



# Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programının A1.1 ve A1.2 Dil Düzeyi Hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

Arzu KARAGÜL<sup>1</sup>, Behçet ORAL<sup>2</sup>

- <sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [arzukaragul12@gmail.com](mailto:arzukaragul12@gmail.com),  
○ Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0670-7050>
- <sup>2</sup>Prof. Dr. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, [oralbehcet@dicle.edu.tr](mailto:oralbehcet@dicle.edu.tr),  
○ Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6885-1683>

Geliş Tarihi/Received: 02.08.2020 Kabul Tarihi/Accepted: 03.12.2020 e-Yayım/e-Printed: 31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.156>

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 2018 Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programının A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerini, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutu sınıflandırmasını göz önünde tutarak analiz etmektir. Ayrıca araştırmanın bir diğer amacı da hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarında nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemektir. Bu kapsamda bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Veri analizinde Anderson ve Krathwohl (2010) tarafından geliştirilen iki boyutlu matris kullanılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman kodlama güvenilirlik formülü kullanılarak .89 olarak belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin, toplamda 213'ünün bilişsel alanda 26 hedefin ise duyuşsal alanda yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte hedeflerin taksonomideki bilişsel süreç boyutundaki dağılımının, en fazla alt düzey düşünme becerilerinde en az ise üst düzey düşünme becerilerinde yer aldığı belirlenmiştir. Bilgi boyutu bulguları sırasıyla kavramsal, olgusal, üstbilişsel ve işlemsel bilgi boyutlarında yer almaktadır. Çalışmanın sonucu, hedeflerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin boyutlarına göre homojen bir dağılım göstermediğini ve daha çok alt düzey düşünme ve alt düzey bilgi basamaklarında yer aldığını göstermektedir. Sonuç olarak öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerinde önemli rol oynayan üst düzey düşünme becerilerinin, 2018 Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programının A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinde yeterli düzeyde yer almadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, üst düzey düşünme becerileri, Fransızca öğretim programı.

## Evaluation of A1.1 and A1.2 Language Level Objectives of Secondary School French Teaching Program from the Perspective of Bloom's Revised Taxonomy

### ABSTRACT

The study aims to analyse the A1.1 and A1.2 language level objectives of the 2018 Secondary School French Teaching Program, from the perspective of revised Bloom taxonomy's the cognitive process and the knowledge dimensions. Besides it aims to detect distribution of cognitive, affective and psychomotor skills learning domains. Within this scope, in this study, document analysis technique was used. Developed by Anderson and Krathwohl (2010), the two-dimensional matrix was used in analysing the data. The reliability of the study was determined .89 by using Miles and Huberman coding reliability formula. The outcomes of study were detected that 213 objectives of A1.1 and A1.2 language level were in the cognitive domain and 26 objectives in the affective learning domain. However, the distribution of objectives in the cognitive process dimension of taxonomy was mostly involved low-order thinking skills and at least high-order thinking skills. The knowledge dimension results were observed respectively in the conceptual knowledge, metacognitive knowledge and procedural knowledge dimensions. To conclude, the outcomes of the study revealed that the distribution of objectives are not homogenous from the perspective of the Bloom's revised taxonomy's dimensions, and are mostly in lower-level thinking and lower-level knowledge dimensions. Consequently, high-order thinking skills which play a significant role in students' skills such as critical and creative thinking, problem solving are not adequately placed in A1.1 and A1.2 language level objectives of the Secondary School French Teaching Program.

**Keywords:** Bloom's revised taxonomy, high-order thinking skills, French teaching program.

## 1. GİRİŞ

Günümüzde birçok alanda yaşanan hızlı değişimler, eğitimde öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı gibi üst düzey düşünme becerilerini edinmesini önemli kılmıştır. Üst düzey düşünme becerileri birçok alanda olduğu gibi yabancı dil öğrenimi yaşantılarıyla da bütünleştirilmelidir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin gelişimi ve eğitim başarısı gibi önemli işlevleri olan öğretim programlarının, üst düzey düşünme becerilerini ne ölçüde yansıtıp yansıtmadığı açısından değerlendirilmesi önemlidir.

Toplumlarda bireylerin zihinsel, duygusal, kültürel ve sosyal açıdan hem iletişim kurmalarını sağlayan hem de gelişimlerinde temel rol oynayan en önemli araçlardan biri dildir. Günümüzde yaşanan teknolojik, siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeler, diğer toplumlarla iletişim kurmayı bir zorunluluk hâline getirmiştir ve ikinci bir dilin öğrenilmesini gerekli kılmıştır. İkinci bir dilin öğrenilmesi, bu açıdan ele alındığında, öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimini, kariyer imkânları, farklı dilleri ve farklı kültürleri karşılaştırarak; evrensel düşünebilmeyi, iletişim becerisini geliştirmeyi, açık fikirli ve farklılıklara saygılı bireyler olmalarını sağlamaktadır (MEB, 2018: 4).

Çağdaş bilişsel alan kuramcılarına göre öğrenme, insan beyninde ve sisteminde oluşan bir süreçtir. Önemli olan öğrenenin kendi çabası ve otokontrolüyle uyarıcıları nasıl aldığı, işlediği ve kalıcılığı nasıl sağladığı (Demirel, 2015: 28) olduğuna göre öğrenen, bilgi edinmenin ötesine geçebilmeli, bilgiyi yorumlayabilmeli ve açıklayabilmelidir (Lovell-Troy, 1989: 31). Öğrenme eyleminin program hazırlama ve uygulamaya çalışmalarına yansımaları ise bilişsel gelişim kuramıyla paralel bir biçimde ve konu alanı geleneğine dayalı olarak gerçekleştiği (Yapıcı, 2017: 104) gibi öğrenci ihtiyaçları, yetenekleri, davranışları, bilgi ve eğitim teknolojisinin değişimiyle de aynı doğrultuda değişmekte ve gelişmektedir (Göksu & Gülcü, 2016: 136). Bu doğrultuda Bloom'a (1979) göre eğitim-öğretimin sürdürülebilirliği için öğrenenlerin düşünme ve problem çözme becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Daha etkili ve kalıcı öğrenmelerin meydana gelmesi için bireysel farklılıkların ve ihtiyaçların göz önünde bulundurulması hem öğretim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi hem de öğrenmeye uygun eğitim ortamlarının niteliği üzerinde durulmalıdır (Beyreli & Sönmez, 2017: 214). Bu özelliği ile öğretim programlarının hem nitelik olarak hem de çağın gereksinimleri göz önünde tutularak düzenlenmesinde, düşünme eyleminin önemi de ön plana çıkmaktadır.

İnsan doğasında var olan düşünme eylemi, zamanla doğrudan ve dolaylı bir şekilde gelişir. Düşünme etkinliği, kişiden kişiye farklılık gösterdiği için doğal olarak düşünme niteliği de kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Düşünme etkinliğindeki nitelik farklılığı, bireylerin yaşam kalitelerini etkilemektedir ve bunun gelişimi doğrudan eğitimle ilişkilidir (Güneş, 2012: 129). Akademik programların hedeflerinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek olduğu düşünüldüğünde bu hedeflere ulaşmada öğrencilerin uygulama, analiz ve değerlendirme becerilerinin gelişimini teşvik eden öğretme öğrenme stratejilerinin kullanılması (Soltis, Verlinden, Kruger, Carroll & Trumbo, 2015: 1), üstbilişsel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi açısından önemlidir (Taylor, 1983: 276). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, dil öğretmenlerinin görevlerinden biri olarak kabul edildiğine (Shirkhani & Fahim, 2011: 114) göre bu becerilerin sınıfta bilinçli olarak uygulanması ve düşünme stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Li, 2016: 286). Dolayısıyla sınıf içi etkinlikler, düşünme becerileri ve dilin rolü göz önünde tutularak yapılandırılmalı (Li 2011: 156) ve öğretim programlarının temel ögesi olan hedeflerin de bu doğrultuda değerlendirilmesi ve yapılandırılması önemlidir.

Öğretimde hedefler, öğretimin kasıtlı ve bir sebebe dayalı olması ve öğrenenlerin öğrenme eylemini kolaylaştırması açısından son derece önemlidir. Bu açıdan öğretme eylemi, mantıklı bir eylem olduğu için öğrenenlerin öğrendiklerini değerlendirmeleri de aynı doğrultuda önemlidir (Anderson & Krathwohl, 2001:3). Bir programda tüm öğelerin başlangıç noktası özelliği taşıyan hedeflerin, diğer öğeler arasında anlamlı bir etkileşime yol açtığı gerçeği, eğitim programlarının hedeflerinin doğru bir şekilde tanımlanması, diğer tüm öğelerle doğru bir iletişim kurulmasına ve dolayısıyla etkili bir eğitim programının ortaya çıkmasında oldukça önemli görülmektedir (Bümen, 2006: 3). Bu çerçevede değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair bir rehberliğe

ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanda birçok yazarın, bir modelin veya bir yaklaşımın öğretim programlarına nasıl yansıtılacağına yönelik kılavuzlar geliştirdiği görülmektedir (Carden & Alkin, 2012: 103). Bu açıdan öncelikle bir öğretim programının değerlendirilmesinde farklı yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Örneğin: Bloom (1976), bir programın dört ögesine ve tasarısına bakarak bir değerlendirmenin; hedefler, üniteler, eğitim durumları ve sınav durumlarını kapsayacak bir şekilde yapılabileceğini belirtmiştir (Sönmez & Alacapınar, 2015: 80). Ancak bir programın başarı ölçütü, öğrencilerin hedeflere ulaşmasıyla yakından ilişkili, sonuç odaklı ve en yaygın bakış açıdır. Bu, günlük yaşamda gözlem yani deneysel çalışmalarla gerçekleştiği ve zor bir süreç olduğundan hedefleri temel alarak değerlendirme yaklaşımı bu noktada daha yaygındır (Akpınar, 2014: 182). Hedeflerin bu açıdan ele alınması, üst düzey düşünme becerilerinin öğretim hedeflerine nasıl yansıdığına değerlendirilmesi, nitelikli bir öğretme ve öğrenme süreci açısından önemlidir.

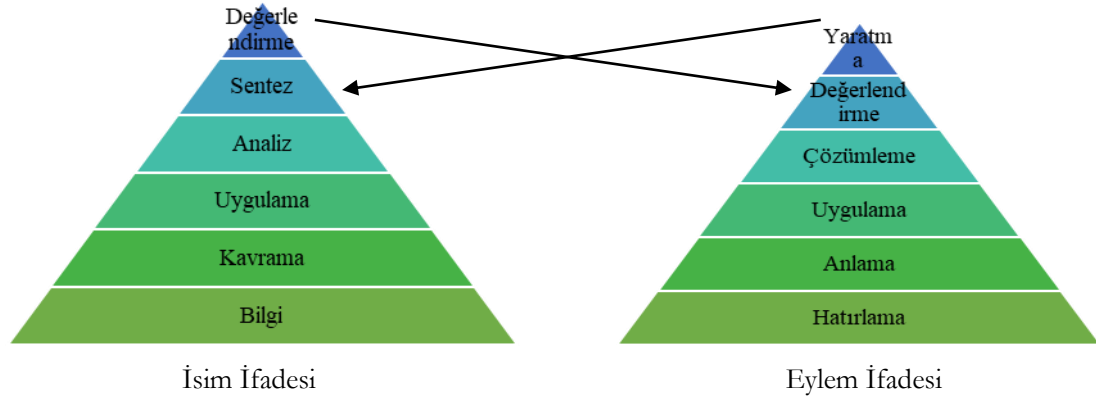
Üstbiliş, diğer bir deyişle üst düşünme becerileri, bireylerin biliş ve özellikle kendi bilişsel süreçleri hakkında bildiklerini, davranışlarıyla belirli durumlara nasıl aktardıklarını bilmeleri olarak ifade edilmektedir (Koriat, 2007: 289). Üstbiliş açısından farkındalık kazanan öğrenciler, bir durumda ne yapmaları gerektiğini bulma veya çözüm stratejileri geliştirebilmeleri açısından daha derin bir öğrenme gerçekleştirebilirler (Anderson, 2002: 3). Bu açıdan ele alındığında yapılan araştırmalar bu yeteneğin, zekânın da ötesinde yabancı dil başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Pishghadam & Khajavy, 2012). Örneğin; üstbiliş bilgisinin yabancı dil öğreniminde okuduğunu anlamada önemli bir rol oynadığı gözlenmiştir (Van-Gelderens, Shoonen, De-Glopper, Hulstijn, Simis, Snellings & Stevenson, 2004; Schoonen, Hulstijn & Bossers, 1998). Yabancı dil ediniminde başarıyla doğru orantılı olduğu gibi (Wang, Spencer & Xing, 2009) Türkçe (ana dil) dersinin başarısıyla da doğru orantılıdır (Çalışkan & Sünbül, 2011). Yabancı dil ediniminde böylesine önemli bir işlevi olan bu düşünme becerilerinin, öğretim programları hedeflerine nasıl yansıtıldığına değerlendirilmesi noktasında temel alınacak taksonomilerden birisi de Yenilenmiş Bloom Taksonomisidir.

1950'lerde Benjamin Bloom, öğrenmenin tasarlanmasına ve değerlendirilmesine yardımcı olmak için farklı öğrenme davranışları kategorilerine sahip bir taksonomi geliştirmiştir (Kasilingam, Ramalingam & Chinnavan, 2014: 27). Orijinal taksonomi geliştirilirken öncelikle öğretim hedefleri, öğrenme alanları göz önünde tutularak (Hanna, 2010: 8), “bilişsel, duyuşsal ve devinişsel” olmak üzere üç temel öğrenme alanına göre düzenlenmiştir. Bilişsel alan, zihinsel yetileri ve öğrenmeleri kapsayan alandır. Bu alandaki hedefler; Yenilenmiş Bloom taksonomisindeki “hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma” basamaklarına uygun ve zihinsel becerileri olgunlaştıracak şekilde hazırlanmalıdır. Duyuşsal öğrenme alanı, “sevgi, nefret, korku, tutum, ilgi ve güdülenmişlik” tutumlarını içeren kazanımları ifade etmektedir ve bu alandaki hedefler; alma, karşılık verme, değer atfetme, örgütlenme ve kişilik hâline getirme basamaklarını kapsayacak şekilde düzenlenir. Son olarak psikomotor alan ise algılama, kurulum, kılavuzla yapma, mekanikleştirme, duruma uydurma gibi basamakların, zihin-kas koordinasyonu ile bedensel gelişimlere uygun şekilde hazırlanan öğrenme alanı hedeflerini kapsamaktadır (Oral, 2019; Demirel, 2015). Orijinal Bloom taksonomisinin amacı, eğitimcileri her üç öğrenme alanına odaklayarak onların motive olmalarını sağlamak ve onlarda daha bütünsel bir eğitim anlayışı oluşturmaktır (Kasilingam, Ramalingam & Chinnavan, 2014: 27). Öğrenme alanları bu açıdan ele alındığında öğretim programında önemli bir yer tutan yaratıcılık gibi üstbiliş düşünme becerilerini gerektiren fikirlerin tartışıldığı ve dile getirildiği kasıtlı sınıf ortamlarının oluşturulması, her öğrenme alanında etkili bir öğrenimin gerçekleştirilmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır (Reid & Petocz, 2014: 59). Bloom taksonomisinde üst düzey düşünme becerileri, nitelikleri açısından eleştirel düşünme olarak değerlendirildiği için üstbiliş olarak ele alınmakta ve dil gibi birçok farklı işlevlere hizmet etmektedir (Martinez, 2006: 696-698).

Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından iki boyutlu olarak geliştirilen yenilenmiş Bloom taksonomisinde amaç, hedeflerle ilgili daha derinlemesine bilgi aktarmaktır (Anderson & Krathwohl, 2001). Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde; bilgi “hatırlamak”, kavrama “anlamak”, analiz “çözümlenme”, sentez “yaratma” şeklinde düzenlenmiş ve sentez ile değerlendirme basamakları değerlendirme ve yaratma (bakınız şekil 1) olarak yer değiştirmiştir (Akpınar, 2014: 129). İsim ifadeleri yerine ise eylem ifadeleri kullanılmıştır. Anderson ve Krathwohl, bu basamakların gerçekte isim ifadeleriyle değil eylem ifadeleriyle kullanıldıklarını ve

eylem bildiren ifadelerin öğretmenler tarafından daha kolay kavranacağını belirtmişlerdir (Bümen, 2006: 8). Yeniden yapılandırılan sınıflandırma ile öğretmenlerin daha açık ve düzenli bir şekilde öğretim yaşantıları oluşturmaları amaçlanmıştır (Kara, 2016: 24). Bilişsel alan taksonomisi, hedeflerin öğrenme yaşantılarını basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta doğru yapılandıran doğal öğrenme yaşantıları hiyerarşisine sahip bir sıralamayı içermektedir (Sönmez, 2017: 11; Akpınar, 2014: 127). Taksonominin alt düzey düşünme becerileri; hatırlama, anlama, uygulama basamaklarından oluşmaktayken, üst düzey düşünme becerileri ise çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Bir önceki basamaktaki kazanım edinilmeden bir sonraki basamaktaki kazanımlara geçilmemesi, taksonominin hiyerarşik yapısının ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Orijinal taksonomi ile yenilenmiş taksonomi arasındaki farklar şekil 1’de verilmiştir (Arı, 2013: 261).

**Şekil 1.** Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile Orijinal Bloom Taksonomisi Arasındaki Değişimler



Taksonomide bilgi türlerinin sınıflandırılması, bilişsel psikolojideki gelişimler dikkate alınarak; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi basamakları olarak oluşturulmuştur. Olgusal bilgi, bir öğrenenin belli bir konu alanını kapsayan temel bilgilerini ve o konu alanında çözebileceği temel problemlerin bilgilerine karşılık gelmektedir. Kavramsal bilgide öğrenenin bir konu alanının temel öğeleri arasındaki birbirine bağlı olan ilişkiyi anlamasını sağlayan bilgilerini kapsamaktadır. İşlemsel bilgi, öğrenenin konu alanına yönelik bir işlem veya uygulama yaparken o konu alanındaki yöntem, işlem ve uygulamaları nasıl kullanacağını kapsayan bilgilerine karşılık gelmektedir. Son olarak üstbilişsel bilgi ise öğrenenin kendi bilişinin farkında olması ve onunla ilgili bilgi sahibi olması anlamına gelmektedir. Böylelikle öğrenen (Anderson & Krathwohl, 2001; Anderson & Krathwohl 2010), güçlü ve zayıf yönlerini bilerek kendisinde var olan bilgiyi farklı durumlara aktarabilme yeteneğini gösterebilecektir. Bu iki boyutlu taksonomi (bakınız tablo 1) bilişsel ve bilgi boyutu olmak üzere ikili bir bakış açısı oluşturmuştur (Amer, 2006: 219-222).

**Tablo 1.** Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bilişsel Süreç Boyutu						
Bilgi Boyutu	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
<b>A. Olgusal Bilgi</b> 1. Terimler bilgisi 2. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi						
<b>B. Kavramsal Bilgi</b> 1.Sınıflamalar ve kategorilerin bilgisi 2. İlkeler ve genellemelerin bilgisi 3. Kuram, model ve yapıların bilgisi						
<b>C. İşlemsel Bilgi</b> 1. Alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi 2. Alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi 3.Uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağına ilişkin belirlenmesine ilişkin ölçütlerin bilgisi	Tanıtma Hatırlama	Yorumlama Örneklendirme Sınıflama Özetleme Sonuç çıkarma Karşılaştırma Açıklama	Yapma Yararlanma	Ayrıştırma Örgütlenme İrdeleme	Denetleme Eleştirme	Oluşturma Planlama Üretme
<b>D. Üstbilişsel Bilgi</b> 1. Stratejik bilgi 2. Uygun bağlam ve koşullarla ilgili olanlar da dâhil olmak üzere, bilişsel görevlerle ilgili bilgi 3.Kendi kendisi hakkında bilgi						

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin en önemli özelliği, öğretmenlere hedefleri öğrencilerin bakış açısından görme imkânı vermesidir. Eğitimdeki olanakları gösteren bir panoramadan yararlanma fırsatı sunduğu gibi onların bilgi birikimi ile bilişsel süreçler arasındaki tamamlayıcıları görmelerine de yardımcı olmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2010: 44). Böylelikle öğretmenler eylem ve bilgi kombinasyon ile hedefleri doğru bir şekilde oluşturacak (Anderson, 2005: 106) dolayısıyla bunların en iyi nasıl değerlendireceğine yönelik yöntemlere de odaklanabileceklerdir (Adams, 2015: 153). Bu açıdan taksonomi, öğretim hedeflerini sınıflandıran ve standartlaştıran, iletişimi artıran anlamlı bir öğretim yapısı sağlamanın yanı sıra eğitim durumları ve eğitim sonuçları arasındaki uyumun belirgin, kısa ve görsel bir temsiline de imkân sağlamaktadır (Krathwohl, 2002: 218). Özellikle problem çözme değerlendirmelerinde (Mayer, 2002: 632) hedef türleriyle (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) bağlantılı olarak (Airasian & Miranda, 2002: 205) eğitim durumları, öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme birleşenleri arasında güçlü bir homojenlik sağlanacaktır (Anderson, 2002: 257). Bu bileşenlerin arasındaki bütünlüğün, ileride “sınav için öğretim” anlayışının ortadan kalkmasına yardımcı olacağı düşünüldüğü (Airasian & Miranda, 2014: 205) gibi taksonominin günümüzdeki değişimlerin etkisi ve anlayışına uygun olarak program geliştirme alanına revize edilmiş bir özelliği de bulunmaktadır (Tutkun, 2012: 19).

Alanyazın çalışmasında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak yapılan farklı araştırmalar bulunmaktadır. Doğan ve Burak (2018) yapmış oldukları çalışma ile 4. Sınıf Fen Bilimleri dersi hedeflerini, Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağnyanık (2017), 2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı hedeflerini,

Özdemir, Altıok ve Baki (2015) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarını, Arı'nın (2018) yürüttüğü çalışmada 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programları kazanımlarını, Cangüven (2019), 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının kazanımlarını, Uğraş ve Aral (2018), Ortaokul Beden Eğitimi Ders Programı kazanımlarını, Öztürk (2019)'da yürüttüğü çalışmada Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Programı kazanımlarını, Yürekli (2019) Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı hedeflerini, Sönmez (2017), Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı hedeflerini, Demir (2015)'de 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Seviye Belirleme Sınav Soruları kazanımlarını, Kablan, Baran ve Hazer (2013)'de İlköğretim Matematik 6-8 Öğretim Programı hedeflerini; Gezer, Şahin, Öner-Sünkür ve Meral (2014), 8.sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkilâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı hedeflerini ve Durmuş (2017)'de 4. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı hedeflerini değerlendirmişlerdir.

MEB, 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programında öğrencilerin “çıkarımda bulunma, yorum yapma, analiz etme, değerlendirme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme” gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine fırsat tanıyan farklı bilişsel alan kazanımlarına yer vermeyi amaçlamıştır (MEB, 2018: 6). Bununla birlikte programda yabancı dil düzeyi, *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* temel alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018: 16). Bu metinde A1 (A1.1-A1.2) düzeyi (Breakthrough), öğrenenlerin dili kullanabilme yeteneğindeki temel düzeydir. Ancak bu düzeye başlamadan önce öğrenenler, sınırlı bir dilsel yetenek düzeyinde, temel dil kullanımına karşılık gelen bazı dil kullanımlarını ve yaşantılarını başarıyla gerçekleştirebilirler (Council of Europe, 2013).

Yapılan alan yazın araştırması sonunda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak 2018 Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programı ve daha önce kullanılan Fransızca öğretim programlarına yönelik yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmanın, hedef program için ileride yapılacak program değerlendirme ve geliştirme çalışmaları ile Fransızca öğretmenlerinin hedef programın öğretim hedeflerini taksonomik açıdan ele alması, öğrenme yaşantılarını aynı doğrultuda yapılandırması ve değerlendirmesi adına yönlendirici ve geliştirici bir önem taşıyacağı düşünüldüğü için çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. A1.1, A1.2 dil düzeyi hedeflerinin taksonominin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
2. A1.1, A1.2 dil düzeyi hedeflerinin taksonominin bilgi boyutuna göre dağılımı nasıldır?
3. A1.1, A1.2 dil düzeyi dört dil becerisi hedeflerinin taksonominin bilişsel boyutuna göre dağılımı nasıldır?

## 2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan, olgu ya da olgular hakkında bilgi kaynağı olan belgelerin analizinde kullanılan doküman incelemesi yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2018: 189) kullanılmıştır. Doküman incelemesinde belgeler, arşiv kayıtları, çeşitli materyallerin araştırma konusu vb. dokümanlar, veriyi toplama ve çözümleme sürecinde kullanılabilir veri kaynaklarıdır (Gürbüz & Şahin, 2014: 380-381). Program değerlendirme çalışmalarında bilimsel çalışmalar, araştırma raporlarının yanı sıra dokümanlar da uygulanan programlara ilişkin veri kaynakları arasında yer almaktadır (Oral & Süer, 2017: 533).

### 2.1. Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri kaynağı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ilgili internet sitesinde yayınlanmış ve devlet okullarında kullanılmakta olan 2018 Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programı dokümanıdır. Çalışmanın örnekleme, nitel çalışmalarda olasılıklı olmayan/amaçsal örnekleme tekniklerinden olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak Fransızca öğretim programının A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedefleri olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme tekniğinde araştırmacı veya araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş belli ölçütler temel alınarak mevcut durumlar üzerinde çalışma anlayışı vardır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 122). Bu çalışmanın ölçütleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi öğrenme alanları “bilişsel, duyuşsal ve psikomotor” bilişsel boyut ve bilgi boyutunun temel yapıları ve özellikleri dikkate alınarak,

A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin bu yapılar ve özellikler çerçevesinde üç boyutta değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın verileri, doküman tarama tekniği ile elde edilmiştir. Kayıt ve belgelerden veri toplama yöntemi, doküman ya da belgesel tarama olarak adlandırılmaktadır. Duver'in (1973) "belgesel gözlem" olarak, Rummel'in (1968) de "doküman metodu" olarak adlandırdığı bu teknik; veri kaynakları elde edildikten sonra okuma, not alma, değerlendirme ve raporlaştırma aşamalarını içermektedir (Karasar, 2019: 229-230).

## 2.2. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmanın verileri, doküman analizi yaklaşımı temel alınarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisini kapsayan üç temel ölçüte "öğrenme alanları, bilişsel boyut ve bilgi boyutu" göre elde edilmiştir. Doküman analizi yönteminde önemli noktalardan birisi; araştırma konusuyla ilgili veriyi elde edebilecek tarzda tarama işlemi yapmaktır (Gürbüz & Şahin, 2014: 380-381). Her çalışmanın amaç ve içeriğine bağlı olarak değişen içerik, paragraf, cümle, sözcük, konu, ve madde gibi farklı analiz öğeleri vardır. Verilerin mutlaka sayısallaştırılması gerekmez, elde edilen veriler düzyazı şeklinde de rapor edilebilir. (Yıldırım & Şimşek, 2018: 197-199).

Veri analizinde 239 hedef, öncelikle bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Daha sonra bu hedefler, taksonominin her iki boyutu "bilgi ve bilişsel süreç boyutu" temel alınarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde kodlamalar, Anderson ve Krathwohl'un (2010) oluşturduğu iki boyutlu matris kullanılarak yapılmıştır. Matrisin bilgi boyutu, öğrenenler "ne biliyor" sorusuna cevap verirken bilişsel süreç boyutu ise öğrenenler "nasıl biliyor" sorularına hedefler temel alınarak cevap vermektedir. Örneğin: konuşma becerisi hedeflerinden olan "Utiliser des expressions élémentaires de salutation" (Temel selamlaşma ifadelerini kullanma) ifadesindeki "kullanma" fiili taksonominin bilişsel süreç boyutunda uygulama basamağını kapsamaktadır. Selamlaşma ifadeleri ise bilgi boyutunun kavramsal boyutunu kapsamaktadır. Kavramsal boyutta bilginin temel öğeleri arasında bulunan tüm öğelerin bağlantılı bir şekilde eyleme geçme ilişkisi vardır. Bu hedef, iki boyutlu matris tablosunda B3 alanına yerleştirilmiştir. Bununla birlikte konuşma becerisi bölümünde yer alan hedefler, anlama basamağını kapsadığı gibi uygulama basamağını da kapsamaktadır. Ancak taksonominin genel hiyerarşik yapısı ele alındığında bir üst basamağın kendinden önceki bir alt basamağı kapsadığı göz önünde tutulduğunda konuşma becerisi hedefleri, uygulama basamağında değerlendirilmiştir.

Nitel çalışmalarda güvenilirlik, araştırmalarda birden fazla araştırmacının veri setindeki kodlayıcı cevaplarına ilişkin kararlılık, diğer bir deyişle kodlayıcılar arasındaki görüş birliği anlamına gelmektedir (Creswell, 2016: 253). Güvenirlik, bilimsel araştırmalarda ölçme sonuçlarında sağlanan kararlılıktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014: 108). Çalışmanın güvenilirliği, nitel çalışmalarda içsel tutarlık ve görüş birliği olarak bilinen (Baltacı, 2017: 8) Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ile görüş ayrılığını kapsayan 27 veri (hedef) için .89 olarak elde edilmiştir. Bununla birlikte yapılan analizlerde, eğitim bilimleri alanında 3 ve Fransızca dil eğitimcisi alanında 1 olmak üzere toplamda 4 uzman görüşüne başvurulmuştur.

**Tablo 2.** Hedeflerin yer aldığı iki boyutlu matris

Boyutlar	Bilişsel Süreçler					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgular Bilgisi	A1	A2	A3	A4	A5	A6
B. Kavramlar Bilgisi	B1	B2	B3	B4	B5	B6
C. İşlemler Bilgisi	C1	C2	C3	C4	C5	C6
D. Biliş Ötesi Bilgi	D1	D2	D3	D4	D5	D6

### 3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde doküman analizinden elde edilen bulgular, çalışmanın soruları ve verilerin elde ediliş sırasına göre sıralanmıştır.

#### **MEB 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programı A1.1 ve A1.2 Dil Düzeyleri Hedeflerinin; Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Öğrenme Alanlarındaki Frekans ve Yüzdeler Dağılımları**

Veri analizinde elde edilen sonuçların, A1.1, A1.2 dil düzeyi hedeflerinin; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarındaki frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarına göre dağılımı

Kazanım Alanları	Dil Becerileri									
	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Toplam	
	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Bilişsel</b>	48	11	80	19	44	10	41	10	213	89.13
<b>Duyuşsal</b>	8	15	11	21	3	6	4	8	26	10.87
<b>Devinişsel</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	56	26	91	40	47	16	45	18	239	100

Tablo 1’e göre Fransızca Öğretim Programı A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin 213’ünün bilişsel alanda olduğu görülmüştür. 26 hedefin ise duyuşsal alanda yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bilişsel alanda hedeflerin en çok konuşma becerisi hedeflerinde olduğu ve sırasıyla dinleme, okuma ve yazma becerisi hedefleri takip etmektedir. Duyuşsal alandaki hedeflerin ise en fazla konuşma becerisi hedeflerinde toplandığı ve ardından dinleme, yazma ve okuma becerilerinin geldiği görülmektedir. Devinişsel alana yönelik herhangi bir hedef bulgusuna rastlanmamıştır.

#### **MEB 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programı A1.1 Dil Düzeyi Hedeflerinin; Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi Boyutuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları**

Veri analizi sonunda elde edilen sonuçlar, A1.1 dil düzeyi hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi boyutuna göre frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.



**Tablo 2.** A1.1 dil düzeyi hedeflerinin frekans ve yüzdelik oranları

Bilgi Birikimi Boyutu										
Bilişsel Süreç Boyutu	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	6	5.0	43	35.5	1	,8	-	-	50	41.3
Uygulama	2	1.7	45	37.2	1	,8	5	4.1	53	43.8
Çözümleme	3	2.5	1	,8	-	-	-	-	4	3.3
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	10	8.3	1	,8	3	2.5	14	11.6
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>9.2</b>	<b>99</b>	<b>81.8</b>	<b>3</b>	<b>2.4</b>	<b>8</b>	<b>6.6</b>	<b>121</b>	<b>100</b>

Tablo 2'ye bakıldığında bilişsel süreç boyutunda A1.1 dil düzeyi hedefleri sırasıyla en fazla %43.8'i (n=53) uygulama, % 41.3'ü (n=50) anlama, %11.6'sı (n=14) yaratma, %3.3'ü (n=4) çözümleme basamağına göre dağılım göstermektedir. Hatırlama ve değerlendirme boyutunda ise hiçbir hedef yer almamaktadır. Hedeflerin bilgi boyutuna göre dağılımına bakıldığında sırasıyla en çok %81.8'i (n=99) kavramsal bilgi, %9.2'si (n=11) olgusal bilgi, %6.6'sı (n=8) üstbilişsel bilgi ve son olarak %2.4'ü (n=3) ile işlemsel bilgi alanında yer aldığı görülmektedir.

#### **MEB 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programı A1.2 Dil Düzeyi Hedeflerinin; Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi Boyutuna Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları**

Veri analizinde elde edilen sonuçlar, A1.2 dil düzeyi hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi boyutuna göre frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** A1.2 dil düzeyi hedeflerinin frekans ve yüzdelik oranları

Bilgi Birikimi Boyutu										
Bilişsel Süreç Boyutu	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	6	5.1	41	34.7	-	-	-	-	47	39.8
Uygulama	2	1.7	44	37.3	1	,8	6	5.1	53	44.9
Çözümleme	3	2.5	1	,8	-	-	-	-	4	3.4
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	9	7.6	1	,8	4	3.4	14	11.9
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>9.3</b>	<b>95</b>	<b>80.4</b>	<b>2</b>	<b>1.6</b>	<b>10</b>	<b>8.5</b>	<b>118</b>	<b>100</b>

Tablo 3'e göre, A1.2 dil düzeyi hedeflerinin bilişsel süreç boyutunda sırayla en çok % 44.9 ile (n=53) uygulama, %39.8'i (n=47) anlama, %11.9'u (n=14) yaratma, %3.4'ü (n=4) çözümleme basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Hatırlama ve değerlendirme basamaklarında yer alan hiçbir hedef bulunmamaktadır. Hedeflerin bilgi boyutu dağılımı ise şu şekilde sıralanmaktadır; %80.4'ü (n=95) kavramsal, %9.3'ü (n=11) olgusal, %8.5'i (n=10) üstbilişsel, %1.6'sı (n=2) işlemsel bilgi basamaklarında yer almıştır.

**MEB 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programı A1.1 Dil Düzeyi, Dört Dil Becerisi Hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Boyutuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları**

Veri analizinden elde edilen bulgular, A1.1 dil düzeyi, dört dil becerisi hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel boyutuna göre frekans ve yüzdeler oranları tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** A1.1 dil düzeyi dil becerileri hedeflerinin frekans ve yüzdeler oranları

Bilişsel Süreç Boyutu	Dil Becerileri									
	Dinleme Becerisi		Konuşma Becerisi		Okuma Becerisi		Yazma Becerisi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	29	24.0	-	-	21	17.4	-	-	50	41.3
Uygulama	-	-	45	37.2	-	-	8	6.6	53	43.8
Çözümleme	-	-	-	-	3	2.5	1	,8	4	3.3
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	-	-	-	-	14	11.6	11	11.6
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>24.0</b>	<b>45</b>	<b>37.2</b>	<b>24</b>	<b>19.9</b>	<b>23</b>	<b>19.0</b>	<b>118</b>	<b>100</b>

Tablo 4’e göre A1.1 dil düzeyi dil becerileri hedefleri bilişsel boyutta; % 43.8’i (n=53) uygulama, %41.3’ü (n=50) anlama, %11.6’sı (n=11) yaratma, %3.3’ü (n=4) çözümleme basamaklarında dağılım göstermektedir. Hatırlama ve değerlendirme basamaklarında yer alan hiçbir hedef bulunmamaktadır. Konuşma hedeflerinin %37.2’si (n=45) uygulama basamağında, dinleme hedeflerinin %24.0’ı (n=29) anlama basamağında, okuma hedeflerinin %19.9’u (n=24) 21 hedef ile anlama, 3 hedef ile çözümleme basamağında, yazma hedeflerinin %19.0’ı (n=23) 14 hedefle yaratma, 8 hedefle uygulama, 1 hedefle çözümleme basamaklarında yer almıştır.

**MEB 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programı A1.2 Dil Düzeyi, Dört Dil Becerisi Hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Boyutuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları**

Veri analizi sonunda elde edilen bulgular, A1.2 dil düzeyi, dört dil becerisi hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel boyutuna göre frekans ve yüzdeler oranları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** A1.2 düzeyi dil becerileri hedeflerinin frekans ve yüzdeler oranları

Bilişsel Süreç Boyutu	Dil Becerileri									
	Dinleme Becerisi		Konuşma Becerisi		Okuma Becerisi		Yazma Becerisi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	27	22.9	-	-	20	16.9	-	-	47	39.8
Uygulama	-	-	46	39.0	-	-	7	5.9	53	44.9
Çözümleme	-	-	-	-	3	2.5	1	,8	4	3.4
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	-	-	-	-	14	11.9	14	11.9
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>22.9</b>	<b>46</b>	<b>39.0</b>	<b>23</b>	<b>19.4</b>	<b>22</b>	<b>18.6</b>	<b>118</b>	<b>99.9</b>

Tablo 5’e bakıldığında, A1.2 dil düzeyi dil becerileri hedefleri bilişsel boyutta; % 44.9’u (n=53) uygulama, %39.8’i (n=47) anlama, %11.9’u (n=14) yaratma, %3.4’ü (n=4) çözümleme basamaklarında yer almaktadır. Hatırlama ve değerlendirme basamaklarında yer alan hiçbir hedef bulunmamaktadır. Konuşma hedeflerinin

%39.0'ı (n=46) uygulama basamağında, dinleme hedeflerinin %22.9'u (n=2) anlama basamağında, %19.4'ü (n=23) okuma 20 hedef ile anlama, 3 hedefle çözümleme basamağında, yazma hedeflerinin %19.0'ı (n=23) 14 hedefle yaratma, 7 hedefle uygulama, 1 hedefle çözümleme basamaklarında yer aldığı görülmektedir.

#### 4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programında bulunan 239 hedefin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edildiği bu çalışmanın sonunda elde edilen bulgular, programın *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* göz önünde bulundurularak kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin A1.1 ve A1.2 dil seviyesi ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. İlk olarak öğrenme alanlarına göre incelenen hedeflerin 213'ü *bilişsel* alanda en çok *konusma* becerisinde sonra sırasıyla *dinleme*, *okuma* ve *yazma* becerilerinde olduğunu göstermektedir. *Diyuşsal* alanda bulunan 26 hedef ise sırasıyla *konusma*, *dinleme*, *yazma* ve *okuma* becerilerinde bulunmaktadır. *Devinışsel* alana yönelik ise herhangi bir hedef bulunmamaktadır. Alanyazında psikomotor becerilerin ister spor, ister iş dünyası, ister eğlence dünyası olsun yetkin bir şekilde pratik faaliyetler gerçekleştirmeyi gerektiren eylemler olduğuna dikkat çekilmiştir (Romiszowski, 2009: 460). Bu açıdan ele alındığında Hoque'un belirttiği gibi psikomotor alan; fiziksel hareket, koordinasyon ve motor beceri alanlarının kullanımını içermektedir. Dolayısıyla bu becerilerin geliştirilmesi uygulama gerektirir ve hız, dakiklik, mesafe, yöntemler veya uygulamadaki teknikler açısından ölçülür (Hoque, 2016: 52). Bu ifade, dört dil becerilerinde psikomotor alana yönelik kazanımların edinilmesinin daha çok kullanılan teknikler açısından ölçülebileceğini göstermektedir. Bu da dil edinimi doğasının daha çok bilişsel öğrenme alanıyla ilgili olduğunu göstermektedir. Örneğin: Tataroğlu'nun (2012) yapmış olduğu çalışmaya göre psikomotor becerilerin gelişimi "yaparak öğrenme" niteliklerine uygun bir şekilde öğretilmesine odaklanmayı gerektirmektedir. Öte yandan dil ediniminin daha çok bilişsel öğrenme alanında yoğunlaşmasını bilim insanları şu şekilde açıklamışlardır. Örneğin; Chomsky'ye göre dilin kullanılması veya edinimi davranışın temelinde bulunur ancak yalnızca davranışla gerçekleşmez (Chomsky, 2011: 29). Ona göre dil, sözcük ve cümle birimleri aracılığı ile düşüncelerin konuşma ile ilişkilendirildiği çok boyutlu bir sistemdir (Yöndem & Taylı, 2010: 99). Dil edinimini bilişsel kuram çerçevesinde açıklayan Piaget de tıpkı Chomsky gibi dil ediniminin bilişsel davranışta önemli işlevleri yerine getirdiğini ve bilişin en göze çarpan ürünlerinden biri olduğunu belirtmiştir (Moerk, 1975: 166). Vygotsky ise dilin yalnızca düşüncelerden oluşmadığını aynı zamanda dilin, düşünce dili olduğunu (Stanlaw, 1999: 162) ve bilincin, hem dilin öznesi hem de nesnesi konumunda olduğunu dolayısıyla onu hem biçimlendireceğini hem de onun tarafından biçimleneceğini belirtmiştir (Vygotsky, 2018:8). Dil davranışlarını sözlü davranış ile analiz eden Skinner'ın davranışçı yaklaşımında dil ediniminin, davranışın arkasından gelen "uyarıcı"lar tarafından biçimlendirildiği ya da değiştirildiği (Yöndem & Taylı, 2010: 98), dilin karmaşık doğal yapısı ile insan davranışının birbirinden bağımsız olmadığını göstermektedir (McLaughlin, 2010: 114). Sonuç olarak dil ediniminin, çeşitli dilsel ve dil dışı faktörlerden etkilenen karmaşık bir sistem olduğu görülmektedir (Tsvetkova, 2016:134). Çalışmadan elde edilen sonuç, dil becerileri hedeflerinin bilişsel öğrenme alanında yoğunlaşmasının, dil ediniminin doğası açısından bir tezatlık oluşturmadığını göstermektedir.

Programın A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin (Tablo 2 ve Tablo 3), bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı sırasıyla *uygulama*, *anlama* en az *yaratma* ve *çözümleme* basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Hatırlama ve değerlendirme boyutunda ise hiçbir hedefin yer almadığı görülmektedir. Bu bulgular programda: "Dil öğrenimi becerilerinin ediniminde ve gelişiminde öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine fırsat sağlayacak kazanımlara yer verilmiştir" (MEB, 2018: 6) ifadesini desteklememektedir. Ancak Fransızca Öğretim Programının *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* temel alınarak hazırlandığı dikkate alındığında hedeflerin dil düzeyleriyle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Çünkü öğrencilerin A1.1 ve A1.2 dil düzeyi öğreniminde geçmeden önce temel düzeyde dil yeterliliği ile eğitilmiş olmaları beklenir. Sonuçlar, hedeflerin ağırlıklı olarak Fransızca dil ediniminin *uygulama* ve *anlama* boyutlarında yoğunlaştığını, az sayıda hedefin *yaratma* ve *çözümleme* basamaklarında olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Öztürk'ün (2019) "9. sınıf öğretim programı ve ders kitabı hedefleri çoğunlukla İngilizce'nin 'anlaşılmasını' ve 'uygulanmasını' ele almıştır" ifadesiyle de örtüşmektedir. Yabancı dil sınav sorularını ele alan farklı çalışmaların sonuçları bu açıdan

incelendiğinde soruların daha çok alt düzey düşünme becerilerine yönelik hazırlandığını, üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorulara çok az yer verildiğini de göstermektedir (Evcim & Özenici, 2019; Utami, Nurkamto & Marmanto, 2019; Köksal & Ulum, 2018; Gökdeniz, 2018; Alzu'bi, 2014; Abdelrahman, 2014; Baş & Beyhan, 2012; Gökler, Aypay & Arı, 2012). Bununla birlikte sonuçlar, Büyükalın-Filiz ve Yıldırım'ın (2019)'da Türkçe Öğretim Programları kazanımlarını inceledikleri çalışmanın bulguları ve kitap içeriği hedeflerini inceleyen farklı çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Sadighi, Yamini, Bagheri & Zamanian, 2018; Rahpeyma & Khoshnood, 2015; Zareian, Davoudi, Heshmatifar & Rahimi, 2015; Razmjoo & Kazempourfard, 2012; Riazi & Mosalanejad, 2010; Gordani, 2010). Dahası Toksoy'un (2018) lise kimya dersi yazılı sorularını, Danışmaz'ın (2019) lise tarih dersi sınav sorularının alt düzey bilişsel basamakları ölçtüğü, üst düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların az olduğu bulgularının da çalışmanın sonuçları açısından benzer sonuçları verdiğini göstermektedir. Bu açıdan ele alındığında çalışmamızda elde edilen bulgular ve yapılan farklı çalışmaların sonuçları, Türkiye'de öğretim programları hedeflerinin ve ölçme- değerlendirme sorularının daha çok alt düzey düşünme becerilerine göre ele alındığını göstermektedir. Ancak öğrenenlerin öğrenme süreçlerinden haberdar edilmeleri ve üstbilişsel öğrenme stratejileri yoluyla etkili bir öğrenmeyi nasıl geliştirecekleri öğretilebilir (Magaldi, 2010:80). Bu bulgular, gerek öğretim programı hedeflerinin gerek sınav soruları hedeflerinin ve gerekse kitap içeriği hedeflerinin bilişsel süreç boyutunda homojen bir yapıya sahip olmadan oluşturulduğunu kanıtlamaktadır. Bu durum, üst düzey düşünme becerilerinin öğretim yaşantılarıyla bütünleştirilmesiyle öğrenenlerin bu becerileri edinmelerine ve öğrenme yaşantılarını bu doğrultuda yapılandırılmaları adına bir eksiklik olarak görülmektedir.

Programın A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin (Tablo 2 ve Tablo 3) bilgi boyutuna göre dağılımı sırasıyla en çok *kavramsal bilgi*, *olgusal bilgi*, *üstbilişsel bilgi* en az *işlemsel bilgi* alanında dağılım göstermektedir. *Kavramsal bilgi boyutu*; sırasıyla uygulama, anlama ve yaratma basamaklarına, *olgusal bilgi boyutu*; anlama, çözümleme, uygulama basamaklarına, *üstbilişsel bilgi boyutu*; uygulama ve yaratma basamaklarına, *işlemsel bilgi boyutu*; anlama, uygulama ve yaratma basamaklarına göre bir dağılım göstermektedir. Bilgi boyutu bulguları, Öztürk'ün (2019) İngilizce 9. sınıf öğretim programı ve ders kitabı hedeflerini değerlendirdiği çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Evcim ve Özenici'nin (2019) yabancı dil sınav sorularını değerlendirildiği çalışmada sırasıyla olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi boyutlarına ağırlık verildiği de görülmüştür. Çalışmalarda bulguların, çoğunlukla kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmamızda *üstbilişsel bilgi* basamağındaki hedeflerin çok az olduğunu ve bu becerilerin *yazma becerisi* hedeflerinde yoğunlaştığını göstermekle birlikte hedeflerin ne bilgi boyutu basamaklarında ne de bilişsel süreç boyutunda homojen bir şekilde dağılım göstermediği elde edilen bulgular arasındadır. Bu, Anderson ve Krathwohl'un, "bazı sınıf seviyelerinin veya konuların örneğin: *kavramsal bilgi* kategorisinde daha fazla hedefe yer verebileceğini" göstermektedir" (Anderson & Krathwohl, 2001: 39) ifadesiyle örtüşmektedir.

Programın A1.1 ve A1.2 dil becerileri hedeflerinin (Tablo 4 ve Tablo 5) bilişsel boyutta dağılımının, sırasıyla *uygulama*, *anlama*, *yaratma* ve *çözümleme* basamaklarında olduğunu göstermektedir. Hatırlama ve değerlendirme basamaklarında yer alan hedef bulunmamaktadır. *Konuşma* hedeflerinin uygulama, *dinleme* hedeflerinin anlama, *okuma* hedeflerinin anlama ve çözümleme basamağında, *yazma* becerisi hedeflerinin de yaratma, uygulama ve çözümleme basamaklarında yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Öztürk'ün (2019) çalışmasında elde ettiği *dinleme becerisi* anlama, *konuşma becerisi* uygulama, *okuma becerisi* anlama ve çözümleme basamaklarında toplandığı bulgusuyla örtüşmektedir. Yazma becerisi yaratma ve uygulama basamaklarındaki bulgularla örtüşürken, Öztürk'ün çalışmasında ek olarak anlama ve değerlendirme basamaklarını kapsayan yazma becerisi hedefleri de tespit edilmiştir. Bulgular, Mizbani ve Chalak'ın (2017) yaptıkları çalışmanın sonuçlarının, lise İngilizce ders kitabındaki dinleme ve konuşma hedeflerinin alt düzey bilişsel basamakları kapsadığını, Assaly ve Smadi'nin (2015) okuma metinleri sorularının değerlendirdikleri çalışmada da hedeflerin %40'nın üst düzey bilişsel basamakları kapsadığı, alt düzey bilişsel basamakları kapsayan hedeflerin daha fazla olduğu bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Oysa içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağı, üstbiliş beceriler açısından farkındalık kazanmış bireylerin önemini vurgulamaktadır. Örneğin: Bloom'un taksonomisi temel alınarak uygulanan okuma etkinlikleri ile öğrencilerin İngilizce dersinde

fikirlerin sentezi ve elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi aşamalarında derse aktif katılımları ve eleştirel okuma becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştikleri görülmüştür (Minakova, 2014; Mete, 2018). Bu durum, öğrenenlerin eleştirel düşünme becerileri ile donatılmalarının, bilgiyi yeni bir duruma aktarma konusunda daha fazla başarılı olabileceklerini (Kulamikhina, Birova, Alipichev, Vasbieva & Kalugina, 2018: 124) ve yabancı dil öğrenimine yeni başlayan öğrencilerin bile hedef dilde yaratıcı bir şekilde yazmaya teşvik edilmelerinin ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi için onlara bağımsız olarak araştırma projeleri üzerinde çalışma fırsatları verilmesinin (Allen, 1992: 12) üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından öğrenme yaşantılarının yapılandırılması açısından önem taşıdığını göstermektedir.

Çalışmada Fransızca Öğretim Programı hedefleri değerlendirilirken ayrıca hedef ifadeleri eylemlerinin master şeklinde kullanılmasına yönelik bulgu da elde edilmiştir. Örneğin: “Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes” hedef ifadesi Türkçe’ye, “Bilinen kelimeleri ve çok yaygın ifadeleri anlama” şeklinde çevrilir. Bilişsel öğrenme kuramcılarına göre, üst düzey düşünme becerileri doğrudan gözlenemediği ve ölçülemediği için hedeflerin davranış olarak ifade edilmemesi, bunun yerine “bilmek” ve “anlamak” gibi bilişsel öğrenmeleri kapsayan eylemsi ifadelerin kullanılması gerekmektedir (Ornstein & Henkins, 1988: akt: Yanpar-Yelken & Yavuz-Konokman, 2017: 283). Bu ifade, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi hedefleri için önerilen eylem ifadeleri kullanımıyla uyumaktadır. Hedefler belirlenirken “-ebilmek” yardımcı fiili ve belirsizlik yaratan fiillerin kullanımından kaçınmak gerekir. Bu eylemsiler yeterli derecede açıklayıcı olmadıkları için belirsizliklere neden olabilirler (Airasian & Miranda, 2002: 250). Problem, bu eylemsilerin bilişsel süreci, adın da amaçlanan bilgiyi yeterince açıklamamasından kaynaklanmaktadır (Bümen, 2006: 11). Ayrıca programda “se saluer” selamlaşma ve “se décrire” betimleme gibi bazı dönüşlü fiillerin bilgi boyutunun eksik bırakılarak kullanıldığı hedefler tespit edilmiştir. Ancak Bloom’a göre bilgi, öğrencinin öğrenmesi beklenen içeriği gösterirken eylem ise öğrencinin bu içerikle ne yapması gerektiğini ifade etmektedir (Anderson, 2005: 104). İkinci dil eğitimi, öğrenci davranışlarının “hedeflerin” açık tanımlarını gerektirir (Lee, 1972: 209) yani tutarlı, açık ve anlaşılır “taksonomik” özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar bir program tasarısı değerlendirilirken dikkate alınması gereken ölçütlerdir (Sönmez & Alacapınar, 2015: 80). Çünkü hedefler, öğrenenlerin belli bir eğitim basamağından sonra hedef davranışlar ve gerçek davranışlar arasındaki farkı ortaya çıkarır (Beyreli & Sönmez, 2017: 214-216).

Fransızca öğretim programının değerlendirilmesinde ayrıca elde edilen diğer bir bulgu ise hedef programda öğretmenlerin programı etkili bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlayacak taksonomik bir bilginin yer almamasıdır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının alt yapısının Bloom’un Taksonomisi temel alınarak oluşturulduğu (Bümen, 2006) göz önünde tutulduğunda öğrencilerin karmaşık sorunlara farklı çözümler üretmelerini gerektiren soruları yaratan ve öğrencilerin kendi sorunlarını ortaya koymaya ve çözmeye teşvik eden yöntemlerin kullanılması önemlidir (Hokanson & Hooper, 2004:14). Bu yüzden öğretmenler, öğretim programlarındaki içeriği sınıf içi etkinliklerde öğretim teknikleriyle bağlantılı olarak kullanabilmeleri için bilişsel düzeyi temel almalıdırlar (Hess, Jones, Carlok & Walkup, 2009). Bunun için de taksonomiye yönelik bilgiler verilmesi, öğretmenlerin içerik konusunu anlamaya uygun yöntem ve içeriği işlemek için ihtiyaç duyacakları dili kullanmaları, analiz etmeleri, tanımlamaları, karşılaştırmaları, özetlemeleri vb. görevleri yerine getirmeleri açısından oldukça önemlidir (Vazquez & Ellison, 2013: 77).

#### 4.1. Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlar açısından geliştirilen bazı önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Programın hedefleri belirlenirken öğrenme alanlarından duyuşsal öğrenme alanına yönelik hedeflere daha çok yer verilmesi önerilmektedir.
- ✓ Programın hedefleri oluşturulurken üst düzey düşünme becerilerinin kazanımına yönelik hedeflere ağırlık verilmesine dikkat edilmelidir.
- ✓ Programın hedefleri, taksonominin özellikleri dikkate alındığında bilişsel boyut ve bilgi boyutu göz önünde tutularak daha açıklayıcı ifadelerle belirlenmelidir.

- ✓ Türkiye’de öğretim programlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak oluşturulduğu göz önünde tutulduğunda, taksonomik bilgilerin öğretim programında yer alması, öğretmenlerin derse hazırlık, öğrenme yaşantıları oluşturma ve değerlendirme süreçlerinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Abdelrahman, M.S. H. B. (2014). An analysis of the tenth grade English language textbooks questions in Jordan based on the revised edition of Bloom’s taxonomy. *Journal of Education and Practice*, 5(18), 139-151.
- Adams, N.E. (2015). Bloom’s taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of Medical Library Association*, 103(3), 152-153. Doi: 10.3163/1536-5050.103.3.010.
- Airasian, P.W., & Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory into Practice*, 41(4), 249-254.
- Akpınar, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Data Yayınları.
- Allen, L.Q. (1992). Foreign language curriculum for the gifted. *Gifted Child Today Magazine*, 15(6), 12-15. Doi:org/10.1177/107621759201500603.
- Alzu’bi, M.A. (2014). The extend of adaptation Bloom’s taxonomy of cognitive domain in English questions included in general secondary exams. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(2), 67-72.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom’s revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(4), 213-230.
- Anderson, N.J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*. (ED465659). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. (first ed.). United States: Addison Wesley Longman.
- Anderson, L.W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255-260. Doi: 10.1207/s15430421tip4104\_9.
- Anderson, L.W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 102-113. Doi: 10.1016/j.stueduc.2005.05.004.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom’un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (Çeviren: D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 259-290.
- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi.(Tez No: 534456).
- Assaly, I.R., & Smadi, O.M. (2015). Using Blooms taxonomy to evaluate the cognitive levels of master class textbook’s questions. *English Language Teaching*, 8(5), 100-110. Doi:10.5539/elt.v8n5p100.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). Seviye belirleme sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Beyreli, L., & Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages’s Education and Teaching*, 5(2), 213-229. Doi: http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.1738.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın-Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cangüven, H.D. (2019). *2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi.(Tez No: 544664).
- Carden, F., & Alkin, M.C. (2012). Evaluation roots: An international perspective. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 8(17), 102-118.
- Chomsky, N. (2011). *Dil ve zihin*. (3.Baskı). (Çeviren: A. Kocaman). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Council of Europe. (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme. Germany: telc GmbH.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). (Çeviren: M. Bütün, & S. Beşir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çalışkan, M., & Sünbül, A.M. (2011). The effects of learning strategies instruction on metacognitive knowledge, using metacognitive skills and academic achievement (Primary education sixth grade Turkish course sample). *Educational Sciences: Theory Practice*, 11(1), 148-153.
- Danışmaz, Ö. (2019). *Lise tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 587052).

- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 396923).
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. (22.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y., & Burak, D. (2018). 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 34-56. Doi: 10.29329/mjer.2018.138.3.
- Durmuş, B. (2017). 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve revize edilmiş Bloom taksonomilerine göre değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(21), 44-58.
- Evcim, H., & Özenici, S. (2019). 2016 KPSS ÖAPT İngilizce öğretmenliği sınavının Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre analizi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-18.
- Gezer, M., Şahin, İ.F., Öner-Sünkür, M., & Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455. Doi: 10.14686/BUEFAD.201416226.
- Gordani, Y. (2010). An analysis of English textbooks used at Iranian guidance schools in terms of Bloom's taxonomy. *The Journal of Asia TEFL*, 7(2), 249-278.
- Gökdeniz, M. (2018). *Teog sınavı İngilizce sorularının İngilizce öğretim programına uygunluğu ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 541476).
- 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), 114-133.
- Göksü, İ., & Gülcü, A. (2016). The evaluation of the cognitive learning process of the renewed Bloom taxonomy using a web based expert system. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4), 135-151.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32,127-146.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (1.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hanna, W. (2010). The new Bloom's taxonomy: Implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16. Doi: 10.3200/AEPR.108.4.7-16.
- Hess, K.K., Jones, B.S., Carlock, D., & Walkup, J.R. (2009). Cognitive rigor: Blending the strengths of Bloom's taxonomy and veeb's depth of knowledge to enhance classroom-level processess. Retrieved from: ERIC database (ED517804).
- Hokanson, B., & Hooper, S. (2004). Levels of teaching: A taxonomy for instructional design. *Educational Technology*, 44(6), 14-22.
- Hoque, M.E. (2016). Three domains of learning: Cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2(2), 45-52.
- Kablan, Z., Baran, T., & Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 347-366.
- Kara, H.E. (2016). *Students' Cognitive Levels in Science Subtest of Undergraduate Placement Examination in Turkey*. (Master's Thesis). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 441133).
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (34. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasilingam, G., Ramalingam, M., & Chinnavan, E. (2014). Assessment of learning domains to improve student's learning in higher education. *Journal of Young Pharmacists*, 6(1), 27-33. Doi:10.5530/jyp.2014.1.5.
- Koriat, A. (2007). *Metacognition and consciousness*. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), In *The Cambridge handbook of consciousness* (pp. 289-325). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Köksal, D., & Ulum, Ö.G. (2018). Language assessment through Bloom's Taxonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 76-88.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy an overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212- 264.
- Kulamikhina, I.V., Birova, J., Alipichev, A.Y., Vasbieva, D.G., & Kalugina, O.A. (2018). Developing communication and critical thinking through creative writing in English and French language: Analysis of classroom management strategies. *Komunikacie Communications*, 20(1), 115-130.
- Lee, R.R. (1972). A taxonomy of second language behaviors. *TESOL Quarterly*, 6(3), 209-220.
- Li, L. (2011). Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 146-158.
- Li, L. (2016). Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we learn from teachers' perspectives? *Thinking Skills and Creativity*. 22, 273-288.
- Lovell-Troy, L.A. (1989). Teaching techniques for instructional goals: A partial review of the literature. *American Sociological Association*, 17(1), 28-37.
- Magaldi, L.G. (2010). Metacognitive strategies based instruction to support learner autonomy in language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 61, 73-86.
- Martinez, M.E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Mayer, R. E. (2002). A taxonomy for computer-based assessment of problem solving. *Computers in Human Behavior*, 18(6), 623-632.
- McLaughlin, S.F. (2010). Verbal behavior by B.F. Skinner: Contributions to analyzing early language learning. *The Journal of Speech and Language Pathology-Applied Behavior Analysis*, 5(2), 114-131. Doi:org/10.1037/h0100272.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim Fransızca dersi öğretim programı. Ankara: Devlet Basımevi.

- Mete, D.E. (2018). Incorporating environmental education in English language teaching through Bloom's revised taxonomy. *Selçuk University Journal of Faculty of Letters*, 40, 33-44.  
Doi: <https://dx.doi.org/10.21497/sefad.514847>.
- Minakova, L.Y. (2014). Critical thinking development in foreign language teaching for non-language majoring students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 154, 324-328.
- Mizbani, M., & Chalak, A. (2017). Analyzing listening and speaking activities of Iranian EFL textbook project 3 through Bloom's revised taxonomy. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 38-43.
- Moerk, E.L. (1975). Piaget's research as applied to the explanation of language development. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(3), 151-169.
- Oral, B. (2019). Ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğu. Ö. Demirel, & K. Kıroğlu (Eds.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. (Bs. 3., ss.82-105). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oral, B., & Süer, S. (2017). Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları. B. Oral, & T. Yazar (Eds.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (Bs. 1., ss. 510-536). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S.M., Altıok, S., & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Öztürk, E. (2019). *Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce ders programının ve ders kitabının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 594478).
- Pishghadam, R., & Khajavy, G.H. (2012). Intelligence and metacognition as predictors of foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 24, 176-181.
- Rahpeyma, A., & Khoshnood, A. (2015). The analysis of learning objectives in Iranian junior high school English text books based on Bloom's Revised Taxonomy. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 3(2), 44-55. Doi:10.7575/aiac.ijels.v.3n.2p.44.
- Razmjoo, S.A., & Kazempourfard, E. (2012). On the representation of Bloom's Revised Taxonomy in interchange coursebooks. *The Journal of Teaching Language Skills*, 4(1), 171-204.
- Reid, A., & Petocz, P. (2014). Learning domains and the process of creativity. *The Australian Educational Researcher*, 31(2), 45-62.
- Riazi, A.M., & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of learning objectives in Iranian high- school and pre-university English textbooks using Bloom's Taxonomy. *The Electronic Journal for English as a second language*, 13(4), 1-16.
- Romiszkowski, A. (2009). *Fostering psychomotor development*. In C. M., Reigeluth (Eds.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*.(2nd ed., pp. 460-482). New York: Routledge.
- Sadighi, S., Yamini, M., Bagheri, M.S., & Zamanian, M. (2018). Using Bloom's revised cognitive skills taxonomy to evaluate Iranian students' pre-university English textbook and university entrance exams. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 7(1), 69-97.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension an empirical study among Dutch students in grades 6,8 and 10. *Language Learning*, 48, 71-106.
- Shirkhani, S., & Fahim, M. (2011). Enhancing critical thinking in foreign language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 111-115.
- Soltis, R., Verlinden, N., Kruger, N., Carroll, A., & Trumbo, T. (2015). Process-oriented guided inquiry learning strategy enhances students' higher level thinking skills in a pharmaceutical sciences course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(1), 1-8.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. S. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, H. (2017). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. (Doktora Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 490677).
- Stanlaw, J. (1999). Vygotsky and cognitive science: Language and the unification of the social and computational mind by William Frawley. *Linguistic Society of America*, 75(1), 161-163. Doi: 10.2307/417489.
- Tataroğlu, E. (2012). Evaluation of visual arts lesson gains according to the learning steps of cognitive, affective psychomotor areas. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 65-83.
- Taylor, N.E. (1983). Metacognitive ability: A curriculum priority. *Reading Psychology*, 4(3), 269-278. Doi: 10.1080/0270271830040308.
- Toksoy, S.A. (2018). *Ortaöğretim 9.,10. ve 11.sınıf kimya yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 515493).
- Tsvetkova, M. (2016). The cognitive approach as a challenge in foreign language teaching. *Series in Linguistics, Culture and FLT*, 1, 125-135.
- Tutkun, Ö.F. (2012). Bloom'un enilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Uğraş, S., & Aral, H. (2018). Ortaokul beden eğitimi ders programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1), 33-46.
- Utami, F.D., Nurkamto, J., & Marmanto, S. (2019). Higher-order thinking skills on test items designed by English teachers: A content analysis. *International Journal of Educational Research Review*, 4, 756-765.
- Van-Gelderer, A., Schoonen, R., De-Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first- and second- language reading comprehension: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 19-30.
- Vazquez, V.P., & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL). *Lingvarum Arena*, 4, 65-78.
- Vygotsky, S.S. (2018). *Düşünce ve dil*. (1.Baskı). (Çeviren: B. Erdoğan).İstanbul: Roza Yayınevi.



- Wang, J., Spencer, K., & Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System*, 37(1), 46-56.
- Yanpar-Yelken, T., & Yavuz-Konokman, G. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral, & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (Bs.1.,ss.275-298). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yapıcı, ř. (2017). Eğitimde program geliştirmenin kuramsal temelleri. B. Oral, & T. Yazar (Eds.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (Bs.1., ss.85-116). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yöndem, Z.D., & Taylı, A. (2010). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Eds.). *Eğitim psikolojisi*. (Bs.5., ss.71-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yürekli, Y. (2019). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarına ulaşma düzeyinin tespit edilerek kazanımların Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 600983).
- Zareian, G., Davoudi, M., Heshmatifar, Z., & Rahimi, J. (2015). An evaluation of questions in two ESP coursebooks based on Bloom's new taxonomy of cognitive learning domain. *International Journal of Education and Research*, 3(8), 313-326.
- Zorluoğlu, S.L., şahintürk, A., & Bağrıyanık, K.E. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15. Doi:10.14686/buefad.267190.