

## Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Kazanım ve Sınav Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Sezgin Elbay\*

Makale Geliş Tarihi: 06/04/2023

Makale Kabul Tarihi: 10/07/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1278593

### Öz


Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından lisansüstü eğitimleri olmayan ve kademi 10 yıl ve üstü öğretmenler uzman öğretmenlik sınavına tabi tutulmuş, bu sınavın sonucunda 70 alan öğretmenlerin “uzman öğretmen” unvanını almaları sağlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı uzman öğretmenlik kazanım (hedef-davranış) ve sınav sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) açısından incelemektir. Bu amaçla araştırmada, doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Kazanım ve Soruların YBT Matrisindeki Yerini Belirleme Form”u kullanılmıştır. Elde edilen veriler doküman analizine tabi tutulmuştur. Analizlere göre; kazanımların en çok üst düzey (kavramsal bilgiyi çözümlenmek=%55), buna karşılık soruların alt düzey (olgusal bilgiyi hatırlamak=%26) bilişsel öğrenmelere karşılık geldiği ve kazanım ile soruların bilişsel düzeyleri arasında bir örtüşme/uyuşumun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme-geliştirme, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme, uzman öğretmenlik, yenilenmiş Bloom taksonomisi

## Analysis of Master Teacher Education Program Acquisitings and Exam Questions According to the Revised Bloom Taxonomy

### Abstract

Teachers who do not have a postgraduate education and whose seniority is 10 years or more were subjected to the master teacher exam by the Turkish Ministry of National Education, and teachers who scored 70 as a result of this exam were given the title of “master teacher”. In this context, the aim of the research is to examine the master teacher acquisitings & exam questions in terms of the Revised Bloom Taxonomy (RBT). For this purpose, document analysis method was used in the research. As a data collection tool, the “Identification of Acquisitings & Questions in the RBT Matrix Form” was used. The obtained data were subjected to document analysis. According to the analysis; it was concluded that the acquisitions corresponded to the highest level cognitive learning, whereas the questions corresponded to the low-level cognitive learning, and that there was no overlap between the acquisitings & the cognitive levels of the questions.

\* T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya, Türkiye, [sezgin\\_elbay@hotmail.com](mailto:sezgin_elbay@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-0601-8063 

**Kaynak Gösterme:** Elbay, S. (2023). Uzman öğretmenlik eğitim programı kazanım ve sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 839-863.

**Keywords:** *Advancement in teacher career ladders, master teacher, revised Bloom taxonomy, teacher education, training and development for teachers*

## Giriş

Öğretmenlerin her çocuğun tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinışsel) gelişimini desteklemek için uygun yöntemlere karar verebilmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, sınıf-içi etkinlikleri verimli ve etkili bir şekilde belirleme, olumlu iletişim kurma, teknolojiyi sınıf-içi uygulamalara entegre etme ile uygulamaları üzerinde düşünme gibi becerilere sahip olmaları istenilmektedir (Cochran Smith, Nemser, McIntyre & Demers, 2008; Darling Hammond & Bransford, 2005). Tüm bu sayılan nitelikler öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğunu ortaya koymaktadır (Budak & Demirel, 2003). Bu nitelikler hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlere kazandırılabilir. Çünkü Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) belirlediği, "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" incelendiğinde, bu programların daha çok teorik bilgi ve becerileri edindirmeye dönük olduğu söylenebilir (YÖK, 2018). Oysaki hizmet içi programların amacı; öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken daha çok sınıf-içi; yani uygulamaya dönük bilgi ve becerilerini geliştirmektir (MEB, 2017). Bu durum öğretmenlerin eğitim açıklarının ve öğretmenlere yönelik taleplerin git gide artma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Geçmişte öğretmenlerden sınıf yönetiminde düzeni sağlamaları, öğretim programı gerekliliklerini yerine getirmeleri ve öğrencilere öğretim programının amaçları doğrultusunda faydalı bilgiler vermeleri beklenirken, günümüzde bunların yanı sıra öğretimi bireyselleştirmeleri, kapsayıcı eğitim uygulamalarını işe koşmaları ve çeşitli öğrenci gruplarının karmaşık materyalleri öğrenmelerini desteklemeleri beklenmektedir (Fazlı, 2023; Jenkins, 2019; Perrenoud, 2008; Şengöz, 2022). Diğer yandan geçmişte öğretmenlerden yalnızca küçük bir öğrenci grubunu motive ederek entelektüel çalışmaya hazırlamaları beklenirken, günümüzde ise neredeyse tüm öğrencileri yüksek düzey düşünme ve performans göstermeye teşvik etme ve hazırlamaları istenilmektedir (Chen, Thompson, Kromrey & Chang, 2011; MEB, 2017). Öğretmen eğitime ilişkin yürütülen çalışma ve araştırmalarda da, öğretmen eğitiminde meydana gelen bu farklılık göz önüne alınmış ve öğrenme türlerini desteklemek için öğretmen eğitiminin hedeflerinde neler yapılabileceği incelenmiştir (Can, 2004; Fauth vd., 2019).

Bazı çalışmalarda öğretmen eğitiminde program standartları incelenirken (Adıgüzel & Sağlam, 2009; Aksoy & Gözütok, 2017; Cochran Smith vd., 2008; Darling Hammond, 2006; Jenset, Klette & Hammerness, 2018; Philip vd., 2018; Starkey, 2020; Tondeur vd., 2019), bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeleri konu edilmiştir (Canatan Doğan, 2022; Dağlı, 2007; Göksoy, Sağır & Yenipınar, 2014; Gül ve Güngör, 2022; Gündoğdu & Kızıldaş, 2008). Bunların yanı sıra farklı ülkelerdeki öğretmen eğitimi modellerini inceleyen çalışma ve araştırmalar da bulunmaktadır (Akın & Sözen Özdoğan, 2021; Erben Keçici, 2011;

Karaman, 2010). Ancak uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinde ifade edilen kazanımlar ile öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sınavlarına ilişkin çalışma ve araştırmalara rastlanmamıştır. Oysaki “Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri”nin işevuruk bir şekilde değerlendirilebilmesi için uzman öğretmenlik sınavı önem arz etmektedir. Programda aksayan yanların tespit edilmesi, öğretmenlerin bu programdan yararlanma düzeyleri gibi bazı etmenler yapılacak bir uzman öğretmenlik sınavı ile ortaya çıkarılabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlikten uzman öğretmenlik kariyer basamağına geçişte eğitim programı semineri ile uzman öğretmenlik sınavı arasında bir bağlantı bulunmaktadır.

Türkiye’deki MEB, 2022 yılında öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmelerini öngören öğretmenlik meslek kanununu hayata geçirmiştir (Resmi Gazete, 2022). Bu bağlamda MEB, 2022 yılında öğretmenlerin “uzman” olabilmeleri için uzaktan uzman öğretmenlik eğitim programı seminerini devreye sokmuştur. Eğitimin sonunda, lisansüstü eğitimleri olmayan ve kıdemi 10 yıl ve üstü öğretmenler uzman öğretmenlik sınavına tabi tutulmuş, bu sınavın sonucunda 70 alan öğretmenlerin “uzman öğretmen” unvanını almaları sağlanmıştır. Bu kapsamda araştırmamızın amacı uzman öğretmenlik kazanım (hedef-davranış) ve sınav sorularını YBT açısından incelemektir. Bu sayede kazanım ile sınav soruları arasındaki uyum/uyumsuzluk durumu ortaya çıkarılabilecek ve kazanım ile sınav sorularının bilişsel düzeyleri arasındaki örtüşme belirlenebilecektir. Böylece ileride yürütülecek uzman öğretmenlik seminer programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde bu araştırma bulgularının rehberlik etmesi umulmaktadır. Bu çerçevede araştırmamızın alt soruları şu şekildedir:

- 1) Uzaktan uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinde ifade edilen kazanımların YBT açısından düzeyleri nedir?
- 2) Uzman öğretmenlik yazılı sınav sorularının YBT açısından düzeyleri nedir?
- 3) Uzaktan uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinde ifade edilen kazanımlar ile sınav sorularının YBT açısından örtüşme durumları nedir?

## **Kavramsal Çerçeve**

### **Öğretmen Eğitimi**

Öğretmenler, her gün birçok farklı bilgi ve muhakeme türüne dayanan ve öğrencilerin gelecekleri için yüksek riskli sonuçları içerebilen karmaşık kararlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. İsbetli ve geleceği öngörebilen kararlar verebilmek için öğretmenler; gelişim, öğrenme farklılıkları, dil-kültürel etkiler, bireysel mizaçlar, ilgiler ve öğrenmeye yaklaşımlar bağlamında öğrenci öğreniminin ortaya çıkabileceği birçok yolun farkında olmalıdırlar. Bu öğrenme ve performans alanları hakkında temel bilgilere ek olarak, öğretmenlerin neler olup bittiği ve hangi stratejilerin öğrenene yardımcı olabileceği hakkında dayanıklı yargılarda bulunmalarını sağlayacak ek

bilgileri toplamak için gerekli adımları nasıl atacaklarını bilmeleri gerekmektedir (Darling Hammond, 2006: 1-2).

Öğretmenlerin ihtiyaç duyabileceği bilgiyi yapılandırmanın birçok yolu bulunmaktadır. Bu yollardan biri öğretmenlerin başkalarından öğrenmesini sağlamaktır. Yani sosyal bir bağlamda öğrenmektir. Vygotsky'nin çalışmasına dayanan bu yol, öğrenmenin öğrenen toplulukları olarak başkalarıyla iletişim ve etkileşime dayalı olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir (Vygotsky, 1978). Böylece Vygotsky, tüm öğrenmelerin sosyal bir tabana dayalı olarak gerçekleştiğini iddia etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrenmeye hazır oldukları alanda, yardım almaları sağlanarak bilgiyi yapılandırmaları sağlanabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin belirli öğretimsel görevler için yeterli ve hazır olma düzeylerini ve buna göre yardımın hedef/amaçlarını belirlemek gerekebilir. Bu bağlamda iletişimi geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları (iletişimi teşvik etmek ve yönlendirmek için sorgulama, grup çalışması ve karşılıklı öğretim dâhil olmak üzere çeşitli özel öğretim stratejileri temelinde) düzenlenebilir. Öğretmenlerin bilgiyi yapılandırmalarının ikinci yolu, öğretmenlere ilişkin destekleme faaliyetlerinin işe koşulmasıdır. Bunlar şöyle ifade edilebilir:

- i. Modelleme (Lunenburg, Korthagen & Swennen, 2007): performansı geri bildirimler ışığında desteklemek,
- ii. Yapı iskelesi kurma (Silver, 2011): bir görevi küçük, daha yönetilebilir görevlere bölmek,
- iii. Koçluk-mentorluk (Elbay, 2015): geri bildirim yoluyla öğretmenlerin uzmanlık geliştirme ve karmaşık görevleri gerçekleştirmelerine yardımcı olmak.

Modelleme, yapı iskelesi kurma ile koçluk yoluyla öğretmenler, uzman düşüncüyü nasıl görünür kılacakları ve öğrencilerin öğrenmelerini nasıl destekleyeceklerini değerlendirebileceklerdir. Ayrıca öğretmenler öğretimsel bir işi yerine getirmek için bir görevi parçalara ayırma, dikkatlice yapı iskelesi kurma ve faaliyetleri yapılandırma ihtiyacını fark edebileceklerdir. Bununla birlikte günümüzde öğretmenlerin bilgiyi yapılandırmalarının bir yolu olarak daha çok uzaktan öğrenme platformlarının kullanıldığı görülmektedir. MEB'in de benimsediği bu yol aracılığıyla öğretmenler istedikleri yer ve zamanda belirlenen eğitim modüllerini izlemektedirler. Ayrıca bu yolun eğitim videolarını başa alma, anlaşılmayan yerleri tekrar izleme gibi çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) aracılığıyla hizmet içi uzaktan eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir.

Bilgiyi yapılandırmanın farklı yollarına göre öğretmenlere ilişkin çeşitli programlar düzenlenmektedir. Bu programlar öğretmen eğitimi için ortak bir programda temsil edilmesi gereken temel kavram ve becerileri; yani bilgi alanlarını ifade etmektedir. Bu bağlamda Amerikan Ulusal Eğitim Akademisi Öğretmen Eğitimi Komitesi (National Academy of Education Committee on Teacher Education), birçok

öğretim standardı beyanında bulunan ve birbiriyle kesişen üç bilgi alanı üzerinde düzenlenen bir çerçeve benimsemiştir (Darling Hammond & Bransford, 2005; National Academy of Education [NAEd], 2021):

- i. Dil gelişim bilgisinin de kapsanması suretiyle, öğrencilerin bilgisiyle sosyokültürel bağlamlarda nasıl öğrendikleri ve gelişim gösterdikleri, disiplin talepleri, öğrenen gereksinimleri ve eğitimin sosyal hedefleri ışığında öğretilcek konuyla birlikte kazandırılacak beceriler, program içeriği ve hedeflerinin anlaşılması,
- ii. İçerik (pedagojik) bilgisi ve farklı öğrenenlere öğretme bilgisi dâhil olmak üzere öğretme anlayışı ile becerileri ve
- iii. Değerlendirme anlayışı ile verimli bir sınıfın nasıl oluşturulacağı ve yönetileceğidir.

Bu bilgi alanları öğretmen eğitiminde içerik ve öğretim arasındaki etkileşimi vurgulamaktadır. Etkileşimler uygulama için iki önemli koşulla çerçevlenmektedir. Bunlardaki ilki öğretmenliğin belirli ahlaki ve teknik talepleri içeren bir meslek olduğu, ikincisi ise toplumdaki farklı ve baskın kültürel alt yapıya sahip olan öğrencilere ulaşabilmektir. Böylece her çocuk eğitime eşit erişim hakkı kazanabilmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarının ahlaki ve epistemolojik temellerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Öğretmen eğitimi programları felsefi olarak temellendirilmeli ve çeşitli modeller tarafından yönlendirilmelidir (Sockett, 1993). Alanyazın incelendiğinde öğretmen eğitimi ahlaki ve epistemolojik duruşlar açısından temellendiren 4 modelin öne çıktığı görülmektedir. Bunlar (Sockett, 2008):

- i. Bilgin-profesyonel: Bu model bilgiyi eğitimin amacı olarak görmektedir. Böylece öğretmen bilge bir kişi olarak kendini bilgi verme ve zihnin yaşamını geliştirmeye adanmıştır (Barzun, 1991). Buradaki ahlaki amaç, geleneksel bir erdem meselesidir. Öğretmen eğitimcileri ve öğretmenler için epistemik amaçlar ise sadece incelenmekte olan disiplinlerin pedagojik içerik bilgisini aktarmaktır (Grossman & Schonfield, 2005).
- ii. Yetiştirici-profesyonel: Bu model bireyin gelişimine odaklanmaktadır. Öncelikli odak noktası öğrenenlerle ilişkileri pozitif olan bir öğretmeni tanımlamaktır. Öğrenen konudan daha önemlidir (Noddings, 1984). Hem ahlaki hem de epistemik amaçlar bireysel gelişimle bağlantılıdır. Temel vurgu bireysel yetiştirme üzerinedir. Bu da özeni gerektirmektedir. Öğrenenin bilişsel ve duyuşsal yönden gelişmesi hedeflenmektedir.
- iii. Klinisyen-profesyonel: Eğitimin amacı olarak sosyalleşme ile sosyal adalet gibi sosyal amaçlara yönelik ahlaki boyutlarla birlikte öğretmenin uyurlanabilir uzmanlığını vurgulamaktadır (Darling Hammond &

Bransford, 2005). Epistemik amaç, bilimsel yöntemin önemi üzerinedir (Phillips & Burbules, 2000).

- iv. Ahlaki ajan-profesyonel: Model, bireysel öğrenme, öğrenenin kapsamlı gelişimi ve olgunlaşmasına odaklanan ahlaki bir amaç ile tanımlanmaktadır. Öğretmen ile öğrenenler için epistemik amaçları ise akademik içeriği doğruluk, açık fikirlik, tutarlık, cesaret gibi entelektüel ile ahlaki erdemlerle bütünleştirmektir.

Birçok ülkenin (Avustralya, Şili, Çin, Hindistan, Güney Afrika ve Uganda gibi) yukarıda sayılan modeller doğrultusunda (biri veya eklektik bir form şeklinde) öğretmen eğitimi programlarını organize ettikleri söylenebilir (Jenset vd., 2018). Türkiye’de MEB ve YÖK işbirliği ile öğretmen eğitimi programları düzenlenmektedir (MEB, 2017). Ancak bu programlarda temele alınan öğretmen eğitimi modellerinin belirtilmediği görülmektedir. Model olarak belirtilmemiş olsa da öğretmenlik yeterlik ve amaçlarının çeşitli belgelerde yer aldığı söylenebilir. Bu kapsamda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (mesleki bilgi [alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi], mesleki beceri [eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme] ve tutum davranışlar [milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim] belirlenmiştir (MEB, 2017). YÖK tarafından ise eğitim fakültelerinin amaçları temel bilgi ve yeterlik alanları (alan bilgisi: öğretmenin alanıyla ilgili bilgisi, eğitim alan bilgisi: konuya özgü yaklaşım, yöntem, teknik ve araçları bilme ve eğitim alan becerisi: konuyu öğrenci düzeyine uygun olarak sunabilme becerisi) bağlamında belirlenmiştir (YÖK, 2018). Bunlara ek olarak Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2023 Eğitim Vizyon belgesi kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bu belgede öğretmen vizyonu, “çok yönlü, çağın eğitim anlayışının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış, yeteneklerini üst düzeyde kullanabilen, gelişime açık, özveri sahibi öğretmen profiline sahip olmak.” şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmen yetiştirme amacı ise, “çağın koşullarına uygun ve sürekli kendini yenileyebilen öğretmen” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2019). Bu vurgu, kısmen de olsa “*Yetiştirici profesyonel modeli*” işaret edebilir. En son öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin olarak geliştirilen öğretmen eğitimi programında, esas vurgunun öğretmenlerin mesleki beceriye ilişkin bilgilerinin artırılması üzerine olduğu söylenebilir (ÖBA, 2022). Bu programda bilgiler kazanımlarla kenetli hale getirilmiş ve öğretmenlerin eğitimin sonunda hangi kazanımları edinmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

## YBT

Bloom, 1956 yılında bilişsel öğrenmeleri sınıflandırmak için bir taksonomi geliştirmiştir. Bu sınıflandırmada bilişsel öğrenmeler en alt basamaktan en üst basamağa doğru kategorize edilmiştir. Bunlar hiyerarşik olarak bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları şeklinde sıralanmıştır (Sönmez, 2020). Bu sınıflandırma sistemi, uzun süre eğitim hedeflerinin (kazanım)

düzeyini belirleme ve ölçme-değerlendirmeye kılavuzluk yapma amacıyla kullanılmıştır. Ardından Anderson ve Krathwohl, 2001 yılında Bloom'un Taksonomisi (BT) olarak bilinen orijinal sınıflandırma sistemini gözden geçirmişlerdir. Bunun bir sonucu olarak BT yerine yeniledikleri taksonominin eğitim-öğretimi planlama ve değerlendirmede kullanılmasını önermişlerdir.

YBT, insan öğreniminin bilişsel yönüyle ilgilenerken, en basit öğrenmelerden daha karmaşık olanlara doğru ilerleyen hiyerarşik bir sınıflandırma sistemi öngörmüştür. BT'nin de temel mantığı bu olmasına rağmen, BT tek boyutlu YBT iki boyutlu bir sınıflandırma sistemidir. YBT: isim+eylem şeklinde ifade edilmektedir. Dahası YBT, farklı bilgi tür ve bilişsel süreç düzeylerinin nasıl kesiştiği ve bunların birbirlerinden nasıl etkilendiğine ilişkin daha yararlı ve kapsamlı eklemelerde bulunmuştur (Wilson, 2016). Bu kaynaşma, bireylerin hem bilgi tür hem de bilişsel süreç düzeylerinde nasıl öğrendiği/öğrettiğini görmek için kullanılabilir (Demirel, 2020). Bilgi birikimi boyutundaki bilgi türleri şu şekildedir (Huitt, 2011):

- Olgusal Bilgi: Belirli disiplinler için temel olan bilgidir. Bu türden bilgi, öğrenenlerin belirli bir disiplini anlamak veya bir disiplindeki sorunu çözmek amacıyla bilmesi ve/ya aşına olması gereken temel gerçekleri, terminolojiyi, detay veya öğeleri belirtmektedir.
- Kavramsal Bilgi: Birlikte işlev görmelerini sağlayan daha büyük bir yapı içindeki temel öğeler arasındaki karşılıklı ilişkililerdir. Başka bir anlatımla belirli bir disiplin alanıyla ilgili sınıflandırma, ilke, genelleme, teori, model veya yapılar hakkındaki bilgidir.
- İşlemsel (Usul) Bilgi: Bir şeyin nasıl yapılacağı, sorgulama yöntem, beceri, algoritma, teknik ve yaklaşımların kullanımına yönelik ölçütlerdir.
- Üstbilişsel Bilgi: Genel olarak biliş bilgisinin yanı sıra kişinin kendi bilişinin farkındalığı ve bilgisine sahip olmasıdır.

Bilişsel süreç boyutu ise Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.

*YBT: Bilişsel Süreç Boyutu (Anderson & Krathwohl, 2001)*

Düzyey	Tanım	Eylemler	Örnek davranışlar
<b>Hatırla</b>	Öğrenciler bilgi, fikir ve ilkeleri öğrendikleri yaklaşık biçimiyle hatırlar veya tanırlar.	Listele, Etiketle, Adlandır, Tanımla ve Yaz gibi.	Öğrenen, Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin 6 seviyesini tanımlayacaktır.
<b>Anla</b>	Öğrenci, önceki öğrenmeye dayalı olarak bilgiyi çevirir, kavrar veya yorumlar.	Açıkla, Özetle, Başka Sözlerle Anlat, Tanımla ve Şekillendir.	Öğrenen, Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin

			amaç/larını açıklayacaktır.
<b>Uygula</b>	Öğrenci, bir problemi veya görevi minimum yönlendirme ile tamamlamak için veri ve ilkeleri seçer, aktarır ve kullanır.	Hesapla, Çöz, Göster, İnşa et, Uygula ve Kullan.	Öğrenen, Bloom taksonomisinin her düzeyine ilişkin bir öğretim hedefi yazacaktır.
<b>Analiz et</b>	Öğrenci, bir ifadenin veya sorunun varsayım, hipotez, kanıt veya yapısını ayırt eder, sınıflandırır ve ilişkilendirir.	Çözümle, Sınıflandır, Karşılaştır, Zıttını Oluştur ve Ayır.	Öğrenen, duyuşsal ile bilişsel alanları karşılaştıracak ve ayıracaktır.
<b>Değerlendir</b>	Öğrenci, belirli standart ve ölçütler temelinde değerlendirir, denetler veya eleştirir.	Yargıla, Öner, Eleştir ve Gerektelendir.	Öğrenen, Bloom taksonomisini kullanarak hedef yazmanın etkililiğini değerlendirecektir.
<b>Yarat</b>	Öğrenci, fikirleri kendisi için yeni olan bir ürün, plan veya teklifte oluşturur, bütünleştirir ve birleştirir.	Yarat, Tasarla, Varsayımda Bulun, İcat Et ve Geliştir.	Öğrenen; devinişsel, duyuşsal ile bilişsel alanları birleştiren eğitim amaçları yazmak amacıyla bir kategori şeması tasarlayacaktır.

Tablo 1 incelendiğinde en düşük seviyenin ‘öğrenenden bilgiyi hatırlama veya tanımamasının istendiği’ hatırlama olduğu görülmektedir. Anlama, öğrenenin kavramları açıklayacağı veya yorumlayacağı seviyedir. Uygulama, bilgiyi yeni bir şekilde kullanma; analiz, farklı bileşen veya ilişkiler arasında ayırım yapma; değerlendirme, iyi, daha iyi veya en iyi yargısıyla bir standartla karşılaştırma ve yaratma, parçaların yeni, orijinal bir şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir.

### Yöntem

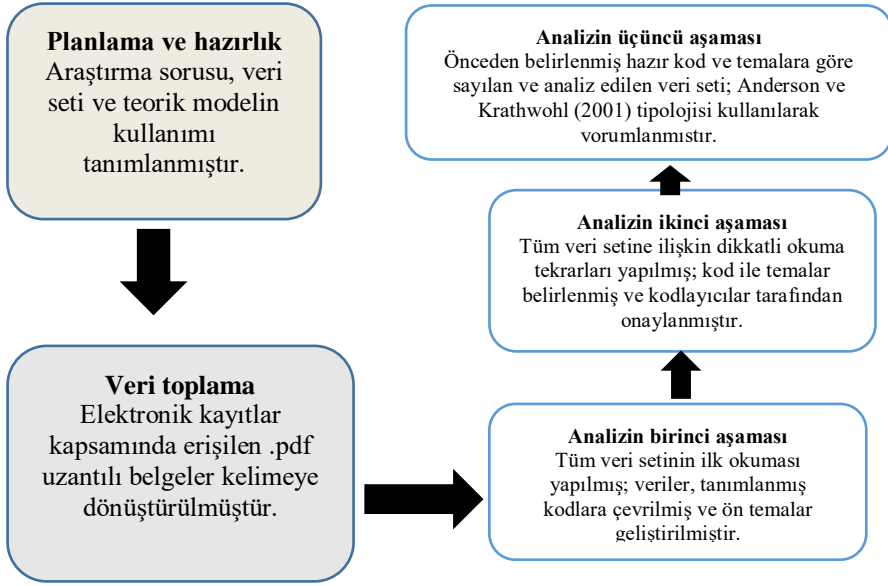
Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın deseni (model), veri toplama aracı, veri analizi, inandırıcılık (geçerlik ile güvenilirlik) ve etik gibi konularına değinilmiştir.

### Araştırma Modeli (Desen)

Araştırma, doküman incelemesine göre yürütülmüştür. Doküman incelemesi yöntem olarak kullanıldığı gibi bir model olarak da kullanılmaktadır (Özkan, 2022; Yenilmez & Sölpük, 2014). Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu/lar ile ilgili yazılı belgelerin çözümlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011: 187; Seggie & Bayyurt, 2015: 284). Doküman incelemesi genel olarak beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar: planlama ve hazırlık, veri toplama (belgelere erişim sağlama, belgelerin özgünlüğünü değerlendirme ile bunları kelimelere dönüştürme) ve analiz (belgeleri anlama, belgelerdeki metinleri çözümlenme ve sonuçları ortaya çıkarma)



aşamalarıdır (Mackieson, Shlonsky & Connolly, 2018). Bu çalışmada, elektronik yolla ulaşılan materyaller (uzman öğretmenlik kazanım ve soruları) birer belge olarak ele alındığı ve bu belgeler çözümlenerek anlam üretilmeye çalışıldığı için doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinin bu çalışmadaki kullanımına ilişkin işlevselleştirilen gösterimi Şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** Araştırmada kullanılan doküman incelemesinin işlevsel gösterimi (Mackieson vd., 2018’den uyarlanmıştır)

### İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın dokümanlarını, internet ortamında erişilen “Uzman Öğretmenlik Yazılı Sınavı” (EBA, 2022) ve “Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri: Eğitim Hedefleri” (ÖBA, 2022) oluşturmuştur. Bunlardan uzman öğretmenlik yazılı sınavında toplamda 100 soru, uzaktan uzman öğretmenlik eğitim içeriği (modül) eğitim hedeflerinde ise 40 kazanım bulunmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından, önce kazanımların sonra soruların bilişsel düzeyini belirleme formu hazırlanmıştır. Bu form, Anderson ve Krathwohl (2001) taksonomisi baz alınarak hazırlanmış ve formun biçim ile içerik olarak araştırmanın amacına uygun olup olmadığını kontrol etmek için öğretmen eğitimi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi üzerine çalışmaları olan 2 uzmandan görüş alınmıştır. Görüşler ışığında forma “gerekçe” bölümü eklenmiştir. Kazanımların Bilişsel

Düzeyini Belirleme Formu'na (KBDBF) ilişkin örnek bir gösterim Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*KBDBF'ten Örnek Bir Gösterim*

<i>Eğitim içeriği</i>	<i>Kazanım</i>	<i>Kazanımın düzeyi</i>	<i>Gereke</i>
<b>Öğrenme ve Öğretme Süreçleri</b>	Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerini açıklar.	Kavramsal bilgiyi çözümlmek	Bir modelin kuram bazında ayrıştırılması, irdelenmesi ve örgütlenmesini gerektirir.

**Veri Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler doküman analizi ile çözümlenmiştir. Fischer (2006), doküman analizini, gerek elektronik gerekse de basılı materyal olan belgeleri inceleme ile değerlendirmek amacıyla sistematik bir prosedür olarak tanımlamaktadır. Diğer çözümleyici modeller gibi doküman analizi de anlam üretmek, görgül (ampirik) bilgi geliştirmek ile anlayış kazanmak amacıyla verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Armstrong, 2021).

Doküman analizinde ilk olarak tüm veri setinin içeriğinin kapsamlı bir şekilde okunması ve ön yorumlanmasına odaklanılmıştır. Bu, cümlelerin daha çok yüklem düzeyinde bir analizi, ön temaları tanımlama/ortaya çıkarma ve bunları uygun kodların altında ifade etme ve ayrıca kodların ana temalarla nasıl ilişkili olduğunu göstermeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öncelikle Anderson ve Krathwohl (2001) taksonomisinde yer alan ana tema ve onların belirleyicileri olan kodlar, Tablo 3'te bir kısmı ifade edilen YBT analiz tablosunda gösterilmiştir.

YBT analiz tablosunda kod ve ana temalar arasındaki ilişki görülmektedir. Bu bağlamda tabloda, kodun düzeyi (bilişsel düzey), kodun kısa bir tanımı, kodun tam tanımı, kodun ne zaman kullanıldığı ile kullanılmadığına yönelik bilgi ve kodu gösteren bir örnek yer almaktadır (Guest, MacQueen & Namey, 2012). Tablo 3'te bunun bir örneği gösterilmiştir.

Tablo 3.

*YBT Analiz Tablosunda Ana Bir Tema İçin Örnek Kodlama*

<b>Kod</b>	<b>Ana tema</b>
	<b>Bilişsel düzey</b>
<b>Açıkla</b>	Kavramsal bilgiyi çözümler.
<b>Kısa tanım</b>	Kategorilerin anlamını açıklığa kavuşturmadır.
<b>Tam tanım</b>	Kavram, ilke, model, sınıflandırma ve kuramların ayrıştırılması, irdelenmesi ve örgütlenmesidir.

<b>Ne zaman kullanılmalı?</b>	Bir kavramı tanımlamaktan çok onun anlamı ve kavramsal ilişkilerinin ortaya çıkarılmasını veya bir konuyu/fikri bileşenlerine ayırma ve bir konuyu farklı açılardan incelemeyi vurgulayan tüm referanslara bu kod uygulanır.
<b>Örnek</b>	“Eğitimde güncel yaklaşımlar ve öğretim ilkelerini açıklar.”
<b>Ne zaman kullanılmalı?</b>	Olguların açıklanması veya işlemsel süreçlerin açıklığa kavuşturulmasını vurgulayan metinler için bu kodu kullanmayın. “OLGU-İŞLEMSEL BİLGİ” ana temalarına ve bunlarla bağlantılı diğer kodlara bakın.

Tablo 3’te kod ve ana temaya uygun olarak analizin nasıl yapıldığı gösterilmektedir. Bununla birlikte veri seti içerisinde bilişsel düzeye uymayan soru ve kazanımlar da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda toplamda 40 kazanımın bulunduğu eğitim hedeflerinde 2 kazanımın duyuşsal alana ait olduğu saptanmıştır. Bunlar “Güvenli Okul ve Okul Güvenliği” modülündeki “Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir (değer verme) ve meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır (tepkide bulunma)” kazanımlarıdır. Bu çerçevede 2 kazanım duyuşsal alan basamaklarında olduğu için analiz dışı bırakılmış ve toplamda 38 kazanım üzerinde analiz yapılmıştır. Soruların ise tamamının (100) bilişsel alana ait olduğu saptandığı için tüm sorular analiz edilmiştir.

### **İnandırıcılık (Geçerlik ve Güvenirlik)**

İnandırıcılık, araştırmacı/ların bulgularının doğruluğundan ne kadar emin olduğunu kanıtlaması anlamına gelmektedir (Creswell, 2016). Bunu sağlamak için araştırmada çeşitli işlemsel süreçler işe koşulmaktadır (The Free Online Palliative Care Dictionary, 2022):

- Aktarılabirlik:** Bulguların, benzer durum, çalışma grubu ve olgulara uygulanabilir olduğunun gösterilmesidir. Bu çerçevede araştırmada ulaşılan bulguların; benzer durum, çalışma grubu ve olgulara uygulanabilirliğini göstermek için veri analizindeki basamaklar tanımlanmıştır (analizin nasıl yapıldığı YBT analiz tablosunda gösterilmiştir).
- Bulguların doğrulanabilirlik veya tarafsızlık derecesi:** Bulguların, araştırmacının herhangi bir olası önyargısı veya kişisel motivasyonuna değil, çalışma grubunun yanıtlarına dayanmasıdır. Bu çerçevede araştırmada, alınan kararlar için bir gerekçe (YBT analiz tablosu) sağlamak amacıyla yapılan veri analizinin her adımı vurgulanmış ve okuyucular için bir denetleme sağlanmaya çalışılmıştır.
- Tekrarlanabilirlik ve bulguların tutarlı olma derecesi:** Başka bir araştırmacının çalışmayı tekrarlamak istiyorsa, bunu yapmak ve benzer bulgular elde etmek için araştırma raporundan yeterli bilgiye sahip olmasıdır. Bu çerçevede araştırmacının desen bölümünde araştırma süreci işlevsel kılınmış ve araştırmayı tekrar etmek isteyenler için bir yönerge sunulmuştur.

- d) Değerlendirmeciler arası uyum: Araştırmadan elde edilen bulguların araştırmacılar tarafından kontrol edilmesi ve bu kontrol sonucunda araştırmacıların kod/temaları arasında bir uyuşumun olması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda Miles ve Huberman (1994), “yüzde anlaşması” formülüyle (anlaşmaların sayısının toplam kod/tema sayısına bölünmesi) bu uyuşumun en az %80 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede araştırmacıların elde ettikleri temalar yüzde anlaşma formülü ile hesaplanmış ve uyuşumun %91 olduğu bulunmuştur. Uyuşum olmayan temalarda ise ikinci bir kodlamadan sonra mutabakat sağlanmıştır.

## Etik

Araştırma doküman incelemesi ile yürütüldüğü ve zaten MEB tarafından yayınlanmış ve açık erişimde olan materyallerle çalışıldığı için etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

## Bulgular

### Kazanımların YBT Açısından Düzeyleri

Uzman öğretmenlik eğitim modülündeki kazanımların YBT matrisindeki dağılımı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.

*Uzman Öğretmenlik Eğitim Modülündeki Kazanımların YBT Matrisindeki Dağılımı*

		Bilişsel süreç boyutu					
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Eğitim içeriği	<b>Bilgi birikimi boyutu</b>						
	<i><b>Olğusal bilgi:</b></i>						
	Öğrenme öğretme süreçleri					1	
	Özel eğitim ve rehberlik	1				2	
	Ölçme ve değerlendirme				1	1	
	Dijital yetkinlik					1	
	<i><b>Kavramsal bilgi:</b></i>						
	Öğrenme öğretme süreçleri				8		
	Özel eğitim ve rehberlik				3		
	Ölçme ve değerlendirme	1			2		
	Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları				1		
	Eğitimde kapsayıcılık				2		
	Çevre eğitimi ve iklim değişikliği				2		
	Dijital yetkinlik				2		
Güvenli okul ve okul güvenliği	2			1			
<i><b>İşlemsel bilgi:</b></i>							
Öğrenme öğretme süreçleri						2	

Eğitimde kapsayıcılık	1
Güvenli okul ve okul güvenliği	2
<b>Üstbilişsel bilgi:</b>	
Özel eğitim ve rehberlik	1
Sosyal etkileşim ve iletişim	1

Tablo 4 incelendiğinde;

- 1) Uzman öğretmenlik modülündeki kazanımların en çok kavramsal bilgiyi çözümlmek, en az olgusal bilgiyi hatırlamak ve çözümlmek kategorilerine karşılık geldiği,
- 2) Olgusal bilgiyi anlamak, uygulamak ve yaratmak; kavramsal bilgiyi anlamak, uygulamak, değerlendirmek ve yaratmak; işlemsel bilgiyi hatırlamak, anlamak, çözümlmek, değerlendirmek ve yaratmak ile üstbilişsel bilgiyi hatırlamak, anlamak, uygulamak, değerlendirmek ve yaratmak kategorilerinde hiçbir kazanımın olmadığı ve
- 3) Bilgi birikimi boyutundaki her bir kategoride en az 2 kazanım olmasına rağmen bilişsel süreç boyutunda anlamak ve yaratmak basamaklarında hiçbir kazanımın yer almadığı saptanmıştır.

Kazanımların bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutları açısından frekans ve yüzdelik değerleri ise Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

*Uzman Öğretmenlik Eğitim Modülündeki Kazanımların YBT Matrisindeki Frekans Dağılımı*

Bilgi birikimi	Bilişsel süreç													
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Olgusal bilgi	1	3	-	-	-	-	1	3	5	13	-	-	7	19
Kavramsal bilgi	3	8	-	-	-	-	21	55	-	-	-	-	24	63
İşlemsel bilgi	-	-	-	-	5	13	-	-	-	-	-	-	5	13
Üstbilişsel bilgi	-	-	-	-	-	-	2	5	-	-	-	-	2	5
Toplam	4	11	-	-	5	13	24	63	5	13	-	-	38	100

Tablo 5 incelendiğinde; uzman öğretmenlik modülündeki kazanımların,

- 1) bilgi birikimi boyutunda en çok kavramsal bilgi, en az üstbilişsel bilgi;

- 2) bilişsel süreç boyutunda en çok çözümlmek, en az hatırlamak kategorilerine karşılık geldiği saptanmıştır.

### Soruların YBT Açısından Düzeyleri

Uzman öğretmenlik yazılı sınav sorularının YBT matrisindeki dağılımı Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Uzman Öğretmenlik Yazılı Sınav Sorularının YBT Matrisindeki Dağılımı

		Bilişsel süreç boyutu					
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Eğitim içeriği ve soru numaraları	<b>Bilgi birikimi boyutu</b>						
	<i><b>Olgusal bilgi:</b></i>						
	Öğrenme öğretme süreçleri (1-15)	4		1		2	
	Ölçme ve değerlendirme (16-27)	6	3				
	Özel eğitim ve rehberlik (28-42)	6		1			
	Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları (43-52)	3	2			1	
	Eğitimde kapsayıcılık (53-64)	3	3				
	Çevre eğitimi ve iklim değişikliği (65-74)	3	1				
	Sosyal etkileşim ve iletişim (75-84)						
	Dijital yetkinlik (85-92)	1					
	Güvenli okul ve okul güvenliği (93-100)						
	<i><b>Kavramsal bilgi:</b></i>						
	Öğrenme öğretme süreçleri (1-15)	1	4		1	2	
	Ölçme ve değerlendirme (16-27)	2	1				
Özel eğitim ve rehberlik (28-42)	3	2			3		
Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları (43-52)	1	2			1		
Eğitimde kapsayıcılık (53-64)		4			2		
Çevre eğitimi ve iklim değişikliği (65-74)				1	5		
Sosyal etkileşim ve iletişim (75-84)	1	3		5	1		
Dijital yetkinlik (85-92)	2	2		2	1		
Güvenli okul ve okul güvenliği (93-100)				2	6		

Tablo 6 incelendiğinde; soruların,

- 1) “bilgi birikimi boyutu”nda en çok kavramsal bilgi kategorisinde olduğu, işlemsel ve üstbilişsel bilgi kategorilerini içermediği,
- 2) “bilişsel süreç boyutu”nda en çok hatırlama, değerlendirme ve anlama basamaklarında olduğu, yaratma basamağını içermediği ve

- 3) “bilgi birikimi ile bilişsel süreç” boyutlarında ise en çok olgusal bilgiyi hatırlama kavramsal bilgiyi değerlendirme ile kavramsal bilgiyi anlama basamaklarına karşılık geldiği görülmektedir.

Soruların bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutları açısından frekans ve yüzdelik değerleri ise Tablo 7’de gösterilmektedir.

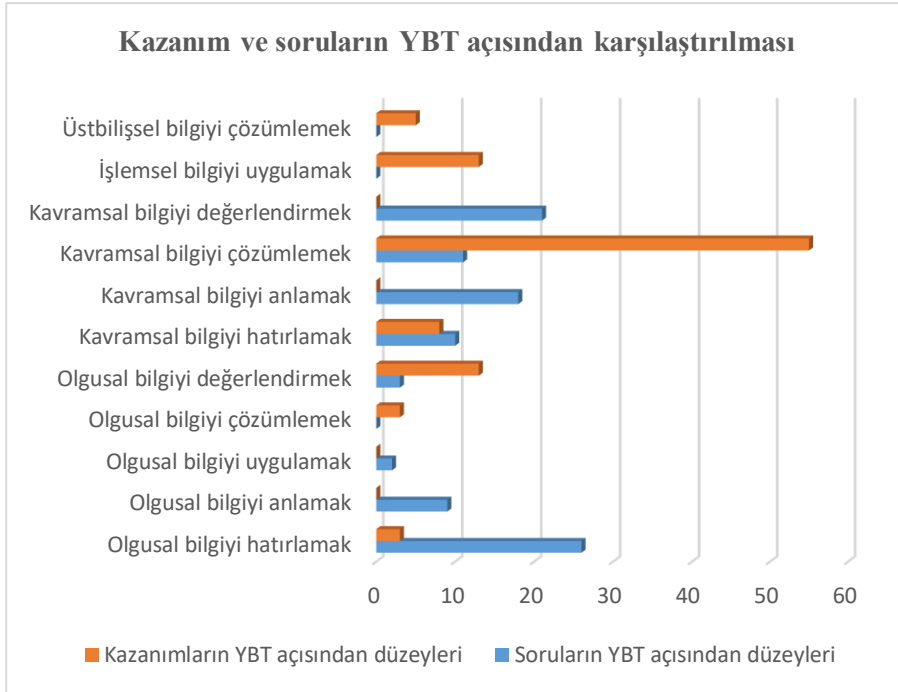
Tablo 7.

*Uzman Öğretmenlik Yazılı Sınav Sorularının YBT Matrisindeki Frekans Dağılımı*

Bilgi birikimi	Bilişsel süreç															
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Olgusal bilgi	26		9		2		-		-		3		-		40	40
Kavramsal bilgi	10		18		-		-		11		21		-		60	60
İşlemsel bilgi	-		-		-		-		-		-		-		-	-
Üstbilişsel bilgi	-		-		-		-		-		-		-		-	-
Toplam	36	36	27	27	2	2	11	11	24	24	-	-	-	-	100	100

### Kazanım ve Soruların YBT Açısından Karşılaştırılması

Kazanım ve soruların YBT açısından karşılaştırılması Şekil 2’de gösterilmektedir.



**Şekil 2.** Kazanım ve soruların YBT açısından yüzdelerinin karşılaştırılması

Şekil 2'deki kazanım ve soruların yüzdelerinin karşılaştırıldığında;

- 1) Kazanımların %55 ile en çok kavramsal bilgiyi çözümlmek kategorisinde kümelendiği; buna karşılık bu kategoride soruların oranının %11'de kaldığı,
- 2) Soruların %26 ile en çok olgusal bilgiyi hatırlamak ve %21 ile kavramsal bilgiyi değerlendirmekte kümelendiği; buna karşılık bu kategoride kazanımların oranının sırasıyla %3 ve %0 olduğu,
- 3) Kavramsal bilgiyi değerlendirme ve anlama ile olgusal bilgiyi anlama ve uygulama kategorilerinde soruların olmasına rağmen (soruların yarısı), bu kategorilerde hiçbir kazanımın olmadığı,
- 4) Olgusal bilgiyi çözümlme, işlemsel bilgiyi uygulama ve üstbilişsel bilgiyi çözümlme kategorilerinde kazanımların olmasına rağmen (kazanımların %21'lik bir dilimi), bu kategorilere karşılık gelen hiçbir sorunun olmadığı saptanmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, uzman öğretmenlik öğretim programı kazanımları ve sınav sorularının YBT açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda kazanımlar ile sınav



sorularının YBT açısından düzeyleri ve kazanımlar ile sınav sorularının YBT açısından örtüşme durumları incelenmiştir.

Uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinde yer alan kazanımların en çok kavramsal bilgiyi çözümlenme basamağında olduğu saptandığı için kazanımların üst düzey bilişsel öğrenmeleri hedeflediği sonucuna ulaşılmıştır. Kavramsal bilgiyi çözümlenmek, kavramları parçalara ayırmak ve ilişkileri keşfetmek olarak tanımlanmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerden teori, model, ilke, sınıflandırma ve kategoriler hakkındaki bilgileri öğelerine ayırma ve öğeler arasındaki ilişkiyi keşfetmelerinin beklendiği söylenebilir. Çünkü kavramsal bilgi ile birlikte düşünüldüğünde çözümlenme seviyesindeki amaç, öğrenenlerin kavram/fikirler arasında bağlantı kurmaları ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını (Kodo Survey, 2023). Dahası kavramsal bilgiyi çözümlenme düzeyine çıkan öğrenenler, yüksek ve düşük öğrenme ürünlerini ayırt edebilirler. Düşük düzey öğrenme, belirli bir kurallar dizisi içinde gerçekleşmektedir. Bu düzeydeki öğrenme ürünleri tekrar ve rutin bir sonucudur ve ilişkilendirme kurmayı içermektedir. Dolayısıyla düşük düzey öğrenmenin istenilen sonucu, belirli bir davranışsal sonuç veya performans düzeyidir. Geniş kapsamlı etkiler olsa da, bu öğrenmenin odak noktası, anlık etkidir. Öte yandan, yüksek düzey öğrenme, belirli faaliyet veya davranışlardan çok genel kural ve normları ayarlamayı amaçlamaktadır. Yüksek düzey öğrenmeden kaynaklanan ürünlerin uzun vadeli etkileri vardır ve bir bütün olarak öğrenme üzerinde çeşitli yansımaları bulunmaktadır. Yüksek düzey öğrenme ürünlerinin yansımaları buluşsal yöntemler, beceri geliştirme, deney yapma ve içgörüler kullanılarak meydana gelmektedir. Bu tür bir öğrenmenin istenilen sonucu genellikle herhangi bir davranışsal sonuç değil, yorumlayıcı şemaların içinde karar vermek için yeni bilişsel çerçevelerin geliştirilmesidir (Brookhart, 2010; Fiol & Lyles, 1985). Bununla birlikte öğretmenlerden ayrıca kavramları oluşturan parçaların birbiriyle, genel bir yapı ve/ya amaçla nasıl ilişkili olduğunu belirlemeleri (örneğin, farklılaştırılmış öğretimde kullanılan yöntem ve teknikleri açıklar, kapsayıcı eğitimin bileşenleri, kapsayıcı okulların ve sınıfların özelliklerini açıklar, özel yeteneklilerin eğitimlerine yönelik süreci açıklar) beklenilmektedir (ÖBA, 2022). Öte yandan yürütülen çalışmaların birçoğunda farklı eğitim programlarındaki kazanımların daha çok alt düzey bilişsel öğrenmeleri (hatırlama, anlama gibi) hedefledikleri saptanmıştır (Aktan, 2020; Avcı, Aslangiray & Özyalçın, 2021; Büyükalın Filiz & Baysal, 2019; Büyükalın Filiz & Yıldırım, 2019).

Uzman öğretmenlik sınav sorularının en çok olgusal bilgiyi hatırlama basamağında olduğu belirlendiği için soruların alt düzey bilişsel öğrenmelerin gerçekleşme durumunu belirlemeyi hedeflediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin bir disiplinle tanışması veya bir disiplinin içindeki problemleri çözmesi için bilmesi gereken temel unsurları kapsamaktadır. Örneğin bu basamaktaki sorular genel olarak formal ve informal öğrenmeleri listeleyen şeklindeki soruları ihtiva etmektedir. Bu anlamda sınavlar öğrenmelerdeki eksiklik ve güçlükler için bir teşhis aracı olduğu için soruların alt düzey bilişsel öğrenmeleri ölçmeye uygun olması

düşündürücüdür. Çünkü uzman öğretmenlik seminer programında ifade edilen kazanımların büyük çoğunlukla üst düzey bilişsel öğrenmelere karşılık geldiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında soruların kazanımları tam olarak ölçmeye uygun olmadığı düşünülmektedir. Buna paralel bir şekilde yürütülen birçok çalışmada MEB tarafından hazırlanan ulusal ölçekli sınavlardaki soruların alt düzey bilişsel öğrenmeleri ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir (Demir, 2015; Gökler, Aypay & Arı, 2012; Tetik, 2013).

Uzman öğretmenlik kazanımlarının en çok kavramsal bilgiyi çözümleme; buna karşılık sorularının olgusal bilgiyi hatırlama basamaklarında olduğu ve diğer basamaklarda da oransal bir paralellik olmadığı için kazanım ile soruların bilişsel düzeyleri arasında bir örtüşme/uyuşumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazanım ve soruların bilişsel düzeyi örtüştürülmeden öğretmenleri sınava tabi tutmanın yansıma/etkileri nelerdir, bu durum faydalı/zararlı mıdır? Bu soru ve türevlerine verilebilecek cevaplar çok ve çeşitli olsa da öğretimsel gereklilikleri yerine getirmeye yönelik çaba ile test maddelerinin bilişsel zorluk düzeyi arasında ilişki ve denklik (correspond) sağlanması gerektiği konusunda alanyazında bir birliğin olduğu söylenebilir (Anderson & Krathwohl, 2001). Ancak bu sayede kazanımların yerine getirilme düzeyi sağlıklı bir şekilde ölçülüp değerlendirilebilir ve öğretimsel uygulamalara dönüt verilebilir. Aksi takdirde öğrenenler kendilerine daha alt düzeyde faydası olan şeyleri başararak, başarıları gereken üst düzey kazanımları ise edinip/edinmediklerini bilmeden, zamanlarını boşa harcayabilirler. Bundan kaçınmak için kazanım ve soruların bilişsel düzeyleri örtüştürülmelidir. Daha önce değinildiği üzere YBT’te, “hatırla, anla ve uygula” alt (düşük); buna karşılık “çözümle, değerlendir ve yarat” üst (yüksek) düzey bilişsel süreçlerdir. Kazanımların daha çok üst, soruların ise alt düzey bilişsel basamaklardan seçilmesi işlevsel olmayan bir kullanıma işaret edebilir. Çünkü YBT’teki sınıflandırmalar kazanım ve değerlendirmeleri karmaşıklık düzeyine göre kategorize etmek için kullanışlıdır (Stanny, 2016). Bu açıdan değerlendirildiğinde; YBT ile BT arasında benzerlik olduğu görülse de, YBT’te bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarında kategori ile alt kategorileri (BT’nin isimlerinden ziyade) etiketlemek için fiil ve ulaçlar kullanılarak bir dinamizm vurgulanmaktadır. Bu “eylem sözcükleri”, düşünürlerin bilgiyle karşılaştığı ve bilgiyle çalıştığı bilişsel süreçleri tanımlamaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Brookhart’ın (2010) tavsiye ettiği gibi öğretim ve değerlendirme, hem içerik (öğrenenin öğrendikleri) hem de bilişsel karmaşıklık (öğrenenin öğrenmeyle yapabilecekleri) açısından amaçlanan kazanımla (öğrenme hedefi) eşleşmelidir. Kısaca düşük düzeyli bir bilişsel süreç o kadar düşük bir bilişsel efor (düşünme düzeyi) gerektirirken, yüksek düzeyli bir bilişsel süreç o kadar yüksek bir bilişsel efor gerektirmektedir.

Bunlara ek olarak uzman öğretmenlik sınavı, ölçüt olarak kullanılan yapı esas alındığında bir mutlak değerlendirme sınavıdır. Çünkü bu sınavda “70 ve üstü” (mutlak ölçüt) puan alan öğretmenler “uzman öğretmen” unvanı almaya hak kazanmaktadırlar. Mutlak değerlendirmede amaç bireylerin aldıkları puanların içinde

bulunulan gruptaki diğer bireylerin puanları ile karşılaştırılmadan, belli bir eğitim programındaki kazanımlar kapsamında bireylerin başarı durumlarının tespit edilmesine dayanmaktadır. Bu bağlamda önceden belirlenmiş ölçütler (kazanımlar) doğrultusunda değerlendirme yapılmaktadır (Nartgün, 2007). Ancak uzman öğretmenlik kazanım ve sorularının bilişsel düzeyleri arasında bir örtüşme olmadığı için mutlak ölçüt olarak belirlenen kazanımların gerçekte hedeflediği bilişsel düzeyin altında öğrenme hedeflerini içeren test maddeleri ile ölçülmesi mutlak değerlendirme yaklaşımına aykırı görülmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında ise sınav soruları ölçülmek istenilen kazanımları tümüyle ölçemiyorsa ve/ya ölçmeyi hedeflemediği kazanımları da ölçüyorsa kapsam geçerliği sağlanamamış demektir (Bacanlı, 2012: 316).

Bu araştırmada sadece uzman öğretmenlik sınav soruları ele alınmış, başöğretmenlik sınav soruları incelenmemiştir. Ayrıca kazanımlar MEB tarafından internet ortamında paylaşılanlar ile sınırlıdır. Bu bağlamda sınırlık ve araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara uygun olarak getirilen öneriler şu şekildedir:

Bundan sonra yapılacak uzman öğretmenlik eğitim programı seminerlerinde;

- ✓ Her bir eğitim içeriğinde kaç tane kazanımın yer aldığı MEB tarafından belirtilmesi,
- ✓ Her bir eğitim içeriği ile test maddelerinin ilişkilendirildiğini gösteren belirtke tablosunun MEB tarafından belgelendirilmesi,
- ✓ Soruların hedefleri (kazanım) ölçmeye uygun hale getirilmesinin ve
- ✓ Kazanım ve soruların bilişsel düzeylerinin uyumlu hale getirilmesinin (örn. kazanımın düzeyi kavramsal bilgiyi değerlendirmek ise sorunun da kavramsal bilgiyi değerlendirmeye ilişkin olması) sağlanması önerilmektedir.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur. Araştırmada tüm etik ilke ve kurallara uyulmuştur.

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103.
- Akın, S., & Sözen Özdoğan, S. (2021). Öğretmen eğitiminde yapıtaş: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 269-311.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1672-1688.
- Aktan, O. (2020). İlkokul Matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. <http://doi.org/10.9779/pauefd.523545>

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Armstrong, C. (2021). *Key methods used in qualitative document analysis*. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3996213> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3996213> adresinden erişilmiştir.
- Avcı, F., Aslangiray, H., & Özyalçın, B. (2021). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının konu alanları ve sınıf düzeyi açısından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 643-660.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barzun, J. (1991). *Begin here: The forgotten conditions of teaching and learning*. Chicago University Press.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. United States of America: ASCD Publication.
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Büyükalın Filiz, S., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Büyükalın Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103-119.
- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik meslek kanununa yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. [Yayımlanmamış Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli] <https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/45470/1/Naile%20CANATAN%20DO%20C4%9E%20AN%20C4%B0simli.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Chen, Y. H., Thompson, M. S., Kromrey, J. D., & Chang, G. H. (2011). Relations of student perceptions of teacher oral feedback with teacher expectancies and student self-concept. *The Journal of Experimental Education*, 79, 452-477.
- Cochran Smith, M., Nemeser, S. H., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (Eds. 2008). *Handbook of research on teacher education enduring questions in changing contexts*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-197.
- Darling Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları* (Tez no. 396923) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- EBA. (2022). <https://cdn.eba.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

- Elbay, S. (2015). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri*. (Tez no. 439964) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Erben Keçici, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunte, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-51.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Fischer C. (2006). *Research methods for Psychologists: Introduction through empirical studies*. Elsevier Inc.
- Gökler, Z. S., Aypay, A., & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 443-456.
- Grossman, P. L., & Schoenfeld, A. (2005). Teaching subject matter. In (Eds. L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness, & H. Duffy), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 201-231). Jossey-Bass.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>
- Gündoğdu, K., & Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 363-388.
- Huitt, W. (2011). *Bloom et al's taxonomy of the cognitive domain*. Educational Psychology Interactive. Valdosta State University.
- Jenkins, G. (2019). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181.
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197.
- Karaman, A. (2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan uzman öğretmenlik sertifikası programının fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerdeki rolünün incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(2), 211-234.
- Kodo Survey. (2023). <https://kodosurvey.com/blog/blooms-taxonomy-levels-learning-complete-post> adresinden erişilmiştir.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.
- Mackieson, P., Shlonsky, A., & Connolly, M. (2018). Increasing rigor and reducing bias in qualitative research: A document analysis of parliamentary debates using applied thematic analysis. *Qualitative Social Work*, 0(0), 1-16.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.

- MEB. (2019). *2023 vizyonu*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- NAEd. (2021). *Evaluating and improving teacher preparation programs*. NW: Washington.
- Nartgün, Z. (2007). Aynı puanlar üzerinden yapılan mutlak ve bağıl değerlendirme uygulamalarının notlarda farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 19-40.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- ÖBA. (2022). <https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/uzman-ogretmenlik-egitim-programi-seminerleri-meb-personeli-286> adresinden erişilmiştir.
- Özkan, U. B. (2022). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem.
- Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: Invitation au voyage [Ten new skills for teaching: Invitation to travel]*. Paris: ESF.
- Philip, T. M., Manning, M. S., Anderson, L., Horn, I., Andrews, D. J. C., Stillman, J., & Varghese, M. (2018). Making justice peripheral by constructing practice as “core”: How the increasing prominence of core practices challenges teacher education. *Journal of Teacher Education* 00(0), 1–14.
- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Post-positivism and educational research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Resmi Gazete (2022). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> adresinden erişilmiştir.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Silver, D. (2011). Using the zone help reach every learner. *Kappa Delta Pi Record*, 47(sup1), 28-31.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Sockett, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In (Eds. Cochran-Smith, M., Nemes, S. H., McIntyre, D. J., & Demers, K. E), *Handbook of research on teacher education enduring questions in changing contexts*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık.
- Stanny, C. J. (2016). Reevaluating Bloom’s taxonomy: What measurable verbs can and cannot say about student learning. *Education Sciences*, 6(4). <https://doi.org/10.3390/educsci6040037>
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Şengöz, E. (2022). *Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim öz yeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez no. 745544) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tetik, B. (2013). *İlköğretim 8. sınıf SBS ve OKS Matematik sorularının TIMSS 2007 bilişsel alanlarına göre analizi* (Tez no. 350954) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- The Free Online Palliative Care Dictionary. (2022). <https://pallipedia.org/trustworthiness-in-qualitative-research/> adresinden erişilmiştir.
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T., & Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology

- integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilson, L. (2016). *Anderson and Krathwohl Bloom's taxonomy revised understanding the new version of Bloom's taxonomy*. [https://quincycollge.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl\\_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf](https://quincycollge.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf)
- Yenilmez, K., & Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 12.12.2022 tarihinde erişilmiştir.

### Extended Abstract

MoNE has implemented the teaching profession law in 2022, which foresees teachers to rise in the career ladder. In this context, MoNE has launched the distance master teacher education program seminar in 2022 for teachers to become “master”. At the end of the education, teachers who did not have graduate education and whose seniority was 10 years and above were subjected to the master teacher examination, and as a result of this exam, teachers who received “70” were provided with the title of “master teacher”. When the relevant literature was examined, it was determined that many studies were carried out on teacher education. However, it was determined that the cognitive level of the acquisitions (goals) expressed in the teacher education program and the exams related to it were not examined. In this context, the aim of the research is to examine the master teacher education program acquisitions, and exam questions in terms of the Revised Bloom Taxonomy (RBT).

Document analysis method was used in the research. The study group of the research consists of the “Master Teacher Education Written Exam” and “Master Teacher Education Program Seminar: Educational Objectives” (OBA, 2022) documents. As a data collection tool, the “Questions, and Acquisitions Cognitive Level Determination Form” was used. The obtained data were subjected to descriptive analysis.

The acquisitions correspond to each category of the “knowledge dimension”; however, it has been determined that there is an unbalanced distribution among the categories and it is mostly in the conceptual knowledge category. In the “cognitive process dimension”, it was determined that it was mostly at the deciphering step, but it did not include the steps of understanding and creating. In addition to these, it was determined that it corresponded to the step of analyzing conceptual knowledge most (55%) in the dimensions of knowledge and cognitive process.

It was determined that the questions were mostly in the conceptual knowledge category in the “knowledge dimension” and did not include the procedural and metacognitive categories. In the “cognitive process dimension”, it was determined that it was mostly in the steps of remembering, evaluating and understanding and did not include the creation step. In addition to these, in the dimensions of knowledge accumulation and cognitive process, it was determined that remembering factual knowledge (26%), evaluating conceptual knowledge (21%) and understanding conceptual knowledge (18%) corresponded to the steps.

When the percentages of acquisitions, and questions are compared; it was determined that the acquisitions were mostly clustered in the category of analyzing conceptual knowledge with 55%; on the other hand, it was determined that the rate of questions in this category remained at 11%. The questions were mostly clustered in the categories of remembering factual knowledge (26%) and evaluating conceptual knowledge (21%); on the other hand, it was determined that the rate of acquisitions in these categories was 3% and 0%, respectively. Although there were questions (half of the questions) in the categories of evaluating conceptual knowledge (21) and understanding (18), and understanding (9) and applying factual knowledge (2), it was determined that there was no acquisition in these categories. In addition to these, although there were acquisitions in the categories of analyzing factual knowledge (3), applying procedural knowledge (13) and analyzing metacognitive knowledge (5) (21% of the acquisitions), it was determined that there were no questions corresponding to these categories.

It was determined that the acquisitions were mostly at the level of analyzing conceptual knowledge. It is defined as analyzing conceptual knowledge, breaking down concepts and discovering relationships (Anderson & Krathwohl, 2013). In this context, it can be said that teachers are expected to divide the knowledge about theory, model, principle, classification, and categories into elements and to discover the relationship between the elements. It was determined that the questions were mostly at the step of remembering factual knowledge. This situation covers the basic elements that teachers need to know in order to meet a discipline or solve problems within a discipline. In many studies conducted in parallel with this, it has been determined that the questions in national-scale exams prepared by the MoNE are intended to measure low-level cognitive learning (Demir, 2015; Gökler, 2012; Güler, Özdemir, & Dikici, 2012; Tetik, 2013). In addition to these, most of the acquisitions are to analyze conceptual knowledge; on the other hand, it was determined that the questions were in the steps of remembering factual knowledge and there was no proportional parallelism in the other steps. It can be said that there is a consensus in the literature that there should be a correspond and a correlation between the cognitive effort to fulfill the instructional requirements and the cognitive difficulty level of the test items (Anderson & Krathwohl, 2013).



Since it was determined that the acquisitions in the master teacher education program seminar were mostly at the level of analyzing conceptual knowledge, it was concluded that the acquisitions aimed at high-level cognitive learning. Since it was determined that the master teacher exam questions were mostly at the stage of remembering factual knowledge, it was concluded that the questions targeted low-level cognitive learning. Analyzing the conceptual knowledge most of the master teacher acquisitions; on the other hand, it was concluded that there was no overlap/consistency between the acquisitions, and the cognitive levels of the questions, since the questions were in the steps of remembering factual knowledge, and there was no proportional parallelism in the other steps. It is recommended that MoNE document that a table of specifications is made showing the association of test items with each training content. It is recommended to make the exam questions suitable for measuring higher cognitive learning by MoNE. It is recommended to ensure that the cognitive levels of acquisitions and questions are harmonised by MoNE.