

Öğretmen Eğitiminde Sıradışı Bir Yaklaşım: Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri

An Unconventional Approach in Teacher Education: Distance Teacher Training Program Seminar

Sezgin ELBAY

Öz

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlik kariyer planlamaları çerçevesinde, öğretmenlikte en az 10 yıl hizmeti bulunan öğretmenlere “Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri” sunmuştur. Öğretmenlerin “uzman” olabilmeleri için seminerde yer alan eğitim videolarının tamamını izlemeleri önşart olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı uzaktan uzman öğretmenlik eğitim programı seminerini içerik açısından incelemektir. Bunun için araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve bu bağlamda doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki (ÖBA) eğitim videoları analiz edilecek dokümanları oluşturmuştur. Veriler, “Eğitim İçeriği Kontrol Listesi” aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde doküman analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin seçilme ölçütlerine ilişkin herhangi bir bilgi olmadığı, büyük çoğunluğunun öğretmenlik deneyimlerinin olmadığı, en fazla Ankara'daki üniversitelerden tercih edildikleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı'nda görev yaptıkları, SSCI dizininde yayınlarının olduğu ve yarısının sundukları eğitim bağlamında kaydedeğer dizinlerde taranan hiçbir yayınının olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca eğitim içeriğinin seçilme ölçütlerine ilişkin bir bilgi olmadığı, genel olarak okul derecesi ile hedef kitleye göre farklılaştırılmadığı ve daha çok mesleki bilgi kategorisinde olduğu saptanmıştır. Bunlara ek olarak kazanımların 3 modüldeki bazı videolarda ifade edildiği, bu kazanımların daha çok kavramsal bilgiyi çözümlmek ve yaratmak basamaklarında olduğu, içeriğin çoğunlukla modüler bir yaklaşımla desenlendiği, öğrenme-öğretme sürecinde daha çok slaytların kullanıldığı ve sunumlarda ölçme-değerlendirme tekniklerine yer verilmediği saptanmıştır. Bu bağlamda seminerlerin program öğelerini tam olarak yansıtmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, Uzman öğretmen eğitim programı, Öğretmen yeterlikleri, Hizmet içi eğitim

ABSTRACT

The Ministry of National Education (MoNE), within the framework of teacher career planning, offered a “Master Teacher Training Program Seminar” to teachers who have served at least 10 years in teaching. It has been determined as a prerequisite for teachers to watch all the training videos in the seminar in order to become “master”. In this context, the aim of the research is to examine the distance master teacher training program seminar in terms of its content. For this purpose, qualitative research method was adopted in the research. In this context, document analysis was used. The training videos in the Teacher Information Network (TIN) were used as the documents to be analyzed. Data were collected through the “Training Content Checklist”. Document analysis was performed on the collected data. As a result of the research, it was concluded that there is no information about the selection criteria of the academicians, the majority of them do not have teaching experience, they are mostly preferred from universities in Ankara, they work in the Department of Guidance and Psychological Counseling, they have publications in the SSCI index and half of them do not have any publications in quality indexes related

Elbay S., (2023). Öğretmen eğitiminde sıradışı bir yaklaşım: uzaktan uzman öğretmenlik eğitim programı semineri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 13(3), 343-360. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1196373>

Sezgin ELBAY (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0601-8063

T.C. MEB Bakırlı Ortaokulu, Ferizli, Sakarya, Türkiye

T.C. Ministry of Education Bakırlı Secondary School, Ferizli, Sakarya, Türkiye

sezgin_elbay@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received : 29.10.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 10.12.2023



Bu eser “Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı” ile lisanslanmıştır.

to the education they offer. In addition, it was found that there is no information about the selection criteria of the educational content, it is not differentiated according to the school level and the target audience in general, and it is mostly in the category of professional knowledge. In addition to these, it was concluded that the learning outcomes are expressed in some videos in 3 modules, these outcomes are mostly in the level of analyzing and creating conceptual knowledge, the content is mostly designed with a modular approach, slides are used mostly in the learning-teaching process, and assessment-evaluation techniques are not included in the presentations. In this context, it was concluded that the seminars do not fully reflect the elements of a curriculum.

Keywords: Teacher training, Master teacher training program, Teacher competencies, In-service training

GİRİŞ

Rekabetçi çevre içerisinde eğitim örgütlerinin başarılı olabilmesi için yenilik sürecine adapte olmaları gerekmektedir. Eğitim örgütlerinin bu sürece adapte olabilmeleri için en önemli gerekliliklerden biri hizmetiçi eğitim faaliyetleridir (Mucuk, 2001). Eğitim örgütleri açısından hizmetiçi eğitim, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış öğretmenlerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak için yapılan eğitim faaliyetleridir. Öğretmenlere alanlarına ilişkin gerekli bilgi, beceri ve tutum kazandırmak; diğer bir deyişle onların yaşam boyu öğrenen birey olmaları hizmetiçi eğitim ile olanaklı hâle gelmektedir. Bu yönüyle hizmetiçi öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitimin yetersizliklerini tamamlamanın ve yeni bilgi ile beceriler edinmenin önemli bir yolu olarak değerlendirilmektedir (Gültekin & Çubukçu, 2008). Bu eğitim faaliyetlerinde “akademisyenler, eğitim içeriği ve program öğeleri”nin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca eğitim faaliyetleri “öğretmenlik mesleği genel yeterlik” alanlarına göre gerçekleştirilmektedir (Cleaver, Detrich, States & Keyworth, 2021; MEB, 2017; Yavuz, Özkartal & Yıldız, 2015).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmiştir. Çalışmalar sonucunda belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri: Mesleki bilgi ve beceri ile tutum ve değerlerdir (MEB, 2017). Son yıllarda bu yeterliklere ait bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğretmenlere uzaktan eğitim yoluyla kazandırılmaya çalışıldığına tanık olunmaktadır. Bu kapsamda 2022 yılında öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarına ayrılarak, öğretmenlerin uzaktan eğitim aracılığıyla hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmaları koşuluyla uzman öğretmen olabilmelerinin önü açılmıştır. Uzman öğretmen unvanı için öğretmenlerin 180 saatlik eğitimi tamamlamaları gerekmektedir (<https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/uzman-ogretmenlik-egitim-programi-seminer-i-meb-personeli-286>). Bu eğitimin adı: “Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri”dir.

Öğretmen eğitimi ile ilgili birçok çalışma ve araştırma yürütülmüştür (Karasolak, Tanrıseven & Yavuz Konokman, 2013; Kaya, 2020; Özer, Suna & Sunar, 2021; Parmaksız & Sıcak, 2015; Tekin, 2020; Yavuz vd., 2015). 2022 yılının 2. yarısında gerçekleştirilen bir faaliyet olduğu için “Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri”ne yönelik çalışma ve araştırmaların yürütülmediği tespit edilmiştir. Hâlbuki öğretmen eğitimindeki belirsizlikleri azaltmak ve yükseköğretimdeki öğretmen eğitimini ihtiyaçlar doğrultusunda planlamak için bu türden çalışma ve araştır-

malara ihtiyaç vardır. Yürütülecek çalışma ve araştırmalar ile “Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri”ne dair sürecin nasıl işlediği ortaya çıkarılabilir ve belirli eksiklikler bağlamında olası ihtiyaçlar eğitim otoritelerinin dikkatine sunulabilir. Bu kapsamda araştırmanın amacı; “akademisyenler, eğitim içeriği ve program öğeleri” açısından uzaktan uzman öğretmenlik eğitim programı seminerini incelemektir. Bu doğrultuda belirlenen araştırmanın alt soruları şu şekildedir:

1. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerini veren akademisyenlerin;
 - a) seçilme ölçütleri nelerdir?
 - b) öğretmenlik deneyim durumları nedir?
 - c) kurum/üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
 - d) bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
 - e) sundukları eğitim içerikleri bağlamında yayınladıkları makalelerin kayda değerlik durumları nelerdir?
2. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri eğitimi içeriğinin;
 - a) seçilme ölçütleri nelerdir?
 - b) okul derecesi ve hedef kitleye göre farklılaştırılma durumu nedir?
 - c) öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarına göre dağılımı nasıldır?
3. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinin;
 - a) ifade edilen kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından düzeyleri nelerdir?
 - b) içerik düzenleme yaklaşımı nedir?
 - c) kullanılan yöntem ve
 - d) ölçme teknikleri nelerdir?

Kavramsal Çerçeve

Öğretmen Eğitimi

Eğitim sisteminin tüm basamaklarında öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi öncelikli olarak ele alınması gereken bir konudur. Çünkü bilgi ile iletişim teknolojilerindeki değişimler, bu teknolojilerin eğitim üzerindeki etkisi ve öğrenci profilindeki dönüşümler öğretmenlerin nitelikli hâle getirilmesine duyulan

ihtiyacı artırmıştır. Bu ihtiyaç da öğretmen eğitimiyle karşılanmaktadır.

Yükseköğretimde öğretmen eğitiminin öğretmenlik mesleği boyunca yeterli olacağı düşüncesi yerini, öğretmen eğitiminin yaşam boyu sürmesi gerektiği görüşüne bırakmıştır (Garuba, 2004). Bu bağlamda Ertürk (2006) Avrupa’da bir meslekteki bilgilerin ortalama 24, Amerika’da ise 18 ayda geçerliliği ve önemini yitirdiğini bildirmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminin amacı, öğretmenlerin alanlarındaki bilgi ile becerilerini geliştirmek, kişisel ve yönetsel becerilerini desteklemek ile öğrencilerde davranış değişikliğini oluşturma etkin yollarını göstermektir (Darling- Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Bunun için öğretmenlerin kişisel, pedagojik ve alan bilgisi olmak üzere üç grupta toplanabilecek çeşitli yetkinliklerde performans göstermeleri gerekmektedir (Van Driel & Berry, 2012). Üç grupta toplanan bu yetkinlik alanlarını, MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarını belirlerken baz almaktadır.

Türkiye’de öğretmen yeterliğine ilişkin ilk resmi çalışmalar, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Dünya Bankası’nın işbirliğiyle 1998 yılında başlamıştır. Bu ortak çalışmalar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanları: “Konu alanı ve alan eğitimi, öğrenme-öğretme süreci, öğrenmeleri izleme, değerlendirme ve kayıt altına alma ile tamamlayıcı mesleki yeterlikler” başlıkları altında sınıflandırılmıştır. MEB ise kendi bünyesinde ilk resmi çalışmalara 1999 yılında başlamıştır. Bu kapsamda öğretmen yeterlikleri: “Genel kültür, özel alan ve eğitime-öğretme” yeterlik alanlarından oluşmuştur. Bu yeterlik alanları 2006 yılında değişikliğe uğramış ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 ana başlık (mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretme süreci, öğrenme, gelişimi izleme ile değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi) altında toplanmıştır. En son olarak da 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanları güncellenmiştir (MEB, 2017). MEB tarafından 2017 yılında güncellenerek yürürlüğe giren öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları (MEB, 2017, s. 13-16)

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	Yeterlik Göstergeleri
Mesleki Bilgi	Alan bilgisi	Alanıyla ilgili kavram ile konuları çözümler. Alanındaki temel yaklaşım ile kuramların alanına yansımalarını yorumlar. Alanıyla ilgili temel veri kaynak ve bilgileri sınıflandırır. Alanına yönelik temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır. Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
	Alan eğitimi bilgisi	Alanının öğretim programını (ÖPR) tüm öğeleriyle açıklar. Alanının ÖPR’sini, ilgili diğer ÖPR’ler ile ilişkilendirir. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine dair bilgisini öğretim süreçleriyle ilişkilendirir. Alanın öğretiminde kullanılabilir farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri karşılaştırır. Alanın öğretiminde kullanılabilir ölçme-değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır. Alanın öğretiminde millî ile manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
	Mevzuat bilgisi	Bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar. T.C. Anayasasının içeriğini açıklar. Atatürk’ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.
Mesleki Beceri	Eğitim öğretimi planlama	Planlarını alanının ÖPR’sine uygun olarak hazırlar. Öğretim sürecini çevresel şartları, zaman ile maliyeti gözeterek planlar. Öğrencileri bireysel farklılık ve sosyokültürel özelliklerini gözeterek esnek planlar hazırlar. Öğretimi planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.
	Öğrenme ortamları oluşturma	Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılık ve gereksinimlerini gözeterek düzenler. Öğrenme ortamlarını kazanımlara göre düzenler. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur. Öğrencilerin millî ile manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılık ve gereksinimlerini gözeterek düzenler. Öğrenme ortamlarını kazanımlara göre düzenler.

Tablo 1: Devam

	Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme	Alanının eğitim ile öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler. Öğrenme öğretme sürecinde zamanı etkin kullanır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılımlarını sağlar. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir. Öğrenme öğretme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin sosyoekonomik, doğal ve kültürel özelliklerini gözler. Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine ilişkin etkinlikler hazırlar. Öğrenme öğretme sürecinde bilgi ile iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. Eğitim öğretim etkinliklerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşlarıyla işbirliği yapar. Öğrenme öğretme sürecinde uygun yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirir. Sınıfta istenilmeyen durum ve davranışlar ile yapıcı ve etkin bir tarzda baş eder. Öğrenme öğretme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin bir şekilde kullanır.
	Ölçme ve değerlendirme	Öğrencilerin gelişimsel özellik ve alanına uygun ölçme-değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır. Ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme-öğretme süreçlerini yeniden düzenler. Ölçme-değerlendirmede süreç ile sonuç odaklı yöntemler kullanır. Ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğrenci ve diğer paydaşlara yapıcı ile doğru dönüt verir. Ölçme-değerlendirmeyi adil ve objektif olarak yapar.
Tutum ve Değerler	Millî, manevi ve evrensel değerler	İnsan ve çocuk haklarını gözler. Doğal çevre ile kültürel ve tarihi mirasın korunmasına duyarlıdır. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır. Öğrencilerin millî-manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine çalışır.
	Öğrenciye yaklaşım	Her öğrenciye birey ve insan olarak değer verir. Tutum ile davranışlarıyla öğrencilere rol model olur. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur. Öğrencilerin kişisel gelişimi ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.
	İletişim ve işbirliği	Türkçeyi kurallarına etkili ve kurallarına uygun biçimde kullanır. Okul gelişimine ilişkin etkinliklere etkin olarak katılır. Etkili iletişim yöntem ile tekniklerini kullanmaya özen gösterir. Eğitim öğretim etkinliklerinde ailelerle işbirliği yapar. Meslektaşlarıyla deneyim ile bilgi paylaşımına açıktır. Hoşgörü ve empatiyi esas alır.
	Kişisel ve mesleki gelişim	Mesleğini isteyerek ve severek icra eder. Türkiye ve dünya gündemini izler. Paydaşlardan gelen öneri ve görüşlerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki saygınlık ile bağlılığını korur. Kişisel sağlık ve bakımına özen gösterir. Kişisel ile mesleki yönden kendisini geliştirmeye ilişkin etkinliklerde bulunur. Sanatsal ve kültürel etkinliklere katılır.

Tablo 1'deki bilgilere göre yeterli alanlarının performans çıktılarına (gösterge) göre düzenlendiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere bu yeterli alan ve performans çıktılarına uygun seminerler sunulmaktadır. Seminerler genel olarak bu konularda çalışan akademisyenler tarafından verilmektedir. Dolayısıyla akademisyenlerin kayda değerlik ölçütlerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Akademisyenlerin Kayda Değerlik Ölçütleri

Akademisyenlerin kayda değerlik ölçütleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2'deki bilgi ve alanyazındaki bulgulara göre yüksek kalitede öğretmen eğitimi sağlamak için eğitim veren akademisyenlerin nitelikli olmaları gerekmektedir (European Trade Union Committee for Education, 2008; Thematic Network on Teacher Education in Europe, 2000; Yavuz vd., 2015). Uzaktan uzman öğretmenlik semineri basit bir program değil, öğretmenlerin kariyer atlamalarını sağlayacak önemli bir "HİZMETİÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ" programıdır. Bu nedenle "lisans düzeyinde eğitimi olan, konuyla ilgilenen ve asgari bilgisi olan" kişilerin bu programı vermeleri, durumu basite indirgemek olabilir. Dolayısıyla kabul edilen ölçütlerde nitelikli olan akademisyenlerin öğ-

Tablo 2: Akademisyenlerin Kayda Değerlik Ölçütleri

Ölçütler	Açıklamalar
Yürütülen araştırma/çalışmaların çalışılan alanda önemli etkiye sahip olduğunun güvenilir ve bağımsız kaynaklar kullanılarak belgelenmesidir.	Alanıyla ilgili hakemli ve dizinlere giren dergilerde çok sayıda yayın yapmak ve atıf almaktır.
Ulusal veya uluslararası alanda yüksek saygınlığa sahip bir ödül alınması/başarıya ulaşılmasıdır.	Pulitzer Tarih, Bancroft ve Nobel Ödülleri ile Field Madalyası ve MacArthur Bursu gibi önde gelen akademik ödüllerin alınmasıdır. Bunlar kadar olmasa da akademik açıdan büyük önem taşıyan bazı başarı ile ödüllerin alınması da bu ölçütü yer yer karşılayabilir.
Son derece elit/saygın bir akademik kuruluşun üyeliğine seçilmek veya önemli bir bilimsel topluluğun seçkin bir üyesi olmaktır.	Önemli ve saygın dernekler tarafından seçilmektir. Örnek: Royal Society, Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA] üyeliğine seçilmek gibi.
Akademik araştırma/çalışmaların yükseköğretim süreçlerinde önemli etkilere sahip olmasıdır.	Yazılan birkaç kitabın, yaygın bir şekilde pek çok üniversitede ders kitabı olarak okutulması veya derste temel olarak kullanılıyor olmasıdır.
Önemli bir yükseköğretim/bilimsel araştırma kurumunda özel unvanlı akademik rütbe veya "Tanınmış Profesör" benzeri bir konuma sahip olmaktır.	Sadece daimi kadroya sahip "Profesörlük" unvanına sahip kişileri kapsamaktadır. Bu unvana sahip birinin bu ölçütü sağlaması için çalıştığı kurumun başarı ya da seçicilik konusunda bir üne sahip olması gerekmektedir.
Büyük ve saygın bir akademik topluluğun en üst düzeydeki temsilcisi olarak seçilmek veya bu topluluklarda akademik görevler yürütmektir.	Önemli akredite bir eğitim kurumunun rektörlüğü veya buna denk bir görevi, değerli bir bağımsız araştırma kurumu veya enstitünün en üst düzey yöneticiliği, kayda değer bir ulusal veya uluslararası akademik derneğin başkanlığını vb. yapmaktır. Fakülte dekanlığı gibi daha düşük idari görevler ölçütün sağlanması için yeterli değildir.
Akademik araştırma/çalışmalar ile mesleği dışındaki konularda önemli etkiler oluşturmaktır.	Uzman olunan konu hakkında yapılan açıklamaların basında (ulusal/uluslararası) sık sık yer almasıdır.
Alanındaki saygın ve köklü bir derginin editörlüğünü yapmış/yapmaktadır.	Önemli dizinlerde (SSCI gibi) taranan dergilerin baş editör/editörlüğünü yapmaktır.

Kaynak: Kolata, 2017; Meyer, Choppy, Staunstrup & Leeuwen, 2009.

retmenlerin kariyer sıçramalarında etken olacak bir programı öğretim programının öğelerine göre sunmaları beklenmektedir.

Öğretim Programının Öğeleri

Öğretim programı, eğitim süreçlerinde izlenmesi gereken bir plandır. Bu plan çerçevesinde bir öğretim programının öğeleri; "kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme" basamaklarından oluşmaktadır. Kazanımlar, belirli bilişsel öğrenmelere ilaveten, içerisinde tutum ve değerleri de barındıran bir kavramdır (Yazıcı & Koca, 2008). Kazanımlar sayesinde eğitim işevuruk hâle gelmektedir. Bu bağlamda 1956 yılında Bloom, eğitim hedeflerini bilişsel düzeyleri esas alan bir yaklaşımla hiyerarşik olarak sınıflandırmıştır. Ona göre eğitim hedefleri "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" basamaklarına göre davranış türünden ifade edilmelidir

(Bloom, 1956). Ancak bu taksonomi 2001 yılında tek boyutlu olduğu için eleştirilmiş ve bilişsel kazanımlar iki boyutlu olarak ifade edilmiştir. Bu yeni taksonomik yaklaşıma "Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) denilmektedir (Anderson & Krathwohl, 2021). YBT, Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3'e göre eğitim hedeflerinin iki boyuttan oluşan yapıya göre sınıflandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda "bilgi birikimi boyutunda":

- Olgusal bilgi: Nesnel bilgiyi edinmeyi (genel olarak ezber bilgiyi çağrıştırır),
- Kavramsal bilgi: Olgular/olayları anlamlandırma ve yorumlamak olarak ifade edilir,

Tablo 3: YBT'nin İki Boyutlu Yapısı

YBT						
Bilgi birikimi	Bilişsel süreç					
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Çözümlemek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal						
Kavramsal						
İşlemsel						
Üstbilişsel						

- İşlemsel bilgi: Sorunları, belirli yöntem ve teknikleri belirli bir işlemsel süreç dâhilinde kullanarak çözmeye odaklanır ve
- Üstbilişsel bilgi ise bireyin kendi öğrenmesinin farkında olmasını ve güçlü ve zayıf yanları hakkında öz bilgiye sahip olmasını hedeflemektedir (Anderson & Krathwohl, 2021).

“Bilişsel süreç boyutunda” ise

- Hatırlamak: Bilgileri uzun süreli bellekten geri getirmeyi,
- Anlamak: Verilen bir iletişim içeriğini yorumlamayı,
- Uygulamak: Karşılaşılan yeni bir sorunu çözmeyi,
- Çözümlemek: Bütünü parçalarına ayırarak irdelemeyi, daha sonra bütünleştirme ve atfetmeyi,
- Değerlendirmek: İç ve dış ölçütlere dayalı olarak eleştirmeyi ve
- Yaratmak: Benzersiz bir ürün oluşturmayı tanımlamaktadır (Ö. Demirel, 2021).

Kazanımların bilişsel seviyelerine göre eğitim içeriği belirlenmektedir. Eğitim içeriği; öğretilecek olan bilgi, beceri ve değerleri ifade etmektedir. Eğitim içeriğinin bu anlamda yapısı ve eğitime ayrılan zaman ön plana çıkmaktadır. Eğitim içeriğinin yapısı içerik düzenleme yaklaşımları olarak bilinmektedir. En temelde kullanılan içerik düzenleme yaklaşımları şu şekilde belirtilmektedir (Demirel, 2021):

- Doğrusal: Öğretilecek içerik somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, bir daha tekrar etmeyecek şekilde aşamalı olarak sunulur.
- Sarmal: Bilgilerin zaman ve yeri geldiğinde tekrar tekrar derinliğine verilmesi esasına dayanmaktadır.
- Çekirdek: Belirli disiplin alanlarına ait konuların çerçevesinde sunulan içeriktir.
- Piramitsel: Geniş tabanlı konulardan dar tabanlı konulara gidildiği ve uzmanlaşmanın istenildiği bir yaklaşımdır.
- Modüler: Öğretilecek içerikte öncelik-sonralık sırası gözetilmeden istenilen modülden eğitime başlamaktır.

İçerik düzenleme yaklaşımlarına göre belirlenen bilgi, beceri ve değerler öğrenme-öğretme süreci vasıtasıyla hedef kitleye verilmeye çalışılmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci çeşitli

yöntem ve teknikler aracılığıyla bilgiyi hedef kitleye aktarmaya yaramaktadır. Bu süreçte sunular, düz anlatım, soru cevap gibi teknikler önemli rol oynamaktadır. Süreç sonunda ise hedef davranışların ne kadar kazanılıp kazanılmadığını yoklamak için çeşitli ölçme teknikleri ile ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Bu sayede öğretim programının etkililiğine yönelik ilgililere dönüt verilmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma; kavram, düşünce ile deneyimleri anlamak için sayısal olmayan verilerin (örn. metin, video veya ses) toplanması ve analiz edilmesini içermektedir (Bhandari, 2022). Bu bağlamda araştırmanın amacı doğrultusunda nitel yöntem kullanılmıştır.

Desen

Araştırma, doküman incelemesine uygun olarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir desendir (Bowen, 2009). Nitel araştırmalardaki diğer analitik yöntemler gibi doküman incelemesi de anlamı ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Bu anlamda dokümanlar, bir araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metin (kelimeler) ve görüntüleri içermektedir. Bu bağlamda araştırmada, internet (www.oba.gov.tr) üzerinden erişilen video ve metin kayıtları bir doküman olarak kabul edilmiş ve bu dokümanlar incelenmiştir.

İncelenen Dokümanlar

Araştırmada, “Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri”n de yer alan eğitim videoları incelenmiştir. Bu videoların eğitim içeriğine göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, en fazla zamanın öğrenme-öğretme süreçlerine ayrıldığı (9 saat 6 dakika 7 saniye), en az zamanın ise dijital yetkinlik modülüne ayrıldığı (5 saat 14 dakika 29 saniye) görülmektedir.

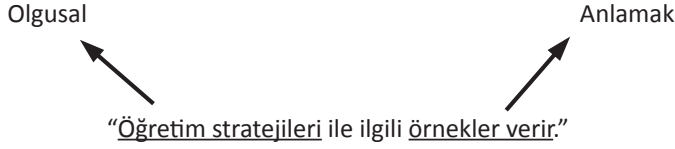
Veri Toplama Aracı ve İşlem

Eğitim videolarının içeriğini analiz etmek için araştırmacılar tarafından “Eğitim İçeriği Kontrol Listesi (EİKL)” hazırlanmıştır. Bu araç araştırma sorularına göre oluşturulmuştur. Bu bağlamda her bir alt sorunun sınıfına giren alanlara göre araç, 3 alt başlığa ayrılmıştır. Bu alt başlıkların altında madde madde incelenen

araştırma sorularına göre hazırlanan kodlama şeması bulunmaktadır. EİKL aracından örnek bir gösterim Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5'e uygun olarak yapılan bir kodlama şu şekildedir:

Birinci modül (öğrenme ve öğretme süreçleri) 20. videodaki (öğrenme kavramı) kazanımlardan biri:



Bu örnekte öğretmenin öğretim stratejilerini bilmesi ve bunlara örnekler vermesi istenilmektedir. Öğretmenin, öğretim stratejilerini bilmesi için bunlarla ilgili bilgilere olgusal düzeyde; bunlara ilişkin örnekler vermesi için de öğretim stratejilerini tanıtmaya ve vurgulaması; ayrıca stratejilerin doğru yerde kullanıldığı göstermesi; yani anlama düzeyine sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla kazanımın kodlandığı bilişsel düzey: “Olgusal Bilgiyi Anlamak (OBA1)”tır.

Tablo 4: Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri'nin Eğitim İçeriğine Göre Dağılımı

Eğitim içeriği	Saat/dakika/saniye	%
Öğrenme-öğretme süreçleri	9:6:7	13
Ölçme ve değerlendirme	8:35:27	13
Özel eğitim ve rehberlik	8:41:52	13
Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları	7:48:23	12
Eğitimde kapsayıcılık	7:27:11	11
Çevre eğitimi ve iklim değişikliği	7:11:44	11
Sosyal etkileşim ve iletişim	7:5:38	10
Dijital yetkinlik	5:14:29	8
Güvenli okul ve okul güvenliği	6:0:32	9
Toplam	67:11:23	100

Tablo 5: EİKL Aracı 3. Alt Soru Birinci Maddesinin Görünümü

YBT							Toplam	
Bilgi birikimi boyutu	Bilişsel süreç boyutu						f	%
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma		
Olgusal								
Kavramsal								
İşlemsel								
Üstbilişsel								
f								
%								

Veri Analizi

Eğitim içeriği 7 adımda analiz edilmiştir (<https://www.indeed.com/career-advice/career-development/document-analysis>; Morgan, 2022):

- Kaynakların listelenmesi:** Doküman analizinize başlamadan önce, kullanılması planlanan belge türlerine karar verilmiştir. Bu bağlamda ÖBA internet sitesinde yer alan (<https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/uzman-ogretmenlik-egitim-programi-semineri-meb-personeli-286>) Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminer videoları analiz için seçilmiştir.
- Bilgilerin nasıl düzenleneceğine karar verilmesi:** Doküman analizinden elde edilen bilgileri organize etmek, iki unsuru tanımlamayı içermektedir: Anlam/analiz birimleri ve kategoriler kümesi. Bir anlam birimi, metin/videolarda aranan kelime, ifade veya resimler gibi öğeleri, kategori kümeleri ise içeriğin özelliklerini ifade etmektedir. Bunlar, cinsiyet ve din gibi nesnel veya yozlaşmış, sadık ve güvenilir gibi kavramsal kategorilerden oluşabilir. Buna göre araştırmada videolardaki metin ve ifadeler anlam birimi, alanyazından hazır olarak alınan kavramlar da (örnek YBT'teki bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutları) kategori kümeleri olarak belirlenmiştir. Bilgilerin unsurları tanımlandıktan sonra ifadeler anlam birimi ve kategori kümesine göre düzenlenmiştir.
- Notlar için kopyaların oluşturulması:** Tüm kaynakların kopyalarını çıkarmak, orijinal belgelere zarar vermeden bilgileri vurgulama ve açıklama eklemeye olanak tanımaktadır. Aynı zamanda taşınabilirliğe de izin vermekte; böylece birden fazla ortamda araştırma yapılıyorsa, bunları bir yerden bir yere kolayca götürebilmeyi sağlamaktadır. Bu bağlamda videoların eğitim içerikleri ses düzeyinde, metinler ise pdf şeklinde kaydedilmiş, daha sonra incelenmek üzere ses ve pdf kayıtlarının kopyaları dosyalanmıştır.
- Özgünlüğün (orijinalliğin) sağlanması:** Yalnızca resmi kaynaklar araştırmaya fayda sağlamaktadır. Bu nedenle veriler kullanılmadan önce verilerin güvenilirliklerini sağlamak önemlidir. Bu çerçevede araştırmada kullanılan veriler resmi bir internet sitesinden (<https://www.oba.gov.tr>) sağlanmış ve verilerin güvenilir, geçerli, uygun, özgün ve aktarılabildiği kanıtlanmıştır.

5. **Önyargıların denetlenmesi:** Nesnel görünen belgeler bile doğruluklarını çarpıtabilecek yanlış bilgiler içerebilir. Önyargılı kaynaklardaki bazı bilgiler yine de yararlı bulunabilse de, önyargıları kabul etmek ve bunları araştırmayı filtrelemek için kullanmak önemlidir. Bu bağlamda araştırmada belli başlı önyargı kaynakları kontrol edilmeye çalışılmıştır. Doküman analizi sırasında kontrol edilen önyargı türleri şöyledir:
- Onay yanlılığı: İnançları doğrulamak için başkalarının görüşlerini kullanmaktır. Bunun için veriler iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde kodlanmış ve bu kodlanan veriler üçüncü bir araştırmacının incelemesinden geçirilmiştir.
 - Halo etkisi: Bir kişi veya kavramı tek bir nitelik nedeniyle belirli bir şekilde görmektir. Bununla baş etmek için tüm nitelikler kodlandıktan sonra genel bir yargıya varılmış ve bu yargılar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.
 - İfade yanlılığı: Bir sorunun cevabını araştırmanın amacına uygun hâle getirmek için detaylandırmaktır. Bunu sağlamak için veriler, veri toplama aracına uygun olarak analiz edilmiş; böylece analiz sonuçları araştırmanın sorularını cevaplamak üzere detaylıca bulgular bölümünde sunulmuştur.

6. **Dokümanların değerlendirilmesi:** Bu adımlar tamamlandı-ğında, doküman analizi yapmak için bir çerçeve oluşturulmuş demektir. Bu bağlamda araştırmada verilerdeki kalıplar (anlam birimleri ve kategori kümeleri) belirlenmiş ve araştırma soruları bunlara uygun olarak cevaplanabilmiştir. Son olarak, analiz sonuçlarına göre bulgular yazılmış ve yorumlanmıştır.

İnandırıcılık (Geçerlik ve Güvenirlik)

Değerlendirmeciler arası uyum: Miles ve Huberman (1994) değerlendirmeciler arasında %80'lik bir uyumun yeterli bir anlaşma olduğunu ileri sürmüştür. Onlara göre değerlendirmeciler arası uyum şöyle hesaplanmaktadır: Güvenirlik= anlaşma sayısı / anlaşma sayısı + anlaşmazlıklar. Bu bağlamda veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde analiz edilmiş ve analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda %95 oranında bir uyum sağlanmıştır. Uyum sağlanamayan kodlar üzerinde ikinci bir değerlendirme yapılmış ve bu kodlar üzerinde de mutabık kalınmıştır.

Araştırmacı çeşitlemesi: Birden çok araştırmacının araştırma sürecini ve bulguları kontrol etmesidir. Bu bağlamda araştırma süreci, analizi ve bulgular iki araştırmacı tarafından kontrol edilerek, bulguların geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

1- Akademisyenlerle İlgili Olarak:

a) Akademisyenlerin Seçilme Ölçütleri

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerini veren akademisyenlerin seçilme ölçütlerini tespit etmek için MEB'e ait dijital platformlar (internet siteleri) incelenmiştir. İnceleme sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 incelendiğinde; incelenen internet siteleri bağlamında, akademisyenlerin seçilme ölçütlerine dair herhangi bir veri olmadığı görülmektedir.

Tablo 6: Akademisyenlerin Seçilme Ölçütleri

İncelenen internet siteleri	Ölçütler
Eğitim Bilişim Ağı (EBA): https://www.eba.gov.tr/	-
Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA): https://www.oba.gov.tr/	-
Millî Eğitim Bakanlığı (MoNE): https://www.meb.gov.tr/	-
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: https://oygm.meb.gov.tr/	-

b) Akademisyenlerin Öğretmenlik Deneyimleri

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerini veren akademisyenlerin öğretmenlik deneyimini tespit etmek amacıyla YÖK Akademik (<https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>) ve akademisyenlerin çalıştıkları üniversite/kurumların internet sayfaları incelenmiştir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçlar Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde; akademisyenlerin büyük oranda (f=21; 72%) geçmişlerinde öğretmenlik deneyimi olmadığı görülmektedir.

c) Akademisyenlerin Kurum/Üniversitelere Göre Dağılımı

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerini veren akademisyenlerin kurum/üniversitelere göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde; akademisyenlerin en fazla Gazi Üniversitesi'nden (f= 6; 21%) tercih edildiği görülmektedir.

d) Akademisyenlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerini veren akademisyenlerin bilim dallarına göre dağılımı Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde; uzaktan uzman öğretmenlik seminerini veren akademisyenlerin en fazla Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı'nda (f= 6; 21%) görev yaptıkları görülmektedir.

e) Akademisyenlerin Yayınladıkları Makalelerin Kayda Değerlik Durumu

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerini veren akademisyenlerin, sundukları eğitim içerikleri bağlamında, yayınladıkları makalelerin kayda değerlik durumu Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde akademisyenlerin en fazla "Social Science Citation Index (SSCI)" dizininde yayınlarının olduğu görülmektedir. Ancak bu yayınların % 74'ü (f= 40) bir akademisyene aittir. Bunun dışında akademisyenlerin yarısının (f =14; % 50) sundukları eğitim bağlamında kaydadeğer dizinlerde taranan hiçbir yayınının olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7: Akademisyenlerin Öğretmenlik Deneyimleri

Eğitim içeriği	Unvan	Kıdem			
		0	1-4	5-9	10-14
Öğrenme-öğretme süreçleri	Prof. Dr.	✓			
	Dr. Öğrt. Üye.	✓			
	Prof. Dr.	✓			
	Prof. Dr.	✓			
	Doç. Dr.			✓	
Ölçme ve değerlendirme	Doç. Dr.	✓			
	Dr.	✓			
Özel eğitim ve rehberlik	Prof. Dr.	✓			
	Dr.				✓
	Prof. Dr.	✓			
	Dr. Öğrt. Üye.	✓			
Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları	Prof. Dr.	✓			
	Prof. Dr.	✓			
Eğitimde kapsayıcılık	Dr. Öğrt. Üye.	✓			
	Prof. Dr.	✓			
Çevre eğitimi ve iklim değişikliği	Prof. Dr.	✓			
	Doktorant	✓			
Sosyal etkileşim ve iletişim	Prof. Dr.	✓			
Dijital yetkinlik	Prof. Dr.	✓			
	Doç. Dr.		✓		
	Prof. Dr.		✓		
Güvenli okul ve okul güvenliği	Prof. Dr.	✓			
	Prof. Dr.		✓		
	Prof. Dr.	✓			
	Prof. Dr.	✓			
	Prof. Dr.			✓	
	Prof. Dr.				✓
	Doç. Dr.		✓		
Prof. Dr.	✓				
Toplam	f	21	4	2	2
	%	72	14	7	7

Tablo 8: Akademisyenlerin Kurum/Üniversitelere Göre Dağılımı

Dağılım	Adnan Menderes Ü.	Akdeniz Ü.	Anadolu Ü.	Barın Ü.	Boğaziçi Ü.	Çukurova Ü.	Ege Ü.	Gazi Ü.	Hacettepe Ü.	Hacı Bayram Veli Ü.	Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi	Mimar Sinan Ü.	MEB	Necmettin Erbakan Ü.	Onsekiz Mart Ü.	Orta Doğu Teknik Ü.
f	2	1	3	1	2	1	1	6	2	1	1	1	2	3	1	1
%	7	3	10	3	7	3	3	21	7	3	3	3	7	10	3	3

Tablo 9: Akademisyenlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Eğitim içeriği	Unvan	Eğitim Bilimleri							Çeşitli Bilim Dalları							
		Eğitim Programları ve Öğretim	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Özel Eğitim	Rehberlik, Psikolojik Danışmanlık	Zihin Engelliler Eğitimi	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Eğitim Bilimleri	Fizik Eğitimi	Sınıf Eğitimi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Coğrafya ve Fizik	Siyaset Bilimi, Uluslararası İlişkiler	Yönetim Bilişim Sistemleri	Radyo, Sinema ve Televizyon	Toplum ve İletişim
Öğrenme-öğretme süreçleri	Prof. Dr.									✓						
	Dr. Öğrt. Üye.	✓														
	Prof. Dr.	✓							✓							
	Doç. Dr.	✓														
Ölçme ve değerlendirme	Doç. Dr.		✓													
	Dr.		✓													
Özel eğitim ve rehberlik	Prof. Dr.				✓											
	Dr.				✓											
	Prof. Dr.					✓										
	Dr. Öğrt. Üye.			✓												
Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları	Prof. Dr.										✓					
	Prof. Dr.										✓					
Eğitimde kapsayıcılık	Dr. Öğrt. Üye.					✓										
Prof. Dr.										✓						
Çevre eğitimi ve iklim değişikliği	Prof. Dr.										✓					
Doktorant												✓				
Sosyal etkileşim	Prof. Dr.						✓									
Dijital yetkinlik	Prof. Dr.										✓					
	Doç. Dr.										✓			✓		
	Prof. Dr.										✓					
Güvenli okul ve okul güvenliği	Prof. Dr.							✓								
	Prof. Dr.				✓											
	Prof. Dr.													✓		
	Prof. Dr.									✓						✓
	Prof. Dr.				✓											
	Doç. Dr.				✓											
	Prof. Dr.				✓											
Toplam	f	3	2	1	6	2	1	1	1	3	4	1	1	1	1	1
	%	10	7	3	21	7	3	3	3	10	14	3	3	3	3	3

Tablo 10: Akademisyenlerin Yayınladıkları Makalelerin Kayda Değerlik Durumu

Modül - Eğitim içeriği	Unvan	Dizinler (Index)					
		Web of Science		Alan dizinleri		TR DİZİN	
		SSCI	ESCI	ERIC	H.W.Wilson		
1	Farklılaştırılmış öğretim	Prof. Dr.	-	-	-	-	-
	Eğitim programı	Dr. Öğrt. Üye.	-	-	2	-	3
	Kavram-akran-okul dışı öğrenme	Prof. Dr.	4	-	2	-	4
	Geri bildirim	Prof. Dr.	-	-	-	-	-
2	Öğrenme ve öğretim	Doç. Dr.	-	-	5	-	2
	Ölçme ve aracı geliştirme	Doç. Dr.	2	-	1	-	5
3	Uluslararası sınavlar	Dr.	-	1	-	-	-
	Bireyi tanıma	Prof. Dr.	-	1	-	-	2
	Okul rehberliği	Dr.	-	-	-	-	-
	Özel eğitim	Prof. Dr.	2	1	1	1	4
4	Özel yetenekliler	Dr. Öğrt. Üye.	-	-	-	-	-
	Araştırma ve proje	Prof. Dr.	-	-	-	-	-
5	TÜBİTAK ve AB destekleri	Prof. Dr.	-	-	-	-	-
	Kapsayıcı eğitim	Dr. Öğrt. Üye.	1	-	-	-	-
6	Kapsayıcı eğitim	Prof. Dr.	-	-	-	-	-
	Atmosfer ve iklim	Prof. Dr.	40	-	-	-	15
7	Çevre kirliliği	Doktorant	-	-	-	-	-
	İletişim süreci	Prof. Dr.	1	-	-	-	1
8	Dijital yetkinlik	Prof. Dr.	-	-	-	-	-
	Dijital yeterlik çerçeveleri	Doç. Dr.	1	-	1	-	-
	Dijital yeterlik için değerler	Prof. Dr.	-	-	-	-	-
9	Güvenli okul	Prof. Dr.	-	-	-	-	-
	Bağımlılık ve siber zorbalık	Prof. Dr.	1	-	-	-	-
	Güvenli okul ve iletişim	Prof. Dr.	-	-	-	-	1
	Yabancı eğitimi ve güvenli okul	Prof. Dr.	-	-	-	-	-
	Oyun bağımlılığı	Prof. Dr.	-	-	-	-	-
	Sosyal duygusal öğrenme	Prof. Dr.	-	-	-	-	1
	Barışyapıcılık/arabuluculuk	Doç. Dr.	2	-	1	-	1
Zor kişilik-insan	Prof. Dr.	-	-	-	-	-	
Toplam	f		54	3	13	1	39
	%		49	3	12	1	35

Not 1: Birden fazla dizine giren yayınlarda dizin sıralamasına göre sadece bir dizine olacak şekilde rakamlar verilmiştir.

Not 2: Verilere ağırlıklı olarak YÖKSİS veri tabanından; buradan ulaşılamayan verilere ise Google Scholar ve akademisyenlerin kişisel web sitelerinden ulaşılmıştır.

Not 3: “-” işareti veri yok anlamında kullanılmıştır.

2- Eğitim İçeriğiyle İlgili Olarak:

a) Eğitim İçeriğinin Seçilme Ölçütleri

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinin eğitim içeriğinin seçilme ölçütlerini tespit etmek için MEB’e ait dijital platformlar (internet siteleri) incelenmiştir. İnceleme sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Eğitim İçeriğinin Seçilme Ölçütleri

İncelenen internet siteleri	Ölçütler
EBA: https://www.eba.gov.tr/	-
ÖBA: https://www.oba.gov.tr/	-
MEB: https://www.meb.gov.tr/	-
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: https://oygm.meb.gov.tr/	-

Tablo 11 incelendiğinde; incelenen internet siteleri bağlamında, eğitim içeriğinin seçilme ölçütlerine dair herhangi bir veri olmadığı görülmektedir.

b) Eğitim İçeriğinin Okul Derecesi ve Hedef Kitleye Göre Farklılaştırılma Durumu

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinin okul derecesi ve hedef kitleye göre farklılaştırılma durumu Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, eğitim içeriğinin daha çok tüm okul derecelerine (f= 7; %64) ve genel hedef kitleye (f=6; %50) göre hazırlandığı görülmektedir.

c) Eğitim İçeriğinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanlarına Göre Dağılımı

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarına göre dağılımı Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde, eğitim içeriğinin daha çok mesleki bilgi (f=5; 45%) kategorisinde yığılma gösterdiği görülmesine rağmen bu yığılmanın çeşitli branşlara (özel eğitim, coğrafya, rehberlik, yöneticilik) işaret ettiği görülmektedir. Bu bağlamda esas yığılmanın mesleki beceri (f=4; 36%) kategorisinde olduğu tespit edilmiştir.

3- Program Öğeleriyle İlgili Olarak:

a) Kazanımların YBT Açısından Düzeyleri

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinde ifade edilen kazanımların YBT açısından düzeyleri Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 12: Eğitim İçeriğinin Okul Derecesi ve Hedef Kitleye Göre Farklılaştırılma Durumu

Eğitim içeriği	Okul derecesi			Hedef kitle				
	Anasınıfı	İlkokul	Tüm	Okul öncesi	Sınıf	Rehber	Yönetici	Genel
Öğrenme-öğretme süreçleri			✓					✓
Ölçme ve değerlendirme			✓					✓
Özel eğitim ve rehberlik	✓	✓		✓	✓			
Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları			✓					✓
Eğitimde kapsayıcılık	✓	✓		✓	✓			
Çevre eğitimi ve iklim değişikliği			✓					✓
Sosyal etkileşim ve iletişim			✓					✓
Dijital yetkinlik			✓					✓
Güvenli okul ve okul güvenliği			✓			✓	✓	
f	2	2	7	2	2	1	1	6
%	18	18	64	17	17	8	8	50

Tablo 13: Eğitim İçeriğinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanlarına Göre Dağılımı

Eğitim içeriği	Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik alanları					
	Mesleki bilgi				Mesleki beceri	Mesleki tutum ve değerler
	Özel eğitim	Coğrafya	Rehberlik	Yöneticilik		
Öğrenme-öğretme süreçleri					✓	
Ölçme ve değerlendirme					✓	
Özel eğitim ve rehberlik	✓		✓			
Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları					✓	
Eğitimde kapsayıcılık						✓
Çevre eğitimi ve iklim değişikliği		✓				
Sosyal etkileşim ve iletişim						✓
Dijital yetkinlik					✓	
Güvenli okul ve okul güvenliği			✓	✓		
f	1	1	2	1	4	2
%	9	9	18	9	36	18

Tablo 14 incelendiğinde kazanımların en çok Dr. Öğretim Üyesi ünvanına sahip akademisyen tarafından sunulan “Eğitimde Kapsayıcılık (EK)” (f=29, %67) modülü kapsamında ifade edildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla Doç. Dr. ünvanına sahip akademisyen tarafından sunulan “Öğrenme ve Öğretme Süreci (ÖÖS)” (f=9, %21) modülünün ve Prof. Dr. ünvanına sahip akademisyen tarafından sunulan “Güvenli Okul ve Okul Güvenliği (GOOG)” modülündeki “Zor Kişiliklerle İletişim – I: Zor İnsanın Tanımı ve Davranışları – Zor Kişiliklerle İletişim – II: Zor İnsanlarla Birlikte Yaşamak ve Çalışmak Konusunda Yöntem ve Öneriler” (f=5, %12) konularının izlediği anlaşılmaktadır. Bu konulardaki 1 kazanım, devinışsel alanının davranış hâline getirme basamağına karşılık geldiği için analiz dışı bırakılmıştır. Bu bağ-

lamda kazanımların modül ve konulara göre ayırt edilmeksizin YBT açısından analiz çıktıları Şekil 1’de sunulmaktadır.

Şekil 1 incelendiğinde, kazanımların daha çok “kavramsal bilgiyi çözümlmek ve yaratmak” basamaklarına karşılık geldiği görülmektedir.

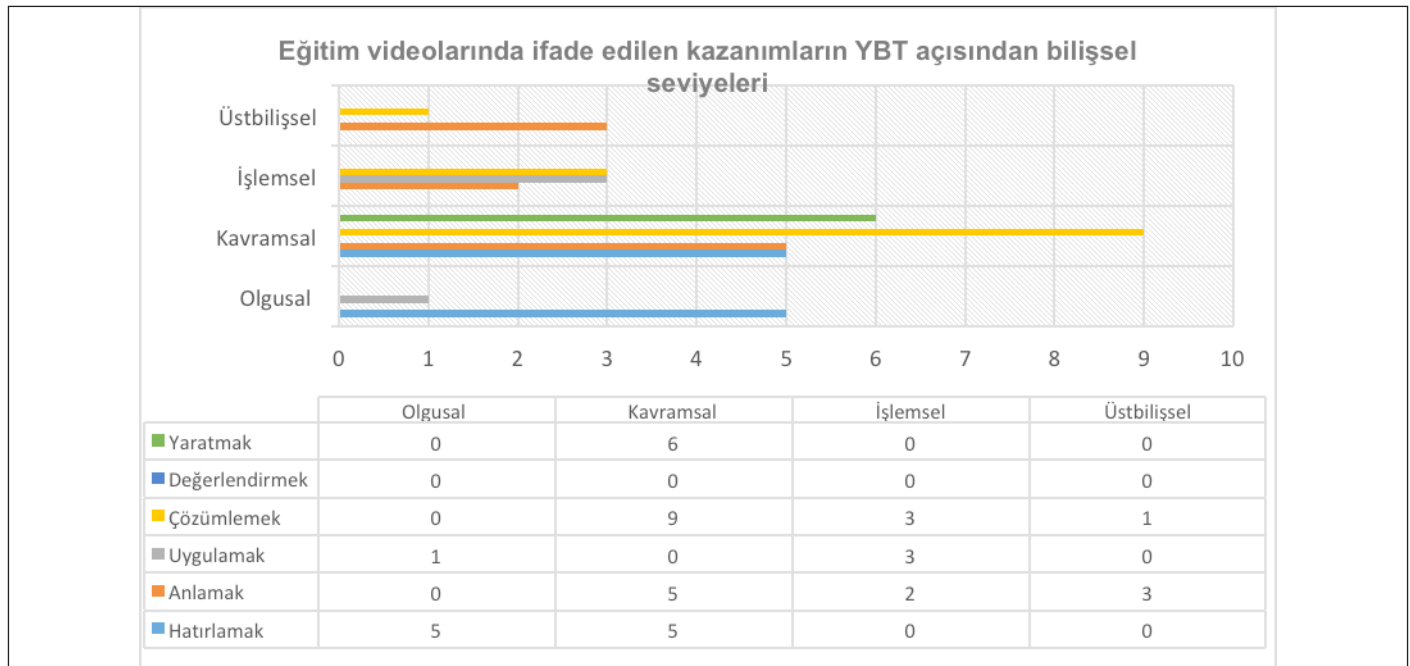
b) İçerik Düzenleme Yaklaşımı

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinin içerik düzenleme yaklaşımı Şekil 2’de sunulmuştur.

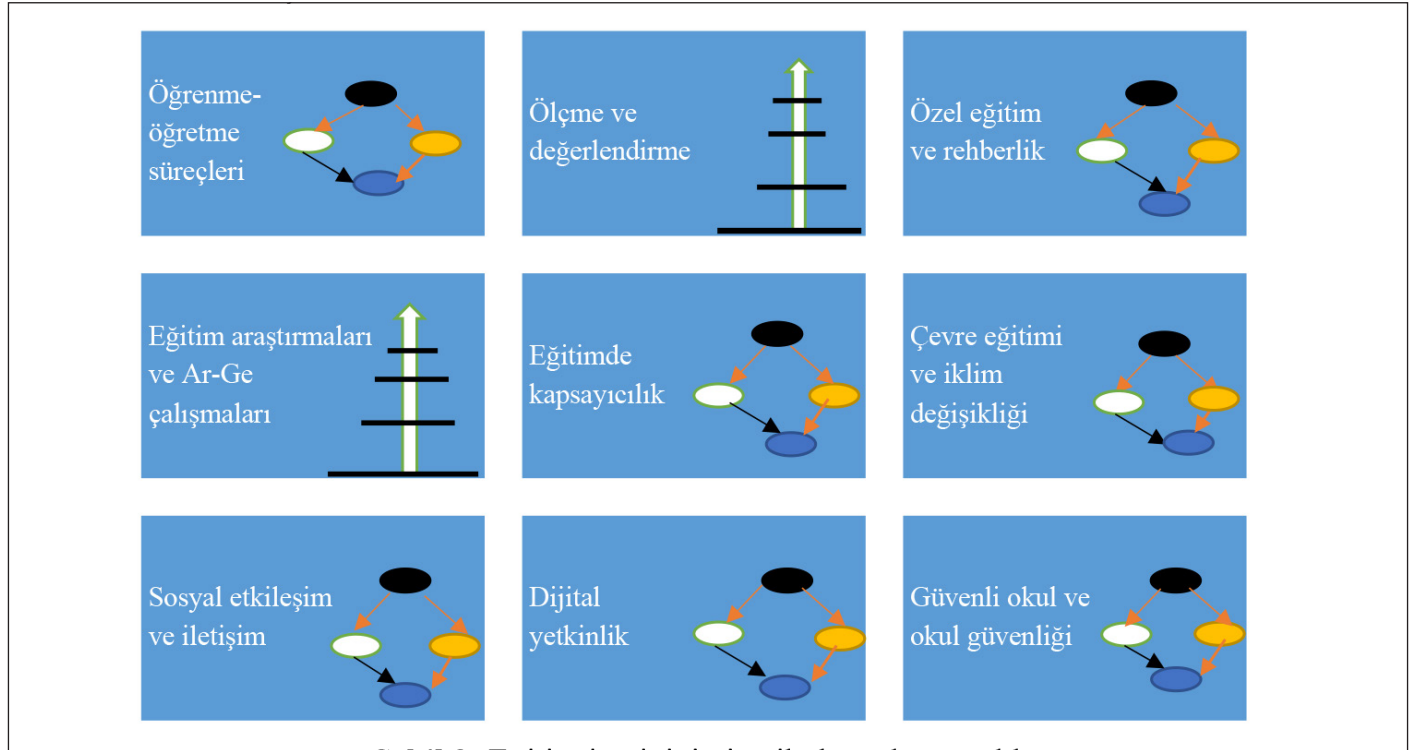
Şekil 2 incelendiğinde; eğitim içeriğinin kendi aralarında modüller içerik düzenleme yaklaşımına uygun olarak desenlendiği görülmektedir. Eğitim içeriğinin kendi içlerinde ise dağılımı şö-

Tablo 14: Kazanımların YBT Açısından Düzeyleri

YBT							Toplam	
Bilgi birikimi	Bilişsel süreç						f	%
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerle	Yarat		
Olgusal	ÖÖS EK*2 GOOG*2		GOOG				6	14
Kavramsal	ÖÖS*4 GOOG	ÖÖS*2 EK*3		ÖÖS EK*8		EK*6	25	58
İşlemsel		EK*2	EK*3	ÖÖS EK GOOG			8	19
Üstbilişsel		EK*3		EK			4	9
f	10	10	4	13	-	6	43	
%	23	23	9	30	-	14		100



Şekil 1: Eğitim videolarında ifade edilen kazanımların YBT açısından bilişsel seviyeleri.



Şekil 2: Eğitim içeriğinin içerik düzenleme yaklaşımı.

ledir: Ölçme ve Değerlendirme ile Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları doğrusal; buna karşılık diğer eğitim içerikleri modüler içerik düzenleme yaklaşımına uygun olarak desenlenmiştir.

c) Kullanılan Yöntemler

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinde kullanılan yöntemlerin dağılımı Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15 incelendiğinde, akademisyenlerin eğitim içeriğini en fazla slaytlar (f=24, %50) aracılığıyla sundukları görülmektedir.

d) Kullanılan Ölçme Teknikleri

Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinde eğitim içeriğini ölçmek ve değerlendirmek için hiçbir ölçme tekniğinin kullanılmadığı saptanmıştır. Başka bir anlatımla öğretmenlerin uzman öğretmenlik için izledikleri eğitim videolarında, konular işlendikten sonra, ders konularına dair herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışmasının yapılmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada "Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri" akademisyenler, eğitim içeriği ve öğretim programının öğeleri açısından incelenmiştir. İncelenen alt başlıklara göre sonuç ve tartışma bölümü ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda akademisyenlerin seçilme ölçütlerine ilişkin herhangi bir bilgi olmadığı, büyük çoğunluğunun öğretmenlik deneyimlerinin olmadığı, en fazla Ankara'daki üniversitelerden tercih edildikleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı'nda görev yaptıkları, SSCI dizininde yayınlarının olduğu ve

yarısının sundukları eğitim bağlamında kaydadeğer dizinlerde taranan hiçbir yayınının olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda akademisyenlerin seçilme ölçütlerinde belirsizlikler olduğu, belirli mekân ile alanlardan seçtikleri ve yarısının sundukları eğitim içeriği bağlamında yeterlikleri tartışmalı olduğu için sürecin şeffaf yürütülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki öğretmen eğitiminde görev alan akademisyenlerin ilk/orta öğretimde yöneticilik/öğretmenlik deneyimlerinin olması verilen eğitimin amacına ulaşmak için gerekli olmaktadır (Özcan, 2011). Daha sonra yalnızca eğitim bilimleri kökenli akademisyenlerin bir alanın öğretimine ilişkin uzmanlık gerektiren öğretmenlik eğitimi sunabilmesi bilimsel açıdan uygun olmayan bir yaklaşımdır (Erginer, Erginer & Bedir, 2009). Kaldı ki MEB (2017), "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"ni belirlemiştir. Eğitimlerin buna uygun olarak verilmesi gerekmektedir. Çünkü ilgili belgede MEB, öğretmenlik tanımını alanlara uygun olarak yapmış, bu doğrultuda öğretmenlik mesleğini, "mesleki bilgi, beceri ile tutum-değerler" olmak üzere 3 başlık altında toplamış ve her bir alt başlık için yeterlik ölçütleri belirlemiştir. Dolayısıyla nitelikli bir öğretmen eğitimi için akademisyenlerin köken ve uzmanlıkları önemli görülmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde akademisyenler merkezi bir rol oynamakta ve onların mesleki gelişimleri önemsenmektedir (Yavuz vd., 2015). Kısaca sunulan eğitim içeriğine uygun nitelikte akademisyen görevlendirilmezse, seminerlerin faydasından şüphe duyulabilmekte; hatta bu seminerlerden olumlu sonuçlar alınamayabilmektedir (Baloğlu, 2007).

Araştırma sonucunda eğitim içeriğinin seçilme ölçütlerine ilişkin bir bilgi olmadığı, genel olarak okul derecesi ile hedef

Tablo 15: Kullanılan Yöntemler

Eğitim içeriği	Unvan	Yöntem (sunum şekli)		
		Slayt	Prompter	Düz anlatım
Öğrenme-öğretme süreçleri	Prof. Dr.		✓	
	Dr. Öğrt. Üye.	✓	✓	
	Prof. Dr.	✓		
	Prof. Dr.	✓		✓
Ölçme ve değerlendirme	Doç. Dr.		✓	
	Prof. Dr.	✓	✓	
	Dr.	✓		✓
Özel eğitim ve rehberlik	Prof. Dr.	✓		✓
	Dr.	✓		
	Prof. Dr.	✓	✓	
	Dr. Öğrt. Üye.	✓		
Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları	Prof. Dr.	✓		✓
	Prof. Dr.	✓		✓
Eğitimde kapsayıcılık	Dr. Öğrt. Üye.	✓	✓	
	Prof. Dr.	✓	✓	
Çevre eğitimi ve iklim değişikliği	Prof. Dr.	✓		✓
	Doktorant	✓	✓	
Sosyal etkileşim ve iletişim	Prof. Dr.			✓
Dijital yetkinlik	Prof. Dr.	✓	✓	
	Doç. Dr.	✓	✓	
	Prof. Dr.	✓	✓	
Güvenli okul ve okul güvenliği	Prof. Dr.		✓	
	Prof. Dr.	✓		✓
	Prof. Dr.		✓	
	Prof. Dr.	✓		✓
	Prof. Dr.	✓		
	Prof. Dr.	✓		✓
	Doç. Dr.	✓		✓
Prof. Dr.	✓			
Toplam	Prof. Dr.	16	8	9
	Doç. Dr.	2	2	1
	Dr. Öğrt. Üye.	3	2	0
	Dr.	2	0	1
	Doktorant	1	1	0
	f	24	13	11
	%	50	27	23

kitleye göre farklılaştırılmadığı ve daha çok mesleki bilgi kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda içeriğin eğitim ihtiyaç, kademe ve alan bilgilerine göre belirlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yürütülen birçok çalışmada öğretmen eğitim programlarının eğitim kademe ve alan bilgilerine göre planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin gerektiği saptanmıştır (Uysal, 2012; Yılmaz & Kocasaraç, 2010). Bu kap-

samda birçok araştırmada öncelikle öğretmenlerin alanlarına göre hizmetçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Cemaloğlu vd., 2018; Mede & Işık, 2016; Ulla & Winitkun, 2018). Ayrıca okul yöneticilerinin eğitim içeriğinden yararlanmak istedikleri, bunun için de yöneticilik alanları bağlamında içeriğin farklılaştırılmasını bekledikleri saptanmıştır (I. N. Demirel, 2018). Bu çerçevede uzman öğretmenlik seminerinin

ihtiyaç analizi yapılmadan ve seminer videolarında birkaç amaç ifade edilerek sunulduğu söylenebilir. Ancak Baloğlu'na (2007) göre öğretmen eğitim seminerleri, ihtiyaç ile amaç doğrultusunda yürütülmezse ve yararlanıcıların ihtiyaç ile amaçlarına uygun olarak düzenlenmezse beklenen faydayı tam olarak sağlayamamaktadır.

Araştırma sonucunda kazanımların 3 modüldeki bazı videolarında ifade edildiği, bu kazanımların daha çok kavramsal bilgiyi çözümlenmek ve yaratmak basamaklarında olduğu, içeriğin çoğunlukla modüler bir yaklaşımla desenlendiği, öğrenme-öğretme sürecinde daha çok slaytların kullanıldığı ve sunumlarda ölçme-değerlendirme tekniklerine yer verilmediği saptanmıştır. Bu bağlamda seminerlerin program öğelerini tam olarak yansıtmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımlar, öğretimde çok önemlidir; çünkü öğretmenlerin konuları neden öğrendiğinin/öğrenmek zorunda olduğunun temelini oluşturmaktadır. Böylece kazanımlar, kişisel günlük deneyim ile toplumsal ve profesyonel alanlara aktarılan hedef-davranışlar olmaktadır. Öğretmenler kazanımları anladıklarında, ilgili sunumun öğrenme hedeflerini belirlemektedirler. Ardından öğretmenler kazanımlara ulaşmak için harekete geçebilmektedirler (Khoza, 2016). Bu nedenlerle öğretmen eğitimi seminerlerini içeren her bir sunumda kazanımların yer alması önemli görülmektedir. Ayrıca kazanımları anlamak öğretmenleri sunu içeriğini anlamaya motive etmede önemli bir etkiye sahiptir (Berkvens, Akker & Brugman, 2014). Dahası öğretmenlerin kendi öğretim uygulamaları üzerinde düşünmelerine katkı sağlamak için kazanımların belirtilmesi gerekmektedir (Pinar, 2004). İçerik ise kazanımlara ulaşmak için belirlenen konulardan oluşmaktadır. Bu bağlamda konuların kazanımlara uygun olarak içerik düzenleme yaklaşımlarına göre sunulması gerekmektedir. Sunumlarda modüler içerik düzenleme yaklaşımının ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu durum öğrenme birimlerinin birbirinden bağımsız bir şekilde öğrenilebileceğini akla getirmektedir. Ancak videolar doğrusal programlama yaklaşımına göre, biri izlendikten sonra diğeri açılacak şekilde, desenlenmiştir. İçerikte belirlenen konular ise genel olarak slayt ve prompter aracılığıyla sunulmuştur. Benzer şekilde yürütülen birçok çalışmada, uzaktan öğretmen eğitimlerinin slaytlar aracılığıyla sunulduğu saptanmıştır (Arslan & Üstün, 2022; Çelik & Gündoğdu, 2022; O'Donnell, 2022; Kim & Lee, 2022). Öte yandan destek aracı olarak prompterdan yararlanıldığına ilişkin araştırmalara rastlanmamıştır. Bunlara ek olarak sunumlarda değerlendirme tekniklerine yer verilmemesi ise büyük bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Çünkü öğretim programı eni sonunda öğrenme-öğretme planı ve değerlendirilmesi gereken konulardan oluşan bir tasarımdır (Berkvens vd., 2014). Bu sayede öğrenme çıktıları olan kazanımlara ne kadar erişildiği sorusuna yanıt verilmektedir. Dahası öğrenilmesi istenilen kazanımların öğrenenler (akademisyen) tarafından algılandığı şekliyle yorumlanması ve fiili öğretim sürecine yansıtılması için kazanımlar ölçme teknikleri ile değerlendirilmektedir.

Araştırma uzaktan uzman öğretmenlik program seminerinde yer alan videolar ile sınırlıdır. Bu kapsamda başka bir doküman incelenmemiştir. Sonuç ve sınırlıklar bağlamında araştırmada birkaç konu ön plana çıkmaktadır. Özellikle kapsayıcı eğitim sunumlarında verilen örnekler ve ders içeriği büyük oranda

anaokulu ile sınıf öğretmenlerine hitap etmektedir. Bunun dışında sadece fen laboratuvarından çocukların farklılıklarına uygun deney tüpü vs. kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Ancak branş ve okul türlerinin farklı ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu durum sadece tek bir vitamin grubu veya elementle beslenen -örnek çinko- bir bireyin sağlıklı ve dengeli bir besleme programı uygulamış olduğunu ileri sürmeye benzetilebilir. Dahası sunumlarda yalnızca eğitim bilimlerinin alt dallarına yönelik olarak (alan eğitimi hiçe sayılarak) yürütülen uzman öğretmenlik program semineri farklı branşlardaki öğretmenlere tümüyle hitap edememektedir. Kaldı ki öğretmenlik mesleği alan yeterliklerinde alan bilgisi önceliklidir (MEB, 2017).

Bunların dışında öğrenme-öğretme sürecinde verilen örnekler akademisyenlerin beyanlarına göre birkaç kez okula yapılan ziyaret ve gözlemler sonucudur. Sınıfa sadece gözlem için girdiğini belirten akademisyenlerin sınıf-ıçi değişkenler konusunda en az 10 yıl öğretmenlik deneyimine sahip ve yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere rehberlik yapmaya çalışması ve öneriler sunması ilgi çekicidir. Örneğin eğitimde kapsayıcılık sunumlarında, okulda idari görevler kapsamında değerlendirilen sınıf/şube yazılı olan tabelaların duvara monte edilmesi, sınıf öğretmenlerinin görevi olarak belirtilmiş ve bu tabelaları çocukların boylarına göre yapmaları önerilmiştir. Bu durumlar şu soruyu akla getirmektedir: Akademisyenler hangi ölçütler temel alınarak seçilmiştir? Bu sorunun yanıtı olmadığı için farklı seslere adil davranılıp davranılmadığı ve bilimsel liyakatin ölçüt alınıp alınmadığı konularında da çeşitli şüphelerin duyulmasına neden olmaktadır. Çünkü öğretmenlere yönelik seminer verecek akademisyenlerin seçiminin üretkenliğe yönelik bir taahhüdünün olması kaçınılmazdır. Kaldı ki akademisyenlerin yarısının sundukları eğitim bağlamında kaydedeğer dizinlerde taranan yayınları bulunmamaktadır. Kısaca akademisyenlerin seçilme ölçütlerinin belgelendirilemediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak bu seminerlerin hedef kitle olan öğretmenlerde yankı bulması, güçlü, ikna edici ve öğretmenlerin farkındalık seviyesini yükseltici olması beklenmektedir. Seminerlerin gizli ve temel sayıltısı, akademisyenlerin okul ve sınıf içi-dışı eğitim/öğretim bakımından öğretmenlerden daha yetkin olduklarıdır. Öyle ki akademisyenler videolar aracılığıyla öğretmenleri bir sonraki kariyer basamağı olan "uzman öğretmenlik" statüsüne yükseltebilecek bilgi ve deneyime sahiptirler. En son olarak slayttaki bilgilerin noktasına virgülüne dokunulmadan okunması bu kadar akademisyenin bu sunumları yapmasına gerek var mıydı sorusunu akla getirmektedir.

Bulgulara dayalı olarak getirilen öneriler şunlardır:

1. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerini veren akademisyenlerin seçilme ölçütleri MEB tarafından kamuoyuyla paylaşılmalıdır. Ölçütlere ilişkin öneriler şunlardır:
 - a. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerini verenler öğretmenlik deneyimi olan akademisyenler arasından seçilebilir.
 - b. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerini veren akademisyenler uygun durum/kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmeyebilir.

- c. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerini veren akademisyenlerin sundukları eğitim içerikleri bağlamında yayınladıkları makalelerin kayda değerlik durumu göz önünde bulundurulabilir.
2. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinin eğitim içeriğinin seçilme ölçütleri MEB tarafından kamuoyuyla paylaşılmalıdır. Ölçütlere ilişkin öneriler şunlardır:
 - a. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri okul derecesi ve hedef kitleye göre farklılaştırılabilir. Böylece öğretmenler seminerlerden azami düzeyde yararlanabilirler.
 - b. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerleri alan eğitime imkân tanıyacak bir şekilde sunulabilir.
3. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri açık ve belirgin bir şekilde öğretim programının öğeleri doğrultusunda planlanmalıdır. Plana ilişkin öneriler şunlardır:
 - a. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinde yer alan her bir videoda konuya başlarken kazanımlar ifade edilebilir.
 - b. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinin sunum şekli iletişim ve etkileşime uygun hâle getirilebilir.
 - c. Uzaktan Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinde eğitim içeriğini ölçmek ve değerlendirmek için ölçme teknikleri kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., (Eds.) Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2021). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: PegemA.
- Arslan, B., & Üstün, A. (2022). İlkokullarda uygulanan mesleki çalışma (seminer) programlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 7(34), 203-216.
- Baloğlu, N. (2007). İlk ve ortaöğretim okulu yönetici yardımcılarının alması gereken hizmetiçi eğitim konuları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 167-178.
- Berkvens, J., Van Den Akker, J., & Brugman, M. (2014). *Edited by addressing the quality challenge: Reflections on the Post-2015 UNESCO Education Agenda*. England: Netherlands National Commission for UNESCO.
- Bhandari, P. (October 10, 2022). *What is qualitative research? Methods & examples*. Scribbr. Retrieved October 12, 2022, from <https://www.scribbr.com/methodology/qualitative-research/>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook: The cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cemaloğlu N., Kukul V., Üstündağ M. T., Güneş E., & Bingöl Arslan-gilay A. S. (2018). Eğiticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik ili örneği. *Turkish Studies*, 13(11), 399-420.
- Cleaver, S., Detrich, R., States, J., & Keyworth, R. (2021). *Curriculum content for teacher training overview*. Oakland, CA: The Wing Institute.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, A., & Gündoğdu, K. (2022). Öğretmenlerin afete hazırlık düzeyleri ile ilkokullardaki afet eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 77-112.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Demirel, I. N. (2018). The opinions of administrators about in-service training related to the administration and investigation. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 76-83.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erginer, E., Erginer, A., & Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 93-108.
- Ertürk, M. (2006). *Yaşam boyu öğrenim için uzaktan öğretim yöntemleri*. I. Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Teknolojileri Kongresi Bildiri Kitabı 1. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- European Trade Union Committee for education. (2008). Teacher education in Europe/An ETUCE policy paper (<http://ec.europa.eu>).
- Garuba, A. (2004). Continuing education: An essential tool for teacher empowerment in an era of universal basic education in Nigeria. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2) 191-203.
- Gültekin, M., & Çubukcu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-200.
- <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>
- <https://www.eba.gov.tr/>
- <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/document-analysis>
- <https://www.meb.gov.tr/>
- <https://www.oba.gov.tr>
- <https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/uzman-ogretmenlik-egitim-programi-seminerleri-meb-personeli-286>
- <https://oygm.meb.gov.tr/>
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kaya, M. (2020). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün hizmet içi eğitim faaliyetleri: Katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193.
- Khoza, S. B. (2016). Is teaching without understanding curriculum visions and goals a high risk? *South African Journal of Higher Education*, 30(5), 104-119.
- Kim, H., & Lee, J. H. (2022). SMART teacher lab: A learning platform for the professional development of EFL teachers. *Language Learning & Technology*, 26(2), 25-37.

- Kolata, G. (30 Ekim 2017). *Many academics are eager to publish in worthless journals*. USA: The New York Times.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Mede, E., & Işık, M. (2016). The needs of primary English teachers for an in-service teacher training program. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 1-30.
- Meyer, B., Choppy, C., Staunstrup, J., & Leeuwen, J. (2009). Research evaluation for computer science. *Communications of the ACM*, 52(4), 31–34.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mucuk, İ. (2001). *Pazarlama ilkeleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- O'Donnell, K. (2022). *The effects of online anti-bias training on in-service educator multicultural competence* (Unpublished Master'y Thesis). Eastern Illinois University, U.S.A.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü bir reform önerisi*. Ankara: TED Yayıncılık.
- Özer, M., Suna, E., & Sunar, L. (2021). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi öğretmen eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54, 233-254.
- Parmaksız, R., & Sıcak, A. (2015). Uzaktan hizmetiçi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 187-212.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum and Assoc.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.
- Thematic Network on Teacher Education in Europe. (2000). Green paper on teacher education in Europe/high quality teacher education for high quality education and training (<http://entep.unibuc.eu>).
- Ulla, M. B., & Winitkun, D. (2018). In-service teacher training program in Thailand: Teachers' beliefs, needs, and challenges. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(3), 1579-1594.
- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 14-29.
- Van Driel, J., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.
- Yavuz, M., Özkara, T., & Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yazıcı, H., & Koca, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi programı. İçinde, *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (Ed. B. Tay & A. Öcal), ss. 22-36. Ankara: PegemA Akademi.
- Yılmaz, H., & Kocasarac, H. (2010). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: Yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.