



A Comparison of Essential Elements of Service Training Program for Teachers and Quality Control / Assurance in Turkey and Some EU countries¹

Ramazan Şükrü PARMAKSIZ², Mehmet Ali KISAKÜREK³

Received: 12 November 2013, Accepted: 11 December 2013

ABSTRACT

The purpose of this study 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 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 study 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 descriptive and evaluative approaches. The research is limited by Turkey and, Denmark, Finland, France, Britain, Spain, Italy and Portugal as European countries. The study 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. 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.

Keywords: In-Service Training, Curriculum, Comparative Education.

EXTENDED ABSTRACT

In-service training is a type of programmed education covering the stages of identifying educational needs of employees, planning programs to suit those needs, development, implementation and evaluation. The quality of education is directly related to the nature of the prepared and implemented educational programs. Strengths and weaknesses of programs identified and those weaknesses are minimized. This is how a program is simply developed (Erden, 1995, 2).

So as to make a program that is being implemented ready, the program's effectiveness should be examined first. The mission and objectives of the institution for which the program is developed are examined. To what extent do the objectives of the institution occur should be evaluated. In the evaluation, documents are developed by which will reveal the qualities of students and teachers (Varış, 1997, 185). In accordance with the targets and needs of the target, behaviors should be determined. The content, methods, technique, materials targets should be taken into consideration. In addition, when assessing the success of the program and the subsequent development studies conducted to obtain data when considering assessments, a variety of program evaluation models should be performed.

¹ This article is derived from a dissertation.

² Assist.Prof., Bulent Ecevit University, Eregli Faculty of Education, rsparmaksiz@gmail.com

³ Prof.Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, kkurek@education.ankara.edu.tr

This research has been carried out to compare in-service training programs for teachers in Turkey and some European Union countries (Germany, Denmark, Finland, France, England, Spain, Italy and Portugal) in terms of objectives, content, teaching processes, evaluation and in the light of quality control and assurance.

Problems still can be seen in in-service trainings in Turkey in the 21st century. In this research, EU countries were examined and compared by in-service teacher training for the solution to problems of different experiences, programs and models. For the Turkey's in-service teacher training quality, the recognition of teacher education practices to capture and maintain the quality and quantity of the good examples in the EU countries is significant.

This study is a comparative education research. Based on examination of the literature on the subject, descriptive approach was used (Ültanır, 2000, 26). Besides, an evaluative approach was used in which systems and institutions are handled in their own structures and positive and negative judgments are developed (Saraçoğlu, 1990; Ültanır, 2000, 26). Documents related to the selected country collected, analysis was made, and made a comparison of the similarities and differences. Thanks to the evaluative approach, countries' programs of teacher education was analyzed in a holistic approach in terms of similarities and differences. Sets of criteria were developed and the data was collected. Descriptive approach was used to analyze the data.

1. Regarding the needs and goals of in-service training, some countries have included teachers into the process. And some others set some criteria. Some professional organizations, universities and local authorities set goals in collaboration with each other. In Turkey, In-service Education Department, is planning professional development activities. This can be more efficient and proper to work in collaboration with the stakeholders just as in the example of good-example countries.

2. The most discussed topics in the program: Information and communication technology, teaching methods, administration and school improvement, special needs, multicultural education and conflict, and behavior management. In more than half of the countries in-service training programs, most or almost all of the issues are presented. In almost all of the countries information and communication Technologies is one of the major topics in in-service trainings. That can be said that day by day more resources and time spent to develop teachers' skills in this area.

3. Even though the countries change, process of in-service training programs does not change which takes the form of seminars. Almost all the countries have started designing the instruction processes which takes students as the center. In some countries, process-based tendencies were encountered. Experience of counter parts are considered important and active methods to enhance communication are preferred. In the sense of maintaining sustainability of in-service training and being student-centered, life-long learning, active learning and Bologna Process have been effective.

4. Accreditation and assessment services can be achieved through "higher education" institutions ", "probationary training institutions ", "public sector in-service training centers", teacher unions or associations", "special education" and "private companies and civil society organizations such as private companies". Germany, Spain and Portugal being the subjects of the research, are the countries performing the accreditation and evaluation studies compared to other countries in terms of diversity in more institutions and organizations when compared to the other pertinent countries. Italy is just after these countries. There are institutions to provide these services in France and England, although the service is not performed regularly be seen. Turkey and Denmark are the two countries which have the least diversity. In order to increase the diversity and quality in professional development and in-service training activities in Turkey, serious consideration should be given to the accreditation studies. Establishing standards, doing systematic evaluation studies and reflecting the results on to the system and thus the creation of a dynamic structure can be thought of as an emergency steps to be taken.

Türkiye ve Bazı AB Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarının Temel Öğeler ve Kalite Kontrolü/Güvencesi Açısından Karşılaştırılması¹

Ramazan Şükrü PARMAKSIZ², Mehmet Ali KISAKÜREK³

Başvuru Tarihi: 12 Kasım 2013, **Kabul Tarihi:** 11 Aralık 2013

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Bazı Avrupa birliği ülkelerindeki öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim(HİE) programlarını karşılaştırmaktır. Araştırma ile farklı ülkelerdeki hizmetiçi öğretmen eğitimi programlarının program temel öğelerinin ele alınmış biçimi ve kalite güvencesi karşılaştırılmıştır. Araştırma karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler, kütüphanelerden, süreli ve süresiz yayınlardan, ülkelerin eğitim organları sitelerinden ve eğitim alanında geçerli bulgular sunan internet kaynaklarından elde edilmiştir. Araştırmada, Türkiye ve seçilen Avrupa Birliği ülkelerinin var olan öğretmenlere yönelik HİE programları tanımlayıcı yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım kullanılarak analiz edilip karşılaştırılmıştır. Araştırma, Türkiye ve AB üyesi ülkelerinden Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya ve Portekiz ile sınırlıdır. Araştırma AB üyesi ülkelerin öğretmenlere yönelik HİE'lerde sürekliliği sağlama yönünde çabalar içinde olduğunu, Bologna süreci ile tanımlanan üçlü derece sisteminin öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında önemsendiğini göstermiştir. Ülkelerin çoğu ihtiyaç analizi çalışması sonucunda bireysel gereksinime dayalı yönlendirme yapmaktadır. HİE'ler ve mesleki gelişimler değerlendirilmekte ve akredite edilmektedir. Bazı ülkelerde Türkiye'de olduğu gibi HİE zorunlu değildir ve değerlendirmenin kariyer açıdan etkisi yoktur.

Anahtar Kelimeler: Hizmetiçi Eğitim, Eğitim Programı, Karşılaştırmalı Eğitim.

1. Giriş

HİE, çalışanların eğitim ihtiyaçlarını belirleme, bu ihtiyaçlara uygun programları planlama, 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.

Kısakürek (1983, 219, 220), program sürecinin aşamalarını; durum analizi, amaçların seçimi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, yöntemlerin seçimi ve düzenlenmesi, değerlendirme olarak sıralamıştır. Kurumlar kendi ihtiyaç ve olanaklarına göre değişik türlerde HİE programları hazırlamakta ve uygulamaktadır. Ancak bazı gözlemler, görüşmeler ve incelemelerle elde edilen bulgular, HİE etkinliklerinde birçok sorun nedeniyle programların amaçlarına tam olarak ulaşamadığını ortaya koymaktadır (Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997). HİE'in verimliliği; hedef davranışlarının ve uygun eğitim yaşantılarının belirlenmesine, eğitim yaşantılarının düzenlenmesine ve hedeflenen davranış değişikliklerinin ne düzeyde gerçekleştiğinin değerlendirilmesine bağlıdır (Tyler, 1993).

Eğitimin kalitesi ve başarısı uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların güçlü ve zayıf yönleri belirlenip zayıf yönleri giderildikçe, toplumdaki, bilim alanlarındaki ve teknolojiadaki gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe programlar geliştirilir (Erden, 1995, 2).

Değerlendirme ve araştırma sonuçları dikkate alınarak HİE'in 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 kurumların, HİE programlarının geliştirilmesi çalışmalarını, değerlendirme sonuçları ışığında yaptığı ölçüde başarılı olduğu söylenebilir.

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

¹ Bu makale, doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

² Yrd.Doç.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, rsparmaksiz@gmail.com

³ Prof.Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, kkurek@education.ankara.edu.tr

incelenir. Amaçların ne düzeyde gerçekleştiği değerlendirilir. Değerlendirmede, öğrencilerin ve öğretmenlerin niteliklerini ayrıntılı olarak ortaya çıkaracak dokümanlar geliştirilir (Varış, 1997, 185). Hedef ve hedef davranışların ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmesi gerekmektedir. İçerik, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan araç ve gereçler, hedef ve hedef davranışlar 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 HİE ve özellikle HİE programlarının değerlendirilmesi ile ilgili yapılmış birçok araştırmanın genel olarak ortak sonuçlar buldukları saptanmıştır.

Araştırmalarda, personelin eğitim ihtiyacının saptanması için MEB merkez teşkilatının ilgili birimlerinde yeterli uzman elemanın bulunmadığı, HİE 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), etkinliklerin 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, sonuçlarından gerçekleştirilecek olan etkinliklerde çok az yararlanıldığı (Karabaş, 1989; Sönmez, 1986), değerlendirme araçları ile elde edilen verilerin analiz edilmediği ve sonuçların yöneticilere iletilmediği, programlar değerlendirilirken kursun amaçlarının dikkate alınmadığı (Boydak, 1999; Çatmalı, 2006) vurgulanmaktadır.

Yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi, öğretmenlere yönelik HİE Türkiye için sorun olmaya devam etmektedir. Birçok çalışma yapılmasına rağmen 21.yüzyıl Türkiye'sinde öğretmenlere yönelik HİE ile ilgili sorunların hala süre geldiği görülmektedir. Bu çalışmada hizmetiçi öğretmen eğitimindeki sorunların çözümü için farklı deneyime, programa ve modele sahip AB ülkeleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 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 örneklerle sahip AB ülkelerinin uygulamalarının tanınması Türkiye'de hizmetiçi öğretmen eğitimi için önemli görülmektedir.

1.1. Amaç

Bu araştırma, Türkiye ve bazı Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde (Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya ve Portekiz) öğretmenlere yönelik HİE programlarının amaç, içerik, öğretim süreçleri, değerlendirme ve kalite kontrolü ve güvencesi açısından karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır.

HİE, öğretmenlerin, oluşan değişme ve gelişmelere uyum sağlamasına, eğitim ihtiyaçlarının giderilmesine ve istenilen yeterliklerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler çağın şartlarına göre ihtiyaç duyulan insan özelliklerinin ve onları eğitecek olan öğretmen özelliklerinin de değişmesine neden olmaktadır. Bu noktada HİE programları, programların uygulama biçimleri, verilen eğitimlerin tüm öğretmenlere ulaştırılması ve kalite güvencesi durumlarının incelemesi önemli ve gerekli görülmektedir.

1.2. Varsayımlar

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

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Konu ile ilgili alan yazının incelenmesine dayanan (Ültanır, 2000, 26), tanımlayıcı yaklaşım ve sistem ve kurumların kendi yapısı içinde ele alarak

değerlendirilmesiyle sonuca ulaşılan ve olumlu ya da olumsuz yargılar geliştirilen (Saraçoğlu, 1990; Ültanır, 2000, 26)değerlendirici yaklaşım kullanılmıştır. Seçilen ülkelerle ilgili dokümanların toplanması, analizlerin yapılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konması ve var olan gerçeklerin karşılaştırılması için tanımlayıcı yaklaşımdan yararlanılmıştır. Değerlendirici yaklaşım ile ülkelerin hizmetiçi öğretmen eğitimi programları sistem bütünlüğü içinde benzerlik ve farklılıklar açısından incelenmiş, analiz edilip karşılaştırılmıştır.

2.2. 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 HİE sistemleri ve bu ülkelerde öğretmenlere yönelik HİE 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 ve üniversiteleri kütüphanelerinde mevcut kaynaklar taranmıştır. Seçilen Avrupa Birliği ülkeleri ile ilgili verilerin daha güncel bilgiler olması için özellikle internet kaynaklarına ulaşılmasına çaba gösterilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın sonunda elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre çalışılıp düzenlenmiştir, öğretmenlere yönelik HİE ile ilgili olarak, Türkiye ve seçilen ülkelere elde edilen verilerden benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Seçilen AB ülkeleri ve Türkiye’de öğretmenlere yönelik HİE sistemlerinin benzer ve farklı yanlarını ortaya koyabilmek için grafik ve çizelgeler hazırlanarak yorum yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amacına yanıt aramak için elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

3.1. Gereksinim ve Amaçlar

Almanya’da 20.yy’a kadar devlet, öğretmenlerin HİE’i ile ilgilenmemiştir. 2004’teki konferansta, öğretmen eğitimi için standartlar belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin temeli olan eğitim bilimleri konusundaki yeterliliklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır (D-Eurydice, 2008). HİE Almanya’da öğretmen eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğretmenlerin, bilgilerini yenilemeleri ve alanlarındaki her türlü gelişmeleri izleyebilmeleri için yardım ve teşvike gereksinimleri vardır (Venter, 1987). HİE, öğretmenler için gerekli, önemli ve gereksinimlerin karşılanması açısından zorunluluk olmaktadır.

Danimarka’da HİE programları genelde Eğitim Bakanlığının meslek örgütleriyle yaptığı ortak çalışmalarla organize edilmektedirler. Bölgesel düzeyde il merkezi bazı HİE’ler sağlamaktadır. Öğretmen dernekleri genelde özel alan derslerine yönelik eğitimler organize etmektedirler. 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, HİE etkinlikleriyle geliştirilmek istenen yeterlilik alanlarının oldukça çeşitli olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin; 1998’de kurulan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi’nin öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personeli için düzenlediği HİE programlarının konuları bazıları şöyledir (OPEKO, 2009):Program geliştirme ve Eğitimin değerlendirilmesi; Bağımsız çalışma alışkanlığının geliştirilmesi; Bilgi ve iletişim teknolojileri ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi; İsveççe konuşan öğretmenler için HİE; İş yaşamıyla ve toplumla ilişkiler, vb. Eğitim Fakülteleri’nin düzenlediği HİE’lerin konuları yıldan yıla

farklılık göstermekle birlikte bazıları her yıl düzenli olarak yer almaktadır. “Derslerin öğretiminde disiplinler arası çalışmalar” “temel eğitimde ara disiplinlerin öğretimi” “çok kültürlülük danışma ağı” bu konulardan bazılarıdır (Asunta, 2006b, s. 7).

Fransa'da enstitülerde, temel mesleki eğitim almış öğretmenlerin meslek hayatlarında gereksinim duydukları/duyacakları bilgi, beceri ve davranışları saptamaya yönelik ihtiyaç analizinin yapılması, HİE'in planlanması açısından ilk basamağı oluşturmaktadır. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre, öğretmenler için hazırlanan HİE programlarının hedeflerine ve değerlendirme süreçlerine karar verilmektedir. Program, incelenip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra rektörler tarafından onaylanmaktadır (Deane, 2003, 128).

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

1. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere kurumun işleyişi ve bulunduğu bölgenin özellikleri ile ilgili oryantasyon eğitimi yapmak,
2. Öğretmen adaylarına etkin bir mesleki 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. Yeni bilişim-iletişim teknolojilerini tanıtmak ve kullanmalarını sağlamak,
5. Öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemelerine, özel bilgi ve beceriler geliştirmelerine ve başka becerilere yönelmelerine yardımcı olmak,
6. Öğretmenlerin değişen rol ve görevlerine ilişkin ihtiyacını karşılamak,
7. Düzenli aralıklarla yüksek düzeyde bilgi ve eğitsel katkı sağlamak,
8. Öğretmenleri bir araya getirerek mesleki bilgi paylaşımını sağlamak.

İngiltere, öğretmenlerin HİE'lerinin planlanmasında öğretmenlerin etkin rolü vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişmesinin planlanmasının öğretmenler, okullar ve yerel otoritelerin ortak girişimleriyle yapılmaktadır (OECD, 1998).

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 arttırmak olduğundan bu durum mesleki gelişim ile ilişkilidir. 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.

İspanya Bilim ve Eğitim Bakanlığı (MEC) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmek için her yıl öncelikli eğitim konularını içeren bir plan hazırlar. Eğitimin denetlenmesinin yetkisi özerk bölgelerle paylaşılmasından beri, HİE etkinlikleri bölgeler arasında farklılıklar göstermektedir (Eurydice, 1995).

Öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarını belirlemek üzere üniversitelerin eğitim enstitülerinde öğretmen eğitimi projeleri adıyla çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar yalnızca ihtiyaç belirlemeye yönelik değildir. Aynı zamanda bu çalışmalarla teorik 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: Temel eğitim ve öğretim, HİE, hareketlilik, yeterliklerin ve mesleki örgütlenmenin yenilenmesi, özel ihtiyaçlar. Öğretmen eğitiminin hedefleri, malî kaynakların düzenlenmesi ve genel hedeflerle birlikte ulusal ortak sözleşmede belirlenmiştir (It-Eurydice, 2008).

Portekiz’de mesleki öğretim nitelikleri mesleki performansa karşılık gelmelidir. 1986 Eğitim Yasası ile her eğitim-öğretim düzeyinde ihtiyaçların, öğretmen yetkinlik ve eğitim profillerinin ve öğretmenlik kariyerinin kabul edilmesi için gereklilikleri tanımlamaktan hükümet sorumludur. "Öğretmen yetkinlik ve eğitim profilleri" ifadesi, mesleki eğitim nitelikleri tanımlamalarının farklı düzeylerine ve süreçlere ya da sonuçlara bağlı olarak farklı odak noktaları vardır (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, HİE gereksinimlerinin belirlenmesi aşamasında, MEB’e bağlı birimler, personelin mesleki ve kişisel gelişimlerinin artırılması ve üst görevlere hazırlanmalarını sağlamak amacıyla; bilim ve teknolojiye gelişmeleri, personelin talepleri, araştırma sonuçları, kurul önerileri, düzenlenen anket sonuçları, vb. diğer üst belgeleri dikkate almakta ve belirledikleri gereksinimleri Hizmetçi Eğitim Dairesi Başkanlığına (HEDB) teklif etmektedirler. HEDB, sorumluluk ve karar yetkisini kullanır, gerekli durumlarda sorumluluklarını başka kurum ve kuruluşlarla paylaşır, mesleki gelişim ve HİE etkinliklerini planlar ve hazırlar (HEDB, 2010a) denilmektedir. Buna rağmen, TALIS (2010) raporunda öğretmenlerin, kendilerine uygun bir mesleki gelişim etkinliğinin olmamasını (yaklaşık % 44) belirttikleri görülmektedir. Rapora göre, HİE planlanmasından önce yeterli ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmadığı düşünülebilir.

3.2. İçerik

Birçok AB ülkesinde HİE yerleştirilmiştir ve merkezi tavsiyeler (ki varsa) eğitimin içeriğini çoğunlukla belirlemekte ve etki etmemektedir. AB Ülkeleri öğretmenlerin mesleki gelişmelerine dönük çeşitli etkinlikler sunmaktadırlar.

HİE’de çok önemli olan alan bilgisinin güncelleştirilmesi ve programlardaki reformlara eşlik eden kurslarla birlikte, programlar arası bilgi ve yetenekleri de geliştiren kurslar sunulmaktadırlar. HİE’ler yoluyla öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak ve/veya onlara sınıf içi-dışı etkinliklerinde yeni yöntemlere ilişkin bilgi vermek ve deneyim kazandırmak için kullanılmaktadır (KTEE, 2007). Tablo1, Avrupa ülkelerindeki ve Türkiye’deki HİE programlarında işlenen belli başlı konuları göstermektedir.

Tablo 1

Öğretmenlere Yönelik Hizmetçi Eğitimlerin İçerikleri

	Almanya	Danimarka	Finlandiya	Fransa	İngiltere	İspanya	İtalya	Portekiz	Türkiye
Bilişim ve İletişim Teknolojileri	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’den uyarlanmıştır.

Ülkelerin yarısından fazlasının HİE programlarında burada bahsedilen belirli konuların tamamına yakını sunulmaktadır. Ülkelerin hemen hemen hepsinde “bilgi ve iletişim teknolojisi (ICT)” HİE’de işlenen ana konulardan biridir ve her geçen gün daha çok para 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 HİE

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

Birçok ülkede bilgi ve iletişim teknolojilerindeki HİE öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmasını başlatan, geliştiren ve ilerleten ulusal programın bir parçasıdır. HİE’lere öğretim yöntemlerinin dahil edilmesi çok sık rastlanan bir durumdur. Ayrıca özel eğitimin ve çok kültürlü sınıfların eğitiminin çeşitli boyutlarıyla ilgilenen HİE kursları da çok karşılaşılan bir durum olarak görülmektedir. HİE’ler giderek daha da karmaşıklaşan öğrenci gruplarıyla uğraşmak zorunda kalan öğretmenlere daha uygun özel eğitim olanaklarının verildiği bir ortam oluşturmaktadır (KTEE, 2007). Yönetim ve okul gelişimi ya da çatışma ve davranış yönetimi ile ilgili etkinliklere HİE’de daha az yer verildiği görülmektedir.

Almanya’da HİE, öğretmenlerin meslekî yeterliliklerini sürdürmek ve geliştirmek için uygulanmaktadır. Güncel gelişmeler, gerek bilim ve araştırma çevrelerinde, gerekse politik çevrelerde öğretmenlerin hizmet öncesi ve HİE’lerinin iyileştirilmesi gerekliliğini artırmıştır (Sağlam ve Kürüm, 2005). HİE programları, ICT, eğitim kuramı, 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 HİE’ye ayrı bir önem verilmektedir (D-Eurydice, 2008). HİE kursları, uyuşturucu madde kullanımı, çocuk istismarı, suç ve medyanın rolü gibi sosyal problemlerle başa çıkmaya yönelik de olabilmektedir (CERI, 1998).

Danimarka’da ilköğretim öğretmenleri için HİE diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha fazla öne çıkmakta ve daha fazla detay içermektedir. Danimarka Öğretmenler Birliği, ilköğretim öğretmenlerinin mevcut sorunlarına yönelik çözüm üretecek çeşitli HİE’leri vermektedir. Son yıllarda farklılıkların öğretimi, Bilgi ve Bilişim Teknolojisinin (ICT) eğitim ortamına entegrasyonu, sunum teknikleri, iki dil konuşabilen çocukların eğitilmesi HİE’lerde ele alınan ana konulardır. Danimarka Eğitim Üniversitesinin ilköğretim öğretmenlerine sunduğu HİE beden eğitimi ve el sanatları dışında kalan tüm konuları kapsamaktadır. Ek olarak, Eğitim Bakanlığı da bazı konularda özel kurslar açmaktadır (Dk-Eurydice, 2007).

Finlandiya’da, hangi öğretim programlarının ve eğitim tiplerinin HİE olarak kabul edilebileceğine ve HİE’lerin içeriklerine ve uygulanma yöntemlerine yerel otoriteler tarafından karar verilmektedir (Mikkola, 2008, 143; OECD, 2003). HİE programlarının, hizmet öncesi eğitim programlarındaki yeterlilikleri tamamlamasına ve desteklemesine önem verilmektedir. 2007 yılı için bakanlık, öğretmenlerin %75’inin Bilgi ve İletişim Teknolojisi (ICT) yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflemiş ve bu bağlamda HİE’leri önemli bir araç olarak kullanmıştır (OECD, 2008, 15; TLCENTRE, 2008, 5). Program reformlarının getirdiği yenilikler, ülkedeki HİE gereksinimini değiştirmiştir. HİE kurslarında, odaklanılan konular şöyledir (Asunta, 2006a; FME, 2001, 7; Kansanen, 2003; 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 üzerinde öğrenme; Yeterlilik alanlarına ilişkin nitelikler; Eğitim ve öğretimde sosyal konular; Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı.

Fransa’da, öğrenme yöntem ve tekniklerinin çeşitlenmesi ve geliştirilmesi, eğitim programlarında yapılan yeniliklerin aktarılması, her öğrencinin birbirinden farklı oldukları düşüncesi, öğretmenlerin alanlarına ilişkin kendi mevcut bilgi birikimlerinin güncelleştirilmesi, stajyer öğretmenlere mesleki destek sağlanması ve öğretmenlerin kariyer geliştirme düşüncesini taşıması HİE programları içeriklerinin başlıca konuları arasındadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullardaki eğitimi etkilemesi hizmetiçi öğretmen eğitimine önemli ölçüde yön vermektedir (BOEN, 1999).

İngiltere’de okullar, personellerinin gelişim aktivitelerine kendileri karar vermektedirler (Furlong ve diğerleri, 2000). Mesleki gelişme ile katılımcıların öğrenme deneyimlerini ve başarımlarını bunun sonucunda mesleki uzmanlıklarını arttırmayı amaçlanmaktadır. Mesleki uzmanlığın çeşitli boyutları vardır (DfES, 2005): Yeni alan bilgisi edinme; Yeni pedagojiler, beceriler, stratejiler ve teknikler öğrenme; Yeni teknolojiler öğrenme; Yeni rolde nasıl çalışacağını öğrenme; Problem çözme, yenilikçilik ve yeni stratejiler geliştirme.

Öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin büyük bir bölümü okul gelişimi ile ilgilidir. Öğretmenlerin yüzde 61'i okul gelişim planında belirtilen ihtiyaçlara yönelik etkinliklere katılmışlardır. Bu durum İngiltere'de okul gelişim planlarına verilen önemi göstermektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin yüzde 97'si mesleki gelişmeyi okul planlarına ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir (OECD, 1998).

İspanya'da en çok HİE verilen konular arasında; okul idaresi, sınıf yönetimi, organizasyon ve öğretim programları konuları yer almaktadır. MEC'in belirlediği öncelikli eğitim konuları arasında ise; kalite yönetim sistemleri, eşitlik, rehberlik, akademik gözetim, yurttaşlık, birlikte yaşama eğitimi ve ayrılıkların 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, eğitim seviyesini geliştirilecek özel gereksinimler dikkate alınmaktadır. Bunlar şu alanları kapsar: Özel Eğitim; Okul ve Eğitim Yönetimi; Sosyokültürel Gelişim; Danışmanlık; Program Okur-yazarlığı ve Program Geliştirme; Eğitim Denetçiliği ve Öğretmen Eğitici Eğitimi; Eğitimi Yönetimi ve Geliştirilmesi; Eğitimsel İletişim, Bilgi Yönetimi ve Eğitim Denetimi. Etkinlikler, eğitim bilimlerindeki genel eğitim konularını kapsamaktadır. Bu konular eğitim zamanının %20'sinden fazlasını almamaktadır. Özel bir alandaki eğitim ise toplam zamanın %60'ını kapsamaktadır. Geri kalan zamanda da seçilen alandaki projeye hazırlanma, onu geliştirme ve değerlendirme işlemleri ile geçmektedir (P-Eurydice, 2008).

Türkiye'de HİE kapsamında, adaylık eğitimi, alan değişikliği eğitimi, lisans tamamlama ve yüksek lisans programları, Uzaktan Eğitim / e-Sertifika Programları, Dünya Bankası ve Avrupa Birliği destekli projeler kapsamında farklı programlar yürütülmektedir. HİE faaliyetlerinin konu başlıkları şu şekilde sıralanabilir (HEDB, 2010a): Meslekî gelişim, kişisel gelişim, görevde yükselme, pedagojik formasyon, bilgisayarlı teknoloji, formatör öğretmen yetiştirme, bilgisayar ve yabancı dil.

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

- 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,
- Belirtilen öğretim yöntem ve tekniklerinin araştırılması ve uygulama planlarının oluşturulması: tartışma yöntemi, rol oynama ve yaratıcı drama, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, kavram haritası tekniği, analogi 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.

Öğretmenlerin belirtilen konu başlıklarından istedikleri biri ve birkaçını seçerek rapor hazırlamaları ve bunu zümre öğretmenler kurulu ile paylaşmaları sağlanmalıdır.

Babadoğan (2009), "gereksinim analizi belirlemesi yeterince yapılmadığından konu kapsamı genellikle gözlemlere dayalı belki de göz kararına göre belirlenmekte" demektedir. TALIS (2010) raporu incelendiğinde, öğretmenler 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). Çağdaş toplumun yeniliklere ve olaylara farklı bakan, değişimi anlamış ve kavramış bireylere gereksinimi vardır (Özdemir, 2009). Çalışma ortamında, aile ve toplumun ortak yapı taşı olan bireylerin, bilgi toplumuna uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi amacıyla HİE programı içerikleri çeşitlendirilmelidir.

3.3. Öğretim Süreçleri

Almanya'da, merkezî HİE'de birçok program, müdürlere, danışman öğretmenlere, öğretmen yetiştiren kurumların müdürlerine ve okul teftiş memurlarına yöneliktir. Bazı eyaletlerde merkezî HİE'in hedef grubu, HİE'i düzenleyen ve öğretmenlerin HİE programlarını yürüten konu uzmanlarıdır (D-Eurydice, 2008). Birçok eyalette, standart düzenleme, "Basamak Model" şeklindedir. Eğiticiler, merkezî HİE kurumlarında, yeni öğretim programları veya yeni pedagojik yaklaşımlar üzerine eğitim alırlar ve daha sonra kendi bölgelerindeki öğretmenleri bu konularda eğitirler (CERI, 1998).

HİE kursları genellikle seminerler şeklinde yapılır. Aynı zamanda çalışma grupları, konferanslar, çalışma gezileri ve bilimsel tartışma yöntemleri de kullanılır. HİE kursları, uzaktan eğitimle de yapılabilmektedir (D-Eurydice, 2008). Seminerlerin sonunda anketle değerlendirilmektedir. Sonuçlar, düzenlenecek seminerler için katılımcıların olumlu ve olumsuz eleştirilerini göz önünde bulundurmalarını sağlamaktadır (Venter, 1987).

Okullardaki HİE 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 HİE kursları genellikle 2,5 - 5 gün sürer (D-Eurydice, 2008). HİE kursları, üniversiteden gelen uzmanlar ve diğer eğiticiler tarafından verilmektedir (CERI, 1998).

Danimarka'da öğretmenlere yönelik HİE'ler herhangi bir konu alanına hitap edebilir. Çoğu durumda kurslar şu şekilde olurlar (Dk-Eurydice, 2007; KTEE, 2007):

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

HİE her zaman kurslar, seminerler veya konferans şeklinde verilir. İnteraktif (etkileşimli) eğitim, yurtdışında akademik çalışma ziyaretleri ve yerel işletmelerle işbirliğiyle geliştirilmiş projeler geleneksel eğitimlerin yerine geçmeye başlamıştır. HİE artık hem katılımcı öğretmenin bireysel yeterliliklerini hem de okulun profilini geliştirmede uygulanan stratejilerinin tamamlayıcı bir parçasıdır (Dk-Eurydice, 2007).

Fransa, bilgi ve teknolojiye bağlı olarak yeni öğretim model, yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin önemini artırması 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 HİE etkinliklerinin içeriklerini, sürelerini ve değerlendirme işlemlerini etkilemektedir. (Eratalay ve Kartal, 2006, s.97; F-Eurydice, 2008).

Finlandiya'da, Öğretmenler, iş yüklerinin parçası olarak, her yıl, okul saatleri dışındaki en az 3 gün HİE'lere katılmakla yükümlüdür. Öğretmenlerin Mesleki Birliği'ne göre (Teachers' Professional Union), okul yöneticileri, gönülsüz öğretmenlerin HİE'lere katılmasını teşvik etmelidir. Okul yöneticileri anlaşmaya uymayan ve HİE'lere katılmayan öğretmenlerin 2-3 günlük maaşlarını kesme hakkına sahiptir. Ülkedeki bu yaklaşım, öğretmenlerin yaşam boyu mesleki gelişimlerinin sağlanması konusunda yardımcı olmaktadır (Asunta, 2006b, s. 143; OECD, 2003).

İngiltere'de mesleki gelişme değişik şekillerde gerçekleştirilebilir. Otoriteler, farklı mesleki gelişme fırsatlarını 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 bulundurulmalı ve ödüllendirilmelidir (DfES, 2005).

İspanya'da öğretmenlere verilen HİE etkinlikleri kurs, seminer ya da takım çalışmaları şeklinde düzenlenmektedir. Kurslar; teknik, kültürel, akademik konuların öğretimine 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 HİE programlarında genellikle konunun alt başlıkları gruplar arasında paylaştırılır ve etkinlikler düzenlenir (Es-Eurydice, 2009).

İtalya'da, eğitim durumları için kabul gören yöntemler çeşitlilik göstermektedir. Çeşitlilik, değişkenlerin üç ana grupta bir birleşiminin sonucudur (It-Eurydice, 2009):

1. Yöntemlerin ana sınıflaması:Sınıf içi uygulama, Eylem araştırması ve E-öğrenme.
2. Öğrenme kavramları:Alma (dersler, metin çalışmaları), Taklit etme (diğerleri tarafından verilen örnekler), Kişisel yorum ve Sosyal yorum (tartışma).
3. Kurslara katılan öğretmenlerin deneyimine biçilen rol:Kendi deneyimlerinde yansımaları, Deneyimlerin değişimi ve 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, 2008).Yasalarla tanımlanmış olan eğitim şekilleri şunlardır (TEPP, 2000): Kurslar, modüller, yükseköğretimde tek konulu kurslara katılım, seminerler, çalıştaylar, uygulamalı eğitim, projeler, çalışma grupları. HİE, daha çok okul öncesi ve temel eğitim öğretmenlerinin, özellikle içerikle ilgili, mesleki yeteneklerinin, eğitim merkezleri, okul odaklı eğitimler ve uygulama üzerine odaklanmış eğitimler yoluyla iyileştirilmesi ve güncellenmesi üzerine odaklanmaktadır (TEPP, 2000).

Türkiye'de MEB merkez ve taşra teşkilatında görevli her kademedeki personelin gereksinimleri, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca merkezî; İl Millî Eğitim Müdürlüklerince yerel “Yıllık Hizmetiçi Eğitim Planları” hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. HİE'lerde eğitim süreçleri, genellikle bilgilendirme seminerleri ve konferanslar şeklinde gerçekleşmektedir. Genellikle anlatım yönteminin kullanıldığı bu eğitimler dikkati toplayamama, isteksizlik, katılımda gönülsüzlük ve devamsızlık gibi bazı engeller doğurmaktadır (Özen, 2004).

Son yıllarda farklı yaklaşımların kullanıldığı HİE uygulamaları yaygınlaşmaya başlamıştır. MEB ve Microsoft Firması arasında yapılan protokol ile “Bilgi ve iletişim teknolojileri” 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 Millî Eğitim Müdürlüğü arasında yapılan işbirliği ile “Yapılandırıcı yaklaşım” konusunda uzaktan eğitim yaklaşımı kullanılarak etkileşimli ortamda HİE'ler yapılmaktadır. Bahsedilen son gelişmeler umut verici olsa da yerel düzeyde kalmaktadır. Çınkır (2009) çalışmasında, Dünya'da artan teknolojik gelişmeler ekonomik işbirlikleri ve küreselleşme ile paralel olarak eğitimde de ortak çalışmalar ve benzer yapıların göze çarptığına değinmektedir.

3.4. Değerlendirme ve Kalite Güvencesi

Almanya'da HİE kurslarına katılan öğretmenler genellikle değerlendirilmemektedir. Bazı eyaletlerde, HİE kursları için öğretmenin dosyasına eklenen sertifikalarla, öğretmenlerin ödüllendirilmesi söz konusudur. HİE'e katılmanın, öğretmen maaşlarına bir etkisi yoktur. Bununla birlikte HİE'e katılan öğretmenler bir yönetim kadrosuna başvurduğunda (örneğin okul müdürlüğü kadrosuna), HİE'e katılmış olma durumları göz önünde bulundurulmaktadır (D-Eurydice, 2008).

Danimarka'da HİE etkinliklerinin çoğunun, katılan öğretmene ne kariyer açısından ne de maaş açısından önemli bir faydası olduğunu söyleyemez. HİE'e katılan öğretmenin yâda HİE'in resmi bir değerlendirmesi söz konusu değildir. İlkokul öğretmenleri HİE sonunda sertifika alırlar. HİE'e katılmanın kariyere ya da maaşa doğrudan bir etkisi yoktur (Dk-Eurydice, 2007).

Finlandiya'da, Fin Yüksek Öğretim Değerlendirme Konseyi (FINHEEC) tarafından, yalnızca Yüksek Öğretim Kurumları ve Eğitim Fakülteleri tarafından düzenlenen HİE'ler değerlendirilmektedir (Eurydice, 2006). Bunlar dışında HİE düzenleyen kurumların etkinlikleri değerlendirilmemekte ve akredite edilmemektedir (Eurydice, 2006).

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

Fransa'da öğretmenlerin HİE'leri, eğitimde yüksek standartlar oluşturmak amacıyla alınan önlemlerden biridir ve öğretmenler belirli aralıklarla HİE kurslarını izlemektedir. Bu kurslardan aldıkları sertifikalar ve dereceleri, terfilerinde ve atanmalarında önemli ve olumlu bir role sahiptir. HİE 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, 97; F-Eurydice, 2008).

İngiltere'de, okullar kendi gelişmelerini organize etme kontrolünü ele alırken, merkezi yönetim iş takvimini belirlemede gittikçe artan bir rol üstlenmiştir. Eğitim için maddi desteği en fazla ulusal önceliği olan alanlara yönlendirmek ve ulusal denetime önem vermek bu yollardan ikisidir. Eğitimde Standartlar Bürosu (Office for Standards in Education[OFSTED]) ülkedeki her okulun her iki-altı yılda bir denetimini yapar (En-Eurydice, 2009). Denetimler temelde öğretmenlerin etkililiği ve kullandıkları yöntemler değerlendirildiği için sınıf gözlemlerine dayanmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişmesi OFSTED'i nelerin memnun edeceğinden büyük oranda etkilenmektedir (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 yeteneğin sertifikalandırılmasında değişen sadece terminolojidir (Neil and Morgan, 2003).

İspanya'da Eğitim Sistemi Kalite ve Değerlendirme Ulusal Kurumu (the National Institute for Evaluation and Quality of the Education System [INECSE]), eğitim sistemini değerlendirmek için göstergeler hazırlamak, topluluklara danışmak ve fikir birliği kurmak ve değerlendirme sonuçlarını yayınlamaktır (Cros, Duthilleul, Cox and Kantasalmi, 2004):Sistem değerlendirmenin bir parçası ya da öz-değerlendirme gibi, okulların bireysel değerlendirmesi; "Gönüllü değerlendirme", hareketlilik ve kariyerde yükselme şansı ile ilgili olarak öğretmenlerin değerlendirmesi; Öğretmenlerin, ulusal kriterleri ilgili olarak, dışsal değerlendirilmesi; Öğrencilerin, sadece resmi sınavlardaki performansı değil ayrıca hayal gücü, yaratıcılık, sorumluluk, bireysel ya da ekip çalışması gibi yetenekleri yansıtmak için çeşitli yaklaşımlar kullanarak test edip sonuçların dikkate alınarak değerlendirilmesi.

HİE'lere katılım, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında, görevlerinde yükselmelerinde, tayin durumlarında ya da rekabete dayalı görevlendirme atamalarında belirleyici olmaktadır (Es-Eurydice, 2009).

İtalya'da mevcut yasal düzenleme ile HİE sonunda kazanılmış becerilerle ilgili sertifikalar 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 HİE kurslarının değerlendirmesi kursiyer, eğitmen veya eğitim enstitüsü tarafından yapılır. Bu değerlendirme raporlar, uygulama görevleri, testler ve gözlemler şeklinde yapılır. Son değerlendirmeyi eğitim enstitüsü yapar (P-Eurydice, 2007).Eğitime katılan öğretmenler değerlendirme raporu hazırlamalıdır. Eğitim enstitüsü tasarlanma, geliştirilme ve uygulanmada öğretmenlerin katılımını değerlendirir (Sousa, 2003).

HİE'lerin tamamlanması kariyerde yükselme için gereklidir. 1992'den beri öğretmenlere yönelik HİE'ler kredilendirilmekte ve kredileri yasal olarak belirlenmektedir. Krediler, HİE süresine bağlı olarak

hesaplanır. Kurslara katılım sonucunda öğretmenlere verilen krediler kariyerde yükselmeye etkili olmaktadır. Kredilerin miktarı öğretmenin her derecede kaldığı yıl sayısı ile eşit olmalıdır (TEPP, 2000).

Türkiye'de göreve yeni başlayan öğretmenlerin adaylık eğitimi sonunda yerel idarecileri tarafından yapılan değerlendirme ile stajyerliği kaldırılır. Asil kadroya geçen öğretmenler için mesleğin ilerleyen yıllarında alan değişikliği, görevde yükselme ve idareci pozisyonuna geçme durumları dışında herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır. HİE sonunda başarılı olanlara "Başarı Belgesi" istenilen başarıyı elde edemeyenlere ise "Katılım Belgesi" verilmektedir (HEDB, 2008). Yerel düzeyde yapılan HİE uygulamalarında değerlendirmenin çoğunlukla yapılmadığı; merkezi düzeyde katıldıkları HİE programlarında ise yapılan değerlendirmelerin herhangi bir bağlayıcılığı bulunmadığı söylenebilir.

TALIS (2010) eğitim ve öğretim araştırmasına göre, öğretmenlerin yaklaşık % 69'u okul müdürü, yaklaşık % 60'ı ise okul dışından bir kişi veya grup tarafından yılda bir veya daha fazla değerlendirildiklerini ve/veya geri bildirim sağlandığını, yaklaşık % 45'i ise kendi okullarında, diğer öğretmenler ya da okul idaresi üyeleri tarafından hiç bir zaman değerlendirilmediğini ve/veya geri bildirim sağlanmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya konu olan ülkelerin bazılarında HİE'lerin değerlendirilmesi ve akreditasyonu önemli görülmekte, çalışmalar yapılmakta, bazılarında ise bu tür çalışmalara rastlanmamaktadır. Tablo2, araştırmaya konu olan ülkelerde öğretmenlerin HİE'lerinin, akreditasyonu ve değerlendirilmesi ve bunları hangi kurum/kurumların yaptığını göstermektedir.

Tablo 2

Ülkelere 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
Yükseköğretim kurumları	Almanya Danimarka, Finlandiya, İspanya, Portekiz	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Türkiye	Fransa, İngiltere
Öğretmenlerin adaylık eğitimi için kurumlar	Almanya Danimarka, Finlandiya, İspanya, Portekiz	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Türkiye	Fransa, İngiltere
Kamudaki HİE merkezleri	Almanya, İspanya, Portekiz	Almanya, İspanya, Portekiz	Fransa	Danimarka, Finlandiya, İngiltere, İtalya, Türkiye
Öğretmen birlikleri ya da öğretmen dernekleri	Almanya İspanya, İtalya, Portekiz,	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Türkiye	Danimarka, Fransa, Finlandiya, İngiltere
Özel sektör öğretim merkezleri (dil kursu gibi)	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz,	Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz	Danimarka, Türkiye	Fransa, Finlandiya, İngiltere
Diğer (özel şirketler, sivil toplum örgütleri gibi)	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.

4. Sonuç ve Tartışma

1. HİE'in gereksinim ve amaçlarına ilişkin, *Almanya*'da standartlarla öğretmenlik mesleği yeterliliklerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. *Danimarka*'da Eğitim Bakanlığı'nın meslek örgütleriyle yaptığı ortak çalışmalarla organize edilmektedirler. Okullar, kendi gereksinimlerini belirleyip serbest piyasada istedikleri eğitim programını "satın" almaktadır. *Finlandiya*'da, Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi,

eğiticiler için temel konularda HİE programları düzenlemektedir. *Fransa*'da, ihtiyaç analizine göre, eğitim programlarının hedeflerine ve değerlendirme süreçlerine karar verilmektedir. *İngiltere*'de, planlanmada öğretmenler, okullar ve yerel otoritelerin ortak girişimleriyle yapılmaktadır. *İspanya*'da, Bakanlık her yıl öncelikli eğitim konularını içeren bir plan hazırlar. Eğitim enstitülerinde öğretmen eğitimi projeleri adıyla çalışmalar yapılmaktadır. *İtalya*'da, temel eğitim ve öğretim, hareketlilik, yeterliklerin ve mesleki örgütlenmenin yenilenmesi, özel alan gereksinimlerinin karşılanması gibi farklı amaçları gerçekleştirmek için yapılır. *Portekiz*'de, öğretmen yetkinlik ve gerekliliklerini tanımlamaktan hükümet sorumludur. *Türkiye*'de, Hizmetçi Eğitim Daire Başkanlığı, mesleki gelişim etkinliklerini planlamaktadır.

2. Programlarda en fazla ele alınan konular: Bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT), öğretim yöntemleri, yönetim ve okul geliştirme, özel gereksinimler, çok kültürlü öğretim ve çatışma ve davranış yönetimidir. Ülkelerin yarısından fazlasının HİE programlarında burada bahsedilen konuların çoğu ya da neredeyse hepsi sunulmaktadır. Ülkelerin hepsinde ICT, HİE'de işlenen ana konulardandır ve her geçen gün daha çok kaynak ve zaman öğretmenlerin bu alandaki yeteneklerini geliştirmek için harcanmaktadır.

3. Ülkeler değişse de HİE programlarının süreci değişmemektedir, genellikle seminerler şeklinde yapılmaktadır. Ülkelerin hemen hepsi bireyi merkeze alan öğretim süreçlerini tasarlamaya başlamıştır. Bazı ülkelerde süreç odaklı eğitimler göze çarpmaktadır. Meslektaş deneyimleri önemli görülmekte ve iletişimi arttırıcı aktif yöntemler tercih edilmektedir. Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve Bologna Süreci HİE programları üzerinde, süreklilik sağlama ve birey merkezli olma anlamında etkili olmaktadır.

4. *Almanya*'da HİE kurslarına katılım genellikle değerlendirilmemesine rağmen yönetim kadrosuna başvurduğunda, göz önünde bulundurulmaktadır. *Danimarka*'da etkinliklerin çoğunun, katılan öğretmene ne kariyer açısından ne de maaş açısından önemli bir faydası olmamaktadır. *Finlandiya*'da, Fin Yükseköğretim Değerlendirme Konseyi tarafından, yalnızca Yükseköğretim Kurumları ve Eğitim Fakülteleri tarafından düzenlenen HİE'ler değerlendirilmektedir. *Fransa*'da kurslardan alınan sertifikalar ve dereceler, terfi ve atanmada önemli ve olumlu bir role sahiptir. HİE 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 öğretmenlerin görevlerinde yükselmelerinde, tayin durumlarında ya da rekabete dayalı görevlendirme atamalarını HİE etkinliklerine katılma durumları belirleyici olmaktadır. *İtalya*'da, HİE programlarının değerlendirilmesi ve öğrenme çıktılarının zorunlu kontrolü yapılmamaktadır. *Portekiz*'de HİE programlarının değerlendirmesi kursiyer, eğitmen veya eğitim enstitüsü 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.

5. Akreditasyon ve değerlendirme hizmetleri, "yükseköğretim "kurumları", "adaylık eğitimi kurumları", "kamudaki HİE merkezleri", öğretmen birlikleri ya da dernekleri", "özel eğitim kurumları" ve "özel şirketler ve sivil toplum örgütleri gibi özel şirketler" aracılığıyla sağlanabilmektedir. Araştırmaya konu olan 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 HİE etkinliklerinde çeşitlilik ve kalitenin arttırması 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 düşünülebilir.

Öneriler;

- İhtiyaç analizi çalışmasında öğretmen görüş ve istekleri dikkate alınmalıdır. Sistemdeki farklı kıdem ve deneyimi olan öğretmenlere farklı gereksinim grupları oluşturulmalıdır.

- Amaçlar, sadece konulara göre değil, öncelikle öğretmenlerin mesleki gereksinimleri dikkate alınarak belirlenmelidir.
- İçeriğin seçiminde ve düzenlenmesinde, amaçları gerçekleştirilebilirlik, yetişkin eğitime ve özelliklerine uygunluk, yaşama yakınlık ilke ve özellikleri dikkate alınmalıdır. ICT'den faydalanılarak, hazırlık yapılabilmesi için, eğitimlerden önce, eğitim içeriği öğretmenlerle paylaşılmalıdır. Eğitsel veri tabanı (teorik bilgi, [görüntülü ve sesli] uygulama örnekleri, eğitim araç ve materyal örnekleri [görüntüler, ses dosyaları, öğrenme nesnelere vb.) ve/veya elektronik kütüphane oluşturulup paylaşımına açılmalıdır.
- Öğretim süreçlerinde, farklı eğitim strateji, yaklaşım, yöntem, teknik ve modelleri tercih edilmelidir. Teknolojik olanaklardan olabildiğince çok faydalanılarak ortam, zaman ve süreden bağımsızlık sağlanmalıdır. Amaca göre, yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve karma eğitim programlarından faydalanılmalıdır.
- Sürecin başında, belli aşamalarda ve sonda değerlendirme etkinlikleri yapılmalıdır. Değerlendirme sonuçları ve öğretmenlerin gelişimlerine ilişkin dönütler kurum ve öğretmenin kendisiyle paylaşılmalıdır ve işe yarar hale getirilmelidir. Hizmetçi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişmeye ilişkin (kariyerde yükselmeye etki, maaş artışı, takdir ve teşekkür belgeleri gibi) teşvik ve ödüllendirmeler ile ilgili düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynaklar

- 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/tesee/dokumenti/monografija/Tula.pdf adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Avşar, P. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmetçi eğitim programlarını değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babadoğan, C. (2009). "Türkiye'de HİE uygulamaları" sunusu. *Kamu Kesiminde Hizmetçi Eğitim Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- 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.
- Boydak, M. (1999). *Hizmetçi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba A., S. & Yıldırım, K. (2010). Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması (teaching and learning international survey) *TALIS - Türkiye ulusal raporu*. MEB Dış İlişkiler Müdürlüğü. Ankara: Gürler Matbaacılık
- CERI (Centre for Educational Research and Innovation), (1998). *Staying ahead: in-service training and teacher professional development*. OECD Publishing
- Cros, F., Duthilleul, Y., Cox, C. & Kantasalmi, K. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers*. Country Note: Spain-OECD
- Çatmalı, M. (2006) "*Gelecek için eğitim*" hizmetçi eğitim kursunun değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Çınkır, Ş. (2009). "Dünyada Hizmetçi Uygulamaları" sunusu. *Kamu Kesiminde Hizmetçi Eğitim Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- 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?. (Edt.: B. Moon, L. Vlasceanu & L. C. Barrows). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* (ss.109-133). Bucharest: UNESCO CEPES.

- 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 adresinden 21 Ocak 2009 tarihinde erişilmiştir.
- DfES (Department for Education and Skills) (2005). Leading and Coordinating CPD in Secondary Schools. DfES 01882005G.Web:http://www.standards.dfes.gov.uk/secondary/keystage3/downloads/ws_cpdlac_p018805s.ec.pdf adresinden 22 Kasım 2009 tarihinde alınmıştır. Dk-Eurydice (2007). Avrupa'daki Eğitim Sistemleri üzerine Özet Belgeler-Danimarka
- 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 adresinden 04.04.2010 tarihinde erişilmiştir.
- Eratalay, N. ve Kartal, E. (2006). Yabancı dil öğretmenleri için hie uygulamaları ve fransa örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-100.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Es-Eurydice. (2009). *Spain*. Web:<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=ES> adresinden 19 Ocak 2009 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 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 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.
- FME (Ministry of Education). (2001). Teacher education development programme. Web:http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opekoe ng.pdf?lang=sv adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition re-forming professionalism*. Buckingham: Open University Pres.
- 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 çalıştayı raporu*. Web:hedb.meb.gov.tr/net_Duyuru_dosyalar2010_calistaymebhe.pdf adresinden. 04 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir.
- It-Eurydice (2009). Italy (2007/08) Web: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=IT> adresinden 04 Ekim 2008 tarihinde erişilmiştir.
- 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
- 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*, 16(1)'den ayrı baskı.
- 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.

- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of finland in pısa? Web: <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/malaty.pdf> adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2010b). "Mesleki Çalışmalar". İlköğretim Genel Müdürlüğü Kurum İçi Yazışma. İlg: MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Tarih: 02.06.2010, Sayı:B.08.0.İGM.0.07.01.00.102/9829.
- Mikkola, A. (2008). Teachers' continuous professional education in finland. Web:http://entep.bildung.hessen.de/feldkirch/reports/NAT_REP_FINLAND.pdf adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- 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 adresinden 10 Kasım 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Neil, P. and Morgan, C. (2003). *Continuing Professional Development for Teachers: From Induction to Senior Management*. Kogan Page.
- 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 (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 öğretme ve öğrenme araştırması (TALIS) sonuçlarına göre Türkiye*nin genel görünümü.
- OPEKO (National Centre for Professional Development in Education) (2009). Education. Web: <http://www.opeko.fi/english/koulutus.htm> adresinden 23 Şubat 2009'da alınmıştır.
- Özcan, Ş. (1993). *Hizmet-İçi Eğitimin Etkinleştirilmesi ve Yaygınlaştırılması İstisari Toplantısı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özdemir, S. (2009). "Çağdaş HİE anlayışı" sunusu. *Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özen, R. (2004). "HİE Programlarında görev alan öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin kursiyer görüşleri". 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, 155.
- 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 adresinden 21 Ocak 2009 tarihinde erişilmiştir.
- Sağlam, M. Kürüm, D. (2005). Türkiye ve avrupa Birliği Ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 167
- Saraçoğlu, A. S. (1990). *Türkiye ve japonya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- 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*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, E. (1999). *Eğitim ve okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitimle yetiştirilmelerine ilişkin politika ve uygulamalar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, A. H., Sunay, Y. & Aytaç, T. (1997). "HİE'de koordinasyon sağlanması toplantısı". *Milli Eğitim*, 133, 12-16.
- TEPP (2000). *Teacher education policies in portugal* (Bártolo Paiva Campos) Conferência da Presidência Portuguesa (Loulé, 22 e 23 de Maio de 2000). Web: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13930/2/Teacher%20education%20policies%20in%20Portugal.pdf> adresinden 20.004.2009 tarihinde erişilmiştir.
- TLCENTRE (2008). Institutional environment guideline descriptions of national environments/finland. Web:http://www.tlcentre.net/resource_files/resources/105/institutional_environment_FINLAND.pdf adresinden 23.02.2009'da alınmıştır.

- Türkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri: karşılaştırmalı bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tyler, W. R. (1993). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. U.S.A.: The University of Chicago Press.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler*. Ankara: Eylül Yayıncılık.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık. 7. Baskı.
- Venter, J. (1987). Günümüzde Federal Almanya'da öğretmen eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 110.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.