

Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılmalı İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Pınar KORUKLUOĞLU¹, Mehmet GÜROL²

1 Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, pinarkoruklu16@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2077-6060.

2 Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gurolmehmet@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7649-9619.

Gönderilme Tarihi: 30.09.2022 Kabul Tarihi: 06.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1182711

Atf: “Korukluoğlu, P., ve Gürol, M. (2023). Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının karşılaştırılmalı incelenmesi. *Millî Eğitim*, 52 (240), 2553-2586. DOI: 10.37669/milliegitim.1182711”

Öz

Öğretmenler eğitimde kalitenin temel taşı olarak görülür. Öğretmenlerin mesleki gelişim yoluyla niteliğinin artırılması ile eğitim kalitesi iyileştirilebilir. Bu çalışmada OECD ülkeleri içinden PISA 2018 ve TALIS 2018 uluslararası araştırmalarına katılan ve PISA’da farklı düzeyde başarı sergileyen Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının karşılaştırılmalı incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Bereday’in analitik yöntemi ile önce seçilen bu ülkelerin genel bilgileri ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları incelenerek elde edilen verilerin betimlemesi yapılmış, sonra hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarıyla ilgili veriler tablolastırılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar yorumlanmıştır. Eğitim politikalarının merkezi olarak eğitim bakanlıkları tarafından belirlenmiş olduğu görülse de öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları bakımından Estonya, Japonya ve Türkiye’nin merkezi yapıda, İsveç, Hollanda ve Kanada’nın yerel düzeyde mesleki gelişim çalışmaları düzenlediği görülmüştür. Hizmet içi mesleki gelişimde üniversite, okullar, eğitim merkezleri ve dijital platformlardan yararlanıldığı görülmüştür. Hizmet içi eğitimin, pedagojik, konu alanı ile genel kültür konularına ek olarak güncel bilgi ve becerileri de içerdiği görülmüştür. Ayrıca eğitim türü olarak kurslar, seminerler, konferanslar, çalıştaylar, okul ziyaretleri, literatür tarama ve öğrenme ağları şeklinde hizmet içi eğitimlerin uygulandığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlerin mesleki gelişimi, hizmet içi mesleki gelişim, PISA 2018, TALIS 2018

A Comparative Investigation of In-Service Professional Development Practices for Teachers in Estonia, Sweden, Netherlands, Canada, Japan and Turkey

Abstract

Teachers are seen as the cornerstone of quality in education. The quality of education can be improved by increasing the quality of teachers through professional development. In the research, it was aimed to comparatively examine the in-service professional development practices of teachers in Estonia, Sweden, Netherlands, Canada, Japan and Turkey, which participated in the PISA 2018 and TALIS 2018 international surveys among OECD countries and showed different levels of success in PISA. For this purpose, with Bereday’s analytical method, firstly, the general information of the countries and the in-service professional development practices were examined. After the examination, the data obtained were described. Then the in-service professional development practices were interpreted and brought side by side with the tables and finally, the similarities and differences between them were interpreted. Although it is seen that education policies are determined centrally by the ministries of education, it is seen that Estonia, Japan and Turkey organize professional development activities at the central level in terms of teachers’ professional development practices, while Sweden, the Netherlands and Canada organize professional development activities at the local level. It has been observed that universities, schools, training centers and digital platforms are used in in-service professional development. It has been seen that in-service training includes up-to-date knowledge and skills in addition to pedagogical, subject area and general culture topics. In addition, it has been observed that in-service training in the form of courses, seminars, conferences, workshops, school visits, literature reviews and learning networks are applied as a type of training.

Keywords: professional development of teachers, in-service professional development, PISA 2018, TALIS 2018

Giriş

Bilgi ve teknoloji temelinde toplumların gelişimi eğitim sistemlerindeki başarıya dayanır. Eğitim sistemlerinin öğretim temeline dayalı olarak 21. yüzyılda hızlı bir değişimle karşılaşılan yenilikler doğrultusunda geliştirilmesi, toplumların bilgi ile şekillenmesi ve ekonomik rekabet gücünün artırılmasında önemli bir etkidir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2021c; Partnership for 21st Century Learning [P21], 2015). Toplumlar, bireyleri geleceğe hazırlarken çağın gerektirdiği becerileri edinebilmesi için eğitim sistemlerini geliştirme sürecinde sistemlerin uygulayıcıları olan öğretmenlerin de mesleki gelişimini sağlamalıdır (Eroğlu, 2019; Kulbak, 2019; Seferoğlu, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişimi dün-

yada, eğitimin kalitesini etkileyen eğitim reformlarının temelini oluşturur (Eroğlu ve Özberk, 2018; Eroğlu, 2019; İlđan, 2017; Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, hizmet öncesinde başlayan temel eğitimin devamında eğitimin kalitesi ve zamanla etkili öğretmenlik niteliklerinin artırılması gereği hizmet içinde de yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (OECD, 2021b). Hizmet içinde mesleki gelişim, eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgiler edinip beceriler kazanırken, uzmanlıklarını da geliştirmesine katkı sağlayacak çeşitli resmî veya gayri resmî faaliyetlerden oluşur (İlđan, 2017; OECD, 2021c).

21.yüzyılın getirdiği becerilerde görülen yeniliklerin eğitim sistemleri ile mesleki gelişim faaliyetlerine yansıtılabilmesi için öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumların, çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerindeki gelişmeleri inceleyerek iyi örnekleri model almasının faydalı olacağı düşünülebilir. Bilgi ve teknoloji ağı ile donatılan dünyada küresel düzeyde bilgi ve becerilerin gelişiminde çeşitli ülkelerin bu gelişim için farklı eğitim politikaları geliştirdiği gözlenmektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin uluslararası düzeyde izlenmesi ve değerlendirilmesi, eğitim politikalarının güncellenmesi ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi sürecinde katkı sağlayabilir (OECD, 2021c). Farklı seviyelerde eğitim sistemlerini uluslararası göstergelerle izleme ve değerlendirme yoluyla öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının olumlu ve olumsuz performanslarına dair edinilen bilgi ve veriler sayesinde eğitim sistemi ve politikalar bağlamında çıkarımlarda bulunulabilir (OECD, 2021c).

Sürekli güncellenen bilgi, becerilerle donatılması yoluyla öğrencilerin başarısının sağlanmasında öğretmen niteliğinin önemli olduğu ve öğretmen niteliklerinin artırılmasının da mesleki gelişime bağlı olduğu gerçeği ile politikaların düzenlenmesinde sınav ve anket sonuçlarından yararlanılmasının faydalı olacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda eğitim politikalarının bir göstergesi olarak, uluslararası düzeyde üç yılda bir 15 yaş grubu öğrencilerin okuma-fen-matematik alanlarında başarılarının ölçüldüğu PISA (Programme for International Student Assessment), (OECD, 2019a; OECD, 2019b) ile beş yılda bir öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre eğitim politikalarının okullardaki yansımalarının araştırıldığı TALIS (The Teaching and Learning International Survey) anket sonuçlarının incelenmesinin öğretmenlerin niteliğini geliştirme yolunda ışık tutacağı düşünölmüştür (OECD, 2019c). Araştırma kapsamında ülkelerin PISA 2018 verileri Tablo 1’de görölebilir.

Tablo 1

Araştırma Kapsamında Ülkelerin PISA 2018 Başarı Sıralamaları ve Puan Ortalamaları

<i>Okuma Becerileri</i>			<i>Matematik</i>			<i>Fen</i>		
Sıralama	Puan	OECD sıra	Sıralama	Puan	OECD sıra	Sıralama	Puan	OECD sıra
Estonya	523	1	Japonya	527	1	Estonya	530	1
Kanada	520	2	Estonya	523	3	Japonya	529	2
İsveç	506	7	Hollanda	519	4	Kanada	518	5
Japonya	504	11	Kanada	512	7	Hollanda	503	10
Hollanda	485	21	İsveç	502	12	İsveç	499	14
Türkiye	466	31	Türkiye	454	33	Türkiye	468	30
OECD	487		OECD	489		OECD	489	

Kaynak: OECD, 2019a; OECD, 2019b.

Tablo 1’de araştırma ülkeleri içinde Estonya, Japonya ve Kanada’nın başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu açıkça görülmekte ve bu durumda eğitim politikalarının incelenmesiyle diğer ülkelere yönelik önemli çıkarımlar sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Hollanda ve İsveç’te de OECD ortalaması üzerindeki başarı düzeyi, eğitim politikalarının sunacağı önemli noktalara işaret etmektedir. Bir diğer uluslararası gösterge olan TALIS anketinin ilkökul-ortaokul-lise düzeylerini kapsayacak şekilde en son 2018’de yapıldığı ve OECD ülkeleri içinde araştırma kapsamında yer verilen ülkelerden Estonya’nın sadece ortaokul, Hollanda’nın ilkökul ve ortaokul, Kanada (Alberta Eyaleti)’nin ortaokul ve lise, İsveç ve Türkiye’nin ise üç okul düzeyinde katılım gösterdiği görülmüştür (OECD, 2019c).

Küresel düzen ve değişimlerin etkisi altında kalan eğitim sistemlerinin, güncelleme ihtiyacı doğan eğitim politikaları ile geliştirilmesi ülkeler açısından önem arz eder. Bu durumda uluslararası göstergeler yardımıyla çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri incelenip değerlendirilerek elde edilen çıkarımlar sonucu ülkelerin eğitim politika ve sistemlerinde yapılacak iyileştirmeler öğretmen niteliğini ve dolayısıyla öğrenci başarısını artırmada önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırmada farklı başarı düzeyine sahip OECD ülkeleri içinden son yapılan PISA 2018 ve TALIS 2018 araştırmalarına katılmış Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi yoluyla hizmet içi öğretmen eğitimi politikalarının geliştirilmesine yönelik çıkarımlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın soruları;

1. Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının genel işleyişi nasıldır?
2. Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - 2.1. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarından sorumlu kurumlar bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - 2.2. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının koşulları bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - 2.3. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında adaylık ve sonrası eğitim uygulamaları bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - 2.4. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının eğitim içeriği bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - 2.5. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlere katkısı bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
3. Uluslararası TALIS 2018 verilerine göre Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları hakkında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 3.1. Farklı türdeki hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarına katılım hakkında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 3.2. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının içerikleri hakkında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 3.3. Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının önündeki engeller hakkında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, çeşitli ülkelerin öğretmenlerinin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları karşılaştırılmak istendiği için bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Nitel araştırma ile yürütülen çalışmada çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerindeki aynı döneme ait değişkenler birbiriyle karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmaya çalışıldığı için yatay yaklaşım benimsenmiştir (Türkoğlu, 1998; Ültaır, 2000). Ayrıca çalışmada Bereday Modeli olarak adlandırılan analitik yöntemden yararlanılmıştır (Bereday, 1964). Analitik yöntemde sırasıyla; ülkelerin mesleki gelişimi betimlemesi yapılır, elde edilen veriler tarihi, siyasi, ekonomik, sosyal açılarından yorumlanır, veriler tablolaştırma ile yan yana getirilerek benzerlik ve farklılıklar

belirlenir ve son olarak eş zamanlı karşılaştırma ile veriler yorumlanır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Etik Kurul İzni: Bu araştırma doküman analizi içerdiği için etik izin belgesine gerek yoktur.

Çalışma Grubu

Araştırmada yer alacak ülkeler, uluslararası göstergelerden PISA 2018 sınavı ve aynı zamanda TALIS 2018 araştırmasına katılmış OECD ülkeleri arasından bir örneklem grubu olarak seçilmiştir. Örneklem, bir grup bütünü kendi içinden seçilmiş parçalarıyla temsil edilmesidir. Bu araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemeyi Patton (2018), önceden belli bir grup kriteri karşılayan durumların incelenmesi olarak tanımlamıştır. Araştırma kapsamında OECD ülkeleri içinde PISA 2018 sınav başarısı farklı düzeylerde olan ve farklı bölgelerde bulunan ülkelere dokümanlarına ulaşılabilen ülkeler örneklem ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda örneklem grubunu Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’nin demografik bilgileri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Kapsamında Ülkelerin Demografik Bilgileri

Ülkeler	Konumu	Resmî Dili	Nüfusu	Arazi Alanı	HDI	Eğitim payı % GSMH
Estonya	Doğu Avrupa	Estonca	1.3 milyon	45.227 km ²	Çok yüksek	%5.2
İsveç	Kuzey Avrupa	İsveççe	10.3 milyon	438.524 km ²	Çok yüksek	%7.6
Hollanda	Batı Avrupa	Hollandaca	17.4 milyon	41.540 km ²	Çok yüksek	%5.4
Kanada	Kuzey Amerika	İngilizce, Fransızca	38 milyon	9.093.510 km ²	Çok yüksek	%5.3
Japonya	Doğu Asya	Japonca	125,6 milyon	364.555 km ²	Çok yüksek	%3.6
Türkiye	Batı Asya/ Güney Doğu Avrupa	Türkçe	85 milyon	783.562 km ²	Çok yüksek	%4.3

Kaynak: Avrupa Birliği Başkanlığı [AB], 2011; European Union [EU]; Human Development Index [HDI], 2020; OECD, 2022; United Nations [UN], 2022; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018; Wikipedia; World Population Review [WPR], 2022

Araştırmaya konu olan Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'nin demografik bilgileri incelendiğinde ülkelerin Avrupa, Kuzey Amerika, Asya gibi farklı konumlarda yer aldığı görülmektedir. Bu ülkelerde nüfus yoğunluğunun da farklılaşmakta olduğu ancak PISA 2018 araştırmasında bu farkın başarıya ulaşmada bir engel teşkil etmediği görülmektedir. Toplumsal yapı bakımından ayrıca İsveç ve Kanada'nın göç alması nedeniyle çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu, Estonya'nın da benzer nitelikte farklı etnik yapıları barındırdığı bilinmektedir (WPR, 2022). Birleşmiş Milletler'in, yine bir uluslararası gösterge olan Human Development Index [HDI] ile ülkelerin gelişim düzeyinin eğitim, sağlıklı yaşam, kişi başı gayri safi milli gelire dayanan üç ölçüte göre çok yüksek şekilde değerlendirdiği görülmektedir (HDI, 2018; HDI, 2020).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile incelenmiştir. Doküman analizi, araştırılacak olguları ve kapsadığı yazılı materyallerin analizini içerir. Nitel araştırmalarda görüşme ve gözlemin gerçekleşmediği durumlarda geçerliği arttırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin toplanması sürecinde ülkelerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarından sorumlu kurumları, uygulama koşulları, aday öğretmenlik ve adaylık sonrası öğretmenlik sürecinde eğitim uygulamaları, eğitim içerikleri, eğitim uygulamaların öğretmene katkıları incelenmiştir. Ayrıca incelenen bu verileri desteklemek adına uluslararası TALIS 2018 anket sonuçlarından yararlanarak bu ülkelerde öğretmenlerin farklı türde hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarına katılım düzeyleri, hizmet içi mesleki gelişim eğitim içerikleri ve eğitimlerin önündeki engellere ilişkin veriler karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırma kapsamında veriler, örneklem grubunu oluşturan ülkelerin resmî web sitelerinin, OECD, PISA 2018 ve TALIS 2018 elektronik ortam verilerinin, European Commission [EURYDICE], United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], National Centre for Entrepreneurship in Education [NCEE] web siteleri ile Web of Science [WOS] gibi akademik veri tabanlarının, karşılaştırmalı eğitim sistemleri alanında dergi ve kitapların taranması yoluyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırma örnekleminde yer alan ülkelerin öncelikle genel profilleri, sonra hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları hakkında web siteleri ve bilimsel makaleler üzerinden bilgi toplanarak incelenmiştir. Daha sonra ülkelerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının tablolaştırma yoluyla benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmada seçilen örneklem ülkelerinin TALIS 2018 anket verilerinden elde edilen hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları hakkındaki verilerin de grafikler şeklinde karşılaştırmalı incelemesi yapılmıştır. Son olarak

elde edilen bulgular arasında bağlantılar yorumlanmıştır. Karşılaştırmalı eğitim incelemesi, “eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alan” olarak tanımlanmaktadır (Browne ve Cramer, 1965; akt. Erdoğan, 2015, s.11).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma kapsamında araştırmanın inanılabilirliği için gerçeği doğru yansıtabilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulup, derinlemesine odaklanarak veri toplama yoluna gidilmiş, tutarlığı sağlama adına ise veriler detaylı tekrarlarla incelenmiştir. Aktarılabirlik amacıyla ise elde edilen verilerin ayrıntılı tanıtımı yapıp okuyucu tarafından anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca seçilen ülkeler hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmada güvenirlik amacıyla ülkelerin verileri tarafsız karşılaştırma yapılarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları hakkında genel bilgilerin betimlemesi yapıldıktan sonra tablolarda yan yana getirilerek karşılaştırılmalı incelenmesi yapılmıştır.

Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Estonya hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

Estonya hizmet içi öğretmen eğitimleri, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı sorumluluğunda Eğitim Stratejisi’nde belirtildiği üzere, öğretmenlerin mesleki standartları doğrultusunda belirlenen yeterliklere göre düzenlenmektedir (Ministry of Education and Research [MoER], 2019; NCEE; Pedaste ve ark., 2019). Estonya’da öğretmenlerin hizmet içi eğitimi üniversiteler ve özel işletmeler tarafından eğitim öncelikleri temelinde eğitim sunar (MoER, 2019). Ayrıca okullar kendi ihtiyaçlarına göre kurum içi eğitimler düzenleyebilmektedir. Ancak öğretmenler yaşam boyu öğrenme kapsamında kendi kişisel mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyip planlamak durumundadır (Eisenschmidt, 2011). Mevcut eğitim stratejisi döneminde, hizmet içi eğitimin finansmanı merkezileştirilmiştir (MoER, 2019). Ayrıca sivil toplum kuruluşları da mesleki gelişimi destekler (MoER, 2019; Eisenschmidt, 2011).

Estonya’da aday öğretmenler Tallinn ve Tartu Üniversitelerinin desteğiyle hizmet içi eğitimden yararlanır ve görev aldıkları okullarda bir mentör öğretmen tarafından bir yıl süreyle mesleki gelişimleri desteklenir (Eisenschmidt, 2011; NCEE). Hizmet içi eğitim kursları sonunda öğretmenlerin terfi veya yüksek maaş seviyesi

kazanımı bulunmaz, çünkü bu eğitimler öğretmenin asli gelişim görevine dâhil kabul edilir (Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022a).

İsveç hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

İsveç'te öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimde eğitim ihtiyaçları, okullar ve belediyeler tarafından belirlenmektedir (Eurydice, 2021/2022b). Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) okul ve belediyelerin sorumluluğundaki eğitim hizmetleri için hibe dağıtımı yapar, aynı zamanda okul gelişim programları ile sürekli mesleki gelişim programları düzenleyerek eğitimde kalite çalışmalarını destekler ve dijital materyal imkânı sunar (Eurydice, 2021/2022b; National Education Agency [NEA-Skolverket], 2022a). İsveç Yüksek Öğrenim Konseyi, Ulusal Özel İhtiyaç Eğitimi Okulları Ajansı ve Yaşayan Tarih Forumu gibi bazı kuruluşlar da öğretmenlerin mesleki gelişimine destek vermektedir (Eurydice, 2021/2022b).

Öğretmenlerin maaşlarında mesleki gelişim etkisi sendikalar ve okul müdürlerinin katıldığı İsveç Yerel Yönetimler ve Bölgeler Birliği ile gerçekleştirilen görüşmelerde değerlendirilir (Eurydice, 2021/2022b). Okul müdürlerinin sağladığı mali kaynakla ihtiyaca yönelik öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenir (Wermke, 2011). İsveç'te öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişimi terfi durumunu etkilemez (Eurydice, 2021/2022b).

Hollanda hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

Hollanda'da hizmet içi eğitim bir kanuna bağlı merkezi kurum tarafından sağlanmaz. İlk, orta ve özel eğitim okullarının hizmet içi eğitim için kendi bütçeleri vardır. Hizmet içi eğitimlerin çoğu öğretmen yetiştiren HBO ve üniversiteler tarafından verilebilir. Ayrıca okul danışma hizmetleri de çeşitli uzmanların desteği ile eğitimler düzenleyebilir (Eurydice, 2021/2022c). Hollanda'da hükümet öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve kariyer hedeflerinde beklentileri hakkında 2020 yılında bir eylem planı oluşturmuştur. Bu eylem planı, öğretmen gelişiminde lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimlerini teşvik edecek öğretmen gelişim hibesi, mesleki gelişimlerin maaş ve terfiye olanak sunan çeşitlendirilmiş görev ve maaş sistemi, mesleki gelişimlerin güncel tutularak yeterliklerini ve görev aldıkları uygulamaların kaydedildiği ulusal öğretmen kaydı konularını içermektedir (Eurydice, 2021/2022c).

Kanada hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

Kanada'da, hizmet içi öğretmenlere yönelik öğretim için gerekli hedefler ve standartlar, eyalet ve bölgesel eğitim bakanlıkları tarafından Öğretmen Kolejlere, Bölge Okul Kurulları, Eğitim Federasyonları, Eğitim Fakülteleri ve Meslek Birlikleri ile yapılan iş birliği çerçevesinde belirlenir (Gambhir ve ark, 2008). Kanada'da öğretmen-

lerin mesleki gelişimi de merkezi bir sisteme bağlı olmayıp her eyaletin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulamaları ayrı olabilmektedir. Kanada’da öğretmenlerin mesleki gelişiminden sorumlu olan kurumlar; öğretmenlerin lisansüstü eğitimine destek olarak yüksek lisans ve doktora eğitim programları oluşturan üniversiteler, eğitim programlarını güncel politik gelişmelerle düzenleyen Eğitim Bakanlıkları, okul personelinin gelişimini takip ederek kurslar düzenleyen okul kurulları, ortak eğitim ihtiyacına yönelik belli gruplara eğitim etkinlikleri düzenleyen yerel eğitim merkezleri, üyelerinin gelişme ihtiyacına yönelik eğitimler düzenleyen öğretmenler birliği (federasyonu), okul temelli gelişim amacıyla özel eğitimciler, öğretmenlerin öğretim alanında bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik uzaktan eğitimler şeklindedir (Yılmaz ve ark., 2019). Kanada’da öğretmenler mesleki gelişim eğitimleri ile kariyerinde bölüm başkanlığına terfi edebilir, okulda ve okul sisteminde liderlik rolleri üstlenebilir veya kısa kurslar sonucu “Ek Nitelikler” kazanarak maaşlarını artırabilir (NCEE).

Japonya hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

Japonya’da hizmet içi eğitimi organizasyonları, öğretmen eğitimini ulusal seviyede Eğitim Bakanlığı Öğretmen Eğitim Merkezi aracılığıyla, valilik düzeyinde eğitim kurulları, belediye düzeyinde eğitim kurulları, okul düzeyinde okul temelli (sınıf veya tüm okul kapsamında) araştırma toplulukları, gönüllü eğitim dernekleri, özel sektör eğitimleri veya bireysel olarak öğretmenlerin kendi kendine eğitimlerini içerecek şekilde beş düzeyde gerçekleştirir (Fujita ve Dawson, 2007; Institute for International Cooperation, Japan International Cooperation Agency [IFIC/JICA], 2004). Ayrıca üniversiteler lisansüstü eğitim seviyesinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimine destek olmaktadır (Abazaoğlu, 2014; IFIC/JICA, 2004).

Hizmet içi mesleki gelişim, göreve yeni atanan öğretmenler için eğitim ve 5-10-20 yıl deneyimli öğretmenler için eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır (Bayrakçı, 2009; IFIC/JICA, 2004). Küresel anlamda ilgi odağına dönüşen Japon tarzı okul temelli eğitim, “okul temelli araştırma” ve “mesleki eğitim” olmak üzere iki çeşittir. Mesleki eğitim kapsamında öğretmenin okul dışında da bireysel olarak “kendi kendine çalışma eğitimi (lesson study)” veya bir eğitim organizasyonu içinde “okul dışı eğitim”e aktif katılımı mümkündür (IFIC/JICA, 2004, p.222). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri sonucunda kariyerlerinde özel sorumluluğu olan baş öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür statülerine ilerleme imkânı oluşturmaktadır (IFIC/JICA, 2004).

Türkiye hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları

Türkiye’de devlet okulu öğretmenlerinin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) sorumluluğunda olup ÖYGM bünyesinde yer alan Mesleki

Gelişimi Destekleme Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Hizmet içi eğitimler merkezi bütçe kapsamında Genel Müdürlük tarafından merkezi veya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne mahalli hizmet içi olarak düzenlenebilir (MEB, 2022b). Hizmet içi eğitimler yüz yüze veya çevrim içi olarak kurs veya seminer şeklinde düzenlenmektedir. Yüz yüze eğitimler, MEB'e bağlı bazı illerde bulunan Hizmet İçi Eğitim Enstitülerinde düzenlenir ancak gerekli durumlarda bakanlığa bağlı okul, kurum ya da diğer kamu kurum ve kuruluşlarında da düzenlenebilir (MEB, 2022a). Çevrim içi eğitimler MEB'e bağlı web üzerinde Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile gerçekleşir ve eğitim bilgileri öğretmenlerin bilgilerini içeren çevrim içi MEBBİS (Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) sistemine işlenir (Öğretmen Bilişim Ağı [ÖBA], 2022; MEB, 2022a).

Öğretmenler isteğe bağlı eğitimlere MEBBİS sistemi üzerinden başvuru yapabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin her yıl Haziran, Kasım, Nisan ve Eylül ayında birer haftalık zorunlu “Mesleki Çalışmalar”a katılması gereklidir. Mesleki Çalışmalar, öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagoji alanlarında bilgi ve becerilerini geliştirmeyi, eğitim ve öğretimde oluşabilecek problemlerin çözüm üretimine katkı sağlamayı, öğrenci ve çevresel ihtiyaç doğrultusunda plan ve programların hazırlanması amacıyla düzenlenmektedir (MEB, 2018). 2022 yılında düzenlenen Öğretmenlik Meslek Kanunu'na göre öğretmenlerin belirli mesleki gelişim şartlarını sağlaması ve değerlendirme sınavlarında başarılı olması durumunda kariyerlerinde “uzman öğretmen” veya “başöğretmen” olarak ilerleyebileceği, kıdem derecelerinde ve eğitim-öğretim tazminat ücretlerinde artış olacağı belirtilmiştir (MEB, 2022b).

Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Benzerlik ve Farklılıklarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında ülkelerde öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarını incelemek üzere “*Hizmet İçi Mesleki Gelişimi Düzenlemeden Sorumlu Kurumlar*”, “*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Koşulları*”, “*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Eğitim Uygulamaları*”, “*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları Eğitim İçeriği*”, ve “*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Eğitiminin Öğretmene Katkıları*”na ilişkin bulgular sırasıyla Tablo 3, 4, 5, 6, 7’de belirtilmiştir.

Tablo 3

Hizmet İçi Mesleki Gelişimi Düzenlemeden Sorumlu Kurumlar

	Sorumlu Kurumlar	Destek Sağlayan Kurumlar
Estonya	Estonya Eğitim Bakanlığı (MoER) okul/ belediyelere fon sağlar ve Estonya Öğretmenler Derneği Eğitim Bilgi Sisteminde (EHIS) eğitimlerin kaydını tutar	<ul style="list-style-type: none"> • Üniversiteler • Özel İşletmeler • Sivil Toplum Kuruluşları (STK) • Okul Müdürlüğü
İsveç	Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) belediyelere ve okullara hibe dağıtır, dijital materyal sağlar Okullar ve Belediyeler düzenler	<ul style="list-style-type: none"> • İsveç Yüksek Öğrenim Konseyi • Ulusal Özel İhtiyaç Eğitimi Okulları Ajansı • Yaşayan Tarih Forumu • Yüksek Öğretim Kurumları • Bölgesel Kalkınma Merkezleri • Eğitim Yayıncısı Kamu Hizmet Şirketleri • Öğretmen Sendikaları • Devlet Yetkilileri • Bağımsız Eğitim Şirketleri • Sivil Toplum Kuruluşları (STK)
Hollanda	Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (MECS) eğitim hibesi sağlar (yüksek lisans, doktora) ve mesleki gelişimleri “Ulusal Öğretmen Kaydı” ile izler Okullar düzenler	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen Yetiştirme Kurumları (Üniversiteler ve HBO) • Ulusal Eğitim Danışma Merkezi uzmanları • Eğitim dışından uzmanlar
Kanada	Eyalet Bakanlıkları destek veren diğer kurumlarla (<i>Öğretmen Kolejlere, Bölge Okul Kurulları, Eğitim Federasyonları, Eğitim Fakülteleri, Meslek Birlikleri</i>) iş birliği yaparak eğitim programlarını oluşturur	<ul style="list-style-type: none"> • Üniversite Eğitim Fakülteleri • Okul Kurulları • Yerel Eğitim Merkezleri • Öğretmenler Birliği (federasyonu) • Okul Temelli Özel Eğiticiler
Japonya	Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) hizmet içi eğitim düzeylerini ve sorumlu kurumları belirler, maddi destek sağlar	<ul style="list-style-type: none"> • Ulusal Eğitim Merkezleri • Valilik Eğitim Kurulları • Belediye Eğitim Kurulları • Okul Yönetimi • Gönüllü Eğitim Dernekleri • Özel Sektör Eğitim Organizasyonları • Üniversite Eğitim Fakülteleri • Okullar
Türkiye	Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) planlama ve uygulamadan sorumludur. MEBBİS üzerinde eğitim kayıtları tutulur	<ul style="list-style-type: none"> • ÖYGM bünyesinde Mesleki Gelişimi Destekleme Daire Başkanlığı • Valilikler • İl Millî Eğitim Müdürlükleri

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının Türkiye (MEB, 2018), Japonya (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], IFIC/JICA, 2004) ve Estonya'da (MoER, 2019) merkezi olduğu, İsveç'te (Eurydice, 2021/2022b) ve Hollanda'da (The Ministry of Education, Culture and Science [MECS]; Eurydice, 2021/2022c) yerel düzeyde olduğu görülür. Japonya'da ise bakanlık dışında yerel düzeyde valilik ve belediyelerin de eğitim düzenlediği görülür (Fujita ve Dawson, 2007). Kanada'da farklı eyaletlerin eğitim bakanlığı sorumludur ancak eğitim programlarını oluştururken diğer kurumlarla birlikte karar verir (Gambhir ve ark, 2008). İsveç'te hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının Yüksek Öğrenim konseyi hibesi ile okul ve belediyelerin sorumluluğunda olduğu görülmektedir (NEA-Skolverket, 2022a). Hizmet içi eğitim uygulamalarında sorumlu olan kurumlar dışında eğitim desteği veren kurumlar olduğu görülmektedir. Türkiye'de MEB'e bağlı mahalli/yerel birimlerin desteği görülürken, diğer ülkelerde üniversiteler, okullar, özel eğitim merkezleri, dernekler ve sivil toplum kuruluşlarının da eğitim desteği sağladığı görülmektedir.

Tablo 4*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Koşulları*

	Eğitim Türleri	Eğitim Ortamı	Eğitim Zamanı
Estonya	<ul style="list-style-type: none"> • Seminer • Çalışma grupları • Okul/uluslararası ağları • Nitelik kazandırma eğitimi 	<ul style="list-style-type: none"> • Üniversiteler • Okullar • İş birlikli öğrenme ağları 	<ul style="list-style-type: none"> • Okul tatilleri
İsveç	<ul style="list-style-type: none"> • Kurslar • Konferanslar • Okul ihtiyacına yönelik eğitimler 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzaktan eğitimler dijital ortamda (örn: Skolverket Öğrenme Portalı) • Okulda öğrenen organizasyon kültürü 	<ul style="list-style-type: none"> • Okul tatilleri/ çalışma günleri/ akşamları • 104 saat kurs
Hollanda	<ul style="list-style-type: none"> • Lisansüstü Eğitim • Okul ihtiyacına yönelik eğitimler 	<ul style="list-style-type: none"> • Üniversiteler • HBO • Okullar 	<ul style="list-style-type: none"> • Yüksek lisans (çalışma saatinin %20'si öğretmenlik, ücretli izinli eğitim) • Doktora (beş yıl süre haftada iki gün ücretli izinli eğitim)

Kanada	<ul style="list-style-type: none"> • Lisansüstü Eğitim • Kurslar • Okul temelli öğrenme toplulukları 	<ul style="list-style-type: none"> • Üniversiteler • Okullar • Öğrenme ağları • Yerel eğitim merkezleri • Uzaktan eğitim web kursları 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitimler eyaletlerde farklılaşır • Ontario: Altı mesleki gelişim günü (2 gün bakanlık hedefleri, 4 gün bireysel ihtiyaç) • Öğrenme ağları süresi değişir (okul yönetim kurulları belirler)
Japonya	<ul style="list-style-type: none"> • Lisansüstü eğitim • Seminer • Kurs • Konferans • Çalıştay • Araştırma Toplulukları • Okul ziyaretleri 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim Merkezleri • Üniversiteler • Özel kuruluşlar • Okullar • Öğrenme ağları (araştırma topluluklarında iş birlikli öğrenme) 	<ul style="list-style-type: none"> • Valilik eğitim kurulları: 3-5 günlük eğitim kursları • Belediye eğitim kurulları: en az 30 saatlik resmî eğitim
Türkiye	<ul style="list-style-type: none"> • Kurslar • Seminer • Uzaktan eğitim 	<ul style="list-style-type: none"> • Yüz yüze eğitimler: Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri/ Okullar/ Kamu kurumları • Uzaktan eğitimler: Dijital ortam/ ÖBA 	<ul style="list-style-type: none"> • Yüz yüze eğitimler 1-5 gün arası • Uzaktan eğitim süresi değişir • Nisan, Haziran, Eylül, Kasım’da birer hafta zorunlu “<i>Mesleki Çalışmalar</i>”

Tablo 4’teki veriler incelendiğinde hizmet içi eğitimlerin yüz yüze veya uzaktan eğitim şeklinde verilebildiği görülmektedir. Yüz yüze eğitim ortamı olarak Estonya (Eisenschmidt, 2011), Hollanda (Eurydice, 2021/2022c), Kanada (Yılmaz ve ark., 2019) ve Japonya’da (IFIC/JICA, 2004) üniversiteler ve okulların bulunması benzerlik göstermiştir. Japonya, Kanada ve Türkiye’de (IFIC/JICA, 2004; NCEE; MEB, 2022a) ise gerek merkezi gerekse yerel düzeyde eğitim merkezlerinin bulunması benzer niteliktedir. İnternet ağının da desteği ile İsveç (Eurydice, 2021/2022b; NEA-Skolverket, 2022b), Kanada (British Columbia Ministry of Education [BC MoE]; British Columbia Teachers Federataion [BCTF]) ve Türkiye’de (ÖBA, 2022) dijital ortamda da uzaktan eğitimler verilmektedir. Eğitim türü olarak ülkelerde kurslar ve seminerlerin ortak olarak görülürken, Estonya, Japonya ve Kanada’da öğretmenler arası iş birliğine dayanan öğrenme-araştırma toplulukları önem kazanmıştır (IFIC/JICA, 2004; MoER, 2019; NCEE). Japonya’da ek olarak belirli konularda bakanlık tarafından çalıştaylar düzenlenmekte, yeni başlayan öğretmenler okul ziyaretleri ile gözlem yapabilmektedir. Bunun dışında Hollanda, Kanada ve Japonya’da lisansüstü

eğitimler de önemli yer tutmaktadır (Abazoğlu, 2014; Eurydice, 2021/2022c; IFIC/JICA, 2004). Estonya'nın eğitimlerinin okul tatillerinde, İsveç'in tatil günleri dışında da veya akşam saatlerinde de gerçekleştiği, Türkiye'de "Mesleki Çalışmalar" kapsamında eğitimlerin belirli dönemlerde yapıldığı görülürken diğer ülkelerde belli bir zaman aralığı görülmemektedir (Eurydice, 2021/2022b; MEB, 2022a). Council of Ministers of Education, Canada [CMEC] verilerine göre Kanada'nın eğitim zamanının eyaletlere göre değiştiği görülür.

Tablo 5*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Eğitim Uygulamaları*

Eğitim Uygulamaları		
Estonya	Adaylık	<ul style="list-style-type: none"> • Üniversite destek seminerleri • Mentör öğretmen desteği ile gelişim
	Adaylık Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Mesleki Standartlarda yer alan yeterliklerin gelişimine yönelik eğitimler • Adaylık sonrası belli bir alanda nitelik kazanmak/uzmanlaşmak için eğitimler • Okul ihtiyaçlarına yönelik kurumsal eğitimler • Bireysel ihtiyaçlara yönelik kişisel eğitimler
İsveç	Adaylık	<ul style="list-style-type: none"> • Mentör öğretmen desteği ile gelişim
	Adaylık Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim Yasası öğretmen yeterlikleri çerçevesinde sürekli mesleki gelişim eğitimleri • Üniversite kursları • Web kursları (öğrenme portalı) • Belediye kursları • Modüllerle üniversite öğrenimi • Okul ihtiyacına yönelik çeşitli kurumlarca düzenlenen diğer eğitimler
Hollanda	Adaylık	<ul style="list-style-type: none"> • Mentör öğretmen desteği ile gelişim
	Adaylık Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim Meslekleri Yasası öğretmen yeterlikleri çerçevesinde mesleki gelişim eğitimleri • Yüksek lisans ve doktora eğitimleri • Okul danışma hizmetlerinin okul dışından uzmanlarla okul ihtiyacına yönelik eğitimleri
Kanada	Adaylık	<ul style="list-style-type: none"> • Mentör öğretmen desteği ile gelişim
	Adaylık Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Yerel yönetimlerce belirlenen mesleki gelişim standartlarına göre düzenlenen eğitimler • Yüksek lisans ve doktora eğitimi • Öğretmen birliklerinin düzenlediği çevrim içi kurslar • Okul kurullarının düzenlediği gelişim eğitimleri • Öğretmen Öğrenme ve Liderlik Programı (TLLP): Okul yönetimlerinin belirlediği ihtiyaçlara göre oluşturulan öğrenme toplulukları

Japonya	Adaylık	<ul style="list-style-type: none"> • Okul içinde: Mentör öğretmen Desteği ile gelişim • Okul dışında: Ulusal eğitim merkezinde haftada bir gün eğitim, okul ziyaretleri ile gözlem, dört gece yatılı eğitim kursu
	Adaylık Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Bakanlık: Lider öğretmen, müdür, müdür yardımcısı çalıştayları, acil durum eğitimleri • Valilik: 5-10-20 yıllık öğretmenlere yönelik mesleki gelişim eğitimleri • Belediye: Yerel düzeyde okulların durumuna yönelik eğitimler • Okul temelli mesleki gelişim: okul hedeflerine yönelik araştırma toplulukları iş birlikli öğrenme ağları (ders çalışma/lesson study) • Gönüllü eğitim dernekleri veya bireysel eğitim için araştırma toplulukları • Lisansüstü eğitim
Türkiye	Adaylık	<ul style="list-style-type: none"> • Mentör/danışman öğretmen desteği ile gelişim
	Adaylık Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Merkezi veya mahalli düzeyde yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla eğitimler • Mesleki Gelişimi Destekleme Daire Başkanlığı çeşitli rapor, plan, araştırma ve anket-analiz sonuçlarına göre oluşturulan önerilerle ÖYGM’nin düzenlediği eğitimler • Eğitimlerde odak noktası: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Tablo 5’te incelenen verilere göre hizmet içi eğitim uygulamalarının adaylık sürecindeki öğretmenler için görevli olduğu okulda bir mentör desteğinin olması ortak bir özellik olarak karşımıza çıkmıştır (Eisenschmidt, 2011; European Commission [Eurydice-EACEA], 2015; Eurydice, 2021/2022b; Gambhir ve ark., 2008; IFIC/JICA, 2004; Karlberg ve Bezzina, 2022; MEB, 2022b; NCEE; Nuland, 2011; TALIS, 2018). Farklı olarak Estonya bu süreçte üniversitede de destek eğitimleri sağlamakta (Eisenschmidt, 2011; NCEE), Japonya da eğitim merkezinde destek eğitimi ve yakın okulların ziyareti ile gözlem deneyimi sunmaktadır (IFIC/JICA, 2004). Adaylık sonrası süreçte ise eğitime destek veren kurum/kuruluşlar ile merkezi veya yerel olacak şekilde eğitimlere yöneldiği, öğretmenler arası iş birlikli akran öğrenmesine fırsat veren öğrenme ağlarından yararlandığı, aynı zamanda okulun ve bireysel olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik güncel eğitimler düzenlenebildiği görülmektedir (BCTF; MoER, 2019; Darling-Hammond ve ark., 2009; Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022b/c; NCEE; ÖBA, 2022; NEA-Skolverket, 2022b). Ayrıca kurumların belirlediği eğitimler dışında öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerle de eğitimini sağlayabilmesi mümkün görülmektedir (Abazoğlu, 2014; Mete, 2013).

Tablo 6*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları Eğitim İçeriği*

Eğitim İçeriği	
Estonya	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen yeterlikleri gelişimi için eğitim içeriği (Öğrenme süreçleri, planlama ve yönetim, iş birliği, iletişim, motivasyon, bilgi sağlama ve öğrenme, öğrenenlerin gelişim sürecini analiz, değerlendirme)
İsveç	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim içeriği, okullar ve belediyelerin belirlediği kurumsal hedeflere göre düzenlenir • Skolverket Öğrenme Portalı'nda yer alan eğitim modülleri (örn: dijital yeterlik, sürdürülebilir kalkınma, matematik, modern diller, okuma, yazma, doğal bilim, toplum odaklı çalışma, okulun değerleri, özel eğitim, okul ve çalışma, yönetim, teknik...)
Hollanda	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik eğitim içeriği (Pedagojik yeterlilik, konu yeterliği, didaktik yeterlilik)
Kanada	<ul style="list-style-type: none"> • Mesleki standartlarda belirlenen öğretmen yeterliklerinin gelişimi • Okul kurullarının belirlediği öğretmenin akademik ihtiyaçları (öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi...) • Okul kurullarının öğrenci seviyesindeki eksiklere göre eğitim içerikleri • Politikalandaki güncel gelişmelere göre oluşturulan içerik
Japonya	<ul style="list-style-type: none"> • Bakanlık eğitimleri: okul yönetimi, kariyer rehberliği, deniz aşırı eğitim, yeni teknolojiler ile acil durum eğitim (örn: BİT yeterlik) içeriği • Valilik Eğitim Kurulları eğitimleri: 5-10-20 yıllık öğretmenler için eğitim (örn: insani nitelikler, uzmanlık alanı, öğretim yöntemleri, bilişim alanı, iletişim, okul yönetiminin eğitimlerinden bilgi edinme) • Belediye Eğitim Kurulları eğitimleri: hizmet koşulları, personel transferi, sorunlu alanlar • Bireysel/gönüllü dernekler öğrenme ağları: eğitim ihtiyacına göre içerik
Türkiye	<ul style="list-style-type: none"> • Genel kültür • Özel alan • Pedagoji • Eğitim ve öğretime ilişkin problemleri çözme • Öğrenci ve çevre ihtiyaçları

Tablo 6 incelendiğinde eğitim içeriklerinin sorumlu kurumlar tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik ve güncel politikalarla geliştirilerek düzenlendiği, buna ek olarak okul geneli veya öğretmenin bireysel eğitim ihtiyaçlarını içerecek şekilde düzenlendiği görülmektedir (Darling-Hammond ve ark., 2009; Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022b/c; Fujita ve Dawson, 2007; Gambhir ve ark., 2008; IFIC/JICA, 2004; MEB, 2022a; MoER, 2019; NCEE; Pedaste ve ark., 2019). Ülkelerin pedagoji, uzmanlık alanı konularında eğitim içeriği ile genel kültür konuları, güncel değişimlerden etkilenen eğitim içerikleri de benzer niteliktedir.

Tablo 7

Hizmet İçi Mesleki Gelişim Eğitiminin Öğretmene Katkıları

	Öğretmene katkısı
Estonya	Estonya Eğitim Bilgi (EHIS) sisteminde eğitim kayıtları tutulur Maaş veya terfi artışı yok
İsveç	Maaş artışı var, terfi yok
Hollanda	Maaş artışı ve terfi var Ulusal Öğretmen Kaydı sisteminde eğitim kayıtları tutulur
Kanada	Maaş artışı ve terfi var
Japonya	Maaş artışı yok, terfi var
Türkiye	Maaş ve terfi var MEBBİS sisteminde eğitim kayıtları tutulur

Tablo 7’de hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının Hollanda, İsveç, Kanada ve Türkiye’de benzer şekilde öğretmenlerin maaşını etkilediği (Eurydice, 2021/2022b/c; NCEE; MEB, 2022a) bunlardan farklı olarak Japonya ve Estonya’da (Eisen Schmidt, 2011; IFIC/JICA, 2004) bu eğitimlerin maaşa bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ayrıca Hollanda (Eurydice, 2021/2022b), Japonya (IFIC/JICA, 2004), Kanada (NCEE) ve Türkiye’de (MEB, 2022a) eğitimler öğretmene görevlerinde terfi imkânı sağlarken Estonya ve İsveç’te ise bu eğitimlerin terfiye bir etkisi bulunmamaktadır (Eisen Schmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022b). Bunun dışında öğretmenlerin aldığı eğitimlerin künye bilgileri Estonya, Hollanda ve Türkiye’de ulusal kayıt sistemlerinde kayıt edilerek öğretmenlerin mesleki gelişimleri izlenebilmektedir (Eurydice, 2021/2022/a/b; MEB, 2022a; MEB, 2022b).

Uluslararası “TALIS 2018” Verilerine Göre Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Benzerlik ve Farklılıklarının Karşılaştırılması

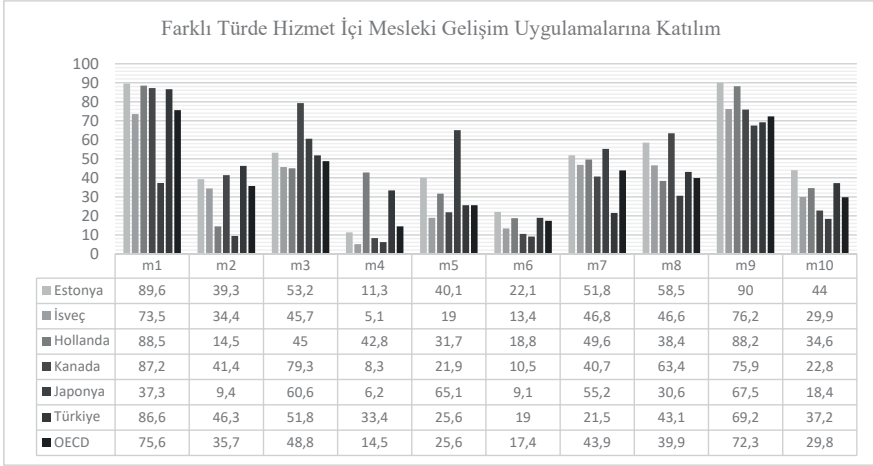
Uluslararası bir karşılaştırma sağlaması açısından incelenen en son TALIS 2018 anket sonuçlarının, araştırma ülkelerinde öğretmenlerin görüşlerine göre hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının nasıl gerçekleştiği hakkında sunduğu bilgiler Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3’te gösterilmiştir. Sonuçlar, anket öncesi 12 ay içinde hizmet içi mesleki gelişim eğitimlerine katılmış öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır.

TALIS 2018 verilerine göre öğretmenlerin farklı türlerdeki hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarına katılım yüzdesi Şekil 1’de belirtilmiştir. Bu uygulamalar; “şahsen katıldığı kurslar/seminerler-m1; online kurslar/ seminerler-m2; eğitim konularının tartışıldığı eğitim konferansları-m3; resmî yeterlilik programı-m4; diğer okullara gözlem ziyaretleri-m5; iş yerleri, kamu kuruluşları, stk gözlem ziyaretleri-m6; resmî akran ve/veya kendini gözleme ve koçluk-m7; mesleki gelişim öğretmen

ağına katılım-m8; profesyonel literatür taramak-m9; diğer mesleki gelişim uygulamaları-m10” şeklinde kodlanmıştır.

Şekil 1

Farklı Türde Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarına Katılım



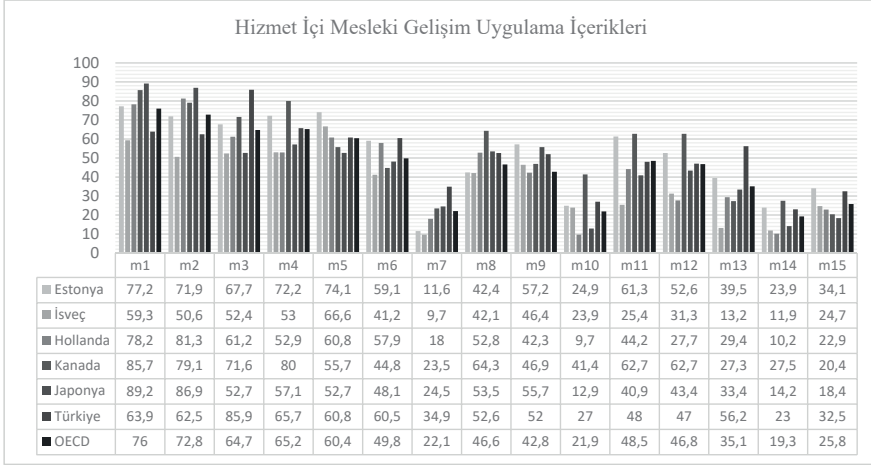
Kaynak: TALIS 2018 Report Tablo.1.5.7 (OECD, 2019c).

Şekil 1’de görüldüğü gibi PISA başarısı yüksek ülkeler incelendiğinde Estonya ve Japonya’da öğretmenlerin en fazla katıldığı eğitim türünün literatür araştırması (m9) olduğu, Estonya’da ayrıca online kurslar/seminerlere (m2) de katılımın yüksek olduğu, Kanada’da ise en fazla ilgi gören eğitim türünün şahsen katılım gerektiren kurs/seminerler olduğu görülmektedir. PISA’da orta düzeyde başarı gösteren İsveç ve Hollanda öğretmenler daha çok şahsen katıldığı kurslar/seminerler (m1) ile profesyonel literatür taramak (m9) konularına ilgi göstermiştir. Türkiye’de de en fazla katılım olan etkinlik şahsen katılım gereken kurslardır (m1). Bu durum Türkiye’de benzer eğitimlerin ilgi görmesine rağmen başarı düzeyinin daha çok artırılması adına kursların niteliğinde düzenlemeler gerektiğine bir işaretir.

TALIS 2018 verilerine göre öğretmenlerin katıldığı hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının içeriklerine ilişkin yüzde değerleri Şekil 2’de belirtilmiştir. Bu içerikler; “alan bilgisi-m1; pedagojik yeterlik-m2; müfredat bilgisi-m3; ölçme-değerlendirme-m4; BİT yeterlik-m5; sınıf yönetimi-m6; okul yönetimi-m7; bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları-m8; özel gereksinimli öğrencilere eğitim-m9; çokkültürlü ortamda öğretim-m10; müfredatlar arası becerileri öğretimi-m11; öğrenci değerlendirmelerinin analizi ve kullanımı-m12; öğretmen-ebeveyn/veli iş birliği-m13; farklı kültür/ ülkelerden insanlarla iletişim-m14; diğer içerikler-m15” şeklinde kodlanmıştır.

Şekil 2

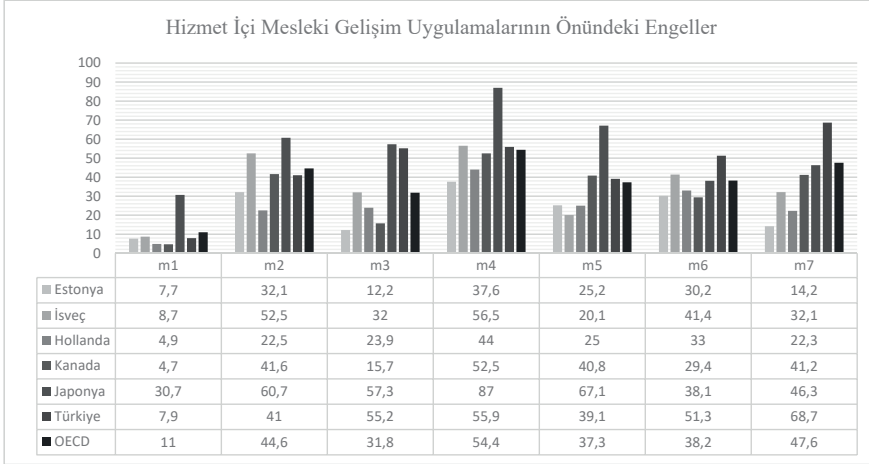
Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulama İçerikleri



Kaynak: TALIS 2018 Report Tablo.1.5.18 (OECD, 2019c).

Şekil 2’de görüldüğü üzere PISA 2018 başarısı yüksek olan ülkelerden Estonya, Japonya ve Kanada incelendiğinde öğretmenlerin en fazla katılım gösterdiği eğitim içeriği alan bilgisi (m1) olarak görülürken, orta düzey başarılı İsveç’te BİT yeterlik (m5), Hollanda’da alan bilgisi (m1), Türkiye’de ise müfredat bilgisi (m3) olduğu görülmüştür. Ülkelerin geneli incelendiğinde daha çok katılım gösterilen etkinliklerin başında alan bilgisi (m1), pedagojik yeterlik (m2), müfredat bilgisi (m3), ölçme-değerlendirme (m4) ve bit yeterlik (m5) etkinlikleri geldiği görülür. Bu durumda başarılı ülkelerde yer alan içeriklerin eğitimdeki etkisinin diğer ülkelere bir örnek teşkil etmesi beklenmelidir.

TALIS 2018 verilerine göre hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının önündeki engellere ilişkin yüzde değerleri Şekil 3’te belirtilmiştir. Bu değerler; “ön koşulları yok-m1; mesleki gelişim çok pahalı-m2; işveren desteği eksikliği var-m3; mesleki gelişim öğretmenin çalışma programıyla çelişiyor-m4; ailevi sorumluluklar nedeniyle vaktimiz yok-m5; sunulan ilgili bir mesleki gelişim yok-m6; mesleki gelişime katılmak için teşvik yok-m7” şeklinde kodlanmıştır.

Şekil 3*Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Önündeki Engeller*

Kaynak: TALIS 2018 Report Tablo.1.5.36 (OECD, 2019c).

Şekil 3'te ülkelerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının önündeki engeller arasında eğitim ön koşullarının olmayışı (m1) en çok Japonya'da bir engel teşkil etmiştir, mesleki gelişim ücretinin fazla olması (m2) Japonya ve sonra İsveç'te, işveren desteğinin eksik olması (m3) Japonya ve sonrasında Türkiye'de, mesleki gelişimin öğretmen çalışma programıyla çelişmesi (m4) Japonya, vakit olmayışı (m5) Japonya'da, ilgili bir gelişimin olmayışı (m6) Türkiye'de, eğitime teşvik olmayışı (m7) da Türkiye'de en çok engel teşkil eden durumlar olmuştur. Bir başka ifadeyle de Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya'da en büyük engel mesleki gelişimin öğretmenin çalışma programıyla çelişmesi (m4) olarak görülürken, Türkiye'de mesleki gelişime katılmak için teşvik olmayışı en büyük engel olarak görülmüştür. Öğretmenlerin niteliğini geliştirme konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenirken bu eğitimlerin önünde engel teşkil eden durumların tespiti ile alınacak önlemler neticesinde eğitimlerin kalitesi de artırılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hizmet içi mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra ihtiyaca yönelik bilgi ve becerilerini artırma yoluyla eğitimin kalitesini iyileştirmede etkisi yüksek faktörlerdendir. Bu kapsamda araştırmada uluslararası PISA sınav başarılarında çeşitlilik açısından ele alınarak seçilen Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının benzer ve farklı yönlerin olduğu görülmüştür.

Araştırmada yer alan ülkelerin insani gelişmişlik düzeylerinin (HDI) benzer şekilde çok yüksek olmasına karşın PISA başarı düzeylerindeki farklılıklar görülmesi öğretmenlerin niteliğinin farklılaşmasından kaynaklandığını düşündürmüştür. Ancak ülkelerin gerek nüfus yoğunluğu gerekse konumlarının farklı olmasının PISA sonuçlarında OECD ortalaması üzerinde başarı yakalamaya bir engel oluşturmadığını da gösterir niteliktedir (OECD, 2019a). Ayrıca ülke ekonomisinden eğitime ayrılan gayri safi millî hasıla miktarı (% GSMH) bakımından da örneklem ülkelerinde benzer oranlar kamu harcamalarında eğitim finansmanına yapılan yatırımlara değer verildiği anlaşılmaktadır. Bir ülkede eğitim sistemi, o ülkenin sosyoekonomik açıdan kalkınma düzeyini belirlemede önemli bir yere sahiptir. Eğitim, kamu eğitim harcamaları göstergesiyle geleceğe yönelik eğitimsel planlamalarda önem taşımaktadır (Çetin ve ark., 2018). Ayrıca son yıllarda uluslararası bilgi ve iletişim ağlarının gelişmesiyle uluslar ve ekonomileri de birbiriyle daha bağlantılı hâle gelmekte, eğitim sistemlerinde bu durum göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrencilerin çeşitli göstergelere dayalı olarak gözlenen öğrenme çıktılarını geliştirmede de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile niteliğinin iyileştirilmesi gerektiği eğitim planlamalarında dikkate alınmalıdır (Blank, ve De las Alas, 2009; Korsager ve ark., 2022).

Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişiminde Estonya, Japonya ve Türkiye’nin merkezi şekilde eğitim bakanlıklarının sorumluluğunda olduğu görülmüştür fakat Estonya merkezi düzeyde eğitim fonu sağlamayı gerçekleştirirken eğitim düzenlemelerini okullar ve belediyelerin gerçekleştirdiği, Japonya’da da yerel düzeyde valiliklerin eğitim düzenlediği görülmektedir (CMEC; Eurydice, 2021/2022a; Fujita ve Dawson, 2007; MoER, 2019; MEB, 2018; MEB, 2022a; MEB, 2022b; MEXT; NCEE; Pedaste ve ark., 2019; IFIC/JICA, 2004). Bu da yerel düzeyde belirlenen eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde sağlanan eğitim düzenlemelerinin öğretmen niteliğine katkısını ve öğrenci başarısına olumlu etkisi olduğunu gösterir (Bümen, 2019). Benzer şekilde İsveç’te de Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) eğitim hibesi ve dijital materyaller sağlamak için yerel düzeyde düzenlenmektedir (Eurydice, 2021/2022b; NEA-Skolverket, 2022a). Kanada’da her eyalette farklı olmakla birlikte eğitim bakanlıklarının yerel düzeyde öğretmen kolejlere, öğretmen federasyonları gibi kuruluşlarla iş birliği sonucunda eğitimler düzenlediği görülmüştür (CMEC; Gambhir ve ark., 2008). Hollanda’nın farklı olarak hizmet içi öğretmen eğitiminde lisansüstü eğitime odaklandığı ve hükümetin bu eğitim için fon ayırmakla sorumlu olduğu görülmektedir (Eurydice, 2021/2022c). Türkiye’de öğretmenlerin bölgesel farklılıkları gözetilmeksizin merkezi olarak belirlenen eğitimlere katılması, ihtiyaca yönelik eğitim düzenlemelerinde eksikliğin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Yine Türkiye’de eğitimler yalnızca kamu tarafından sağlanırken diğer ülkelerde hizmet içi eğitimde çeşitli özel kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, gönüllü dernekler ve üniversitelerden destek alması eğitimde çe-

şitliliği ve güncelliği sağlayarak eğitimin kalitesini arttırmada bir etken olarak görülebilir.

Hizmet içi mesleki gelişim uygulama koşulları bakımından eğitim türleri incelendiğinde seminer ve kursların araştırma kapsamında ülkelerde ortak bir tür olduğu görülürken, İsveç ve Japonya’da ek olarak konferanslar ve Japonya’da ayrıca çalıştaylar, yakın bölge okul ziyaretleri ile bilgi alışverişi ile farklı eğitim türleri gözlenmiştir (Eisenschmidt, 2011; Eurydice 2021/2022a,b,c; IFIC/JICA, 2004; MEB, 2022a,b; MEXT; MoER, 2019; NCEE). Kennedy (2005) de öğretmenlerin mesleki gelişiminde yararlanılan eğitim türlerini becerilere dayalı eğitim modeli, ödüllü eğitim programı modeli, öğretmen performans yönetimini gerektiren açık profesyonel gelişim modeli, öğretmenin katıldığı eğitim etkinliklerini meslektaşlarıyla paylaştığı kademeli model, standartlara dayalı model, koçluk/mentörlük modeli, uygulama topluluğu modeli, öğretmenlerin kendi gelişim eğitimlerinin oluşturulmasında katılımcı olduğu eylem araştırması modeli ve dönüştürücü model olarak örneklendirmiştir. Öğretmenler arası iş birliğini arttırmaya yönelik öğrenme/araştırma toplulukları şeklinde sosyal ağların yüksek başarılı ülkelerden Estonya, Japonya ve Kanada’nın ortak bir özelliği olarak görülmektedir (Fujita ve Dawson, 2007; IFIC/JICA, 2004; MoER, 2019; NCEE). Bu durum, mesleki gelişimde öğrenme ağlarının önemini gösteren bir kanıt olarak görülebilir (Admiraal ve ark., 2021; Şahin ve ark., 2016). Hauge (2019) araştırmasında, öğretmenlerin meslektaşlarıyla öğretim ve planlama konusunda iş birliği yapması, aynı zamanda öğrenciler ve öğretim hakkında pedagojik tartışmalar yapması yoluyla gerçekleşen etkileşimli ortamlarda oluşan öğrenme kültürü sayesinde de mesleki gelişimin gerçekleştiğini vurgulamıştır.

Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının bir diğer koşulu olarak eğitim ortamlarının Estonya, Hollanda, Japonya ve Kanada’da okullar ve üniversiteler olması ortak bir özellik olarak gözlenmekte iken Japonya’da ve Kanada’da ayrıca eğitim merkezleri ve özel kuruluşlarda verilen eğitimler farklılık yaratmaktadır (Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022a,b,c; Fujita ve Dawson, 2007; NCEE; Yılmaz ve ark., 2019). İsveç’te ise okul dışında dijital platformlar (Skolverket Öğrenme Portalı) üzerinden eğitimler düzenlendiği gözlenmiştir (NEA-Skolverket, 2022b). Türkiye’de de yüz yüze eğitimler, eğitim merkezleri ve kamu okul/kuruluşlarında, uzaktan eğitimler dijital platformlarda (ÖBA) verilmektedir (MEB, 2022a; ÖBA, 2022). Özellikle 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 Pandemisi etkisiyle artan dijital ortamlarda uzaktan eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişiminde de önemli bir yer tutmuştur (Bozkurt, 2020; Can, 2020). Winter ve arkadaşları (2021)’in araştırmasında da pandemi ile birlikte öğretmenlerin teknolojiyle etkileşimlerinin artması sonucu teknolojiyi kullanma bağlılığı ve güven düzeylerinin arttığı, çeşitli teknolojik uygulama ve program kul-

lanma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyılda öğretim uygulamalarını ve öğrencilerinin öğrenmesini geliştirebilmesi teknolojiyi kullanması bir ihtiyaç olduğu açıkça görülebilir (Bowman ve ark., 2022). Bu ihtiyaç doğrultusunda da mesleki gelişim eğitimlerinde teknoloji konularının ele alınması gerekliliği kaçınılmazdır.

Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulama koşulları açısından TALIS 2018 verilerine göre öğretmenlerin en fazla katıldığı eğitim türleri kurslar, seminerler, konferanslar, bireysel literatür tarama araştırması ve öğrenme ağları olarak görülmektedir (OECD, 2019c). Eğitim türleri içinde özellikle öğrenme ağlarının öğretmen kalitesine olumlu etkileri hakkında araştırmalar da görülebilir (Snoek, 2021). Yeni gelişen teknolojilerin desteği ile geniş coğrafik kitlelere ulaşımı kolaylaştıran çeşitli çevrim içi platformlar ve öğrenme topluluklarının öğretmen eğitimlerinde etkisi göz önünde bulundurulmalıdır (Bragg ve ark., 2021). Bilginin coğrafi sınır tanımadan bağlantılı olduğu bir çağ yaşanırken teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerinde eğitim içeriği ve uygulamalarının yanı sıra bilginin yapılandırılmasında öğrenci ve öğretmenler arası ağ temelli iletişim becerilerinin geliştirilmesi de önem kazanır (Baek ve Sung, 2020). Buna ek olarak International Society for Technology in Education [ISTE] tarafından eğitimciler için geliştirilen standartlar da öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencileri arasında teknoloji tabanlı etkileşim aracılığıyla öğrenme topluluklarında araştırma ve iş birliği yoluyla öğrenmelerinin önemine dikkat çekmektedir (ISTE, 2022).

Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının eğitim koşulları incelendiğinde eğitim zamanları bakımından farklılıklar olduğu görülmüştür. Estonya’nın eğitimleri sadece okul tatil sürelerinde düzenlediği, diğer ülkelerde çalışma günlerinde de eğitimler düzenlenebildiği görülmektedir (Eurydice, 2021/2022a). Japonya ve Hollanda’da lisansüstü eğitim için öğretmenlere ücretli izin hakkı tanınması eğitim için ayrılan zamanın önemini göstermektedir (Eurydice, 2021/2022c; Fujita ve Dawson, 2007). Kanada eyaletlerinde eğitimler farklılaştığı, aynı zamanda öğrenme ağlarının süresi de okul yönetimine göre değişebildiği görülmüştür (CMEC; NCEE). Japonya’da valilik eğitimleri beş günlük, belediye eğitimleri otuz saat olacak şekilde düzenlenmektedir (IFIC/JICA, 2004). Türkiye’de ise yüz yüze eğitimlerin bir ile beş gün arasında değiştiği, her yıl eğitim yılı içinde dört kez olmak üzere zorunlu mesleki çalışmaların birer hafta ile düzenlendiği, çevrim içi eğitimlerin ise süresinin değişebildiği gözlenmiştir (MEB, 2022a). Bu ülkelerin hizmet içi eğitimlere merkezi olarak fon sağlama-sı benzer nitelik gösterir. Hizmet içi eğitim koşullarının öğretmenleri eğitime teşvik edecek şekilde düzenlenmesi eğitim sisteminin gelişmesinde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. TALIS 2018 raporlarında öğretmenlerin belirttiği önemli hususlardan birisi de hizmet içi eğitime teşvik konusunda yaşanan sorunlardır.

Araştırmada hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları açısından öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişiminin göreve başladıkları adaylık sürecinde mentor desteği ile sağlanmasının ortak bir özellik olduğu görülmüştür (Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2015; Eurydice, 2021/2022a,b,c; IFIC/JICA, 2004; Karlberg ve Bezzina, 2022; MoER, 2019; MEB, 2022c; NCEE; Van Nuland, 2011). Öğretmen eğitiminde mentorlük uygulamasının önemi çeşitli araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Ambrosetti ve ark., 2014; Orland-Barak ve Wang, 2021). Estonya’da bu süreçte ek olarak üniversite destek eğitimleri, Japonya’da da eğitim merkezinde sağlanan eğitim ile yakın bölge okullarını ziyaretle sağlanan eğitimin öğretmenlerin adaylık döneminden başlayarak mesleki gelişimine verilen önemi göstermektedir (Eisenschmidt, 2011; NCEE; IFIC/JICA, 2004). Adaylık sonrasında ise Estonya, İsveç, Hollanda ve Kanada’da okul ihtiyaçlarına ve öğretmenlerin bireysel eğitim ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen eğitimlerin yanında İsveç’te üniversite ve belediye kursları, dijital web kursları olduğu, Hollanda’da yüksek lisans/doktora eğitimi olduğu görülmüştür. Japonya’da bakanlık, valilik ve belediyeler tarafından düzenlenen eğitimler dışında okul temelli eğitimler ve bireysel ders çalışma (lesson study) şeklinde iş birlikli öğrenme ağları da önemli bir eğitim uygulaması olarak dikkat çekmiştir (Abazaoğlu, 2014). Opfer ve Pedder (2011), öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinin kavramsallaştırılması üzerinde durduğu araştırmasında okul temelli mesleki gelişime işaret eden öğrenen organizasyon oluşturmada okulların önemini vurguladığı görülür. Öğrenen organizasyon olarak okullar, ortak vizyon çatısı altında öğretmenlerinin iş birliği ile öğrenerek gelişmesini sağlar (Admiral ve ark., 2021). Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında eğitimlerin pedagojik bilgi, ilgili konu alanı, genel kültür ve güncel yenilikleri konu alan içeriklere sahip olduğu görülmekte, bu sayede öğretmen niteliğinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Darling-Hammond ve ark., 2009; Eisenschmidt, 2011; Eurydice, 2021/2022a,b,c; IFIC/JICA, 2004; MEB, 2022a; NCEE; Pedaste ve ark., 2019; Snøek, 2021; Wermke, 2011). Ayrıca TALIS 2018 anket verilerine göre öğretmenlerin en fazla katıldığı hizmet içi mesleki gelişim eğitim içeriklerinin alan bilgisi, pedagojik yeterlik ve BİT (bilgi ve iletişim teknolojileri) yeterlik olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenin öğrenme sürecinde kullandığı materyal türleri ve öğrenme etkinliğinin günlük işleriyle tutarlılığının da mesleki gelişim eğitimlerin etkililiğinde önemli yeri bulunur (Birman ve ark., 2000). Mesleki gelişim pedagojisi aktif olmayı gerektirir ve öğretmenlerin öğrencilere nasıl öğretmeleri gerektiğini özümsemelerine yardımcı şekilde öğrenmelerini etkin öğrenmeyi sağlar (Putnam ve Borko, 2000). Korsager ve ark. (2022) da araştırmasında, mesleki gelişimde öğretmenlerin birbiriyle tartışma ve iş birliği ile öğrenmesini ifade eden kolektif katılımın ve programda tutarlı içeriğin etkisinin öneminden bahsetmiştir.

Hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlere katkıları incelendiğinde Hollanda ve Kanada’da maaş ve terfi artışı gözlenmiştir (Euyrodice, 2021/2022c; NCEE). Türkiye’de de yeni düzenlemeler sonucu maaş ve terfi artışı hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında yeni bir özellik olarak sağlanmıştır (MEB, 2022b). İsveç’te sadece maaş artışı Eurydice, 2021/2022b), Japonya’da ise sadece terfi katkısı bulunmaktadır (IFIC/JICA, 2004). Estonya’da maaş veya terfi bakımından öğretmene bir katkısı bulunmamaktadır ancak eğitimlerin EHIS sisteminde kayıtları tutulduğu gözlenmiştir (Eisenschmidt, 2011; MoER, 2019). Benzer olarak Türkiye’de eğitimler MEBBİS sitesinde kayıt altında tutularak öğretmenlerin mesleki gelişimi takip edilmektedir (MEB, 2022a). Mesleki gelişim eğitimleri sonucu öğretmenin terfi veya maaşında gözlenecek bir iyileşme öğretmenlerin mesleki gelişime motivasyonu da arttırması sağlanabilir (Şahin ve ark., 2016).

Bu incelemelerin yanısıra TALIS 2018 sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının önünde bazı engeller bulunduğu gözlenmektedir (OECD, 2019c). Japonya’da eğitimlerin öğretmenin programıyla çelişmesi ve katılım için teşvikin yetersiz olması, Estonya’da ve İsveç’te eğitimlerle öğretmen programının çelişmesi ile birlikte eğitimlerin pahalı olması, Hollanda’da ve Kanada’da programın çelişmesi sonrasında vakit sorunu, Türkiye’de ise teşvik olmayışı, öğretmenin programıyla çelişmesi ve işveren desteğinin olmayışı en fazla karşılaşılan engel olarak bildirilmiştir. Can’ın (2019) araştırmasında da öğretmenlerin mesleki gelişimindeki engellerin arasında motivasyon eksikliği, kariyer yapılandırılması ve eğitim politikaları sorunları ele alınmıştır. Ayrıca çeşitli mesleki gelişim araştırmaları göstermektedir ki öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde yeni bilgileri geliştirip özümsemek, tartışmak ve uygulamak için yeterli zamana ihtiyaçları gerekir (Garet, Porter, Andrew ve Desimone, 2001). Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için engel yaratan faktörlerin tespit edilerek yapılacak düzenlemeler eğitimde niteliği de arttırabilecektir.

Sonuç olarak ülkelerin öğretmenlerinin mesleki gelişiminin kalitesini gözden geçirip, analiz ederek iyileştirmesi ve tüm öğretmenlere kaliteli mesleki gelişim ve destek sağlaması gereklidir. Bu doğrultuda hizmet içi mesleki gelişim eğitimlerinde öncelikle katılımın teşviki ve öğretmenlere eğitim fırsatı sunacak zamanlama ve mekan düzenlemeleri yapılmalıdır. Özellikle dijital platformlar üzerinden eğitimlerin düzenlenerek zamanlama ve mekan sınırlaması olmaması nedeniyle öğretmenlerin eğitimlere katılma imkânı sağlanabilir. Bunun yanında eğitimlerin öğretmenin gelişimine katkısının yetkililer tarafından terfi veya ücretle ödüllendirilmesi de önemli bir teşvik aracı olarak görülebilir. Mesleki gelişimlerde okul veya bölgesel temelli iş birlikli öğrenme/araştırma ağlarının öğretmenlerin akran öğrenmesine katkısı arttırılabilir.

lir. Eğitim içeriklerinin ise okulun, eğitim bölgesinin veya bireysel olarak öğretmen ihtiyacının da gözetilerek düzenlenmesi gereklidir. Bu şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimi ile niteliği artırılarak eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesi artırılmış olur dolayısıyla da öğrencilerin eğitimde başarılı olması sağlanabilir.

Bu araştırma OECD ülkeleri içinde kaynaklarına ulaşılabilen bazı ülkelerle sınırlıdır. Ayrıca sadece PISA 2018 ve TALIS 2018 sonuçları da bir sınırlılık oluşturmuştur. Gelecekte öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında farklı bölgelerden daha fazla ülkenin incelenerek karşılaştırmalı inceleme araştırması ile daha fazla uygulama örnekleri incelenerek değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Abazaoglu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Journal of Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. ve Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional development in education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ambrosetti, A., Knight, B. A. and Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>
- Avrupa Birliği Başkanlığı. (AB). (2011). T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı https://www.ab.gov.tr/_233.html
- Baek, E. O. and Sung, Y. H. (2020). Pre-service teachers' perception of technology competencies based on the new ISTE technology standards. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(1), 48-64. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1815108>
- Bayrakçı, M. (2009). In-Service teacher training in Japan and Turkey: a Comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, (Online), 34(1), 10-22.
- Bereday, G. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston, INC. <http://125.22.75.155:8080/handle/123456789/8361>
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. ve Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33

Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi...

- Blank, R. K. and De Las Alas, N. (2009). *The Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Council of Chief State School Officers. One Massachusetts, Washington, DC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544700.pdf>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6(3), 112-142
- Bowman, M. A., Vongkulluksn, V. W., Jiang, Z. and Xie, K. (2022). Teachers’ exposure to professional development and the quality of their instructional technology use: The mediating role of teachers’ value and ability beliefs. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1830895>
- Bragg, L. A., Walsh, C. and Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 166, 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- British Columbia Ministry of Education. (BC MoE). Öğretmenler için eğitim ve mesleki gelişim. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/resources-for-teachers/training-and-professional-development>
- British Columbia Teachers Federataion. (BCTF). Profesyonel Gelişim. <https://www.bctf.ca/advocacy-issues/professional-development>
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd* 6(2), 11-53
- Council of Ministers of Education, Canada. (CMEC). *Kanada Eğitim Bakanları Konferansı*. https://www.cmec.ca/9/Research___Publications.html

- Çetin, R. B., Konan, N. ve Bozanoğlu, B. (2018). PİSA'da başarılı olan ülkelerin eğitim finansmanının uluslararası göstergeler ışığında analizi. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 56-70.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. ve Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council, 12. <https://bit.ly/3ziPXy8>
- Eisenschmidt, E. (2011). Teacher education in Estonia. M. Valenčič Zuljan and J. Vogrinc (Eds.) In *European Dimensions of Teacher Education-Similarities and Differences* (pp:115-132). University of Ljubljana, Slovenia and The National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. <https://bit.ly/3hOIhOd>.
- Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (7.basım). Sümer Kitabevi.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi. yok. tez.gov.tr (tez no:595034).
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*, 11(59), 754-765
- European Commission. (Eurydice-EACEA). (2015). *Avrupa'da öğretmenlik mesleği: uygulamalar, algılar ve politikalar: Eurydice raporu*. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication-on/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-tr/format-PDF>
- European Commission. (Eurydice). (2021/2022a). *Estonya Millî Eğitim Sistemi*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_en.
- European Commission. (Eurydice). (2021/2022b). *İsveç Millî Eğitim Sistemi*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en
- European Commission. (Eurydice). (2021/2022c). *Hollanda Millî Eğitim Sistemi*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_en
- European Union. (EU). *European Union principles, countries, history*. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/key-facts-and-figures/li-fe-eu_en/
- Fujita, H. ve Dawson, P. W. (2007). *The qualifications of the teaching force in Japan part:4 in a comparative study of teacher preparation and qualifications in six*

- nations*, Edited by Richard M. Ingersoll. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/47/
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M. and Gaskell, J. (2008). Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Hauge, K. (2019). Teachers’ collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>
- Human Development Index. (HDI). (2018). *United nations development programme human development reports*. New York. <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-indices-indicators-2018...>
- Human Development Index. (HDI). (2020). *United nations development programme human development reports*. New York. <https://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>
- Institute for International Cooperation, Japan International Cooperation Agency. (IFIC/JICA). (2004). *The history of Japan’s educational development: what implications can be drawn for developing countries today*. Institute for International Cooperation (IFIC) Japan International Cooperation Agency (JICA). https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/educational/index.html
- International Society for Technology in Education. (ISTE). (2022). *Eğitimciler için ISTE Standartları*. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers>
- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Anı Yayıncılık
- Karlberg, M. ve Bezzina, C. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 48 (4), 624-641. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Korsager, M., Reitan, B., Dahl, M. G., Skår, A. R. ve Frøyland, M. (2022). The art of designing a professional development programme for teachers. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2038234>

- Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12). 859-878.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology–Japan. (MEXT). *Japon Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı*. <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm>
- Ministry of Education and Research. (MoER). *Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı Estonya Eğitim Sistemi*. <https://www.educationestonia.org/about-education-system/>
- Ministry of Education and Research. (MoER) (2019). *Estonya eğitim stratejisi: 2035 hedefler ve ön analiz*. <https://www.hm.ee/en/activities/strategic-planning-2021-2035/education-strategy-2035-objectives-and-preliminary-analysis>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *ÖYGM mesleki gelişimi destekleme daire başkanlığı*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022a). *Millî Eğitim Bakanlığı personeli hizmet içi eğitim yönetmeliği*. Resmî Gazete Tarihi: 11.03.2022 Resmî Gazete Sayısı: 31775 <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=39417veMevzuatTur=7veMevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022b). *7354 sayılı öğretmenlik meslek kanunu*. Resmî Gazete Tarihi: 14.02.2022 Resmî Gazete Sayı: Sayı: 31750. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022c). *Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm>
- National Centre for Entrepreneurship in Education. (NCEE). *Top performers, teachers and principals*. <https://ncee.org/cieb-2/>
- National Education Agency. (NEA-Skolverket). (2022a). *İsveç Ulusal Eğitim Ajansı*. <https://www.skolverket.se/>
- National Education Agency. (NEA-Skolverket) (2022b). *İsveç Ulusal Eğitim Ajansı Öğrenme Portalı*. <https://larportalen.skolverket.se/#/>

Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi...

Opfer, V. D. ve Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2019a). *PISA 2018 Results combined executive summaries volume I, II and III*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (13.04.2022)

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2019b). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (13.04.2022)

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2019c). *TALIS 2018 technical report*. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2021a). *Education Policy Perspectives no:47 Enhancing data informed strategic governance in education in Estonia*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/enhancing-data-informed-strategic-governance-in-education-in-estonia_11495e02-en (13.04.2022)

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2021b). *Education GPS the World of Education At Your Fingertips*. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41732vefilter=al>

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2021c). *Enhancing data informed strategic governance in education in Estonia*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/enhancing-data-informed-strategic-governance-in-education-in-estonia_11495e02-en

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2022). *Countries*. <https://www.oecd.org/>

Orland-Barak, L. and Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers’ learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>

Öğretmen Bilişim Ağı. (ÖBA). (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Bilişim Ağı*. <https://www.oba.gov.tr/>

Partnership for 21st Century Learning. (P21). (2015). *P21 framework definitions*. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Demir, S. B. ve Bütün, M., Çev. Ed.). Pegem Akademi (Orijinal eserin basım tarihi: 2002, 3. baskı)
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K. and Eisenschmidt, E. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia. *European journal of education*, 54(3), 389-399. <https://doi.org/10.1111/ejed.12346>
- Putnam, R. Y. and Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teaching? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler: Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim çalışmaları. S. Erkan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*, (VII. Bölüm, ss. 249-274) içinde. Kriter Yayıncılık.
- Snoek, M. (2021). Educating quality teachers: How teacher quality is understood in the Netherlands and its implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 309-327. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1931111>
- Şahin, F., Çaka, C., Yaman, N. D., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2016). Mesleki gelişim ve araştırma toplulukları bağlamında bir model önerisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 128-151.
- The Ministry of Education, Culture and Science. (MECS). *Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı*. <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science>
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Baki Kitabevi.
- United Nations. (UN). (2022). *Member states*. <https://www.un.org/en/about-us/member-states>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2018). *Countries*. <http://uis.unesco.org/en/country/ee>
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler*. Eylül Yayınları
- Van Nuland, S. (2011). Teacher education in Canada. *Journal of Education For Teaching*, 37(4), 409-421. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.611222>

Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi...

- Wermke, W. (2011). Continuing professional development in context: teachers’ continuing professional development culture in Germany and Sweden. *Professional development in education*, 37(5), 665-683. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.533573>
- Winter, E., Costello, A., O’Brien, M. ve Hickey, G. (2021). Teachers’ use of technology and the impact of Covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559>
- World Population Review. (WPR). (2022). *Countries*. <https://worldpopulationreview.com/countries/>
- Web of Science. (WOS). <https://mjl.clarivate.com/home>.
- Wikipedia: The Free Encyclopedia. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Anasayfa>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G. ve Akın, M. (2019). PISA’da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 217-236.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). Karşılaştırmalı eğitimde araştırma yaklaşımları, yöntemleri ve türleri. S. Aynal (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları* (s.24-44) içinde. Pegem Akademi