

Akademik Türkçe Dil Becerileri Kitabında Yer Alan İzlemlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Ömer SOLAK¹
Erkam KÜÇÜK²

Öz

Akademik dil, kendine özgü terminolojisi ve karmaşık yapısıyla gündelik iletişimden farklılaşan, belirli bir disipline özgü iletişim biçimini ifade eder. Küreselleşen dünyada uluslararası öğrenci hareketliliğindeki artışla birlikte akademik dil yeterliliği giderek merkezi bir öneme sahip olmaktadır. Nitekim Türkçe öğrenimi gören uluslararası öğrencilerin akademik ortama uyum süreçlerinde Akademik Türkçe ders kitapları kritik bir rol üstlenmektedir. Bu çerçevede yürütülen çalışmanın temel gayesi, Uluslararası öğrenciler hedef alınarak hazırlanmış olan Akademik Türkçe Dil Becerileri (2024) adlı ders kitabındaki öğrenme izlemlerinin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin (YBT) bilişsel süreç boyutları kapsamında analiz edilmesidir. Belirtilen amaca ulaşmak maksadıyla, ilgili ders kitabındaki öğrenme izlemleri doküman analizi yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemi vasıtasıyla incelenmiştir. Bu süreçte, çalışmada yer alan toplam 140 farklı öğretim izlenesi, YBT bilişsel süreç boyutları temel alınarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiş; veriler tablo ve grafik formatlarında görselleştirilerek sunulmuştur. Elde edilen bulguların analizi neticesinde, uygulama boyutunun en yaygın kategori olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguyu, sırasıyla anlama ve çözümleme boyutları takip etmektedir. Değerlendirme ve yaratma boyutları ise daha düşük bir frekansta temsil edilmekle birlikte, hatırlama boyutunda sadece 3 izlenenin mevcut olduğu saptanmıştır. Bu durum, incelenen veri setinde bilişsel süreçlerin daha çok uygulama, problem çözme ve bilgiyi farklı bağlamlarda kullanma üzerine yoğunlaştığını işaret etmektedir. Ayrıca hatırlama düzeyindeki izlemlerin azlığı, bilgi-

¹ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, omersolak@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-5816-4241.

² Bilim Uzmanı, Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi erkameness@gmail.com ORCID:0009-0005-1323-103X.

Kaynak gösterme: Solak, Ö. ve Küçük, E. (2026). Akademik Türkçe dil becerileri kitabında yer alan izlemlerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 267-296.

Geliş tarihi: 09.07.2025 – Kabul tarihi: 12.02.2026

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1009

nin salt tekrarına dayalı öğrenme çıktıların hedeflenmediğini veya bu düzeydeki izlenelerin diğer bilişsel süreçlerin bir parçası olarak dolaylı yollarla edinildiğini düşündürmektedir.

Anahtar kelimeler: Akademik Türkçe, öğrenme izlencesi, bilişsel süreç boyutu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, YBT.

An Investigation of the Syllabus in the Academic Turkish Language Skills Book According to the Revised Bloom's Taxonomy

Abstract

Academic language refers to a form of communication specific to a particular discipline, distinguished from everyday communication by its unique terminology and complex structure. In a globalizing world, academic language proficiency is becoming increasingly important with the rise in international student mobility. Indeed, Academic Turkish textbooks play a critical role in the adaptation process of international students learning Turkish to the academic environment. In this context, the main objective of this study is to analyze the learning outcomes in the Academic Turkish Language Skills (2024) textbook, prepared for international students, within the scope of the cognitive process dimensions of the Revised Bloom Taxonomy (RBT). To achieve this goal, the learning sequences in the textbook were collected through document analysis and examined using content analysis. During this process, a total of 140 different teaching sequences included in the study were examined in detail based on the RBT cognitive process dimensions; the data were visualized and presented in table and graph formats. Analysis of the findings revealed that the application dimension was the most prevalent category. This finding was followed by the comprehension and analysis dimensions, respectively. The evaluation and creation dimensions are represented at a lower frequency, while only three traces were found in the recall dimension. This indicates that the cognitive processes in the examined data set focused more on application, problem solving, and using knowledge in different contexts. Furthermore, the scarcity of traces at the recall level suggests that learning outcomes based solely on repetition of information were not targeted, or that traces at this level were acquired indirectly as part of other cognitive processes.

Keywords: Academic Turkish, learning syllabus, cognitive process dimension, teaching Turkish as a foreign language, RBT.

Giriş

Dünya genelinde yaygın dillerin ana dili edinimi süreçleri, ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve yabancı dil öğretimi alanında kapsamlı bir literatür oluşmuştur. Yabancı dil öğretimi araştırmalarının başlangıç evrelerinde genel amaçlı yaklaşımlar ön plana çıkmış; ancak öğrenenlerin farklılaşan ihtiyaçları bu yaklaşımların yetersizliğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğrenenlerin spesifik gereksinimlerine odaklanan özel amaçlı dil öğretimi (ÖADÖ) yaklaşımının doğmasına yol açmıştır. ÖADÖ mesleki ve akademik amaçlı dil öğretimi (AADÖ) olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır (Vergili ve Haykır, 2023: 362; Ulutaş, 2021: 301). AADÖ, hedef dilde akademik çalışmaların yürütülebilmesi için gerekli olan iletişimsel yeterliliklerin geliştirilmesine odaklanan özel bir dil öğretimi yaklaşımıdır (Jordan, 1997: 1). Bu bağlamda AADÖ, özellikle yükseköğrenim öğrencileri ve akademisyenlerin çalışmalarındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamaya yönelik, belirli bir alana yoğunlaşmış bir öğretim türüdür (Demir, 2020: 81).

Akademik dil, gündelik iletişimde kullanılan dilden yapısal, sözcüksel ve anlamsal açılardan belirgin farklılıklar gösterir. Zira akademik dil, bir disiplinin içeriği üzerine düşünmeyi sağlayan, akademik ortamlarda sözlü ve yazılı iletişimde kullanılan kendine özgü bir dildir (Nagy ve Townsend, 2012: 92). Esas itibarıyla, belirli bir disipline veya bilgi alanına özgü, standartlaşmış bir terminolojiye dayanmaktadır. Bu terimler bütünü, kavramların net ve kesin bir biçimde ifade edilmesine olanak tanıyarak, ilgili alandaki tartışmaların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Gündelik dildeki muğlaklık ve yoruma açıklık, akademik dilde yerini net ve nesnel bir anlatıma bırakır. Cümle yapıları karmaşık ve katmanlı bir özellik gösterebilir; bu durum, düşüncelerin daha ayrıntılı ve ilişkisel bir çerçevede sunulmasına olanak tanımaktadır. Akademik yazında kanıt sunma, argüman geliştirme ve eleştirel düşünceyi ifade etme gibi temel işlevleri yerine getiren özgün dilsel yapılar sıklıkla kullanılmaktadır. AADÖ, genel dil öğretimi yaklaşımlarından farklılaşarak, akademik ortamlarda tespit edilen dilsel yapıları, bunların işlevsel kullanımlarını ve öğretim yöntemlerini esas almaktadır (Demir, 2024: 2190). Nitekim Çifteler ve Aytan (2019: 77) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, gündelik dil ile akademik dil arasındaki farklılıklar Tablo 1’de özetlemiştir.

Tablo 1. *Günlük dil ve akademik dilin karşılaştırılması*

Özellikler	Gündelik Dil	Akademik Dil
Kelime Seçimi	Sık kullanılan kelimeler,	Terimler, geniş sözcük dağarcığı
Cümle Yapısı ve Fiil Çatısı	Kısa cümleler, etken fiiller	Uzun cümleler, edilgen fiiller
Dilin Biçimselliği	Argo kullanımı	Teknik terimler, resmî ifadeler
Kullanım Alanı	Günlük ve sosyal etkileşimler	Eğitim ve profesyonel ortamlar
Değişkenlik Gösterdiği Faktörler	Bölge, yaş, cinsiyet	Farklı bilim dalları

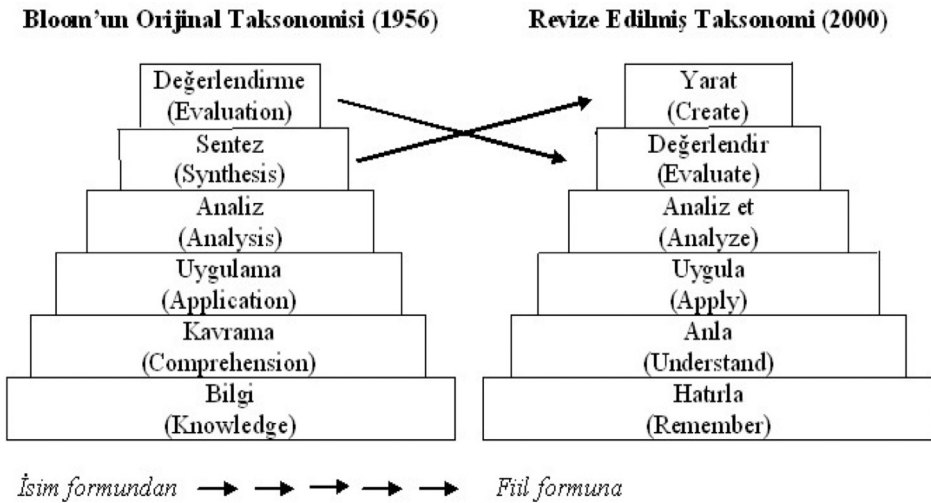
Not: Çifteler ve Aytan (2019: 77)'dan uyarlanmıştır.

Tablo 1'de de görüldüğü üzere, akademik dilin gündelik dilden bu keskin ayrışması, öğretim süreçlerinde dört temel dil becerisinin de (alımlama ve ifade) bu akademik yapıya uygun olarak yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Akademik dil, bünyesinde akademik ifade (konuşma ve yazma) ve akademik alımlama (dinleme ve okuma) dil becerileri şeklinde gruplanmaktadır. Akademik ortamlardaki etkileşimlerde sıkça gereksinim duyulan akademik konuşma becerisi, öğretim elemanları, akademik danışmanlar ve öğrencilerin iletişim kurma süreçlerini, ders esnasında soru sorma ve cevaplama eylemlerini, grup çalışmalarına aktif katılımı, akademik tartışmalara dahil olmayı ve sözlü sunumlar gerçekleştirmeyi kapsayan çeşitli durumları içermektedir (Göçen, 2020: 227). Bilimsel araştırma sürecinin temelini teşkil eden ve akademik alanda yeni bilgilerin paylaşılmasında kullanılan akademik yazma ise kendine özgü işlevsel yapılar, terimsel kavramlar, biçimsel kurallar ve söz dizimine sahiptir. Öğrenciler, akademik yazma aracılığıyla eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirirken savlarını çeşitli argümanlarla destekleyebilmektedir (Akkaya ve Özden, 2021: 328; Karagöl, 2018: 7).

Alımlayıcı dil becerilerinden olan akademik dinleme, sözlü girdinin çözümlemesini kapsamakta olup; ders ve konferans gibi akademik ortamlardaki sunumların anlaşılmasını içermektedir. Bilgi edinme amacıyla yapılandırılmış metinlerin çözümlemesi olan akademik okuma sürecinde ise bilgi analizi yapılırken sözcük öğrenimi ve dilbilgisi yapılarının bağlamsal kullanımı deneyimlenmektedir. Bu nedenle akademik okuma, geniş bir kelime dağarcığı ve yeterli dilbilgisi seviyesi gerektiren kapsamlı bir beceridir (Tüfekçioğlu, 2021). Akademik okumalar, yalnızca bilgi edinme amacı taşımakla kalmayıp, aynı zamanda eleştirel okuma ve analiz becerilerinin geliştirilmesini, argüman ve araştırma stratejileri eğitimini de içer-

mektedir. Bu süreç, söz konusu becerilerin pratiği için uygun bir okuma seçkisinin sunulmasıyla gerçekleştirilmektedir (Çelik 2020: 133).

Yükseköğrenim düzeyindeki öğrencilerin Türkiye’deki akademik süreçlerinde karşılaşacakları dilsel gereksinimler, AADÖ’yi önemli bir zorunluluk hâline getirmektedir. Bu bağlamda, öğrenimlerini Türkçe sürdürecektik öğrencilerin fakülte ve enstitülerde gereksinim duyacakları Türkçe dil becerileri dikkate alınarak akademik dil program ve ders kitapları titizlikle yapılandırılmalıdır. (Kocaman Gürata ve Durmuş 2020: 55; Tüfekçioğlu, 2018). Nitekim Demirel’e (2020: 97) göre akademik dil öğretim materyalleri öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu materyallerin içeriği, farklı bilim dallarında sıkça kullanılan kelimeler, cümleler ve metin türlerinden başlayıp, daha az karşılaşılan akademik durumlara doğru ilerlemelidir. Temel dil becerileri izlencesi sağlayan ve konularla beceriler arasında dengeli bir dağılım gösteren öğretim materyalleri, öğrencilerin akademik gelişimine daha fazla katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu konunun belirli sınırlar çerçevesinde tanımlanması önem arz etmektedir (Göncü Ergün ve Yılmaz, 2024: 313). Bu doğrultuda, akademik Türkçe kitaplarında yer alan izlencelerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) dikkate alınarak hazırlanması, bu alana önemli bir çerçeve sunacaktır.



Not: Arı, (2013:262)’den alınmıştır

Şekil 1. Bloom taksonomisinin gelişimi (Arı, 2013: 262).

Yukarıdaki şekil incelendiğinde, YBT'nin orijinal taksonomide olduğu gibi altı farklı bilişsel boyutu içerdiği görülmektedir. Bilgi boyutunun adı "hatırlama" olarak, kavrama boyutunun adı ise "anlama" olarak değiştirilerek isim halinden fiil haline dönüştürülmüştür. Benzer şekilde, uygulama, analiz ve değerlendirme basamakları da "uygula-", "analiz et-" ve "değerlendir-" biçiminde fiil formuna çevrilmiştir. Sentez boyutunun adı "yarat-" olarak güncellenmiş ve değerlendirme basamağı ile konumu yer değiştirmiştir. (Tutkun, 2012: 7). Ayrıca YBT'ye bilgi birikimi boyutu olarak adlandırılan bir katman daha eklenmiştir. Bu katman, öğrenme izlenmelerinin isim hallerini ifade etmektedir. Buna ek olarak, üstbilişsel bilgi birikimi boyutu da taksonomiye dahil edilmiştir. (Anderson ve Krathwohl, 2010: xxviii). YBT bilişsel süreç boyutunun açıklamaları Tablo 2'de sunulmaktadır. Bu tablo, öğrencilerin bilgiyi işleme ve kullanma düzeylerini gösteren farklı bilişsel süreçleri ve bu süreçlere ait alt kategorileri içermektedir.

Tablo 2. *Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel boyut*

Hatırlama	Hatırlama ve tanıma
Anlama	Yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama
Uygulama	Yapma ve yararlanma
Çözümleme	Ayrıştırma, örgütleme ve irdeleme
Değerlendirme	Değerlendirme ve eleştirme
Yaratma	Oluşturma, planlama ve üretme

Not: Anderson ve Krathwohl, (2010)'dan uyarlanmıştır

Tablo 2'de (Anderson ve Krathwohl, 2010) görüldüğü üzere YBT bilişsel süreçleri hiyerarşik olarak altı seviyede sınıflandırır. Temel seviye olan hatırlama, bilginin aynen geri çağrılmasını ifade ederken, anlama bilgiyi kavrama ve farklı biçimlerde ifade etmeyi içermektedir. Uygulama, öğrenilen bilgiyi yeni durumlara transfer etmeyi gerektirmektedir. Çözümleme, bilgiyi bileşenlerine ayırarak ilişkileri ve örüntüleri incelemeyi kapsamaktadır. Değerlendirme, bilgi hakkında yargılama ve eleştirel düşünmeyi içerirken, en üst seviye olan yaratma, özgün fikirler üretme ve yeni bir sentez oluşturmayı ifade etmektedir. Bu doğrultuda, akademik Türkçe ders planlarının/izlenmelerinin YBT esas alınarak düzenlenmesi, ilgili alanda bir kıstas teşkil etmesi bakımından önem arz etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında yapılan literatür incelemeleri, akademik

Türkçe ders kitaplarının çeşitli yönlerini inceleyen muhtelif araştırmaları kapsamaktadır. Bu türden incelemeler, bahsi geçen ders kitaplarının farklı açılardan ele alınmasını sağlamaktadır.

Akademik Türkçe ve ileri düzey Türkçe öğretiminde okuma becerilerine odaklanan çalışmaların önemli bir bölümü ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin niteliğini incelemektedir. Tiryaki ve Doğan (2017), İstanbul C1/+ ders kitaplarında yer alan okuma metinlerini bilgi türleri perspektifinden ele alarak metinlerin içerik çeşitliliğini değerlendirmiştir. Benzer biçimde Morali (2019), Gazi TÖMER'in Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe 1 ders kitabındaki okuma etkinliklerini bilişsel ve pedagojik açılardan incelemiştir. Bakırdöğen (2022) ise Erciyes, İstanbul ve Gazi üniversitelerinin akademik Türkçe kitap setlerindeki okuma metinleri ve etkinliklerini karşılaştırmalı olarak ele alarak kurumlar arası farklılıkları ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, akademik Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin hem içerik hem de bilişsel düzey açısından kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Akademik Türkçe öğretiminde konuşma becerilerine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda Göçen (2021), uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevlerini ve bu görevlerin hedeflediği yeterlilikleri incelemiştir. Çalışma, akademik bağlamda sözlü üretimin nasıl yapılandırıldığına ve öğrencilerin akademik söylem becerilerini ne ölçüde geliştirdiğine odaklanması bakımından dikkat çekicidir.

Dinleme ve yazma becerilerine ilişkin çalışmalar, çoğunlukla kullanılan strateji, yaklaşım ve yöntemler çerçevesinde ele alınmaktadır. Özdemir (2021), Erciyes ve İstanbul üniversitelerinin akademik Türkçe kitap setlerindeki dinleme ve yazma etkinliklerinde kullanılan dil öğrenme stratejilerini inceleyerek bu etkinliklerin pedagojik temellerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca Biçer (2019), Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme ve okuma etkinliklerini yenilenmiş Bloom Taksonomisi temelinde değerlendirerek bilişsel süreç düzeylerine dikkat çekmiştir.

Akademik Türkçe öğretimiyle ilişkili bir diğer araştırma hattı, öğretim programlarının bilişsel boyutuna odaklanan çalışmalardan oluşmaktadır. Karagöl (2020), güncel Türkçe öğretim programlarını yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde inceleyerek programların hedeflediği bilişsel düzeyleri analiz etmiştir. Emre (2020) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğ-

retimi programını yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında değerlendirerek program hedeflerinin bilişsel düzeylerini ortaya koymuştur. Ulutaş ve Kara (2019) tarafından yürütülen çalışma da TYDÖ programlarındaki okuma kazanımlarını bilişsel stratejiler açısından inceleyerek öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilme potansiyeline odaklanmıştır. Bu çalışmalar, program temelli incelemelerin akademik Türkçe öğretiminde önemli bir boşluğu doldurduğunu göstermektedir.

Akademik Türkçe ders kitaplarının içerik ve biçimsel özelliklerini ele alan çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Gençer ve Bahşi (2025), yabancı öğrencilere yönelik akademik Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan bir ders kitabını içerik ve biçimsel özellikler açısından analiz etmiştir. Bunun yanı sıra Karagöl ve Korkmaz (2021), ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini inceleyerek öğretim materyallerinin üretim sürecine ilişkin önemli bulgular sunmuştur.

Son dönem çalışmalarda, akademik Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileriyle ilişkisi ön plana çıkmaktadır. Eryılmaz (2024), akademik Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için hazırlanan dört farklı ders kitabındaki etkinlikleri üst düzey düşünme becerileri perspektifinden incelemiştir. Çalışma, söz konusu etkinliklerin öğrencilerin stratejik düşünme, çözüm üretme ve değerlendirme becerilerini ne ölçüde desteklediğini sorgulaması bakımından alan yazına özgün bir katkı sunmaktadır. Ancak akademik Türkçe ders kitaplarındaki öğrenme izlemlerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) çerçevesinde bütüncül ve sistematik biçimde inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu durum, söz konusu alanın yalnızca araştırma açısından değil, aynı zamanda uygulamaya dönük boyutları bakımından da önemli bir boşluk barındırdığını göstermektedir. Zira akademik Türkçe öğretiminde ders kitapları, öğretim sürecinin temel taşıyıcıları arasında yer almakta; öğrenme hedefleri, etkinlik türleri ve bilişsel beklentiler büyük ölçüde bu materyaller aracılığıyla öğrenciye aktarılmaktadır. Buna karşın, bu materyallerde yer alan öğrenme izlemlerinin hangi bilişsel süreç düzeylerini hedeflediği, bu düzeyler arasında dengeli ve kademeli bir dağılımın bulunup bulunmadığı ve üst düzey bilişsel becerilerin ne ölçüde desteklendiği yeterince ortaya konmuş değildir.

Bu bağlamda mevcut araştırma, akademik Türkçe ders kitaplarında yer

alan öğrenme izlencelerini YBT'nin bilişsel süreç boyutları temelinde sistematik olarak haritalandırmayı amaçlaması bakımından özgün bir katkı sunmaktadır. Çalışma, yalnızca etkinliklerin sayısal dağılımını değil, aynı zamanda akademik dil kullanımının gerektirdiği analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçlerin öğretim materyallerinde nasıl yapılandırıldığını görünür kılmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle araştırma, akademik Türkçe öğretiminin salt dilsel yeterlikler çerçevesinde değil, bilişsel akademik dil yeterliği perspektifinden ele alınmasına katkı sağlamaktadır.

Elde edilecek bulguların, akademik Türkçe ders kitabı yazarları ve program geliştiriciler için somut bir başvuru çerçevesi sunması; ders kitaplarında bilişsel düzeyler açısından daha dengeli, aşamalı ve amaç odaklı öğrenme izlencelerinin oluşturulmasına rehberlik etmesi beklenmektedir. Ayrıca çalışma, öğretim elemanlarının mevcut ders kitaplarını eleştirel bir bakışla değerlendirmelerine ve öğretim süreçlerini bilişsel hedefler doğrultusunda yeniden yapılandırmalarına olanak tanıyacaktır. Bu yönleriyle araştırma, alan yazınındaki önemli bir boşluğu doldurmanın yanı sıra, akademik Türkçe öğretiminin niteliğinin artırılmasına yönelik kuramsal ve uygulamalı katkılar sunmaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, uluslararası öğrenciler hedef alınarak hazırlanmış Akademik Türkçe Dil Becerileri (2024) adlı ders kitabındaki öğrenme izlencelerinin, YBT'nin bilişsel süreç boyutları açısından analiz edilmesidir. Bu çerçevede çalışmanın temel araştırma sorusu, "Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri Öğrenme İzlencelerinin YBT'ye göre dağılımı nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda diğer alt sorular ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki okuma anlama izlencelerinin bilişsel boyut dağılımı nasıldır?
2. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki yazma izlencelerinin bilişsel boyut dağılımı nasıldır?
3. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki dinleme/izleme anlama ve not alma izlencelerinin bilişsel boyut dağılımı nasıldır?
4. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki konuşma izlencelerinin bilişsel boyut dağılımı nasıldır?

5. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki sözcük bilgisi izlencelerinin bilişsel boyut dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi aracılığıyla yürütülmüştür. Doküman incelemesi, kitaplar, süreli yayınlar, mektuplar, raporlar, görsel ve işitsel materyaller gibi çeşitli kaynaklardan veri toplamayı kapsamaktadır (Aktaş, 2019: 126). Bu çalışmada benzer bir biçimde, söz konusu kitapta bulunan izlenceler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve öğrenme izlencelerinin hangi bilişsel süreç boyutlarına dâhil olduğu belirlenmiştir.

2.2. İncelenen Doküman

Bu çalışmada T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının desteğiyle hazırlanan uluslararası öğrenciler için Akademik Türkçe Dil Becerileri (2024) ders kitabı ele alınmıştır. Prof. Dr. Mustafa Durmuş ve Dr. Eser Kocaman Gürata'nın editörlüğünde 2024 yılında Blackswan Yayınları tarafından yayımlanan bu eserin 1. baskısında yer alan izlenceler incelenmiştir. Toplamda 256 sayfadan ve yedi üniteden (dil ve eğitim, teknoloji ve inovasyon, tarım ve gıda, ekonomi ve pazarlama, iletişim ve sosyal medya, iklim ve çevre, sağlık ve ilaçlar) oluşmaktadır. Ayrıca okuma anlama becerisinde 26; yazma becerisinde 34; dinleme becerisinde 34; konuşma becerisinde 25; sözcük bilgisinde 21 adet olmak üzere toplamda 140 izlençe bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin sistematik biçimde çözümlenmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı bir metindeki sözcük ve ifadelerin araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda daha kapsayıcı içerik kategorileri altında toplanarak çözümlendiği, sistematik ve kurallı bir kodlama süreci olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018) Bu çalışmada, ilgili kitapta yer alan öğrenme izlenceleri, YBT'nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak sınıflandırılmıştır. Bilişsel süreç boyutunun belirlenmesi sürecinde bilişsel süreçler ve bunların alt kategorilerinde tanımlanan eylemler dikkate alınmıştır. Ayrıca YBT hiyerarşik yapısı nedeniyle en belirgin olan boyutun bulgu olarak sunulması tercih edilmiştir. Ek olarak, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği, Miles ve Hubermann'ın (2015) önerdiği (Güvenirlik = Görüş birliği /

(Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100) formülü vasıtasıyla hesaplanmıştır. Bu maksatla, araştırmacılar elde edilen verilerin kodlama sürecini birbirinden ayrı olarak gerçekleştirmiş ve akabinde bu iki ayrı kodlama seti, belirtilen güvenilirlik formülü uygulanarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırmacıların kodlamaları arasında %88 (123 izlence) düzeyinde bir mutabakat olduğunu göstermiştir. Bu mutabakat oranı, Miles ve Huberman'ın ifade ettiği üzere, %70'in üzerindeki uzlaşmanın güvenilir bir sonuç olarak belirlenen ölçütü aşmaktadır. Geriye kalan %12'lik (17 izlence) fark için araştırmacılar yeniden değerlendirme yoluna giderek kendi aralarında mutabık kalmışlardır.

3. Bulgular

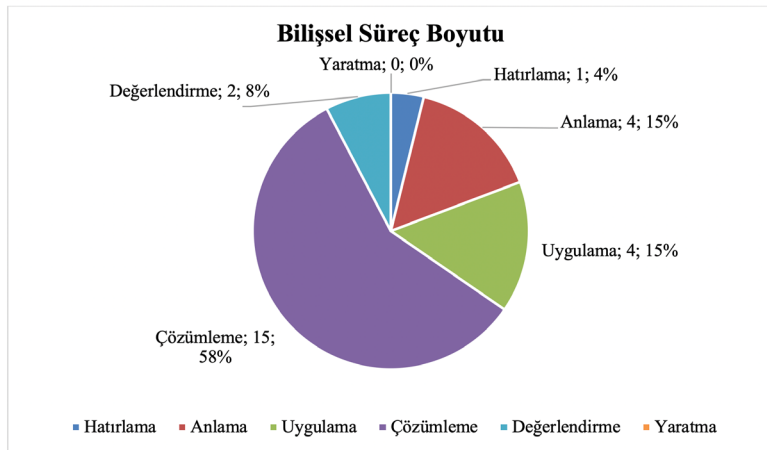
Okuma anlama becerisinde yer alan izlenceler, YBT'nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgular tablo vasıtasıyla sunulmuş ve şekil aracılığıyla yorumlanmıştır.

Tablo 3. Okuma anlama becerisi izlenceleri ve bilişsel süreç boyutları

No	Okuma Anlama Becerisi İzlenceleri	Bilişsel Süreç Boyutu
1.	Bir metnin hedef kitlesini, türünü ve yazılış amacını belirler.	Çözümleme
2.	Akademik bir metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı düşüncelerini ayırt eder.	Çözümleme
3.	Akademik bir metni yüzeysel okuma stratejisini kullanarak okur.	Uygulama
4.	Akademik bir metni yüzeysel okuma ve seçici okuma stratejisini kullanarak okur.	Uygulama
5.	Akademik bir metnin konusunu, ana fikrini, yardımcı düşüncelerini ve destekleyici ayrıntılarını belirler.	Çözümleme
6.	Sözcük tahmin etme stratejilerini kullanarak akademik bir metinde geçen yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarımda bulunur.	Uygulama
7.	Akademik bir metindeki ana fikir ve yardımcı düşünceleri ayırt eder.	Anlama
8.	Akademik bir metindeki kanıtlanabilir bilgi içeren ve görüş bildiren cümleleri ayırt eder.	Çözümleme
9.	Akademik bir metinde öznel ve nesnel anlatım farkını belirler.	Çözümleme
10.	Ana fikri desteklemek için kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını ayırt eder.	Çözümleme
11.	Sözcük tahmin etme stratejilerini kullanarak akademik bir metinde geçen yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarımda bulunur.	Uygulama

12.	Akademik bir metinde grafik ve tablolarda sunulan terimleri, kavramları, bilgileri ve mesajı belirler.	Hatırlama
13.	Akademik bir metindeki gönderimsel ifadeleri ve anlamlarını belirler.	Çözümleme
14.	Akademik bir metinde kullanılan bağdaşıklık unsurlarını belirler.	Çözümleme
15.	Akademik metinlerdeki farklı anlatım biçimlerini belirler.	Çözümleme
16.	Karşılaştırmaya dayalı akademik metinlerin yapısını tanır.	Anlama
17.	Akademik bir metinde karşılaştırma ifadeleri yardımıyla benzerlik ve farklılıkları belirler.	Çözümleme
18.	Akademik metinlerde okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.	Anlama
19.	Akademik bir metinde neden-sonuç unsurlarını belirler.	Çözümleme
20.	Akademik bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü sağlayan ifadeleri belirler.	Çözümleme
21.	Akademik bir metindeki özetleme için gerekli bilgileri belirler.	Anlama
22.	Akademik bir metinde yazarın tutumunu ve bakış açısını belirler.	Çözümleme
23.	Akademik bir metni eleştirel bir şekilde okuyup değerlendirir.	Değerlendirme
24.	Tartışmacı bir akademik metnin temel argümanını belirler.	Çözümleme
25.	Tartışmacı bir akademik metindeki destekleyici ve karşı argümanları belirler.	Çözümleme
26.	Tartışmacı bir akademik metni eleştirel bir şekilde okur ve yazarın argümanını değerlendirir.	Değerlendirme

Yukarıda sunulan detaylı tabloda okuma/anlama izlemlerinin bilişsel süreçler bağlamındaki dağılımı, Grafik 1’de görselleştirilerek yorumlanmıştır.



Grafik 1. Okuma anlama izlemlerinde bilişsel boyut.

Grafik 1 incelendiğinde, alt düzey bilişsel süreçler kapsamında yer alan hatırlama 1 (%4) anlama boyutunda 4 (%15) ve uygulama boyutunda 4 (%15) izlenince saptanmıştır. Üst düzey bilişsel süreçler incelendiğinde ise çözümleme boyutunda 15 (%58) ve değerlendirme boyutunda 2 (%8) izlenince belirlenmiştir; ancak yaratma boyutunda herhangi bir izlenince mevcut değildir. Okuma/anlama becerisinde toplam 26 farklı izlenincenin bilişsel süreç boyutu tespit edilmiştir.

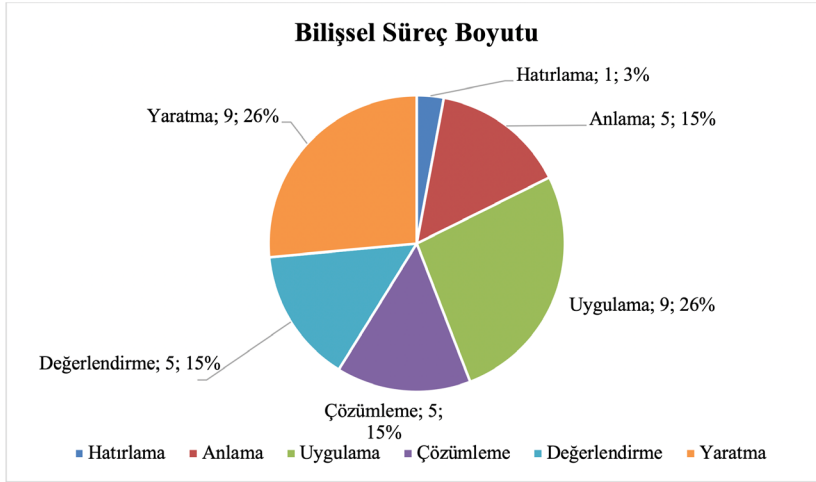
Yazma becerisinde yer alan izlenimler, YBT'nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgular tablo vasıtasıyla sunulmuş ve grafik aracılığıyla yorumlanmıştır.

Tablo 4. Yazma becerisi izlenimleri ve bilişsel süreç boyutları

No	Yazma Becerisi İzlenimleri	Bilişsel Süreç Boyutu
1.	Akademik bir metnin amacını ve hedef kitlesini belirler.	Hatırlama
2.	Resmî/resmî olmayan metin türlerini fark eder.	Anlama
3.	Akademik bir paragrafın yapısını analiz eder.	Anlama
4.	Akademik bir paragrafın konusunu, ana fikrini ve yardımcı düşüncelerini ayırt eder.	Çözümleme
5.	Akademik bir paragraf için etkili bir ana fikir cümlesi yazar.	Uygulama
6.	Paragrafta ana fikri desteklemek için düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.	Uygulama
7.	Paragrafa uygun bir sonuç cümlesi yazar.	Uygulama
8.	Sonuç cümlesi yazarken ana fikri yeniden ifade etme veya paragrafı özetleme stratejilerini kullanır.	Uygulama
9.	Yazma sürecinde planlama, taslak hazırlama ve gözden geçirme stratejilerini kullanır.	Uygulama
10.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir akademik paragraf yazar.	Yaratma
11.	Akademik denemenin genel yapısını tanımlar ve özelliklerini analiz eder.	Çözümleme
12.	Akademik denemede giriş paragrafının bölümlerini ve özelliklerini ayırt eder.	Çözümleme
13.	Akademik denemede görüş bildiren tez cümlesini belirler.	Anlama
14.	Akademik deneme için etkili bir giriş paragrafı yazar.	Yaratma
15.	Yazılarını akademik üslup, dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretleri yönünden kontrol eder ve düzeltir.	Değerlendirme

16.	Akademik metinlerde tutarlılık unsurlarını belirler.	Çözümleme
17.	Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	Çözümleme
18.	Akademik denemede giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin biçim, içerik ve dil özelliklerini ayırt eder.	Anlama
19.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan akademik deneme yazar.	Yaratma
20.	Yazdığı akademik denemede bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını kullanır.	Yaratma
21.	Bilimsel kaynak türlerini ayırt eder.	Uygulama
22.	Grafik, tablo ve şekil ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.	Anlama
23.	Karşılaştırmaya dayalı anlatım biçimini yazılarında kullanır.	Uygulama
24.	Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyen yazılar yazar.	Yaratma
25.	Akademik metinlerdeki bilgileri doğrudan ve dolaylı alıntı yaparak yazılarına aktarır.	Yaratma
26.	Akademik yazılarında kullandığı alıntıları kaynakçada gösterir.	Uygulama
27.	Neden sonuç ilişkisi gösteren akademik deneme yazar.	Uygulama
28.	Yazdığı akademik denemede farklı kaynaklardan bilgileri sentezler ve alıntı yaparak görüşlerini desteklemek için kullanır.	Yaratma
29.	Akademik deneme için etkili başlık yazar.	Yaratma
30.	Akademik bir denemeyi içerik, organizasyon, akademik dil ve dil bilgisel doğruluk ölçütlerine göre değerlendirir; önerilerde bulunur.	Değerlendirme
31.	Tartışmacı anlatıma uygun ifade ve kalıpları kullanarak akademik deneme yazar.	Yaratma
32.	Yazdığı akademik denemede eleştiri, yorum veya değerlendirmeler yaparak argümanlarını gerekçeleri ile tartışır.	Değerlendirme
33.	Yazdığı akademik denemede farklı kaynaklardan gerekli bilgileri seçer, sentezleyerek alıntılar ve argümanlarını desteklemek için kullanır.	Değerlendirme
34.	Bir akademik denemeyi içerik, organizasyon, akademik dil ve dil bilgisel doğruluk açısından değerlendirir ve düzeltmeler yapar.	Değerlendirme

Yukarıda ayrıntılı bir şekilde sunulan tabloda, yazma becerisi izlencelerinin bilişsel süreçler çerçevesindeki dağılımı, Grafik 2’de görselleştirilerek yorumlanmıştır.



Grafik 2. Yazma becerisi izlencelerinde bilişsel boyut.

Grafik 2 değerlendirildiğinde, alt düzey bilişsel süreçler kapsamında yer alan hatırlama 1 (%3), anlama boyutunda 5 (%14) ve uygulama boyutunda 9 (%26) izlenice bulunur. Üst düzey bilişsel boyut dahilinde çözümleme boyutunda 5 (%14), değerlendirme boyutunda 5 (%15) ve yaratma boyutunda 9 (%26) izlenice tespit edilmiştir. Bu çalışmanın ilgili bölümünde, toplam 34 farklı izlencenin bilişsel süreç boyutu belirlenmiştir.

Dinleme/izleme anlama ve not alma becerisinde yer alan izlenceler, YBT'nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgular tablo vasıtasıyla sunulmuş ve grafik aracılığıyla yorumlanmıştır.

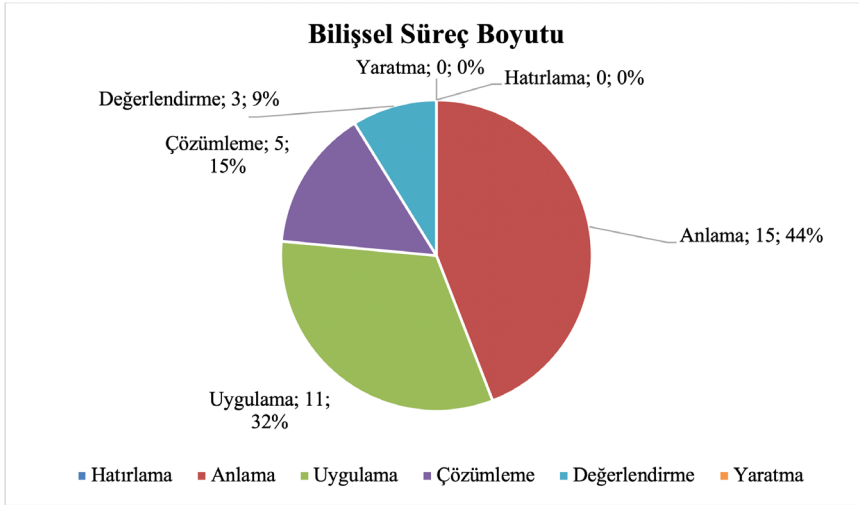
Tablo 5. Dinleme/izleme anlama ve not alma becerisi izlenceleri ve bilişsel süreç boyutları

No	Dinleme/İzleme Anlama ve Not Alma Becerisi İzlenceleri	Bilişsel Süreç Boyutu
1.	Akademik bir konuşmanın hedef kitlesini, türünü, amacını belirler.	Anlama
2.	Akademik bir konuşmanın başlık ve görsellerinden hareketle konusu ve içeriği hakkında tahminde bulunur.	Anlama
3.	Akademik bir konuşmanın giriş bölümünü dinleyerek/izleyerek içeriğini ve kapsamını belirler.	Anlama
4.	Akademik bir konuşmanın giriş bölümündeki yönlendirici ifadelerin işlevini belirler.	Çözümleme

5.	Dinleme/izleme sırasında, sunulan yazılı materyallerin yardımıyla not alır.	Uygulama
6.	Dinlediği/izlediği akademik bir konuşmanın planını fark eder.	Anlama
7.	Dinleme/izleme sırasında tanım ifadelerini fark eder verilen tanı- mı ayırt eder.	Anlama
8.	Dinlediği/izlediği akademik bir konuşmanın ana fikrini belirler.	Anlama
9.	Dinlediği/izlediği akademik bir konuşmanın ana fikri ile destekle- yici ayrıntıları belirler.	Anlama
10.	Dinleme/izleme sırasında, sunulan yazılı materyallerin yardımıyla ana fikir ve destekleyici ayrıntıları ayırarak not alır.	Uygulama
11.	Dinleyeceği/izleyeceği konuşmaya kendini zihinsel olarak hazır- lar.	Anlama
12.	Akademik bir konuşmanın ana fikrine ilişkin çıkarım yapar.	Anlama
13.	Akademik bir konuşmada not etmesi gereken bilgileri belirleyip not alır.	Uygulama
14.	Not alırken kısaltma ve sembolleri kullanır.	Uygulama
15.	Akademik bir konuşmayı dinlerken/izlerken tanımları yazar.	Uygulama
16.	Akademik bir konuşma sırasında konunun değiştiğini bildiren yönlendirici ifadeleri belirler.	Anlama
17.	Akademik bir sunumda konuşmacının tutumuna yönelik çıkarım- lar yapar.	Değerlendirme
18.	Akademik bir sunumda konuşmanın devamına yönelik tahminler- de bulunur.	Uygulama
19.	Akademik bir sunumdaki bilgileri grafiklerdeki bilgilerle ilişkilendirir.	Çözümleme
20.	Akademik bir sunumda anlamsal bütünlüğü/ tutarlılığı oluşturan unsurları fark eder.	Çözümleme
21.	Akademik bir sunumu dinlerken/izlerken grafiklerle sunulan te- rimleri, kısaltmaları ve kavramları belirler.	Anlama
22.	Akademik bir sunumda kanıtlanabilir bilgi içeren ve görüş bildiren ifadeleri ayırt eder.	Çözümleme
23.	Kendini dinleyeceği/izleyeceği derse zihinsel olarak hazırlar.	Anlama
24.	Bir dersin veya konuşmanın ana fikrine ilişkin çıkarım yapar.	Anlama
25.	Sözcük tahmin etme stratejilerini kullanarak bir derste geçen yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarımda bulunur.	Anlama
26.	Dinlediği izlediği derse ilişkin notlar alır.	Uygulama
27.	Bir dersin düşünsel izleğini (ana fikir, öne çıkan düşünceler ve destekleyici ayrıntılar arasındaki bağlantıları) takip eder.	Çözümleme

28.	Bir derste veya konuşmada vurgulanan ifadeler ve varsayımları tespit ederek konuşmacının görüşüne yönelik çıkarım yapar.	Değerlendirme
29.	Bir sınıf içi tartışmada konuşmacının tutumunu belirler.	Anlama
30.	Akademik bir konuşmayı eleştirel bir şekilde dinleyip konuşmacının argümanını değerlendirir.	Değerlendirme
31.	Akademik bir konuşmayı dinlerken/izlerken etkili notlar alır.	Uygulama
32.	Akademik bir metni dinlerken/izlerken aldığı notlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Uygulama
33.	Dinlediği/izlediği konuşmalardaki bilgilerin kaynağını alıntılıyarak not alır.	Uygulama
34.	Bir karşılıklı konuşmayı dinlerken/izlerken soruları odaklanarak içeriği takip eder.	Uygulama

Yukarıda sunulan detaylı tabloda dinleme/izleme anlama ve not alma becerisi izlencelerinin bilişsel süreçler bağlamındaki dağılımı, Grafik 3'te görselleştirilerek yorumlanmıştır.



Grafik 3. Dinleme/izleme anlama ve not alma becerisi izlencelerinde bilişsel boyut

Grafik 3 incelendiğinde, alt düzey bilişsel süreçler bağlamında anlama boyutunda 15 (%44) ve uygulama boyutunda 11 (%32) izlenice tespit edilmiştir; ancak hatırlama boyutunda herhangi bir izleniceye rastlanmamıştır. Üst düzey bilişsel süreçlere bakıldığında ise çözümleme boyutunda 5 (%15) ve değerlendirme boyutunda 3 (%9) izlenice bulunmaktadır; fakat

yaratma boyutunda herhangi bir izlenec mevcut değildir. Dinleme anlama kısmında toplamda 34 izlenecenin bilişsel süreç boyutu belirlenmiştir.

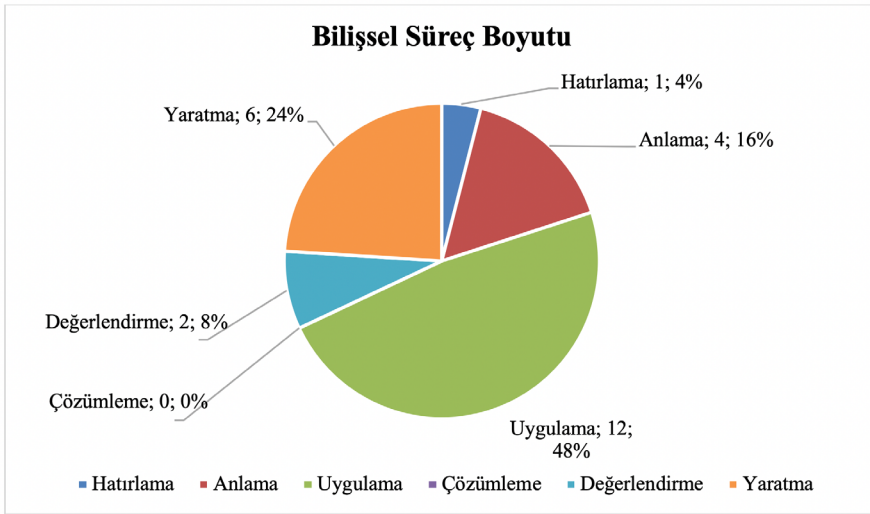
Konuşma becerisinde yer alan izleneceler, YBT'nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgular tablo vasıtasıyla sunulmuş ve grafik aracılığıyla yorumlanmıştır.

Tablo 6. Konuşma Becerisi izleneceleri ve bilişsel süreç boyutları

No	Konuşma Becerisi İzleneceleri	Bilişsel Süreç Boyutu
1.	Akademik bir tartışmada kendi görüşünü ifade eder.	Uygulama
2.	Akademik konularda görüş bildirirken akademik üslup ve dil ifadelerini kullanır.	Uygulama
3.	Görüşünü tutarlı bir bütünlük içinde açıklar.	Yaratma
4.	Görüşlerine dayanarak tavsiyede bulunur.	Yaratma
5.	Akademik bir tartışmada diğer katılımcıların görüşlerine katıldığını ya da katılmadığını gerekçeleriyle belirtir.	Değerlendirme
6.	Akademik bir tartışmada gerektiğinde görüşünü açıklığa kavuşturur.	Uygulama
7.	Bir görüş bildirmek istediğinde konuşmacının ya da katılımcının sözünü uygun şekilde keser.	Uygulama
8.	Farklı akademik metinlerden alıntılar yaparak görüşünü destekler.	Yaratma
9.	Akademik metinlerden alıntıladıklarını anlamı ve mesajı koruyarak farklı şekilde ifade eder.	Uygulama
10.	Akademik yazılı metinleri sözlü olarak özetler.	Anlama
11.	Görüşünü desteklemek için yazılı kaynaklara atıfta bulunur.	Uygulama
12.	Topluluk önünde konuşma kaygısı ile baş edebilme yöntemlerini tanıır.	Hatırlama
13.	Yapacağı sunumun amacını belirler.	Anlama
14.	Yapacağı sunumu bir konu ve ana fikir etrafında planlar.	Anlama
15.	Yapacağı sunum için taslak hazırlar.	Uygulama
16.	Grup çalışmalarında farklı fikirleri değerlendirerek tartışmalara katılır.	Uygulama
17.	Sunum slaytlarında olması gereken özellikleri bilir ve kullanır.	Uygulama
18.	Slaytlarda yer alan yazılı ya da görsel bilgileri sunum tekniklerine uygun olarak ifade eder.	Uygulama
19.	Dinleyicilerin belirli bir slayt veya görsele odaklanmasını sağlayan ifadeler kullanır.	Uygulama

20.	Sunum sırasında uyulması gereken iletişim kurallarını bilir.	Uygulama
21.	Akademik amaçlı bir sunumu belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirir.	Değerlendirme
22.	Akademik bir ortamda sunum yapar.	Yaratma
23.	Bir sunum ya da tartışmada ayrıntılı, kanıta dayalı bir argüman ortaya koyar.	Yaratma
24.	Farklı sözlü kaynaklardan gelen bilgileri özetler, argümanları yeniden yapılandırır.	Yaratma
25.	Akademik bir sunum ya da tartışmada konuşmacının ana mesajını belirler.	Anlama

Yukarıda sunulan detaylı tabloda konuşma becerisi izlencelerinin bilişsel süreçler bağlamındaki dağılımı, Grafik 4'te görselleştirilerek yorumlanmıştır.



Grafik 4. Konuşma becerisi izlencelerinde bilişsel boyut.

Grafik 4'te görüldüğü üzere, alt düzey bilişsel süreçler bağlamında hatırlama boyutunda 1 (%4), anlama boyutunda 4 (%16) ve uygulama boyutunda 12 (%48) olmak üzere izlenceler saptanmıştır. Üst düzey bilişsel süreçler açısından ise değerlendirme boyutunda 2 (%8) ve yaratma boyutunda 6 (%24) izlenice belirlenmiştir. Ancak çözümleme boyutunda herhangi bir izleniceye rastlanmamıştır. Sonuç olarak, söz konusu beceride toplam 25 izlencenin bilişsel süreç boyutu tanımlanmıştır.

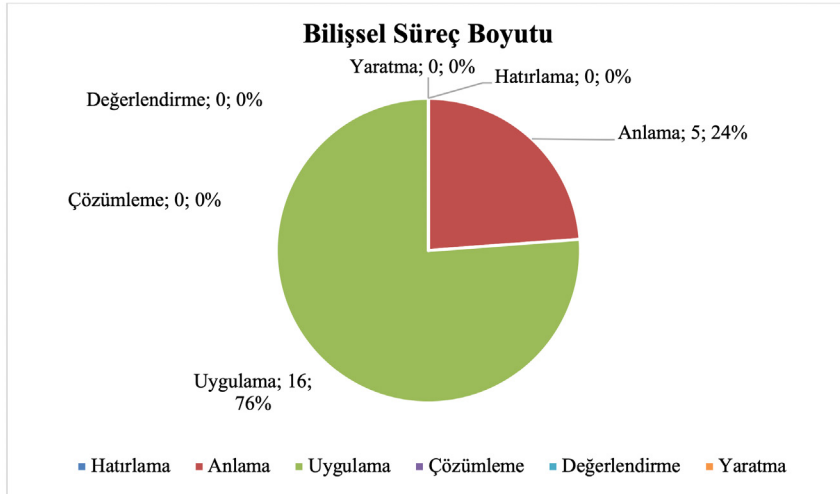
Sözcük bilgisi izlenceleri, YBT'nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak

incelenmiştir. Ulaşılan bulgular tablo vasıtasıyla sunulmuş ve grafik aracılığıyla yorumlanmıştır.

Tablo 7. Sözcük bilgisi izlenceleri ve bilişsel süreç boyutları

No	Sözcük Bilgisi İzlenceleri	Bilişsel Süreç Boyutu
1.	Dil ve eğitim alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
2.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketli seçer.	Anlama
3.	Akademik metne uygun sözcük türünü belirler.	Anlama
4.	Teknoloji ve inovasyon alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
5.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.	Uygulama
6.	Akademik bir metinde bağlamdan hareketle akademik sözcüklerin uygun eş dizimini belirler.	Uygulama
7.	Gıda ve tarım alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
8.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.	Uygulama
9.	Günlük ve akademik dile ait sözcükleri ayırt eder.	Anlama
10.	Ekonomi ve pazarlama alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
11.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.	Uygulama
12.	Akademik metne uygun sözcük türünü belirler.	Anlama
13.	İletişim ve sosyal medya alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
14.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.	Uygulama
15.	Akademik bir metinde bağlamdan hareketle akademik sözcüklerin uygun eş dizimini belirler.	Uygulama
16.	İklim ve çevre alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
17.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.	Uygulama
18.	Günlük ve akademik dile ait sözcükleri ayırt eder.	Anlama
19.	Sağlık ve ilaçlar alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
20.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamında hareketle seçer.	Uygulama
21.	Yazılı ve sözlü akademik üretimlerinde kullanmak amacıyla derlemelerden yararlanır.	Uygulama

Yukarıda sunulan detaylı tabloda sözcük bilgisi izlencelerinin bilişsel süreçler bağlamındaki dağılımı, Grafik 5’te görselleştirilerek yorumlanmıştır.



Grafik 5. Sözcük bilgisi izlencelerinde bilişsel boyut.

Grafik 5'in incelenmesi neticesinde, alt düzey bilişsel süreçler bağlamında anlama boyutunda 5 (%24) ve uygulama boyutunda 16 (%76) izlençe tespit edilmiştir. Buna karşın, hatırlama boyutunda ve üst düzey bilişsel süreçlerde herhangi bir izlencenin mevcut olmadığı belirlenmiştir. Toplam 21 izlencenin bilişsel süreç boyutu saptanmıştır.

Tüm beceri alanlarına ait izlenceler, YBT'nin bilişsel süreç boyutları çerçevesinde değerlendirilerek ulaşılan bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Tüm izlencelerin bilişsel süreç boyutlarına göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutları	f	%
Hatırlama	3	2,14
Anlama	33	23,57
Uygulama	52	37,14
Çözümleme	25	17,85
Değerlendirme	12	8,57
Yaratma	15	10,73
Toplam	140	100

Tablo 8 incelendiğinde, tüm izlenelerde bilişsel süreç boyutlarının dağılımında uygulama (%37,14) boyutunun en yüksek frekansa (52) sahip olduğu görülmektedir; bunu sırasıyla anlama (%23,57) ve çözümleme (%17,85) boyutları izlemektedir. Değerlendirme (%8,57) ve yaratma (%10,73) boyutları daha düşük oranda temsil edilirken, hatırlama boyutuna ise sadece 3 izleneye rastlanılmaktadır (%2,14). Bu kapsamda toplam 140 (%100) izlenenin bilişsel süreç boyutu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının desteğiyle hazırlanan Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki çeşitli dil becerilerine (okuma anlama, yazma, dinleme/izleme-anlama ve not alma, konuşma, sözcük bilgisi) yönelik izleneler, Bloom ve arkadaşlarının (1956) geliştirdiği ve Anderson ile Krathwohl'un (2010) revize ettiği taksonomi referans alınarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular, söz konusu izlenelerde bilişsel süreçlerin dağılımında belirgin eğilimler olduğunu ortaya koymaktadır.

İncelenen 140 izleneye ait verilerin analizi neticesinde, uygulama boyutunun en yüksek temsil oranında olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç, öğrenme izlenelerinin, öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri farklı bağlamlarda kullanabilmelerine yönelik öğrenme çıktılarının ön planda tutulduğu şeklinde yorumlanabilir. Ardından sırasıyla anlama ve çözümleme boyutlarının gelmesi, söz konusu öğrenme izlenelerinde bilişsel süreçlerin hiyerarşik bir yapıda ele alındığını işaret etmektedir. Zira anlama boyutu bilginin temel prensiplerini ve anlamını içselleştirmeyi kapsarken çözümleme boyutu, öğrencilerin bilgiyi bileşenlerine ayırarak aralarındaki etkileşimleri ve örüntüleri derinlemesine kavramalarını gerektirmektedir. Öte taraftan, üst düzey bilişsel süreçler kapsamında değerlendirme ve yaratma boyutlarının izlenelerde daha düşük sıklıkta yer alması önemli bir bulgudur. Öğrenme izlenelerinde öğrencilerin muhakeme yeteneklerini geliştirme, eleştirel bir perspektif kazanma ve yeni düşünceler üretme gibi öğrenme izlenelerine yeterli düzeyde ağırlık verilmediği şeklinde bir çıkarım yapılmasına da imkân tanımaktadır.

İlaveten hatırlama boyutuna sadece 3 izleneye bulunması, ilgili öğrenme izlenelerinin salt bilgi tekrarına dayalı öğrenme hedeflerinden uzaklaşığına dair bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bu durum dil öğretimi

süreçlerinde daha çok bilginin anlamlandırılması, uygulanması ve analizi gibi üst düzey bilişsel becerilere odaklanıldığını düşündürmektedir. Ayrıca hatırlama boyutunun diğer boyutlar içerisinde içkin olduğu ve dolayısıyla bağımsız bir izlenice olarak belirginleşmediği ifade edilmelidir. Benzer bir durum farklı boyutlar için de geçerli olabilir.

Dil becerileri özelinde gerçekleştirilen incelemede, bilişsel süreç boyutlarının dağılımında belirgin farklılıklar saptanmıştır. Örneğin okuma ve anlama becerisine yönelik izlencelerde çözümleme boyutunun yüksek oranda temsil edilmesi, metinlerin bileşenlerine ayrılması ve derinlemesine irdelenmesine özel bir önem verildiğini göstermektedir. Yazma becerisi izlencelerinde ise anlama, uygulama, çözümleme ve değerlendirme boyutlarının yanı sıra yaratma boyutunun önemli bir alan kapsamı öğrencilerin çeşitli amaçlara uygun, özgün metinler oluşturabilme yeteneklerinin vurgulandığını işaret etmektedir. Dinleme/izleme-anlama ve not alma becerilerine ilişkin izlencelerde ise anlama ve uygulama boyutlarının ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Bu olgu, öğrencilerin işittiklerini veya izlediklerini kavramalarını ve bu bilgiyi pratik bağlamlarda kullanabilmelerini hedefleyen izlencelerin ön planda olduğunu göstermektedir. Konuşma becerisi izlencelerinde uygulama boyutu belirgin bir üstünlük sergilerken, sözcük bilgisi becerisine odaklanan izlencelerde ise alt düzey bilişsel süreçlerden anlama ve uygulama boyutlarının baskın olduğu tespit edilmiştir. Sözcük bilgisi izlencelerinde üst düzey bilişsel süreçlere hiç rastlanmaması, bu dil becerisinin öğretiminde daha temel bir yaklaşımın benimsendiği şeklinde yorumlanabilir. Dil becerilerinin doğası gereği, bazı boyutlar yüksek oranda temsil edilirken bazıları hiç bulunmayabilir. Bu çerçevede yapılan incelemeler, ele alınan izlencelerin, becerinin yapısal özellikleri dikkate alındığında, mümkün olduğunca üst düzey bilişsel boyutlar yönünde bir eğilim göstermektedir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, ilgili literatürdeki mevcut araştırmalarla paralellik göstermektedir. Ulutaş ve Kara (2019) tarafından gerçekleştirilen ve TYDÖ programlarındaki kazanımların bilişsel stratejiler perspektifinden inceleyen araştırmada da benzer biçimde, yüksek düzeydeki bilişsel boyutlara uygun kazanımların sınırlılığı ve anlama boyutunun ağırlıklı olduğu saptanmıştır. Ayrıca, söz konusu araştırmada, dil yeterliliği arttıkça üst düzey bilişsel beceri ediniminde umulan yükselişin saptanmadığı belirtilmiştir.

Keza Emre'nin (2020) çalışması da bu bulguları destekleyici niteliktedir. Nitekim araştırmasında bilişsel süreç boyutları içerisinde anlama, uygulama ve yaratma boyutlarının yoğun bir temsile sahip olduğu; buna karşın çözümleme ve değerlendirme boyutlarının oransal olarak düşük olduğu belirlenmiştir.

Benzer bir bakış açısı Eryılmaz (2024) tarafından çeşitli akademik Türkçe etkinliklerinin bilişsel alan basamaklarındaki dağılımını analiz ettiği çalışmasında sunulmuştur. Bu çalışmada alt basamakların (%82-93 aralığında) etkinliklerde baskın olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, ders materyallerindeki etkinliklerin büyük oranda bilişsel alanın temel seviyesinde yoğunlaştığını ve üst düzey becerilerin gelişimini potansiyel olarak sınırlandırabileceğini işaret etmektedir. Eryılmaz'ın (2024) da belirttiği üzere, üst düzey bilişsel süreçler, akademik Türkçe becerilerinin geliştirilmesi için kritik bir gerekliliktir.

Şüphesiz bu araştırmanın da birtakım kısıtlamaları bulunmaktadır. Bu bağlamda alanda yapılacak yeni araştırmaların bu araştırmanın sınırlılıklarından olan bilgi birikimi boyutunun da ele alınması önerilebilir. Farklı taksonomik (Ecrif, Solo, Fink ve Marzano) çalışmalar ışığında izlenceler yeniden yorumlanabilir. İlgili kitapta yer alan izlenceler farklı kitaplarla karşılaştırma yapılabilir. Son olarak gelecekteki ders kitabı yazımlarında bu araştırmada ortaya konulan uygulama boyutunun önemi dikkate alınmalı; bununla birlikte, YBT'nin üst düzey bilişsel süreçleri olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını hedefleyen izlencelere daha fazla yer verilmelidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlama ve anlama düzeyinde kalmalarını değil, bilgiyi farklı bağlamlarda yapılandırmalarını sağlayacak problem çözme senaryoları, araştırmaya dayalı görevler ve vaka incelemeleri gibi etkinliklerin ders kitaplarına sistematik biçimde dâhil edilmesi önerilmektedir. Böylece öğrencilerin derinlemesine anlama, analiz etme ve sentezleme becerilerinin geliştirilmesi mümkün olacaktır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma doküman incelemesine dayanmaktadır ve insan katılımcı ya da kişisel veri içermemektedir. Bu nedenle etik kurul izni gerekmemektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son halinin okundğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Yapay zekâ araçlarından yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Akkaya, N. ve Özden, E. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma. E. Özkan (Ed.) *Yabancılar Türkçe öğretimi içinde* (ss. 323–343). Eğitim Yayınevi.
- [2] Aktaş, M. C. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 113–136). Pegem Akademi.
- [3] Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- [4] Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- [5] Bakırdöğen, M. (2022). *Erciyes Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi akademik Türkçe kitap setlerinin okuma metinleri ve etkinliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- [6] Biçer, N. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma ve dinleme etkinliklerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre de-

ğerlendirilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi* (Ed. İ. Güleç, E. Sella, A. Okur, B. İnce), Sakarya Üniversitesi TÖMER Yayınları, Sakarya, 179-193.

[7] Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H. & Krathwohl D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. USA: Longmans.

[8] Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık

[9] Çelik, M. E. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde okuma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* içinde (ss. 131–162). Pegem Akademi Yayıncılık

[10] Çiftler, F., ve Aytan, T. (2019). Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 75–91.

[11] Demir, D. (2020). *Uluslararası öğrenciler için Akademik Türkçe I kitabı üzerine bir değerlendirme* (Tam metin bildirisi). 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, İzmir, Türkiye.

[12] Demir, D. (2024). Akademik Türkçe: Dünü, bugünü, yarını. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2189–2221.

[13] Demirel, G. (2020). Akademik Türkçe derslerinin kapsamı ve uygulama örnekleri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* içinde (ss. 89–100).

[14] Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.

[15] Dereli, B., Kocaman Gürata, E., Demirel Aydemir, G. D., Güral, M. M., ve Sayar, E., (2024). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dil becerileri*. Blackswan.

[16] Emre, K. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

[17] Eryılmaz, R. (2024). Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Ders Kitaplarında Üst Düzey Düşünme Becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 982-998.

- [18] Gençer, G., ve Bahşi, N. (2025). Yabancılar akademik Türkçe öğretimi için hazırlanmış “Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dil becerileri” ders kitabının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 231–249.
- [19] Göçen, G. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* içinde (ss. 225–269). Pegem Akademi.
- [20] Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 43–84.
- [21] Göncü Ergün, S., ve Yılmaz, M. Y. (2024). Ülke politikaları bağlamında akademik dil ve Türkçenin akademik dil olarak öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(2), 310–331.
- [22] Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733062>
- [23] Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler* [Yayımlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- [24] Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Güncel Türkçe Öğretim Programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71. <https://doi.org/10.31464/jlere.666641>
- [25] Karagöl, E. ve Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 208–230.
- [26] Kocaman Gürata, E., ve Durmuş, M. (2020). Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında akademik amacı Türkçenin yeri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* içinde (ss. 41–66). Pegem Akademi Yayıncılık.
- [27] Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akba-ba Altun ve A. Ersoy Çev. Ed). Pegem Akademi Yayıncılık.
- [28] Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 57–72.
- [29] Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning aca-

demic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>

[30] Özdemir, E. (2021). *Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi akademik Türkçe kitap setlerinin dinleme ve yazma etkinlikleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.

[31] Tiryaki, E. N. ve Doğan, S. Ö. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimindeki ders kitaplarındaki okuma metinlerinin bilgi türleri açısından incelenmesi (İstanbul C1/+ örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 503–518.

[32] Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14–22.

[33] Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik sözcükler*. Pegem Akademi.

[34] Tüfekçioğlu, B. (2021). Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler için akademik Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 45–62.

[35] Ulutaş, M. (2021). Yabancılar özel amaçlı Türkçe öğretimi. E. Özkan (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi* içinde (ss. 301–322). Eğitim Yayınevi.

[36] Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). TÖMER Türkçe Öğretim Programlarının Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 232–250. <https://doi.org/10.31464/jlere.575801>

[37] Vergili, Y. E. ve Haykır, T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe ve iş Türkçesi alanlarında yapılan çalışmalar bibliyografyası ve üzerine bir inceleme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 359–392.

Extended Abstract

Academic Turkish, teaching Turkish as a foreign language, RBT, learning syllabus, and language. Academic language differs significantly from the language used in daily communication in terms of structural, lexical, and semantic aspects. Academic language is a distinctive language that facilitates reflection on the content of a discipline and is used in both oral and written communication in academic settings (Nagy & Townsend, 2012:92). It is essentially based on a standardized terminology that is specific to a particular discipline or field of knowledge. This terminology ma-

kes discussions in the field more understandable by providing a precise and clear articulation of concepts. The linguistic needs of higher education students in their academic processes in Turkey make teaching Turkish for academic purposes an important necessity. AESL is a special teaching approach for the linguistic needs of foreign or second language learners in the academic field. In this context, academic language programs and textbooks should be meticulously structured by taking into account the Turkish language skills that students who will continue their education in Turkish will need in faculties and institutes (Kocaman Gürata and Durmuş 2020:55; Tüfekçioğlu, 2018). In this respect, organizing academic Turkish lesson plans/sessions based on RBT is essential in constituting a criterion in the relevant field. Literature reviews in teaching Turkish as a foreign language include various studies examining various aspects of academic Turkish textbooks. Such reviews enable the textbooks mentioned above to be handled from different perspectives. This study primarily aims to analyze the learning syllabi in the Academic Turkish Language Skills (2024) textbook prepared for international students in terms of the cognitive process dimensions of RBT. This research was conducted through document analysis and descriptive survey methods, which are qualitative research designs. Document analysis involves collecting data from various sources such as books, periodicals, letters, reports, and visual and audio-visual materials (Aktaş, 2019:126). This study uses the Academic Turkish Language Skills for International Students textbook as the main source. The course syllabus in the 1st edition of this book, which was published by Blackswan Publications in 2024 under the editorship of Dr. Mustafa Durmuş and Dr. Eser Kocaman Gürata, was examined. In this study, the learning syllabi in the related book were classified based on the cognitive process dimensions of RBT. Mental processes and the actions defined in their subcategories were considered in determining the cognitive process dimension. Also, considering the hierarchical nature of RBT, it was preferred to present the most prominent dimension as a finding. In addition, the validity and reliability of the study were calculated using the formula suggested by Miles and Hubermann (2015) ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{(\text{Agreement} + \text{Disagreement})} \times 100$). For this purpose, the researchers conducted the coding process of the data obtained separately. Then these two separate coding sets were calculated by applying the specified reliability formula. The results showed a consensus of 88% (123 syllabi) between the researchers' coding. This agreement rate exceeds the criterion set by

Miles and Huberman that a consensus above 70% is a reliable result. For the remaining 12% difference (17 syllabi), the researchers reevaluated and agreed among themselves.

Data analysis from 140 syllabi revealed that the application dimension exhibited the highest representation rate. This finding suggests that the learning syllabi prioritize learning outcomes that enable students to utilize their acquired knowledge and skills across various contexts. The dimensions of analyzing and comprehending, followed by studying and understanding, indicate that cognitive processes are handled in a hierarchical structure in these learning syllabi. This is because while the analyzing skill requires students to comprehend the interactions and patterns between knowledge by breaking it down into its components, the comprehension dimension involves internalizing the basic principles and meaning of knowledge. On the other hand, it is noteworthy that the dimensions of evaluation and creation, considered high-level cognitive processes, are represented at a lower frequency in the syllabi. This situation allows an inference to be made that the learning syllabi do not give sufficient weight to learning objectives such as developing students' reasoning skills, gaining a critical perspective, and creating original ideas or products. Furthermore, the recall aspect has been given very little attention; this indicates that the relevant learning curricula have moved away from learning objectives based solely on the repetition of information. This situation suggests that teaching processes focus more on higher-level cognitive skills, such as making sense of information, applying it, and analyzing it. In addition, it should be stated that the recall dimension is embedded in the other dimensions and therefore does not become evident as an independent syllabus. The same may be true for other dimensions. Of course, this research has some limitations. In this context, it could be suggested that new research in the field should also address the cognitive process and knowledge accumulation dimensions, which are limitations of this study. The syllabuses can be reinterpreted in the light of different taxonomic studies.