



ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME BİLİM DALI

**TÜRKİYE'DE VE BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE  
ÖĞRETMENLERE YÖNELİK HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARI VE  
UYGULAMALARI**

Doktora Tezi

Ramazan Şükrü PARMAKSIZ

Ankara,  
Eylül, 2010

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME BİLİM DALI

**TÜRKİYE'DE VE BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE  
ÖĞRETMENLERE YÖNELİK HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARI VE  
UYGULAMALARI**

Doktora Tezi

Ramazan Şükrü PARMAKSIZ

Danışman: Prof. Dr. Mehmet A. KISAKÜREK

Ankara,  
Eylül, 2010

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKUREK .....

Üye : Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK .....

Üye : Prof. Dr. Nizamettin KOÇ .....

Üye : Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN .....

Üye : Doç. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ .....

Onay:

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2010

Prof.Dr. Nejla Kurul  
Enstitü müdürü

## ÖNSÖZ

Bu araştırma Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya, Portekiz ve Türkiye’de öğretmenlere yönelik uygulanmakta olan hizmetiçi eğitim programlarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ankara, Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Bölümü, Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı’nda doktora tez çalışması olarak yapılmıştır.

Araştırma problem, amaçlar, önem, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar; yöntemle ilişkin bilgiler; üçüncü bölümde bulgular ve yorumlar; sonuç ve öneriler olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

Değerli görüşleriyle yönlendiren, babacan, esprili tavırlarıyla güven veren, entelektüel birikimini çekinmeden paylaşan ve “iyi bir akademisyenin nasıl olacağı konusunda örnek olan” hocam ve danışmanım Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek’e sonsuz teşekkür ederim. Doktora tez sürecinde katkı getiren Prof. Dr. Nizamettin Koç’a ve Doç. Dr. Fatma H. Bıkmaz’a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora süresince değerli yardım, katkı ve öğretilerinden dolayı hocalarım, Prof. Dr. F. Dilek Gözütok Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan, Prof. D. Ali Balcı, Prof. Dr. Ezel Tavşancıl, Prof. Dr. Tanju Gürkan ve son olarak akademik yönlendirmeleriyle her zaman yanımda olan Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken’e sonsuz teşekkürler.

Bu güne kadar hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan ve bana elinden gelen olanakları sağlayan anneme, babama, ağabeylerim ve kardeşime, desteğinden dolayı eşime ve varlığıyla bana neşe veren kızıma ne kadar teşekkür etsem azdır, iyi ki varlar ve iyi ki yanımdalar.

Çalışmanın tüm okuyuculara ve Türk Eğitim Sistemine katkı getirmesi dileğiyle.

Ramazan Şükrü PARMAKSIZ.

## ÖZET

Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programları ve Uygulamaları

PARMAKSIZ, Ramazan Şükrü

Doktora, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK

Temmuz 2010, 185 sayfa.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Bazı Avrupa birliği ülkelerindeki öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarını karşılaştırmak ve Türkiye için yeni bir model önerisi tartışmaktır. Araştırma ile farklı ülkelerdeki hizmetiçi öğretmen eğitimi programlarının tarihsel gelişimi, program temel öğelerinin ele alınış biçimi, öğretmenlerin eğitimlere katılım durumları, eğitim sağlayıcıları ve eğitim süresi karşılaştırılmıştır. Araştırma karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler, kütüphanelerden, süreli ve süresiz yayınlardan, ülkelerin eğitim organlarının sitelerinden ve eğitim alanında uluslararası saygınlığı bulunan geçerli bulgular sunan internet kaynaklarından elde edilmiştir.

Bu çalışmada, Türkiye ve seçilen Avrupa Birliği ülkelerinin öğretmenlere yönelik var olan hizmetiçi eğitim programları yatay yaklaşım, tanımlayıcı yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım kullanılarak analiz edilip karşılaştırılmıştır. Araştırma, Türkiye ve AB üyesi ülkelere Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya ve Portekiz ile sınırlıdır.

Araştırma AB üyesi ülkelerin öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerde sürekliliği sağlama yönünde çabalar içinde olduğunu, Bologna süreci ile tanımlanan üçlü derece sisteminin öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında önemsendiğini göstermiştir. Birçok AB ülkesinde, hizmetiçi eğitim hizmeti veren bakanlık, yerel otoriteler, özel merkezler, öğretmen eğitim merkezleri gibi farklı

eğitim sağlayıcıları bulunmaktadır. Bu kurumların hizmetiçi eğitimde işbirliğini arttırıcı çalışmalar içinde oldukları saptanmıştır. Hizmetiçi eğitimize katılımın bazı ülkelerde zorunlu, bazılarında seçmeli, bazılarında da seçmeli olmasının yanında teşvikler için gereklidir. Ülkelerin çoğu ihtiyaç analizi çalışması sonucunda bireysel gereksinime dayalı yönlendirme yapmaktadır. Hizmetiçi eğitimler ve mesleki gelişimler değerlendirilmekte ve akredite edilmektedir. Bazı ülkelerde Türkiye’de olduğu gibi hizmetiçi eğitim zorunlu değildir ve değerlendirmenin kariyer açıdan etkisi yoktur.

Araştırma sonucunda Türkiye’de yerel düzeyde var olan iyi örneklerin arttırılması, bağımsız akreditasyon ve değerlendirme kurullarının kurulması, farklı kurum/kuruluşların akredite edilerek hizmet verebilmelerinin sağlanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Hizmetiçi eğitim, öğretmen eğitimi, eğitim programı, karşılaştırmalı eğitim, program geliştirme.

## **ABSTRACT**

In-Service Teacher Training Programs and Practices in Turkey and in Some European Countries

PARMAKSIZ, Ramazan Şükrü

Doctorate, Department of Curriculum

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK

July 2010, 185 Pages.

The purpose of this research is to compare in-service teacher training programs in Turkey and in some European countries and to discuss a new model proposal for Turkey. With this study, the historical development of in-service teacher training programs, the way of how the basic components of the program are dealt, the participation of teachers in the trainings, institutions providing educations, and the duration of the trainings in different countries were compared. The research is a comparative research. The document analysis method was used. The data were gathered from the libraries, periodic and non-periodic publications, the websites of educational organizations and the internet resources giving valid information in education area.

In this study, in-service teacher training programs of Turkey and some European countries were analyzed and compared by using horizontal, descriptive and evaluative approaches. The research is limited by Turkey and Germany, Denmark, Finland, France, Britain, Spain, Italy and Portugal as European countries.

The research showed that the European countries are in efforts to provide continuity in in-service teacher training programs and the three cycle system defined by Bologna process is found to be very important in professional development of teachers. There are many institutions giving in-service teacher training programs in many European countries. It was found that these institutions are working to increase the cooperation in in-service trainings. The participation in

in-service teacher trainings is obligatory in some countries, voluntary in others and voluntary and important for promotion of the teachers in some others. Most of the countries are making orientations based on individual needs according to the results of needs analysis studies. In-service trainings and professional developments are being evaluated and accredited. In some countries like in Turkey, in-service training is not obligatory and the evaluation is not important for the career.

As the results of the study, it is recommended to increase the good examples which are exist at local levels in Turkey, to establish independent accreditation and evaluation institutions, to provide different institutions/ organizations to be accredited to ensure the services.

**Key Words:** In-service training, teacher training, curriculum, comparative education, curriculum development.



# İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	x
<b>BÖLÜM I .....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
PROBLEM .....	1
Hizmetiçi Eğitimin Amacı .....	4
Hizmetiçi Eğitim Türleri .....	6
Hizmetiçi Eğitim İlkeleri.....	7
Hizmetiçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi.....	8
AMAÇ .....	11
ÖNEM.....	12
VARSAYIMLAR .....	13
SINIRLILIKLAR.....	13
TANIMLAR .....	14
KISALTMALAR .....	15
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>16</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>16</b>
ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	16
VERİLERİN TOPLANMASI .....	17
VERİLERİN ANALİZİ .....	18
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>20</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>20</b>
TÜRKİYE’DE VE SEÇİLEN AB ÜLKELERİNDE ÖĞRETMENLERİN HİZMETİÇİ EĞİTİMİNİN GELİŞİMİ.....	20
Almanya’da Öğretmen Eğitimi .....	20
Almanya’da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi.....	26
Danimarka’da Öğretmen Eğitimi .....	29
Danimarka’da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi .....	32
Finlandiya’da Öğretmen Eğitimi .....	35
Finlandiya’da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi .....	38
Fransa’da Öğretmen Eğitimi .....	42
Fransa’da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi .....	51
İngiltere’de Öğretmen Eğitimi .....	56
İngiltere’de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi .....	60

İspanya’da Öğretmen Eğitimi.....	67
İspanya’da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi .....	69
İtalya’da Öğretmen Eğitimi .....	73
İtalya’da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi .....	77
Portekiz’de Öğretmen Eğitimi .....	80
Portekiz’de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi .....	82
Türkiye’de Öğretmen Eğitimi .....	86
Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi.....	94
TÜRKİYE VE BAZI AB ÜLKELERİNDE ÖĞRETMENLERE YÖNELİK HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ AMAÇ, İÇERİK, ÖĞRETİM SÜRECİ, DEĞERLENDİRME VE KALİTE GÜVENCESİ AÇISINDAN BENZERLİK VE FARKLILIKLARI .....	99
Gereksinim ve Amaçlar .....	99
İçerik.....	106
Öğretim Süreci .....	113
Değerlendirme ve Kalite Güvencesi .....	117
TÜRKİYE VE BAZI AB ÜLKELERİNDE ÖĞRETMENLERİN HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARI VE UYGULAMALARI; ZAMANI, SÜRESİ VE HİZMET SAĞLAYICILARI.....	123
Hizmetiçi Eğitimlerin Zamanı .....	123
Hizmetiçi Eğitimin Süresi.....	127
Hizmetiçi Eğitimlerde Eğitim Sağlayıcıları .....	131
TÜRKİYE’DE VE BAZI AB ÜLKELERİNDE HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARINA ÖĞRETMENLERİN SEÇİMİ VE KATILIMI.....	140
TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLERE YÖNELİK HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARI İÇİN YENİ BİR MODEL TARTIŞMASI .....	145
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>153</b>
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>153</b>
SONUÇLAR .....	153
Türkiye ve bazı AB ülkelerinde hizmetiçi öğretmen eğitimin gelişiminin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	153
Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının dört temel boyut açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar...155	
Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerin zamanı, süresi ve eğitim sağlayıcılar açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	158
Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlere öğretmenlerin kabulünün karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar .....	159
Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim modelinin nasıl olması gerektiğine ilişkin sonuçlar.....	160
ÖNERİLER .....	161
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>169</b>

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Almanya'daki Öğretmen Türleri .....	23
Çizelge 2. Danimarka'daki Öğretmen Türleri.....	31
Çizelge 3. Fransa'da Öğretmen Eğitimi Kurumlarına Girişte İstenilen Eğitim Düzeyi .....	48
Çizelge 4. Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimlerin İçerikleri .....	112
Çizelge 5. Ülkelere Göre Genel Eğitim ve Hizmetiçi Eğitimi Değerlendiren ve/veya Akredite Eden Kurumlar ve Türleri.....	122
Çizelge 6. Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Zamanı .....	127
Çizelge 7. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimine Yıllık En Az Ayrılan Zaman .....	130
Çizelge 8. Ülkelere Göre Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Sağlayıcıları*	139
Çizelge 9. Ülkelere Göre Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Zorunluluğu	144
Çizelge 10. 2000-2009 Yılları Arasında Düzenlenen Merkezi ve Yerel Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri İstatistik Bilgileri.....	146

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Almanya’da Ortaöğretim Öğretmeni (Gymnasiallehrer) Eğitimi .....	24
Şekil 2. İspanya’da Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimi, Hizmetiçi Eğitim ve Mesleki Gelişimi.....	72
Şekil 3. İtalya’da Ortaöğretim Öğretmeni Eğitimi Sistemi .....	75
Şekil 4. Mesleki Gelişimde Planlama Aşamaları Akış Şeması .....	147
Şekil 5. Türkiye’de Öğretmen Eğitimine İlişkin Mevcut Yapı.....	151
Şekil 6. Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet Öncesi, Hizmetiçi Eğitim ve Mesleki Gelişimine İlişkin Model Önerisi.....	165

# TÜRKİYE'DE VE BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE ÖĞRETMENLERE YÖNELİK HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARI VE UYGULAMALARI

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### Problem

Yirmi birinci yüzyılda ülkelerin her açıdan ayakta kalabilmesi, çağdaşlarını yakalayabilmesi ve ilerleyebilmesi için gelişen bilim ve teknolojiye ayak uydurması gerekmektedir. Bunu başaramayan ülkeler geri kalmaya ve yok olmaya mahkûmdur. Atatürk, 1922 yılında TBMM'deki konuşmasında eğitim işlerinde başarılı olabilmek için izlemek zorunda olduğumuz program milletimizin bugünkü haliyle sosyal ve yaşamsal gereksinimleri, çevrenin şartları ve asrın şartları ile tamamen uygun ve uyumlu olmalıdır (MEB, 1998) demiştir. Daha o yıllarda gelişmek için ilke gereksinimine, çevre koşullarına uyumlu planlı ve sürekli çağdaş bir eğitim yapısı olması gerektiğini vurgulamıştır.

Sorunların çözümünde başlama noktası olarak kabul edilebilecek olan eğitim kavramının ne anlama geldiği iyi anlaşılmalıdır. "Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1972, 12). Eğitim, kasıtlı (planlı ve programlı) olması açısından formal ve informal olarak ikiye ayrılır. Planlı ve programlı olarak gerçekleştirilen formal eğitim de örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılır. Örgün eğitim belirli yaş gruplarına yönelik, belirli aşamaları sırasıyla izleyen eğitim türüdür. Yaygın eğitim ise örgün eğitim dışında kalan bireyleri bir iş sahibi yapabilmek veya bu bireyleri geliştirebilmek ve yenilikleri izleyebilmelerini sağlayabilmek için var olan bir eğitim türüdür. Hizmetiçi eğitim yaygın eğitimin içinde, planlı ve programlı gerçekleşen formal bir eğitimidir.

Eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadarki süreçte sürekliliği olan bir olgudur. Bilginin sürekli değişmesi ve gelişmesi bu süreçinde sürekliliğini zorunlu kılmaktadır. Eğitimin sürekliliği ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu

dikkate alındığında “yaşam boyu eğitim” kavramı ile karşılaşılmaktadır. Demir’in (1997, 1) Lawyers’den aktardığına göre yaşam boyu eğitim; “bireylerin herhangi bir yaşta kişisel, mesleki ve toplumsal gereksinimlerini karşılayacak bilgi ve beceriyi kazanmak amacıyla katıldığı her türlü öğrenme etkinliğidir”. Ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmeler yaşam boyu öğrenmeyi bir ihtiyaç durumuna getirmektedir. Gelişmelerle birlikte insanların taleplerinin artışı, bilgi ve becerilerinin yenilenmesine bağlıdır (Haddad, 2000).

İnsanlar, mesleki ve bireysel gereksinimlerini karşılamak için eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Birey, hangi meslek grubunda çalışırsa çalışsın yaşam boyu eğitime muhtaç olduğunu ve eğitimin, meslekte geçen zaman dahil tüm yaşamı boyunca sürüp gitmesi gerektiğini bilmelidir. Bilim ve teknolojiye sürekli değişim ve gelişim sonucunda öğrenmeye duyulan ihtiyaç, “yaşam boyu öğrenme” anlayışını ortaya çıkarmıştır. Yaşam boyu öğrenme, bireyin her yaşta öğrenmesi demektir. Bireyin mesleğine başlamasından sonra sürekli eğitilmesi “hizmetiçi eğitim” kapsamına girmektedir. Birey için yaşam boyu öğrenme, onun bütün yaşamı boyunca öğrenmesini zorunlu kılar. Eğitim kurumu için ise, birey ne zaman ve ne kadar gereksinim duyarsa ona o eğitimi götürme anlamı taşır (Demirel, 1999).

Hizmetiçi eğitim yaşam boyu öğrenme içinde yer alan bir alt süreçtir. Bir kurumda göreve atanan birey işe başladığı günden ayrılıncaya kadar mesleği ile ilgili gelişmeleri takip etmek için sürekli eğitime gereksinim duyar. Yaşam boyu öğrenme, eğitimin süreklilik ve çok boyutluluk özelliklerinin birleşmesi ile ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu eğitim, eğitimin insan yaşamı boyunca sürmesinin yanında, yaşamın her alanında ortaya çıkan eğitim etkinliklerine sistemli bir bütünlük kazandırmaktadır (Babadoğan ve Selvi, 1990).

Taymaz’a (1997, 4) göre, hizmetiçi eğitim, herhangi bir işyerinde belirli bir ücret karşılığında çalışan bireylerin görevleri ile ilgili, bilgi, beceri ve tutum kazanmalarını sağlayan eğitimidir. Hem kurumlardaki eğitim birimlerinin hem de dış kaynakların ortak katılımıyla, karmaşık, uzun vadeli ve uygulamalı bir bakış açısını gerektirir. Bu nedenle hizmetiçi eğitim, dikkatle ve titiz olarak çalışıldığında etkili bir yoldur (Adams, 1971).

Demirel'e (2000b) göre öğretmen, mesleki kültürü ve kişiliği ile topluma örnek olmalıdır. Öğretmen, seçkisiz olarak oluşturulan sınıflarda duygu, düşünce ve davranış olarak farklı öğrencilere rehberlik yaparak, başlangıçta tek tek bireylerden oluşmuş bir kalabalık olan sınıfı, bir süre sonra meraklı bir topluluk haline getirebilmelidir. Bir kişinin öğretmen olabilmesi için özel alan bilgisinin yanında genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine de sahip olması gerekir. Öğretmenin öğretim programları konusunda yeterli bilgi sahibi olması ile alan hâkimiyeti arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Bunun yanında öğretmenin öğrenme ve öğretme sürecini yönetebilmesi için, öğrenmeyi değerlendirebilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, rehberlik hizmetlerini sürdürebilmek için öğrencilerle yakın ilişkiler kurabilmelidir. Bilgi toplumunda sürekli mesleki gelişmeye açıklık, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine duyarlı olma, öğretmenlerin kişilik ve mesleki özellikleri arasında yer almalıdır.

Öğretmen, eğitim sisteminin başta gelen öğelerindedir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde, öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, personelinin niteliğinin üstünde hizmet üretemez. Bundan dolayı, "bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir" denilebilir (Kavcar, 1988). Öğretmenlik mesleği; sürekli olarak öğretmenin kendini incelemesini, kendini değerlendirmesini ve geliştirmesini gerektirir (Gözütok, 2000).

Öğretmenlerin mesleklerindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, gelişen teknolojiye uyum sağlayabilmeleri, bir başka deyişle gerekli olan mesleki bilgi ve becerileri kazanmaları hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle sağlanmaktadır.

Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri için, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 214. maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (MEB, 1973) ile 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun hükümlerine dayanarak Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı görevlendirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra örgütlerinde büyük çoğunluğu öğretmen olmak üzere 600.000'den fazla personel görev yapmaktadır. Her yıl 400.000 dolayında bakanlık personeli hizmetiçi eğitimden geçirilmektedir. Bu

durum, yürütülmekte olan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin en azından nicelik açısından yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Yalın, 2001).

### **Hizmetiçi Eğitimin Amacı**

Yaşam boyu eğitimin ayrılmaz bir parçası olan hizmetiçi eğitim, bir kurumda çalışan bireylerin verimli olarak hizmet verebilmeleri, mesleklerindeki ve dünyadaki gelişmeleri izleyebilmeleri için önemlidir. Hizmetiçi eğitim, çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlamaktadır (Yalın, 2001). Hizmetiçi eğitim, kamu veya özel kurum ve kuruluşlarda çalışan her personele, işe başladıktan emekli oluncaya kadar işte verimliliklerini artırmak, bilgi ve görüşlerini tazelemek, yeni durumlara ve ileri görevlere hazırlanmalarını sağlamak için gerçekleştirilmektedir.

Hizmetiçi eğitim kurumsal açıdan ve bireysel açıdan verimliliğin, iş kalitesinin ve iş doyumunun artırılmasında önemli bir faktör olarak görülmelidir. Hizmetiçi eğitim yoluyla bireylere mesleklerinde daha başarılı olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum kazandırılır ve bu yolla da kurumların verimliliği artırılmış olur.

Belirli bir eğitim kurumunun belirli bir programını tamamlayan ve iş yaşamına katılan bireylerin, kurumca istenen bilgi, beceri ve tutumları yeterince kazanmamış olmaları halinde, üst kademelere eleman yetiştirilmesi veya üretim sürecinde ortaya çıkan yeniliklere uyum sağlamak gerektiğinde hizmetiçi eğitim zorunlu hale gelir (Pehlivan, 1992, 151).

Hizmetiçi eğitimin amaçlarını kesin olarak sınırlandırmak güçtür. Her kurumun hizmetiçi eğitim programlarını düzenlemede kendine özgü politikaları ve amaçları olabilir. Taymaz (1997, 6), hizmetiçi eğitimin temel amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Kurumda üretilen mal veya hizmetin nitelik ve niceliğini arttırmak.
- Üretimde verimliliği ve kazancı arttırmak, kusurlu üretimi azaltmak.
- Üretimin zamanında yapılmasını, malzeme ve enerji tasarrufunu sağlamak.
- Üretim araçlarının yerinde kullanılmasını sağlamak, teknolojiyi uygulamak.
- Gelişmelere ve yeniliklere uyumu sağlamak, üretim metotlarını geliştirmek.



- İş kazalarını ve meslek hastalıklarını önlemek, iş güvenliğini sağlamak.
- Personel arasında iletişim, ilişki ve koordinasyonu sağlamak.
- Kurumda disiplin olaylarını, anlaşmazlıkları ve şikayetleri azaltmak.
- Personeli tanımak, kaliteli işgücü sağlamak ve kadrolaşmayı kolaylaştırmak.
- Kontrol işlem ve yükünü azaltmak, rekabet gücü etkinliğini arttırmak.
- Personelin güven duygusunu geliştirmek, güdülemek ve moralini yükseltmek.
- Personele gerekli yeterlikleri kazandırmak, memnuniyet ve doyumunu sağlamak.
- Yenilikleri yakından izlemek, personelin ortama uyumunu kolaylaştırmak.
- Personel hareketliliğini önlemek, kurumda yer değiştirme ve yükseltme olanağını sağlamak.
- Kurumun çevrede, personelin işinde başarısını, değerini ve saygınlığını arttırmak.

Hizmetiçi eğitim, yönelik olduğu bireylerin özelliklerine, kurumların gereksinimlerine ve ulaşılmak istenen hedeflere göre çeşitlilik gösterir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2417 sayılı Tebliğler Dergisi (1994) Hizmetiçi Eğitim yönetmeliğinde, Bakanlığın her kademesinde görevli personelin eğitimi amacıyla yapılan hizmetiçi eğitimin hedefleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (HEDB, 2008):

- Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- Personele Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- Mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- Türk Millî Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.

## Hizmetiçi Eğitim Türleri

Bireylerin kişisel özellikleri, personelin çalışacağı alan ve kurumun personel ihtiyacı hizmetiçi eğitim türünü belirler. Hizmetiçi eğitim türleri oryantasyon eğitimi, temel eğitim, geliştirme eğitimi, tamamlama eğitimi, yükseltme eğitimi ve alan değiştirme eğitimi olmak üzere sınıflandırılabilir. Taymaz (1997, 8,9) hizmetiçi eğitim türlerini aşağıdaki gibi ana hatlarıyla tanımlanmıştır:

**Oryantasyon eğitimi:** Kuruma yeni başlayan personelin kurumun amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımları için yapılan eğitimidir.

**Temel eğitim:** İşe başlayacak olan personele yapacağı işin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak için yapılır. Birey kurum içindeki yerini, görevlerini ve haklarını bilir. Kendi yetenekleri ile kurumdaki görevi arasında ilişki kurar. Kuramsal bilgilerini uygulama olanağı bulur. Kurumsal tutum ve davranışlar kazanır. Çalışma ilkelerini öğrenir ve bunlara ilişkin tutum geliştirir.

**Geliştirme eğitimi:** Mesleğe asaleten atanan personel için düzenlenen hizmetiçi eğitim türüdür. Personel, bilgi ve becerilerini bu eğitim yoluyla yeniler ve geliştirir. Daha önce kazandığı bilgi ve becerilerden geçerliğini kaybedenlerin yerine yenilerini kazanır.

**Tamamlama eğitim:** Görev değişikliği yapması gereken personel için yeni görevinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanması için uygulanan programlardır.

**Yükseltme eğitimi:** Kurumlarda, belirli başarı düzeyine ulaşan ve bir üst görevin yeterliklerini kazanabileceği kanısını veren personel için düzenlenen bir hizmetiçi eğitim türüdür. Kurumun ihtiyaç duyduğu üst düzey kadrolara akademik anlamda nitelikli ve yeterli sayıda personel sağlamak için düzenlenen bu eğitime personelden istekli olanlar tercih edilir.

**Alan değiştirme (Özel Alan) eğitimi:** Kurumların değişik alanlardaki uzman personel ihtiyacını kurum içinden kısa sürede sağlamayı amaçlayan ve tamamlayıcı özellik taşıyan bir hizmetiçi eğitim türüdür. Bireylerin maddi ve

manevi doyumlarının yükseltilmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesi için bu eğitim etkinliği gerçekleştirilir. Bir alanda verilen hizmet öncesi eğitim, benzer bir görev alanı için temel oluşturduğu durumlarda, diğer alan için gerekli personel bu eğitim türü ile yetiştirilebilir. Bu eğitim türü ile maddi açıdan kazanç sağlandığı düşünülür.

### **Hizmetiçi Eğitim İlkeleri**

Hizmetiçi eğitim programlarının etkililiği ile kurum yöneticilerinin hizmetiçi eğitimin yararına inanmaları arasında sıkı bir ilişki vardır. Hizmetiçi eğitimin yararına inanıldıktan sonra yapılacak ilk işlem ise standartların belirlendiği "ihtiyaç analizi"dir. Belirlenen gereksinimleri öncelik sırasına göre düzenlemek gerekir. İhtiyaçlara ve önceliklere göre uygulanacak olan programın ve programla ilgili olarak fiziki koşulların ve eğitici personelin özelliklerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2417 sayılı Tebliğler Dergisi'nde (1994), Bakanlığın her kademesinde görevli personelin eğitimi amacıyla yapılan hizmetiçi eğitimin ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (HEDB, 2008):

- Eğitimin sürekli olması,
- Personelin eğitim ihtiyacına uygun programlarını düzenlenmesi,
- Her amirin, maiyetinde çalışan personelin eğitime gönderilmesinden ve yetiştirilmesinden sorumlu olması,
- Personelin işbaşı eğitimine önem ve ağırlık verilmesi,
- Hizmetiçi eğitimden yararlanmada öncelikler esas alınarak bütün personele fırsat eşitliği sağlanması,
- Eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerlerin eğitim şartlarına uygun olması, eğitimin gereklerine göre düzenlenmesi ve donatılması,
- Hizmetiçi eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- Kamu kurum ve kuruluşlar ile özel kuruluşlarla işbirliği yapılması,
- Hizmetiçi eğitime katılan personelin başarısının izlenmesi.

Eğitim programlarının değerlendirilmesi, programlı eğitim sürecinin önemli bir halkasını oluşturmaktadır. Kısakürek (1983, 219-220), program sürecinin aşamalarını; durum analizi, amaçların seçimi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi,

yöntemlerin seçimi ve düzenlenmesi, değerlendirme olarak sıralamıştır. Bütün eğitim programlarında olduğu gibi hizmetiçi eğitimin de başarısı, çalışanların eğitim gereksinimlerini belirlemeye, programı en etkili biçimde planlamaya, eğitim sürecini organize etmeye, uygulamaya ve değerlendirmeye bağlıdır.

### **Hizmetiçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi**

Hizmetiçi eğitim, çalışanların eğitim gereksinimlerini belirleme, bu gereksinimlere uygun programları tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını kapsayan programlı bir eğitim türüdür. Eğitimin niteliği, hazırlanan ve uygulanan eğitim programlarının niteliği ile doğrudan ilgilidir. Bilimsel ilkelere uygun olarak hazırlanmayan eğitim programları ile nitelikli eğitim gerçekleştirilemez.

Kurumlar kendi ihtiyaç ve olanaklarına göre değişik türlerde hizmetiçi eğitim programları hazırlamakta ve uygulamaktadır. Ancak bazı gözlemler, görüşmeler ve incelemelerle elde edilen bulgular, hizmetiçi eğitim etkinliklerinde birçok sorun nedeniyle programların amaçlarına tam olarak ulaşamadığını ortaya koymaktadır (Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997). Bir eğitim programında amaçlara ulaşıp ulaşılamadığının belirlenmesi programın bilimsel yollarla değerlendirmesiyle olanaklıdır. Hizmetiçi eğitimin verimliliği; hedef davranışlarının ve hedef davranışlara uygun eğitim yaşantılarının belirlenmesine, eğitim yaşantılarının düzenlenmesine ve hedeflenen davranış değişikliklerinin ne düzeyde gerçekleştiğinin değerlendirilmesine bağlıdır (Tyler, 1993).

Eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri eğitimin kalitesinin yükseltilmesidir. İster örgün isterse yaygın olsun tüm eğitim kurumlarında eğitim etkinliklerinin önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülmesi söz konusudur. Bireye hangi davranışın nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin kalitesi ve başarısı uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların güçlü ve zayıf yönleri belirlenip zayıf olan yönleri giderildikçe, toplumdaki, bilim alanlarındaki ve teknolojidaki gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe programlar geliştirilir. Böylece eğitimin niteliğinin artacağı

kabul edilir. Programların daha etkili geliştirilmesi de uygulamaların bilimsel bir yaklaşımla değerlendirilmesine bağlıdır (Erden, 1995).

Değerlendirme ve araştırma sonuçları dikkate alınarak hizmetiçi eğitimin daha sonraki ve uzun dönemdeki amaç, kapsam ve ilkeleri belirlenmelidir (Özcan, 1993, 42). Değerlendirme sonuçlarından, geliştirilecek olan eğitim programının amaçlarının düzeltilmesi ve belirlenmesi, içeriğin tekrar düzenlenmesi ve program ilkelerinin gözden geçirilip tekrar belirlenmesinde ne oranda dönüt sağlanır ve sonuçlardan ne oranda faydalanılırsa o oranda başarı sağlanır. Personel eğitiminden sorumlu eğitim kurumları, hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesi çalışmalarını, değerlendirme sonuçları ışığında yaptığı ölçüde başarılı olur.

Eğitim programının geliştirilecek ve değiştirilecek yönlerini belirlemek için karar vermek gerekir. Karar verme süreci için elde edilmesi gereken veriler bilimsel yöntemlerle yapılan ve bilimsel ölçüt ve ölçüklerin kullanıldığı değerlendirme sonuçları ile elde edilir.

Uygulanmakta olan bir programı yeterli hale getirmek ve programı geliştirmek için önce programın etkililiğinin incelenmesi gerekir. Geliştirilen bir programın ait olduğu kurumun görevi ve amaçları incelenir. Amaçların ne düzeyde gerçekleştiği değerlendirilir. Değerlendirmede, öğrencilerin ve öğretmenlerin niteliklerini ayrıntılı olarak ortaya çıkaracak dokümanlar geliştirilir (Varış, 1997, 185). Geliştirilen dokümanlarla değerlendirme çalışmaları dikkatle planlanmalı ve program sürecinin aşamalarının birbirleriyle olan ilişkisi göz ardı edilmemelidir. Amaçların gereksinimlere göre belirlenmesi gerekmektedir. İçerik, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan araç ve gereçler, amaçlar dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Ayrıca programın başarısı değerlendirilirken ve daha sonraki geliştirme çalışmalarına veri elde edilmesi düşünülürken yapılan değerlendirmeler, çeşitli program değerlendirme modelleri kullanılarak yapılmalıdır.

Yapılan alan yazın taramasında hizmetiçi eğitim ve özellikle hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili yapılmış birçok araştırmanın olduğu ve bunların genel olarak ortak sonuçlara ulaştıkları saptanmıştır.

Araştırmalarda, personelin eğitim ihtiyacının saptanması için MEB merkez teşkilatının ilgili birimlerinde yeterli uzman elemanın bulunmadığı, hizmetiçi eğitim programları planlanmadan önce öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinden yararlanılmadığı (Avşar, 2006; Çatmalı, 2006), eğitim ihtiyacının genellikle yöneticilerin kişisel görüş ve gözlemlerine göre belirlendiği (Şentürk, 1999), kursun verilmiş zamanının iyi planlanmadığı (Çatmalı, 2006), hizmetiçi eğitim etkinliklerinin amacının belli olmadığı, içeriğin seçimi, öğretim sürecinin etkinliği ve değerlendirilmesinin görev alan öğretim elemanlarının kişisel takdirine göre yapıldığı (Şentürk, 1999), programın uygulanması sırasında ve konuların işlenmesinden sonra değerlendirmenin yapılmadığı, değerlendirme sonuçlarından daha sonra gerçekleştirilecek olan hizmetiçi eğitim etkinliklerinin de çok az derecede yararlandığı (Sönmez, 1986; Karabaş, 1989), değerlendirme araçları ile elde edilen verilerin analiz edilmediği ve sonuçların yöneticilere iletilmediği, hizmetiçi eğitim programları değerlendirilirken kursun amaçlarının dikkate alınmadığı (Boydak, 1999; Çatmalı, 2006) vurgulanmaktadır.

Buna karşın Gökbulut (2006) çalışmasında personelin hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin tespit edilmesi, hizmetiçi kursların sonunda eğitim içeriğinin, öğretim görevlilerinin, kurs merkezi, kurs merkezi yöneticileri, eğitim yöneticilerinin değerlendirilmesi işlemlerinin internet üzerinden yapılabilmesine yönelik bir model önermiştir.

Yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi, yirmibirinci yüzyıl Türkiye'sinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim sorun olmaya devam etmektedir. AB'ye giriş sürecinde, Türkiye için öğretmenlere yönelik sorunlara çözüm olabilecek bir hizmetiçi eğitim modeli olmalıdır. Bu araştırmada hizmetiçi öğretmen eğitimindeki sorunların çözümü için farklı deneyime, programa ve modele sahip AB ülkeleri karşılaştırmalı olarak incelenmiş, Türkiye'nin gereksinimini karşılayabilecek model tartışılmış ve Türkiye için bir model önerisi ortaya konmuştur. Karşılaştırmalı eğitim alan yazınında, uluslararası karşılaştırmalar ile ülkelerin birbirleri hakkında bilgi alışverişinde bulunmalarına, eğitimle ilgili fikirlerin ve uygulamaların değişimine ve yayılımına sıklıkla rastlanmaktadır (Dale, 2005). Sürekli öğretmen eğitiminde nitelik ve nicelik olarak kaliteyi yakalamak ve sürdürmek için iyi

örneklere sahip AB ülkelerinin uygulamalarından yola çıkarak Türkiye’de hizmetiçi öğretmen eğitimi için çözümler önerilmiştir.

Bu araştırmanın problemi, Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde (Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya ve Portekiz) öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları ve uygulamalarını karşılaştırmaktır.

### **Amaç**

Bu araştırma, Türkiye ve bazı Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde (Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya ve Portekiz) öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının karşılaştırılması ve bunun sonucunda da Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim için bir model önerilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye’de ve seçilen AB ülkelerinde öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminin gelişimi ve yasal düzenlemeler nasıldır?
2. Türkiye’de ve seçilen AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının amaç, içerik, öğretim süreci, değerlendirme ve kalite güvencesi açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
3. Türkiye ve seçilen AB ülkelerinde öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programları ve uygulamaları;
  - a) Ne zaman yapılmaktadır?
  - b) Süresi ne kadardır?
  - c) Hangi kurumlar tarafından nerede ve nasıl yapılmaktadır?
4. Türkiye’de ve seçilen AB ülkelerinde hizmetiçi eğitim programlarına öğretmenlerin kabulü, seçimi ve katılımı nasıl yapılmaktadır?
5. Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarında nasıl bir model kullanılmalıdır?

## Önem

Eğitim sisteminin kalitesi, eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan, öğretmenlerin yetkinliği ile doğru orantılıdır. Öğretmenlerin nitelikli ve donanımlı olmaları sürekli eğitim almaları ve kendilerini geliştirmeleri ile mümkündür. Öğretmen adayları lisans/lisansüstü eğitimini tamamlayıp, göreve başladıkları zaman öğretmenlik mesleğini yerine getirecek bilgi ve beceriye sahip olmaktadır. Ancak öğretmenlerin yeterliliklerinin gelişimi çağın gerektirdiği yapıda süreklilik gösterememektedir. Hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin, oluşan değişme ve gelişmelere uyum sağlamasına, eğitim gereksinimlerinin giderilmesine ve istenilen yeterliklerinin artmasına yardımcı olmaktadır. ICT'deki gelişmeler çağın şartlarına göre ihtiyaç duyulan insan özelliklerinin ve onları eğitecek olan öğretmen özelliklerinin de değişmesine neden olmaktadır. Bu noktada hizmetiçi eğitim programları, programların uygulama biçimleri, verilen eğitimlerin tüm öğretmenlere ulaştırılması ve kalite güvencesi durumlarının incelenmesi ve Türkiye için, öğretmenlere yönelik, 21. yüzyıl şartlarını taşıyan, çağdaş bir hizmetiçi eğitim modelinin oluşturulması önemli ve gerekli görülmektedir.

Çoğu gelişmiş batı ülkesinde öğretmenler kendilerini, daha nitelikli ve yetenekli işgücü yaratmak için öğrenme kazanımlarını geliştirme ve eğitim kalitesini artırma konusunda baskı altında bulmaktadır. Ulusal hükümetler, sosyal olaylar ve gençlerin işsizliği, yoksulluk, göçmenlerin asimilasyonu gibi ortak yapısal problemlerden dolayı zorunlu eğitim sistemlerinin kalitesine odaklanmak durumundadırlar (Green, Wolf ve Leney, 1999). Ülkelerin gelişmişlik seviyeleri, sundukları eğitimin kalitesi ve bu kaliteyi sürdürebilmeleri ile doğru orantılıdır. Eğitimde kalitenin artması için yetkin ve donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı, öğretmen eğitimi ve öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim model ve programlarını iyileştirmenin Avrupa Birliği ülkelerinde önemle üzerinde durulan bir konu olduğu görülmektedir. Türkiye'de, eğitim sisteminde kalitenin artması için daha yetkin öğretmenlere gereksinim vardır. Bu araştırmanın, Türkiye ve seçilen Avrupa ülkeleri ile yapılacak karşılaştırmaların sistemler arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyeceği, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim sistemine ilişkin çözümler ortaya koyacağı ve Türkiye'de



öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim sistemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın;

1. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim için bir model önerisi ortaya koyacağı,
2. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim amaçlarının (eğitim gereksinimlerini karşılama, ödüllendirme, görevde yükseltme vb.) yeniden şekillenmesine katkı getireceği,
3. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimde kalite geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
4. Türkiye’de uygulanmakta olan öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının eksikliklerinin saptanarak geliştirilmesine katkıda bulunacağı,
5. Seçilen Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları ve eğitimi veren kurumlar hakkında bilgi vereceği,
6. Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programının, seçilen ülkelerdeki öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları ile karşılaştırarak, benzerlik ve farklılıkların ortaya konacağı,
7. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara yol göstereceği umulmakta ve bu bakımlardan önemli bulunmaktadır.

### **Varsayımlar**

Bu araştırmanın varsayımları şöyledir:

1. Seçilen AB ülkeleri tüm AB ülkelerini temsil etmektedir.
2. Seçilen AB ülkeleri hizmetiçi öğretmen eğitimi açısından farklı model ve uygulamaları temsil eden ülkelerdir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma, Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya, Portekiz ve Türkiye’deki öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları ve uygulamaları ile sınırlıdır.

## Tanımlar

**Hizmetiçi Eğitim:** MEB merkez teşkilatı tarafından öğretmenlere mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için yönelik olarak değişik zaman ve ortamlarda verilen eğitim.

**Karşılaştırmalı Eğitim:** Farklı kültürlerde ve farklı ülkelerde, iki ya da daha fazla eğitim sisteminin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguların anlamını belirten ve insanları toplumsallaştırma ile eğitime yollarına ilişkin yararlı genel önerilere ulaştıran bir disiplindir.

**Hizmetiçi Eğitim Programı:** Hizmetiçi öğretmen eğitimi veren kurumların programlarıdır. Amaçları saptanırken, hem günümüzde toplumun öğretmenlerden beklentileri hem de eğitim sistemini ilgilendiren tüm gelişmeleri göz önünde bulundurulan gerçekçi, uygulanabilir ve geçerli programlardır.

**Gereksinim:** Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri konularındaki eksiklikler ya da yokluklar sonucunda duyulan isteklerdir.

**Kalite Güvencesi:** Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin, öğretmenlerin yeterliklerinin ve çalıştıkları kurumların eğitim kalitesi standardını sağlama işidir.

**Akreditasyon:** Hizmetiçi eğitim hizmeti sağlayan kurumların, kişilerin ve eğitim programlarının belirlenen standartlara sahip olup olmadığının belirlenmesidir.

## Kisaltmalar

**AB:** Avrupa Birliği

**CCPFC:** Sürekli Öğretmen Eğitimi için Bilim ve Öğretim Konseyi (the Scientific and Teaching Council for On-going Teacher Training [Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua])

**DfES:** Eğitim ve Beceriler Bölümü (Department for Education and Skills),

**GTC:** Genel Öğretim Konseyi (General Teaching Council)

**HEDB:** Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı

**HEI:** Yükseköğretim Kurumları (higher education institutions)

**ICT:** Bilgi ve İletişim Teknolojisi (Information and Communication Technologies)

**ITT:** Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (Initial Teacher Training)

**IUFM:** Üniversite Öğretmen Eğitimi Kurumları (University Institutes for Teacher Training /Institut Universitaire de Formation des Maitres)

**İDBÖ:** İleri Düzey Becerileri Öğretmeni (Advanced Skills Teacher)

**LSFP:** Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenleri Lisans Eğitimi (Laurea in Scienze della Formazione Primaria)

**MAFPEN:** Öğretmen Eğitimi Komisyonu

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

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

**OFSTED:** Eğitimde Standartlar Bürosu (Office for Standards in Education)

**SSIS:** Ortaöğretim Öğretmenliği Uzmanlık Okulu (Scuole di Specializzazione all'insegnamento Secondario)

**TALIS:** Uluslararası Öğretme Ve Öğrenme Araştırması

**TDA:** Eğitim ve Kalkınma Ajansı (Training and Development Agency)

**YİHEP:** İlköğretim Öğretmenleri için İnteraktif ve Yapılandırmacı Hizmetiçi Eğitim Projesi

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan değişik yaklaşımlar vardır. Bunlardan, sıkça kullanılan; yatay, dikey, problem çözme ve örnek olay olmak üzere dört yaklaşım söz konusudur (Demirel, 2000a). Yatay yaklaşımda, sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları incelenir. Dikey yaklaşımda ise tarihi evrim izlenir (Türkoğlu, 1983). Problem çözme yaklaşımında, herhangi bir eğitim sisteminde seçilmiş bir soruna çözüm bulma amacıyla uygulanan teknik, problem çözme yaklaşımını ifade eder (Erdoğan, 1998). Örnek olay yaklaşımında ise ülkelerin eğitim deneyimleri incelenir. Yorum ve karşılaştırma okuyucuya aittir (Türkoğlu, 1984, 27; Saraçaoğlu, 1990; Ültanır, 2000, 25).

Karşılaştırmalı eğitimde hem analiz hem de sentez yapılması gerekmektedir. Tanımlayıcı yaklaşım ve açıklayıcı yaklaşım araştırmaların analizinde kullanılan iki önemli yaklaşımdır. Bir diğeri ise değerlendirici yaklaşımdır. Ültanır bu üç yaklaşımı aşağıdaki şekilde açıklamıştır (2000):

1. Tanımlayıcı yaklaşım, konu ile ilgili alan yazının incelenmesi, dokümanların toplanması, benzerlik ile farklılıkların tanımlanarak gerçeklerin karşılaştırılması ile yapılan geleneksel analiz yaklaşımı,
2. Açıklayıcı yaklaşım, karşılaştırmalı olayların nedenlerinin araştırılması ve mümkünse gelecekteki ilerlemeler için bir takım ön çalışmaların yapılması,
3. Değerlendirici yaklaşım, bir ya da daha fazla ülkenin eğitim sistemlerinin ya da kurumlarının üzerinde odaklanıldığı, sistem ve kurumların kendi yapısı içinde ele alınıp değerlendirilerek sonuca ulaşıldığı ve olumlu ya da olumsuz yargılar geliştirildiği yaklaşımdır.

Bu araştırmada, yatay yaklaşım, tanımlayıcı yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşım, (birinci alt amaca için) araştırmaya konu

olan Türkiye ve sekiz AB ülkesinin ayrı ayrı ve birlikte hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi programlarının genel olarak incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü alt amaçlara yanıt bulmak amacıyla, seçilen ülkelerle ilgili dokümanların toplanması, analizlerin yapılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konması ve var olan gerçeklerin karşılaştırılması için tanımlayıcı yaklaşımdan yararlanılmıştır. Değerlendirici yaklaşım ile birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt amaçlarda ülkelerin hizmetiçi öğretmen eğitimi programları sistem bütünlüğü içinde benzerlik ve farklılıklar açısından incelenmiştir ve buna bağlı olarak beşinci alt amaçta Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarına ve sistem yapısına ilişkin olumlu ve olumsuz belirlemeler yapılmıştır. Türkiye ve seçilen Avrupa Birliği ülkelerinin var olan öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları ve uygulamaları bu yaklaşımlar ile analiz edilip karşılaştırılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 1999) olarak tanımlanabilir.

Veri toplarken, veri toplama aracı olarak, ölçütler takımı oluşturulmuştur. Bu ölçütlere göre Türkiye, Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya ve Portekiz’in hizmetiçi eğitim sistemleri ve bu ülkelerde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim ile ilgili kitap, tez, dergi, makale, seminer raporları, kalkınma planları, proje raporları gibi basılı bilimsel kaynaklar incelenmiştir. Konu ile ilgili, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü arşiv ve kütüphaneleri, Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı arşiv ve kütüphaneleri ile üniversitelerin kütüphanelerinde mevcut kaynaklar taranmıştır. Seçilen Avrupa Birliği ülkeleri ile ilgili verilerin daha güncel bilgiler olması için özellikle internet kaynaklarına ulaşılmasına çaba gösterilmiştir.

## Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre çalışılıp alt problemler göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimle ilgili olarak, Türkiye ve seçilen ülkelerden elde edilen verilerden benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Seçilen AB ülkeleri ve Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim sistemlerinin benzer ve farklı yanlarını ortaya koyabilmek için grafik ve çizelgeler hazırlanarak yorum yapılmıştır. Tüm bu analizler ışığında, Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim için bir model önerisi geliştirilmiştir.

İşlem basamakları;

- Araştırmanın konusu ile ilgili olarak anahtar kelimeler belirlenmiştir. Raporlardan, süreli-süresiz yayınlardan ve özellikle internet sitelerinden genel tarama yapılmıştır. AB ülkelerinden farklı hizmetiçi eğitim yapılarına sahip olan, farklı coğrafi bölgelerden, gelişmişlik düzeylerinden ve nüfus yoğunluklarından ülkeler genel olarak incelenmiştir.
- Araştırmaya dahil edilecek ülkeler belirlenmiş ve bu ülkelerin hükümetleri, eğitim bakanlıkları, yerel otoriteleri ve öğretmen eğitiminde rol alan kurumlar ve kuruluşlar belirlenmiştir.
- Sekiz AB ülkesinde eğitim sistemleri farklı, eğitim organlarına verilen isimler özel isimler olduğu için ayrı anahtar kelimeler belirlenmiştir. Alan yazın taraması derinliğine gerçekleştirilmiştir.
- Yapılan alan yazın incelemesi sonrası ve Tez İzleme Komitesi görüşü üzerine hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitiminin evrimi, hizmetiçi eğitim programlarının dört temel boyutu, süresi, zamanı, eğitim sağlayıcıları, programlara öğretmenlerin seçimi ve katılım durumu, olmak üzere “ölçütler takımı” oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçütlere göre araştırmaya konu olan dokuz ülke için hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitiminde görev alan ve sorumlulukları bulunan (hükümetler, bakanlıklar, yerel yönetimler, dernekler, sendikalar vb.) organların

raporları, süreli–süresiz yayınları, internet siteleri incelenerek taramalar yapılmıştır.

- Dokuz ayrı ülkenin her birisinde belirlenen her bir ölçüt için verilere ulaşamadığı durumlarda ve/veya bilgilerin geçerliğini sağlamak için öğretmen eğitiminde görev olan organlarla defalarca yazışmalar yapılmıştır.
- Her bir alt amaca yanıt bulmak amacıyla dökümanlar incelenmiştir. Alt amaçlara uygun olarak “yatay, tanımlayıcı ve değerlendirici yaklaşım” kullanılarak veriler analiz edilmiştir.
- Verilerin sunumunda ölçütler takımına göre karşılaştırmalar yapılmış, benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Karşılaştırılmalara ilişkin çizelgeler oluşturularak görsellik ve somutlaştırma sağlanmıştır.
- Beşinci alt amaca yanıt bulmak için Türkiye’deki hizmetiçi öğretmen eğitimi programları ve sistem yapısı tartışılmıştır.
- Araştırmanın sonuçlarına göre öneriler getirilmeye çalışılmıştır.
- Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimi için bir model önerisi geliştirilmiştir.

## BÖLÜM III

### BULGULAR ve YORUMLAR

Türkiye ile bazı AB ülkelerinde, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarını ve uygulamalarını karşılaştırmak, benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak ve Türkiye’de hizmetiçi öğretmen eğitimi için model önermek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde; alan yazın taranarak yatay, tanımlayıcı ve değerlendirici yaklaşımla, elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

#### **Türkiye’de ve Seçilen AB Ülkelerinde Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitiminin Gelişimi**

Hizmetiçi eğitim öğretmenlerin görevleri ile ilgilidir ve hizmet öncesi eğitimlerinde aldıkları bilgiyi günceller, geliştirir ve genişletir. Ayrıca onlara hizmet öncesi eğitimlerinde almadıkları yeni becerileri sağlar. Hizmetiçi eğitim “eğitim reform”larının uygulanmasına yardımcı olmak için özel olarak da uygulanabilir. Hizmetiçi eğitim, hayat boyu öğrenme süreci olarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki gereksinimlerini de karşılamaktadır. Sonuç olarak meslekteki başarı etkilenmektedir (KTEE, 2007). Alfabetik sırayla ilgili ülkelerdeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi uygulamaları ülkelerin hizmetiçi öğretmen eğitimlerini daha iyi tanımak amacı ile bağlantılı olarak sunulmaktadır.

#### **Almanya’da Öğretmen Eğitimi**

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) alanındaki gelişmeler yavaş yavaş yaygınlaşmaya başlamış ve özellikle yüzyılın son çeyreğinde hızı, kapsamı ve etki alanı giderek artmış ve genişlemiştir. Geline nokta eğitim alanında yeni bireysel ve toplumsal gereksinimleri ve beklentileri ortaya çıkarmıştır. Oluşan gereksinimlerin ve beklentilerin karşılanması için okulların görev ve sorumlulukları, eğitim süreleri, amaçları (bireylerin kazanmaları beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler) ve amaçları gerçekleştirme biçimleri- süreçleri ile okulların bu yeni beklentileri etkili biçimde



karşılatabilmeleri için öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler yeniden tanımlanmıştır.

Öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesi ve iyileştirilmesine dönük bu beklentilerin karşılanması için Federal Almanya Cumhuriyeti'nde 1970 yılından itibaren, okul öncesi öğretmenliği dışındaki öğretmen eğitimi programları yükseköğretim alanına taşınmıştır. Bu düzenlemede, eyaletlere göre farklılıklar olmakla birlikte, ilkokullarda sınıf öğretmenliği için en az üç, orta öğretim alan öğretmenliği için en az dört yıllık öğretmenlik eğitimi ve bu eğitimin üniversitelere bağlı ya da bağımsız, ancak akademik yetkilere sahip eğitim yüksek okullarında verilmesi ilkesi tüm eyaletlerce benimsenmiştir. 1990 yılında iki Almanya'nın birleşmesinden sonra, yeni eyaletlerde de aynı ilkeler uygulanmaya konmuştur (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Almanya'da öğretmen eğitimi eyaletlerin sorumluluğu altındadır (Kilimci, 2006). Ülke genelinde okul öncesi eğitim ve yükseköğretim (öğretim elemanı) dışında kalan eğitim basamaklarındaki öğretmenlik alanları dört kümede toplanmıştır: İlköğretim öğretmenliği, ortaöğretim birinci devre öğretmenliği, ortaöğretim ikinci devre öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği (Maviş, 2009). Almanya'daki (Federal Almanya Cumhuriyeti) kültürel federalizm gereği, öğretmen eğitiminde tek bir modelden bahsedilemese de, bazı ortak noktalardan bahsedilebilir. Öğretmen eğitimi aşağıdaki iki ana kademedен oluşur:

- Bir yüksekokulda öğrenim görme, öğretmenlik alanına göre, birinci devlet sınavına kadar altı sömestr sürer.
- Devlete bağlı bir "Studienseminar"da, bir hazırlık hizmetinden geçme. Öğretmen eğitiminin bu aşaması 18 - 24 ay arasında sürer ve ikinci devlet sınavı ile tamamlanır.

Yüksekokuldaki öğrenim başlıca, "Alan Bilgisi (Fachwissenschaft)", "Özel Öğretim Metodu (Fachdidaktik)" ile "Eğitim Bilimleri" dallarını kapsamaktadır (Viebahn, 2003).

Öğretmenlik programlarının içeriği, öğretmenlik alanlarına göre değişir. Okul öncesi eğitim öğretmeni orta öğretim ikinci devre düzeyinde eğitilir. İlkokul

öğretmeni olmak isteyen adaylar alan bilgisi için almanca, matematik ve ilkököl programlarında yer alan derslerin (Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Müzik, Din dersi vb.) öğrenimini görürler. Ortaöğretim I.devrede öğretmenlik yapacaklar, bu basamağın programlarında yer alan iki dersin öğrenimini görürler. Ortaöğretim II. devrede öğretmenlik yapacaklar ise, bu basamağın eğitim programlarında yer alan iki genel eğitim dersi veya iki meslek dersinin eğitimini görürler. Özel eğitim öğretmenliği için, ilkökuldaki iki dersin veya ortaöğretim alanından bir dersin öğrenimi yarı sıra, engel gruplarına göre özel eğitim ve rehabilitasyon eğitimi görmesi zorunludur (D-Euroeducation, 2009).

Almanya'da öğretmen olmak isteyen öğrencilerin eğitimi eyalete ve öğretmenlik yapmak istedikleri okul türüne göre değişir. Öğretmen eğitimindeki farklılığın sebebi okul sisteminde bulunan farklı okul türlerinden kaynaklanmaktadır (Terhart, 2002). Eğitim, öğretmen olmak isteyen öğrencinin çalışmak istediği okul türüne göre değişmektedir; bazı eyaletlerde belli formlar vardır (Wenzel, 2002). İlköğretime öğretmen olmak için liselerin 13. sınıfından mezun olmak ve lise bitirme sınavını (Abitur) başarıyla vermek gerekir. Başarılı adaylar, ilköğretim okullarında öğretmen olabilmek için Eğitim Fakültelerinde sekiz dönem öğrenim görmek zorundadır (Uzerli, 2002). Öğretmen adayları yükseköğrenimlerini devlet sınavı (I.devlet sınavı) ile bitirirler. Devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan bu sınavın amacı, öğretmen adayının hedeflediği öğretmenlik alanındaki dersleri ilgili okulun amaçlarına uygun olarak verebilmesi için gerekli olan alan bilgisi ile öğretmenlik bilgi, beceri ve yeterliğini kazanıp kazanmadığını belirlemektir (Maviş, 2009).

Başarılı öğretmen adayları önce bir okula stajyer olarak atanırlar. Eyaletlere göre 18-24 ay arası değişen stajyerlik süresinin amacı, öğretmen adayına, çalışacağı okuldaki eğitim öğretim etkinlikleri yürütebilme becerisi kazandırmaktır. Stajyerlik süresini başarıyla tamamlayan öğretmen adayları II. Devlet Sınavı'na girerler. Devlet Sınav Dairesi'nin sorumluluğunda yapılan bu sınav, araştırma (çalışma raporu), deneme dersleri ve sözlü sınav olmak üzere, komisyonlar tarafından değerlendirilen, üç aşamayı kapsar. Aday, araştırmada, öğretmenlik yapacağı okul türündeki bir eğitsel sorunu belli bir sürede inceleyip çözümleyebileceğini gösteren bir çalışma ortaya koymak zorundadır (Maviş,

2009). Öğretmen adaylarının bu sınavdan almaları gereken bir not bulunmaktadır (alt sınır 2,1). Aksi halde aday, sınavı kaybetmiş sayılır. Sınav yılın belirli bir zamanında (genelde nisan ayında) yapılır. İkinci memuriyet sınavını başarıyla tamamlayan aday öğretmenler, Bavyera Eyaleti'nde yer alan yedi bölgeden birine öğretmen olmak için başvururlar. Bölgeler, kendi gereksinimlerine göre öğretmenleri atarlar (Aksarı, 1997; Altınok ve diğerleri, 2006).

Öğretmen türler için 16 farklı eyalette kullanılan değişik resmi adlar olmasına rağmen, altı temel öğretmen türünden bahsedilebilir. Bu altı temel öğretmen türü, çizelge 1'de gösterilmiştir.

**Çizelge 1. Almanya'daki Öğretmen Türleri**

Tipi	Adları	Tanım
1	<b>Grundschule</b>	İlkokul (1- 4 . sınıflar) öğretmenleri (ilköğretim)
2	<b>Hauptschule</b>	İlkokullar ve tüm ortaöğretim 1. kademe (1-4 ve 5-10. sınıflar) öğretmenleri
3	<b>Realschule</b>	Ortaöğretim I. devre düzeyi (5-10. sınıflar) öğretmenleri
4	<b>Gymnasium</b>	Ortaöğretim I. ve II. devre (5-13; 11-13. sınıflar) öğretmenleri (en az sekiz yarıyıl eğitim almak zorunludur)
5	<b>Vocational</b>	Ortaöğretim 2. kademe (mesleki dersler) veya mesleki okul öğretmenleri (en az sekiz yarıyıl eğitim almak zorunludur)
6	<b>Sonderschule</b>	Özel eğitim okulları (1- 10. sınıflar) öğretmenleri (sekiz ile on yarıyıl eğitim almak zorunludur)

Kaynak: Terhart, E. (2002). *Teacher Education in Germany: Current State and New Perspectives*. D-Euroeducation (2009) ve D-Eurydice (2008)'den uyarlanmıştır.

Öğretmen eğitimi için kayıt olacak öğrencilerin sayısı, duyulan ihtiyaca göre düzenlenmiş veya buna göre sınırlandırılmış değildir. Bazı yerlerde, üniversite veya ilgili fakültelerin kapasitesi ile sınırlandırılmıştır (Sander, 1999).

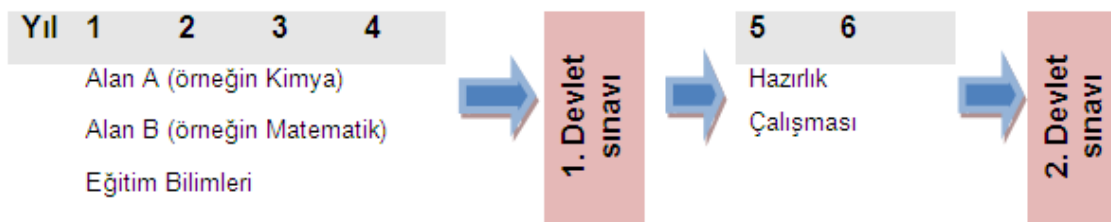
Almanya'da eğitimini yükseköğretim sistemi içinde alan tüm öğretmenler (ilkokuldan ortaöğretim ikinci kademeye kadar) üniversite seviyesinde eğitilirler. İki farklı alanda ve didaktik, eğitim psikolojisi ve -seçmeli- sosyoloji veya eğitim felsefesinde dersler almak zorundadırlar. Bu programı tamamlamak üç veya dört yıl alır. Program, en az üç veya dört kısa dönem okulda sınıf deneyimini de

içermektedir. Bu birinci aşama, eyaletin sınav birimleri tarafından yapılan devlet sınavı (1. Staatsexamen) ile sona ermektedir (Wenzel, 2002; Kantos, 2009).

Mezunlar öğretmen eğitiminin ikinci aşamasında, eyaletin eğitim bakanlığı tarafından yöneltilen ve organize edilen deneyim ağırlıklı iki yıllık bir hazırlık dönemine (Vorbereitungsdienst) geçebilirler. İkinci aşamada üniversitenin katılımı yoktur. Bu aşama süresince, öğretmen adayları maaş alırlar. Deneyimli öğretmenler olan öğretmen eğitimcileri tarafından düzenlenen “öğretmen eğitimi seminerlerine” ve okullardaki hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılırlar. Bu hazırlayıcı dönemde, öğretmen adayları, planlama, sınıfta öğretmenlik ve öğretmenlerle ilgili diğer sorumluluk alanlarında yeteneklerini göstermek zorundadır. Adaylarının performansları seminer öğretmenleri ve bazı durumlarda okul müdürü tarafından değerlendirilir. Bu aşamada, onlar okulun bir üyesi ve personelidir. Bu ikinci aşamanın sonunda, ikinci devlet sınavına (2. Staatsexamen) girilir (Sander, 1997). Böylece öğretmen eğitiminin ikinci aşaması tamamlanmış olur. Bu aşamayı tamamlayan, öğretmen adayı işe girerse, emekli oluncaya kadar öğretmenlik yapabilir (Uzerli, 2002).

Almanya’daki, ortaöğretim öğretmeni (Gymnasiallehrer) eğitimi şekil 1’de gösterilmektedir.

**Şekil 1.** Almanya’da Ortaöğretim Öğretmeni (Gymnasiallehrer) Eğitimi



Kaynak: Terhart, E. (2002). *Teacher Education in Germany: Current State and New Perspectives*.

Şekil 1, Almanya’da öğretmen eğitiminin ana hatlarını göstermektedir. Ancak, Almanya federal bir yapıya sahiptir ve öğretmen eğitimi 16 eyalette bazı değişiklikler gösterebilmektedir. Her eyalet yukarıda anlatılan temel süreci izlemekte fakat her biri, bazı önceliklere sahip olabilmektedir (Terhart, 2002).

Alman okul sistemi ile öğrencilerin başarılarına göre farklı alanlara yönlendirilmesi hedeflenmiş ve bu şekilde de tüm öğrenciler için daha iyi performans sağlaması amaçlanmıştır. Fakat PISA'nın (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Araştırması) sonuçları durumun böyle olmadığını göstermiştir. Alman öğrencilerinin PISA'daki başarıları OECD ortalamasının altında çıkmıştır. Farklı okul türlerinin, hem düşük başarılı öğrencilere hem de yüksek başarılı öğrencilere etkisi olmamıştır (Wenzel, 2002). PISA'nın sonuçları Alman öğretmen eğitimi sisteminde yenilik için çok önemli bir itici güç olmuştur. PISA bulgularından sonra, pek çok kuruluş, komisyon ve üniversite danışma grupları öğretmen eğitimi sistemini analiz etmiş ve değişiklik için önerilerde bulunmuştur. Bu bağlamdaki çalışmalardan en önemli ikisi:

1. Eğitim Bakanları Sürekli Kurulu'nun 1999'daki müzakereleri sonucu bir uzman araştırma komisyonunun çalışmalarına odaklanılmıştır.
2. Kuzey Ren-Vestfalya eyaletindeki uzman araştırma komisyonunun (Şubat 2001'de açıklanmış) önerileridir (Kultusminister Konferenz [KMK], 2001).

Eyalet Bakanları Sürekli Kurulu'nun 1999'daki uzman komisyonu öğretmen eğitiminde, yenilikçiliğin ve tutuculuğun dengelenmesi, olarak yorumlanan üç seviyede değişiklik önerisi ile sonuçlanmıştır:

1. Üniversite'de öğretmen eğitimi: Keyfi uygulamaları sonlandırmak için Eğitim Bilimleri'nde özenle bir eğitim programı hazırlanması, alan derslerinde araştırmanın teşvik edilmesi ve üniversiteler içinde öğretmen eğitimi ve okul araştırması için merkezler kurulması (Sander, 1997).
2. Hazırlık Aşaması: Personelin gerekli niteliklerle donatılması, birinci aşama ile bu aşaması arasında daha iyi bir geçiş ve uyum sağlanması ve stajyer öğretmenlerin daha iyi yönlendirmelerinin sağlanması.
3. Öğretmenliğe başlama aşaması: Zorunlu hizmetiçi eğitim çalışmasını içeren yeni bir sistemin kurulması, personel ve okul gelişimi için okullarda hizmetiçi eğitim planlarının yapılması ve kariyer gelişiminde, yeteneğe bağlı öğretmen ücretlendirilmesi.

## **Almanya'da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi**

Almanya'da, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim, eyaletlere göre farklılıklar göstermektedir. Eğitimler merkezi, bölgesel ve yerel olarak, belirli hedef gruplarına (belirli okul tiplerindeki veya düzeylerindeki öğretmenlere veya belirli bölgedeki öğretmenlere) uygulanmaktadır (D-Eurydice, 2008).

Hizmetiçi eğitim, Bakanlıkça çıkarılan yönetmelik ve genelgelere dayanmaktadır (örneğin; Hessen okul yasası). Kimlerin hizmetiçi eğitim programlarına katılacağına tespitinde dikkat edilecek hususlar genelgeyle düzenlenmiştir (Altınok ve diğerleri, 2006, 119). Okul yöneticileri, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimini teşvik etmek, desteklemek ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden öğretmenleri haberdar etmekle sorumludurlar.

Eğitim ve Kültür Bakanlıkları, eyaletlerdeki tek Teftiş Kurulu ve öğretmenlerin işvereni olduğu için, hizmetiçi eğitimden sorumludurlar. Eyaletlerde öğretmenler için hizmetiçi eğitim, merkezî, bölgesel ve yerel olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Buna ek olarak hizmetiçi eğitim etkinlikleri okullarla veya doğrudan öğretmenin kendisiyle organize edilmektedir. Merkezî olarak hizmetiçi eğitim organize edebilmek için bütün eyaletlerde, Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı eyalet kurumları kurulmuştur. Hizmetiçi eğitim kurumları; devlet akademileri, eyalet kurumları veya personel geliştirme akademileri olarak adlandırılmaktadır. Berlin'de, öğretmenlerin eğitilmesinden okullar ve Meslekî Geliştirme ve Spor Senatörü sorumludur (D-Eurydice, 2008). Hessen'de ise yerel, bölgesel ve merkezî hizmetiçi eğitim kursları çok iyi organize edilmiş bir sisteme dayanmaktadır (Krueger, 2008). Hamburg'da ise hizmetiçi eğitim sekiz değişik yerde yapılmasına rağmen tek bir merkezden (Instiut für Lehrerfortbildung) koordine edilmektedir (Altınok ve diğerleri, 2006).

Bölgesel bağlamda, her eyalette hizmetiçi eğitim, eyalet kurumu veya ortaöğretim müfettişleri tarafından yürütülmektedir Yerel bağlamda ise, hizmetiçi eğitim, daha alt seviyedeki Teftiş Kurulu'nun sorumluluğundadır (D-Eurydice, 2008). Öğretmenler için, okul, il ve eyalet düzeyinde hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmektedir. Bu amaçla bakanlıkta bir bölüm oluşturulmuştur. Örneğin; Hessen Eyaleti Pedagoji Enstitüsü, hizmetiçi eğitim kursları düzenlemek ve

hizmetiçi eğitim programları geliştirmekle görevlendirilmiştir (Altınok ve diğerleri, 2006).

Bavyera'da 90'lı yıllarda geliştirilen program, sosyal problemlerin öğrenci güdüsünü etkilediği Hauptschule'de, ortak eğitim yapılması için yeni bir yaklaşım getirmeyi amaçlamıştır. Bu yeni girişimin hedefleri, öğrenme güdüsü düşük öğrencilerin gereksinimlerine, öğrenci merkezli ve disiplinler arası bir yaklaşıma odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin bir takım halinde çalışmalarını ve aktif öğrenme ortamları oluşturmalarını gerektirmektedir. Öğretmenleri bu radikal yaklaşıma hazırlayabilmek için 96 yerel okul müfettişi ve 200 eğitici, Dillingen Üniversitesi'nde özel kurslar vermişlerdir. 6000 öğretmenin eğitim gördüğü kurslar sayesinde, okullarda olumlu yönde bir gelişim elde edilmiştir (CERI, 1998).

Almanya'da, 2004 yılının Aralık ayında 16 eyaletin Eğitim Bakanları'nın bir araya geldiği konferansta, öğretmen eğitimi için bazı standartlar belirlenmiştir. Standartlar, öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlilikleri tanımlamaktadır. Profesyonel yeterlilikleri sağlayabilmeleri amacıyla öğretmenlerin, belli bazı becerilere ve davranışlara sahip olmaları gerekmektedir. Yeni standartlar, tüm eyaletlerde 2005/2006 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Uygulamalar, öğretmen eğitimi, uygulamalı eğitim ve staj görevi gibi konuları temele almaktadır. Standartlar doğrultusunda öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Değerlendirme, okul eğitiminin kalitesini sağlamada ve arttırmada önemli bir yer tutmaktadır (D-ES, 2008).

Almanya'da hizmetiçi eğitim, eyaletlerin sorumluluğunda olduğundan, her eyaletin hizmetiçi eğitim için belirlediği farklı yasalar vardır. Bu yasaların ortak noktaları şu şekilde özetlenebilir (ALICE, 2008):

1. Her vatandaşın hizmetiçi eğitim alma hakkı vardır.
2. Genel hizmetiçi eğitim ile meslek odaklı hizmetiçi eğitimin eşdeğer olduğunun herkes tarafından anlaşılabilmesi için gerekli koşullar sağlanmalıdır.
3. Hizmetiçi eğitim için kalite standartlarının belirlenmesi ve hizmetiçi eğitimin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

4. Uluslararası normlar doğrultusunda bir sistemin oluşturulabilmesi için hizmetiçi eğitimin çok iyi koordine edilmesi ve şeffaf bir hale getirilmesi gerekmektedir.
5. Hizmetiçi eğitim, eyaletler, özel kuruluşlar, üniversiteler veya kiliseler tarafından finanse edilmektedir. Her eyalet, hizmetiçi eğitim için gerekli koşulları yerine getirebilmek adına kendi malî kaynağını yapılandırmalıdır.
6. Eyaletler hizmetiçi eğitimi, eğitim sisteminin bir parçası olarak görmeli ve aktif olarak desteklemelidir.

Hizmetiçi eğitime kabul koşulları, Eğitim ve Kültür Bakanlıkları, hizmetiçi eğitim enstitüleri veya hizmetiçi eğitim yapan diğer organizatörler tarafından düzenli olarak yayınlanan kurs programlarında belirtilmektedir. Yasal olarak, kabul edilme koşullarına uygun olan öğretmenler, eğer öğretmenlik görevinde kendisine fayda sağlayacaksa ve görevini aksatmayacaksa, bu kurslara katılabilmektedirler. Öğretmenler, hizmetiçi eğitime katılırken, maaşları ödenmeye devam etmek koşuluyla görevden geçici olarak alınırlar. Başvuru yapma, öğretmenlik görevinden geçici süreyle ayrılma ve kursa katılma izni ile ilgili süreçler, eyaletten eyalete değişiklik göstermektedir. Genellikle okul müdürü veya Teftiş Kurulu tarafından belirlenen başvurular, bazı durumlarda doğrudan hizmetiçi eğitim programının organizatörüne yapılmaktadır (D-Eurydice, 2008).

Okullarda yürütülen hizmetiçi eğitimden okullar sorumludur. Okullar bu sayede kendi personelini eğitmektedir. Eyalet genelinde, hizmetiçi eğitimden enstitüler sorumlu olsa da, bölgesel ve merkezî hizmetiçi eğitimlerin düzenleyicileri arasında genellikle bir koordinasyon bulunmaktadır. Düzenli toplantılar ve konferanslar yapılarak koordinasyon sağlanmaktadır. Okullarda uygulanan hizmetiçi eğitim, okullar tarafından organize edilse de, hazırlanması, uygulanması ve son değerlendirmesinin yapılması, bazı eyaletlerde hizmetiçi eğitim enstitüleri ve Teftiş Kurulu danışmanlarının sorumluluğundadır. Bazı eyaletlerde Eğitim ve Kültür Bakanlığı, okullarda verilen eğitimin içeriği ve tarihi ile ilgili olarak bilgilendirilmektedir. Bakanlık da, diğer eyaletlerde bulunan merkezî



enstitüler ve Teftiş Kurulları ile işbirliği yaparak okullarda hizmetiçi eğitimi uygulamaktadır (D-Eurydice, 2008).

Hizmetiçi eğitimin gelecekte daha da iyi olabilmesi için, 16 eyaletin Eğitim ve Kültür Bakanları'nın katıldığı konferansta, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının uygulanması ve düzenlenmesiyle ilgili şu kararlar alınmıştır (D-Eurydice, 2008):

- Hizmetiçi eğitim, iş başında öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Bireysel olarak ve iş arkadaşlarıyla grup içinde mesleğini icra ederken, öğrenme konusunda güdülendirilmeleri gerekmektedir.
- Hizmetiçi eğitimin yoğunlaştırılması, okullarda birçok dersin iptal edilmesine neden olmamalıdır. Komisyonun aldığı karara göre, öğretmenlerden, derslerinin olmadığı zamanlarda hizmetiçi eğitim kurslarına katılmaları istenmelidir.
- Komisyonun aldığı kararda, hizmetiçi eğitim'e katılmanın bireysel bir karar olmaması gerektiği, okulun ve öğretici kadronun gelişmesinin birinci şart olması gerektiği vurgulanmıştır.

Almanya'da hizmetiçi eğitim, öğretmen eğitiminin tamamlayıcı bir parçasıdır. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının temeli, yaşam boyu öğrenme felsefesine dayanmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini tamamlama ve geliştirme niteliği taşıyan bu programlar, öğretmenlerin çağın gereksinimlerini karşılayabilmelerini, okullarında karşılaştıkları problemlere çözüm yolları üretebilmelerini, öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini ve alan bilgilerini geliştirebilmelerini hedeflemektedir. Bu nedenle, hizmetiçi eğitim, Almanya'da çok önemli bir yer tutmaktadır.

### **Danimarka'da Öğretmen Eğitimi**

Danimarka'da öğretmenlerin meslekteki konumları ve işe alınma şartları devamlı olarak tartışma konusudur. Öğretmenler için gelişmeler ve kariyer şansları öğretmen örgütleri ve belediyeler için görüşülmekte olan konular kapsamındadır. Uygulanmakta olan ulusal yapı sistemindeki reform hareketi,

öğretmenler dahil sektörün diğer tüm çalışanlarının çalışma şartları için tartışmalara yol açmaktadır. “Maaşlı Kadrolar Yasası”, “Tatil Yasası” ve “Çocuk Bakma Yasası” dışında, öğretmenler için özel bir yasal düzenleme yoktur. Öğretmenlerin hizmet durumlarına uygulanan kurallar, yetişkinler için “Eğitsel Destek Devlet Kanunu”, kadınlar ve erkekler için aynı miktarda maaş için “Eşit Maaş Kanunu”, gibi farklı toplu anlaşmalar, konuyla yetkili mesleki örgütler ve işverenler arasında yapılmıştır (Dk-Eurydice, 2007).

Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve meslek okulu öğretmenleri; memurlarinkine benzeyen koşullar altında istihdam edilmektedir (Dk-Eurydice, 2006; Güney, 2009). Öğretmenler, yasal olarak tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışmaktadır (Maviş, 2009).

Okul öncesi öğretmenleri, sosyal eğitimci eğitimi veren bir kolejde (paedagogseminarium) 3,5 yıllık bir eğitim görmektedirler. İlköğretim (Folkeskole) öğretmenleri 4 yıllık bir üniversite eğitimi sonrası kursu, herhangi bir eğitim kolejinde (laererseminarium) tamamlar. Ortaöğretim (Gymnasium) öğretmenleri bir ya da daha fazla konuda uzmanlaşmaktadırlar ve yüksek lisans derecesine (candidatus) sahiptirler. Bunlar özel olarak düzenlenmiş lisansüstü öğretmen eğitimi kursuna gitmektedir. Meslek okullarındaki öğretmenler ise bir ya da daha fazla alanda öğretmenlik yapma konusunda yeterlilik sahibi durumundadır. Alana ilişkin yeterlilikler ya bir yüksek lisans derecesine sahip olma ya da meslekî bir kolej, üniversite ya da uygun mesleki deneyimin söz konusu olduğu bir mühendislik derecesine sahip olma şeklindedir. Meslek dersleri öğretmenlerinin her yıl ilgili alanda bir iş deneyimi olması gerekmektedir. Meslek okullarındaki öğretmenler bu eğitimlerini, atanmalarından sonraki 2 yıl içerisinde uzmanlaşmış bir kurumda tamamlar (Dk-Eurydice, 2006; Güney, 2009). Çizelge 2, Danimarka’daki öğretmen türlerini ve eğitim aşamalarını göstermektedir.

Çizelge 2. Danimarka'daki Öğretmen Türleri

Öğretmen Türü	Eğitimi
<b>Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni</b>	Anaokulları, çocuk yuvaları ve okul öncesi sınıfları için sosyal eğitimcilerin eğitimi, birleşik bir eğitim sistemi şeklinde, eğitim kolejlerinde 3,5 yıl süren bir eğitim ile yetiştirilir.
<b>İlköğretim ve Alt Ortaokul Öğretmeni</b>	İlköğretim (Folkeskole) öğretmenleri, birleşik eğitim sistemi şeklinde eğitim kolejlerinde eğitilmektedir. Program, 24 hafta okulda öğretmenlik uygulaması ile birlikte 4 yıl sürmektedir.
<b>Genel Ortaöğretim Öğretmeni</b>	Genel ortaöğretim öğretmenlerinin daimi kadro alması için, yüksek lisans (Candidatus) derecesine ve iki alana (anadal / yan dal) sahip olması gereklidir. Ayrıca 2 yan dala ilişkin alan bilgisi, eğitim yöntemleri, hizmetiçi eğitim uygulamalarını içerek 2 yıllık ek öğretim (pædagogikum) tamamlanmalıdır.
<b>Teknik ve Ticari Ortaöğretim (hxx ve HTX) Öğretmeni</b>	Hhx ve HTX öğretmenleri, yüksek lisans (Candidatus) derecesine sahip olması ve öğretmen eğitimi kursunu tamamlamış olması gerekmektedir. Ek olarak, onların öğretim alanlarına özgü nitelikleri tamamlamış olmalıdırlar. Özel çalışma alanı öğretmenlerinin en az 2 yıllık iş deneyimi olmalıdır.
<b>Mesleki Eğitim ve Öğretim (VET) ÖĞRETMEN</b>	Öğretmenler, en az ilköğretim (Folkeskole) öğretmeni niteliklerine benzer eğitim düzeyine veya lisans derecesi sahip olmalıdır.
<b>Yükseköğretim</b>	Öğretim elemanı olabilmek için en azından eşdeğer bir derecede eğitime sahip olmak zorunludur. Ayrıca, öğretim alanı, araştırma çalışmaları, mesleki deneyim veya diğer ülkelerdeki çalışma gibi niteliklere sahip olmalıdır.

Kaynak: *Teacher Training* Web: <http://en.iu.dk/education-in-denmark/detailed-information/teacher-education>, 04.04.2010 tarihinde ve Dk-Euroeducation (2009)'dan 10.03.2009'da uyarlanmıştır.

Kuramsal eğitim sonunda yapılan uygulama projesiyle mesleğe atanma şartları sağlanmış olur. Adaylar, bireysel olarak veya diğer katılımcılarla, kendi seçtikleri eğitsel konularda proje yaparlar. Proje katılımcının kullanabileceği birbiriyle ilgili projelerle sonuçlandırılır. Kuramsal kısım bireyin yazılı raporuna dayanan sözlü sınav ile tamamlanır. Sorumlu eğitim kurumu, sınavı yapmak için dışarıdan bir gözetmeni sınav gözetmeni olarak atar. Sınavın uygulama kısmı adayın öğretim yeteneklerinin sınanmasıyla sona erer. Kurum adayın rehber öğretmenlerinden birini sınav gözetmeni olarak atar. Sınav esnasında aday, sınıf

ortamında öğrencilerin önünde normal olarak 1-2 ders saati süren, birbirinden bağımsız organize edilen farklı öğretim yöntemlerinden faydalanacağı bir sunum yapar. Son olarak, katılımcı, sınav gözetmeni ve dışarıdan gelen gözetmen arasında yapılan, öğretim süreciyle ilgili konuşmayla sona erer. Katılımcı iki sınavı da geçtiğinde kurum, kuramsal konuları başarılı bir şekilde bitirdiğine dair pedagojik-kurs belgesini vermekle sorumludur. Sertifika ile adaya, kuramsal sınavla ilgili not verilmekte ve uygulama sınavıyla ilgili değerlendirme bildirmektedir (Dk-Eurydice, 2007).

### **Danimarka'da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi**

Danimarka'da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimini düzenleyen bir kanun yoktur. Diğer yasalarda hizmetiçi eğitimle ilgili farklı hükümlülükler bulunabilir. Öğretmenler hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılma konusunda serbesttirler. Birçok AB ülkesinin aksine terfi durumları hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmaya bağlı değildir. İlköğretim öğretmenleri için hizmetiçi eğitim diğer kademelerdeki öğretmenlere nazaran daha fazla öne çıkmaktadır ve daha fazla ayrıntı içermektedir.

Danimarka'da farklı kurumlar birbirleriyle resmi olmayan bir şekilde bağlantılıdır. Hizmetiçi eğitim, eğitim fakültelerindeki eğitim olanakları ve aynı bölgede yer alan diğer eğitim fakülteleriyle işbirliği içinde, Danimarka Eğitim Üniversitesi (Danish University of Education) bölümleriyle ortaklaşa yapılır. Benzer şekilde eğitim fakültelerindeki ve uzmanlaşmış eğitim kurumlarındaki hizmetiçi eğitim kursları Danimarka Eğitim Üniversitesindeki ders programına dâhildir. Temmuz 1994'den başlayarak geçerli olan hükümet kararıyla, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi için Danimarka Eğitim Üniversitesi bölümleri tarafından bölgesel komiteler kurulmuştur. Komiteler ilçelerin, belediyelerin, okulların hizmetiçi eğitimde, öğretmenlerin isteklerini belirleyip bu istekleri Danimarka Eğitim Üniversitesine, bölgedeki eğitim fakültelerine ayrıca ulusal ve bölgesel hizmetiçi eğitim kurumlarına iletirler. Gereken yeterliliklere sahip tüm adaylar hizmetiçi eğitim kurslarına alınamıyorsa, ilköğretim düzeyinde olan tüm konularda, uzun dönemli öğretim süreçleri ile istenilen talebin karşılanabilmesi

için diğer bölgesel hizmetiçi eğitim komiteleriyle işbirliği yapılmaktadır (Dk-Eurydice, 2007).

Danimarka'da eğitici ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri ile ilgili herhangi bir yönetmelik yoktur. Eğitimin yetki ve sorumluluğunun belediyelerde olması nedeniyle, hizmetiçi eğitim kursları Eğitim Bakanlığı'nın dışında ve belediyelerin, okul idarelerinin ve öğretmenlerin başvurusu üzerine; Öğretmen Okulları (Seminaryumlar), Danimarka Eğitim Üniversitesi, Öğretmen Birlikleri ve sendikalar tarafından düzenlenmektedir. Bazı bölgelerde yatılı kurs merkezleri de bulunmaktadır (Altınok ve diğerleri, 2006).

1963 yılında kabul edilen yasayla ilköğretim öğretmenleri için Danimarka Kraliyet Eğitim Çalışmaları kurumunun hizmetiçi eğitim vermesi resmileşmiştir. Eğitim psikolojisinde lisansüstü çalışmalar 1965'de başlamıştır. Eğitim alanında çalışmalar bağımsız olarak 1967'de başlamıştır. 2000 yılında, Danimarka Kraliyet Eğitim Çalışmaları Kurumu yeni Danimarka Eğitim Üniversitesi'nde kurulmuştur.

Genel Ortaöğretim Bölümü ve meslek dernekleri işbirliğiyle, ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlere uzun süredir hizmetiçi eğitim verilmektedir. Danimarka Genel Ortaöğretim Kurumu (General Upper Secondary Education) Güney Danimarka Üniversitesi'nde kurulmuştur. Kurum, öğretme sanatı, genel meslek bilgisi ve ortaöğretim alanı konularında ve bunların birbiriyle bağlantısı bağlamında geleceğin öğretmenleri ve idarecileri için hizmetiçi eğitim programları yürütmenin yanı sıra aynı alanda araştırmalar yapılmasını sağlar. Eylül 2000'den itibaren bu kurum yönetim, rehberlik ve eğitim konularında araştırma temelli uzmanlaşmak için 3 yıllık yüksek lisans programı sunmaktadır. Yüksek lisans programı bir yıl tam zamanlı eğitime karşılık gelir ve katılımcıların ortaöğretimdeki işlerinin aksamaması ve yüksek lisansa devam edilebilmesi için 6 döneme ve 3 yıla yayılmıştır. Her dönem 8 öğleden sonra dersi ve iki tane hafta sonu seminerinden oluşur. İlk iki dönem tüm öğrenciler için aynıdır ondan sonra idare, çalışma rehberliği, alan eğitimi, genel eğitim ve bilgi teknolojisi öğretimi olmak üzere 5 ana alandan birini seçerler (Dk-Eurydice, 2007).

Meslek Eğitmenleri için Ulusal Eğitim Kurumun (National Institute for the Educational Training of Vocational Teachers [the DEL]) 1969 yılında, kurulmasıyla meslek öğretmenleri için hizmetiçi eğitimin, teknik okullarda ve iş başında/ işletmelerde hem hizmet öncesi hem de hizmetiçi eğitimi sağlaması resmileşmiştir. Kurumun yrttđđ merkezi hizmetiçi eğitimler geleneksel ğretim yöntemleri ile yapılmaktadır. Fakat son yıllarda eğitim programlarında yapısal değişiklikler olmuştur. Geleneksel yaklaşımla yürütülen eğitimler, yerlerini okullara özgü eğitim programlarına bırakmıştır.

Hizmetiçi eğitim programları, Danimarka Eğitim niversitesi'nce (%85 kadarı), gereksinimler doğrultusunda oluşturulmaktadır. Programlara, ilköğretim okulları ve özel okullarda çalışan tüm öğretmenler katılabilirler. Programların süresi çalışma alanına göre değişiklik göstermekte, 20-25 saat ile 200-250 saat arası değişiklik göstermektedir.

Kurslara katılım, bazı (Teknoloji, Fizik / kimya, Ev Becerileri, Okulda Danışmanlık Hizmetleri ve Okul Kütüphanesi) alanlar dışında zorunlu olmayıp öğretmenin kendi isteğine bırakılmaktadır (Altınok ve diğerleri, 2006, 223).

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, Danimarka eğitim sisteminde son yıllarda gerçekleşen hızlı değişim, hizmetiçi eğitimin önemini tekrar ortaya çıkardığından zorunlu olmamasına rağmen, her yıl öğretmenlerin %40'ı hizmetiçi eğitim kurslarına devam etmektedirler. Gerekli grldđđ zaman temel eğitim okulları ve özel okul yönetimleri, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim kurslarına katılmaları yönünde zorunluluk getirebilmektedirler. Danimarka'da yaşam boyu eğitim ilkesi her alanda etkin olduğundan, eğitimde genel olarak öğretmenlerin istekleri ön plana çıkmaktadır.

Hizmetiçi eğitime katılmış olmak öğretmene özel bir statü sağlamamakta, ancak kursun içeriğine göre ğretim dışında farklı görevler yapma olanağı yaratmaktadır. Örneğin; danışmanlık kursunu tamamlayan ğretmen, okullarda rehberlik hizmeti verebilir, okul ve gençlik danışmanı, meslek danışmanı olarak görev yapabilir; idar bir kursu tamamladıysa; müdür, müdür yardımcılığı, bölüm yönetimi gibi görevleri alabilir. Meslekî olarak kişisel gelişime yönelik kursları tamamlayan öğretmenlere işe kabulde öncelik sağlanır. Bu ğretmenler daha

yüksek maaşla çalışma olanağı bulurlar (Altınok ve diğerleri, 2006; Dk-Eurydice, 2006).

Öğretmenler, hizmetiçi eğitimlere katılım için katkı payı ödemezler, kursların finansmanı %50 okul, %50 devlet tarafından karşılanmaktadır (Altınok ve diğerleri, 2006, 223).

### **Finlandiya’da Öğretmen Eğitimi**

Fin kültüründe, öğretmenlik mesleği, toplumdaki en önemli mesleklerden biri olarak değerlendirilir. Bu nedenle öğretmen eğitimine çok yatırım yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenlere, gerçek profesyoneller olarak, en iyisini yapacakları konusunda sonsuz bir güven duyulmaktadır. Buna bağlı olarak, sınıfta öğretmenlere kayda değer bir eğitsel bağımsızlık verilmiştir. Okullar da ulusal çerçeve programının esnek sınırları içinde işlerini organize etme özerkliğine sahiptir (Linnakylâ, 2004, 39).

Öğretmenlik için gerekli olan nitelikler yasalarla belirlenmiştir. Kreşlerdeki öğretmenler ve öğretim yardımcıları üniversiteden / teknik okuldan lisans derecesine sahiptirler ya da ortaöğretim ikinci devre sonrası mesleki yeterlilikler olarak bilinmekte olan yeterliliklere sahiptirler (FNBE, 2006; Fin-Euroeducation, 2009). Bu öğretmenler, (ortaöğretim ikinci devre düzeyinde ilgili mesleki yeterliliklere sahip) çocuk bakımı uzmanları tarafından desteklenmektedirler (Maviş, 2009).

Finlandiya’da öğretmen eğitimi, 1995 yılından bu yana üniversite düzeyinde yürütülmektedir. Temel eğitimin ilk altı yılında görev yapan sınıf öğretmenleri bütün derslerin öğretiminden sorumludur ve yüksek lisans derecesine sahip olmalıdır (Fin-Eurydice, 2008, 136). İlköğretim öğretmeni eğitimi programı, “pedagojik yeterlik” ağırlıklı 4 yıldan oluşan akademik eğitimi içerir. İlköğretim altı yıldır ve ilköğretim öğretmenleri genelde tüm dersleri vermektedir. Sınıf öğretmeni bir veya iki yan alanda uzmanlaşabilir. Sınıf öğretmenliği eğitimine başvuran kişilerin üniversite giriş sınavını başarıyla tamamlamış olmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenliği eğitimi almak için yapılan giriş sınavı yazılı yoklama, yetenek testi ve görüşme olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Bazı üniversiteler bunun yanında bir “örnek olay” çalışması ve seçmeli olarak kendi yaptıkları sınavlara girilmesini talep edebilmektedirler (Fin-Euroeducation, 2009; Maviş, 2009).

Ortaöğretim birinci ve ikinci kademedeki görev yapan öğretmenler (alan öğretmenleri) ise alanlarının öğretiminden sorumludur ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanı sıra ders verdikleri konuda yüksek lisans derecesine sahiptir (Fin-Eurydice, 2008, 136). Alan öğretmenliği (ortaokul öğretmenliği) için başvuruda bulunan kişiler işlem basamaklarını takip ederek ayrı ayrı üniversitelere ve kendi alanlarından sorumlu olan bölümlere (örneğin; matematik) başvuru yapmaktadır. Alan öğretmeni olmayı isteyen kişiler ayrıca alan öğretmenliği eğitimi için başvuruda bulunur. Bazı üniversite fakültelerinde öğrenciler doğrudan alan öğretmenliği eğitimine başvuru yapabilmektedir. Alan öğretmenleri, kendi alanlarında yüksek lisans derecesine sahiptirler (FNBE, 2006; Fin-Euroeducation, 2009).

Fin eğitim sisteminin kalite kriterlerinden biri eşitliktir. Bölge ve eğitim yerine bakmaksızın tüm öğrenciler iyi eğitim alma hakkına sahiptir. Yükseköğretime ya da işe kabulleri, düşük kalitedeki eğitimden dolayı tehlikeye sokulmamalıdır. Bu yüzden hedef, öğretim personelinin her yerde yetenekli ve nitelikli olmasını garantiye almaktır (OECD, 2003).

Maaşlar, Avrupa'ya göre orta düzeyde olmasına rağmen, öğretim kadrolarına başvuruların sadece %15'i işe kabul edilmektedir. Alanların ve eğitim kademelerinin hepsinde yüksek lisans derecesine sahip olmayan öğretmenlik yapamamaktadır (Power, 2006).

Anaokulu öğretmeni olmak için üniversite mezunu olmak gerekmektedir. Uygulamalı ve kuramsal olmak üzere 3 yıl süren eğitim sonunda lisans (pedagogie kandidatexamen) diploması alınmaktadır (Fin-Eurydice, 2007a).

Finlandiya'da bir sınıf öğretmeni, anaokulu öğretmeni gibi, sadece bir sınıfta okul öncesi öğretimi yapabilir. Sınıf öğretmenleri (luokanopettajat klasslärare), üniversite eğitimi almışlardır. Ek bir alanda alacakları kurs ile alan öğretmeni (aineenopettajat/amneslärare) olarak da çalışabilmektedirler. Genel



olarak kuramsal ve uygulamalı eğitimleri 5 yıl sürmekte ve sonunda yüksek lisans (magisterexamen) diploması almaktadırlar (Certel, 2009).

Okullarda dört çeşit öğretmen vardır;

- 1-6. sınıflara derslerin birçoğunu ya da tümünü öğreten sınıf öğretmenleri,
- 7-9. sınıflar ve bazı durumlarda 1-6. sınıflar için alan öğretmenleri,
- Okullardaki özel sınıflarda ya da özel eğitim okullarında; konuşma, okuma ya da yazma zorluğu çeken çocukları eğiten özel eğitim öğretmenleri (*speciallarare*) (Linnakylâ, 2004, 38; Fin-Euroeducation, 2009).

Ortaöğretim ikinci kademe öğretmenleri genellikle alan öğretmenleri gibi akademik dereceye sahiptir. Çoğunun tam zamanlı işi vardır ve belediyenin hizmet görevlileridir. Bir öğretim işi, kapsamlı ya da meslekî okul gibi diğer bir kurumla paylaşılabilir. Ortaöğretim ikinci kademe öğretmenleri yılda üç günü hizmetiçi eğitime ayırmak zorundadır (Fin-Eurydice, 2007a).

Meslekî eğitimde, öğretmenlerin %74,7'si alanlarının uzmanıdır. Tam zamanlı nitelikli öğretmenlerin oranları yarı zamanlı öğretmenlere göre biraz daha fazladır. Alan öğretmenlerinin %73,6'sı ve meslek öğretmenlerinin %75'i uygun niteliklere sahiptir. Nitelikli elemanların %90'ından fazlası yönetici pozisyonunda çalışmaktadır (OECD, 2003).

Meslekî kurumlarda ve meslek yüksekokullarındaki öğretmenler şunlardır:

- Branş öğretmenleri,
- Meslekî öğretim öğretmenleri,
- Özel eğitim öğretmenleri,
- Meslekî kurumlardaki öğrenci danışmanları (Fin-Eurydice, 2007a).

Kuruma ve konuya bağlı olarak, meslekî ve teknik okul öğretmenlerinin ya uygun bir lisans (ya da lisansüstü) derecesine ya uygun bir teknik okul derecesine ya da kendi meslekî alanlarında mümkün olan en üst düzeyde yeterliliğe bunun yanında alanda en az 3 yıllık deneyime ve en az 35 kredilik (52,5 ECTS) pedagojik çalışmaya sahip olmaları gerekmektedir (Fin- Eurydice, 2007b).

Bir meslekî eğitim öğretmeni, planlama, eğitim programıyla ilgili ayarlamalar, değerlendirme, iletişim ve iş birliği etkinlikleri gibi meslek yaşamıyla ilgili görevleri yerine getirmelidir. Meslekî eğitimdeki öğretmenler; meslek alanında uzman, meslekî bir ağın üyesi, mesleğin rehberi, girişimciliğin teşvikçisi ve mesleğin bilimsel tanımını yapan olarak sınıflandırılabilir (Heikkinen, 1997).

### **Finlandiya’da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi**

Finlandiya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi için süreç temelli bir yaklaşım öngörülmektedir. Bir öğretmen olarak gelişmek süreç işidir; önce yükseköğretim kurumlarındaki hizmet öncesi eğitimi, sonra da sürekli eğitim-öğretimi (continuing education and training) gerektirir. Eğitim alanındaki değişmelere bağlı olarak, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeleri ve kendilerini devamlı olarak yenilemeleri için hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin hakkı ve görevi olarak değerlendirilir (OECD, 2003; FNBE, 2004).

Gerçekleştirilen kapsamlı program (1994) reformundan sonra ülkede farklı derslerin ve çekirdek programın önemli hale geldiği vurgulanmaktadır. Buna bağlı olarak program reformundan sonra, ülkedeki hizmetiçi eğitim uygulamalarında, öğretimle ilgili genel konuları işleyen kurslar kaldırılmış, derslerin ya da konuların öğretilmesiyle ilgili kurslara ağırlık verilmiştir (Mikkola, 2008, 145).

Devletin düzenlediği hizmetiçi eğitimler, eğitim reformlarını desteklemektedir. Bu bağlamda hizmetiçi eğitimlerde, 1990’lı yılların ikinci yarısından sonra gerçekleştirilen program reformlarının gerektirdiği yeterliliklerin geliştirilmesine önem verilmektedir (Fin-Eurydice, 2008, 136). İşe kabul edildikten sonra da öğretmenler, eğitimsel kararların günlük sezgilere değil de akılcı düşünceye dayalı olması için, akademik alan yazının gerisinde kalmama konusunda teşvik edilmekte ve tatilleri boyunca sürekli olarak, bilgilerini ve yeteneklerini arttırmak için kurslara gönderilmektedir (Power, 2006).

İlköğretim program reformu dışında, 1999–2001 yıllarında ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitimde de program reformu gerçekleştirilmiş ve bu bağlamda “iş başında öğrenme” hedefleri belirlenmiştir. Reforma paralel olarak, öğretmenlere, çeşitli iş sektörlerinde, iş yaşamına ilişkin bilgilerini genişletmeleri, yenilemeleri ve işletmelerde iş üzerinde öğrenmeyle ilgili uygulamalar yapmaları

amacıyla hizmetiçi eğitimler düzenlenerek, işletmelerdeki hizmetiçi eğitim uygulamalarının artırılması da beklenmiştir (OECD, 2003).

Finlandiya’da, 2000’li yılların başında, öğretmenler için düzenlenen hizmetiçi eğitim uygulamalarının gelişmesini desteklemek amacıyla iki önemli ulusal proje yürütülmüştür. Birincisinde, Yükseköğretim Değerlendirme Konseyi, farklı kurumların düzenlediği (Eğitim Fakülteleri, farklı alanlardaki Fakülteler, Öğretmen Eğitimi Bölümleri, Öğretmen Eğitimi Okulları ve Öğrenci Birlikleri) bütün hizmetiçi eğitim uygulamalarını ve ülkedeki bütün öğretmenleri değerlendirmiştir. Değerlendirmede, ülkedeki öğretmen eğitimi çalışmaları, eğitim kurumlarının çalışmaları, öz değerlendirmeler, doküman analizleri ve bir dış değerlendirme grubunun değerlendirme ziyaretleri dikkate alınmıştır. Yükseköğretim Değerlendirme Konseyi değerlendirmeden elde edilen bulgulara göre hizmetiçi eğitim uygulamalarına ilişkin ulusal anlamda ve üniversitelere özel önerilerde bulunmuştur (Jussila ve Sari, 1999; Lämsä ve Sari, 2000, Akt. OECD, 2003). İkinci proje ise “2010 yılına kadar öğretmenlerin hizmetiçi-hizmet öncesi eğitimleri ve eğitim gereksinimleri” konulu, (eğitim yöneticileri, üniversite ve politeknik öğrencileri ve öğretim üyeleri, araştırmacılar, yerel otoritelerden ve iş gücü piyasasından temsilcilerden oluşan) geniş katılımlı ve kapsamlı olacak şekilde tasarlanmıştır (Luukkainen, 2000, Akt. OECD, 2003).

Ulusal anlamda gerçekleştirilen bu kapsamlı projelerdeki değerlendirme çalışmalarının sonuçlarından ve önerilerinden yararlanarak, Eğitim Bakanlığı, 2001’de hizmetiçi eğitim uygulamalarına ilişkin öneriler sunan bir Öğretmen Eğitimi Gelişim Programı (Teacher Education Development Programme) hazırlamıştır. Programda hizmetiçi eğitim bağlamında, üniversitelere, politekniklere, eğitim yöneticilerine, yerel otoritelere ve diğer eğitim kurumlarına önerilerde bulunulmuş ve bütün kurumlar etkili hizmetiçi eğitim programları hazırlamaları ve uygulamaları için yönlendirilmiştir (OECD, 2003). Öğretmen Eğitimi Gelişim Programı’yla hizmetiçi eğitimde geçmiş yıllarda karşılaşılan sorunlara çözümler oluşturulmaya çalışılmıştır. Örneğin; azınlık dillerinde ve kültürlerinde gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlerin acil olarak desteklenmesi gelişim programının önerilerinden biridir. Bu bağlamda Ulusal Eğitim Kurulu azınlık dillerinde hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesine önem vermiş ve göçmen

öğretmenlerin eğitimlerini web sayfası üzerinden materyallerle desteklemiştir (Fin-Eurydice, 2004, 8,9). Ayrıca Eğitim Bakanlığı, ulusal değerlendirme planı kapsamında, Öğretmen Eğitimi Gelişim Programı'nda önerilen durumların başarısını yıllık değerlendirmelerle izlemektedir (OECD, 2003).

Ulusal projelerin yanı sıra, son yıllarda, ülkede, hizmetiçi eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi amacıyla yeni yaklaşımlar denenmektedir. Örneğin; “uzmanlık ortaklığı” temel alınarak yeni bir hizmetiçi eğitim modeli geliştirilmiştir. Modelle, hizmetiçi eğitimlerde, üniversitedeki öğretim üyelerinin okullardaki öğretmenleri eğitmesi hedeflenmektedir. Modele göre, hizmetiçi eğitimlerde, öğretim elemanları öğretmenlere farklı öğrenme yaklaşımları ve yöntemsel yaklaşımlar konusunda yapılan güncel araştırmalar hakkında öğretim vermekte ve ayrıca kendi araştırma bulgularını paylaşmaktadır. Hizmetiçi eğitimlerde izlenen bu yeni etkinliklerde, hem öğretmenlerin hem de öğretim elemanlarının “eğitilen” konumunda olabileceği ve eğitimlere katılabilmektedir. Modele göre her iki katılımcı grubu da bu etkinlikler sonucunda kredi elde edebilir. Öğretmenler bu kredileri çalıştaylar için kullanabilirken, öğretim üyeleri ise akademik yükselmelerinde kullanabilirler (Asunta, 2006b).

Son iki yılda bu modele göre önerilen bazı hizmetiçi eğitim programlarının konuları şöyledir (Asunta, 2006b, 143): “Çok kültürlü okul”, “Kimya çalıştayı”, “Dahi öğrenciler-öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar”, “Eleştirel medya okuryazarı nasıl olunur?”, “Okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde matematik kavramları nasıl canlandırılır?”, “Ailelerle nasıl yönlendirilir?”, “Ortak düşünme modeli”, “Bugün eğitimde karşılaşılan önemli bir zorluk olarak multimedya”, “Okullardaki göçmenler”, “Grup çalışması: Felsefeler ve eğitimdeki yansımaları” ve “Okullar ve uluslararasılık”.

Sözü edilen bütün bu girişimler dışında ülkede bazı uygulamalı projeler de yürütülmektedir. Örneğin; Eğitim Bakanlığı ulusal anlamda bütün öğretmenlere hizmetiçi eğitim vermek amacıyla OPE.FI adlı bir proje yürütmektedir. Projede, OPE.FI programıyla her düzeyde görev yapan öğretmenlerin ICT becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (FIN-OPH, 2009).

Hizmetiçi eğitim uygulamaları konusunda Eğitim Bakanlığı'nın son girişimi, 2008'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitim düzenlemelerinin gelişmesi amacıyla bir Danışma Konseyi'ni görevlendirmesidir. Konseyin görevi öğretmenlerin değişen eğitim gereksinimlerini belirlemek, hizmetiçi eğitimleri izlemek ve hizmetiçi eğitimlerin gelişmesi için öncelikleri planlamaktır. Konseyde, eğitim yöneticilerinden temsilciler, üniversiteler ve politeknikler, iş gücü piyasasından kuruluşlar, öğretmenler, öğrenci organizasyonları, belediyelerden temsilciler, hizmetiçi eğitim konusunda araştırmalar yapan kişiler ve yerel-bölgesel yöneticiler işbirliği yaparak çalışmaktadır (Fin-Eurydice, 2008, 136). Öğretmenler için hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesi 1970'lerde hükümetin sorumluluğundayken, bugün sorumluluk yerel okul otoritelerine devredilmiştir (OECD, 2003; Mikkola, 2008).

Asunta, (2006a) program reformlarının getirdiği yeniliklerin, ülkedeki hizmetiçi eğitim gereksinimini değiştirdiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bugün hizmetiçi eğitimlerde öğretmenlere, yaşam boyu öğrenme anlayışı, eleştirel okuma becerileri, değerlendirme yaklaşımları, öğrenme stratejileri, öğretim yöntemleri, grup çalışması, karşılıklı öğrenme becerileri, sosyal ve etik beceriler gibi yeterlilikler kazandırılmaktadır. Ayrıca ülkede, mesleki eğitimden sorumlu olan öğretmenlere, hizmetiçi eğitimler kapsamında, alanlarında geçici görevlendirme olanağı sağlanmaktadır (FME, 2001; OECD, 2003; Mikkola, 2008).

Finlandiya'da hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin resmi görevidir (FME, 2001; Eurydice, 2005). Hizmetiçi eğitim, Devlet Memurları Toplu Sözleşmesi'nde (Collective Agreements for Civil Servants) öğretmenlerin yıllık eğitim görevi olarak tanımlanmıştır.

Finlandiya'da öğretmenler için hizmetiçi eğitim ücretsizdir. Finansmanın karşılanmasından yerel otoriteler sorumludur. Ulusal eğitim politikasının önceliklerine göre biçimlenen hizmetiçi eğitimlerin finansmanı devlet bütçesinden karşılanmaktadır (OECD, 2003; Mikkola, 2008). Öğretmenler, kişisel ilgilerine göre, zorunlu olanlar dışında da hizmetiçi eğitim kurslarına katılmak isteyebilirler. Bu tür hizmetiçi eğitimler isteğe bağlı olarak düzenlenmekte ve bu durumlarda öğretmenlerin katılım ücretlerini kendilerinin karşılaması gerekebilmektedir

(Malaty, 2006, 43). Bu durumlarda da öğretmenlere Yerel Otoriteler ve Ulusal Eğitim Kurulu tarafından destek sağlanmaktadır.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere katılması, maaşlarına ve kariyerlerine doğrudan bir katkı sağlamamaktadır (OECD, 2003).

### **Fransa'da Öğretmen Eğitimi**

Fransa'da nitelikli bir eğitim sistemi oluşturmada önemli bir role sahip olan öğretmenlerin eğitimi konusu oldukça eskiye dayanmaktadır. 18. yüzyılın ortalarından Fransa'da öğretmen Eğitimi sistemine temel değişiklikler kazandıran ve reform niteliğindeki 10 Haziran 1989 "Eğitimi Yönlendirme Kanunu"na (Loi d'Orientation) kadar öğretmen eğitimi, eğitim bilimlerinden bağımsız olarak yürütülmüş ve ilköğretim, ortaöğretim ve teknik okul öğretmenleri ayrı kurumlarda eğitime tabi tutulmuştur (Deane, 2003, 116). Fransa'da öğretmen eğitimi, Üniversite Öğretmen Eğitimi Kurumları'nda (University Institutes for Teacher Training /Institut Universitaire de Formation des Maitres [IUFM]), Ulusal Uzaktan Eğitim Merkezi'nde (Centre National D'enseignement a Distance) ve Özel Öğretmen Eğitimi Merkezleri'nde (Centre de Formation Pedagogie Private) yapılmaktadır. Üniversite Öğretmen Eğitimi Enstitüleri, mesleğe hazırlamaktadır. Bu kurumlar, 1989 yılında kurularak daha önce var olan öğretmen eğitimi sisteminin yerini almıştır (Moon, Vlasceanu ve Barrows, 2003). Belirtilen kanunla öğretmen eğitimi, 1990 yılından itibaren oluşturulmaya başlanan IUFM ile birlikte eğitim bilimlerinin desteğini de arkasına alarak ortaya koyduğu yeni öğretmen eğitimi programlarıyla sistemli bir konuma ulaşmıştır (Deane, 2003, 116). Öğretmen eğitiminde yaşanan bu köklü değişim sayesinde daha önce ilköğretim, ortaöğretim ve teknik okul öğretmenlerine ayrı kurumlarda verilen öğretmen eğitimi, üniversitelerde verilmeye başlanmış; IUFM çatısı altında birleştirilmiştir.

Fransa'da öğretmen yetiştiren kurumlar için, öğrenci yetiştiren ortaöğretim programları yoktur. Öğretmen yetiştiren kurumlar lisans eğitimi sonrasında öğrenci kabul etmektedirler. Öğrenciler, bu kurumlara ortaöğretimdeki öğretimi yapılan alanlarda lisans eğitimi olarak gelmektedirler (EAW-France, 2002). Fransa'da Türkiye'deki okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programlarına bir arada denk düşen okul öğretmenliği sertifikası (pe-professeur des ecoles) 3 yıl olarak

düzenlenmektedir. Fransa'da kamu kesimine ait ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, bir lisans diplomasına (bakalorya sınavının ardından alınan 3 yıllık yüksek öğrenim sonucunda hak kazanılır), uzman öğretmenlik (agregation) söz konusu olduğunda bir yüksek lisans derecesine ya da eşdeğer olarak nitelendirilen başka herhangi bir yeterlilik derecesine sahip adayların katılımına açık bir sınav sonucunda atanmaktadır. Bu sınavlara hazırlık eğitimi almak isteyenlere IUFM'ler (öğretmen eğitim enstitüleri) tarafından sağlanır. Sınavda başarı gösterilmesi durumunda öğretmenlik mesleği için bir yıllık zorunlu eğitim süreci içerisine girilir ve bu süreç, IUFM'de verilen kuramsal bilgileri uygulamaya dönük çalışmalarla birleştirir (Şahenk, 2009).

Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirildiği öğretmen enstitüleri yükseköğretim sistemi içindedir. Öğretmen eğitiminin süresi beş yıldır. İlk üç yılını tamamlayan öğretmen adaylarının bir sınavdan geçtikten sonra eğitim yüksek okullarında iki yıl daha öğrenim görmeleri gerekir. Öğretmen adayları enstitüdeki iki yıllık öğrenimleri süresince hem hedefledikleri öğretmenlik için alan derslerini görürler hem de ilköğretim ve ortaöğretim birinci devre okullarında uygulama çalışmaları yaparlar. Ortaöğretim ikinci devrede öğretmeni olmayı amaçlayan adaylar, üniversitelerde veya yüksekokullarda en az üç yıllık bir öğrenimden sonra bir seçme sınavı ile öğretmen enstitülerine alınırlar. Adaylar, enstitüdeki amaçladıkları öğretmenlik alanına göre iki veya üç yıl daha öğrenim görürler ve öğrenimlerini çeşitli derecelerde bitirirler (Maviş, 2009).

Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve hazırlık okullarında hizmet verecek öğretmenleri meslek (öğretmenlik) sınavlarına hazırlama, sınavları kazanan stajyerlerin hizmet öncesi meslekî eğitimlerini tamamlama, görevdeki öğretmenlerin sürekli eğitimlerini sağlama ve eğitimde araştırma çalışmalarını üniversitelerle işbirliği içinde geliştirme görevlerini üstlenen IUFM, Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak 31 bölgede kurulan kurumlar ile hizmet vermektedir (IUFM, 2008). Her kurum bir veya birkaç üniversiteye veya diğer bilim, kültür ve mesleki devlet kuruluşlarına bağlıdır. 1990-1991'de üç IUFM deneme amacıyla diğerleri ise, 17 Haziran 1991 kanunu ile kurulmuş ve böylece her akademide birer Öğretmen Eğitimi Kurumu oluşturulmuştur (Moon, Vlasceanu ve Barrows, 2003). Kurumlar kendi öğretmen eğitimi programını Milli Eğitim

Bakanlığı'nın belirlediği çerçevede ve onun işbirliğiyle hazırlamaktadır. Bu enstitülerin öğretim elemanları ise üniversite öğretim üyelerinden, deneyimli öğretmenlerden ve müfettişlerden oluşmaktadır (IUFM, 2008).

Öğretmen okullarının adları şu şekilde sıralanabilir: “Okul Öğretmenliği Bölümü”, “Sınıf Öğretmenliği” ve “Anaokulu Öğretmenliği” PE (Professeurs des Ecoles).

**İlk Meslekî Eğitimdeki Öğretmenler:** Çalıştıkları kurumların çeşitleri ve öğrencileri hazırladıkları sertifika çeşitlerine göre öğretmenler Eğitim Bakanlığı veya Tarım Bakanlığı'na bağlı statüde görev yaparlar.

**Meslekî Okul Öğretmenleri:** Öğretmenler, meslekî eğitim okul sertifikasına sahiptirler (CAPLP). Meslekî okul kategorisindeki öğretmenler, eğitici seviyesine yükselmek için yapılan sınavını başarmaları ve (CAP) meslekî deneyime sahip olmaları gerekmektedir. 1987'den itibaren ek olarak ileri teknisyenlik diploması (BTS) veya üniversite teknoloji diploması (DUT) da gerekmektedir (LAUTRE, 2008).

**Teknik Okul Öğretmenleri:** Teknik okul öğretmenlerinin ikinci düzey öğretim sertifikası (CAPES) veya teknik öğretim sertifikası (CAPET) ek olarak dört yıllık iş deneyimine sahip olmaları gerekmektedir.

**Tarım Okulları Öğretmenleri:** Millî eğitim sistemi içindeki tarım okulları öğretmenleri, meslekî ve teknolojik eğitimdeki öğretmenler ile benzer bir statüye sahiptirler.

**Öğretmen ve Eğitimcilerin Sürekli Eğitimi:** Eğitim sistemi içinde çalışan öğretmenlere Eğitim Bakanlığı ve Akademiler, bütçeleri bakanlık tarafından karşılanan yaz okulları düzenlemektedir. Bu eğitimler, Akademi Sürekli Eğitim Merkezî tarafından organize edilir. Merkez, öğretmenler için yıllık eğitim plânları yapmanın yanında diğer kurumlardaki öğretmenlere de ücretli olarak hizmet etmektedir (Altınok ve diğerleri, 2006).

Öğretmenlik mesleğine sahip olmak isteyenler; bakalorya sonrası alacakları üç yıllık eğitimin ardından verilecek lisans diplomasına; dört yıllık



üniversite eğitimi sonucunda verilecek yüksek lisans diplomasına veya eşdeğer olarak nitelendirilen başka herhangi bir yeterlilik derecesine sahip olmak durumundadırlar. Bu niteliklere sahip olan bireyler IUFM'ye başvurmakta; seçtikleri programa yönelik alacakları bir yıllık eğitimin sonunda gerçekleştirilecek sınavı başarmaları koşuluyla stajyer öğretmen olabilmektedirler (F-Eurydice, 2008). Öğretmen adayları, öğrenimlerinin son yılında öğretmenlik mesleğine giriş sınavına girerler. Başarılı adaylar, stajyer öğretmen olarak bir okulda görevlendirilir ve maaş almaya başlar (Maviş, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı her yıl, her seviye ve alan için öğretmen açığını belirler. Her IUFM kendi kabul şartlarını kendisi belirler. Bazıları, adaydan başvuru dosyası ister, diğerleri Fransızca, Matematik ve Genel Kültür'den çoktan seçmeli sınav yapar. Bir kısmı görüşme yolu ile aday belirlerken, bir kısmı da tüm bunları kapsayan bir yaklaşım uygular (Caboche, 1992). Stajyer öğretmen olmayı başaran öğretmen adaylarına, ikinci yılda devlet okulları ve devletçe tanınan özel okullarda hizmet verebilmeleri için mesleki eğitim verilmektedir. Bunun sonucunda bireyler, temel eğitim danışmanı, ilköğretim, ortaöğretim, beden eğitimi ve spor, teknik lise veya meslek lisesi öğretmeni unvanlarına sahip olabilmektedirler (F-Eurydice, 2008).

Öğretmen eğitim enstitülerinde üç tür staj yapılmaktadır: Eşitlik stajı, sorumluluk stajı ve duyarlılık stajı (Şahenk, 2009).

**Eşitlik Stajı.** 40 saat süren bir eğitimidir. Pedagojik danışmanın etkinliklerine katılım söz konusudur.

**Sorumluluk Stajı.** 216 saat süren bir eğitimidir. Öğrenciler, karşılaştıkları zorluklarla ilgili meslekî tez hazırlar ve formatör öğretmen tarafından en az iki kez denetlenir. Tez, komisyona sunulur (10-15 dakika) ve (10-15 dakika) savunulur.

**Duyarlılık Stajı.** 5-12 yarım gün sürelidir. Her yarım günün 3 saatinde sınıf gözlemi yapılır, 2 saatinde pedagojik danışman ve adaylar görüşme yapar. Adaylar, gruplar hâlinde çalışırlar.

Fransa'da anaokulu ve ilköğretime öğretmen olmak amacıyla Akademik Bölge Millî Eğitim Müdürlüğü Sınavına katılmak gerekmektedir. Bu sınavda

Fransızca dil öğretimi, beden eğitimi, sanat ve kültür eğitimi ve yabancı dil eğitimi ağırlıklı olarak yer almaktadır (Altınok ve diğerleri, 2006).

Fransa'da ortaöğretim alan öğretmeninin atanmasında uygulanan modele göre, öğretmen adayı, öğretmen eğitiminin son yılında öğretmenlik mesleğine giriş sınavına girer ve sınavı kazanan aday, alanına uygun bir okula, bir yıllık süre için, stajyer öğretmen olarak atanır. Adaylar öğretmen yetiştiren kurumda eğitimlerini sürdürür iken, hem okullarda eğitim-öğretim etkinliklerinde bulunmakta hem de hizmetiçi eğitim merkezlerindeki seminerlere katılmaktadırlar. Bu süreci başarıyla tamamlayan adaylar, bir-iki yıl daha stajyer öğretmen olarak görev yaparlar ve bu süre içinde yapılan değerlendirmelerde başarılı olanlar asil öğretmen olarak görevlerini sürdürürler (Sağlam, 1999). Elit yüksekokullar arasında sayılan eğitim yüksekokullarında öğrenim görmek, oldukça zor olan öğretmenlik giriş sınavını kazanmada önemli rol oynar. Giriş sınavını kazanan ve öğretmenlik mesleğine atanan kişi, bölgesel eğitim merkezlerinde eğitsel ve okul içi uygulama eğitimine başlar. Bir yıl süren bu eğitim sırasında adaylar, bir okulda haftada en fazla dört-altı saat öğretmenlik yaparlar, değerlendirmecilerin gözünde iki-üç kez deneme dersi verirler ve genel öğretim, özel öğretim ve eğitim sistemi konusunda sınavdan geçerler. Sınavda başarılı olanlar Eğitim Bakanlığı tarafından asil öğretmen olarak atanırlar (Maviş, 2009).

IUFM'de ilk yıl, okul öncesi ve ilkokul ve ortaöğretim (birinci ve ikinci kademe) öğretmen adayları için devlet sınavına hazırlık yılıdır (Brisard, 2003).

IUFM'ye girebilmek için adayların, bir dosya sunup görüşmeye çağrılmayı beklemesi ya da çoktan seçmeli veya belirlenen bir yönteme göre yapılacak çeşitli uygulamaların yer aldığı bir sınava girmesi gerekmektedir.

IUFM'deki eğitimlerin amaçları şunlardır (Moon, Vlasceanu ve Barrows, 2003):

- Öğretmen adaylarını konu alanlarında yeterli kılma,
- Karşılaşılabilecekleri sorunları ve sorunların kaynaklarını belirleyebilmelerini sağlama,
- Kendi deneyimlerini analiz edebilmelerini sağlama,

- Deneyimle elde edebilecekleri bilgi ve tecrübeyi kazanmalarına yardımcı olma.

1992'den itibaren okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri “birinci seviye öğretmenleri” olarak adlandırılmaktadır. Birinci seviye öğretmenleri, herhangi bir lisans diplomasına ya da ortaöğretim ikinci kademe sonrasında en az üç yıllık başarılı bir eğitim sertifikasına sahip adaylar arasından seçilirler.

IUFM'de; temel eğitim danışmanlığı (temel eğitim danışmanlığı yeterlilik sertifikası [CPE/conseiller principal d'éducation]), ilköğretim öğretmenliği (ilköğretim öğretmenliği yeterlilik sertifikası [CAPE/certificat d'aptitude au professorat des écoles]), ortaöğretim öğretmenliği (ortaöğretim öğretmenliği yeterlilik sertifikası [CAPES/certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré]), beden eğitimi ve spor öğretmenliği (beden eğitimi ve spor öğretmenliği yeterlilik sertifikası [CAPEPS/certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive]), teknik lise öğretmenliği (teknik alanlar öğretmenliği yeterlilik sertifikası [CAPET/certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique]) ve meslek lisesi öğretmenliği (meslek lisesi öğretmenliği sertifikası [CAPLP2/certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel]) programları bulunmaktadır (IUFM, 2008).

Uzmanlık (agregation) programlarına girebilmek için yüksek lisans yapmış olma şartı aranmaktadır. Diğer programlara katılanların ise lisans derecesine sahip olmaları yeterli görülmektedir (Zay, 1999). Çizelge 3'de IUFM'lere girişte alanlara göre istenilen eğitim düzeyi gösterilmektedir.

**Çizelge 3. Fransa’da Öğretmen Eğitimi Kurumlarına Girişte İstenilen Eğitim Düzeyi**

<b>Öğretmen Türü</b>	<b>Eğitimi</b>
<b>Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği</b>	3 yıllık lisans ya da eşdeğer diploma.
<b>Alan Öğretmenliği</b>	3 yıllık lisans ya da eşdeğer diploma.
<b>Teknik Lise</b>	3 yıllık lisans ya da eşdeğer diploma.
<b>Meslek Lisesi Öğretmenliği</b>	Genel: 3 yıllık Lisans. Mühendislik diploması veya eşdeğer diploma veya yönetim kadrosunda 5 yıl deneyim.  Lisans bölümü olmayan alanlar için: Yüksek Teknisyenlik, Teknoloji Diploması veya eşdeğer diplomasına sahip olma ile birlikte 5 yıl meslekî  Yüksek öğretimde bölümü olmayan alanlar için: Bakalorya veya eşdeğer diplomaya sahip olma ve 7 yıl meslekî deneyim.  Meslekî Eğitim Brövesi veya Meslekî Yeterlik Sertifikasına sahip olmak ve 8 yıl meslekî uygulamalı yapmış olmak.
<b>Beden Eğitimi Öğretmenliği</b>	Fiziksel ve Sportif Aktivite Teknik ve Bilimleri Lisansına sahip olmak veya eşdeğerde fizik ve spor eğitimi diplomasına sahip olmak.
<b>Eğitim Danışmanlığı</b>	3 yıllık lisans veya eşdeğer diplomaya sahip olmak.
<b>Rehber Öğretmen</b>	3 yıllık Psikoloji lisansına sahip olmak.

Kaynak: Altınok, H.İ. ve diğerleri. (2006). *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*. Ankara: MEB Basımevi’nden uyarlanmıştır.

Öğretmen eğitimi iki yıllık bir programla gerçekleşir. IUFM’de ilk yıl devlet sınavına kuramsal ve uygulamalı olarak hazırlanma yılıdır. 27 Şubat 2001’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanıtılan öğretmen eğitiminde reform planı ile sınava hazırlıkta, herkese eşit hak prensibine dayanarak, devlet sınavının içeriğinin yeniden düzenlemesine gidilmiştir. 2001 yılında kurulan sınav izleme komitesi, bu ulusal programı düzenlemekte ve içeriğini tanımlamaktadır. Bu plana göre, sınav soruları artık öğretmenlik ile ilgili alanları içermeyecek, adayların iki konudaki genel bilgilerini ölçecektir: Sanat ve fen. Böylece, bağımsız adaylar yani sınava IUFM’de hazırlanmayanlar diğerlerine göre dezavantajlı durumda olmamaktadır. Dolayısıyla, IUFM’deki ilk yıl, adayın konu alanı bilgisinin okul deneyimi ile pekiştirilmesi üzerinde durulmaktadır (Kaiser, 2001; Fr-Euroeducation, 2009).

IUFM'de ikinci yıl, öğretmen adayı ulusal okul öğretmenleri sınavını geçtikten sonra, mesleki eğitimle devam eder. Bu eğitimin bir kısmı okullarda uygulama şeklinde gerçekleşir. İki yıl boyunca verilen eğitim, temel dersler, okul deneyimleri ve uygulamalı sınıf deneyimlerinin karışımıdır. İlk yıl akademik konulara ağırlık verilir fakat aynı zamanda mesleki uzmanlık eğitimi de vardır. Bu eğitim, okul deneyimi veya hazırlanmış öğretmen eğitimi sınıflarında bir danışman öğretmen ile yapılan uygulamalı eğitimdir. Sınavı geçen adaylar, artık devlet memuru ve öğretmen adayıdır. Sorumlulukları ve ücretleri ulusal düzeyde belirlenir. İlkokul öğretmenleri sınıf öğretmenidir. Ortaöğretim öğretmenleri genellikle yetiştirildikleri alanda öğretmenlik yaparlar (matematik, ingilizce, müzik, tarih ve coğrafya gibi). Fransa'da Fizik ve Kimya lisede bir alan olarak kabul edilir. Biyoloji ve Jeoloji, Tarih ve Coğrafya öğretmen adayları için de danışman öğretmen ile yapılan uygulamalı eğitim vardır (Baron ve Bruillard, 1997).

İkinci yıl mesleki uzmanlık eğitimi verilir. İlkokul öğretmen adayı, uzun bir okul deneyimi yaşar ve etkili sınıf yönetimi deneyimi kazanır. Ortaöğretim öğretmen adayı, haftada 4-6 saat bir ya da birkaç farklı sınıfta sınıf yönetimi deneyimi kazanmalıdır. Teknik ve mesleki okul öğretmenleri için ise işyeri deneyimi gerekmektedir. Adaylar daha sonra değerlendirilecek olan alan bilgisinde derinleşmek zorundadır (IUFM, 2005).

Fransa'da genel kültür, alan ve meslek bilgisi programlarının toplam kredileri standart değildir. Her IUFM, formasyon programını kendi bölgesinin gereksinimleri ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda iki yıl için hazırlamaktadır. Enstitülerde hazırlanıp uygulanmakta olan iki yıllık programlar, seviyelere ve ortaöğretimde öğretilen alanlara bağlı olarak içerik bakımından birbirinden farklıdır (Brisard, 2003).

Öğretmen adayları ya IUFM'de veya Ulusal Uzaktan Eğitim Merkezi'nde (Centre National D'enseignement a Distance) bir yıl boyunca öğretmenlik sınavına hazırlanmaktadır. Her iki kurumda sınava hazırlanan adaylar, bu sınavlarda başarılı olurlarsa, aynı programlarla öğretmen eğitimi enstitülerinin ikinci sınıfında, sınıf ve kurum içi etkinliklerle mesleki ağırlıklı bir eğitim almaktadır.

Öğretmen eğitimi programları kapsamında, gelişim psikolojisi, genel öğretim yöntem ve teknikleri, yöntem bilim, eğitim sistemini tanıma, kültürel zenginleşme, sınıf yönetimi, öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretim kurumlarını tanıma, öğrenci ve öğrenme, ergeni tanıma, özürü, kaynaştırma, özel eğitim gibi dersler bulunmaktadır (IUFM, 2005).

Ortaöğretim okullarında öğretmenlik için, üç öğretmenlik pozisyonu tanımlanmıştır. Ortaöğretim ikinci seviye uzman öğretmenleri (Professeurs agregés), yeterli okul öğretmenleri (certifiés) ve ortaöğretim birinci kademe kolej öğretmenleridir. Bütün öğretmen adaylarının, öğretmenlik sertifikası alabilmeleri için ortaöğretimden sonra en az dört yıl eğitim almış olmaları gerekmektedir (Husen ve Postlethwaite, 1994).

IUFM'nin öğretmenleri değerlendirme sistemleri incelendiğinde görevlerinde başarılı öğretmenler eğitk için nesnel değerlendirmelerin yapıldığı gözlenmektedir. Değişik amaçlı sınavlara hazırlanan 300.000 öğrencinin 60.000'i IUFM'de öğrenim görmekte; staj yapanlar ve kadrolu çalışan yaklaşık 900.000 öğretmen hizmetiçi eğitimlerine kurumlarda devam ettirmektedirler (Eratalay ve Kartal, 2006, 94-95). Eğitim sisteminde yer alan toplam çalışan sayısı yaklaşık 1.025.000'dir. Bunların yaklaşık 830.000'ı kadrolu kamu sektörü öğretmenidir ((F-Eurydice, 2009).

IUFM'lerde verilen eğitim; "sınıf yönetimi", "mesleki ve ulusal eğitim düzeni" ve "alan bilgisi" olmak üzere üç bölümden oluşmakta ve bu bölümler değerlendirmede ölçüt alınmaktadır. IUFM'deki öğrenimlerinin sonunda adaylar, enstitü öğretmenleri tarafından değerlendirildikten sonra IUFM'nin bağlı bulunduğu akademik kuruluşların rektörlerinin sorumluluğunda enstitü dışından oluşturulan görevli bir jüri tarafından bitirme sınavına alınmaktadırlar. Öğretmen adayları bu sınavda, alan derslerinden, öğretmenlik uygulamalarından ve uygulamaya yönelik konularda hazırlanmış bir tezin savunulmasından sorumlu tutulurlar (Eratalay ve Kartal, 2006, 94-95).

IUFM'nin yaptığı sınavı kazanan adayların tümü, bir yıllık öğretmenlik eğitimiyle birlikte, aday öğretmen olarak öğretmenlik hayatlarına başlamaktadır. Aday öğretmenler, bu bir yılın sonunda üniversitenin kadrosunda bulunan

akademi müfettişlerinin teftişinden ve rektörün atadığı bir jüri tarafından mesleki yeterlik bakımından sınava alınırlar. Bu sınavda başarılı olanlar, rektör ve bakanın onayı ile asil öğretmen statüsünde öğretmenlik yapmaya başlarlar. Başarısızlık durumunda, jüri, sınav tekrarı veya kesin başarısızlık kararını belirleyip rektöre ve bakanlığa sunar. Bakanlık onayı ile karar kesinleşir (Holyoake, 1993).

Öğretmenlerin yönetiminden ve kariyerinden üç kişi sorumludur:

- Başöğretmen (directur d'ecole): Kurumda, devleti temsil eder ve tüm personel üzerinde otoritesi vardır. Öğretmenlere puan vererek onları değerlendirir ve verdiği bu puan öğretmenin toplam puanının %40'ını oluşturur. Öğretmenlerin çalışma çizelgesini yapmak da görevleri arasındadır.
- Akademi Rektörü: Rektör, akademide bakanlığı temsil eder. Bakanlığın yerleşme politikası, rektöre idari sorumluluklarının yanı sıra kadro tahsisi, terfi, görevden alma gibi daha fazla güç kazandırmıştır.
- Bakan: Lise ve kolej öğretmenlerinden sorumludur. Belli kariyerlerin organizasyonu, personeli işe alma, transfer ve emeklilik gibi idari konular bakanın sorumluluğundadır (IUFM, 2005).

Öğretmen olarak işe başlamak için girilen sınavı kazanan adaylar, otomatik olarak akademinin rektörü tarafından öğretmenlik kadrosuna atanırlar. Rektör, aynı zamanda özel okullara da atama yapmaktadır.

Fransa'da öğretmenleri değerlendirme süreci, öğretmen olabilmenin hiç de kolay olmadığını, lisans eğitiminde ve işbaşındaki öğretmenlerin çalışma hayatı sürecinde öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri ve değerlerini içselleştirmeleri, genişletmeleri ve yeniliklere göre değiştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

### **Fransa'da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi**

Fransa'da öğretmenlerin hizmetiçi eğitime yönelik çok sayıda eğitim reformunun varlığından söz edilebilir. Bu kapsamda 1979 yılında gerçekleştirilen eğitim reformu, ortaöğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimlerini kapsamaması bakımından önemlidir. Bu reformla oluşturulan genelgede, Milli Eğitim Bakanlığı

ve bölgesel örgütler tarafından koordine edilen ve öğretmenlerin gereksinimlerine dayalı olarak düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle, öğretmenlerin var olan bilgilerini güncelleştirmeleri, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeleri, çevrelerinden ve ekonomik gelişmelerden daha fazla haberdar olmaları amaçlanmıştır. 1982 eğitim reformunda, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri konusunda üniversitelerle işbirliği yapılması gündeme gelmiştir. Ayrıca 1982 Peretti Raporu ile hizmetiçi eğitim etkinliklerinin bölgesel düzeyde yapılmasına ve bu amaçla hizmetiçi eğitim etkinliklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı denetiminde her bölgede üniversite rektörlerinin kontrolünde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. 1983 reformu ile kurulan Eğitim ve Araştırma Heyeti (MIFERE), Öğretmen Eğitimi Komisyonu'nun (MAFPEN) hizmetiçi eğitim faaliyetlerini düzenlemekle görevlendirilmiştir. Bu bağlamda etkinlikler öğretmenler tarafından belirlenen gereksinimler doğrultusunda ve bölgesel düzeyde hizmetiçi eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ölçüsünde oluşturulmuştur. 1985 reformu ile hizmetiçi eğitimde MIFERE ve MAFPEN'in rolleri ve sorumlulukları yeniden tanımlanmıştır. 1986 eğitim reformu ile hizmetiçi eğitim Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde merkezi bir yapıya kavuşmuştur. 1989 Eğitimi Yönlendirme Kanunu ile sorumluluk IUFM'ye geçmiştir. Bu yasayı takiben Milli Eğitim Bakanlığı ve sendikalar arasında yapılan sözleşmeyle, Fransa'da öğretmenlik mesleğinin değerini yitirmesi nedeniyle, öğretmenlik mesleğini daha çekici hale getirebilmek için yapılacak hizmetiçi eğitimle, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek; okulları modernleştirmek; öğretmenlerin yeni öğretim yaklaşımlarını kazanmalarını sağlamak ve yükledikleri sorumlulukları destekleyerek kariyer gelişimlerinde yardımcı olmak amaçlanmıştır. 1992'de bazı bölgelerde öğretmen sayısının giderek azalmasına bir önlem olarak Milli Eğitim Bakanlığı, bütün okulların üniversitelerin eğitim kaynaklarını kullanmaları açısından daha bilinçli davranmalarını ve hizmetiçi eğitimden eşit şekilde yararlanmalarını sağlamaya çalışmıştır. 1994 reformunda hizmetiçi eğitimin merkezileştirilmesi üzerine vurgu yapılmıştır. 1996 reformunda ise, okullardaki şiddet olaylarının artmasına paralel olarak öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları zorunlu hale getirilerek, etkinliklerin yılda 25-30 saat arasında yapılması planlanmıştır. 1997 eğitim reformu ile hizmetiçi eğitim programlarında, okulda problem yaşayan ve farklı sosyal çevrelerden gelmeleri nedeniyle uyum sıkıntısı yaşayan öğrencilerin



eğitimi konularına yoğunlaşılmış ve ilgili eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek yine IUFM'nin sorumluluğuna verilmiştir. 1997 eğitim reformu öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin gereksinimlerine ve isteklerine göre eğitim ortamının oluşturulması gerektiğini savunan bir reform olması bakımından hizmetiçi eğitimle de öğretmenlerin bu konuya dikkat etmesi hedeflenmiştir. 1998 eğitim reformunda, ğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimin birbiriyle yakından ilişkili olduğu ve bütünleştirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuş ve bu amaçla hizmetiçi eğitimin merkezileşmesini tamamlamak üzere MAFPEN, IUFM bünyesine alınmıştır. 1999 eğitim reformunda, hizmetiçi eğitimin merkezileştirilmesi yeniden vurgulanmış ve 2001 eğitim reformu sonucu hizmetiçi eğitim etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığı ve IUFM'deki rektörlerin sorumluluğunda yeniden düzenlenmiştir (F-Eurydice, 2008). 1989 Eğitimi Yönlendirme Kanunu hizmetiçi eğitime yönelik yasal düzenlemeleri içermesi bakımından önemlidir.

Fransa'da öğretmenlerin, görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için; mesleki etik ve mesleki kültüre sahip olmaları, öğretme etkinliklerini gerçekleştirmek ve etkili iletişim kurmak için Fransız diline hkim olmaları, iyi düzeyde alan ve genel kültür bilgisine sahip olmaları, ğretim kuram ve metotlarını bilmeleri ve uygulamaları, sınıftaki eğitim ve ğretim etkinliklerini düzenlemeleri, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak ğretim ortamını düzenlemeleri, lme ve değerlendirme becerilerine sahip olmaları, ICT'ye hkim olmaları, eğitim sürecinden sorumlu olan bütün bireylerle işbirliği yapmaları, temel becerilerini geliştirmeleri, bilgili ve ağdaş olmaları gerekmektedir (F-Eurydice, 2008). ICT'de gösterilen sürekli gelişim göz önüne alındığında, Fransa'da öğretmenlere belirtilen tüm bilgi ve becerilerin sadece üniversitelerde verilen eğitimle kazandırılmasının mümkün olmadığı bir gerçektir. Sayılan zellikleri taşımakla birlikte meslekte uyumlu, başarılı, yaratıcı ve verimli olmak için öğretmenlerin eğitimlerinin süreklilik taşıması gerekmektedir. Bu anlamda mesleki eğitim için gereklilik olan ve sürekli eğitimin ayrılmaz bir parçası olan hizmetiçi eğitimin, ğretmen eğitiminde çok önemli bir yere sahip olduğu söylenbilir.

Öğretmenlerin mevcut bilgi birikimlerini güncelleştirme zorunluluğu, göreve yeni başlayan öğretmenlere mesleki destek sağlanması gerekliliği ve

öğretmenlerin kariyer geliştirme isteği Fransa'da hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesinin gerekçeleridir (BOEN, 1999).

Fransa'da öğretmenlere sağlanan hizmetiçi eğitimle ulaşılmak istenilen amaçlar ise şu şekilde listelenebilir (BOEN, 1999; Eratalay ve Kartal, 2006, 94-97):

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere görev yaptıkları kurumun işleyişi ve kurumun bulunduğu bölgenin özellikleri ile ilgili oryantasyon eğitimi almalarını sağlamak,
- Öğretmen adaylarına etkin bir meslek eğitimi, görevdeki öğretmenlere de yeni öğretim yöntemleri hakkında bilgiler sağlamak,
- Sorumlu, bilgili, toplumsal yaşama etkin biçimde katılan ve gelişmelere uyum sağlayan öğretmen profili oluşturmak,
- Öğretmenlere yeni ICT'leri tanıtmak ve öğretmenlerin bunları kullanmalarını sağlamak,
- Öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemelerine, özel bilgi ve beceriler geliştirmelerine ve başka becerilere yönelmelerine yardımcı olmak,
- Görevi bilgiyi aktarmak olan öğretmenin görevinin bilginin öğrenci tarafından oluşturulmasında rehber olması olarak değişmesiyle oluşan, öğretmenin mesleki gelişimi ve yaratıcılığını artırma gereksinimini karşılamak,
- Düzenli aralıklarla yüksek düzeyde bilgi ve eğitsel katkı sağlamak,
- Stajyer öğretmenlerle deneyimli öğretmenleri bir araya getirerek mesleki bilgi paylaşımını sağlamak.

Hizmetiçi eğitim programları, okul yöneticileri ve müfettişlerin de önerileri dikkate alınmak suretiyle, akademiler (Bölge Milli Eğitim Müdürlüğü) tarafından yapılmakta ve bir kitapçıkla ilgililere duyurulmaktadır. Bölge Milli Eğitim Müdürlükleri, küçük yerleşim alanlarında Milli Eğitim Bakanlığı'nın en üst yönetim birimidir. Her Bölge Milli Eğitim Müdürlüğü kendi sorumluluk alanı içinde bulunan diğer illerin personelini de eğitimlere kabul etmektedir. Hizmetiçi eğitim programları, kişisel ve meslekî gereksinimlere cevap verebilecek nitelikte planlanmaktadır (Altınok ve diğerleri, 2006).

Hizmetiçi eğitim faaliyetleri genel olarak Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri çatısı altında, enstitülerde (IUFM) verilmektedir. IUFM, öğretmenlerin sadece hizmet öncesi değil; hizmet sırasında da eğitimlerinde temel sorumluluğu üstlenmiştir. Hizmetiçi eğitim kapsamında öğretmenlere -konunun özelliğine göre üniversite vb. kuruluşlarla iş birliği ile- verilen yaz okulları, kurs ve seminerler verilmektedir. Bunun yanında daha geniş bir kitleye EDUSCOL (Millî Eğitim Bakanlığı internet sitesi) aracılığıyla bağlantı kurularak ulaşılmakta, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşarak gelişmeleri uzaktan eğitim yolu ile sağlanmaktadır (Eratalay ve Kartal, 2006, 97-98). IUFM'nin bağlı bulunduğu akademik kuruluşların rektörleri, öğretmenlerin hizmetiçinde eğitimlerine yönelik tüm mesleki politikalarından sorumlulardır. IUFM'de, temel mesleki eğitim almış öğretmenlerin meslek hayatlarında gereksinim duydukları/duyacakları bilgi, beceri ve davranışları saptamaya yönelik ihtiyaç analizinin yapılması, hizmetiçi eğitimin planlanması açısından ilk basamağı oluşturmaktadır. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre, öğretmenler için hazırlanan hizmetiçi eğitim programlarının hedeflerine ve değerlendirme süreçlerine karar verilmektedir. Belirlenen kararlar doğrultusunda oluşturulan program, incelenip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra rektörler tarafından onaylanmaktadır. Hazırlanan programlar IUFM, üniversiteler, okullar ve ilgili diğer kurumlardaki personelce uygulamaya konulmaktadır (Deane, 2003). Ayrıca IUFM bu kapsamda, öğretmenlerin lisans eğitimi ile ilgili çalışmalarında olduğu gibi hizmetiçi eğitim çalışmalarını gerçekleştirirken de belli bir bölgenin her düzeydeki eğitim kurumları, yerel yönetimleri, sendikaları, meslek odaları, işveren örgütleri ile işbirliği yapmaktadır (IUFM, 2008).

Planlanan etkinliklerin amacına uygun gerçekleştirilmesi temel ilke olarak alındığından etkinliklerin özelliklerine göre, alanlarında uzmanlaşmış kişiler, üniversiteler, enstitüler ve diğer kuruluşlardan gerek formasyon olarak gerekse mekân olarak yararlanmak amacı ile iş birliği yapılmaktadır. Örneğin; öğretmenlere yönelik sahne sanatları ile ilgili faaliyette, bir tiyatro salonu faaliyet yeri olarak seçilmekte ve profesyonel bir tiyatro yönetmeni, öğretim görevlisi olarak görev alabilmektedir (Altınok ve diğerleri, 2006). IUFM'nin öğretmenlere yönelik verilecek hizmetiçi eğitim programlarını akademik araştırmalar ve ICT'deki yeniliklere dayanarak diğer kurumlarla işbirliği içinde hazırladığı görülmektedir.

Fransa'da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin sağlanmasına yönelik malî destek Milli Eğitim Bakanlığı, IUFM'lerin bağlı bulunduğu üniversiteler, ulusal ve uluslararası kurumlar tarafından sağlanmaktadır (F-Eurydice, 2008).

Fransa'da öğretmenlerin bilgi, beceri ve davranışlarının günün gerektirdiği koşullar doğrultusunda geliştirilmesine yönelik verilecek hizmetiçi eğitimlere katılması, 1969 yılında zorunlu hale getirilse de günümüzde seçmeli olarak katılımı beklenmektedir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri, eğitimde yüksek standartlar oluşturmak amacıyla aldığı önlemlerden biridir ve öğretmenlerin belirli aralıklarla hizmetiçi kursları izlemesi onların yararınadır. Kurslardan aldıkları sertifikalar ve dereceler, terfilerinde ve atanmalarında önemli ve olumlu bir role sahiptir. Hizmetiçi eğitim sonunda başarısız olma veya kurslara katılmama öğretmenlere olumsuz puanlar getirmektedir (F-Eurydice, 2008; Türkoğlu, 1983).

Hizmetiçi eğitim, personelin meslekî ve sosyal açıdan gelişimini sağlamakla birlikte, bazı kurslara katılıp sertifika alanların maaşlarında çok fazla olmasa da bir artış olmaktadır (Altınok ve diğerleri, 2006).

Fransa'da öğretmenlerin kariyer gelişimleri her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Özellikle yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin ortaya çıkmasıyla ve öğrenci merkezli yaklaşımların eğitimi yönlendirmesiyle öğretmenlerin beklentileri ve gereksinimleri sürekli olarak değişmektedir. Bu durum öğretmenlere yönelik oluşturulan hizmetiçi eğitim etkinliklerinin içeriklerini, sürelerini ve değerlendirme işlemlerini etkilemektedir. Enstitülerden mezun olan öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşması için tamamlayıcı nitelikteki derslerin verildiği ve lisansüstü eğitimlere özendirildikleri görülmektedir (Eratalay ve Kartal, 2006, 97; F-Eurydice, 2008).

### **İngiltere'de Öğretmen Eğitimi**

İngiltere'de öğretmen eğitimi, Öğretmen Eğitimi Ajansı (Teacher Training Agency) tarafından finanse edilir (En-Eurydice, 2009; Korkmaz, 2009; International Graduate, 2008). İngiltere'de öğretmenler, devlet memuru değildir. Yerel eğitim otoritelerinin veya okulun elemanlarıdır. Tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak işe alınabilirler (Furlong, Barton, Miles, Whiting ve Whitty, 2000;

Polat, 2004). Devlet okullarında, anaokulları dâhil olmak üzere öğretmenlik yapabilmek için Nitelikli Öğretmen Statüsü (Qualified Teacher Status) yeterliliği almak gerekmektedir. Bunun için de Eğitim ve İstihdam Bakanlığı tarafından yetkilendirilmiş bir Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (Initial Teacher Training) kursunu bitirmiş olmak gerekir (Altınok ve diğerleri, 2006) ya da Öğretmen Eğitimi Ajansı tarafından kişiye öğretim yetkisi verilmiş olmalıdır. 1998 Öğretim ve Yükseköğretim Kanunu'na (Teaching and Higher Education Act) göre, devlet ya da özel okullarda görev yapan tüm öğretmenlerin Genel Öğretim Kurulu'na (General Teaching Council [GTC]) kayıt olması gerekmektedir. Bu kurul, 2000 yılından itibaren faaliyet göstermektedir (Polat, 2005; International Graduate, 2008; En-Eurydice, 2009; Korkmaz, 2009).

Yükseköğretim kurumları, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde, geleneksel olarak belirli periyotlarda deneyim kazanmak amacıyla okullarda stajlar düzenlenmektedir. Öğretmen eğitimi sorumluluğu, Yükseköğretim Kurumları (higher education institutions [HEI]) ve okullar arasında paylaşılmıştır. 2000'li yıllarda kurslar, HEI ya da HEI'ya bağlı olan okullar ve/veya diğer kurumlar tarafından sağlanmaktadır (Morrison ve Gray, 2002; Halstead, 2003).

İngiltere'de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimini sağlayan HEI'ler, Öğretmen Eğitimi Kurumları ve Nitelikli Öğretmen Statüsü'ne yönelik programları öneren yükseköğretim kurumlarınca akretide olmaktadır. Öğretmen eğitimi sisteminin kalitesinden, Eğitimde Standartlar Ofisi (Office for Standarts in Education [OFSED]) sorumludur. OFSED 1992 Eğitim Hareketi ile kurulmuştur ve bir devlet kuruluşu değildir. İngiltere'deki okulların teftişi ve standartların devamından sorumludur (Hargreaves, 2000; Halstead, 2003). İngiltere'de Öğretmen Eğitimi Ajansı, öğretmen eğitimi şekillendiren kurumdur. HEI'ler ve ona bağlı olan okullar, kursların planlanması ve yönetimi ile öğrencilerin değerlendirilmeleri seçimleri ve yetiştirilmelerinden sorumludurlar. Ayrıca, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi sağlayan kurumların neler yapmak zorunda olduklarını belirlemektedirler (Korkmaz, 2009). Öğretmen adayının öğretmenlik kariyerine uygunluğuna görüşmeyi de kapsayan bir seçim süreci ile karar verilir. Öğretmen adaylarından, İngiliz Dili ve Matematik'te Genel Ortaöğretim Sertifikası'ndan en az C almış olması istenir (Reynolds, 1999).

Kurumların organizasyonu “Kurslara giriş gereklilikleri”, “Yetiştirme ve değerlendirme”, “Hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren kurumlarının yönetimi” ve “Yeterlilik” olmak üzere dört bölümdür.

Yerel eğitim otoriteleri ya da okul yönetimleri ihtiyaç duydukları öğretmen için, ulusal düzeyde yayınlanan Eğitim Dergisi'ne ilan verir. İlgilenen öğretmenler başvuru formu doldurarak başvuruda bulunurlar. Başvuru sahipleri içinden uygun görülen öğretmen ya da öğretmenler mülakata çağrılır. Mülakat sonucunda seçilen öğretmen ya da öğretmenler ile okul yönetimi sözleşme imzalar ve öğretmen ataması gerçekleştirilmiş olur (Altınok ve diğerleri, 2006).

HEI'ler ve bağlı olan okullar, öğretmen Eğitimi kurslarının planlanması, öğretim ve değerlendirmeden de sorumludur. Okul Merkezli Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Modeli (School-Centred Initial Teacher Training), üniversite mezunu öğretmenlerin okullarda iş tabanlı olarak yetiştirilmesidir. Model, 1994 Eğitim Reformu ile tanıtılmıştır ve Öğretmen Eğitimi Ajansı'nın sağladığı kurslarla yürütülmektedir (Korkmaz, 2009).

İngiltere'de göreve yeni başlayan öğretmenler için genelde bir yıl süren stajyerlik dönemi vardır. Bu sürede, yeni mezun öğretmenler izlenir ve desteklenir. Yeni öğretmenlerin diğerlerinden daha az dersleri ve onları destekleyen rehberleri bulunmaktadır. Ayrıca diğer bütün öğretmenler için hizmetiçi eğitim faaliyetleri vardır (Hassall, 2004).

İngiltere'de öğretmen eğitimi genellikle -dört yıllık- Bakalorya derecesi verilen eğitimi veya bir Bakalorya derecesini takip eden, mezuniyet sonrası bir yıllık sertifika eğitimini içermektedir. Bakanlık ihtiyaç duyulduğunda, pedagojik formasyon almış olmak koşuluyla, diğer yükseköğretim kurumları mezunlarından da öğretmen olarak yararlanmaktadır (En-Euroeducation, 2009).

İngiltere'de öğretmenlerin göreve başladıktan sonra kariyer ilerlemeleri için beş temel düzey aşağıdaki gibidir (Forde, McMahon, McPhee ve Patrick, 2006):

- Stajyer Öğretmen (Newly Qualified Teacher)
- Sınıf Öğretmeni (Classroom Teacher)
- Performans Eşiği (Performance Treshold)

- İleri Düzey Becerileri Öğretmeni (İDBÖ) (Advanced Skills Teacher)
- Mükemmel Öğretmen (Excellent Teacher)

Temel öğretmen eğitimi aşamasını tamamlayarak göreve başlayan öğretmene stajyer öğretmen denilmektedir. Stajyerlik dönemi eğitim programlarında, bireysel gereksinimlere dönük “izleme ve destek”, “öğretimi gözlemlene ve tartışma”, “mesleki gözden geçirme”, “deneyimli meslektaş gözlemi” ve “diğer mesleki gelişim etkinlikleri” sağlanmalıdır. Stajyer öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda amaçlar, başöğretmen veya rehber öğretmen ve stajyer öğretmen ile birlikte oluşturulur. Stajyer öğretmenin güçlü yanları ve gereksinimleri göz önünde bulundurulur. Eğitimler sırasında yapılan düzenli gözden geçirmeler, biçimlendirici ve toplam değerlendirmeleri içerir ve öz değerlendirme becerileri geliştirilerek sürekli mesleki geliştirmeye temel oluşturulur. Stajyerlik programında stajyer öğretmenler kendi mesleki gelişimlerinden kendilerinin sorumlu olmaları için yönlendirilmektedir (DfES, 2001b).

İleri Düzey Becerileri Öğretmeni pozisyonu, 1998’de, “En iyi öğretmenlere kariyerde ilerlemek için daha fazla olanak sunma” girişimleri paketi ile getirilmiştir. Paket, aynı zamanda performans eşiği ve hızlı ilerleme girişimlerini de içermektedir. “En iyi öğretmenleri fark etmek ve meslekte devam etmelerini sağlamak” için İleri Düzey Becerileri Öğretmeni kadrolarına gereksinim duyulmuştur (DfES, 2001a). En iyi öğretmenler ileri eğitim alanlar ve mesleki gelişimlere sürekli olarak katılanlardır. İDBÖ kadrosunun oluşturulması üç gereksinime karşılık gelmektedir: Mesleki gelişime (profesyonel olarak) güdüleme, sınıflarındaki değişimi etkileyen uzman öğretmenlerle işbirlikli çalışma ve diğer öğretmenlere kendilerini geliştirme konusunda kaynaklık etme (Forde ve diğerleri, 2006). İDBÖ pozisyonu öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Pozisyonun, başöğretmenleri meslekte tutmak için moral, kendine güven ve değerler açısından katkısı bulunmaktadır (Taylor ve Jennis, 2004).

İngiltere’de “Performans Eşiği” öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin fark edilmesi ve ödüllendirilmesine olanak sağlar. Eşik, öğretmenlerin kariyer ilerlemesindeki ilk aşamadır ve temel maaş derecesine ulaşan tüm öğretmenler

eşiği geçmek (yeni bir maaş derecesine geçmek) için başvuruda bulunabilirler. Başvuranlar performans standartlarını taşıdıklarını göstermek ve bunu kanıtlamak zorundadır. Eğer başarılı olurlarsa, yılda ek £2000 alır ve bir üst ödeme düzeyine çıkarlar. Ancak, performansın fark edilmesi ve ödüllendirilmesinde, mesleki gelişme anlamında, eşiğin etkisi sınırlıdır. Eşiği atlamak için başvuru süreci, sınıf deneyimi ve mesleki gelişmeye ilişkin doküman hazırlamayı ve günlük uygulamalardan örnekler sunmayı gerektirir (Forde ve diğerleri, 2006). Yapılan bir araştırmada, eşik hakkında genelde olumsuz düşünülmektedir ve az sayıda öğretmen bunun kendi öğretmenliklerine olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Bireysel olarak ve öğretmen grupları üzerinde bazı olumsuz duyuşsal etkileri olduğu da tespit edilmiştir (Menter, Mahony ve Hextall, 2006)

İngiltere’de öğretmenlik mesleği son kariyer basamağı “mükemmel öğretmen statüsü”, Eylül 2006’dan itibaren uygulamaya konulmuştur. Mükemmel öğretmen, İleri Düzey Becerileri Öğretmeni ve liderlikten sonra kariyer ilerlemesini devam ettirme fırsatı olarak görülmektedir. İleri Düzey Becerileri Öğretmeni gibi, mükemmel öğretmen de okullar tarafından belirlenen bir kadrodur. Her iki kadronun etkinlikleri oldukça benzerdir (Teachernet, 2005).

Öğretmenlerin göreve başladıktan sonra mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve kariyer basamaklarında ilerleyebilmeleri için hükümet ve diğer kuruluşlar tarafından sağlanan çeşitli malî destek olanakları vardır. Hükümetin standartlar fonundan yerel eğitim otoritelerine ve okullara öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için oluşturduğu bir fon vardır. Okullar, öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin bedelini ödemek için fonlar ile kendi bütçelerinden harcayabilecekleri kaynakları birleştirmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı yerel eğitim otoriteleri tarafından düzenlenen mesleki gelişme etkinliklerine ücretsiz katılmaktadır (OECD, 1998).

### **İngiltere’de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi**

İngiltere’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi ve sürekli mesleki gelişimi (continuing professional development) tek bir çerçeve ile kesin olarak birbirinden ayrılamaz. Gerçekleştirilen etkinlikler, maddi destek yapısı, yeterlikler yapısı ve ajansların sorumlulukları bakımlarından böyle bir ayırım yapılamaz. 1990’a kadar



ortak unsur Yerel Eğitim Otoriteleri idi. Yerel Eğitim Otoriteleri çoğunlukla kendi merkezlerinde hizmetiçi öğretmen eğitiminin büyük kısmını sağlar ve öğretmenleri doğrudan maddi olarak desteklerdi. 2000'li yıllardan sonra, okullar kendi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerini kendileri planlamakta, bu eğitimleri sağlayanlar arasından seçim yapmakta ve masraflar ya öğretmenlerin kendileri tarafından veya merkezi hükümetin ayırdığı fondan karşılanmaktadır. Her eğitim öğretim yılı öğretmenler beş gün öğretim yapmaz ve hizmetiçi eğitime katılırlar. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı hizmetiçi eğitim etkinliklerine gün içinde ders saatleri bittikten sonra katılmalarına rağmen, önemli bir kısmı ders saatlerinde hizmetiçi eğitim almaktadır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler bunu çoğunlukla kendi boş zamanlarında yaparlar (OECD, 1998).

Tüm öğretmenler için öğretim yöntemlerini incelemek ve çalışma programlarında düzenlemeler yapmak mesleki bir görevdir. Ayrıca, öğretmen olarak, kendi gelişimleri için hizmetiçi eğitimlere ve sürekli mesleki gelişimlere katılmalıdırlar (En-Eurydice, 2009)

Öğretmen Eğitimi Ajansı'nın 1995'te kurulmasıyla ilk defa özel olarak İngiltere'deki öğretmenlerin mesleki gelişiminden sorumlu bir kurum olmuştur. Ajans 1995'te durumu ilk kez gözden geçirdiğinde, öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde koordinasyon ve değerlendirmenin yetersiz olduğunu ve sınıftaki gelişmelere yeterince odaklanılmadığını ortaya çıkarmıştır (OECD, 1998).

İngiltere'de, hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitiminde Öğretmen Eğitimi Ajansı sorumluluğunda çeşitli kurumlar görev almaktadır. Devlet sekreterliğinin, yeterli öğretmen statüsünün standartlarını ve yeterli öğretmen statüsü veren programların şartlarını belirleme sorumluluğu vardır. Temel öğretmen eğitimine, Öğretmen Eğitimi Ajansı odaklanır. Ajans aynı zamanda stajyerlik dönemi için rehberlik sağlar (Neil ve Morgan, 2003). Öğretmen Eğitimi Ajansı, 2005 yılında, Eğitim ve Kalkınma Ajansı (Training and Development Agency [TDA]) adını almıştır. Bağımsız bir kamu kurumu olarak TDA'nın görev ve sorumlulukları, İngiltere'de okulların mevcut personelinin sürekli mesleki gelişimi ve desteklenmesi de dahil olmak üzere tüm eğitim işlerinden sorumlu olacak şekilde genişletilmiştir (Ellis, 2006). Eğitim ve Beceriler Bölümü'nün (Department

for Education and Skills [DfES]), öğretmenlerin her türlü görevlerine ilişkin, yasal açıdan, genel sorumluluğu vardır. Stajyerlik dönemi için düzenlemelere rehberlik eder (Neil ve Morgan, 2003).

Okulları daha etkili hale getirmek ve öğrencilerin başarı oranlarını artırmak gibi ulusal hedeflere ulaşmak için, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişmesi sorunu İngiltere’de gittikçe artan bir şekilde önemli görülmektedir (O’Brien ve MacBeath,1999). İstihdam, mesleki gelişim etkinlikleri çalışma takviminin tetikleyicisidir. Eğitim-öğretim kadrosunun yaşlanması (öğretmenlerin %50’si 45 yaşın üzerindedir) ve gelecek 15 yılda çok sayıda öğretmenin emekli olması beklenmektedir. İngiltere’de öğretmenlere mesleki gelişme olanaklarının sunumu ve ilerleyen yıllarda yeterince deneyimli öğretmenin olup olmayacağından emin olunmasının önemi artmıştır. Yetiştirilenlerin %50’sinden fazlası beş yıl sonra öğretmenlikte kalmadığı için, öğretmen sayısı ile ilgili endişelere sebep olmakta, mesleki gelişme olanakları ve mesleğe girişte sağlanan rehberliğin etkililiği ile ilgili birtakım soruları akla getirmektedir (HCESC, 2004). 2010’lı yıllarda sadece İngiltere’de değil tüm AB ülkelerinde öğretmenlerin meslekte tutulması sorun olmaya devam etmektedir.

İngiltere’de hizmetiçi eğitim, sürekli mesleki gelişim kapsamında ele alınmaktadır. Hizmetiçi eğitimlerin sorumluluğu aşağıdaki kurumlar / kuruluşlar arasında paylaşılmaktadır:

- Merkezi hükümet - Eğitim ve Yetenekler Bölümü (DfES) ve Eğitim ve Kalkınma Ajansı (TDA),
- Okul Liderliği (NCSL) Ulusal Koleji,
- Genel Öğretim Konseyi (GTC),
- Yerel yönetimler,
- Okul yönetimi,
- Başöğretmenler ve
- Öğretmenlerin bireysel ilgileri (En-Eurydice, 2008).

Öğretmen Eğitimi Ajansı ulusal standartlar ve mesleki yeterlikler için bir çerçeve geliştirmiştir. Çerçeve “Yeterli Öğretmen Statüsü”, “Konu Alanı Liderleri”,

“Özel Eğitim İhtiyaçları Koordinatörleri” ve “Baş Öğretmenler” standartlarını içermektedir (Luukkainen, 2000).

Hizmetiçi eğitim ve sürekli mesleki gelişme faaliyetleri öğretmenlik mesleğinin saygınlığını ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin artırılmasında ve sürdürülmesinde etkilidir. 1998 Öğretmenlik ve Yükseköğretim Kanunu'na göre, devlet okullarındaki ve özel okullardaki tüm öğretmenler Genel Öğretim Konseyi (General Teaching Council [GTC])'ne kayıtlı olmalıdır. Bu konsey, 2000 yılında faaliyete geçmiştir (Teacher Training, 2004). GTC, İngiltere'de öğretmenlikten sorumlu bağımsız bir mesleki kuruluştur. Öğretmenlik mesleği için standartları oluşturur, öğretim ve öğrenmenin kalitesini etkileyen önemli olaylara ilişkin hükümet ve diğer kuruluşlara önerilerde bulunur. İngiltere'de Yeterli Öğretmen Statüsü veren kuruluştur (Neil ve Morgan, 2003; GTCE, 2007). GTC, öğretmenlik mesleğine girişte eşik olan bir kurum rolündedir. Stajyer öğretmenlerin kaydından sorumludur. Mesleğe ilişkin tüm konularda danışmanlık yapma, standartları koruma ve yükseltme görevleri vardır. Bağımsız bir kuruluş olan GTC, 1998 Öğretim ve Yükseköğretim Kanunu ile aşağıdaki amaçlarla kurulmuştur (GTCE, 2001):

- Öğrenme kalitesi ve öğretim standartlarını geliştirmeye katkıda bulunma,
- Öğretmenler arasında mesleki etkileşim standartlarını koruma ve geliştirme
- Devlet sekreterine aşağıdaki konularda tavsiyelerde bulunma:
  - Öğretmenlik standartları
  - Öğretmenlerle etkileşimin standartları
  - Öğretmenlik mesleğinin rolü
  - Öğretmenlerin eğitimi, kariyer gelişimi ve performans yönetimleri
  - Öğretmenlerin istihdamı
  - Öğretmenlik için tıbbi uygunluk
- Öğretmenlerin kaydını alma ve devam ettirme.

Yeni mezun bir öğretmenin GTC'ye kayıt olabilmesi için ücret ödemesi gerekmektedir. Eğer, yeni mezun öğretmen stajyerlik döneminde başarısız olursa

kaydı silinir. Okulda uygun stajyerlik programının sağlandığından emin olunması gerekmektedir. Ayrıca, okulun yeni mezun öğretmenin zorunlu staj dönemini başarıyla tamamladığını onaylama sorumluluğu vardır. Her konseyin, o bölge dışında öğretmenlik eğitimi alanlar için bazı özel düzenlemeleri vardır. Bazı branşlar için birtakım ek gereklilikler söz konusudur. Öğretmenlerin kendi branşları ile ilgili gereklilikleri takip etmeleri gerekmektedir. GTC'ler öğretmenlerin gelişmesini, yayınlar ve dokümanlar sağlayarak, stajyerlik döneminden itibaren desteklemekte ve bu süreci takip etmektedir. İngiltere'de GTC, 2002'de yayımladığı ikinci ortak planda ortak amaçlara ilişkin "öğretime profesyonel ses getirme", "standartları destekleme", "öğretmen statüsünü yükseltme" ve "öğretmenleri dinleme" anahtar önerilerini ortaya koymuştur (Neil ve Morgan, 2003).

İngiltere'de, 1990'ların ikinci yarısından beri, öğretmen eğitimi, temel öğretmen eğitimi, stajyerlik dönemi, öğretmenlerin mesleki gelişmesi ve başöğretmenlik süreçlerinde değişimler yaşanmaktadır. Değişimlerin sebebi ülkenin farklı bölgelerindeki şartlardan kaynaklanmaktadır. GTC, sorumlu olduğu bölgenin gelişimi ile ilgilenmekte ve kendi önceliklerini belirlemektedir. Eğitimlerdeki bölgesel önceliklere karşın, öğretmenlerin sistemde ilerlemelerinde benzerlikler vardır. Tüm ülkede standart olan yapı aşağıdaki gibidir (Neil ve Morgan, 2003):

- Temel öğretmen eğitimi
- Stajyerlik (meslekteki ilk yıl)
- Erken mesleki gelişim (genellikle iki yıl sürer)
- Sürekli mesleki gelişim (kariye boyunca devam eder)
- Konu alanı lideri - Koordinatörü / İleri Düzey Becerileri Öğretmeni
- Okul müdürlüğü (okul müdürlüğü için ulusal mesleki yeterlikleri içerir).

Her aşamada, öğretmenin mesleki niteliklerinin sürekli olarak gelişimine önem verilmektedir. İngiltere'de eğitim sisteminde öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi ile ilgili aşağıdaki uygulamalar bulunmaktadır (OECD, 1998):

- 1988'den beri 5–16 yaş arası çocukların eğitimindeki temel konu alanlarının öğretim programları ulusal eğitim programında belirlenir ve öğretim süreci standartlaştırılır. Bazı (ortaöğretimdeki yabancı dil ve

ilköğretimdeki fen gibi) dersler alan yeterliklerinin oluşturulmasını gerektirir

- Hizmetiçi eğitim hizmetlerinin kontrolüne okul yönetimindedir. Yerel otorite okullara bu hizmetleri satabilir ama diğer hizmet sağlayıcılarla rekabet etmek durumundadır.
- Ortaöğretim okulları için 1993'den beri, ilköğretim okulları için 1994'den beri OFSTED tarafından görevlendirilen özel müfettiş ekipleri okulları sistemli olarak denetlemektedir. Denetimde, ilk dört yıllık dönemden sonra daha esnek bir yol izlenmektedir. Başarısızlık riski olan okullar iki yılda bir buna karşın önemli problemleri olmayan okullar altı yılda bir denetlenirler. Denetim sonrasında okulların eylem planları genellikle öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili konuları içermektedir.
- 1990'ların ortasından beri temel öğretmen eğitiminde uygulamaya daha fazla yer verilmiştir. Bazı derslerde toplam sürenin yaklaşık %55'i "okul zamanı" olarak okullarda geçirilmektedir. Eğitim otoriteleri sınıf deneyimini, temel öğretmen eğitiminde en önemli unsur olarak görmektedir. Yeni öğretmenler, sınıfının sorumluluğunu almadan önce alan bilgisi, etkili öğretim, değerlendirme yöntemleri, sınıf yönetimi konularında gerekli ve yeterli becerilere sahip olduğunu göstermelidir.
- Gerçekleştirilen reformlara rağmen, özellikle de temel derslerde okulların başarı standartları hakkında politik ve toplumsal endişeler vardır. Örneğin; 11 yaşındaki öğrencilerin neredeyse yarısı matematik ve İngilizce testlerinde beklenen standartlara ulaşamamıştır. Bu temel standartları geliştirme ihtiyacı, öğretmenlerin gelişmesinin arkasındaki önemli bir hedefdir.
- İngiltere'de okullar da dâhil çoğu işveren, personel gelişiminde daha çok istenilen standartları uygulamanın yararlarını dikkate almaktadır. Okullar, öğrenci başarısının artırılmasını ve tüm okulun gelişmesini sağlayan standartlar doğrultusunda çalışmaya yönlendirilmektedir.

İngiltere'de 7 Mayıs 1999'dan sonra yeterli öğretmen statüsü alan tüm öğretmenlerin stajyerlik yapması zorunludur ve stajyer öğretmen, görevlerinin ilk yılında desteklendiğinden emin olmak üzere, ulusal standartlara göre değerlendirilir. Kişisel gelişme programı, destek ve mesleki iletişim ile başarının temel standartlara göre değerlendirilmesi ve izlenmesini birleştirir. Stajyerliğin her öğretmen için farklı olduğu gerekçesiyle standart bir program yoktur. Ancak, stajyer öğretmenin diğer öğretmenlerle birlikte çalışması, onları gözlemesi, diğer okulları ziyaret etmesi ve resmi eğitim sürecine katılması beklenmektedir. Yeterli

öğretmen statüsü alan öğretmenlerin stajyerliğe başlamaları ve bitirmeleri için bir son tarih yoktur. Ancak, mümkün olduğunca kısa süre içinde stajyerliğe başlamaları beklenmektedir (TDA, 2008a).

Mesleki standartlar stajyer öğretmenin stajyerliği başarıyla tamamlaması, bilmesi gerekenleri anlaması ve yapabilmesi zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Stajyerlik süresince öğretmen, temel öğretmen eğitimi aşamasında öğrendiklerinin üzerine yenilerini eklemelidir. Stajyerlik döneminin sonunda, öğretmenin performansı standartlara göre değerlendirilir ve öğretmenliğe başlamak için gerekli niteliklere sahip olup olmadığına karar verilir. Stajyerlik için gerekli düzenlemelerin yapılması ve öğretmenin stajyerlik standartlarını karşılaması, başöğretmenin sorumluluğundadır. İlgili kurum, genellikle Yerel Eğitim Otoritesi'dir. GTC, stajyerlik döneminin sonunda ilgili kurum tarafından sonuçlar hakkında bilgilendirilir (Neil ve Morgan, 2003).

Standartlar, stajyer öğretmenin daha rahat ve bağımsız bir öğretmen olarak işe başlaması için gerekli ilerlemeleri ve mesleğe özgü özellikleri yansıtır (TIPfNQT, 2008). Standartlar birbirleriyle ilişkili mesleki nitelikler, mesleki bilgi ve mesleki beceriler olmak üzere üç alanda düzenlenmiştir (TDA, 2008b). Mesleki nitelikler “çocuklar ve gençlerle ilişki”, “çerçeveler”, “başkalarıyla iletişim kurma ve çalışma” ve “kişisel mesleki gelişme”dir.

Stajyerlik döneminin değerlendirilmesi yıl boyunca üç kez yapılır. İlk toplantı, stajyer öğretmenin yeterli öğretmen statüsü standartlarının ne kadarına sahip olduğuna ve stajyerlik standartlarını sağlayıp sağlamadığına; ikinci toplantı, stajyerlik standartlarına sahip olmadaki ilerlemeye; üçüncü toplantıda, stajyer öğretmenin stajyerlik standartlarına sahip olup olmadığına ve stajyerlik döneminin tamamlanması için nelerin gerekli olduğuna odaklanılır ve karar verilir. Stajyerliği takip eden dönem “Sürekli Mesleki Gelişim” olarak adlandırılır. Stajyerlik için gerekli düzenlemeler zorunlu olmasına rağmen, stajyerlikten sonraki yıllar için resmi düzenlemeler yoktur. GTC öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına yönlendirildiklerini vurgular (Neil ve Morgan, 2003).

Yeni kariyer basamaklarının oluşturulması, olanaklarla ilişkili olarak sürekli mesleki gelişim reformunun anahtar özellikleridir. Kariyer basamaklarının hepsi

öğretmenlere uzmanlıklarını geliştirme fırsatları sağlar. Öğretmenlerin kendi rollerini sorgulaması ve geleceğe ilişkin yansımalar yapması zor olabilir (Forde ve diğerleri, 2006). Öğretmenler arası işbirliği ve iletişim mesleki gelişmenin önemli bir aracı olarak görülebilir.

İngiltere’de “öğrenme sohbetleri”, öğretmenleri destekleyen ve mesleki uygulamalarına ilişkin yansımalar yapmalarını sistematik ve planlı bir yaklaşımdır. Öğretmenler karşılıklı olarak yeni bilgiler edinir ve bunları öğretimini geliştirme amacıyla kullanır. GTC’nin 2004 yılında yaptığı bir araştırma 4000’den fazla öğretmenin meslektaşları ile gerçekleştirdikleri sohbetlerden sonra en etkili derslerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %97’si meslektaşları ile profesyonel deneyimlerini ve bilgilerini paylaştıkları sohbetlere katıldıklarını belirtmişlerdir (GTCE, 2008).

İngiltere’de öğretmenlerin kariyer basamaklarını daha hızlı çıkmalarını sağlayan farklı bir yaklaşım da “Hızlı Öğretmenlik Programı”dır. Program, mesleğe giriş için değil meslekte ilerleme için yapılır ve ön değerlendirme ve hızlı ilerlemeyi içerir. Adaylar, bireysel olarak hazırlanmış mesleki gelişim programına katılırlar. Öğretmenler, bireysel kariyerlerini normalden daha hızlı bir şekilde oluştururlar. Hızlı ilerleme adaylarına verilen eğitimlerin bazılarının niteliği hakkında birtakım eleştiriler vardır (Neil ve Morgan, 2003).

### **İspanya’da Öğretmen Eğitimi**

İspanya’da 1987 Üniversite Reformu Kanunu’na (LRU) kadar anaokulları ve ilköğretim okulları öğretmenleri için öğretmen eğitimi, üniversitenin yetkisinde değildi. Bu görev yüksek lisans derecesi vermeyen, “üniversite kolejleri”nin ya da “ecole normale”nin göreviydi. LRU ile bu okullar, üniversitenin parçası olmuştur (Aydoğan ve Çilsal, 2007).

İspanya’da öğretmenlerin tamamı üniversite eğitimi almak zorundadır. Okul öncesi ve ilköğretim okullarında görev yapacak öğretmenler, Yabancı dil, beden eğitimi, müzik ve özel eğitim öğretmenleri, üniversitelere bağlı meslek yüksek okullarında üç yıllık öğretmen eğitimi görürler. Öğretmen adayları genel kültür ve amaçlanan öğretmenlik alanına göre alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik

meslek bilgisi dersleri de alırlar ve bir süre okulda öğretmenlik uygulaması yaparlar (Maviş, 2009; Si-Euroeducation, 2009).

1990 yılında çıkarılan Eğitim Sistemini Düzenleme Yasası'na göre; öğretmen Eğitimi konusunda da kararlar alınmıştır. Yasayla öğretmen Eğitimi, öğretmenlerin çalışacakları öğretim kademesine göre şekillenmektedir. Öğretmen Eğitimi programları “Temel Eğitim Öğretmenliği” ve “Orta Öğretim Alan Öğretmenliği” olarak ikiye ayrılır. Temel Eğitim Öğretmenliği; okul öncesi öğretmenliğini, ilköğretim sınıf öğretmenliğini, yabancı dil öğretmenliğini, müzik öğretmenliğini, resim öğretmenliğini ve özel eğitim öğretmenliğini kapsamaktadır. Bu öğretmenlik programlarında yetişen öğretmenler üniversitelere bağlı eğitim yüksek okullarında (Escuelas Universitarias de Profesorado) üç yıl eğitim almaktadırlar (Morgenstern, 1991). Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapacak öğretmen adayları ise üniversitelerde ya da teknik yüksek okullarda dört ya da beş yıl yalnızca uzmanlık alanları ile ilgili eğitim gördükten sonra eğitim bilimleri enstitülerinden (Institutos de Ciencias de la Education) bir buçuk yıllık yüksek lisans öğrenimini tamamlar. Bu eğitim programı yalnızca öğretmenlik meslek derslerini içermektedir (Si-Eurydice, 2008). Alan öğretmenleri öğretmenlik sertifikasına sahip, lisans ve lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmen adayları arasından atanır (Maviş, 2009).

İlköğretim öğretmenleri, alan öğretmenlerinin istihdam edildiği müzik, beden eğitimi ve yabancı diller dışındaki tüm dersleri verecek şekilde eğitilmektedir. Alan derslerine giren ortaokul öğretmenleri ise tek bir derste uzmanlaşan öğretmenlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, derslerin toplamının %10'u kadar seçmeli dersler almaktadır.

Öğretmen adayları üniversiteden mezun olduktan sonra devlet sektöründe çalışmak için memuriyet sınavlarını geçmek zorundadır, aksi halde geçici görevlendirme yapılmaktadır. Özel sektörde ise kendi alanlarında çalışmaya başlayabilmektedir (Si-Eurydice, 2008).

İspanya'da her yıl öğretmen gereksimi olan alanlar, alınacak öğretmen sayısı ve aranan koşullar resmi gazetede duyurulur. Başvuran adaylar, ilgili



yönetim birimlerince yazılı ve sözlü olarak yapılan bir seçme sınavından geçerler. Sınavda başarılı olan adaylar alanlarına göre bir okulda stajyer öğretmen olarak görevlendirilirler. Stajyerlik eğitimi genel olarak iki yıl sürer (Sağlam ve Kürüm, 2005). Stajyerlik süresinin sonunda yapılan değerlendirmede başarılı olanlar asil öğretmen olarak görevlerine devam edebilmektedir (INCA-Es, 2009).

### **İspanya’da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi**

İspanya’da eğitimin yönetimi ve denetimi Eğitim ve Bilim Bakanlığı ve özerk yönetimlerin kontrolüne bırakılmıştır. Ülke içerisinde ortak eğitim yapısını korumak amacıyla eğitim ile ilgili tüm kararlar bakanlıkça denetlenir. Ulusal ve bölgesel düzeydeki denetlemeler için her bölgede okul denetleme birimleri kurulmuştur. Bu birimler okulları denetlemenin yanı sıra onlara danışmanlık hizmeti de vermektedir (Es-Eurydice, 2009).

İspanya’da hizmetiçi eğitim, mesleki gelişimi sağlamak ve devam ettirmek tüm öğretmenler için hem hak hem de sorumluluktur. Öğretmenler stajyer olarak mesleğe ilk başladıklarında kendilerinden kıdemli öğretmenler tarafından eğitilmektedir. İspanya’da stajyerlerin eğitimi zorunlu hizmetiçi eğitim kapsamındadır (INCA-Es, 2009). Mesleklerinin daha sonraki dönemlerinde hizmetiçi eğitimle etkinliklere katılmak öğretmenler için zorunlu olmamasına karşın maaşlarındaki prim artışları ile teşvik edilmeleri onların bu etkinliklere katılım oranı arttırmaktadır (UGR, 2009). Öğretmenlerin gönüllü olarak katıldıkları hizmetiçi eğitim etkinlikleri; meslek, eğitim ve bilim alanında düzenli olarak sunulur. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılımı ile eğitimin yürütülmesini desteklemek, eğitim yapısını sağlamlaştırmak, eğitimde planlama yöntemlerini geliştirmek, eğitimin kalitesini arttırmak ve birlikte çalışmaya dayalı etkinliklerin organizasyonunu arttırmak amaçlanmıştır (Es-Eurydice, 2009).

Mart 2005’te eğitim hakkında bir kanun tasarısı yayımlanmıştır. Bu tasarıda öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin zorunluluk ve gönüllülük esasları belirlenmiştir. Ayrıca yayımlanan kanun tasarısında eğitimin belirli yaşlar arasında sınırlı olarak kalamayacağı üzerinde durulmuş ve yaşam boyu öğrenme için kanun tasarısının üçüncü bölümünde öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere ve bu niteliklerin geliştirilmesi için hizmetiçi eğitimin gerekliliğine

değ inilmektedir. “Avrupa Yükseköğretim Alanı” bağ lamı içinde reformları gerçekleştirilecek olan öğ retmenlerin başlangıç eđ itimine ve hizmetiçi eđ itimine öncelikli olarak önem verilecektir” kararı da bu kanun tasarısı ile kabul edilmiştir. Uygun bilimsel eđ itimin yanı sıra başlangıç eđ itimi, pedagojik eđ itimi de içermelidir. Pedagojik eđ itim, eđ itmenler tarafından ya da daha deneyimli meslektaşları tarafından yeni öğ retmenlere tavsiyeler verilmesi yoluyla tamamlanmaktadır. Ayrıca bu eđ itimlerde, öğ retmenlik mesleğ inin onaylanması, desteğ i ve sosyal olarak değer bi ilmesinin yanı sıra öğ retmenlerin alıştığ ı şartların geliştirilmesini göz önünde tutulmaktadır (MEBNET, 2009).

“şekillendirici kılavuz” adı ile 2005 yılında yapılan bu düzenlemeye göre öğ retmenler için hazırlanan geleneksel tipteki hizmetiçi eđ itimlerin, öğ retmenleri daha etkin hale getirecek bir şekil alması hedeflenmiştir. Hizmetiçi eđ itim programları öğ retmenlerin, kendi alıştığ ı kurumlarda topluca bir araya gelerek, Öğ retmen Eđ itim Merkezlerinden gelen bir uzman önderliğ inde çalışarak gereksinimlerini kendi katılımları ile belirlemeleriyle başlar. Eđ itim durumlarına da öğ retmenler kendileri karar veririler. Yine bu uzman rehberliğ inde hizmetiçi eđ itim etkinlikleri planlanır. Böylece öğ retmenler de hizmetiçi eđ itimin planlanmasına katkıda bulunmuş olur. Eđ itim etkinlikleri takım çalışmalarından oluşur. Önceki hizmetiçi eđ itim etkinliğ i programlarında önem verilen öge içerik iken bu proje ile temel öge gereksinimler olarak belirtilmiş ve her öge gereksinimlerin doç rultusunda şekillenmiştir. Öğ retmen gereksinimlerine göre her hizmetiçi eđ itim etkinliğ i başında eđ itim programı yeniden tasarlanır. Ayrıca projeler her okulda ayrı düzenleneceğ i için hizmetiçi eđ itimde bölgesel ve kurumsal bir eđ itim ağ ı oluşturulmuş olmaktadır (MEC, 2009).

İspanya’da öğ retmenlere verilen hizmetiçi eđ itim etkinlikleri kurs, seminer ya da takım çalışmaları şeklinde düzenlenmektedir. Kurslar; teknik, kültürel, akademik konuların öğ retimine dayanır. Kurslarda öğ retim görevlisi olarak genellikle alan uzmanları yer alır. Seminerlerde ise; eđ itim sürecindeki aksaklıklardan yola çıkılarak katılımcıların önerilerine göre etkinlikler şekillenir. Seminerlerde genellikle katılımcıların deneyimlerini paylaşması söz konusudur. Takım alışması olarak sunulan hizmetiçi eđ itim programlarında konunun alt başlıkları genellikle gruplar arasında paylaştırılır ve eđ itim süreci ona göre

tasarlanır. Üniversitelerde çalışan öğretim görevlilerine sunulan hizmetiçi eğitim etkinlikleri diğer kademelerde çalışan öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitim etkinlikleri gibidir; ders, seminer, grup çalışmaları planlanır. Bunlara ek olarak konferanslar da düzenlenir (Es-Eurydice, 2009).

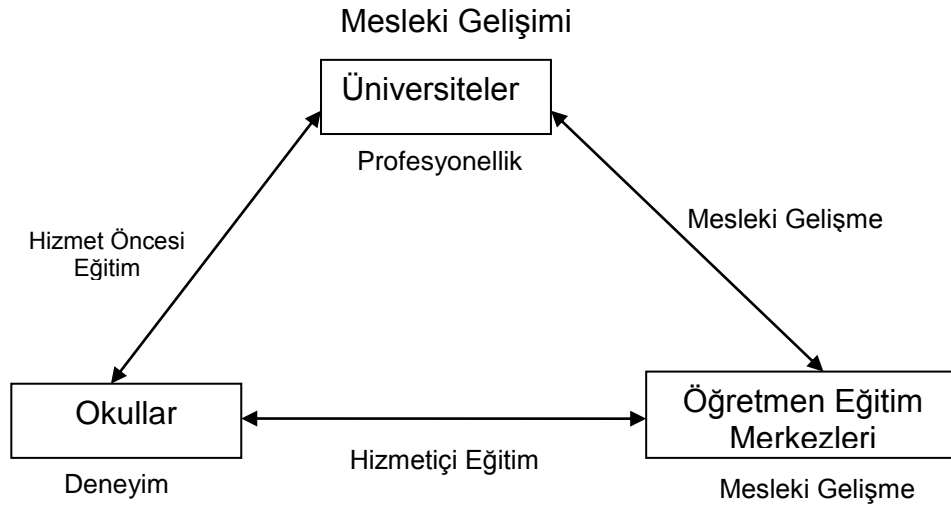
Öğretmen Eğitim Merkezleri (CEP) üniversite öğretmeni olmayan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerini planlamak, programları hazırlamak ile yükümlüdürler. Öğretmen eğitim merkezleri; Bilim ve Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışır. Bu merkezlerin idari personeli, teknik personeli ve eğitimden sorumlu personeli vardır. Personel kadrosunda çalışanların tümü öğretmendir. Hizmetiçi eğitim danışmanları da personel içinde yer alır ve eğitimlerin organizasyonundan sorumludur (Eurydice, 1995).

Mesleki gelişim / hizmetiçi eğitim merkezlerinin yerine getirmesi gereken bazı görevlere örnekler aşağıdadır (Cros, Duthilleul, Cox ve Kantasalmi, 2004):

- Yıllık eğitim planı (PAF) düzenlemek ve ilerlemeyi izlemek,
- Öğretmenler için ihtiyaç analizi yapmak ve eğitim faaliyetleri tasarlamak,
- Ağlar ve takım çalışması yoluyla mesleki deneyim ve yenilik alışverişini kolaylaştırmak;
- Kurum ve kuruluşların işbirliği ile eğitim faaliyetlerini (üniversiteler, öğretmen birlikleri, işletmeler ve sivil toplum kuruluşları gibi) yönetmek,
- Yeni çalışmaları kamuyla paylaşmak,
- Öğretmenlere (öğretim materyalleri, ICT, kütüphane, vb.) farklı kaynaklar aracılığıyla öğrenme olanağı sunmak.

Hizmetiçi eğitim etkinlikleri bazen öğretmenlerin alanlarına, bazen çalıştıkları öğretim kademesine göre organize edilir ve ilgili öğretmenlere sunulmak üzere planlanır. Özerk bölgelerin organize ettiği hizmetiçi eğitimler, hükümetin belirlediği temel gerekleri yerine getirdiği sürece ulusal çapta düzenlenir (Es-Eurydice, 2009). Şekil 2'de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, hizmetiçi eğitimi ve mesleki gelişimi ve bunları sağlayan kurumlara ilişkin bir döngü görülmektedir.

**Şekil 2.** İspanya’da Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimi, Hizmetiçi Eğitim ve



Kaynak: Cros, F., Duthilleul, Y., Cox, C. ve Kantasalmi, K. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Country Note: Spain-OECD*

Öğretmenler temel eğitimlerini üniversiteler ve okullar işbirliği ile alırlar. Öğretmen eğitimi merkezleri üniversiteler ve okullar ile ortaklaşa çalışmalar yaparak hizmetiçi eğitimler yoluyla mesleki gelişime yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin profesyonelleşmesi için üç aşama: Okullarda deneyim kazanma, bilgi ve tecrübeyi geliştirme / genişletme ve öğretmenlik için gerekli olan bilgileri üniversitelerde tamamlamadır.

Öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim etkinlikleri, bakanlık ya da yerel yönetimler tarafından türlerine ve saatlerine göre kredilendirilmiştir. Her hizmetiçi eğitim programının öğretmenlere kazandıracığı kredi sayısı yıllık planlarda belirtilir. Öğretmenler yüz saatlik hizmetiçi eğitime katıldıklarında her altı yılda bir kıdemleri artırılır ve bu krediler 1992 yılından beri maaş derecelerine yansıtılır. Sekiz ile on iki saat arasındaki hizmetiçi eğitim dersleri bir krediye eşdeğer olarak görülür. Grup çalışmaları olarak düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinde, çalışmaya katılım oranlarına göre her grup üyesi en fazla on kredi sahibi olur (Eurydice, 1995).

Yüksek lisans, doktora dereceleri ve çeşitli sertifikalar da hizmetiçi eğitim olarak düşünülür ve kredilendirilir. Öğretmenlerin üniversite birimlerinde ya da dengi kurumlarda mesleği ile ilgili katıldığı her etkinlik hizmetiçi eğitim kapsamındadır. Ancak bu eğitimler öğretmenlik mesleği için ön koşul olan derslerin dışındaki ders ya da etkinlikleri içine almalıdır. Bir öğretmenin yaptığı

yüksek lisans otuz kredilik bir hizmetiçi eğitim olarak düşünülür. Aynı şekilde doktora da otuz kredidir. Teknik bir sertifika programına katılmış bir öğretmen otuz kredilik hizmetiçi eğitim etkinliğine katılmış olarak görülür. Müzik, dans ve dil kursları hizmetiçi eğitimin kapsamında görülmektedir. Bu etkinliklere ilk kez katılan ya da daha önceden katılmış olup aldığı dereceyi bir üst düzeye taşıyan ve bunu belgelendiren öğretmenler onar kredilik hizmetiçi eğitim faaliyetine katılmış olarak nitelendirilir (OECD-Es, 2003).

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin finansmanı da çalıştıkları kurumlara göre değişir. Üniversitelerde çalışan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin giderleri üniversiteler tarafından karşılanırken; üniversite öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilir (Es-Eurydice, 2009).

### **İtalya'da Öğretmen Eğitimi**

İtalya'da, 1990'da çıkarılan ulusal kanun tüm okul türleri için öğretmen Eğitimi sorumluluğunu üniversitelere vermiştir. Bu kanun, 1998'de uygulamaya konmuştur. Okul öncesinde öğretmenlik yapmak isteyenlerin ortaöğretim birinci kademe bitirdikten sonra devam edecekleri 3 yıllık eğitim sonunda Scuole Magistrali (ortaöğretim ikinci kademe öğretmen eğitimi okulu) diploması alması gerekmektedir. İlkokulda öğretmenlik yapmak isteyenler yine ortaöğretim birinci kademe bitirdikten sonra devam edecekleri 4 yıllık eğitim sonunda Instituti Magistrali (ortaöğretim ikinci kademe öğretmen eğitimi kurumu) Diploması'na sahip oluyordu (Luzzatto, 2002; It-Eurydice, 2008; Yılmaz, 2009).

Ortaöğretimde öğretmen olmak için ise konu alanında alınan lisans (Laurea) derecesi yeterli sayılmaktaydı. Eğitim ve alan öğretimi konuları bu eğitimin içerisinde yer almamaktadır (PHYS, 2006). Resim, müzik, beden eğitimi gibi bazı alanların öğretmenleri özel kurumlarda yetiştirilmektedir. Öğretmenlere ayrıca hizmetiçi eğitim kursları ile yeni öğretim yöntemleri ve eğitim alanında meydana gelen yeni gelişmeler kazandırılmaktadır. Ayrıca, Avrupa Eğitim Merkezi'nden (European Centre for Education) mektupla haberleşme servisi ile bilgi ve danışma sağlanmaktadır (Türkoğlu, 1998; Yılmaz, 2009).

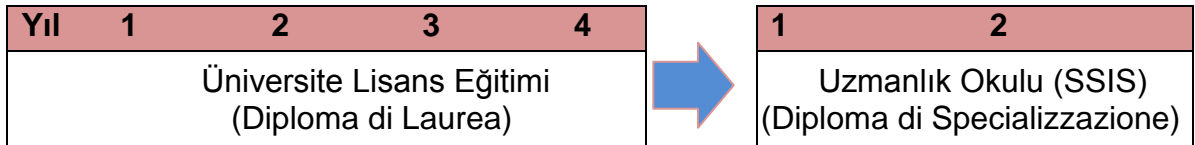
İtalya'da halen uygulanmakta olan sistemde öğretmen eğitimi üniversitelerde gerçekleşmektedir. Bu yeni sistemde, okulöncesi eğitim kurumlarında veya ilkokullarda öğretmenlik yapmak isteyenler için, 5 yıllık ortaöğretim sonunda alınan diplomaya (Diploma di Istruzione Secondaria Superiore) sahip olmak şartı vardır. 1996'dan sonra anaokulları ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler, dört yıllık lisans eğitimi (Laurea in Scienze della Formazione Primaria, LSFP) sonunda Laurea derecesi almak ve daha sonra öğretmenlik için yetenek sınavına girmek zorundadır. Öğretmen adayları, öğretmenlik niteliği kazandıktan sonra, sürekli öğretmenlik yapabilmek için "concorso" denilen bir sınavı başarmak zorundadır. Branş öğretmenlerinin ise ya üniversite mezunu olmaları ya da bir yükseköğretim kurumundan diploma almaları gerekmektedir (UNITN, 2006; Maviş, 2009).

Ortaöğretim birinci veya ikinci kademedeki öğretmenlik yapmak için her zaman lisans derecesi gerekmiştir. Reformdan sonra ise ortaöğretim öğretmenliği, lisans eğitimi sonrası iki yıllık uzmanlık okulu'nda (Scuole di Specializzazione all'insegnamento Secondario [SSIS]) eğitim almayı gerektirir. Ortaöğretimde öğretmenlik yapmak için, öğretmenlik yapılacak alanda Laurea derecesi alınmalı ve sonra iki yıllık uzmanlık okulundan yeterlik (abilitazione) alınarak yetenek sınavına girilmelidir. Bu iki yıllık eğitim, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları alan yeterliğine "eğitim" kısmını eklemektedir. Uzmanlık okulu, üniversitedeki çalışmaları tamamlamakta ve öğretmen adaylarının profesyonel olarak hazırlanmalarını sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının kanun gereği en az (deneyimi de içeren) 1000 saatlik aktiviteyi tamamlama zorunluluğu vardır (UNITN, 2006). Öğretmen yetiştiren üniversitelerde, dersler dört ile altı yıl arasında devam ederken, yükseköğretim kurumlarında üç ile dört yıl arasında sürer. Öğretmen adayları bundan sonra, bir yıllık stajyer öğretmenliğine kabul almak için bazı yetenek sınavlarını geçmek zorundadır. Bunu bir yıl boyunca öğretmen eğitim seminerleri takip eder ve sürekli öğretmenlik yapabilmek için "concorci" denilen bir sınava girerler (Maviş, 2009).

İlkokul öğretmenleri genel konularda uzmanlaşmış öğretmenlerdir; ancak özel bir konu alanından da sorumludurlar. Ortaokul öğretmenleri uzman öğretmenlerdir. Öğretmenler, devlet memuru statüsündedir (Maviş, 2009). İtalyan

öğretmen eğitimi sistemi içinde ortaöğretim öğretmeni eğitimi, şekil 3'de gösterilmiştir.

**Şekil 3.** İtalya'da Ortaöğretim Öğretmeni Eğitimi Sistemi



Kaynak: Palermo University: **SISSIS, Secondary School Preparation.** Web: [www.unipa.it/sissis/info/informazioni\\_generali.html](http://www.unipa.it/sissis/info/informazioni_generali.html)'den ve **Physics Degree Course in Trento University.** Web: [www.unitn.it/scienze/eng/corsi\\_laurea\\_eng/fisica\\_eng.htm](http://www.unitn.it/scienze/eng/corsi_laurea_eng/fisica_eng.htm) uyarlanmıştır.

Uzmanlık eğitimi sonunda Diploma di Specializzazione'yi almak için yapılan final sınavı devlet sınavına eşittir. Ortaöğretim okullarında öğretmenlik yapmak için girilen yetenek sınavı için bu diplomaya sahip olmak gerekmektedir (Beccegato, 1996).

İki yıllık uzmanlık okulu bölümler halinde düzenlenmiştir ve (örneğin; Pavia Üniversitesi'nde) 4 dönemden oluşmakta ve şunları kapsamaktadır (Polat, 2005; UNITN, 2006):

- En az 200 saat pedagojik ve psikolojik alanlar (Alan 1)
- En az 200 saat öğretim alanı (Alan 2)
- En az 200 saat laboratuvar (Alan 3)
- En az 300 saat öğretmenlik deneyimi (Alan 4)
- 100 saat bilimsel incelemeye hazırlık (yazılı final sınavı için).

İlköğretim ve ortaöğretim öğretmen adaylarının yetiştirildiği lisans eğitim programlarının bazı ortak yanları vardır. Her iki program, okullarda staj, üniversite laboratuvarlarında grup çalışması gibi ortak olan noktalar dışında birbirinden farklıdır. Akademik dersler dışındaki konulara da oldukça önem verilmektedir (UNIPA, 2006).

LSFP programı, okul programında yer alan konularda ders veya diğer ilgili etkinliklerle öğretmen adayının eğitimini ve kültürel geçmişini güçlendirmeyi amaçlar. Diğer taraftan, uygun mesleki becerilerle öğretmen adayını eğitim bilimlerinde yeterli hale getirir. LSFP eğitiminde, okulöncesi (3-6 yaş) ve ilköğretim (6-11 yaş) öğretmen adaylarını iki farklı program hazırlar. Öğrenciler hangi

programa devam edeceklerine ikinci yılın sonunda karar verirler. Alan ve eğitim bilimlerinde alınan kredilerin oranı bu iki programda farklıdır. Okul öncesi kısmında eğitim bilimlerinin rolü daha fazladır. İlkokul öğretmenliği için, ikinci iki yıllık eğitimde ilkokulun yapısından dolayı, birkaç alan dikkate alınarak eğitim verilir (It-Euroeducation, 2002).

Ortaöğretim öğretmen adaylarının eğitildiği Uzmanlık Okulu programında, farklı fakültelerden mezun olan öğrenciler ortak bir ortamda öğretmenliğe hazırlanırlar. Üniversite eğitimi tamamen konu merkezlidir ve bu ana kadar öğretmen adayı alan bilgisinin yanında pedagojik yeterlik kazanmamıştır.

LSFP ve SSIS eğitimlerinde program iki alana ayrılmıştır: Eğitim bilimleri (tüm öğrenciler için ortaktır) ve alan öğretimi. Bu iki yıllık eğitim sırasında öğretmen eğitimi programı şunları içermektedir (Palomba, 1994):

- Kuramsal ve uygulamaları mesleki bilgiler içeren ortak alan
- Yönetim alanı (Ekonomi ve hukuk konuları, ekonomi ve iş konuları)

Her öğretmenlik alanınının yapısı şu şekilde organize edilmiştir:

- Bilimsel alan
- Öğretim problemleri ile ilgili alan: Alanı öğretme yolları hakkında
- Öğretim problemlerinin araştırıldığı laboratuvar uygulamaları
- Ortaöğretim öğretmeni rehberliğinde sınıf deneyimi.

İki yılın sonunda öğretmen adayları eğitimlerini öğretmenlik yapacakları yerlerin belirlendiği bir sınavla (cattedre) tamamlar. İtalyan eğitim sisteminde öğretmenlerin üniversitede eğitilmesi önemli bir değişikliği göstermektedir: İlk defa öğretmenlerin, alan ve mesleki yeteneklerinin karışımı olan profesyonelliği fark edilmiştir. Bu yetenekler öğretmenlik sırasındaki deneyimle değil, özel bir eğitimle elde edilmektedir (AEEE, 2001).

İtalya'da eğitim sisteminde uygulanmaya başlayan reformla birlikte öğretmenlerin işe alınmalarında da değişiklikler olmuştur. Şubat 2001'de eski kurallara göre uygulanan son sınav yapılmıştır. 1999-2000'den itibaren, pek çok üniversitede yeni sistem başlamıştır (Grugnetti ve Villani, 2001).



Eski sisteme göre, öğretmenlerin işe alımı Eğitim Bakanlığı tarafından organize edilen devlet sınavı sonuçlarına göre yapılmaktaydı. İtalyan Anayasası ile getirilen devlet sınavı (a Concorso) tüm devlet memurları, dolayısıyla öğretmenler için de geçerlidir. Bu sınav, sadece kuram bilgisini ölçmekte ve öğretme yeteneği ile ilgili bir bölümü kapsamamaktadır.

### **İtalya'da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi**

İtalya'da öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ulusal iş sözleşmesinin okullarla ilgili bölümü ile düzenlenmiştir. Sözleşme ile öğretmen eğitiminin, en az hedeflerin yenilenmesi ve insan kaynakları gelişimi için etkili bir politikanın desteklemesi kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen eğitiminin hedefleri, malî kaynakların düzenlenmesi ve genel hedeflerle birlikte ulusal iş sözleşmesinde belirlenmiştir (It-Eurydice, 2009). Öğretmen eğitiminde önceliklerin başında tüm okul türleri için öğretmen eğitiminin lisans sonrası seviyesinde yapılması ve eğitim bilimleri ve okul deneyiminin bu eğitimin içinde verilmesi gelmektedir (Palomba, 1994). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde ise, katılma zorunluluğu yoktur ve hizmetiçi eğitim etkinlikleri özellikle lisansüstü eğitim alamayan okul öncesi ve ilkökul öğretmenleri için önemli görülmektedir (Pozzo, 1994).

Tarihsel gelişime bakıldığında, 1990 iş sözleşmesine göre, hizmetiçi eğitim bir hak, artık asli bir görev değildir, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamayı amaç edinmiştir ve artık maaş cetveliyle sıkı bir ilişkisi yoktur. 1995 iş sözleşmesine göre, hizmetiçi eğitime katılım öğretimde işlevsel etkinliklerin bir parçası haline gelmiş ve maaş cetveli aracılığı ile ilerleme için temel bir ihtiyaç olarak düşünülmüştür.

31 Ağustos 1998 tarihli bütünleştirici iş sözleşmesi aşağıdakileri tespit etmiştir (It-Eurydice, 2009):

- Öğretmen eğitimi göreve başlatma ve hizmetiçi eğitimi içerir
- Üç düzey işlev öngörülmüştür: Bakanlığın işlevleri (genel müdahaleler); marjinal okul yönetimi işlevleri (destekleme servisleri ve

eşitleme müdahaleleri); okulun işlevleri (planlama inisiyatifleri, programın tasarlanması ve eğitim aktiviteleri)

- Biçimlendirici müdahalelerle ilişkili standartların genel giderleri ve organizasyonlarının tanımlaması
- Etkinliklerin uygulanmasından sorumlu öğretmenler için özel bir eğitim
- Okul personeli için eğitim sunan ajansların ya da kurumların kredi ilkesinin tanıtımı

2000'lerin başında, eğitim programları çıktılarının ve bireylerin gelişimi arasındaki bağlantının iyileştirilmesi anlamında, mesleki gelişim düşüncesi öne sürülmüştür.

2003 yılındaki iş sözleşmesi ile hizmetiçi eğitimin, her ne kadar hedefleri başarmaya destek olma düşüncesi için bir girişim olsa bile, öğretmenler için hala bir hak olduğu vurgulanmaktadır. 53/2003 sayılı kanun ile hizmetiçi eğitim sistemi yeniden tanımlanmıştır. Üniversite ya da üniversiteler arası düzeyde özel yapıdaki kurumlar için aşağıdaki görevler belirlenmiştir (PARMA, 2009):

- Özel anlaşmalar temelinde, okullarla ilişki kurularak görevli öğretmenlerin eğitimi sağlama.
- Hizmetiçi öğretmen eğitimi için uzmanlık merkezleri kurma ve idare etme. Uzmanlık merkezleri eğitim sistemi, yeni öğretim teknolojileri ve eğitsel faaliyetler için yan ürünler ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili her unsur ile etkileşim içinde olmalı. Yeni kültürel ve bilimsel süreçlere ilişkin güncelleme girişimleri ile hizmetiçi öğretmen eğitimine katkıda bulunma.
- Okullardaki öğretim ve yönetim süreçlerinin koordinasyonu ya da çalıştırılmasına ilişkin belirlenen görevler ile ilgili öğretmenlerin eğitimini önemseme.

Hizmetiçi öğretmen eğitimi, Ulusal Toplu İş Sözleşmesi'nin okullar ile ilgili 61. ve 69. bölümlerine göre düzenlenmektedir. İlgili bölümlerde hizmetiçi öğretmen eğitimi için üç etkinlik ve karar verme düzeyi öngörülmektedir (It-Eurydice, 2009):

- Bakanlık, eğitimdeki yeniliklerin öğretmenlere gerekli bilgi-becerilerin aktarımı, hareketlilik, mesleki yeterlilik ve yeniden dönüşüm için gerekli işlemlerin planlamasından ve genel koordinasyonundan sorumludur. Genel Eğitim Bakanlığı (Ministry of Public Education [MPI]) her yıl hizmetiçi eğitimlerin uygulanması ve planlanması için öncelikli hedefleri, iş sözleşmesinde onaylanmış ölçütlere göre malî kaynakların uygun dağıtımını, farklı etmenlerin rollerini, kuruma ait düzeyleri ve organları tespit eder.
- Bölgesel okul yönetimi, okulların bireysel istekleri doğrultusunda, bölgesel özellikleri ve özel konu alanları dikkate alarak kendi planlarını destekler. Mesleki hizmetlerin kalitesini ve eşitliğini garanti altına alır.
- Okullar ya da okul ağları, okul özerkliğine göre, eğitim girişimlerini planlar ve uygun yıllık planı hazırlar.

İtalya'da hizmetiçi eğitim programlarında öğretim süreçlerinin organizasyonu değişiklik gösterebilir, ancak sınıflanmak istenirse şu üç ana kategoriden yararlanılabilir (It-Euroeducation, 2009):

- Sınıfta: Anlatım, örnek olay incelemeleri, benzetişimler, çeşitli alıştırmalar
- Eylem araştırması: Uygulamaya dayalı proje çalışmaları
- e-öğrenme: ICT ile yapılan eğitim.

İtalya'da, öğretmenlerin maaşlarını arttırabilmeleri için iki yol vardır (It-Eurydice, 2009):

- Zamanın ilerlemesi: Öğretim hizmetindeki belirli bir zamandan sonra meydana gelir ancak disiplin cezası alamama şartı vardır, aksi takdirde maaş artışları ertelenir.
- Öğretmenlerin müfettişlik ya da tanımlanan prosedüre uygun olarak okul yönetimi görevine getirilmesi.

Ücretteki ek artışlar, ek öğretim faaliyetlerine (haftalık 6 saatten fazla olmamak üzere), zorunlu yıllık saati aşan işlere (örneğin; planlama, araştırma, belgeleme, güncelleme faaliyetleri) bağlı olmaktadır. Öğretmenler kurulu tarafından seçilen öğretmenleri ilgilendirdiği kadarıyla eğitsel arz planını (POF)

kapsayan görevlere ve işlere de bağlıdır. Ayrıca, bütünleştirici toplu sözleşme göç bölgelerindeki ve yüksek riskli bölgelerdeki okullarda yürütülen projelerle ilgilenen öğretmenlere tahsis edilmiş ek ücret sağlar (It-Eurydice, 2009)

Öğretmenler deneme yılını (stajyerlik-deneme süresi) tamamladıktan sonra, yayınlanan kanunlar, kararnameler ve kurallar tarafından tespit edilen ulusal düzeyde okul personelini temsil eden sendikaların anlaşması ile hazırlanan kurallar bazında çalışma yerini veya okulunu değiştirebilir (It-Eurydice, 2009).

Öğretmen aynı okul türünde farklı bir öğretim türü seçmeyi isteyebilir ya da aynı konu için başka bir okul türüne ya da başka bir kademeye (örneğin; ilköğretimden ortaöğretime) geçmeyi isteyebilir. Bu atama hakkını elde edebilmek, istenilen görev için gerekli niteliklere sahip olmaya bağlıdır (PARMA, 2009).

### **Portekiz’de Öğretmen Eğitimi**

Portekiz’de öğretmen yetiştirme, okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin eğitimi, ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimi ve yükseköğretim öğretmenlerinin eğitimi olmak üzere üç yapıda ele alınabilir. Eğitim basamaklarına göre altı öğretmenlik alanı bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği, İlköğretim birinci devre öğretmenliği (6-12 yaş), İlköğretim ikinci devre öğretmenliği (10-12 yaş), İlköğretim üçüncü devre öğretmenliği (12-15 yaş), ortaöğretim öğretmenliği ve yükseköğretim öğretmenliği (Pt-Euroeducation, 2009).

Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri; yeterlilik derecelerini, lisans seviyesindeki yükseköğrenim programları yolu ile almaktadır. Öğretmenlerin uzmanlık alanındaki ilerlemeleri, eğitim bilimleri alanındaki öğretimle desteklenmektedir. İlköğretimdeki öğretmen ve eğitimcilerin öğrenimleri üniversite ve yüksek eğitim okulları tarafından sağlanmaktadır (Şirin, 2009).

Okul öncesi eğitim kurumlarında uzman eğitici ve öğretmen olarak çalışacak kişiler ile ilköğretimin 1.devresinde görev yapacak öğretmenler, eğitim yüksek okullarında veya aynı programları uygulayan üniversitelerde dört yıllık bir öğrenim görmektedir. Genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi öğrenimi ile

okullardaki uygulama etkinliklerini kapsayan öğretmenlik eğitimini başarıyla tamamlayan adaylar, “bacharelato” denilen diplomayı almaya hak kazanırlar. İlköğretim 2.devre öğretmenliği için üç yıllık lisans öğrenimlerini başarıyla tamamlayanlar, eğitim yüksek okullarında bir ya da iki yıllık ek öğrenimden sonra alan öğretmenliği diploması alabilmektedir. Ayrıca üniversitelerde, ilköğretim 2.devre öğretmenliği için beş yıllık lisans programları da vardır (P-Euroeducation, 2009). Öğretmen eğitiminde bireysel ve aynı zamanda pragmatik yaklaşım vardır (Snoek, Fino, Halstead, Hilton, Mıkl, Rehn, Sousa, Stomp ve Viebahn, 2003).

Meslekî ve sanat alanlarının öğretmenlerinin uzmanlık yeterlilikleri, lisans programları yoluyla gerçekleşmektedir. Bu programlar, özel bir alanda uzmanlığa ve pedagojik eğitimdeki yeterliliğe dayanmaktadır. İlköğretimin ilk devresinde öğretim sorumluluğu, belirli alanlarda yardım edilebilecek genel derslere giren tek bir öğretmene aittir. İlköğretim 3. devre ve ortaöğretim öğretmenliği eğitimi üniversitelerde verilir. 5 ya da 6 yıllık bir eğitim alan öğretmen adayları hedeflenen alanda uzmanlaşmaktadır.

Devlet okullarındaki tüm öğretmenler devlet memurudur (Maviş, 2009). Temel ve ortaöğretimdeki eğitimci ve öğretmenler, yükseköğretim kurumları tarafından organize edilen alan öğretimine yönelik olarak özellikle öğretmenlik alanı için açılmış olan programları tamamlayarak, geçerli sertifikalarını almaktadır. Bu programlara yalnızca temel ve ortaöğretimde eğitimci ve öğretmen olmak isteyen adaylar katılabilir. Yükseköğretim kurumları bünyesinde açılan bu kursları başarı ile tamamlayabilmek için genel ve özel uygulamaları içeren eğitim yapılması gerekmektedir (Şirin, 2009). Bütün öğretmenler 2 yıllık mesleki yeterliliğe sahip olmalıdırlar (P-Euroeducation, 2009).

Devlet okullarında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin kariyerlerindeki yükselme hizmet yılı ve performans değerlendirmeleri göz önünde bulundurulur. Ayrıca aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulur (P-Eurydice, 2007):

- Yüksek lisans (Licenciatura) derecesi veya özel eğitim diploması alma (Özel eğitim diplomasını alması öğretmenin diğer eğitim görevlerini de yapabilmesini sağlar)

- Eğitim bilimleri alanı ya da öğretim kademesi ile yakından ilişkili bir alanda yüksek lisans veya doktora yapma. Bu öğretmene hizmet yılında ekstra 4-6 yıl kazandırır.
- Özel Değerlendirme (Avaliação extraordinária) de “çok iyi” derecesini alma. Bu ekstra 2 yıl kazandırır. Bunu almak için en az bir özel eğitim kursunu başarılı bir şekilde tamamlamak, öğretmenin yöntemlerinin ve öğrenci başarısının çok iyi olması veya öğretmenin okul içinde yaptığı etkinliklerin çok başarılı olması gerekir.

Özel okullar ile okul öncesi, temel eğitim ve ortaöğretim eğitimi için kurulan kooperatif okullarındaki öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerini kapsayan Toplu İş Sözleşmesi, işveren kuruluşlar ile sendikalar arasındaki standartları tanımlar. Bunu yaparken sektörün doğası gereği yasalarda kamu eğitimi için belirtilenler referans olarak alınır.

### **Portekiz’de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi**

Portekiz’de hizmetiçi eğitim öğretmenlerin, mesleki bilgilerini ve yeteneklerini güncelleştirmek ve arttırmak için düzenlenmektedir. Bir görevin yanı sıra öğretmenlerin mesleki bir hakkı olarak da düşünüldüğünde, eğitim ve öğretim için bilgilendirilme, düzenli hizmetiçi eğitime girme yoluyla garanti altına alınmaktadır. Ayrıca kariyer hareketliliği ve gelişiminin yanı sıra profesyonel olarak yeniden düzenlemeyi de kapsayabilir. Yükseköğretim kurumları hizmetiçi eğitim vermek için iyi organize olmalarına rağmen, eğitim sağlayan başka birimler de bulunmaktadır. Bu birimlerin içinde özellikle belli yerlerdeki okullardan oluşan gruplarla ilişkili eğitim merkezleri göze çarpmaktadır. Öğretmen dernekleri de mevcut yasal işleyişle uyumlu olarak eğitim merkezleri kurabilirler. Hizmetiçi eğitim vermek isteyen bütün birimler bir kez akredite olduktan sonra bunu yapabilirler. Akreditasyon, Sürekli Öğretmen Eğitimi için Bilim ve Öğretim Konseyi’nin (the Scientific and Teaching Council for On-going Teacher Training – Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua [CCPFC]) olarak bilinen kurumdan talep edilebilir. Kurum ayrıca sürekli eğitimi de değerlendirir. Öğretmenler kariyerde terfi almak için akredite olmuş kurumların yanında yükseköğretim kurumlarının açtığı hizmetiçi eğitim kurslarına başvurabilirler.

Öğretmenler, maaşlı izin veya burs alarak bu kurslara katılır, öğretmenlik görevini yapmazlar (P-Eurydice, 2007).

Portekiz’de, öğretmenler sürekli gelişimlerini disiplin cezası alma riskine karşın kendileri üstlenmek zorundadır. Yasal dayanağı 1936’dan itibaren yürürlükte olan hizmetiçi eğitime önem verilmesine rağmen, hizmetiçi eğitimde sürekliliğin etkisi 1960 ve 1970’lerde görülen eğitim gereksinimi ile ortaya çıkmıştır. 1970’lere kadar çok az uzman eğitici bulunmaktadır (professores profissionalizados) ve kamu eğitim sektörü gereksinimleri vasıfsız öğretmenleri işe almayı zorunlu hale getirmiştir. Geline nokta gereksinim duyulan yeni öğretmenleri eğitmek için hem hizmet öncesi eğitim modelleri oluşturmaya hem de mesleki nitelikleri geliştiren hizmetiçi eğitim vermeye sebep olmuştur. Hizmetiçi eğitim, öğretmenleri özellikle de program ile ilgili yeniliklere hazırlayan bir araç olarak çalışırken hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini de gidermeye çalışmıştır (TEPP, 2000).

Gereksinimler doğrultusunda 1980’ler boyunca Eğitim Bakanlığı’nın merkezi eğitimi, yükseköğretim kurumları okulları, sendikalar ve öğretmen dernekleri vasıtasıyla verilen hizmetiçi eğitimde önemli bir artış gözlemlenmiştir.

1980’lerin sonu ve 1990’ların başında üç yasa hizmetiçi öğretmen eğitimine tutarlılık getirmiştir. Ağustos 1993’de, Ekim 1994’de ve Kasım 1996’da yürürlüğe giren yasalarla, okullar ile projelerine odaklanan ve eğitimin kalitesini vurgulayan değişiklikler yapılmıştır. Kanun ile hizmetiçi öğretmen eğitiminin yasal şekli tanımlanmıştır. Oluşan tutarlı sistem daha sonra Ekim 1997’de geçen yasa ile güçlendirilmiştir. Yasa ile okul öncesi, ilköğretim (ensino basico) ve ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinin yasal dayanağı genel olarak tanımlanmıştır. Kasım 1997’de yasadaki değişiklik ile okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinin yasal zemini oluşturulmuştur. Yasa ayrıca öğretmenlerin sürekli eğitimi ile ilgili daha önceki yasal çatıyı tamamlamış, eğitim sistemi için bir istikrar getirmiş, öğretmenlik kariyerine bir ciddiyet kazandırmış ve genel olarak eğitimin ve öğretimin kalitesini artırmıştır. Mayıs 1999’de değiştirilen kanun, hizmetiçi eğitimlerin nasıl koordine edileceğinin ve yönetileceğinin kurallarını ortaya

koymaktadır. Kanuna göre “eğitim kurumlarını ve hizmetiçi öğretmen eğitimi kurslarını akredite etmek, bu eğitimlerin değerlendirilmesini denetlemek ve ayrıca özel eğitim kurslarını yetkilendirmek” S¼rekli Öğretmen Eğitimi için Bilim ve Öğretim Konseyi’nin sorumluluğudur. Bunun yanı sıra kuruldakilerin de ayrıca toplantılar düzenlemesi, bilimsel çalışmalar, kişisel görüşleri ifade eden yazılar yazması ve düzenlemeleri planlaması gerekmektedir. Eğitim Bakanlığı da öncelikleri tanımlar, ulusal programlar oluşturur ve hizmetiçi öğretmen eğitimini ve değerlendirme aşamasını koordine eder ve yönetir. Son olarak sürekli eğitimin finansmanına odaklanılmış ve Portekiz Eğitiminin Geliştirilmesi Programı (the Programme for the Development of Education in Portugal), özellikle de FOCO (Ongoing Training for Teachers and those responsible for the Administration of Education) programı kapsamında sağlanan Avrupa fonları sonuna kadar kullanılmıştır (TEPP, 2000; P-Eurydice, 2007).

Eğitim Reformu, öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerini tamamlayıp güncelleştiren ve kariyer hareketliliğine ve gelişimine yardım eden sürekli eğitim haklarını tanımlamaktadır (Sousa, 2003).

Öğretmen eğitimi kapsamı içinde ele alınan hizmetiçi eğitim 1989’da çıkarılan kanun ile düzenlenmiştir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için sürekli eğitimin amaçları, ilkeleri ve tipleri 1992’de ve 1996’daki yapılan değişikliklerle tanımlanmıştır. Ayrıca 1996’da öğretmen performansını değerlendirme sistemi düzenlenmiş ve kariyerde yükselme için gerekli sürekli eğitim kredileri belirlenmiştir. Mayıs 1999’da çıkarılan kanun ile CCPFC’nin işleyişi ile hizmetiçi öğretmen eğitimine atıfta bulunulmuş ve sürekli eğitim hakkındaki son yasal düzenlemeler yapılmıştır (TEPP, 2000).

Portekiz’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri ile ilgili yasal düzenlemeler, öğretmen eğitimini geliştirmek için Okul Birlikleri Eğitim Merkezlerini ortaya çıkarmıştır. Merkezler, eğitim planlarını tasarlayıp her öğretmenin eğitim gereksinimlerine hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile yardımcı olmaktadır. Merkezler, Konsey’nin ilkelerini takip etseler de öğretim özerkliğine sahiptirler. Merkezler her 3 yılda bir, konsey tarafından akredite edilirler. Konsey, ayrıca eğitim merkezleri



tarafından oluşturulan hizmetiçi eğitimleri ve bu kurslardaki öğretmenleri onaylamakla yetkilidir (P-Eurydice, 2007).

Eğitim Merkezlerinden ayrı olarak yükseköğretim kurumları, bakanlık merkez ve bölge yönetimleri ve/veya mesleki veya bilimsel derneklerin eğitim merkezleri de hizmetiçi eğitim kursları düzenleyebilirler. Eğitim kurumları olarak bahsedilen eğitim organları (yüksek eğitim okulları ve bakanlık merkez ve bölge yönetimleri) onaya gerek duymazlar çünkü zaten eğitim için yetkilendirilmişlerdir. Yükseköğretim kurumları, bölgesel ve merkezi eğitim yönetimi hizmetleri eğitim organları olarak yetkilendirmeye gerek duymazlar (Sousa, 2003).

Bölgesel Eğitim Müdürlüğü yönetim bölgesinde bulunan bütün hizmetiçi eğitimleri eğitim veren kuruma göre tanımlayıp gruplayarak yıllık olarak kayıt etmektedir. Ayrıca bu kurum kanunda da belirtildiği gibi “görevden izinle ayrılmaları kabul etmek”, “yeni açılan eğitim merkezlerini desteklemek ve denetlemek” ve “eğitim materyalleri ve taleplerini karşılayarak merkezler arasındaki işbirliğini teşvik etmek”ten de sorumludur. Planlanmış hizmetiçi öğretmen eğitimi etkinliklerini kontrol edip denetlemek Eğitim Teftişi Genel Kurulunun görevidir. 2002’de feshedilen Eğitimde Yenilik Enstitüsü, Hizmetiçi Eğitim Konseyi’ne (CFC) lojistik, idari ve malî destek vermiştir. Ayrıca eğitim kurumları tarafından hizmetiçi öğretmen eğitimi için geliştirilen deneysel proje ve programları desteklemiştir. Bakanlık, kaynaklarını hizmetiçi eğitim etkinliklerini ve planlarını uygulamak için ulaşılabilir kılarak, etkinliklerini eğitim merkezleri ile ilişkilendirmelidir (Sousa, 2003).

Hizmetiçi Eğitim Konseyi sürekli öğretmen eğitimi ile ilgili sorunlarla uğraşan bir danışma organıdır. Konsey, Eğitim Bakanının başkanlığında 23 üyeden oluşur. Konseyin görevleri, hizmetiçi öğretmen eğitimi denetlemek, önerilerde bulunmak, sürekli öğretmen eğitiminin politikasını tanımlamaya yardım etmek, hizmetiçi eğitimi hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve özel öğretmen eğitimi ile bağlayacak önlemler önermek, eğitim etkinliklerinin ekonomiklik açıdan denetlemek ve eğitimi sistemini geliştirecek yollar önermektir (TEPP, 2000).

Kamu kesiminde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için meslekte hareketlilik aşağıdaki şekillerde gerçekleşir (P-Eurydice, 2007):

- Öğretim kademeleri ve grupları arasındaki geçişler
- Öğretmenlerin başvurusu üzerine uygun niteliklere sahip olmaları şartıyla öğretim kademesi değiştirebilir. Bu nitelikler tamamlayıcı eğitim kurslarını başarıyla bitirerek elde edilebilir.

Devlet okullarında kariyerde yükselme için özel okullardaki görev süresi de sayılır. Fakat bunun olması için öğretmenin devlet okullarında ders verecek niteliklere sahip olması ve özel veya kooperatif/birlik okulunun yasal olarak kabul edilmiş olması gerekir.

Yüksek öğretim dışındaki okullarda görev yapan öğretmenler teknik ve yüksek teknik kamu hizmeti kategorileri içinde atamalara başvurabilirler. Öğretmenlikten tam veya kısmen muafiyet durumlarında 18 ay kesintisiz veya aralıklarla çalıştıktan sonra bölge sağlık kurulu tarafından öğretmenlik yapmaya elverişli olmadığı fakat diğer işleri yapabileceği düşünülen öğretmenler tekrar sınıflandırma sürecine tabi tutulur veya farklı bir kariyer için tekrar mesleki eğitime alınır (P-Eurydice, 2007). Bakanlıkta bordrolu çalışan olup ilköğretimde ve ortaöğretimde öğretmenlik yapabilecek olanlar, lisans derecesini alıp öğretmenlik için gerekli nitelikleri tamamlamamışlarsa, mesleki kariyer ve uzman teknik meslek kategorisine alınırlar.

### **Türkiye’de Öğretmen Eğitimi**

Türkiye’de öğretmen Eğitimi konusunda farklı dönemlerde farklı çabalar gösterilmiş, belirli dönemlerde gereksinimler kısa vadeli çözümler ile karşılanmaya çalışılmıştır. Çalışmalardan bazıları katkı getiren olumlu çabalar olarak görülebilirken diğerleri geçici çözümler olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de geçmişten günümüze öğretmen Eğitimi konusunda deneyim zenginliği olduğu söylenebilir. İlk olarak, Fatih Sultan Mehmet döneminde “Sübyan Mektebi”ne öğretmen yetiştirmek için medreselerde ayrı bir program uygulandığı görülmektedir. Tanzimat döneminde, Sübyan Mektepleri ve bazı medreseler için, yüksek seviyeli medrese mezunlarının öğretmen (muallim; ortaöğretim düzeyinde görev yapan) veya öğretici (müderris; yükseköğretim düzeyinde görevli) olarak atandığı görülmektedir. Eğitimde batılılaşma çabaları ile

birlikte, eğitim sisteminin felsefesine ve ders programına uygun öğretmen okulları kurulmaya başlanmıştır. Şehir ve kasabaların öğretmenleri “Dârümuallimin” denilen okullarda yetiştirilmiştir. Dârümuallimin okulunun amacı, Rüşdiye’lere öğretmen yetiştirmektir (Akyüz, 1999; Gelişi, 2001). Darümuallimat adındaki okul, kadın öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla kurulmuş ve bu okulun mezunları kız öğrencilerin devam ettiği ilkokullarda ve kız Rüşdiyelerinde istihdam edilmiştir (Akyüz, 2001b).

Türkiye Cumhuriyeti tarafından (1923-1982 yılları arasındaki) dönemde, eğitimin düzenleme ve geliştirilmesi için büyük çabalar harcanmıştır. Atatürk, eğitim ve öğretimi millî, laik, demokratik bir çerçevede geliştirmenin, böyle bir eğitim ve öğretim yoluyla kişilikli, özgür, yaratıcı, aktif nesiller yetiştirmenin temel amaç olduğunu belirtmiş, bunu öğretmenlere ve topluma temel hedef olarak göstermiştir.

Cumhuriyetin kuruluşundan 1982 yılına kadar değişik kademe ve okul türlerine öğretmenler, köy enstitüleri, ilköğretmen okulları, eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları gibi kurumlar ile üniversitelerin ilgili bölümlerinden yetiştirilmiştir. 1982’de öğretmen yetiştiren kurumlar, eğitim fakültesi ve eğitim yüksekokulu adıyla üniversite çatısı altında yer almıştır. Böylece öğretmen Eğitimi sistemi yeni bir yapı, statü ve işleyişe kavuşmuştur (Özyar, 2001).

1924’te çıkarılan Öğretim Birliği (Tevhid-i Tedrisat) Kanunu ile tüm okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır. Eğitim laik ve demokratik hale getirilmiş, Lâtin harfleri kabul edilmiştir (Akyüz, 2001a). Cumhuriyetin ilk yılları Türkiye’de öğretmen Eğitimi çabalarının en yoğun olduğu dönemdir. Öğretmen eğitimi ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır.

Cumhuriyetin ilk elli yılında ilkokulların öğretmen ihtiyacı, ilkokul üzerine 6 (1970 yılından sonra 7) ve ortaokul üzerine 3 (1970 yılından sonra 4) yıl eğitim veren ilköğretmen okullarından karşılanmıştır. Latin alfabesinin kullanılmaya başlanması ve okuryazarlık oranının hızla yükseltilmesi ihtiyacı nedeniyle köylerde ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla, köy öğretmenliği uygulamasında olduğu gibi, ilkokul veya daha üst düzeyde eğitime sahip kişilere

çeşitli kurslardan sonra öğretmen olma hakkı verilmiştir. 1946-1947 öğretim yılında ortaokuldaki, Tarih, Coğrafya, Türkçe, Yurttaşlık Bilgisi, Matematik, Tabiat Bilgisi, Fizik, Kimya derslerinin tümünü verebilecek öğretmenler eğitmek üzere toplu dersler bölümü kurulmuştur. Kalitenin düştüğü düşüncesiyle bu uygulamadan kısa sürede vazgeçilmiştir (YÖK, 1998). Kırsal bölgelere öğretmen yetiştirmek için Köy Enstitüleri gibi çözümler bulunmuştur. Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına katkı sağlaması beklenen öğretmenleri eğitmek üzere kurulan Köy Enstitüleri, ülkenin öğretmen eğitimi geçmişinde önemli bir yer tutmaktadır. Lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirilmesi konusunda da yüksek öğretmen okulu uygulaması ve Fen-Edebiyat Fakülteleri önemli bir yer tutmaktadır. Ortaokul (şimdiki karşılığı ilköğretim ikinci kademe) ve lise öğretmenleri çoğunlukla benzer kaynaklardan yetiştirilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin Eğitim Enstitülerinde yetiştirilmesi amaçlanmış ise de yetişen öğretmenin hangi kademedeki görev yapacağını ortaokul ve liselerin öğretmen ihtiyacı belirlemiştir. Öğretmen eğitiminin üniversite düzeyinde ele alınması, 1982 yılından bu yana, halen uygulamada devam edilen yoldur. Sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksek Okullarının 1989-1990 öğretim yılında dört yıla çıkarılması, 1992'de Eğitim Fakültelerine bağlı Sınıf Öğretmenliği Bölümü durumuna getirilmesi, 1998'de Eğitim Fakülteleri öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesi öğretmen yetiştirme konusundaki son değişikliklerdir (YÖK, 1998; Akyüz, 1999; Dursunoğlu, 2003; Ergün, 2003).

Cumhuriyetin ilk günlerinde ortaöğretime öğretmen yetiştiren bir tek Darülmualimin-i Aliye vardır. 1924-25 öğretim yılında bu kurumun adı Yüksek Muallim Mektebi olmuştur. 1959 yılında Ankara'da, 1964 yılında İzmir'de birer yüksek öğretmen okulu açılarak, öğretmen okullarının sayısı üçe çıkarılmıştır (Küçükahmet, 2003).

Ortaokullara öğretmen yetiştirmek için 1926'da önce Konya'da, sonra Ankara'da Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü kurulmuştur. Başlangıçta okulun sadece Türkçe bölümü ve 16 öğrencisi bulunmaktaydı. Okul, 1927-1928 ders yılı başında Ankara'ya taşınmış ve Pedagoji bölümü açılmıştır. 1935'lerden sonra bu okul Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü'ne dönüştürülmüştür.

Gazi Eğitim Enstitüsü'nün kapasitesinin ülkenin ortaokul öğretmeni gereksinimini karşılamaktan uzak olduğu anlaşılınca, 1940'lı yılların sonlarında, yeni Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Balıkesir, İstanbul ve İzmir Öğretmen Okulları'nın altyapısından faydalanılarak, Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. Enstitüler, fen ve edebiyat bölümleri altında ortaokul dersleri için öğretmenleri yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. Bu enstitülerde Fen, Edebiyat, Eğitim ve Yabancı Diller bölümlerinin öğretim süresi 2, diğer bölümlerin ise 3 yıldır. Daha sonra iki yıllık bölümlerin de öğretim süresi 3 yıla çıkartılmıştır. 1967-1968 öğretim yılında Fen bölümü, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgisi; Edebiyat bölümü de Türkçe ve Sosyal Bilgiler bölümlerine ayrılmış ve programlar buna göre yeniden düzenlenmiştir. Yeni düzenleme sonucu 1967-1968 öğretim yılından itibaren eğitim enstitüleri Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca, Beden Eğitimi, Resim İş, Müzik, Tarım ve Eğitim adıyla 12 bölümlerle öğretim yapmaya başlamışlardır. Tüm bölümlerin süresinin 3 yıla çıkarılmasıyla birlikte programlarda da alan dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri yönünden bir denge ve bütünlük kurulması yönünde önemli bir adım atılmıştır (Akyüz, 2001a).

1960'lı yıllarda, öğretmen gereksinimini sayısal olarak karşılamak için yedek subay öğretmenlik uygulamasına gidilmiştir (Koçer, 1973; Öğretmen Yetiştirme Sorunu, Ders Notları, 1976-1977). 1960'ların sonuna doğru Eğitim Enstitülerinin sayısı iki katına çıkmış, 1970'te bu sayı 12, 1973'te 16 ve 1978'de 18 olmuştur. Aynı şekilde 1960 yılında enstitülerde 2.049 olan toplam öğrenci sayısı 1977-78 öğretim yılında 69.313'e yükselmiştir. Kısa sürede enstitülerin artan sayıları ortaokul öğretmeni ihtiyacının 1960'dan sonra planlı dönemde hızla artmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu artış bile 1970'li yıllarda ortaokullardaki öğretmen ihtiyacını karşılamaya yetmemiş ve bu nedenle "geçici çözümler" gündeme getirilmiştir. 1974 yılında "Gece Öğretimi" (toplam mezun 15.000) ve "Mektupla Öğretim" (toplam mezun 42.141), 1978 yılında da "Hızlandırılmış Eğitim" (toplam mezun 70.557) yoluyla yeterli eğitim almadan çok sayıda (toplam 120.000) öğretmen yetiştirilmiştir (Küçükahmet, 2003; YÖK, 1998). Nüfus artışının hızlı oluşu ve öğretmen eğitimi konusunda yapılan planlamanın eksikliği, 1990 yılında iki yıllık eğitim yüksekokullarının dört yıllık

fakültelere dönüştürülmesiyle bu kurumların iki yıl mezun verememesi sonucunda karşılaşılan öğretmen açığı ve yükseköğretim mezunlarının genel işsizlik durumu nedeniyle Eğitim Fakültesi dışında kalan yükseköğretim mezunlarının öğretmen olarak istihdam edilmesi, öğretmenlerin yeterliği sorununu beraberinde getirmiştir.

Başlangıçta ortaokullara alan öğretmeni yetiştirmek üzere kurulan Eğitim Enstitüleri, 1978-79 öğretim yılında itibaren öğrenim süresi 4 yıla çıkartılmış, isimleri "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiştir. 16 bölüm halinde yeniden yapılandırılan enstitüler, hem ortaokullara hem de liselere öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu düzenleme ile eski enstitülere üniversite yapısı ve işleyişi kazandırılmaya çalışılırken bölümlere getirilen uzmanlaşma, yetişen öğretmenlerin ortaokuldan çok liseye yönelmelerine neden olmuştur. Düzenlemeden sonra Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının statüsü üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun öğretmenlere eşit hal almıştır. Ortaokula (6., 7. ve 8. sınıf) özgü öğretmen eğitimi ihtiyacı göz ardı edilmiştir (Küçükahmet, 2003).

Cumhuriyet döneminde "Yüksek Öğretmen Okulları" ve üniversitelerin "Fen-Edebiyat Fakülteleri" liselerin öğretmen ihtiyacını karşılamada önemli rol oynamıştır. Ancak liselerin öğretmen ihtiyacının tümüyle bu kurumların mezunlarıyla karşılandığı söylenemez. Ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Eğitim Enstitüleri mezunlarının yanı sıra, üniversitelerin ilgili diğer bölüm mezunları da ihtiyaç ortaya çıktıkça liselerde öğretmen olma olanağı bulmuşlardır (Akyüz, 2001a).

Türkiye'de 1980'li yıllarda iki önemli gelişme, (o zamana kadarki tek) öğretmen eğitimi konusunda XI. Milli Eğitim Şurası'nın (8-11 Haziran 1982) toplanması ve Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Teşkilatlanması (28 Mart 1983 tarihli) Hakkında Kanun'un çıkması olarak dikkati çekmektedir. Kanun ile yükseköğretim kurumları yeniden teşkilatlandırılmış ve üniversite sayısı 27'ye çıkarılmıştır. Bunların 22'sinde öğretmen yetiştiren birimler açılmıştır (Akyüz, 2001b).

Yükseköğretim Kurulu'nun kurulmasından itibaren üniversite çatısı altında toplanan öğretmen yetiştiren kurumlar, Eğitim Yüksekokulları (2 yıllık) ve Eğitim

Fakülteleri (4 yıllık) şeklinde sınıflandırılmıştır. 23.05.1989 tarih ve 89.22.876 sayılı Yükseköğretim Kurulu kararıyla 2 yıllık Eğitim Yüksek okullarının süreleri 1989 - 1990 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmıştır.

Türkiye’de, 1992 yılının ortalarına kadar olan dönemde temelde iki tür kurumdan (Eğitim Fakülteleri ile Eğitim Yüksekokulları) öğretmen yetiştirilmiştir. 3 Temmuz 1992’de yayımlanan 3837 sayılı kanun ile Eğitim Yüksekokulları, Eğitim Fakülteleri ismini almıştır (Küçükahmet, 2003). Türkiye’de 2009 yılına kadar öğretmen eğitimi görevini sadece eğitim fakülteleri yürütmesine rağmen bu yılda yeni başlayan uygulama ile birlikte “öğretmenliğin özel ihtisas alanı” olduğu gerçeğine rağmen YÖK Genel Kurulunun, 27 Ağustos 2009 tarihli toplantısında, fen-edebiyat fakültelerinde okuyan öğrencilere, lisans eğitimleri sırasında pedagojik formasyon eğitimi alma hakkı verilmiştir.

Türkiye’de her bir öğretim kademesinde görev yapacak olan öğretmenler, AB ülkelerindeki eğilime paralel olarak artık üniversite çatısı altında yetiştirilmektedir. AB ülkelerindeki eğilim dikkate alındığında, Bolonya Süreci’nin ilerleyen aşamalarında öğretmen eğitimi programlarının tümünün üniversite düzeyinde olması beklenmektedir. Örneğin; Finlandiya, Almanya ve İngiltere’de ortaöğretim kurumlarında görev yapacak öğretmenler üniversitelerde yetiştirilmektedir. AB ülkelerinden İtalya ilköğretim, Avusturya okulöncesi kademesinde görev yapacak öğretmenleri ortaöğretim kurumlarında eğitilmektedir (Mermut, 2005). Avrupa’da öğretmen eğitiminde üzerinde en çok durulan konular ise Avrupa boyutunun geliştirilmesi (Avrupalılık ve ortak programlar) ile açık ve uzaktan öğrenimin öğretmen eğitiminde kullanımınıdır (Bunchberger, 1996).

Türkiye’nin öğretmen eğitimi tarihi içerisinde, gerek kurumsal değişiklikleri, gerekse program düzeyindeki değişiklikleri içeren çeşitli uygulamalar görülmektedir. Uygulamalardan bir kısmı, yukarıda söz edilenler gibi olumlu girişimler olarak öğretmen eğitimi tarihine geçmiştir. Zorunlu eğitim alanındaki gelişmeler, gereksinim duyulan niceliğin iyi planlanamaması gibi nedenlerden dolayı bu denemelerden bir kısmı başarılı olamamış ve yetişen öğretmenlerin niteliğinin tartışılmasına neden olmuştur. Bunların incelenmesi, nitelikli

öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda yapılacak olan planlama ve uygulama çalışmalarına ışık tutacaktır.

1997 yılında YÖK Yürütme Kurulu, Türkiye’de planlı çalışma döneminde eğitim fakültelerinin yanlış yapılanma ve temel amaçlardan uzaklaşma gibi sorunlarla karşı karşıya bulunduğunu belirtmiş, nitelik ve nicelik olarak ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılama konusunda yetersiz kaldığı kabul edilmiştir (Tekçe, 1999). Öğretmen eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümü için Yükseköğretim Genel Kurulu 19/09/1997 tarihli kararı ile “Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi” oluşturulmuştur. Komite’de Eğitim Fakülteleri, Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın birimlerinin temsilcilerinin yer alması planlanmıştır. Komitenin görevleri, hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin çalışmalara yön verme, MEB ve üniversiteler arasında iletişim ve işbirliği sağlamadır (YÖK, 1997). Ancak komite, tanımlanan görev ve sorumluluklara ilişkin etkili, yapıcı ve yönlendirici çalışmalar gerçekleştir(e)memiştir.

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması (1998) kapsamında öğretmen eğitiminde bazı değişikliklere imza atılarak, öğretmen eğitiminde çok kaynaklı uygulama bırakılmış ve bu işlev yalnız eğitim fakültelerine verilmiştir. Öğretmen yetiştiren bölüm ve programlar, 1997-98 eğitim- öğretim yılında gerçekleştirilen sekiz yıllık zorunlu eğitimin gereksinimleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Değişikliğe paralel olarak, ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren tüm programlar değiştirilerek bir bakıma programlarda birlik sağlanmıştır. Geçen süre içinde eğitim alanında düzenlenen birçok akademik etkinlikte, öğretmen eğitimi programlarının değişime kapalı olduğu, çağdaş eğitimi uygulayacak öğretmenleri eğitime gereksinimini karşılamada yetersiz kaldığı öne sürülmesi üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, program değişikliğine gidilmesine karar verilmiştir (Eşme, 2007).

1998 yılında uygulamaya konulan öğretmen eğitimi programlarında “Felsefeye Giriş”, “Sosyolojiye Giriş”, “Ekonomiye Giriş”, “Psikolojiye Giriş” ve “Eğitim Tarihi” gibi temel derslerin programda yer almaması, daha önce ayrı dönemlerde olan “Gelişim Psikolojisi” ve “Öğrenme Psikolojisi” derslerinin birleştirilerek tek bir ders haline getirilmesi, “Eğitimde Program Geliştirme”,



“Öğretim İlke ve Yöntemleri” (Genel Öğretim Yöntemleri) ve “Ölçme Değerlendirme” derslerinin “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” adı altında birleştirilmesi, “Hayat Bilgisi Öğretimi” ve “Sosyal Bilgiler Öğretimi” derslerinin birbirinden bağımsız olarak düşünülmemesi (Tezbaşaran, 2001), ortaöğretim öğretmenlerini yetiştiren programlarda özel alan bilgisi derslerinin Fen-Edebiyat Fakültelerinde veya onların kodu ile açılması (Ergün, 2003) öğretmen eğitimine yapılan eleştiriler arasında yer almaktadır.

1998 yılında öğretmen eğitimi programlarında yapılan değişikliklerle ilgili eleştiriler doğrultusunda 2006 yılında eğitim fakültelerinde uygulanan programlar tekrar değiştirilmiş ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren, birinci sınıflardan başlanarak uygulamaya konulmuştur. 2006’da ilköğretime öğretmen yetiştiren 8 çekirdek (Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ile İngilizce Öğretmenliği) programın yenilenmesi üzerinde çalışılmıştır. Oluşturulan taslak programlar için akademisyenlerin görüşleri alınmış ve 8 çekirdek programın hazırlanmasında benimsenen temel ilkeler ışığında ilköğretime öğretmen yetiştiren 20 program güncellenerek 2006-2007 yılında uygulamaya başlanmıştır (Eşme, 2007). 2006 programlarında eğitim fakültelerine öğrencilerin ilgi alanları ve fakültenin öğretim elemanı durumuna göre bir veya birden fazla seçmeli ders belirlenebilmesi sağlanmıştır. Eğitim fakültelerinde okutulacak yeni programlarda, bir dersin tamamlayıcısı niteliğindeki laboratuvar uygulamaları farklı ders olarak yer almıştır. Yeni programlarda, yan alan uygulamasına son verilmiş, birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO’larda okul uygulaması olanağı getirilmiş, genel kültür dersleri artırılmış, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamayı amaçlayan Topluma Hizmet Uygulamaları isimli yeni bir ders yer almıştır (YÖK, 2006).

Cumhuriyetin kuruluşunun ilk yıllarından günümüze hizmet öncesi öğretmen eğitiminde programların hazırlanması ve uygulanması ile ilgili sorunlar süregelmektedir. Yetkin öğretim elemanı istihdam edemeyen eğitim fakültelerinin açılmış olması, eğitim fakültelerinin kurulduğu yerleşim merkezlerinin öğrenciye sosyal ve kültürel ortam sunmaması hizmet öncesi eğitimde önemli bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik uygulamalarının istenildiği gibi

verimli olmaması, alan öğretimi derslerinin yetersiz/az olması, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amacına uygun olarak işlen(e)memesi, programların uygulanması sırasında (öğretim süreçlerinde) araç-gereçlerden ve/veya bilgi ve teknolojiden yeterince yararlanıl(a)maması konuları başlıca sorunlar olarak sıralanmaktadır (Duman, 1988; Azar, 2003; Erdem, 2008; Erarslan, 2009; Alaz ve Konur, 2010).

2009 yılı başlarında uygulamaya konulan Fen-Edebiyat fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri açılarak, fakülte bünyesindeki programların mezunlarına öğretmenlik hakkı tanınmasının da çok ciddi nitelik ve nicelik sorununu doğuracağı tartışılmaktadır. Uygulamanın birkaç farklı tartışma konusu vardır. Öğretmenlik meslek derslerinin kimler tarafından verileceği, Türkiye'deki her üniversitede var olan fen-edebiyat fakültelerinin bu kadar çok mezun vermesi ile doğacak öğretmen fazlasının nerede istihdam edileceği, eğitim süresinin ve programın organizasyonun nasıl olacağı, mevcut (pilot) uygulamaların uygun olup olmadığı başlıca tartışma konuları arasındadır.

### **Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi**

Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi ve mesleki gelişimi "(1739 sayılı) Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 48 ve 49. Maddeleri", "(657 sayılı) Devlet Memurları Kanunu" ve "(3797 Sayılı) Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun"ları ve adı geçen kanunlara dayalı olarak çıkarılmış yönetmelikler çerçevesinde yürütülmektedir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleriyle ilgili merkezi düzeydeki planlama ve uygulamalarla ilgili "Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği" ve "Eğitim Kurumları Öğretmen ve Yöneticilerine Yükseköğretim Kurumlarınca Yaptırılacak Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği" olmak üzere iki ayrı yönetmelik daha bulunmaktadır.

Hizmetiçi eğitim için 1960 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı'nda "Öğretmeni İşbaşında Eğitimi Bürosu"nun kurulması ile işe başlanılmıştır (Bedük, 1997). 1966 Yılında "Eğitim Birimi Müdürlüğü", 1975 yılında bu büro, "Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı"na dönüştürülmüştür. 1981 Yılında "Hizmetiçi Eğitim Genel Müdürlüğü" olarak yapılandırılmışsa da 1982 Yılında yeniden "Hizmetiçi Eğitim

Dairesi Başkanlığı” şeklinde yapılandırılarak Bakanlık Yardımcı Hizmet Birimleri arasında teşkilattaki yerini almıştır (HEDB, 2008).

MEB personeline yönelik hizmetiçi eğitim etkinliklerinin belirtilen kanun ve yönetmelikler çerçevesinde ve Hizmetiçi Eğitim Dairesi (HEDB) Başkanlığı'nın planlaması içerisinde yapılması zorunludur. HEDB, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirli yerlerdeki Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri'nde merkezi olarak (genellikle yaz aylarında) düzenlediği bir veya iki haftalık etkinliklerle karşılamaya çalışmaktadır (Saban, 2000; Tr-Eurydice, 2009). HEDB'nin görevi, ilgili kanunun 35.maddesinde “Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı; Bakanlık personelinin yurt içinde veya yurt dışında hizmetiçi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütür.” şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca 1994 yılında yürürlüğe giren Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliğinin 23. maddesindeki “Millî Eğitim Müdürlüklerince, mahalli hizmetiçi eğitim gereksinimleri doğrultusunda yıllık eğitim planı hazırlanır ve valilik onayı alındıktan sonra yürürlüğe konur” hükmü ile yerel hizmetiçi eğitim faaliyetleri zorunlu hale getirilmiştir.

Kariyer basamaklarında yükselme için 1739 sayılı kanunun 43. Maddesinde “öğretmenlerin hem hizmetiçi hem de daha üst düzeydeki eğitimleri de kredilendirilmektedir” (MEB, 1973) denilmektedir.

Hizmetiçi eğitim etkinlikleri yoluyla öğretmenlere; adaylık, bilgi yenileme, geliştirme ve üst görevlere hazırlama eğitimleri verilmektedir. Hizmetiçi eğitim etkinlikleri merkezi düzeyde “Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı”, yerel düzeyde de Valilikler (onlara bağlı İl Milli Eğitim Müdürlükleri) tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir. Okul içinde öğretmenlerin geliştirilmesine yönelik “mesleki çalışmalar” ise İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 98. maddesi ile düzenlenmiştir (MEB, 2003). HEDB, yetkisini kullanarak veya başka kurumlarla işbirliği yaparak, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yıl içinde farklı (öğretim yılı başında, öğretim yılı içinde ve öğretim yılı sonunda) zamanlarda (zorunlu ve isteğe bağlı) eğitimler düzenleyebilmektedir.

Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, merkez ve taşra teşkilatında görevli yaklaşık 700.000 ve diğer personelin, bilim ve teknolojiadaki gelişmelere

uyumlarının sağlanması, verimliliklerinin artırılması ve üst görevlere hazırlanmalarının sağlanması amacıyla etkinlikler planlamakta ve yürütmektedir.

Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunları çözebilmek, personelin eğitim gereksinimlerini yerinde ve zamanında karşılayabilmek için yeni bir organizasyon yapısı gerekli hale gelmiştir. Bu amaçla 1993 yılında Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı bir genelge ile bakanlık taşra teşkilatına yetki verilerek merkezi hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra mahalli hizmetiçi eğitim faaliyetlerine de başlanmıştır. Genelgede hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin daha etkili ve yaygın olarak yapılabilmesi için kurs ve seminerlerin bir kısmının öğretmeni görev mahallinden ayırmadan ve sınıftan alıkoymadan iş başında yetiştirecek şekilde düzenlenmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Uygulamada zaman, maddi olanaklar ve yer bakımından güçlüklerle karşılaşmış ve dolayısıyla da sınırlı sayıda öğretmene hizmetiçi eğitim olanağı sağlanabilmiştir. 1993 yılında yapılan bir değişiklikle, Millî Eğitim Bakanlığı her ildeki Millî Eğitim Müdürlüğü'ne hizmetiçi eğitim plânı yapma ve uygulama yetkisini vermiştir (Bedük, 1997; Saban, 2000).

Yerel düzeyde yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde, eğitim görevlisi olarak yararlanmak üzere ilk okuma-yazma öğretimi, matematik, fen bilimleri laboratuvar araçları kullanma, aktif öğrenme ve öğretme, türkçe öğretimi, anne-çocuk eğitimi konularında (708), bilgisayar destekli eğitimde (3384), yabancı dil öğretiminde (218) toplam 4310 öğretmen "formatör" olarak yetiştirilmiştir (HEDB, 2008).

Öğretmenlerin, araç-gereç, plan, program, rehberlik hizmetlerine yönelik eğitim gereksinimlerinin mahallinde görev ortamı içinde belirlenmesini, gerekli düzenlemelerin yapılmasını ve tekliflerin geliştirilmesini sağlamak amacıyla zümre öğretmenleri kurulları "Hizmetiçi Eğitim Odaklı" olarak yeniden yapılandırılmış ve görevlendirilmiştir. MEB, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere e-öğrenme yöntemlerini daha yaygın kullanma eğilimindedir. Örnek olarak; MEB web sayfasındaki eğitim portalı, bilgiye erişim portalı (Global Gateway, Skool.tr Portalı, think.com), Microsoft Eğitimde İşbirliği (Uzaktan öğretmen eğitimi) çalışmalarıdır (MEB, 2008).

2006 yılından itibaren hizmetiçi eğitim faaliyetlerine başvurular <http://ilsis.meb.gov.tr> adresinde yer alan "Hizmetiçi Eğitim Başvuru Modülü"nden alınmaya başlanmıştır. 15/06/2006 tarihli 2006/52 sayılı genelge ile de hizmetiçi eğitime başvuru işlemlerinin tümünün internet üzerinden yapılması sağlanmıştır (HEDB, 2008). Uygulama ile hizmetiçi eğitim faaliyetlerine başvuru, başvuruların değerlendirilmesi, görevlendirme ve duyuru işlemleri internet üzerinden takip edilebilmektedir.

Son yıllarda Türkiye'de özel kurum ve kuruluşların öğretmenlerin mesleki gelişimi ve hizmetiçi eğitimi üzerine daha fazla destekçi olduğu görülmektedir. "Intel Gelecek İçin Eğitim", "Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Yöntemiyle Öğretmen Eğitimi Projesi", "Uzaktan İngilizce Eğitimi", "Öğretmenin Sınırı Yok" ve "İlköğretim Öğretmenleri İçin İnteraktif ve Yapılandırmacı Hizmetiçi Eğitim Projesi (YİHEP)" örnek olarak verilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ile Intel'in işbirliği içinde yürüttüğü "Intel Gelecek İçin Eğitim" projesi kapsamında öğretmenler "bilgi teknolojilerinin sınıflarda etkin kullanımı" konusunda ücretsiz olarak eğitilmiştir. 60 saatlik yüz yüze eğitimden oluşan proje, Türkiye'nin 81 ilinde "Uzman Formatör Öğretmenler" tarafından, bilgi teknolojisi sınıfları olan okullarda gerçekleştirilmiştir. 2007 sonuna kadar 89.439 öğretmen eğitime alınmıştır (HEDB, 2008; INTEL, 2008).

MEB ve Microsoft Firması arasında yapılan "Eğitimde İşbirliği Protokolü" kapsamında, MEB tarafından ilk kez uygulanan uzaktan hizmetiçi eğitim yoluyla bilgisayar eğitimi konusunda 2005 yılında Microsoft işbirliği ile başlatılan proje kapsamında 2007 sonu itibarıyla 575.198 kişi programa giriş yapmış 22.194 kişi eğitimini tamamlamıştır (HEDB, 2005, 2008).

HEDB ve British Council arasında imzalanan protokol gereği İngilizce öğretmenlerine yönelik karma (çevrimiçi ve yüz yüze) eğitim yaklaşımı ile İngilizce yöntem bilim kursları uygulanmıştır. Uzaktan İngilizce eğitimleri 10 saat çevrimiçi 3 saat yüz yüze olmak üzere eğitim toplam 6 modülden oluşmaktadır. Toplamda 60 saatlik çevrimiçi 18 saat yüz yüze eğitimden oluşan karma eğitim modeli ile eğitimler tasarlanmış ve yürütülmektedir.

2008 yılında Ankara ve İstanbul illerinin ilköğretim okullarında görevli İngilizce öğretmenleri ile pilot uygulama yapılmıştır. 4 Nisan-21 Haziran 2009 tarihleri arasında 7 ilde (Eskişehir, Kayseri, Kırıkkale, Kırşehir, Niğde, Karaman, Nevşehir) uygulanmış ve 196 İngilizce öğretmeni bu eğitimlere katılmıştır. 2. gurup 10 Ekim 2009 tarihinde 7 ilde (Balıkesir, Afyon, Eskişehir, Kayseri, Kırşehir, Mersin, Nevşehir) başlatılmıştır (HEDB, 2010a).

Garanti Bankası'nın desteğiyle öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlemek üzere "Öğretmenin sınırı yok" projesi MEB ile 5 yıllık bir sözleşme imzalanarak hayata geçirilmiştir. Öğretmen Akademisi Vakfı tarafından yürütülen projeden 100.000 öğretmenin faydalanması amaçlanmaktadır (Ogretmeninsiniriyok, 2009).

Bir diğer proje "İlköğretim öğretmenleri için interaktif ve yapılandırmacı hizmetiçi eğitim projesi (YİHEP)" ise Pamukkale Üniversitesi ve TÜBİTAK tarafından desteklenmekte ve Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüyle işbirliği içinde yürütülmektedir. Proje ile ilköğretim öğretmenleri için, geleneksel hizmetiçi eğitimden farklı olarak teknoloji destekli etkileşimli bir eğitim ortamında, yapılandırmacı yaklaşım ile öğretmenlerin mesleki ve teknik bilgilerini geliştirmeye yönelik bilgiler ve uygulama örnekleri sunulmaktadır (YİHEP, 2009).

Dikkat çeken bir başka proje ise, MEB ile Anadolu Üniversitesi işbirliğinde, resmi ve özel okullarda görev yapan yönetici, öğretmen ve ilköğretim müfettişlerinin bilgi ve becerilerini geliştirmek, verimliliklerini artırmak, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyumlarını sağlamak ve üst görevlere hazırlamak için alacakları hizmetiçi eğitimlere yönelik gereksinimleri, 81 ilde 21.000 öğretmen katılımıyla, anket tekniği kullanılarak gereksinimlerinin belirlenmesi çalışmasıdır (HEDB, 2010a).

1999'da başlayan Bologna süreci ile öğretmen eğitiminde, üçlü derece (Lisans/ Yüksek Lisans/ Doktora) sistemine dayalı sistem yapısı düzenlenmiştir. Yeni yapı kalite güvencesinin artırılması, çalışma süreleri ve daha geçerli olan derecelerin tanınması konularında etkisini göstermiştir. Günümüz bilgi toplumunda, öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve yeterliklerin belirlenmesi ve değişen rollerinin gerekliliklerini yerine getirme sorunları lisans

programları hakkında reform yapma çabası genel eğilimdir. Mesleki standartları ayrıntılı şekilde hazırlamaktan ibaret olan bu yaklaşım sadece lisans öğretmen eğitiminin bir çizelgesini yapmamakta, aynı zamanda öğretmeni göreve başlatmakta ve belgelendirmektir. Araştırmadan haberdar olma, eleştirel düşünme ve karar vermek için yeterliliklerini artırma çabalarından daha çok, bazı durumlarda öğretmenlerin profesyonelliklerinin sınırlandırılması yolu kullanılması endişe verici durumdur (ETUCE, 2008).

Tüm Avrupa ülkelerinde, eğitim sistemlerinde ve özel olarak öğretmen eğitimi programlarında değişim hızlanacak gibi görünmektedir. Eğitim talepleri, ekonomik rekabet ve büyümeye ve serbest pazar merkezli yaklaşımlara dönüşüme odaklanmış, giderek çok kültürlü toplumlarda ve alt sınıflarda sosyal uyum için gerekliliklere yoğunlaşmıştır. Batı, Güney ve Doğu Avrupa'da eğitim bağlamında, karmaşık sorunlar ve farklı çözümler olmasına rağmen, amaçları benzerdir. Bu bağlamda nitel (kişisel, entelektüel, ekonomik ve sosyal) ve (bazı ülkelerde öğretmenlerin ciddi bir sıkıntısı olduğundan) nicel yeterlikte öğretmen taleplerini karşılamak için öğretmen eğitimi gereklidir (Snoek, Baldwin, Cautreels, Enemaerke, Halstead, Hilton, Klemp, Leriche, Linde, Nilsen, Rehn, Smet, Smith, Sousa, Stomp, Svensson ve Svensson, 2003).

### **Türkiye ve Bazı AB Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarının Amaç, İçerik, Öğretim Süreci, Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Açısından Benzerlik ve Farklılıkları**

#### **Gereksinim ve Amaçlar**

**Almanya**'da okulların bağımsızlaşması, derslerin ve okulların kalitesinin artırılmasına yönelik gösterilen çabalar sonucunda hizmetiçi eğitim gereksinimi son yıllarda oldukça artmıştır. Bu gereksinimi karşılayabilmek için eyaletlerde farklı öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı merkezî ve yerel ve hizmetiçi eğitim uygulamalarına gereksinim duyulmuştur. 1999'da, Öğretmen Eğitimi Komisyonunun yayınladığı raporda öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine gereken önemin verileceği bildirilmiştir. 16 eyaletin Eğitim Bakanları'nın bir araya geldiği

konferansta, öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde, o zamanki reform sürecinin gerektirdiği sistematik bir hazırlığın yapılması gerektiği vurgulanmıştır. 2004'te yapılan konferansta ise, öğretmen eğitimi için standartlar belirlenmiştir. Bu standartlarla öğretmenlik mesleğinde, yaşam boyu öğrenmenin temeli olan eğitim bilimleri konusundaki yeterliliklerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (D-Eurydice, 2008).

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi Almanya'da öğretmen eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğretmenlerin, bilgilerini yenilemeleri ve alanlarındaki her türlü gelişmeleri izleyebilmeleri için yardım ve teşvike gereksinimleri vardır (Venter, 1987). Bu nedenle hizmetiçi eğitim, öğretmenler için gerekli, önemli ve gereksinimlerin karşılanması açısından zorunluluk olmaktadır.

**Danimarka**'da hizmetiçi eğitim programları genelde Eğitim Bakanlığının meslek örgütleriyle yaptığı ortak çalışmalarla her yıl okulların gereksinimlerine doğrultusunda yeniden belirlenen amaçlara göre organize edilmektedir. Amaçların gerçekleştirilmesinde farklı kurumlar görev almaktadır. Bölgesel düzeyde il merkezi "eğitsel" konularla ilgili amaçlara yönelik bazı hizmetiçi eğitim programları sunar. Öğretmen dernekleri genelde özel alan derslerine yönelik sorunların çözümü ile ilgili amaçları gerçekleştirmek için eğitim programları düzenler. Mesleki eğitim veren okullar yerel gereksinimlere göre hizmetiçi eğitim etkinliklerini kendileri düzenlemektedirler. Geleneksel eğitimler artık yerlerini okullara yönelik yardımcı eğitim programlarına bırakmaktadır. Okullar, kendi gereksinimlerini belirleyip serbest piyasada istedikleri eğitim programını "satın" almaktadır (Dk-Eurydice, 2007).

**Finlandiya**'da, hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle geliştirilmek istenen yeterlilik alanlarının oldukça çeşitli olduğu dikkat çekmektedir. Ülkede hizmetiçi eğitim programları güncel konuların ilgili kişilere yarar sağlaması ve onların eksiklikleri gidermek amacıyla düzenlenmektedir. Örneğin; 1998'de kurulan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personeli için düzenlediği hizmetiçi eğitim programlarının konuları şöyledir (OPEKO, 2009):

- Program geliştirme ve eğitimin değerlendirilmesi
- Bağımsız çalışma alışkanlığının geliştirilmesi
- ICT ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi



- İsveççe konuşan öğretmenler için hizmetiçi eğitim
- Liderlik ve yönetim
- Kütüphane ve bilgi okuryazarlığı
- Okul öncesi eğitim ve ilköğretim
- Matematik, fen ve doğa bilimleri, çevre eğitimi
- Sosyal bilimler
- Uygulamalı dersler ve sanat eğitimi
- Mesleki gelişim için özel programlar
- Öğrenci danışmanlığı ve rehberliği
- Sosyal yardım hizmetleri
- İş yaşamıyla ve toplumla ilişkiler

Eğitim Fakülteleri'nin düzenlediği hizmetiçi eğitimlerin konuları yıldan yıla farklılık göstermekle birlikte Derslerin öğretiminde disiplinler arası çalışmalar” “ilköğretimde ara disiplinlerin öğretimi” “çok kültürlülük danışma ağı” gibi bazı konulardan her yıl düzenli olarak hizmetiçi eğitim programlarında yer almaktadır (Asunta, 2006b).

**Fransa**'da IUFM'lerde, temel mesleki eğitim almış öğretmenlerin meslek hayatlarında gereksinim duydukları/duyacakları bilgi, beceri ve davranışları saptamaya yönelik ihtiyaç analizinin yapılması, hizmetiçi eğitimin planlanması açısından ilk basamağı oluşturmaktadır. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre, öğretmenler için hazırlanan hizmetiçi eğitim programlarının hedeflerine ve değerlendirme süreçlerine karar verilmektedir (Deane, 2003, 128).

ICT'nin okullardaki eğitimi etkilemesi, her öğrencinin birbirinden farklı oldukları düşüncesinden hareketle öğrenme yöntem ve tekniklerinin çeşitlenmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin mevcut bilgi birikimlerini güncelleştirme zorunluluğu, göreve yeni başlayan öğretmenlere mesleki destek sağlanmasının gerekliliği ve öğretmenlerin kariyer geliştirme isteği Fransa'da hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesinin gerekçelerini oluşturmaktadır (BOEN, 1999).

Fransa'da öğretmenlere sağlanan hizmetiçi eğitimle ulaşılmak istenilen amaçlar ise şu şekilde listelenebilir (BOEN, 1999; Eratalay ve Kartal, 2006, 94-97):

1. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere görev yaptıkları kurumun işleyişi ve kurumun bulunduğu bölgenin özellikleri ile ilgili oryantasyon eğitimi yapmak,
2. Öğretmen adaylarına etkin bir meslek eğitimi, öğretmenlik yapanlara da yeni öğretim yöntemlerini tanıttacak bilgiler sağlamak,
3. Sorumlu, bilgili, toplumsal yaşama etkin biçimde katılan ve gelişmelere uyum sağlayan bir öğretmen profili oluşturmak,
4. Öğretmenlere yeni ICT'ni tanıtmak ve kullanmalarını sağlamak,
5. Öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemelerine, özel bilgi ve beceriler geliştirmelerine ve başka becerilere yönelmelerine yardımcı olmak,
6. Görevi bilgiyi aktarmak olan öğretmenin görevinin bilginin öğrenci tarafından oluşturulmasında rehber olmak olarak değişmesiyle öğretmenin mesleki gelişimi ve yaratıcılığını artırma ihtiyacını karşılamak,
7. Düzenli aralıklarla yüksek düzeyde bilgi ve eğitsel katkı sağlamak,
8. Stajyer öğretmenlerle deneyimli öğretmenleri bir araya getirerek mesleki bilgi paylaşımını sağlamak.

**İngiltere**, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ve hizmetiçi eğitim programlarının planlanmasında öğretmenlerin etkin rolü vardır. Bireysel etkinliklerin yarısı (%54) öğretmenler, %6'sı yerel eğitim otoritesi ve kalanı da (%59 ilköğretim okullarında, %43 ortaöğretim okullarında) okul idarecileri tarafından belirlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişmesinin planlanmasının öğretmenler, okullar ve yerel otoritelerin (küçük destekleyici bir rolü vardır) ortak girişimleriyle yapıldığını göstermektedir (OECD, 1998).

Öğretmenlerin belli bir dönem mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarını sağlama gereksinimi, öğretmenlik mesleğinde reformun ana unsurudur. İngiltere'deki tüm öğretmenler 2005'ten beri iş yüklerinin en az %10'unu planlama, hazırlık ve değerlendirmeye ayırmakla yükümlüdür. Planlama, hazırlık ve değerlendirmenin amacı öğretmenlerin bireysel veya işbirlikli mesleki etkinlikler ile niteliklerini arttırmalarını sağlamak olduğundan bu durum mesleki gelişim ile ilişkilidir (National Remodelling Team, 2003).

İngiltere’de öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlayan eğitim programları son yıllarda birbiriyle ilişkili dört konudan etkilenmiştir (OECD, 1998):

1. Öğretmenlerin niteliklerinin ulusal eğitim programının gereklerini karşıladığından emin olma gereksinimi,
2. Öğretmenlerin gelişimini okul gelişiminde bir araç olarak kullanma isteği,
3. Okuryazarlık ve temel matematik hesaplamaları gibi temel becerileri geliştirmede daha işlevsel tekniklerin gerekli olduğu düşüncesi,
4. Okul teftişinin önemi.

İngiltere’de öğretmen eğitimi sistemi çok iyi yapılandırılmıştır. Okul sistemlerinde stajyerlik dönemine ilişkin bazı genel ilkeler vardır. Farklı GTC’ler tarafından hedefler değişik biçimlerde belirlenmiş olsa, hepsinde temel hedef yeni göreve başlayan öğretmenin tüm yeterlik alanlarındaki mesleki gelişmesinin sağlanmasıdır (Neil ve Morgan, 2003).

**İspanya** Bilim ve Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmek için her yıl öncelikli eğitim konularını içeren bir plan hazırlar. Eğitimin denetlenmesinin özerk bölgelerle paylaşılmasından beri, özerk bölgeler öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinlikleri için bölgenin durumuna uygun olarak “öncelikler yönetmeliği” belirleme hakkına da sahip olmuştur. Bu yüzden hizmetiçi eğitim etkinlikleri ve bu etkinliklerin içerikleri bölgeler arasında farklılıklar göstermektedir (Eurydice, 1995).

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemek üzere üniversitelerin eğitim enstitülerinde öğretmen eğitimi projeleri adıyla çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar yalnızca ihtiyaç belirlemeye yönelik değildir. Aynı zamanda bu çalışmalarla kuramsal ya da pratiğe dayalı etkinlikler de planlanır (Es-Eurydice, 2009).

**İtalya**’da yürürlükteki ortak ulusal iş sözleşmesinin okullarla ilgili bölümü, öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin mesleki gelişiminin hedeflerin yenilenme ve insan kaynakları gelişimi için etkili bir politikayı desteklemek kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim farklı amaçlara sahiptir: Hizmet öncesi eğitim ve öğretim, stajyerlik eğitimi, hareketlilik, yeterliklerin ve mesleki örgütlenmenin

yenilenmesi, özel gereksinimler. Öğretmen eğitiminin hedefleri, malî kaynakların düzenlenmesi ve genel hedeflerle birlikte ulusal ortak sözleşmede belirlenmiştir. (It-Eurydice, 2009).

**Portekiz’de** mesleki öğretim nitelikleri mesleki performansa karşılık gelmelidir. 1986 Eğitim Yasası ile her eğitim-öğretim düzeyinde gereksinimlerin, öğretmen yetkinliklerinin, eğitim profillerinin ve öğretmenlik kariyerinin kabul edilmesi için gereklilikleri tanımlamaktan hükümet sorumludur. "Öğretmen yetkinlik ve eğitim profilleri" ifadesinin odak noktaları, mesleki eğitim nitelikleri tanımlamalarının farklı düzeylerine, süreçlere ya da sonuçlara bağlıdır (TEPP, 2000):

- Mesleki eğitim niteliklerinin farklılaşması: Öğretim düzeyleri ve öğretim konularında özel öğretim niteliklerini gerekli olması,
- Her uzmanlık alanı ile ilgili öğretim için öğrenilmesi gereken mesleki yeterlikler,
- Öğretmen eğitimi programı: Öğretmen adayları neyi ve nasıl öğretmesi gerektiği ile ilgili her öğretim niteliğini karakterize ederek öğrenmeleri.

**Türkiye’de**, hizmetiçi eğitim programlarının planlanırken gereksinimlerin belirlenmesi aşamasında, MEB’e bağlı birimler, personelin mesleki ve kişisel gelişimlerinin artırılması ve üst görevlere hazırlanmalarını sağlamak amacıyla;

1. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri,
2. Yönetici raporları,
3. Denetim raporları,
4. Personelin talepleri,
5. Araştırma sonuçları,
6. Kurul önerileri,
7. Düzenlenen anket sonuçları,
8. İlgili mevzuatı,
9. Birim veya kurumların gereksinimlerini,
10. Kalkınma Planları,
11. Hükümet Programları,
12. Şura Kararları,
13. Eylem Planları,

#### 14. Diğer Üst Belgeleri,

dikkate almakta ve belirledikleri gereksinimleri Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığına teklif etmektedirler. Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, sorumluluğu ve karar yetkisini kullanır, gerekli durumlarda sorumluluklarını başka kurum ve kuruluşlarla paylaşır, mesleki gelişim ve hizmetiçi eğitim etkinliklerini planlar ve hazırlar (HEDB, 2010a) denilmektedir. Buna rağmen, TALIS raporunda (Büyüköztürk, Akbaba ve Yıldırım, 2010) öğretmenlerin yaklaşık %44'ünün, kendilerine uygun bir mesleki gelişim etkinliğinin olmamasını belirttikleri görülmektedir. Rapora göre, hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasından önce gerçek durumun saptandığı bir ihtiyaç analizi çalışması yapılmadığı sonucuna varılabilir.

Türkiye'de hizmetiçi eğitim programlarında kaliteyi arttırmak için, katılan öğretmenlerin bireyselliğe dayalı gerçek gereksinimlerinin belirlenmesi ve elde edilen verilere göre hizmetiçi eğitim programlarının oluşturulması gerekmektedir. HEDB tarafından hizmetiçi eğitim programlarında yukarıdaki 14 farklı kaynaktan yararlanarak "ihtiyaç analizi" yapıldığı ve analiz sonuçlarına göre tasarlama yapıldığı belirtilmektedir. Ancak bu çalışmanın birinci bölümünde ilgili araştırmalar kısmında, "ihtiyaç analizi" çalışmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmadığı ve onların gerçek gereksinimlerine dayalı hizmetiçi eğitim etkinliklerinin tasarlanmadığı sonuçlarına ulaşıldığı aktarılmaktadır. Hizmetiçi eğitim programlarının kalitesinin artırılması, planlanma sırasında, programlar başlamadan önce öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin ilgili konu alanının uzmanları tarafından belirlenmesi, programlarının uygulanması sırasında işlenen konuların daha çok uygulama boyutuna ağırlık verilmesi, hizmetiçi eğitim programlarının bitiminden sonra programla ilgili değerlendirme faaliyetinin yapılması gerekliliği farklı (Özer, 2004; Avşar, 2006; Çatmalı, 2006; Gökbulut, 2006; Özen, 2006) çalışmalarda vurgulanmıştır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılma durumları üzerine yapılan bazı araştırmaların (Atay, 2008; Aydoğan, 2002; Aytaç, 2000; Cüre, 2007; Madden, 2003; Uçar ve İpek, 2006) sonuçları ile TALIS araştırmasına katılan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin sorulara verdikleri cevapların sonuçları da benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ile mesleki gelişim gereksinimlerini gideremedikleri, yasal

sorunlar yanında verilen hizmetiçi eğitimin niteliğinin öğretmenlerin niteliğini geliştirmeye yardımcı olmadığı bildirilmektedir (Büyüköztürk, Akbaba ve Yıldırım, 2010).

Öğretmenler eğitimin kolaylaştırıcıları, yürütücüleri ve hizmet sağlayıcılarıdır ve onlar bilgi çağında toplumun geleceğini daha fazla etkileyebilir. Öğretmenlerin, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi çalışmaları kurumların önemli bir görevi olarak algılanmaktadır. Hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinin gerçek yaşam şartlarına uygun gereksinimlere dayalı olarak planlanması önemli bir zorunluluktur (Demirel ve Budak, 2003).

TALIS raporu incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin sırasıyla en fazla “özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere öğretim” alanında (%62.52), “eğitimde bilgi teknolojilerini kullanma becerisi” (%54.11) ve “çok kültürlü ortamlarda öğretim” (%52.28) alanlarında mesleki eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Orta düzeyde gereksinimleri olduğunu düşündükleri konular ise “ana branşlarına ilişkin içerik ve performans standartları” (%34) ve “öğrenci değerlendirme uygulamaları” (%31)'dir. Öğretmenlerin yaklaşık %40'ı “ana branşında öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi ve anlayış” ve yaklaşık %39'u “ana branşa ilişkin bilgi ve anlayış” konularında mesleki gelişime az ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık %38'i sınıf yönetimi, %33'ü ana branşa ilişkin bilgi ve anlayış ve %31'i okul yönetimi boyutlarında mesleki gelişime hiç gereksinim duymadıklarını ifade etmişlerdir (Büyüköztürk, Akbaba ve Yıldırım, 2010).

## **İçerik**

**Almanya**'da hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin meslekî yeterliliklerini sürdürmek ve geliştirmek için uygulanmaktadır. Özellikle ICT alanındaki gelişmeler, eğitim alanında yeni bireysel ve toplumsal gereksinimleri ve beklentileri ortaya çıkarmıştır. Gelişmeler, gerek bilim ve araştırma çevrelerinde, gerekse politik çevrelerde öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinin iyileştirilmesi gerekliliğini artırmıştır (Sağlam ve Kürüm, 2005). Hizmetiçi eğitim programları, ICT, eğitim kuramları, psikoloji, didaktik ve konu merkezli uygulamalarla ilgili bilgilerin derinleştirilmesini ve geliştirilmesini sağlamaktadır.

Engelli öğrencilerle iletişim kurulabilmesi ve bu öğrencilerin okuldaki diğer öğrencilerle kaynaşmasının sağlanabilmesi için Almanya'da özel eğitim alanlarındaki hizmetiçi eğitime ayrı bir önem verilmektedir (D-Eurydice, 2008).

Hizmetiçi eğitimlerde ele alınan konular doğal olarak farklılık göstermekle birlikte programların içeriği, okul konuları, okul tipleri veya eğitim-öğretim hedefleriyle ilgili olabilmektedir. Konular, genel pedagoji ve okul pedagojisi, alan öğretimi ve uygulamaları, güncel konular (kültürlerarası öğrenme veya yeni teknoloji), programlardaki değişiklikler ve yeni programlarla ilgilidir (D-Eurydice, 2008). Hizmetiçi eğitim kursları, uyuşturucu madde kullanımı, çocuk istismarı, suç ve medyanın rolü gibi sosyal problemlerle başa çıkma konuları ile ilgilide olabilmektedir (CERI, 1998).

**Danimarka**'da ilköğretim öğretmenleri için hizmetiçi eğitim diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha fazla öne çıkmakta ve daha fazla ayrıntılı ele alınmaktadır. Danimarka Öğretmenler Birliği, ilköğretim öğretmenlerinin mevcut sorunlarına yönelik çözüm üretecek çeşitli hizmetiçi eğitimleri vermektedir. Son yıllarda farklılıkların öğretimi, ICT'nin eğitim ortamına entegrasyonu, sunum teknikleri, iki dil konuşabilen çocukların eğitilmesi hizmetiçi eğitimlerde ele alınan ana konulardır. Danimarka Eğitim Üniversitesinin İlköğretim öğretmenlerine sunduğu hizmetiçi eğitim beden eğitimi ve el sanatları dışında kalan tüm konuları kapsamaktadır. Ek olarak, Eğitim Bakanlığı bazı güncel konularda kurslar açmaktadır (Dk-Eurydice, 2007).

**Finlandiya** Devlet Memurları Toplu Sözleşmesi'ne göre, hangi öğretim programlarının ve eğitim tiplerinin hizmetiçi eğitim olarak kabul edilebileceğine ve hizmetiçi eğitimlerin içeriklerine ve uygulanma yöntemlerine yerel otoriteler tarafından karar verilmektedir (Mikkola, 2008, 143; OECD, 2003). Hizmetiçi eğitim programlarında yer alan yeterliliklerin, hizmet öncesi eğitim programlarındaki yeterlilikleri tamamlamasına ve desteklemesine önem verilmektedir. Örneğin; ICT yeterlilikleri, yakın geçmişe kadar, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yer almadığı için ülkede, öğretmenlerin yaş profili dikkate alındığında, bu yeterlilikler açısından donanımlı öğretmen sayısı çok azdır. Bu nedenle 2007 yılı için bakanlık, öğretmenlerin %75'inin ICT yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflemiş ve

bu bağlamda hizmetiçi eğitimleri ICT yeterliliklerini kazandırmada önemli bir araç olarak kullanmıştır (OECD, 2008; TLCENTRE, 2008).

Program reformlarının getirdiği yenilikler, ülkedeki hizmetiçi eğitim gereksinimini değiştirmiştir. Bu bağlamda hizmetiçi eğitimlerde öğretmenlere, yaşam boyu öğrenme, eleştirel okuma becerileri, değerlendirme yaklaşımları, öğrenme stratejileri, öğretim yöntemleri, grup çalışması, karşılıklı öğrenme becerileri, sosyal ve etik beceriler gibi yeterlilikler kazandırılmaktadır (Asunta, 2006a).

Alan yazın incelendiğinde, yukarıda sözü edilenler dışında hizmetiçi eğitim kurslarında odaklanılan konular aşağıdaki gibidir (FME, 2001; OECD, 2003):

- Güncel konulara bağlı olarak biçimlenen bölgesel konular,
- Çoklu ortam (Multimedya) uygulamaları,
- Alana özel bilgi ve beceriler,
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi,
- Özel eğitim,
- Göçmen eğitimi,
- Kurumsal işbirliği,
- İşletme ve endüstrilerle işbirliği,
- Okul topluluğunun yönetimi ve gelişimi,
- İş başında öğrenme,
- Yeterlilik alanlarına ilişkin nitelikler,
- Eğitim ve öğretimde sosyal konular.

**Fransa**'da, öğrenme yöntem ve tekniklerinin çeşitlenmesi ve geliştirilmesi, eğitim programlarında yapılan yeniliklerin aktarılması, her öğrencinin birbirinden farklı olduğu düşüncesi, öğretmenlerin alanlarına ilişkin kendi mevcut bilgi birikimlerinin güncelleştirilmesi, stajyer öğretmenlere mesleki destek sağlanması ve öğretmenlerin kariyer geliştirme düşüncesini taşıması hizmetiçi eğitim programları içeriklerinin başlıcaları arasındadır. ICT'nin okullardaki eğitimi etkilemesi hizmetiçi öğretmen eğitim programlarının içeriğine önemli ölçüde yön vermektedir.



**İngiltere**'de okullar, personelinin gelişim etkinliklerine kendileri karar vermektedir (Furlong ve diğerleri, 2000). Yine bu okullar mesleki gelişme ile katılımcıların öğrenme deneyimlerini ve başarılarını bunun sonucunda mesleki uzmanlıklarını çeşitli boyutlarda arttırmayı amaçlamaktadır. Mesleki uzmanlığın çeşitli temaları aşağıdaki gibidir (DfES, 2005):

- *Yeni alan bilgisi edinme:* Bilimsel gelişmeler ve tarihin yeni yorumları gibi oluşan gelişmeler için alan bilgisini güncel tutmak öğretmenin rolünün temel özelliğidir.
- *Pedagoji, beceri, strateji ve teknik konularında yenilikleri öğrenme:* sorgulama becerisini geliştirme, yeni öğretim yöntemi ve risk yönetimini (sağlık ve güvenlik için) nasıl uygulayacağını öğrenme nitelik ve verimliliğin arttırır.
- *Yeni teknolojiler öğrenme:* Etkileşimli tahtaların ve öğretimde web sayfalarından faydalanmanın öğrenilmesi, başkalarının ve kendisinin öğrenmesini arttırmasını sağlar.
- *Yeni rolde nasıl çalışacağını öğrenme:* Örneğin; İleri Düzey Beceriler Öğretmeni, rehber, konu alanı lideri.
- *Problem çözme, yenilikçilik ve yeni stratejiler geliştirme:* Verimliliği, güdülemeyi ve etkililiğin artmasını sağlar.

Öğretmenlerin mesleki gelişme çalışmalarının büyük bir bölümü okul gelişimi ile ilgilidir. Öğretmenlere bir önceki yıl en çok katıldıkları üç mesleki gelişme etkinliği sorulduğunda, öğretmenlerin yüzde 61'i okul gelişim planında belirtilen gereksinimlere yönelik etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum İngiltere'de okul gelişim planlarına verilen önemi göstermektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin yüzde 97'si personelinin mesleki gelişim etkinlikleri ile eğitim programlarını ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler, idareciler ve kursları düzenleyenler mesleki gelişme programlarının neye yönelik olduğu konusunda değişik algılara sahiptir. Örneğin; okul müdürlerinin çoğu bu programları öğretmenlerin değerlendirmesi ile ilişkilendirmekte, öğretmenlerin çoğu ise böyle bir ilişki kurmamaktadır (OECD, 1998).

**İspanya**'da en çok hizmetiçi eğitim verilen konular arasında; okul idaresi, sınıf yönetimi, organizasyon ve öğretim programları konuları yer almaktadır. Bilim

ve Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği öncelikli eğitim konuları arasında ise; kalite yönetim sistemleri, eşitlik, rehberlik, akademik gözetim, yurttaşlık, birlikte yaşama eğitimi ve farklılıkların barışçı çözümleri, yeni teknolojilerin eğitimde kullanılması, program güncelleme, sağlık eğitimi, yabancı diller, çevre eğitimi, beden dili, girişimcilik yeteneği, risk yönetimi, ilk yardım ve kütüphanecilik ile ilgili konular yer almaktadır (Es-Eurydice, 2009).

**Portekiz**'de öğretmen eğitiminde, eğitimin kalitesini artıracak özel gereksinimler dikkate alınmaktadır. Bunlar ana hatlarıyla şu konuları kapsar: Özel Eğitim; Okul ve Eğitim Yönetimi; Sosyokültürel Gelişim; Danışmanlık; Program Okur-yazarlığı ve Program Geliştirme; Eğitim Denetçiliği ve Öğretmen Eğiticisi Eğitimi; Eğitsel İletişim, Bilgi Yönetimi ve Eğitim Denetimi. Etkinlikler, eğitim bilimlerindeki genel eğitim konularını kapsamaktadır. Bu konular eğitim zamanının %20'sinden azını almaktadır. Özel alandaki eğitim ise toplam zamanın %60'ını kapsamaktadır. Geri kalan zamanda da seçilen alan ile ilgili projeye hazırlanma, onu geliştirme ve değerlendirme işlemleri ile geçmektedir (P-Eurydice, 2007).

**Türkiye**'de hizmetiçi eğitim kapsamında ele alınan adaylık eğitimi, alan değişikliği eğitimi, lisans tamamlama ve yüksek lisans programlarının konu başlıkları şu şekilde sıralanabilir (HEDB, 2010a):

- Meslekî gelişim
- Kişisel gelişim
- Görevde yükselme
- Pedagojik formasyon
- Bilgisayarlı Teknoloji
- Formatör öğretmen yetiştirme
- Bilgisayar
- Yabancı dil

İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün, 2010 yılı haziran dönemi için belirlediği "mesleki çalışmalar" adı altında yürütülen hizmetiçi eğitim konu başlıkları şunlardır (MEB, 2010b):

- Öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin incelenerek örnek bir uygulamanın hazırlanması,
- Performans görevi ve projelere yönelik mevcut mevzuatın incelenmesi ve örnek performans görevi ve proje yönergesi ile değerlendirme ölçütlerinin hazırlanması,
- Öğrenme stillerinin araştırılması ve örnek bir uygulamanın hazırlanması,
- Aşağıda belirtilen öğretim yöntem ve tekniklerinin araştırılması ve uygulama planlarının oluşturulması,
  - Tartışma yöntemi,
  - Rol oynama ve yaratıcı drama,
  - Probleme dayalı öğrenme,
  - Proje tabanlı öğrenme,
  - İşbirliğine dayalı öğrenme,
  - Kavram haritası tekniği,
  - Analoji yöntemi,
  - Örnek olay yöntemi,
  - Beyin fırtınası tekniği,
  - Altı şapkalı düşünme- altı uygulama ayakkabısı.
- Öğretmenlerin kendi branşlarına yönelik örnek materyal ve etkinlik hazırlaması,
- Öğrenci tanıma tekniklerinin tartışılması,
- Özel eğitime gereksinimi olan çocuklara yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması,
- İletişim becerilerinin araştırılması,
- “Dezavantajlı ve risk altındaki çocuklar kimlerdir? Bu çocuklar nasıl tespit edilir? Bu çocuklar ve ailelerine yönelik yapılması gereken çalışmalar nelerdir?” konularının araştırılması.

Babadoğan (2009), hizmetiçi eğitim programlarının içeriği ile ilgili olarak “gereksinim analizi belirlemesi yeterince yapılmadığından konu kapsamı genellikle gözlemlere dayalı belki de göz kararına göre belirlenmekte” demektedir. Çağdaş toplumun yeniliklere ve olaylara farklı bakan, değişimi anlamış ve kavramış bireylere gereksinimi vardır (Özdemir, 2009). Çalışma ortamı, aile ve toplumun ortak yapı taşı olan bireylerin, bilgi toplumuna uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi amacıyla hizmetiçi eğitim programı içerikleri çeşitlendirilmelidir.

Birçok AB ülkesinde hizmetiçi eğitim yerelleştirilmiştir. Eğitim içeriğini çoğunlukla merkezi tavsiyeler belirlenmemekte ve etkilememektedir. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinde, eğitim programlarında yapılan geliştirme ve değiştirme çalışmaları ile ilgili kurslar, alan bilgisi yetkinliğinin artırılması ve programlar arası bilgi ve yetenekleri geliştiren konuların yer alması çok önemlidir. Hizmetiçi eğitimler yoluyla öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak ve/veya onlara sınıf içi-dışı etkinliklerinde yeni yöntemlere ilişkin bilgi vermek ve deneyim kazandırmak için kullanılmaktadır (KTEE, 2007). Çizelge 4, Avrupa ülkelerindeki ve Türkiye'deki hizmetiçi eğitim programlarında işlenen belli başlı konuları göstermektedir.

**Çizelge 4. Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimlerin İçerikleri**

Konular	Ülkeler									
	Almanya	Danimarka	Finlandiya	Fransa	İngiltere	İspanya	İtalya	Portekiz	Türkiye	
Bilişim ve İletişim Teknolojileri	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğretim Yöntemleri	X	X	X	X	X	X		X	X	
Yönetim/ Okul Geliştirme		X	X	X	X	X	X	X	X	
Özel Gereksinimler	X	X	X	X	X	X		X	X	
Çok kültürlü Öğretim	X	X	X	X	X	X		X		
Çatışma/ Davranış Yönetimi					X	X	X	X	X	

Kaynak: *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns* (2007). Vol.3. Web: [www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN)'den uyarlanmıştır.

Ülkelerin yarısından fazlasının hizmetiçi eğitim programlarında burada bahsedilen belirli konuların tamamına yakını sunulmaktadır. Ülkelerin hemen hemen hepsinde "ICT" hizmetiçi eğitimde işlenen ana konulardan biridir ve her geçen gün daha çok kaynak ve zaman öğretmenlerin bu konudaki yeteneklerini geliştirmek için harcanmaktadır. Özellikle Fransa ve Portekiz ICT konusunda en fazla eğitim veren ve başarı sağlayan iki ülkedir. Fransa aynı zamanda öğretim yöntemleri konusunda da en fazla hizmetiçi eğitim sunan ülke konumundadır

(KTEE, 2007, 120). Türkiye’de Intel ile yapılan işbirliği çerçevesinde öğretmenler uzaktan eğitim yoluyla ICT alanında eğitim almışlardır.

Birçok ülkede hizmetiçi eğitim programları öğretmenlerin ICT kullanmasını başlatan, geliştiren ve ilerleten ulusal programın bir parçasıdır.

Hizmetiçi eğitimlere öğretim yöntemlerinin dahil edilmesi çok sık rastlanan bir durumdur. Ayrıca özel eğitimin ve çok kültürlü sınıfların eğitiminin çeşitli boyutlarıyla ilgilenen hizmetiçi eğitim kursları da çok karşılaşılan bir durum olarak görülmektedir. Hizmetiçi eğitimler giderek daha da karmaşıklaşan öğrenci gruplarıyla uğraşmak zorunda kalan öğretmenlere daha uygun özel eğitim olanaklarının verildiği bir ortam oluşturmaktadır (KTEE, 2007).

### **Öğretim Süreci**

**Almanya**’da, hizmetiçi eğitim kursları genellikle seminerler şeklinde yapılır. Aynı zamanda çalışma grupları, konferanslar, çalışma gezileri ve bilimsel tartışma yöntemleri de kullanılır. Hizmetiçi eğitim kursları, uzaktan eğitimle de yapılabilmektedir (D-Eurydice, 2008). Birçok eyalette, standart düzenleme, “Basamak Model” şeklindedir. Bu modele göre eğiticiler, merkezî hizmetiçi eğitim kurumlarında, yeni öğretim programları veya yeni pedagojik yaklaşımlar üzerine eğitim alırlar ve daha sonra kendi bölgelerindeki öğretmenleri bu konularda eğitirler (CERI, 1998).

Okullardaki hizmetiçi eğitim kursları genellikle öğleden sonraları veya akşamları yapılır. Aynı zamanda her öğretim yılında 1,5 gün veya daha fazla süren tam gün kursları da vardır. Bölgesel kurslar, tam gün, haftada bir veya daha fazla olacak şekilde öğleden sonra veya akşamları yapılır. Merkezî hizmetiçi eğitim kursları genellikle 2,5 - 5 gün sürer (D-Eurydice, 2008). Hizmetiçi eğitim kursları, üniversiteden gelen uzmanlar ve diğer eğiticiler tarafından verilmektedir (CERI, 1998).

**Danimarka**’da öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimler her öğretmenlik alanı için farklı yöntem, yaklaşım ve araçlar kullanılarak gerçekleştirilir. Çoğu

durumda kurslar aşağıdaki şekillerde olmaktadır (Dk-Eurydice, 2007; KTEE, 2007):

- Genel pedagoji kursları genelde bir gün sürer ve okullarda düzenlenir.
- Öğretmenlerin kendi okullarındaki meslektaşlarının ve dışarıdan gelen danışmanın “denetim” yaparak iş birliğinde bulunması ile olur.
- Bölgesel seviyede kurslar genelde bir gün sürer. Ülke çapında yapılan yatılı kurslar üç veya dört gün arası sürer.

Öğretmenler için mesleki eğitim yüksek okullarında bazı dersler için özel öğretim yöntemleri, meslek bilgisi ve genel psikolojiyle ilgili çok sayıda kurslar vardır. Hizmetiçi eğitim her zaman kurslar, seminerler veya konferans şeklinde verilir. Yeni eğitim yaklaşımlarından interaktif (etkileşimli) eğitim, yurtdışında akademik çalışma ziyaretleri ve yerel işletmelerle işbirliğiyle geliştirilmiş projeler geleneksel eğitim yöntemlerinin yerine geçmeye başlamıştır. Hizmetiçi eğitim artık hem katılımcı öğretmenin bireysel yeterliliklerini geliştirip hem de hedef alınan okulunun profilini geliştirmede uygulanan stratejinin tamamlayıcı bir parçasıdır (Dk-Eurydice, 2007).

**Fransa**, bilgi ve teknolojiye bağlı olarak yeni öğretim model, yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin önemini artması ve öğrenci merkezli yaklaşımlar ile öğretimin gerçekleştirilmesi, özellikle “yaşam boyu öğrenme” ve “öğrenmeyi öğrenme”nin gittikçe artarak önem kazanması, öğretmenlerin gereksinimlerini sürekli olarak değiştirmektedir. Yaşanan değişim ve gelişmeler, öğretmenlere yönelik oluşturulan hizmetiçi eğitim etkinliklerinin öğretim süreçlerini etkilemektedir (Eratalay ve Kartal, 2006, 97; F-Eurydice, 2008). Güncel şartlara uygun olarak farklı öğretim yöntemleri, yaklaşımları ve ortamları tasarlanmaktadır. Birey merkezli öğretim süreçleri organize edilmektedir.

**Finlandiya**'da, Öğretmenler, iş yüklerinin parçası olarak, her yıl, okul saatleri dışındaki en az 3 gün hizmetiçi eğitimlere katılmakla yükümlüdür. Öğretmenlerin Mesleki Birliği'ne göre (Teachers' Professional Union), okul yöneticileri, istekli olmayan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere katılmasını teşvik eder. Okul yöneticileri anlaşmaya uymayan ve hizmetiçi eğitimlere katılmayan

öğretmenlerin 2–3 günlük maaşlarını kesme hakkına sahiptir. Finlandiya’da bu yaklaşım, öğretmenlerin yaşam boyu mesleki gelişimlerinin sağlanması konusunda yaptırım gücü olarak kullanılmaktadır (Asunta, 2006b; OECD, 2003).

**İngiltere**’de mesleki gelişme değişik şekillerde gerçekleştirilebilir. Eğitim otoriteleri, farklı mesleki gelişim fırsatları tanımalı, her birinin olumlu ve olumsuz yanlarını ve gereksinimlere uygunluğunu göz önünde bulundurmalıdır. Dinamik bir eğitim sistemi oluşturma ve her bireyin gereksinimlerini karşılama beklentilerine dayalı hükümet girişimleri, öğretmenlerin mesleki gelişmesini temel dayanak olarak görmektedir. Bu, mesleki gelişme ile kariyerde ilerleme arasında güçlü bağlar kurma ile ilgilidir. Sürekli olarak uzmanlıklarını geliştiren ve meslektaşlarının uzmanlıklarını ilerletmelerine yardımcı olan öğretmenlerin okul gelişimine sağladıkları katkı göz önünde bulundurulmakta ve ödüllendirilmektedir (DfES, 2005).

**İspanya**’da öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitim etkinlikleri kurs, seminer ya da takım çalışmaları şeklinde düzenlenmektedir. Kurslar; teknik, kültürel, akademik konuların öğretime dayanır. Kurslarda öğretim görevlisi olarak genellikle alan uzmanları yer alır. Seminerlerde ise; eğitim sürecindeki aksaklıklardan yola çıkılarak katılımcıların önerilerine göre etkinlikler şekillenir. Seminerlerde genellikle katılımcıların deneyimlerini paylaşması söz konusudur. Takım çalışması olarak sunulan hizmetiçi eğitim programlarında genellikle konunun alt başlıkları gruplar arasında paylaşılır ve etkinlikler düzenlenir (Es-Eurydice, 2009).

**İtalya**’da, eğitim durumları için kabul gören yöntemler çeşitlilik göstermektedir. Çeşitlilik, değişkenlerin üç ana grupta bir birleşiminin sonucu aşağıdaki gibidir (It-Eurydice, 2009):

1. Yöntemlerin ana sınıflaması:

- Sınıf içi: ders, örnek olay, simülasyonlar, çeşitli alıştırmalar
- Eylem araştırması
- E-öğrenme

2. Öğrenme kavramları:

- Alma (dersler, metin çalışmaları)

- Taklit etme (diğerleri tarafından verilen örnekler)
  - Kişisel yorum
  - Sosyal yorum (tartışma)
3. Kurslara katılan öğretmenlerin deneyimine biçilen rol:
- Kendi deneyimlerini yansıtmaya
  - Deneyimlerin değişimi
  - Süreçlerin ve teorilerin kullanımı

**Portekiz'**de "(sürekli) öğretmen eğitimi mevzuatında, teori ve uygulamada, bilimsel ve öğretimle ilgili boyutları içermeli ve öğretimde kariyer için gerekli farklı görevleri teşvik etmeli fikri" savunulmaktadır (P-Eurydice, 2007).

Hizmetiçi öğretmen eğitimi programları, genellikle en az 15 saat süren kısa dönemli etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Yasalarla tanımlanmış olan eğitim şekilleri şunlardır (TEPP, 2000): Kurslar, modüller, yükseköğretimde tek konulu kurslara katılım, seminerler, çalıştaylar, uygulamalı eğitim, projeler, çalışma grupları. Kariyerde ilerleme için, akredite olmuş hizmetiçi eğitim programlarına belirli süre katılmak gereklidir. Okul Derneği Merkezleri, hizmetiçi eğitim programlarının çoğunu "kurslar" ile sağlar. Ancak, son birkaç yıl içinde "çalıştay", "projeler" ve "çalışma grupları" gibi biçimlerde artış görülmektedir.

Sürekli hizmetiçi eğitim, daha çok okul öncesi ve temel eğitim öğretmenlerinin, özellikle içerikle ilgili, mesleki yeteneklerinin, eğitim merkezleri (kurslar, modüller, seminerler ve yüksek eğitimdeki tek konulu eğitimler), okul odaklı eğitimler (projeler ve çalışma çemberleri) ve daha çok uygulama üzerine odaklanmış eğitimler (eğitim çalıştayları ve uygulamalı eğitim kursları) yoluyla mükemmelleştirilmesi ve güncellenmesi üzerine odaklanmaktadır. Öğretmen Eğitim Merkezleri öğretmen eğitimi sağlamak için akredite olmalıdır. Akreditasyon sonunda alınan yetkinin, sınırlı bir geçerlilik süresi (3 yıl) vardır ve bu dönemden sonra yenilenmesi gerekmektedir. Yükseköğretim kurumları ve Milli Eğitim Bakanlığı birimleri için akreditasyona gerek yoktur (TEPP, 2000).

**Türkiye'**de MEB merkez ve taşra teşkilatında görevli her kademedeki personelin gereksinimleri, mevzuat zorunlulukları ve teknolojik gelişmeler dikkate



alınarak, HEDB’ce merkezî; İl Millî Eğitim Müdürlüklerince yerel “Yıllık Hizmetiçi Eğitim Planları” hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Öğretim süreci, genellikle bilgilendirme seminerleri ve konferanslar şeklinde gerçekleşmektedir. Genellikle anlatım yönteminin kullanıldığı bu eğitimler dikkati toplayamama, isteksizlik, katılımda gönülsüzlük ve devamsızlık gibi bazı engeller doğurmaktadır. Öğretmenler, hizmetiçi eğitim programlarında görev alan eğitimcilerin alanına hakim olma, ilgi uyandırma, uygun öğretim ortamı düzenleme, katılımcıların duyuşsal özelliklerine duyarlılık gösterme, onları meslektaşları olarak görme, sabırla ve anlayışla yaklaşma, hedef ve içerik ilişkisini devam ettirme, açıklamaları net şekilde yapma, geri bildirim verme, yaşamla ilişki kurma, öğretim araç-gereç ve materyallerinden etkili şekilde yararlanma gibi başlıklarda toplanabilen yeterliklere sahip olmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Özen, 2004).

Son yıllarda farklı yaklaşımların kullanıldığı hizmetiçi eğitim uygulamaları yaygınlaşmaya başlamıştır. MEB ve Microsoft Firması arasında yapılan protokol ile “ICT” konusunda uzaktan eğitim yoluyla eğitimler verilmiştir. Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı ve British Council arasında yapılan işbirliği çerçevesinde “yabancı dil (İngilizce)” karma eğitim yapılmıştır. Pamukkale Üniversitesi ve Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasında yapılan işbirliği ile “Yapılandırmacı yaklaşım” konusunda uzaktan eğitim yaklaşımı kullanılarak etkileşimli ortamda hizmetiçi eğitimler yapılmaktadır. Ayrıca MEB ve Anadolu Üniversitesi arasında yapılan protokolle “Uzaktan Eğitim” yoluyla, “İlköğretimde teknoloji uygulamaları”, “İlköğretimde drama ve kaynaştırma sertifika” programları (200-2009) verilmiştir (MEB, 2010c). Son gelişmeler umut verici olsa da yerel düzeyde kalmaktadır. Çınkır (2009) araştırmasında, dünya’da artan teknolojik gelişmeler, ekonomik işbirlikleri ve küreselleşme ile paralel olarak eğitimde de ICT’nin kullanımının yaygınlaşması ve ortak çalışmalar yapılması gibi benzer yapıların olduğuna değinmektedir.

### **Değerlendirme ve Kalite Güvencesi**

**Almanya**’da hizmetiçi eğitim etkinliklerinde genellikle bir anketle toplanan bilgilere dayalı olarak değerlendirme yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçları, etkinlikleri düzenleyenlerin, gelecekte düzenlenecek seminerler için katılımcıların

olumlu ve olumsuz eleştirilerini göz önünde bulundurmalarını sağlamaktadır (Venter, 1987). Bazı eyaletlerde, hizmetiçi eğitim etkinlikleri için öğretmenin dosyasına eklenen sertifikalarla, öğretmenlerin ödüllendirilmesi söz konusudur. Hizmetiçi eğitime katılmanın, öğretmen maaşlarına bir etkisi yoktur. Bununla birlikte hizmetiçi eğitime katılan öğretmenler bir yönetim (örneğin okul müdürlüğü), kadrosuna başvurduğunda hizmetiçi eğitime katılmış olma durumları göz önünde bulundurulmaktadır (D-Eurydice, 2008).

**Danimarka**'da hizmetiçi eğitim etkinliklerinin çoğunun, katılan öğretmene ne kariyer açısından ne de maaş açısından önemli bir faydasının olduğu söylenememektedir. Hizmetiçi eğitime katılan öğretmenin ya da hizmetiçi eğitimin resmi bir değerlendirmesi söz konusu değildir. Göreve başlangıçta, iki yıllık resmi staj dönemini geçiren öğretmenler için herhangi bir değerlendirme işlemi yoktur. İlkokul öğretmenleri hizmetiçi eğitim sonunda sertifika alırlar. Hizmetiçi eğitime katılmanın öğretmenlerin kariyerlerine ya da maaşlarına doğrudan bir etkisi yoktur (Dk-Eurydice, 2007).

**Finlandiya**'da, Fin Yükseköğretim Değerlendirme Konseyi (FİNHEEC) tarafından, yalnızca Yükseköğretim Kurumları ve Eğitim Fakülteleri tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimler değerlendirilmektedir (Eurydice, 2006). Bunlar dışında hizmetiçi eğitim düzenleyen kurumların etkinlikleri değerlendirilmemekte ve akredite edilmemektedir. Hizmetiçi eğitimlerin değerlendirilmesinde ya da akredite edilmesinde (Eurydice, 2006);

- yazılı bir planın incelenmesi, öz değerlendirme raporlarının incelenmesi gibi belirli işlem basamakları izlenmemektedir.
- etkinlik planı, öğretim yöntemleri, öğrenenlerin yeterlilikleri, katılımcıların içeriğe ilişkin görüşleri dikkate alınmamaktadır.
- değerlendirme sıklığı açısından herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır.

OECD (2007) raporunda, yükseköğretim kurumları tarafından okul liderleri için düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin üniversitelerin kendi katkılarıyla değerlendirildiği, ulusal boyutta değerlendirmenin yapılmadığı belirtilmektedir.

**Fransa**'da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri, eğitimde yüksek standartlar oluşturmak amacıyla alınan önlemlerden biridir ve öğretmenler belirli aralıklarla hizmetiçi eğitim kurslarını izlemektedir. Öğretmenlerin bu kurslardan aldıkları sertifikalar ve dereceler, atanmalarında ve kariyerinde yükselmelerinde önemli ve olumlu bir role sahiptir. Hizmetiçi eğitim sonunda başarısız olma veya kurslara katılmama öğretmenlere olumsuz puanlar getirmektedir (F-Eurydice, 2008; Türkoğlu, 1983).

Fransa'da öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve kariyer ilerlemesi her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Enstitülerden mezun olan öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşması için tamamlayıcı nitelikteki derslerin verildiği ve lisansüstü eğitimlere özendirildikleri görülmektedir (Eratalay ve Kartal, 2006; F-Eurydice, 2008).

**İngiltere**'de son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimi ile okulların ortak eğitim programı sunma kapasitelerinin artması yakından ilişkilidir. Okullar kendi gelişmelerini düzenleme kontrolünü ele alırken, merkezi yönetim iş takvimini belirlemede gittikçe artan bir rol üstlenmiştir. Eğitimde niteliğin artması için maddi desteğin en fazla ulusal önceliği olan alanlara yönlendirilmesi ve ulusal denetime önem verilmesi bu yollardan ikisidir. Eğitimde Standartlar Bürosu (Office for Standards in Education [OFSTED]) ülkedeki her okulun her iki ile altı yılda bir denetimini yapar (En-Eurydice, 2009). Denetimlerde öğretmenlerin etkililiği ve kullandıkları yöntemler değerlendirildiği için daha çok sınıf gözlemleri kullanılmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişmesi ve doğrudan bir yolla aldıkları hizmetiçi eğitim programlarının etkililiği değerlendirilmiş olur. Yapılan değerlendirme çalışmaları OFSTED'i nelerin memnun edeceğinden büyük oranda etkilenmektedir. Başmüfettişin, yetersiz öğretmenler ve hangi öğretim yöntemlerinin daha etkili olduğu konusundaki görüşleri denetim ile mesleki gelişme arasındaki bağı arttırmaktadır (OECD, 1998).

Öğretmenin mesleki niteliklerinin, "Temel öğretmen eğitimi", "Stajyerlik", "erken mesleki gelişme", "sürekli mesleki gelişme", "ileri düzey becerileri öğretmeni" ve "okul yöneticiliği" aşamalarında sürekli olarak gelişmesine önem verilmektedir. Belli aşamalarda yapılan eğitimler sonunda yapılan yetkinliğin

değerlendirilmesi ve sertifikalandırılmasında değişen sadece terminolojidir (Neil ve Morgan, 2003).

**İspanya**'da geçmişte ulusal değerlendirmeden sorumlu olan kurum Eğitim Sistemi Kalite ve Değerlendirme Ulusal Kurumu'dur (the National Institute for Evaluation and Quality of the Education System). Rollerini, eğitim sistemini değerlendirmek için göstergeler hazırlamak, topluluklara danışmak ve fikir birliği oluşturmak ve değerlendirme sonuçlarını yayınlamaktır. Değerlendirme farklı düzeylerde ve çok farklı şekillerde yapılmaktadır (Cros, Duthilleul, Cox ve Kantasalmi, 2004):

- Sistem değerlendirilmesi (yukarıda anlatıldığı gibi).
- Sistem değerlendirmenin bir parçası ya da öz-değerlendirme gibi, anlaşılabilir olarak, okulların bireysel değerlendirmesi,
- "Gönüllü değerlendirme", hareketlilik ve kariyerde yükselme şansı ile ilgili olarak öğretmenlerin değerlendirmesi,
- Öğretmenlerin, ulusal kriterlerle ilgili olarak, dışsal değerlendirilmesi.
- Öğrencilerin, sadece resmi sınavlardaki performansı değil ayrıca hayal gücü, yaratıcılık, sorumluluk, bireysel ya da ekip çalışması gibi yeteneklerini çeşitli yaklaşımlar kullanarak test edip sonuçların dikkate alınarak değerlendirilmesi.

Hizmetiçi eğitimlere katılım öğretmenlerin mesleki yaşamını doğrudan doğruya etkilemektedir. Öğretmenlerin görevlerinde yükselmelerinde, tayin durumlarında ya da rekabete dayalı görevlendirme atamalarında hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılma durumları belirleyici olmaktadır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılımını ve mesleklerindeki gelişimlerini sürekli olarak sürdürmelerini özendirme için teşvikler vardır. Belirli saat hizmetiçi eğitim etkinliğine katıldığını ispat edebilen öğretmenlerin maaşlarına ek ödeme yapılmaktadır. Hizmetiçi eğitimlere katılım öğretim elemanlarının de, diğer kademelerdeki öğretmenlerde olduğu gibi maaşlarına yansıtılır ve atamalarda öğretim elemanlarına olumlu olarak yansır (Es-Eurydice, 2009).

**İtalya**'da mevcut yasal düzenleme ile hizmetiçi eğitim sonunda kazanılmış becerilerle ilgili sertifika verilmesi ve öğrenme çıktılarının zorunlu kontrolü

öngörülmemektedir. Değerlendirme ve sertifikalandırma işlemleri, öneriler sonucunda katılımcılar tarafından kabul edilen belirli programlarda uygulanır. Her ne kadar yeterlilik sertifikasına ara dönemde gereksinim duyulsa da genellikle kursun sonunda katılım saatlerinin ve günlerinin gösterildiği bir katılım belgesi verilmektedir (It-Eurydice, 2009).

**Portekiz**'de hizmetiçi eğitim kurslarının değerlendirmesi kursiyer, eğitmen veya eğitim kurumu tarafından yapılır. Bu değerlendirme raporlar, uygulama, testler ve gözlemler şeklinde yapılır. Öğretmen eğitiminin son değerlendirmesini eğitim kurumu yapar (P-Eurydice, 2007).

Öğretmenler için uygulamalı sürekli eğitim kursları, eğitim boyunca öğretmenin performansını değerlendirme sorumluluğu, okuldan veya eğitimi veren merkezden gelen bir eğitmenin denetimini gerekli kılmaktadır. Eğitime katılan öğretmenler değerlendirme raporu hazırlamalıdır. Eğitim kurumu proje yaklaşımında belirtilen eğitim önlemlerinin tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasında öğretmenlerin katılımını değerlendirmelidir. Eğitim kurumu kursun adını, süresini ve verilen eğitimin şeklini içeren sertifikaları hazırlamakla yükümlüdür (Sousa, 2003).

Hizmetiçi eğitimlerin tamamlanması kariyerde yükselme için gereklidir. 1992'den beri öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimler kredilendirilmekte ve kredileri yasal olarak belirlenmektedir. Krediler, hizmetiçi eğitim süresine bağlı olarak hesaplanır ve bu amaçla 1994 mevzuatında belirtilen ve 1996 mevzuatıyla da onaylanan katsayılar kullanılır. Hizmetiçi eğitim kurslarına katılım sonucunda öğretmenlere verilen krediler kariyerde yükselmede etkili olmaktadır. Kredilerin miktarı öğretmenin her derecede kaldığı yıl sayısı ile eşit olmalıdır (TEPP, 2000).

**Türkiye**'de göreve yeni başlayan öğretmenlerin adaylık eğitimi sonunda yöneticileri tarafından yapılan değerlendirme ile stajyerliği kaldırılır. Bunun dışında ilköğretim öğretmenlerinin zorunlu olarak katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarının hepsinin sonunda sistematik olarak bir değerlendirme yapılmamaktadır. Eğitimlere öğretmenlerin katılımının tam olması beklenmekte fakat onların başarılarının belirlenmesi için herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır.

Merkezi olarak yapılan ve genellikle isteğe bağlı katılımın gerçekleştiği hizmetiçi eğitim programları sonunda yapılan değerlendirme ile başarılı olanlara “Başarı Belgesi”, istenilen başarıyı elde edemeyenlere ise “Katılım Belgesi” verilmektedir (HEDB, 2008). Yerel düzeyde yapılan hizmetiçi eğitim uygulamalarında değerlendirme çoğunlukla yapılmamaktadır. Merkezi düzeyde katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarında ise yapılan değerlendirmelerin herhangi bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Çizelge 5, araştırmaya konu olan ülkelerde öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin, akreditasyonu ve değerlendirilmesi ve bunları hangi kurum/kurumların yaptığını göstermektedir.

**Çizelge 5. Ünelere Göre Genel Eğitim ve Hizmetiçi Eğitimi Değerlendiren ve/veya Akredite Eden Kurumlar ve Türleri**

Kurumlar	Akreditasyon Çalışmaları	Değerlendirme Çalışmaları	Kurum Yok	Sağlayıcı Var Ancak, Akreditasyon ve Değerlendirme Çalışması yok
<b>Yükseköğretim kurumları</b>	Almanya, Danimarka, Finlandiya, İspanya, Portekiz	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Türkiye	Fransa, İngiltere
<b>Öğretmenlerin adaylık eğitimi için kurumlar</b>	Almanya, Danimarka, Finlandiya, İspanya, Portekiz	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Türkiye	Fransa, İngiltere
<b>Kamudaki hizmetiçi eğitim merkezleri</b>	Almanya, İspanya, Portekiz	Almanya, İspanya, Portekiz	Fransa	Danimarka, Finlandiya, İngiltere, İtalya, Türkiye
<b>Öğretmen birlikleri ya da öğretmen dernekleri</b>	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Türkiye	Danimarka, Fransa, Finlandiya, İngiltere
<b>Özel sektör eğitim merkezleri (dil kursu gibi)</b>	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Danimarka, Türkiye	Fransa, Finlandiya, İngiltere
<b>Diğer (özel şirketler, sivil toplum örgütleri gibi)</b>	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Danimarka, Türkiye	Fransa, Finlandiya, İngiltere

Kaynak: Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*'dan uyarlanmıştır.

Araştırmaya konu olan ülkelerden özellikle Almanya, İspanya, Portekiz ve Finlandiya’da hizmetiçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi ve akreditasyonu önemli görülmekte ve çalışmalar yapılmakta, Danimarka ve Türkiye’de ise bu tür sistematik çalışmalar yapılmamaktadır. Almanya, İspanya ve Portekiz yetkili kurumlar açısından en fazla çeşitliliğin bulunduğu ülkelerdir. Fransa, Finlandiya ve İngiltere’de ilgili kurumlar olmasına sistematik çalışmalar görülmemektedir.

Akreditasyon ve değerlendirme hizmetleri, “yükseköğretim kurumları”, “adaylık eğitimi kurumları”, “kamudaki hizmetiçi eğitim merkezleri”, öğretmen birlikleri ya da dernekleri”, “özel eğitim kurumları” ve “özel şirketler ve sivil toplum örgütleri gibi özel şirketler” aracılığıyla sağlanabilmektedir. Araştırmaya konu olan ülkelerden Almanya, İspanya ve Portekiz hem değerlendirme hem de akreditasyon çalışmalarını diğer ülkelere göre çeşitlilik açısından en fazla kurum ve kuruluşlarda gerçekleştiren ülkelerdir. Bu ülkeleri İtalya takip etmektedir. Fransa ve İngiltere’de bu hizmetleri verecek kurum olmasına karşın hizmetlerin düzenli olarak gerçekleştirilmediği görülmektedir. Türkiye ve Danimarka en az çeşitliliğe sahip iki ülkedir. Türkiye’de mesleki gelişim ve hizmetiçi eğitim etkinliklerinde çeşitlilik ve kalitenin artırılması için akreditasyon çalışmalarına çok önem verilmesi ciddi olarak çalışma yapılması gerekli görülmelidir. Standartlar oluşturularak değerlendirme çalışmalarının sistematik olarak yapılması ve sonuçlarının sisteme yansıtılması ve böylece dinamik bir yapının oluşturulması acil olarak atılması gereken adımlar arasında düşünülmesi gerekmektedir.

## **Türkiye ve Bazı AB Ülkelerinde Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programları ve Uygulamaları; Zamanı, Süresi ve Hizmet Sağlayıcıları**

### **Hizmetiçi Eğitimlerin Zamanı**

**Almanya**’da hizmetiçi eğitim için başvuran öğretmenlere genelde izin verilmektedir. Bavyera Eyaleti’nde, yapılan hizmetiçi eğitim programları genelde birkaç gün sürer. Öğretmenin katılacağı hizmetiçi eğitim, verdiği derslerin saatiyle çakışıyorsa, okul müdüründen bu konuda izin alınması gerekmektedir.

Öğretmenler, hizmetiçi eğitimlere başvuru yaparken hiyerarşik düzene uyma zorunluluğu vardır (Altınok ve diğerleri, 2006, 147-149).

**Danimarka**'da kurslar, öğretim yılı içerisinde düzenlenmekte bu nedenle planlama, öğretmenlerin ders dağıtımı yapılmadan önce gerçekleştirilmektedir. Bu sayede öğretmenlerin derslerini aksatmaması sağlanmaktadır. Ancak, kursun uzun bir süreyi kapsamaması durumunda, öğretmenlerin yerine vekil öğretmen dersleri yürütmektedir (Altınok ve diğerleri, 2006). Eğitim programları, il merkez yönetimi, öğretmen dernekleri, Danimarka Eğitim Üniversitesi, belediyeler, okullar ve diğer ilgili kurumlar ile oluşturulur (Dk-Eurydice, 2007).

**Finlandiya**'da öğretmenler, iş yüklerinin parçası olarak, her yıl, okul saatleri dışındaki en az 3 gün hizmetiçi eğitimlere katılmakla yükümlüdür. Öğretmenlerin Mesleki Birliği'ne (Teachers' Professional Union) göre, okul yöneticileri, isteksiz öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere katılmasını teşvik etmektedir. Okul yöneticileri anlaşmaya uymayan ve hizmetiçi eğitimlere katılmayan öğretmenlerin 2–3 günlük maaşlarını kesme hakkına sahiptir. Ülkedeki bu yaklaşım, yaşam boyu mesleki gelişimlerinin sağlanması ve bu etkinliklere katılım konusunda öğretmenler için bağlayıcı olmaktadır. Hizmetiçi eğitimlerin sayısı, öğretmenlerin sorumlu olduğu öğretim basamağına, görev yerlerindeki belediyelere ve yerel koşullara bağlı olarak farklılık göstermektedir (OECD, 2003; Asunta, 2006b; Fin-Eurydice, 2007).

**Fransa**'da "isteğe bağlı" olan hizmetiçi eğitim, eğitim alacak öğretmenlerin yerine vekil atanarak çalışma saatleri içinde yapılmaktadır. Öğretmenlerin, mesleki ve kişisel niteliklerinin günün gerektirdiği koşullarda geliştirilmesine yönelik hizmetiçi eğitimlere katılması, 70'li yıllarda zorunlu iken, günümüzde isteğe bağlıdır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri, eğitimde yüksek standartlar oluşturmak amacıyla alınan önlemlerden biridir. Öğretmenlerin belirli aralıklarla hizmetiçi kursları izlemesi onların yararına görülmektedir. Kurslardan aldıkları sertifikalar ve dereceler, terfilerinde ve atanmalarında önemli ve olumlu bir role sahiptir (Türkoğlu, 1983; F-Eurydice, 2008). Hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin kişisel ve meslekî açıdan gelişimini sağlar. Ayrıca bazı kurslara katılıp sertifika alanların maaşlarında bir miktar artış olmaktadır (Altınok ve diğerleri, 2006).



**İngiltere**'de tıpkı Finlandiya ve Türkiye gibi zorunlu olan hizmetiçi eğitim genellikle eğitim-öğretim yılının başında ve/veya sonunda, organize edilmektedir. Hizmetiçi eğitimler, çalışma saatlerinin içinde sayılmasına rağmen okul zamanından ayrı bir zaman diliminde gerçekleştirilmektedir (KTEE, 2007).

**İspanya**'da hizmetiçi eğitim etkinlikleri okulların açık olduğu zamanlarda yapılmaktadır. Hazırlanan hizmetiçi eğitimlerin zamanı, katılmak isteyen öğretmenlerin ders saatleri ile çakışırsa, yerlerine başka öğretmenler derse girmek için görevlendirilmektedir. Eğer hizmetiçi eğitim kısa sürecekse, eğitimdeki öğretmenlerin yerine derslere aynı okulda görev yapan ve ders programı uygun olan bir meslektaşı girmektedir. Ancak hizmetiçi eğitim programının süresi uzun ise katılan öğretmenlerin yerlerine (bölgesel yönetime) başvuru yapmış öğretmenlerden uygun niteliklere sahip olan öğretmenlerden biri geçici olarak atanmaktadır (Eurydice, 1995).

**İtalya**'da hizmetiçi eğitim etkinlikleri genellikle öğretim takvimi dışında uygulanır. Öğretmenler uzmanlıklarını arttırmak için katıldıkları mesleki gelişim programlarının planlanmasında katkıda bulunma hakkına sahiptirler. Ayrıca, eğitim-öğretim dönemi içerisinde öğretmenler, eğer isterlerse beş gün hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılabilirler (It-Eurydice, 2009).

**Portekiz**'de (sürekli) hizmetiçi eğitimlerin değerlendirilmesi, hizmetiçi eğitim programın anlaşılması bakımından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin kariyerde yükselmesinde değerlendirme sonuçları dikkate alınmaktadır. Eğer öğretmen sınırlı kontenjan olması yüzünden hizmetiçi eğitimlere katılamamışsa bunu kanıtlamalıdır (P-Eurydice, 2007). Portekiz'de isteğe bağlı hizmetiçi eğitim çoğunlukla çalışma saatlerinin dışında yapılmaktadır. Portekiz'de -hizmetiçi eğitimler terfi için zorunlu olduğu için- öğretmenlere yıllık olarak birkaç günlüğüne bu eğitimlere katılmak için izin verilmektedir (KTEE, 2007). Kariyerde terfi için öğretmenler (akredite olmuş) eğitim veren kurumlardan faydalanabildiği gibi, (öğretmenlik yapmadan) yükseköğretim kurslarına maaşlı izin veya burs aracılığıyla başvurabilmektedirler (P-Eurydice, 2007).

**Türkiye**'de Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından ilköğretim öğretmenleri için planlanan zorunlu hizmetiçi eğitimler, eğitim-öğretim yılının

başında ve sonunda gerçekleştirilmekte ve yıllık iş takviminin içinde değerlendirilmektedir. Ortaöğretim öğretmenleri hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmakta zorunlu değildir, isteğe bağlı olarak katılabilirler. Bunun yanında göreve yeni başlayan öğretmenler için adaylık eğitimleri, eğitim yapılacak bölgenin şartlarına göre hafta içi akşam saatleri, mesai sonrası veya hafta sonu olmak üzere farklı şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. Görev değişikliği yapmak isteyenler ve/veya kurum içi farklı bir göreve geçmek isteyenler için eğitimlerin zamanı ve yapılış yerine göre öğretmenlere izinler ve/veya geçici görevlendirilmeler verilebilmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin %83’ü (TALIS ortalaması: %65), katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri için herhangi bir ödeme yapmamaktadır (OECD, 2010).

Türkiye’de, mesleğe yeni başlayan öğretmenin bir rehber öğretmen önderliğinde bir yıl, en fazla iki yıl süreyle işbaşında yetiştirilmesi adaylık eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Ancak adaylık eğitiminde belirli bir standardın olmadığı görülmektedir. TALIS araştırmasında yöneticiler, öğretmenlere yönelik adaylık eğitiminin okulların yaklaşık %48’inde uygulandığı buna karşın %35’inde ise uygulanmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticilerin yaklaşık sadece %59’unun yeni başlayan öğretmenler için adaylık eğitimi programının bulunduğunu %10’unun ise bulunmadığını ifade etmişlerdir (Büyükoztürk, Akbaba ve Yıldırım, 2010). Araştırmanın sonuçlarına göre göreve yeni başlayan öğretmenler için verilmesi gereken hizmetiçi eğitim türlerinden “oryantasyon ve temel eğitim” olarak ele alınan “Adaylık Eğitimi”nin çoğu okul ve yöneticiler tarafından göz ardı edildiği sonucu çıkarılabilir. “Adaylık Eğitimi”nin, bir başka deyişle hazırlayıcı eğitimin, eğitim sistemine yeni giren öğretmenlere yeterli nicelik ve nitelikte sağlanmadığı düşünülebilir.

Hizmetiçi eğitim, bazı ülkelerde çalışma saatleri içinde yapılırken bazılarında çalışma saatleri dışında yapılmaktadır. Bazı ülkelerde eğitim alan öğretmenlerin yerine başka öğretmen görevlendirmeden çalışma saatleri dışında yapılmasına rağmen çalışma saatlerinden sayılan uygulamalar da bulunmaktadır. Ülkelerin hepsinde hizmetiçi eğitimler çalışma saatleri içinde olmamaktadır. Çizelge 6, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin, zamanı ve zorunlu olup olmama durumunu ülkelere göre göstermektedir.

**Çizelge 6. Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Zamanı**

Hizmetiçi eğitimin zamanı	Zorunlu	İsteğe Bağlı
Çalışma saatleri içinde (yerine vekil yerleştirerek)	Almanya	Danimarka, Fransa, İtalya
Çalışma saatleri içinde (vekili olmadan)	Finlandiya, İngiltere, Türkiye*	
Çalışma saatleri dışında		İspanya, Portekiz

\*: İlköğretim öğretmenleri için zorunludur. Ortaöğretim öğretmenlerine zorunluluk yoktur.

Kaynak: *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns* (2007) Vol.3. Web: [www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN)'den uyarlanmıştır.

Çizelge 6'ya göre, Türkiye, Finlandiya ve İngiltere'de zorunlu hizmetiçi eğitimlerin çoğu belirli günlerde örneğin eğitim-öğretim yılının başında ve/veya sonunda yapılmaktadır. Almanya'da hizmetiçi eğitim zorunludur, çalışma saatleri içinde yapılır. Hizmetiçi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin yerine vekil görevlendirilir. Hizmetiçi eğitim, Danimarka, Fransa ve İtalya'da gönüllülük esasına dayalı ve eğitim alacakların yerine vekil atanarak çalışma saatleri içinde yapılmaktadır. İspanya ve Portekiz'de ise (açık üniversite, yaz programları vb.) çalışma saatlerinin dışında gerçekleştirilmektedir.

### Hizmetiçi Eğitimin Süresi

Hizmetiçi eğitimin öğretmenler için isteğe bağlı olan ülkelerden Danimarka ve İtalya, ayrıca isteğe bağlı ancak teşvikler ve kariyerde ilerleme için gereklilik olan Fransa, İspanya ve Portekiz için belirli/standart bir süreden söz etmek mümkün değildir. Örneğin; Danimarka'da 20-25 ile 200-250 saat arasında değişen hizmetiçi eğitim programları bulunmaktadır. Hizmetiçi eğitimler, öğretim yılı içerisinde düzenlendiği için öğretmenlerin derslerini aksatmamalarını sağlamak için planlama, çalışma takvimi yapılmadan önce gerçekleştirilmektedir. Ancak, hizmetiçi eğitim programının süresinin uzun olması durumunda, eğitimlere katılan öğretmenin yerine dersleri vekil öğretmen yürütmektedir (Altınok ve diğerleri, 2006). Son yıllarda Danimarka Eğitim Üniversitesi, öğretmenlere yarı zamanlı eğitim hizmetleri sunmaktadır. Programların çoğu 30 haftayı aşkın bir şekilde 60 ila 175 saat arası değişen sürelerde gerçekleştirilir. Hizmetiçi eğitim

programını öğretmenlerin mesleki etkinliklerini sürdürebilmeleri sağlayacak şekilde organize edilir. Eğitim kurumları 40 ila 150 saat arasında değişen hizmetiçi eğitim kursları açarlar. Bu kurslar genelde 3 ila 20 saat arasında değişen farklı eğitim programlarından oluşmaktadır (Dk-Eurydice, 2007).

**Finlandiya**'da 18 saatlik bir zorunlu hizmetiçi eğitimden söz edilmektedir. Almanya ve İngiltere'de zorunlu olmasına karşın hizmetiçi eğitime ayrılan yıllık zamanın belirli/standart olmadığı görülmektedir.

**İngiltere**'de hizmetiçi eğitime etkinliklerine katılım, öğretmenlerin mesleki gereksinimlerinin karşılanmasına ve ilgili okul kaynaklarının kullanılabilirliğine hizmet etmesine bağlıdır. Ulusal olarak tanınan niteliklere hazırlık için çalışma süresi, birkaç saat ile birkaç gün ve bazen tam veya yarı zamanlı olarak değişebilir. Kurslar, okul ders saatleri kapsamında, ders saatleri dışında akşama doğru, hafta sonları veya tatillerde yapılmaktadır (En-Eurydice, 2008)

**İtalya**'da hizmetiçi eğitim süreci, program içeriklerine ve sürelerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Okullar, gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak programları planlamak ve uygulamakta serbesttirler. Merkezi Yönetim tarafından, özellikle yeterlilik ve kendini yenileme kursları organize edilmektedir. Bunun yanında üniversiteler ya da diğer kurumlar tarafından önerilen kurslar özel amaçlara, içeriklere ve zamanlara göre organize edilmektedir (It-Eurydice, 2009).

**Portekiz**'de hizmetiçi eğitim etkinliklerine her öğretmenin katılmasına ilişkin bir zorunluluk olmadığı için standart bir süre yoktur. Ancak genelde etkinlikler en az 15 saat sürmektedir. Eğitimin belli formları öğretmenlerin programlarındaki ders dışı çalışma için ayrılan zamanlarda yapılmaktadır. Uygulama şekilleri, eğitim ile ilgili problemlerin tartışıldığı, "sürekli eğitim kurslarına, kongrelere, konferanslara, seminerlere ve toplantılara" yasal olarak belirlendiği şekilde ve tam olarak katılımı gerektirmektedir (P-Eurydice, 2007). Hizmetiçi eğitim saatine bağlı olarak hesaplanan krediler kariyerde yükselme için etkilidir.

**Türkiye**'de ilköğretim öğretmenlerinin uzmanlaşmasını desteklemek için hizmetiçi eğitim kurslarına her yıl 100 saatlik süre ayrılmaktadır. Bu, araştırma

kapsamına giren ülkeler içinde en yüksek süreyi ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler isteğe bağlı olarak daha fazla mesleki gelişim etkinliklerine katılabilmektedir. Ortaöğretim öğretmenleri için ise zorunlu olarak hizmetiçi eğitim uygulaması yoktur. Öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitim faaliyetlerindeki niceliksel büyüklüğe rağmen, faaliyetlerin hemen hepsi eğitimde süreklilik ve sistemlilik ilkelerini taşımamaktadır (Saban, 2000). Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin uygulanmasında “genel ilke, kişinin çalıştığı birim, mümkün değilse ilçe, il, bölge ve ülke düzeyinde diye bir sıra izlemeli”dir (Özdemir, 1997, 17-19). Türkiye’de geleneksel yapıdaki hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin çoğunun öğretmenlerin kendi okulu dışında başka kurumlarda gerçekleştiği görülmektedir.

Türkiye’de TALIS araştırmasının ana uygulaması döneminde (18 ay) öğretmenlerin yaklaşık %75’i mesleki gelişim etkinliklerine katılmıştır. OECD TALIS ülkeleri ortalaması ise %89’dur. Mesleki gelişime yönelik olarak Türkiye’de ortalama 11,2 gün ayrılırken TALIS ortalaması 15,3 gündür. Bunun yanında mesleki gelişim için kullanılan süre, planlanmış sürenin %61’idir ki bu oran %63 olan TALIS ortalamasının biraz aşağısındadır (OECD, 2010).

TALIS raporuna göre öğretmenlerin %45’i (n=1430) daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katılmak istemekte iken, buna karşın %55’i (n=1743) istememektedir. Bu bulgu öğretmenlerin özyeterlik inancıyla doğru orantılıdır. Özyeterlik inancı fazla olan öğretmenler daha fazla eğitime gereksinim duyduklarını belirtmiştir. *Cinsiyet* açısından, kadın öğretmenlerin (%47) erkek öğretmenlere (%42) göre daha fazla mesleki gelişim etkinliklerine katılmak istedikleri belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin yeniliklere ve mesleki gelişmeye daha açık olduğu sonucu çıkarılabilir. Yaş açısından, en fazla 29 yaş ve altındaki öğretmenlerin (%51.1) yarısından fazlasının daha fazla mesleki eğitime katılmak istedikleri, ancak bu oranın ileri yaş gruplarında düştüğü görülmektedir (Büyüköztürk, Akbaba ve Yıldırım, 2010). Öğretmenlerin meslekteki kıdem süresinin TALIS ortalamasından oldukça farklı olduğu görülmektedir. Türkiye’de görevdeki süresinin ilk iki yılında olan öğretmenlerin oranı %18 iken TALIS ortalaması %8’dir. 3-10 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin oranı %51 iken TALIS ortalaması %29’dur. Bu eğilimin tersine 20 yıl ve üstü tecrübeye sahip öğretmenler yalnızca %12 iken TALIS ortalaması %36’dır (OECD, 2010). Kıdem

artıkça mesleki gelişmeye ve hizmetiçi eğitimlere duyarlılığın ve istekliliğin azaldığı düşünüldüğünde, görevde bulunan öğretmenlerin yarısından fazlasının sürekli mesleki gelişmeye kapalı olduğu düşünülebilir.

Hizmetiçi eğitim programları, bireylerin bilgi ve becerilerini arttırmak ve genişletmek amacıyla düzenlenir. Program sonunda beklenen değişimlerin gerçekleşmesi için yeterli süreye gereksinim vardır. Süre, hizmetiçi eğitim programlarının etkili olabilmesi açısından önemlidir. Amaçlara ve içeriğin özelliğine göre sürenin ayarlanması gerekir. Ayrıca, süre uygulama ve katılacak personelin durumuna bağlı olarak değişir. Hizmetiçi eğitimin programlarında sürenin belirlenmesinde en önemli kararlardan biri eğitimin yoğunlaştırılmış ya da yayılmış olarak mı verileceğidir. Genel bir kural olmamakla birlikte, hizmetiçi eğitim programları hizmete yeni girenler için 1-8 ay, çalışmakta olanlar için 1-4 haftalık süreler için planlanır (Taymaz, 1997; Çinkır, 2003; Yalın, 2005).

Araştırma kapsamındaki ülkelerde, eğitimler için ayrılan süre ülkeden ülkeye değişmektedir. Çizelge 7'de ülkelere göre öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi için yıllık en az ayrılan zaman miktarını saat bazında göstermektedir.

**Çizelge 7. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimine Yıllık En Az Ayrılan Zaman**

Ülkeler	Zorunlu	İsteğe Bağlı	İsteğe Bağlı (Teşvikler için gerekli)
Almanya	Değişmekte		
Danimarka		?	
Finlandiya	18 saat		
Fransa			?
İngiltere	Değişmekte		
İspanya			?
İtalya		?	
Portekiz			?
Türkiye	100 saat*		

\*: İlköğretim öğretmenleri için geçerlidir. Ortaöğretim öğretmenleri için zorunlu süre yoktur.

?: Kesin olarak belirlenmiş bir süreden bahsedilememektedir.

Kaynak: *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns* (2007) Vol.3. Web: [www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN)'den uyarlanmıştır.

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, Türkiye ilköğretim düzeyinde araştırmaya konu olan ülkeler arasında, hizmetiçi eğitime her eğitim yılı için en fazla zorunlu zaman (100 saat) ayrılan ülke konumundadır. Bunun yanında Türkiye’de öğretmenler hizmetiçi eğitim faaliyetlerine isteğe bağlı olarak da katılabilmektedir. Finlandiya, hizmetiçi eğitime ayrılması gereken zaman yılda birkaç gün ya da birkaç yılda birkaç gün şeklinde ifade edilmektedir (KTEE, 2007). Fransa, İspanya ve Portekiz’de sunulan isteğe bağlı hizmetiçi eğitim için (teşvikler için gerekli olanlar dahil) kesin olarak belirli bir zaman diliminden bahsedilememektedir. Hizmetiçi eğitimin zorunlu olarak yürütüldüğü Almanya ve İngiltere’de standart olarak belirlenmiş bir saat yoktur.

### **Hizmetiçi Eğitimlerde Eğitim Sağlayıcıları**

**Almanya**’da Eğitim ve Kültür Bakanlıkları, eyaletlerdeki tek Teftiş Kurulu ve öğretmenlerin işvereni olduğu için, hizmetiçi eğitimden sorumludurlar. Eyaletlerde öğretmenler için hizmetiçi eğitim, merkezî, bölgesel ve yerel olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Buna ek olarak hizmetiçi eğitim etkinlikleri okullarla veya doğrudan öğretmenin kendisiyle organize edilmektedir. Merkezî olarak hizmetiçi eğitim organize edebilmek için bütün eyaletlerde, Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı eyalet kurumları kurulmuştur. Hizmetiçi eğitim kurumları; devlet akademileri, eyalet enstitüleri veya personel geliştirme akademileri olarak adlandırılmaktadır. Berlin’de, öğretmenlerin eğitilmesinden okullar ve Meslekî Geliştirme ve Spor Senatörü sorumludur (D-Eurydice, 2008). Hessen’de ise yerel, bölgesel ve merkezî hizmetiçi eğitim kursları çok iyi organize edilmiş bir sisteme dayanmaktadır (Krueger, 2008). Hamburg’da aile birlikleri, sanayi odası, sendikalar, dernekler, diğer eyaletlerle de işbirliği yapılmaktadır (Altınok ve diğerleri, 2006).

Hizmetiçi eğitim programlarının uygulanması için gerekli görülen her kurum ve kuruluşla işbirliği yapılabilmektedir. Yapılacak her tür çalışmaya ve işbirliğine eğitim uzmanları karar vermektedir (Altınok ve diğerleri, 2006). Üniversiteler ve eşdeğer yükseköğretim kurumları da bazı kurslar açar ve öğretmenler için ileri ve tamamlayıcı dersler verir. Hizmetiçi eğitim, kiliseler ve kamusal olmayan organlar (okul ve endüstriyi bir araya getiren yabancı kültür birlikleri) tarafından da

yapılmaktadır. Üniversiteler ve eşdeğer yükseköğretim kurumları da bazı kurslar açar ve öğretmenler için ileri ve tamamlayıcı dersler verir (D-Eurydice, 2008).

Bölgesel bağlamda, her eyalette hizmetiçi eğitim, eyalet kurumu veya ortaöğretim müfettişleri tarafından yürütülmektedir. Yerel bağlamda ise hizmetiçi eğitim, daha alt seviyedeki Teftiş Kurulu'nun sorumluluğundadır (D-Eurydice, 2008).

Okullarda yürütülen hizmetiçi eğitimden okullar sorumludur ve kendi personelini eğitmektedirler. Eyalet genelinde, hizmetiçi eğitimden kurumlar sorumlu olsa da, bölgesel ve merkezî hizmetiçi eğitimlerin düzenleyicileri arasında genellikle bir koordinasyon bulunmaktadır. Düzenli toplantılar ve konferanslar yapılarak koordinasyon sağlanmaktadır. Okullarda uygulanan hizmetiçi eğitim, okullar tarafından organize edilse de, hazırlanması, uygulanması ve son değerlendirmesinin yapılması, bazı eyaletlerde hizmetiçi eğitim kurumları ve Teftiş Kurulu danışmanlarının sorumluluğundadır. Bazı eyaletlerde Eğitim ve Kültür Bakanlığı, okullarda verilen eğitimin içeriği ve tarihi ile ilgili olarak bilgilendirilmektedir. Bakanlık da, diğer eyaletlerde bulunan merkezî kurumlar ve Teftiş Kurulları ile işbirliği yaparak okullarda hizmetiçi eğitimi uygulamaktadır (D-Eurydice, 2008).

Almanya'da hizmetiçi eğitim, karmaşık ve farklı, buna rağmen yakın koordine edilmiş yapıların oluşturduğu, belirli ölçülerde esnek bir sisteme sahiptir. Bu nedenle Almanya'da hizmetiçi eğitim, Fransa gibi merkezî ve tek bir sisteme sahip olan ve İngiltere gibi büyük oranda dağınık bir sisteme sahip olan ülkelere göre avantajlı bir durumdadır (CERI, 1998).

**Danimarka**'da ilköğretim öğretmenleri için hizmetiçi eğitim öncelikle eğitim fakülteleri ve Danimarka Eğitim Üniversitesi tarafından organize edilmektedir. Hizmetiçi eğitimde eğitim hizmetleri hem bölgesel hem ulusal düzeyde sağlanır. Ayrıca alanında uzmanlaşmış eğitim kurumları, ilçe araştırma merkezleri, öğretmen birlikleri / sendikaları ve eğitim bakanlığı hizmetiçi eğitim hizmeti verebilmektedirler. Ortaöğretim öğretmenlerine hizmetiçi eğitim düzenlemek Eğitim bakanlığının genel sorumlulukları içindedir. Eğitim kursları hem yerel hem de ulusal seviyede düzenlenmektedir. Bakanlık, mesleki derneklerle iş birliği



içinde, her konu alanı için, yerel düzeyde, okulların öğretmenlerine yeterli hizmetiçi eğitim sağladıkları konusunda emin olmaktadır. Buna ek olarak, il merkezleri yerel seviyede, özellikle meslek bilgisi konularında eğitimler vermektedir (Dk-Eurydice, 2007).

**Finlandiya**'da Eğitim Bakanlığı tarafından 2008'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve gelişmesi amacıyla bir Danışma Konseyi görevlendirmiştir. Konsey, öğretmenlerin değişen eğitim gereksinimlerini belirlemek, hizmetiçi eğitimleri izlemek ve hizmetiçi eğitimlerin gelişmesi için öncelikleri planlamakla görevlendirilmiştir. Konseyde, eğitim yöneticilerinden temsilciler, üniversiteler ve politeknikler, işgücü piyasasından kuruluş temsilcileri, öğretmenler, öğrenci organizasyonlarından temsilciler, belediyelerden temsilciler, hizmetiçi eğitim konusunda araştırmalar yapan kişiler ve yerel-bölgesel yöneticiler işbirliği yaparak çalışmaktadır (Fin-Eurydice, 2008, 136).

Finlandiya'da hizmetiçi eğitimler, resmi olarak, Ulusal Eğitim Kurulu (National Board of Education), Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Centre for Professional Development), Öğretmen Birlikleri, okullar, Eğitim Fakülteleri ve diğer fakülteler tarafından düzenlenmektedir (Kansanen, 2003; Asunta, 2006b; Fin-Eurydice, 2008). Finlandiya'daki akademisyenler, uluslararası sınavlarda gösterilen başarının önemli bir nedenini öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitim ile açıklamakta ve bu durumu, ülkedeki pek çok kurumun öğretmenlere hizmetiçi eğitim düzenlemekten sorumlu olması ile ilişkilendirmektedir (Malaty, 2006; Näätänen, 2008).

Öğretmenlerin eğitimlerini desteklemek için her üniversitede bir merkez ve her ilde bir Yaz Üniversitesi bulunmaktadır. Ayrıca Açık Üniversiteler ve Sivil Enstitüler de öğretmenlere hizmetiçi eğitim düzenlemektedirler (Malaty, 2006; Näätänen, 2008). Finlandiya'da en fazla hizmetiçi eğitim kursu düzenleyen kurumlar, üniversiteler, politeknikler ve Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'dir. Bu kurumlar tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin %75'i, 1-5 günlük kısa kurslar biçimindedir. Öğretmenlerin, kısa kurslara katılmayı daha fazla tercih etmeleri, ülkede bu kurumların düzenlediği kurslara katılımın yüksek olması sonucunu doğurmaktadır (OECD, 2003; Mikkola, 2008). Öğretmenler genelde

Yaz Üniversiteleri ve Açık Üniversitelerce düzenlenen kurslara katılmaya daha isteklidirler (Kansanen, 2003, 103).

UNESCO raporunda, hizmetiçi eğitim etkinliklerini farklı kurumların düzenlemesine karşın Finlandiya’da sistematik bir hizmetiçi eğitim uygulamasının varlığından söz edilemeyeceği vurgulanmaktadır. Raporda hizmetiçi eğitim uygulamalarına getirilen temel eleştiri, bütün öğretmenleri kapsayan uzun zamanlı kursların düzenlenmemesidir. Kansanen, Fin öğretmen eğitimi sisteminde, düzenli hizmetiçi öğretmen eğitimine gereksinim olduğunu vurgulamakta, hizmetiçi eğitim sorununa ulusal düzeyde acil olarak çözüm oluşturulması gerektiğine dikkat çekmektedir (Kansanen, 2003, 103).

Finlandiya’da öğretmenlere yönelik olarak farklı kurumlar tarafından sunulan hizmetiçi eğitim olanakları çeşitlilikle birlikte rekabeti ve eğitim kalitesinde artışı sağlamaktadır. Bu durum öğretmenler için oldukça olumludur ve kolaylıklar sağlamaktadır. Özellikle uzaktan eğitim yoluyla ve yaz aylarında düzenlenen hizmetiçi eğitimler mesleki gelişimlerini sürdürmek isteyen ve fakat çalışma takvimi nedeniyle eğitim öğretim yılı içerisinde bunu başaramayan öğretmenlere çok yardımcı olmaktadır.

Akademisyenler, Finlandiya’nın uluslararası sınavlarda gösterdiği başarının önemli bir nedenini öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitim ile açıklamaktadır ve bu durumu, ülkedeki pek çok kurumun öğretmenlere hizmetiçi eğitim düzenlemekten sorumlu olması ile ilişkilendirmektedirler (Malaty, 2006; Näätänen, 2008).

**Fransa**’da hizmetiçi eğitim uygulamaları genel olarak Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri çatısı altında kurumlarda (IUFM) verilmektedir. IUFM’nin bağlı bulunduğu akademik kuruluşların rektörleri, öğretmenlerin hizmetiçinde eğitilmelerine yönelik tüm mesleki politikalardan sorumlulardır. IUFM’de, temel mesleki eğitim almış öğretmenlerin meslek hayatlarında gereksinim duydukları/duyacakları bilgi, beceri ve davranışları saptamaya yönelik ihtiyaç analizinin yapılması, hizmetiçi eğitimin planlanması açısından ilk basamağı oluşturmaktadır. İhtiyaç analizi doğrultusunda, öğretmenler için hazırlanan hizmetiçi eğitim programlarının hedeflerine ve değerlendirme süreçlerine karar

verilmektedir. Belirlenen kararlar doğrultusunda oluşturulan program, incelenip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra rektörler tarafından onaylanmaktadır. Hazırlanan programlar IUFM, üniversiteler, okullar ve ilgili diğer kurumlardaki personelce uygulamaya konulmaktadır (Deane, 2003).

IUFM bu kapsamda, öğretmenlerin lisans eğitimi ile ilgili çalışmalarında olduğu gibi hizmetiçi eğitim çalışmalarını gerçekleştirirken de belli bir bölgenin her düzeydeki eğitim kurumları, yerel yönetimleri, sendikaları, meslek odaları, işveren örgütleri ile işbirliği yapmaktadır (IUFM, 2008). IUFM, öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet sırasında eğitimlerinde temel sorumluluğu üstlenmiştir. Öğretmenlere hizmetiçi eğitim kapsamında, konunun özelliğine göre üniversite vb. kuruluşlarla iş birliği ile yaz okulları, kurs ve seminerler verilebilmektedir. EDUSCOL (Milli Eğitim Bakanlığı internet sitesi) aracılığıyla kurulan bağlantı, öğretmenlerin, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak gelişmelerini ve eğitimle ilgili gelişmelerin/ etkinliklerin daha geniş kitlelere ulaştırılabilmesini uzaktan eğitim yoluyla sağlamaktadır (Eratalay ve Kartal, 2006, 97-98). IUFM, öğretmenlere yönelik verilecek hizmetiçi eğitim programlarını akademik araştırmalar ve bilgi ICT'deki yeniliklere dayanarak diğer kurumlarla işbirliği içinde hazırlamaktadır.

**İngiltere**'de okullar, personelinin gelişim aktivitelere kendileri karar vermektedirler (Furlong ve diğerleri, 2000).

İngiltere'de GTC'nin öğretmenlerin kariyer gelişimindeki rolü çok etkin ve kapsamlı değildir. Bu durum, Öğretmen Eğitimi Ajansı'nın (2005'ten itibaren Okullar için Eğitim ve Gelişme Ajansı [TDA]) varlığı ile açıklanmaktadır. TDA, İngiltere'de öğretmenlerin mesleki gelişiminde stratejik önemini korumaktadır. Ancak, İngiltere'de eğitim sisteminde son yıllarda sürekli mesleki gelişime daha uyumlu, yapılandırılmış ve koordine edilmiş bir yaklaşımın olduğunu söylemek mümkündür (Forde ve diğerleri, 2006).

Yerel otoriteler öğretmenlerin mesleki gelişme programlarının temel planlayıcıları olmasalar da, bu programların sunulmasında göze çarpan rolleri vardır. Etkinliklerin yüzde 48'i yerel eğitim otoriteleri, yüzde 40'ı ise okulların kendileri tarafından organize edilmektedir. Çerçevenin tümüne bakıldığında, yerel eğitim otoritelerinin mesleki gelişme programlarının sunulmasındaki rolü ülke

çapında değişiklik göstermektedir. Bazı durumlarda, okulların yerel otoritelerin açtığı kurslara öğretmenleri göndermesi zorunlu tutulmakta, bazı durumlarda da yerel otoriteler bu tarz kurslar açmamaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlere sunulan eğitim fırsatlarının kalitesi ve türü İngiltere'nin farklı bölgelerinde değişiklik göstermektedir (OECD, 1998).

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ile beraber çeşitli eğitim olanaklarını sağlama gereksinimi Avrupa'da tartışılan bir reformdur. Hizmetiçi eğitim programlarının kayıta geçirilmesi ve resmileştirilmesi, bu sayede daha etkili olmasının sağlanması, Portekiz ve İngiltere'de (Birleşik Krallık) tartışılan bir konudur (KTEE, 2007).

**İspanya**'da, öğretmen eğitim merkezleri, fakülteler, öğretmen eğitimi kolejleri, eğitim reform dernekleri, resmi ya da özel dernekler veya benzer kurumlar öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenler. Eğitimleri düzenleyen bu kurumları Eğitim Bakanlığı finanse eder. Üniversitelerin öğretmen eğitim merkezlerinde tasarlanan hizmetiçi eğitim programları bölgesel birimlerde bir araya toplanır ve belirlenecek yıllık hizmetiçi eğitim planının dayanağı olarak kullanılır (Es-Eurydice, 2009).

İspanya'da çeşitli kamu kuruluşlarında ya da özel kurumlarda olduğu gibi, üniversiteler de kendi öğretim görevlilerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinden sorumludur. Diğer kademelerdeki öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin düzenlenmesini sağlayan bakanlık, öğretim elemanları için herhangi bir program sunmamaktadır. Üniversitelerin bünyesinde kurulan "Eğitim Destek Servisleri" kendi üniversitesinin öğretim üyelerine ve araştırma görevlilerine çeşitli alanlarda eğitim sağlamakla yükümlüdür. Üniversitelerin dışında çeşitli kamuya ait ya da özel kurum, kuruluş ve dernekler de öğretim görevlilerine yönelik hizmetiçi eğitim etkinlikleri sunabilir. Kendi öğretim görevlilerinin hizmetiçi eğitimiyle yükümlü olan üniversiteler, bu eğitimler için gerekli finansmanı da yine kendi bünyelerinden sağlarlar (Es-Eurydice, 2009).

**İtalya**'da her okulun Öğretmenler Kurulu, yeterliklerin güncelleştirilmesi ve hizmetiçi eğitim aktiviteleri için yıllık planlarını, kişisel gereksinimler ve düşünceler gözetilerek, eğitsel planının amaçlarını ve günlerini kararlaştırırlar. Hizmetiçi

eğitim ve güncelleştirme etkinlikleri aşağıdaki farklı girişimler tarafından yapılabilmektedir (It-Eurydice, 2009):

- Eğitim otoritesi tarafından organize edilen
- zerk ya da başka bir okulla ortak, aynı zamanda niversiteler, dernekler, araştırma enstitüleri ve yetkili kurumlarla işbirliğiyle planlanmış.

Okul personelinin 31 Ağustos 1999 tarihli bütünleştirici toplu sözleşmesi, sonraki toplu sözleşmeler tarafından doğrulandığı gibi, hizmetiçi eğitim kursları yetkilendirme ihtiyacı düşünülerek, okul personelinin eğitimi için kişilerin ya da organların akreditasyon ilkesini ve yönetimden eğitim etkinliklerinin kabulünü ortaya çıkarmıştır. Yürürlükteki sözleşme, ğretmen eğitimini önerenler arasında, kendi içinde vasıflı olanlar arasında (okullar, niversiteler, niversite konsorsiyumları, okul özerkliğinin gelişimi için Ulusal Ajansı içeren araştırma kurumları), bakanlığın kabulünü aldıktan sonra vasıflandırılmış olanlar (profesyonel kurumlar gibi) ve özel akreditasyonu almış olanlar arasında bir ayırım yapmaktadır (It-Eurydice, 2009).

**Portekiz**'de, hizmetiçi ğretmen eğitimi hakkındaki yasal düzenlemelere göre, eğitim hizmeti sağlayıcıları şunlardır (P-Eurydice, 2007):

- Eğitim bilimleri ve uzmanlık bilimleri konusunda eğitim veren ve ğretmen eğitimi konusunda donanımlı yükseköğretim okulları;
- Okul birliklerinin eğitim merkezleri
- Sürekli ğretmen eğitimi sağlamada etkisi bulunan kar amacı gütmeyen profesyonel ve bilimsel derneklerin eğitim merkezleri

Merkezi ve bölgesel eğitim yönetimleri, eğitim sisteminin geliştirilmesi için önemli sayılan alanlarda eğitim kurslarını destekleyebilir.

Hizmetiçi eğitim okul öncesi öğretmenleri ve diğer öğretmenlerin öğretimde kullanacağı yöntem ve uygulamalara benzer yöntem ve uygulamalar üzerine kurulmalıdır. Hizmetiçi eğitim ister okul merkezli ister uygulama merkezli olsun, sınıf içi grup çalışmasından farklı olarak kursiyer öğretmenlerin gerçek bir çalışma

ortamında - sınıfta, okulda ya da eğitimin diğer yerlerinde - bağımsızca çalışabileceği saatleri de içermektedir.

**Türkiye**'de MEB bünyesindeki çalışanlara yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin belirtilen mevzuatlar çerçevesinde ve Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın planlaması içerisinde yapılması zorunludur (MEB, 1995; Tr-Eurydice, 2007). MEB Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, okul ve kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik çeşitli hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlemek amacı ile planladığı eğitim faaliyetlerini, kendi sorumluluğu altında bazı kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak gerçekleştirmektedir. Aşağıda yer alan kurum/kuruluş ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği protokolleri imzalamıştır (HEDB, 2010a).

- Üniversiteler (Anadolu, Pamukkale, Sabancı)
- Millî Eğitim Sağlık Eğitim Vakfı (MESEV)
- Türkiye Bilimler Akademisi
- Garanti Bankası (Öğretmen Akademisi Vakfı)
- Türk Kızılayı
- Türkiye Bilişim Vakfı (Cisco)
- JICA (Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı ile Okul Tabanlı Afet Eğit.)
- Intel
- British Council
- Tema Vakfı

Bazı AB ülkelerinde hizmetiçi eğitim etkinlikleri, öğretmen lisans eğitimi veren kurumlar tarafından yapılmamakta, öğretmen eğitimcilerinin geçici olarak çalıştırıldığı sadece mesleki gelişim programları yürüten eğitim kurumları vardır. Öğretmen eğitimini bir bütün olarak ele alabilmek için istenilen durum, lisans eğitimi veren kurumlar (üniversiteler veya kolejler) ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini bütünleştirmektir. Öğretmen eğitimcileri, doğru niteliklere ve becerilere sahip, alanlarındaki araştırmadan haberdar olan, araştırma sonuçlarını eleştirel vurguyla yansıtmayı sağlayan, kuramsal bilgilerin etkili şekilde uygulanmasına yardım eden kişilerdir ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini doğrudan etkilemektedirler. Hizmetiçi eğitim, sürekli mesleki gelişim ve yaşam

boyu öğrenme eğitim programlarına katılan deneyimli öğretmenler son derece değerlidir. Hizmetiçi eğitim programlarında, öğretmen eğitimcileri ve hizmetiçi eğitimci olarak geçici görevlendirilen deneyimli öğretmenlerle çeşitlilik sağlanarak, eğitim alan öğretmenler için denge sağlanmış olur (ETUCE, 2008).

Birçok ülke hizmetiçi eğitim etkinlikleri için hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren kurumlarda olanaklar sunmaktadır. Bu durum hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim arasında daha büyük bir devamlılığı sağlamaktadır. Öğretmen eğitiminde aynı üniversite öğretim elemanları aday ve deneyimli öğretmenler için hem hizmet öncesi eğitimi hem de hizmetiçi eğitimi sağlayabilmektedirler. Bazı ülkelerde de sadece hizmetiçi eğitim ile ilgilenen kurumlar bulunmaktadır. Öğretmen sendikaları veya dernekleri eğitim olanakları sağlayabilmektedirler. Birçok ülkede okullar doğrudan eğitimi sağlarlar. Çok sık olmamasına rağmen yetişkin eğitim merkezleri gibi birçok özel kuruluş da eğitim sağlayıcısı olabilmektedirler (KTEE, 2007). Çizelge 8’de hizmetiçi eğitime yönelik eğitim hizmet sağlayan kurum ve kuruluşlar görülmektedir.

**Çizelge 8. Ülkelere Göre Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Sağlayıcıları\***

Eğitim Sağlayıcıları	Ülkeler									
	Almanya	Danimarka	Finlandiya	Fransa	İngiltere	İspanya	İtalya	Portekiz	Türkiye	
<b>Hizmetiçi Eğitim Merkezleri</b>	X		X		X	X			X	
<b>Öğretmen Yetiştiren Kurumlar</b>		X	X	X	X			X		
<b>Yükseköğretim Kurumları</b>		X	X	X	X	X	X	X		
<b>Öğretmen Sendikaları ve Dernekleri</b>	X		X		X	X	X	X		
<b>Okullar</b>			X		X	X		X	X	
<b>Yetişkin Eğitim Merkezleri</b>	X		X		X					
<b>Özel merkezler</b>			X		X	X		X		

\*: Hizmetiçi eğitim hizmeti sunma ve/veya paydaşlara sundurmada kanunen yetkili kurumlar.

Kaynak: *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns* (2007). Vol.3. Web: [www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN)’den uyarlanmıştır.

Çizelge 8, Finlandiya ve İngiltere’nin hizmetiçi eğitim sağlayıcıları yönünden en fazla çeşitliliğe sahip iki ülke olduğunu göstermektedir. Daha rahat ulaşım için birçok ülkede yerel tabanlı hizmetiçi eğitime ağırlık verilmektedir.

İtalya, Finlandiya ve İngiltere’de durum böyledir (KTEE, 2007). Almanya’da, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim, eyaletlere göre farklılar göstermektedir. Kurslar genellikle merkezî, bölgesel ve yerel olarak, belirli hedef gruplarına (belirli okul tiplerindeki veya düzeylerindeki öğretmenlere veya belirli bölgedeki öğretmenlere) uygulanır (D-Eurydice, 2008).

Hizmetiçi eğitimin ulaşılabilirliği bir ülke içinde de her zaman aynı düzeyde değildir. Örneğin; Almanya ve Finlandiya’da olduğu gibi bir yerel yönetimden diğerine değişen uygulamalar bulunmaktadır. Bazı belediyelerde çok sayıda hizmetiçi eğitim sağlanabilirken diğerlerinde ekonomik istikrarsızlık yüzünden durum farklı olabilmektedir.

### **Türkiye’de ve Bazı AB Ülkelerinde Hizmetiçi Eğitim Programlarına Öğretmenlerin Seçimi ve Katılımı**

**Almanya’da** hizmetiçi eğitime katılma, zorunludur. Ancak öğretmenler isteğe bağlı hizmetiçi eğitim programlarına da katılabilmektedir. Zorunlu hizmetiçi eğitim programları yeni bir öğretim programının uygulanması, göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitimi ve eğitim alanında yeni görevlere geçenler için yapılmaktadır. Eyalet veya eyalet birimleri, kiliseler, öğretmenler ve bağımsız organizasyonlar tarafından yönetilen pek çok hizmetiçi eğitim kurumları vardır. Bu kurumlarda verilen hizmetiçi eğitim faaliyetleri gönüllülere yöneliktir (Altınok ve diğerleri, 2006; Uzerli, 2002; Zafeirakou, 2002).

Merkezî hizmetiçi eğitimde birçok program, müdürlere, danışman öğretmenlere, öğretmen yetiştiren kurumların müdürlerine ve müfettişlere yöneliktir. Bazı eyaletlerde merkezî hizmetiçi eğitimin hedef grubu, hizmetiçi eğitimi düzenleyen ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarını yürüten konu uzmanlarıdır (D-Eurydice, 2008).

Hizmetiçi eğitimlere başvuru, sözlü ve yazılı olarak yapılmaktadır. Hizmetiçi eğitim programı, içinde bulunan yıl için, hangi programa, kimlerin, ne zaman ve nasıl başvuru yapacağını belirtilen, bir kitapçık halinde basılıp tüm okullara dağıtılmaktadır. Hizmetiçi eğitim programları ayrıca internetten, yerel



gazeteden veya İl Eğitim Müdürlüklerinden öğrenilebilmektedir. Hizmetiçi eğitim, öğretmenin katılacağı ders saatiyle çakışması durumunda, okul müdüründen izin alınması gerekmektedir. Bavyera Eyaleti, Dillingen şehrinde yapılan ve genelde birkaç gün süren hizmetiçi eğitim programlarına hiyerarşi (müdür, il eğitim müdürlüğü, bakanlık) yoluyla başvurma zorunluluğu bulunmaktadır. Adaylar, belirlenen kontenjana veya programın onların alanını ilgilendirmesi durumuna göre öncelikli olarak alınmaktadırlar (Altınok ve diğerleri, 2006).

**Danimarka**'da hizmetiçi eğitimlere katılım zorunlu olmayıp öğretmenin kendi isteğine bağlıdır. Gerekli görüldüğü zaman ilköğretim okulları ve özel okul yönetimleri, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim kurslarına katılmaları yönünde zorunluluk getirebilmektedirler (Altınok ve diğerleri, 2006). Hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılma kariyerde yükselme durumlarını etkilememektedir. Danimarka'da yaşam boyu eğitim ilkesi her alanda etkin olduğundan, eğitimde genel olarak öğretmenlerin istekleri ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere seçiminde ve alımında hiçbir resmi kabul şartı bulunmamaktadır. Ortaöğretim öğretmenleri için Danimarka Genel Ortaöğretim Kurumu'nda verilen, 3 yıllık yüksek lisans programına katılabilmek için en az 3 yıllık öğretmenlik deneyimi ön şartı vardır (Dk-Eurydice, 2007).

**Finlandiya**'da hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin resmi görevidir (FME, 2001, 6; Eurydice, 2005, 10). Hizmetiçi eğitim, Devlet Memurları Toplu Sözleşmesi'nde (Collective Agreements for Civil Servants) öğretmenlerin yıllık eğitim görevi olarak tanımlanmıştır ve bu eğitimlere katılım zorunludur (OECD, 2003; Mikkola, 2008). Ancak bazı durumlarda öğretmenler, kişisel ilgilerine göre, zorunlu olanlar dışında da hizmetiçi eğitim kurslarına katılmak isteyebilirler. Bu tür hizmetiçi eğitimler isteğe bağlı olarak düzenlenmekte ve bu durumlarda öğretmenlerin katılım ücretlerini kendilerinin karşılaması gerekebilmektedir (Malaty, 2006, 43). Bu durumlarda da öğretmenlere Yerel Otoriteler ve Ulusal Eğitim Kurulu tarafından destek sağlanmaktadır. Eğitimlere katılımı ile kariyerde yükselmeyi daha yakından ilişkilendirerek, hizmetiçi eğitimi etkinliklerini öğretmenler için daha çekici kılan önerileri İspanya ve Finlandiya'da tartışılmaktadır (KTEE, 2007).

**Fransa**'da tüm öğretmenlerin bilgi, beceri ve davranışlarının günün gerektirdiği koşullar doğrultusunda geliştirilmesine yönelik verilecek hizmetiçi eğitimlere katılması, 1969 yılında zorunlu hale getirilmiştir. Günümüzde ise genel olarak isteğe bağlıdır. Ancak görevin özelliği nedeniyle katılımın zorunlu olduğu kurslar da vardır. Örneğin; yeni açılan bir okulun tüm personeli ve/veya okula yeni atanan müdür, belirlenen alanlarda hizmetiçi eğitime katılmak zorundadır (Altınok ve diğerleri, 2006).

Fransa'da hizmetiçi eğitim isteğe bağlı olmasına rağmen teftiş kurulları ve okul yöneticileri öğretmenleri değerlendirirken hizmetiçi eğitime katılmayı da hesaba katarlar. Bu değerlendirme onların kariyerlerini ve görevde yükselmelerini etkiler. Hizmetiçi eğitim, mesleki problemleri olan öğretmenlere “kesinlikle” tavsiye edilmektedir (KTEE, 2007).

**İngiltere**'de öğretmen, işe başlarken imzalanan sözleşme ile hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmayı kabul eder (Furlong ve diğerleri, 2000). Öğretmenlerin hizmet süresi yılda 195 gündür. 190 gün öğretim hizmeti verirler. Geriye kalan 5 günlük süre içinde öğretmenler, başöğretmen sorumluluğunda hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılırlar. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin tasarlanması, okulların bireysel özelliklerine ve içinde buldukları yerel şartlara göre, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılması için başöğretmen öneride bulunur. Konuyla ilgili hükümet genelgesi rehber alınarak, okulların özel gereksinimlerine göre, hizmetiçi eğitim günlerine ve içeriğine, yönetim organları ve yerel otoriteler tarafından karar verilmektedir (En-Eurydice, 2008).

**İspanya ve Portekiz**'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılımı isteğe bağlıdır. Fakat katılım, kariyer yükselmesinde ve maaş artışında doğrudan etkili olmaktadır. İspanya'da belli bir süre eğitim alanlar maaş artışına hak kazanırlar (KTEE, 2007).

**Portekiz**'de, 1997 ve 1998'de çıkarılan kanunlar ile öğretmenlerin hizmetiçi eğitime kabulü düzenlenmiştir. Eğitim sisteminin geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitsel işler için gerekli olan niteliklere sahip olması ve kariyer ilerlemesi için hizmetiçi eğitimlere katılım gereklidir. Hizmetiçi eğitimlere aşağıdaki öğretmenler katılırlar (P-Eurydice, 2007):

- Devlet okullarında kadrolu olan okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri.
- Okul dışında kalmış grupların eğitimi ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenler.
- Yabancı ülkelerdeki okullarda çalışan Portekizce öğretmenleri.
- Özel okullarda çalışan öğretmenler.

**Türkiye**'de yerel düzeyde yapılan hizmetiçi eğitimlere katılım ilköğretim öğretmenleri için zorunludur. Merkezi olarak yapılan hizmetiçi eğitime katılmak isteyen öğretmen başvurusunu yazılı olarak bildirmektedir. Başvuru hiyerarşik sırayla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne kadar ulaşır. Yapılan incelemelerden sonra başvurusu kabul edilen öğretmen için gerekli görevlendirme ve izin işlemleri yapılır. Adaylık döneminde her öğretmenin eğitim alması zorunludur. Asil öğretmen olsalar da her ilköğretim öğretmenin eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda yapılan hizmetiçi eğitimlere katılma yükümlülükleri vardır.

Öğretmenler, mesleki gelişime güdüleyici unsurların olmayışını hizmetiçi eğitim programlarına katılımın önünde ciddi bir engel olarak görmektedir. Öğretmenlerin birçoğu eğitimlere gönülsüz olarak katılmaktadır. Okullarda mesleki gelişime dönük etkinliklere yeteri kadar yer verilmediğini, eğitimlerin belirlenmesinde görüşlerinin alınmadığını, katılmak istedikleri programı seçmede özgür olamadıklarını, katılımcıların belirlenmesinde "katılımcı gereksiniminin" bir ölçüt olmadığını, eğitimlerde görev alanlarının genellikle konu uzmanı olmadığını, belirtmişlerdir (Özer, 2004).

AB ülkelerinde hizmetiçi eğitim, hizmetteki bütün öğretmenlerin katılmaya hakkı olan bir şey gibi kabul edilmesine karşın, eğitimlere katılım zorunluluğu her ülkede aynı değildir. Bazı ülkelerde öğretmenler, mesleklerinin bir yükümlülüğü olarak becerilerini sürekli olarak genişletmekte ve geliştirmektedirler. Fakat eğitime katılım kariyerde yükselmelerine doğrudan bir etki yapmaz ve katılmayanlar cezalandırılmazlar. Bazılarında ise öğretmenlerin kariyerlerindeki ilerlemenin değerlendirmesi sürecinde göz önünde bulundurulmaktadır. Geri kalan ülkelerde katılım isteğe bağlı fakat katılmadan terfi verilmediği için katılım neredeyse kaçınılmaz olmaktadır (KTEE, 2007). Çizelge 9, hizmetiçi eğitimin

zorunlu, isteğe bağlı ve isteğe bağlı olup teşvikler için gerekli olup olmadığını göstermektedir.

**Çizelge 9. Ülkelere Göre Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Zorunluluğu**

Ülkeler	Zorunlu	İsteğe Bağlı	İsteğe Bağlı (Teşvikler için gerekli)
Almanya*	X		
Danimarka		X	
Finlandiya*	X		
Fransa			X
İngiltere*	X		
İspanya			X
İtalya		X	
Portekiz			X
Türkiye*	X		

\*: Öğretmenler zorunlu olanlar dışında isteğe bağlı olarak hizmetiçi eğitim etkinliklerine de katılabilmektedir.

Kaynak: *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns* (2007). Vol.3. Web: [www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN)'den uyarlanmıştır.

Hizmetiçi eğitim sadece 16 Avrupa ülkesinde zorunludur. Hizmetiçi eğitim, araştırmaya konu olan ülkelerden Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Türkiye'de zorunludur. Danimarka, Fransa, İspanya, İtalya ve Portekiz'de ise hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmak isteğe bağlıdır.. Bununla birlikte öğretmenler tamamen isteğe bağlı olarak hizmetiçi eğitim etkinliklerine de katılabilmektedirler. Hizmetiçi eğitim, ülkelerin birçoğunda yılın belli bir zamanıyla sınırlıdır

## **Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programları İçin Yeni Bir Model Tartışması**

Bütün eğitim programlarında olduğu gibi hizmetiçi eğitim programlarının amaç, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel boyutu olmalıdır. Varış (1995) hizmetiçi eğitim programları hazırlanırken ve geliştirilirken aşağıdaki boyutların gerçekleştirilmesi gerekliliğini vurgular:

1. Kurumun amaç ve işlevinin belirlenmesi,
2. Programın kimlere uygulanacağını saptanması,
3. Program amaçlarının saptanması,
4. Öğretim içeriğinin seçilmesi,
5. Programın uygulama ortamının belirlenmesi,
6. Uygulama yer, zaman ve süresinin belirlenmesi,
7. Öğretim araç ve gereçlerinin saptanması
8. Sosyal destek etkinliklerinin belirlenmesi,
9. Maliyet-yarar analizinin yapılması,
10. Değerlendirme zaman ve şeklinin belirlenmesi.

Hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanması, aşağıdaki sıralanan aşamalarda yapılacak çalışmalar ile tamamlanır (Taymaz, 1997):

1. İşin gerektirdiği nitelikler,
2. Personelde var olan nitelikler,
3. Hizmetiçi eğitim gereksinimi,
4. Eğitim için gerekli araçlar
5. Öğretim programını planlama
6. Öğretim programını uygulama
7. Öğretim sürecini, sonuçlarını ve ürünlerini değerlendirme.

ICT’deki hızlı gelişme ve değişme, eğitim yapısını da doğrudan ilgilendirmektedir. Eğitim yapısının en önemli parçalarından biri olan öğretmenlerin geline bu noktada ortaya çıkan değişimlere paralel olarak kendisini de aynı hızda geliştirmesi ve mesleki niteliklerini değiştirmesi gerekmektedir. MEB gibi, çalışan sayısının çok fazla olduğu bir örgütte hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim etkinliklerinin yapılması sistematik bir organizasyon gücü ve becerisi gerektirir. Türkiye’de 2000-2009 yılları arasında yürütülen

merkezi ve bölgesel hizmetiçi öğretmen eğitimi istatistikleri çizelge 10'da sunulmuştur.

**Çizelge 10.** 2000-2009 Yılları Arasında Düzenlenen Merkezi ve Yerel Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri İstatistik Bilgileri

YILLAR	MERKEZİ		YEREL		GENEL TOPLAM	
	FAALİYET SAYISI	KATILAN SAYI	FAALİYET SAYISI	KATILAN SAYI	FAALİYET SAYISI	KATILAN SAYI
2000	445	23.583	6.126	288.426	6.571	312.009
2001	419	20.080	7.526	321.411	7.945	341.491
2002	313	22.072	11.772	495.643	12.085	517.715
2003	453	19.727	7.120	253.135	7.573	272.862
2004	526	34.154	11.422	587.402	11.948	621.556
2005	543	33.156	9.050	478.168	9.593	511.324
2006	634	44.006	13.460	472.533	14.094	516.539
2007	614	44.808	18.725	415.682	19.339	460.490
2008	751	41.783	24.416	481.412	25.167	523.195
2009	930	45.102	18.987	373.365	19.917	418.467

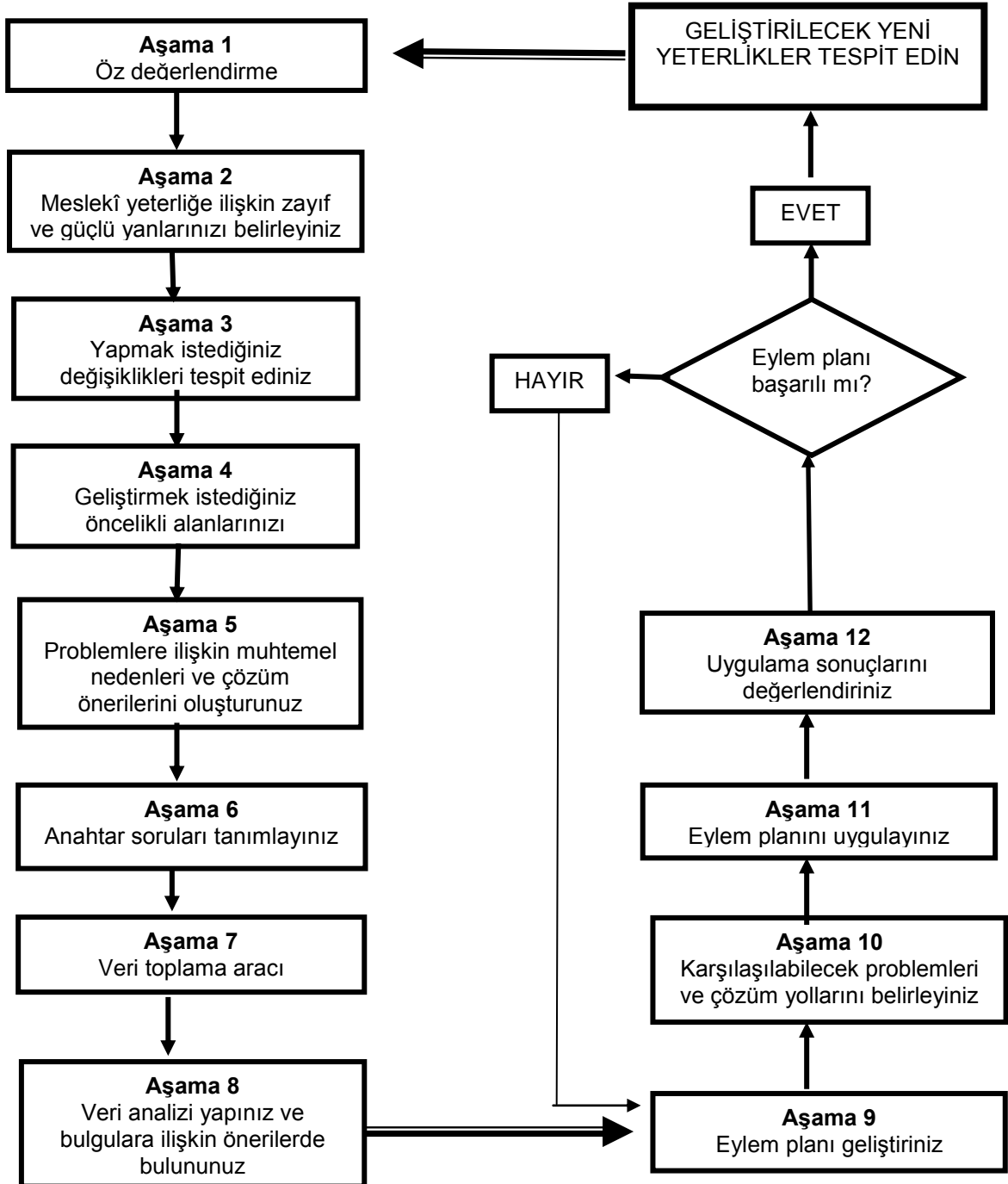
Kaynak: Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı (2010b) *İstatistik*. Web: [http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=48&Itemid=73](http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=48&Itemid=73) adresinden 23 Nisan 2010 tarihinde erişilmiştir.

Çizelge 10, merkezi ve mahalli olarak yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetlerini ve sayısını göstermektedir. 2003 yılından sonra, merkezi faaliyetlerini ve katılımcılarının sayısı yıllara göre artarak devam etmesine karşın yerel faaliyetlerin ve katılımcılarının sayısında istikrarsızlık söz konusudur.

Araştırmanın önceki bölümlerinde de görüldüğü üzere son yıllarda Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarında ve uygulamalarında farklı kurum ve kuruluşlar rol almaya başlamıştır. MEB işbirliği protokolleri gerçekleştirerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya dönük olumlu ama kısmi ve bölgesel çalışmalar başlatmıştır. Örnekleri daha önce paylaşılan, “YİHEP”, “Intel- Gelecek için Eğitim”, “Öğretmenin Sınırı yok”, “Uzaktan Dil Öğretimi”, “Bakanlık ve Anadolu Üniversitesi AÖF işbirliği ile Sertifika Temelli Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Programları” ve “Öğretmen Portalı” bunlardan bazılarıdır. 2006 yılından beri geliştirme çalışmaları yapılan “Okul Temelli Mesleki

Gelişim Projesi” bir diğer çalışmadır. Projenin akış şeması şekil 4’de sunulmaktadır.

**Şekil 4.** Mesleki Gelişimde Planlama Aşamaları Akış Şeması



Kaynak: MEB (2006). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. MEB Yayınları.

Okul Temelli Mesleki Gelişim Projesi'nin olumlu bir çalışma olduğu düşünülebilir. Ancak, bireysel olarak öğretmenlere çok fazla iş yükü ve karar verme sorumluluğunun yüklenmesi olumsuz yönleri olarak sayılabilir. İspanya ve Portekiz'deki öğretmen merkezleri veya İngiltere'deki mentorluk sistemi gibi yönlendirici ve kolaylaştırıcılarla desteklenmesi halinde işlevsellik artabilir.

Hangi model ve yaklaşım ile bir program gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin ilk yapılması gereken işlem durum/ihtiyaç analizidir. Grace (2001), ihtiyaç analizinin öğretmenlerin kendi hedeflerine ulaşmasının yanında örgütlerin de hedeflerine ulaşmalarında etkili olmaları açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Başta TALIS raporu, örnekleri çalışmanın önceki bölümlerinde paylaşılan tezler, makaleler, bildirimler ve araştırmalar olmak üzere birçok çalışma Türkiye'de hizmetiçi eğitim etkinliklerinde "ihtiyaç analizi" çalışmasının yapılmadığını, yapılanlarda da öğretmenlerin gerçek gereksinimlerinin belirlenmediğini ortaya koymaktadır. Sonuçlar, hizmetiçi öğretmen eğitiminde öncelikle öğretmenlerin gerçek gereksinimlerinin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. O'Sullivan (2000) hizmetiçi eğitim programlarında öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinin, programların rasyonel dayanağını güçlendirdiğini, öğretmenlerin gerçek eğitim gereksinimlerini karşılamaya yönelmesini sağladığını ve bu sayede programlarda öğrenilenleri kendi sınıflarında uygulama olanağını bulduklarını belirtmektedir. Wang (2000), hizmetiçi eğitim programlarına katılanların programın gereksinimlerini karşıladığını fark ettiklerinde programa aktif olarak katıldıklarını belirtmektedir.

MEB, sitesinde "ilsis" uygulaması üzerinden öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere başvuru yapabilmesine olanak tanımaktadır. Öğretmen gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik olarak bakanlık sitesinin aynı uygulamasında veya Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı sitesinden öğretmenlerin, bireysel olarak, gereksinimlerini belirleyecek bir sistem (yazılım) ya da on-line araçlar geliştirilebilir ve yine talepler doğrultusunda bireysel olarak yönlendirmeler yapılabilir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme ile sorumlulukları bulunan ve çalışmalar yapan farklı kurumlar vardır. Bu kurumların ortaklaşa çalışması koordine edilmesi ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ve öğretmen eğitiminde kalite güvencesi



sağlanmasının bir bütün olarak ele alınabilmesi amacıyla YÖK bünyesinde “Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi”nin kurulmuştur. Komitenin amaçları şu şekilde saptanmıştır (YÖK, 1997):

1. Eğitim Fakülteleri ile gerekli işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısı ile de öğrencilerin okullardaki başarılarının artmasına katkıda bulunmak.
2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirleyip bunları uygulamak.
3. Öğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacı ile kalite kontrol mekanizmaları geliştirmek.
4. Öğretmenler için gerekli olan bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal ölçütler oluşturmak.
5. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların etkin katılımını sağlayıp, fakültelerle okullar arasındaki işbirliğinin gelişmesine yardımcı olmak.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimine bir sistem getirmek böylece standartlar oluşturmak, MEB ve üniversiteler arası işbirliğini arttırmak amacıyla kurulan komitenin görev ve sorumlulukları hizmetiçi öğretmen eğitimini kapsayacak şekilde yeniden düzenlenebilir. Böylece üniversitelerin araştırmalar ve bakanlığın deneyimlerden edindikleri kazanımların işe koşulması sağlanabilir. Buna bağlı olarak mesleki gelişimin kalite standartları arttırılabilir.

3797 sayılı Kanunla kurulan “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü”nün görevleri, ilgili kanununun 16’ncı maddesinde şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 1992; MEB, 2010a):

- a) Okulların eğitim, öğretim ve yönetimi ile ilgili bütün görev ve hizmetlerini yürütmek.
- b) Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarıyla gerekli koordinasyon ve iş birliğini sağlamak.
- c) Okullar ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin, bursluluklarıyla ilgili iş ve işlemleri yürütmek.
- ç) Okulların eğitim ve öğretim programlarını, ders kitapları ile eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün hizmet öncesi öğretmen eğitiminde standartların oluşturulması bağlamında etkililiğinin, görev ve sorumluluklarının attırılması ve hizmetiçi öğretmen eğitiminde de rol alması

tartışılabilir. Müdürlüğün, Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı ve üniversiteler ile koordineli çalışması yönünde düzenlemelere gidilmesi düşünülebilir.

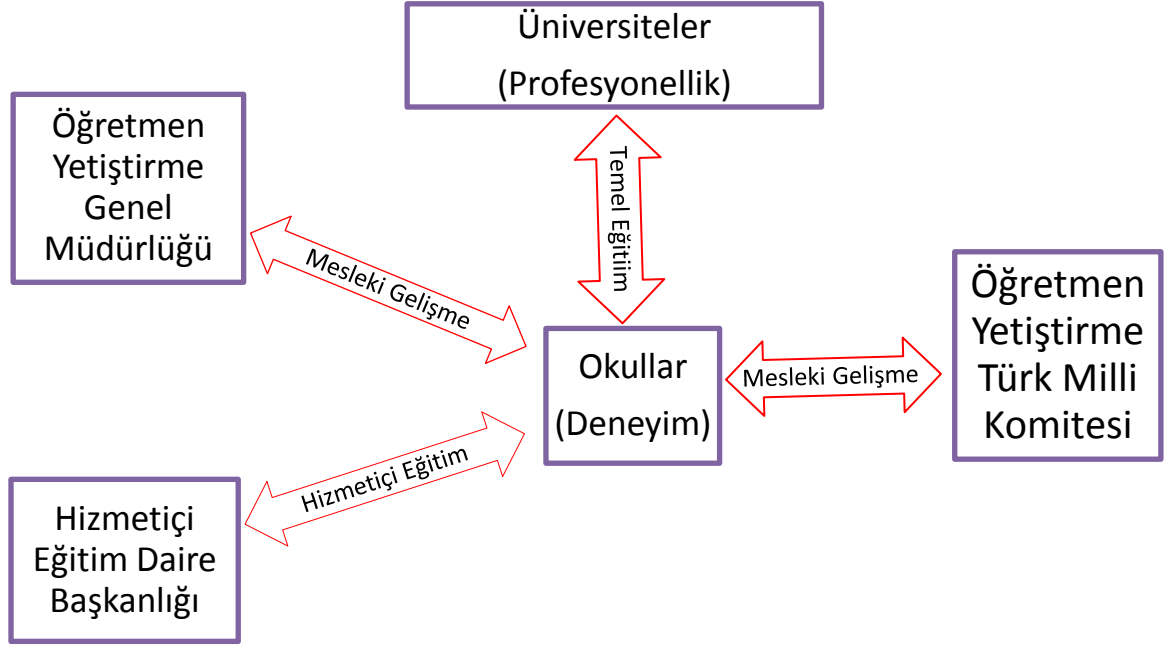
Bilir (2004) ilköğretim öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmasında, “son on yılda sisteme giren alan ve meslek bilgisinden yoksun, alan dışından pek çok öğretmenin, dünyada da ve Türkiye’de oluşan gelişmelere uyum sağlamasının ve eksiklerinin giderilmesinin düzenlenen kısa süreli eğitimlerle mümkün olamayacağını belirtmiştir. Donanımlı, teknoloji okur-yazarı bölge denetimcileri ve önder öğretmenlerin rehberliğinde hizmetiçi ve iş başında eğitim yöntemleri ile yetiştirilmezler ise, 15-20 yıl sonra bugünkünden daha niteliksiz bir eğitimin varlığından yakınlabileceğine değinmiştir.

Hizmetiçi eğitim planlanması, hazırlanması ve uygulanmasında, eğitim programlarının temel öğelerinin gerçekleştirilmesine, program geliştirme sürecine uyulmasına dikkat edilmeli ve konuyla ilgili standartlar çerçevesi oluşturulmalıdır. Hizmetiçi eğitim etkinlikleri sadece bilgi aktarmak ile geçiştirilmemeli aynı zamanda öğretmenlerin gelişimlerini yakından izleyen ve gereksinimleri doğrultusunda yönlendiren, destekleyen ve mesleki güdülerinin artmasına yardımcı olan bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bütün eğitim programlarında olduğu gibi hizmetiçi eğitim programlarında da “değerlendirme”nin rolü ve önemi büyüktür. Hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesinin sonuçları öğretmenlere bir katma değer olarak dönmelidir. Teşvik ve ödül sisteminin işe koşulması, maaşa (başarı durumunda olumlu) etki etmesi, kariyerde ilerlemede etkili bir faktör olması gibi önlemler tartışılabilir

Araştırmalarda, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarına katılmasının mesleki ve sosyal alanlardaki gelişimlerinde olumlu değişimler (Lieberman, 1995; George ve Lubben, 2002; Dobbins, 2007) sağladığı belirtilmektedirler. Sullivan (2003) hizmetiçi eğitim programlarındaki eğitimcilerin, programlarının uygulanması sırasında grup tartışmalarından yararlanabileceğini, bu sayede aktif katılımın sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin istek duyacağı, gönüllü olarak daha da fazla etkinliğe katılmak isteyeceği şekilde farklı yöntem teknikler ile uygulanması gerekmektedir. Bilim ve teknolojinin olanaklarından faydalanılarak öğretmenlere sıradanlıktan uzak bir eğitim ortamı

oluşturularak aktif katılım sağlanmalıdır. . Şekil 5, Türkiye’de mevcut olan hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitiminin yapısını ve organlarını göstermektedir.

**Şekil 5.** Türkiye’de Öğretmen Eğitimine İlişkin Mevcut Yapı



Şekil 5’de de görüldüğü gibi öğretmen eğitiminde rol alan beş kurum vardır. Bunlar, okullar, üniversiteler, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı ve Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi’dir. Ancak, Türkiye’de hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitiminde görev ve sorumlulukları olan kurumlarla ilgili yasalarda ve yönetmeliklerde bazı maddelerinde vurgulanmasına rağmen, birbirleri arasında işlevsel işbirliği ve organizasyon bağı yoktur ve/veya sağlanamamıştır. YÖK bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi’nden, kurumlar arası işbirliğine dayalı çalışma ve koordinasyon sağlama beklenmesine rağmen bu gerçekleştirilememiştir. Burada en temel neden komite üyelerinin yarı zamanlı çalışmaları olabilir. Komitenin verimli çalışması ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi için tam zamanlı görevlendirmeler ya da komiteye özgü kadrolu çalışanların olması düşünülmelidir.

Dogmatik ve siyasi düşünceden arınık, bilimsel verileri göz önünde bulunduran, bağımsız kurumların, öğretmen derneklerinin ve özel şirketlerin, (kurulması önerilen akreditasyon kurulundan) akreditasyon alması şartıyla, hizmetiçi eğitim vermeleri konusunda desteklenmesi ve böylece çeşitliliğin artırılması düşünülebilir.

Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim düzenlemek kadar düzenlenen eğitimlerin değerlendirilmesinin yapılması, hizmetiçi eğitim programları kazanımlarının öğretmenler tarafından öğretim sürecinde kullanım durumunun tespit edilmesi ve varsa engellerin ortadan kaldırılması gerekir. Böylece bireysel programlama yapılarak, hizmetiçi eğitim etkinliklerinde süreklilik sağlanabilir. Bu bağlamda sürecin etkin olarak işleyebilmesi için bağımsız bir yapıya sahip “Değerlendirme Kurulu” kurulmalıdır. Buna paralel olarak kaliteyi sağlamak ve sürdürmek için yine bağımsız bir yapıya sahip “Akreditasyon Kurulu” düşünceleri tartışılmalıdır.

## BÖLÜM IV

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma problemine ilişkin bulguların sonuçları verilmiş ve öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

#### Sonuçlar

Araştırma sonuçları sırasıyla Türkiye ve bazı AB ülkelerinde hizmetiçi öğretmen eğitimi gelişiminin karşılaştırılmasına; Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının dört temel boyut açısından karşılaştırılmasına; Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerin zorunluluğu, süresi ve eğitim sağlayıcılar açısından karşılaştırılmasına; Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlere öğretmenlerin seçimi ve katılımının karşılaştırılmasına ve Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim modelinin nasıl olması gerektiğine ilişkin sonuçlar başlıkları ile verilmiştir.

#### **Türkiye ve bazı AB ülkelerinde hizmetiçi öğretmen eğitimin gelişiminin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar**

1. Almanya’da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Belirli okul kademesindeki ve/veya belirli bölgedeki öğretmenlere ya da belirli hedef gruplarına, bölgesel ve yerel olarak eğitim merkezlerinde uygulanmaktadır.
2. Danimarka’da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimini düzenleyen kanun yoktur. Hizmetiçi eğitim, Danimarka Eğitim Üniversitesi bölümleriyle kurulan bölgesel komiteler ve aynı bölgede yer alan eğitim fakülteleri işbirliği içinde sağlanmaktadır.
3. Finlandiya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi için süreç temelli bir yaklaşım öngörülmektedir. Hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin hakkı ve görevi olarak değerlendirilmektedir. 2008’de kurulan Danışma Konseyi’nin görevi

öğretmenlerin değişen eğitim gereksinimlerini belirlemek, hizmetiçi eğitimleri izlemek ve hizmetiçi eğitimlerin gelişmesi için öncelikleri planlamaktır.

4. Fransa'da 2001 yılında çıkarılan eğitim reformunda, hizmetiçi eğitim etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığı ve IUFM'deki rektörlerin sorumluluğunda düzenlenmektedir. Öğretmenlerin mevcut bilgi birikimlerini güncelleştirme zorunluluğu, göreve yeni başlayan öğretmenlere mesleki destek sağlanmasının gerekliliği ve öğretmenlerin kariyer geliştirme isteği, hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesinin gerekçeleri olarak görülmektedir.
5. İngiltere'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi ve mesleki gelişmeleri, gerçekleştirilen etkinlikler, maddi destek yapısı, yeterlikler yapısı ve ajansların sorumlulukları bakımlarından, kesin olarak birbirinden ayıramamaktadır. Tüm öğretmenler için öğretim yöntemlerini gözden geçirmek ve çalışma programlarında düzenlemeler yapmak mesleki bir görevdir. Ayrıca, öğretmen olarak, kendi gelişimleri için hizmetiçi eğitimlere ve sürekli mesleki gelişimlere katılmaları gerekmektedir.
6. İspanya'da 2005 yılında eğitim hakkında bir kanun ile öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılımının (zorunluluk ve isteğe bağlılık) esasları belirlenmiştir. Hizmetiçi eğitim, mesleki gelişimi sağlamak ve devam ettirmek tüm öğretmenler için hem hak hem de sorumluluktur. Öğretmen eğitim merkezleri; Bilim ve Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerini planlamakta ve programları hazırlamaktadır.
7. İtalya'da öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ulusal iş sözleşmesinin okullarla ilgili bölümü ile düzenlenmiştir. Sözleşme ile öğretmen eğitiminin, en az hedeflerin yenilenmesi ve insan kaynakları gelişimi için etkili bir politikanın desteklemesi kadar önemli olduğunu vurgulanmaktadır. 2000'li yıllardan beri, bireylerin gelişimi ve eğitimin sonuçları arasındaki bağlantının iyileştirilmesi anlamında, mesleki gelişim düşüncesi önemli görülmektedir.
8. Portekiz'de hizmetiçi eğitim, görevin yanı sıra öğretmenlerin mesleki hakkı olarak da düşünülmektedir. Eğitim sisteminde kalite, öğretmenlerin düzenli olarak hizmetiçi eğitime etkinliklerine katılmasıyla garanti altına alınmaktadır. Hizmetiçi eğitim etkinlikleri, kariyerde yükselme ve gelişmeyi de etkilemektedir. Yükseköğretim kurumları hizmetiçi eğitim vermek için iyi

organize olmalarına rağmen özellikle belirli yerlerdeki okullardan oluşan kümelerle ilişkili öğretmen eğitim merkezleri gibi başka kurumlar vardır. Öğretmen dernekleri de mevcut yasal işleyişle uyumlu olarak eğitim merkezleri kurabilmektedirler. Hizmetiçi eğitim vermek isteyen bütün birimler akredite olduktan sonra bunu yapabilmektedirler.

9. Türkiye’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri merkezi olarak “Hizmetiçi eğitim Daire Başkanlığı” kontrolünde gerçekleştirilmektedir. Yerel olarak da valilikler (il milli eğitim müdürlükleri) tarafından organize edilmektedir.

### **Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının dört temel boyut açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar**

1. Amaç boyutuna ilişkin sonuçlar:

*Almanya*’da 16 eyaletin Eğitim Bakanlıkları, standartlar belirlemiştir. Bu standartlarla öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

*Danimarka*’da hizmetiçi eğitim programları genelde Eğitim Bakanlığı’nın meslek örgütleriyle yaptığı ortak çalışmalarla organize edilmektedir. Yerel düzeyde il merkezli bazı hizmetiçi eğitimler sağlamaktadır. Okullar, kendi gereksinimlerini belirleyip serbest piyasada istedikleri eğitim programını “satın” almaktadır.

*Finlandiya*’da, 1998’de kurulan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi, öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personeli için temel konularda hizmetiçi eğitim programları düzenlemektedir.

*Fransa*’da, IUFM’lerde, öğretmenlerin gereksinim duydukları/ duyacakları bilgi, beceri ve davranışları saptamaya yönelik yapılan ihtiyaç analizinin sonuçlarına göre, öğretmenler için hazırlanan hizmetiçi eğitim programlarının hedeflerine ve değerlendirme süreçlerine karar verilmektedir.

*İngiltere*’de, mesleki gelişimin planlanmasında buna bağlı olarak hizmetiçi eğitim programlarının belirlenmesinde öğretmenlerin etkin rolü vardır. Planlama öğretmenler, okullar ve yerel otoritelerin ortak girişimleriyle yapılmaktadır.

*İspanya*'da, Bilim ve Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmek için her yıl öncelikli eğitim konularını içeren bir plan hazırlar. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemek üzere üniversitelerin eğitim enstitülerinde öğretmen eğitimi projeleri adıyla çalışmalar yapılmaktadır.

*İtalya*'da hizmetiçi eğitim, temel eğitim ve öğretim, hareketlilik, yeterliklerin ve mesleki örgütlenmenin yenilenmesi, özel alan gereksinimlerinin karşılanması gibi farklı amaçları gerçekleştirmek için yapılır.

*Portekiz*'de, 1986 Eğitim Yasası ile her eğitim-öğretim düzeyinde gereksinimlerin, öğretmen yetkinlik ve eğitim profillerinin ve öğretmenlik kariyerinin kabul edilmesi için gereklilikleri tanımlamaktan hükümet sorumludur.

*Türkiye*'de, hizmetiçi eğitim programlarının planlanmasında, gereksinimlerinin belirlenmesi aşamasında, MEB'e bağlı birimler, personelin mesleki ve kişisel gelişimlerinin artırılması ve üst görevlere hazırlanmalarını sağlamak amacıyla öneri getirmektedirler. Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, mesleki gelişim ve hizmetiçi eğitim etkinliklerini planlamaktadır.

## 2. İçerik boyutuna ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarında en fazla ele alınan konular şunlardır: ICT, öğretim yöntemleri, yönetim ve okul geliştirme, özel gereksinimler, çok kültürlü öğretim, çatışma çözme ve davranış yönetimidir. Ülkelerin yarısından fazlasının hizmetiçi eğitim programlarında burada bahsedilen konuların çoğu ya da neredeyse hepsi sunulmaktadır. Bazı ülkeler (Danimarka ve İspanya gibi) her yıl öğretmen gereksinimlerini belirleyip hizmetiçi eğitim programlarını revize etmektedir. Ülkelerin hepsinde ICT, hizmetiçi eğitimde işlenen ana konulardandır ve her geçen gün daha çok kaynak ve zaman öğretmenlerin bu alandaki yeteneklerini geliştirmek için harcanmaktadır.

## 3. Eğitim süreci boyutuna ilişkin sonuçlar:

Ülkeler değişse de hizmetiçi eğitim programlarının süreci değişmemektedir, genellikle seminerler şeklinde yapılmaktadır. Ülkelerin hemen hepsi bireyi merkeze alan öğretim süreçlerini tasarlamaya başlamıştır. Bazı ülkelerde süreç odaklı eğitimler göze çarpmaktadır. Hizmetiçi eğitimlerde meslektaş deneyimleri önemli görülmekte ve iletişimi artırıcı aktif yöntemler tercih



edilmektedir. Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve Bologna Süreci hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim programları üzerinde, süreklilik sağlama ve birey merkezli olma anlamında etkili olmaktadır.

#### 4. Değerlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar:

*Almanya*'da hizmetiçi eğitim programlarının çoğunun sonunda değerlendirme yapılmamaktadır. Ancak, öğretmenler yönetim kadrosuna başvurduğunda, hizmetiçi eğitime katılmış olma durumları göz önünde bulundurulmaktadır.

*Danimarka*'da hizmetiçi eğitim etkinliklerinin çoğunun, katılan öğretmene ne kariyer açısından ne de maaş açısından önemli bir faydası olmamaktadır. Göreve başlangıçta, iki yıllık resmi staj dönemini geçiren öğretmenler için her hangi bir değerlendirme prosedürü yoktur.

*Finlandiya*'da, Fin Yükseköğretim Değerlendirme Konseyi tarafından, yalnızca Yükseköğretim Kurumları ve Eğitim Fakülteleri tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimler değerlendirilmektedir. Değerlendirmede, yazılı plan ve öz değerlendirme raporu; etkinlik planı, yöntem ve yeterliklere ilişkin katılımcı görüşleri dikkate alınmaktadır.

*Fransa*'da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi, eğitimde yüksek standartlar oluşturmak amacıyla alınan önlemlerden biridir. Belirli aralıklarla hizmetiçi eğitim etkinlikleri değerlendirilmektedir. Eğitimler sonunda alınan sertifika ve dereceler, terfi alma ve atanmada önemli ve olumlu bir role sahiptir. Hizmetiçi eğitim sonunda başarısız olma veya kurslara katılmama öğretmenlere olumsuz puanlar getirmektedir.

*İngiltere*'de, Eğitimde Standartlar Bürosu ülkedeki okulları 2 ile 6 yılda bir denetlemektedir. Temelde öğretmenlerin etkililiği ve kullandıkları yöntemler değerlendirildiği için sınıf gözlemlerine dayanmaktadır.

*İspanya*'da Eğitim Sistemi Kalite ve Değerlendirme Ulusal Kurumu, eğitim sistemini değerlendirmek için göstergeler hazırlamak, topluluklara danışmak ve fikir birliği kurmak ve değerlendirme sonuçlarını yayınlamak amacıyla çalışmalar yürütmektedir. Hizmetiçi eğitimlere katılım öğretmenlerin mesleki yaşamını doğrudan doğruya etkilemektedir. Öğretmenlerin görevlerinde yükselmelerinde,

tayin durumlarında ya da rekabete dayalı görevlendirme atamalarını hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılma durumları belirleyici olmaktadır.

*İtalya*'da, hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesi ve öğrenme çıktılarının zorunlu kontrolü yapılmamaktadır.

*Portekiz*'de hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirmesi kursiyer, eğitmen veya eğitim kurumu tarafından yazılı ve/veya uygulamalı ya da alternatif olarak, raporlar, görevler, testler, gözlemler veya yazılı değerlendirme yoluyla yapılmaktadır.

*Türkiye*'de öğretmenlerin adaylık eğitiminin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Asil kadroya geçen öğretmenler için mesleğin ilerleyen yıllarında alan değişikliği, görevde yükselme ve idari kadrolara geçme durumları dışında herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır.

### **Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerin zamanı, süresi ve eğitim sağlayıcılar açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar**

1. Hizmetiçi eğitim, bazı ülkelerde çalışma saatleri içinde, bazılarında çalışma saatleri dışında yapılmaktadır. Bazı ülkelerde eğitim alan öğretmenlerin, yerine başka öğretmen görevlendirmeden, çalışma saatleri dışında yapılmasına rağmen, çalışma saatlerinden sayılan uygulamaların bulunduğu tespit edilmiştir.

Türkiye, Finlandiya ve İngiltere'de zorunlu hizmetiçi eğitimlerin çoğu belirli günlerde; örneğin eğitim-öğretim döneminin başında ve/veya sonunda yapılmakta ve eğitimlerde geçen zaman iş gününden sayılmaktadır. Almanya'da hizmetiçi eğitim zorunludur, çalışma saatleri içinde ve öğretmenlerin yerine vekil görevlendirilerek gerçekleştirilmektedir. Hizmetiçi eğitim, Danimarka, Fransa ve İtalya'da seçmelidir ve eğitim alacakların yerine vekil atanarak çalışma saatleri içinde yapılmaktadır. İspanya ve Portekiz'de ise çalışma saatlerinin dışında gerçekleştirildiği saptanmıştır.

2. Türkiye, araştırmaya konu olan ülkeler arasında, ilköğretim kademesinde hizmetiçi eğitime en fazla zaman (yıllık 100 saat) ayrılan ülke konumundadır.

Bunun yanında isteğe bağlı hizmetiçi eğitimi programlarına da katılabilir. Finlandiya, hizmetiçi eğitime ayrılması gereken zaman (18 saat) yılda birkaç gün ya da birkaç yılda birkaç gün şeklinde ifade edilmektedir. İngiltere ve (eyaletlere göre) Almanya'da hizmetiçi eğitim süreleri farklılıklar göstermektedir. Danimarka, Fransa, İspanya ve Portekiz'de uygulanan seçmeli hizmetiçi eğitim için (teşvikler için gerekli olanlar dahil) kesin olarak belirli bir zaman diliminden bahsedilememektedir.

3. Hizmetiçi eğitim sunan kurum ve kuruluşlar (eğitim sağlayıcıları) ülkelere göre farklılık göstermektedir. Hizmetiçi eğitim merkezleri, öğretmen yetiştiren kurumlar, yükseköğretim kurumları, öğretmen sendika ve dernekleri, okullar yetişkin eğitim merkezleri ve özel merkezler olmak üzere yedi tür hizmetiçi eğitim sunan yedi farklı kurum/kuruluş bulunmaktadır. Finlandiya ve İngiltere en çok çeşitliliğe (7) sahip iki ülkedir. Onları sırasıyla İspanya (5), Portekiz (5), Almanya (3), Danimarka, Fransa, İtalya ve Türkiye'nin (2) izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

### **Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlere öğretmenlerin kabulünün karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar**

1. Hizmetiçi eğitimlere katılım, araştırmaya konu olan ülkelere Almanya, Finlandiya ve İngiltere ve Türkiye'de zorunludur. Hizmetiçi eğitim, ülkelerin birçoğunda yılın belli bir zamanıyla sınırlıdır. Fakat öğretmenler isterlerse hizmetiçi eğitimlere isteğe bağlı olarak da ayrıca katılabilmektedir.
2. Almanya'da hizmetiçi eğitime katılma, zorunlu ve isteğe bağlı olmak üzere ikiye ayrılır. Zorunlu hizmetiçi eğitim programları yeni bir öğretim programının uygulanması, eğitim alanında kazanılan yeni görevlerden sonra veya yeni göreve başlayan öğretmenler için yapılmaktadır. Hizmetiçi eğitimlere başvuru, sözlü ve yazılı olarak hiyerarşik sıra izlenerek yapılmaktadır. İlgilendirme durumuna göre aday hizmetiçi eğitimlere kabul edilirler.
3. Danimarka'da hizmetiçi eğitimlere katılım zorunlu değildir, fakat gerekli görüldüğü zaman okul yönetimleri, katılım yönünde zorunluluk getirebilmektedirler.

4. Finlandiya’da hizmetiçi eğitim, Devlet Memurları Toplu Sözleşmesi’nde öğretmenlerin yıllık eğitim görevi olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin eğitimlere katılımı zorunludur ve resmi görevidir.
5. Fransa’da tüm öğretmenlerin, mesleki gelişmesine yönelik verilecek hizmetiçi eğitimlere katılması, 1969 yılında zorunlu hale getirilmesine rağmen, genel olarak isteğe bağlıdır. Ancak görevin özelliği nedeniyle katılımın zorunlu olduğu kurslar da vardır.
6. İngiltere’de hizmetiçi eğitim, sözleşme metninin bir konusudur. Öğretmen, işe başlarken imzalanan sözleşme ile hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmayı kabul ederler. Öğretmenlerin görevleri gereği, başöğretmen sorumluluğunda her yıl 5 gün hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılırlar.
7. İspanya ve Portekiz’de hizmetiçi eğitim isteğe bağlı fakat kariyer ilerlemesinde ve maaş artışına doğrudan etkili olmaktadır.
8. Türkiye’de “mesleki çalışmalar” adıyla yerel düzeyde yapılan hizmetiçi eğitimlere katılım öğretmenler için zorunludur. Merkezi olarak yapılan hizmetiçi eğitime katılmak isteyen öğretmenler hiyerarşik sıraya uyarak başvurusunu yazılı olarak bildirmektedir.

### **Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim modelinin nasıl olması gerektiğine ilişkin sonuçlar**

1. Hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi ile görevli ve sorumlu bütün kurumlar arasında somut ve işlevsel işbirliği ve koordinasyon bulunmamaktadır. Tek çatı altında koordinasyonun olduğu yapıya gereksinim vardır.
2. MEB ve üniversiteler tarafından yaptırılan birçok yeterlik belirleme projesi/ tezi bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğu gruplardan elde edilen verilere göre ortalama sonuçlar sunmaktadır. Grup içindeki farklı bireylerin farklı gereksinimleri vardır. Öğretmenlerin her birinin bireysel olarak yeterlikleri ve gereksinimlerine ilişkin belirlemeler yapılması gerekmektedir. Sürekli, sistematik ve gerçekçi ihtiyaç analizi çalışmaları eksikliği bulunmaktadır.

3. Zamandan, ortamdan ve kişiye bağımlılıktan kurtaracak çeşitli öğretim modellerinin, yaklaşımlarının ve araçlarının işe koşulmasına gereksinim duyulmaktadır. Akreditasyon ve değerlendirmeye ilişkin çalışmalara gereksinim vardır. Konuyla ilgili olarak kurulların / komitelerin oluşturulması gerekmektedir.

### **Öneriler**

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılacak olan yeni araştırmalara ve çalışmalara, alanda yapılabilecek düzenlemelere ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Türkiye’de farklı kaynaklardan gelen çok sayıda öğretmen olduğu için ilköğretim öğretmenleri için zorunlu olan hizmetiçi eğitime devam edilmelidir. Ayrıca, mesleki gelişimi sürdürebilme ve kendini yenileyebilme için hizmetiçi eğitim, ortaöğretim öğretmenlerine de zorunlu olmalıdır. MEB ve ona bağlı birimler, Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı ve Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, sivil toplum kuruluşları arasında, hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi programları için koordinasyon ve işbirliği ağı oluşturulmalı ve güçlendirilmelidir.
2. Kariyer basamakları oluşturulmalı ve/veya değiştirilerek aktif hale getirilmelidir. Öğretmenlik mesleğinde başarılı olanla olmayanın ayırt edilmesini sağlayan, mesleki güdüyü arttırmaya yarayan, (sürekli) başarısız olanların alan değiştirme eğitimi ile farklı görevlere geçirildiği ve sistemden ayıklandığı bir kariyer sistemi oluşturulmalıdır. Mesleki açıdan gelişmek, teşvik ve ödüllerden faydalanmak, kariyer basamaklarında ilerlemek isteyen öğretmenler isteğe bağlı olarak hizmetiçi eğitim programlarına katılabilir. Bağımsız değerlendirme komitesi programları değerlendirir ve sonuçlarına göre öğretmenlere ilerleme, teşvik ve ödüller verilebilir.
3. “Adaylık / Mesleğe Uyum Eğitimi” politikasında ve programlarında standartlar oluşturulmalı ve bu standartların sistematik olarak güncellenmesi sağlanmalıdır. Türkiye’nin farklı bölge ve şartlarında öğretmenliğe başlayan

bütün adaylar, eğitsel ve yönetsel konuları kapsayan eğitim programlarına katılmalıdır. Adaylık eğitimi sonunda bağımsız değerlendirme kurul tarafından yapılan objektif değerlendirme sonucuna göre adaylıklarının kaldırılması ve kadrolu öğretmen pozisyonuna geçişleri sağlanmalıdır.

4. Okul Temelli Mesleki Gelişim Projesi yaygınlaştırılmalıdır. Projenin uygulanabilirliğinin ve veriminin artırılması için “kolaylaştırıcı”lık görevini üstlenen idareci ve/veya öğretmenler yetiştirilip görevlendirilerek sistem desteklenmelidir.
5. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarında:
  - a. İhtiyaç analizi çalışmasında öğretmen görüş ve istekleri dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin grup olarak değil bireysel olarak gereksinimleri belirlenmeli ve yönlendirmeler yapılmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gereksinimlerinin belirli aralıklarla ve sürekli olarak belirlenebileceği bir sistem oluşturulmalıdır.
  - b. Amaçlar, sadece güncel konulara göre değil, öncelikle öğretmenlerin mesleki gereksinimleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Sistemdeki farklı kıdem ve deneyimi olan öğretmenlere farklı gereksinim grupları oluşturularak gerekirse daha fazla hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönlendirilmelidir.
  - c. İçeriğin seçiminde ve düzenlenmesinde, amaçları gerçekleştirilebilirlik, yetişkin eğitime ve özelliklerine uygunluk, kendi kendine yeterlilik, yaşama yakınlık ilke ve özellikleri dikkate alınmalıdır. Hizmetiçi eğitimlerden önce öğretmenlere kapsamla ilgili yeterli bilgilendirme yapılmalıdır. ICT’den faydalanılarak (hazırlık yapılabilmesi için) eğitimlerden önce, eğitim içeriği öğretmenlerle paylaşılmalıdır. Eğitsel veri tabanı (kuramsal bilgi, [görüntülü ve sesli] uygulama örnekleri, eğitim araç ve materyal örnekleri [görüntüler, ses dosyaları, öğrenme nesnelere vb.) ve/veya elektronik kütüphanesi oluşturulup paylaşımına açılmalıdır.
  - d. Öğretim süreçlerinde, farklı eğitim strateji, yaklaşım, yöntem, teknik ve modelleri tercih edilmelidir. Teknolojik olanaklardan olabildiğince çok

faйдalanılarak ortam, zaman ve süreden bağımsızlık sağlanmalıdır. Amaca göre, yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve (farklı yaklaşımların birlikte kullanıldığı) karma eğitim programlarından faydalanılmalıdır. Etkileşimli eğitim yazılımları hazırlanmalıdır.

- e. Başta, belli aşamalarda ve sonda değerlendirme etkinlikleri yapılmalıdır. Değerlendirme sonuçları ve öğretmenlerin gelişimlerine ilişkin dönütler öğretmenin kendisi ve bağlı oldukları kurum ile paylaşılmalıdır. Değerlendirme sonuçları işe yarar hale getirilmelidir. Hizmetiçi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişmeye ilişkin (kariyerde yükselmeye etki, maaş artışı, takdir ve teşekkür belgeleri gibi) teşvik ve ödüllendirmeler ile ilgili düzenlemeler yapılmalıdır.
6. Haziran 1998’de yapılan XII. Milli Eğitim Şurası’nda (TTKB, 2010) da önerildiği gibi, bütün öğretmenler belirli zaman aralıklarıyla hizmetiçi eğitimden geçirilmelidir. Almanya, İspanya, Portekiz ve Finlandiya’da olduğu gibi öğretmenlerin mesleki gelişimini, yeni gelişmelere uygunluğunu belirleme amaçlı sistematik “değerlendirme”ler yapılmalıdır. Kariyer basamaklarında ilerleme için verilen eğitimler sonunda objektif ve çoklu değerlendirmeler yapılması standartlaştırılmalıdır. Konuyla ilgili bahsedilen görevleri yapacak bağımsız “Değerlendirme Kurulu” oluşturulmalıdır.
  7. Farklı dönemlerde değişik uygulamalarla sisteme giren, öğretmen yetiştiren kurum mezunu olmayan ve/veya olsalar bile gelişmeye gereksinim duyan öğretmenlere, bireysel özellikleri göz önüne alınarak, esnek ama zorunlu eğitimler tasarlanmalıdır. Amaçlara göre süre belirlenmelidir. Coğrafi şartlar, nüfus yoğunluğu ve ulaşım problemleri de göz önünde tutularak öğretmenlerin kendi öğrenme hızlarına bağlı olarak süreyi istedikleri gibi kullanabileceği eğitim yapıları planlanarak hizmetiçi eğitimler gerçekleştirilmelidir. ICT’den faydalanılarak, eğitim sağlanabilecek internet siteleri, eğitim CD’leri, eğitim yazılımları vb. olanaklarla mesleki eksikler giderilmelidir.
  8. Hizmetiçi eğitim veren kurumlar açısından çeşitlilik sağlanmalıdır. Böylelikle rekabete aynı zamanda işbirliğine dayalı kalite arttırılmalıdır. Konuyla ilgili olarak bağımsız yapıya sahip “Akreditasyon Kurulu” oluşturulmalıdır. Kurul

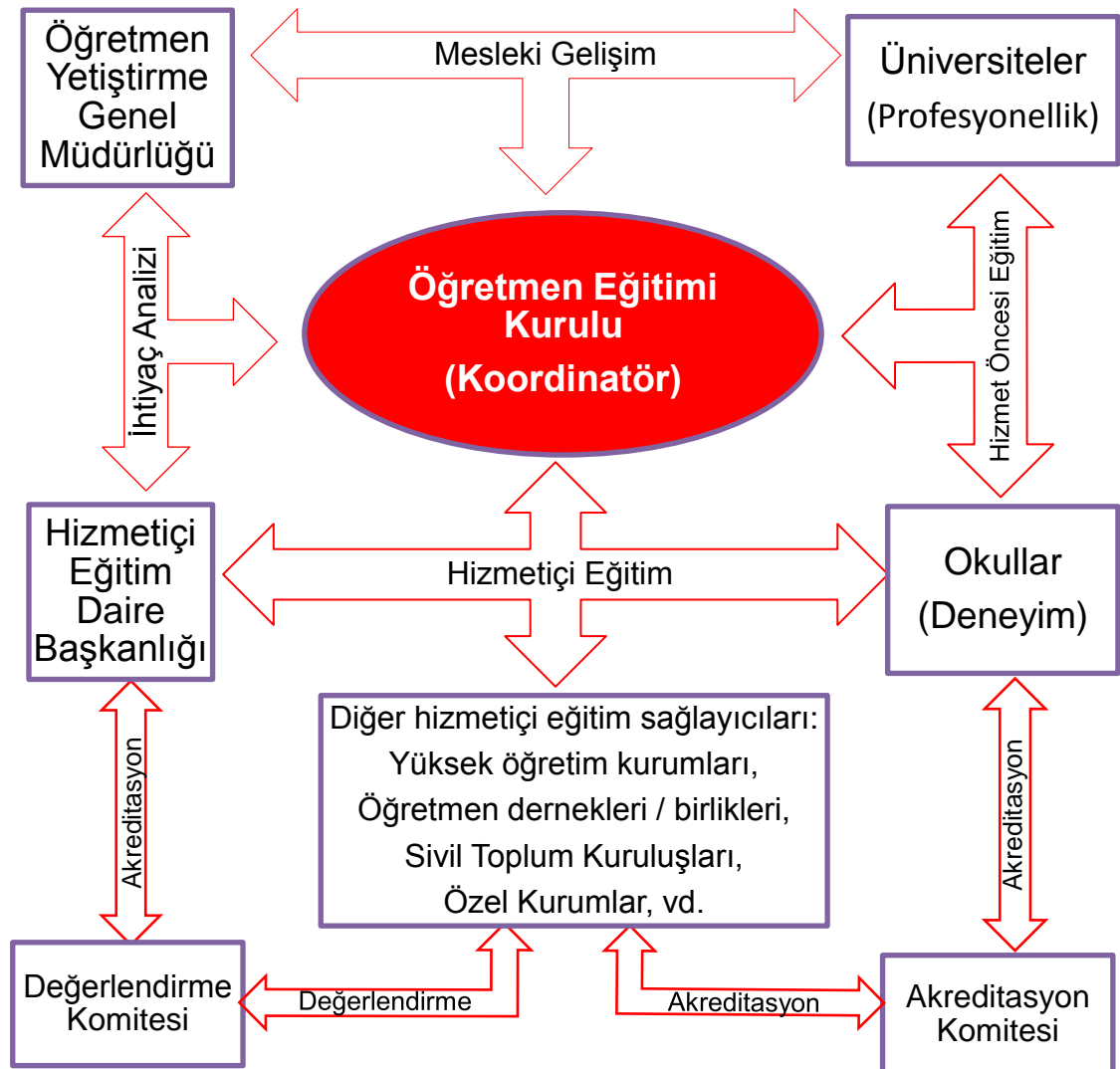
tarafından akredite edilen farklı kurum ve kuruluşların öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim programı sunabilme olanağı yasalarla sağlanmalıdır.

9. Hizmetiçi eğitim programlarına mesleki önceliklere ve gereksinimlere göre öğretmen seçilmelidir. Hizmetiçi Eğitim Merkezleri'ndeki eğitimlere okullarda rehberlik ve kolaylaştırıcılık görevini üstlenecek "formatör", "uzman" ve "başöğretmenler" in seçilmesine öncelik verilmelidir.
10. Meslektaşlar ve paydaşlar arasında aktif katılımın teşvik edildiği, gereksinime dayalı ve çözüm odaklı çalışmaların yapıldığı öğrenme sohbetleri ve toplantıları planlanmalı ve düzenlenmelidir.
11. Diğer meslekler gibi "profesyonellik" isteyen öğretmenlik mesleğine giriş kriterleri yeniden düzenlenmelidir. Böylelikle sisteme yeni giren adayların mesleğe uyumunun kolaylaşmasının yanında eğitimin kalite standartları da artırılabilir. Kamu Personeli Seçme Sınavı Eğitim Bilimleri bölümünde sadece "meslek bilgisine" ilişkin sınama yapılmaktadır. Olması gereken ise alan öğretimi sınavının da eklenmesi ve her adayın kendi alanıyla ve alan öğretimiyle ilgili değerlendirilmesidir. KPSS'de Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel alanla ilgili yeterlikler ölçülebilmektedir. Oysa çok yönlülük gerektiren öğretmenlik mesleğine girişte "çoklu/tümel değerlendirme" yapılmalıdır. Sadece bilgiye ilişkin yeterliklerin değil, tutumların ve "uygulama" becerilerinin de ölçüldüğü farklı ölçme araç, yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.

Araştırmanın sonuçları, yapılan tartışmalar ve getirilen önerilerden yola çıkarak, Türkiye'de öğretmen eğitiminde, şekil 6'da görüldüğü gibi bir hizmet öncesi eğitim, hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim modeli kullanılabilir.



Şekil 6. Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet Öncesi, Hizmetiçi Eğitim ve Mesleki Gelişimine İlişkin Model Önerisi



Hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi ile ilgili ilgilenen bütün kurumların görev ve sorumlulukları analiz edilmeli ve yeniden belirlenmelidir. Var olan yapıda olduğu gibi üniversiteler ve okullar hizmet öncesi öğretmen eğitimi eşgüdümlü olarak yürütmelidir. Üniversitelerin akademik uzmanlığı ve okulların deneyimi ile öğretmenlik mesleğinin kalitesi ve standartları artırılabilir.

Şekil 6’da önerilen modele göre “Öğretmen Eğitimi Kurulu”, “Değerlendirme Kurulu” ve “Akreditasyon Kurulu” olmak üzere bağımsız yapıya sahip, tam zamanlı çalışanları olan, hükümet değil devlet politikası çerçevesinde görev ve sorumluluklarını yerine getiren üç yeni kurul oluşturulmalıdır.

Var olan yapıda YÖK bünyesindeki “Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi”nden bir kısmı beklenen görev ve sorumluluklar genişletilmeli yeni oluşturulacak olan “Öğretmen Eğitimi Kurulu”na verilmeli ve sadece hizmet öncesi öğretmen eğitimi değil aynı zamanda hizmetiçi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişmeye ilişkin programları ve çalışmaları “koordinatör” olarak yönlendirecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Kurul, öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışan farklı meslek gruplarından (akademisyen, öğretmen, öğretmen birlikleri/ dernekleri/ temsilcisi, meslek birlikleri temsilcisi, veliler vb.) uzman ve temsilcilerden oluşmalıdır.

“Akreditasyon Kurulu” ve “Değerlendirme Kurulu”, tıpkı “Öğretmen Yetiştirme Kurulu” gibi bağımsız yapıda ve tam zamanlı alan uzmanlarından oluşan çalışana sahip olmalıdır. Her iki kurul için AB ülkelerindeki yapı incelenmeli ve üniversitelerde ilgili konuları çalışan akademisyenler öncülüğünde uzmanlar yetiştirilmelidir. Akreditasyon Kurulu, okulların ve hizmetiçi eğitim veren kurumların akreditasyonundan sorumlu olmalıdır. Değerlendirme Kurulu öğretmenlerin ve hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesinden sorumlu olmalıdır.

Öğretmen Yetiştirme Kurulu, üniversiteler, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, okullar ve diğer kurum ve kuruluşlar arasında, hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi konularında, “kolaylaştırıcı ve yönlendirici” rol üstlenerek güçlü bir işbirliği oluşturmalıdır. Böylelikle, kaynakların etkin kullanımı, hızlı koordinasyon ve verimli çalışmalar gerçekleştirilebilir. Tek merkezden yönetim ve yönlendirme ile çalışma tekrarları önlenerek olanaklar daha etkili kullanılabilir.

Öğretmen Yetiştirme Kurulu ve paydaşları, güncel öğretmenlik mesleği yeterlikleri ve standartları oluşturmalı, ihtiyaç analizi çalışmalarına gerçekçilik ve süreklilik sağlamalı, hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim programlarını gereksinimler doğrultusunda planlamalı, hazırlamalı, eğitimler vermeli ya da diğer kurumlara verdirmeli ve son olarak bağımsız olarak çalışan Değerlendirme Konseyi’nden sonuç ve dönütleri alarak sürece dinamik bir yapı kazandırmalıdır.

“İhtiyaç analizi” çalışması, Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı ile Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından sistematik olarak yapılmalıdır. Öğretmen

Yetiştirme Genel Müdürlüğü özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi için çalışmalar yaparak yeni gelişmelerden haberdar olmak durumundadır. Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı ise hizmetteki öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin verilere sahiptir. Bu iki kurum ihtiyaç analizi çalışmasını sistematik olarak belirli aralıklarla yaparak sürekliliği sağlamalıdır. İhtiyaç analizi, bütün program geliştirme çalışmalarında olduğu gibi, hizmetiçi öğretmen eğitimi programlarında da büyük önem taşımaktadır. Durum analizi yapılarak, öğretmenlerin gereksinimleri belirlenmelidir. Farklı ihtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri kullanılarak birey, toplum ve konu alanı olmak üzere gereksinimler tespit edilmelidir.

Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ve üniversiteler ile işbirliği yaparak “öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini ve standartlarını” belirlemeli ve sürekli olarak güncellemelidir. Üniversitelerin bilimsel bakış açısı ve Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü’nün personel gereksinimlerine ilişkin yetkinliği olumlu bir işbirliği doğurabilir. Bu ortaklıkla, mesleki yeterliklerin ve standartların belirlenmesi, mesleki gelişim ve kariyer basamaklarının oluşturulması ile öğretmenlerin yönlendirilmesi konusunda hizmet sunumu sağlanabilir.

Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim sağlayıcılarının çeşitliği sağlanmalıdır. AB ülkelerinin bazılarında olduğu gibi “öğretmen eğitim merkezleri” kurulabilir. Sivil toplum kuruluşlarına, öğretmen birliklerine ve özel kurumlara akreditasyon sonrası belirli bir süre için hizmetiçi öğretmen eğitimi programları açma yetkisi verilebilir. Belirlenen süre sonunda tekrar yapılan akreditasyon çalışmasında başarılı olurlarsa yetkileri devam edebilir. Üniversitelerin sadece hizmet öncesi öğretmen yetiştirme değil aynı zamanda standartlara dayalı (katkı payı ödenen) hizmetiçi öğretmen eğitimi programları açması sağlanabilir.

Akreditasyon Kurulu tarafından akredite olmuş kurumlar hizmetiçi eğitim verebilmelidir. Akreditasyon belgesi olan kurumların ulusal sınav sonuçlarına göre edilmelerinde ve öğretmen alımlarında önceliği olmalıdır. Bu bağlamda hizmetiçi eğitim veren kurumlar ve okulların yanında “öğretmen akreditasyonu” da tartışmaya açılmalıdır. Öğretmenlerin akredite olmak için kendilerinin başvuru yapabileceği bir yasal düzen oluşturulmalıdır. Yetkinlik seviyeleri (A, B, C vb.) belirlenmelidir. Öğretmenlerin akreditasyon sonrası aldıkları puanlar özlük

haklarına doğrudan etki etmelidir. Puana göre belirli bir süre için görevlerini yapabilmelidir.

Değerlendirme Kurulunun, değerlendirme sonuçlarının objektifliğinin sağlanması ve herkes tarafından kabul görmesi için bağımsız yapıda olması gereklidir. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin, öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim veren kurumların, eğitimcilerin ve okulların değerlendirilmesi görev ve sorumluluklarını yürütmelidir. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmelerden aldıkları sonuçlar, mesleki kariyerde ilerlemelerinde, teşvik ve ödüllendirmelerde kullanılmalıdır. Değerlendirme Kurulu ayrıca, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ve üniversiteler tarafından oluşturulan yeterlikler ve standartlara ulaşılma durumunu ve hizmetiçi eğitim programlarının öğretmen gelişimini sağlayıp sağlamadığını belirleme sorumluluğunu üstlenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Adams, A. H. (1971). "Structure and content of inservice education programs". *Education*, 92, 2.
- AEEE (Association of European Economics Education) (2001). The Italian Teachers' Training. Web: <http://www.aeee.dk/training/tritaly.htm> adresinden 20.09.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Aksarı, M. (1997). "Yabancı ülkelerde öğretmen yetiştirme sistemi". *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, Web: <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/89.pdf> adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Akyüz, Y. (1999). "Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin başlangıcı ve öğretmenin toplumdaki imajı." *Cumhuriyetin Yetmiş Beşinci Yılında Öğretmen Yetiştirme*, 12-18. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Akyüz, Y. (2001a). "Başlangıçtan günümüze öğretmen yetiştirme uygulamaları ve eğitim bilimleri." *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Paneli*, 11-16. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Akyüz, Y. (2001b). "Cumhuriyete giden yolda kadın öğretmenler ve etkileri." *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Kasım, sayı 21. Web:<http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/sayi21/akyuz.htm> adresinden 25.04.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Alaz, A ve Konur, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik deneyimleri. We: <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/38.pdf> adresinden 11.04.2010 tarihinde alınmıştır.
- ALICE (2008). Bildungs-politische Grundsätze SVEB und Forderungen an ein neues Weiterbildungsgesetz, Schweizerischer Verband für Weiterbildung 2006. Web: [http://www.alice.ch/pdf/BPG\\_D\\_2006\\_Web.pdf](http://www.alice.ch/pdf/BPG_D_2006_Web.pdf) adresinden 8 Şubat 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Altınok, H. İ., Gökçe, E., Üstündağ, A., Kesginç, Ş., Sönmez, A., Özuduru, A., Özkan N. ve Gedik, K. (2006). *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*. Ankara: MEB Basımevi.
- Asunta, T. (2006a). Developments in Teacher Education in Finland: In-service Education and Training. Seminar on Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context. Ljubljana. Web: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-asunta.pdf> adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Asunta, T. (2006b). Developments in Teacher Education in Finland. In-service Education and Training. Web: [www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/workshop/teseed/dokumenti/monografija/Tula.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/teseed/dokumenti/monografija/Tula.pdf) adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.

- Atay, D. (2008). Teacher Research for Professional Development, *ELT Journal*, 62, 2, 139-147.
- Avşar, P. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarını Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayan, İ. (1999). Öğretmenlerin geliştirilmesinde hizmetiçi eğitimin rolü. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aydoğan, İ. (2002). MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aydoğan, İ. ve Çılsal, Z. (2007). "Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci". *H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 179-197.
- Aytaç, T. (2000). "Hizmetiçi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar", *Millî Eğitim Dergisi*, 147.
- Azar, A. (2003). "Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları", *Millî Eğitim Dergisi*, 159.
- Babadoğan, C. (2009). "Türkiye'de hizmetiçi eğitim uygulamaları" sunusu. *Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Babadoğan, C. ve Kıymet, S. (1990). *Toprak Mahsulleri Ofisi Genel Müdürlüğü Ekspert Kursu İzleme Değerlendirmesi Araştırması*. Ankara.
- Baron, G. ve Bruillard, E. (1997). Information Technology in French Education: Implications for teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, vol. 6, no. 3. Web: <http://www.triangle.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=jit&vol=6&issue=3&year=1997&article=Baron&id=195.175.112.27> adresinden 02.03.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Beccegato, S. (1996). *Report on the State of the Italian Teacher Education System*. (Ed: Sander, T., Buchberger, F., Greaves, A. E., and D. Kallos). *Teacher Education in Europe*, (239-256). Osnabrück.
- Bedük, A. E. (1997). "Okullar da hizmetiçi eğitim plânlaması yapabilmeli ve uygulamalıdır". *Millî Eğitim Dergisi*, 133, 7-8.
- Bilir, M. (2004). "İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimi", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29, 308, 27-33.
- BOEN (Bulletin Officiel de l'Education Nationale) (1999). *Politique contractuelle dans les IUFM: orientations du dispositif de formation*. Web:<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990603/MENS9901117C.htm> adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Bostancıoğlu, M. (2001). "Öğretmen yetiştirme ve eğitiminde çağdaş yaklaşımlar." *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Sayı 21. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi21/bakan.htm> adresinden 2 Nisan 2009 tarihinde erişilmiştir.

- Boydak, M. (1999). *Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Brisard, E. (2003). National Variations in the Initial Teacher Education Process in France, England and Scotland: a Study of Influencing Factors. Web: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003448.htm> adresinden 10.04.2006'da alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba A., S. ve Yıldırım, K. (2010). Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması (Teaching and Learning International Survey) *TALIS - Türkiye Ulusal Raporu*. MEB Dış İlişkiler Müdürlüğü. Ankara: Gürler Matbaacılık
- Caboche, A. (1992). *Aperçu du Systeme Educatif Français*. Paris: CIEP, Center International d'Etudes Pedagogiques.
- CERI (Centre for Educational Research and Innovation), (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. OECD Publishing
- Certel, S. S. (2009). Finlandiya eğitim sistemi. (Ed: Ada, S. ve Baysal, Z.N). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. Birinci Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Cros, F., Duthilleul, Y., Cox, C. ve Kantasalmi, K. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Country Note: Spain-OECD
- Cüre, F. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan web-tabanlı uzaktan hizmet-içi bilgisayar eğitimi programının değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çatmalı, M. (2006) “Gelecek İçin Eğitim” *Hizmetiçi Eğitim Kursunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Çınkır, Ş. (2003). “Örgütlerde personel geliştirme”, *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* (Ed: Elma, C. ve Demir, K.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınkır, Ş. (2009). “Dünyada hizmetiçi uygulamaları” sunusu. *Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çilsal, Z. ve Aydoğan, İ. (2007). “Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 179-197.
- Çolak, Y. (2005). *Asenkron Ağ Tabanlı Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Değerlendirilmesi (MEBS Okulu, Bölük Komutanlığı Ve Astsubaylığı Kursları Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Dale, R. (2005). “Globalisation, knowledge economy and comparative education”. *Comparative Education*. 41, 2, 117-149
- Deane, M. (2003). Teacher education in France: Evolution or revolution?. (Ed: B. Moon, L. Vlasceanu and L. C. Barrows). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* içinde (109-133). Bucharest: UNESCO CEPES.

- Delannoy, F. (2000). "Teacher training or lifelong professional development?"  
Technologia.November/December.  
Web:[http://www.techknowlogia.org/TKL\\_active\\_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=7&FileType=HTML&ArticleID=193](http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=7&FileType=HTML&ArticleID=193). adresinden  
15.12.2003 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, F. (1997). Hizmetiçi Eğitimde Bilgisayar Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000a). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegema Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2000b). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegema Yayınevi.
- Demirel, Ö. ve Budak, Y. (2003). "Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 33, 62-81.
- D-ES (2008). The Education System in the Federal Republic of Germany 2006: Evaluation of educational institutions and the education system. Web: [http://www.bildungserver.de/zeigen\\_e.html?seite=4435](http://www.bildungserver.de/zeigen_e.html?seite=4435) adresinden 20 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- D-Euroeducation (2009). Germany: Structure of Education System Web: <http://www.euroeducation.net/prof/germanco.htm> adresinden 10 Mart 2009'da alınmıştır.
- D-Eurydice (2007). The Information Database on Education Systems in Europe: Germany. Web:<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=DE> adresinden 04.04.2008 tarihinde erişilmiştir.
- D-Eurydice (2008). *The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Germany (2006/2007)* Web: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DE\\_EN\\_C8.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DE_EN_C8.pdf) adresinden 21 Ocak 2009 tarihinde erişilmiştir.
- Devlet Memurları Kanunu No:657. Resmi Gazete: 23.7.1965 /12056
- DfEE (Department for Education and Employment) (2001). Learning and teaching: a strategy for professional development, DfEE, 0071/2001, DfEE, London.
- DfES (Department for Education and Skills) (2001a). Advanced Skills Teachers Promoting Excellence. London: DfES.  
Web:<http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=3479> adresinden 22 Kasım 2009 tarihinde alınmıştır.
- DfES (Department for Education and Skills) (2001b). The Induction Period for Newly Qualified Teachers, DfES 582/2001, DfES, London.
- DfES (Department for Education and Skills) (2005). Leading and Coordinating CPD in Secondary Schools. DfES 0188–2005 G.  
Web:[http://www.standards.dfes.gov.uk/secondary/keystage3/downloads/ws\\_cpdlac\\_p018805sec.pdf](http://www.standards.dfes.gov.uk/secondary/keystage3/downloads/ws_cpdlac_p018805sec.pdf) adresinden 22 Kasım 2009 tarihinde alınmıştır.
- Dk-Euroeducation (2009) Denmark: Structure of Education System Web: <http://www.euroeducation.net/prof/denmarco.htm> adresinden 10 Mart 2009 tarihinde erişilmiştir.



- Dk-Eurydice (2006). Avrupa'daki Eğitim Sistemleri Üzerine Özet Belgeler-Danimarka
- Dobbins, N. (2007). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and specials educators. Yayınlanmamış doktora tezi. Nevada Las Vegas University. Umi number: 3261072.
- EAW-France (2002). Education Around The World: France. Web: [http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int\\_france.html](http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int_france.html) adresinden 02.10.2006'da alınmıştır.
- Emniyet Genel Müdürlüğü. (2001). *2002 Yılı Eğitim Planı*. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Basımevi, Eğitim Serisi 23.
- Ellis, D. (2006). *The training and development agency for scholls a political history of the cahallenges faced by the government in improving teacher training provision in England: 1990-2005*. NCEE: National Center on Education and The Economy.
- En-Euroeducation (2009). United Kingdom: Structure of Education System Web: <http://www.euroeducation.net/prof/ukco.htm> adresinden 10 Mart 2009 tarihinde erişilmiştir.
- En-Eurydice (2009). Structures of Education and Training Systems in Europe United Kingdom – England 2009/10 Edition. Web:[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_UKEngland\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_UKEngland_EN.pdf) adresinden 04.04.2010 tarihinde erişilmiştir.
- Eng-Eurydice (2008). The Education System in England, Wales, Northern Ireland (2007/2008). Web:[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/UN\\_EN\\_C8.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/UN_EN_C8.pdf) adresinden 04.10.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Eraslan, A. (2009) "İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri", *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3, 1, 207-221.
- Eratalay, N. ve Kartal, E. (2006). "Yabancı dil öğretmenleri için hizmetiçi eğitim uygulamaları ve Fransa örneği". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 89-100.
- Erdem, M. (2008). "Karma öğretmenlik uygulaması süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik ve epistemolojik inançlarına etkisi" *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 81 -98.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (1998). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Es-Eurydice. (2009). *Spain*. Web:<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=ES> adresinden 19 Ocak 2009 tarihinde erişilmiştir.

- Eşme, İ. (2007). "Öğretmen yetiştirme programı yenilendi". *Bilim Teknik*. Web: [http://muratkaymak.blogcu.com/ogretmen-yetistirme-programi-yenilendi\\_2074639.html](http://muratkaymak.blogcu.com/ogretmen-yetistirme-programi-yenilendi_2074639.html)'den 23.02.2007 tarihinde erişilmiştir.
- ETUCE (2008). *Teacher education in europe an etuce policy paper* (Editor: Martin Rømer). Belgium: Imprimerie IPEX.
- Eurydice (2005). *Key Topics in Education in Europe Volume 3: The Teaching Profession In Europe: Profile, Trends And Concerns*. Web: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/067EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/067EN.pdf) adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Eurydice (1995). *In-service training of the teachers in the european union and the EFTA/EEA Countries*. Web:[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/54/5c.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/54/5c.pdf) adresinden 19 Ocak 2009'da erişilmiştir.
- Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Web: [eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/062EN/008\\_Chapter6\\_062EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/062EN/008_Chapter6_062EN.pdf) adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- F-Eurydice (2008). *France (2007/08)*. Web: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=FR&lang=EN&fragment=2> adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- F-Eurydice (2009). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms (2009 Edition)*. Web: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_FR\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_FR_EN.pdf) adresinden 21 Eylül Ocak 2010 tarihinde erişilmiştir.
- FIN-OPH (Ulusal Eğitim Kurulu) (2009). *OPE.FI - ICT Teacher Training Project in Finland*. Web: <http://www.opf.fi/english/txtpage.asp?path=447,5372,572,6011> adresinden 23 Şubat 2009 tarihinde erişilmiştir.
- Fin-Euroeducation (2009). *Finland: Structure of Education System* Web: <http://www.euroeducation.net/prof/finco.htm> adresinden 10 Mart 2009'da alınmıştır.
- Fin-Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children Into Schools in Europe – Finland*. Web: <http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/migranti/Finland.pdf> adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Fin-Eurydice (2007a). *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe, Finland*. Web:[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041\\_FI\\_EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_FI_EN.pdf) adresinden 21 Mart 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Fin-Eurydice (2007b). *National Summary Sheets on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms*. Web: [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047\\_FI\\_EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_FI_EN.pdf) adresinden 21 Mart 2008 tarihinde erişilmiştir.

- Fin-Eurydice (2008). The Information Database on Education Systems in Europe. Web:[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/FI\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FI_EN.pdf) adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- FME (Ministry of Education). (2001). Teacher Education Development Programme. Web:[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm\\_14\\_opekoeng.pdf?lang=sv](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opekoeng.pdf?lang=sv) adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- FNBE (National Board of Education) (2004). The Development of Education, National Report of Finland. Web:<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natrebs/reports/finland.pdf> adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- FNBE (National Board of Education) (2006). Notes on higher education system. IAU from Finnish National Board of Education.
- Forde, C., McMahon, M., McPhee, A. ve Patrick, F. (2006). *Professional Development, Reflection and Enquiry*. London: A Sage Publications Company.
- Fr-Euroeducation (2009). France: Structure of Education System Web:<http://www.euroeducation.net/prof/franco.htm> adresinden 10 Mart 2009 tarihinde erişilmiştir.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. ve Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition Re-forming Professionalism*. Buckingham: Open University Pres.
- George, J.M. ve Lubben, F. (2002) . “Facilitating teachers’ professional growth through their involvement in creating context – based materials in science”. *International Journal of Educational Development*, 22 (6), 659 – 672.
- Gökbulut, B. (2006) *Web Tabanlı Hizmetiçi Eğitim Planlaması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö.E. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2005). “İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi”. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Kayseri)*. 17-40. Ankara: Sim Matbaası.
- Grace, M. (2001). “Training needs analysis”. *British Dental Journal*, 190(10), 524-526.
- Green, A., Wolf, A., ve Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European education and training systems*. London: University of London.
- Grugnetti, L. ve Villani, V. (2001). National Presentation Italy. European Mathematical Society (EMS). Web:[http://www.ems.de/projects/ref/doc\\_ems\\_pdf/EMS\\_NATIONAL\\_PRESENTATIONS/EMS\\_ITALY\\_ENGLISH.pdf](http://www.ems.de/projects/ref/doc_ems_pdf/EMS_NATIONAL_PRESENTATIONS/EMS_ITALY_ENGLISH.pdf) adresinden 02 Eylül 2004 tarihinde erişilmiştir.

- GTCE (General Teaching Council for England) (2007). Profile of the Teaching Profession. London: Whittington House. Web: <http://www.gtce.org.uk/AnnualStatistics> adresinden 22.09.2008 tarihinde alınmıştır.
- GTCE (General Teaching Council for England) (2008). The Learning Conversation. Web: <http://www.gtce.org.uk/LearningConversations> adresinden 22.09.2008 tarihinde alınmıştır.
- Güney, S. Y. (2009). Danimarka eğitim sistemi. (Ed: Ada, S. ve Baysal, Z.N.). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Haddad, W. D. (Sep/Oct 2000). "Lifelong learning: from desirability to feasibility" *Technologia*. Web: [http://www.techknowlogia.org/TKL\\_active\\_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=7&FileType=HTML&ArticleID=165](http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=7&FileType=HTML&ArticleID=165) adresinden 04.04.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Halstead, V. (2003). "Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking", *European Journal of Teacher Education*, 26, 1, 63-75.
- Hargreaves, D. H. (2000). *Teacher Education Policies in the European Union*. School of Education, University of Cambridge.
- Hassall, L. (2004). Secondary School Teacher. Web: <http://www.agcas.org.uk> adresinden 04 Nisan 2004 tarihinde erişilmiştir.
- HCESC (House of Commons Education and Skills Committee) (2004). Secondary Education: Teacher Retention and Recruitment. London: The Stationery Office.
- HEDB (Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı) (2005). "Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Yöntemiyle Öğretmen Eğitimi Projesi/ Kursları Genelgesi". *Tebliğler Dergisi*. Sayı. 2005/17.
- HEDB (Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı) (2008). Tanıtım. Web: <http://hedb.meb.gov.tr/tanitim.html> adresinden. 04.04.2008 tarihinde erişilmiştir.
- HEDB (Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı) (2010a). *Hizmetiçi Eğitim Çalıştay Raporu*. Web: [hedb.meb.gov.tr/net\\_Duyuru\\_dosyalar2010\\_calistaymebhe.pdf](http://hedb.meb.gov.tr/net_Duyuru_dosyalar2010_calistaymebhe.pdf) adresinden. 04 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir.
- HEDB (2010b). 2000-2009 yılları arası hizmetiçi eğitim istatistik bilgileri. Web: [http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=48&Itemid=73](http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=48&Itemid=73) adresinden 23 Nisan 2009 tarihinde erişilmiştir.
- Heikkinen, A. (1997). "Vocational education as a "life-project"? Reflections from the case of Finland", *Journal of European Industrial Training*, 21, 6/7. 213-219.
- Holyoake, J. (1993). Initial Teacher Training: The French View. *Journal of Education for Teaching*, 19, 2, 215-227.
- Husen, T. ve Postlethwaite, N. (1994). *The International Encyclopedia of Education (second edition)*. Oxford: Pergamon Pres.

- INCA-Es. (2009). Spain: Initial Teacher Training. Web: <http://www.inca.org.uk/914.html> 19 Ocak 2009 tarihinde erişilmiştir.
- INTEL (2008). Intel Gelecek için Eğitim. Web: <http://www.intel.com/cd/corporate/pressroom/emea/tur/235002.htm> adresinden 02 Şubat 2008 tarihinde erişilmiştir.
- International Graduate (2008). Graduate Teacher Training in the UK. *International Graduate*. Web: <http://www.internationalgraduate.net/ukteachtrain.htm> adresinden 02 Ekim 2008 tarihinde erişilmiştir.
- It-Euroeducation (2009) İtaly: Structure of Education System. Web: <http://www.euroeducation.net/prof/italco.htm> adresinden 10 Ekim 2006'da alınmıştır.
- It-Eurydice (2008). Italy (2007/08) Web: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=IT> adresinden 04 Ekim 2008 tarihinde erişilmiştir.
- IUFM (2005). Les Formations des Enseignants Web: [http://www.iufm.fr/formations/form\\_enseig\\_parcours.htm](http://www.iufm.fr/formations/form_enseig_parcours.htm) adresinden 03 Ekim 2007 tarihinde erişilmiştir.
- IUFM (2008). *Teacher training: the French system*. Web:[http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/en\\_IUFM1.html](http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/en_IUFM1.html) adresinden 03 Ekim 2007 tarihinde erişilmiştir.
- Kaiser, F. (2001). Higher Education in France. The Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies. Universiteit Twente. Web: <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/france.pdf> adresinden 02 Ekim 2006'da alınmıştır.
- Kansanen, P. (2003). Studies on Higher Education-Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. B. Moon, L. Vlasceanu ve L. C. Barrows (Eds), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. (ss. 85-109). Bucharest: Unesco- Cepes
- Kantos, Z. E. (2009). Federal Almanya cumhuriyeti eğitim sistemi. Balcı, A. (Editör). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. İkinci Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık,
- Karabaş, A. R. (1989). *Hizmetiçi Eğitim Programlarının Değerlendirme Durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kısakürek, M.A. (1983). "Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi". *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 16, 1'den Ayrı Baskı.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KOÇER, H. A. (1973). "Eğitim Reformları Açısından: Öğretmen Yetiştirme Problemi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6, 1.

- Korkmaz, T. (2009). İngiltere Eğitim Sistemi. (Ed: Ada, S. ve Baysal, Z.N.). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. Birinci Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Krueger, M. (2008) *Teacher Education in Germany*. Web: <http://entep.bildung.hessen.de/PubPort.php> adresinden 20 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- KTEE (Key Topics in Education Europe Vol.3) (2007). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Vol. 3. Working Conditions and Pay. Web: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=040EN> adresinden 01.12.2007 tarihinde alınmıştır.
- Kultusminister Konferenz (KMK). (2001).The Education System in the Federal Republic of Germany.
- Lieberman, A. (1995). "Practices that support teacher development". *Phi Delta Kappan*, 76, 8, 591-596.
- Linnakylä, P. (2004). "Finnish education-reaching high quality and promoting equity", *Education Review, Education Journal*, 17, 2, 35-41.
- Luukkainen, O. (2000). *European Trends in Anticipation of Teacher Training Needs*. Report 11. National Board of Education.
- Luzzatto, G. (2002). Initial Teacher Education and Continuous Professional Development in Italy. In O. Gassner (ed.). *Strategies of Change in Teacher Education European Views (163-165)*. Feldkirch: Padagogische Akademie Feldrich.
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Malaty, G. (2006). What Are the Reasons Behind The Success of Finland in PISA? Web: <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/malaty.pdf> adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Maviş, B. (2008). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi*. Web: [http://www.ktos.org/tr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=120&Itemid=34](http://www.ktos.org/tr/index.php?option=com_content&task=view&id=120&Itemid=34) adresinden 19 Ocak 2009'da erişilmiştir.
- MEB (1973). *1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Resmi Gazete: 24.6.1973 /14574
- MEB (1992). *3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*, Resmî Gazete: 12.5.1992 /21226
- MEB (1994). *Millî eğitim bakanlığı hizmetiçi eğitim yönetmeliği*. Tebliğler Dergisi: 24.10.1994 /2417
- MEB (1995). Hizmetiçi eğitim yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2417 sayılı (Resmi gazete: 4 Ocak 1995 / 22161).
- MEB (1998). *Atatürkçülük: Atatürkçü düşünce sistemi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 326.

- MEB (2003). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. Resmi Gazete: 27.8.2003 /25212.
- MEB (2006). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2010a). Öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğünün görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin yönerge (04 Nisan 2010 tarih ve 718 Sayılı). Web: <http://oyegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonerge/yonerge.htm> adresinden 20.05.2010 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2010b). “Mesleki Çalışmalar”. İlköğretim Genel Müdürlüğü Kurum İçi Yazışma. İlgili: MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Tarih: 02.06.2010, Sayı:B.08.0.İGM.0.07.01.00.102/9829.
- MEB (2010c). Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri. Web: [http://hedb.meb.gov.tr/\\_duyuru/protokol.pdf](http://hedb.meb.gov.tr/_duyuru/protokol.pdf) adresinden 21.09.2010 tarihinde erişilmiştir.
- MEBNET (2009). Spain. Web: <http://mto.mebnet.net/spain2.htm> 06 Şubat 2009’da erişilmiştir.
- MEC (2009). *Decentralized model in Spain*. Web: [http://alerce.pntic.mec.es/lmil0005/webgrundtvig/Poland%20presentation.pp#348,2,DESCENTRALIZED MODEL](http://alerce.pntic.mec.es/lmil0005/webgrundtvig/Poland%20presentation.pp#348,2,DESCENTRALIZED%20MODEL) adresinden 19 Ocak 2009 tarihinde erişilmiştir.
- Menter, I., Mahony, P. ve Hextall, I. (2006). What a Performance! Impact of Performance Management and Threshold Assessment on the Work and Lives of Primary Teachers, (Ed: Webb, R.), *Changing Teaching and Learning in the Primary Classroom*. Buckingham: Open University Press
- Mikkola, A. (2008). Teachers' Continuous Professional Education in Finland. Web:[http://entep.bildung.hessen.de/feldkirch/reports/NAT\\_REP\\_FINLAND.pdf](http://entep.bildung.hessen.de/feldkirch/reports/NAT_REP_FINLAND.pdf) adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Moon, B. , Vlasceau, L. ve Barrows, L. C. (2003). Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. Bucharest. Web: <http://www.cepes.ro/publications/pdf/teacher.pdf> adresinden 02 Ekim 2006 tarihinde erişilmiştir.
- Morgenstern de F., S. (1991). “The slow reform of teacher education in Spain”. *European Journal of Education*, 26, 3, 239- 250.
- Näätänen, M. (2008). PISA –Survey, Finnish Schools, Teacher Training and Math. Education. Web: [http://www.usc.es/mate/cdm/Documentos/Actas/actas\\_vii\\_conf\\_decanos/Marjatta\\_Naatanen.pdf](http://www.usc.es/mate/cdm/Documentos/Actas/actas_vii_conf_decanos/Marjatta_Naatanen.pdf) adresinden 10 Kasım 2008 tarihinde erişilmiştir.
- NRT (National Remodelling Team) (2003). Remodelling Resources Preparing for Remodelling. Web:<http://education.staffordshire.gov.uk/NR/rdonlyres/3E213DA5-BC72-441B-8064-B72C7485A363/16624/PrepareforRemodelling.pdf> adresinden 17 Ekim 2008 tarihinde erişilmiştir.
- O’Brien, J. ve Macbeath, J. (1999) Co-ordinating staff development: the training and development of staff development co-ordinators. *Journal of In-Service Education*, 25, 69–83.

- O'Sullivan, M.C. (2000). "Needs assessment for INSET for unqualified primary teachers in Namibia: an effective model". *Journal of Comparative Education*, 30(2), 211-234.
- OECD (1998). Education at a Glance 1998 - OECD Indicators. OECD: OECD Publications.
- OECD (2003). Attracting, Developing and Retaining-Effective Teachers Country Background Report for Finland. Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/15/5328720.pdf> adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2003). Education at a Glance – OECD. Paris: OECD Publications,
- OECD (2007). Improving School Leadership, Finland Country Background Report. Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/54/38529249.pdf> adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2007). Education at a glance 2007 - OECD indicators. OECD Education Department..
- OECD (2008). Country Case Study Report On Finland. Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/25/21/41951860.pdf> adresinden 10 Ekim 2008'da erişilmiştir.
- OECD (2010). Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması (TALIS) sonuçlarına göre Türkiye'nin genel görünümü.
- OECD-Es (2003). Attracting, selecting, training and retaining quality teachers in Spain. Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/5/17939900.pdf> 19 Ocak 2009'da erişilmiştir.
- OPEKO (National Centre for Professional Development in Education) (2009). Education. Web: <http://www.oeko.fi/english/koulutus.htm> adresinden 23 Şubat 2009'da alınmıştır.
- Öğretmeninsiniriyok (2009). "Öğretmenin Sınırı Yok". Web: <http://www.ogretmeninsiniriyok.com> adresinden 03.03.2009'da alınmıştır.
- Özcan, Ş. (1993). *Hizmet-İçi Eğitimin Etkinleştirilmesi ve Yaygınlaştırılması İstişari Toplantısı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özdemir, S. (1997). Her Organizasyon Hizmetiçi Eğitim Yapmak Zorundadır, *Millî Eğitim*, 133, 17-19.
- Özdemir, S. (2009). "Çağdaş hizmetiçi eğitim anlayışı" sunusu. *Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özen, R. (2004). "Hizmetiçi eğitim Programlarında görev alan öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin kursiyer görüşleri". *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya, 155.
- Özen, R. (2005). MEB Personelinin Hizmetiçi Programlarında Kalitenin Arttırılmasına İlişkin Görüşleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 164.
- Özen, R. (2006). *Web tabanlı hizmetiçi eğitim planlaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.



- Özer, B. (2004). "Öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılma durumları, beklentileri ve engelleri". *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya, 68.
- Özyürek, L. (1981). Öğretmenlere Yönelik Hizmet-içi Eğitim Programlarının Etkinliği. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Palomba, D. (1994). Recent Reforms and Problems of Teacher Education in Italy, in T. Sander (Ed.) *Current Changes and Challenges in European Teacher Education*, Bruxelles, RIF Sub Network4.
- PARMA (2009). The Italian educational system: A brief organizational guide of the Italian educational system. Web: <http://scuola.parma.it/allegato.asp?ID=408895> adresinden 18.05.2009 tarihinde erişilmiştir.
- Pehlivan, İ. (1992). "Hizmetiçi eğitim-verimlilik ilişkisi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 25, 1, 151-162.
- Pehlivan, İ. (1994). "Hizmetiçi eğitim siyaseti (politikası) ve geliştirilmesi". *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*. 27, 1, 353-360.
- Pehlivan, İ. (2009). "Hizmetiçi Eğitim kavramı ve hizmetiçi eğitim döngüsü" sunusu. *Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- P-Euroeducation (2009) Portugal: Structure of Education System Web: <http://www.euroeducation.net/prof/porco.htm> adresinden 10 Mart 2009'da alınmıştır.
- P-Eurydice (2008). *The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Portugal (2006/2007)* Web: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT\\_EN\\_C8.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT_EN_C8.pdf) adresinden 21 Ocak 2009 tarihinde erişilmiştir.
- PHYS (2006). Secondary School Preparation in Italy: the experience in Pavia. Web: <http://www1.phys.uu.nl/esera2003/programme/pdf/5c299s4.pdf> adresinden 05.10.2006'da alınmıştır.
- Polat, D. (2005). *Türkiye ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde (İngiltere, Almanya, İtalya ve Fransa) Fizik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Power, J. (2006). Magic in the Classroom Finland; *International Herald Tribune*. Paris, 9. Web: <http://proquest.umi.com.ezproxy.apollolibrary.com/pqdweb?did=1167847571&sid> adresinden 21 Mart 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Pozzo, G. (1994). In/Service Training for Teachers in Italy- Current Changes and Challenges. in T. Sander (Ed.) *Current Changes and Challenges in European Teacher Education*, Bruxelles, RIF Sub Network 4
- Reynolds, M. (1999). Standarts and Professional Practice: The TTA and Initial Teacher Training. *British Journal of Educational Studies*, 47, 3, 247-260.

- Saban, A. (2000). "Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar". *Millî Eğitim, Sayı:145*  
Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/saban.htm>'den 03.03.2008'de alınmıştır.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). "Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi". *Millî Eğitim Dergisi*, 167
- Sander, T. (1997). Structural Aspects of Teacher Education in Germany-a critical view. Web:<http://www.derby.ac.uk/telmie/primary/osnabruck/teacher-education.html> adresinden 02.08.2006'da alınmıştır.
- Sander, T. (1999). Recent Trends in Teacher Education in Germany, Teacher Education in Europe in the late 1990s: Evaluation and Quality. *Thematic Network on Teacher Education in Europe-TNTEE Publications. Vol.2*. Web: <http://tntee.umu.se/publications/v2n2/pdf/12Germany.pdf> adresinden 02.10.2006'da alınmıştır.
- Saraçoğlu, A. S. (1990). *Türkiye ve Japonya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Seferoğlu, S. S. (2003). "Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde yeni yaklaşımlar". *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları: 8. 149-167.
- Si-Euroeducation (2009). Spain: Structure of Education System Web: <http://www.euroeducation.net/prof/spainco.htm> adresinden 10 Mart 2009'da alınmıştır.
- Si-Eurydice (2008). Web: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=ES> adresinden 12 Şubat 2008'da erişilmiştir.
- Snoek, A-R., Fino, C.N., Halstead, V., Hilton, G., Mıkl, J., Rehn, J., Sousa, J. M., Stomp, L. ve Viebahn, P. (2003). Reflections on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective. *European Journal of Teacher Education*, 26, 1, 137-142(6).
- Snoek, M., Baldwin, G., Cautreels, P., Enemaerke, T., Halstead, V., Hilton, G., Klemp, T., Leriche, L., Linde, G., Nilsen, E., Rehn, J., Smet, R., Smith, K., Sousa, J.M., Stomp, L., Svensson, H. ve Svensson, L. (2003). "Scenarios for the future of teacher education in Europe". *European Journal of Teacher Education*, 26, 1, 21-36.
- Sousa, J. M. (2003). "Teacher Education in Portugal: analysing changes using the ATEE-RDC19 scenario methodology". *European Journal of Teacher Education*, 26, 1, 77-86.
- Sönmez, E. (1986). *İlköğretimde Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Şahenk, S.S. (2009). Fransa eğitim sistemi. (Ed: Ada, S. ve Baysal, Z.N.). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. Birinci Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Şentürk, E. (1999). *Eğitim ve Okul Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitimle Yetiştirilmelerine İlişlin Politika ve Uygulamalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şirin, A. (2009). Portekiz eğitim sistemi. (Ed: Ada, S. ve Baysal, Z.N.). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. Birinci Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Taylor, C. ve Jennis, S. (2004). *The Work of Advanced Skills Teachers*. Reading: Centre for British Teachers.
- Taymaz, A. H. (1997). *Hizmetiçi Eğitim*. Ankara: TAKAV Matbaası.
- Taymaz, A. H., Sunay, Y., Aytaç, T. (1997). "Hizmetiçi eğitimde koordinasyon sağlanması toplantısı". *Milli Eğitim, Sayı: 133*, 12-16.
- TDA (Training and Development Agency for Schools) (2008a). Induction. Web: <http://www.tda.gov.uk/teachers/induction.aspx> adresinden 30.11.2008 tarihinde alınmıştır.
- TDA (Training and Development Agency for Schools) (2008b). What are the Professional Standarts? Web:<http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards.aspx> adresinden 30.11.2008 tarihinde alınmıştır.
- Teacher Training (2004). Lancaster University Careers Service. Web: <http://careers-main.lancs.ac.uk/teacher.htm#howcan> adresinden 02.09.2004 tarihinde indirilmiştir.
- Teachernet (2005). Chartered London Teacher. Web: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/london/teachersandleaders/clt> adresinden 25.05.2009 tarihinde alınmıştır.
- TEPP (2000). *Teacher education policies in portugal* (Bártolo Paiva Campos) Conferência da Presidência Portuguesa. Web: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13930/2/Teacher%20education%20policies%20in%20Portugal.pdf> adresinden 20.004.2009 tarihinde erişilmiştir.
- Terhart, E. (2002). Teacher Eucation in Germany: Current State and New Perspectives. Web: <http://www.cepes.ro/publications/pdf/teacher.pdf> adresinden 05.10.2006'da alınmıştır.
- TIPfNQT (The Induction Programme for Newly Qualified Teachers) (2008). Web: [www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/induction](http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/induction) adresinden 20.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- TLCENTRE (2008). Institutional Environment Guideline Descriptions of National Environments/Finland. Web:[http://www.tlcentre.net/resource\\_files/resources/105/institutional\\_environment\\_FINLAND.pdf](http://www.tlcentre.net/resource_files/resources/105/institutional_environment_FINLAND.pdf) adresinden 23.02.2009'da alınmıştır.

- Tr-Eurydice (2009). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi. Web: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/TR\\_TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf) adresinden 22.12.2009 tarihinde erişilmiştir.
- TTKB (2010). XII. Milli Eğitim Şurası. Web: [ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/12\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/12_sura.pdf) adresinden 20 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir.
- Türkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri: Karşılaştırmalı bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa'da lise programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tyler, W. R. (1993). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. U.S.A.: The University of Chicago Press.
- Uçar, R. ve İpek C. (2006). "İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmetiçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. III, 1, 34-53.
- UGR.ES (2009). The University of Granada - Spain Web: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/casestudies/fullversions/spain.rtf> adresinden 19 Ocak 2009'da erişilmiştir.
- UNIPA (2006). Palermo University SISIS, Secondary School Preparation Web:[http://www.unipa.it/sisis/info/informazioni\\_generali.html](http://www.unipa.it/sisis/info/informazioni_generali.html) adresinden 02.10.2006'da alınmıştır.
- UNITN (2006). Physics Degree Course in Trento University. Web: [http://www.unitn.it/scienze/eng/corsi\\_laurea\\_eng/fisica\\_eng.htm](http://www.unitn.it/scienze/eng/corsi_laurea_eng/fisica_eng.htm) adresinden 02.10.2006'da alınmıştır.
- Uzerli, U. (2002). Initial Teacher Education and Continuous Professional Education in Germany. In O. Gassner (Ed.). *Strategies of Change in Teacher Education European Views*, Austria: ENTEP.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler*. Ankara: Eylül Yayıncılık.
- Variş, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme, "Teoriler Teknikler"*. Ankara: Alkım Yayıncılık. 7. Baskı.
- Venter, J. (1987). "Günümüzde Federal Almanya'da öğretmen eğitimi". *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 110.
- Viebahn, P. (2003). "Teacher education in Germany". *European Journal of Teacher Education*, 26, 1.
- Wang, Y. (2000). "Training teachers using computers: a process of familiarization, utilization and integration". *T.H.E. Journal*, 27(10), 67-74.
- Wenzel, K. (2002). "Teacher education system in Germany". *Metodika*, 3, 5.
- Yağcı, E. (2003). "Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi uygulamaları, sorunlar ve öneriler". *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları: 8, 139-148.

- Yalın, H. İ. (2001). "Hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesi". *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 150, s. 58-68.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. (2009). İtalya eğitim sistemi. Balcı, A. (Editör). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. İkinci Baskı. Ankara: Pegem Yayınları,
- YİHEP (2009). İlköğretim Öğretmenleri İçin Yapılandırmacı İnteraktif Hizmetiçi Eğitim Modeli. Web: <http://www.yihep.com> adresinden 03.03.2009'da alınmıştır.
- YÖK (1997). Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi. Web: <http://www.yok.gov.tr/content/view/496/217/lang,tr> adresinden 22.04.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Zafeirakou, A. (2002). "In-service training of teachers in the European Union: Exploring central issues". *Metodika*. 3, 267
- Zay, D. (1999). "The French System of Teacher Education and its Evaluation. Changes between 1995 and 1998". *Thematic Network on Teacher Education in Europe-TNTEE Publications*, 2, 2. Web: <http://tntee.umu.se/publications/v2n2/pdf/11France.pdf> adresinden 10.05.2004 tarihinde erişilmiştir.