

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN YENİLENMİŞ BLOOM
TAKSONOMİSİNE GÖRE METİN ALTI SORU YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE
BİR DEĞERLENDİRME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KEVSER ESMA ÖZYALÇIN

ÇANAKKALE
Ağustos, 2019

T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Metin
Altı Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme**

Keşer Eşma ÖZYALÇIN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA

Çanakkale
Ağustos, 2019

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Metin Altı Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/08/2019

Kevser Esmâ ÖZYALÇIN



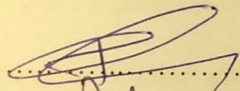
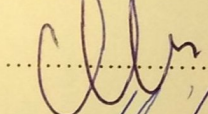
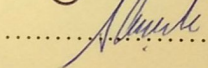
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

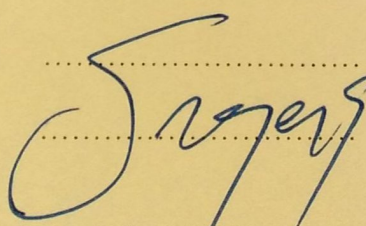
Onay

Kevser Esmâ ÖZYALÇIN tarafından hazırlanan çalışma, 27/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10180148

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Dr. Öğretim Üyesi	Fatih KANA		Danışman
Dr. Öğretim Üyesi	Mehtap ÖZDEN		Üye
Dr. Öğretim Üyesi	Arzu ÇEVİK		Üye

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Ön söz

Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecinin en önemli parçasıdır. Buna bağlı olarak ilgili süreçte yapılacak nitelikli bir ölçme ve değerlendirme hedeflenen başarıya ulaşmada oldukça önemlidir. Bu bağlamda ortaya çıkan bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok az sayıda araştırma yapılan Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre öğretmenlerin soru yazma becerileri üzerine odaklanmıştır.

Çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen, değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Fatih Kana'ya, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki bilgileriyle farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan, ölçme değerlendirme alanında beni yetiştiren ve aynı zamanda tezimi titizlikle okuyup yol gösteren değerli hocam Dr. Emrah Boylu'ya, desteklerini esirgemeyen hocalarıma, manevi desteğinden dolayı meslektaşım Kübra Başkaya'ya özellikle taksonominin süreçlerini uygulama aşamasında sık sık fikirleriyle yol gösteren alan uzmanlarına, tezin uygulamasında desteklerini esirgemeyen meslektaşlarıma ve ayrıca her an yanımda olan, desteğini esirgemeyip beni yüreklendiren aileme en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

Çanakkale, 2019

Kevser Esmâ ÖZYALÇIN

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Metin

Altı Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme

Kevser Esma Özyalçın

Özet

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin hazırladıkları metin altı sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemektir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın TÖMER’de çalışan ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla ulaşılan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara göre 15 öğretmenin A1 düzeyindeki 2 metne yönelik toplam 238 soru hazırladıkları, bu soruların 55’inin ölçme ve değerlendirme bakımından hatalı olduğu, geriye kalan 183 sorunun ise 105’inin hatırlama, 61’inin anlama, 8’inin uygulama, 8’inin analiz etme ve 1’inin yaratma basamağında olduğu, uygulama basamağına yönelik soru bulunmadığı; B1 düzeyindeki 2 metne yönelik toplam 237 soru hazırladıkları, bu soruların 95’inin ölçme ve değerlendirme bakımından hatalı olduğu geriye kalan 142 sorunun ise 59’unun hatırlama, 58’inin anlama, 1’inin uygulama, 21’inin analiz etme 3’ünün yaratma basamağında olduğu, değerlendirme basamağına yönelik soru bulunmadığı; 10 öğretmenin C1 düzeyindeki 2 metne yönelik toplam 191 soru hazırladıkları, bu soruların 85’inin ölçme ve değerlendirme bakımından hatalı olduğu geriye kalan 106 sorunun ise 46’sının hatırlama, 51’inin anlama, 7’sinin analiz etme, 2’sinin değerlendirme basamağında olduğu, uygulama ve yaratma basamaklarına yönelik soru bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutuna göre ise 15 öğretmenin A1 düzeyindeki 2 metne yönelik hatırlama basamağında hazırladıkları 105 sorunun 84’ünün olgusal, 21’inin kavramsal bilgi basamağına; anlama basamağında hazırladıkları 61 sorunun 27’sinin olgusal, 34’ünün kavramsal bilgi basamağına, uygulama basamağında hazırlanan 8

sorunun işlemsel bilgi basamağına, analiz etme basamağında hazırlanan 8 soru ile yaratma basamağında hazırlanan 1 sorunun ise üstbilişsel bilgi basamağına yönelik olduğu tespit edilmiştir. B1 düzeyindeki 2 metne yönelik hatırlama basamağında hazırladıkları 59 sorunun 45'inin olgusal, 14'ünün kavramsal bilgi basamağına; anlama basamağında hazırladıkları 58 sorunun 16'sının olgusal, 42'sinin kavramsal bilgi basamağına, uygulama basamağında hazırlanan 1, analiz etme basamağında hazırlanan 21 ve yaratma basamağında hazırlanan 3 sorunun ise üstbilişsel bilgi basamağına yönelik hazırladıkları, işlemsel bilgi basamağına yönelik soru bulunmadığı tespit edilmiştir. 10 öğretmenin C1 düzeyindeki 2 metne yönelik hatırlama basamağında hazırladıkları 46 sorunun 13'ünün olgusal, 33'ünün kavramsal bilgi basamağına; anlama basamağında hazırladıkları 51 sorunun 3'ünün olgusal, 48'inin kavramsal bilgi basamağına, analiz etme basamağında hazırladıkları 7 soru ile değerlendirme basamağında hazırladıkları 2 sorunun üstbilişsel bilgi basamağına yönelik olduğu ve işlemsel bilgi basamağında soru hazırlamadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yeterlikleri, ölçme ve değerlendirme, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yenilenmiş bloom taksonomisi.

An Evaluation of Under the Text Question Writing Skills According to Bloom's Revised Taxonomy of Teachers of Turkish as a Foreign Language

Kevser Esma Özyalçın

Abstract

The aim of this study is to examine under the text questions prepared by Turkish language teachers as a foreign language according to the revised Bloom Taxonomy. In this study, used the one of the qualitative research method the document analysis. The study group of the research comprised 15 teachers who taught Turkish as a foreign language in the 2018-2019 academic year at the Aydın TÖMER at Istanbul Aydın University and who were reached through an easily accessible status sampling. Because five of the 15 teachers did not teach at the C1 level, 10 teachers comprised the study group at the C1 level. Regarding the findings and results acquired from the research, it was determined that the 15 teachers, according to the Bloom's Revised Taxonomy and aimed at two A1-level texts, prepared a total of 238 questions, of which 55 of these questions were incorrect in terms of measurement and evaluation and that, of the remaining 183 questions, 105 were in the memory stage, 61 were in the meaning stage, eight were in the application step, eight were in the analysis step, and one was in the creation step; that there were no questions aimed at the evaluation step; that, aiming at two B1-level texts, they prepared a total of 237 questions, of which 95 were incorrect in terms of measurement and evaluation and that, of the remaining 142 questions, 59 were in the memory stage, 58 were in the meaning stage, one was in the application step, 21 were in the analysis step, and three were in the creation step and that there were no questions aimed at the evaluation step; and that, aimed at two C1-level texts, 10 teachers prepared a total of 191 questions prepared a total of 191 questions, of which 85 were incorrect in terms of measurement and evaluation and that, of the remaining 106 questions, 46 were in the memory stage, 51 were in the meaning stage, two were in the evaluation step, 7 were in the analysis step, and that there were no questions aimed at the application or creation steps.

When reviewing the findings and conclusions acquired from the research according to the Bloom's Revised Taxonomy knowledge dimension, it was determined that of the 105 questions the 15 teachers prepared in the memory step for two A1-level texts they were given, 84 were factual knowledge and 21 were conceptual knowledge, of the 61 questions they prepared at the understanding step, 27 were factual knowledge, 34 were conceptual knowledge, that the eight questions prepared for the application step aimed at the operational knowledge step, the eight questions prepared in the analysis step and the one question prepared in the creation step aimed at the metacognitive step. It was determined that of the 59 questions teachers prepared in the memory step for two B1-level texts they were given, 45 were factual knowledge and 14 were conceptual knowledge, of the 58 questions they prepared at the understanding step, 16 were factual knowledge, 42 were conceptual knowledge, that the one question prepared for the application step aimed at the operational knowledge step, the 21 questions prepared in the analysis step and the three questions prepared in the creation step aimed at the metacognitive step; and that there were no questions aimed at the operational knowledge step. It was determined that of the 46 questions the 10 teachers prepared in the memory step for two C1-level texts they were given, 13 were factual knowledge and 33 were conceptual knowledge, of the 51 questions they prepared at the understanding step, three were factual knowledge, 48 were conceptual knowledge, that the seven questions they prepared at the analysis step and the two questions they prepared at the evaluation step were at the metacognitive step and that they prepared no questions at the operational knowledge step.

Keywords: Teacher competencies, measurement and evaluation, teaching Turkish as a foreign language, Bloom's revised taxonomy.

İçindekiler

Onay	i
Ön söz.....	ii
Özet	iii
Abstract	v
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xv
Kısaltmalar Listesi.....	xvi
Bölüm I: Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Problemi	3
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
Araştırmanın Varsayımları	5
Tanımlar.....	6
Alanyazın Taraması.....	6
Kuramsal Çerçeve	12
Geçmişten Günümüze Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tarihine Genel Bir Bakış	12
Günümüzde Türkiye’de ve Yurt Dışında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	18
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan üniversiteler (TÖMER).....	19
Yunus emre enstitüsü.....	24
Türk işbirliği ve koordinasyon ajansı başkanlığı (TİKA).....	28
Türkiye maarif vakfı (TMV).....	31
Yurtdışı Türkler ve akraba topluluklar başkanlığı (YTB).....	34
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme.....	36
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) ve Avrupa Dil Portföyü (ADP).....	42
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Nitelikli ve Etkin Ölçme Değerlendirme	44
İhtiyaç Analizi.....	44
Öğretim Faaliyetleri	47
Dil Bilgisi Öğretimi ve Dil Öğretim Materyalleri	49
Yöntem, Teknik ve İlkelerin Kullanımı	50
Öğretmen Yeterlikleri.....	53
Tanımlar.....	55

Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler	56
Geçerlik.....	57
<i>Geçerlik türleri</i>	<i>57</i>
<i>Kapsam geçerliği</i>	<i>57</i>
<i>Yapı geçerliği.....</i>	<i>58</i>
<i>Ölçüt dayanaklı geçerlik.....</i>	<i>59</i>
<i>Yordama geçerliği</i>	<i>59</i>
<i>Uyum geçerliği</i>	<i>59</i>
Güvenirlik.....	60
Kullanışlılık.....	61
Yapılandırmacı Yaklaşım	62
Taksonomi (Hedeflerin Aşamalı Sınıflandırması)	68
Bloom Taksonomisinin Ortaya Çıkışı	69
Orijinal BloomTaksonomisi (BT)	70
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT).....	72
Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu	75
Olgusal bilgi.....	75
Terimsel bilgi.....	76
Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi.....	76
Olgusal bilginin YTDÖ alanında kullanımına örnek.....	76
Kavramsal bilgi.....	79
<i>Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi.....</i>	<i>80</i>
<i>İlkeler ve genellemeler bilgisi</i>	<i>81</i>
<i>Kuramlar, modeller ve yapıların bilgisi.....</i>	<i>81</i>
<i>Kavramsal bilginin YTDÖ alanında kullanımına örnek.</i>	<i>81</i>
İşlemsel bilgi.....	82
<i>Konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi</i>	<i>83</i>
<i>Konuya özel teknik ve yöntemler bilgisi.....</i>	<i>84</i>
<i>Uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağıının bilinmesi ve ilgili ölçütlerin bilgisi</i>	<i>84</i>
<i>İşlemsel bilginin YDTÖ alanında kullanımına örnek.....</i>	<i>84</i>
<i>Sayısal işlemler bilgisi</i>	<i>84</i>
<i>Dil öğreniminde kullanılması gereken yöntem ve teknikleri nasıl uygulayacağına dair bilgi.....</i>	<i>85</i>
<i>Dil öğreniminde kullanılması gereken yöntem ve teknikleri belirleme/tayin etme bilgisi.</i>	<i>85</i>
Üstbilişsel bilgi.....	86

<i>Stratejik bilgi</i>	88
<i>Bağlamsal ve koşullarla ilgili yönler de dâhil olmak üzere bilişsel görevler bilgisi</i>	88
<i>Kendi kendisi hakkında bilgi</i>	88
<i>Üstbilişsel bilginin YTDÖ alanında kullanımına örnek</i>	89
Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Boyutu	92
Bilişsel boyutun alt basamakları	94
<i>Hatırlama</i>	94
<i>Hatırlama basamağının YTDÖ alanında kullanımına örnek</i>	95
<i>Hatırlama basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek</i>	97
<i>Anlama</i>	98
<i>Anlama basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek</i>	99
<i>Uygulama</i>	104
<i>Uygulama basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek</i>	105
<i>Analiz etme</i>	106
<i>Analiz etme basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek</i>	107
<i>Değerlendirme</i>	111
<i>Değerlendirme basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek</i>	111
<i>Yaratma</i>	113
<i>Yaratma basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek</i>	115
<i>YDTÖ B1 Kur Sınavında Yaratıcı Yazma Örneği</i>	117
Bölüm II: Yöntem	121
Araştırma Modeli.....	121
Çalışma Grubu.....	121
Veri Toplama Araçları.....	123
Verilerin Analizi	134
Bölüm III: Bulgular	135
“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin A1 Düzeyine Yönelik Hazırladıkları Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı Nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	135
“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin B1 Düzeyine Yönelik Hazırladıkları Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı Nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	141
“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin C1 Düzeyine Yönelik Hazırladıkları Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı Nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	146
“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Hazırladıkları Metin Altı Sorularda Yapılan Yanlıklar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	153
A1 düzeyinde yer alan hatalı sorulara yönelik örnekler	153

<i>Anlam bakımından hatalı sorular</i>	153
<i>Soru yönergesiyle çelişen seçeneklerden kaynaklanan hatalar</i>	155
<i>Seçeneklerde doğru cevaba ipucu veren kullanımların yarattığı hatalar</i>	156
<i>Soru kökü ve/veya seçeneklerde A1 düzeyine uygun olmayan dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin kullanılmasından kaynaklanan hatalar</i>	157
B1 düzeyinde yer alan hatalı sorulara yönelik örnekler	158
<i>Anlam bakımından hatalı sorular</i>	158
<i>Soru yönergesiyle çelişen seçeneklerden kaynaklanan hatalar</i>	160
<i>Seçeneklerde birden fazla doğru veya yanlış cevabın bulunmasından kaynaklanan hatalar</i>	163
<i>Soru yönergesinin açık ve anlaşılır olmamasından veya yanlış anlamdan kaynaklanan hatalar</i>	164
C1 düzeyinde yer alan hatalı sorulara yönelik örnekler	165
<i>Anlam bakımından hatalı sorular</i>	165
<i>Soru yönergesiyle çelişen seçeneklerden kaynaklanan hatalar</i>	167
<i>Seçeneklerde birden fazla doğru veya yanlış cevabın bulunmasından kaynaklanan hatalar</i>	168
<i>Soru kökü veya seçeneklerin anlaşılmasını engelleyen hatalar</i>	170
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	172
Tartışma ve Sonuç	172
Öneriler	178
Kaynakça	181
Ekler	194

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Türkiye’deki Devlet Üniversiteleri Bünyesinde Faaliyet Gösteren TÖMER’ler	20
2	Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri	24
3	Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Düzeyleri ve Ders Saatleri.....	26
4	Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Yeterlik Sınavı Ölçme ve Değerlendirme Durumu	28
5	Türkiye Maarif Vakfı’na Ait Eğitim Kurumları ve Yurtlarının Ülkelere Göre Dağılımı	32
6	Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Barınma Merkezlerine Göre Dağılımı	35
7	TÖMER’lerin Türkçe Yeterlik Sınavları İçin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Puan Aralıkları	39
8	AOBM Seviyelere Göre Ortak Dil Düzeyleri ve Kazanımları.....	40
9	Öğretimde Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler	51
10	Yabancı Dil Öğretiminde Temel ve Genel İlkeler	52
11	Eski ve Yeni İlköğretim Programlarının Temel Özelliklerinin Karşılaştırılması	64
12	Geleneksel ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Karşılaştırılması.....	65
13	Orijinal Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Sınıflaması	71
14	Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu	74
15	Bilişsel Süreçler ve Alt Basamakları	75
16	Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Boyutlarının İlişkisi	91
17	Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	122
18	A1 Düzeyinde Uygulama Basamağına Yönelik Örnek Soru	125
19	A1 Düzeyinde Uygulama Basamağına Yönelik Örnek Soru	126
20	A1 Düzeyinde Değerlendirme Basamağına Yönelik Örnek Soru	126
21	Okuma Sınavlarında Kullanılacak Okuma Metinlerinin Kelime Sayısı	127

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
22	B1 Düzeyinde Değerlendirme Basamağına Yönelik Örnek Soru	129
23	B1 Düzeyinde Değerlendirme Basamağına Yönelik Örnek Soru	129
24	C1 Düzeyinde Uygulama Basamağı ve Üst Bilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	131
25	C1 Düzeyinde Değerlendirme Basamakları ve Üst Bilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	132
26	C1 Düzeyinde Değerlendirme Basamağı ve Üst Bilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	133
27	C1 Seviyesinde Yaratma Basamağı ve Üst Bilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	133
28	A1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı	135
29	A1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı.....	136
30	A1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	137
31	A1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	137
32	A1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	138
33	A1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	138
34	A1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	139
35	A1 Düzeyinde Uygulama Basamağı ve İşlemsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	139

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
36	A1 Düzeyinde Analiz Etme Basamağı ve Üst Bilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	140
37	A1 Düzeyinde Yaratma Basamağı ve Üst Bilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	140
38	B1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı	141
39	B1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı	142
40	B1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	142
41	B1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	143
42	B1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	144
43	B1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	144
44	B1 Düzeyinde Uygulama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	145
45	B1 Düzeyinde Analiz etme Basamağı ve Üst Bilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	145
46	B1 Düzeyinde Yaratma Basamağı ve Üst Bilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	146
47	C1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı	146
48	C1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı	147
49	C1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	148

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
50	C1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	148
51	C1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	149
52	C1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	149
53	C1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	150
54	C1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	150
55	C1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	151
56	C1 Düzeyinde Analiz etme Basamağı ve Üst Bilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	151
57	C1 Düzeyinde Değerlendirme Basamağı ve Üst Bilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	152
58	C1 Düzeyinde Değerlendirme Basamağı ve Üst Bilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru	152

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğretim sürecinde ölçme değerlendirmenin yeri	37
2	Bloom taksonomisindeki değişiklikler	73
3	Dil öğretim süreci	83
4	Hatırlama basamağına yönelik sınıf içi etkinlik	95



Kısaltmalar Listesi

TYS	: Türkçe Yeterlik Sınavı
AOBM	: Avrupa Ortak Başvuru Metni
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
BT	: Bloom Taksonomisi
YBT	: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
YDTÖ	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
TİKA	: Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TMV	: Türkiye Maarif Vakfı
AOBM	: Avrupa Ortak Başvuru Metni
ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu

Bölüm I: Giriş

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amacı, önemi, sınırlıkları ve varsayımları ile ilgili bilgiler verilecektir.

Problem Durumu

Eğitim ve öğretim sürecinin temel hedefinin belirlenen amaca ulaşmak olduğunu belirten Boylu (2019) ilgili sürecin en önemli parçası olan öğretmenler ve bu öğretmenlerin yeterlikleri ile kullanılan müfredatlar, ders kitapları, yöntem ve teknikler, yardımcı materyaller, uygulanan sınavlar vb. unsurların eğitim ve öğretimin çıktısı dikkate alınarak etkililik açısından tartışılması gerektiğini ve bu bağlamda bütün bu sürece yön veren temel olgunun ise ölçme ve değerlendirme olduğunu belirtir. Bu nedenle bütün alanlarda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrencilerin belirlenen dil yeterliklerine ulaşabilmeleri için ölçme ve değerlendirmenin doğru planlanması ve yürütülmesi büyük önem arz etmektedir. Buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirmenin ana uygulayıcısı olan öğretmenlerin ilgili alandaki yeterlikleri üzerine yapılacak çalışmalar var olan durumu ortaya koymakla birlikte var olan sorunların çözümleri için de yol gösterici olacaktır. Zira yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde doğru ve nitelikli yapılamayan ölçme değerlendirme neticesinde ortaya çıkan problemlerin temel sebebini Durmuş (2013) ile Karataş, Demirtaş ve Karataş Acer (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçünlü Türkçe yeterlik ve düzey belirleme sınavları bakımından önemli bir boşluğun olmasına, bahsi geçen sınavları hazırlayabilecek nitelikte, özelde akademik ölçme ve değerlendirme yeterliliğinde ve organizasyon kabiliyetinde kurumsal bir yapının olmamasına bağlamaktadırlar. C1 kurundan mezun olduktan sonra üniversitelerin Türkçe programlarına yerleşen öğrencilerin karşılaştıkları akademik zorluklara değinen Yahşi Cevher ve Güngör (2015, s. 2273), uluslararası öğrencilerin alan derslerinde zorluk yaşamalarının nedenlerini, akademik Türkçe eğitimi almadıkları için alanları ile ilgili kavram ve terimleri anlamakta güçlük çekmelerine,

temel kavramlar ile ilgili altyapı eksikliklerine, Türkçe öğretim merkezlerinde, akademik eğitim alacak kadar iyi derecede Türkçe öğrenememelerine, derslerde anlamadıkları herhangi bir konuyu dersin hocasına sormamalarına, çekingen olmalarına, konuşma ve yazı dili farklı olduğu için ders konuları hakkında yorum yapabilmekte zorluk yaşamalarına, özellikle sözel derslerin yorum gerektirmesi ve öğrencilerin bu yetkinlikte olmamasına, öğrendikleri bilgileri kendi dillerinin mantığına göre Türkçeye çevirmeye çalışmalarına vb. bağlamaktadır. Durmuş (2013), Karataş Demirtaş ve Karataş Acer (2016) ve Yahşi Cevher ve Güngör (2015)'in belirttiği hususlar göz önünde bulundurulduğunda ilgili alanda ölçme ve değerlendirme açısından ciddi bir boşluğun ve eksikliğin olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki Işıkoğlu (2015), çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan 2 sınavı madde yazımı bakımından incelemiş ve inceleme sonucunda sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olduğunu ve uluslararası öğrencilerin madde yazımında yapılan hatalar nedeniyle güvenilirliği ve geçerliği düşük yeterlik sınavlarına girdiğini tespit etmiştir. Aynı şekilde Rengin Oktay (2015), tarafından yapılan çalışmada da incelenen Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe 1-2-3 kitaplarında yer alan metin altı soruların büyük bir çoğunluğunun bilgi basamağında yer aldığı, yaratma basamağında ise oldukça az sayıda soruya yer verildiği görülmüştür. Bu bilgilerden hareketle gerek ilgili dil merkezlerinde uygulanan sınavlar gerekse okutulan ders kitaplarını hazırlayan kişiler çoğunlukla ilgili alanda çalışan öğretmenler olduğu için alandaki sınavlar ve kitaplarda kullanılan metin ve metin altı soruların ölçme ve değerlendirme açısından yeterliği tartışılması gereken bir konudur. Bu bağlamda bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin metin altı soru yazma becerilerinin ana problem olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisine, alt problem olarak da ölçme ve değerlendirme ölçütlerine göre ortaya konması elzem bir durum olarak görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin hazırladıkları metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemektir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın ana problemi şöyledir: “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin hazırladıkları metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır? Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin A1 düzeyine yönelik hazırladıkları metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin B1 düzeyine yönelik hazırladıkları metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin C1 düzeyine yönelik hazırladıkları metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin hazırladıkları metin altı sorularda yapılan hatalar nelerdir?

Araştırmanın Önemi

“Soru sorma, düşünmeyi ve öğrenmeyi harekete geçirmesi yönüyle eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur. Öğrenme, bireyin zihninin düşünmeye açık olduğu anlarda ve özellikle kendisine yöneltilen sorulara cevap bulmaya çalıştığı durumlarda daha anlamlı ve hızlı olmaktadır (Aktaş, 2017, s. 102)”. Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde soru sorma, öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde oldukça etkili bir süreçtir. Buna bağlı olarak ilgili alanda çalışan öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerden biri de ölçme ve değerlendirme kriterlerine uygun soru hazırlama becerisine sahip olmalarıdır. Kavruk ve Çeçen (2013)’in de belirttiği gibi sınavlarda yer alan sorular, öğrencinin zihin

becerileriyle doğrudan ilişkili olduğundan bu soruların zihinsel yapılandırmada önemli bir rolü vardır. Dil düzeyine uygun hazırlanan sorular öğrencinin zihinsel beceri ve düşünme düzeyini de belirlemektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla hazırlanan soruların nitelikli ve amacına uygun bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu durumda da en büyük görev sağlıklı bir ölçme değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilmeleri elzem olan öğretmenlere düşmektedir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda istenilen yetkinlikte olmadıkları ve buna bağlı olarak da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme açısından birçok sorun olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda Işıkoğlu (2015, s. 2) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınavların hazırlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde yapılacak yanlışların, sınava giren adayların dil seviyesinin tespitine hata karışmasına sebep olacağını, ölçme işlemine karışan hata miktarının fazla olması neticesinde ise Türkçe yeterlik sınav sonuçlarına göre yapılan değerlendirmelerde ya Türkçe seviyesi yetersiz öğrencilerin bölüm veya programlarda eğitime başlamaları ya da Türkçe seviyesi yeterli öğrencilerin Türkçe hazırlık kursu görmeleri gibi olumsuz sonuçlarının ortaya çıkacağını altını çizmektedir. Buna ek olarak Boylu, (2019, s. 7) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nitelikli ve doğru yapılamayan ölçme ve değerlendirme neticesinde Türkçe öğretiminde;

- Geçerliliği ve güvenilirliği düşük sınavların yapılması,
- Öğrencilerin dil seviyelerinin tam olarak ölçülememesi,
- TÖMER’lerde keyfi uygulamalarla sertifika verilmesi,
- Öğrencilerin aldığı sertifika ile dil seviyelerinin örtüşmemesi,
- Öğrencilerin aldığı sertifika ile öğretim dili Türkçe olan lisans programlarında zorlanmasına veya başarısız olması,
- Akademik ve mesleki Türkçe ihtiyacının doğması,

- Herhangi bir TÖMER'in seviye tespit veya kur sınavında C1 sertifikası alan bir öğrencinin başka bir TÖMER'in bahsi geçen sınavlarında B1-B2 seviyesinde kalması,
- Ders kitaplarında sağlıklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılamaması,
- Ölçme ve değerlendirmenin sadece süreç sonundaki kur sınavları ile sonuç odaklı yapılması,
- Alanda çalışan öğretmenlerin herhangi bir ölçütü dikkate almadan soru hazırlamalarına,
- Özellikle yazma ve konuşma becerilerinin okutmanlar tarafından ölçekler ile değil keyfi (tecrübeye dayanarak) değerlendirilmesi,
- Öğrencilerin, Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan kazanımlara ulaşamamasına vb. birçok sorun ile karşılaştığını belirtir. Bu açıdan bakıldığında araştırmadan elde edilecek sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma becerileri ortaya çıkarılacak olup var olan durum üzerinden nelerin yapılması gerektiğine dair çözüm önerilerinde bulunulacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- 2018-2019 eğitim öğretim dönemi,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan 15 öğretmen,
- Araştırmacı tarafından hazırlanan A1, B1 ve C1 düzeyinde toplam 6 metin,
- Araştırmacıların kendilerine verilen metinlere yönelik hazırladıkları sorular ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmacı tarafından hazırlanan A1, B1 ve C1 düzeyindeki toplam 6 metnin ilgili seviyeler için uygun olduğu,

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine verilen metinlere yönelik yazdıkları soruları içtenlikle hazırladıkları varsayılmıştır.

Tanımlar

Ölçme. Bir varlık, olay ya da durum üzerinde gözlem yapılması ve buna göre sayı veya sembollerle ortaya konmasıdır (Turgut,1992, s. 3).

Değerlendirme. Ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter (ölçüt) ile karşılaştırılarak bir değer yargısına ve bir karara ulaşılmasıdır (Yılmaz, 2002, s. 21).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. Eğitimin bilişsel hedefleri ile ilgili aşamalı sınıflamanın güncellenmiş şeklidir.

Metin. “ Bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılara yerleştirme işlemi mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir.” (Güneş, 2013, s. 2)

Kur Düzeyi. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninde sınırları genel ölçütlerle belirlenmiş başlangıç (A1-A2) orta (B1-B2) ve ileri (C1-C2) düzey olarak sınıflandırılmış basamaklı kur sistemi.

Yeterlik. “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik” (TDK, 2017).

Alanyazın Taraması

Alanyazında yapılan çalışmalar “Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Araştırmalar” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Araştırmalar” olarak iki başlık altında incelenmiştir. Bu bağlamda ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan araştırmalar şöyledir:

Aydemir ve Çiftçi (2008, s. 103-115) yaptıkları çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Bloom Taksonomisine göre farklı metin türlerine yönelik hazırladıkları soruları incelemişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının hatırlama ve anlama basamağında

daha fazla soru hazırladıkları ve buna bağlı olarak öğretmen adaylarının üst bilişsel soru yazma becerilerinin tam anlamıyla gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2011, s. 236-249) yaptığı çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma becerilerini incelemiştir. Öğrenciler kendilerine verilen şiir ve öykü türlerine yönelik çoğunlukla anlama, ardından hatırlama ve uygulama basamağına yönelik, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders içeriklerinden hazırlanan öntest sorularının ise çoğunlukla hatırlama, ardından anlama ve en az uygulama basamaklarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Eyüp (2012, s. 965-982) bir üniversitenin Türkçe Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutunda çoğunlukla olgusal ve kavramsal bilgiye yönelik, bilişsel boyutta ise hatırlama ve anlamaya yönelik soruların ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz ve Keray (2012) 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Metne ilişkin sorular oluşturur." kazanımını hangi düzeyde yapabildiklerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleyerek soru sorma eğitiminin öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun için kontrol grubuna ön test ve son test uygulamışlardır. Araştırmanın ön test sonucuna göre öğrencilerin çoğunlukla hatırlama ve anlama basamağında soru hazırlayabildikleri, son test sonucuna göre ise üst düzey düşünme becerilerini geliştirici soru sayısında artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Sarar Kuzu (2013, s. 59-74) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve öyküleyici türündeki okuma ve dinleme metinleriyle ilgili soruları, Yenilenmiş Blomm Taksonomisinin hatırlama ve anlama basamaklarına göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre incelenen her iki basamağın sorularda kullanılma oranı fazla ve birbirine yakındır. Diğer basamakların kullanım oranı ise çok düşüktür.

Tüzel, Yılmaz ve Bal (2013, s. 1085-1100) bir üniversitenin Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının metne yönelik soru hazırlama becerilerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının bilgi veren metinler ile öykü türündeki metinlere yönelik hatırlama ve anlama basamaklarında; şiir türündeki metne yönelik ise analiz etme ve değerlendirme basamaklarında soru hazırladıkları belirlenmiştir. Buna göre metin türleri basamakların kullanılma sıklığını da etkilemektedir.

Eroğlu ve Kuzu (2014, s. 72-80) MEB'in (2012) 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki dilbilgisi kazanımları ile Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki dilbilgisi sorularını, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel boyut basamaklarına göre incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre soruların %60,02'sinin hatırlama ve anlama basamağına, %40,98'inin uygulama basamağına yönelik olduğu, diğer basamaklara yönelik soru bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Çeçen ve Kurnaz (2015) 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında ünite sonlarında yer alan ölçme değerlendirme sorularının türü, bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki yeri, öğrenme alanları ve Türkçe programında ölçtükleri kazanımlar incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre soruların çoğunlukla taksonominin anlama basamağına yönelik hazırlandığı belirlenmiştir.

Çintaş Yıldız (2015, s. 479-497) 5, 6 ve 7. sınıflarda Türkçe dersi sınav kâğıtlarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre hazırlanan soruların daha çok taksonominin bilgi boyutunda kavramsal bilgiye, bilişsel boyutta ise anlamaya yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir.

Dolunay ve Savaş (2016, s. 122-157) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemişlerdir. Araştırma sonucuna

göre alt düzey basamakların (hatırlama-anlama- uygulama) üst düzey bilgi basamaklarından (analiz etme- değerlendirme- yaratma) daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Aktaş (2017, s. 99-118) bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada adaylara iki farklı metin türü (şiir-hikâye) vererek anlama/kavrama soruları hazırlamalarını istemiştir. Hazırlanan sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel boyutlarına göre ele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirici soru hazırlamada yetersiz oldukları belirlenmiştir.

Durukan ve Demir (2017, s. 1619-29) 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre dört temel beceriye yönelik etkinliklerin genellikle taksonominin hatırlama ve anlama basamaklarına yönelik hazırlandığı, diğer basamaklardaki etkinlik sayısının yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Sönmez (2017) hazırladığı yüksek lisans tezinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının işlevini, uygunluğunu ve etki oranını incelemiştir. Araştırma sonucunda bahsi geçen programın eğitim öğretim sürecindeki gereksinimleri yüksek oranda karşılaştığını, okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi yeterliklerine uygun olduğunu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir.

Ulum (2017) hazırladığı yüksek lisans tezinde 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiştir ayrıca bu etkinliklerin üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı oranını, uygun bilgiler içermeye düzeyini ele almıştır. Araştırma sonucuna göre bahsi geçen kitaplardaki etkinliklerin bilgi boyutunda yoğun olarak olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi basamağına, bilişsel boyutta ise alt düzey bilgi basamaklarına yönelik olduğu ortaya çıkmıştır.

Arı (2018) hazırladığı yüksek lisans tezinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre 2015-17 Ortaokul Türkçe dersi Öğretim Programı kazanımlarını analiz ederek söz konusu program ve kazanımları hakkında öğretmen görüşlerini de incelemiştir. Araştırma sonucuna göre iki öğretim programına ait kazanımların taksonominin bilgi boyutunda önemli bir farklılık arz etmediği, kazanımların, kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarında daha çok yer aldığı, bilgi boyutunda bilgi çeşitliliğinin olmadığı ve üstbilişsel bilgi düzeyine çok az yer verildiği, öğretmenlerin taksonomiye hâkim olmadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer çalışma Aslan ve Atik (2018, s. 528-547) tarafından yapılmış ve aynı sonuç elde edilmiştir.

Avşar ve Mete (2018, s. 75-87) 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde 2006 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarında kullanılan fiiller ile bu programa yönelik kazanımlar listelenmiş ve kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer alan basamaklara göre -uzman görüşü alınarak- sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda kazanımların genellikle aynı fiillerin tekrarı hatta aynı kazanımların tekrarı olduğu ve sınıf içi ya da beceri alanı ayrımlarında da genellikle alt düzey basamakların kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Duran ve Gürsoy (2018, s. 19-36) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anlama düzeyleri ile Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre hazırlanmış metin soruları arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu sorulara yönelik öğrenci görüşlerine yer vermişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin zayıf olduğu hatırlama ve anlama basamaklarında daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır.

Yukarıda verilen araştırmalara bakıldığında ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin ve ders kitaplarının çalışma grubu olarak seçildiği ve bu bağlamda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar ise aşağıdaki gibidir:

Delibaş (2013, s. 241-49) YDTÖ alanında ortak eylem odaklı yaklaşım ile bu yaklaşımın Yenilenmiş Bloom Taksonomisiyle ilişkisini, benzerliklerini ve eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içinde nasıl etkinliklerin hazırlanacağına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre Eylem odaklı yaklaşım ile taksonominin üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesine olanak sağlaması bakımından ortak bir zeminde birleştiği, bu sebeple dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım uygulanırken Yenilenmiş Bloom Taksonomisinden faydalanılabileceği belirtilmiştir.

Oktay (2015) yaptığı yüksek lisans çalışmasında Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe 1, 2 ve 3 Ders ve Çalışma Kitaplarında yer alan metin altı soruları ile doğrudan metin ile ilgili olmayan fakat metinlerden yola çıkılarak cevaplanması gereken sorular da Bloom taksonomisinin –yenilenmiş bilişsel basamaklara göre- bilişsel boyutuna göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bahsi geçen kitapların metin altı sorularının çoğunlukla alt düzey bilgi basamaklarında hazırlandığı belirlenmiştir.

Mete (2015, s. 81-94) yaptığı çalışmada YDTÖ alanında kelime öğretimi aracılığıyla konuşma becerisinin geliştirilmesini, uygun görseller (resimler) kullanılarak dil seviyesine ve Bloom Taksonomisinin sınıflamasına uygun kullanımını incelemiştir. Buna göre görsellere taksonominin basamaklarına uygun sorular ekleyerek kelime öğretimi yapmayı ve böylece konuşma becerisini geliştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir.

Alanyazın taraması yapılarak YDTÖ alanında yapılan araştırmalara ulaşılmış ve ilgili alanda çok az sayıda çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durumu ek olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel boyutunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve sınavlarına uyarlanmış müstakil örneklerine de rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmanın alanda bir açığı kapatacağı ve bu konuda yapılacak çalışmalar için kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Geçmişten Günümüze Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tarihine Genel Bir Bakış

Kültür aktarımında önemli bir rolü olan dilin tanımları göz önüne alındığında, insanların iletişim ihtiyacından ortaya çıktığı görülmektedir (Aykaç, 2015, s. 163; Demirel, 2019, s. 1-2; Güzel ve Barın, 2013, s. 228; Özbay, 2002, s. 15; İşcan, 2012, s. 3; Türkan, 2017, s. 147). İletişim kurma ihtiyacı insanlık tarihinin her aşamasında var olmuştur. Bu ihtiyaca bağlı olarak tarihi süreç içinde çeşitli vesilelerle bir araya gelen veya ilişki kuran insan toplulukları birbirlerinin dillerine kayıtsız kalamadıkları gibi kültürel ve sosyal açıdan da birbirlerini etkilemişlerdir. Bu bağlamda insanlık tarihinde önemli bir yer edinen Türkler de gerek yaşadıkları coğrafya gerekse yaşama biçimleri dolayısıyla birçok millet ile çeşitli şekillerde (savaş, ticaret, göç vb.) iletişime geçmiştir. Bu nedenle de Türkler, iletişime geçtikleri toplumların dillerini öğrendikleri gibi ilgili toplumlar da Türkçeyi öğrenme ihtiyacı görmüşlerdir. Bu ihtiyacın en temelinde ise Türklerin yaşadıkları dönemlerde diğer milletlere karşı siyasi, askeri, ekonomik vb. alanlarda üstünlük sağlamış olmasıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğreniminin tarihi süreci araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılarak ele alınmıştır. Bu çalışmada genel tabloyu gözler önüne sermek adına araştırmacılara ait sınıflandırmalar verilecektir. Bu bağlamda Bayraktar (2003, s. 61-68) yaptığı araştırmada dönemler hakkında kısaca bilgi verdikten sonra yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimi ve öğretimi tarihini sözlüklere ve sözlüklerde kullanılan dil sayısına göre ayırıp bir sınıflandırma yapmıştır. Eserleri detaylı bir şekilde ele aldığı sınıflandırma aşağıdaki gibidir:

1. “İki Dilli Sözlükler
 - 1.1. Divanü Lugati't- Türk- Kaşgarlı Mahmut (1072-1074)
 - 1.2. Kitabü'l İdrak Li Lisanü'l Etrak- Esirü'd-din Ebu Hayyan (1312)
 - 1.3. El-Kavaninü'l- Külliye Li Zabti'l- Lügati't- Türkiyye (XV. Yüzyılın ilk yarısı)

1.4. Kitabü Bulgati'l- Müştak Fi Lugati't- Türk ve'l Kıpçak- Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't- Türki (15. yüz yılın ilk yarısı) Et- Tuhfetü'z- Zekiyye Fi'l-lugati't- Türkiyye

1.5. Et- Tuhfetü'z- Zekiyye Fi'l- lugati't- Türkiyye (XV.yüz yılın ilk yarısı) (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)

1.6. Muhakemetü'l- Lugateyn- Ali Şir Nevai (1498)

2. İkidin Çok Dilli Sözlükler

2.1. Codex Cumanicus (XIII. yüz yılın sonu ya da XIV. yüz yılın başı) (Kuman Kitabı)

2.2. Kitab-ı Mecmu-i Tercüman-ı Türki ve Acemi ve Mongoli (XIV. yüz yılın ilk yarısı)

2.3. Hilvetü'l-İnsan ve Heybetü'l- Lisan- Cemalü'd-din İbni Mühenna (XIII. yüz yılın sonu ya da XIV. yüz yılın başı)”

Biçer (2012, s. 109-129) dönemlere göre bir sınıflandırma yapmıştır. Fakat dönemleri kısaca ele alarak dönemler içinde kaleme alınmış eserlerden bahsetmemiştir. Aslan (2012, s. 169)'ın sınıflandırmasını kendi sınıflandırmasının akabinde vermiş, ama yine eserler hakkında bilgi vermemiştir. Biçer (2012)'e ait sınıflandırma aşağıdaki gibidir:

1. “Kök Türk Öncesinde ve Kök Türk Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
2. Uygur Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
3. Karahanlı Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
4. Kıpçak Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
5. Selçuklu Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
6. Çağatay Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
7. Osmanlı Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi
8. Cumhuriyet Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi”

Yukarıdaki sınıflandırmanın aynısını Aykaç (2015, s. 164-166) da yapmıştır. Aykaç (2015), Biçer (2012)'nin aksine dönemlerden ve dönemlere ait eserlerden ayrıntılı bir şekilde bahsetmiştir.

Arslan (2012, s. 169), yabancı dil olarak Türkçenin, öğretilmek istenen hedef kitleye göre sınıflandırmasını yapmıştır. Sınıflandırmada son dönemdeki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminden de bahsetmiştir. İlgili sınıflama aşağıdaki gibidir:

1. “Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi”
 - a) Divanü Lügat’t-Türk
 - b) Muhakemetü’l Lügateyn
 - c) Memlûkler döneminde Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek üzere yazılan kitaplar
 - d) Arap ve Farslara Türkçe Öğretmek üzere yazılan diğer eserler
2. Rusya’da Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi
 - a) Doğu Avrupa’da İlk Türk Kabile Birlikleri ve Slavlarla İlişkiler
 - b) Kiev Rus Devleti’nin Kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla Olan Temaslar
 - c) Moğol İstilasası ve Kıpçak Türk Unsurlarının Eski Rusçaya Çokça Geçmesi
 - d) Çarlık Rusya’sı Türk Dili Faaliyetleri
3. Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi
 - a) Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan’da Türk dilinin öğrenimi ve öğretimi
 - b) Bulgaristan-Makedonya Arnavutluk ve Yunanistan’da Türk dilinin öğrenimi ve öğretimi
4. Batılıların Türkçe Öğrenimi
 - a) Codex Cumanicus
 - b) Thatarisch Pater Noster
 - c) 19. Asırdan itibaren Batıda Türkçenin öğrenilmesi
5. Çağdaş Türkçe Öğretimi

a) Türkiye Cumhuriyetinin resmi kurumları tarafından yürütülen yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri

b) Sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri”

Güzel ve Barın (2013, s. 23-32), Türk Dilinin tarihi seyir içinde günümüze göre coğrafi dağılımını ve tasnifini tablo üzerinde gösterdikten sonra öne çıkan Türkologlar ve eserlerinden yola çıkarak bir sınıflandırma yapmıştır:

a) “Uygurlar Dönemi

b) Karahanlılar Dönemi

c) Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Hakkında Harezmi Ve Kıpçak, Çağatay Ve Anadolu Sahalarında Hazırlanan Eserlerden Örnekler

I. Harezmi Sahası

II. Kıpçak Sahası

III. Çağatay Sahası

IV. Anadolu Sahası”

Şen (2019, s. 6) dönemler içinde adından en çok bahsedilen eserlerin genel hatlarından bahsedip eserlerin yazılış tarihlerini esas alarak aşağıdaki gibi bir sınıflandırma yapmıştır:

I. “Divanu Lugati’t-Türk

II. Muhakemetü'l-Lügateyn

III. Codex Cumanicus

IV. Kitabü'l-İdrak Li Lisanül Etrak

V. Ed-Dürretü'l – Mudıyyefi'l-Lügati't-Türkiye

VI. El-Kavaninü'l-Küllıye Li Zabti'l- Lügate't- Türkiye”

Yukarıda yapılan sınıflamalara bakıldığında Türkçe öğretimi geçmişinin ne kadar eskiye dayandığı görülmektedir. Genel kabule göre resmi olarak Divanü Lugati't Türk ile başlayan yabancılara Türkçe öğretimi serüveni, 19. yüzyılın sonlarına kadar eserler vasıtasıyla

yapılmıştır. Bu görüşe ek olarak Bayraktar (2003, s. 69) da söz konusu eserlerin genel olarak sözlük türünde hazırlandıklarını, çoğunun dil bilgisi kuralları barındırdığını, eserlerin kullandıkları yöntem açısından günümüzde genel kabul gören sistematik ve işlevsel dil öğretim kitapları olmadıklarını ve eserleri içerik açısından değerlendirdiğinde özel amaçlı (dini-ticari-edebi) Türkçe öğretimini hedefleyen dil bilgisi çeviri yönteminin kullanıldığını belirtir. Eserler hakkında varılan bu sonuçların yazıldıkları dönemin şartları düşünülürse gerek içerik gerekse içeriklerin verilişinde izlenen yöntemin gayet doğal olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve öğrenimi tarihi süreç içinde artarak devam etmiştir. X. yüzyılın ortalarında Batı Türkistan'da güçlenmeye başlayan Oğuzlarla Irak, Azerbaycan, İran, Suriye ve Anadolu bölgelerinde, Osmanlı Devleti ile tüm Anadolu'da Balkanlarda, Kuzey Afrika'da, Kırım'da ve Avrupa'da belirli bir yaygınlığa ulaşmış ve bu bölgelerin dili olmuştur. XI. yüzyılda Karadeniz'in kuzeyine yerleşen Kıpçak Türkleri de Türkçe'nin Karadeniz'in kuzeyinde etkili ve yaygın bir dil haline getirmişlerdir. Aynı dönemde Mısır'da kurulan Memluk Devleti zamanında Arap sözlükçülerin hazırladığı Türkçe sözlük ve dil bilgisi kitapları Türkçenin bir dünya dili olmaya başladığının somut kanıtlarıdır (Akt, Arıcı ve Kaldırım, 2015, s. 270). Zamanla Türk siyasi gücünün de artmasıyla yaşanan gelişmeler Türklerin sosyal, kültürel, edebi yaşamına da aksetmiştir. Osmanlı Devletinin güçlenmesiyle bir refah ortamı oluşmuş, böylece Türk dili de güçlenmiştir. Özellikle XVI. yüzyıldan sonra Anadolu, Balkanlar, Kırım, Ortadoğu, Kuzey Afrika, Akdeniz Adaları, Kafkasya'da Türk dili ortak konuşma dili olmuştur. "Voyage de Walsh XIX. yüzyılda Avrupa'da en yaygın dilin Türkçe olduğunu söyler; zira bu geniş coğrafyada birçok halka mensup insan Türkçeyle karşılaşılıyor ve bu dili öğreniyordu. Bu aynı zamanda Türkçenin çeşitli halklar arasında iletişimi sağlayan bir geçer dil (linguafranka) olduğunu da gösterir." (Akt, Arıcı ve Kaldırım, 2015, s. 270).

Abdurrahman Adıgüzel, 16-18 Aralık 2010 tarihleri arasında düzenlenen III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda Türkçenin resmi dil oluşunu üç aşamada şu şekilde özetler:

a. Birinci aşama: Anadolu'ya göç eden Türkmenler, Türkmen beyleri ve bunlardan Karamanoğlu Mehmet Bey, 15 Mayıs 1277'de Konya'yı fettiğinde; Türkçeyi; “Bu günden sonra, divan ü dergâh ü bârgâhda, meclisde ve meydanda Türkçeden gayri dil kullanılmayacaktır.” buyruğu ile devlet dilini bilim dili haline getirmiştir. Ancak bazı araştırmacıların savunduğu gibi Türkçe; Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti dönemlerinde asla Arapça ve Farsçanın etkisi altında kalmamıştır. Bu dillerden kelimeler almış, fakat kendi dil yapısından taviz vermemiştir. Beylikler döneminde özellikle Fâtiha, Mülk vb gibi surelerin çevirileri yapılmıştır. Günlük hayatla ilgili yazılan tıbbi bilgi içerikli eserler, hayvan sağlığı ve bakımı ile ilgili baytar-nameler, avcılıkla ilgili bâz-nâme, rüya tabirleri, kıymetli taşlarla ilgili eserler yazılmış ve çevrilmiştir. Bütün bu eserlerin dili Türkçedir. Bu eserler Türkçeyi geliştirmiş ve zenginleştirmiştir.

b. İkinci aşama: Sultan Abdülhâmîd, Kanûn-i Esâsî'[23 Aralık 1876] nin 18. maddesinde: ‘Teba-i Osmaniye'nin hidemâti devlette istihdam olunmak için devletin lisan-ı resmisi olan Türkçeyi bilmeleri şarttır.’ Kanununu zorunlu kılarken Osmanlı Devleti'nin resmi dilinin Türkçe olduğunu belirtir ve Latin harflerinin resmen kabulünü ister, fakat o dönemdeki 1878 Osmanlı-Rus ve 1912 Balkan Savaşları bu kararları engeller.

c. Üçüncü aşama: Mustafa Kemâl Atatürk'ün 1923 Anayasasındaki ‘Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi dili Türkçedir.’ hükmü ve 3 Kasım 1927'deki ‘Yeni Harflerin Kabulü’ hükümleri gerçek devlet adamlarının şuurlarının simgeleridir.”

Adıgüzel (2011, s. XLVIII) ‘in Türkçenin resmi dil oluşunu kısaca özetlediği bu üç aşamaya bakıldığında Türkçenin zenginleşip korunmasında büyük rol sahibi devlet yöneticileri görüyoruz. Bu bağlamda geçmişten günümüze Türkçeyi korumak adına öncelikli görevin

bilinçli devlet yöneticilerine ve bu alanda yürüttükleri devlet politikalarına bağlı olduğu aşikârdır.

Bu aşamaların ardından Cumhuriyet dönemine bakıldığında harf devriminden sonra 1932’de Atatürk tarafından kurulan Türk Dili Tetkik Cemiyeti Türkçenin gelişimi açısından önemli bir adım okarak görülmektedir. Akabinde Atatürk’ün isteğiyle düzenlenen I. Türk Dil Kurultayı Türkçenin yabancı sözcüklerden arılaşması için çalışmalara başlanmıştır. 1936’da düzenlenen III. Kurultayın ardından cemiyetin adı Türk Dil Kurumu olarak değiştirilmiştir (Bayraktar, 2003, s. 61). Kurum, günümüzde de aktif olarak Türkçeye hizmet etmektedir.

Günümüzde Türkiye’de ve Yurt Dışında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Öğretim geçmişi bu kadar eskiye dayanan bir dilin kurumsal olarak öğretimine 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde “TÖMER” in açılmasıyla başlanmıştır. 1984 yılında kurulan Ankara Üniversitesi TÖMER’den sonra diğer üniversiteler bünyesinde de zaman içinde Türkçe öğretim merkezleri kurulmaya başlamış ve bu durum ülkemizin ekonomik, siyasi, iktisadi vb. alanlardaki gelişimlerine paralel olarak daha önemli bir hale gelmiştir. Günümüzde yabancılara hem yurt içinde hem de yurt dışında başlıca kurumlar ile enstitüler, kültür merkezleri, özel kurslar, Türkoloji merkezleri ve üniversite bünyelerinde kurulan TÖMER’lerde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. 2009 yılında faaliyetlerine başlayan ve şu an dünyanın çeşitli ülkelerinde otuz ikiden fazla merkezi bulunan Yunus Emre Enstitüsü’nün açtığı Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, alana yeni bir boyut kazandırmakta ve alanda önemli bir boşluğu doldurmaktadır (Boylu, 2019).

Yunus Emre Enstitüsü’nün haricinde gerek yurtiçinde gerek yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren üniversiteler (TÖMER-DİLMER vb.), Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Türkiye Maarif Vakfı (TMV) de önemli kurumlar arasındadır. İlgili kurumların gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yaptıkları çalışmalara bakıldığında günümüzde Türkçe

öğreniminde ve öğretiminde ciddi derecede ilerlemenin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilgili kurum ve kuruluşların Türkçe öğretimi adına yaptıkları faaliyetler aşağıdaki gibidir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan üniversiteler (TÖMER). 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) ile başlayan kurumsal adımlar günümüzde artarak devam etmektedir. Hemen hemen pek çok devlet ve vakıf üniversitesi bünyesinde Türkçe öğrenim ve sürekli eğitim merkezleri faaliyet göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ve öğretimi yapan bu kurumlar ortak bir yöntem ya da ders kitabı kullanmamakla birlikte sınav içerikleri, puanlamaları ve ders saatleri de farklılık arz etmektedir (Ders saatleri için bk. Boylu ve Başar, 2015, s. 318-319).

Yapılan araştırmalara göre Türkiye’de 82 devlet üniversitesi bünyesinde Türkçe öğretimi uygulama ve araştırma merkezi olduğu tespit edilmiştir (Boylu ve Başar, 2015, s. 312-317; Şen, 2019, s. 10-12). Şen’in (2019, s. 9) vakıf üniversiteleri arasında yaptığı taramaya göre 72 vakıf üniversitesi bünyesinde 26 Türkçe öğretim merkezi olduğu tespit edilmiştir: Antalya Bilim Üniversitesi, Avrasya Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Beykoz Üniversitesi, Beykent Üniversitesi, Biruni Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul Ayvansaray Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul Gedik Üniversitesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul Şehir Üniversitesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstinye Üniversitesi, KTO Karatay Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, TOBB Ekonomi Ve Teknoloji Üniversitesi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi.

Türkiye’de devlet üniversiteleri bünyesinde faaliyet gösteren TÖMER’ler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1

Türkiye’de Devlet Üniversiteleri Bünyesinde Faaliyet Gösteren TÖMER’ler

Üniversite Adı	Birim Adı	Açılış Tarihi
Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	-
Adıyaman Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	08.04.2014
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	11.04.2012
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Uygulama Ve Araştırma Merkezi	21.08.2013
Akdeniz Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	01.06.2016
Aksaray Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	25.04.2017
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	13.09.2017
Amasya Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	28.02.2018
Anadolu Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	26.09.2012
Ankara Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Araştırma Ve Uygulama Merkezi	01.07.2009
Ardahan Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	26.10.2010
Artvin Çoruh Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	27.07.2017
Atatürk Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	30.11.2016
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	26.09.2012
Balıkesir Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	10.07.2013

Tablo 1'in devamı

Üniversite Adı	Birim Adı	Açılış Tarihi
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Uygulama Ve Araştırma Merkezi	10.01.2018
Bayburt Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	15.07.2014
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	01.06.2016
Bitlis Eren Üniversitesi	Türkçe Öğrenim Uygulama Ve Araştırma Merkezi	18.03.2014
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	22.05.2013
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	04.06.2014
Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	26.08.2015
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	26.05.2010
Çukurova Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	13.02.2013
Erciyes Üniversitesi	Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	24.07.2013
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	07.11.2012
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	26.09.2012
Fırat Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	04.09.2013
Gazi Üniversitesi	Türkçe Öğrenim Uygulama Ve Araştırma Merkezi	28.01.2009
Gaziantep Üniversitesi	Halep Türkçe Eğitim Merkezi	01.01.1900

Tablo 1'in devamı

Üniversite Adı	Birim Adı	Açılış Tarihi
Gaziantep Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	26.05.2010
Giresun Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Uygulama Ve Araştırma Merkezi	19.06.2012
Hacettepe Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	09.07.2009
Harran Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	15.10.2015
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	05.02.2014
Iğdır Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	21.06.2017
İnönü Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	23.02.2011
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	23.08.2017
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	02.10.2013
Kafkas Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	16.08.2017
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	03.12.2013
Karabük Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	08.07.2014
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	29.03.2012
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	21.06.2017
Kastamonu Üniversitesi	Osmanlı Türkçesi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	09.12.2015
Kırıkkale Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	-
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Türkçe Öğretim Uygulama Ve Araştırma Merkezi	17.04.2013
Mardin Artuklu Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	19.08.2015
Mersin Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	03.08.2011
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkçe Öğretim Uygulama Ve Araştırma Merkezi	10.09.2014
Muş Alparslan Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	06.10.2016

Tablo 1'in devamı

Üniversite Adı	Birim Adı	Açılış Tarihi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	14.09.2011
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	02.10.2013
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	13.03.2013
Ordu Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	11.11.2014
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	13.07.2016
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi	22.05.2013
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	Türkçe Ve Yabancı Dil Uygulama Ve Araştırma Merkezi	29.11.2017

Kaynak: Şen, 2019, s. 10-12.

Tabloda yer almayan 1987 yılında Ege Üniversitesinde, 1992 yılında Gazi Üniversitesinde Türkçe öğretim merkezi açılmıştır. Tabloya bakıldığında 1900 yılında açılan Türkçe öğretim merkezinden sonra 2006'ya kadar üniversiteler bünyesinde Türkçe öğretim merkezi açılmamıştır. Türkçe öğretim merkezlerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında ise, 2006-2008 yıllarında 1'er, 2009 yılında 3, 2010 yılında 4, 2011 yılında 7, 2012 yılında 11, 2013 yılında 15, 2014 yılında 10, 2015 yılında 5, 2016 yılında 6, 2017 yılında 9, 2018 yılında 3 Türkçe öğretim merkezi açıldığı görülmektedir. 2012-2015 yılları arasında üniversiteler bünyesindeki Türkçe öğretim merkezlerinin sayıca fazla oluşunun en temel sebeplerinden biri YTB'nin 2012 yılında başlattığı "Türkiye Bursları" programı ile uluslararası öğrencilere yükseköğretim bursları vermesidir. Türkiye Bursları, 2012 yılında, 10 bin civarında başvuru

alırken bu sayı 2017 yılında 100 binin üzerine, başvuru alınan ülke sayısı da hemen hemen iki katına çıkmıştır. 2019 yılında ise dünyanın 167 ülkesinden 145 bin 700 başvuru ile Türkiye Bursları'na rekor başvuru gerçekleşmiştir (<https://www.ytb.gov.tr/uluslararası-ogrenciler/turkiye-burslari>). Diğer sebebi de Suriye'de patlak veren siyasi krizin bir sonucu olarak gösterilebilir.

Günümüzde sadece Türkiye'de üniversiteler bünyesindeki TÖMER'lerde (Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) değil yurt dışında da Türkçe öğretim merkezi ve Türkoloji bölümlerinde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu merkez ve bölümlerde öğrenim görenler ya yurt dışında yaşayan Türkler ya da üniversitelerin Türkçe, Türk tarihi ve Türk edebiyatı gibi akademik alanlarını seçen yabancılarıdır. Yurt dışında 57 ülkede çeşitli üniversite, enstitü, dernek, vakıf, kültür merkezi, lise, kurslar ve büyükelçiliklerde yani toplamda 223 merkezde başta eğitim ve akademik amaçlı olmak üzere turistik ve ticari amaçlı Türkçe öğretimi yapılmaktadır (Dolunay, 2005, s. 1-2).

Yunus emre enstitüsü. 2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında 48 ülkede 58 kültür merkezi bulunmaktadır. İlgili merkezler ve buldukları ülkeleri gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 2

Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri

Ülke	Şehir	Ülke	Şehir
ABD	Washington DC	Karadağ	Podgoritsa
Afganistan	Kabil	Katar	Doha
Almanya	Berlin	Kazakistan	Astana
Arnavutluk	İşkodra	KKTC	Leşkoşa
Avustralya	Melbourne	Kosova	İpek- Priştine-Prizren
Avusturya	Viyana	Lübnan	Beyrut

Tablo 2'nin devamı

Ülke	Şehir	Ülke	Şehir
Azerbaycan	Bakü	Macaristan	Budapeşte
Bahreyn	Manama	Makedonya	Üsküp
Belçika	Brüksel	Malezya	Kuala Lumpur
Bosna Hersek	Foynitsa -Mostar -Saraybosna	Meksika	Meksiko
Cezayir	Cezayir	Mısır	Kahire
Fas	Rabat	Moldova	Komrat
Fransa	Paris	Pakistan	Karaçi
Güney Afrika	Johannesburg	Polonya	Varşova
Güney Kore	Seul	Romanya	Köstence
Gürcistan	Tiflis	Rusya Federasyonu	Kazan- Moskova
Hollanda	Amsterdam	Senegal	Dakar
Hırvatistan	Zagreb	Sırbistan	Belgrad
İngiltere	Londra	Sudan	Hartum
İran	Tahran	Somali	Mogadişu
İspanya	Madrid	Tunus	Tunus
İtalya	Roma	Ukrayna	Kiev
Japonya	Tokyo	Ürdün	Amman

Kaynak: <http://www.yee.gov.tr> / E.T. 25.05.2019

Yukarıdaki tabloya bakıldığında yaklaşık 10 yıllık bir süreçte 48 ülkede 58 kültür merkezi ile faaliyet gösteren YEE'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle yurt dışında ciddi bir misyon üstlendiği, dünya genelinde Türkçe öğrenmeye yönelik ciddi bir rağbet olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilgili kurumun faaliyetlerine bakıldığında kültür

merkezlerinde verilen Türkçe eğitiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla iş birlikleri yapılarak Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir.

Kültür merkezlerinde düzenlenen ulusal ve uluslararası etkinliklerle Türk kültürü ve sanatı tanıtılmakta ülkemiz yurt içi ve yurt dışında temsil edilmektedir. Enstitünün bünyesindeki öğretmenlere mesleki eğitimler de verdiği, “Türkçe Tercihim” projesinden yaz okuluna, çocuklar ve yetişkinler için hazırladığı Türkçe öğretim setlerine kadar alana pek çok katkısı bulunmaktadır (YEE, 2019). Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğretim sistemi Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Metni'ne göre yapılandırılmıştır. İlgili tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 3

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Düzeyleri ve Ders Saatleri

Düzyey	Ders Saati	Toplam Ders Saati	Düzyey	Ders Saati	Toplam Ders Saati	Düzyey	Ders Saati	Toplam Ders Saati
A1			B1			C1		
A1.1	72 saat	144 saat	B1.1	72 saat	144 saat	C1.1	72 saat	144 saat
A1.2	72 saat		B2.2	72 saat		C2.2	72 saat	
A2			B2			C2		
A2.1	72 saat	144 saat	B2.1	72 saat	144 saat	C2.1	72 saat	144 saat
A2.2	72 saat		B2.2	72 saat		C2.2	72 saat	

Kaynak: <http://www.yee.gov.tr> / E.T. 25.05.2019

Merkezlerde verilen Türkçe derslerinde dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eşit düzeyde yer verilmektedir. Tabloya baktığımızda her düzey kendi içinde ikiye ayrılmakta (A1.1-A1.2, A2.1-A2.2, B1.1-B1.2, C1.1-C1.2, C2.1-C2.2) ve her düzeyde toplamda 144 saat ders verilmektedir. Öğrenciler başlangıç seviyesinden (A1-A2) ileri düzyeye (C1-C2) kadar toplamda 864 saat eğitim almaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi, başta kültür merkezlerinde “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (CEFR) belirlenen yeterlik tanımlarına göre düzenlenen sertifika sınavları ve Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) olmak üzere, Türkçenin yabancı dil olarak

öğretimi alanında gerçekleştirilen bütün sınavların hazırlanması ve uygulanması, değerlendirilmesi ve belgelendirilmesinden de sorumludur. Bireylerin dört temel dil becerisindeki (okuma, dinleme, yazma, konuşma) yeterliklerinin ölçüldüğü Türkçe Yeterlik Sınavı'nın ilk uygulaması 2013 yılında gerçekleştirilmiştir. Türkçe Yeterlik Sınavı, 2013'ten beri yurt dışındaki Yunus Emre Enstitülerinde ve Türkiye'de eş zamanlı olarak yılda üç kez uygulanmaktadır. Türkçe Yeterlik Sınavı'nda başarılı olan adaylara, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı onaylı "Türkçe Yeterlik Belgesi" verilmektedir. Yunus Emre Enstitüsü sınavları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ya da anadili Türkçe olan bireylerin Türkçe dil becerilerinin belgelenmesi amacıyla geliştirilmiş olup bu "YEE Sınavları Usul ve Esasları"nın 2. maddesinde belirtilen sınav merkezlerinde dünya çapında uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. (YEE, 2019) Bu sınavlara 16 yaş ve üzeri herkes katılabilmektedir. Başvurular, sınava girecek kişi tarafından şahsen, e-posta veya internet üzerinden yapılmaktadır. Sınav tarihleri ve merkezleri de kurumun resmi sitesinde düzenli olarak yayınlanmaktadır. Sınav tarihleri yurt dışındaki taleplere göre de ön görülen tarihler dışında da yapılabilmektedir.

TYS, ilk defa 19.10.2012 tarihinde Tahran YEE'de uygulanmıştır. Uluslararası düzeyde ise ilk olarak 24-25 Mayıs 2013 tarihinde 10 ülkede (Kosova, Arnavutluk, Mısır, İran, Azerbaycan, Japonya, Gürcistan, Bosna Hersek, Belçika, Kazakistan) uygulanmıştır. Şu anda çevrimiçi (online) sınav hazırlıkları da devam etmektedir. Sınav üç oturum halinde yapılmaktadır. 1. oturumda okuma ve dinleme bölümleri; 2. oturumda yazma bölümü; 3. oturumda ise konuşma (bağımsız konuşma ve karşılıklı konuşma) bölümü yapılmaktadır. 1. oturum, okuma 60, dinleme 45, olmak üzere toplamda 105 dakika; 2. oturum, yazma 60 dakika; 3. oturum, bağımsız konuşma 5, karşılıklı konuşma 10 olmak üzere toplamda 15 dakikadır. Sınav toplamda, 180 dakikadır (YEE, 2019).

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Yeterlik Sınavı ölçme değerlendirme bakımından puan aralıkları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Yeterlik Sınavı Ölçme ve Değerlendirme Durumu

Beceriler En Yüksek Not En Düşük Not Yeterlik Sertifikası Puan Aralığı ve Sertifika Düzeyi		
Dinleme	25	55-70 arası puan alan adaylara B2
Okuma	25	71-88 arası puan alan adaylara C1
Konuşma	25	89-100 arası puan alan adaylara C2
Yazma	25	

Kaynak: Boylu, 2019, s. 43

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA). TİKA, Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında Yunus Emre Enstitüsü’nden daha önce kurulan değerli bir kurumdur.1991’de dünyada önemli siyasi gelişmelerin yaşanması, Özbekistan, Azerbaycan gibi Türk akraba toplulukların bağımsızlığını ilan etmesi ile Türkiye, bu ülkelerle güçlü bir işbirliği geliştirmek için 1992 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Günümüzde TİKA’ya bağlı 59 ülkede 61 Program Koordinasyon Ofisi ile 150 ülkede hizmet vermektedir. TİKA’nın faaliyetlerine bakıldığında yurt dışında eğitim veren yerli ve yabancı üniversitelerin Türkoloji bölümlerine onların ihtiyacına göre ders materyalleri temin ettiği ve gerekirse öğretim üyesi görevlendirdiği de görülmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe Öğreniyoruz ORHUN (2013) ve Türkçe Öğreniyoruz- GÜNEŞ (2005) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının basımını ve dağıtımını da yapmaktadır (Şen, 2019, s.15).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Milli Eğitim Bakanlığı, 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti bünyesinde kurulduktan sonra defalarca isim ve yapı değişikliğine uğramıştır. 1857’den günümüze bünyesinde barındırdığı birçok birimle günden güne faaliyet alanı genişleyen MEB, Türkiye’deki eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki faaliyetlerine baktığımızda pek çok proje

yürüttüğünü çeşitli kurumlarla ortak projelere imza attığını görüyoruz. MEB, Suriyeli çocuklara Türkçe öğretimi yapmak için hazırladığı projeden, yurt dışındaki Türk çocuklar ve işçi çocuklarına yönelik hazırladığı Türkçe dersleri ve Türk kültürü öğretim programlarına kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında pek çok kişiye hizmet vermektedir. Kurum bu önemli çalışmaların yanı sıra üç ayrı projesiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde büyük ve önemli adımlar atmıştır. Bu projelerin ilki “Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi”. Proje, okul öncesinden başlayıp 12. sınıfta eğitim alan öğrencileri kapsıyor. Proje ile öğrencilerin sahip oldukları sözlü ve yazılı Türkçe varlıklarını tespit etmek amaçlanıyor. Bu amaç doğrultusunda her sınıf düzeyi için Türkçe söz varlığı listeleri hazırlanacaktır. İkinci proje "Türkçe Dil Yeterliliklerinin ve Düzeylerinin Belirlenmesi Projesi". Bu projenin amacı da okul öncesinden 12. sınıfa kadar öğrencilerin Türkçe dil yeterliliklerinin tespit edilmesi için çeşitli ölçeklerin geliştirilmesidir (MEB, 2019). Üçüncü proje “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICLES)”. Milli Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler İçin Mali İmkân” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile hayata geçmiş projenin ikinci sözleşmesi de imzalanmıştır. Bu proje ile Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunda Milli Eğitim Bakanlığı’nın faaliyetlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Proje kapsamında öğrenciler ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde Türkçe öğrenmektedirler. Arapça öğretmenleri ise Suriyeli öğrenciler ve aileleri ile tercümanlık hizmeti yapmaktadırlar. Suriyeli öğrencilerin anadilini unutmaması için Arapça dersleri de görmektedirler (www.kamujans.com).

İlk iki projenin içeriğine bakıldığında birbirinin tamamlayıcısı olduğu söylenebilir. “Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi” son zamanlarda özellikle yeni nesil arasında bozulmaya yüz tutmuş Türkçenin yapısını geliştirici ve koruyucu nitelikte hayati önem taşıyan bir projedir. Çünkü dilin yapısını oluşturan sözcüklerin değişimi ya da hiç

kullanılmaması kelime hazinesini daralttığı gibi dilin yapısını da bozar. “Türkçe Dil Yeterliliklerinin ve Düzeylerinin Belirlenmesi Projesi" ile öğrencilerin dört temel dil becerisi yeterliliklerinin (dinleme-okuma-yazma-konuşma) belirlenerek dil düzeylerinin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefiyle proje bahsi geçen ilk projenin tamamlayıcısı durumundadır. Bu bağlamda bahsi geçen projeler Türkçenin hem anadili olarak öğretiminde hem de yabancı dil olarak öğretiminde büyük faydalar getirecektir. Kendi diline hâkim yetişen bireylerin bu mirası yeni nesillere aktarması Türkçenin öz varlığını korumasında büyük bir etkidir. PIKTES Projesi kapsamında Suriyeli öğrencilere yönelik çok amaçlı bir eğitim ve sosyal hayata entegre olabilme imkânı sunulmaktadır. Anadil eğitimlerine devam edebilmeleri de kadim Türk kültüründen günümüze devam edegelen hoşgörü ve saygının bir nişanesidir.

PIKTES Projesi 26 ilde uygulanmaktadır. 31.01.2018 tarihli gazete haberine göre eğitim çağındaki 976 bin 200 Suriyeli çocuktan 608 bin 84’ü PIKTES projesi kapsamında eğitim almıştır (www.hürriyet.com.tr , E.T. 2019).

PIKTES Projesi kapsamında 1 Temmuz - 31 Ağustos 2019 tarihleri arasında 26 ilde 20 bini Suriyeli 20 bini Türk çocuğa okul yaz okulu eğitim programı uygulanacak. Bu eğitim programının amacı Türk ve Suriyeli çocukların hem birbirleriyle kaynaşmalarını sağlamak hem de bu çocukları ilkokula hazırlamaktır. Pilot uygulama olarak başlayacak bu eğitim programıyla daha fazla çocuğa ulaşılması, Suriyeli çocuklara Türkçe eğitim verilerek ilerleyen eğitim hayatlarına daha iyi adapte olmaları da hedefleniyor (pictes.meb.gov.tr, E.T.2019).

PIKTES Projesi kapsamında 390.000 Suriyeli çocuğa Türkçe eğitimi, 10.000 Suriyeli çocuğa kendi ana dillerini unutmamaları adına Arapça eğitimi, Türk devlet okullarında eğitim alan 50.000 dezavantajlı Suriyeli öğrenciye ders yılı boyunca okullarına ücretsiz ulaşım imkânı, Türk devlet okullarında veya GEM’de işlenen müfredata uyum sağlayamayıp sınıfta kalan 20.000 Suriyeli çocuğa destek eğitimi, eğitim hayatından çeşitli sebeplerle uzak kalan

10.000 Suriyeli çocuğa telafi eğitimi, Türk devlet okullarında veya GEM’de eğitim alan 500.000 Suriyeli çocuk kırtasiye, ders araç gereçleri ile giyim yardımı, 400.000 Suriyeli öğrenci Türkçe dâhil eğitim seviyelerinin belirlenmesine yönelik sınav hizmeti ile ruhsal gelişmelerinin desteklenmesi için 1 yıl boyunca psikolojik destek hizmeti almıştır (pictes.meb.gov.tr, E.T.2019).

24.02.2018 tarihinde yapılan PIKTES Türkçe yeterlik sınavı pilot uygulaması 0-6, 11-15, 6+ yaş gruplarında yazma ve okuma becerilerini ölçen sınavlar uygulanmıştır. Sınav örnekleri projenin resmi internet sitesinde yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın bu alanda öne çıkan birimlerimden Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için “Yabancılara Türkçe Öğretimi Kurs Programları” düzenlenmektedir. Program içeriği hedef kitlenin ihtiyaçları, seviyeleri ve özellikleri esas alınarak oluşturulmuştur. Program ayrıca, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi’ne uygundur. Son olarak bakanlık yabancılar Türkçe öğretimi alanındaki problemlere çözüm bulabilmek amacıyla çalıştaylar düzenlemektedir. 2010 yılında yapılan çalıştayda alana katkı sağlayacak önemli kararlar alınmıştır (Şen, 2019, s.16).

Türkiye Maarif Vakfı (TMV). Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında Milli Eğitim Bakanlığı’nın dışında eğitim kurumu açabilen, eğitimle ilgili birçok konuda Milli eğitim bakanlığı gibi çalışan bir kurumdur. Vakıf, tüm ülkelerde okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her aşamasında eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Vakıf, bu eğitimi insanlığın ortak birikimi ve Anadolu’nun kadim irfan geleneklerini esas alarak kapsamlı bir şekilde yürütmek gayesindedir (TMV Tanıtım Kataloğu, 2018, s.12-19).

Türkiye Maarif Vakfı’nın resmi sitesinde yayınladığı 21.05.2019 tarihli güncel durum bilgisine bakıldığında yurt dışında 33 ülkede toplamda 270 eğitim kurumu açtıkları, eğitim kurumlarına ilaveten birçok ülkede yurt hizmeti sundukları görülmektedir. İlgili tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 5

Türkiye Maarif Vakfı'na Ait Eğitim Kurumları Ve Yurtlarının Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	Eğitim Kurumu	Yurt	Ülke	Eğitim Kurumu	Yurt
ABD	4	-	Kongo Dem.Cumh.	4	-
Afganistan	19	7	Kosova	7	-
Arnavutluk	5	-	Makedonya	5	1
Avustralya	2	-	Mali	21	1
Bosna Hersek	4	-	Moritanya	9	-
Burundi	2	-	Nijer	12	2
Cibuti	1	-	Pakistan	76	11
Çad	6	1	Romanya	4	-
Ekvator Ginesi	4	-	Sao Tome ve Principe	1	-
Fildişi Sahili	4	-	Senegal	11	-
Gabon	4	-	Sierra-Leone	2	-
Gambiya	3	-	Somali	7	3
Gine	10	2	Sudan	6	-
Gürcistan	4	-	Tanzanya	2	2
Irak	3	-	Tunus	3	1
Kamerun	14	4	Venezuela	7	-
Kongo	4	-	Toplam	270	35

Kaynak: www.turkiyemaarif.org/ E.T. 26.05.2019

Tablo incelendiğinde Türkiye Maarif Vakfı'nın Afganistan, Çad, Gine, Kamerun, Makedonya, Mali, Nijer, Pakistan, Somali, Tanzanya, Tunus'ta hem eğitim kurumları olduğunu hem de yurt hizmeti verdiklerini görüyoruz. Kuruma ait eğitim merkezlerinin en çok olduğu ülkeler sırasıyla Pakistan, Mali, Afganistan, Kamerun, Nijer, Senegal ve Gine'dir.

Maarif Vakfı'nın bu ülkelerde daha fazla eğitim merkezine sahip olması Türkiye'nin yakın geçmişte yaşadığı siyasi olaylarla da ilgilidir.

Bu ülkelerin haricinde 38 ülkeyle daha eğitim alanında çeşitli protokoller imzalanmıştır. Bu ülkelerde hukuki statü elde etme, eğitim lisansı alma, okul ve yurt açma gibi süreçler devam etmektedir. Maarif Vakfı bu ülkelerde kendilerinin geliştirdikleri Türkçe dersleri müfredatını uygulamaktadırlar. Buradaki okullarda tamir, eğitim araç-gereçlerinin temini, kütüphane ve laboratuvarlar kurulmuş, bunun için büyük ölçüde bütçe ayrılmıştır. Eğitici ve idarecilerin bir kısmı MEB bünyesinde görev yapan ve yurt dışında çalışmak isteyen kişiler ile bir kısmı da o ülkenin yerel insan kaynaklarından oluşmaktadır. Görevlendirilen öğretmenler ülkelere gönderilmeden önce hizmet içi eğitim programları kapsamında hem birebir hem de uzaktan eğitim yoluyla web tabanlı eğitim almaktadırlar. Maarif okullarında uluslararası standartlara uygun kaliteli bir eğitim vermek için modern temel bilimleri, sosyal bilimler, teknolojik beceriler, dil eğitimi, yerel kültür ve değerler eğitimini kapsayan geniş yelpazeli bir müfredat uygulanmaktadır. Bazı okullarda talep edilmesi halinde Uluslararası Bakalorya (IB), Cambridge ve Oxford sistemlerini de uygulanmaktadır. Dil eğitiminde ise yerel dil, Türkçe ve bazı küresel diller öğretilmektedir. Türkçe öğretimi, bütün okullarda okul öncesinden ortaöğretim son sınıfa kadar sistemli bir şekilde sürmektedir. Türkçe öğretim süreçlerini sağlıklı biçimde yürütmek için "Türkçe Öğretimi Koordinatörlüğü" başkanlığında kademelere göre Türkçe Öğretimi Programları geliştiren Maarif Vakfı yaş gruplarına/kademelere göre seviyelendirilmiş ders kitap setleri ve teknoloji tabanlı dil öğretim setleri hazırlamaktadır (<https://turkiyemaarif.org/post/7-adina-olimpiyatlar-duzenledikleri-turkce-bircok-okulda-ders-olarak-bile-yoktu-680> E.T. 25.06.2019). Maarif Vakfı 17 Ocak 2019'da "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı"nı tanıtmak için bir değerlendirme toplantısı yapmıştır. Bu programa göre Avrupa dil yeterlilikleri standartları çerçevesinde B2 düzeyinde lise mezunu birisinin Türkçeyi

kullanabileceği bir seviyeye getirmek amaçlanmaktadır (<https://turkiyemaarif.org/post/7-turkish-language-as-foreign-language-teaching-program-within-the-turkish-maarif-foundation-schools-605> E.T. 25.06.2019).

Yurtdışı Türkler ve akraba topluluklar başkanlığı (YTB). 2010 yılında kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın (YTB) Suriyeli sığınmacılara yönelik eğitim alanında yapılan çalışmalarda, önemli rolleri bulunuyor. Kuruluş felsefesi ve faaliyet alanlarıyla yalnızca yurtdışında yaşayan 6 buçuk milyonluk Türk vatandaş diasporasına değil, aynı zamanda Türkiye'nin kardeş addettiği tarihî ve kültürel ortaklıklarının bulunduğu toplumlara yönelik de çalışmalar yapan YTB, bunların yanı sıra "Türkiye Bursları"nın yürütücülüğünü yaparak Türkiye'nin uluslararası öğrenci hareketliliğinde elinin güçlenmesini de amaçlamaktadır. "Türkiye Bursları" kapsamında Suriyeli öğrenciler de dâhil 25 bin öğrenciye burs imkânı sunmaya devam etmektedir (YTB, 2019). Aslında Türkiye'deki hemen hemen her üniversitede bir Türkçe Öğretim Merkezinin bulunmasına YTB'nin Türkiye bursları aracılığı ile getirdiği öğrencilere 1 yıllık Türkçe hazırlık eğitiminin verilmesi yatmaktadır. Bu nedenle YTB burslusuz öğrenci yerleştiği üniversitede önce 1 yıl Türkçe eğitimi almakta başarılı olduğu takdirde bölüm derslerine başlamaktadır.

2011 yılında Suriye'de başlayan ve hala devam eden kriz neticesinde Türkiye, "açık kapı" politikası izleyerek Suriyeli sığınmacılara kapılarını açmıştır. Türkiye'nin bazı şehirlerinde kurulan kamplara yerleştirilen Suriyeli sığınmacılar için eğitim imkânları da sunulmuştur. İlk yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen yarı zamanlı Türkçe öğretmenleri ile kamplarda Türkçe eğitim süreci başlamıştır. Bu süreçte ilköğretim ve lise düzeyinde eğitim alan Suriyeli öğrenciler hem kendi ülkelerindeki gibi Arapça eğitim almaya devam etmişler hem de Türkçe ve günde 1 saatlik Türk Tarihi dersi almışlardır. Sonraki yıllarda tarih dersi kaldırılmıştır.

2013 yılında ise kamplarda, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF), Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (GAÜN TÖMER) ortaklığıyla “Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi” adıyla Türkçe kursları düzenlenmiş, lise mezunu olan ve YTB’nin belirlediği kriterlere uyan Suriyeliler, 10 ilde düzenlenen bu kurslarda Türkçe öğrenmişlerdir. Proje 3 Haziran 2016 tarihinde sona ermiştir (Büyükkız ve Çangal, 2016, s.1414). Günümüzde bu ve benzeri eğitim projeleri kamplarda uygulanmamaktadır. Fakat anaokulu, ilköğretim ve lise düzeyinde eğitim almaya devam etmektedirler.

Suriyeli sığınmacıların bir kısmı kendi ülkelerine ya da başka ülkelere gitseler de Türkiye’deki sayıları hala fazladır. Suriyeli sığınmacılar, Türkiye’ye göç etmeye başladıkları ilk yıllarda “Misafir” olarak adlandırılmış, Ekim 2011’de İçişleri Bakanlığı’nın aldığı kararla “Geçici Koruma Statüsü” verilmiştir (ORSAM, 2015, s.12). Şu anda 8 ilde 13 barınma merkezi bulunmaktadır. Göç İdaresi’nin 23.05.2019 itibariyle resmi sayfasında yayınladığı geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin geçici barınma merkezlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6

Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Barınma Merkezlerine Göre Dağılımı

İl	GBM Adı	GBM Mevcudu	Toplam Mevcut
	Ceylanpınar	6.059	
Şanlıurfa (3)	Harran	9.527	18.834
	Suruç	3.248	
	Adana (1)	Sarıçam	
Kilis (2)	Öncüpınar	4.233	14.745
	Elbeyli	10.512	
Kahramanmaraş (1)	Merkez	13.563	13.563

Tablo 6'nin devamı

İl	GBM Adı	GBM Mevcudu	Toplam Mevcut
	Altınözü	7.844	
Hatay (3)	Yayladağı	4.330	16.523
	Apaydın	4.349	
Osmaniye (1)	Cevdetiye	14.042	14.042
Malatya (1)	Beydağı	8.590	8.590
Gaziantep (1)	Nizip 2	3.616	3.616
Toplam		116.989	
Geçici Barınma Merkezleri Dışında Bulunan Suriyeli Sayısı		3.491.060	

Kaynak: www.goc.gov.tr/geçici_koruma_istatistikleri/ E.T. 30.05.2019

YTB binlerce Suriyeli gencin akademik gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla tam ve kısmi burs, eğitim materyali, Türkçe eğitimi, sosyal-kültürel programlar ve akademik danışmanlık hususlarında faaliyetler de düzenliyor. Bu kapsamda YTB koordinesinde, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) ve Avrupa Birliği (AB) desteğiyle gerçekleştirilen “Suriyeliler İçin İleri Düzey Türkçe Eğitimi” projesi ile Suriyeli öğrencilerin üniversite eğitimlerinin ve sosyal hayata katılımlarının kolaylaştırılması amaçlanmaktadır (YTB-Haberler, 2019). Ayrıca “YTB Şehir Pojesi” kapsamında Hatay, Gaziantep, Şanlıurfa, İslahiye, Mersin’de üniversiteye hazırlanan Suriyeli gençlere Türkçe eğitimi ve burs veriliyor. Bu projenin ortaklarından İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER seviyelere göre hazırladığı kur sınavlarıyla ve rutin olarak yaptığı denetimlerle projeye gözle görülür bir katkı sağlamaktadır.

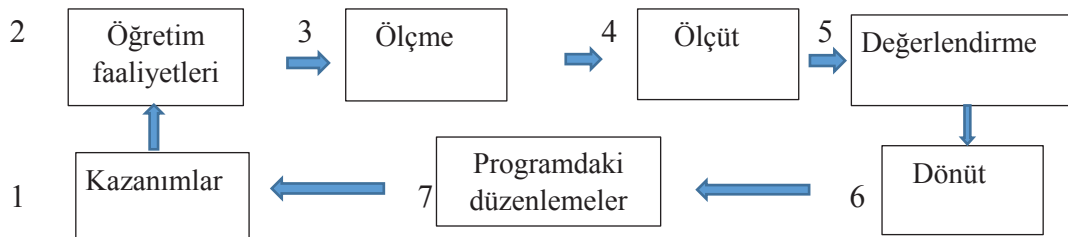
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pek dikkate alınmayan ama bu alanın en önemli yapı taşlarından birini oluşturan bir alandır. Ölçme, kabul

gören en genel tanımıyla bir varlık, olay ya da durum üzerinde gözlem yapılması ve buna göre sayı veya sembollerle ortaya konmasıdır (Turgut,1992, s. 3). Bir öğrencinin dil öğretimi sonunda edinmesi hedeflenen kritik davranış veya kazanımlara ne ölçüde sahip olduğunu belirlemek buna örnek teşkil etmektedir (Özçelik, 2013, s. 1). Değerlendirme ise en genel tanımıyla ölçme sonuçlarını aynı alana ait bir kriter (ölçüt) ile karşılaştırarak bir değer yargısına ve bir karara varmaktır (Yılmaz, 2002, s. 21).

Eğitim, tanımlarına bakıldığında, genel anlamda bir değiştirme sürecidir (Tekin, 2007, s. 1). Bu süreç belli öğeler çerçevesinde başlar ve devam eder. Bu bağlamda eğitim, girdi, süreç, çıktı ve kontrol öğelerini içeren bir süreçtir (Kan, 2016, s. 2). Eğitimin bahsedilen bu süreçleri ölçme ve değerlendirmenin amaçları ve süreçleri ile bağdaşmaktadır. Nitekim ölçme değerlendirme süreci de girdi, çıktı ve dönüt öğeleri çerçevesinde ilerleyerek eğitim ve öğretim programlarının değişmesini sağlamaktadır. Bu bilgilere göre eğitim ve öğretimin her aşamasında ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğu muhakkaktır.

Nitekim ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretim sürecinin başından sonuna her aşamasında yer alan, hedef kitlenin başarı seviyesini ölçen ve başarı seviyesinin kriterlerini belirleyen, eğitim sürecinin doğru ve güvenilir bir şekilde planlanmasını sağlayan, öğretmen ve öğrencilerin dönüt olarak bir sonraki aşamalarını daha iyi planlamalarına imkân veren çok önemli ve çok yönlü bir süreci kapsamaktadır (Boylu, 2019, s.1). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de uygulanması gereken süreci ve işleyişi aşağıdaki tabloda yer almaktadır:



Şekil 1. Öğretim sürecinde ölçme değerlendirmenin yeri (Başol,2018, s.4)

Yukarıda verilen tabloda ölçme ve değerlendirmenin genel olarak eğitim ve öğretim sürecinde özel olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çok önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda belirtilen süreç bir döngü halinde öğretim boyunca devam etmektedir. Tabloda yer alan ölçme ve değerlendirme süreci, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bakımından incelendiğinde, kazanımlar yani hedefler ile başlamaktadır. Kazanımlar her seviye (A1-A2, B1-B2,C1-C2) için öğretilmek istenen dil bilgisi yapılarına da bağlı olarak Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM) yer alan genel ölçütlere göre belirlendikten sonra öğretim faaliyetleri planlanmaktadır. Öğretim faaliyetleri ise ders kitaplarını, öğretilmek istenen dil bilgisi yapısını işlevsel bir şekilde öğretici etkinlikleri ve oyunları, buna yönelik takip edilecek yöntem ve teknikler ile dört temel dil becerisini (dinleme-okuma-yazma-konuşma) eşit şekilde öğretmeyi hedefleyen ders planını kapsamaktadır. Bu aşamalardan sonra kazanımların hedef kitle tarafından ne ölçüde elde edildiğini ve kazanımlara yönelik hazırlanan öğretim faaliyetlerinin de doğru planlanıp planlanmadığını saptamak amacıyla kur sınavları veya ara sınavlar hazırlanmaktadır. Hazırlanan sınavların geçerli, güvenilir ve uygulanabilir olması gerekmektedir. Sınavlar geçerli ve güvenilir ölçütler (puanlama sistemi) ile hem ölçülmekte hem değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçlara yani dönütlere göre eğitim programı tekrar düzenlenmekte veya değiştirilmektedir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilgili sınavların geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek güçtür. Bunun en önemli kanıtını ise TÖMER'lerin yaptıkları sınavlar, sınavların içerikleri, verilen sertifika ve puanlama sistemleridir. Bu bağlamda Boylu (2019, s. 22-23)'nun bazı Türkçe öğretim merkezlerinin Türkçe yeterlik sınavları için kullandıkları ölçme değerlendirme puan aralıkları aşağıda verilen tabloda yer almaktadır.

Tablo 7

TÖMER'lerin Türkçe Yeterlik Sınavları için Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Puan Aralıkları

Kurum Adı	Yeterlik Sınavı Puan Aralığı	Dil Becerisi Denkliği
	89-100	C2
Yunus Emre Enstitüsü	71-88	C1
	55-70	B2
	85-100	C2
	70-84	C1
Mersin TUAM	55-69	B2
	40-54	B1
	20-39	A2
	0-19	A1
	71-100	C1
Çukurova TÖMER	66-70	B2
	60-65	B1
	50-59	A2
	90-100	C2
	80-89	C1
Aydın TÖMER	70-79	B2
	60-69	B1
	50-59	A2

Tablo 7’de görülen puan farklılıkları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme değerlendirmenin geçerli, güvenilir ve uygulanabilir olmadığını göstermektedir. Dil öğretim

sürecinin en önemli ayağını teşkil eden ölçme değerlendirme nitelikli ve tüm kurumlarda ortak bir zemine kavuşması büyük önem arz etmektedir. Boylu (2019, s. 23)'nun da belirttiği gibi Türkçe yeterlik sınavından 77 alan bir öğrenci bu puanla Mersin TUAM ve Çukuruva TÖMER'de C1, Yunus Emre Enstitüsünde B2, Aydın TÖMER'de B2 sertifikası alabilmektedir. Bu konuda en etkili çözüm ise üniversitelerin Türkçe öğretim programında okuyacak ve C1 sertifikası isteyen öğrencilere yönelik yılda 2 veya 3 kez ÖSYM veya YÖK tarafından uluslararası geçerliği olan Türkçe Yeterlik Sınavı'nın yapılmasıdır. Zira ölçme yaptıktan sonra değerlendirmede en önemli öge 'kriter' dir. Çünkü bu kritere göre değer yargısı buna bağlı olarak da karar farklı olacaktır. Aşağıda kriter örnekleri verilmektedir :

Örnek I

50 soruluk bir testten en az 25 doğru cevabı olan başarılı olacaktır.

Örnek II

50 soruluk testten öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının üzerinde puan alan öğrenciler başarılı olacaktır. (Yılmaz, 2002, s. 22)

Ölçme değerlendirme sürecinde kriterlerin değişmesi Tablo 7'de görülen bazı Türkçe öğretim merkezlerinin puan farklılıklarına sebebiyet vermektedir.

Ölçme değerlendirme sürecinin doğru bir şekilde ilerleyebilmesi için AOBM'de seviyelere göre belirlenen ölçütleri bilmek ve bu ölçütleri Türkçenin yapısına uyarlayabilmek Türkçe öğretiminde başarıyı yakalayabilmek adına oldukça önemlidir. Bu bağlamda bahsi geçen ölçütler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 8

AOBM Seviyelere Göre Ortak Dil Düzeyleri ve Kazanımları

İleri Düzyey Kullanıcı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
------------------------------	----	---

Tablo 8'in devamı

İleri Düze Kullanıcı	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Ara Düze Kullanıcı	B2 B1	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dâhil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir. Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
Temel Seviye A2		İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
Temel Seviye A1		Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştıracaktır. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Tabloda görüldüğü üzere temel, ara ve ileri düzeylerin iki seviyeden oluştuğu basamaklı kur sistemi genel ölçütler sunmaktadır. AOBM her seviye için yabancı dil öğreticilerine açık kapı bırakmaktadır. Buradaki amaç her dilin yapısına uygun bir öğretim programının oluşturulabilmesidir. Nitekim Avrupa dilleri için ortak hazırlanan bu metnin sorgulanması gereken eksiklerinin olduğunu ve Türkiye’de tam olarak anlaşılmadığını veya anlaşılabilir uygulanamadığını göz ardı etmemek gerekir.

Bu noktada Quetz (2003a, s. 43-46) AOBM’nin seviyelere göre belirlediği ölçütleri değişmez kural kabul etmemek gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca AOBM’nin genellikle her bölümde okuyucuya açık kapı bıraktığını ve okuyucuyu düşünmeye sevk ettiğini belirterek özellikle yabancı dil ders kitapları hazırlanırken, AOBM’deki ölçütler bir kural olarak değerlendiriliyor ve buna göre bir sistem uygulanıyorsa, AOBM’nin yanlış anlaşılma olacağını vurgulamaktadır (Quetz 2003a, s. 43-46 akt. Yücel 2006, s. 115-116). Quetz’in vurguladığı bu duruma paralel olarak AOBM’de; başvuru metninde belirtilen dil düzeylerinin ülkelere göre değişebileceği, yapılan çalışmalarla farklı boyutlar kazanabileceği, belirtilen sınıflamaların ve kazanımların değişmez doğru kabul edilmemesi gerektiği belirtilmektedir (Biol ve Özbay, 2013, s. 17). Bu bilgiler ışığında AOBM’nin ortaya koyduğu genel kazanımların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçenin yapısına uygun ve hedef kitlenin ihtiyaçlarına cevap verecek kur basamakları oluşturarak düzenlenmesi ve uyarlanması gerekmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) ve Avrupa Dil Portföyü (ADP)

Avrupa Konseyi Yabancı Diller Bölümü tarafından hazırlanan başvuru metni, Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarının, ders kitaplarının, sınavların ortak bir çizgide geliştirilmesine olanak sunan bir çalışmadır.

Avrupa Konseyi 1949 yılında kurulmuştur. Türkiye aynı yıl kurucu üye statüsünde katılan ilk ülkelerden olmuştur. Avrupa Konseyinin amacı üye ülkelerin kendi dillerini ve

kültürlerini korumaları, çok dilli çok kültürlü Avrupalı olma bilincini yayarak birden fazla dil öğrenmelerini sağlamaktır. Böylece farklı dillere ve kültürlere sahip insanlar birbirlerini daha iyi anlayacaklar ve aralarında hoşgörü artacaktır. Buna göre Avrupa'nın dil öğretim politikası kapsamında her Avrupa vatandaşının eğitim hedefi yaşam boyu öğrenme ve en az üç dil bilme gerekliliğiyle ortaya çıkmıştır (Demirel, 2019, s. 21-22).

Avrupa konseyi farklı dillerin öğrenim ve öğretimi için 1900'lü yıllardan beri çalışmalarına devam etmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine (AOBM) ek olarak geliştirdiği 'Avrupa Dil Portföyü (ADP) de Avrupa ülkelerinin dil politikasını ve amaçlarını içeren önemli ikinci temel kaynaktır. ADP'nin amacı AOBM'yi temel alarak kişinin dil ile ilgili bilgi ve tecrübesini değerlendirmek ve dil öğrenimi sürecinde kendini takip edebilmesini sağlamaktır (Yücel, 2006, s. 111-117).

Avrupa dillerini yabancı dil olarak öğretimi kapsamında ortak bir zeminde buluşturmayı amaçlayan AOBM ve tamamlayıcı niteliğindeki ADP'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uygun ve doğru bir şekilde uygulanabilmesi için bir rehber niteliğinde olması, bu konuda seminer, sempozyum ve çalıştaylar yapılması gerekmektedir. Nitekim Yücel (2006, s. 118) çalışmasında Avrupa Konseyi Dil Portföyü Türkiye Koordinatörü Prof. Dr. Özcan Demirel'in, ADP'yi tanıtmak ve uyum sağlama çalışmaları yapmak için Türkiye'de yürütmeye devam ettiği proje ve çalışmalardan bahseder. Buna göre Demirel'in akredite edilmiş model çalışması 15 yaş ve üstünü kapsamaktadır. Bu proje Demirel'in öncülüğünde Özel İhtisas Komisyonunca hazırlanmıştır. Türk insanının ihtiyaçları ve değerlerine göre hazırlanan bu projede hedef kitleye uygun bir ADP dosyası oluşturabilmek için, diğer Avrupa ülkelerinin Dil Portföyü modelleri incelenmiş ve buna göre hedef kitlenin kültürel düzeyleri, özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Ankara ve Antalya'da 10'ar pilot okulda (Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Süper Liseler) akredite edilmiştir. Bahsi geçen pilot okulların İngilizce derslerinde haftalık

ortalama 2-3 saat ADP etkinlik uygulamaları yapılmaktadır. Öğretmenlerin belirttiğine göre, ADP uygulamaları sayesinde öğrenciler kendini sürekli geliştirme imkanı bulmaktadırlar. Bu çalışmalarla edinilen tüm bilgiler kayıt altına alınmakta böylece öğrencilerin kendini değerlendirme süreçleri daimi olmaktadır.

Demirel öncülüğünde oluşturulan bu proje yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında değerlendirilecek olursa, Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan AOBM ve ADP'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uygulanan veya uygulanacak eğitim modellerinin hedef kitlenin değerlerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerekmektedir. Ayrıca bu eğitim modellerinin diğer ülkelerdeki örnekleriyle karşılaştırması yapıldıktan sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretime uygunluğu da ölçülmelidir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Nitelikli ve Etkin Ölçme Değerlendirme

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bir yapboz gibi düşünülürse AOBM'nin bıraktığı boş kısımların, seviyelere göre belirlenmiş ölçütleri de göz önünde bulundurularak şu doğrultuda tamamlanması gerekmektedir:

İhtiyaç Analizi. İhtiyaç analizi iki şekilde tanımlanabilir. İlk olarak öğrencinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeyi hangi amaçla öğrenmek istediğidir. Bu amaç eğitim, ticaret, günlük konuşma vb. olabilir. Bu, ihtiyaçların hedefe yönelik tanımıdır. İkinci olarak hedef kitlenin dil öğrenimi sürecinde dili öğrenmek için ne yapması gerektiği olabilir. Bu da ihtiyaçların dil öğrenim sürecine yönelik tanımıdır (Widdowson,1978, s. 97 akt: Benhür, 2002, s.14). Her iki tanıma da bakıldığında ihtiyaç analizinin dil öğrenim süreci için önemli olduğu görülmektedir. Nitekim dil ihtiyaç analizinin bir süreç olduğu göz önünde tutulmalıdır. Hedef kitle üzerinde dil öğrenim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla belli aralıklarla çalışmalar yapılmalıdır; çünkü bireylerin dil öğrenim ihtiyaçları zamana, ülkeye ve dile göre farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıkların farklı zamanlarda gerçekleştirilecek çalışmalarla ortaya konulması önem arz etmektedir (Jilta, 2016, s. 45). Diğer yandan ihtiyaç analizinin ikinci

tanımını doğru bir şekilde planlayabilmek için hedef kitlenin zihinsel, sosyal, duygusal özelliklerini bilmek, neyi ne kadar bildiğini (hazırbulunuşluk düzeyi) öğrenmek gerekmektedir (Yılmaz, 2002, s. 33). Bu bağlamda hedef kitlenin hazırbulunuşluğunun bilinmesi ihtiyaç analizinin bir alt basamağını oluşturmaktadır. Demir'e (2016, s. 241) göre hazırbulunuşluk öğrenci açısından ele alındığında okul ve sınıf ortamına alışması, burada kendini güvende ve buraya ait hissetmesi, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler kurabilmesi, dil öğrenmeye istekli olması gibi birçok özelliği kapsamaktadır. Ayrıca hazırbulunuşluk, Demir'in (2016, s. 240) ölçme değerlendirme amaçsal boyutunu tarif ettiği sınıflandırmasında girdi sürecinin ilk basamağını oluşturmaktadır. Aksi halde hedef kitlenin dil öğrenimi sürecinde başarılı olabilmesi için neye ihtiyaç duyduğu, başarı seviyesinin nasıl arttırılacağı sağlıklı bir şekilde bilinemez. Bu açıdan ele alındığında dil öğretim süreciyle paralellik arz eden ölçme değerlendirme nitelikli ve etkin bir şekilde yürütülebilmesi için ihtiyaç analizinin yapılması büyük bir önem taşımaktadır. Nitekim Barın (2003, s. 312) yapılacak olan ihtiyaç analizinin dil öğretimi süreci için yaptığımız tüm belirlemeleri değiştireceğini söylemektedir. Buna bağlı olarak öncelikle hedef kitlenin neden Türkçe öğrendiğini nitelikli bir şekilde ölçebilecek bir anket hazırlanmalıdır. Anket sonuçlarına göre gruplandırmalar yapılmalı ve dil öğretiminde izlenecek yol tayin edilmelidir. Hazırlanan dil öğretim materyallerinde öğrencilerin ihtiyaçları ve dil öğrenme amaçları göz ardı edilmemelidir. Bu noktada hedef kitlenin ve seçimlerinin ön planda olması önemlidir. Buna göre hedef kitlenin de dil öğretim planına ve kendi ilgi alanlarına göre sınıfa materyal getirmesi sağlanmalıdır (Barın, 2008, s. 139).

Öğrenci merkezli bir öğretim yapılmak isteniyorsa ihtiyaç analizi çalışmaları yapmak bir zorunluluktur. Ancak bu sayede YDTÖ alanı için etkili bir programın (öğrencilerin yaş, cinsiyet, meslek ve etnik kökenlerine uygun olarak öğretiminin planlanması) oluşturulması, eğitim-öğretim materyallerinin ihtiyaca uygun hazırlanması ve son olarak ölçme-

değerlendirme çalışmalarının amacına uygun olarak yürütülmesi sağlanacaktır (Çalışkan ve Çangal, 2013, s. 312).

Hedef kitlenin dil öğrenme amaçları ile süreç içindeki ihtiyaçlarının tespit edilmesi; yabancı dil olarak Türkçe öğretimde özel amaçlı öğretim programlarının hazırlanması, hazırlanan bu programların süreç içinde yapılacak çalışmalarla kontrol edilmesi ve alınan sonuçlara göre programda düzenleme yapılması bakımından önem arz etmektedir. Bu bağlamda Boylu ve Çangal'a (2014, s. 129-130) göre Türkçe öğretimi sürecinde dikkat edilmesi gereken ilk konulardan biri "dil ihtiyaç analizi"dir. Öğrencilerin dil öğrenme amaçları, dile karşı tutumları, dil öğrenmelerini etkileyen kişisel özelliklerinin bilinmesi ve dil öğretim sürecinin bu etkenlere göre planlanması sürecin daha nitelikli ve başarılı olmasını sağlayacaktır.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapan kurum ve kuruluşların çoğunda dil öğretim sürecinden önce ihtiyaç analizi yapılmamakta, dil öğretim programı AOBM'de belirtilen ölçütlere göre, genellikle ders kitapları odaklı hazırlanmakta ve yürütülmektedir. Bu bağlamda AOBM'ye göre yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dört genel alan tanımı yapılabilir (Pilancı ve Saltık, 2018, s. 127-128) :

- **Kişisel alan:** Aile ilişkileri ile bireysel ve sosyal etkinlikleri kapsamaktadır.
- **Kamusal alan:** Sosyal etkileşimle bağlantılı olan iş, kamu hizmetleri, kamusal özellik taşıyan kültür ve eğlence gibi etkinlikleri kapsamaktadır.
- **Mesleki alan:** Bireyin mesleğinin icrasındaki etkinlikleri kapsamaktadır.
- **Eğitsel alan:** Belli bilgi ve beceri kazandırma amacı taşıyan (genellikle kurumsal nitelikli) öğrenme-öğretme etkinliklerini kapsamaktadır.

Bu sınıflandırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurum ve kuruluşlarda standart haline gelmesi daha nitelikli bir dil öğretim süreci için gereklidir. Buna bağlı olarak alanda yetkin ve uzman kişilerce gerekli çalışmalar yapılmalı ve her bir sınıflandırma için

ortak bir ders kitabı hazırlanmalıdır. Tüm bunların nitelikli ve amaca ulaştırarak bir dil öğretim süreci için elzem olduğu düşünülmektedir.

Öğretim Faaliyetleri. Öğretim faaliyetleri ölçme değerlendirme sürecinin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Genel anlamda okul veya kurslarda düzenlenen etkinlikler öğretim faaliyetleridir. Hedef kitle bu öğretim faaliyetleri vasıtasıyla, planlanmış ve düzenli faaliyetler ile eğitilmektedir. Bu bağlamda öğretim planı hazırlanırken hedef kitlenin ilgisi ve beğenisi göz önünde bulundurulmalıdır (Başol, 2018, s. 9). Daha önce de bahsedildiği gibi öğretim faaliyetleri, seviyelere göre hazırlanmış ders planlarını, ders kitaplarını, etkinlik ve oyunları kapsamaktadır. Başol (2018, s.9)'a göre öğretim faaliyetleri;

1. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlara dönük,
2. Bütün öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak,
3. Bilinenden bilinmeyene doğru,
4. Çok kültürlülük anlayışıyla,
5. Sosyalleşmeyi teşvik ederek,
6. Grup çalışmasına özendirerek,
7. Yakından uzağa
8. Somuttan soyuta
9. Olabildiğince açık,
10. Olabildiğince eyleme dönük ve
11. Ekonomik olacak şekilde planlanmalıdır.

Öğretim faaliyetleri için yapılan bu sıralama, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlar, ihtiyaç analizi ve genel anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ilkelerini kapsamaktadır. Bahsi geçen alanlara yönelik faaliyetler ilk sırada yer almaktadır. Bloom Taksonomisi'ne göre dil öğrenim sürecinin başında belirlenen hedefler bu üç alana göre ayrılmakta ve sınıflandırılmaktadır. Buna göre bilişsel alan bilgilerle ve bilgilerden doğan zihin süreçleriyle,

duyuşsal alan bireye ait duygu ve değerlerle, psiko-motor alan ise bireyin fiziksel ve zihinsel yetileriyle yaptığı becerilerle ilgilidir (Turgut ve Baykul, 2014, s. 86). Bu bağlamda hedef kitlenin bu üç alana göre dil öğrenme süreci ve yapılacak ders planı daha nitelikli bir hale gelecektir. Sıralamanın ikinci basamağında yukarıda bahsi geçen ihtiyaç analizi yer almaktadır. 3, 7 ve 8. maddeler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilinmesi gereken ilkeleridir. Dil öğretiminde bilinen bir yapı üzerinden yeni, yani bilinmeyen bir yapının anlatılması esastır. Çok kültürlülük; ırk, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları içeren bir kavramdır (Tiedt ve Tiedt, 2005; APA, 2002; akt. Demir, 2012, s. 1455). Her toplumun kendine ait kültürel özellikleri olduğu muhakkaktır. YTDÖ alanında görev yapan bir öğretici tüm öğrencilerin kültürel farklılıklarını hoş görü ile karşılamalı, farklı milletlere mensup tüm öğrencileri birbiri ile kaynaştırıcı vazife üstlenmelidir. Her milletin kendine ait kültürel yapısı kendi içinde özel ve önemlidir. Bu bakımdan bir öğretici sınıf içinde kendisine garip gelen kültürel bir durumu saygı ile karşılamalıdır. Başka bir ülkede anadillerinden farklı bir dil yani Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler kendi soydaşlarıyla ve Türklerle iletişim kurma konusunda çekimser kalabilmektedir. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sürecinde iletişim kurlmaları önemlidir. Alışık olduğu kültüründen farklı bir ortama giren bireye, o toplumun dili, yeme-içme alışkanlıkları, kıyafetleri, alışveriş mekânları vb. birçok durum farklı gelecek ve gündelik hayatını devam ettirebilmek için bireyler arası iletişime başvuracaktır (Gülner, 2011: 51 akt. Zavalısız ve Gündaaę, 2017, s. 3169). Bu durumda genelde Türkçe öğretilmi yapan kurumlar özelde öğretmenler, öğrencileri ana dili Türkçe olan kişiler de dâhil diğer milletlere mensup kişilerle birleştireci rol üstlenmelidir. Grup çalışmalarını yaptırmak, öğrencilerin sosyalleşme süreçleri açısından da faydalı olacağı için başvurulması gereken bir yöntemdir. 7 ve 8. maddeye göre yabancı dil öğretiminde basit kalıplardan birleşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretilmi yapılmalıdır. Aynı şekilde özellikle başlangıç

seviyesinde somut kavramlardan yani gösterilmesi ve açıklanması kolay sözcüklerden soyut kavramlara daha sonra geçilmelidir (Demirel, 2019, s. 30). Yabancı dil öğretimi hangi seviyede eğitim verilirse verilsin yeni bir yapı öğretilmeye çalışılırken gayet açık, anlaşılır ve işlevsel olmalıdır. Öğrenci merkezli bir dil öğretimi yapabilmek için eğitim sürecinde öğrencinin öğrendiği yapıyı harekete (günlük hayata) dökebileceği etkinlikler yapılmalıdır. Son olarak yabancı dil öğretim süreci öğrenciye ek bir ekonomik külfet getirmeyecek materyal kullanımıyla yürütülmelidir.

Dil Bilgisi Öğretimi ve Dil Öğretim Materyalleri. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin (YTDÖ) hangi seviyede hangi sırayla öğretileceği konusu ders kitaplarında farklılık göstermektedir. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurum ve kuruluşlar da istedikleri ders kitaplarını kullanmaktadırlar. YTDÖ alanındaki bu farklılığın sebebi hedef kitleye yönelik ihtiyaç analizinin yapılmaması ve bu alanda ortak yöntem ve tekniklerin olmamasıdır. Bu bağlamda dil bilgisi sıralamasının hedef kitleye yapılacak ihtiyaç analizi kapsamında düzenlenmesi gerekmektedir. Nitekim ihtiyaç analizine yönelik yapılan çalışmaların sayısı az olmakla birlikte hepsinin ortak bulgularına bakıldığında YTDÖ alanında yapılan ihtiyaç analizinin, dil öğretim sürecini olumlu yönde etkilediği, süreci nitelikli ve daha başarılı kıldığı görülmektedir (bkz. Boylu ve Çangal, 2014, s. 130-131). Aksi halde farklı ihtiyaçlara ve özelliklere sahip bireylere aynı ders planı ve materyali ile aynı yöntem ve tekniği kullanarak yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi dil öğretimde çeşitli sorunları beraberinde getirecektir (Başar ve Akbulut, 2016, s. 1009).

YTDÖ alanında dil bilgisi kurallarının veriliş sırası, kuralı öğretirken takip edilmesi gereken yöntem ve teknikler, öğreticinin anadiline hâkim olması, bu kuralların dil öğretim materyallerinde nasıl verildiği büyük bir önem arz etmektedir. Ders kitaplarında dil bilgisi sıralamasındaki farklılıklar, bu kuralların öğretimi için hazırlanan dinleme ve okuma metinleri genel anlamda birbiriyle bağdaşmamaktadır. Dil bilgisi kuralı metin bağlamında da öğretildiği

için hazırlanan metinler çok önemlidir. Bu noktada metnin konusunun öğretilecek dil bilgisi yapısıyla uyumlu olması gerekmektedir. Metnin soruları öğretilmek istenen dil bilgisi kuralını hem yapı hem de anlam bakımından pekiştirmeli, ölçme ve değerlendirme sürecine uygun olmalıdır. Diğer yandan dil bilgisi kurallarının anlama yönelik öğretimi YTDÖ alanında önemsenmeyen ama çok önemli bir noktadır. Zira anlam odaklı öğretim yapılmadığı sürece hedef kitlenin bir Türk gibi düşünmesi, konuşması, ve yazması zayıf bir ihtimaldir. Buna göre biçim ve kurallardan oluşan dil bilgisel yapılar, aslında iletişimde bir ‘anlam’ ortaya koymak için uygun bağlamlarda kullanılırlar. Yabancı dilde dil bilgisi öğretiminin amacı, dil bilgisi kurallarının o dilde bir anlamı aktarmak için gerçek yaşamda iletişim kurarken kullanılması olmalıdır. Ancak bu şekilde “dil bilgisi” ve “iletişim” arasında bir bağ kurmak mümkün olacaktır (Kınay, 2015, s. 248). Bu bağlamda hedef kitlenin Türkçeyi iletişim dili olarak kullanabilmesi için anlam odaklı Türkçe öğretimi esas alınmalıdır. Bu durum yaşayan Türkçeyi hedef kitleye kazandırabilmek açısından da üzerinde durulması gereken bir husustur.

Yöntem, Teknik ve İlkelerin Kullanımı. Bilindiği üzere YTDÖ alanında ortak bir yöntem ve teknik bulunmamaktadır. Alanda kullanılan yöntem ve teknikler, kurumlar hatta aynı kurumda görev alan öğretmenler arasında da farklılık göstermektedir. Bu bağlamda YTDÖ alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların, bu kurum ve kuruluşlarda görev alan öğretmenlerin yukarıda sıralanan başlıkları göz önünde bulundurarak planlanan öğretim faaliyetlerine uygun yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir. YTDÖ ilkeleri ise kurumlar ve öğretmenler arası farklılık arz edecek yapıda olmasa da ya yeteri kadar bilinmemekte ya da yeteri kadar uygulanmamaktadır.

Türkçe dersi çok yönlüdür. Bundan dolayı derste birden çok farklı yöntem ve teknik kullanılması hem doğal hem de zorunlu bir durumdur (Kavcar vd., 1997, s. 16’den akt. Arıcı, 2006, s. 299). Bu bağlamda dil öğretim süreci başlamadan belirlenen hedeflere ulaşmak için Türkçenin yapısı göz önünde bulundurularak uygun yaklaşım, yöntem ve teknikleri

kullanmak gerekmektedir. Sönmez'e (2004, s. 181'den akt. Arıcı, 2006, s. 300) göre dil öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 9

Öğretimde Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler

Stratejiler (Yaklaşımlar)	Sunuş Yoluyla Öğrenme	Buluş Yoluyla Öğrenme	Araştırma Yoluyla Öğrenme	Tam öğrenme
Yöntemler	Düz Anlatım	Örnek Olay Tartışma	Gösterme Yapma Yaptırma Kurma Workshop Soru-cevap	Karma Yöntem
Teknikler	Soru-cevap Takrir Sempozyum Söylev	Grup Tartışması Soru-cevap Çember Zıt panel Münazara Görüşme	Beyinfirtınası Problem çözme Karar verme Gösterme Yaptırma Rol yapma Gösterme Yaptırma Rol yapma Gösteri Dramatizasyon Deney Gözlem	Tüm Teknikler

Dil öğretim sürecinde, sınıf içi etkinliklerin nitelikli olması, büyük oranda uygulanan ilke ve yöntemlere bağlıdır. Dil öğretim sürecinde kullanılan ilke ve yöntemler, hem bu süreci hem de sınıf içi etkinlik ve uygulamaları da etkilemektedir (Demirel, 2019, s. 29). Buna göre YDTÖ alanında çok önemli bir yeri olan temel ve genel ilkelere dikkat etmek gerekmektedir. Kullanılacak yöntem ve teknikler bu ilkelere bağlı kalınarak seçilmeli, dersteki uygulamalarda da bunlar göz önüne alınmalıdır (Barın,2004, s. 29). Ayrıca yöntemlerin başarısı nasıl kullanıldıklarının yanı sıra öğrencilerin kişisel özellikleri, öğretimin yapıldığı çevrede konuşulan dil, sosyo-ekonomik durum vb. gibi bir takım etmenler de göz önünde bulundurularak yöntemin kullanım özelliklerinin uyarlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 317). Diğer yandan Türkçenin kendine özgü yapısı (morfolojik ve fonetik özellikleri vb.) göz önünde bulundurularak yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi

alana katkısı bakımından önemli görülmektedir.Yabancı dil öğretiminde ilkeler ise temel ve genel olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. İlgili tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 10

Yabancı Dil Öğretiminde Temel ve Genel İlkeler

Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	1-Dört temel beceriyi geliştirme
	2-Öğretim etkinliklerini önceden planlama
	3-Basitten karmaşığa somuttan soyuta öğretme
	4-Görsel ve işitsel araçları kullanma
	5-Anadili gerekli durumlarda kullanma
	6-Bir seferde tek yapıyı sunma
	7-Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama
	8-Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama
	9-Bireysel farklılıkları dikkate alma
	10- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme
Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler	1-Öğretime dinleme ve konuşma becerileri ile başlama
	2-Temel cümle kalıplarını öğretme ve ezberletme
	3-Kullanılan dilin öğretilmesi
	4-Öğrenciye yeni dil alışkanlıkları kazandırma
	5-Telaffuza önem verme
	6-Hedef dil ve anadil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi
	7- Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi
	8- Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağı tanıma
	9-Yeni yapıyı öğretmenden önce örnek verilmesi
	10-Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının anında düzeltilmesi
	11- Bir seferde bir sorunla uğraşılması
	12- Hedef dilin ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi
	13- Kültür aktarımı yapılması
	14- Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması
	15- Öğrencilerin daha fazla konuşma yapmalarına olanak sağlanması
	16- Öğrencilere sorumluluk verilmesi; Öğrencilerin bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi. Bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelişlerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi
	17-Dersi planlarken çeşitlilik olmasına dikkat edilmesi
	18- Öğrenci başarısını ölçerken öğretilen konuların sorulması

Tablo10’da yer alan ilkelerin bilinmesi tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Bu ilkelerin dil öğretim sürecinde ne kadar etkin, işlevsel ve nitelikli kullanıldığı daha önemli bir noktadır. Bu önemli noktanın en büyük mimarı öğretmenlerin alan içi yeterlikleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üzerinde durulması gereken bir konudur.

Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenler, eğitim ve öğretim sürecinin vazgeçilmez ve en önemli elemanlarıdır (Karacaoğlu, 2008, s. 3; Kuruüzüm ve Çelik, 2005 akt. Kalfa, 2015, s. 242).Yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev alacak öğretmenlerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğine dair kurumsallaşmış bir yapı bulunmamaktadır. Son zamanlarda birçok üniversitede lisansüstü ‘Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi’ programları açılmakta fakat bu programlar da istenen kurumsal yapıyı oluşturmakta eksik kalmaktadır. Diğer yandan Yunus Emre Enstitüsü ve çeşitli üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri tarafından ‘Sertifika Programları’ düzenlenmektedir. Bu programlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair bir alt yapı oluştursa da bahsi geçen öğretmen yeterlikleri konusunda yeterli olamamaktadır.

Özbay ve Bahar (2015, s. 6-17)’a göre Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi lisans programı açılması adına bazı girişimler olmuş fakat bu girişimler sonuçsuz kalmıştır. Bu nedenle, yabancılara Türkçe öğretiminde uzman öğretici ihtiyacı Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri, dil bilimi veya yabancı dil bölümü mezunu olan kişilerin yanı sıra az da olsa Türkçe öğretmenleriyle karşılanmaya çalışılmıştır. Bahsi geçen bölümlerin ders içeriklerine bakıldığında Türkçe eğitimi bölümlerinden mezun kişilerin YTDÖ alanında diğer bölümlere nazaran daha nitelikli öğretmen adayları yetiştirdiği görülmektedir. Buna rağmen başka bir alanda ihtisas yapan bireylerin YTDÖ alanında gerekli yeterliklere (dil öğretiminin özel öğretim yöntemleri, okuma eğitimi, yazma eğitimi, konuşma eğitimi, dinleme eğitimi, dil öğretiminde materyal tasarımı, dil öğretimi yaklaşımları, yabancı dil öğretim tür ve yöntemleri, gelişim ve öğrenme kuramları vd.) sahip olacakları bir eğitim almadıkları

anlaşılmaktadır. Bu bağlamda YDTÖ alanında görev alacak öğretmen adayları, genel kültür ve pedagojik eğitimler ile mesleğe hazırlanmakta, ama özel alan eğitimi eksik kalmaktadır (Mete ve Asar, 2014, s. 124; Kalfa, 2015, s. 242). Bu bilgiler ışığında ana dili olarak Türkçe öğretmek ile yabancı dil olarak Türkçe öğretmek birbirinden çok farklı bilgi, beceri ve yeterlik gerektirmektedir. Yukarıda bahsi geçen etmenler de göz önüne alındığında, YTDÖ alanında görev alan veya alacak öğretmenlerin anadiline, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yöntem ve tekniklerine, AOBM'nin genel ölçütlerine hâkim olması ve bu ölçütleri anadiline nasıl uygulayacağını bilmesi, ölçme ve değerlendirme sürecini doğru bir şekilde planlaması, bu süreçte gerekli değişiklikleri pratik bir şekilde yapabilmesi, öğretim boyunca yeniliklere açık, ders içinde dinamik ve kültürel bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerde olması gereken nitelik ve yeterliklerin belirlenmesine ilişkin uygulamalar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu belirtilmektedir. Bakanlık tarafınca öğretmen yeterlikleri üzerine çeşitli çalışmalar başlatılmıştır. 2006 yılında 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri', ardından 'Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri' yürürlüğe girmiştir. İlköğretim kademesinde 14, ortaöğretim kademesinde 8 alanda öğretmenlere yönelik özel alan yeterlikleri hazırlanmıştır. 2010 yılında ise Bakanlık tarafından 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı' düzenlenmiştir. Ortaya çıkan rapor sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb. lisans programları; yabancılara, yurt dışında yaşayan Türklere, Türk soylu ve akraba topluluklara Türkçenin öğretilmesi amacıyla kurulmamıştır.
2. Ülkemizde YDTÖ alanında bağımsız bir lisans programı bulunmamaktadır.
3. Bu alanda üniversitelerimizdeki çok az sayıda olan lisansüstü programlar, içerik ve kapsam açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir.

4. Yurt dışında Türkçe öğretmek amacıyla Bakanlık tarafından görevlendirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları ihtiyaca cevap verememektedir.
5. Bu konuda hizmet veren kurumlar arasında iş birliği ve eşgüdüm bulunmamaktadır” (MEB, 2010, s. 152, akt. Mete ve Asar, 2014, s. 125-126).

Çalıştayda sunulan öneriler arasında yer alan “4. Bu alan için yetiştirilecek öğretmenlerin alan yeterlikleri belirlenmeli ve açılacak lisans programları, bu yeterlikler çerçevesinde düzenlenmelidir” maddesi, YTDÖ alanında öğretmen yetiştirmede yeterliklerin önemi ile karşılanıp karşılanmadığına değinmektedir (MEB, 2010, s. 155; akt. Mete ve Asar, 2014, s. 126; Kalfa, 2015, s. 242).

Barın, Çangal ve Başar (2017, s. 86-94) yaptıkları çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ana dili olarak Türkçe öğretmeni alan yeterlikleri ile yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki yeterlik çalışmalarından yola çıkarak “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri” hazırlamışlardır. Çalışma 5 yeterlik alanından oluşmaktadır. Çalışmanın ileriki yıllarda kurulmasının önerildiği “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Lisans Programı”na temel oluşturması beklenmektedir.

Tanımlar

Yeterlik Alanı: Belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapıdır.

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olma durumudur.

Performans Göstergesi: Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranıştır (MEB,2017, s. II).

Özel Alan Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (Mete ve Asar, 2014, s. 127).

Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler

Eğitim ve öğretimde kullanılan araçların büyük bir kısmı öğretmen tarafından hazırlanmakta, ölçülmekte ve değerlendirilmektedir. Dolayısıyla ölçme değerlendirmenin yeterliği ve niteliği öğretmenin yetkinliğine bağlıdır. Genelde eğitim ve öğretimde özelden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenler bir ölçme aracının nasıl hazırlanması gerektiğini bilmelidir. Aksi halde iyi bir ölçme aracı hazırlanamaz. Bu bağlamda nitelikli ve doğru bir ölçme aracında bulunması gerekenleri bilmesi gerekmektedir (Gümüş, 1977, s. 86).

Bir ölçme aracının geçerli, güvenilir ve kullanışlı olma özellikleri her uygulamada iyileştirilmesiyle daha nitelikli bir hale getirilebilir. Bu niteliklerin önem düzeyine bakılırsa geçerlik ilk sırada yer alacaktır. Diğer yandan bir ölçme aracının geçerli olabilmesi güvenilir olmasına bağlıdır (Başol, 2018, s. 142; Tekin, 2007, s. 43).

En genel tanımıyla **geçerlik**, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği doğru bir şekilde ve diğer değişkenlerle karıştırmadan ölçmesi şeklinde ifade edilmektedir (Atılğan vd, 2016, s. 51; Bahar vd, 2012, s. 16; Başol, 2018, s. 173; Göçer, 2018, s. 20-21; Gümüş, 1977, s. 86; Özçelik, 2013, s. 151; Şahin, 2018, s. 33; Tekin, 1991, s. 42; Turgut ve Baykul, 2014, s. 133; Yılmaz, 2002, s. 49).

Genel kabul gören tanımına göre **güvenirlilik**, ölçme aracının kararlı, tutarlı, duyarlı ve hatalardan arınık ölçümler yapmasıdır. Bir ölçme aracı aynı şartlarda tekrar uygulandığında sonuç yaklaşık olarak aynıysa ölçme aracı güvenilirirdir (Atılğan vd., 2007; Bahar vd, 2012, s.14; Başol, 2018, s. 142; s. 35; Göçer, 2018, s. 22; Gümüş, 1977, s. 87; Karip, 2015, s. 98; Şahin, 2018, s. 27; Tekin, 1991, s. 43; Turgut,1992, s. 27; Yılmaz,2002, s. 44).

Bir ölçme aracında olması gereken üçüncü nitelik olan **kullanışlılık** genel olarak ölçme aracının hazırlanması, uygulanması ve puanlama sürecindeki kolaylık ve ekonomiklik

olarak tanımlanmaktadır (Bahar vd., 2012, s. 19; Göçer, 2018, s. 24; Özçelik, 2013, s. 155; Tekin, 1991, s. 77; Tekindal, 2017, s. 79; Yılmaz, 2002, s. 55).

Geçerlik. Hazırlanacak ölçme araçlarında dikkat edilmesi gereken en önemli özelliktir. Nitekim geçerliği olmayan bir ölçme aracı güvenilir olmayacağı gibi güvenilirliği arttıran öğeler geçerliliği de arttıracaktır (Başol, 2018, s. 172-173). Fakat diğer yandan güvenilir olan bir ölçme geçerli olmayabilir (Yılmaz, 2002, s.50).

Geçerlik türleri

Kapsam geçerliği. Sınav soruları ölçme yapılmak istenen konuyu yeterli ve eşit bir şekilde örnekliyor ve ölçülmek istenen davranışı gerçekten ölçüyorsa bu sınavın kapsam geçerliği vardır (Şahin, 2018, s. 33). Açıklamaya ilişkin örnek aşağıdaki gibidir:

Ortaya Çıkabilecek Durumlar. A öğrencisinin durumu: I ve III. ünitelerdeki konuları yeterince öğrenmiş, ancak diğer dört konuda öğrenme seviyesi yetersiz veya azdır. B öğrencisinin durumu: I, III ve V. ünitelerdeki konularda öğrenme seviyesi büyük oranda eksik, fakat bunun dışında kalan 2 ünitenin konularını öğrenme seviyesi son derece yeterli ve yüksektir.

Örnek. Dil öğretim süreci boyunca kitapta yer alan 6 ünite ve ünitelerde yer alan 15 farklı konu işlenmiştir. Yani 15 farklı bilginin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu bilgilerin ne kadar kazandırıldığını ölçmek için yapılan sınavda sadece I, III ve V. ünitelerden soru sorulmuş, diğer konulara ait hiç soru sorulmamıştır.

Yukarıda verilen örnekte görüldüğü gibi sınav soruları öğretilmesi hedeflenen tüm konuları kapsamadığı için sınav geçerliğinden söz etmek mümkün olmayacaktır. Her üniteye üç farklı bilginin yer aldığını varsayalım; “A” ile nitelendirilen öğrenci sadece altı farklı konuda gerekli kazanımlara ulaşmışken, “B” ile nitelendirilen öğrenci dokuz farklı konuda gerekli kazanımlara ulaşmıştır. Bu örneğe göre tüm üniteleri kapsayan genel bir ölçme yapılmadığı için daha fazla kazanım elde eden öğrenci başarısız, daha az kazanım elde eden

öğrenci başarılı olmuştur. Ölçme aracı öğretilen konuların hepsini kapsayıcı nitelikte olmadığından geçerli ve güvenilir bir ölçme yapılamamıştır. Bu durum hem öğrencinin dil öğrenme motivasyonunu hem de eğitim aldığı kuruma ve öğretmene güvenini azaltacaktır. Bu bağlamda ölçme aracında kapsam geçerliğini temel almak, dil öğretim genelinde kurumların özelinde ise öğretmenlerin önem vermesi gereken bir konudur.

Yapı Geçerliği. Yapı geçerliği genellikle –sadece- psikolojik ölçmelerle ilgili görülmekteyken, eğitimsel ölçmelerde yapı geçerliğinden bahsedilmemiştir. Bazı yazarlar ise diğer geçerlik türlerinin bir amaca yönelik olduğunu, bu sebeple de yapı geçerliğinin, geçerliğin tanımı olarak görülebileceğini belirtmişlerdir. Birbiriyle ilişkili kavramlar ya da kavramlar arasındaki ilişkiler yapıyı oluşturmaktadır. Buna göre ölçme aracının (test) yapı geçerliği, temelde test sorularına verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analiz edilmesidir. Bu bağlamda yapı geçerliği eğitim alanında yapılan başarı testlerinde yer alabilir (Tekin, 2002, s. 52).

Yapı geçerliğinin öğretmen açısından işlevsel boyutu şöyle sıralanabilir:

Öğretmen,

- Dersin genel hedeflerini iyi bilmeli ve anlamalı,
- Her hedefi net ve somut bir şekilde belirtmeli,
- Bütün kazanımları elde eden öğrencinin neler yapması gerektiğini bilmeli.
Yani hedefleri gözlenebilir davranışlara çevirmeli,
- Başka bir ifade ile her hedefi sınanabilir denenceler haline dönüştürmeli
- Bunlara bağlı olarak gözlenebilen davranışları uygun soru maddeleri haline getirmelidir.

YDTÖ alanında dil öğretim süreci başlamadan hedef kitlenin ihtiyacı doğrultusunda belirlenecek hedeflerin sınırları öğretici tarafından iyi çizilmeli ve belirlenen hedefler özümsemelidir. Öğreticinin hâkim olamadığı bir kazanımı öğrenciye aktarması mümkün

olmayacağı gibi bunu bir ölçme aracıyla sınaması da güvenilir ve geçerli olmayacaktır. Hedefleri hangi yöntem ve teknikle kazandırması gerektiği öğretici açısından önemlidir. Kazanımlar yani hedefler somuttan soyuta, basitten karmaşığa ilkesiyle belirlenmelidir. Ölçme aracında yer alan metinler ve soruları da bu doğrultuda hazırlanmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken diğer bir konu da öğreticinin yaşayan, işlevsel Türkçeyi öğretmesidir. Bu durum ancak anlam odaklı dil öğretimi yapmakla mümkündür. Hedef kitle ancak anlamını kavradığı bir bilginin hayata uygulamasını yapabilecektir. Öğretici sınıf içinde öğrencilerin öğrenme durumlarını dikkatle gözlemlemelidir. Örneğin yeni bir dil bilgisi yapısını anlatırken öğrencilerin derse odaklanma durumlarını iyi tetkik etmelidir. Öğrenciler sıkılıyor ve anlamakta zorlanıyorsa pratik düşünmeli, hemen farklı bir yöntem denemelidir. Bu noktada devreye sınıf hakimiyeti de girmektedir. Sınıf hakimiyeti iyi olan bir öğreticinin- ki bu durum doğrudan disiplin anlamında kullanılmamaktadır - gözlem kabiliyeti var ve öğrencilerini iyi tanıyor demektir.

Ölçüt dayanlı geçerlik. Ölçüt dayanlı geçerlik ölçme aracından elde edilen puanlar ile ölçüt veya ölçütler arasındaki korelasyon katsayısıdır (Şahin, 2018, s.36). İki başlık altında ele alınmaktadır.

Yordama geçerliği. Ölçme aracından (test) elde edilen puanla, testin yordamak için oluşturulduğu değişkenin doğrudan ölçüsü olan ve sonra elde edilen ölçüt arasındaki korelasyondur. Korelasyon katsayısı yordama geçerliği katsayısıdır. Örneğin üniversite sınavında aldığı puanla tercih yapan ve üniversiteye giren birinin üniversitede aldığı notlar arasındaki korelasyon katsayısı ÖSS'nin yordama katsayısıdır (Şahin, 2018, s. 369).

Uyum geçerliği. Uyum veya Uygunluk geçerliğinde önceden belirlenen bir ölçüt ya da geçerlik özelliğine sahip araçla aynı zamanda verilmesi esastır. Daha çok teşhis etmeye yönelik kanıt oluşturması bakımından önemlidir. Uygunluk geçerliğinde öğrencilerin bir

testten elde ettiği başarı seviyesi ile bir başka testteki başarı seviyesi tahmin edilmeye çalışılmaktadır (Başol, 2018, s. 184).

Güvenirlilik. Bir ölçme aracının güvenirlik özelliğine sahip olabilmesi için hata oranının az olması gerekmektedir. Ölçme aracının (test) güvenirliğini etkileyen bazı etmenler şu şekilde sıralanmaktadır (Şahin, 2018, s. 27-29):

- Sınavı hazırlayan kişiden ve ölçme aracından kaynaklanan hatalar
- Sınavın yapıldığı ortamdaki kaynaklanan hatalar
- Sınava giren öğrencilerden kaynaklanan hatalar
- Sınavın yapılış şekline kaynaklanan hatalar

Yılmaz (2002, s. 47-48) ölçme aracının güvenirliğini arttırmak için öğretmenlerin neler yapması gerektiğini şu şekilde sıralamaktadır:

- Ölçme aracı yer alan soru sayısına dikkat etmek gerekmektedir. Çünkü soru sayısı arttıkça ölçme hatası azalır.
- Ölçme aracı yer alan soruları öğrencilerin seviyelerine göre hazırlamak gerekmektedir. Aksi halde ölçme aracının güvenirliği azalır. Bu noktada öğrencileri iyi tanımak, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak ölçme aracının ayırt edici olmasına önem vermek gerekmektedir.
- Sınav süresinin gereğinden uzun veya kısa olmamasına dikkat etmek gerekmektedir.
- Ölçme aracının soru yönergeleri açık, net ve anlaşılır şekilde hazırlanmalıdır.
- Ölçme aracını objektif bir şekilde puanlamak gerekmektedir.
- Ölçme aracı sınav hakkında (süresi, puanlamavb) bilgi verici şekilde hazırlanmalıdır. Sınav kâğıdının başına bir açıklama (yönerge) koymak gerekmektedir.

Kullanışlılık. Ölçme araçlarının ve yöntemlerinin kullanılabilirliği hakkında kolay uygulanabilir ve ekonomik olmasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bir ölçme aracının ekonomik olması sadece ucuza mal etmek olarak algılanmamalıdır. Bu bağlamda, ölçme aracının ekonomik olması, geçerlik ve güvenilirlik özellikleri sağlanarak olabildiğince ucuza mal edilmesi olarak algılanmalıdır (Turgut ve Baykul, 2014, s. 141; Atılğan vd., 2016, s. 70).

Ölçme aracının hazırlanma süresi, ölçme aracının türüne göre değişeceği için kullanılabilirlik açısından önemlidir. Nitekim testler ve kısa cevaplı araçların hazırlanma süresi uzunken yazılı yoklama daha kısadır (Turgut ve Baykul, 2014, s. 141). Ölçme aracının uygulama süresi ölçme aracının türüne de bağlı olarak ne çok uzun ne çok kısa olmalıdır. (Gümüş, 1977, s. 91). Öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler kullanılabilirliği etkilemektedir. Ölçme araçlarının bazıları öğretmenin veya hazırlayan kişinin uzmanlık düzeyinde olmasa da bazı bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirir. Aynı şekilde öğrencinin de sahip olması gereken nitelikler vardır. Öğrenci soru yönergelerini kolay anlar ve cevaplarsa o araç kullanılabilir demektir (Turgut ve Baykul, 2014, s. 141). Kullanılabilirlik, ölçme aracının uygulanabilirliği de beraberinde getirmektedir. Ölçme aracının soru yönergeleri açık ve net, biçimsel özellikleri uygun ve anlaşılır olmalıdır (Atılğan vd., 2016, s. 70). Ölçme aracını puanlarken iki noktaya dikkat etmek gerekmektedir. İlki ölçme aracını ve/veya testini kimin puanlaması gerektiğidir. İkincisi ise testin puanlamasının ne kadar zaman alacağıdır. Yazılı yoklama türü sınavların konunun uzmanı yani puanlama ölçütlerine hâkim kişi tarafından yapılması gerekmektedir. Seçmeli testlerin puanlaması daha kolay ve daha az zaman alır. Ayrıca konunun uzmanı tarafından cevap anahtarı önceden hazırlanırsa herhangi biri puanlama yapabilecektir (Tekin, 1991, s. 78-79).

Yapılandırmacı Yaklaşım

Son yıllarda eğitim alanında hızla yayılan yapılandırmacı yaklaşım Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner gibi teorisyenlerin çalışmalarıyla ortaya çıkmış ve yapılan çok sayıdaki araştırmayla gelişmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım günümüzde bilginin zihinde nasıl yapılandığını ve öğrenme süreçlerinin neler olduğunu açıklayan, eğitim uygulamalarına yön veren gelişimsel, sosyal ve etkileşimsel yapılandırmacılık gibi türleri olan bir bilme kuramıdır (Basque, 1999; akt, Güneş, 2010, s.5). Çok daha eski tarihlere gidildiğinde kökleri Sokrates ve Kant gibi felsefecilere dayanmaktadır (Akpınar, 2010,s. 16). Bu bağlamda sadece bir öğrenme kuramı değil bilgiye ve anlama nasıl ulaşılması gerektiğini gösteren felsefi bir bakış açısı olarak nitelendirilebilir (Savery ve Duffy, 1995, s. 35; akt. Karadağ vd., 2008, s. 385). Diğer yandan yapılandırmacılık; önceki bilgilerle yeni edinilen bilgileri ilişkilendirerek (sarmal sistem) öğrenmektir. (Sherman ve Kurshan, 2005; akt, Arslan, 2007, s. 44). Öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri önceden var olan bilgileriyle harmanlayarak kişisel yorumlarını tecrübelerine ve yeni bilgilerine göre yapılandırmaktadırlar (Jonassen ve diğerleri, 1995; akt. Teyfur ve Teyfur, 2012, s. 67).

Bu yaklaşımın en önemli özelliği bireyin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine imkan vermesidir (Erdem, 2001, s. 6; akt. Arslan, 2009, s. 145).Genel olarak yapılandırmacı öğrenme; insanların, kendi davranışlarının amacına yöneliktir ve öğrenenler anlamın pasif değil, aktif yapılandırıcılarıdır (Cobb, 1994, s. 17; akt. Karadağ vd., 2008, s. 384-385). Bilgi öğrenen tarafından yapılandırılır. Her birey bilgiyi kişisel ve sosyal olarak yapılandırır (Kana, 2013, s. 36). Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli eğitim yapılmasını ön görmektedir. Öğretmen bu yaklaşıma göre öğrenenleri yönlendiren konumundadır.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin içinde yaşadığımız çağın yaşam koşullarına uygun insanlar yetiştirmede zayıf kaldığı görülmektedir. Modern insanın yaşamın her alanında

başarılı olabilmesi için bilgiye kısa sürede ulaşması, bu bilgiyi hayatına uygulama becerisine sahip olması gerekmektedir. Öğretim sürecinde öğrencilerin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak, sınıf düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak sorumluluklarının da artacağını bilmeleri sağlanmalıdır. Böylece bilimsel düşünce ve sorgulama yetisi gelişen, kendi problemlerine çözüm bulan, hem sınıf içi hem de sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını değerlendiren bireylerin ortaya çıkabileceğine inanılmaktadır (Teyfur ve Teyfur, 2012, s. 67).

Dünyada eğitim alanında 1900'lü yıllardan günümüze kadar davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşımlar kullanılmıştır. Günümüzde Türkiye de dâhil olmak üzere birçok gelişmiş ülke eğitim alanında yapılandırıcı yaklaşımı uygulamaktadır (Güneş, 2010, s. 3; Gür vd. 2013, s. 124).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı yapılandırıcı eğitim yaklaşımını ilk olarak ilköğretim kademesinde 2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda uygulamaya koymuştur. 2005-2006 öğretim yılında tüm şehir ve okullarda uygulamaya başlamıştır. Bu yeni yaklaşıma yönelik hazırlanan programlar hakkında 2005-2006 Öğretim yılından önce öğretmen ve yöneticilere bilgi verilmiştir. Proje, yenilenen eğitim programları ile Cumhuriyet tarihinin en önemli projesi olma iddiası taşımakta ve projenin Türk eğitim sisteminde büyük bir değişim sağlayacağına inanılmaktadır (Teyfur ve Teyfur, 2012, s. 69). Bu bağlamda eski ve yeni eğitim sisteminin farklarını anlamak için 'davranışçı-eski program' ve 'yapılandırıcı-yeni program' içeriklerini görmek yerinde olacaktır. İlköğretim programlarının temel içerikleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 11

Eski ve Yeni İlköğretim Programlarının Temel Özelliklerinin Karşılaştırılması

Eski ve Yeni Programın Temel Özelliklerinin Karşılaştırılması	
Eski Program	Yeni Program
Davranışçı yaklaşım göre planlanır.	Yapılandırmacı yaklaşıma göre planlanır.
Öğrenci pasiftir, eğitim öğretmen merkezlidir.	Öğrenci aktiftir, eğitim öğrenci merkezlidir.
Konu ve kavramların sıralamasında doğrusallık ilkesi esastır	Konu ve kavramların sıralamasında sarmallık ilkesi esastır.
Sonuç odaklıdır yani ürün değerlendirmesi yapılır.	Süreç odaklıdır. Yani hem ürün hem de süreç değerlendirilir.
Geleneksel öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri hâkimdir	Alternatif öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri hâkimdir

Kaynak: Gelen ve Beyazıt, 2007, s. 464

Tablo 11’de görüldüğü gibi ve yukarıdaki bilgiler ışığında Türk eğitim sistemi ilköğretim kademesinde 2004 yılından önce eski eğitim sistemi yani davranışçı yaklaşım esas alınmaktaydı. 2005-2006 öğretim yılından itibaren yeni eğitim sistemi yani yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Buna göre öğretmenin yönlendirici, öğrenenin aktif olduğu, sadece ürünün değil öğrenme süreçlerinin değerlendirildiği, yani öğrenenin neyi bildiğinin önemli olduğu, klasik öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin yerini modern yöntem ve tekniklerin aldığı, buna bağlı olarak geleneksel ölçme değerlendirme yönteminin terk edilerek alternatif ölçme değerlendirme yönteminin uygulanmasına olanak sunacak yapılandırmacı yaklaşım Türk eğitim sistemindeki yerini almıştır.

Tablo 11’deki bilgilere ek olarak Başol (2018, s. 5-6)’un geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşımı karşılaştırmalı olarak verdiği tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 12

Geleneksel ve Yapılandırıcı Yaklaşımın Karşılaştırılması

Geleneksel Yaklaşım	Yapılandırıcı Yaklaşım
Bilgiler ezber yoluyla öğretilir.	Bilgiler, analiz, değerlendirme yoluyla edinilir.
Ders saatleri sınırlıdır	Ders saatleri yeterliği esas olarak belirlenir.
Öğretimde “Ne?” sorusu önemlidir.	Öğretimde “Neden, Nasıl?” soruları önemlidir.
Tümevarım yöntemi kullanılır	Tümden gelim yöntemi kullanılır
Öğretimde bilişsel alana yönelik bir yol takip edilir.	Öğretimde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara yönelik bir yol takip edilir.
Tayin edilmiş sürede çok kazanım elde etmek hedeflenir	Esnek bir öğretim süreci olduğundan kazanımlar zamana yayılır. Zira amaç etkili öğretim yapmaktır
Ölçme ve değerlendirme süreci kolaydır ve az zaman alır.	Ölçme ve değerlendirme süreci uzundur. Öğretmenin yükümlülüğü fazladır.
Öğrenciden edindiği kazanımları sınavda göstermesi beklenir	Öğrenciden edindiği kazanımları işlevsel şekilde hayata yansıtması beklenir.
Öğretim sonunda öğrencinin düzeyini somutlaştıran not, sertifika vermek amaçlanır.	Performans ve proje ödevleri ile öğrenciyi hayata hazırlamak amaçlanır.

Tablo 12’de bu iki yaklaşımın öğretim süreçleri ile ölçme değerlendirme süreçlerinin farklılığı görülmektedir. Geleneksel yaklaşım, öğretmenin, dolayısıyla da öğrencinin kendini geliştirmesine olanak vermemektedir. Sınırları belirlenmiş bir öğretim süreci içinde ezber dayalı, anlam odaklılık ve işlevsellikten uzak bir yol takip edilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda ise aksi bir yol takip edilerek öğretmen dolayısıyla öğrenci farklı bakış açıları kazanmaktadırlar.

Türk eğitim sisteminde benimsenen yapılandırıcı yaklaşım bir ilerleme gibi görülse de buna yönelik bazı eleştiriler ve öneriler dikkate alınmalıdır. Yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ile hazırlanan yeni öğretim programlarının başarısı öğretmen ve yöneticilere bağlıdır. Yeni eğitim programını uygulamaya ilişkin öğretmen ve yöneticilerin bilgi sahibi olmalarının ve eski sistemde ısrarcı olmadan yeni sistemi benimsemelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

(Teyfur ve Teyfur, 2012, s. 69). Diğer yandan hem hizmet içi hem hizmet öncesi öğretmenlerin bu anlayışa göre yetiştirilmesi gerekmektedir. Eğitim fakültesi programları güncellenmiş olsa da yeni program tam anlamıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile bağdaşmamaktadır. En kısa zamanda programdaki bu eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir (Karadağ vd. 2008, s. 398). Yapılandırmacı eğitime yönelik öğretmenlerin algılarını değiştirmek güçtür. Okullar hizmetiçi eğitimler ve uygulamalarla dönüştürülmelidir. Bunun yanı sıra hizmetiçi eğitimlerde yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulama boyutuyla ilgili beceriye dayalı uygulamalar yapılmalıdır (Kana, 2015, s. 4). Arslan'ın (2009, s. 150-151) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler eski sistemi hala terk etmemekte ve yapılandırıcı yaklaşımın gereklerini sınıf içinde uygulayamamaktadırlar. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşıma eğitim çalışanları, öğrenenler ve velileri ne yapacaklarını bilerek, programı benimseyerek yaklaşmalıdır. Ayrıca eğitim çalışanları yapılandırmacılık gibi "ithal kuramların" kalıcı çözümler sunmayacağını, nitelikli çözümün ise kültürümüze ve çağın gereklerine uygun bir eğitim anlayışı kurmak olduğunu bilmelidirler (Akarpınar, 2010, s. 20). Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ve öğretimdeki öneminin göz ardı edilmemesi gerekmekte fakat buna karşılık felsefi, teorik ve pratik yönden hızla uygulamadan eleştirel bir gözle değerlendirilmesi, bu konuda daha çok araştırma yapılması gerekmektedir (Şimşek, 2004, s. 135).

Yapılandırmacı yaklaşım, her ne kadar öğrenenin aktif olarak katıldığı edindiği bilgilerle yeni bilgilere ulaştığı bir süreç olsa da uygulanmasında ve işlevsel hale getirilmesinde güçlükler yaşandığı görülmektedir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı sadece öğretim sürecinde değil, ölçme değerlendirme yaklaşımlarında da değişikliklere yol açmıştır (Çoklar, Vural ve Şahin, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Korkmaz ve Kaptan, 2005; Tay, Tokcan ve Oruç, 2009; Yayla, 2011, akt. Şad ve Göktaş, 2013, s.81). Bu bağlamda geleneksel ölçme değerlendirme (sonuç

değerlendirme) yaklaşımlarının yanında alternatif ölçme değerlendirme (süreç değerlendirme) araçları ortaya çıkmıştır. Geleneksel ölçme değerlendirme araçları; çoktan seçmeli sorular, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, boşluk doldurma, kısa cevaplı sorular, uzun cevaplı sorular olarak 6 başlık altında; alternatif ölçme ve değerlendirme araçları; kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, gösteri, yapılandırılmış grid ve ürün seçki dosyası (portfolyo) olarak 8 başlık altında toplanmaktadır.

Geleneksel ölçme değerlendirme araçları ile öğrencilerin bilgi veya becerilerine göre bir değerlendirme yapılırken alternatif ölçme değerlendirme araçları ile öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğu belirlenir (Gömlüksiz ve Kan, 2010; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009, akt. Şad ve Göktaş, 2013, s. 82). Ayrıca alternatif ölçme-değerlendirme araçları ile öğrencinin öğrenme sürecinde gelişimi izlenebilmekte ve değerlendirme öğrenim sürecinin bir parçası olmaktadır (Acar ve Anıl, 2009, akt. Şad ve Göktaş, 2013, s. 82). Diğer yandan MEB tarafından uygulamalarına başlanan yeni öğretim (müfredat) programlarında da geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yerine bazı alternatif ölçme değerlendirme araçları önerilse de bu alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının çoğu sağlam bir temele dayanmamaktadır. Dolayısıyla alternatif olarak gösterildikleri geleneksel araç ve yöntemlerin yerini alacak nitelikte görünmemektedirler (Özçelik, 2013, s.70). Şunu da unutmamak gerekir ki bu güne kadar geliştirilen, kullanılan hiçbir ölçme araç ve yöntemi hatasız değildir. Eksikleri olduğu düşünülen geleneksel araç ve yöntemlere alternatif oluşturmak yerine bu araç ve yöntemlerin eksiklerini alternatif araç ve yöntemlerin sunabileceği imkanlar ile tamamlamak uygun bir çözümdür (Özçelik, 2013, s. 74-75). Zira yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreci içinde sadece geleneksel araç ve yöntemlerin veya alternatif araç ve yöntemlerin kullanılması dil öğrenim sürecini istenen hedefe ulaştırmayacaktır. Bu düşünceye paralel olarak Özçelik (2013, s.71)'e göre tüm öğrenmelerin buluş yoluyla yani yapılandırmacı yaklaşım ile yapılabileceği düşüncesi yanlıştır.

Diğer yandan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları, bilişsel alan öğrenmelerini ölçmek için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de tercih edilmektedir. Bu çalışma bilişsel süreçlerin geleneksel ölçme değerlendirme araçları ile ölçülebileceğini kanıtlar niteliktedir.

Taksonomi (Hedeflerin Aşamalı Sınıflandırması)

Eğitim öğretim süreci planlamaları yapılırken dikkat edilen en temel hususların başında bilgilerin hedef kitlelere aktarımında izlenecek yolun belirlenmesi gelmektedir. Bu nedenle geliştirilen programlar, bilgi ve becerileri öğrenciye gelişi güzel değil belirli bir çerçevede sunmayı amaçlar. Bu da bilginin kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene vb aşamalar bağlamında verilmesini sağlar. Bu bağlamda verilen bilgi ise öğrenenlerde kalıcı davranışa dönüşmekle birlikte hem öğreticilerin hem de öğrencilerin işini kolaylaştırmaktadır. Bu bilgiler çerçevesinde bakıldığında “taksonomi” de öğrencilere kazandırılması istenen hedeflerin aşamalı bir şekilde sıralanması olduğundan Sönmez (2004) taksonomiye, “basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması” (akt. Yüksel, s. 2007, s.480) şeklinde tanımlamıştır. Bu tanıma ek olarak Yurdabakan (2012, s. 327), taksonomiye, eğitim hedeflerinin aşamalı sınıflandırılmasındaki amaç ölçme değerlendirmeye yönelik bir standart oluşturarak meslektaşlar arasında birlik sağlamak olarak tanımlarken Beyreli ve Sönmez (2017, s. 214) öğrencilerin hedef davranışlarının sınıflandırılması olarak tanımlar.

Taksonomilerin literatürde farklı türleri bulunmaktadır: Bloom, Revize Bloom, TIMMS, PISA, PIRLS, Haladayna, Marzano-Pickering-McTighe, Marzano ve Kendall (Öntaş, 2012; akt., Topçu, 2017, s. 322). Bu taksonomilere ek olarak Arı (2013, s. 261) 1982 yılında SOLO, 2000 yılında Anderson, 2003 yılında Fink ve 2006 yılında Dettmer gibi taksonomiler de ortaya çıktığını, bu taksonomilerden Fink ve Dettmer’in uygulamada henüz yaygınlık kazanmadığını belirtmektedir.

Son olarak Bloom Taksonomisinin ortaya çıktığı tarihlerde birçok araştırmacı bu taksonomiden etkilenerek özellikle öğretmenlerin hazırladıkları soruların hangi seviyede olduğunu belirlemeye yönelik pek çok soru sınıflaması da yapmışlardır. Gall (1970, s. 709) tarafından yapılan sınıflamalar bir tabloda birleştirilmiştir (Bkz. Dindar ve Demir, 2006, s. 89). Bloom Taksonomisine alternatif olarak Gerlach ve Sullivan, De Block, Tuckman gibi araştırmacılar tarafından geliştirilen sınıflamalar olsa da (Yüksel, 2007, s. 483-499) taksonomiler arasında yaygın olarak kullanılan sınıflama Benjamin S. Bloom ve arkadaşlarının düzenledikleri “Bloom Taksonomisi”dir (Başbay, 2007, s. 68). Taksonominin hedef davranışlar için belirlediği üç sınıflamadan (bilişsel/duyuşsal/psiko-motor davranışlar) en çok tercih edileni bilişsel alan sınıflandırmasıdır.

Bloom Taksonomisinin Ortaya Çıkışı

Benjamin S. Bloom, taksonominin bahsi geçen amaçları doğrultusunda aralarında Engelhart, Hill ve Krathwohl gibi uzmanların bulunduğu bir ekiple 1949 yılında çalışmalarına başlamıştır. Grubun çalışmaları beş yıl sürmüş ve 1956 yılında “Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflandırılması Eğitim El Kitabı 1: Bilişsel Alan” adlı kitap yayımlanmıştır. Bu çalışmada ölçme ve program geliştirmecilere yardımcı olmak amaçlanmıştır (Krathwohl, 2002; akt., Yurdabakan, 2012, s. 328) ve bilişsel alan davranışları aşamalı olarak sınıflandırılmıştır (Oktay, 2015, s. 25). Bloom ve arkadaşları bilişsel alan sınıflandırmasının yanı sıra 1964 yılında duyuşsal ve psikomotor alana yönelik de sınıflandırmalar yapmıştır (Tutkun, 2012, s. 15). Bilişsel alana yönelik olarak pek çok sınıflama bulunmaktadır. Ancak bu sınıflamalar içerisinde en çok kullanılan Bloom’un 1956 yılında geliştirdiği bilişsel alan sınıflamasıdır. (Ertürk, 1982; Özçelik, 2009; akt. Korkmaz ve Ünsal, 2016, s. 175). Çalışmanın öncülüğünü Benjamin S. Bloom yaptığı için geliştirilen bu sınıflandırma literatürde “Bloom Taksonomisi” olarak adlandırılmaktadır.

Orijinal Bloom Taksonomisi (BT)

Orijinal taksonomide, bilişsel alan altı basamaktan oluşturulmuştur. Her bir kategori için dikkatle geliştirilmiş tanımlamalar yapılmıştır. Bu kategoriler bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Uygulama kategorisi dışında her birinin alt kategorileri bulunmaktadır. Kategoriler basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru bir sıra takip etmektedir. Ayrıca orijinal taksonomi kümeli (birikimli) bir hiyerarşiye sahiptir; yani daha karmaşık bir kategoride yeterli zihinsel becerilere sahip olabilmek için önceki basit kategorilerde yeterli zihinsel becerilerin kazanılmış olması gerekmektedir (Krathwohl, 2002, s. 212-213). Taksonomide bilişsel boyutta yer alan altı kategorinin hatırlama basamağı üzerinde temellendiği söylenebilir. Zira bilgi olmadan diğer kategorilerde ilerleme kaydetmek zor olacaktır.

Bloom taksonomisinin ana düşüncesi, öğrencilerin edinmek istedikleri bilgilerin basitten karmaşığa doğru sıralı ve aşamalı bir düzen takip etmesidir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin bilmeleri gerekenlerin eğitim ve öğretim hedefi olmasıdır. Taksonomideki seviyeler arka arkaya sıralanmıştır. Buna bağlı olarak bir üst seviyeye geçmeden bir alt seviyenin tam olarak anlaşılması lazımdır (Huitt, 2009; akt., Tutkun, 2012, s. 16). Orijinal Bloom Taksonomisi ve alt kategorileri aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Bloom, B. S. (Ed.) 1956; akt., Yüksel, 2007, s. 481):

Tablo 13

Orijinal Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Sınıflaması

-
- 1.0. Bilgi
 - 1.1. Belirli bir alana özgü bilgiler
 - 1.1.1. Terimler (kavramlar) bilgisi
 - 1.1.2. Olgular bilgisi
 - 1.2. Belirgin bir alanla ilgili bilgilerle uğraşma araçları ve yolları bilgisi
 - 1.2.1. Alışlar bilgisi
 - 1.2.2. Yönelimler ve aşamalı diziler bilgisi
 - 1.2.3. Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi
 - 1.2.4. Ölçütler bilgisi
 - 1.2.5. Yöntem bilgisi
 - 1.3. Bir alandaki evrenseller ve soyutlamalar bilgisi
 - 1.3.1. İlke ve genellemeler bilgisi
 - 1.3.2. Kuram ve yapılar bilgisi
 - 2. Kavrama
 - 2.1. Çevirme
 - 2.2. Yorumlama
 - 2.3. Yordama
 - 3. Uygulama
 - 4. Analiz
 - 4.1. Öğelerin analizi
 - 4.2. İlişkilerin analizi
 - 4.3. Örgütlenme ilkelerinin analizi
 - 5. Sentez:
 - 5.1. Özgün bir iletişim muhtevası oluşturma
 - 5.2. Bir plan veya işlemler takımı önerisi oluşturma
 - 5.3. Soyut ilişkiler takımı geliştirme
 - 6. Değerlendirme
 - 6.1. İç kanıtlar bakımından yargılama
 - 6.2. Dış kanıtlar bakımından yargılama
-

Tablo 13'te görüldüğü gibi bilişsel alan tek boyutludur. Ayrıca üst basamaklarda yetkin olabilmenin öncelikle alt basamaklarda yetkin olmaya bağlı kılınması, katı bir kural

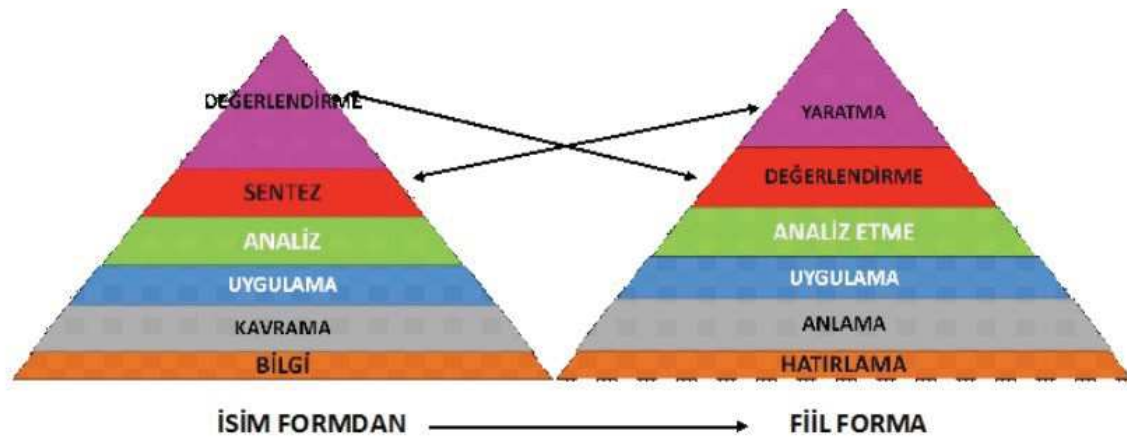
olduğu gerekçesiyle eleştirilmiş ve Ormell (1974) farklı hedeflerdeki zıt örneklere ve çelişkilere vurgu yapmıştır (Akt. Bümen, 2006, s. 4). Bloom taksonomisinin yenilenme gerekçeleri başta Bloom ve arkadaşları olmak üzere birçok araştırmacıya göre farklıdır. Bu bağlamda gerekçeleri Tutkun (2012, s. 16-17) şu şekilde sıralamaktadır: 1- Zaman içinde öğrenmenin nasıl olması gerektiğine dair yeni bulgular ve yeni felsefeler ortaya çıkması, bu durumun, programların sorgulanmasına ve değiştirilmesine yol açması. 2- Zaman içinde öğrenmeye ilişkin yeni anlayışlar ve eğitim alanında yapısalcı yaklaşımın öne çıkmasıyla Orijinal Bloom taksonomisinin üst biliş zihinsel becerileri ölçmede yetersiz olması. (Ayvacı ve Türkdoğan 2010). 3- Analiz ve değerlendirme basamaklarının ne anlama geldiğine yönelik tam bir uzlaşmanın bulunmaması. 4- Gerçeğe uygun projeler ve problemler gibi etkinliklerin taksonomiyle örtüşmemesi (Intel, 2011). 5- Çocukların öğrenmedeki bireyselliğini, dinamikliğini ve tüm öğrenmelerini açıklamada yetersiz olması. 6- Taksonomideki basamaklara ilişkin bir öğretim metodu oluşturamaması (Tuğrul, 2002). Bu gerekçelere ek olarak Amer (2006: 46)'de 1956'dan sonra ortaya çıkan yeni yapısalcı yaklaşım ve anlayışların Orijinal Bloom Taksonomisinin yenilenmesine sebep olduğunu belirtmektedir (Akt. Gökdeniz, 2018, s. 24). Ayrıca taksonomide Wittgenstein'in felsefesinin etkisinin fazla olduğu, böyle bir sınıflamanın eğitim hedeflerinin niteliğini tam anlamıyla yansıtamadığı ve daha yüksek hedeflerin gerçek tanımlara dayandırılması gerektiği iddia edilmiştir (Furst, 1981; akt., Topçu, 2017, s.323).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)

Bloom ve meslektaşları tarafından geliştirilen tek boyutlu taksonomi yaklaşık 50 yıl geçerliğini korumuştur (Pickard, 2007, akt., Korkmaz ve Ünsal, 2016, s. 175). Fakat yukarıda bahsi geçen nedenlerden dolayı 1995-2001 yılları arasında Bloom'un taksonomisini revize etmek amacıyla; David Krathwohl ve Lorin Anderson öncülüğünde bilişsel psikoloji (3), eğitim programları ve öğretim (3) ve ölçme ve değerlendirme (2) alanlarında uzman toplam 8

eğitimci ve bir grup araştırmacı tarafından toplantılar düzenlenerek revize çalışmaları başlatılmıştır (Anderson, 2005; Krathwohl, 2002; akt., Korkmaz ve Ünsal, 2016, s. 175).

Taksonominin yenilenmiş hâli de altı ana bilişsel (cognitive) basamaktan oluşmaktadır. BT'nin uygulama (application), analiz (analysis) ve değerlendirme (evaluation) basamakları uygula[ma], analiz et[me] ve değerlendir[me] (apply, analyze, evaluate) olarak fiil formuna dönüştürülmüştür. Fakat işlev ve kapsamaları değişmemiştir. Sentez basamağının yerini değerlendirme basamağı; değerlendirme basamağının yerini yarat[ma] (create) basamağı almıştır. YBT'de bunlara bilişsel süreçler (cognitive processes) adı verilmiştir (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths, Wittrock, 2001; akt. Beyreli ve Sönmez, 2017, s. 216).



Şekil 2. Bloom taksonomisindeki değişiklikler (Tutkun, 2012, s. 18)

Taksonomide yapılan değişiklikler orijinal taksonomiyle karşılaştırıldığında genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır (Korkmaz ve Ünsal, 2016, s. 176) :

- Orijinal taksonomide sadece bilgi boyutu bulunurken Yenilenmiş Bloom Taksonomisi iki boyuttan (bilgi ve bilişsel boyut) oluşmaktadır. Orijinal taksonomide isim ve fiil kısmı tek bir boyut içerisinde değerlendirilirken;

revize edilmiş taksonomide isim kısmı bilgi boyutunda; fiil kısmı ise bilişsel süreç boyutunda değerlendirilmiştir (Pickard, 2007; Bümen, 2006).

- Orijinal taksonomideki bilgi boyutu üç ana kategoriden oluşmaktayken Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde bu üç ana kategoriye ek olarak dördüncü bir kategori yani “üstbilişselbilgi” eklenmiştir (Anderson, 2005).Yenilenmiş taksonominin bilgi ve bilişsel boyutu aşağıdaki tablolarda verilmektedir:

Tablo 14

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu

Bilgi Boyutu	Alt Boyutlar
1.Olgusal Bilgi	1. Terimler Bilgisi 2. Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi
2.Kavramsal Bilgi	2.1.Sınıflamalar ve Sınıflamaların Bilgisi 2.2. İlkeler ve Genellemeler Bilgisi 2.3.Kuram, Model ve Yapılar Bilgisi
3. İşlemsel Bilgi	3.1. Konuya Özel Beceri ve Algoritmalar Bilgisi 3.2. Konuya Özel Teknik ve Yöntemler Bilgisi 3.3. Uygun İşlemlerin Ne Zaman Kullanılacağı Belirlenmesi ile İlgili Ölçütlerin Bilgisi 4.1. Stratejik Bilgi 4.2. Bağlamsal ve Koşullarla İlgili Yönler de Dâhil Olmak Üzere Bilişsel Görevler Bilgisi
4. Üstbilişsel Bilgi	4.3. Kendi Kendisi Hakkında Bilgi 4.4. Üstbilişsel Bilgi İçeren Hedeflerin Değerlendirilmesi

Kaynak : Anderson ve Krathwohl Çvr., Özçelik, 2018, s. 58-78.

- Uygulama Kategorisine iki alt basamak (yapma-yararlanma) eklenmiştir (Krathwohl, 2002; Bümen, 2006).
- Orijinal taksonomide değerlendirme basamağı daha çok ana kategorilere yönelikken; revize edilmiş taksonomide alt kategorilere ağırlık verilmiştir (Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Bümen, 2006) Bilişsel süreçler ve alt kategorileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 15

Bilişsel Süreçler ve Alt Basamakları

Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Tanıma	Yorumlama	Yapma (icra)	Ayrıştırma	Denetleme	Oluşturma
Hatırlama	Örneklendirme	Yararlanma	Örgütleme	Eleştirme	Planlama
	Sınıflama		İrdeleme		Üretme
	Özetleme				
	Sonuç çıkarma				
	Karşılaştırma				
	Açıklama				

Bu bilgilere ek olarak orijinal taksonominin hiyerarşik (birikimli) yapısı çok eleştiri aldığından, yeni taksonomi de kaldırılmıştır. Örneğin, anlama basamağı, uygulama basamağı için bir ön koşul olmaktan çıkmıştır. (Bekdemir ve Selim, 2008; akt. Arı, 2011, s.754).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu

Bilgi boyutu üç ana basamak yerine dört ana basamağı içermektedir. Bu basamakların üçü orijinal çerçeve içinde Bilgi alt kategorilerinin temelini oluşturmaktadır. Ancak terminolojiyi kullanmak ve orijinal çerçevenin oluşturulmasından bu yana gelişen bilişsel psikolojinin ayrımlarını yapabilmek için taksonomi yeniden düzenlenmiştir. Dördüncü basamak olan Üstbilişsel bilgi bireyin kendi bilişleri hakkındaki farkındalığıdır (Krathwohl, 2002, s. 214).

Olgusal bilgi. Bu basamak akademik uzmanlık alanlarına yönelik bütün temel kavramları içermektedir. Akademik uzmanlar alanları ile ilgili iletişim halindeyken alanlarına yönelik bilgileri anlamak, sistematik bir şekilde organize etmek için bu temel kavramları kullanmaktadırlar. Eğitim alanında ise öğrencilerin herhangi bir alanı/disiplini tanımaları ya da bu alana/disipline yönelik bir problemi çözebilmeleri için bilmeleri gereken temel kavramları içerir. Fakat bir alana ilişkin çok miktarda temel öge bulunduğu için öğrencilerin tümünün öğrenmesi beklenmemektedir (Özçelik, 2018, s. 58). Olgusal bilgi basamağı, bir

alanla/disiplinle ilgili bilinmesi zorunlu olan bilgileri içermektedir. Bu bilgiler büyük oranda somuttur. Sembol ve önemli bilgileri gösteren bu bilgiler “sembol dizgileri” olarak ifade edilmektedir. Bu bakımdan olgusal bilgi düşük düzeyde soyutlamanın olduğu bir basamaktır (Beyreli ve Sönmez, 2017, s. 217). Bu bilgiler ışığında daha genel bir ifadeyle herhangi bir alanın/disiplinin temelini oluşturan bilgileri anlayıp kullanma ve ifade etme davranışları ile öğrencilerin bilmek zorunda oldukları temel bilgileri içermektedir (Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017, s. 3).

Terimsel bilgi. Yazılı veya sözlü özel isim ve sembolleri, simgeleri (kelime, işaret, resim, sayı) içermektedir. Öğrencilerin bu isim ve simgeleri bilmesi ve bunların genel kabul gören karşılıklarını öğrenmesi gerekmektedir. Bilim adamları veya herhangi bir alanın uzmanları alanlarına ilişkin düşüncelerini veya bilgilerini halkın daha çok kullandığı popüler olan terimleri kullanmakta zorlanmaktadır (Özçelik, 2018, s. 60).

Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi. Olaylar, mekânlar, insanlar, tarihler vb. bilgileri kapsamaktadır. Bir disipline ait konuda uzmanların önemli bilgi olarak gördükleri olaylar, mekânlar, insanlar vb gibi alanlarına ilişkin konuları anlatırken kullandıkları temel bilgilerdir (Özçelik, 2018, s. 61).

Olgusal bilginin YTDÖ alanında kullanımına örnek.

- Alfabe bilgisi
- Rakam (sayı) bilgisi
- Kelimeler: Herhangi bir konuyla ilgili bilinmesi gereken temel kelimeleri içermektedir (Herhangi bir alana/disipline ait kelime bilgisi).
- Resim/görsele ilişkin bilgi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle başlangıç düzeyinde görsel ile kelime öğretimi yapmak çok önemlidir. Öğrencilerin kelimeleri görselleri ile öğrenmesi bilgiyi kalıcı hale getirmektedir.

- Sözcüklerin doğru telaffuzlarını göstermek için kullanılan simgelerin bilgisi; örneğin hala (babanın kız kardeşi – hâlâ (zarf, devam eden bir eylemi anlatır)
- Noktalama işaretlerinin bilgisi
- Zihinle ilgili yardımcı stratejilerin bilgisine (Öğrendiği dil bilgisi yapılarına yönelik kısaltmalar; sert ünsüzler = F1ST1KÇ1 ŞaHaP= f,s,t,k,ç,ş,h,p / sert ünsüzlerin yumuşaması kuralı= KeTÇaP = k,t,ç,p) Bu bilgi anadili Türkçe öğretiminde de kazandırılmaktadır.

Alfabe ve sözcüklerin doğru telaffuzu için kullanılan simgeler, noktalama işaretleri ve kısaltmalar bahsi geçen “sembol dizgeleri” ne örnek teşkil etmektedir.

- Herhangi bir alana ait terimlerin bilgisi: Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde meslekleri öğretirken o meslek dallarına ait terimlerin (kelime ve kelime grupları) somuttan soyuta olacak şekilde öğretilmesi. Basamaklı kur sistemine göre seviye ilerledikçe birçok alana dair terim bilgisi kazandırılabilir. Öğreneğin A2 seviyesinde doğa olaylarına ait terim bilgisi, B1 seviyesinde icat/keşiflere ait terim bilgisi verilebilmektedir.

Meslek	Mesleğe ait terim	Mesleğin icrası (fiil)
Doktor	Stetoskop, hasta	Muayene etmek

Örnek cümle:

Doktor, hastayı/hastaları stetoskop ile muayene ediyor.

Yukarıda verilen örnek cümle A1 seviyesinde öğretilbilir bir yapıdadır. A1 seviyesinde alfabe öğretimi kelimeler üzerinden yapılmaktadır. Bu kelimelerin ihtiyaca ve kullanım sıklığına göre sınıflandırılarak verilmesi gerekmektedir. “Meslekler” başlığı altında gerekli iş kolları verildikten sonra ilerleyen süreçte (basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkesi gözetilerek) konu genişletilebilir. Bu öğretimin daha ileri seviyesi “akademik ve

mesleki Türkçe ”dir. Alt yapı kurulduktan sonra Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitmen ve uzmanlar C1 seviyesinde mesleklere ait soyut terimleri rahatlıkla kazandırabilir. Böylelikle YTDÖ ilkeleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin amacıyla paralel bir dil öğretim süreci yapılmış olacaktır.

- Türkçe dil bilgisi yapılarına ait isim bilgisi: Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir husustur. YTDÖ alanında görev yapan kişiler hedef kitle tarafından edinilmesi gereken dil bilgisi yapılarını isimlerine vurgu yapmadan anlam odaklı vermeli, dilin işlevselliğini korumalıdır.
- Saat öğretimine ilişkin bilgiler(Saniye- dakika- akrep- yelkovan- geçe-kala vb).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlam odaklı öğretim yapılması gerektiği ikinci bölümde vurgulanmıştı. Bu bağlamda öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi yapılarının isimleriyle değil - ki isimler bir disipline/alana ilişkin terimleri kapsamaktadır- anlamına vurgu yaparak işlevsel boyutuyla öğretilmesi gerekmektedir. Fakat bazı dil bilgisi yapıları öğretmen tarafından isme vurgu yapılarak öğretilmese de hedef kitle tarafından isimleriyle öğrenilmektedir. Böyle bir durum olasıdır. Örneğin “Şimdiki Zaman, Gelecek Zaman vb.” yapıları isme vurgu yapılarak ancak anlamını işlevsel bir şekilde kazandırmak kaydıyla verilebilmektedir. Saat öğretiminde sezdirme yaparken alt yapıyı oluşturmak adına konuya ait terimsel bilgilerin verilmesi gerekmektedir. Zira bu terimsel bilgiler konunun hedef kitleye kazandırılması için olmazsa olmaz öğelerdir.

- Basamaklı kur sistemine göre belirlenmiş kültürel ve tarihi öğelerin bilgisi:

Türk kültürü ve tarihi kapsamında, önemli şahsiyetler, öne çıkan tarihi yerler, gelenekler bu alt basamağı kapsamaktadır.

YDTÖ alanında kültür aktarımı önemli bir yer tutmaktadır. Birçok araştırmacının üzerinde durduğu nokta dil ile kültürün birbirinden ayrılmaz öğeler olduğu ve dil öğrenme sürecinde kültür aktarımının yapılması gerektiğidir (İşcan, 2017, s. 438; Okur ve Yamaç, 2013, s. 1621). Kültür aktarımı yukarıda bahsi geçen öğelerin genellikle metin bağlamında verilmesiyle gerçekleştirilmektedir.

- Günlük yaşama dair ihtiyaç ve problemlerle ilgili işlevsel ve pratik kavramların bilgisi.

YDTÖ alanında hedef kitlenin ihtiyacı doğrultusunda dil öğretimi yapmanın gerekliliği ikinci bölümde anlatılmıştı. Bu bağlamda hedef kitlenin günlük hayatta karşılaşabileceği durumlarda (sağlık problemleri, seyahat, alışveriş vb) kendini ifade edebilmesi için bazı alanlara dair bilgilere sahip olması gerekmektedir.

Kavramsal bilgi. Daha karmaşık ve düzenlenmiş bilgi formları ile bu bilgi formları arasındaki ilişkilerin bilgisidir. Sınıflamalar, genellemeler, kategoriler, ilkeler, kuram, yapı ve modellere ilişkin bilgileri kapsamaktadır (Bümen, 2006, s. 5). Diğer bir ifadeyle kavramsal bilgi bir arada bir işlevsellik kazanan büyük bir yapıya ait temel elemanlar arasındaki içsel ilişkilidir (Kratwohl, 2002, s. 215; akt., Bekdemir ve Selim, 2008, s. 189). Eğitimciler olgusal bilgi kategorisine göre küçük bilgi parçacıklarını ezber yoluyla öğretmektedirler. Kavramsal bilgi kategorisine göre de daha derinlere inerek geniş bir bilginin farklı bilgi parçacıklarıyla ilişkisinin daha sistematik bir şekilde nasıl bütünleştirildiği belirlenmektedir (Özçelik, 2018, s. 55-62). Bu fark kavramsal bilgi ile olgusal bilgiyi birbirinden ayıran en temel farktır ve kavramsal bilgiyi daha soyut bir bilgi basamağı haline getirmektedir. Zira bir konuya ait bilgiler ve bu bilgilerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu öğrenciyi somut bilgileri temel alarak bu bilgileri anlamlandırmasını ve daha sonra da bilgiler arası ilişki kurmasını sağlamaktadır.

Fosnot (1996), öğretim hedeflerinde kavram geliştirme ve derinlemesine anlama gibi noktaların önemini vurgulamaktadır. Wilson ve Cole (1991), Jonassen (1994), Ernest (1995)

ve Honebein (1996) gibi araştırmacılar ise öğrencilerin kavramsal bilgi birikimlerine uygun bir model oluşturmak için birçok öneri sunmuşlardır. Bu önerilerin ortak yönleri řu şekildedir (Yurdabakan, 2011, s. 57-58):

- Yaşayan ve işlevsel dil öğretilmeli. Bunun için gerçek yaşam ortamları sağlanmalıdır. Böylece öğrenci öğrendiklerini gerçek hayata uygulayabilecektir.
- Dil öğretiminde yüksek düzeyde düşünme, problem çözme, yüzeysel değil, derin anlama olanak sunulmalıdır. Bunun için öğretici gerekli stratejileri öğrencilere analiz ederek, anlatarak yardımcı olmalıdır.
- Hayata farklı yönlerden bakabilmeleri için öğrencilere yardımcı olacak materyaller ve ortamlar sunulmalı, öğretmenler bir rehber niteliğinde dil öğrenim ve öğretim sürecini kolaylaştırıcı olmalıdır.
- Bilgi tekrar edilmemeli ya da yeniden üretilmemeli aksine yapılandırılmalıdır. Bu konuda öğrencilerin bireysel nitelikleri ve farklılıkları (öğrencinin var olan bilgisi, inançları vb), göz önünde bulundurularak sosyal açıdan etkileşimin ve işbirliğinin önemi göz ardı edilmemelidir.
- Dil öğretimi öğrenci merkezli olmalıdır. Bu nedenle dil öğretiminde, öğrencilerin bilişüstü (metacognition) bilgilerini geliştirecek etkinlik ve araçlar kullanılmalıdır.

Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi. Farklı disiplinlerde/alanlarda kullanılan özel sınıfları, kategorileri, bölümleri ve düzenlemeleri kapsamaktadır. Bu tür bilgiler daha geneldir. Bu nedenle terimler ve özel olgu bilgisine kıyasla daha soyuttur. Bazı sebeplerle sınıflamalar ve sınıfların bilgisi olgusal bilgiye nazaran öğrenilmesi daha zor bir basamaktır. Bu sebeplerden birincisi, birçok sınıflama sisteminin sadece o alanın uzmanı tarafından anlaşılacak şekilde yapay sınıflamalardan ibaret olmasıdır. İkincisi, öğrenciler bir alana dair

uygun sınıflamayı bilmeden de sınıflamaya ilişkin bilgileri günlük hayatlarında kullanabilmektedirler. Üçüncüsü, sınıflamalar ve sınıfların bilgisinin terminoloji ve olgular arasında ilişki kurmayı gerektirmesidir. Son olarak, yapılan bir sınıflama sisteminin daha kapsamlı bir sınıflama sistemiyle birleşince öğrenme sürecinin daha soyut bir nitelik kazanmasıdır (Özçelik, 2018, s. 63-64).

İlkeler ve genellemeler bilgisi. Bu basamak sınıflamalar ve sınıflardan oluşmaktadır. Bir akademik disiplinde olay ve olguların incelenmesi, problemlerin çözülmesinde ilkeler ve genellemeler bilgisinden yararlanır. Bu bilgi basamağı öğrenciler tarafından zor kazanılan geniş kapsamlı bir yapıdan oluşmaktadır. Ancak bu bilgi öğrencilere kazandırılırsa öğrenciler herhangi bir konudaki birçok öge/bilgi arasında ilişki kurabilmek için bir yönteme sahip olacaktır (Özçelik, 2018, s. 65).

Kuramlar, modeller ve yapıların bilgisi. Bu basamaktaki bilgiler en soyut ifadelerdir. Bu alt basamak ilkeler ve genellemelere ait bilgiler ile bu bilgiler arasındaki açık, sistematik, iyi tasarlanmış ilişkileri kapsar. Bu yönüyle ilkeler ve genellemeler alt basamağından ayrılmaktadır. Zira ilkeler ve genellemeler alt basamağındaki bilgilerin herhangi bir açıdan anlamlı ilişkiler içinde olması gerekmemektedir (Özçelik, 2018, s. 66).

Kavramsal bilginin YTDÖ alanında kullanımına örnek.

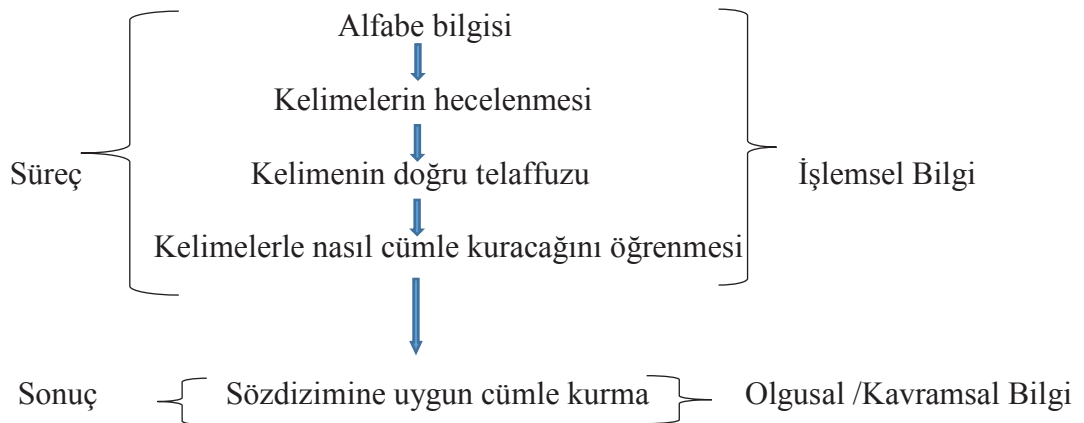
- Sözcük türlerine ait bilgi: İsim, fiil, sıfat.
- Cümlenin öğeleri bilgisi: Bu bilgi türü ana dili olarak Türkçe öğretiminde gerekli görülse de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde cümlenin öğeleri vurgulanarak cümle yapısı anlatılmamaktadır. Bunun yerine kelimelerden anlamlı bir bütün oluşturularak Türkçenin cümle yapısı bütünsel olarak öğretilmektedir.
- Türkçede yer alan “zaman” bilgisi: Şimdiki zaman, Geniş Zaman, Gelecek zaman vs.

- Yapı ve şekil bilgisine ait bilgiler; Türkçede ekler: Hal ekleri, iyelik ekleri, şahıs ekleri.
- Kültürel genellemelerin bilgisi: Örneğin Türklerin misafir ağırlama kültürüne ilişkin bilgiler ile farklı kültürlere ait genel bilgilerin birbiriyle ilişkisi.
- Öğrenme sürecinde başlıca ilkeler bilgisi ile bu ilke/yöntemlerin birbiriyle ilişkisine dair bilgi: Öğrenci bu bilgiler sayesinde dört temel becerinin birbirine etkisinin farkına vararak tüm becerilerde ilerleme kaydedebilmektedir. Aktaş (2005, s. 94)'ın da belirttiği gibi sözlü iletişim için “konuşma – dinleme” ve dinlediğini “anlama” becerilerinin, yazılı iletişim için de “yazma – okuma” ve okuduğunu “anlama” becerilerinin öğrenilmesi gerekmektedir. Zira bazı dil öğrenim ilke/yöntem bilgisine sahip olamayan öğrencilerde (genellikle Arap ülkelerine mensup bireyler) sadece dil bilgisi kurallarını ezberleyerek dil öğreneceğine dair bir algı vardır. Bu algıya sahip öğrenciler dört temel beceriyi eşit oranda geliştirememektedir. Öğreticinin yönlendirmesinin de etkili olduğu bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önem arz etmektedir.
- Öğrenme süreci için gerekli farklı ilke ve genellemelerin arasındaki ilişki: YDTÖ alanında dört temel becerinin geliştirilmesi ve kazandırılması için gerekli ilke, yöntem ve genellemelerin arasındaki ilişkiyi kapsamaktadır. Bu bağlamda Mert (2014,s. 24)'e göre bu becerilerin gelişimi birbirine bağlıdır, yani bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir. Bu durum ise bireyin iletişimsel yeterliliğini doğrudan etkilemektedir.

İşlemsel bilgi. En genel ifadeyle bir işin ya da işlemin nasıl yapılacağıyla ilgili bilgileri kapsamaktadır (Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017, s. 3; Özçelik, 2018, s. 67). Olgusal ve kavramsal bilgi “ne?” sorusunun cevabıyla ilgiliyken işlemsel bilgi “nasıl?” sorusunun cevabıyla ilgilenir. İşlemsel bilgi sadece işlemlere ait bilgilerin hatırlanmasını

içerir. Bu duruma uygun olarak bir konuya/alana ait beceri, teknik, yöntem ve algoritma ile sınırlıdır (Özçelik, 2018, s.67). Örneğin gerek anadili gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelimelerin hecelenerek okunması, sözdizimi açısından doğru cümleler kurulması, saatlerin öğrenimi ile ilgili işlem yolları yani yöntem ve teknikleri vardır. Bu işlem yolları bahsi geçen alana ilişkin özel bilgi, beceri ve düşünme biçimlerini ortaya koymaktadır.

Konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi. İşlemsel bilgi basamağında bir konuya ya da alana ilişkin yöntem ve teknikler (işlem yolu) sıralı basamaklar dizisi şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenim ve öğretim sürecinde izlenecek yol bazen değişmemekte, bazen de değişmektedir. Aynı şekilde ulaşılmaması hedeflenen kazanım/sonuç bazen hep aynıdır bazen de farklı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu alt basamakta sürecin bazen sabit bazen de değişebilir olması nedeniyle sonucun genellikle sabit olduğu düşünülmektedir. Genel anlamda İşlemsel bilgi özel ve alt basamakta özel beceri ve algoritmalar bilgisi ile elde edilen kazanımlar çoğunlukla Olgusal veya Kavramsal bilgidir (Özçelik, 2018, s. 68). Bu duruma ilişkin örnek aşağıdaki gibidir:



Şekil 3. Dil öğretim süreci

Örnekte görüldüğü gibi öğrencinin kelimeyi heceleyerek doğru telaffuzunu öğrenmesi daha sonra bu kelimelerle nasıl cümle kuracağı bilgisini elde etmesi dil öğrenim sürecini yani İşlemsel bilgiyi vurgulamakta, ulaşılan sonuç (cümle) ise olgusal bilgiyi vurgulamaktadır.

Burada bir noktaya değinmek gerekmektedir. Öğrencinin öğrenim sürecinde işlem yoluna/yöntemine/teknikğine olan yeterliği değil, bu bilgiye sahip olması önemlidir.

Konuya özel teknik ve yöntemler bilgisi. Özel bilgiler ve algoritmalarından farkı bazı işlem yollarının/yöntem/tekniklerinin sabit bir sonuca götürmemesi, sonucun değişebilme özelliğine sahip olmasıdır. Bu alt gruba ait bilgiler doğrudan gözlenebilir, test edilebilir ve keşfedilebilir özellikte değildir. Bir alana/konuya ilişkin genel kabul görmüş bilgilerdir. Bu bilgiler, alan uzmanlarının nasıl düşündüklerini, alana dair problemlere nasıl yaklaştıklarını yansıtmaktadırlar (Özçelik, 2018, s. 69).

Uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına bilinmesi ve ilgili ölçütlerin bilgisi. Bu alt basamak, öğrencinin herhangi bir konuya/alana ilişkin özel işlem yollarını/yöntem ve teknikleri bilmelerini ayrıca bunları ne zaman kullanacağı bilgisine de sahip olmasını kapsamaktadır. Özel işlem yollarının geçmişte ne zaman kullanıldığı bilgisi de bu alt basamak kapsamındadır.

İşlemsel bilginin YDTÖ alanında kullanımına örnek.

- Yazım kuralları ve kullanma bilgisi: Büyük harflerin kullanıldığı yerler, sayıların ve buna bağlı olarak saatlerin yazımı, birleşik kelimelerin yazımı (kaybetmek, affetmek vb) kısaltmaların yazımı (cad., mah. no vb) gibi bilgileri içermektedir.
- Türkçe mektup yazmak için gerekli bilgiler: İşlemsel bilgi öğretim ve öğrenim sürecini kapsadığından ve “Nasıl?” sorusunun cevabına yönelik bilgileri içerdiğinden “Nasıl Türkçe mektup yazabilirim?” sorusunun cevabı bu basamakta edinilecek beceriler sayesinde ortaya çıkacaktır.
- Sayısal işlemler bilgisi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sayılar ve saatler de yer almaktadır. Buna bağlı olarak öğrencinin basit sayısal işlemleri bilmesi gerekmektedir. Örneğin kendisinin, yakın çevresinin kaç yaşında olduğunu, evinin, sınıfının kaçınca katta olduğunu, doğum tarihi ile telefon numarasını söyleyip

yazabilmesi, saatlere yönelik sayısal işlemleri vb. bilgileri edinmesi gerekmektedir.

- Dil öğreniminde kullanılması gereken yöntem ve teknikleri nasıl uygulayacağına dair bilgi: Kavramsal bilgi boyutunda dil öğrenim sürecine yönelik ilke ve yöntemler bilgisine sahip olan öğrenci, bu basamakta bu ilke/yöntemleri nasıl belirleyeceği, uygulayacağı ve kullanacağı bilgisine sahip olacaktır. Bu basamak öğrenci açısından iki şekilde değerlendirilebilir: Birincisi öğrenci, öğreticinin de yönlendirmeleriyle uygun yöntemleri uygulayabilir. Örneğin dinleme ve yazma becerisini geliştirebilmek için Türkçe şarkılar dinleyip şarkının sözlerini yazabilir. Diğer yandan bir dil bilgisi kuralını hangi yöntemle öğrendiyse aynı yöntemle yeni bir yapı öğrenebilir. Yukarıdaki örnekte gösterildiği gibi sözdizimine uygun cümle kurabilmesi için önce kelimeyi doğru telaffuz edebilmesi gerekmektedir. Bu yazma becerisini de olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim doğru telaffuz doğru şekilde yazmasını sağlayacaktır. Kelimenin anlamını ve telaffuzunu doğru şekilde öğrendikten sonra cümle kurabilecektir.
- Dil öğreniminde kullanılması gereken yöntem ve teknikleri belirleme/tayin etme bilgisi.
- Herhangi bir metni doğru bir şekilde ve anlayarak okuyabilmek için hangi ilke/yöntemleri kullanacağına dair bilgi: (Heceleyerek okuma, metni başka bir okuyucudan dinleme, sözlük kullanma, dil bilgisi kurallarını yapı bakımından çok anlam bakımından öğrenme veya tam aksi şekilde öğrenme)
- Daha iyi konuşabilmek ve dinlediğini anlayabilmek için hangi ilke/yöntemleri kullanacağına dair bilgi (Türkçe şarkılar dinleme, anadili Türkçe olan kişilerle ders dışında da pratik yapma dil bilgisi kurallarını yapı bakımından çok anlam bakımından öğrenme).

- Daha iyi yazabilmek için hangi ilke/yöntemleri kullanacağına dair bilgi (Dikte çalışmaları yapma, noktalama işaretlerini ve görevlerini bilme, dil bilgisi kurallarını yapı bakımından çok anlam bakımından öğrenme).

Bu iki alt basamakta gereken kazanımları elde edebilmek öğreticinin yönlendirmeleri, sınıf içinde uygun ve nitelikli yöntem teknikler kullanmasına bağlı olduğu kadar öğrencinin buna ne kadar hazır olduğuna, dil öğrenme becerilerine de bağlıdır. Yukarıda bahsi geçen örneklerde dil bilgisi yapılarının anlam odaklı öğretimi üzerinde durulmuştur. Zira bir dil bilgisi yapısının anlamdan uzak öğretimi dil öğrenim ve öğretim sürecini sekteye uğratacaktır.

Üstbilişsel bilgi. Bilişüstü kavramıyla ilgili anlaşılması gereken esas konu; “bilış”ın (cognition) ve “üstü”nün (meta) ne olduğunun anlaşılmasıdır (Brown, 1987, s. 66). Üst biliş yani bilişüstü ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır ama ilk kez Flavell (1976) tarafından tanımlanmıştır. Flavell üstbilişsel bilgiyi bireyin kendi bilişsel sürecine yönelik bilgisi (bilişüstü bilgi) ve bu süreçlerin birey tarafından düzenlenmesi olarak (bilişüstü beceriler) tanımlamaktadır (Prins, Veenman ve Elshout, 2006; Stel ve Veenman, 2008; Noushad, 2008; akt, Koç ve Karabağ, 2013, s. 309). Senemoğlu’na göre (1997, s. 339-341), biliş, herhangi bir şeyin farkına vararak anlamadır. Bilişüstü ise, bireyin herhangi bir şeyi nasıl öğrendiğinin farkında olarak anlamasıdır. Welton ve Mallan (1975, s. 283), bilişüstünü, öğrencilerin düşünme süreçlerini bilinçli olarak denetleyip, yönetmeleri olarak tanımlamaktadırlar. Çünkü öğrencilerin özgür bir şekilde düşünebilmeleri için kendi zihinsel denetimlerini yapmaları gerekmektedir (Akt. Gürleyük ve Sucu, 2014, s. 110).

Orijinal taksonominin 1956’da yayımlandığı yıllarda eğitim alanında davranışçı anlayış hâkimdi. İlerleyen yıllarda psikoloji ve eğitimle ilgili birçok araştırma öğrencilerin kendi öğrenmeleri, bilişleri ve düşünceleri hakkında daha fazla bilgi ve sorumluluk sahibi olmaları gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Üstbiliş veya kendi kendini düzenleyen öğrenme öğrencinin kendi kendine başlattığı motivasyonun ve davranışsal süreçlerin yanı sıra üstbilişsel

davranışları/bilgileri de içeren proaktif bir faaliyettir. Başka bir deyişle edinilen bilgi ve beceriyi başka bir bağlamda kullanma ve geliştirme yeteneğidir (Amer, 2006, s. 216). Bu basamaktaki bilgiler “bilgi” yani bireyin kendi bilişleri hakkında bilgi sahibi olmasıdır (Filiz ve Baysal, 2019, s. 240). Öğrencilerin kendi bilgileri ve düşüncelerinden daha fazla sorumlu hale gelmesi ve buna bağlı olarak daha iyi bir öğrenci olma eğiliminde olmaları birçok araştırmacının kabul ettiği bir durumdur. Burada önemli olan nokta öğrencinin kendi bilme düzeylerini düzenlemesi, takip ve kontrol etmesi değil, bilgi düzeyinin değişik yönleri ile ilgili bilgileri ortaya çıkarmaktır. Bu durumda kişi değişkeni yani bireyin kendisi ile ilgili bilişleri de önem kazanmaktadır (Özçelik, 2018, s. 71). Literatürde, dört üstbiliş becerisi öne çıkmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995; Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Deseote, Roeyers, Buysee, 2001; Deseote ve Roeyers, 2002; akt. Özsoy, 2008, s. 720). Bunlar:

Tahmin: Öğrenciyi öğrenim süreçlerinin amaçları, ne kadar süreceği (zaman) ve sonuçları hakkında düşünmeye sevk eder. Öğrenci karşılaştığı durumun zorluk derecesini tahmin edebilir ve bu tahminlere göre beklentilerini yeniden yapılandırabilir. Öğrenci planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde kendine şu soruları sorabilir (NCREL, 1995; akt. Özsoy, 2008, s. 721):

Planlama: “ Bu konuda hangi bilgiyi kullanabilirim?”, “İlk önce ne yapmalıyım?”, “Bu metni neden okuyorum?”

İzleme: “Doğru ilerliyor muyum?”, “Bundan sonra ne yapmam gerek?”, “Neyi değiştirmeliyim?”

Değerlendirme: “Her şeyi doğru yaptım mı?”, “Bu yaptığım işten ne öğrendim?”

Bu dört üstbiliş becerisi birlikte değerlendirildiğinde öğrenci yeterli bilgiye sahip bir şekilde bilinçli bir öğrenim süreci takip edecektir. Öğrenim hedeflerini, süresini ve sonuçlarını, zorluk derecesini tahmin ederek bir planlama yapabilecek, planlarının kontrolünü ve değerlendirmesini yaparak bir sonuç elde edecektir.

Stratejik bilgi. Bu bilgi öğrenme, düşünme ve problem çözüme ile ilgili genel stratejik bilgilerdir. Bu bilgiler birçok konuda/alanda kullanılabilir. Bu alt grup bilgisi öğrencilerin herhangi bir materyali ezberleme, metni anlama, sınıf içinde duyduklarını, ders kitaplarını ve diğer materyalleri kavramak için kullanabilecekleri stratejileri içerir.

Bu stratejiler üç genel kategoriye ayrılabilir:

- Tekrar stratejileri: Hatırlanması gereken kelime ve terimlerin tekrar edilmesidir. Derin bir anlama yetisi geliştirmede en etkili strateji değildir.
- Geliştirme stratejileri: Bir cümleyi başka bir ifadeyle dile getirme, bir metni özetleme, metindeki başlıca düşünceleri belirleme gibi stratejileri kapsar. Tekrar stratejilerine göre daha derin bir anlama yetisi kazandırmaktadır.
- Organizasyonla ilgili stratejiler: Bir metnin ana hatlarının ortaya çıkarılması, çizim (bilişsel harita) ya da kavram haritası çıkarma ile not tutma ile ilgili stratejilerdir. Tekrar stratejilerine göre daha iyi bir kavrama ve öğrenme sağlamaktadır.

Bunlara ek olarak öğrencinin kendi kendine geliştirdiği üstbilişsel stratejiler de olabilir. Buna göre öğrenci bilişini planlamakta (amaç belirlemek) , düzenlemekte (anlamadığı bir şeyi yeniden okuma, yanlış cevabını geriye dönerek düzeltme) ve denetlemektedir (bir metni okuyup sorulara cevap verirken kendi kendine sorular sorma) (Özçelik, 2018, s.72-73).

Bağlamsal ve koşullarla ilgili yönler de dâhil olmak üzere bilişsel görevler bilgisi. Stratejilerin öğrencilere derin bir anlama ve kavrayış yetisi kazandırmada yardımcı bir araç olduğu düşünülürse, farklı bilişsel görevler farklı araçlar ile yapılabilecektir. Bu alt grup bilgisi stratejilerle ilgili öğrenmelerin uygun yerde ve zamanda kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Özçelik, 2018, s. 74).

Kendi kendisi hakkında bilgi. Bireyin kendi öğrenme yetisi, bilgisi ile ilgili olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasıdır (Özçelik, 2018, s. 76). Örneğin yabancı dil olarak

Türkçe öğretiminde bir öğrenci sınavlarda açık uçlu sorulara nazaran çoktan seçmeli soru tipinde daha başarılı olduğu hakkında bilgi sahibi olabilmektedir.

Bunun haricinde öğrencilerin kendi öğrenme güduları yani motivasyonları da vardır. Konuyla ilgili genel sosyal bilişsel modeller üç inanç grubu belirlemiştir. Birincisi bir konuda kendini yeterli görmesi ile ilgili inançlardır. Yani özel bir görevde başarılı olma konusunda kendi yetenekleri ile ilgili yargılarıdır (örneğin bir öğrenci çok iyi konuşabildiğini düşünerek yazma becerisini geliştirmek için çaba sarf etmemektedir. İyi konuşabildiği için iyi yazabileceğine inanmaktadır). İkincisi bu özel görevi yapmadaki amacı veya sebepleri (örneğin dil öğrenmek için mi yoksa lisans eğitimi alabilmek için mi yoksa yeterli seviyeye kadar okuyup sertifika alabilmek için mi). Üçüncüsü öğrencilerin verilen göreve ilgisi, görevin onlar için ne kadar önemli ve işlevsel olduğu ile ilgili inançlarıdır. Bu alt basamak Üstbilişsel bilginin en önemli yönünü oluşturmaktadır. Öğrenciler olgusal bilgi ya da Kavramsal bilgiye yönelik bazı bilgilerin eksik olduğunu, bazı şeyleri nasıl yapacaklarını (İşlemsel bilgi) bilmedikleri konusundan habersizlerse onlar büyük ihtimalle yeni bir konuyu öğrenmek için çaba sarf etmeyeceklerdir (Özçelik, 2018, s.76-77). Bu noktada öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerin öğrenme güdülerine yönelik inançlarını doğru değerlendirmeleri, gerekli kazanıma ve öğrenme yetisine sahip olmadığı halde “Sen başarılısın, bu şekilde devam et.” gibi gerçek dışı söylemlerden kaçınması gerekmektedir.

Üstbilişsel bilginin YDTÖ alanında kullanımına örnek. Bilgi boyutunun en son basamağı olması dolayısıyla Olgusal bilgiden itibaren tüm öğrenmelere hâkim olan öğrencinin bu bilgiler kapsamında kendi öğrenme stratejilerini geliştirdiği önemli bir basamaktır. Bu basamaktaki öğrenmeler sayesinde artık bir Türk gibi düşünebilme yetisine sahip olmaktadır. Bir Türk gibi düşünebilmesinden kasıt Türkçeye hâkimiyetidir. Yabancı dil olarak Türkçeye hâkim olan öğrenci derin kavrama ve anlama yetisiyle kendi stratejilerini oluşturup bunların kontrolünü de yapabilecektir. Bu bağlamda herhangi bir ölçme aracında

metnin yüzeyinden kolayca çıkarabileceği bilgi ve anlamlara ulaşabilmenin ötesinde metnin derininden çıkarabileceği bilgi ve anlamları elde etme yetisine sahip hale gelmektedir. Buna göre öğrenci;

- A1 seviyesinden itibaren öğrendiği kelimeleri, dil bilgisi yapılarını tekrar etmenin ve işlevsel olarak günlük hayatta kullanmanın hatırd tutulmasını sağlama yollarından biri olduğu bilgisine,
- Metin altı sorularından -metnin bağlamıyla uyumlu olacak şekilde- çıkarım, değerlendirme yaparak yaratıcı sonuçlar elde etme becerisine, yani bir metni, cümleyi veya bir düşünceyi derin anlamıyla ele alabilme becerisine,
- Bir metnin ana fikrini çeşitli örneklemeler yaparak, detaylandırarak ortaya çıkarma bilgisine,
- Dört temel beceriyi (dinleme- okuma- yazma- konuşma) geliştirebilmek için planlama, düzenleme ve denetim stratejileri geliştirme bilgisine,
- Farklı stratejilerin, yöntemlerin hangi seviyede, nasıl ve ne zaman kullanılacağına dair bilgiye (Örneğin yazma becerisini geliştirmek için kullanılan sınıf içi veya dışı dikte çalışmalarının başlangıç seviyesinde kullanacağını bilme yetisi),
- Taksonominin bilgi ve bilişsel boyutlarına hâkim olarak olguları, kavramları, işlemleri fark edip hatırlama basamağından yaratma basamağına kadar hâkim ve kontrollü olabilme yetisine,
- Kendi dil öğrenme becerilerini, hangi konularda ne kadar yeterliğe sahip olduğunu fark etme bilgisine (Örneğin hangi temel beceride nasıl başarılı olduğunu fark etme yetisi, kendine ve dil öğrenim sürecine uygun stratejilerle eksik yanlarını tamamlayabilme yetisi.) sahip olacaktır.

Bu bilgiler ışığında Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutunun dil öğrenim ve öğretim sürecinde öğrenciye “neyi, nasıl?” öğrenmesi gerektiği bilgisini kazandırdığı,

bilişsel boyutla edindiği bilgileri derin bir yapıyla kavrayıp sınıflandırma, örneklendirme, bilgiler arası ilişki kurabilme ve bilgileri birbirinden ayırt edebilme yeni bir ürün ortaya koyabilme gibi kazanımlardan ötürü birbirinin tamamlayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Taksonominin bilgi ve bilişsel boyutunun ilişkisi aşağıdaki gibidir:

Tablo 16

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Boyutlarının İlişkisi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Boyut					
	1.Hatırla	2.Anlama	3.Uygulama	4.Analiz Etme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A.Olgusal Bilgi	Listele	Özetle	Sınıflandır	Düzenle	Sırala	Birleştir
B.Kavramsal Bilgi	Tanımla	Yorumla	Deney yap	Açıkla	Değerlendir	Planla
C.İşlemsel Bilgi	Tablolaştır	Tahmin et	Hesapla	Ayırt et	Sonuca var	Oluştur
D.Bilişüstü Bilgi	Uygun kullan	İşlet	Yapılandır	Elde et	Harekete geç	Gerçekleştir

Kaynak: Arı, 2011,s. 754

Tablo 16’da görüldüğü gibi bilgi boyutundaki her bir basamağın bilişsel boyuttaki basamaklarla bir ilişkisi bulunmaktadır. Örneğin Uygulama basamağının ön koşulu Anlama basamağıdır. Çünkü bilgi ve bilgiler arası ilişki anlaşılmadan bu bilgiler yeni bir probleme uygulanamayacaktır. Aynı şekilde Çözümleme basamağı da Değerlendirme ve Yaratma basamaklarına temel oluşturmaktadır. Her ne kadar orijinal Bloom Taksonomisindeki hiyerarşik (birikimli) yapı yenilenmiş halinde kaldırılrsa da bilgi boyutunda olgusal ve kavramsal bilginin; bilişsel boyutta hatırlama ve anlama basamağının tam olarak gerçekleşmediği bir durumda diğer basamaklarda gerekli kazanımları elde etmek mümkün olmayacaktır.

Taksonominin dil öğretim sürecinde kalıcılığı sağladığı görülmektedir. Zira bu sıralama öğrenilen/kazandırılan bilginin ilk öğrenildiği şekline yakın bir bağlamda tekrar hatırlanabilmesini sağlamaktadır. Buna bağlı olarak sürecin birbirine bağlı bir döngü içinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Dil öğrenimi ve öğretimindeki bu kalıcılık bilgilerin üst basamaklarda rahatlıkla uygulanabilirliğini de beraberinde getirmektedir.

YDTÖ alanında kalıcılığı sağlamak ve kavrayışı arttırmak için sarmal sistemin kullanılması genel kabul görmektedir. Bu Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde de vurgulanmaktadır. Sarmal sisteme göre eski bilgiler yeri geldikçe hatırlatılarak yeni bilgiyle bağ kurulup karşılaştırılmaktadır. Türkçenin yapısına has sistemi gereği birçok dil bilgisi yapısının aynı anlamda fakat farklı yapıda varyantları bulunmaktadır. Örneğin A1 seviyesinde öğretilen “Şimdiki Zaman” yapısı ile A2 seviyesinde öğretilen “Geniş Zaman” yapısının ortak görevi (günlük hayatta yapılan rutin faaliyetler) bulunmaktadır. Bu bağlamda sarmal sistem gereği önceden kazandırılan bilgi hatırlatılarak yeni bilginin edinilmesi sağlanmaktadır. Bu gibi örnekler çoğaltılabilir. İkinci bir örnek olarak A2 seviyesinde ilk üniteye kazandırılan “Emir kipi” yapısında tavsiye verme anlamı aynı seviyenin son ünitesinde yer alan “Yeterlik fiili” yapısında da bulunmaktadır. Eski ve yeni bilgi arasında anlamsal bağ kurarak öğretim yapmak kalıcılığı arttırmaktadır.

Somuttan soyuta, basitten karmaşığa bir yol izleyen bilgi boyutu YTDÖ'nün basamaklı kur sisteminin ilke ve yöntemleriyle de paralellik arz etmektedir. Dolayısıyla bir basamağın kazanımlarını tam anlamıyla elde etmeden diğer basamağın kazanımlarına ulaşmak mümkün olmayacaktır. Bu bağlamda başlangıç seviyesindeki kazanımların sağlam temeller üzerine inşa edilmesi büyük bir önem arz etmektedir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Boyutu

Önceden edinilen bilgiyi tanıma ve lazım olduğunda hatırlayabilme, bilgi üzerinde farklı işlemler ve genellemeler yapma, stratejiler geliştirme ve bütün bunları kontrol etme sürecinde bilişsel yeterlilikler önemli bir rol oynamaktadır. Zira bunlar eğitimin amaçları arasındadır. (Mutlu, Uşak ve Aydoğdu, 2003; akt. Köğce ve Baki, 2009,s. 71). Bu bağlamda öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu yeterliklere sahip olması Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel boyutlarına hazırlayıcı bir dil öğretim süreciyle mümkün olacaktır. Bu süreç beraberinde kaliteli ve nitelikli ölçme araçları hazırlamayı getirecektir. Bu

nedenle Topçu (2017, s. 322)'ya göre sınıf içinden, ülke geneline kadar hangi amaçla yazıldığı önemli olmaksızın tüm soruları belli bir taksonomiye göre hazırlamak büyük önem arz etmektedir. Bu sayede sorularda belli bir standart yakalanmakta ve sorular daha nitelikli bir hale gelmektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi birçok taksonomi bulunmakta ama en çok Bloom'un taksonomisi -özellikle bilişsel boyutta- tercih edilmektedir. Zira Aktaş (2016, s. 103)'ın aktardığına göre bilişsel düzeyi yüksek sorular; öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, becerilerini geliştirmekte, bilişsel düzeyi düşük sorular ise sadece bilgi kaynaklı öğrenmeye yönlendirdiği için öğrenciler yaratıcı ve eleştirel düşünme yetisine sahip olamamaktadır (Gardner, Demirtaş ve Doğanay, 1997). Mantıklı, tutarlı ve bilgiler arası ilişki kurmaya yönelik sorular öğrencinin bilgi ve düşüncelerini sorgulamasına olanak sunar. Bu nedenle dil öğrenim ve öğretim sürecinde sınıflama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi düşünsel etkinlikleri geliştirici ve pekiştirici yüksek nitelikli sorular sorulmalıdır (Özden, 2005, s. 153).

Bloom Taksonomisinin iki boyutlu yapısı içinde bilgi boyutu daha çok herhangi bir konuyla ilgili çeşitli bilgi basamaklarını ve bilgilere ilişkin sınıflamaları kapsarken bilişsel boyut bu bilgileri nasıl kullanılması gerektiğini zihinsel etkinlik ve faaliyetlerle sağlamaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında YDTÖ'de, dil öğretim sürecinin başarı seviyesini ölçmek için hazırlanan ölçme araçlarında, olması gereken nitelikler ile yapılandırıcı yaklaşım ilke ve amaçları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi amaçlarıyla paralellik arz etmektedir. Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir (2016, s. 267) 'ye göre yapılandırıcı yaklaşıma göre bilişsel süreç boyutunda "Öğretim nasıl yapılır?", "Öğrenci nasıl ve ne şekilde anlamlı öğrenir?" sorularıyla öğrencinin öğrenim ve öğretim sürecine aktif olarak katılmasına ve öğrenilen bilginin transferinin artırılmasına olanak sunmaktadır. Buna bağlı olarak dil öğretim hedeflerinin taksonominin bilişsel boyut basamaklarına yönelik olması gerekmektedir. Bu

durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında üstünde durulmayan ama çok önemli bir konudur.

Bilişsel boyutun alt basamakları. Anderson ve Krathwohl bu alt basamaklardaki her hedefi “Öğrenci..... yapabilir.” veya “Öğrenci.....öğrenir.” ifadelerindeki boşlukları doldurmak üzere yapılandırmışlardır (Özçelik, 2018, s. 85).

Hatırlama. Bu düzey konunun/bilginin anlaşılmasından çok ezberlenmesine dayanmaktadır (Kuzu, 2013, s. 68). Öğrenim ve öğretim sürecinde amaç herhangi bir bilginin genellikle öğretildiği şekliyle kalıcılığının (zihinde tutulma süresinin) arttırılması ise bununla ilgili bilişsel süreç Hatırlamadır (Özçelik, 2018, s. 85).

Tanıma. Öğrenci bu alt basamakta edindiği bilgiyi aynı veya çok benzeyen, yakın anlamlı bir bilgi ile karşılaştırarak zihninde bir eşleme yapmaktadır. Öğrenci bunu yapabilmek için üç farklı yöntemden yararlanabilmektedir: Belirleme (teyit), eşleme ve seçeneklerden birini seçme. Öğrenci belirleme yapabilmek için kendisine verilen bilginin doğru olup olmadığını teyit etmelidir. Bunun için kullanılan en yaygın ölçme aracı doğru-yanlış türüdür. Eşlemede öğrenciye iki liste verilmekte ve öğrenci listedeki bilgilerin ilişkisini belirleyip eşleme yapmaktadır. Öğrencinin seçim yapabilmesi için yaygın olarak seçmeli test maddeleri kullanılmaktadır (Özçelik,2018, s. 89).

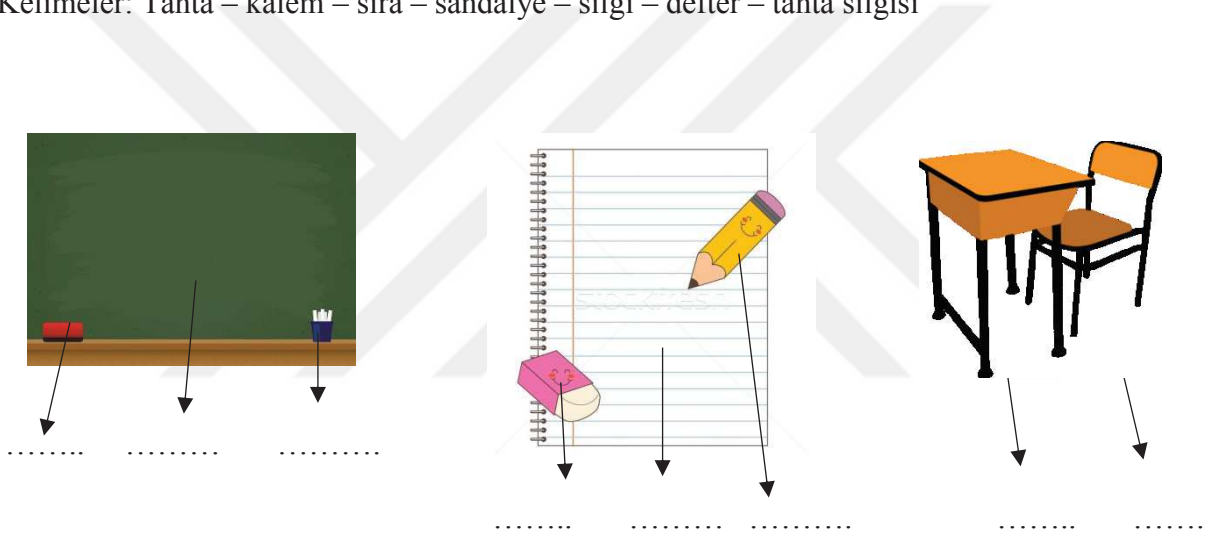
Hatırlama. Bu alt basamak öğrencinin daha önce edindiği bilgiyi hatırlamasını içerir. Hatırlama ölçme araçlarında dar bir kapsamda ölçülebileceği gibi geniş bir kapsamda da ölçülebilmektedir. Hatırlama ile ilgili ölçme aracı türü öğrencilere verilen ipucu sayısına ve içeriğine göre değişebilmektedir (Özçelik, 2018, s. 90). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu basamağın ölçümü bir konuya ait temel öğelerin genel bir değerlendirmesi ise özellikle başlangıç seviyesinde ipucu verilerek yapılmalıdır. Orta ve ileri seviyelerde yapılan bir kur sınavında ise özellikle dinleme becerisinde verilecek ipuçları da net ve açık olmalıdır. Bu tip sorular metnin yüzeyinden kolayca elde edilebilecek türden sorulardır. Hatırlama temel

düzyeyde bir zihinsel faaliyet olduğundan var olan bilginin değışikliğıe uğramadan kullanılmasını içermektedir.

Hatırlama basamağının YTDÖ alanında kullanımına örnek. Örneğın A1 seviyesinde öğrenciye 10 tane kelime verilir. Bu kelimeleri anlamlarıyla ezberlemesi istenir. Sonra uygulanan bir testte bu kelimeler ve anlamlarının eşleştirilmesi istenir. Bu eşleştirme görseller kullanılarak yapılabilir. Burada aynı anlamda kullanılan “silgi” kelimesinin farkı da hissettirilmelidir. Buna ilişkin örnek aşağıdaki gibidir:

Kelimeler ile görselleri (resimleri) eşleştiriniz.

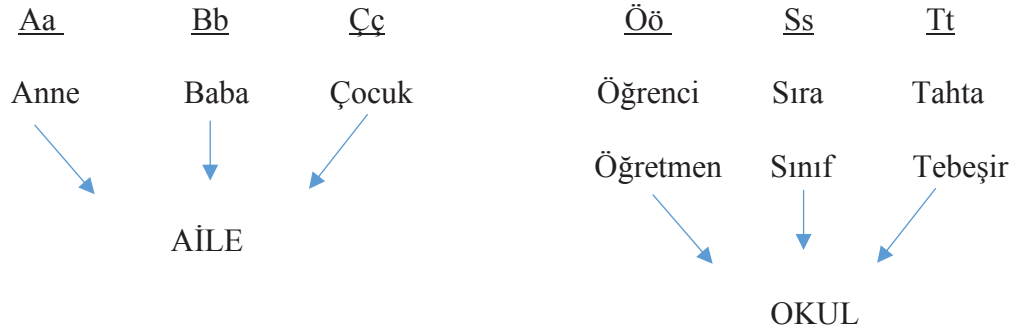
Kelimeler: Tahta – kalem – sıra – sandalye – silgi – defter – tahta silgisi



Şekil 4. Hatırlama basamağına yönelik sınıf içi etkinlik

Diğeryandan alfabe öğretimi yapılırken öğrencilerin günlük hayatta sık karşılaştıkları kelimeler verileceğinden (kullanım sıklığı ilkesi) bu bilgileri tamamlayıcı kelimelerin öğretimi de yapılabilir. Bu durumdan bahsedilmesinin sebebi kelime öğretiminde yapılacak herhangi bir etkinlikte kelimeler anlamsal yakınlık bakımından sınıflandırılarak bir eşleştirme yapılabileceğidir. Örneğın;

Etkinlik 1



Alfabe öğretimi kullanım sıklığına göre kelimeler arası bütünlük oluşturacak şekilde yapıldıktan sonra “Etkinlik 2” aşamasında sınıflandırmalar yapılarak kelimelerle eşleştirmesi istenir:

Etkinlik 2

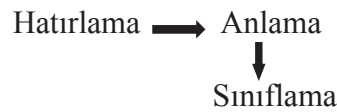
Aşağıdaki kelimeler Hangi gruba aittir?

Aile

Okul

Kelimeler: Anne, sınıf, abla, kardeş, tahta, silgi, baba, arkadaş,

Bu etkinlikteki amaç öğrenciyi bilgiyi kazandırdıktan sonra anlama bağı kurarak sınıflama yapmaya yönlendirmektir. Taksonominin bilişsel boyut sürecine göre bu durum:



şeklinde bir sıralama takip edecektir. Bu kelime öğretimine ek olarak kalıp ifadeler seviyeye uygun deyimler de kullanılabilir. Diğer seviyeler için de kelime veya kelime gruplarının bellekte kalıcılığını arttırmak için bu kelime ve kelime gruplarıyla cümleler oluşturulması ve bu cümlelerin farklı ifade şekilleriyle (deyim, atasözü ile) dile getirilmesi sağlanarak temel zihinsel faaliyetlerin (hatırlama- anlama-uygulama) üst bilişsel zihin faaliyetlerine (analiz etme- değerlendirme- yaratma) doğru geliştirilmesi sağlanabilecektir.

Hatırlama basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek.

Seviye : A1/ Okuma Metni

“Her yaz tatilinde okuldan sadece 20 öğrenci yaz kampına Antalya’ya gidiyoruz. Bu kampa yalnızca çalışkan öğrenciler gidiyor... Spor dersinde yüzme öğreniyoruz. Çünkü kamp yerimiz deniz kenarında... Kamp iki hafta sürüyor. Bu yüzden kampta hayat çok güzel geçiyor.”

1) Kampa sadece 20 öğrenci gidiyor çünkü onlar

- A. çalışkan B. başarılı

2) Kemer, bir ilçe.

- A. deniz kenarında B. büyük

3) Kamp devam ediyor.

- A. iki gün B. iki hafta

4) Kampta hayat çokgeçiyor.

- A. eğlenceli B. güzel

Yukarıda verilen sorular, metnin yüzeyinden kolayca bulunabilecek şekilde hazırlanmıştır. Sorular bu bağlamda taksonominin bilgi boyutunda olgusal bilgi basamağına, bilişsel boyutta hatırlama basamağına yöneliktir.

Seviye: B1/ Okuma Metni

Uşak Halılarının Özellikleri

Türk halıcılığının tipik örneği olan Uşak halılarının başlıca özellikleri şunlardır:

1. Uşak halılarında eskiden beri yün kullanılır.
2. Düğümleri sağlamdır. Halıseverlerin “Türk düğümü” veya “Gördes düğümü” dedikleri bu düğümler halının sağlamlığını artırır. Kuvvetli bir süpürme veya elektrik süpürgesi halıya zarar verebilir. Ama Uşak halısına hiçbir şey olmaz.

3. Eski Uşak halılarının kalın tüylü olması bu halıların belirgin bir özelliğidir. Kalın tüyler halıyı neme karşı korur. Çok nemli olan İngiltere ve Hollanda'da halkın bu halıları tercih etmesinin bir sebebi de budur.
4. Uşak halılarının renkleri genellikle koyudur. Doğal boyalarla renklendirildiği için boyları solmaz.

Aşağıdakilerden hangisi Uşak halılarının özelliklerinden biri değildir?

- a. Kalın tüylü ve çok sağlamdır.
- b. Düğümleri çok dayanıklıdır
- c. Genellikle koyu renklidirler
- d. Yün ve pamuk ipler birlikte kullanılır.

B1 düzeyinde hazırlanan bu çoktan seçmeli soru da yukarıdaki örnekte olduğu gibi metnin yüzeyinden kolayca bulunabilecek bir yapıda hazırlanmıştır. Ayrıca verilen kavramların açıklamasına ihtiyaç olmadığı için soru taksonominin bilgi boyutunda olgusal bilgi basamağına, bilişsel boyutta hatırlama basamağına yöneliktir.

Anlama. Bu basamakta öğrenci bilgiyi farklı bir şekilde ifade edebilmekte veya farklı şekillerde ifade edilen bilgileri tanımakta ve dönüştürebilmektedir. Öğrencinin anlama basamağına yönelik soruları doğru cevaplayabilmesi için metinde verilen bilgileri yorumlayarak kendinden bir şeyler katması gerekmektedir. Bu ise ancak hatırlama basamağında edindiği bilgileri tanımasıyla mümkündür. Öğrencinin verilen bilgileri anlaması bilgiyi transfer etmesiyle gerçekleşmektedir. Bu tür öğrenmelerde bilginin ezberlenip hatırlanmasının yanı sıra öğrencinin konuya ilişkin sebepleri, bahsedilen olayın nasıl meydana geldiğini kendi cümleleriyle açıklaması, yorumlayarak konuya ilişkin örnekler vermesi gerekmektedir. (Ensar, 2002; akt. Kuzu, 2013, s. 68). Anlama basamağının 7 alt grubu bulunmaktadır.

Yorumlama, öğrencinin bir bilgiyi başka bir deyişle söyleyebilmesidir. Öğrenci bunu kelimeleri kelimelere, cümleleri cümlelere, resimleri kelimelere, sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi söze veya yazıya dönüştürerek yapabilmektedir. **Örneklendirme** (somutlama), öğrencinin genel bir olgu ya da ilkeye özel bir durum veya ifadeyle örnekler verebilmesidir. Diğer bir ifadeyle bilgiyi somut halde ifade edebilmek için özel örnekler verilmesi, benzerinin gösterilmesidir. **Sınıflama**, öğrencinin bir bilgiyi belli bir gruba ait olduğunu anlayıp ayırt edebilmesidir. Sınıflama, örneklendirme basamağının tamamlayıcısıdır. Örneklendirme genelden özel bilgiye, Sınıflama ise özelden genel bilgiye doğru bir süreç izlemektedir. **Özetleme**, öğrencinin kendisine sunulan bilgileri kısaca anlatabilmesidir. Sonuç çıkarma, öğrencinin bilgilerin ilgili yönlerini fark etmesi veya bilgiler arası ilişki kurarak bilgiye ilişkin örnekleri açıklayabilmesidir. Bu alt basamak **Çözümleme** ana basamağına ait irdeleme alt gurubundan farklıdır. İrdeleme, metnin yazarının bakış açısını belirleme, **Sonuç çıkarma** ise verilen bilgidен yararlanılarak bu bilgideki bütünü oluşturan bir örneği fark edebilmektedir. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken örnek cümlelere bakarak dil bilgisi kuralını anlayabilmek de verilen bir bilgidен yani bütünden bir sonuç elde etmektir. **Karşılaştırma**, öğrencinin iki ya da daha fazla olay, düşünce, durum vs. arasındaki benzerlikleri/farklılıkları ortaya çıkarmasıdır. **Açıklama**, öğrencinin bir bilginin neden-sonuç ilişkisini kurup bununla ilgili bir bilgiyi/modeli yapılandırabilmesidir. Yeni yapılandırılan bilginin/modelin diğer bilgileri nasıl etkileyeceğinin bilinmesidir (Özçelik, 2018, s. 90-98).

Anlama basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek

Seviye A2 / Okuma Metni

Aşağıdaki bilgiler hangi haber türüne aittir? Aşağıdaki kelimeleri kullanalım ve boşlukları dolduralım.

a- Ekonomi b-Sağlık c-Spor d-Teknoloji e-Kültür-sanat

1- 2020 Yaz Olimpiyatları Türkiye'de olacak

2- Samsung'un yeni telefonunun kamerası çok güzel.

3- Zeytinyağı, vücudumuz için çok faydalıdır.

4- Euro – 2.850 Türk Lirası; Dolar ise – 1.980 Türk Lirası oldu

5- İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER öğrencileri, " Tuluyhan Uğurlu Konseri"nde çok eğlendiler.

Soru, sınıf içi etkinlik veya ara sınavda kullanılmaya uygundur. Kur sınavında puanlamaya ve diğer metinlerin içerik ve soru sayısına bağlı olarak bağımsız bir soru olarak da kullanılabilir. Soruda verilen bilgilerin hangi haber türüne ait olduğu sorulmaktadır. Bilgi boyutunda olgusal bilgiye; bilişsel boyutta anlama (sınıflama) basamağına yöneliktir. Öğrenci bu soruda bilgilerin hangi haber türüne ait olduğunu sınıflandıracaktır. Bu bilgileri sınıflandırabilmesi için var olan bilgileri hatırlaması (hatırlama) gerektiği de unutulmamalıdır.

Seviye: A1/ Okuma Metni

“... Ben her sabah Üsküdar'dan Beşiktaş'a vapurla gidiyorum. Arabam var ama araba ile işe gitmiyorum. Çünkü trafik çok sıkışık. Araba ile işe geç kalıyorum. Denizde trafik sorunu yok. Her sabah saat 07:30'da Üsküdar'dan vapura biniyorum. On beş dakika sonra Beşiktaş'ta iniyorum. Oradan bankaya kadar on dakika yürüyorum ve bankaya ulaşıyorum.

Can bankaya saat kaçta ulaşıyor?

a- 07.40 b- 07.45 c-07.50 d- 07.55

Metin vapur kullanarak iş yerine giden Can adlı bir kişi ve bu kişinin iş hayatı hakkında bilgi vermektedir. Metin, çoktan seçmeli soru tipine uygun değildir. Bu nedenle metnin geriye kalan kısmı doğru yanlış veya var yok sorularıyla tamamlanabilir. Yukarıdaki soruda sayı (rakam)bilgisi ve buna bağlı olarak hesap yapabilme yetisi ölçüldüğünden dolayı taksonominin bilgi boyutunda işlemsel bilgi basamağına yöneliktir. Buna göre 07.30'da

vapura binme bilgisine 15 + 10 dakika eklenmesi ile ilgili algoritma işlemsel bilgidir. Buna bağlı olarak soru bilişsel boyutta anlama basamağını aşarak bilinen basit işlemlerin uygulanması gerektiği için uygulama basamağına yöneliktir. Burada şunu özellikle belirtmek gerekir ki gerek bilgi gerek bilişsel boyutta bir basamaktaki zihinsel beceriler tam kazanılmadan diğer basamaklarda istenen yetkinliğe ulaşmak mümkün değildir. Bu bağlamda bir öğrencinin işlemsel bilgi basamağında gerekli zihinsel faaliyeti gerçekleştirebilmesi için olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarında da yetkin olması gerekmektedir.

İşlemsel bilgi basamağı bilgiye nasıl ulaşılabacağına dair bilgileri içermektedir. Bu basamak, YDTÖ dil öğretim sürecinde A1 kur sınavlarında sayılar ve saatlerin kullanım bilgisini ölçmek üzere kullanmaya uygundur. Öğrenciler bu basamaktaki işlem becerilerini günlük hayatlarında, örneğin alışveriş yaparken de kullanacaklardır. İşlevsel kullanım açısından bu basamaktaki yeterlik önemlidir. İşlemsel bilgi basamağında öğrenci, kur sınavında daha başarılı olabilmek için öğretmenden ya da kendi kendine edindiği teknikleri nasıl uygulayacağına dair edindiği bilgiyle başarı oranını arttırabilecektir. Bu teknikleri/işlemleri nasıl uygulayacağını işlemsel bilgi basamağında edinen öğrenci daha kontrollü bir yol izleyecektir.

Seviye A2 / Okuma Metni

“.....Ben de rezervasyonumu yaptırdım. Fakat 2 saat sonra beni otelden aradılar ve "Otelin veterineri izin alıp gitmiş, bu sebeple kedileri otelde misafir edemiyoruz, özür dileriz." dediler. Çok üzuldüm ve rezervasyonu iptal ettim. Ne yapacağım diye düşündüm. Aklıma arkadaşım Ayşe geldi ve ona telefon ettim. 'Hafta sonu müsait misin ?' diye sordum. Fakat Ayşe 'Hafta sonu İstanbul'dayım. Ama hafta içi müsaitim.' dedi. Çok üzülüp telefonu kapattım. Tam bu sırada kapı çaldı. Üst komşum Reyhan Hanım kahve içelim diye uğramış. Birden: 'Ben kedilere seve seve bakarım. Böylece hafta sonum daha güzel geçer' dedi.”

Leyla, Antalya'da kaç gün kalacak?

- a. 2 b. 3 c. 4 d. 5

Metinde Leyla adlı bir kadından ve kedilerinden bahsediliyor. Leyla yeğeninin düğününe gitmek için kedilerini bırakacak bir yer aramaktadır. Soru bilgi boyutunda kavramsal bilgi basamağına; bilişsel boyutta ise Anlama (yorumlama) basamağına yönelik hazırlanmıştır. Öğrencinin metinde geçen “Hafta sonu müsait misin?” ve “Böylece hafta sonum daha güzel geçer.” ifadelerine bakıp önceki bilgilerini yorumlayarak bir anlama ulaşması gerekmektedir.

Seviye: A1 /Okuma

“... İkiz kızlarımla adları Derya ve Deniz. Derya ve Deniz 9 yaşındalar. Onlar ilkokula gidiyorlar.

Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazınız.

Deniz ve Derya yaşlılar.

D

Soruda öğrencinin var olan bilgisini teyit etmesi gerekmektedir. Metinde geçen “Derya ve Deniz 9 yaşındalar.” ifadesinde bu iki kişinin aynı yaşta olduğunu buna denk gelen kavramın “yaşlı” olduğunu tanıması ve hatırlaması gerekmektedir. Bu soru da bilgi boyutunda kavramsal bilgiye yöneliktir. Ayrıca Derya ve Deniz’in ikiz kardeş olması da öğrenciye verilen bir ipucudur. İkiz kardeşlerin farklı yaşta olamayacağı bilgisi “yaşlı” kelimesiyle bilineceğinden bu soru bilişsel boyutta kelimeyi hatırlama/tanıma açısından hatırlama ve kelime metinde açıkça belirtilmediği ve “Derya ve Deniz 9 yaşındalar.” ifadesinin yorumlanması gerektiği için anlama basamağına örnek teşkil etmektedir. Bu sorunun analiz etme basamağında olmama nedeni şudur: Analiz etme basamağında öğrencinin bir bütünü parçalarına ayırıp tek tek analiz etmesi gerekmektedir. Bütün halindeki bilgileri karşılaştırıp, neden-sonuç ilişkisi kurarak çözümlenmelidir. Oysa burada paragrafta yer alan tüm bilgilerden

bir çıkarım yapmak değil, bir cümleyi gerekli bilgileri hatırlayarak yorumlamak gerekmektedir.

Seviye: C1 / Okuma Metni

“Zamanın en önemli özelliği, kullanımının diğer kaynaklar gibi daha sonraya ertelenememesidir. Bankaya yatırdığınız parayı istediğiniz zaman çekebilirsiniz ama zaman yönetiminde “Ben bu zamanı daha sonra kullanayım” diyemezsiniz, çünkü zaman su gibi akıp geçer. Bunun için şimdiki zamanı geleceğiniz için en iyi şekilde kullanmalısınız.”

Metinde geçen altı çizili cümleyle benzer ifadeye sahip atasözü hangisidir?

- Sakla samanı gelir zamanı.
- Bugünün işini yarına bırakma.
- Zaman sana uymazsa sen zamana uy.
- Vakitsiz öten horozun başını keserler.

Zaman yönetimi ile ilgili bu metinde altı çizili cümle ile aynı anlama gelen atasözünün hangisi olduğu sorulmaktadır. Soru bilgi boyutunda kavramsal bilgiye, bilişsel boyutta anlama basamağına yöneliktir. Öğrenci öncelikle altı çizili cümlenin anlamını kavrayacak sonra atasözlerini hatırlamaya ve anlamaya çalışacaktır.

Seviye: A1/ Okuma Metni

“... Ben haftada altı gün çalışıyorum. Ama ailem ve arkadaşarımla zaman geçiriyorum. Akşamları, ailemle evde ya da dışarıda yemek yiyoruz, tiyatroya gidiyoruz, akrabalarımızı ziyaret ediyoruz....”

Can ile ilgili aşağıdaki bilgiler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” kısmını işaretleyiniz.

Doğru Yanlış

Can, sosyal hayatına vakit ayırmıyor.

*

Soru bilgi boyutunda kavramsal bilgiye, bilişsel boyutta anlama basamağına yöneliktir. Öğrencinin bu soruda “sosyal hayat” kavramının ne olduğunu hatırlaması, metinde verilen örneklerin sosyal hayat kavramına örnek teşkil edip etmediğini sınıflandırıp yorumlayarak anlaması gerekmektedir.

Uygulama. Bir durumu veya problemi çözmek için uygun işlemlerden yararlanmaktır. Bu bakımdan İşlemsel bilgi ile yakın benzerlik göstermektedir. Uygulama iki alt basamaktan oluşmaktadır. Daha önce bildiği bir durum için yapma (icra), daha önce bilmediği bir durum için ise yararlanma söz konusudur. **Yapma (icra)**, öğrenci daha önce yaptığı bir görev olduğu için işlemi rutin olarak yapar. Bu nedenle durumu anlamak ya da bir problemi çözmek için gerekli ipuçlarına sahiptir. **Yararlanma**, öğrencinin daha önce hiç karşılaşmadığı bir görevle ilgili bir işlem seçip uygulamasıdır. Öğrencinin bir seçim yapması gerektiği için hem karşılaştığı yeni problem türleri hakkında hem de bildiği işlem türleri hakkında bilgi sahibi olmak zorundadır. Bu bakımdan anlama ve yaratma basamaklarıyla ilişkili olarak kullanılabilir (Özçelik, 2018, s. 100-102). Uygulama basamağında öğrenciye bir problem sunulmaktadır. Öğrenci bu problemi çözmek için, daha önce rutin olarak yaptığı bir işlemse bildiği öğeleri kullanmakta ya da hiç karşılaşmadığı bir görevse uygun işlemi seçerek kendince bazı bölümleri yeniden düzenlemektedir. Sonra problemi bilinen şekilde sınıflandırmaktadır. Problem türüne göre bir yöntem seçerek bu yöntemleri probleme uygulamakta (anlama basamağını da içerir) ve böylece problemi çözmektedir (Gökler, 2012, s. 39). Buna göre uygulama yapabilmek ve problemi çözebilmek için bir önceki aşamanın yani anlamının gerçekleşmesi gerekmektedir. Uygulama, verilen bilginin yeni probleme/soruya uyarlanarak çözüme kavuşturulmasıdır.

Sınıf içi etkinliklerde bu basamağa yönelik dil öğretimi yapmak öğrencileri uygulama yapmaya yönlendirmek önemlidir. Türkçenin kendine has bir mantığı ve sistemi olduğu için birçok dil bilgisi kuralı yapısal bakımdan aynı sistemde ilerlemektedir. Örneğin, isim ve fiil

cümlelerinin hepsinde şahıs eki kullanılmaktadır. Çünkü Türkçe sondan eklemeli bir dildir. A1 seviyesinde “Ben çok tembelim.” isim cümlesi, ileriki ünitelerde “Ben çok tembelim, ders çalışmıyorum.” ifadesiyle genişletilerek öğretildiğinde ilk defa karşılaştığı bir yapının (fiil cümlesi) önceki bilgilerine dayanarak aynı sistemde ilerlediğini, kelimenin en sonunda şahıs eki olması gerektiğini fark edecektir. Aşinalık kazanan öğrenci ileriki seviyelerde yeni karşılaştığı bir bilgiyi Türkçenin sisteminden de faydalanarak belirlediği yöntemle çözebilecektir. Aynı şekilde büyük ve küçük ünlü uyumu bilgisine sahip bir öğrenci eklerin kelimelerle uyumunu kavradığı için öğrendiği eklerin ses değişimlerini fark edebilecektir. Ders kitaplarında eklerin öğretimi etkinlik kısımlarında genellikle boşluk doldurma ile yapılmaktadır. Bu, bilginin sadece yapısal bakımdan kazandırılmasını sağlayan, ezbere yönelik bir soru tipidir. Bunun yerine yapıların cümle içindeki işlevsel ve anlamsal boyutuna ağırlık vererek uygulama yaptırılmalıdır. Zira öğrenci anlama basamağını tamamlamadan yeni bilgiyi problemin çözümüne uygulayamayacaktır.

Uygulama basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek.

Seviye: B1 / Okuma Metni

BİR BAŞARI ÖYKÜSÜ: KENAN SOFUOĞLU

Başlıkları aşağıdaki metinlere yerleştiriniz.

- a. Acı Dolu Bir Hayat
- b. Motor İle İlk Tanışma
- c. Film Gibi Bir Hayat
- d. Büyük Başarı
- e. İyilik mi? Para mı?
- f. Motor Kazası
- g. Türkiye'nin Gururu

(1).....

“Kenan Sofuoğlu 25 Ağustos 1984 tarihinde Sakarya'nın Akyazı ilçesinde doğdu. Kenan, motor tamircisi bir babanın dört çocuğundan üçüncüsüdür. 1996 yılında Türkiye Şampiyonası'ndaki ağabeyi Sinan'ı izleyerek motor sporları ile tanışmıştır. Ağabeyi kaza geçirip ayağını kırınca 16 yaşında yarışlara katılmaya başlamıştır.

(2).....

Kenan 2007 yılında Supersport Dünya Şampiyonluğu'nda sezon daha bitmeden şampiyon olmuştur. Yine 2010 yılında Fransa'daki yarışlarda dünya şampiyonu olmayı başarmıştır. 2012 yılındaki yarışlarda sezon bitmeden yine şampiyon olan Kenan, 2015 yılında rakibini 33 puanla geçerek 4.kez dünya şampiyonu olmuştur....”

Yukarıda sadece iki paragrafı verilen metin 5 paragraftan oluşmaktadır. Kenan Sofuoğlu hakkında kısa bilgiler veren 5 puanlık bir metin olarak B1 kur sınavında kullanılabilecek bir metindir. Başlık sayısı paragraf sayısından fazladır. Bunun sebebi öğrencinin doğru cevap verebilme şansını dengelemek içindir. Aksi halde paragraflar ve başlıklar arasında anlam bağı kuramasa bile doğru cevap verme yüzdesi artacaktır. Bu soru bilgi boyutunda sınıflama ve bilgiler arası ilişki kurabilme açısından bilgi boyutunda kavramsal bilgiye, bilişsel boyutta, anlamın fark edilmesi ve bilginin transfer edilmesi bakımından anlama basamağına yönelik gibi olsa da anlama basamağını aşarak verilen bilginin yeni problemin çözümü için uygulanması gerektiğinden ve verilen bilgiler hiç değiştirilmeden uygulanacağından uygulama basamağına yönelik bir sorudur.

Analiz etme. Bir metni meydana getiren kısımlarına ayrılması ve bu kısımların birbirleri ve metnin bütünü ile nasıl bir ilişki içinde olduğunun belirlenmesidir. Anlama olmadan analiz etmek mümkün olmamaktadır. Diğer yandan bu basamak değerlendirme ve yaratma basamaklarının temelini oluşturmaktadır. Çözümleme ile öğrenci gerçeği hayalden ayırt edebilmekte, bir durumun/metnin sonucuna ulaştıracak bilgilerini birbiriyle ilişkilendirebilmekte ve açıkça söylenmemiş bilgileri ortaya çıkarabilmektedir. Alt

basamaklarından ilki olan **ayrıştırma**, öğrencinin bir metnin kısımlarını birbiriyle ilişkisine göre veya kısımların önem derecesine göre ayırt etmesidir. Ayrıştırma bir bütünü oluşturan kısımların ilişkilerini ve önem derecelerini belirlemede daha geniş bir bağlamdan yararlandığı için karşılaştırmadan farklı bir niteliğe sahiptir. İkincisi olan **örgütme**, öğrencinin bir metnin/durumun ana hatlarını belirleyerek bunların bütünü nasıl oluşturduğunu ortaya çıkarmasıdır. Bu alt basamak irdeleme ve ayrıştırmayla ilişkili bir yapıda da olabilmektedir. Üçüncü alt basamak olan **irdeleme**, öğrencinin iletişimin temelindeki düşünceleri, yanlı tarafları ve değerleri ortaya çıkarabilmesidir. Bu bilişsel süreçle öğrenci bir metinde yer alan kişilerin ya da yazarın niyetini, düşüncesini belirleyebilmektedir (Özçelik: 2018, s. 103-107).

Analiz etme basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek.

Seviye A2 / Okuma Metni

“...Tam bu sırada kapı çaldı. Üst komşum Reyhan Hanım kahve içelim diye uğramış. Bana “Neden mutsuzsun?” diye sordu. Çünkü ben üzüntümü saklayamam, herkes anlayabilir. Bunun için dikkat gerekmiyor. Ben de ona her şeyi anlattım. Reyhan Hanım da benim gibi hayvan severmiş, yeni öğrendim. Çünkü onunla yeni tanıştık...”

Reyhan Hanım ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- Yardımsever.
- Hayvan sever.
- Dikkatli.
- Düşünceli.

Bu soru bilişsel boyutta analiz etme basamağına, bilgi boyutunda ise üstbilişsel bilgi basamağına yöneliktir. Öğrencinin doğru cevabı bulabilmesi için bütünü oluşturan parçaları tek tek analiz etmesi gerekmektedir. Daha önceden edindiği bilgi parçacıklarını hatırlayarak (hatırlama-tanıma) bu parçalar arasında ilişki kurmalıdır (anlama-yorumlama). Bu sorunun

derin anlamı anlama basamağını aşmakta ve öğrenciyi bilgileri tek tek analiz etmeye yönlendirmektedir.

Seviye: A1 / Okuma Metni

“...Benim adım Ezgi. Ben İstanbul’da bir üniversitede hukuk okuyorum. Beşiktaş’ta bir dairede 2 arkadaşım ile birlikte yaşıyorum. Onların adları; Bahar ve Sevgi. Biz hafta içi her gün üniversiteye gidiyoruz. Bizim derslerimiz çok yoğun. Hafta içi hiç boş zamanımız olmuyor ama hafta sonu iki gün tatilimiz var. Biz hafta sonu farklı bir şeyler yapmak istiyoruz. Bu nedenle evimize 10 dakika mesafede bir hobi okuluna gidiyoruz. Burada her gün kurs var ama biz sadece hafta sonu gidiyoruz. Hobi okulunda 6 farklı kurs var. Ben gitar kursuna gidiyorum. Gitar kursu müzik odasında oluyor. Müzik odasında gitar, keman ve piyano var. Biz gitar kursunda 3 kişiyiz. Kurs saat 11’den 14’e kadar sürüyor. Biz kursta gitar çalıyoruz ve yeni şarkılar öğreniyoruz. Bahar burada dans kursuna gidiyor. Dans kursu bütün kurslardan daha kalabalık. Bahar’ın kursu saat 12’de başlıyor ve 14’te bitiyor. Bahar çok güzel dans ediyor ve dans hareketlerini hızlı öğreniyor...”

Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise “D” yanlış ise “Y” olarak işaretleyiniz.

	D	Y
Ezgi ve arkadaşları hafta içi çok meşguller.	*	
Hobi okulu Beşiktaş’tadır.	*	
Hobi okulu haftada beş gündür.		*
Bahar’ın kursu öğle vakti başlıyor ve 2 saat sürüyor.	*	
Bahar dansta yetenekli biri değildir.		*

Metin, seçmeli soruya uygun olmadığından soru türü doğru yanlış olarak tercih edilmiştir. Metin hobi kursları hakkında bilgi vermektedir. Doğru bir metin seçildiği takdirde taksonominin pek çok basamağı ölçülebilecektir. Yukardaki metin buna örnek teşkil etmek için verilmiştir. Birinci ve ikinci soru bilgi boyutunda kavramsal, bilişsel boyutta anlama

(yorumlama) basamağına, üçüncü soru bilgi boyutunda olgusal, bilişsel boyutta hatırlama, dördüncü soru bilgi boyutunda işlemsel, bilişsel boyutta anlama basamağına, beşinci soru bilgi basamağında üst bilişsel, bilişsel boyutta analiz etme basamağına yönelik hazırlanmıştır.

Seviye B2 / Okuma Metni

“...Yeşil vejetaryenliği temsil eder, kasaplar bu nedenle yeşil rengi kullanmazlar. Kırmızıyı kullanırlar. Yeşil doğanın kendisidir. Ayrıca yeşil renk güven verir. O yüzden banka logolarında genelde yeşil kullanılır. Yatak odası ve hastane odaları için de rahatlatıcı bir renktir, Batıdaki ülkelerde otellerin mutfakları yeşildir çünkü yaratıcılığı artırır. Yeşil renkli ortamlarda insanların daha az mide ağrısı çektiği tespit edilmiştir. Yeşil rengin negatif bir yönü de var: İnsanlara ve eşyalara sahip olma duygusunu artırır. Yani her şey benim olmalı hissini oluşturur. Sahip olma hissi arttıkça insan duygulara değil, maddiyata önem vermeye başlar...”

Yeşil rengin etkileri ile ilgili hangi bilgiye ulaşamaz?

- Yeni fikirler üretmeyi sağlar.
- Duyguların önemini azaltır.
- Tedavi amaçlı kullanılır.
- Rahatlık hissi verir.

Metinde birkaç renk hakkında bilgi verilmektedir. Yeşil renk ile ilgili bu soru bilgi boyutunda üst bilişsel bilgi basamağına, bilişsel boyutta ise analiz etme basamağına yöneliktir. Doğru cevap C şıkkıdır. Yeşil rengin hastanelerde kullanıldığı ve mide ağrısını azalttığı bilgisi tedavi amaçlı kullanıldığı anlamına gelmemektedir. Öğrencinin bütün halinde verilen bilgiyi anlaması fakat bununla kalmayıp tek tek parçalarına ayırarak analiz etmesi gerekmektedir. Analiz etme bütün halinde verilen bir bilgiden derin anlamlı bir sonuç ortaya çıkarılmasıdır.

Seviye: A1 - Okuma

“... İkiz kızlarımın adları Derya ve Deniz. Derya ve Deniz 9 yaşındalar. Onlar ilkokula gidiyorlar. Derya ve Deniz’in kişisel özellikleri çok farklı. Derya çok düzenli, çalışkan, komik, espirili bir kız ama bazen sessiz ve sakin. Deniz tüm gün sorular soruyor ve çok konuşuyor...”

Deniz ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a. Tembel b. Şakacı c. Konuşkan d. Dağınık

Soru, analiz etme basamağına yönelik bir sorudur. Bu soruda öğrenci edindiği bilgilerden hareketle bilgiyi hatırlayacak, bilginin yakın veya eş anlamını zihninde tarayacak (tanıma alt basamağı) sonra kendine mal edip anlamlandırarak (anlama basamağı) bir seçim (tanıma alt basamağı) yapacak ve son olarak bütün halindeki soruyu parçalarına ayırarak karşılaştıracak, neden-sonuç ilişkisi kuracak yani analiz edecektir. Soruda anlaması gereken kilit nokta Derya ve Deniz’in farklı kişisel özelliklere sahip olduğudur. Burada Derya ve Deniz’i karşılaştırması ve bir sonuca varması gerekmektedir. Bu soru bilgi boyutunda üstbilişsel bilgi basamağına yöneliktir. Metinde hatırlamanın gerçekleşebilmesi için öğrenciye ipuçları verilmiştir. Örneğin Derya ile ilgili “ Bazen sessiz ve sakin.” ifadesi “Deniz tüm gün sorular soruyor ve çok konuşuyor...” ifadesi ile desteklenmiştir. Böylece “Sessiz sakin” kelime grubunun zıttı olan “Konuşkan” kelimesinin hatırlanması sağlanmıştır.

YDTÖ kur sınavlarında dikkat edilmesi gereken nokta A1 seviyesinde analiz sorularının çok fazla olmamasıdır. Örneğin bir metne ait 10 soru olduğunu düşünürsek bunların 1 tanesi analiz sorusu olabilir. Zira Avrupa Ortak Başvuru Metni A1 seviyesinde temel zihinsel becerilerinin gelişimine vurgu yapmaktadır. Son olarak şunu da belirtmek gerekir ki dil öğretim programı ile ölçme değerlendirme paralellik arz etmelidir. Hedef kitlenin üst biliş zihinsel faaliyetlerini geliştirici bir dil öğretim programı uygulanmıyorsa bu

tip analiz sorularının da kur sınavlarında yer almaması gerekmektedir. Diğer yandan A1 seviyesinde temel zihinsel becerilerin (hatırlama-anlama-uygulama) geliştirilmesi genel kabul görmektedir. Fakat dil öğretim süreci seviyeye uygun şekilde üst biliş zihinsel faaliyetleri de geliştirebilir. Gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ilkeleri gerek Avrupa Ortak Başvuru Metni gerekse Yenilenmiş Bloom Taksonomisi dil öğretiminde birikimli şekilde ilerlemeye vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla bir beceriye sahip olmadan diğer beceride yetkin olmak mümkün değildir. Yukarıda verilen soru A1 seviyesi için zorlayıcı bir sorudur. Fakat sınıf içi etkinliklerde buna yönelik sorularla pratik yaptırıldığı takdirde öğrencinin üst biliş zihinsel faaliyetleri gelişecek, bu tür sorulara cevap verebilme yetisi gelişecektir.

Değerlendirme. Değerlendirme basamağındaki davranışlar bireyin herhangi bir bilişsel bilgiyi değerlendirebilme, yani bir konuda bir değer yargısı geliştirebilmesi ile ilgilidir. Öğrencinin açıkça belirlenmiş ölçütlere veya standartlara göre yargılama (eleştirme) yapmasıdır. Bu ölçüt ve standartlar sıkça kullanılan etkinlik, kalite, tutarlık gibi öğeleri kapsamaktadır. İki alt basamağı bulunmaktadır. **Denetleme**, öğrencinin bir bilgide kendi içinde uyumsuzluk veya bilgi ile ilgili yanlışlıkların olup olmadığını belirlemesidir. **Eleştirme**, öğrencinin bir meteryali/durumu olumlu ve olumsuz yönleriyle ele alarak genel bir yargıya ulaşmasıdır (Özçelik, 2018, s. 108-110).

Değerlendirme basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek.

Seviye: C1 – Okuma Metni

“Zamanın en önemli özelliği, kullanımının diğer kaynaklar gibi daha sonraya ertelenememesidir. Bankaya yatırdığınız parayı istediğiniz zaman çekebilirsiniz (1) ama zaman yönetiminde “Ben bu zamanı daha sonra kullanayım” diyemezsiniz, (2) çünkü zaman su gibi akıp geçer. (3) Bunun için şimdiki zamanı geleceğiniz için en iyi şekilde kullanmalısınız.”

Metinde geçen altı çizili cümledeki 1,2 ve 3 numaralı bilgiler birbiriyle uyumlu mudur?

a- Evet b- Hayır c- Belki d- Hiçbiri

Soru, bilgi boyutunda üst bilişsel bilgi basamağına, bilişsel bilgi boyutunda değerlendirme basamağına yönelik hazırlanmıştır. Bilgiler anlaşılmadan ve bilgiler arası ilişki kurulmadan değerlendirme yapılamayacaktır. Soru değerlendirme ana basamağının denetleme alt basamağına yönelik hazırlanmıştır. Bu alt basamakta öğrencinin yapması gereken, bilginin kendi içinde uyumsuzluk veya bilgi ile ilgili yanlışlıkların olup olmadığını belirlemektir. Değerlendirme basamağının ikinci alt basamağı olan eleştirme, öğrencinin yeni bir ürün/bilgi ortaya koymasını gerektirdiğinden açık uçlu soruya daha uygundur. Fakat YDTÖ alanında ölçme yapılırken becerilerin birbirine karıştırılmaması ön görülmektedir. Bu bağlamda eleştirme alt basamağının okuma becerisinde açık uçlu soru tipiyle ölçülmesi “Öğrencinin hangi becerisini ölçüyoruz?” sorusunu akıllara getirecektir. Bu bağlamda değerlendirme basamağında denetleme alt basamağının kur sınavlarında ölçülmesi daha uygun görünmektedir.

Seviye A2- Okuma

“... Yeni resim öğretmeni İshaan’ın durumunu fark eder. O, özel bir çocuktur. Çünkü “disleksi” hastasıdır. Harf ve rakamların yazımını öğrenmekte zorluk yaşamaktadır. Yeni resim öğretmeni bu konuda İshaan’ın ailesine bilgi verir ve İshaan’la ilgilenir. Ona çok hoşgörülü, sabırlı ve sevgiyle davranır, katı bir disiplin uygulamaz. İshaan’a dersten sonra da özel bir eğitim verir. Öğretmen sayesinde İshaan kendine güvenir ve sürekli çalışır, vazgeçmez. Bu eğitimin sonunda okuma ve yazmayı öğrenir. Bence bu film, bizlere çok güzel bir mesaj veriyor: (3)”

Metindeki boşluk için (3) hangi cümle uygun değildir?

- Anlayış ve sabırla pek çok problemi çözebiliriz.
- Özel insanlara yol gösterip yardım edebiliriz.

c. Özel insanları sevgiyle tedavi edebiliriz.

d. Pes etmeyip zorlukları aşabiliriz.

A2 seviyesinde “Geniş Zaman” yapısının bir görevi de bir kişi, bilimsel bilgi, film veya kitap özeti yapmak için kullanılmasıdır. Buna uygun olarak seçilen metinde “Her Çocuk Özeldir” adlı filmin içeriği hakkında bilgi verilmektedir. Bu soru tipi bilgi boyutunda kelime bilgisi ve bilgiler arası ilişki kurmayı gerektirdiği için kavramsal bilgi basamağına yöneliktir. Bilişsel boyutta ise kelime bilgisine sahip olması ve kelimeleri eş anlamlılarıyla hatırlaması bakımından hatırlama basamağına, okuduğunu kendi cümleleriyle anlamlandırma açısından anlama basamağına, (alt basamaklarından özetlemeye, metnin ana fikrini elde etmek için; bilgileri doğruluk ve uygunluk açısından sınıflandırdığı için sınıflamaya) seçmeli bir soru olduğu için verilen bilgilerin sorunun çözümünde kullanılacak (bilgileri sorunun çözümüne uygulamak ve soruyu çözmek) olmasından dolayı uygulama basamağına, bütünü parçalarını ayırarak karşılaştırması gerektiği için analiz etme basamağına ve tüm bu basamakları aşarak bilgilerden bir değer, yargı elde edileceği için değerlendirme basamağına yönelik seçmeli bir sorudur. Görüldüğü gibi bir basamakta yetkin olmadan diğer basamaklarda yetkin ve başarılı olmak mümkün değildir.

Yaratma. Bir yapının öğelerini bütünsel ve işlevsel yönden bir araya getirmeyi kapsamaktadır. Öğrenciler daha önce zihinlerinde var olmayan bir bilgiyi örneklendirerek yeni bir ürün oluşturmaktadırlar. Bu önceki öğrenmeler sayesinde yapılabilmektedir. Burada vurgulanması gereken yaratma basamağının orijinallik veya özgünlüğe dayanmadığıdır. Bu basamakta amaç öğrencinin materyali sentezleyerek bir bütünlük elde etmesidir. Fakat bu basamak ile özgün bir ürün/bilgi de edinilebilmektedir (Özçelik, 2018, s.111). Yaratma basamağında, nitelikli bir ürün/bilgi ortaya çıkarabilmek için öğrencinin daha önceki basamakların hepsinde yetkin olması gerekmektedir. Bu basamakta öğrenci belli bir amaca yönelik parçaları bir araya getirerek, yepyeni bir ürün ortaya koymaktadır Bu ürün öğrencinin;

farklı açılardan düşünülerek ve yaratıcılığını kullanarak ortaya koyduğu özgün bir üründür (Arıkan, Çelen, Kilmen vd., 2014: 139; akt. Oktay, 2015, s. 31). Üç alt basamaktan oluşmaktadır. **Oluşturma**, metin bağlamında ele alındığında metindeki ölçütlerden/bilgilerden yola çıkarak alternatif bir ürün/bilgi veya hipotez ortaya koymaktır. Metin bağlamında yer alan ölçütler dışına çıkılırsa ucu açık bir düşünme söz konusudur ve bu yaratıcı düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Bu alt basamağın anlama basamağına ait oluşturma alt basamağından farkı açık uçlu olması yani çeşitli olasılıklar/ürünler ortaya çıkarılmasıdır (Özçelik, 2018, s. 112-113). Örneğin B1 seviyesinde “Teknoloji” konusunun insan hayatına olumlu ve olumsuz etkileri hakkında bilgi verildikten sonra öğrencilerden ,“Teknolojinin olumsuz yönlerini azaltmak için neler yapılabilir?” konusunda alternatif çözümler ve fikirler ortaya koyması istenir. Ortaya çıkan bu yeni fikirler öğretmen tarafından akla yatkınlık ve hayata uyarlına bilirlilik gibi ölçütlerle sınırlandırılıp ölçülmelidir. Öğrenci yeni bir ürün ortaya koyacağı için açık uçlu sorulardan yararlanmak gerekmektedir.

İkinci alt basamak **planlama**, metin bağlamında ele alındığında metinde yer alan problem cümlesinin ölçütlerine yönelik bir çözüm yöntemi belirlemektir (Özçelik, 2018, s. 114). Örneğin B2 veya C1 seviyesinde öğrencilerden herhangi bir konuda arkadaşları veya öğretmenleriyle röportaj yapması istenir. Öğrencinin röportaj sorularını konuya uygun şekilde planlaması gerekmektedir. Sonrasında röportaj sonuçlarına göre bir sentez yaparak kendisinin de bir fikir ortaya koyması istenebilir.

Daha önce bahsedildiği gibi öğrenci bilişsel yetilerini kullanabilmek için planlama yapabilmelidir. Buna göre bu konuda kendine “İlk önce ne yapmalıyım?”, “ Konuya yönelik hangi soruları sormalıyım?” gibi sorular yöneltilmelidir. Son olarak **üretme**, bir problemin çözümüne yönelik yeni bir ürün ortaya koymak için bir plan oluşturmaktır. Bu ürün özgün olabileceği gibi olmayabilir de (Özçelik, 2018, s. 115). Örneğin, orta veya ileri düzeyde, o düzeye uygun bir film izletilir fakat filmin bitiş sahnesi gösterilmez. Öğrenciden filmin nasıl

bittiğine dair bir yazı yazması istenir. Farklı olarak öğrenciye sadece giriş kısmının olduğu bir metin verilir. Metnin gelişme ve sonuç kısmını tamamlaması istenir. Verilen örneklerde görüldüğü gibi öğrenci konuya bağlı olarak planlı, yaratıcı ve üretici bir ürün ortaya koyacaktır.

Yaratma basamağının YDTÖ kur sınavlarında kullanımına örnek. Yaratma basamağında öğrenciden beklenen yeni bir ürün/fikir ortaya koymasıdır. Yaratma basamağına yönelik yapılacak bir ölçme değerlendirmede, var-yok, doğru-yanlış veya seçmeli sorular uygun değildir. Bu basamağına yönelik ancak açık uçlu sorular sorulabilmektedir. YDTÖ alanında yapılan kur sınavlarında bu basamağı ölçmek için iki yol takip edilebilir:

Yazma becerisini ölçmek için sınavın yazma bölümü iki kısımdan oluşturulur. Birinci kısımda açık uçlu 5 soru sorulur. İkinci kısımda ise düzeye uygun bir konu verilerek kompozisyon yazması istenir. Yazma bölümünün birinci kısmına okuma metnine yönelik yaratma basamağına uygun bir soru sorulur. Yani burada metindeki ölçütler bağlamında yeni bir fikir ortaya koyması beklenmektedir. Bunun için okuma metnine açık ve uygun yönergeler eklenmesi, öğretmenlerin de sınav öncesi açıklama yapması önemlidir. Okuma bölümüne “Yeni bir fikrim var!” başlığı altında açıklayıcı yönerge eklenir. Böyle bir sistemin kur sınavlarında kullanılabilmesi için dil öğretim sürecinde sınıf etkinliklerinde bunu uygulamak gerekmektedir. Öğrenci aşına olmadığı soru türlerinde kaygıya kapılıp motivasyonunu kaybedebilmektedir. Bu yöntemin uygulanmasındaki amaç -genel kabule göre- okuma becerisinde öğrencinin okuduğunu anlama yetisini ölçmek, becerileri birbirine karıştırmamaktır. Konuya ilişkin örnek aşağıdaki gibidir:

Seviye: B1 / Okuma Metni

“... ‘Ask me!’ grubunun lideri Metin Topaloğlu, grubun hizmetlerini şöyle özetledi:

‘Öncelikle bizler Sultanahmet, Nuruosmaniye, Kapalıçarşı, Divanyolu ve Beyazıt’ta hizmet veriyoruz. İki tane grubumuz var. Grup paylaşımı yapıyoruz, her görevli dört gün çalışıyor.

Pazar günleri her iki grup da çalışıyor. Bazı semtlere, turistlerin milliyetine göre görevli gönderiyoruz. Mesela Sultanahmet'te Arap kültüründen insanlar daha çok var, bu sebeple o bölgedeki görevlinin Arapça bilmesi lazım. Mavi tişörtlülerin görevi, turistlere İstanbul hakkında bilgi vermek, kültürümüzü tanıtmak ve önerilerde bulunmaktır. Mesela “Boğaz turu yapın, konserlere gidin.” gibi önerilerde bulunuyoruz. Ayrıca acil durumlarda da turistlere yardımcı oluyoruz....”

Yeni bir fikrim var!

Açıklayıcı yönerge: Yeni fikirlerinizi “Yazma 1” bölümünde yazınız. Mavi Turizm Elçileri ile ilgili soru “Yazma 1” bölümünde 5. soruda yer almaktadır. Bakınız.

Soru 1: Siz “Mavi Turizm Elçileri” projesinde çalışsaydınız turistlere başka hangi hizmetleri verirdiniz?

Soru 2: Siz Mavi Turizm Elçileri projesinin koordinatörü/yöneticisi olsaydınız projeye hangi yenilikleri eklerdiniz? Neden?

Soru 3: Sizce Mavi Turizm Elçileri başka hangi hizmetleri verebilir?

Yukarıda açıklaması yapılan yöntemin dezavantajı da olabilir. Öğrenci metni anlayamazsa probleme yönelik yeni bir çözüm üretmesi/ yeni bir fikir ortaya koyması da imkânsız olacaktır. Bu nedenle okuma becerisindeki başarısızlığı yazma becerisini de etkileyecektir. Bu, sınıf içi etkinlik, ders kitaplarında kullanım yönünden daha uygun ve işlevsel görülmektedir.

Yaratma basamağını kur sınavında uygulamak için ikinci yöntem şöyledir: Yaratıcı yazma yaptırabilmek için yazma bölümü iki kısımdan oluşur. Birinci kısımda bir bağlam üzerinden öğrenciden yeni bir fikir ortaya koyması istenir. Bu bağlamda sorular hangi seviyede sınav yapıldığına bağlı olarak gerekli dil bilgisi yapısını da ölçen bir nitelikte hazırlanır. Yani öğretilmesi hedeflenen kazanımlar hem yapı hem anlam bakımından ölçülmüş olur. Her becerinin 25 puan olduğu düşünülürse bu ilk kısımda her soruya 2 cevap

verilmesi istenir ve yazmanın birinci bölümü toplamda 10 puan olur. Kompozisyon kısmına 15 puan verilir. Konuya ilişkin en belirgin örnek aşağıdaki tabloda 5. soruda yer almaktadır:

YDTÖ B1 Kur Sınavında Yaratıcı Yazma Örneği

Yazma 1

Aşağıdaki sorulara 2 cümle ile cevap veriniz. (10 puan)

1. Siz “Mavi Turizm Elçileri” projesinde çalışsaydınız turistlere başka hangi hizmetleri verirdiniz? Neden?

2. Geçmişte bir pişmanlık yaşadınız mı? Bu pişmanlık neydi? “Keşke” ile başlayan pişmanlıklarınızı yazınız.

3. Diyelim ki arkadaşınız bu hafta sonu için bir plan yaptı. Size: “ Ya alışveriş yapalım ya da sinemaya gidelim.” diye iki teklif sundu. Siz hangisini bir diğerine tercih edersiniz? Neden?

4. Sizin bir hayaliniz var mı? “Keşke” ile başlayan en büyük iki hayaliniz nedir?

5. Bugün Ahmet’in çok önemli bir iş görüşmesi var. Ama geç uyandı. Aceleyle hazırlanıp evden çıktı. Otobüse binmek istedi fakat yanında ne parası ne de otobüs kartı vardı.

Şimdi buna göre;

- a. Ahmet ne yapmalıydı?
- b. Ahmet ne yapmak zorunda?

Yukarıda yer alan 1. soru sınavın okuma bölümünde yer alan metin bağlamında hazırlanmış bir sorudur. 2, 3 ve 4. sorularda B1 seviyesinde öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi yapıları anlamsal boyutuyla ölçülmüştür. 3. soruda öğrencinin “ –MaKTaNSa” yapısıyla cevap vermesi gerekmektedir. Seviye B1 olduğu için doğru cevap ölçütü budur. 3 ve 4. sorularda “Dilek kipinin hikâyesi- SaYDıM” ile cevap vermesi gerekmektedir. Öğrenciye ipucu olarak “Keşke” ifadesi de verilmektedir. 5. soruda öğrenciye bir bağlam verilmiş, bağlama yönelik soru yönergelerinde “Gereklilik Kipinin Hikâyesi” yapısı vurgulanmıştır. Burada ölçüt vurgulanan dil bilgisi yapısıyla cevap verilmesidir. Öğrenci sunulan bağlam dışında fakat vurgulanan yapıyla cevap verirse cevap yine doğru kabul edilecektir. Örneğin soruya bağlama yönelik “ Parasını veya otobüs kartını unutmamalıydı” şeklinde cevap verebileceği gibi “ Daha dikkatli olmalıydı, çantasını/eşyalarını kontrol etmeliydi” şeklinde bağlam dışı da cevap verebilir.

Sorular taksonominin bilgi boyutunda kavramsal ve üstbilişsel bilgi basamaklarına, bilişsel boyutta hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yöneliktir. Öğrencinin sorulara doğru cevap verebilmesi için bilişsel boyutun tüm basamaklarında yetkin olması gerekmektedir. B1 düzeyinde öğrendiklerini (temel bilgileri, kelimeleri, kuralları vb.) hatırlaması, hatırladığı bilgileri kendine mal ederek başka bir ifadeyle söyleyip yazabilmesi, bilgiler arası ilişki kurabilmesi, daha önce öğrendiği yapıları yeni probleme uygulayabilmesi, soru yönergelerinde açıkça ifade edilmeyen yargıların/bilgilerin analiz edilmesi, bunların kendi içinde uyumlu olup olmadığının denetlenip değerlendirilmesi ve ortaya yeni bir ürün koyması gerekmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi Orijinal Bloom Taksonomisi basamakların birikimli (hiyerarşik) bir şekilde yapılması sebebiyle eleştiri almış, bu nedenle yenilenmiş taksonomide bu durum ortadan kaldırılmıştır. Ancak YDTÖ dâhil anadili olarak Türkçe öğretiminde de bu basamakların birinde yetersiz olunması diğer basamaklardaki yetkinlik düzeyini de etkileyecektir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin YDTÖ kur sınavlarında uygulanabilmesi, nitelikli, güvenilir ölçümler yapılması bu doğrultuda verilecek bir dil öğretimi ile mümkündür. Dil öğretim hedeflerinin, dolayısıyla sınıf içi etkinliklerin geleneksel yaklaşımın yanı sıra yapılandırıcı yaklaşıma uygun niteliklere sahip olması, YBT'nin bilgi ve bilişsel basamaklarını geliştirici nitelikte olması gerekmektedir. Bununla birlikte YBT'nin nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi için metin seçimlerine dikkat etmek de büyük önem taşımaktadır. Özellikle bilişsel basamakları uygulamaya müsait metinlerin -seviyeye uygun olmak şartıyla- seçilmesi gerekmektedir. Her seviyeye ve konuya uygun metinler bulmak mümkün değildir. Bunu yapabilmenin en iyi yolu herhangi bir metnin seviyeye ve ölçülmesi gereken kazanımlara göre uyarlanması yani metinde sadeleştirme, ekleme veya düzenlemelerin yapılmasıdır. Yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metinlerin kullanılması gerektiğini savunan Krashen'e göre öğrenci dili doğal bir sıralamada öğrenebilmektedir. Metni onların anlayabilecekleri hale getirebilmek için dil düzeylerine uygun düzenleme ve sadeleştirmelerin yapılması gerekmektedir (Kınay, 2015, s. 61). Metinlerde olması gereken bazı nitelikler bulunmaktadır. Bunlardan ilki (amaçlılık), metnin düzeye uygun belirlenmiş amaçlara/kazanımlara uygun olmasıdır. İkincisi (kabul edilebilirlik), öğrencinin ilgisini çekmesi, üçüncüsü (bilgilendiricilik), öğrenciyi net bir şekilde bilgilendirmesidir. Yani bilgiler kendi içinde uyumlu ve açık ifadelerle sahip olmalıdır. Dördüncüsü (metinler arasılık), konuya ilişkin yeterli destekleyici örneklerin olmasıdır. Böylece benzer türdeki metinler ile bir ilişki kurulmaktadır. Son olarak da (bağdaşıklık), metni oluşturan cümlelerin birbiriyle anlam bağının bulunmasıdır (Erkul, 2007, s. 97-98). Ayrıca ortak niteliklere sahip metinlerin farklı amaç, tür ve yapıları olduğu dikkate alınırsa yazınsal olan bir metinle yazınsal olmayan bir metnin basamaklı kur sisteminde uygun dil düzeyinde verilmesi gerekmektedir. Örneğin yazınsal metinlerin (hikâye, öykü, roman vb.) orta ve ileri düzeyde (B1-B2/C1-C2); yazınsal

olmayan metinlerin (günlük hayata ilişkin basit metinler) başlangıç seviyesinde (A1-A2) kullanılması daha uygundur.

Metinler, edebî, üretilmiş, özgün ve özel metinler olarak sınıflandırılmaktadır. Bunlara ek olarak şiir, öyküleyici ve bilgilendirici metinler de bulunmaktadır. Zamanla dil öğretiminde kullanılan metinler değişmiştir. Daha önce çoğunlukla edebi metinler tercih edilirken daha sonra üretilmiş, özgün ve özel metinler tercih edilmeye başlanmıştır (Firdevs, 2013, s. 3). Dil öğretiminde çeşitli sebeplerle yaşanan değişimler göz önünde bulundurulduğunda dil öğretim sürecinde öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerini geliştiren metinlerin kullanımına ağırlık vermek gerekmektedir. Ayrıca bu metinlerin içeriğini, kullanım amaçlarını, hangi seviyede kullanılacağını bilmek hem dil öğretim süreci açısından hem de ölçme değerlendirme açısından dikkat edilmesi gereken bir konudur. Metinlerin amaca hizmet edebilmesi işlevsel, günlük hayata ve öğrencilerin ilgisine yönelik olmasına bağlıdır. Metinler öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi yapısına uygun konu içeriğine sahip olmalıdır. Özellikle kur sınavlarında kullanılacak metinler sınıf içi etkinliklerde veya ders kitaplarında yer almayan özel alan konularını ve bu konulara ilişkin özel terimleri içermemeli, düzey ve kazanım dışı birkaç terim yer alsa da bununla ilgili doğrudan ölçme yapılmamalıdır.

Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları ile verilerin nasıl toplanıp analiz edildiğine ilişkin bilgiler verilecektir.

Araştırma Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin kendilerine verilen A1, B1 ve C1 düzeylerindeki toplam 6 metinden hareketle Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hazırladıkları soruları incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45) türü olması nedeni ile bu çalışmada da elde edilen verilerin toplanarak bir araya getirilmesi, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın TÖMER’de 2018-2019 eğitim öğretim döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretmen ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla ulaşılan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi esas alınarak çalışma grubunun oluşturulmasının amacı Yıldırım ve Şimşek, (2013, s. 141)’in de belirttiği gibi bu örnekleme yönteminin araştırmacıya yakın ve erişilmesinin kolay olması, bu nedenle de araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmasıdır. Bu bağlamda araştırmaya katılan çalışma grubuna ait bazı bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 17

Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi Alma Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Yüksek Lisans	Deneyim	Şuan ders verdiği kur düzeyi	Sınav Hazırlama Durumu	A1-C1 arası her düzeyde ders verme durumu
K1	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Yok	14 yıl	A2	Evet	A1-C1
K2	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	10 yıl	B2	Evet	A1-C1
K3	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	8 yıl	C1	Evet	A1-C1
K4	Erkek	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	4 yıl	C1	Evet	A1-C1
K5	Kadın	Hayır	Dilbilim	Var	3 yıl	C1	Evet	A1-C1
K6	Erkek	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Var	3 yıl	C1	Evet	A1-C1
K7	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	3 yıl	A1	Evet	A1-C1
K8	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	3 yıl	A2	Evet	A1-C1
K9	Kadın	Hayır	Dilbilim	Var	3 yıl	C1	Evet	A1-C1
K10	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	3 yıl	C2	Evet	A1-C2
K11	Kadın	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Yok	10 ay	B1	Evet	A1-B1
K12	Kadın	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Yok	9 ay	B2	Evet	A1-B2

Tablo 17'nin devamı

Kod	Cinsiyet	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi Alma Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Yüksek Lisans	Deneyim	Şuan ders verdiği kur düzeyi	Sınav Hazırlama Durumu	A1-C1 arası her düzeyde ders verme durumu
K13	Kadın	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Yok	9 ay	B2	Evet	A1-B2
K14	Kadın	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Yok	8 ay	B2	Evet	A1-B2
K15	Kadın	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Yok	8 ay	B2	Evet	A1-B2

Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan 15 öğretmenin 2'sinin erkek, 13 öğretmenin de kadın olduğu görülmektedir. İlgili öğretmenlerin deneyim sürelerinin 14 yıl ile 8 ay arasında değiştiği, buna bağlı olarak ilgili alanda 14 ile 3 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin A1-C1 kurları da dâhil olmak üzere bütün seviyelerde; 10 ile 8 ay arasında görev yapan öğretmenlerin ise A1 seviyesinden B2 seviyesine kadar ders verdikleri ve sınav sorusu hazırladıkları, YTDÖ alanında ölçme ve değerlendirme eğitimi almadıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan A1 (2), B1 (2) ve C1 (2) düzeylerine ait toplam 6 metin aracılığı ile toplanmıştır. İlgili metinler oluşturulurken alanda çalışan 3 uzmanın görüşüne başvurulmuş ve metinlerin belirtilen düzeyler için uygun olup olmadığı konusunda kendilerinden alınan görüşler doğrultusunda metinlere son şekli verilmiştir. Metinler “İstanbul İçin Yabancılara Türkçe Ders Kitabı”na göre belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmada kullanılan metin örnekleri aşağıdaki gibidir:

A1 düzeyi metin örneği.

OKUMA 1

TAYFUN ÖĞRETMEN'İN RENKLİ SINIFI

Ben Tayfun, öğretmenim. Farklı ülkelerden öğrencilerim var ve onlara Türkçe öğretiyorum. İşimi çok seviyorum. 2012'den beri bu işi yapıyorum. Bizim derslerimiz sabah 09.00'dan öğlen 12.45'e kadar sürüyor.

Du yıl yani 2019'da sınıfımda Çinli, Kamerunlu, Afganistanlı, Mısırlı, Libyalı, Filistinli ve İranlı öğrenciler var. Bizim sınıfımız çok renkli ve eğlenceli bir sınıf. Bazen ben ve öğrencilerimi, bir öğrenciyi pasta alıyor ve onun doğum gününü kutluyoruz. Bazen piknik'e gidiyoruz. Bazen de kendi ülkelerimize ait yemekler ile kültür etkinliği yapıyoruz. Size bazı öğrencilerimi tanıtmak istiyorum. Mısırlı öğrencim Ahmad. O çok zeki, neşeli ve çok konuşkan. Ahmad sınıfta Mehdi'nin arkasında oturuyor. Ahmad'ın ailesi Mısır'da. Ahmad burada yalnız yaşıyor. İranlı öğrencim Mehdi. Onun ana dili Farsça. O çok saygılı, yetenekli ve çalışkan bir öğrenci. O çok güzel dans ediyor. Mehdi ikinci sırada, Aya'nın yanında oturuyor. Mehdi'nin bir kedisi var. Onun kedisi şimdi Almanya'da tedavi görüyor. Mehdi kedisini çok özliyor. Libyalı öğrencim Aya. O 26 yaşında ve evli. Aya'nın mesleği gazetecilik. Ama o oyuncu olmak istiyor. Çünkü o yetenekli bir kadın. Aya çeşit çeşit pastalar yapıyor ve pastaların tadı çok güzel oluyor. Aya apartman dairelerini sevmiyor. Bu nedenle Aya ve onun kocasının İstanbul'da bahçeli, tek katlı büyük bir evleri var. Bahçelerinde meyve ağaçları var. Çinli öğrencim Lei. Onun ana dili Çince. Lei derslerinde çok başarılı. Onun en yakın arkadaşı Kamerunlu öğrencim Joel. Joel, Lei'nin yanındaki sırada oturuyor. Onlar burada birlikte yaşıyorlar. Evlerini birlikte temizliyorlar, alışverişlerini birlikte yapıyorlar. Sık sık sahildeki katalere gidiyorlar ve sadece kahve içiyorlar. Onlar hep Türkçe konuşuyorlar. Buna mecburlar. Çünkü Lei sadece Çince ve Türkçe biliyor. Joel Türkçe, İngilizce ve Fransızca biliyor.

Öğrencilerim benden Türkçeyi ve Türk Kültürünü öğreniyorlar. Ben de her zaman onlardan yeni bilgiler öğreniyorum. 2 aydır onlara Türkçe öğretiyorum. Şimdi çok iyi Türkçe konuşuyorlar. Biz sınıfımızda çok mutluyuz. Öğrencilerimi ve mesleğimi çok seviyorum.

Yukarıdaki metnin kelime sayısı 283'tür. Tablo 21'de A1 düzeyindeki bir okuma metninin sahip olması gereken kelime sayısı belirtilmiştir. Bu açıdan metnin kelime sayısı A1 düzeyine uygundur. İçerik açısından değerlendirildiğinde konu, kullanılan dil bilgisi yapıları ve kelimeler açısından da A1 seviyesine uygundur. Metin, bir öğretmen tarafından A1 düzeyine uygun olarak hazırlanması, günlük yaşamdan bazı kesitler sunması, kurmaca bir durumu anlatmaması, mecaz ve yan anlamlara fazla yer vermemesi bakımından üretilmiş metin türüne güzel bir örnektir.

Metin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel boyutunun tüm basamaklarında soru hazırlamaya elverişli bir yapıdadır. Bu durum dil öğretim sürecinde metin seçiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Zira hedef kitlenin üstbiliş zihinsel becerilerinin geliştirilebilmesi için kur sınavlarında kullanılacak metinlerin en az birinde taksonominin tüm basamaklarına uygun soru hazırlanabilecek metinlerin tercih edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ilgili metinden hareketle çeşitli basamaklara yönelik hazırlanabilecek örnek sorular aşağıdaki gibidir:

Tablo 18

A1 Seviyesinde Uygulama Basamağına Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu						Bilgi Boyutu			
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üsbilişsel
<p>Ali, Tayfun'un arkadaşı. O da yabancı öğrencilere Türkçe öğretiyor. <u>Ali, Tayfun'a benziyor.</u> Metne göre Ali ile ilgili hangi sorunun cevabı yoktur?</p> <p>a-Öğrencilerini iyi tanıyor mu?</p> <p>b-Öğrencileri ile piknik yapıyor mu?</p> <p>c-Öğrencilerine Türk kültürünü öğretiyor mu?</p> <p>d-Öğrencileriyle seyahat ediyor mu?</p> <p>Açıklama: Soru yönergesinde "<u>Ali, Tayfun'a benziyor.</u>" ifadesi vurgulanmıştır. Çünkü bu ifade anlaşılmadan uygulama yapılması mümkün değildir. Diğer yandan Tayfun hocaya ait bilgilerin de anlaşılmış olması gerekmektedir. Metinde Tayfun hoca hakkında var olan bilgilerin başkasına da ait olduğu belirtilmiş, bu bilgilerin başka bir kişiye uygulanması istenmiştir. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda kavramsal, bilişsel boyutta uygulama basamağına yöneliktir.</p>			X					X		

Tablo 19

A1 Seviyesinde Uygulama Basamağına Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
<p>Aşağıdakilerden hangisi Tayfun öğretmene benzemiyor?</p> <p>a-Ayşe, bazı öğrencilerini iyi tanıyor.</p> <p>b-Ahmet'in öğrencileri iyi Türkçe konuşuyor.</p> <p>c-Sevim, öğrencileriyle pikniğe gidiyor.</p> <p>d-Hiçbiri</p> <p>Açıklama: Bu soruda metnin yüzeyinden kolayca bulunabilecek bilgilerin, başka insanlarla eşleşip eşleşmediğine dair bir uygulama yapmak gerekmektedir. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda olgusal, bilişsel boyutta uygulama basamağına yöneliktir.</p>	<p>Hatırlama</p> <p>Anlama</p> <p>X Uygulama</p> <p>Analiz etme</p> <p>Değerlendirme</p> <p>Yaratma</p>	<p>X Olgusal</p> <p>Kavramsal</p> <p>İşlemsel</p> <p>Üsbilişsel</p>

Tablo 20

A1 Seviyesinde Değerlendirme Basamağına Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
<p>Metne göre Tayfun iyi bir öğretmen mi? Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?</p> <p>a- Evet</p> <p>b- Hayır</p> <p>c- Belki</p> <p>d- Hiçbiri</p> <p>Açıklama: Soru yönergesine eklenen "Metne göre" ifadesi metindeki değerlendirme ölçütlerini kullan ve ona göre cevap ver iletisi taşımaktadır. Zira değerlendirme basamağının en ayırıcı özelliği, verilen değerlendirme ipuçlarına yani ölçütlere göre bir değerlendirme yapılmasıdır. Metin bağlamında bir değerlendirme yapıldığında cevabın evet olması gerekmektedir. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta değerlendirme basamağına yöneliktir</p>	<p>Hatırlama</p> <p>Anlama</p> <p>Uygulama</p> <p>Analiz etme</p> <p>X Değerlendirme</p> <p>Yaratma</p>	<p>Olgusal</p> <p>Kavramsal</p> <p>İşlemsel</p> <p>X Üsbilişsel</p>

Tablo 21

Okuma Sınavlarında Kullanılacak Okuma Metinlerinin Kelime Sayısı

Seviye	Metindeki Kelime Sayısı
A1	150-300
A2	300-450
B1	500-650
B2	700-900
C1	900-1100
C2	1000-1300

Kaynak: Boylu, 2019, s. 91

Yukarıdaki tabloda YDTÖ alanında kur sınavlarında kullanılacak okuma metinlerinin kelime sayıları bulunmaktadır. Okuma metinlerinin düzeye uygun kelime sayısına sahip olmasının yanı sıra düzeye uygun konu ve dil bilgisi yapıları içermesi de önemlidir. Bu bağlamda bir okuma metni kelime sayısı bakımından düzeye göre az olsa da içeriği, konunun anlaşılma düzeyi de göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapılmalıdır. Her kur sınavında en az iki okuma metni kullanılmaktadır. Bu metinlerin biri kelime sayısı bakımından düzey altı gibi görünse de içeriği, içeriğinin anlaşılma düzeyi bu durumu dengeleyebilir. Diğer metinde hem kelime sayısına hem de içerik ve konu yoğunluğuna dikkat edilirse metinler, taşınmaları gereken nitelikler bakımından bir bütünlük oluşturacaklardır.

B1 Düzeyi Metin Örneği

OKUMA 1

İŞ GÖRÜŞMESİNDE SORULAN İLGİNÇ SORULAR

Hayatta en az bir kere iş görüşmesi yapmışsınızdır. Henüz yapmadıysanız gelecekte yapacaksınız. İster işveren ister işe başvuran kişi olun, bir iş görüşmesinde en önemli şey sorulardır. Mesela:

"Kendinizi 5 yıl sonra nerede görüyorsunuz?" sorusunun cevabı: "Ne bileyim nerede? Kismetse burada görmek istiyorum." olabilir. Bu cevabı biraz gülünçsünüz için verdik. Şaka bir yana böyle bir sorunun amacı, kariyer hedefinizi öğrenmektir. Bunlar klasik sorular. Ben bu klasik soruların değil, farklı soruların hayranıyım. Onların peşine düştüm. Çünkü farklı ve yaratıcı mülakat soruları benim için daha önemli.

ElonMusk'ı muhakkak duymuşsunuzdur. Elektrikli Araç Tesla ve SpaceX gibi çok başarılı şirketlerin kurucusudur. İşe başvuran kişilerle bizzat kendisi görüşüyor. Görüşmede bir bilmece soruyor: "Dünyanın yüzeyinde duruyorsun. Bir mil güneye, bir mil batıya ve bir mil kuzeye yürüyorsun. Sonuçta başladığın yere geri dönüyorsun. Sen neredesin?" Siz bu bilmeceyi cevabın düşünürken ben diğer örneklerle geçeyim. Tabii bu soruya cevap vermek için matematik ve coğrafya bilgisine sahip olmanız gerekiyor.

HotSuite'in yöneticisi **RyanHolmes** ise: "Hangi alanda en iyisiniz, yeteneğiniz ya da favori hayvanınız nedir?" diye soruyor. İşe başvuran biri "ördek" diye cevap vermiş. Bu cevap Holmes'in çok hoşuna gitmiş. Çünkü ördekler suyun üstünde çok sakın görünürler sanki hiç çalışmıyor zannederiz ama suyun altında ayakları büyük bir hızla hareket eder, çilgün gibi işlerini tamamlamaya çalışırlar. Bu cevabın sahibi hâlâ Holmes'in şirketinde çalışıyor.

Virgin Grup'un kurucusu **Richard Branson**, başvuru sahiplerinin özgeçmişlerine bakıyor. Fakat yeterli görmeyerek şu soruyu soruyor: "Özgeçmişine koyamadığın bilgi nedir?" Yani her şeyi yapabilir misin ya da neyi yapamazsın?

Karen Davis, ünlü oyuncak firması Hasbro'da çalışıyor ve firmanın yardım biriminde görevli. Yardım edecekleri kurumları, işileri seçerken şu soruyu soruyor: "En çok hangi sözü seviyorsunuz?" Çünkü bu soru bir kişinin ilham kaynaklarını öğrenebilmek için sorulabilecek doğru sorulardan biri.

Animoto'nun yöneticisi **Brad Jefferson** için çalışanlarının hayatı ve işini sevmesi çok önemliymiş. Dolayısıyla insanları hayata neler bağlıyor diye merak ediyormuş. O yüzden Brad şunu soruyormuş: "Sabahları seni yataktan ne kaldırıyor? Uyanma sebebin ne?"

Bazen birisini tanımak için böyle garip sorular sormanıza pek de gerek yoktur. Mesela **Vehbi Koç** şirketlerinden birine yönetici almak istemiş. Ön görüşmeleri yapmışlar. V. Koç, o adayla görüşmek için bir yemek ayarlamış. Başlangıç olarak ikisi de çorba istemiş. Adam tadına bakmadan çorbaya tuz koymuş. Vehbi Bey de bunun üzerine "Çorba tuzlu mu tuzsuz mu, bunu bilmiyoruz. Kusura bakmayın, sizin gibi bir yöneticiyle çalışmam" diyerek masadan kalkmış.

Bu örnekler anlatmakla bitmez. Bu arada sözlerimi bitirmeden önce, ElonMusk'ın sorusunun cevabı: "Kutuplardayım" olacak.

Kaynak: <http://barisozcan.com/is-gorusmesinde-sorulabilecek-en-ilgincl-11-soru/>

Yukarıdaki metnin kelime sayısı 396'dır. Metnin kelime sayısı Tablo 21'de belirtilen kelime sayısına uygun olmasa da içeriği göz önünde bulundurulduğunda ve kur sınavında en az iki okuma metninin olduğu da düşünüldüğünde B1 düzeyi için uygun bir metindir.

İçerik açısından değerlendirildiğinde konu, kullanılan dil bilgisi yapıları, kullanılan kelimeler açısından B1 seviyesine uygundur. Metin, bir medya ajansının başkanı olan Barış

Özcan tarafından kendi internet sayfasında yayınlanmıştır. B1 düzeyine, öğrencilerin deneyimlerine ve ilgilerine uygun seçilmiş ve düzenlenmiştir. Bu bakımdan özgün metin türüne örnek bir metindir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel boyutunun tüm basamaklarında soru hazırlamaya elverişli bir yapıdadır. Bu bağlamda hazırlanabilecek örnek sorular aşağıdaki gibidir:

Tablo 22

B1 Seviyesinde Değerlendirme Basamağına Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu						Bilgi Boyutu			
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel
Size hangi mülakat sorusu daha ilginç? Neden?					X					X
Açıklama: Değerlendirme basamağındaki bu sorunun tartışmaya açık tarafı okuma anlamaya yönelik bir beceri olan okuma becerisinde yazma becerisinin ölçülmesidir. Bu noktada değerlendirme (puanlama) ölçütü önemlidir. Soruda öğrencinin yazma hatasına bakılmaksızın bir değerlendirme yapıp yapmadığı ölçülebilir veya soru yukarıda önerilen şekilde yazma bölümünde uygulanabilir. Sonuç itibarıyla soru bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta değerlendirme basamağına yöneliktir.										

Tablo 23

B1 Seviyesinde Değerlendirme Basamağına Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu						Bilgi Boyutu			
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel
İş adamı/yöneticiler ile ilgili aşağıda verilen değerlendirmeler doğru mudur? Koç, risk almayı sevmez. Davis, hayata bakış açısını bir cümleye sığdırabilir. a- <u>Evet</u> c- Hayır b-Belki d- Hiç biri					X					X

Tablo 23'ün Devamı

Açıklama: Soruda analizin ötesinde, verilen ölçütlere göre bu iki kişi hakkında bir değerlendirmeye varmak söz konusudur. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutunda değerlendirme basamağına yöneliktir.

C1 Düzeyi Metin Örneği

CAM SANATI

İstanbul Beykoz'da binlerce yıllık tarihinde cam sanatının önemli bir yeri var. Usta eller geleneksel ve modern teknikleri birleştirerek hassas, kırılğan ve bir o kadar da büyüğü bir malzeme olan camı şekillendirmeye bugün de devam ediyor.

Ünlü gezgin Evliya Çelebi, Seyahatnamesi'nde Osmanlı zamanındaki İstanbul'u anlatırken cam sanatıyla ilgili mesleklerden ve bu işin yapıldığı mekânlardan bahseder. Beykoz'un camla anılmasının sırrı ise Mevlevî dervişi Mehmet Dede'nin hikâyesinde saklı. Mehmet Dede, padişah III. Selim sayesinde Venedik'te eğitim almıştır. Mehmet Dede'nin Beykoz'da kurduğu atölyede geliştirilen bilgiler ışığında, bugün tüm dünyanın hayran olduğu Çeşm-i Bülbül tekniği ve Beykoz İşi olarak anılan eserler ortaya çıkmıştır. Aradan yüzyıllar geçse de bu kadim kentin "cam"ı ününü korumaya devam ediyor. Bugün İstanbul'da yaşayan cam ustaları geçmişten aldıkları bilgilerle modern teknikleri iç içe kullanarak camı şekillendirmeyi sürdürüyorlar. Bu isimlerden biri Meral Değer. Değer, camla ilgilenmeye Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'ndeki öğrencilik yıllarında başlamış. Değer, "Eserlerimi tarihî ve yerel kültürlerdeki cam örneklerinden ilham alarak, evrensel bir şekilde yapmaya çalışıyorum." diyor. Cam Ocağı ile birlikte oluşturdukları proje kapsamında bu koleksiyonun satışından elde edilen gelirle cam öğrencilerine burs sağlıyorlar. Bu proje ile aslında çok para kazanıyor. Ama Değer, hepsini öğrenciler için kullanıyor.

Değer, "Cama, 'hâllerine göre' şekil vermenin pek çok yolu var. Sıcak ve akışkan hâlinde de, soğuk ve katı hâlinde de farklı tekniklerle farklı ürünler elde edilebiliyor. Malzeme olarak camı seçmemin nedeni, bu farklılıkları ve sunduğu zenginlikleri çalışmalarına taşıyabilmek." diyor.

"Heyecan duymak için tezgâhın veya ocağın başında oturmak gerekmez. Böyle bir sürece dâhil olduğunuzda heyecan ayrılmaz bir parçanız olur. Biz eserlerimizi soğuk şekillendirme yöntemiyle ortaya çıkarıyoruz ve işimizin her safhasında en ince detayına kadar kontrol ediyoruz." Bu cümleler Erkin Saygı'ya ait. Türkiye Şişe ve Cam ve Paşabahçe Cam Fabrikası'nın farklı kademelerinde çalıştıktan sonra emekli olan Saygı ile Ruhcan Topaloğlu 2001 yılında Cam Atölyesi'ni kurmuş. Atölyede ortaya çıkan cam eserlerin bir benzeri yok. Çalışmalarında kalıp ve benzerleri yerine soğuk kesme tekniğini kullanıyorlar. Üretilen eserlerin felsefesi, çizgisi Saygı'ya ait. Kesme işçiliğini ise Ruhcan Topaloğlu ve atölyedeki diğer ustalar üstleniyor.

Yaşayan önemli sıcak cam ve Çeşm-i Bülbül ustalarından biri de Kadir Dikmen. Çocukluğu Beykoz'da geçen Dikmen, henüz 12 yaşındayken girdiği Paşabahçe Fabrikası'nda, Yusuf Görmüş Usta'dan öğrenmiş mesleğini. Çalışmaya başladığı yıllarda unutulmuş bir teknik olan Çeşm-i Bülbül'ü yeniden hayata döndürmek için hayli gayret sarf edildiğini ve ustasının çabalarıyla modern teknikler geliştirildiğini anlatıyor. "Ben sayısız kişi yetiştirdim. Ama benim yetiştirdiğim ustalar çırak bulamıyor." diyen Dikmen'e göre cam işinde heyecana hiç yer yok. "Eğer heyecanlanırsan, tedirgin olursan bu işi yapamazsın. Sakin olmak gerekiyor. Tabii bu işi seveceksin, yani içinde olacak. Bu işte malzeme çok önemli. Malzeme iyi olacak, temiz olacak. Cam güzel olacak. Usta da iyi olunca en iyi çalışma ortaya çıkar." diyerek sözlerini noktuyor.

Binnur Derya Geylani genç cam sanatçılarından. Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde cam eğitimi alan Geylani, Mimar Sinan Üniversitesi'nde doktora eğitimine devam ediyor. Geylani ürettiklerini çağdaş ve yaratıcı sanat eserleri olarak görüyor ve şunları söylüyor: "Eserin fikri aklıma düştükten sonra tasarım ve üretim süreci hemen başlıyor. İnsanları ve beni etkileyen çevre, doğa ve doğaya ait her şey en büyük ilham kaynağım. Ayrıca sosyal, politik ve çevresel konulara asla kayıtsız kalamıyorum."

Camla çalışmanın kolay olmadığını da altını çizen Geylani, bunun kendisi için bir terapi olduğunu da belirtiyor: "Cam bana hep iyi geldi. İyi gelmeye de devam ediyor. Tabii ki camla çalışmanın zorlukları da var. Ama dediğim gibi, ona nasıl yaklaşırsanız size öyle cevap verir. Siz sakinseniz o da sakın, siz heyecanlıysanız o da heyecanlı..."

Yukarıdaki metnin kelime sayısı 558'dir. Tablo 21'de C1 düzeyindeki bir okuma metninde olması gereken kelime sayısı belirtilmiştir. Metin bu açıdan C1 düzeyine uygun olmasa da metne ait sorularla düzeye uygun hale getirilebilecek bir içeriğe sahiptir. Diğer yandan C1 kur sınavlarında üç tane okuma metni bulunmaktadır. Öğrencilere verilen sınav süresi de göz önünde bulundurulduğunda kur sınavlarında yer alacak okuma metnlerinin kelime sayısı metinler arasında dengeli olmalıdır. Yukarıdaki metin konu, kullanılan dil bilgisi yapıları ve kelimeler açısından C1 düzeyine uygundur. Metin, bir dergiye ait bilgilendirici bir yazı niteliğinde olması, dil öğretimi için hazırlanmaması, öğretilen konu ve dil bilgisi yapılarını uygulamaya yönelik olması, edebi metinlerin aksine kısaltma yapılmadan olduğu gibi alınması bakımından özgün metin türüne örnektir. Metin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel boyutunun tüm basamaklarında soru hazırlamaya elverişli bir yapıdadır. Bu durum dil öğretim sürecinde metin seçiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Zira hedef kitlenin üst biliş zihinsel becerilerinin geliştirilebilmesi için kur sınavlarında kullanılacak metinlerin en az birinde taksonominin tüm basamaklarına uygun soru hazırlanabilecek metinlerin tercih edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ilgili metinden hareketle hazırlanabilecek örnek sorular aşağıdaki gibidir:

Tablo 24

C1 Düzeyinde Uygulama Basamağı ve Üstbilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	Olgusal Kavramsal İşlemsel Üstbilişsel
		X

“Heyecan duymak için tezgâhın veya ocağın başında oturmak gerekmez. Böyle bir sürece dâhil olduğunuzda heyecan ayrılmaz bir parçanız olur. E. Saygı

“Eğer heyecanlanırsan, tedirgin olursan bu işi yapamazsın. Sakin olmak gerekiyor. K. Dikmen

Tablo 24'ün devamı

Metinde geçen bu bilgileri kullanın ve cam ustalarını karşılaştırın. Boş kısma uygun cümleleri yerleştirin.

E.Saygı'ya göre cam sanatında heyecan

a- olması gereken bir normal duygudur. b- olması için çaba harcanan bir duygudur.

K. Dikmen'e göre heyecan, cam ustasında

a- olmaması gereken bir duygudur. b- olmaması gereken fiziksel tepkilerdir.

Açıklama: Metinde geçen ifadelerin anlaşılıp yorumlanması, bu bilgilerin “dil becerileri” açısından cümleye dönüştürülmesi yani uygulama yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda soru, bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta ise uygulama basamağına yönelik hazırlanmıştır.

Tablo 25

C1 Düzeyinde Değerlendirme Basamağı ve Üstbilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu					Bilgi Boyutu				
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel
Meral Değer ile ilgili aşağıdakilerden hangisi <u>söylenebilir</u> ?					X					X
a. Eserlerine kendinden bir şeyler katar.										
b. Eserleri tüm dünyaya hitap etmez.										
c. Camın her haline şekil verir.										
d. <u>Maddiyatçı biri değildir.</u>										

Açıklama: Sorunun doğru cevabına ulaşabilmek için metinde geçen: “Bu proje ile aslında çok para kazanıyor. Ama Değer, hepsini öğrenciler için kullanıyor.” ifadesini analiz edip, kişinin maddiyatçı biri olup olmadığına dair -verilen ölçüte göre- değerlendirme yaparak bir yargıya ulaşılması gerekmektedir. Soru analiz etme basamağını aşmaktadır. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta ise değerlendirme basamağına yönelik hazırlanmıştır.

Tablo 26

C1 Düzeyinde Değerlendirme Basamağı ve Üstbilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	Olgusal Kavramsal İşlemsel Üstbilişsel
	X	X

Diyelim ki siz de cam sanatını öğrenmek istiyorsunuz. Metinde yer alan hangi cam ustasının öğrencisi olmak isterdiniz? Neden?

.....

Açıklama: Metinde verilen bilgiler kullanılarak cam ustaları karşılaştırılacak, eleştirilecek ve bir değerlendirme yapılacaktır. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta değerlendirme basamağına yöneliktir.

Tablo 27

C1 Düzeyinde Yaratma Basamağı ve Üstbilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	Olgusal Kavramsal İşlemsel Üstbilişsel
	X	X

1- Siz cam ustası olsaydınız nasıl ürünler (aksesuar, işlevsel-kullanılabilir ürünler vb.) tasarlardınız? Neden?

.....

Açıklama: Yaratma basamağında her zaman özgün cevapların gelmesi beklenmez. Öğrenci metindeki herhangi birinin izlediği yolu beğenip buna yönelik aynı örnekleri verebilir veya yeni bir fikir ortaya koyabilir. Her iki durumda da soru yaratma basamağına yöneliktir. Bu basamağına yönelik hazırlanan sorular yukarı da bahsedildiği üzere sınavın “yazma” bölümünde yer alabilir. Sonuç olarak soru bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta yaratma basamağına yönelik hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda doküman analizi yöntemi kullanılarak toplanan verilerin içerik analizi yapılmıştır. Nitel veriler nicelleştirilerek aktarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere A1, B1 ve C1 düzeylerinde 2'şer okuma metni verilmiştir. Öğretmenlerin verilen metinlere yönelik hazırladıkları metin altı sorular hem ölçme ve değerlendirme açısından -doğru hazırlanıp hazırlanmadığı göz önünde bulundurularak- hem de Yenilenmiş Bloom Taksonomisine uygunluğu açısından incelenmiş, doğru hazırlanmayan sorular değerlendirmeye alınmamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin A1 seviyesinde hazırladığı toplam 238 sorunun 55'i, B1 seviyesinde hazırlanan toplam 237 sorudan 95'i ve C1 seviyesinde hazırlanan toplam 191 sorudan 85'i hatalı olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre her seviyede geriye kalan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel boyutundaki basamaklara göre içerik analizleri yapılmıştır.

Bölüm III: Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sırasıyla elde edilen bulgular sunulmaktadır.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin A1 Düzeyine Yönelik Hazırladıkları Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı Nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin A1 düzeyine yönelik hazırladıkları metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımını gösteren bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 28

A1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutuna	Sayı	%
Hatırlama	105	57,37
Anlama	61	33,33
Uygulama	8	4,37
Analiz Etme	8	4,37
Değerlendirme	0	0
Yaratma	1	0,54
Toplam	183	100,00

Öğretmenler, kendilerine verilen A1 düzeyindeki 2 metne yönelik toplamda 238 soru hazırlamışlardır. Bu soruların 55'i ölçme ve değerlendirme açısından hatalıdır. Bu nedenle geriye kalan 183 soru değerlendirilmiş hatalı sorular tabloya dâhil edilmemiştir. Bu bağlamda yukarıdaki tabloya bakıldığında 183 sorunun 105'inin hatırlama, 61'inin anlama, 8'inin uygulama, 8'inin analiz etme ve 1'inin yaratma basamağına yönelik olduğu , değerlendirme

basamağında soru hazırlanmadığı tespit edilmiştir.Tabloya bakıldığında üst biliş zihinsel becerileri ölçen soru sayısının çok az olduğu görülmektedir. Yukarıdaki bulgulara ek olarak taksonominin bilgi boyutuna göre soruların dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 29

A1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Boyut Soru Sayısı					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma
Soru Sayısı	105	61	8	8	0	1
Olgusal Bilgi	84	27	-	-	-	-
Kavramsal Bilgi	21	34	-	-	-	-
İşlemsel Bilgi	-	-	8	-	-	-
Üstbilişsel Bilgi	-	-	-	8	-	1
Toplam	105	61	8	8	0	1

Tablo 29’da görüldüğü gibi hatırlama basamağına yönelik hazırlanan 105 sorunun 84’ü olgusal bilgi basamağına, 21’i kavramsal bilgi basamağına; anlama basamağına yönelik hazırlanan 61 sorunun 27’si olgusal bilgi basamağına, 34’ü kavramsal bilgi basamağına, uygulama basamağında hazırlanan 8 sorunun tamamı işlemsel bilgi basamağına; analiz etme basamağında hazırlanan 8 soru ile yaratma basamağında hazırlanan 1 soru ise üstbilişsel bilgi basamağına yöneliktir. Aşağıda öğretmenlerin hazırladıkları sorulardan birkaç örnek yer almaktadır:

Tablo 30

A1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Aşağıdaki öğrencilerden hangisi/hangileri birden fazla dil bilmektedir? a-Lei c-Lei ve Joel b-Joel ve Mehdi d-Mehdi ve Ahmad	Hatırlama X Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	X Olgusal Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel
Açıklama: Sorunun cevabı metnin yüzeyinden kolayca çıkarılabilecek bir yapıda olduğundan soru, bilgi boyutunda olgusal, bilişsel boyutta hatırlama basamağına yöneliktir.		

Tablo 31

A1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Aşağıdaki öğrenci ve dil eşleştirmelerinden hangisi doğru verilmiştir? a-Lei- İngilizce b-Ahmad – Farsça c-Mehdi- Arapça d-Joel- Fransızca	Hatırlama X Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	X Olgusal Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel
Açıklama: Sorunun cevabı metnin yüzeyinden kolayca çıkarılabilecek bir yapıda olduğundan soru, bilgi boyutunda olgusal, bilişsel boyutta hatırlama basamağına yöneliktir.		

Tablo 32

A1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız. 1-Mehdi'nin kedisi hasta. () 2- Lei'nin dersleri iyi. () 3- Aysel her cumartesi günü pazara gidiyor. ()	Hatırlama X Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	X Olgusal Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel
Açıklama: Metinde verilen bilgiler önce hatırlanmalı sonra bilgiler arası anlam ilişkisi kurularak yorumlanmalıdır. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda olgusal, bilişsel boyutta anlama basamağına yöneliktir.		

Tablo 33

A1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Sorular

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız. 1-Tayfun hoca ve öğrenciler derslerde kültür alışverişi yapıyorlar. () 2- Aysel Hanım'ın çocukları onu hafta sonları ziyaret ediyor. () 3- Aya evli ve ev hanımı ()	Hatırlama X Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	Olgusal X Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel
Açıklama: 1.sorudaki “kültür alışverişi”, 2. soruda “hafta sonları”, 3. soruda “ evli/ev hanımı” , birer kavramdır. Bu kavramların hatırlanması sorunun doğru cevabını bulmak için yeterli değildir. Metinde verilen ipuçları öğrenci tarafından kendine mal edilmeli ve yorumlanmalıdır. Buna göre sorular bilgi boyutunda kavramsal bilgiye, bilişsel boyutta anlama basamağına yöneliktir.		

Tablo 34

A1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Sorular

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız. 1- Aysel Hanım çalışmıyor. () 2- Lei ve Joel ev arkadaşı. () 3- Aya evli ve ev hanımı () Açıklama: 1.soruyu anlamak için metinde geçen “emekli” kavramı ile 2. soruda “ev arkadaşı”, 3. soruda “ evli/ev hanımı” kavramları bilinmeli yani hatırlanmalıdır. Fakat bu kavramların hatırlanması sorunun doğru cevabını bulmak için yeterli değildir. Metinde verilen ipuçları öğrenci tarafından kendine mal edilmeli ve yorumlanmalıdır. Buna göre sorular bilgi boyutunda kavramsal bilgiye, bilişsel boyutta anlama basamağına yöneliktir.	Hatırlama X Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	Olgusal X Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel

Tablo 35

A1 Düzeyinde Uygulama basamağı ve İşlemsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız. 1-Günde 4 saat ders yapıyorlar. () 2-Tayfun 7 yıldan beri öğretmen. () Açıklama: Bu sorularda basit matematiksel işlemler yapılması gerekmektedir. 1.soruda metinde verilen dersin başlangıç ve bitiş saati bilgisine göre; 2. soruda Tayfun’un öğretmenliğe başlama yılı ile içinde bulunduğu yıl bilgisi ve mesleğe devam ettiğine dair bilgiye göre daha önceden aşına olunan basit matematiksel işlemler uygulanacaktır. Buna göre verilen bilgiler hatırlanıp anlaşıldıktan sonra yapılması gereken işlem seçilecek ve bir sonuç elde edilecektir. Sorular, aşına olunan işlemlerin uygulanmasına yöneliktir. Anlama basamağını aşmaktadır. Bu bağlamda sorular bilgi boyutunda işlemsel, bilişsel boyutta uygulama basamağına yöneliktir.	Hatırlama Anlama X Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	Olgusal Kavramsal X İşlemsel Üsbilişsel

Tablo 36

A1 Düzeyinde Analiz Etme Basamağı ve Üstbilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız. 1-Pazardaki balıklar Ocak ve Şubat aylarında daha lezzetli oluyor. (D) Metne göre aşağıdaki soruların cevabı var ise ‘V’ yok ise ‘Y’ yazınız. 2- Pazardaki satıcılar müşterilerle sohbet ediyor mu? (Y) Açıklama: 1.soruda “Diğer mevsimlerde de balık alıyorum ama balıklar kışın daha lezzetli.” ifadesinden; 2. soruda ise “Pazardaki satıcılar her zaman güler yüzlü ve konuşkan.”ifadesinden çıkarım yapılması gerekmektedir. Metinde verilen ipuçları sorularda çok derin ifadelerle belirtildiğinden bu bilgilerin neden sonuç ilişkileri kurularak analiz edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda sorular bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta ise analiz etme basamağına yöneliktir.	Hatırlama Anlama Uygulama X Analiz Etme Değerlendirme Yaratma	Olgusal Kavramsal İşlemsel X Üstbilişsel

Tablo 37

A1 Düzeyinde Yaratma Basamağı ve Üstbilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Sen Tayfun Öğretmenin sınıfında öğrenci olmak istiyor musun? Neden? Açıklama: Bu soruda öğrencinin bir değerlendirme yaptıktan sonra yeni bir fikir ortaya koyacağı gözden kaçırılmamalıdır. Öğrenci, metinde anlatılan sınıfa eleştirel bir şekilde yaklaşacak daha sonra yeni bir fikir ortaya koyacaktır. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda üstbilişsel bilgiye, bilişsel boyutta yaratma basamağına yönelik hazırlanmıştır. “Tayfun Öğretmen’in Renkli Sınıfı” adlı okuma metnine yönelik hazırlanan soru okuma bölümünde yer almaktadır. Okuma bölümünde yazma becerisinin ölçülüp ölçülemeyeceği tartışmaya açık olsa da yaratma basamağında açık uçlu soru haricinde başka bir soru tipi kullanılamamaktadır.	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme X Yaratma	Olgusal Kavramsal İşlemsel X Üstbilişsel

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin B1 Düzeyine Yönelik Hazırladıkları Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı Nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 38

B1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutuna	Sayı	%
Hatırlama	59	41,54
Anlama	58	40,84
Uygulama	1	0,70
Analiz Etme	21	14,78
Değerlendirme	0	0
Yaratma	3	2,11
Toplam	142	100,00

Öğretmenler, kendilerine verilen B1 düzeyindeki 2 metne yönelik toplamda 237 soru hazırlamışlardır. Bu soruların 95’i ölçme ve değerlendirme açısından hatalıdır. Bu nedenle geriye kalan 142 soru değerlendirilmiş hatalı sorular tabloya dâhil edilmemiştir. Bu bağlamda yukarıdaki tabloya bakıldığında 142 sorunun 59’unun hatırlama, 58’inin anlama, 1’inin uygulama, 21’inin analiz etme ve 3’ünün yaratma basamağına yönelik olduğu , değerlendirme basamağında soru hazırlanmadığı tespit edilmiştir.Tabloya bakıldığında üstbilis zihinsel becerileri ölçen soru sayısının çok az olduğu görülmektedir. Yukarıdaki bulgulara ek olarak taksonominin bilgi boyutuna göre soruların dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 39

B1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Boyut Soru Sayısı					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma
Soru Sayısı	59	58	1	21	0	3
Olgusal Bilgi	45	16	-	-	-	-
Kavramsal Bilgi	14	42	1	-	-	-
İşlemsel Bilgi	-	-	-	-	-	-
Üstbilişsel Bilgi	-	-	-	21	-	3
Toplam	59	58	1	21	0	3

Tablo 39’da görüldüğü gibi hatırlama basamağındaki 59 sorunun 45’i olgusal bilgi, 14’ü kavramsal bilgi basamağına; anlama basamağındaki 58 sorunun 16’sı olgusal bilgi, 42’si kavramsal bilgi basamağına, uygulama basamağındaki 1 soru kavramsal bilgi basamağına, analiz etme basamağındaki 21 soru ile yaratma basamağındaki 3 soru ise üstbilişsel bilgi basamağına yönelik hazırlanmıştır. Aşağıda öğretmenlerin hazırladıkları sorulardan birkaç örnek yer almaktadır:

Tablo 40

B1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Aşağıdaki bilgiler kime aittir? Bilgiler ile kişileri eşleştiriniz. 1-“Favori hayvanınız hangisi” diye soruyor. (E. Musk)	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	X Olgusal Kavramsal İşlemsel Üstbilişsel

Tablo 40'ın devamı

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
2-Çalışanlarının hayatı ve işini sevmesi onun için önemli. (B. Jefferson)	X Hatırlama Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	X Olgusal Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel
3- Özgeçmişine koyamadığın bilgi nedir?" sorusunu soruyor. (R. Branson)		
Açıklama: Soruların hepsi metnin yüzeyinden kolayca bulunabilecek şekildedir. B1 seviyesi için çok basit bir düzeydedir. Bu bağlamda sorular bilgi boyutunda olgusal, bilişsel boyutta hatırlama basamağına yöneliktir.		

Tablo 41

B1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Hangi eşyanın bulunduğu yere göre etkisi değişir? a-Ayna b-Yeşil bitki c-Televizyon d-Tablo	Hatırlama X Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	X Olgusal Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel
Açıklama: Sorunun doğru cevabının bulunması, büyük oranda soru yönergesinin anlaşılmasına bağlı olduğu gibi, hangi eşyanın bulunduğu yere göre farklı etkileri olduğunun belirlenebilmesine de bağlıdır. Doğru cevabın (b şıkkı) bulunması için çok derin anlamlara inmeye yani analiz etmeye gerek yoktur. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda olgusal, bilişsel boyutta anlama basamağına yöneliktir.		

Tablo 42

B1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise (D) yanlış ise (Y) bilinmiyor ise (B) yazınız. 1-Feng Shui ev ve iş ortamında rahat hissetmemizi sağlar. (B) 2-Eğer bir ev ve kapısı küçükse evdeki insanlar hastalanabilir. (Y) 3- Feng Shui inancına göre kapı yönlerinin insan hayatına farklı etkileri bulunmaktadır (D) Açıklama: Doğru yanlış soru tipinde öğrencinin yarı yarıya tesadüfi olarak doğru cevap verme ihtimali olduğundan soru yönergesine “Bilgi Yok, Bilinmiyor” ifadeleri eklenerek bu ihtimal azaltılmak istenmiştir. Soruların doğru cevabını bulmak için yorum yapmaya gerek yoktur. Bu bağlamda sorular bilgi boyutunda kavramsal, bilişsel boyutta hatırlama basamağına yöneliktir.	Hatırlama X Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	Olgusal X Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel

Tablo 43

B1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Hangi bilgi <u>kesinlikle doğrudur</u> ? a-Ryan Holmes ördekleri çok seviyor. b-Richard Branson için özgeçmişte yazarlar yeterli değildir. c-Vehbi Koç sağlıklı yaşama önem vermektedir. d-Brad Jefferson çalışanlarının özel hayatını merak ediyor. Açıklama: Şıklarda yer alan kavramların hatırlanması ve bir sonuç elde edebilmek için bilgilerin yorumlanması gerekmektedir. Doğru cevabın (b şıkkı) bulunması için çok derin anlamlara inmeye yani analiz etmeye gerek yoktur. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda kavramsal, bilişsel boyutta anlama basamağına yöneliktir.	Hatırlama X Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	Olgusal X Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel

Tablo 44

B1 Düzeyinde Uygulama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Feng Shui inancına uygun bir evde hangi oda nerede olmalı? Evin odalarının konumunu aşağıya çiziniz.	Hatırlama Anlama X Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	Olgusal X Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel
Açıklama: Metinde ayrıntılı bir şekilde hangi odanın nerede olması veya olmaması gerektiği hakkında bilgiler verilmiştir. Verilen bilginin şekille ifadesi yani uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda kavramsal, bilişsel boyutta uygulama basamağına yöneliktir.		

Tablo 45

B1 Düzeyinde Analiz Etme Basamağı ve Üstbilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Aşağıdaki bilgiler ile kişileri eşleştiriniz. a- İnsanların davranışlarını gözlemleyerek onları işe alıyor. (V.Koç) b- Bir insanın nelerden etkilendiğini merak ediyor. (Davis) c-Adayların özgeçmişlerinde kendilerini tam olarak yansıtmadıklarını düşünüyor. (Branson) d-Önyargılı insanlarla çalışmak istemez (V. Koç)	Hatırlama Anlama Uygulama X Analiz etme Değerlendirme Yaratma	Olgusal Kavramsal İşlemsel X Üsbilişsel
Açıklama: Soru şıkları metnin yüzeyinden kolayca bulunamayacak derin anlamlar içermektedir. Birden fazla bilgi hakkında çıkarım yapmayı gerektirmesi, neden-sonuç ilişkisi kurulması, neredeyse metnin genelini ölçmesi bakımından analiz etme basamağında eleyici bir sorudur. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta analiz etme basamağına yöneliktir.		

Tablo 46

B1 Düzeyinde Yaratma Basamağı ve Üstbilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Siz bir işveren olsanız, işe başvuran kişilere hangi soruyu sorardınız? Neden?	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme X Yaratma	Olgusal Kavramsal İşlemsel X Üstbilişsel
Açıklama: Yaratma basamağında her zaman özgün cevapların gelmesi beklenmez. Öğrenci metindeki herhangi birinin sorusundan istifade ederek örnek verebilir veya yeni bir fikir ortaya koyabilir. Her iki durumda da soru yaratma basamağına yöneliktir. Buna bağlı olarak bu soru bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta yaratma basamağına yöneliktir. Soru okuma metnine yönelik hazırlanmış açık uçlu bir sorudur. Bu duruma yönelik yukarıda bahsedilen yaratıcı yazma önerisi bu tür sorular için değerlendirilebilir.		

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin C1 Düzeyine Yönelik Hazırladıkları Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı Nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 47

C1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Sayı	%
Hatırlama	46	43,39
Anlama	51	48,11
Uygulama	0	0
Analiz etme	7	6,60
Değerlendirme	2	1,88
Yaratma	0	0
Toplam	106	100,00

Öğretmenler, kendilerine verilen C1 düzeyindeki 2 metne yönelik toplamda 191 soru hazırlamışlardır. 191 sorunun 85'i ölçme ve değerlendirme açısından hatalı sorulardır. Buna göre geriye kalan 106 soru değerlendirilmiş, hatalı sorular tabloya dâhil edilmemiştir. 106 sorunun 46'sının hatırlama, 51'inin anlama, 7'sinin analiz etme ve 2'sinin değerlendirme basamağına yönelik olduğu, uygulama ve yaratma basamaklarında soru hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Tabloya bakıldığında üstbiliş zihinsel becerileri ölçen soru sayısının çok az olduğu görülmektedir. Yukarıdaki bulgulara ek olarak taksonominin bilgi boyutuna göre soruların dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 48

C1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Boyut Soru Sayısı					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma
Soru Sayısı	46	51	0	7	2	0
Olgusal Bilgi	13	3	-	-	-	-
Kavramsal Bilgi	33	48	-	-	-	-
İşlemsel Bilgi	-	-	-	-	-	-
Üstbilişsel Bilgi	-	-	-	7	2	-
Toplam	46	51	0	7	2	0

Tablo 48'de görüldüğü gibi hatırlama basamağındaki 46 sorunun 13'ü olgusal bilgi basamağına, 33'ü kavramsal bilgi basamağına; anlama basamağındaki 51 sorunun 3'ü olgusal bilgi basamağına, 48'i kavramsal bilgi basamağına, analiz etme basamağındaki 7 soru ile değerlendirme basamağındaki 2 soru üstbilişsel bilgi basamağına yönelik hazırlanmıştır. Aşağıda öğretmenlerin hazırladıkları sorulardan birkaç örnek yer almaktadır:

Tablo 49

C1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
<p>Aşağıdakilerden hangisi Cam sanatı mesleğini Yusuf Görmüş Usta'dan <u>öğrenmiştir</u>?</p> <p>a) Kadir Dikmen</p> <p>b) Meral Değer</p> <p>c) Binnur Derya Geylani</p> <p>d) Ruhcan Topaloğlu</p> <p>Açıklama: Sorunun cevabı metnin yüzeyinden kolayca bulunabildiği için hatırlama, herhangi bir kavram ve kavramın anlamıyla ilgili olmadığı için olgusal bilgi boyutundadır. Yani soru bilgi boyutta olgusal, bilişsel boyutta hatırlama basamağına yöneliktir.</p>	<p>X Hatırlama</p> <p>Anlama</p> <p>Uygulama</p> <p>Analiz etme</p> <p>Değerlendirme</p> <p>Yaratma</p>	<p>X Olgusal</p> <p>Kavramsal</p> <p>İşlemsel</p> <p>Üsbilişsel</p>

Tablo 50

C1 Düzeyinde Hatırlama basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
<p>Aşağıdakilerden hangisi Binnur Derya Geylani ile ilgili bir <u>bilgi değildir</u>?</p> <p>a) Cam sanatının kendisi için bir terapi olduğunu belirtiyor.</p> <p>b)Mimar Sinan Üniversitesi'nde doktora eğitimine devam ediyor.</p> <p>c) Cama, "hâllerine göre" şekil verebildiğini söylemiştir.</p> <p>d)En büyük ilham kaynağı insanlar ve çevresidir.</p> <p>Açıklama: Sorunun cevabı metnin yüzeyinden kolayca bulunabildiği için hatırlama, herhangi bir kavram ve ve kavramın anlamıyla ilgili olmadığı için olgusal bilgi boyutundadır. Doğru cevap olan c şıkkındaki bilgi başka bir cam ustasına aittir ve metinde aynı ifadeyle yer almaktadır. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda olgusal, bilişsel boyutta hatırlama basamağına yöneliktir.</p>	<p>X Hatırlama</p> <p>Anlama</p> <p>Uygulama</p> <p>Analiz etme</p> <p>Değerlendirme</p> <p>Yaratma</p>	<p>X Olgusal</p> <p>Kavramsal</p> <p>İşlemsel</p> <p>Üsbilişsel</p>

Tablo 51

C1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazınız. a- Yazar, kahvaltı yaparken çekim için malzemelerin listesini yapıyordu. (D) b-Bucakalan, Türkiye’ nin tek inişli en derin obruğudur. (D)	Hatırlama X Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	X Olgusal Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel
Açıklama: Sorunun cevabı metnin yüzeyinden kolayca bulunabildiği için hatırlama basamağı, herhangi bir kavram ve kavramın anlamıyla ilgili olmadığı için olgusal bilgi bilgi boyutundadır. Bu basamaklara yönelik hazırlanan sorular seviye için çok basittir. Bu basamağı hiç olmazsa bir olgunun başka anlamlarını hatırlatarak ölçmek daha uygun olacaktır.		

Tablo 52

C1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Yazar ile ilgili aşağıdaki bilgiler doğru ise “D”, yanlış ise “Y”, cevap yok ise “B” yazınız. a- Bu mesleğin eğitimlerini kısa bir süre önce aldı. (B) b-Beykoz, cam sanatı için önemli bir yerdir. (D) c- Cama katı halde de şekil vermek mümkün olduğu halde günümüzde bu yöntem pek tercih edilmemektedir (B)	Hatırlama X Anlama Uygulama Analiz etme Değerlendirme Yaratma	X Olgusal Kavramsal İşlemsel Üsbilişsel
Açıklama: Sorularda herhangi bir kavramın tanımı ve yorumlanması gerekmemektedir. Fakat doğru cevapların bulunabilmesi için öğrencinin metindeki ifadeleri yorumlayabilmesi yani anlaması gerekmektedir. Bunlar hafif düzeyde yorumlamaları içermektedir. Bu bağlamda sorular bilgi boyutunda olgusal, bilişsel boyutta anlama basamağına yöneliktir.		

Tablo 53

C1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
<p>Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazınız.</p> <p>a- Cam sanatı, ancak iş ortamında usta-çırak ilişkisi ile öğrenilebilen bir sanattır (Y)</p> <p>b-Mağaraya giren kişi bu konuda eğitimsizdir. (Y)</p> <p>c- Geylani camla çalışmanın çok da zor bir uğraş olmadığını belirtmektedir. (D)</p> <p>Açıklama: Şıklarda verilen kavramların metinde geçen karşılıklarının hatırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda sorular bilgi boyutta kavramsal, bilişsel boyutta hatırlama basamağına yöneliktir.</p>	<p>Hatırlama X</p> <p>Anlama</p> <p>Uygulama</p> <p>Analiz etme</p> <p>Değerlendirme</p> <p>Yaratma</p>	<p>Olgusal</p> <p>X Kavramsal</p> <p>İşlemsel</p> <p>Üsbilişsel</p>

Tablo 54

C1 Düzeyinde Hatırlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
<p>Metinde hangi sorunun cevabı <u>vardır</u>?</p> <p>a-Beykoz’un cam sanatı için önemi nedir?</p> <p>b-Geylani eserlerini üretirken nelerden etkileniyor?</p> <p>c-Çeşm-i Bülbül tekniği neden kıymetlidir?</p> <p>d-<u>Meral Değer’in cam serüveni ne zaman başlamıştır?</u></p> <p>Açıklama: Şıklarda verilen kavramların metinde geçen karşılıklarının hatırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda kavramsal, bilişsel boyutta hatırlama basamağına yöneliktir.</p>	<p>Hatırlama X</p> <p>Anlama</p> <p>Uygulama</p> <p>Analiz etme</p> <p>Değerlendirme</p> <p>Yaratma</p>	<p>Olgusal</p> <p>X Kavramsal</p> <p>İşlemsel</p> <p>Üsbilişsel</p>

Tablo 55

C1 Düzeyinde Anlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
<p>Bucakalan Obruğu ile ilgili hangi bilgi <u>yanlıştır</u>?</p> <p>a- Adını içinde bulunduğu köyden almıştır.</p> <p>b-Mağaranın içinde mesafeleri gösteren tabelalar vardır.</p> <p>c-<u>Girintili çıkıntılı bir obruktur.</u></p> <p>d-Türkiye’deki 305 metrelik tek obruktur.</p> <p>Açıklama: Şıklarda verilen kavramların metinde geçen karşılıklarının hatırlanması ve yorumlanması (anlama) gerekmektedir. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda kavramsal, bilişsel boyutta anlama basamağına yöneliktir.</p>	<p>Hatırlama</p> <p>X Anlama</p> <p>Uygulama</p> <p>Analiz etme</p> <p>Değerlendirme</p> <p>Yaratma</p>	<p>Olgusal</p> <p>X Kavramsal</p> <p>İşlemsel</p> <p>Üsbilişsel</p>

Tablo 56

C1 Düzeyinde Analiz Etme Basamağı ve Üstbilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
<p>Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazınız.</p> <p>a- Yazar, obruktan çıkış anını bir bebeğin anne karnından çıkışına benzetmektedir.</p> <p>b-Cam sanatçısı, çalıştığı sıradaki duygu durumunu eserine mutlaka yansıtır.</p> <p>c- Yazar, mağaradan çıktıktan sonra bir süre anne karnındaki bebek gibi ayaklarını karnına çekerek yerde yattı</p> <p>Açıklama: Şıklarda verilen ifadelerin doğruluğu veya yanlışlığı, metnin derininden anlamının da ötesinde tek tek analiz edilerek ortaya çıkarılmalıdır. Şıklarda yer alan ifadeler metinde doğrudan geçmemekte, doğru cevabın bulunabilmesi için ipuçları bulunmakta ve bir çıkarım yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta analiz etme basamağına yöneliktir.</p>	<p>Hatırlama</p> <p>Anlama</p> <p>Uygulama</p> <p>X Analiz etme</p> <p>Değerlendirme</p> <p>Yaratma</p>	<p>Olgusal</p> <p>Kavramsal</p> <p>İşlemsel</p> <p>X Üsbilişsel</p>

Tablo 57

C1 Düzeyinde Değerlendirme Basamağı ve Üstbilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Hikâyenin anlatıcısı için hangisi söylenemez? a-Kuşkulu b-Azimli c-Maceraperest d-Karamsar	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz etme X Değerlendirme Yaratma	Olgusal Kavramsal İşlemsel X Üstbilişsel
Açıklama: Şıklarda verilen ifadelerin analiz edilmesi ama bir çıkarım elde edildikten sonra değerlendirme yapılması gerekmektedir. Zira değerlendirme basamağında metinde verilen ölçütlere göre bir sonuca varılır. Zihinsel faaliyetlerde bir ölçüt kullanmak değerlendirmeyi analizden ayıran en önemli noktadır. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta değerlendirme basamağına yöneliktir.		

Tablo 58

C1 Düzeyinde Değerlendirme Basamağı ve Üstbilişsel Bilgi Boyutuna Yönelik Örnek Soru

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu
Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazınız. a-Obruğa iniş için cesaret, çıkış için dayanıklılık gerekmektedir. (D)	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz etme X Değerlendirme Yaratma	Olgusal Kavramsal İşlemsel X Üstbilişsel
Açıklama: Şıklarda verilen ifadelerin analiz edilmesi ama bir çıkarım elde edildikten sonra değerlendirme yapılması gerekmektedir. Zira değerlendirme basamağında metinde verilen ölçütlere göre bir sonuca varılır. Zihinsel faaliyetlerde bir ölçüt kullanmak değerlendirmeyi analizden ayıran en önemli noktadır. Değerlendirme basamağına verilen her iki örnekte de analiz sonucu elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda soru bilgi boyutunda üstbilişsel, bilişsel boyutta değerlendirme basamağına yöneliktir.		

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Hazırladıkları Metin Altı Sorularda Yapılan Yanlışlar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

A1 ve B1 düzeyinde 15 öğretmen; C1 düzeyinde 10 öğretmenin düzeylere uygun hazırlanmış 2 farklı okuma metnine yönelik hazırladıkları sorularda yapılan hataların büyük oranda anlamsal hatalar olduğu, buna ek olarak soru yönergesi ile çelişen seçeneklerin olduğu (doğru-yanlış soru türünde metinde hiç olmayan bir bilginin yanlış kabul edilmesi), soruyu hazırlayan kişinin kendi yargılarına göre çıkarımda bulunduğu, maddelerin birden fazla doğru veya yanlış cevabının bulunduğu, soru yönergesinin açık ve anlaşılır olmadığı ya da gerekli yönerge ve açıklamaların bulunmadığı, soruya ait seçeneklerin anlamsal açıdan yanlış olduğu ve/veya açık ve net olmadığı, soru kökü ve/veya seçeneklerde doğru cevaba ipucu veren kullanımların bulunduğu, soru kökü ve/veya seçeneklerde A1 ve B1 seviyesinin üstünde dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Aşağıda öğretmenler tarafından hazırlanan hatalı soru örnekleri ve cevapları yer almaktadır:

A1 düzeyinde yer alan hatalı sorulara yönelik örnekler

Anlam bakımından hatalı sorular

Aşağıdaki bilgiler doğru ise "D" yanlış ise "Y" kısmını işaretleyiniz.

- | | |
|---|---|
| 1-Aya ve Mehdi sınıfta beraber oturuyor. | D |
| 2-Tayfun Hoca öğrencileri ile sadece ders çalışıyor. | Y |
| 3-Pazardaki satıcılar cana yakın değil. | Y |
| 4-Kış mevsiminde balık daha taze oluyor. | D |
| 5-Çalışanlar , insanlara sürekli gülümsüyor. | D |
| 6-Aysel Hanımın düzenli bir hayatı vardır. | D |

Seçeneklerde yer alan “beraber oturuyorlar, sadece ders çalışıyor, cana yakın değil, taze, düzenli” ifadeleri anlam bakımından hatalıdır. Metinlerde geçen:

“Joel, Lei'nin yanındaki sırada oturuyor.” cümlesinde yer alan “**yanındaki sırada oturuyor**” ifadesi **beraber oturuyorlar** ifadesi ile; “ Farklı ülkelerden öğrencilerim var ve onlara Türkçe öğretiyorum.” cümlesinde yer alan “Türkçe öğretiyorum.” ifadesi **ders çalışıyor** ifadesi ile; “ Pazardaki satıcılar her zaman güler yüzlü.” cümlesindeki **güler yüzlü** kelimesi **cana yakın değil** ifadesi ve “Pazardaki satıcılar” kelime grubu **çalışanlar** ifadesi “ ile; “ Diğer mevsimlerde de balık alıyorum ama balıklar kışın daha lezzetli.” cümlesinde yer alan **lezzetli** kelimesi, **taze oluyor** ifadesi ile eş tutulmuştur. Kelime ve kelime gruplarının yanlış kullanılması cümlenin anlam bakımından hatalı olmasına neden olmuştur. Seçeneklerde “sadece, asla, hiç vb.” ifadelerin kullanılması da yanlış bir tutumdur. 2. soru, “ders çalışıyor” ifadesinden dolayı yanlış kabul edilmemiş, sadece kelimesinden dolayı yanlış kabul edilmiştir. 6 soru, metinde geçen: “ Ben her hafta pazara gidiyorum.”, “ Biz her hafta cumartesi günü akşam yemeğinde balık yiyoruz.” cümlelerinden hareketle Aysel'in düzenli bir hayatı olduğu anlamına varılmıştır. Burada kullanılması gereken kelime “ rutin” dir. Bu tür hatalı sorular A1 seviyesinde çoğunluktadır.

7- Aya ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a-Bekâr değil
- b-Ülkesi Libya
- c-Mesleği oyunculuk
- d-Pastayı seviyor

Sorunun yanlış cevabı c seçeneği olmasına rağmen anlamsal hatadan dolayı iki yanlış cevap ortaya çıkmaktadır. Bu durum da hatalı soru kategorisinde bir alt başlık olarak ele alınmaktadır. Zira sorunun birden fazla yanlış seçeneği bulunmaktadır. Metinde geçen, “ O çeşit çeşit pastalar yapıyor ve pastaların tadı çok güzel oluyor.” cümlesinden hareketle Aya'nın pasta yemeyi sevdiği anlamına ulaşarak hata yapılmıştır. Birinin çok lezzetli pastalar yapması pastayı/ pasta yemeği sevdiği anlamına gelmemektedir.

8- Aysel pazardan hediyeler alıyor. D

Doğru- yanlış soru türüne yönelik hazırlanan bu soru seçeneği hem anlamsal yönden hatalı hem de cümle kurulumu bakımından hatalıdır. Metinde geçen, “Ben de sık sık pazardan kendime ve torunlarıma kıyafetler alıyorum.” cümlesinden hareketle Aysel’in torunlarına hediye aldığı anlamına varılarak anlam yönünden hataya düşülmüştür. Seçenekte Aysel’in kime hediye aldığı da belirtilmediğinden seçenek, cümle kurulumu bakımından da hatalıdır. Aile bireylerinin birbirleri için rutin olarak aldığı eşya vb. şeyler hediye olarak adlandırılmaz. Aile bireyleri özel günlerde birbirine hediye alabilirler.

9-En çok kışın balık yiyor. D

10-Aysel Hanım’ın oğlunun 3 çocuğu var. D

9 ve 10. soru seçeneklerine ait soru yönergesi bulunmamaktadır. Ayrıca seçenekler anlam bakımından da hatalıdır. Doğru yanlış soru türünde hazırlanan toplam 4 seçenek soru yönergesi olmaksızın hazırlanmıştır. Soru yönergesi olmadığından 4 seçenek hatalı kabul edilmiştir. Yukarıda verilen iki seçenek zaten anlam bakımından da hatalıdır. 9. seçenek, metinde geçen: “ Diğer mevsimlerde de balık alıyorum ama balıklar kışın daha lezzetli.” cümlesinden hareketle hazırlanmış anlam bakımından hatalı bir seçenektir. 10. seçenek, metinde geçen: “ Üç kızım, iki oğlum ve altı torunum var. Hepsi evli. Kızlarımla birer çocuğu var.” cümlesinden hareketle hazırlanmış anlam bakımından hatalı bir sorudur.

Kelimelerin yanlış kullanımından ya da metinde verilen bilgilerin yanlış anlamlandırılmasından kaynaklanan bu tür hatalı sorular A1 seviyesinde çoğunluktadır.

Soru yönergesiyle çelişen seçeneklerden kaynaklanan hatalar

Aşağıdaki bilgiler doğru ise "D" yanlış ise "Y" kısmını işaretleyiniz.

- 11- Onlar evlerinde her zaman **iş bölümü** ile çalışıyorlar. D
- 12-Pazardaki meyve ve sebzeler kendi türleriyle aynı yerde bulunuyor. D
- 13 -Pazarda, evden daha çok vakit geçiriyor. Y

Üç seçenek de metinde yer almayan bilgilerden oluşmaktadır. Yani seçenekler soru yönergesiyle çelişmektedir. Bir bilginin metinde yer almaması o bilginin yanlış olduğunu göstermez. Buna yönelik soru yönergesine “ ..bilgi yok ise “B” kısmını işaretleyiniz eklenmelidir. Ya da soru var-yok soru kategorisinde yer almalıdır. Ek olarak birinci seçenek cümle kurulumu bakımından da hatalıdır. “iş bölümü ile çalışmak” yanlış bir kullanımdır. Ayrıca “Onlar” ifadesi hangi şahısları kapsıyor net değildir. Aysel Hanım ve çocuklarını mı, sadece çocuklarını mı? Son olarak ikinci seçenekte yer alan “kendi türleriyle” ifadesi, A1 seviyesindeki bir öğrenci tarafından kolayca anlaşılacak bir ifade değildir. 13. soruda Aysel Hanımın pazarda kaç saat geçirdiği bilgisi yer alsa da evde ne kadar zaman geçirdiği bilinemez.

Seçeneklerde doğru cevaba ipucu veren kullanımların yarattığı hatalar

- 14- Lei ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
- a-Ülkesi Çin
- b-Ana dili Çince
- c-Tembel değil
- d-İngilizce biliyor.

Sorunun a ve b şıkkı birbirini destekleyen iki seçenek olduğu için doğru cevaba ipucu vermektedir. Bu durum öğrencinin -soruyu anlamasa bile- doğru cevap verme yüzdesini arttıracaktır. Seçenekler her ne kadar metnin yüzeyinden kolayca bulunabilecek şekilde olsa da bu tür hataların yapılmaması gerekmektedir.

Soru kökü ve/veya seçeneklerde A1 düzeyine uygun olmayan dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin kullanılmasından kaynaklanan hatalar

15-Pazarda daha az para harcayarak alışveriş yapabilirsiniz. D

16-Mehdi'nin en sevdiği dil Farsça. Y

15. soru seçeneği anlam bakımından doğru olsa da A1 düzeyine uygun olmayan dil bilgisi yapıları içerdiğinden hatalıdır. Seviyenin üstünde dil bilgisi yapıları kullanmak anlamayı engelleyen ve bu sebeple dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır. Bu hatanın özellikle A1 seviyesinde yapılmaması gerekmektedir. 16. soru seçeneği hem anlam bakımından hem de seviye üstü dil bilgisi yapısı içerdiğinden hatalıdır. Seçenek, metinde geçen: “İranlı öğrencim Mehdi. Onun ana dili Farsça.” cümlesinden hareketle hazırlanmış anlam bakımından hatalı bir seçenektir. Sorunun öğretmen tarafından belirlenen doğru cevabı “yanlış” olsa da cümleye yönelik böyle bir çıkarım yapmak hatalı bir tutumdur. Zira öğrenci - seviye üstü zarf fiil yapısına rağmen- soruyu anlasa da çelişkiye düşebilir. Öğrenci “Kendi ana dili en sevdiği dildir.” Yargısına varıp seçeneği doğru olarak işaretleyebilir.

17- Tayfun öğretmenle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a- Yedi yıldır öğretmenlik yapıyor.
- b- Yarı zamanlı çalışıyor.
- c- Farklı kültürlerden öğrencileri var.
- d- Sınıfta sadece beş öğrencisi var.

17. soruda kullanılan “**yarı zamanlı**” kelime grubu anlam bakımından doğru olsa da A1 seviyesinin üstünde bir ifadedir. Bu, özellikle A1 seviyesinde dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Diğer yandan soruyu hazırlayan öğretmen tarafından doğru cevap olarak belirtilen D seçeneği yanlış bilgi kategorisinde değildir. Bu seçeneğe yönelik metinde bilgi

bulunmamaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi metinde olmayan bir bilgi yanlış cevap olarak değerlendirilmemelidir. Soru iki açıdan da hatalıdır.

B1 düzeyinde yer alan hatalı sorulara yönelik örnekler

Anlam bakımından hatalı sorular

18-Çarşaplarda açık renkler kullanılmazsa çiftler kavga ederler.	D
19-Kapı dizaynının taşıdığı anlamlar, dünyadaki bütün insanlar için aynıdır.	Y
20-Enerjinin eve girmesi için ev ile kapı bağımsız olmalıdır.	Y
21-Yatak örtülerinin rengi siyah olmamalıdır.	D
22- Kuzeydeki kapı dışındakiler mutluluk getirir.	D
23-Zıt unsurların karşılıklı olması uygun görülmez.	D
24-Evin bütün bölümlerinde sadelik önemli değildir.	D
25-Ryan Holmes favori hayvanlara göre insanları işe alıyor çünkü hayvanların özellikleri ile insanın özellikleri birbirine benzemiyor.	Y
26-Vehbi Koç'un iş görüşmesinde göstermiş olduğu davranış doğru değildir.	D
27-İş görüşmesinde alışılmışın dışında bir tavır sergilenmelidir.	D

18. soru, metinde geçen: “ Çarşapların rengi kesinlikle mavi ve siyah tonlarda olmamalıdır. Bu, çiftler arasında soğukluğa, iletişimin azalmasına neden olabilir.” Cümlelerinden hareketle hazırlanmış anlam bakımından hatalı bir sorudur. Cümlede geçen “...soğukluğa, iletişimin azalmasına neden olabilir.” ifadesi kavga etmek ifadesiyle eş anlamda kabul edilerek hataya düşülmüş bu nedenle cevap “doğru” olarak belirlenmiştir.

19. soruya yönelik metinde, kapı dizaynından değil, kapının açılma yönünden, büyük veya küçük oluşundan ve buna yönelik anlamlardan bahsedilmektedir. Soruyu hazırlayan öğretmenin bu seçeneğe “yanlış” cevabını belirlemesi “ ..dünyadaki bütün insanlar için aynıdır.” ifadesinin anlamını ölçmek istemesinden kaynaklanmaktadır. Seçenekte kullanılan “kapı dizaynı” ifadesi anlam bakımından hatalıdır.

20. soru, metinde geçen: “ Ev büyük, ama kapısı küçükse, evin içine çok az enerji girer, evdeki insanlar da kolayca hastalanır; ev küçük, ama kapısı büyükse, enerji kolayca evden çıkar, para azalır. Bunun için evin kendine uygun bir kapısı olmalıdır.” cümlelerinden hareketle hazırlanmış anlam bakımından hatalı bir sorudur. Seçenekte kullanılan, “ .. ev ile kapı bağımsız olmalıdır.” ifadesiyle kapının eve oranla büyük veya küçük oluşunun bir önem arz etmediği belirtilmek istenmiş, fakat anlam bakımından hata yapılmıştır. Seçenekte kullanılan bu ifade ayrıca anlamı karmaşık bir hale getirmektedir.

21. soru, metinde geçen: “ Çarşafların rengi kesinlikle mavi ve siyah tonlarda olmamalıdır.” Cümlesinden hareketle hazırlanmış, anlam bakımından hatalı bir sorudur. Çarşaf ve yatak örtüsü farklı nesnelere aittir. Seçeneğin öğretmen tarafından “doğru” cevabıyla verilmesi bu iki nesnenin eş anlamda kabul edildiğini göstermekte, seçeneğin anlam bakımından hatalı hale getirmektedir.

22. soru, ilk okunduğunda açık ve net bir anlama sahip değildir. Anlamak için tekrar tekrar okunması gerekmektedir. Seçeneğin metinde geçen: “ Kapı hangi tarafa açılırsa, yaşam enerjisi de o tarafa gider. Kapının yönünün evdeki insanların kaderi üzerinde belirleyici bir etkisi vardır. Örneğin kuzey yönündeki kapı ticarete, güneydeki kapı aile mutluluğuna ve meşhur olmalarına, batıdaki kapı torunların mutluluğuna, doğudaki kapı evlilik ve insan ilişkilerine yardımcı olur.” bilgilerinden hareketle hazırlanmış anlam bakımından hatalı bir sorudur. Bu bilgiye göre hem kuzey hem de doğu yönüne açılan kapılar mutlulukla ilişkili değildir. Ayrıca “mutluluk getirir” ifadesi de genel bir yargıdır. Bu soru : “ Kuzey ve doğu yönündeki kapılar mutluluk ile ilişkili değildir.” şeklinde olabilir.

23. soru metinde geçen: “Mutfak ateşi, banyo ise suyu temsil eder. Su ile ateş birbirleriyle bağdaşmaz. Bu nedenle mutfak kapısının banyonun karşısında olmaması lazımdır.” Bilgisinden hareketle hazırlanmış anlam yönünden hatalı bir sorudur. Metinde mutfakın ateşi, banyonun suyu temsil ettiği bu nedenle kapılarının karşılıklı olmaması

gerektiği anlatılmak isteniyor. Öğretmen tarafından hazırlanan bu seçenekte bu odaların kapıları unsur olarak nitelendirilmiş bu nedenle "... karşılıklı olması düşünülemez." ifadesi kullanılmıştır. Halbuki burada zıt unsurlardan kasıt oda kapıları olmamalıdır.

24.soru, metinde geçen: " Ayrıca oturma odası dâhil diğer odalarda da sadelik önemlidir." bilgisinden hareketle anlam bakımından hatalı bir sorudur.

25.soru, kendi içinde bir anlam bütünlüğüne sahip değildir. Bu bakımdan seçeneğin doğruluğu ve yanlışlığı ölçülememektedir.

26. soruda belirtilen anlama/çıkarıma metin bağlamında ulaşmak mümkün değildir. Seçenek öğretmen tarafından "doğru" olarak belirtilmiştir. Bu soru, öğretmenin kendine göre anlam oluşturup bir değerlendirme yaptığına örnek teşkil eden hatalı bir sorudur.

27.soru, metinde geçen: "Vehbi Koç şirketlerinden birine yönetici almak istemiş. Ön görüşmeleri yapmışlar. V. Koç, o adayla görüşmek için bir yemek ayarlamış. Başlangıç olarak ikisi de çorba istemiş. Adam tadına bakmadan çorbaya tuz koymuş. Vehbi Bey de bunun üzerine "Çorba tuzlu mu tuzsuz mu, bunu bilmiyorsunuz. Kusura bakmayın, sizin gibi bir yöneticiyle çalışmam" diyerek masadan kalkmış." bilgisinden hareketle hazırlanmış anlam yönünden hatalı bir sorudur. Bu bilgiye yönelik hazırlanan soru seçeneğinde, "alışılmışın dışında bir tavır sergilenmelidir." ifadesi metindeki bilgiyle aynı anlamı içermemektedir.

Bu tür hatalı sorular B1 seviyesinde de çoğunluktadır.

Soru yönergesiyle çelişen seçeneklerden kaynaklanan hatalar

- | | |
|--|---|
| 28- Her şirket doğru kişiyi seçmek için en az bir tane farklı soru sorarlar. | Y |
| 29- Her şirketin iş şartları farklı olduğu için soruları da farklıdır. | D |
| 30-Elon Musk'un bilmece sormasının sebebi çalışanları güldürmektir. | Y |
| 31- İş görüşmesinde sorular önemli değildir sadece cevaplar önemlidir. | Y |
| 32-Bütün Çinliler Feng Shui felsefesini uygulamaktadır. | D |

33-Evin içindeki kapıların ev ile orantılı olması gerekir.

D

Yukarıda yer alan tüm sorular doğru-yanlış soru türüne göre hazırlanmış olsa da hatalı sorulardır. Soru seçenekleri ile ilgili metinde hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Dolayısıyla soru seçenekleri soru yönergesi ile çelişmektedir. Bu sorular var-yok soru türünde olmalıydı.

28. soruyu cevaplamak için metnin geneline bakıldığında her işadami/yöneticisine ait bir sorunun yer aldığı görülmektedir. Ayrıca metinde bu kişilerin en az bir soru sorduğuna yönelik bir bilgi bulunmamaktadır.

29. soruyu cevaplamak için metnin geneline bakıldığında belirtilen çıkarıma ulaştırılacak bir bilgi metinde yer almamaktadır. Bu seçenek, soruyu hazırlayan öğretmenin kendi çıkarımı veya değerlendirmesidir.

30. soruyu cevaplamak için metinde E. Musk ile ilgili kısma bakıldığında böyle bir bilgi bulunmamaktadır.

31. soru da 28. soru gibi soruyu hazırlayan kişiye ait bir çıkarım veya değerlendirmedir. Bu seçeneğe yönelik metinde bilgi bulunmamaktadır.

32. soruda metinde geçen: “Çinliler ev dizaynını eski bir Çin felsefesi Feng Shui ile yapmaktadır.”, “Çinliler, Feng Shui felsefesine göre birçok inanışa sahipler.” ifadeleri ile Feng Shui’nin tüm Çinliler tarafından uygulandığı anlamına ulaşılarak hataya düşülmüştür. “Çinliler” bir milleti, topluluğu ifade etmesi açısından genel bir ifadedir. Bu ifadeden hareketle bütün Çinlilerin bu Feng Shui felsefesini uyguladıkları söylenemez. Bu seçeneğin var-yok soru kategorisinde verilmesi gerekmektedir.

33. soruya bakıldığında metinde evin içindeki kapılardan hiç bahsedilmemekte, sadece evin giriş kapısının iç tarafından ve bazı oda kapılarının evin içindeki konumlarından bahsedilmektedir. Metinde: “ Giriş kapısı uygun bir büyüklükte olmalı. Çünkü bu durum sağlığı da olumsuz yönde etkiler. Ev büyük, ama kapısı küçükse, evin içine çok az enerji

girer.” İfadesi yer almakta, evin içinde yer alan oda kapılarından bahsedilmemiştir. Bu seçenek de var-yok kategorisinde verilmelidir.

34- Metinde geçen *ayna* ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) Kapı girişindeki ayna Çinliler için olmazsa olmazdır.
- b) Yatak odasında mutlaka bir ayna olmalıdır.
- c) Yemek odasının aynanın son derece olumlu bir anlamı vardır.
- d) Asılan aynalar yuvarlak formda olmalıdır.

34. soruda B ve D seçeneklerine yönelik metinde hiçbir bilgi yer almamaktadır. Bilginin metinde yer almaması o bilginin yanlış olduğu anlamına gelmemektedir. Ayrıca C şıkında “adasın” kelimesinin yanlış yazımından; D seçeneğinde “asılan aynalar” ifadesinden kaynaklanan yapısal ve anlamsal hatalar da bulunmaktadır.

35-Aşağıdaki bilgilerden hangisi mutfak tasarımında dikkat edilmesi gerekenler arasındadır?

- a-Su tüketimi
- b-Bozuk musluklar
- c-Odadaki eşyaların rengi
- d-Kapının yeri

35. sorunun A ve B seçeneği soru yönergesinde yer alan “ mutfak tasarımı” ifadesi ile çelişmektedir. Su tüketimi tasarım ile ilgili bir durum değildir. Bozuk musluklara mutfak tasarımı yaparken dikkat edilmeli anlamı mantıksal bir hatadır. Diğer yandan “Tasarım yaparken bozuk musluk tercih edilmez bunun yerine yeni musluklar takılır.” Çıkarımı da olası olduğundan soru seçenekleri yönerge ile çelişmekte ve anlamsal hataya da yol açmaktadır.

Seçeneklerde birden fazla doğru veya yanlış cevabın bulunmasından kaynaklanan

hatalar

36-Aşağıdakilerden hangisi bu iş adamlarının ortak özellikleri değildir?

- a) Sorularıyla kişilerin hedeflerini öğrenmeyi isterler.
- b) İş başvurularına her zaman kendileri katılırlar.
- c) Konuşma esnasında kişilerin davranışlarına bakarlar.
- d) Sorulara değişik cevaplar verilmesini beklerler.

36. soruya yönelik metinde, işadami/yöneticilerin sorduğu yaratıcı ve farklı mülakat sorularından bahsedilmektedir. Fakat bu iş adamlarının ortak yönleri bulunmamaktadır. Her şeyden önce V. Koç soru sormadan kişinin davranışına göre karar vermektedir. Bu bağlamda hazırlanan sorunun doğru cevabı öğretmen tarafından C seçeneği olarak belirtilse de A seçeneği, E.Musk'la ilgili metinde verilen : “ Görüşmede bir bilmece soruyor: “Dünyanın yüzeyinde duruyorsun. Bir mil güneye, bir mil batıya ve bir mil kuzeye yürüyorsun. Sonuçta başladığın yere geri dönüyorsun. Sen neredesin?” Siz bu bilmecenin cevabını düşünürken ben diğer örneklere geçeyim. Tabi bu soruya cevap vermek için matematik ve coğrafya bilgisine sahip olmanız gerekiyor.” bu bilgilere uymamaktadır. A seçeneğindeki bilgi metinde geçen: “**Richard Branson**, başvuru sahiplerinin özgeçmişlerine bakıyor. Fakat yeterli görmeyerek şu soruyu soruyor: “Özgeçmişine koyamadığın bilgi nedir?” Yani her şeyi yapabilir misin ya da neyi yapamazsın?” bilgisiyle de ters düşmektedir. Soru seçeneklerinin anlam yönünden çelişkiler içermesi, buna bağlı olarak birden fazla yanlış cevabın olması sebebiyle soru hatalıdır.

37-Metnin tamamı düşünülduğünde aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Fenk Shui, insanların evde rahat ve sağlıklı yaşamasını hedefler.
- b) Fenk Shui'de gereksiz eşyaların yeri yoktur.
- c) Fenk Shui, evdeki ışığın ve enerjinin kullanılmasını hedefler.
- d) Fenk Shui'yi sadece Çinliler kullanır.

37. soruda C ve D seçeneklerinin her ikisi de hatalıdır. C seçeneğinde geçen “..evde ışığın kullanılması” na dair bir bilgi metinde yer almamaktadır. D seçeneği anlam bakımından hatalı bir sorudur. Feng Shui bir yaşam felsefesi. Bu bağlamda “Feng Shui’yi kullanmak” ifadesi hatalıdır. Yukarıda, 31. soruda da belirtildiği gibi bu yaşam felsefesini bütün Çinlilerin uygulandığı metin bağlamından çıkarılamaz. Ayrıca seçeneklerde tekrar eden “Feng Shui” ifadesi de hatalıdır. Buna göre soru yönergesi: “ Feng Shui ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?” olmalıydı.

Soru yönergesinin açık ve anlaşılır olmamasından veya yanlış anlamdan kaynaklanan hatalar

38-Aşağıdakilerden hangi yerlerden hangisinin şekilleri hakkında bilgi vardır?

- a-Yatak odası
- b-Oturma Odası
- c-Banyo
- d-Mutfak

38.sorunun yönergesi açık ve anlaşılır değildir.

39- Aşağıdaki bilgiler hangi bölüme aittir?

Kapi Oturma Odası Yemek Masası Yatak Banyo

39. soruda bilgiler ve bölümler tablo halinde verilmiştir. Metinde verilen bilgilerle eve ait bölümlerin eşleştirilmesi istense de soru yönergesi hatalıdır. Soru yönergesi: “Aşağıdaki bilgiler **evin hangi bölümüne** aittir?” şeklinde olmalı, tablodaki kapı ve yemek masası ifadeleri çıkarılmalıdır. Zira kapı ve yemek masası bir bölüm/evin bir bölümü değildir. Diğer yandan soru yönergesi “... neye/nereye aittir?” şeklinde olup tablo olduğu gibi de kullanılabilir.

C1 düzeyinde yer alan hatalı sorulara yönelik örnekler

Anlam bakımından hatalı sorular

Aşağıdaki bilgiler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” kısmını işaretleyiniz.

	D	Y
40-Günümüzde cam sanatı ile ilgili önemli ustaların akademik çalışmaları devam etmektedir.	✓	
41-Mağaraya olan mesafenin azalması, mağaracının güç kazanmasını sağlamıştır.	✓	
42-Mağaraya girdiğindeki gökyüzü ile çıktığındaki gökyüzü farklıdır.	✓	
43-Mehmet Dede, Osmanlı cam sanatını bütün dünyada temsil etmiştir.	✓	
44-Mağaraya girdikten sonra fikrini değiştirmesi söz konusu bile olamaz.	✓	
45-Yazar için; ipin kancası onu hayata bağlayan bir semboldür.	✓	
46-Cam sanatında kullanılan birbirine benzemeyen yordamlarla çeşitlilik artırılıyor.	✓	
47-Değer, yaptıklarından elde ettiği kazancı, tekrar aynı yönle ilgili kişilere harcamaktadır.	✓	
48-Cama şekil verebilmek için sosyal hayatımızda iyi bir izleyici olmamız gerekmektedir.	✓	
49-Cam sanatı, yıllardır gelişimini tamamlayarak devam eden bir meslektir	✓	

40. soru, metinde geçen: “ Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi’nde cam eğitimi alan Geylani, Mimar Sinan Üniversitesi’nde doktora eğitimine devam ediyor.” bilgisinden hareketle hazırlanmış, anlam bakımından hatalı bir sorudur. “Akademik çalışmalar yapmak” ile “Akademik eğitime devam etmek” ifadelerinin eş anlamda kabul edilmesi sorunun anlam yönünden hatalı olmasına neden olmuştur.

41. soru, metinde geçen: “Üç buçuk saatin ardından obruğun balkon denilen kısmına ulaştım. Geriye sadece 40 metre kaldığını bilmek, bitmiş pilimi biraz şarj etmemi sağladı.” Bilgisinden hareketle hazırlanmış hatalı bir sorudur. Seçenekte geçen: “Mağaraya olan mesafenin azalması” ifadesi anlam bakımından hatalıdır.

42. soru, metinde geçen: “Güneş yüzümü ısıtmaya başlamıştı. Mağaraya gireceğimden midir nedir, yüzümü güneş ışınlarıyla yıkamak her zamankinden daha çok hoşuma gidiyordu.” “Kendimi mağaranın o küçük deliğinden dışarı atar atmaz adeta yere kapaklandım. Dışarıda güneş çoktan batmış, gecenin bir yarısı olmuştu.” bilgilerden hareketle hazırlanmış anlam bakımından hatalı bir sorudur. Mağaracı sabahın erken saatlerinde obruğa girmiş gece vakti obruktan çıkmıştır. Seçenekte gökyüzünün karanlık ve aydınlık oluşu verilmek istenmiş ama anlam bakımından hataya düşülmüştür. Gökyüzünün farklı oluşu verilmek istenen anlamı içermemektedir.

43. soru, metinde geçen: “ Mehmet Dede, III. Selim sayesinde Venedik’te eğitim almıştır. Mehmet Dede’nin Beykoz’da kurduğu atölyede geliştirilen bilgiler ışığında, bugün tüm dünyanın hayran olduğu Çeşm-i Bülbül tekniği ve Beykoz İşi olarak anılan eserler ortaya çıkmış. Aradan yüzyıllar geçse de bu kadim kentin "cam"ı ününü korumaya devam ediyor. ” bilgisinden hareketle hazırlanmış anlam bakımından hatalı bir sorudur. Metinde yer alan bilgi ile seçenekte belirtilen anlama ulaşılmamaktadır.

44. soru, metinde geçen: “Bir mağaraya girmek ya da girmemek tercih meselesidir. Ama girdikten sonra çıkmaktan başka seçenek yoktur.” bilgisinden hareketle hazırlanmış, anlam bakımından hatalı bir sorudur. Metinde verilen bilgi ile seçenekte sunulan anlam birbiriyle uyuşmamaktadır. Seçeneğe göre “Hangi konuda fikrini değiştirmesi mümkün değildir?” bilinmiyor. Anlam açık ve net değildir.

45. soru, metinde geçen: “ Yarım saatlik yavaş tempolu bir çıkışın ardından, toplam 4 saatin sonunda beni taşıyan ipin kancasını çıkış demirine taktım. Kendimi mağaranın o küçük

deliğinden dışarı atar atmaz adeta yere kapaklandım. Cenin pozisyonunda bir süre kaldım. Dışarıda güneş çoktan batmış, gecenin bir yarısı olmuştu. Yeniden doğmak için uygun zaman dedim. Beni taşıyan ipin kancası bir göbek bağı gibi hala çıkış demirine takılıydı; kendi başıma kordonumu çıkardım.” Bilgisinden hareketle hazırlanmış fakat anlam bakımından hatalı bir sorudur. Seçenekte kullanılan “sembol” kelimesinden kaynaklanan anlamsal bir hata vardır.

46. soru, açık ve anlaşılır değildir.

47.soru, metinde geçen: “...proje kapsamında bu koleksiyonun satışından elde edilen gelire cam öğrencilerine burs sağlıyorlar. Değer, bu proje ile çok para kazanıyor. Ama hepsini öğrenciler için kullanıyor.” bilgisinden hareketle hazırlanmış anlam bakımından hatalı bir sorudur. Seçenekte geçen: “ .. aynı yönle ilgili kişiler” ifadesi anlam bakımından hatalıdır.

48.soru, metinde geçen: “ Eserin fikri aklıma düştükten sonra tasarım ve üretim süreci hemen başlıyor. İnsan ve beni etkileyen çevre en büyük ilham kaynağım. Sosyal, politik ve çevresel konulara asla kayıtsız kalamıyorum.” bilgisinden hareketle hazırlanmış fakat seçenekte kullanılan “sosyal hayatta iyi bir izleyici olmak” ifadesinden dolayı anlam bakımından hatalı bir sorudur. Seçenekte sunulan anlam ile metinde verilen anlam birbiriyle uyuşmamaktadır.

49. soru, “ ...yıllardır gelişimini tamamlayarak devam etmiştir.” ifadesinden dolayı hatalıdır. Gelişimin tamamlanarak devam etmesi yanlış bir anlam ifade etmektedir.

Soru yönergesiyle çelişen seçeneklerden kaynaklanan hatalar

Aşağıdaki bilgiler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” kısmını işaretleyiniz.

- | | |
|--|---|
| 50-Her kişinin cama verdiği şekilde farklı dönemlere ait izler vardır. | D |
| 51-Sıcak cam tekniği soğuk cam tekniğine göre daha zordur. | Y |
| 52-Mağaradan çıkışlarda çift çıkış vardır. | Y |
| 53-Mağaranın içinde herhangi bir ışık ve renk yoktur. | D |
| 54-Kadir Dikmen, Mehmet dede’ye ait olan Çeşm-i Bülbül tekniğinin aslını bozmadan kullanmaya devam etmiştir. | D |

55-Mağaracı, cesaretli bir kişi olduğu için yeni bir hobi sahibi olmuştur.

D

50.soru, metinde geçen: (1) Değer, “Eserlerimi tarihî ve yerel kültürlerdeki cam örneklerinden ilham alarak, evrensel bir şekilde yapmaya çalışıyorum.” diyor. (2) “Geylani ürettiklerini çağdaş sanat eseri olarak görüyor ve şunları söylüyor: “Eserin fikri aklıma düştükten sonra tasarım ve üretim süreci hemen başlıyor. İnsan ve beni etkileyen çevre en büyük ilham kaynağım. Sosyal, politik ve çevresel konulara asla kayıtsız kalamıyorum.” Bilgilerinden hareketle hazırlanmış olabilir. Seçeneğin, metinde yer alan bilgilerle anlam bakımından ilişkisi yoktur. Metinde geçen “Tarihi ve yerel kültürler” ile “beni etkileyen çevre” ifadeleri seçenekte “farklı dönemler” ifadesi ile benzer tutulmuş olabilir. Fakat sonuç olarak soru seçeneği doğru-yanlış kategorisinde değil, var-yok kategorisinde yer almalıdır.

51,52,53, 54 ve 55. sorulara yönelik bilgi bulunmamaktadır. Buna bağlı olarak soru seçeneği, soru yönergesi ile çelişmektedir.

Bu türden hatalı sorular C1 seviyesinde çoğunluktadır.

Seçeneklerde birden fazla doğru veya yanlış cevabın bulunmasından kaynaklanan

hatalar

56-Metnin yazarı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a- Obruğa girme konusunda kararsızdır.
- b- Yaşadıklarını belgelendirmek ister.
- c- Yapabilme gücünü ölçmek için obruğa girmemiştir.
- d- Obrukta zor zamanlar yaşamıştır.

56. soruda birden fazla yanlış cevap bulunmaktadır. Ayrıca B seçeneği metinde yer alan: “Bugün Türkiye’nin en derin tek inişli obruğunu keşfedecek ve belgeleyecektim.” İfadesinden çıkarılacak bir anlama sahip değildir. “Yaşadıklarını” genel bir ifade olup hatalıdır. C seçeneği kendi içinde anlam yönünden uyumsuzdur.

57- Metne göre hangisi yanlıştır?

- a- Cam ustaları geçmişe bağlı kalarak sanatlarını icra ediyorlar.
- b- Cam zengin seçenekler sunan bir malzemedir.
- c- Tüm cam ustaları sakin olmalıdır.
- d- Çeşm-i Bülbül cam sanatında çok eski ve değerli bir tekniktir.

57. soru, metinde geçen: (1) “Bugün İstanbul’da yaşayan cam ustaları geçmişten aldıkları bilgilerle iç içe uyguladıkları modern tekniklerle camı şekillendirmeyi sürdürüyorlar.”, (2)“Heyecan duymak için tezgâhın veya ocağın başında oturmak gerekmez. Böyle bir sürece dâhil olduğunuzda heyecan ayrılmaz bir parçanız olur.” ve (3) “Dikmen'e göre cam işinde heyecana hiç yer yok. ‘Eğer heyecanlanırsan, tedirgin olursan bu işi yapamazsın. Sakin olmak gerekiyor...’diyerek sözlerini tamamlıyor.” bilgilerinden hareketle hazırlanmış, fakat birden fazla yanlış cevabı olan hatalı bir sorudur. Metinde geçen (1) numaralı cümle A seçeneğindeki anlamla; (2) numara ve (3) numara ile belirtilen cümleler “işine heyecan duymak” ile “ iş yaparken heyecanlanmak” ifadelerinden bahsetmektedir. Bu bağlamda C seçeneği öğrenci tarafından karıştırılabilir. Diğer yandan C seçeneğinde kullanılan “tüm” ifadesi de yanlış kullanılan bir ifadedir. Daha öncede belirtildiği gibi seçeneklerde “sadece, hiç, asla, bütün, tüm” gibi ifadeler cümlenin anlamını daha açık hale getirdiği ve öğrencinin doğru cevabı bulma şansını arttırdığı için kullanılmamalıdır.

58- Hangi sorunun cevabı yoktur?

- a- Yazar obruğa girmeden önce hazırlık yapmış mı?
- b- Obruğa hangi malzemelerle iniş yapıldı?
- c- Obruğa iniş ve çıkış kaç saatte tamamlandı?
- d- Yazar bu keşif öncesi kendinden emin miydi?

58. soruda birden fazla yanlış cevap bulunmaktadır. C seçeneği, metinde geçen: “Yarım saatlik yavaş tempolu bir çıkışın ardından, toplam 4 saatin sonunda beni taşıyan ipin

kancasını çıkış demirine taktım. Kendimi mağaranın o küçük deliğinden dışarı atar atmaz adeta yere kapaklandım.” bilgisinden hareketle hazırlanmış hatalı bir seçenektir. Bu bilgiye göre sadece çıkış saati bilinmektedir. Metinde mağaraya/obruğa sabah vakitlerinde girdiği ve buradan gece vakti çıktığı bilgisi yer almaktadır. Bu bağlamda iniş ve çıkış süresinin toplamda 4 saat olması mantık ve anlam açısından hatalıdır. Diğer yandan B seçeneğine dair bilgi metinde yer almamaktadır.

Soru kökü veya seçeneklerin anlaşılmasını engelleyen hatalar

Aşağıdaki bilgiler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” kısmını işaretleyiniz.

- | | |
|---|---|
| 59- Mağaradan çıkan karakter, ayaklarını karnına çekmiş vaziyette bir süre yerde kalmıştır. | D |
| 60-Cam atölyesinde üretilen ürünler ile benzer ürünler ile aynı yöntemi uygulamaktadır. | Y |
| 61-Kadir Dikmen cam sanatıyla ilgili kurulu bir düzenden devam etmiştir. | Y |

59. soruda kullanılan “karakter” ifadesi metinde bahsedilen kişi için kullanılmış yanlış bir ifadedir. Bu ifade soru seçeneğinin anlaşılmasını engellemektedir.

60 ve 61. soru seçeneği anlamayı zorlaştıran yapısal ve anlamsal bozukluk içermektedir.

62- Aşağıdaki tabloyu metne göre doldurunuz.

	Var	Yok
Metinde bahsedilen sporcunun kaç yıldır tırmandığı hatalı		
Metindeki dağcının tırmanışa geçmeden önceki duyguları hatalı		
Metindeki sporcunun bu tırmanışı yapma sebebi hatalı		
Bir tırmanış yapmadan önce yapılması gereken hazırlıklar		
Bahsedilen sanatçının kaç saat obruğun içinde kaldığı		
Dağcının tırmanışı bitirdikten sonra hangi duygular içinde olduğu		
Dağcının tırmanışı kaç kişiyle yaptığı		

62. soru, hem soru yönergesi hem de soru seçenekleri bakımından anlamayı zorlaştıran hatalı bir sorudur. Metinde bir sporcu ya da dağcıdan değil, bir mağaracıdan bahsedilmektedir. Bu bağlamda soru yönergesi ve seçeneklerin hepsi hatalıdır.



Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre metin altı soru hazırlama yeterliklerinin ortalama sayısına bakıldığında A1, B1 ve C1 düzeylerinde çoğunlukla hatırlama ve anlama basamaklarına yönelik soru hazırladıkları, bu soruların bir kısmının ölçme değerlendirme açısından hatalı olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından bakıldığında Boylu (2019) ve Oktay (2015)'in yapmış oldukları çalışmalarda da ortaya çıkmaktadır. Boylu (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini ölçtüğü çalışmasında öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hatırlama ve anlama basamaklarına yönelik soru hazırlama puanlarının daha fazla olduğunu, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik soru hazırlama puanlarının ise düşük olduğunu, tespit etmiştir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin taksonomi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ya da bu konuyu dikkate almadan soru hazırladıklarını göstermektedir. Ölçme değerlendirme hakkında ise öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmaktadır.

Oktay (2015) ise Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe 1, 2 ve 3 Ders ve Çalışma Kitaplarında yer alan metin altı soruları ile doğrudan metin ile ilgili olmayan fakat metinlerden yola çıkılarak cevaplanması gereken sorular da Bloom Taksonomisinin – yenilenmiş bilişsel basamaklara göre- bilişsel boyutuna göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bahsi geçen kitapların metin altı sorularının çoğunlukla alt düzey bilgi basamaklarında hazırlandığı belirlenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme açısından yüksek oranda hatalı soru yazmaları üstünde durulması gereken

diğer önemli husustur. Araştırma bulgularına göre A1 düzeyinde hazırlanan 238 sorunun 55'i, B1 düzeyinde hazırlanan 237 sorudan 95'i, C1 düzeyinde hazırlanan 191 sorudan 85'i hatalıdır. Hatalı soru sayısının seviye ilerledikçe artması öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisine hâkim olmadıkları, üst seviyelere çıktıkça metin altı soru hazırlamanın daha da zorlaştığı söylenebilir. Işıkoğlu (2015) yaptığı çalışmada Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Türkçe Yeterlik Sınavı ile Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi İnternet Tabanlı Türkçe Yeterlik Sınavlarını madde yazımı bakımından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre uluslararası öğrencilerin madde yazımında yapılan hatalar nedeniyle güvenilirliği ve geçerliği düşük yeterlik sınavlarına girdiği tespit edilmiştir.

Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında gerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi gerekse ölçme ve değerlendirme açısından yetersiz olduklarının doğrulandığı söylenebilir.

Çalışmanın bulgularına göre A1, B1 ve C1 düzeylerinde soru hazırlayan öğretmenlerin;

- Taksonominin bilgi ve bilişsel boyut basamaklarına hâkim olmadıkları,
- Anlama basamağının çok boyutlu olması sebebiyle genellikle analiz etme basamağı ile karıştırıldığı,
- Taksonominin basamaklarının tümüne yönelik soru hazırlayabilmek adına öğretmenlere, metinleri genişletme, düzeltme imkânı verildiği halde 2 öğretmen dışında bu uygulamayı yapan kişinin olmadığı,
- Ölçme ve değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları,
- Kendi ana dillerine yeteri kadar hâkim olmadıkları tespit edilmiştir.
- Yapılan hataların genellikle ve büyük oranda anlamsal hatalar olduğu, buna ek olarak soru yönergesi ile cevapların birbirine uymadığı (doğru-yanlış soru türünde metinde hiç

olmayan bir bilginin yanlış kabul edilmesi) analiz etme basamağında soru hazırlayabilmek adına yapılan çıkarımların anlamsal yönden hatalı olduğu, soruyu hazırlayan kişinin kendi yargılarına göre çıkarımda bulunduğu, maddenin birden fazla doğru cevabının bulunduğu, soru yönergesinin açık ve anlaşılır olmadığı ya da gerekli yönerge ve açıklamaların bulunmadığı, soruya ait seçeneklerin anlamsal açıdan yanlış olduğu ve/veya açık ve net olmadığı, soru kökü ve/veya seçeneklerde doğru cevaba ipucu veren kullanımların bulunduğu, soru kökü ve/veya seçeneklerde A1 ve B1 seviyesinin üstünde dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin A1 düzeyinde metin altı soru hazırlama yeterlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve ölçme değerlendirme açısından değerlendirildiğinde;

- Genellikle olgusal bilgi boyutunda hatırlama basamağına yönelik, metnin yüzeyinden kolayca bulunabilecek sorular hazırladıkları,
- Üst biliş zihinsel faaliyetleri geliştirici soru sayısının büyük oranda az olduğu tespit edilmiştir.

A1 düzeyinde hatırlama basamağında hazırlanan 105 sorunun 84'ü olgusal bilgi basamağına; geriye kalan 21 soru ise kavramsal bilgi basamağına yöneliktir. Anlama basamağında hazırlanan 61 sorunun 27'si olgusal bilgi basamağına, 34'ü kavramsal bilgi basamağına, uygulama basamağında hazırlanan 8 sorunun tamamı işlemsel bilgi basamağına, analiz etme basamağında hazırlanan 8 soru ile yaratma basamağında hazırlanan 1 soru ise üstbiliş bilgi basamağına yönelik hazırlanmıştır. Uygulama basamağına yönelik soru hazırlanmamıştır. Taksonominin bilgi boyutunda olgusal bilgiye ve bilişsel boyutunda ,hatırlama basamağına yönelik soru sayısının fazla oluşu bilginin düzeye uygun şekilde ezberletilmesi ve hatırlatılmasını sağlamak için gereklidir. Zira AOÇM'de A1 düzeyine yönelik belirlenmiş ölçütler daha somut, basit yapıların öğretimini, buna bağlı olarak ölçme

ve değerlendirme yapılmasını ön görmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi AOÇM dil öğretiminde bize genel ölçütler sunmaktadır. Bu genel ölçütlerin hedef kitleye ve öğretilcek dile bağlı olarak esnek bir yapıda düzenlenmesi gerekmektedir. A1 düzeyinde sadece temel zihinsel faaliyetler değil, çok soyut ve karmaşık bir yapıda olmamak kaydıyla üst biliş zihinsel faaliyetler de geliştirilebilir. Bu durum tüm dil öğretim sürecini kapsamalıdır. Zira Aslan (2011)'ın da belirttiği gibi öğrencilerin çalışmalarını ve sınav hazırlıklarını eğitim kurumlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre yürüttükleri göz önünde bulundurulursa öğretmenin sınıf içinde dil öğretimi boyunca öğrencilerin üst biliş zihinsel faaliyetlerini geliştirici öğretim yapması, gerek hazırladığı etkinlik sorularında gerekse kur sınavlarında hazırladığı sorularda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dikkat etmesi büyük önem arz etmektedir (Boostrom, 1992; Carol, 1989; Demirel, 2002; Hirose, 1992; Özbay, 2006; Potts, 1994; Tsui, 1999; akt. Aslan, 2011, s.237). Diğer yandan öğrenciyi üst seviyedeki Türkçe öğretimine hazırlamak için de üst biliş zihinsel faaliyetlerinin gelişmesi gerekmektedir. Başlangıç seviyesinin (A1-A2) bu anlamda sağlam temeller üzerine inşa edilmesi gereklidir. Öğrenciye başlangıç seviyesinde kazandırılmayan üst düzey düşünme becerisini keskin bir geçişle üst seviyelerde kazandırmaya çalışmak yersiz bir yaklaşım olacağı gibi öğrenci ve dil öğreten kurum açısından da zaman ve para kaybına neden olacaktır. Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre kavramsal bilgiye nazaran olgusal bilginin hatırlama basamağında daha çok olması bunu anlama basamağına yönelik soruların takip etmesi A1 seviyesi için ideal bir ortalama sunsa da diğer basamaklara yönelik dengeli ve seviyeye uygun soruların hazırlanması gerektiğini unutmamak gerekir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta A1 düzeyinde üst biliş zihinsel faaliyetleri ölçen soruların sayısı ve metinlere göre dağılımıdır. A1 düzeyinde üst basamaklara yönelik soruların fazla olmaması, bu duruma dinleme metinlerinde özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir. İşlemsel bilgi basamağına yönelik soruların sadece A1'de hazırlanmış olması işlemsel bilginin yabancı dil

olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi dışında sorgulanması gereken bir basamak olmayışıdır. İşlemsel bilgi basamağı matematik ve fen bilimlerinde kullanılmaya daha uygun bir basamaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde basit işlemler yapmak için bu basamağa yönelik becerilerin geliştirilmesi önemlidir. Saat ve yaş hesaplamaları, günlük hayatta alışveriş yaparken lazım olan hesaplamalar vb. hesaplamalar yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde başlangıç seviyesinde (A1) kazandırılan işlemsel becerilerdir. Bu becerilerin üst seviyelerde ölçülmesine çok elzem değilse yani metnin genelinde önemli bir ayrıntı teşkil etmiyorsa ölçülmesine gerek yoktur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin B1 ve C1 düzeyinde metin altı soru hazırlama yeterlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve ölçme değerlendirme açısından değerlendirildiğinde;

- B1 ve C1 düzeylerinde hatırlama ve anlama basamaklarında hazırlanan soru sayılarının neredeyse eşit olduğu,
- B1 düzeyinde üst biliş zihinsel faaliyetleri geliştirici analiz sorularının A1 ve C1 düzeylerinden fazla olduğu, B1 düzeyinde uygulama (1) ve yaratma basamaklarında (3) çok az sayıda da olsa soru hazırlandığı ama değerlendirme basamağına yönelik hiç soru hazırlanmadığı,
- C1 düzeyinde uygulama ve yaratma basamaklarında hiç soru hazırlanmadığı, çok düşük oranda analiz etme ve değerlendirme basamaklarına yönelik soru hazırlandığı,
- Seviye arttıkça soru sayısının azalıp hatalı soru sayısının arttığı,
- Taksonominin bilgi boyutunda olgusal bilgiye göre kavramsal bilgiye yönelik soru sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

B1 düzeyinde hazırlanan sorulara bakıldığında hatırlama basamağına yönelik hazırlanan 59 sorunun 45'inin olgusal, geriye kalan 14 sorunun kavramsal bilgi basamağına yönelik olduğu; anlama basamağına yönelik 58 sorunun 16'sının olgusal, geriye kalan 42

sorunun kavramsal bilgi basamağına yönelik olduğu; analiz etme basamağına yönelik 21, uygulama basamağına yönelik 1 ve yaratma basamağına yönelik 3 soru hazırlandığı; taksonominin bilgi boyutunda işlemsel bilgi basamağına; bilişsel boyutunda ise değerlendirme basamağına yönelik soru hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Bilgiyi hatırlama ve bilgiye yönelik kavramları anlama arasında dengesiz bir dağılımın olduğu görülmektedir. Anlama basamağındaki soruların büyük bir kısmı kavramsal bilgi basamağındadır. Bu durumda gerçekleştirilen anlama becerisiyle metinde verilen kavramları hatırlayıp anlamak ve bu kavramlar arasında ilişki kurarak yorumlamak, özetlemek, ana fikri bulmak, bir sonuca varmak gerekmektedir. Aslan (2011)'ın aktardığına göre anlama basamağındaki soruların fazla oluşu, öğretim sürecinde amaç ve gerekliliktir.

Bu durumda metinleri anlamak için bu basamağına yönelik soruların (metnin ana fikrini, vermek istediği mesajı buldurmaya yönelik sorular) gerekli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadıklarını ölçen soruların kullanılması önemli ve gereklidir.

Bu sorular öğrencilerin dersin içeriğini ne kadar anladıklarını ölçer, öğrencilerden bir durumu/olayı açıklamasını, özetlemesini ve ayrıntılarıyla bir sonuca varmasını ister (Cole ve Chan, 1994; akt. Aslan, 2011, s. 245). Diğer yandan bir amaca yönelik sorulan bilgi ve kavrama düzeyindeki soruların öğrenciyi daha üst düşünme seviyesine çıkardığı da araştırma sonuçlarındandır (Büyükalın,2007; akt. Aslan, 2011, s.245). Tüm bu açıklamalara rağmen kur sınavlarında yer alan soruların hatırlama ve anlama basamağında fazlaca olmaması üst biliş zihinsel faaliyetlerin gelişmesi açısından gereklidir. Aynı durum diğer dil düzeyleri için de geçerlidir.

C1 düzeyinde hazırlanan sorulara bakıldığında hatırlama basamağında hazırlanan 46 sorunun 13'ü olgusal, 33'ü kavramsal bilgi basamağına, anlama basamağında hazırlanan 51 sorunun 3'ü olgusal, 48'i kavramsal bilgi basamağına, analiz etme basamağında hazırlanan 7

soru ile değerlendirme basamağında hazırlanan 2 sorunun ise üstbilgi bilgi basamağına yönelik hazırlandığı, taksonominin bilgi boyutunda işlemsel bilgi basamağına, bilişsel boyutunda ise uygulama ve yaratma basamaklarına yönelik soru hazırlanmadığı tespit edilmiştir.

C1 düzeyinde hatırlama ve anlama basamağındaki soru sayısının fazla olduğuna dair bulgular diğer iki dil düzeyi bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Burada diğer iki dil düzeyinden farklı olarak kavramsal bilgi basamağına yönelik hatırlama ve anlama sorularının sayı bakımından fazla oluşudur. Bu durum öğretmenlere verilen metinlerle de ilişkili bir durumdur. C1 düzeyindeki metin türleri olgusal bilgidен çok kavramsal ve üstbilgi becerileri ölçmeye yöneliktir.

Öneriler

Dil öğretim süreci başından sonuna kadar iyi ve bilinçli bir planla ilerlemelidir. Bu planlama da ölçme ve değerlendirme önemli bir yer teşkil etmektedir. Günümüzde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte geleneksel yöntemler terk edilmeye başlanmış üst bilgi becerilerin geliştirilmesi gerekliliği giderek önem kazanmıştır. Bu durum yapılan birçok araştırmada da vurgulanmıştır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde buna yönelik sevindirici adımlar atılmıştır. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde devlet eliyle bir atılım söz konusu değildir. Bu bağlamda ilgili alanda nitelikli ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için sunulan öneriler şöyledir:

- Üniversitelerin eğitim fakülteleri dersleri arasında yer alan ve Türkçe öğretmenliği programının 3. sınıfında okutulan “ölçme ve değerlendirme” dersinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılabileceğine yönelik dersler de yer almalıdır.
- Bu lisans dersleri alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir. Dersler hem teorik hem de uygulamaya yönelik olmalıdır.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışacak öğretmen adaylarında aranan nitelikler arasında ölçme ve değerlendirme becerisinin yer alması en temel ölçütlerden biri olmalıdır.
- Üniversiteler bünyesinde yapılan sertifika programı derslerinde ölçme ve değerlendirmeye, buna bağlı olarak üst biliş zihinsel becerileri geliştirmek adına Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin öğretime ağırlık verilmelidir. Dersler, hem ölçme değerlendirmeye hem de taksonomiye hâkim uzman kişilerce verilmelidir.
- Çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları”nda teorik bilgiden çok uygulamalı işlevsel bilgilere yer verilmeli, ilaveten seviyelere uygun metin ve sınav hazırlama gibi atölye çalışmaları yapılmalıdır.
- İlgili alanda daha nitelikli sınavlar hazırlanabilmesi için TÖMER, DİLMER vb. kurumlarda uzman kişilerden oluşan sınav komisyonları kurulmalı ve bu komisyonlar düzenli olarak hem sınavların nasıl hazırlanacağına yönelik eğitimler vermeli hem de hazırlanan sınavları ölçme ve değerlendirme açısından incelemelidir.
- İlgili alanda uluslararası geçerliliği olan bir Türkçe dil sınavının hazırlanabilmesi ve Türkçe öğretimi yapan bütün kurumların gerekli niteliğe kavuşabilmesi için devlet eliyle, ilgili alanda uzman bir denetim ekibi kurulmalı, bu denetim ekibi alanda hizmet veren kurum ve kuruluşları belli aralıklarla denetlemelidir.
- Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için ilgili alanda sadece sertifika programları ile yetinilmemeli bu programların haricinde her kurum kendi çalışanlarına yönelik düzenli aralıklarla hizmet içi eğitimler vermelidir. Bu eğitimlerde ölçme ve değerlendirme ile taksonomiye hâkim en az bir uzman görev almalıdır.

□ Türkçe öğretim merkezlerinde hazırlanan sınavlar ölçme değerlendirme ve taksonomi alanında uzman kişilerce kontrol edilmeli ve daha sonra uygulanmalıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretim merkezlerinde en az bir ölçme ve değerlendirme uzmanı görev almalıdır.

Bundan sonra yapılacak çalışmalara yönelik öneriler ise aşağıdaki gibidir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları ve metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile ölçme ve değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak incelenmelidir.
- İlgili alanda hizmet veren Türkçe eğitim merkezleri tarafından yapılan yeterlik, seviye tespit ve kur sınavları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile ölçme ve değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak incelenmelidir.
- Çalışma grubunun örnekleme (yurt içi ve yurt dışı olmak üzere) artırılarak yeni ilgili konuda yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2011). *Türkçenin dünya dili oluşunda Türk devlet adamları- şair- mutasavvıf ve yabancı bilim adamlarının düşünceleri üzerine*. İ. Yazar (Ed.), III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu içinde (s. XLVII-LI). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim Bir Sen Dergisi*, 6(16), 15-20.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 12(25), 99-118.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.
- Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (2018). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (Çev. D.A. Özçelik). Ankara: Pegem Yayınları.
- Arı, T. (2018). 2015 ve 2017 ortaokul Türkçe eğitim programlarındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi).Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilimsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (2), 749-772.
- 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.

- Arıcı, A.F (2010), Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Arıcı, A. F. ve Kaldırım, A. (2015). 21. Yüzyılda bir medeniyet ve bilim dili olarak Türkçe: Sorunlar ve çözümler. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (ERZSOSDE), ÖS II*, 269-284.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Aslan, M. ve Atık, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Arslan, A (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2). s.167-188.
- Atılgan, H. (Ed.) (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avşar, G., Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6(1), 75-87.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 103-115.
- Aykaç, N. (2015) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel – tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311-317.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-30.
- Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun önemi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 135-143.
- Barın, E., Çangal, Ö. ve Başar, U. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında göre yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 81-98.
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus emre enstitüsü Tiflis Türk kültür merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), ss. 65-88.
- Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanıörneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Benhür, M.H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5(2), 213-229.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biröl, C. ve Özbay, M. (Ed.) (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi için ölçme değerlendirme soruları. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. (Yayımlanmış doktora tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2015). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi Özel Sayısı*, 4(24), 309-324.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Bümen, T. N. (2006) Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın Filiz, S. ve Baysal, S. B. (2019). Analysis of Social Studies Curriculum Objectives According to Revised Bloom Taxonomy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 234-253.
- Büyükkız, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.

- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), 241-249.
- Demircioğlu, G. (2015). Geçerlik ve güvenirlik. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* içinde, (ss.90-118). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies*, 7(4), s.1454-1475.
- Demirel, Ö. (2019), *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Dolunay, S. K. (2005). *Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı II. Cilt içinde, 286-292.

- Dolunay, S.K. ve Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 12(1), 122-157.
- Duran, E. ve Gürsoy, G. (2018). İlkokulda soru ve anlama ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(22), 19-36.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.
- Erkul, R. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, D. ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programlı ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(51), 457-476.
- Göçer, A. (2018). Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının Yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış

- yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gümüş, B. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Kalite Yayıncılık.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler. *Eğitim-Bir-Sen Dergisi*, 6(16), 3-9.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Gür, T., Dilci, T. ve Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri: Bir söylem analizi. *Karadeniz Dergi*, 18, 123- 135.
- Gürleyük, G. C. ve Sucu, Ö. H. (2014). Üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyinin incelenmesi, Erciyes Üniversitesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(201), 109-124.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A.Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 3-29). Ankara: Pegem.
- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 437-452.
- Jilta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Eğitim Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. *U.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(2), 383-402.
- Karataş Demirtaş, S. ve Karataş Acer, E. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir değerlendirme: Passau Üniversitesi örneği. A. Okur vd. (Ed). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* içinde (ss. 177-184). <http://www.tomer.sakarya.edu.tr/upload/yayinlar/2.pdf>.
- Kalfa, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alan yeterliklerine dayalı gereksinim çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), ss. 241-253.
- Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H.Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss.1-22). Ankara: Anı.
- Kana, F. (2013). *Argümantasyona dayalı dil eğitimi yaklaşımının Türkçe öğretmeni eğitiminde uygulanmasına yönelik karma gömülü deneysel çalışma* (Yayımlanmış doktora tezi), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kana, F. (2015). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı eğitim anlayışı. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(XXIII), 1-18.
- Kavruk, H. ve Çeçen, M.A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), ss. 212-264.
- Kınay, D. E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi için Materyal Geliştirme. *E-Dil Dergisi*, (5), 243-260.

- Koç, C. ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi (Bingöl ili örneği). *NWSA: Education Sciences*, 8(2), 308-22.
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 170-183.
- Köğce, D. ve Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80.
- Kuzu, T.S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Mert Lüle, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Mete, F. (2015). Yabancı dilde kelime öğretiminde resimlerin seviye ve taksonomiye uygun kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 81-94.
- Mete, F. ve Asar, A. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni alan yeterliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 121-141.
- Oktay, M.R. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Okur, A. ve Yamaç, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1619-1640.
- ORSAM ve TESEV (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri*. (ORSAM Rapor No: 195/ ISBN: 978-605-4615-95-7), Ankara.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112- 120.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 1-29.
- Özbek, Ö.Y. (2017). Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde, (ss. 42-84).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özçelik, D.A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 713-740.
- Pilancı, H. ve Saltık, O. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi içeriğini etkileyen faktörler: A1,A2 düzeyleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(9), 122-149.
- Sönmez, H. (2017). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (Model önerisi)*. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Şad, S. N. ve Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 14(2), 79-105.
- Şahin, Y. (2018). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Şen, Ü. (Ed.) (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Tekin, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 321-335.
- Turgut, M.F. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, F. M. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14-22.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türkan, H. K. (2017). Türkçe öğretiminin tarihsel süreci ve yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine dair bazı öneriler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 147-158.
- Tüzel, S., Yılmaz, E. ve Bal, M. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Metin İşleme Sürecine Yönelik Hazırladıkları Soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi. *The journal of Academic Social Science Studies*, 6(8).

- Ulum, H. (2017). *MEB ilkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Mersin.
- Yahşi Cevher, Ö. ve C, Güngör. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği”. *International Journal Of Languages’ Education And Teaching*, 2267-2274.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yılmaz E.; Keray B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(4).
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom’un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327-348.
- Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: eğitimde alternatifdeğerlendirme yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-78.
- Yücel, M.S. (2006). Avrupa Ortak Başvuru Metni – Avrupa Dil Portföyü eleştirel bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 110-122.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(3), ss. 479-509.

Zavalsız, Y.S. ve Gündoğ, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel Entegrasyonu (Karabük Üniversitesi Örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3168-3192.

Zorluoğlu, L. S., Şahintürk, A. ve 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.

Zorluoğlu, S.L. Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1). 264-279.

İnternet Kaynakları

<https://turkiyemaarif.org/post/7-turkish-language-as-foreign-language-teaching-program-within-the-turkish-maarif-foundation-schools-605>

<https://turkiyemaarif.org/post/7-adina-olimpiyatlar-duzenledikleri-turkce-bircok-okulda-ders-olarak-bile-yoktu-680>

<https://www.ytb.gov.tr/uluslararası-ogrenciler/turkiye-burslari>

<https://turkiyemaarif.org/uploads/TanitimKatalogu2018.pdf>

[www.goc.gov.tr/ geçici koruma istatistikleri](http://www.goc.gov.tr/geçici_koruma_istatistikleri)

<https://www.ytb.gov.tr/haberler>

www.turkiyemaarif.org

<http://www.yee.gov.tr>

www.kamuajans.com

www.hürriyet.com.tr

www.meb.gov.tr

[pictes.meb.gov.](http://pictes.meb.gov.tr)

Ekler

Ek A

A1- OKUMA 2

BEŞİKTAŞ PAZARI

Merhaba ben Aysel. Ben emekliyim. Benim ailem çok kalabalık. Üç kızım, iki oğlum ve altı torunum var. Hepsi evli. Kızlarımın birer çocuğu var. Onlar Kadıköy'de oturuyorlar. Ben Beşiktaş'ta oturuyorum. Çocuklarım ve torunlarım her cumartesi evime geliyorlar. Diğer günler gelmiyorlar. Çünkü çocuklarım çalışıyor ve çok meşguller.

Ben 25 yıldan beri Beşiktaş'ta yaşıyorum. Buradan başka bir yerde yaşamak istemiyorum. Çünkü Beşiktaş'tan çok memnunum. Buradaki sahil ve parklar çok güzel. Beşiktaş'ta her cumartesi semt pazarı var. Pazar evime çok yakın. Ben her hafta pazara gidiyorum. Pazarda 2-3 saat geziyorum. Beşiktaş Pazarı çok kalabalık oluyor çünkü ucuz. Pazardaki satıcılar her zaman güler yüzlü ve konuşkan.

Her hafta pazardan bol bol meyve alıyorum. Çünkü torunlarım bazı meyveleri çok seviyor. Mesela kışın her hafta portakal, mandalina ve elma alıyorum. Yazın çilek, kiraz ve karpuz alıyorum. Pazardaki meyveler, marketlerden daha taze ve lezzetli. Her tezgâhta farklı meyveler satılıyor. Tabi burada sebze ve balık da bulunuyor. Her hafta pazardan en az üç çeşit sebze alıyorum. Meyve ve sebze aldıktan sonra balıkçılara gidiyorum. Pazarda birçok balık çeşidi var. Diğer mevsimlerde de balık alıyorum ama balıklar kışın daha lezzetli.

Biz her hafta cumartesi günü akşam yemeğinde balık yiyoruz. Beşiktaş Pazarı'nda kıyafetler de var. Tezgâhlarda; elbiseler, kazaklar, pantolonlar, çantalar, ayakkabılar var. Pazardaki kıyafetler mağazalardan daha ucuz. Ben de sık sık pazardan kendime ve torunlarıma kıyafetler alıyorum. Pazarı gezdikten sonra eve dönüyorum. Kızlarım ile birlikte akşam yemeğini hazırlıyoruz. Sonra hep birlikte yemek yiyoruz ve sohbet ediyoruz.

Bir öğretmen tarafından yazılan üretilmiş metin türü.

B1- OKUMA 2

EVİNİZİ FENG SHUI İLE DİZAYN EDİN

Çinliler ev dizaynını eski bir Çin felsefesi Feng Shui ile yapmaktadır. Feng Shui felsefesi, çevremizle uyum içinde yaşamamızı sağlar. Feng Shui ile kendimizi daha rahat ve mutlu hissedip ev ortamını yeniden dizayn edebiliriz. Şunu da belirtelim ki, Feng Shui dini bir inanç değildir. Hangi dine inanırsanız inanın bu eski Çin felsefesine göre evinizi dizayn edebilirsiniz.

Çinliler, Feng Shui felsefesine göre birçok inanişaya sahipler. Bu inanişaya göre Çinliler, kapının yönüne önem gösterir. Kapı hangi tarafa açılırsa, yaşam enerjisi de o tarafa gider. Kapının yönünün evdeki insanların kaderi üzerinde belirleyici bir etkisi vardır. Örneğin kuzey yönündeki kapı ticarete, güneydeki kapı aile mutluluğuna ve meşhur olmalarına, batıdaki kapı torunların mutluluğuna, doğudaki kapı evlilik ve insan ilişkilerine yardımcı olur. Kapı uygun bir büyüklükte olmalı. Çünkü bu durum sağlığı da olumsuz yönde etkiler. Ev büyük, ama kapısı küçükse, evin içine çok az enerji girer, evdeki insanlar da kolayca hastalanır; ev küçük, ama kapısı büyükse, enerji kolayca evden çıkar, para azalır. Bunun için evin kendine uygun bir kapısı olmalıdır. Kapıdan içeri girince kırmızı duvar veya süs eşyası varsa, insana canlılık ve mutluluk verir. Yeşil bitkiler varsa, insanların hoşuna gider ve göz sağlığına iyi gelir veya bir tablo varsa, bu ev sahibinin zevkini gösterir ve girişte kullanılmalıdır. Bu nedenle kapının iç tarafındaki duvar kırmızı olmalı. Bu iç tarafın temizliğine çok dikkat edilmelidir. Ayrıca buraya dekor için süs eşyaları, yeşil bitkiler ile tablo konmalıdır. Çinliler kapının iç tarafına ayna koymak konusunda çok katıdır. Çünkü iyi enerjiyi evin dışına gönderiyor diye inanıyorlar.

Oturma odasının şekli kare veya dikdörtgen olmalıdır. Oturma odasında çok farklı renkler bir arada olmalı, tek renk kullanılmamalıdır. Oturma odası sosyal bir alandır ve bu mekândaki renkler insana enerji verir diye düşünülmektedir. Özellikle en az bir tane kırmızı renkli bir eşya mutlaka bulunmalıdır. Ayrıca oturma odası dâhil diğer odalarda da sadelik önemlidir. Bazı insanlar bir gün lazım olur diye birçok eşyayı saklar. Hâlbuki bu eşyaları hiç kullanmazlar. Ama Feng Shui 'ye göre bu insanları olumsuz etkiler yaratır. Az eşya her zaman daha iyidir.

Feng Shui' ye göre, salonda yemek masasının üstüne asılan ayna masanın bereketini artırır. Yani aynayı yemek masasına çok yakın bir yere asmanız gerekiyor. Böylelikle masa daha zengin görünerek misafirlerin göz zevkleri artar. Ayrıca mutfaktaki yemek masasının üstüne bir kâse meyve veya kuru gıda koymak da bereketi artırır diye düşünüyorlar.

Hayatımızın üçte birini uyuyarak geçiriyoruz; bu yüzden yatak odalarının hayatımız üzerinde büyük etkisi vardır. Yatak odaları sakinleştiricidir. Yumuşak tonlar ve yuvarlak formu nesnelere kullanılmalı, yatak hiçbir şekilde kapı karşısına konmamalıdır. Böylece enerji, uyuyanlar üzerine doğrudan gelmemiş olur. Sağlık açısından önemli bir nokta daha var: İnsanlar uyurken odadaki televizyon, güçlerini geri kazanmalarını engeller. Bundan

dolayı yatak odasında televizyon olmamalıdır. Çarşafların rengi kesinlikle mavi ve siyah tonlarda olmamalıdır. Bu, çiftler arasında soğukluğa neden olabilir.

Mutfak, bir ailenin zenginliğini ve sağlığını temsil eder. Mutfak kapısı evin giriş kapısının veya yatak odasının tam karşısında olmamalı. Yoksa evdeki bayanların sağlığı olumsuz etkilenir. Bir kâsenin içine meyve ve çerez koymak bereket getirir. Mutfak ateşi, banyo ise suyu temsil eder. Su ile ateş birbirleriyle bağdaşmaz. Bu nedenle mutfak kapısının banyonun karşısında olmaması lazımdır. Banyoda beyaz renk ve açık pastel tonları hâkim olmalıdır. Aydınlık ve taze hava girişi sağlanmalı, burası her zaman temiz ve kapısı kapalı olmalıdır. Banyo temizliği ev temizliğinde diğer odalardan daha öncelikli olmalıdır. Su, zenginliği temsil eder. Bundan dolayı gereksiz yere suyu akıtmamalıdır. Arızalı musluklar onarılmalı ve klozet kapağı daima kapalı tutulmalıdır.

Kaynak: <http://www.hurriyet.com.tr/kelebek/saglik/evinizi-feng-shui-ile-dekore-edin40031730>



C1- OKUMA 2

BUCAKALAN OBRUĞU

Uyandıgımda nerede olduğuma dair hiçbir fikrim yoktu. Duvarları tanıdık olmayan eski bir köy evindeydim. Kalın bir yorgan beni evin soğuşundan korumuştı. Yavaş yavaş bulanık hatıralarım netleşmeye başladı. Burası obruğa girmek için geldiğimiz Akseki'nin Bucakalan köyünde kaldığımız eski köy konağının odalarından biriydi. Bugün Türkiye'nin en derin tek inişli obruğunu keşfedecek ve belgeleyecektim. Bucakalan'ın 305 metrelik bir boru gibi dümdüz inen bir obruk olduğunu söylemişlerdi. Öyle ki bir taşın bile yere düşüşü 6 saniye sürüyormuş. Eğitimlerimi almıştım ama yeni bir mağaracı olarak bu inişe hazır olduğumdan emin değildim. İniş, korkuya kapılmadığım sürece sorun olmasa da çıkış için yeterli kondisyona sahip miydim; görecektim.

Bir mağaraya girmek ya da girmemek tercih meselesidir. Ama girdikten sonra çıkmaktan başka seçenek yoktur. Yatakta doğruldum ve obruğa girmeyi tercih edeceğim dedim kendi kendime. Ardından giyinip oda kapısından dışarı çıktım. Konakta bir hayli kalabalıktık. Güneşi görmek için dış kapıya yöneldim. Bahçede ipler toplanıyor, mağara çantalarına yerleştiriliyordu. Güneş yüzümü ısıtmaya başlamıştı. Mağaraya gireceğimden midir nedir, yüzümü güneş ışınlarıyla yıkamak her zamankinden daha çok hoşuma gidiyordu. Şimdi renkler daha güzel, çimler daha yeşil, gökyüzü daha maviydi.

Hızlı bir kahvaltının ardından, bu curcunayı filme almaya karar verdim ama önce kahvaltı yapılmalıydı. Çünkü biz kahvaltı etmeyi her zaman çok severiz. Bu sırada mağaracı arkadaşım Alper'le çekim için aşağıya indireceğimiz malzemelerin listesini de yapıyorduk. Listemiz de bittikten sonra mağaraya girmek için yola koyulduk ve yarım saatin sonunda yeşil bir tepeye yapılan yürüyüşün ardından obruğa vardık. Sonra çok farklı bir deneyim yaşamak üzere içeri girdim...

Obruktan çıkış vakti geldiğinde kondisyonumun ne kadar yeterli olacağı konusunda soru işaretlerim olsa da mağarada kalmak gibi bir niyetim yoktu. İpten yukarı tırmanmaya başladım ve ipin ucunda sarılı 100 metre yazısını görmek beni sevindirdi. Avuçlarım ateş gibi yanmasına rağmen verdiğim su molaları vücudumu canlandırıyor. İp üzerinde kendimi bir tırtıl gibi hissediyordum. Üç buçuk saatin ardından balkona ulaştım. Geriye sadece 40 metre kaldığını bilmek, bitmiş pilimi biraz şarj etmemi sağladı. Yeniden suyum içtikten sonra beni dışarı taşıyacak son ipe girdim. Yarım saatlik yavaş tempolu bir çıkışın ardından, toplam 4 saatin sonunda beni taşıyan ipin kancasını çıkış demirine taktım. Kendimi mağaranın o küçük

deliğinden dışarı atar atmaz adeta yere kapaklandım. Cenin pozisyonunda bir süre kaldım. Dışarıda güneş çoktan batmış, gecenin bir yarısı olmuştu. Yeniden doğmak için uygun zaman dedim. Beni taşıyan ipin kancası bir göbek bağı gibi hala çıkış demirine takılıydı; kendi başıma kordonumu çıkardım. Bir tokat atsalar ağlayacak gibiydim. Ayağa kalktığımda ileride köyün ışıklarını gördüm. Ve bir gece yarısı, çılgınlar gibi yürümeye başladım bana yüreğini açan doğaya teşekkür ederek...

Kaynak:<https://www.erenarpacik.com/blog/author/Yaz%C4%B1-veFoto%C4%9Fraflar%3A->

[EA](#)

