



ANKARA

HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Yeniden uyarlanması (Türk Soylular Örneği)

| Yüksek Lisans Tezi

Kamola Nosirova

Yabancılarla Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı
Ankara, 2025

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Kazanımlarının
Bloom Taksonomisine Göre Yeniden Uyarlanması (Türk Soylular Örneği)**

Kamola NOSIROVA

Tez Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ

Tez Jürisi

Prof. Dr. Tülin Kartal GÜNGÖR

Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ

Prof. Dr. Murat ÖZCAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

Ankara – 2025

ETİK BEYAN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Kamola NOSIROVA

24.07.2025

ONAY

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi Kamola NOSIROVA tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölme ve Değerlendirme Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Yeniden uyarlanması (Türk Soylular Örneği) başlıklı tez çalışması 24/07/2025 tarih ve 11:00 saatinde yapılan tez savunma sınavında aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak KABUL edilmiştir.

	Kabul	Ret
Başkan (Unvan/Ad-Soyad/Kurum):		
Prof. Dr. Tülin Kartal GÜNGÖR	☒	☐
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi		
Üye (Unvan/Ad-Soyad/Kurum):		
Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ	☒	☐
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi		
Üye (Unvan/Ad-Soyad/Kurum):		
Prof. Dr. Murat ÖZCAN	☒	☐
Gazi Üniversitesi		

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Kazanımlarının
Bloom Taksonomisine Göre Yeniden uyarlanması (Türk Soylular Örneği)**

Kamola NOSIROVA

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ
T.C. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı
2025, Ankara

ÖZET

Bu tez çalışması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yer alan ölçme ve değerlendirme kazanımlarının, Türk soylu öğrencilere yönelik olarak Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi temelinde sistematik biçimde yeniden yapılandırılmasını amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, mevcut öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme kazanımları bilişsel süreç düzeylerine göre kuramsal olarak analiz edilmiş, bu analiz doğrultusunda, söz konusu kazanımların dil öğrenim sürecinde öğrenme hedeflerinin zihinsel gelişim basamaklarını yansıtacak biçimde yeniden düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Nitel araştırma desenine dayalı olarak yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiş ve bu görüşmeler, uygulama deneyimi olan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, Türk soylu öğrencilerin dil edinim sürecinde karşılaştıkları bilişsel ihtiyaçlarla, mevcut ölçme-değerlendirme uygulamaları arasındaki uyum öğretmen görüşleri üzerinden değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme-değerlendirme kazanımlarının yeniden yapılandırılmasına, pedagojik yaklaşımların zenginleştirilmesine ve öğretim programlarının işlevselliğinin artırılmasına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Ölçme ve değerlendirme, Bloom'un bilişsel alan taksonomisi, Türk soylu öğrenciler, Nitel araştırma, dil kazanımı.

Reconstructing the Assessment and Evaluation Outcomes in Teaching Turkish as a Foreign Language According to Bloom’s Taxonomy: The Case of Turkic-Origin Students

Kamola NOSIROVA

Master’s Thesis

**Supervisor: Asst. Prof. Murat DELİBAŞ
Ankara Hacı Bayram Veli University, Institute of Graduate Programs
Department of Teaching Turkish to Foreigners
2025, Ankara**

ABSTRACT

This thesis aims to systematically restructure the assessment and evaluation objectives in teaching Turkish as a foreign language for Turkic-origin students, based on Bloom’s Taxonomy of the Cognitive Domain. Within the scope of the study, the assessment and evaluation outcomes in the current curriculum were theoretically analyzed according to cognitive process levels. Based on this analysis, it was emphasized that these outcomes should be reorganized to reflect the mental development stages of learning goals in the language acquisition process. The study was conducted using a qualitative research design, and semi-structured interviews were chosen as the data collection tool. These interviews were carried out with experienced practitioners in the field. The data were analyzed through content analysis, and the alignment between the cognitive needs of Turkic-origin students and current assessment-evaluation practices was examined through teacher perspectives. In this context, the study aims to contribute to the restructuring of assessment-evaluation objectives in teaching Turkish as a foreign language, enrich pedagogical approaches, and enhance the functionality of instructional programs.

Keywords: Teaching turkish as a foreign language, Assessment and evaluation, Bloom’s taxonomy of the cognitive domain, Turkic-origin students, Qualitative research, Language acquisition.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında, akademik rehberliğiyle yalnızca bir danışman değil, aynı zamanda düşünsel yolculuğuma eşlik eden bir ilham kaynağı olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Her soruma sabırla yanıt vererek beni yalnızca yönlendirmedi, aynı zamanda kendi potansiyelime ulaşmam için beni cesaretlendirdi. Akademik titizliğiniz ve insani yaklaşımınız, bu süreci benim için anlamlı ve değerli kıldı.

Hayatımın her anında koşulsuz sevgileriyle arkamda duran canım anneme ve babama, kelimelerin asla tam karşılayamayacağı bir minnet borcum var. Dualarınız ve sonsuz inancınız olmasaydı bu yolu yürümem mümkün olmazdı. Kalbimde özel bir yere sahip olan, varlığıyla bana huzur ve motivasyon aşılayan hayat arkadaşıma ise, zor zamanlarda yanımda olup beni sessizce desteklediği için yürekten teşekkür ediyorum.

Bu akademik yolculukta bana sadece bir burs değil, aynı zamanda güven, aidiyet ve destek veren, aile sıcaklığını her zaman hissettiren Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'na (YTB) ve tüm çalışanlarına en derin teşekkürlerimi iletmek isterim.

Her zaman yanımda olan, fikirlerimle birlikte duygularımı da paylaşan kıymetli arkadaşlarım, Ekram Al-Takhir, Ayah Şaaşa, Dilnavoz Abdulazizova, Gulbanu Turganbaeva ve Kamila Alim'e, birlikte öğrendiğimiz, birlikte güçlendiğimiz bu yol için gönülden teşekkür ederim.

Ve tabii ki, öğrenmenin iki yönlü bir süreç olduğunu bana her defasında hatırlatan, gözlerindeki merakla beni yeniden motive eden sevgili öğrencilerime... Bu yolculuk sizinle daha anlamlıydı.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Özet	iv
Abstract	v
Teşekkür	vi
İçindekiler.....	vii
Tabloların Listesi.....	x
Şekillerin Listesi.....	xi
Kısaltmalar Dizini	xii
1. GİRİŞ.....	1
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Ölçme-Değerlendirme.....	9
2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme-Değerlendirmenin Önemi	12
2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Kazanımlarının Hedeflerle Uyumu	14
2.1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri.....	17
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Türk Soylu Öğrenciler	21
2.2.1. Türkçenin Türk Lehçeleriyle Karşılaştırmalı Tipolojisi	22
2.2.2. Türkiye’de Eğitim Gören Türk Soylu Öğrencilerin Eğitim Durumu.....	25
2.2.3. Türk Soylu Öğrencilerin Dil Sınavlarındaki Başarı Durumları	28
2.3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.....	30
2.3.1. Hatırlama Düzeyi	33
2.3.2. Anlama Düzeyi.....	34
2.3.3. Uygulama Düzeyi.....	36
2.3.4. Analiz Düzeyi.....	37
2.3.5. Değerlendirme Düzeyi	38
2.3.6. Yaratma Düzeyi.....	40
2.3.7. Yabancılar Türkçe Dil Sınavlarının Bloom Taksonomisi ile Uyum Seviyesi	42
3. YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	48
3.3. Araştırmanın Veri Kaynakları.....	48
3.4. Verilerin Toplanması	49
3.5. Verilerin Analizi	52
4. BULGULAR VE YORUMLAR	55

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	55
4.1.1. Avantajlar ve Motivasyon	55
4.1.2. Zorluklar ve Yazılı Anlatım	56
4.1.3. Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Etkisi	56
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
4.2.1. Bloom Taksonomisi'nin Kullanımı: Bilinçli Ama Sınırlı.....	58
4.2.2. Ağırlıklı Olarak Kullanılan Bilişsel Düzeyler: Bilgi ve Kavrama	58
4.2.3. Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Ölçülmesi: Zorlayıcı Bir Gereklik	59
4.2.4. Kazanımların Bloom Taksonomisine Uygunluğu: Kuramsal Denge, Uygulamada Sapma.....	59
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	60
4.3.1. Sınav Türlerine Göre Başarı Düzeyleri.....	61
4.3.2. Dört Temel Dil Becerisine Göre Sınav Performansı.....	61
4.3.3. Anlama ve İfade Etme Arasındaki Denge.....	62
4.3.4. Öğretmen Gözlemleri ve Bireysel Vaka Örnekleri	63
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	63
4.4.1. Kazanımlar, Türk Soylu Öğrencilerin Gerçek Öğrenme İhtiyaçlarını Karşılıyor mu?..	64
4.4.2. Kazanımlar, Türk Soylu Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönlerini Dengeli Şekilde Dikkate Alıyor mu?	65
4.4.3. Ölçme-Değerlendirme Kazanımlarının Daha İşlevsel Hale Gelmesi İçin Yapılandırma Önerileri	65
4.4.4. Kazanımlar, Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Ulaşmalarını Sağlıyor Mu?	66
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	67
4.5.1. Türk Soylu Öğrencilere Özel Sınav Hazırlarken Nelere Dikkat Ediyorsunuz?	67
4.5.2. Sınav Hazırlarken En Zorlandığınız Nokta Nedir? Neden?	68
4.5.3. Ek Görüş ve Önerileriniz Nelerdir?	69
5. TARTIŞMA	71
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	77
6.1. Sonuç – I.....	77
6.1.1. Öneriler.....	77
6.2. Sonuç – II	78
6.2.1. Öneriler.....	79
6.3. Sonuç – III.....	80
6.3.1. Öneriler.....	80

	Sayfa
6.4. Sonuç – IV.....	81
6.4.1. Öneriler.....	81
6.5. Sonuç – V	82
6.5.1. Öneriler.....	83
Extended Abstract	85
Kaynakça.....	89
Ekler	95
Özgeçmiş.....	135



TABLoların LİSTESİ

Sayfa

Tablo 4.1. Türk Soylu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecindeki Avantaj ve Zorluklara Dair Öğretmen Görüşleri.....	55
Tablo 4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Bloom Taksonomisi'nin Kullanımı, Bilişsel Düzey Tercihleri ve Kazanımlara Uygunluk	58
Tablo 4.3. Türk Soylu Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Süreçlerindeki Başarı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Tematik Dağılımı	60
Tablo 4.4. Kazanımların Türk Soylu Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Tematik Dağılımı	64
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Tematik Dağılımı.....	67

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Bloom'un Taksonomisi.....	31
--------------------------------------	----



KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
AOBM	Avrupa Ortak Başvuru Metni
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
DİLMER	Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi
TİKA	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
vb.	Ve benzeri
YTB	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

1. GİRİŞ

Küreselleşen dünyada yabancı dil, birey ile toplum arasında köprü kuran ve kültürel aktarımı sağlayan en önemli iletişim araçlarından biridir. Teknoloji ve zamanın ilerlemesi gittikçe yabancı dil öğrenmeye olan ihtiyacı artırmaktadır. Günümüzde yabancı dil öğrenme gerekliliği, küreselleşmenin etkisiyle sadece bireysel bir tercih olmaksızın, akademik, kültürel ve ekonomik zorunluluklara dayanan evrensel bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, son yıllarda dünya çapında yükselen bir ilgi alanı olmuştur. Bu durumun en belirgin göstergesi olarak yurt içi ve yurt dışında faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Okulları, TİKA, YTB ve üniversiteler bünyesindeki TÖMER ve DİLMER'lerin yürüttüğü faaliyetler örnek olarak gösterilebilir. Bu kurumsal yapılanmalar, Türkçeyi öğrenen geniş ve çeşitli bir öğrenci kitlesine hitap etmektedir.

Öğrencilerin farklı coğrafyalardan, kültürel ve tarihî geçmişlerden gelmesi, öğrenme motivasyonları ve ihtiyaçlarının da farklılaşmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, özellikle Türk ülkelerinden gelen öğrenciler, kültürel, dilsel ve tarihsel benzerlikleriyle Yabancı öğrenciler arasında özgün bir grup olarak öne çıkmaktadır. Bu öğrenciler ağırlıklı olarak Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkmenistan'dan gelmektedirler. 2023-2024 eğitim öğretim yılı verilerine göre, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören Türk soylu uluslararası öğrencilerin sayısında dikkat çekici bir artış yaşanmıştır. Yükseköğretim Kurulu'nun (2024) yayımladığı istatistiklere göre, Türkiye'de eğitim alan Özbekistan uyruklu 6.247, Kazakistan uyruklu 11.958, Türkmenistan uyruklu 29.126, Kırgızistan uyruklu 2.282 ve Azerbaycan uyruklu 40.354 olmak üzere toplam 89.967 Türk soylu uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bu sayılar, Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma sürecinde özellikle kültürel ve tarihî bağlara sahip olduğu ülkelere gelen öğrencilere ev sahipliği yapma kapasitesinin arttığını göstermektedir. Bu bağlamda, Türk soylu öğrencilerin eğitim süreçlerinin niteliği, uyum düzeyleri ve akademik başarıları üzerine yapılacak her çalışma, hem eğitim politikaları hem de uygulamaları açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

Anadilleri ile Türkiye Türkçesi arasında yapısal ve sözcüksel birçok benzerlik bulunması, onların Türkçeyi öğrenme sürecinde belirli avantajlara sahip olmalarını sağlamakta, ancak aynı zamanda bazı pedagojik sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu durum, sadece öğretim sürecinin değil, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Türkiye Türkçesini öğrenmek için gelen Türk soylu öğrencilerin,

Türkçenin birer lahçesi konuşurları olduklarını unutmamak gerekir ve bu hususta doğrultusunda çalışmalar belirlenmelidir (Biçer ve Alan, 2019). Dil öğretiminde kazanımların değerlendirilmesi, öğrenme sürecinin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Ancak bu değerlendirme sürecinin bilimsel bir temele oturtulması gerekmektedir. Bu noktada *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi*, öğretim hedeflerinin sınıflandırılmasına ve değerlendirme ölçütlerinin yapılandırılmasına imkân sunan önemli bir teorik çerçevedir. Bloom Taksonomisi, öğrenme sürecini basitten karmaşığa doğru yapılandırarak öğrencilerin temel bilgiden uygulamaya ve üst düzey düşünme becerilerine geçişini sistematik biçimde yönlendirir (Nentl & Zietlow, 2008) ve bilgi düzeyinden başlayarak analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine kadar uzanan aşamalı bir yapı sunar. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme-değerlendirme kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre yeniden yapılandırılması, hem öğretim sürecine sistematik bir nitelik kazandıracak hem de öğrenciye özgü daha doğru değerlendirmeler yapılmasına katkı sağlayacaktır.

Problem durumu

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yürütülen çalışmaların artması, hedef kitlenin çeşitlenmesini de beraberinde getirmiştir. Yeni öğretmenler için, başarı düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin bir arada bulunduğu heterojen sınıflarda, uygun taksonomi eylemlerini belirlemek önemli bir güçlük oluşturmaktadır (Zohar & Dori, 2003). Özellikle Türk soylu coğrafyalardan gelen öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme süreçlerinde, anadilleriyle olan benzerlikler sebebiyle hızlı ilerleme kaydettikleri gözlemlenmektedir. Ancak bu avantajlı durum, öğretim sürecinde karşılaşılan bazı pedagojik sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Taştekin (2015), Türk Cumhuriyetlerinde konuşulan dilin birbirine benzer oluşunun farklı Türk Cumhuriyetlerinde bireylerin Türkçe konuşmasını kolaylaştırdığını, ancak bu ortaklıkların ve benzerliklerin ihmal edilmesi durumunda tersi bir sonuç ortaya çıkacağını belirtmektedir. Alioğlu (2013) ise “kim”, “ne”, ”kanca”, “nece” vb. kelimelerin bütün Türk dillerinde ortak olduğunu belirtmekte, buradan hareketle diller arasındaki bu gibi benzerliklerin öğrencilere olumsuz olarak yansıdığını, bu durumun öğrencilerin Türkçe kullanımını engellediğini ifade etmektedir. “Öğrenciler, Türkiye Türkçesi konuştuğunu zannederken kendi dillerini konuşmakta, ufak farklılıkları ayırt edemeyerek hedef dildeki konuşma becerisini geliştirememektedir” (Bakır, 2022, s.5). Okuma, konuşma, yazma ve sözlü beceri dersleri sırasında alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar, Türkiye Türkçesinde kullanılan Latin alfabesine karşın Türk soyluların lehçelerinin yazımında kullandıkları Kiril alfabesinde

fonolojik farklılıkların bulunması, seslerin tanınması ve fonolojik farkındalığın oluşması, gramer özelliklerindeki farklılıklar ve yalancı eşdeğerlilik sorunlarına dikkat çekilmektedir. Para kelimesi üzerinden yalancı eşdeğerliliğe örnek vermek gerekirse Türkçede para bir ödeme aracı iken Kırgızcada rüşvet anlamındadır. Öğrenci bir metindeki “Bana para verdiler” cümlesini, “Bana rüşvet verdiler” şeklinde okuyabilir ve öğrenci, bu yalancı eşdeğerliliklerden dolayı ortak unsurların varlığını varsayıp Türkiye Türkçesini çabuk öğrendiğini düşünebilir ve bu da dil öğrenim sürecine olumsuz etki eder (Başkan, 2023). Aynı sınıf ortamında, farklı dilsel ve kültürel altyapılara sahip öğrencilerin bulunması, öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin her öğrenciye eşit düzeyde hitap edebilmesini güçleştirebilir.

Bu noktada en önemli sorunlardan biri, öğretim sürecinde kullanılan materyal, yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin dilsel geçmişlerine, ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına göre çeşitlendirilememesidir. Öğreticiler, sınıf içi uygulamalarda çoğunlukla her öğrenci grubuna aynı içeriği ve yöntemi sunmakta, bu da özellikle Türk soylu öğrencilerin ya çok kolay ya da anlam bağlamında eksik içeriklerle karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Öte yandan, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamaları da benzer şekilde standartlaştırılmıştır. Bu uygulamalar çoğu zaman öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve dil geçmişlerini göz ardı etmekte, dolayısıyla öğrenme çıktılarının gerçek düzeyini yansıtmamaktadır. Ayrıca, mevcut sınav içerikleri ve değerlendirme araçları çoğunlukla öğretim süreciyle doğrudan örtüşmemekte, bu da hem ölçme geçerliliğini zayıflatmakta hem de öğrenci başarısının sağlıklı biçimde izlenmesini engellemektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda, kur başarı puanlarına ilişkin standart bir uygulamanın bulunmadığı belirtilmektedir (Boylu, 2019; Çavuşoğlu & Işık, 2021; Özdemir, 2020). Ayrıca, TÖMER’lerde uygulanan kur sınavlarında soru türleri, metin sayıları ve okuma metinlerindeki kelime sayılarında önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. Bazı merkezlerin dil bilgisini diğer dil becerilerinden bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele aldığı, bununla birlikte beceri temelli değerlendirmelerde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni’nin yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir (Karagöl, 2020). Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının henüz istenilen düzeye ulaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, hem öğreticilerin bireysel yeterliklerini geliştirmeleri hem de kurumlar arası uygulamalarda ortak ölçütler doğrultusunda bir standartlaşmaya gidilmesi gerekmektedir.

Tüm bu sorunlar, öğretim süreciyle bütünleşik bir ölçme-değerlendirme yaklaşımının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi*, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri analiz edebilme, uygulayabilme ve

değerlendirebilme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yapı sunmaktadır. “Bloom Taksonimisi, öğrencilerin bilgiye anlamlı ve derinlemesine ulaşmalarını sağlayan bilişsel becerileri mantıksal bir sıra içinde sunar” (Nurmatova & Altun, 2023, s. 380). “Bloom’un revize edilmiş taksonomisi, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve değerlendirme araçlarının hazırlanması konusunda öğretmenlere önemli bir rehberlik sağlar” (Ulum, 2024, s. 164) Ancak ölçme-değerlendirme araçlarının büyük bir kısmı, sadece öğrencilerin daha önce edindikleri bilgileri hatırlama becerilerini ölçmekte, bu da Bloom Taksonomisi’nin yalnızca ilk düzeyiyle sınırlı kalmaktadır (Eber & Parker, 2007). Dolayısıyla, mevcut uygulamalarda bu taksonomiye dayalı bir sistematik gözlemlenmemekte, öğretim kazanımları ile ölçme araçları arasında uyumsuzluklar dikkat çekmektedir. Bunun dışında, Bloom Taksonomisi’nin basamaklarını ölçme araçlarıyla eşleştirme konusunda yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun değerlendirmeler yapamamaktadırlar (Riazi & Mosalanejad, 2010).

Bu bağlamda, Türk soylu öğrencilerin yer aldığı Türkçe öğretim ortamlarında, hem öğretim süreci hem de ölçme-değerlendirme uygulamaları yeniden ele alınmalıdır. Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini dikkate alan ve dil becerilerinin çok boyutlu biçimde değerlendirilebilmesine imkân tanıyan bir sistem geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi* temel alınarak, Türk soylu öğrencilerin dilsel ve kültürel özelliklerine uygun yeni ölçme-değerlendirme kazanımlarının yapılandırılması, hem öğretim sürecinin niteliğini artıracak hem de değerlendirme araçlarının geçerliliğini güçlendirecektir. Bloom’un taksonomisindeki bilişsel aşamalar, gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş görevler ve problem çözmeye dayalı öğrenme yöntemleriyle desteklendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme kapasiteleri belirgin biçimde artar (Wang, 2022). Böylece, öğrencilerin yalnızca bilgi edinimleri değil, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri hangi düzeyde kazandıkları da sağlıklı biçimde ortaya konulabilecektir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Türk soylu öğrenciler özelinde, mevcut ölçme ve değerlendirme kazanımlarını alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analiz ederek, bu kazanımları *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi*’ne göre yeniden düzenlemektir. Araştırmada, mevcut ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin bilişsel düzeylerine, dilsel ihtiyaçlarına ve öğrenme süreçlerine uygunluğu sorgulanmakta, hedef kazanımların daha sistematik ve bilimsel temellere dayalı şekilde yapılandırılması amaçlanmaktadır. Bu yolla, değerlendirme sürecinin öğrenci özelliklerine duyarlı hâle

getirilmesi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına hem teorik hem de uygulamalı katkılar sunulması hedeflenmektedir.

1. Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları temel avantajlar ve zorluklar nelerdir?
2. Mevcut ölçme ve değerlendirme kazanımları, Türk soylu öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Türk soylu öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik sorunlar nelerdir?
4. Bloom Taksonomisi, ölçme ve değerlendirme kazanımlarının yapılandırılmasında nasıl bir rol oynayabilir?
5. Türk soylu öğrencilerin farklı dilsel geçmişleri, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını nasıl etkilemektedir?
6. Mevcut Türkçe öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme araçları, öğrenci farklılıklarını ne ölçüde dikkate almaktadır?
7. Bloom Taksonomisi'ne dayalı ölçme ve değerlendirme kazanımlarının yeniden yapılandırılması, öğretim sürecine ve öğrenci başarısına ne gibi katkılar sağlayabilir?
8. Türk soylu öğrencilerin dil becerilerindeki başarı farklılıkları, ölçme araçlarıyla nasıl değerlendirilmektedir?
9. Öğretmenlerin Bloom Taksonomisi ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin algıları ve uygulamadaki karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
10. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, ölçme ve değerlendirme kazanımlarının Türk soylu öğrencilere özgü uyarlanması için öneriler nelerdir?

Araştırmanın önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, son yıllarda küresel ölçekte artan bir ilgiyle karşılanmakta ve bu alandaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalar giderek çeşitlenmektedir. Bu gelişim süreci, farklı ana dillere ve kültürel arka planlara sahip öğrenci gruplarının ihtiyaçlarının daha ayrıntılı biçimde analiz edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, *Türk soylu öğrencilerin* Türkçe öğrenim süreçleri, sahip oldukları dilsel benzerlik ve kültürel yakınlık gibi unsurlar nedeniyle özel bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.

Ancak bu öğrenci grubunun anadil avantajlarına rağmen, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları özgün gereksinimler ve pedagojik zorluklar, alanyazında yeterince derinlikli biçimde ele alınmamıştır. Alan yazında Türk soylulara Türkçe öğretimine yönelik bazı makale ve tez çalışmaları şu şekildedir: Çetinkaya ve Ülper (2017), Türk soylu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları incelemişlerdir. Taştekin (2015), Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin öneriler sunmuştur. Kara (2010), Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ele almıştır. Açık (2018), karşılaştırmalı çözümleme yaklaşımıyla Türk soylulara yönelik öğretim stratejilerini değerlendirmiştir. Mehmet (2019), Türk dilli gruplara yönelik öğretimde dikkat edilmesi gereken yapısal ve kültürel unsurları vurgulamıştır. Kurt (2018) ise Türkiye Türkçesinin öğretiminde olumlu ve olumsuz dil transferlerine odaklanmıştır.

Bununla birlikte, Alyılmaz ve arkadaşları (2015), Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesine ve Türkiye’ye yönelik tutumlarını araştırmıştır. Şengül (2017), Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine dair görüşlerini tespit etmeye yönelik bir saha çalışması yürütmüştür. Temizyürek ve Sallabaş (2020), Türk dünyasından gelen öğrencilerin Türkiye Türkçesi metinlerine yönelik tutumlarını incelemiş, Yılmaz (2015) ise yaratıcı yazma çalışmalarının Türk soylu öğrencilerin dil öğrenimine katkısını uygulamalı olarak değerlendirmiştir.

Bu çalışmalar, Türk soylu öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi konusunda önemli katkılar sunmakla birlikte, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bu öğrenci grubuna özgü ihtiyaçlara ne ölçüde yanıt verdiği konusuna yeterince odaklanmamaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırma, Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları zorlukların, öğretim yöntemlerinin ve özellikle ölçme-değerlendirme süreçlerinin etkililiğini değerlendirme açısından alanyazına özgün bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Mevcut Türkçe öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme kazanımlarının genellikle homojen öğrenci profiline göre tasarlandığı, oysa *Türk soylu öğrencilerin* bilişsel gelişimleri, anadile olan yapısal benzerlik düzeyi ve dilsel arka planlarının bu kazanımlarda yeterince dikkate alınmadığı gözlenmektedir. Özellikle üretim, ifade ve aktarım gibi becerilerde karşılaşılan sorunların yanında, kavrama ve yorumlama düzeyinde gösterilen yüksek başarı, değerlendirme süreçlerinin çok boyutlu yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu noktada, öğrencilerin sahip olduğu ön bilgiler, anadil yapıları ve kültürel kodlarının ölçme-değerlendirme süreçlerine doğrudan etkisi olduğu unutulmamalıdır. Bu etkileri göz önünde bulundurmayan bir ölçme yaklaşımı, adil olmayan sonuçlar doğurabileceği gibi, öğrencinin potansiyelini de eksik yansıtacaktır.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, ölçme ve değerlendirme hedeflerinin bilişsel düzeylere göre yapılandırılmasına olanak tanıyan kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Bloom Taksonomisi, öğretmenlerin hem içerik hem de süreç konusunda daha bilinçli olmalarını sağlar (Kastberg, 2003). Ancak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye yönelik uygulamalarda bu kuramsal yapının ne ölçüde dikkate alındığı, özellikle ölçme kazanımlarının bu bilişsel düzeylerle ne kadar örtüştüğü, tartışmaya açıktır. Bilişsel alan, zihinsel becerilerin gelişimini ve bilginin edinimini kapsar (Bloom, 1956). Bu araştırmanın temel önemi, mevcut ölçme-değerlendirme kazanımlarının Bloom Taksonomisi bağlamında yeniden analiz edilmesini sağlayarak, söz konusu kazanımların hem bilişsel uygunluk hem de hedef kitle duyarlılığı açısından yeniden yapılandırılmasının gerekliliğine dikkat çekmesinden kaynaklanmaktadır.

Çalışma yalnızca kuramsal bir çözümleme sunmakla kalmamakta, aynı zamanda uygulayıcı öğretmenlerin deneyimlerine ve görüşlerine dayalı nitel veriler aracılığıyla mevcut ölçme uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini de somut biçimde ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, hem alana yönelik pratik öneriler geliştirme hem de öğretmen eğitimi, müfredat tasarımı ve ölçme araçlarının yeniden yapılandırılması gibi alanlara katkı sunma potansiyeline sahiptir.

Sonuç olarak, bu çalışma, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi* bağlamında daha işlevsel ve adil bir temele oturtulmasını ve Türk soylu öğrencilerin bu süreçlerde karşılaştıkları sorunlara özgü çözüm önerileri geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu yönüyle araştırma, yalnızca *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* alanına katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda çok kültürlü ve çok dilli sınıf ortamlarında geliştirilecek ölçme-değerlendirme stratejileri için de yol gösterici nitelikte olacaktır. Dil öğrenimi sadece sözcük ezberlemekten ibaret değildir, öğrencilerin dili anlamlı bir şekilde kullanmaları, yorumlamaları ve üretmeleri gerekir (Ulum, 2024)

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Türkiye’de Yabancılar Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren üniversitelere bağlı Tömer merkezleri ve Dilmer kurumlarında görev yapan, Türk soylu öğrencilere Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten deneyimli öğreticilerle gerçekleştirilen

görüşmelerle sınırlıdır. Çalışma, yalnızca bu öğretmenlerin bireysel gözlem, değerlendirme ve deneyimlerine dayalı verilerden elde edilen bulgularla sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar

Bu araştırma, aşağıdaki varsayımlar temelinde yürütülmüştür:

Katılımcı öğretmenlerin, yöneltilen sorulara içtenlikle ve gerçek düşüncelerini yansıtarak yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

Elde edilen nitel verilerin, araştırmanın amacına ulaşmak ve problem durumunu anlamlı biçimde ortaya koymak için yeterli olduğu kabul edilmektedir.

Görüşme formunda yer alan soruların, araştırma kapsamında incelenmek istenen konuları ortaya çıkarabilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Tanımlar

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi: Orijinal Bloom Taksonomisi'nin Anderson ve Krathwohl tarafından 2001 yılında güncellenmiş biçimidir. Bilişsel öğrenme alanını altı basamaktan oluşan hiyerarşik bir yapıda sınıflandırır: *Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma*. Bu çalışmada, ölçme ve değerlendirme kazanımlarının yapılandırılmasında temel kuramsal çerçeve olarak kullanılmıştır.

Türk soylu öğrenciler: Ana dili Türkçeye yapısal ve işlevsel olarak yakın olan, çoğunlukla Türk lehçelerinden birini konuşan Orta Asya kökenli bireylerdir. Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Özbek, Kırgız, Kazak, Türkmen gibi öğrenciler, “Türk soylu öğrenciler” kapsamında değerlendirilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme: Öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum düzeylerini belirlemeye yönelik sistematik süreçler bütünüdür. Ölçme, belirli ölçütlere göre veri toplama sürecini, değerlendirme ise bu verilerin yorumlanarak karar verilmesini ifade eder. Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları ele alınmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal temelini oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme uygulamaları, Türkiye’de eğitim gören Türk soylu öğrencilerin durumu ve başarı düzeyleri ile Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisi kuramsal olarak ele alınmıştır. Bu başlıklar, araştırmanın amacını destekleyecek şekilde yapılandırılmış ve çalışma bağlamında açıklanmıştır.

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Ölçme-Değerlendirme

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, giderek artan küresel göçler, eğitim hareketliliği ve Türkiye’nin uluslararası ilişkilerdeki etkinliğiyle paralel olarak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, Türkçeyi ikinci dil veya yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil yeterliklerinin doğru ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi, dil öğretiminin kalitesini ve etkinliğini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşp ulaşmadığını ölçmeye yönelik gerçekleştirilen bir sınav, aynı zamanda izlenen öğretim planının, tercih edilen materyallerin ve kullanılan yöntem-tekniklerin amaçlara uygunluğunu değerlendirme imkânı sunar (Özdemir, 2023). Ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğretim sürecinin temel taşlarından biri olarak, öğrencilerin dil gelişimini izlemek, öğretim yöntemlerini gözden geçirmek ve öğretim programlarını geliştirmek için gerekli verileri sağlar. Bir eğitim programının etkinliği, büyük oranda o programda kullanılan değerlendirme yöntemlerinin niteliğiyle belirlenir (Veeravagu, Muthusamy, Marimuthu & Michael, 2010).

Ölçme ve değerlendirme kavramları çoğunlukla birbirine yakın anlamlarda kullanılsa da, aralarında belirgin bir fark bulunmaktadır. Ölçme, belirli bir özelliğin gözlemlenerek bu gözleme ilişkin verilerin sayısal ya da nitel göstergelerle ifade edilmesi sürecidir, değerlendirme ise bu ölçme sonuçlarına dayanarak yargıya varma ve karar alma sürecidir (Turgut & Baykul, 2013). Ölçme, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının niceliksel olarak belirlenmesi sürecidir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının yorumlanması, öğrenme sürecinin hedeflerle ne ölçüde uyumlu olduğunun belirlenmesi ve eğitim kararlarının verilmesidir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme, sadece puan veya not verme süreci değil, öğrenme sürecini destekleyen ve yönlendiren kapsamlı bir faaliyettir.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin, hem öğretmen hem de öğrenci perspektifinden değerlendirilmesi, uygulamaların daha etkili olmasını sağlayabilir. Öğretmenler açısından bu süreç, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, öğretim programlarının yeniden yapılandırılması

ve bireysel öğrenici ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından yol gösterici bir rol üstlenirken, öğrenciler için ise dil gelişim süreçlerinin somut biçimde izlenmesini sağlamakta ve öğrenmeye yönelik motivasyonu artırmaktadır. Bununla birlikte, seviye belirleme sınavlarında yapılacak hatalar, öğrencilerin gerçek dil yeterliklerinden farklı kurlara yerleştirilmelerine neden olabilir. Benzer şekilde, kur sınavlarında yapılacak hatalar, öğrencinin gereksiz yere aynı kuru tekrar etmesine ya da yeterli yeterliliğe sahip olmadan bir üst kura geçmesine yol açabilir (Özdemir, 2021).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, farklı beceri alanlarını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kapsamalı ve öğrencinin çok yönlü dil yeterliğini ortaya koymalıdır. Geleneksel kalem-kağıt sınavlarının yanı sıra, performans değerlendirmeleri, portfolyo çalışmaları, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemler de giderek önem kazanmaktadır. Örneğin, performans değerlendirmeleri, öğrencilerin gerçek yaşam dil kullanımı bağlamındaki becerilerini ölçmek için etkili bir araçtır. Bir yabancı dil öğrencisinin sınıf içi sunumu veya yazılı bir projeyi tamamlaması, sadece dil bilgisi değil, iletişim becerileri ve kültürel yeterlik açısından da değerlendirilebilir.

Son yıllarda, teknolojinin eğitimde artan kullanımıyla birlikte, dijital ölçme ve değerlendirme araçları da yaygınlaşmıştır. Çevrimiçi sınavlar, otomatik düzeltme sistemleri, dil öğrenme uygulamalarında yer alan seviye belirleme testleri ve yapay zeka destekli değerlendirme platformları, öğretmenlere zaman kazandırmakta ve öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha etkin biçimde takip etmeyi mümkün kılmaktadır. Örneğin, Türkiye’de bazı TÖMER’lerde kullanılan online seviye belirleme sınavları, öğrencilerin dil düzeylerini hızlı ve güvenilir biçimde tespit etmek için tercih edilmektedir. Bu uygulamalar, ölçme sürecini daha dinamik hale getirirken, aynı zamanda uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin devamlılığını sağlamaktadır.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geçerlilik, güvenilirlik ve objektiflik gibi bilimsel kriterlere uygun olması, dil öğretiminin kalitesinin artırılmasında kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri performansa ilişkin sağlıklı kararlar alınabilmesi, yalnızca geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçlarının kullanılmasıyla mümkün olur. Bu nedenle, bu aşamada geçerli ve güvenilir sınavlara duyulan ihtiyaç oldukça önemlidir (Boylu, 2020). Geçerlilik, ölçme aracının amaca uygun olup olmadığını ifade ederken, güvenilirlik, aynı ölçme aracının farklı zamanlarda ve farklı koşullarda benzer sonuçlar vermesini belirtir. Objektiflik ise, ölçme sürecinin değerlendiriciden bağımsız, adil ve tarafsız

olmasını sağlar. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme araçlarının düzenli olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir.

Dil öğretiminde hedeflerin net belirlenmesi ve bu hedeflere uygun ölçme araçlarının geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirmenin başarısını doğrudan etkiler. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), yabancı dil öğretiminde hedeflerin belirlenmesi ve öğrenme çıktılarının tanımlanması açısından uluslararası kabul görmüş bir standarttır. Türkiye’de de Türkçe öğretiminde ADOÇP referans alınarak seviye tanımları ve buna uygun ölçme kriterleri geliştirilmiştir. Bu standartlar, öğrencilerin dil becerilerinin kademeli olarak geliştirilmesini sağlar ve ölçme sonuçlarının uluslararası geçerliliğini destekler.

Örnek olarak, TÖMERlerde uygulanan seviye tespit sınavları ADOÇP seviyelerine göre yapılandırılmış olup, her dil becerisi için ayrı kazanımlar belirlenmiştir. Örneğin, A2 seviyesinde öğrencilerin basit ifadelerle kendilerini tanıtabilmeleri beklenirken, B1 seviyesinde daha karmaşık cümle yapıları ve günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlar için uygun dil becerileri ölçülür. Bu hedefler doğrultusunda yapılan ölçme, öğrencilerin dil yeterliklerini gerçekçi ve sistematik biçimde ortaya koyar.

Ayrıca, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin hem ölçme araçlarını doğru seçmeleri hem de değerlendirme sürecinde tarafsız ve objektif davranmaları gerekir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları, değerlendirme sonuçlarının geçerliliğini artırır ve eğitim kalitesine olumlu katkı sağlar. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarında ölçme ve değerlendirme konusunda kapsamlı içeriklerin yer alması ve sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi önemlidir. Öğrencinin "Bu bilgi ya da beceri benim ne işime yarayacak?" sorusuna anlamlı bir yanıt bulması durumunda, gerçek ve kalıcı öğrenme gerçekleşir (Delibaş & Timur Ağildere, 2019).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin ayrılmaz bir bileşeni olarak, öğrencilerin dil yeterliklerinin objektif ve sistematik şekilde belirlenmesini sağlar. Bu süreç, yalnızca öğrenme düzeyinin ölçülmesi değil, aynı zamanda öğretim stratejilerinin etkinliğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından da kritik bir işlev taşımaktadır. Günümüzde, teknolojik ilerlemeler ve uluslararası standartlar doğrultusunda ölçme ve değerlendirme yöntemleri çeşitlenmiş ve daha kapsamlı hale gelmiştir. Ancak, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve mevcut sistemlerin bazı eksiklikleri, bu alanda sürekli araştırma ve yenilikçi yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme-Değerlendirmenin Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin önemi, dil eğitiminin temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Ölçme ve değerlendirme, öğretim ve öğrenme süreçlerini aydınlatan ve bu süreçlerin geliştirilmesine katkı sağlayan temel unsurlar arasında yer almaktadır (Pehlivan Şişman & Büyükkarcı, 2019). Bu süreçler, sadece öğrencilerin dil becerilerinin seviyesini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda öğretim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve öğrenme sürecinin planlanması açısından vazgeçilmez bir işlev görür. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, çalışmaların belirlenen amaçlar doğrultusunda yürütülmesini sağlamakta, öğrencilerin kazanımları ne ölçüde edindiklerini ortaya koymakta ve sonraki öğretim süreçlerinin planlanmasına yön vermesi bakımından önemli bir işlev üstlenmektedir (Göçer, 2007). Ölçme ve değerlendirme, dil öğreniminin dinamik ve çok boyutlu doğasına uygun olarak, hem öğrenci merkezli hem de program merkezli olmak üzere çok yönlü değerlendirme modellerini içerir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme uygulamalarının kapsamlı ve disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirmenin önemini anlamak için öncelikle bu kavramların dil eğitimindeki işlevlerine bakmak gerekmektedir. Ölçme, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki performanslarını sayısal ya da nitel veriler şeklinde ortaya koyarken, değerlendirme bu verilerin yorumlanması ve karar alma süreçlerinde kullanılmasıdır. Yabancı dil öğretiminde, özellikle Türkçe gibi karmaşık yapısal özelliklere sahip dillerde, ölçme-değerlendirme sürecinin doğru ve geçerli biçimde yürütülmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını sağlar ve eğitimde eşitlik ilkelerini destekler. Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde değerlendirme, onların motivasyonlarını artırmakta ve öğrenmeye karşı daha istekli olmalarını sağlamaktadır (Madsen, 1983).

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde, ölçme ve değerlendirme sadece dilbilgisi ya da kelime bilgisi gibi bilişsel alanlarla sınırlı kalmaz, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin yanı sıra, dilin kültürel boyutlarını ve iletişimsel yeterlikleri de kapsar. Bu çok boyutlu yaklaşım, dil öğretiminde bütünsel bir performans değerlendirmesine olanak verir. Bu bağlamda, öğretmenler ve ölçme uzmanları, sınav ve değerlendirme araçlarını geliştirirken, bu becerilerin her birini ölçen geçerli ve güvenilir yöntemler kullanmalıdır. Barın & Başar'a (2016) göre dil eğitiminde, testler, açık uçlu ve doğru-yanlış soruları, boşluk doldurma etkinlikleri, çalışma kâğıtları, kavram haritaları, kısa cevaplı testler, eşleştirme ve

yorum soruları gibi farklı ölçme araçları yaygın biçimde kullanılmaktadır. Ayrıca öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları da bu sürece dâhil edilmektedir. Hedef kitlenin dil yeterlik düzeyini daha doğru ve güvenilir şekilde belirleyebilmek için farklı ölçme araç ve yöntemlerinin birlikte kullanılması önerilmektedir.

Ölçme ve değerlendirmenin öğretim üzerindeki etkisi sadece öğrencilerin mevcut durumlarının tespitiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda bu süreç, öğrencilerin gelişim alanlarının belirlenmesi, eksiklerin giderilmesi ve öğretim stratejilerinin bireyselleştirilmesi açısından yol gösterici olur. Öğrencinin hangi dil becerisinde zorluk yaşadığı, hangi tür dil yapılarını daha kolay edindiği ya da hangi iletişim stratejilerinde eksik olduğu gibi bilgiler, öğretmenlerin öğrenme sürecini kişiselleştirmesine olanak sağlar. Böylelikle, öğrenciler daha motive olur ve öğrenme sürecinde aktif rol alırlar.

Ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme, uluslararası standartlarla uyumlu olması gereken önemli bir süreçtir. Özellikle Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) gibi uluslararası standartlar, dil yeterliklerinin tanımlanması ve ölçülmesinde ortak bir referans noktası sunar. Bu standartlara uygun ölçme araçlarının kullanımı Türkçe öğrenenlerin dil becerilerini uluslararası düzeyde karşılaştırılabilir kılar ve sertifikasyon süreçlerinde güvenilirlik sağlar. Bu bağlamda, Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme araçlarının CEFR veya benzeri standartlarla uyumlu olması, öğrencilerin uluslararası arenada dil yeterliklerini belgelemeleri açısından büyük önem taşır. Nitekim Durmuş (2013), Türkçe yeterlik ve düzey belirleme sınavları bakımından eksikliklerin bulunduğunu ve bu nedenle yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Teknolojinin ölçme ve değerlendirmedeki yeri ve önemi de giderek artmaktadır. Dijital ortamda gerçekleştirilen sınavlar, bilgisayar destekli dil değerlendirme sistemleri ve yapay zeka temelli ölçme araçları, hem öğretmenlerin iş yükünü azaltmakta hem de öğrencilere daha hızlı ve çeşitli geri bildirim imkanı sunmaktadır. Bu teknolojik gelişmeler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde objektifliği artırmakta ve insan kaynaklı hataları en aza indirmektedir. Ancak teknolojinin bu alanda etkili kullanılabilmesi için, öğretmenlerin ve ölçme uzmanlarının teknoloji okuryazarlığına sahip olmaları zorunludur. Demirdöven ve Demir'e göre (2023) dijital ölçme etkinlikleri, zengin bir yelpaze aralığında küresel ölçekli olarak gerçekleştirilebilmekte; değerlendirme işlemleri ise kısa zaman içerisinde tamamlanabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin önemi bir diğer boyutuyla eğitim politikaları ve öğretim programları ile de ilişkilidir. Ulusal ve uluslararası düzeyde oluşturulan eğitim politikaları, dil öğretiminde kalite standartlarının yükseltilmesini amaçlar ve ölçme-değerlendirme sistemlerinin buna hizmet etmesini bekler. Bu kapsamda, eğitim kurumları ve öğretim programları, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına dayanarak programlarını sürekli olarak gözden geçirir, günceller ve iyileştirirler. Böylece dil öğretiminde sürdürülebilir bir gelişim sağlanır.

Ölçme ve değerlendirme sürecinin bir başka kritik önemi de öğrencilerin öz değerlendirme ve kendini izleme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamasıdır. Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin kendi gelişimlerini takip edebilmeleri, öğrenme stratejilerini bilinçli seçmeleri ve dil kullanımında daha aktif olmaları, öğrenme başarılarını artıran faktörler arasında yer alır. Ölçme araçları, öğrencilerin kendi performanslarını görmelerine olanak tanıyarak öğrenme motivasyonunu ve özerkliğini destekler.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin önemi, hem bireysel öğrenme hem de program geliştirme bağlamında çok boyutlu olarak değerlendirilmelidir. Bu süreçler, dil öğretiminin kalitesini artırmak, öğrencilerin başarılarını doğru ve adil biçimde ölçmek ve eğitim politikalarının etkinliğini sağlamak için vazgeçilmezdir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bilimsel temellerle desteklenmesi, sürekli geliştirilmesi ve güncel eğitim teknolojileriyle entegrasyonunun sağlanması önem arz etmektedir.

2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme

Kazanımlarının Hedeflerle Uyumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme kazanımlarının hedeflerle uyumu, öğretim sürecinin etkinliğini ve öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyen temel bir unsurdur. Bu uyum, sadece eğitim programlarının planlanmasında değil, aynı zamanda değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında da hayati bir rol oynamaktadır.

Kazanımların açık, ölçülebilir ve hedeflerle uyumlu olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretim sürecini doğru yönlendirebilmesini sağlar. Bu noktada Field'ın (2013) bilişsel geçerlik yaklaşımı önem arz etmektedir. Bu yaklaşıma göre, test görevlerinin hedef bağlamda uygulanabilir olması, testin gerçek yaşam davranışlarını geniş bir kapsamda içermesi ve bilişsel gereksinimlerin o seviyedeki bir öğrenciden beklenen performansla uyumlu olması gerekmektedir. Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu kazanımların uygulanmasında

bazı zorluklar yaşanmaktadır. Bunların başında, farklı dil altyapılarına ve öğrenme gereksinimlerine sahip öğrencilerin varlığı gelmektedir. Türkiye’de eğitim gören Türk soylu öğrenciler, dil öğrenme sürecinde diğer öğrenci gruplarından farklı dilsel ve kültürel özelliklere sahiptirler. Bu durum, kazanımların evrensel ölçütlere dayalı olarak tutarlı biçimde tanımlanmasını ve değerlendirilmesini güçleştirebilmektedir.

Öğrencilerin genellikle karışık sınıflarda bulunması ve farklı düzeylerde olmaları, kazanımların hedeflerle tam uyum içinde olmasını güçleştirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda, öğrencilerin dilsel ve kültürel arka planlarındaki çeşitlilik, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin planlanmasını ve uygulanmasını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, homojen sınıfların oluşturulmasındaki zorluklar, öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi değerlendirme araçlarında da uyarlamaya duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Durmuş, 2013). Bu durum, tüm öğrencilere aynı kazanımların ve ölçme araçlarının uygulanması sonucunu doğurmakta ve bu da eğitimde eşitsizlikler yaratabilmektedir. Farklı kökenlere sahip öğrenciler için standart bir değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin bireysel öğrenme hızları, dil yetenekleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadığında sağlıklı sonuçlar vermemektedir. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha esnek, farklılaştırılmış ve bireysel farklılıkları dikkate alan şekilde yapılandırılması gereklidir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, bu bağlamda kazanımların sınıflandırılması ve hedeflerle uyumunun sağlanmasına katkı sağlayabilecek güçlü bir teorik çerçeve sunabilir. Taksonominin bilişsel alanı, öğrenme hedeflerinin hatırlama, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde yapılandırılmasına olanak tanıyarak, ölçme ve değerlendirme araçlarının bu düzeylere göre şekillendirilmesine imkân verebilir. Kazanımların, öğrencide kazandırılması amaçlanan istendik davranışları tanımlaması ve eğitim yoluyla geliştirilmesi mümkün özellikleri içermesi, öğretim sürecinin planlı ve hedef odaklı yürütülmesine katkı sunabilir (Demirel, 2004). Bu bağlamda, kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda aşamalı şekilde yapılandırılması, öğretim programlarının oluşturulmasında, ölçme araçlarının geliştirilmesinde ve öğretmenlerin ders planlamalarında yol gösterici bir işlev görebilir. Bu sayede, kazanımların yalnızca bilgi edinimi ile sınırlı kalmayıp, üst düzey düşünme becerilerini de içerecek biçimde düzenlenmesi mümkün hâle gelebilir. Bu durumun, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha bütüncül ve kapsamlı yaklaşımların geliştirilmesine zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Türk soylu öğrencilerin eğitim süreçleri incelendiğinde, bu öğrencilerin Türkçe diline yakınlıklarından dolayı bazı avantajlar elde ettikleri görülmektedir. Ancak bu avantaj, her

zaman öğrenme süreçlerinin sorunsuz ilerleyeceği anlamına gelmemekte. Dil becerilerinde farklı seviyelerde eksiklikler ve öğrenim ortamlarının çeşitliliği nedeniyle zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle, kazanımların hedeflerle olan uyumu değerlendirilirken, söz konusu öğrenci grubunun özgün özelliklerinin dikkate alınmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Eğitim programlarında ve ölçme araçlarında bu farklılıkların gözetilmesi, hem öğretim kalitesini artıracak hem de öğrenci başarısını daha gerçekçi ve sağlıklı biçimde ortaya koyacaktır.

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan temel sorunlardan biri, standart kazanımların ve ölçme araçlarının tüm öğrenci gruplarına aynı şekilde uygulanmasıdır. Dört temel dil becerisine yönelik sınav sorularının Bloom Taksonomisi çerçevesinde sınıflandırıldığı çalışmalar, dil öğretimi alanında oldukça yetersizdir (*Köksal & Uhum, 2018*). Bu yaklaşım, bireysel farklılıkları göz ardı etmekte ve özellikle Türk soylu öğrenciler gibi belirli alt grupların ihtiyaçlarına uygun olmayan sonuçlar doğurmaktadır. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği ve başarının objektif ölçümü açısından ciddi sorunlar yaratmaktadır. Ayrıca, ölçme-değerlendirme süreçlerinde teknolojinin yetersiz kullanımı ve öğretim programları ile sınav içeriklerinin güncel pedagojik yaklaşımlardan uzak olması da diğer önemli problemler arasında yer almaktadır.

Pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitim modellerinin yaygınlaşması ve dijital ölçme araçlarının önemi artmış, ancak bu alanda da Türkçe öğretiminde standardizasyon ve erişilebilirlik sorunları devam etmektedir. Böyle bir ortamda kazanımların hedeflerle tam uyumu, sadece öğretim programı hazırlanması açısından değil, aynı zamanda ölçme-değerlendirme süreçlerinin adil, geçerli ve güvenilir olması açısından da öncelikli hale gelmiştir. Bununla birlikte öğrencilere yapılan Türkçe yeterlik sınavlarının, uluslararası standartlara uygun olmaması, geçerliği ve güvenilirliği düşük sınavların yapılması, Avrupa Diller için Ortak Çerçeve Metnindeki kazanımlara sahip olmaması (Memiş, 2021) bu alana yönelik çalışmaların artışında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme kazanımlarının hedeflerle uyumu, eğitim kalitesinin artırılması, öğrenme süreçlerinin etkili takibi ve öğrenci başarısının gerçekçi şekilde değerlendirilmesi için vazgeçilmezdir. Bu uyumun sağlanması, Türk soylu öğrenciler gibi özel öğrenci gruplarının ihtiyaçlarının dikkate alınması, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi gibi güncel teorik yaklaşımların kullanılması ve teknolojik gelişmelerin entegrasyonu ile mümkün olacaktır. Ancak bu alanlarda var olan

sorunların çözümü için kapsamlı araştırmalar, yenilikçi uygulamalar ve eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir.

2.1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreci, yalnızca öğrencilerin dil yeterliliklerini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda öğretim programının, materyallerin ve öğretim tekniklerinin etkililiğini de analiz etmeye imkân tanır. Bu süreçte kullanılan yöntemlerin çeşitliliği, geçerliliği ve amaca uygunluğu, hem öğretim kalitesini hem de öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Yöntem seçimi, dil öğreniminin doğası gereği bütüncül, çok boyutlu ve bağlamsal bir anlayışla ele alınmalıdır.

2.1.3.1. Geleneksel Yöntemler

Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri, genellikle standart testler, çoktan seçmeli sınavlar, doğru-yanlış soruları, boşluk doldurma ve eşleştirme gibi yapılandırılmış araçlara dayanmaktadır. Bu tür ölçme araçları, özellikle dilbilgisi kurallarının, kelime bilgisinin ve okuma-anlama becerilerinin hızlı ve pratik biçimde değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemler, norma dayalı değerlendirme kapsamında bireyin başarısını bir grup içindeki konumuna göre değerlendirir.

Ancak bu tekniklerin sınırlılığı, özellikle üretici becerilerde (konuşma ve yazma) gözlemlenmektedir. Dil öğreniminin iletişimsel yönü, sadece çoktan seçmeli testlerle ölçülememektedir. Ayrıca, bu testlerin öğrenci performansının derinliğini ve bağlamsal doğruluğunu yansıtmaya kapasitesi sınırlıdır. Gedik (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi alanında özellikle ölçmede kullanılacak soru türlerine ilişkin ciddi bir eksikliğin bulunduğunu ve bu durumun, alandaki öğreticilerin ölçme sürecinde hatalı ya da uygun olmayan yöntemlere başvurmalarına neden olabildiğini ifade etmiştir.

2.1.3.2. Alternatif ve Performansa Dayalı Ölçme Yöntemleri

Son yıllarda, dil öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları giderek önem kazanmıştır. Geleneksel testlerin öğrencilerin yalnızca sınav becerilerini ölçmesi ve ön bilgi ile düşünme süreçlerini göz ardı etmesi nedeniyle, ölçme değerlendirme süreçlerinde performansa dayalı yöntemlere olan ilgi artmıştır. Bu tür ölçmelerde öğrenciden hazır cevapları seçmesi değil, kendi yanıtını oluşturması beklenmektedir (William & Thompson, 2008). Bu yöntemler, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini gerçekte yaşam bağlamında ve anlamlı görevler

yoluyla değerlendirmeyi amaçlar. Özellikle görev temelli değerlendirme (task-based assessment), portfolyo değerlendirmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi araçlar bu bağlamda ne çıkmaktadır.

Görev Temelli Değerlendirme (Task-Based Assessment): Öğrencilerin gerçek dünyaya benzer görevleri yerine getirerek değerlendirilmesini esas alır. Örneğin, bir otel rezervasyonu yapma, doktora randevu alma veya yol tarifi verme gibi etkinlikler aracılığıyla konuşma ve dinleme becerileri ölçülür.

Portfolyo Değerlendirmesi: Öğrencilerin belli bir zaman aralığında oluşturdukları yazılı, görsel ve dijital çalışmaların sistematik biçimde değerlendirilmesini içerir. Bu yöntem, öğrencilerin gelişimini izlemek ve öz farkındalıklarını artırmak açısından oldukça işlevseldir. Portfolyo, ğrencinin süreç boyunca gösterdiği bireysel gelişimini ve konuya yönelik ilgisini yansıtan, belirli bir amaç doğrultusunda düzenlenmiş çalışmalardan oluşan bir dosya olarak tanımlanabilir (Paulson, Paulson & Meyer, 1991). Portfolyolar, ğrencilerin öğrenme süreci boyunca bireysel çaba, ilgi ve gelişimlerini belgeleyen kişisel çalışmalardan oluşur. Bu yntyle her portfolyo, bir parmak izi gibi öğrenciye özgüdür ve öğrenme sürecinin yanı sıra sürece yüklenen anlamı da yansıtır (Paulson ve ark., 1991). Portfolyo sürecinde öğrencilerin ürünler üzerinde seçim yapma özgürlüğü ve ilgi alanlarıyla ilişkilendirme imkânı, geleneksel değerlendirmelerden ayrılmasını sağlar. Bu zerklik, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha gl motivasyon hissetmelerine katkıda bulunur (Campbell ve ark., 2000). Düzgün hazırlanmış portfolyolar, yazılı ve çoktan seçmeli sınavlardan farklı olarak, düşünme, problem çözme, strateji geliştirme gibi süreç becerilerinin yanı sıra, öğrencilerin azim, kendi öğrenmelerini gözlemleme ve yaratıcı çözümler üretme gibi metabilışsel becerilerini de değerlendirme imkânı sunar (Mullin, 1998)

z ve Akran Değerlendirmesi: Öğrencilerin kendi performanslarını ve arkadaşlarının performanslarını belirli ölçütlere göre değerlendirmesiyle gerçekleşir. Bu yöntem, eleştirel düşünme becerilerini ve sorumluluk duygusunu pekiştirir. “z-değerlendirme, öğrencilere öğrenmelerini geliştirmeleri bakımından yardım sağlayanın önemli bir yoludur. Çünkü zdeğerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin bilişüstü boyutlarına odaklanmalarını sağlayarak, edimlerini izlemeleri konusunda eğitir” (Yurdabakan, 2011, s. 63)

Bu alternatif yöntemler, Bloom Taksonomisi’nin özellikle “uygulama”, “analiz” ve “değerlendirme” basamaklarına karşılık gelen st düzey bilişsel becerilerin llmesine olanak

tanır. Bu da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yalnızca bilgi düzeyini değil, dil kullanımını da değerlendirmeyi mümkün kılar.

2.1.3.3. Ölçme Yöntemlerinde Teknoloji Kullanımı

Günümüzde ölçme-değerlendirme süreçlerine teknoloji entegre edilerek hem ölçek hem de içerik açısından zenginleştirme sağlanmaktadır. Dijital sınav platformları, çevrim içi konuşma değerlendirme araçları, sesli-görüntülü kayıtlar, otomatik yazı analiz sistemleri gibi teknolojik araçlar, özellikle uzaktan eğitim sürecinde önemli avantajlar sunmaktadır. Bu araçlar sayesinde öğrencilerin performansı farklı zamanlarda tekrar izlenebilir, dil kullanımına dair objektif veriler elde edilebilir.

Ayrıca, uyarlanabilir sınav sistemleri (adaptive testing) gibi yapay zekâ tabanlı yaklaşımlar da öğrencinin düzeyine göre soruların dinamik biçimde değişmesini sağlayarak daha adil ve bireyselleştirilmiş değerlendirme imkânı sunmaktadır.

2.1.3.4. Dört Dil Becerisine Yönelik Ölçme Yöntemleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme araçları dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriyi ayrı ayrı değerlendirecek şekilde yapılandırılmalıdır. Dilin tam anlamıyla öğrenilebilmesi için bireylerin yalnızca konuşma becerisine değil, bununla birlikte okuma, yazma ve dinleme becerilerine de sahip olması gerekmektedir (MEB, 2019a). Bu nedenle dört temel dil becerisinin eş zamanlı ve dengeli biçimde geliştirilmesi dil öğretiminin temel hedeflerinden biridir (Gautam, 2019)

“Dinleme, dilsel verinin çözümlendiği önemli bir öğrenme alanıdır. Dinleme, sesle başlasa da sestten öte, duygu ve düşüncüyü anlamak ve anlaşılan şeye uygun tepki vermektir” (Emiroğlu, 2021, s. 260). Dinleme becerisinin ölçülmesinde, gerçek yaşamdan alınmış diyaloglar, kısa metinler veya videolar dinletilerek öğrencilerin anlamaları değerlendirilir; ardından açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorularla geri bildirim sağlanır.

Konuşma becerisi, bireyin hedef dilde sözlü iletişim kurabilme yeterliliğini ifade etmekte olup, dil öğreniminde en temel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu beceri, bireyin hem sosyal hem de akademik bağlamlarda etkili iletişim kurma yetkinliğinin göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Boonkit, 2010). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde birebir görüşmeler, rol yapma etkinlikleri, sözlü sunumlar ve görsel yorumlama gibi uygulamalara sıklıkla başvurulmaktadır. Bu tür değerlendirme süreçlerinde, öğrencilerin sözlü

performanslarını objektif biçimde ölçebilmek amacıyla yapılandırılmış dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) kullanılmakta, böylece öğrencilerin akıcılık, telaffuz, sözcük bilgisi, dil bilgisi doğruluğu ve iletişim stratejileri gibi çok boyutlu dil yeterlikleri sistematik olarak değerlendirilebilmektedir.

Okuma becerisi, bireyin yazılı ya da basılı metinlerdeki sembolleri anlamlandırma, yorumlama ve bu metinlerden bilgi edinme sürecidir. Okuma becerilerinin değerlendirilmesi, tarihsel süreçte 20. yüzyıla kadar yeterince kullanılmamakla birlikte, okullar ve öğretmenlerin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini tespit etme ihtiyacı doğrultusunda sınıf uygulamalarının temel bir parçası haline gelmiştir. Okuma başarısının ölçülmesinde, özellikle 17. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar sözlü ifade öncelikli iken, okuduğunu anlama daha geç önem kazanmıştır (Pearson & Hamm, 2005). Okuma süreci öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılan değerlendirmeler, öğretimi yönlendirmede ve öğrencilerin ilgi, tutum, ihtiyaç, kullandıkları strateji ve başarı düzeylerini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Okuma alanındaki ölçme ve değerlendirmeler daha çok teşhis edici olup; standart testlerin yanı sıra açık uçlu sorular, mülakat ve görüşmelerle de bilgi toplanabilmektedir. Özellikle okuma öncesi değerlendirmeler, öğrencilerin ön bilgilerini ve bu bilgilerin zenginliğini ortaya koyarak okuma sürecine katkı sağlamaktadır (Akyol, 2007). Gazete haberleri, e-postalar, broşürler gibi otantik metinler üzerinden anlam çıkarma, ana fikri bulma, detaylara ulaşma gibi beceriler test edilerek öğrencilerin gerçek hayat okuma yeterlilikleri değerlendirilir.

Yazma becerisi, zihinsel, fiziksel ve psikolojik boyutlarıyla hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde en geç ve en zor gelişen dil becerisi olarak kabul edilmektedir (Temur & Yıldırım, 2018). Yazma süreci, karmaşık zihinsel faaliyetlerin bir araya gelmesiyle gerçekleşir; birey, düşüncelerini yapılandırmak, planlamak, sıralamak, analiz ve sentez yapmak gibi bilişsel işlemleri eşzamanlı olarak yürütmek zorundadır. Fiziksel boyutta ise, öğrencinin el yazısı, klavye kullanımı gibi psikomotor becerileri hedef dildeki yazma alışkanlıklarına uyumlu hale getirmesi gerekmektedir. Psikolojik boyut ise yazma kaygısı, özgüven eksikliği ve hata yapma korkusu gibi öğrencinin yazma performansını etkileyen unsurları içermektedir. Bu nedenlerle, yazma becerisi öğrenciler tarafından sıklıkla zorlayıcı ve kaçınılan bir süreç olarak görülmektedir. Yazma becerisinin ölçülmesinde ise kompozisyon, e-posta yazımı, kısa cevaplar, betimleme ya da yönerge yazma gibi üretim odaklı etkinlikler kullanılmaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi, yalnızca dilin yapısal özelliklerinin ve sözcük hazinesinin kazanılmasıyla değil, aynı zamanda bu karmaşık bilişsel ve duygusal süreçlerin yönetilmesiyle de doğrudan ilişkilidir (Temur & Yıldırım, 2018).

Her bir beceriye özel ölçme araçlarının kullanılması, öğrencinin yalnızca bilgi düzeyini değil, bağlam içindeki dil kullanım becerisini de ölçmeye olanak sağlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak ölçme yöntemleri belirlenirken aşağıdaki unsurlar dikkate alınmalıdır:

Geçerlilik: Ölçme aracının gerçekten ölçmek istediği beceriyi ölçüp ölçmediği.

Güvenilirlik: Ölçme sonuçlarının tutarlılığı.

Adillik: Farklı kültürel ve bireysel özelliklere sahip öğrencilere karşı tarafsızlık.

Kapsamlılık: Dört dil becerisinin dengeli biçimde değerlendirilmesi.

Uygulanabilirlik: Eğitim ortamına, süreye ve öğrenci sayısına uygunluk.

Yenilikçilik: Çağdaş öğretim ilkeleriyle uyum ve dijital araçlara açıklık.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme yöntemlerinin etkili, çeşitli ve modern yaklaşımlarla zenginleştirilmesi, hem öğretim kalitesinin artırılması hem de öğrencilerin dil yeterliklerinin gerçekçi biçimde ortaya konması açısından kritik önemdedir. Özellikle bilişsel, dilsel ve kültürel çeşitlilik gösteren öğrenci gruplarında, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin esnek, bireyselleştirilmiş ve kültürel duyarlılığı yüksek bir biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, ölçme-değerlendirme yöntemleri, sadece öğretimin bir kontrol aracı değil, aynı zamanda öğretimi yönlendiren bir öğrenme aracıdır.

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Türk Soylu Öğrenciler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin dilsel ve kültürel geçmişi, öğrenme sürecini doğrudan etkileyen temel faktörlerdendir. Dil öğretiminde bireysel farklılıkların gözetilmesi, özellikle çokkültürlü sınıf ortamlarında öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamakta, önyargıları azaltarak kültürlerarası hoşgörüyü teşvik etmektedir. Avrupa Konseyi'nin dil öğretimi kriterleri, bu yaklaşımı desteklemekte ve dilsel becerilerin yanı sıra sosyal ve kültürel farkındalığın da değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Delibaş, 2013). Bu bağlamda, ana dili veya ana dili benzeri bir dil Türk dilleri ailesine ait olan öğrenciler, özellikle Türk soylu topluluklardan gelen bireyler, Türkçeyi yabancı bir dilden ziyade bir “akraba dil” olarak edinmektedirler. Bu öğrenciler dil ailesi bakımından Türkçeye yakın bir dilsel altyapıya sahip olduklarından, öğrenme sürecinde bazı avantajlar elde etmekte, ancak aynı zamanda bazı benzemezliklerden kaynaklanan karışıklıklarla da karşı karşıya

kalmaktadırlar. “Hiç Türkçe bilmeyenlerle Türk dilliler aynı eğitim programına tabi tutulmaktadır. Bu da Türkçenin temel yapısına ana dili seviyesinde vakıf olanlarla Türkçeyle ilk defa karşılaşanların aynı sınıf ortamında aynı eğitime ve sınava tabi tutulmalarına neden olmaktadır. Hazır bulunuşluk düzeyleri çok farklı öğrencilerden oluşan sınıflarda, sınıfın yarıya yakını dersten kopmaktadır.” (Taştekin, 2015, s. 45)

Türk soylu öğrenciler, genellikle Altay dil ailesinin Türk koluna ait lehçeleri konuşan gruplardır. Bu gruplar arasında başta Özbek Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Kazak Türkçesi, Kırgız Türkçesi ve Türkmen Türkçesi gibi lehçeler yer alır. Bu diller tarihsel ve yapısal olarak Türkiye Türkçesi ile aynı dil ailesinden gelmekte ve benzer morfolojik, sentaktik ve fonolojik özellikler taşımaktadır. Bu ortaklık, kelime dağarcığında, dil bilgisel yapıda ve ses sistemlerinde belirgin biçimde görülmektedir. Türk soylulara yönelik Türkiye Türkçesi öğretiminde, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, eğitim materyalleri ve öğretici yaklaşımlarının, öğrencilerin kültürel zenginlikleri ve lehçe farklılıkları dikkate alınarak uyarlanması gerekmektedir (Tuğrul, 2024).

2.2.1. Türkçenin Türk Lehçeleriyle Karşılaştırmalı Tipolojisi

Türkçenin yapı bakımından sondan eklemeli bir dil olması, onun diğer Türk lehçeleriyle ortak bir gramatik zemin üzerinde gelişmesini sağlamıştır. Bu yapısal birliktelik, özellikle bitişken yapı, hal ekleri, fiil çekim sistemleri, sıfat tamlamaları, iyelik yapıları, ek dizilimi, ünlü uyumu ve kip sistemleri gibi temel dilbilgisel kategorilerde açık biçimde kendini göstermektedir. Lehçeler arasındaki bu ortaklık, morfolojik sistemin kökten gelen benzerliğini yansıtmakla birlikte, zaman içinde coğrafi, kültürel ve tarihî etkenlerin yön verdiği tipolojik ayrışmaları da içinde barındırır.

Türkçenin bitişken yapısı, tüm Türk lehçelerinde korunan en belirgin morfolojik özelliklerden biridir. Örneğin Türkiye Türkçesinde “geliyorum” ifadesi, Özbekçede “kelayapman”, Azerbaycan Türkçesinde “gəlirəm”, Kazakçada “kele jatırmın”, Kırgızcada “kelip jatam”, Türkmencede ise “gelýärin” biçiminde karşılık bulmaktadır. Tüm bu biçimlerde “gel- / kel-” fiil kökü aynıdır, ancak zaman ve şahıs ekleri her lehçeye özgü morfolojik farklılıklar göstermektedir. Bu benzerlik, Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesindeki fiil çekim sistemini daha hızlı kavramalarını sağlamaktadır.

Ad durumları açısından da dikkate değer paralellikler mevcuttur. Türkiye Türkçesindeki yönelme (-e), bulunma (-de) ve ayrılma (-den) ekleri; Özbekçede sırasıyla -ga, -da, -dan; Azerbaycan Türkçesinde -a/-ə, -da/-də, -dan/-dən; Kazakçadaysa -ğa/-ге, -да/-де, -дан/-ден

biçimlerinde görülmektedir. Bu yapısal yakınlık, öğrencilerin yeni öğrendikleri dilde hâl sistemini sezgisel olarak kavramalarını kolaylaştırmaktadır. Fiil yapılarının yanı sıra zaman, kip ve kişi eklerinin işleyişi de lehçeler arasında büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin Türkiye Türkçesinde “yazmak istemem” gibi yapıların Özbekçede “yozishni istamayman”, Azerbaycancada “yazmaq istəmirəm”, Kazakçada “jazğım kelmeydi”, Kırgızcada “jazgym kelbeyt”, Türkmencede ise “yazmak islemeýärin” biçimlerinde karşılık bulması, öğrencinin ana dilinden Türkiye Türkçesine doğru gerçekleşen *pozitif transferi* desteklemektedir. Ancak zaman zaman bu benzerlikler, öğrencinin farkında olmadan kendi lehçesindeki yapıyı Türkiye Türkçesiymiş gibi kullanmasına da neden olabilmektedir. Bu durum, “olumsuz aktarım” ya da “yanıltıcı benzerlik” olarak adlandırılmakta ve öğrenme sürecinde hata kaynaklarından biri olarak öne çıkmaktadır.

Fonetik düzeyde de önemli ortaklıklar ve bazı ayrışmalar dikkat çeker. Özellikle /ö/, /ü/, /ğ/ gibi Türkiye Türkçesine özgü sesler, Kazakça ve Kırgızcada ya hiç bulunmaz ya da farklı seslerle karşılır. Örneğin “göl” ve “gün” kelimeleri Türkiye Türkçesinde bu biçimde telaffuz edilirken, Özbekçede “ko’l – kun”, Kazakçada “köl – kün”, Kırgızcada ise yine “köl – kün” biçiminde ifade edilir. Benzer biçimde, Azerbaycan Türkçesinde “canlı” kelimesi hem “hayatta olan” hem de “canı sıkılmış” anlamına gelebilir. Bu tür çokanlamlılık ya da anlam kaymaları öğrencinin kelimeyi bağlam dışı ya da yanlış yorumlamasına yol açabilir.

Soru ekinin kullanımı da lehçeler arasında belirli farklılıklar gösterir. Türkiye Türkçesinde “Ben mi geldim?” şeklinde özneyle soru eki arasındaki ayrım korunurken, Özbekçede “men keldimmi?”, Azericede “mən gəlmişəmmi?” biçimlerinde soru eki fiil yapısına eklenir. Öte yandan Kazakça ve Kırgızca gibi lehçelerde soru kipleri daha çok fiil üzerinden çekimlenir ve ayrı bir “-mi” morfemi görülmeyebilir. Bu da lehçeler arasında morfolojik türetme biçimlerinin çeşitliliğine işaret eder.

Kelime türetme sistemleri açısından da Türk lehçeleri arasında belirli örüntüler ortaklık arz eder. Örneğin, Türkiye Türkçesinde “gözlükçü” kelimesinde olduğu gibi bir isim köküne meslek bildiren ek getirilerek türetilen sözcükler, Azericede “gözlükçü”, Kazakçada “körüpsi” biçiminde karşılık bulur.

Ancak tüm bu benzerliklere rağmen, lehçeler arasında küçük yapısal ve anlamsal farklılıklar, öğrencilerin öğrenme sürecinde hatalara yol açabilmektedir. Bu durum “olumsuz transfer” ya da “karıştırmalı öğrenme” (interference) şeklinde tanımlanır.

Örneğin Özbekçedeki “sovuq” kelimesi Türkiye Türkçesinde “soğuk” anlamına gelirken, Türkmencedeki “sowuk” kelimesi bazı bölgelerde hem “soğuk” hem de “sert davranış” anlamı taşıyabilir. Aynı şekilde Kazakçadaki “күн” hem “gün” hem de “güneş” anlamına gelirken, bu durum öğrencinin bağlama göre anlamı ayırt etmesini zorlaştırabilir. Öğrenci Türkiye Türkçesini konuştuğunu zanneder, gerçekte kelime benzerliği sebebiyle kendi lehçesini kullanmakta olduğunu farkına varamamaktadır (Taştekin, 2015). Bu husus dil öğretiminde tamamen farklı aileden gelen bir dili öğrenmekten daha zordur.

Görüldüğü üzere, fonolojik sistemdeki ortaklıklar lehçe bazında değişen seslerle karmaşılaşabilmektedir. Bu farklılıklar, yazılı üretimde değil ama sözlü anlatımda öğrencilerin performansını sınırlayabilmektedir.

Kelime düzeyindeki benzerlikler, öğrenmeye ilk etapta kolaylık kazandırsa da, bazı durumlarda “yanıltıcı benzerlik” (false friends) durumlarına da neden olabilmektedir. Lehçeler arası kelime eşdeğerliğinin bilinmemesi, dil öğretiminde hatalara yol açabilir (Uğurlu, 2004). Örneğin:

Türkiye Türkçesi: *canlı* (hayatta olan)

Özbek Türkçesi: *jonli* (aynı anlam)

Ancak Azerbaycan Türkçesinde *canlı* bazen *canı sıkılmış* anlamında da kullanılabilir.

Veya:

Türkiye Türkçesi: *ayakkabı*

Kazak Türkçesi: *аяқ киім* (*ayaq kiim*) → kelime düzeyinde farklılık var ancak anlam aynı.

Bu örnekler, Türk soylu öğrencilerin anlamı sezgisel olarak doğru tahmin ettikleri durumlar kadar, yanlış eşleştirme yaptıkları örnekleri de içerir.

Türk soylu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecindeki en büyük avantajlardan biri, ortak kültürel kodlara sahip olmalarıdır. Dinî bayramlar, toplumsal değerler, ataerkil yapı, misafirperverlik, yemek kültürü gibi ortak alanlar hem dilin bağlamsal öğrenimini kolaylaştırmakta hem de öğrencinin motivasyonunu artırmaktadır. Bu ortak payda, özellikle konuşma ve yazma becerilerinde kültürel referanslara dayalı örneklerin daha kolay kavranmasını sağlar.

Türk soylu öğrenciler için öğretim programlarının bu benzerlik ve farklılıkları dikkate alarak yapılandırılması gereklidir. Bu öğrencilere yönelik hazırlanan ders içeriklerinde:

Yanıtıcı benzerliklere dikkat çeken kelime eşleştirme etkinlikleri

Benzer gramer yapılarının karşılaştırmalı tablolarla gösterimi

Fonetik çalışmalarda /ö/, /ü/, /ğ/, /c/ gibi seslerin alıştırması

Kültürel bağlamlı okuma ve dinleme metinleri

Dil bilgisel farkındalık kazandırıcı alıştırmalar yer almalıdır.

Ayrıca, ölçme-değerlendirme süreçlerinde bu öğrenci grubunun lehçe kökenli hataları dikkate alınarak puanlama yapılması, daha adil ve kapsayıcı bir değerlendirme ortamı sunacaktır.

Sonuç olarak, Türk soylu öğrenciler Türkçeyi öğrenirken hem yapısal hem de anlamsal düzeyde birçok avantaja sahiptir. Ancak bu avantajlar, öğrenmenin tamamen problemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Lehçeler arası farklılıklar, anlam kaymaları, telaffuz problemleri ve fonetik uyumsuzluklar, öğretimin niteliğini etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu öğrencilere özel materyaller, pedagojik yaklaşımlar ve değerlendirme ölçütleri geliştirmek, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başarıyı artıracaktır.

2.2.2. Türkiye’de Eğitim Gören Türk Soylu Öğrencilerin Eğitim Durumu

Türkiye’deki üniversitelerde eğitim gören Türk soylu öğrenciler, diğer yabancı uyruklu öğrencilere kıyasla bazı yönlerden avantajlı, bazı yönlerden ise özel zorluklarla karşı karşıyadır. Anadillerinin Türkçeyle olan akrabalığı, bu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde genel olarak olumlu bir başlangıç yapmalarını sağlar. Ancak bu yüzeysel benzerlik, çoğu zaman derinlemesine iletişim kurma, akademik metin üretme ya da disiplinler arası kelime dağarcığını geliştirme gibi alanlarda yetersiz kalmaktadır. Bu durum, farklı kökenlere sahip öğrencilerin aynı sınıf ortamında yer alması durumunda, Türkiye Türkçesi öğretiminde her grubun kendine özgü ihtiyaçları olduğu ve bu ihtiyaçlara uygun yöntem ve materyallerin kullanılması gerektiğini göstermektedir (Duman, 2003). Memiş ve Erdem (2013), Batı kökenli dillerin öğretimi için geliştirilmiş yöntemlerin, yapısal ve dilbilgisel açıdan farklılık gösteren Türk dillerine doğrudan uygulanmasının pedagojik açıdan sorunlar yaratabileceğini ifade etmektedir.

Türkiye’ye gelen Özbek, Kazak, Kırgız, Türkmen ve Azerbaycanlı öğrencilerin bir kısmı burslu olarak, bir kısmı ise kendi imkânlarıyla üniversite eğitimi almakta, bu süreçte genellikle

Türkçe hazırlık programlarına katılmaktadırlar. Hazırlık eğitimi alan öğrenciler, A1 seviyesinden başlayarak çoğunlukla B2 ya da C1 düzeyine ulaşmayı hedefler. Ancak ulaşılan bu seviyeye rağmen, akademik dersleri takipte zorluk yaşanması sık karşılaşılan bir durumdur. Bunun nedenleri arasında, öğrencilerin genellikle gündelik Türkçede yeterlilik kazanmış olmalarına rağmen, akademik Türkçeye geçişte zorlanmaları yer alır.

Örneğin, Özbek bir öğrencinin “ben şimdi kütüphane gidiyorum” ifadesi, gramer bakımından eksik olsa da, anlama engel oluşturmaz; fakat akademik yazı standartlarına göre ciddi bir hata olarak değerlendirilir. Bu tür dilsel farkındalık eksiklikleri, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin potansiyelinin tam olarak yansıtılamamasına neden olabilir. Nitekim yapılan bazı araştırmalarda, Türk soylu öğrencilerin sınav başarısının, bildikleri kelimeleri yazılı anlatımda doğru yapılandırma düzeyine göre büyük oranda değiştiği ortaya konmuştur.

Buna ek olarak, öğrencilerin geldikleri ülkelerdeki eğitim anlayışı da Türkiye’deki sistemle farklılık gösterebilir. Özellikle öğretmen merkezli, ezbere dayalı eğitim modelinden gelen öğrenciler için Türkiye’deki üniversitelerdeki öğrenci merkezli, eleştirel düşünmeye dayalı sistem başta karmaşık ve yorucu olabilir. Grup çalışmaları, bireysel sunumlar ve proje temelli değerlendirmeler gibi yöntemler öğrenciler için alışılmadık birer süreçtir. Bir Kazak öğrencinin ifadeleri bu durumu şöyle özetlemektedir:

"Bizde öğretmen konuşur, biz dinleriz. Burada bizden yorum isteniyor, fikir soruluyor. İlk başta çok zorlandım."

Sözlü anlatım da birçok öğrenci için zorluk barındırır. Anadillerinde oldukça akıcı olan öğrenciler, Türkçede bazen duraksayarak konuşmakta, uygun bağlaçları ya da akademik ifadeleri bulmakta zorlanmaktadırlar. Örneğin, “*bence bu iyi fikir çünkü güzel*” gibi basit yapılar, yeterli ifade gücüne sahip değildir. Bu durum özellikle sunum ve konuşma sınavlarında düşük puan almalarına yol açabilir. Bu nedenle öğretim elemanlarının, öğrenci geribildirimlerinde yalnızca doğru-yanlış ayırımından ziyade, dilin gelişimsel kullanımına yönelik açıklamalar sunması büyük önem taşır.

Yazılı anlatımda ise öğrenciler genellikle gramer bilgisine dayalı metinler üretir; ancak bu metinlerde anlatım bütünlüğü, paragraf geçişleri, akademik üslup gibi unsurlar eksik kalabilir. Örneğin, “*Ben bu konuda düşündüm. Bu konu önemlidir. Biz insanlar bunu bilmeliyiz.*” gibi cümleler ardı ardına sıralanmakta, ancak aralarında düşünsel bağ

kurulmamaktadır. Bu da yazma becerilerinin sadece dilsel değil, bilişsel yönleriyle de desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Türk soylu öğrenciler sosyal uyum bakımından genellikle daha avantajlı konumda görünürler de, bu durum yüzeysel kalabilir. Dildeki ortak kelimeler ve kültürel benzerlikler, başta hızlı bir yakınlık sağlasa da, öğrenciler zamanla çevrelerinden beklentilerle karşı karşıya kalırlar. Örneğin, yerli öğrenciler Türk soylu öğrencilerden “*zaten Türkçeyi biliyor olmalısın*” gibi ön yargılarla yüksek performans bekleyebilir. Bu durum öğrencilerde baskı ve yeterince başarılı olamama korkusu yaratabilir. Özellikle bazı öğrenciler, yaptığı küçük hataların dahi büyük sorunlara yol açtığını düşündüğünden, zamanla konuşmaktan çekinmeye başlayabilir.

Ayrıca, bazı öğrenciler için yaş farkı da önemli bir etkidir. Türkiye’ye gelen bazı öğrenciler lisans eğitimi için 17-18 yaşlarında, bazıları ise yüksek lisans eğitimi için 25 yaş civarında olabilmektedir. Bu da hem sınıf içi hem sosyal çevrede aidiyet duygusunu etkilemekte, öğrencinin eğitim ortamında rahat hissetmesini zorlaştırabilmektedir.

Barınma, maddi destek, akademik danışmanlık gibi alanlarda sunulan destek hizmetleri bazı üniversitelerde yeterli olsa da, bazı öğrenciler özellikle ilk yıllarında yalnızlık, kültürel yabancılaşma ve yönlendirme eksikliği gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Yapılan bir araştırmada, hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaklaşık %40’ı, ilk 6 ay içinde “Türkiye’deki eğitim sistemini anlamakta güçlük çektiğini” ve “sorunlarını paylaşacak bir rehber öğretmen bulamadığını” ifade etmiştir.

Tüm bu etkenler dikkate alındığında, Türkiye’de eğitim gören Türk soylu öğrencilerin hem dilsel hem de yapısal anlamda çok boyutlu bir destek sürecine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu destek yalnızca dil öğretimiyle sınırlı olmamalı, öğrencilerin akademik uyumlarını ve psikolojik dayanıklılıklarını da kapsamalıdır. “Soydaş Türklere yönelik yeterli çalışma bulunmamakta, yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders materyalleri soydaş Türkler için de kullanılmaktadır. Bu durum Türk dilli kursiyer/öğrencileri dersten soğutmakta, dersi takip etmeden de Türkiye Türkçesini öğrenebilecekleri yanılgısına sürüklemektedir.” (Taştekin, 2015, s. 50–51) Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yeniden gözden geçirilmesi, öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkaracak alternatif uygulamaların (portfolyo, süreç değerlendirmesi, yansıtıcı günlükler vb.) teşvik edilmesi bu süreci kolaylaştırabilir.

2.2.3. Türk Soylu Öğrencilerin Dil Sınavlarındaki Başarı Durumları

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Türk soylu öğrencilerin dil sınavlarındaki başarı durumu, bu öğrenci grubunun eğitimsel yeterliklerinin yanı sıra, dil edinim süreçlerinin de değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan’dan gelen öğrenciler, Türkiye Türkçesine yakın lehçelere sahip oldukları için başlangıçta önemli avantajlara sahiptirler. Ama Türkiye Türkçesi öğretiminde, öğrencilerin ana dillerindeki lehçe ve alfabe farklılıkları, eğitim materyalleri ve yöntemlerin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Hiç Türkçe bilmeyen bir öğrencinin eğitimi ile Türkiye Türkçesinin lehçelerinden birini konuşan öğrencinin eğitimi birbirinden farklı yaklaşımlar gerektirmektedir (Tuğrul, 2024)

a) Yapısal Benzerliklerin Etkisi

Bu öğrencilerin yüksek başarı gösterdiği alanların başında dilbilgisi (morfoloji) ve temel sözcük bilgisi gelmektedir. Özellikle kip ve zaman eklerinin kullanımı, şahıs eklerinin uyumu, isim tamlamalarının oluşturulması gibi temel yapılar, bu öğrencilerin anadillerinde de bulunduğu için, çok daha kolay içselleştirilmektedir. Örneğin, Özbek Türkçesindeki “men boraman” (ben giderim) yapısı ile Türkiye Türkçesindeki “ben giderim” ifadesi hem morfolojik hem de söz dizimi açısından benzerlik gösterir. Bu durum, öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde veya boşluk doldurma türü sınavlarda daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.

b) Anlama Becerilerinde Farklılıklar

Ancak okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerinde bu başarı düzeyi her zaman korunmayabilmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri, Türkiye Türkçesinde kullanılan deyimli yapılar, kültürel referanslar ve mecaz anlamlardır. Örneğin, “ayağını yorganına göre uzatmak” ya da “saman altından su yürütmek” gibi deyimlerin birebir karşılığı, Türk soylu öğrencilerin anadilinde bulunmadığı için bu ifadelerin anlamlandırılması zaman alabilmekte, bu da metinlerin doğru kavranmasını güçleştirmektedir.

c) Yazılı ve Sözlü Üretim Becerileri

Yazılı anlatım sınavlarında ise öğrencilerin karşılaştığı temel sorunlardan biri, akademik düzeyde cümle kurma ve metin bütünlüğü sağlama konularıdır. Öğrenciler sıklıkla kendi dillerinden aktardıkları düşünce yapılarını Türkçeye taşıırken, bağlaç kullanımı, geçiş ifadeleri ve paragraflar arası tutarlılıkta eksiklikler yaşayabilmektedirler. Ayrıca, bazı öğrenciler belirli

kalıplara ve ezberlenmiş ifadelerle sıkışıp kaldıkları için yaratıcı yazma becerileri sınırlı kalabilmektedir.

Sözlü sınavlarda ise telaffuz, vurgu ve tonlama konularında bazı öğrenciler için dikkat çekici zorluklar görülmektedir. Örneğin, Kazak Türkçesi ve Kırgız Türkçesinde kalın ünlülerin yoğun kullanımı nedeniyle öğrenciler “ö, ü” gibi ön ünlüleri doğru telaffuz etmekte zorlanmakta; bu da anlaşılabilirliği azaltabilmektedir. Benzer şekilde, Özbek öğrencilerin kelime sonlarında sessiz harfleri düşürmeleri ya da yumuşatmaları konuşma puanlarını etkileyebilmektedir.

d) Sınav Türlerine Göre Başarı Değişimi

Sınavların türü, öğrencilerin performanslarını doğrudan etkileyen bir diğer önemli unsurdur. Objektif testlerde (çoktan seçmeli, doğru-yanlış) başarı oranı genellikle yüksekken, açık uçlu soruların yer aldığı sınavlarda bu oran düşebilmektedir. Bunun temelinde, öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etme ve bunu belli bir akademik düzende yapma konusundaki yeterlilik farkları yatmaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler sınavlarda heyecanlandıkları için bildikleri halde düşük performans sergileyebilmektedirler.

e) Eğitimsel Destek Programlarının Rolü

Türk soylu öğrencilere sunulan destek programlarının da sınav başarısında doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Özellikle bazı üniversitelerde uygulanan hazırlık programları, bu öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle akademik Türkçeyi bağdaştırmalarında önemli rol oynamaktadır. Ancak bu programların içeriği, öğrenci profiline göre farklılık göstermediği takdirde, istenilen başarıyı sağlayamamaktadır. Dil sınavlarına yönelik özel destek kursları, bireysel danışmanlık ve etüt saatleri gibi uygulamaların olduğu kurumlarda öğrencilerin sınav performanslarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

f) Bireysel ve Psikolojik Etkenler

Bununla birlikte, bireysel farklılıklar ve psikolojik etkenler de dil sınavlarındaki başarıyı etkilemektedir. Bazı öğrenciler, kendi ülkelerinde aldıkları eğitimin niteliği nedeniyle Türkiye’deki akademik sisteme uyum sağlamakta zorlanabilmektedir. Ayrıca, eğitim dili Türkçe olsa bile kültürel adaptasyon sürecinde yaşanan problemler, öğrencilerin sınav motivasyonunu ve özgüvenini düşürebilmektedir. Özellikle ilk yıl içinde yaşanan uyum süreci, öğrencilerin dil gelişimi kadar sınavlardaki başarı düzeylerini de etkilemektedir.

Sonuç olarak, Türk soylu öğrencilerin dil sınavlarındaki başarı durumu, onların anadillerinin yapısal özellikleri, kültürel bağlamları ve eğitim geçmişleriyle yakından ilişkilidir. Bu başarıya etki eden faktörlerin çok katmanlı oluşu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanacak ölçme ve değerlendirme stratejilerinin de buna uygun biçimde yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada *Bloom Taksonomisi*, dil sınavlarında kazanımların daha sistematik sınıflandırılması ve değerlendirilmesi açısından önemli bir kuramsal dayanak sunmaktadır.

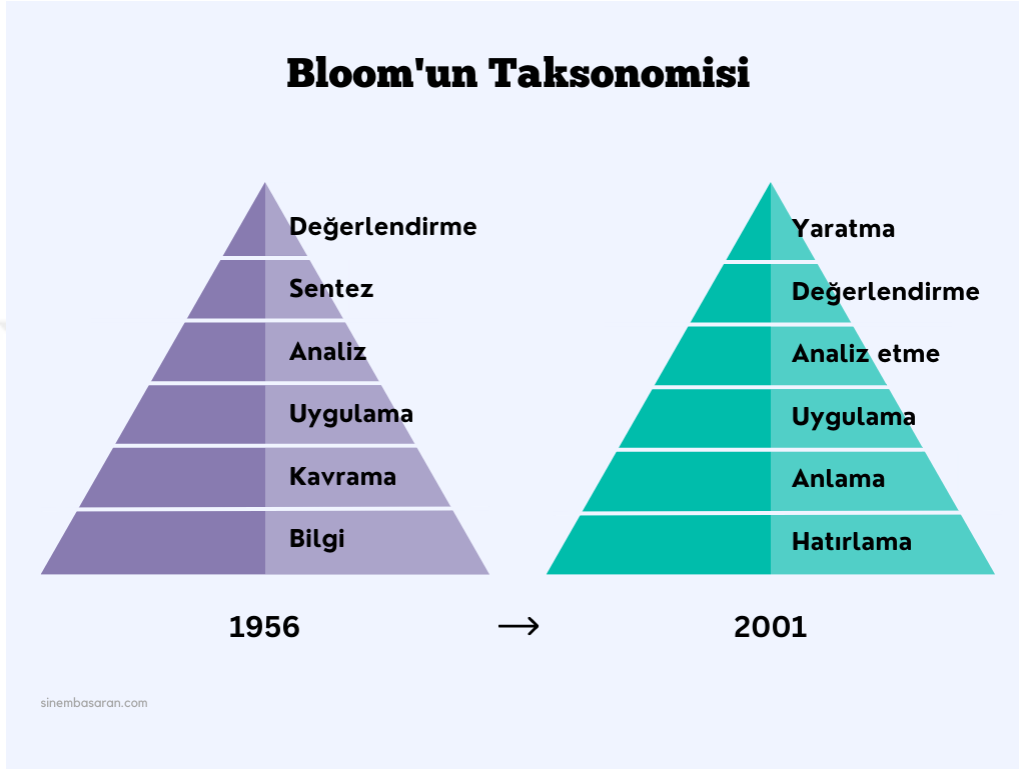
2.3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Eğitimde hedef belirleme, öğretim planlama ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin sistematik bir biçimde yürütülebilmesi, öğrenme süreçlerinin sınıflandırılmasını ve tanımlanmasını zorunlu kılar. Bu bağlamda, 1956 yılında Benjamin Bloom başkanlığındaki bir akademik ekip tarafından geliştirilen Bloom Taksonomisi, bilişsel alandaki öğrenme hedeflerini hiyerarşik bir düzende sınıflandırarak, eğitim camiasında uzun yıllar boyunca yol gösterici bir model olarak kullanılmıştır. Bloom Taksonomisi, alt düzey (bilgi, kavrama, uygulama) ve üst düzey (analiz, değerlendirme, yaratma) olmak üzere altı aşamalı bilişsel basamaktan oluşur. Bilişsel alan, bireyin bilgiye ulaşma, anlamlandırma ve zihinsel süreçlerini kullanarak öğrenmeyi yapılandırma becerilerini içerir (Bloom, 1956). Her bir üst düzey, kendinden önce gelen alt düzeyleri de kapsayacak şekilde hiyerarşik olarak yapılandırılmıştır (Köksal & Ulum, 2018). Bu düzeyler, öğrencinin önce bilgiyi hatırlamasını, sonra anlamasını, öğrendiklerini uygulamasını, kavramlar arasındaki ilişkileri analiz etmesini, yeni yapılar üretmesini ve nihayetinde yargılarda bulunmasını hedefleyen bir sistematığe dayanır.

Klasik Bloom Taksonomisi, uzun yıllar boyunca eğitim sistemlerinin öğretim hedeflerini belirlemede ve ölçme-değerlendirme araçlarını yapılandırmada etkin biçimde kullanılmıştır. Ancak zamanla bu modelin bazı yönlerden yetersiz kaldığı görülmüş, özellikle çağdaş öğrenme yaklaşımlarıyla tam anlamıyla örtüşmediği eleştirilmiştir. Öğrencinin sadece ne bildiğine değil, bu bilgiyi nasıl kullandığına, nasıl dönüştürdüğüne ve nasıl ürettiğine odaklanan yeni eğitim anlayışı, Bloom Taksonomisi'nin daha esnek, işlem merkezli ve öğrenen odaklı bir biçimde yeniden ele alınmasını zorunlu kılmıştır.

Bu ihtiyaçtan hareketle, 2001 yılında Lorin Anderson ve David Krathwohl öncülüğünde Bloom Taksonomisi yeniden yapılandırılmış ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi adıyla literatüre kazandırılmıştır. Bu güncellenmiş modelde bazı temel değişiklikler yapılmıştır. Öncelikle, eski modeldeki kategori isimleri, bilgi türlerini yansıtan isimlerden ziyade, bilişsel

süreçleri tanımlayan fiil formlarına dönüştürülmüştür. Böylece öğrencinin ne yaptığına, yani sürece daha fazla odaklanılmıştır. Sırasıyla: hatırlama (remember), anlama (understand), uygulama (apply), analiz (analyze), değerlendirme (evaluate) ve oluşturma (create) şeklinde tanımlanan bu düzeyler, öğrencinin yalnızca bilgiye ulaşmasını değil, bilgiyi işlemesini ve dönüştürmesini merkeze alır.



Şekil 2.1. Bloom'un Taksonomisi

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bu işlem odaklı yapısı, özellikle dil öğretimi gibi hem bilişsel hem de iletişimsel becerilerin gelişmesini hedefleyen alanlarda büyük bir avantaj sağlar. Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilere yalnızca temel dil bilgisi aktarmak yeterli değildir, asıl hedef, öğrencinin öğrendiği dili bağlama uygun şekilde kullanabilmesi, anlamlı iletişim kurabilmesi ve eleştirel, yaratıcı dil üretimi gerçekleştirebilmesidir. Bu noktada, yenilenmiş taksonomi, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini takip etmede ve bu düzeylere uygun ölçme araçları geliştirmede güçlü bir kuramsal çerçeve sunar.

Örneğin, “hatırlama” düzeyinde öğrencinin öğrendiği kelime ya da dil bilgisi kurallarını hatırlaması yeterliyken, “anlama” düzeyinde öğrenci bu bilgiyi anlamlandırmalı, bir metni özetleyebilmeli ya da açıklayabilmelidir. “Uygulama” düzeyinde öğrenci öğrendiklerini yeni bağlamlara aktarmalı; “analiz” düzeyinde metinler arası karşılaştırmalar yapabilmeli ya da bir metnin alt yapısını çözümleyebilmelidir. “Değerlendirme” düzeyinde öğrenci bir görüşe

eleştirel yaklaşmalı, gerekçeli yorumlarda bulunmalı; “oluşturma” düzeyinde ise öğrenci özgün yazılı ya da sözlü ürünler ortaya koymalıdır. Üst düzey bilişsel düzeyde hazırlanan sorular, öğrencilerin düşünme süreçlerini derinleştirerek problem çözme, karar verme ve akıl yürütme yetilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Freahat & Smadi, 2014)

Bu yaklaşımla tasarlanan sınavlarda, öğrencilerin yalnızca dil bilgisine değil, üst düzey düşünme becerilerine dayalı üretim kapasitelerine de odaklanılır. Özellikle B2 ve C1 düzeyinde öğrenim gören yabancı öğrencilerden, çok katmanlı bilişsel beceriler sergilemeleri beklenir. Bu nedenle ölçme araçlarının, sadece doğru/yanlış ya da çoktan seçmeli sorularla değil, açık uçlu, yorum gerektiren ve üretim temelli görevlerle desteklenmesi gerekir. Örneğin, bir C1 düzeyi öğrenciden bir gazete haberine farklı bir başlık üretmesi, bu haberle ilgili kişisel bir değerlendirme yazması veya haberin farklı toplumsal sonuçlarını tartışması gibi görevler, oluşturma ve değerlendirme düzeylerine karşılık gelir ve bu düzeydeki bir öğrencinin bilişsel kapasitesini ölçmede oldukça işlevseldir.

Ayrıca yenilenmiş Bloom Taksonomisi, sadece sınav sorularının hazırlanmasında değil, öğretim sürecinin yapılandırılmasında da öğretmenlere rehberlik eder. Her kazanımın hangi bilişsel düzeye karşılık geldiğinin açıkça belirlenmesi, ders planlarının ve öğrenme etkinliklerinin daha sistemli ve hedef odaklı olmasını sağlar. Öğrencinin hangi düzeyde takıldığını anlamak, öğretmenin müdahale stratejilerini daha bilinçli kurgulamasına olanak tanır. “Bloom Taksonomisi’nin etkili şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin içerik bilgisi, pedagojik bilgi, müfredat bilgisi, öğrenci özellikleri bilgisi gibi yedi farklı bilgi alanına sahip olması gerekir” (Nurmatova & Altun, 2023, s. 385; Shulman, 1987)

Sonuç olarak, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme süreçlerini yeniden düşünmek ve yapılandırmak açısından güçlü bir teorik zemin sunar. Bu modelin sağladığı altı bilişsel düzey, öğrencinin dilsel becerilerini kademeli olarak geliştirmeye hizmet ettiği gibi, ölçme araçlarının da daha adil, işlevsel ve seviyeye uygun olmasını sağlar. Bu yönüyle taksonominin, sadece akademik bir sınıflama modeli değil, aynı zamanda nitelikli bir dil öğretim yaklaşımının ayrılmaz parçası olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitelikli bir sınav, farklı bilişsel düzeyleri içermeli ve öğrencilerin çok yönlü zihinsel kapasitelerini ölçebilecek çeşitlilikte sorular barındırmalıdır (Jones, Harland, Reid & Bartlett, 2009).

2.3.1. Hatırlama Düzeyi

Bloom Taksonomisi'nin en temel ve ilk düzeyi olan "Hatırlama" ya da diğer bir ifadeyle "Bilgi" düzeyi, öğrenme sürecinin başlangıcını oluşturur. Bu düzeyde öğrenciden, daha önce öğrenmiş olduğu bilgileri doğru ve eksiksiz bir şekilde geri getirmesi beklenir. Hatırlama, sadece bilgiyi akılda tutma değil, aynı zamanda o bilginin tanımlanması, tanınması, anımsanması ve basit şekilde tekrarlanmasını içerir. Dil öğreniminde ezberlemenin önemini anlamak, öğretmenlerin bilgiyi kalıcı hale getiren sınavlar tasarlamalarına ve Bloom Taksonomisi'nin üst bilişsel seviyelerindeki bilgi sentezi ve uygulama süreçlerini desteklemelerine yardımcı olur (Acharya, 2024). Bu yönüyle bilgi düzeyi, öğrenmenin en alt basamağı olarak kabul edilmekte ve ileri düzey bilişsel süreçlerin temelini oluşturmaktadır.

Yabancı dil öğretimi bağlamında, özellikle Türkçe öğrenen öğrenciler için bu düzey, dil bilgisi kurallarını, kelime dağarcığını, dilin temel yapısını ve temel ifadeleri öğrenip hatırlama anlamına gelir. Örneğin, öğrencilerden belirli dilbilgisi kurallarını (fiil çekimleri, zaman kipleri, zamirler vb.) doğru şekilde tanımlamaları, kelimelerin anlamlarını hatırlamaları veya basit sorulara temel yanıtlar vermeleri beklenir. Bu aşamada öğrencinin aktif ve pasif kelime dağarcığı arasındaki fark belirginleşir, aktif kelime bilgisi kullanıma hazır kelimeleri kapsarken, pasif bilgi ise anımsanan ancak henüz kullanımda etkin olmayan kelimeleri içerir. Görsel materyaller, farklı dil geçmişlerinden gelen öğrenciler için kavramsal eşleşmeyi kolaylaştırmakta ve anlamlandırma sürecini desteklemektedir. Bu tür uyaranlar, öğrencilerin hem önceki bilgilerini harekete geçirmelerine hem de yeni bilgileri yapılandırmalarına imkân tanır (Delibaş, 2013).

Bu düzey, özellikle Türk soylu öğrenciler açısından görece bir avantaj sunmaktadır. Çünkü Türkiye Türkçesi ile Kazakça, Kırgızca, Özbekçe, Türkmence gibi kardeş diller arasında temel sözcük dağarcığı, fiil yapılandırması ve kip kullanımı açısından belirli yapısal benzerlikler mevcuttur. Bu benzerlikler, öğrencilerin yeni kelime ve kuralları öğrenme değil, yalnızca karşılıklarını hatırlama sürecine odaklanmalarına olanak tanır. Örneğin, Özbekçe'de bulunan "-moq" fiil eki ile Türkiye Türkçesindeki mastar eki "-mek/-mak" arasındaki benzerlik, öğrenilen bilgilerin zihinde daha kolay kodlanmasını ve hatırlanmasını sağlar.

Dil sınavlarında bilgi düzeyindeki kazanımlar genellikle çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış veya boşluk doldurma gibi objektif sorularla ölçülür. Bu tür sorular, öğrencinin anımsama yeteneğini doğrudan test eder ve genellikle öğrencilerin ilk aşamalarda edindikleri temel bilgileri ne kadar iyi kavradıklarını ortaya koyar. Örneğin, Türkiye Türkçesinde

kullanılan “-iyor” geniş zaman eki ya da çoğul eki “-ler”in doğru şekilde tanımlanması ve uygulanması bu düzeyin göstergelerindendir.

Ancak bilgi düzeyinde başarı, dil öğreniminde sadece başlangıç noktasıdır, çünkü dilsel yeterlik, bilgilerin anlamlandırılması, uygulanması ve daha karmaşık bilişsel süreçlere aktarılmasıyla gelişir. Yabancı dil öğreniminde, özellikle Türkçe gibi eklemeli ve zengin morfolojik yapıya sahip dillerde, bilgilerin yüzeysel hatırlanması yeterli değildir. Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını ve kelimeleri sadece ezberlemekle kalmayıp, bu bilgileri uygun bağlamda kullanabilmeleri için sonraki öğrenme düzeylerine geçmeleri gerekmektedir.

Buna rağmen, bilgi düzeyi Türkçe öğrenen öğrenciler için kritik bir aşamadır. Çünkü tüm dilsel kazanımların temelinde sağlam bir bilgi tabanı yatar. Özellikle Türkiye’de öğrenim gören Türk soylu öğrenciler açısından, anadil ve Türkiye Türkçesi arasındaki yapısal benzerlikler, bu düzeydeki öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve başarı oranını artırmaktadır. Bu öğrenciler, anadillerindeki benzer yapıları hatırlayarak ve karşılaştırarak, Türkçe bilgi düzeyinde daha hızlı ilerleme kaydedebilmektedirler.

Sonuç olarak, Bloom Taksonomisi’nde bilgi düzeyi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin temel bilgi birikimlerinin oluştuğu ve bu bilgilerin sonraki düzeylerde kullanılmak üzere organize edildiği başlangıç basamağıdır. Dil sınavlarında bu düzeyin ölçülmesi, öğrencinin dil öğrenme sürecindeki ilk kazanımlarını değerlendirmek için vazgeçilmez bir aşamadır. Türk soylu öğrenciler bağlamında ise bu düzey, dilsel benzerlikler sayesinde hem pedagojik açıdan hem de sınav başarısı açısından olumlu etkiler yaratmaktadır.

2.3.2. Anlama Düzeyi

Bloom Taksonomisi’nde bilgi düzeyinin hemen üstünde yer alan “Anlama” düzeyi, öğrenilen bilgilerin yorumlanması, açıklanması ve anlamlandırılması süreçlerini kapsar. Bu aşamada öğrenciden sadece bilgiyi hatırlaması değil, o bilgiyi içselleştirip kavraması, farklı bağlamlarda açıklayabilmesi ve anlamını aktarabilmesi beklenir. Anlama düzeyindeki görevler, bir metni özetleme, cümleleri kendi kelimeleriyle ifade etme veya karmaşık bir metindeki anlamı yorumlama gibi etkinlikleri içerebilir. Bu tür alıştırma, öğrencilerin bilgiyi anlama yeteneklerini ölçmekle kalmaz, aynı zamanda dilin inceliklerini ve bağlama özgü anlamları kavrayarak bunları kendi ifadeleriyle aktarabilme becerilerini de değerlendirir (Acharya, 2024). Anlama düzeyi, öğrenmenin daha derin bir boyutunu temsil eder ve dil öğreniminde iletişim becerilerinin temelini oluşturur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler açısından, anlama düzeyi, okuduğunu ve dinlediğini kavrama, metinlerdeki ana fikirleri çıkarma, sözcük ve cümle anlamlarını bağlama göre çözümleme yeteneklerini içerir. Bu aşamada öğrenciler, temel dil bilgisi ve kelime dağarcığını kullanarak anlam oluşturur ve öğrendiklerini pratikte yorumlarlar. Örneğin, bir paragrafı okuyup ana fikrini özetleyebilmek veya bir konuşmayı dinleyerek verilen bilgileri anlamlandırmak anlama düzeyinin göstergesidir. Delibaş'a (2013) göre dil öğretimi sürecinde öğrenenin okuduğu veya dinlediği metni yorumlaması, özetlemesi, karşılaştırması gibi beceriler anlama düzeyine karşılık gelir ve bu düzeyde kazanılan yeterlikler, bilgilerin uzun süreli belleğe transferi açısından kritiktir.

Dil sınavlarında anlama düzeyinin ölçülmesi, daha çok açık uçlu sorular, kısa cevaplar, yorum gerektiren sorular ve dinleme-anlama bölümleri aracılığıyla yapılır. Öğrencilerin verilen metni anlama, sorulara uygun yanıt verme ve metinle ilgili çıkarımlarda bulunma becerileri değerlendirilir. Ayrıca, anlama düzeyinde kelimelerin ve ifadelerin bağlama göre anlamlarının çözülmesi önem taşır; çünkü Türkçe gibi zengin sözdizimine ve çok anlamlı kelimelere sahip dillerde bağlam belirleyici bir unsur olarak öne çıkar.

Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrenciler arasında, özellikle Türk soylu öğrenciler, anlama düzeyinde belirli avantajlara sahip olsalar da karşılaşılan zorluklar da mevcuttur. Türk dillerinin ortak tarihsel ve yapısal özellikleri sayesinde, bu öğrenciler birçok Türkçe ifadeyi daha hızlı kavrayabilmekte ve okuma-dinleme gibi anlama becerilerinde daha çabuk ilerleme kaydedebilmektedirler. Örneğin, Özbek, Kazak veya Kırgız Türkçelerinde yer alan sözcük ve cümle yapılarına olan aşinalık, Türkiye Türkçesinde karşılaştıkları dilsel unsurların daha rahat anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Ancak buna rağmen, deyimler, atasözleri, kültürel referanslar ve mecaz ifadeler, Türk soylu öğrenciler için de zaman zaman anlama güçlüğüne neden olabilmektedir. Bu tür ifadelerin anadilinde doğrudan karşılığı bulunmadığında veya kültürel bağlam yeterince tanınmadığında, öğrenciler anlamlandırma aşamasında zorluk yaşayabilmekte ve iletişimde yanlış anlamalar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, anlama düzeyindeki becerilerin yalnızca dil bilgisiyle değil, aynı zamanda kültürel yeterlikle de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Anlama düzeyi, Türkçe dil sınavlarının başarısında kritik bir rol oynar. Çünkü gerçek hayatta dilin etkin kullanımı ve akademik başarı, sadece bilgiyi hatırlamaktan öte, bu bilgiyi yorumlayıp anlamlandırabilme yeteneğine bağlıdır. Öğrencilerin sözcük ve cümle anlamlarını bağlama göre doğru çıkarabilmeleri, dilsel yeterliklerinin gelişiminde temel bir basamaktır. Bu

nedenle dil sınavlarında anlama becerileri, özellikle dinleme ve okuma bölümlerinde ağırlıklı olarak değerlendirilir.

Özetle, Bloom Taksonomisi'nde anlama düzeyi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin bilgiyi sadece hatırlamakla kalmayıp, onu yorumlayıp anlamlandırabildikleri ve öğrendiklerini kullanabilir hale geldikleri önemli bir aşamadır. Türk soylu öğrencilerin yapısal yakınlık sayesinde bu düzeye daha hızlı erişebilmeleri, onların öğrenme süreçlerinde avantaj elde etmelerine olanak tanımaktadır. Bu düzeyde kazanılan beceriler, öğrencilerin dil sınavlarında daha kapsamlı ve kalıcı başarı elde etmelerine imkân sunar ve dil öğrenme sürecinde sonraki aşamalara geçişin temelini oluşturur.

2.3.3. Uygulama Düzeyi

Bloom Taksonomisi'nin üçüncü basamağı olan “Uygulama” aşaması, öğrenilen bilgilerin farklı ve somut durumlarda kullanılmasını ifade eder. Bu düzeyde öğrenciler, edinmiş oldukları kavram ve kuralları gerçek hayat veya akademik bağlamlarda etkili biçimde uygulayabilmelidirler. Bilişsel seviye, bilginin anlaşılmasının ötesine geçerek, öğrenenin edinilen bilgiyi yeni ve farklı bağlamlarda uygulama yeteneğini incelemeyi amaçlar. İngilizce dil değerlendirme alanında, bu düzeydeki görevler yalnızca teorik anlamayı değil, aynı zamanda dil becerilerinin çeşitli durumlarda pratikte uygulanmasını gerektirir (Brown, 2018). Uygulama düzeyi, bilginin pasif olarak öğrenilmesinin ötesinde, pratik bir beceriye dönüştürülmesini sağlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için bu aşama, dilbilgisi kurallarını doğru ve yerinde kullanmak, kelime bilgisini cümle içinde etkin şekilde sergilemek, hem yazılı hem de sözlü ifadelerde öğrendiklerini uygulayabilmek anlamına gelir. Örneğin, geçmiş zaman yapısının kurallarını öğrenen bir öğrenci, sınavlarda veya günlük iletişimde bu yapıyı doğru şekilde kullanabiliyorsa, uygulama düzeyini başarılı şekilde gerçekleştirmiş sayılır. Delibaş'a (2013) göre yeni öğrenilen dilbilgisi yapılarının benzer bağlamlarda kullanılması ya da metinlerin dramatize edilmesi gibi görevler, uygulama düzeyine özgü performanslara örnek teşkil eder.

Dil sınavlarında uygulama düzeyi, boşluk doldurma, cümle tamamlama, doğru-yanlış gibi objektif soru tiplerinin yanı sıra, yazılı ve sözlü anlatım bölümleri ile ölçülür. Öğrencinin kuralları pratik olarak ne kadar doğru ve yerinde kullandığı, sınavdaki başarısını doğrudan etkiler. Bu süreçte dilbilgisi yapılarının doğru kullanımı, uygun kelime seçimi ve cümle bütünlüğü sınav performansında belirleyici olur.

Türkiye’de öğrenim gören yabancı öğrenciler, özellikle Türk soylu olanlar, uygulama düzeyinde dil yapılarını daha hızlı kavrayıp kullanabilmektedirler. Bu durumun temel nedeni, anadilleri ile Türkiye Türkçesi arasındaki yapısal benzerliklerin, dilsel üretimde uygulamaya geçişi kolaylaştırmasıdır. Ancak karmaşık cümle yapılarında ve akademik yazımda bazı yapısal farklılıklar, hatalara yol açabilmektedir .

Uygulama düzeyi, dil öğreniminde aktif becerilerin gelişimi için büyük önem taşır. Çünkü dil, ancak pratik kullanımla gerçek anlamda öğrenilebilir ve kalıcı hale gelir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde, öğrencilerin öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaları, hem bilgilerin içselleştirilmesi hem de öğrenmenin kalıcılığı açısından kritik öneme sahiptir. Sınıf içi uygulamalar, proje çalışmaları ve farklı yazılı-sözlü etkinlikler, uygulama becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.

Özetle, Bloom Taksonomisi’ndeki uygulama düzeyi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bilgi ve becerilerini aktif ve doğru biçimde kullanabilme yeteneğini temsil eder. Bu düzeyde kazanılan beceriler, öğrencilerin dil sınavlarında ve günlük iletişimde daha etkili ve özgüvenli olmalarını sağlayarak, öğrenme sürecindeki başarılarının somut göstergeleri haline gelir.

2.3.4. Analiz Düzeyi

Bloom Taksonomisi’nin yenilenmiş versiyonunda dördüncü bilişsel basamak olarak tanımlanan analiz düzeyi, bireyin sahip olduğu bilgi bütününe anlamlı alt birimlere ayırarak bu parçalar arasındaki ilişkileri ortaya koyma, yapısal işleyişi kavrama ve bileşenler üzerinden anlam üretme yetisini ifade eder. Bu düzey, öğrencinin yalnızca bilgiye sahip olmasını değil, o bilgiyi çözümleyerek anlamlandırmasını, örüntüler oluşturmalarını ve bu örüntüler yoluyla çıkarımlar yapabilmesini önceler. Johnson’a (2019) göre, analiz düzeyi yalnızca temel uygulamayı aşmakla kalmaz, aynı zamanda bilginin bileşenlerine ayrılarak aralarındaki derin ilişkilerin kavranmasını da içerir. Yabancı dil olarak Türkçe değerlendirme bağlamında, analiz gerektiren görevler, öğrencilerin dil kullanımındaki incelikleri çözümlemelerini gerektirerek daha derin bir bilişsel katılım talep eder.

Yabancı dil öğretiminde analiz düzeyi, bireyin hedef dildeki öğeleri bir bütün olarak değil, işlevsel parçalar hâlinde değerlendirme becerisi kazanması açısından önem taşır. Yabancılarla Türkçe öğretimi bağlamında bu düzey, dilsel yapıların işlevsel analizini yapabilme, cümle içerisindeki sözcüklerin görevlerini ayırt edebilme, anlatım türleri arasında fark gözetebilme ve metnin organizasyonel bütünlüğünü çözümleyebilme becerilerinin gelişimiyle ilgilidir.

Analiz düzeyinin yalnızca B2 ve üstü seviyelerde geçerli olduğu yönünde yaygın bir kanaat bulunsa da, bu basamak aslında temel düzey (A1-A2) öğrenciler için de uygun şekilde uyarlanarak uygulanabilir. Örneğin A1 seviyesindeki bir öğrenciye verilen kısa bir diyalog metninde, soru kelimelerinin ya da zaman zarflarının cümle içindeki yerini ve işlevini belirleme görevi, onun analiz becerilerini tetikler. Aynı şekilde A2 düzeyinde, iki farklı cümlede kullanılan zaman kiplerini karşılaştırarak benzerlik ve farklarını ortaya koyma etkinliği, öğrencinin yapı çözümleme yetisini geliştirmeye yönelik tipik bir analiz faaliyetidir. Bu tür uygulamalar, öğrencinin dilsel farkındalığını artırarak daha derin öğrenme yollarına kapı aralar. Türk soylu öğrencilerin kendi ana dillerindeki dil yapılarıyla hedef dildeki yapılar arasındaki benzerlik ve farkları fark etmeleri, çözümleme düzeyinde gerçekleşen bilişsel farkındalığın bir göstergesidir (Delibaş, 2013).

Dil öğretim sürecinde analiz düzeyine hitap eden kazanımlar, özellikle okuma ve yazma becerileri üzerinden geliştirilir. Öğrencinin bir metindeki temel düşüncüyü destekleyen yardımcı fikirleri tespit etmesi, bağlaçların ya da zamirlerin hangi anlam ilişkilerini kurduğunu analiz etmesi veya bir paragrafın anlam yapısını incelemesi bu düzeye örnektir. Aynı şekilde, yazma becerisinde öğrenciden giriş-gelişme-sonuç ilişkisini kurması, paragraf içi tutarlılığı sağlaması ve anlatım akışını değerlendirmesi beklenebilir. Bu tür etkinlikler, hem dilsel hem de bilişsel gelişim açısından büyük önem taşır.

Bu düzeydeki kazanımların ölçme-değerlendirme süreçlerine entegrasyonu da ayrıca dikkat gerektirir. Öğrencinin yalnızca doğru cevabı vermesi değil, bu cevabı hangi gerekçeyle tercih ettiğini ifade etmesi; çoktan seçmeli sorulara ek olarak açık uçlu sorulara da yer verilmesi; tablo, grafik, yapı çözümleme gibi uygulamalara ağırlık verilmesi önerilmektedir. Böylece dil sınavlarında analiz düzeyinin temsili daha adil ve işlevsel hâle gelir.

Sonuç olarak, analiz düzeyi, yalnızca ileri düzey öğrenciler için değil, her düzeydeki öğrenciye uygun biçimde ölçeklendirilebilecek bilişsel bir beceridir. Temel düzeyde yapısal farkındalık kazandırmak, orta düzeyde mantıksal bağ kurma becerisini geliştirmek ve ileri düzeyde akademik çözümleme yetisini pekiştirmek mümkündür. Bu düzeyin yabancı dil öğretiminde etkin biçimde kullanılması, hem öğretim sürecinin derinleşmesine hem de ölçme-değerlendirme uygulamalarının çok boyutlu hâle gelmesine önemli katkılar sunar.

2.3.5. Değerlendirme Düzeyi

Bloom'un yenilenmiş taksonomisinde yer alan değerlendirme düzeyi (ing. *evaluating*), bireyin bilgiye dayalı olarak karar verme, yargıya varma ve alternatifler arasında seçim yapma

becerisine ulaştığını gösterir. Bu düzeyde öğrencilerden yalnızca bilgiyi hatırlamaları ya da anlamaları değil, aynı zamanda bu bilgiyi analiz etmeleri, kıyaslamaları ve belirli ölçütlere göre değerlendirmeleri beklenir. Yenilenmiş taksonomiye göre bu düzey, “eleştirme (critiquing)” ve “kontrol etme (checking)” gibi bilişsel alt becerileri içerir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değerlendirme düzeyi, öğrencinin dilsel verileri ya da içerikleri bir ölçüt çerçevesinde irdelemesini, neden-sonuç ilişkileri kurmasını ve gerekçeli yargılarda bulunmasını kapsar. Öğrenci, dilsel bir yapının doğruluğunu, bir metnin tutarlılığını, bir anlatım biçiminin uygunluğunu ya da bir metnin inandırıcılığını sorgulayarak dilsel yeterliliğini daha üst düzeyde sergiler. Bu bağlamda değerlendirme düzeyine yönelik görevler arasında, “iki farklı metni karşılaştırarak hangisinin daha etkili olduğunu gerekçeleriyle açıklama”, “bir hikâyeyi tamamlayarak anlatım bütünlüğünü sağlama” ya da “başkasının yazdığı bir paragraftaki anlatım bozukluklarını düzeltme” gibi etkinlikler yer alabilir.

Her ne kadar bu düzey ileri dil kullanıcılarıyla özdeşleştirilmiş olsa da, Türk soylu öğrencilerin A1 ve A2 seviyelerinde de bu düzeye uygun basitleştirilmiş görevlerle anlamlı sonuçlar elde edilebildiği gözlenmektedir. Bunun temel nedeni, Türk soylu öğrencilerin Türkçeye olan yapısal ve sözcüksel yakınlıkları sayesinde dilsel örüntüleri daha erken fark edebilmeleridir. Örneğin A1 düzeyinde bir öğrenciye “iki kişi arasında geçen kısa bir diyalogu okuyup hangisinin daha kibar olduğunu ve nedenini açıklama” görevi verildiğinde, öğrenci hem anlam düzeyinde hem de değerlendirme düzeyinde performans sergileyebilir. Benzer şekilde A2 düzeyindeki bir öğrenciye “iki farklı planlama metninden hangisinin daha açık ve düzenli olduğunu belirtme” ya da “verilen cümledeki anlatım biçimini neden tercih ettiğini açıklama” gibi görevler verildiğinde, öğrenciden değerlendirme düzeyinde düşünmesi ve dilsel seçimlerini gerekçelendirmesi beklenir.

Bu düzeyde geliştirilen ölçme araçları genellikle *açık uçlu sorular, metin karşılaştırmaları, yazılı anlatım düzeltme görevleri ve alternatif önerme çalışmaları* şeklinde kurgulanır. Bu görevler, öğrencinin yalnızca doğru cevabı bilip bilmediğini değil, aynı zamanda bu cevaba neden ulaştığını da değerlendirme fırsatı sunar. Ayrıca değerlendirme düzeyindeki etkinliklerde öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapmaları da teşvik edilebilir. Böylece öğrenciler hem kendi öğrenme süreçlerini izlemeyi öğrenir hem de başkalarının dilsel üretimlerine eleştirel bir bakış geliştirir. Delibaş’a (2013) göre özellikle tartışma temelli etkinlikler yoluyla öğrenenlerin neden-sonuç ilişkisi kurarak fikir belirtmeleri

ve yargı geliştirmeleri, yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin değerlendirme düzeyinde gerçekleşen becerilerden sayılır.

Bu tür görevlerin Türkçe ğretiminde kullanılması, öğrencilerin dilsel farkındalıklarının artmasına, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ve gerekçeli kararlar verebilme yetilerinin güçlenmesine katkı sağlar. Ayrıca değerlendirme düzeyinde geliştirilen görevlerin kültürel ve sosyal boyutlarla ilişkilendirilmesi, öğrencinin hem hedef dili hem de hedef kültürü daha derinlemesine tanınmasına olanak tanır.

Sonuç olarak, değerlendirme düzeyi, öğrencinin yalnızca dili kullanma becerisini değil; aynı zamanda dil üzerine düşünme ve dili çeşitli yönleriyle irdeleme becerisini de yansıtır. Türk soylu öğrenciler için başlangıç seviyelerinde dahi uygun yönlendirme ve görev tasarımıyla bu düzeye hitap eden çalışmalar yapılabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişim süreçlerine derinlik kazandırmakta ve onları daha bağımsız, farkında ve üretken dil kullanıcıları hâline getirmektedir.

2.3.6. Yaratma Düzeyi

Bloom'un yenilenmiş taksonomisinde en st bilişsel basamak olan yaratma düzeyi (ing. *creating*), bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanarak yeni bir ürün, zm ya da ifade biçimi geliştirmesini içerir. Bu düzey, öğrenmenin yalnızca pasif alım ve uygulama süreçleriyle sınırlı olmadığını, bireyin bilgiyi yeniden yapılandırma, bir araya getirme ve dönüştürme becerisine ulaştığını gösterir. Thomas'a (2023) göre bu düzey, önceki aşamaların ötesine geçerek öğrencilerden yalnızca bilgiyi analiz edip değerlendirmeleri değil, aynı zamanda öğrendiklerini yaratıcı bir biçimde sentezlemeleri de beklenmektedir. Bu durum, dil öğreniminde hem st düzey bilişsel becerilerin hem de yaratıcı dil kullanımının gelişmesini gerektirir. Yenilenmiş Bloom taksonomisinde bu düzey; "oluşturma (generating)", "planlama (planning)" ve "reti oluşturma (producing)" alt becerileriyle tanımlanır.

Bu düzeyde öğrencilerden yalnızca dil bilgisel olarak doğru cmler kurmaları değil, aynı zamanda bu cmleri yeni bir bağlamda zgn biçimde üretmeleri beklenir. Bu düzeye ulaşan öğrenen, dilsel yapı ve içerikleri kullanarak afiş, slogan, hikâye ya da sunum gibi zgn ürünler ortaya koyabilir. Bu, dili yalnızca anlamakla kalmayıp onu üretme sürecine de katıldığını gösterir (Delibaş, 2013). Örneğin, bir öğrenciye "gelecekteki hayalini anlatan kısa bir kompozisyon yazma", "bir günlüğün sayfasını doldurma" ya da "verilen görselleri kullanarak bir hikâye oluşturma" gibi görevler verildiğinde, ğrenci yaratma düzeyinde

performans sergiler. Bu etkinliklerde öğrencinin hem öğrenmiş olduğu kelime ve dil bilgisi unsurlarını kullanması hem de bunları özgün bir yapıya dönüştürmesi beklenmektedir.

Bu düzey genellikle ileri düzey dil kullanıcılarıyla ilişkilendirilse de, özellikle Türk soylu öğrenciler için A1 ve A2 seviyelerinde de bu düzeye uygun görevlerin başarıyla yerine getirilebildiği gözlemlenmektedir. Bunun temel nedeni, bu öğrencilerin anadil olarak konuştukları dillerin Türkçeye hem yapısal hem de sözcük dağarcığı açısından yüksek düzeyde benzerlik göstermesidir. Örneğin, Özbekçe, Kazakça, Kırgızca ve Türkmençe gibi dillerde yer alan pek çok temel fiil, isim ve kip biçimi Türkçede karşılığını bulur. Bu durum, öğrencilerin düşük seviyede bile Türkçeyi üretken şekilde kullanmalarına olanak tanır.

Nitekim A1 düzeyindeki bir Türk soylu öğrenci, basit fiilleri kullanarak “Bugün okula gittim, ders çalıştım, arkadaşlarımla konuştum” gibi cümlelerden oluşan kısa bir günlük yazabilir. Bu, hem yaratma düzeyine hem de öğrencinin günlük yaşam bağlamındaki dil üretim becerisine örnektir. A2 düzeyinde ise öğrenciye “Geçen hafta yaşadığın en ilginç olayı anlat” şeklinde bir görev verildiğinde, öğrenci olayları kronolojik sırayla ve sebep-sonuç ilişkisi kurarak aktarabilir. Bu tür görevler, öğrencinin hem dilsel yapılarını birleştirme hem de bağlam içinde anlamlı bir bütün oluşturma becerisini ölçmektedir.

Bu düzeydeki ölçme etkinlikleri, genellikle açık uçlu sorular, proje çalışmaları, yaratıcı yazma etkinlikleri, öykü tamamlama, rol oynama, senaryo yazma veya kişisel anlatılar şeklinde tasarlanabilir. Özellikle yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencinin hem dilsel yeterliğini hem de bilişsel üretkenliğini değerlendirmede etkili bir araçtır. Ayrıca bu tür etkinliklerin değerlendirilmesi, salt doğru-yanlış esasına değil, yaratıcılık, bağlam uygunluğu, dil bilgisel doğruluk ve ifade zenginliği gibi kriterlere dayanmalıdır. Böylece öğrencinin yaratıcı süreçte katılımı teşvik edilirken, dil kullanımındaki kişisel tercihler de göz önünde bulundurulur.

Bu düzeyin Türkçe öğretimi açısından bir diğer önemi de, öğrencinin özgüven geliştirmesidir. Öğrenci kendi düşüncelerini, hayallerini ya da yaşantılarını dil yoluyla ifade ettiğinde, dili yalnızca öğrenme nesnesi olarak değil, aynı zamanda iletişimsel bir araç olarak kullanır. Bu da öğrenmeye olan motivasyonu artırır. Ayrıca yaratıcı etkinliklerin kültürel aktarım süreçleriyle entegre edilmesi, öğrencinin Türk kültürünü daha derinlemesine kavramasına katkı sağlar.

Sonuç olarak, yaratma düzeyi yalnızca dilsel bir ustalık göstergesi değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının ve bireysel üretkenliğinin bir yansımasıdır. Türk soylu öğrenciler açısından değerlendirildiğinde ise bu düzeyin A1 ve A2 gibi başlangıç

seviyelerinde bile uygulanabilirliği yüksektir. Uygun yöntem, yönlendirme ve görevlerle desteklenen yaratma düzeyindeki faaliyetler, hem öğrencinin dilsel becerilerini geliştirir hem de onu anlamlı, kalıcı ve motive edici bir öğrenme süreciyle buluşturur.

2.3.7. Yabancılar Türkçe Dil Sınavlarının Bloom Taksonomisi ile Uyum Seviyesi

Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreci, öğretimin hedeflerle tutarlılığını belirlemenin yanı sıra, öğrenenlerin dil yeterlik düzeylerinin nesnel olarak belirlenmesi açısından da temel bir bileşendir. Acharya (2024), değerlendirmeleri öğrenme hedefleriyle uyumlu hale getirmenin etkili dil eğitimi için temel olduğunu belirtmektedir. “Taksonomi, öğretim sürecinde kazandırılmak istenen becerilerle ölçme araçları arasında ortaya çıkan tutarsızlıkları görünür kılar” (Köksal & Ulum, 2018, s. 77).

Bu çerçevede dil öğretiminde kullanılan sınavların niteliği, içeriği ve ölçtüğü bilişsel düzeyler, öğrenme sürecinin yönlendirilmesi açısından önemli göstergeler sunmaktadır. Öğrenme çıktılarının sadece bilgi düzeyinde değil, daha üst düzey bilişsel basamaklarda değerlendirilmesini hedefleyen çağdaş yaklaşım, özellikle Bloom Taksonomisi bağlamında önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ölçme araçlarının, Bloom Taksonomisi ile yapısal düzeyde ne kadar örtüştüğü sorunsalı, hem öğretim kalitesini hem de öğrenen performansını doğrudan etkilemektedir. “Ders kitabının bilişsel becerilere dengesiz yaklaşımı, öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme yetilerini geliştirmelerini engelleyebilir” (Ulum, 2024, s. 178). Bloom Taksonomisi’nin yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerine entegre edilmesi, farklı bilişsel düzeyleri hedefleyen çeşitli değerlendirme etkinliklerinin planlanmasına olanak tanır. Bu çeşitlilik, yalnızca alt düzey düşünme becerilerinin değil, aynı zamanda üst düzey bilişsel süreçlerin de sınanmasını mümkün kılar. Bu yaklaşım, tek biçimli sınav yapılarından uzaklaşarak, öğrencilerin dilsel yeterliklerinin daha bütüncül bir biçimde değerlendirilmesini sağlar (Johnson & Smith, 2017).

Bloom Taksonomisi, eğitimcilere değerlendirme süreçlerini belirlenen öğrenme hedeflerine uygun şekilde yapılandırma imkânı sunan önemli bir çerçevedir. Bu yaklaşım, yapılan sınavların amaca yönelik ve etkili olmasını sağlayarak, dil öğretiminde öğrencilerin performansını daha sağlıklı ölçme olanağı yaratır (Jones ve ark., 2020). Ayrıca, Bloom Taksonomisi’nin bireyselleştirilmiş değerlendirme imkânı, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilme açısından kritik bir rol oynar. Miller ve Johnson (2022) tarafından vurgulandığı üzere, taksonomi sayesinde sınavlar, öğrencilerin bilişsel

gelişim süreçleri ve öğrenme hızları dikkate alınarak daha kapsayıcı ve öğrenci odaklı şekilde tasarlanabilir.

Bloom Taksonomisi, bilişsel alanı hiyerarşik olarak sıralayan altı temel düzeyden oluşmaktadır: Bilgi (Hatırlama), Kavrama (Anlama), Uygulama, Analiz, Değerlendirme ve Yaratma. Bu sınıflandırma, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sadece bilgiye sahip olmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlamlandırabilmelerini, farklı bağlamlarda kullanabilmelerini, eleştirel şekilde analiz edip değerlendirebilmelerini ve yeni, özgün ürünler oluşturabilmelerini amaçlar. Bu çok katmanlı yaklaşım, yabancı dil öğretiminde kullanılan ölçme araçlarının da benzer şekilde çok boyutlu olması gerekliliğini doğurmuştur. Ancak uygulamada, özellikle yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında düzenlenen dil sınavlarının, çoğunlukla bilgi ve anlama düzeyine odaklandığı gözlemlenmektedir. Çoktan seçmeli testler, eşleştirme, boşluk doldurma ve kısa yanıtlı sorular gibi kapalı uçlu maddeler, genellikle öğrencinin gramer kurallarını tanınması, kelime anlamlarını hatırlaması veya okuduğunu/dinlediğini genel hatlarıyla anlaması üzerine yapılandırılmaktadır. Bu tür sorular, ölçme sürecini hızlı ve pratik hâle getirirse de, öğrenenin dilsel yeterliklerini üst düzey bilişsel süreçlerde kullanıp kullanmadığına ilişkin sınırlı veri sunar. Acharya'ya (2024) göre, ezberlemeyi ölçmek için çoktan seçmeli sorular yerine, öğrencilerin bir kitabı incelemesini, argümanları değerlendirmesini ya da yeni bir şey oluşturmak için materyali sentezlemesini gerektiren ödevler verilmelidir.

Bloom'un üçüncü düzeyi olan uygulama, öğrencinin bilgiyi farklı bağlamlara transfer edebilme becerisini gerektirir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, bu düzeyde ölçüm yapılması için bağlam temelli cümle kurma, kuralları farklı metinlerde uygulama, dilsel yapıların değişen anlamlarını fark etme gibi görevlerin sınavlara dâhil edilmesi gereklidir. Ancak bu tür görevlerin oluşturulması ve puanlanması, çoktan seçmeli testlere kıyasla daha fazla zaman ve uzmanlık gerektirdiğinden, sınavlarda sıklıkla göz ardı edilmektedir.

Analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyleri, Bloom Taksonomisinin en üst üç bilişsel basamağını oluşturmaktadır ve öğrencinin dilsel girdileri çözümleyebilme, farklı metinleri karşılaştırabilme, içeriklerdeki mantıksal bütünlüğü değerlendirebilme ya da kendi anlam dünyasına dayalı yeni metinler oluşturabilme gibi yüksek düzey becerileri kapsar. Bu düzeyler, özellikle metin üretimi (kompozisyon yazımı), tartışma, karşılaştırma, yorumlama ve eleştirel analiz gibi görev türleri aracılığıyla ölçülebilir. Ancak mevcut uygulamalarda bu tür üst düzey kazanımların ölçülmesine yönelik soru çeşitlerinin sınırlı olması, öğrencilerin gelişen dilsel ve bilişsel yeterliklerinin sınavlarla yeterince yansıtılamamasına neden olmaktadır.

Yabancılarla yönelik Türkçe öğretiminde kullanılan sınavlarda, üretken beceriler olan yazma ve konuşma ölçümüne daha az ağırlık verilmesi de Bloom Taksonomisi çerçevesinde önemli bir uyum sorununu ortaya koymaktadır. Yazma ve konuşma becerileri, özellikle yaratma düzeyinin ölçülmesinde temel araçlardır. Öğrencinin özgün ifadeler geliştirmesi, farklı sosyal bağlamlarda uygun dilsel stratejiler üretmesi, karşılaştığı sorunlara kendi sözcükleriyle yanıt verebilmesi gibi kazanımlar, sadece bu üretken becerilerle görünür hâle gelir. Ancak pek çok sınavda, bu becerilere yönelik bölümler ya çok kısa tutulmakta ya da nesnel değerlendirme zorlukları nedeniyle sınav kapsamından çıkarılmaktadır. Bu durum, üst düzey bilişsel kazanımların değerlendirilmesini büyük ölçüde sınırlandırmaktadır.

Bir diğer önemli husus ise, ölçme-değerlendirme araçlarının kültürel içerikle ilişkili bağlamlar içinde yapılandırılıp yapılandırılmadığıdır. Özellikle Türk soylu öğrenciler, dilsel yapı bakımından Türkçeye yakınlık gösterse de, bazı deyimsel ifadeler, kültürel referanslar veya sosyal kullanım bağlamlarında zorluk yaşayabilmektedir. Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirildiğinde, bu öğrencilerin anlama düzeyinin ötesine geçip dili kültürel ve eleştirel bağlamda nasıl çözdükleri, ancak analiz ve değerlendirme düzeyinde hazırlanan sınav sorularıyla belirlenebilir. Bu noktada sınavların kültürler arası yeterliği de kapsayan bir ölçme sistemine sahip olması gerekmektedir.

Ayrıca, son yıllarda Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nin (CEFR) ölçme-değerlendirme ilkeleri doğrultusunda geliştirilen bazı sınavların, Bloom Taksonomisi ile kısmen örtüştüğü görülmektedir. Özellikle C1 ve C2 düzeyindeki sınavlar, öğrencinin tartışma, yorumlama, analiz etme, gerekçelendirme gibi üst düzey becerilerini ölçmeye daha çok odaklanmaktadır. Ancak bu sınav uygulamaları, genellikle ileri düzeylere özgü kalmakta ve A1-B1 aralığında hâlâ bilgi ve anlama düzeylerine odaklı içeriklerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Bloom Taksonomisi'nin tüm düzeylerinin tüm dil seviyelerinde göz önünde bulundurulması, yalnızca ileri değil, başlangıç ve orta seviyedeki öğrenciler için de bilişsel gelişim açısından önemlidir. Ölçme araçlarının, öğrencilerin yalnızca yüzeysel bilgilerini değil, analiz, yorumlama ve üretme gibi üst düzey bilişsel becerilerini de değerlendirecek şekilde yeniden yapılandırılması gereklidir. Bu bağlamda, Bloom Taksonomisi hem öğretim programı geliştirme hem de etkili sınav hazırlama süreçleri için önemli bir araçtır (Köksal & Ulum, 2018).

Sonuç olarak, Bloom Taksonomisi çerçevesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin sınavlarda karşılaştıkları içerikler, hem ölçme geçerliliği hem de öğretim süreciyle olan tutarlılığı açısından yeniden değerlendirilmelidir. Sınavların yalnızca dil bilgisel

yeterlikleri deęil, aynı zamanda eleřtirel dűřűnme, problem űzme, yaratıcı ifade gibi űst dűzey biliřsel sűreleri de kapsaması gerektięi dűřűncesi, gűnűműzde ۆlme-deęerlendirme sistemlerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu baęlamda, Tűrkeyi yabancı dil olarak ۆğrenen ۆğrencilerin, ۆzellikle Tűrk soylu bireylerin, sahip oldukları dilsel avantajlarla birlikte yařadıkları ۆzgűn ۆğrenme zorluklarının da Bloom Taksonomisi perspektifinden analiz edilmesi, hem sınavların iřlevsellięini hem de ۆğretim sűrecinin etkililięini artırabilecek bir yaklařım olarak deęerlendirilebilir.





3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynakları, verilerin toplanması, analizi, güvenilirlik ve geçerliğe yönelik ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi temel alınarak yapılandırılmıştır. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 37). Araştırmanın temel amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme kazanımlarının, özellikle A1 ve A2 düzeyleri bağlamında, Yenilenmiş Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomisi çerçevesinde analiz edilmesi ve bu kazanımların sistematik biçimde yeniden yapılandırılmasına yönelik öneriler geliştirmektir. Bu bağlamda, konunun doğası gereği derinlemesine ve bağlamsal veri elde edilmesine imkân tanıyan nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir.

Veriler, içerik analizi temelli olarak çözümlenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. “Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmeci görüşme sürecini belli bir çerçevede tutmakla birlikte, katılımcıya cevaplarını açıklama ve genişletme fırsatı tanır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmeler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmış akademisyenlerle gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu, araştırmanın amacına uygun biçimde geliştirilmiş, içerik ve kapsam geçerliği sağlamak adına alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur.

Veri toplama sürecinde, görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır ve ardından yazılı olarak dökümü yapılarak içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Kodlama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş, elde edilen bulgular bağlamsal çerçevede değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde, özellikle A1 ve A2 düzeyindeki ölçme-değerlendirme kazanımları temel alınmıştır. Nitel bir çalışma olması sebebiyle istatistiksel genelleme yapılmamış, ancak katılımcı çeşitliliği ve kurumsal farklılıklar gözetilerek içerik zenginliği ve yorum derinliği sağlanmıştır. Bu yöntemsel yaklaşım sayesinde, Türk soylu öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine özgü bilişsel gereksinimlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine ne şekilde entegre edilebileceği, sistematik ve anlamlı bir biçimde ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’deki çeşitli üniversitelerde ve kurumlarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında görev yapan akademisyen ve uzmanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, özellikle Türk soylu öğrencilere yönelik Türkiye Türkçesi öğretimi konusunda doğrudan sınıf içi deneyim sahibi olan ve bu alanda akademik çalışmalar gerçekleştirmiş olan 10 öğretim elemanı (akademisyen ve uygulayıcı uzman) oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemde, belirli yeterlik ve deneyimlere sahip bireyler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların aşağıdaki ölçütleri karşılaması gözetilmiştir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzmanlık sahibi olmak,

Türk soylu öğrencilere yönelik ders verme deneyimine sahip olmak,

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bilimsel yayın, proje ya da program geliştirme süreçlerinde yer almış olmak.

Katılımcılar, Türkiye’nin farklı üniversitelerinde görev yapmakta olup, akademik kıdem, görev yaptıkları kurumlar ve öğretim deneyimleri açısından maksimum çeşitliliği yansıtmaktadır. Bu çeşitlilik sayesinde, çalışmada farklı bakış açılarının, deneyimlerin ve yaklaşımların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi mümkün olmuş; veri zenginliği ve bulguların güvenilirliği önemli ölçüde artırılmıştır.

Veri toplama sürecinde, katılımcıların tamamıyla yüz yüze ve çevrim içi bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş; bu görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra yazılı olarak döküm hâline getirilmiştir. Katılımcılardan görüşmeler öncesinde gönüllülük esasına dayalı olarak yazılı onam alınmış, kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve etik ilkeler doğrultusunda süreç yürütülmüştür.

Bu öğretim elemanlarının hem uygulamaya dayalı sınıf deneyimlerini hem de gözlemlerini paylaşımları, araştırmanın derinliği ve bağlamsal geçerliği açısından büyük katkı sağlamıştır.

3.3. Araştırmanın Veri Kaynakları

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme kazanımlarının Yenilenmiş Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomisi kapsamında

analiz edilmesi amacıyla nitel veri kaynakları tercih edilmiştir. Araştırmanın temel veri kaynağını, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmış ve Türk soylu öğrencilere yönelik ders deneyimi bulunan akademisyenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır.

Görüşme formu, araştırmanın amaçları doğrultusunda özel olarak geliştirilmiş ve içerik ile kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler, katılımcıların derinlemesine bilgi ve deneyimlerini paylaşabilmelerini sağlamak için yarı yapılandırılmış formatta gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, görüşmecinin belirlenen çerçeve içinde kalmasını sağlarken, katılımcıya yanıtlarını genişletme ve açıklama fırsatı da vermiştir.

Veri toplama sürecinde tüm görüşmeler ses kaydı yoluyla kayıt altına alınmış, ardından yazılı döküm işlemi yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve araştırmacı tarafından kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Böylece Türk soylu öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme kazanımlarının bilişsel alan taksonomisi çerçevesinde nasıl yapılandırılabileceği sistematik ve bağlamsal olarak ortaya konmuştur.

Araştırmada başka veri kaynakları kullanılmamış olup, görüşmeler veri kaynağı olarak bilgi derinliği ve özgünlük açısından yeterli görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler, nitel araştırma desenine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış; formun kapsam geçerliği, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Sorular, A1 ve A2 düzeylerindeki ölçme ve değerlendirme kazanımlarına odaklanacak biçimde yapılandırılmıştır. Sorular açık uçlu biçimde yapılandırılmış ve katılımcıların konuya ilişkin deneyimlerini, görüşlerini ve değerlendirmelerini ayrıntılı şekilde ifade etmelerine olanak tanımıştır.

Görüşmeler, yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme öncesinde katılımcılardan gönüllü onam alınmış, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar, daha sonra yazılı metne dönüştürülerek içerik analizine uygun hâle getirilmiştir.

Görüşme ortamlarının doğal, rahat ve katılımcıların kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlayacak biçimde olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı, görüşme süreci boyunca

tarafsızlık ilkesine bağlı kalmış, katılımcılarla güven ilişkisi kurmaya dikkat etmiştir. Verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmak amacıyla veri çeşitlemesi ilkesi gözetilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular; özellikle ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin mevcut kazanımların yeterliliği, Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi bağlamındaki uygulama pratikleri, Türk soylu öğrencilere yönelik değerlendirme stratejileri, öğretici deneyimleri ve program uyumluluğu gibi temalar çerçevesinde yapılandırılmıştır. Görüşme sürecindeki etkileşimli yapı sayesinde katılımcıların düşüncelerini detaylandırmaları ve örneklerle desteklemeleri sağlanmıştır.

Görüşme süreci tamamlandıktan sonra elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş; kodlama, temalaştırma ve yorumlama aşamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, tüm veriler etik ilkeler doğrultusunda raporlanmıştır.

Görüşme formu toplam 20 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılandırılmış ve öğretmenlerin deneyimlerini sistematik biçimde ortaya koyacak şekilde tasarlanmıştır. İlk bölümde, Türk soylu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde yaşadıkları avantajlar ve zorluklar; ikinci bölümde, Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi'nin ölçme ve değerlendirme sürecine yansımaları; üçüncü bölümde, bu öğrencilerin sınav başarısı ve performansına ilişkin öğretmen görüşleri; son bölümde ise mevcut kazanımların yeterliliği ve yeniden yapılandırılması konularına yönelik sorulara yer verilmiştir. Ayrıca, görüşme sürecinin esnek doğası gereği, katılımcıların kendi gözlemlerini ve önerilerini paylaşabilecekleri açık uçlu bir genel değerlendirme sorusu da dâhil edilmiştir.

Alt Problem 1: Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları avantajlar ve zorluklar nelerdir?

1. Türk soylu öğrencilerin, diğer yabancı öğrencilere kıyasla Türkçeyi öğrenme sürecinde hangi alanlarda daha hızlı ilerlediğini gözlemliyorsunuz?
2. Bu öğrenci grubunun Türkçeye yakınlıklarının, dil öğrenme motivasyonlarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
3. Türk soylu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde karşılaştıkları belirgin zorluklar neler?
4. Öğrencilerin ana dilleri, Türkçe öğrenim sürecinde ölçme ve değerlendirme sonuçlarını ne ölçüde etkiliyor?

Alt Problem 2: Bloom'un Sınıflama Taksonomisi ölçme ve değerlendirme sürecinde ne kadar etkili kullanılabiliyor?

1. Ölçme-değerlendirme süreçlerinizde Bloom Taksonomisi'ni doğrudan ya da dolaylı biçimde dikkate alıyor musunuz? Nasıl?
2. Genelde sınavlarda hangi bilişsel düzeylere ait (bilgi, kavrama, uygulama vb.) sorulara ağırlık veriyorsunuz? Neden?
3. Üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme, yaratma) ölçmeye yönelik sorular hazırlamada zorlandığınız oluyor mu? Açıklar mısınız? (Grafik soruları, çıkarım soruları, bir olayı devam ettirme, yorumlama, benzerini yaratma gibi)
4. Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımların Bloom Taksonomisi ilkelerine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

Alt Problem 3: Türk soylu öğrencilerin ölçme-değerlendirme sınavlarındaki başarı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1. Türk soylu öğrenciler genellikle hangi tür sınavlarda (çoktan seçmeli, açık uçlu, yazılı anlatım vb.) daha başarılı oluyor?
2. Bu öğrencilerin dört temel dil becerisinden (okuma, yazma, dinleme, konuşma) hangilerinde sınav başarısı daha yüksek? Gözlemleriniz neler?
3. Türk soylu öğrencilerin sınav performanslarında, anlama mı yoksa ifade etme becerileri mi daha güçlü?
4. Bu öğrencilerin başarı düzeyleriyle ilgili dikkat çekici bir gözleminiz ya da yaşadığınız özel bir durum oldu mu?

Alt Problem 4: Mevcut ölçme-değerlendirme kazanımları, Türk soylu öğrencilerin dil öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlıyor mu?

1. Sizce mevcut kazanımlar, Türk soylu öğrencilerin gerçek öğrenme ihtiyaçlarını karşılıyor mu?
2. Kazanımlar, bu öğrenci grubunun hem güçlü hem de zayıf yönlerini dikkate alacak şekilde yeterince dengeli mi?
3. Ölçme-değerlendirme kazanımlarının daha işlevsel hâle gelmesi için nasıl bir yeniden yapılandırma önerirsiniz?

4. Kazanımlarda, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ulaşmalarını sağlayacak hedefler yeterince yer alıyor mu?

Alt Problem 5: Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin deneyim, ihtiyaç ve önerileri

1. Türk soylu öğrencilere özel olarak sınav hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?
2. Bloom Taksonomisi hakkında özel bir eğitim aldınız mı? Almadıysanız böyle bir eğitimin size katkısı olur mu?
3. Sınav hazırlarken en zorlandığınız nokta nedir? Neden?
4. Görüşmemize ek olarak sizin bu konuda belirtmek istediğiniz başka bir görüş ya da öneri var mı?

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, katılımcıların görüşlerinden anlamlı temalar ve kodlar elde etmeyi, veriler arasında örüntüler belirlemeyi ve bu örüntüleri sistematik şekilde yorumlamayı amaçlayan bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Görüşme sürecinde elde edilen ses kayıtları, görüşmelerin hemen ardından araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüş ve ham veri hâline getirilmiştir. Yazılı veriler, anlamlı bütünlükler oluşturacak şekilde dikkatlice okunmuş ve analiz sürecinin ilk aşaması olan açık kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, metinlerde geçen dikkat çekici ifadeler ve tekrar eden anlamlı yapılar kodlara dönüştürülmüştür. Kodlama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş, ancak elde edilen kodlar ve temalar bağımsız bir uzman tarafından da gözden geçirilerek kodlar arası güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Kodlama sürecinden sonra benzer anlam içeren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Temalar, araştırmanın alt problemleri ile örtüşecek biçimde yapılandırılmış ve her tema altında elde edilen bulgulara ait doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. Bu yaklaşım, elde edilen verilerin güvenirliğini artırmakta ve yorumların nesnel temellere dayandırılmasına olanak sağlamaktadır.

Analiz sürecinde içerik zenginliği ve yorum derinliği sağlamak amacıyla farklı kurumlarda görev yapan katılımcıların görüşleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Görüşme

sorularına verilen cevaplar, yalnızca sıklık verileriyle değil, aynı zamanda içerdği anlamlar ve bağlam içi tutarlılık açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmacı, analiz süreci boyunca önyargıdan uzak, katılımcıların ifadelerine sadık kalan bir yaklaşım benimsemiş; yorumlayıcı geçerlik ilkesine uygun olarak verilerin çoğul anlamlarına dikkat etmiştir. Ayrıca, nitel veri analizinde önemli bir adım olan doğrulama aşamasında, elde edilen bulguların araştırmanın amaçlarıyla tutarlılığı gözden geçirilmiş ve analiz sonuçları çalışmanın genel bütünlüğü içinde değerlendirilmiştir.





4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri sistematik olarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, öğrencilerin dil öğreniminde yaşadıkları avantajlar ve karşılaştıkları zorluklar bağlamında değerlendirilmiş, ayrıca bu süreçte dil yapısına yakınlığın motivasyon ve akademik başarı üzerindeki etkileri detaylandırılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin ortak gözlemleri ve yorumları ışığında yorumlanarak, Türkçe öğrenim sürecine dair derinlemesine bir anlayış sunmayı amaçlamaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt problem kapsamında, “Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları avantajlar ve zorluklar nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşleri, Yenilenmiş Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomisi kapsamında A1 ve A2 seviyelerine ait kazanım örnekleriyle birlikte analiz edilmiştir.

Tablo 4.1. Türk Soylu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecindeki Avantaj ve Zorluklara Dair Öğretmen Görüşleri

Kazanım Seviyesi	Kazanım Örneği	Katılımcı Görüşü	Yorum
A1	Basit günlük ifadeleri anlayabilme	“Ana dil benzerliği, temel ifadelerde hızlı ilerleme sağlıyor.” (Ö1)	Türk soylular için A1 seviyesindeki temel kazanımlar hızlı ve kolay kazanılıyor.
A1 / A2	Tanıdık konular hakkında kısa metin yazma	“Bazı A2 kazanımları A1 seviyesinde verilebilir.” (Ö4)	Dilsel yakınlık nedeniyle A2 kazanımları erken aşamada sunulabilir.
A2	Karmaşık cümle yapıları kurma	“Yazılı anlatımda karmaşık yapılar zorlayıcı.” (Ö5)	Yazılı dildeki karmaşık yapılar Türk soylular için zorlayıcıdır.
A2	Akademik metinlerde dilbilgisi kurallarını uygulama	“Akademik yazımda destek gerekiyor.” (Ö8)	İleri dil becerilerinde destek ihtiyacı devam etmektedir.
A1	Sözlü iletişim becerileri	“Sözlü sınavlarda ana dil etkisi pozitif.” (Ö6)	Sözlü becerilerde başarı yüksektir.

4.1.1. Avantajlar ve Motivasyon

Öğretmenler, Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde, özellikle A1 seviyesinde yer alan “Basit günlük ifadeleri anlayabilme ve kullanabilme” gibi kazanımlarda hızlı ilerlediklerini belirtmiştir (Ö1, Ö3). Bu kazanım, öğrencilerin ana dillerinin Türkçeye yapısal ve sözcüksel yakınlığıyla doğrudan ilişkilendirilmektedir. Örneğin, Ö1 şöyle ifade etmiştir: “Ana dillerindeki yapısal benzerlik, özellikle temel selamlaşmalar ve günlük basit

ifadelerde öğrencilerin hızla ilerlemesini sağlıyor. Bu kazanımda diğer yabancı öğrencilere göre açık avantajları var.”

Bunun yanı sıra, bazı A2 seviyesine ait kazanımların (örneğin, “Tanıdık konular hakkında kısa metinler yazabilme” veya “Geçmiş zamanı kullanarak deneyimlerini aktarabilme”) Türk soylu öğrenciler için A1 seviyesinde bile uygun ve ulaşılabilir olabileceği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Ö4, bu konuda şunları belirtmiştir: *“Bazı A2 kazanımları, onların ana dillerine yakınlıkları nedeniyle A1 düzeyinde sunulabilir ve bu öğrenciler için erken kazanılması mümkün olan beceriler denilebilir.”*

Öğretmenlerin ortak görüşü, bu dilsel ve kültürel yakınlığın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı yönündedir. Ö2’nin ifadesi bu durumu destekler niteliktedir: *“Dil benzerliği, öğrencilerin özgüvenini yükseltiyor ve derse katılım motivasyonlarını artırıyor. Bu da öğrenme hızını olumlu etkiliyor.”*

4.1.2. Zorluklar ve Yazılı Anlatım

Ancak, öğretmenler, Türk soylu öğrencilerin özellikle A2 seviyesine ait “Daha karmaşık cümle yapıları kurma” ve “Akademik metinlerde dilbilgisi kurallarını doğru kullanma” gibi kazanımlarda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ö5’in gözlemi şu şekildedir: *“Yazılı anlatımda, özellikle karmaşık cümle yapılarında ve dilbilgisi kurallarında sorun yaşıyorlar. Kendi lehçeleri ve ana dillerinden kaynaklanan farklılıklar bu alanda hatalara neden oluyor.”*

Ö 8 ise, akademik dil üretiminde karşılaşılan güçlükleri şöyle açıklamıştır: *“Öğrencilerin A2 seviyesine ait bazı kazanımları, özellikle yazılı anlatım ve kompozisyon yazma becerilerini tam anlamıyla kazanmaları için ekstra destek gerekmektedir.”*

4.1.3. Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Etkisi

Öğretmenler, öğrencilerin ana dil kökenlerinin ölçme ve değerlendirme sonuçlarına da doğrudan etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle A1 seviyesine ait sözlü beceri kazanımlarında Türk soylu öğrencilerin daha başarılı olduğu vurgulanmıştır. Örneğin, Ö6 şu yorumu yapmıştır: *“Ana dillerinin Türkçeye yakın olması, sözlü sınavlarda onları avantajlı kılıyor. Bu da iletişim becerileri gerektiren değerlendirmelerde başarıyı artırıyor.”*

Ancak yazılı sınavlarda, A2 seviyesindeki kazanımların tam anlamıyla kazanılamaması nedeniyle bazı hataların başarıyı olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir (Ö7). Bu durum, ölçme

araçlarının dilsel farklılıklara duyarlı olarak yeniden yapılandırılması gerekliliğine işaret etmektedir.

Türk soylu öğrenciler için bazı A2 seviyesine ait kazanımların, onların dilsel altyapısı ve yakınlığı nedeniyle A1 seviyesinde verilmesinin pedagojik açıdan mantıklı olduğu görülmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem motivasyonlarını yüksek tutmakta hem de öğrenme süreçlerinde erken aşamalarda bazı kazanımları daha rahat edinmelerini sağlamaktadır (Ö4). Ancak, ileri düzey yazılı anlatım becerileri ve karmaşık dil yapıları A2 seviyesinde dahi Türk soylu öğrenciler için zorluk alanı olarak devam etmektedir (Ö5, Ö8).

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin, bu farklılıkları dikkate alarak hem kazanım seviyeleri hem de dilsel arka planlar göz önünde bulundurularak esnek ve kapsayıcı hale getirilmesi önemlidir (Ö7). Böylelikle, öğrencilerin gerçek dil becerileri adil şekilde değerlendirilebilir ve eğitim süreçlerinde hedeflere uygun destekler sağlanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 2: Bloom'un Sınıflama Taksonomisi ölçme ve değerlendirme sürecinde ne kadar etkili kullanılabiliyor?

Bu alt problem kapsamında öğretmenlere, Bloom'un Taksonomisi'nin ölçme-değerlendirme süreçlerinde ne düzeyde dikkate alındığı, özellikle üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde karşılaşılan zorluklar ve Türkçe öğretim programında yer alan kazanımların taksonomiye uygunluğu konularında sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bulgular aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Bloom Taksonomisi'nin Kullanımı, Bilişsel Düzey Tercihleri ve Kazanımlara Uygunluk

Öğretmen	Bloom Kullanımı	Ağırlıklı Bilişsel Düzey	Üst Düzey Becerilerle İlgili Zorluk	Kazanımların Uygunluğu
Ö1	Doğrudan	Bilgi, Kavrama, Uygulama	Değerlendirme zor, seviye yetersiz	Uygun ama üst düzey eksik
Ö2	Dolaylı	Bilgi, Kavrama	Sınav formatı sınırlı	Teoride uygun, uygulama zayıf
Ö3	Doğrudan	Bilgi, Kavrama	Hazırlık yetersiz, zaman sorunu	Uygun ama pratikte sınırlı
Ö4	Doğrudan	Bilgi, Kavrama	Ölçme sistemine uygun değil	Üst düzey beceriler desteklenmeli
Ö5	Dolaylı	Bilgi, Kavrama	Yazılı değerlendirme zor	Uygun ama sınırlayıcı
Ö6	Doğrudan	Bilgi, Kavrama, Uygulama	Karmaşık değerlendirme süreci	Genel olarak uygun
Ö7	Hem doğrudan hem dolaylı	Bilgi, Kavrama	Değerlendirme öznel	Daha fazla üst düzey hedef olmalı
Ö8	Dolaylı	Bilgi, Kavrama	İçerik zorlayıcı	Uygulama zayıf
Ö9	Doğrudan	Bilgi, Kavrama, Uygulama	Üst düzeye uygunluk eksik	Desteklenmeli
Ö10	Doğrudan, bilinçli	Bilgi, Kavrama	Ölçme zorluğu	Üst düzey eksik

4.2.1. Bloom Taksonomisi'nin Kullanımı: Bilinçli Ama Sınırlı

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10), Bloom Taksonomisi'ni doğrudan ve bilinçli biçimde kullandıklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenler, özellikle bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde sorular üretmeye özen göstermekte; üst düzey becerileri ölçmeye ise daha temkinli yaklaşmaktadır.

Ö10, *“Sorularımı hazırlarken bilişsel düzeyleri tek tek belirliyorum. Hedefin kavrama mı, uygulama mı olduğuna göre yöneliyorum”* ifadesiyle taksonomiye sistematik olarak kullandığını vurgulamıştır. Ö1 ise *“bilgi ve kavrama düzeyini karşılama konusunda sıkıntı yok ama analiz-sentez sorularında çocuklar çok zorlanıyor, özellikle Türk soylu olanlar”* diyerek öğrenci profiline bağlı sınırlamalara dikkat çekmiştir.

Buna karşın Ö2, Ö5 ve Ö8 gibi öğretmenler, taksonomiye dolaylı biçimde dikkate aldıklarını belirtmiş ve *“biz sorularımızı yazarken doğrudan sınıflama yapmıyoruz ama öğrencinin seviyesi nedeniyle çoğu soru zaten bilgi düzeyinde oluyor”* (Ö5) gibi ifadelerle sınav sisteminin sınırlayıcı etkisine işaret etmiştir.

4.2.2. Ağırlıklı Olarak Kullanılan Bilişsel Düzeyler: Bilgi ve Kavrama

Tüm öğretmenler ölçme-değerlendirme uygulamalarında bilgi ve kavrama düzeylerine ağırlık verdiklerini belirtmiştir. Bunun başlıca nedenleri arasında öğrencilerin dil yeterlilik

düzeylerinin sınırlı olması, sınav sisteminin yapılandırılmışlığı ve zaman kısıtlılığı yer almaktadır.

Ö6 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Öğrencilerin henüz A2 seviyesine yeni geçmesi nedeniyle analiz ya da değerlendirme gibi soyut süreçler için hazır olduklarını düşünmüyorum.”* Aynı şekilde Ö3, *“önce kavrama düzeyini oturtmak gerekiyor, üst düzey sorular çok fazla hata getiriyor”* diyerek dil yeterliliğinin temel belirleyici olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin bazıları, kazanımların kendisinin de bu düzeylere ağırlık verdiğini düşünmektedir. Ö9, *“kazanımlarda bilgi ve kavrama daha çok var; uygulama, analiz gibi ifadeler daha seyrek. Belki A2 kazanımlarındaki bazı hedefler A1’e çekilebilir, çünkü bazı Türk soylular için A2 hedefleri bile soyut kalabiliyor”* demiştir.

4.2.3. Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Ölçülmesi: Zorlayıcı Bir Gereklik

Öğretmenlerin tamamı, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinin hem gerekli hem de oldukça zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. Ö1, bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Analiz düzeyinde bir soru sorduğumda, öğrenciler hem anlamakta hem de cevaplamakta güçlük yaşıyor. Değerlendirme süreci de oldukça öznel kalıyor.”*

Ö8, özellikle sınav hazırlığı sürecine odaklanarak *“üst düzey soru hazırlamak da zor; değerlendirmesi de. Ne yazacağımı, neye göre puanlayacağımı bilemediğim zamanlar oluyor”* demiştir. Ö7 ise değerlendirme sürecinin nesnelliğini sağlamanın zorluğuna dikkat çekmiş, *“bu tür sorularda herkes farklı puan verir; öğrenciyi ikna etmek de zor”* ifadelerini kullanmıştır.

4.2.4. Kazanımların Bloom Taksonomisine Uygunluğu: Kuramsal Denge, Uygulamada Sapma

Birçok öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10), Türkçe öğretim programında yer alan kazanımların Bloom Taksonomisi’ne teorik olarak uygun olduğunu kabul etmiş; ancak uygulamada bu kazanımların daha çok bilgi ve kavrama düzeylerinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Ö4 bu konudaki görüşünü *“Üst düzey düşünme becerileri kazanımlarda geçiyor ama sınıf içi uygulamalar bunu karşılamıyor. Daha çok destek materyali lazım”* sözleriyle dile getirmiştir.

Ö2 ise, “kazanımları okuduğunuzda çok kapsamlı ama sınıfta uygulanabilirliği sınırlı; özellikle heterojen sınıflarda” diyerek hem içerik hem bağlam kaynaklı zorluklara dikkat çekmiştir.

Bu bulgular, Bloom Taksonomisi’nin pedagojik değerinin öğretmenler tarafından kavramsal düzeyde benimsendiğini; ancak uygulamada, ölçme-değerlendirme sistemlerinin, öğrenci seviyesinin ve materyal desteğinin üst düzey becerilerin ölçümünü sınırlandırdığını göstermektedir. Özellikle Türk soylu öğrencilerde, bazı A2 kazanımlarının A1 düzeyinde ele alınmasının daha gerçekçi olabileceği yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Bu durum, dil yeterliliği ve pedagojik hedefler arasında denge kurulması gereğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 3: Türk soylu öğrencilerin ölçme-değerlendirme sınavlarındaki başarı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Tablo 4.3. Türk Soylu Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Süreçlerindeki Başarı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Tematik Dağılımı

Tema	Öğretmen	Görüş Özeti
Sınav Türlerine Göre Başarı	Ö1	Kazak öğrenciler çoktan seçmeli sınavlarda soru köklerini anlamada daha başarılı
Sınav Türlerine Göre Başarı	Ö2	Özbek ve Kırgız öğrenciler yazılı anlatım sınavlarında dil yapısının benzerliği nedeniyle başarılı
Sınav Türlerine Göre Başarı	Ö5	Türk soylu öğrenciler her iki sınav türünde de daha tutarlı performans gösteriyor
Dört Temel Dil Becerisine Göre Performans	Ö1	Kazak öğrenciler dinleme sınavlarında konuşma hızına daha iyi adapte olabiliyor
Dört Temel Dil Becerisine Göre Performans	Ö6	Türkmen öğrenciler okuma sınavlarında hızlı ve doğru çıkarımlar yapıyor
Dört Temel Dil Becerisine Göre Performans	Ö8	Afrika kökenli öğrenciler konuşmada telaffuz ve özgüven açısından dezavantajlı
Dört Temel Dil Becerisine Göre Performans	Ö3	Azeri öğrenciler yazılı anlatımda fikir geliştirme açısından başarılı
Anlama ve İfade Dengesi	Ö5	Azeri öğrencilerde anlama ve ifade dengesi yüksek, çünkü üretim pratiği daha fazla
Anlama ve İfade Dengesi	Ö7	Özbek öğrencilerde fikir sıralama ve gramer kullanımında sınırlılıklar var
Anlama ve İfade Dengesi	Ö10	Anlama becerisi yapısal benzerlikten dolayı hızla gelişirken, ifade daha fazla zamana ihtiyaç duyuyor
Vaka Gözlemleri ve Bireysel Etkiler	Ö1	Aynı öğrenci çoktan seçmelide başarılı, ama yazılı anlatımda dil bilgisi yetersiz
Vaka Gözlemleri ve Bireysel Etkiler	Ö3	Özbek öğrenci sözlüde özgüvenli ama yazılı anlatımda desteğe ihtiyaç duyuyor
Vaka Gözlemleri ve Bireysel Etkiler	Ö8	Bazı Afrikalı öğrenciler yazmada çabayla ilerleme kaydedebiliyor

4.3.1. Sınav Türlerine Göre Başarı Düzeyleri

Görüşmelerden elde edilen veriler, Türk soylu öğrencilerin çoktan seçmeli ve yazılı anlatım türündeki sınavlarda diğer milletlerden öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, anadilleri ile Türkçenin yapısal benzerliği ve sözdizimindeki ortaklıklarla ilişkilendirilmektedir.

Örneğin Ö1, bu durumu şöyle ifade etmektedir: *“Kazak öğrenciler soru köklerini çok daha hızlı kavıyorlar. Arap kökenli öğrencilerde ise seçenekler arasında ayırım yapmakta zorluk görülüyor.”*

Benzer şekilde Ö2, yazılı anlatım sınavlarında Özbek öğrencilerin başarılarını vurgulayarak şunu belirtmiştir: *“Özbek ve Kırgız öğrenciler yazılı anlatımda daha rahat. Çünkü cümle yapıları Türkçeye yakın; anlatmak istediklerini düzgün bir biçimde yazıya dökabiliyorlar.”*

Ö5 ise genel bir değerlendirme yaparak şu yorumu yapmıştır: *“Türk soylu öğrencilerin hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu sorularda daha dengeli başarı gösterdiğini gözlemliyoruz. Okuma-anlama ve dilbilgisi temelli sorularda zorlanmıyorlar.”*

Bu bulgular, öğrencilerin sınav türlerine göre farklı becerileri etkin kullanabildiklerini ve bu durumun dilsel yakınlık ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Ö4 ve Ö10’un ifadelerine göre ise Batı dillerinden gelen öğrenciler özellikle çoktan seçmeli sorularda bile kavramları yanlış yorumlayabilmektedir. Bu da sınav başarılarının düşük çıkmasına neden olmaktadır.

Örnek Kazanım (A2 düzeyi): *“Farklı seçenekler arasından uygun olanı seçerek okuduğu metni değerlendirebilir.”* Bu kazanımda, Türk soylu öğrencilerin bağlamdan anlam çıkarma becerileri sayesinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

4.3.2. Dört Temel Dil Becerisine Göre Sınav Performansı

Öğretmenlerin çoğu, Türk soylu öğrencilerin okuma ve dinleme gibi pasif becerilere dayalı sınavlarda yüksek başarı gösterdiklerini belirtmiştir. Bu tür becerilerde hızlı anlam kurma, bağlamı kavrama ve çıkarım yapma gibi stratejilerin etkili olduğu vurgulanmıştır.

Ö1 şöyle demektedir: *“Kazak öğrenciler dinleme sırasında konuşmacının hızına çok rahat adapte olabiliyor. Vurgu, tonlama gibi detayları kaçırmıyorlar.”*

Ö6 ise şunu dile getirmiştir: *“Türkmen öğrenciler metni bir bütün olarak okuyup ana fikri ve detayları çıkarabiliyor. Sorulara doğru yanıt oranları yüksek.”*

Ancak üretim gerektiren becerilerde — yani yazma ve konuşma — başarıların daha fazla bireysel farklılığa bağlı olduğu görülmektedir. Ö8, bu konuda Afrika kökenli öğrencileri örnek vererek şöyle demiştir: *“Telaffuz ve vurgu konusunda ciddi sıkıntı yaşıyorlar. Konuşurken tereddütlü davranıyorlar. Ama bu durum Türk soylu öğrencilerde çok daha az.”*

Ö3, Azeri öğrencilerle ilgili şu gözlemde bulunmuştur: *“Azeri öğrenciler yazılı anlatımda mantıklı bir akış oluşturabiliyor. Fikirlerini giriş-gelişme-sonuç yapısıyla sunabiliyorlar.”*

Bu bulgular, dört temel beceriye dayalı sınavlarda pasif becerilerde başarı farklarının daha belirgin, üretim becerilerinde ise motivasyon, pratik ve öz güven gibi bireysel değişkenlerin ön planda olduğunu göstermektedir.

Örnek Kazanım (A2 düzeyi): *“Kısa ve basit cümlelerle kendi fikirlerini yazılı olarak ifade edebilir.”* Bu kazanım çerçevesinde, Türk soylu öğrencilerin üretici becerilerdeki başarısının daha çok eğitim geçmişi ve pratik miktarına bağlı olduğu görülmüştür.

4.3.3. Anlama ve İfade Etme Arasındaki Denge

Öğretmenlerin ortak gözlemi, Türk soylu öğrencilerin anlama becerilerinin genellikle ifade etme becerilerinden daha gelişmiş olduğudur. Bu durum, öğrencilerin dilin iç yapısını daha rahat çözümleyebildiğini ancak üretim sırasında bazı zorluklarla karşılaşabildiklerini göstermektedir.

Ö5 bu dengeyi şöyle açıklamıştır: *“Azeri öğrenciler her iki alanda da iyi. Çünkü sürekli Türkçe pratiği yapma fırsatları oluyor. Ama genelde diğer gruplarda anlama daha önde.”*

Buna karşın Ö7 ve Ö9, ifade becerilerinde bazı sınırlılıklara dikkat çekmiştir: *“Özbek öğrenciler yazılı anlatımda cümle sıralamasında karışıklık yaşıyor. Gramer kurallarını uygularken ana dillerinden etkileniyorlar.”* *“Türkmen öğrenciler çok şey anlatmak istiyor ama cümleleri bağlayamıyorlar. Anlamalı bir bütün oluşturmakta zorlanıyorlar.”*

Ö2 ise sorunun temelini şöyle özetlemiştir: *“Kendi ana dillerinde düşündüklerini doğrudan Türkçeye çevirmeye çalışıyorlar. Bu da anlam bozukluklarına yol açıyor.”*

Ö10’un şu ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: *“Anlama becerileri zaten hızlı geliyor; çünkü dil yapısı benzer. Ama ifade edebilmek için daha fazla zamana ve pratiğe ihtiyaç var.”*

Bu gözlemler, sınav türlerinde hangi becerinin öne çıkarıldığının, öğrencinin sınav performansını doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir.

4.3.4. Öğretmen Gözlemleri ve Bireysel Vaka Örnekleri

Öğretmenler, dil yapısının yanı sıra öğrencilerin bireysel geçmişi, motivasyonu ve kültürel uyumu gibi faktörlerin de sınav başarısını etkilediğini ifade etmiştir.

Ö1 şu örneği vermiştir: *“Kazak bir öğrencim çoktan seçmeli sınavlardan hep yüksek alıyor ama yazılı anlatımda cümle yapıları dağınık. Bilgiyi anlıyor ama aktaramıyor.”*

Ö3 ise Özbek bir öğrenciyle ilgili şöyle demiştir: *“Sözlü sınavda çok başarılıydı. Akıcı ve özgüvenli konuşuyordu. Ama yazılı anlatımda paragraf düzeni zayıftı.”*

Ö8’in dikkat çektiği durum ise farklı bir noktaya işaret etmektedir: *“İngilizce konuşan öğrenciler telaffuzdan dolayı konuşma ve dinleme sınavlarında zorlanıyorlar. Ama bazı Afrikalı öğrenciler ciddi çalışmayla yazılı anlatımda çok iyi yerlere geldi.”*

Bu bireysel gözlemler, ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencilerin sadece dilsel yakınlıkla değil, aynı zamanda kişisel öğrenme süreçleri ve öğrenme stratejileriyle de farklı başarı profilleri sergileyebileceğini göstermektedir.

Bu bulgular, Türk soylu öğrencilerin ölçme-değerlendirme sınavlarında görece avantajlı konumda olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu avantaj, her beceri düzeyine eşit şekilde yansımamaktadır. Dilin anlaşılması açısından Türkçeye yakınlık önemli bir kolaylaştırıcı faktör olsa da üretim becerilerinde bireysel farklar belirleyici olmaktadır.

Ayrıca, ölçme-değerlendirme araçlarının hangi beceriyi ölçtüğü dikkate alındığında, başarı düzeylerinin anlamlı biçimde değişebileceği anlaşılmaktadır. Bu durum, ölçme sürecinin yalnızca sonuç odaklı değil, beceri temelli ve öğrenci farklılıklarını gözetten bir yapıda olması gerektiğini göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 4: Mevcut Ölçme-Değerlendirme Kazanımları, Türk Soylu Öğrencilerin Dil Öğrenme Hedeflerine Ulaşmalarını Sağlıyor mu?

Tablo 4.4. Kazanımların Türk Soylu Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Tematik Dağılımı

Alt Başlıklar	Temalar	Katılımcı Kodları	Tespit Edilen Sorunlar	Öneriler
4.1. Gerçek öğrenme ihtiyaçları	Bireysel farkların dikkate alınmaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	Tek tipçi kazanımlar, dilsel yakınlıkların göz ardı edilmesi	Hızlandırılmış ve seviye uyumlu içerikler
4.2. Güçlü ve zayıf yönlerin dengeli ele alınması	Denge eksikliği, tekrar döngüsü	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10	Güçlü yönlerin bastırılması, zayıf yönlerde yeterli destek olmaması	Bireysel farklılık odaklı kazanımlar; destekleyici içerik
4.3. İşlevsel yapılandırma önerileri	Farklılaştırma, performans temelli ölçme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10	Bütüncül ve pratik becerilerin değerlendirme dışı kalması	Modüler sistem, yaratıcı-yazılı-sözlü sınav türleri, geri bildirim temelli yaklaşım
4.4. Üst düzey düşünme becerileri	Bloom'un üst basamaklarının dışlanması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9	Yüzeysel bilgiye dayalı kazanımlar, analiz ve yaratıcılığı dışlayan yapı	Analiz-sentez-değerlendirme basamaklarını içeren kazanımlar

4.4.1. Kazanımlar, Türk Soylu Öğrencilerin Gerçek Öğrenme İhtiyaçlarını Karşılıyor mu?

Öğretmen görüşleri, mevcut ölçme-değerlendirme kazanımlarının Türk soylu öğrencilerin özgün dilsel ihtiyaçlarına göre yapılandırılmadığını ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler, anadili Türkçeye yapısal olarak yakın olmasına rağmen, dilin kültürel ve bağlamsal katmanlarında desteklenmemektedir.

Ö1, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Kırgız öğrencim okuma parçalarını çok rahat anlıyor, ama deyimse ifadelere ve ince anlam ayrımlarında zorlanıyor. Kazanımlarda bu tür incelikler hiç yok. Sadece temel düzeyde kalınıyor.”* Ö2 de benzer biçimde, Azeri öğrencilerinin *“sözcükleri ezberlemede başarılı fakat bağlama uygun kullanma konusunda yetersiz kaldıklarını”* belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğu, sistemin dilsel yakınlıkları dikkate almadığını, böylece Türk soylu öğrencilerin gereksiz tekrarlarla karşı karşıya kaldığını vurgulamıştır. Ö4, *“Fransızca ya da Arapçadan gelen öğrenciler için yazılmış kazanımları, Kazak öğrencime aynen uyguluyorum. Bu hem onu sıkıyor hem de gelişimini yavaşlatıyor”* diyerek sistemin katı tek-tipçiliğini eleştirmiştir.

Bu bulgular, kazanımların öğrencilerin bireysel dil geçmişi ve hazırbulunuşluk düzeyini tanımadan standart bir yapı sunduğunu ve bu yapının özellikle Türk soylu öğrencilerin dil gelişimini sınırlandırdığını göstermektedir.

4.4.2. Kazanımlar, Türk Soylu Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönlerini Dengeli Şekilde Dikkate Alıyor mu?

Mevcut kazanımların, Türk soylu öğrencilerin güçlü yanlarını yeterince desteklemediği, zayıf yönleri ise yeterli pedagojik müdahaleyle dönüştürmediği öğretmen görüşleriyle açıkça ortaya konmuştur.

Ö1'in ifadesi bu durumu açıkça yansıtmaktadır: *“Kazak öğrencilerim kökleri ve ekleri çabuk çözüyor ama yazılı anlatımda cümle kurma ve bağlam oluşturma konularında desteğe ihtiyaç duyuyorlar. Kazanımlar bu ayrımı gözetmiyor.”*

Benzer şekilde, Ö3 şunları söylemiştir: *“Özbek öğrencim fil çekimlerini çok iyi kavlıyor, ama konu anlatımı yaparken bağlantısız cümleler kuruyor. Halbuki kazanımlar hep aynı düzeyde ilerliyor, farklı ihtiyaçlara göre esneme yok.”*

Ö9'un değerlendirmesi bu çerçevede sistemik bir eleştiri sunar: *“Kazanımlar eşitmiş gibi sunuluyor ama bu adalet değil. Aynı içerik, farklı geçmişe sahip öğrenciler için adil değil.”*

Bu bulgular, kazanımların bireysel farklılıkları dikkate almadığını, bu nedenle de öğrencilerin hem güçlü hem zayıf yönlerinin sistematik olarak göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır.

4.4.3. Ölçme-Değerlendirme Kazanımlarının Daha İşlevsel Hale Gelmesi İçin Yapılandırma Önerileri

Öğretmen görüşlerinden elde edilen ortak kanaat, mevcut kazanım sisteminin Türk soylu öğrenciler için yeterince işlevsel olmadığı ve yapısal bir dönüşüm ihtiyacı bulunduğuudur.

Ö1 ve Ö3, “hızlandırılmış modüller” ve “ileri düzey içerikler” ile donatılmış farklılaştırılmış kazanım sistemlerinin gerekliliğini savunmuştur. Ö3 şöyle demiştir: *“Kazak öğrencim B1 düzeyine çoktan hazır, ama hâlâ A2 düzeyinde sınavlara tabi tutuluyor. Bu motivasyonunu düşürüyor.”*

Ö2, bireysel geri bildirim odaklı değerlendirme sistemine vurgu yapmıştır: *“Her öğrencinin zayıf yönüne özel geri bildirim sunan bir sistem, kazanımlardan daha etkili olurdu.”*

Ö6, çoktan seçmeli sınavların yerine performans temelli ölçme sistemleri önererek şu ifadeyi kullanmıştır: *“Bir Türkmen öğrencim resmî dile hâkim, ama sınavda bu hiç ölçülüyor. Bir mektup yazsa kendini gösterecek.”*

Ö10'un önerisi ise kazanımların "gerçek yaşam görevleriyle uyumlu" hâle getirilmesidir. *"Öğrenciye iş başvurusu yazdırmak ya da resmi e-posta hazırlatmak hem ölçme hem öğretme fırsatı sağlar"* diyerek dilin işlevsel boyutuna dikkat çekmiştir.

Bu öneriler, ölçme-değerlendirme kazanımlarının yeniden yapılandırılması ve öğrencilerin bireysel, işlevsel ve kültürel yeterliliklerini dikkate alan bir sisteme dönüştürülmesi gerektiğini göstermektedir.

4.4.4. Kazanımlar, Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Ulaşmalarını Sağlıyor Mu?

Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi çerçevesinde incelendiğinde, mevcut kazanımların üst düzey bilişsel becerileri (analiz, sentez, değerlendirme) yeterince desteklemediği öğretmen görüşleriyle tespit edilmiştir.

Ö1, bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *"Kazak öğrencim metni çözümlemeyi seviyor ama kazanımlar sadece 'ne, kim, nerede' gibi yüzeysel sorularla sınırlı."* Ö2 ise öğrencisinin bir metne alternatif başlık yazmak istemesini, ancak sistemin buna izin vermemesini eleştirmiştir: *"Yaratıcı bir şey yapmak istiyor ama kazanımlar kalıplaşmış."*

Ö5, öğrencilerin yazılı anlatımda empati kurabildiğini, farklı bakış açıları üretebildiğini; ancak bu becerilerin ölçme sisteminde hiçbir karşılığı olmadığını belirtmiştir. *"Azeri öğrencim göç temalı metne kendi hikâyesini eklemek istedi. Ama sınavda sadece boşluk doldurdu."*

Ö7'nin ifadesi ise sistemin pedagojik yönünü sorgular niteliktedir: *"Neden, nasıl, neye göre gibi düşünmeyi tetikleyen sorular sorulmuyor. Hep bilgi hatırlatılıyor."*

Bu bulgular, kazanımların öğrencilerin bilişsel potansiyelini açığa çıkarmaktan çok, alt düzey bilgiye odaklandığını ve üst düzey düşünme becerilerini sistematik biçimde dışladığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, mevcut ölçme-değerlendirme kazanımlarının Türk soylu öğrencilerin özgün dil öğrenme hedeflerini karşılamada yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Özellikle kazanımların, öğrencilerin bireysel dil geçmişlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, öğrenme hızlarını ve üst düzey bilişsel gelişim potansiyellerini dikkate almadan standart yapılarla sunulması, bu öğrenci grubunun gelişimini sınırlamaktadır. Öğretmen görüşleri, bu sistemin hem pedagojik açıdan farklılaştırılmamış hem de işlevsel açıdan yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca değerlendirme türleri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki kopukluk, öğrencilerin entelektüel gelişimini destekleyecek bir öğrenme iklimi oluşmasını engellemektedir. Bu bağlamda, sistemin yeniden yapılandırılması; modüler, bireyselleştirilmiş

ve işlevsel bir kazanım yapısına geçilmesi gerektiği yönünde güçlü bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 5: Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Deneyim İhtiyaç ve Önerileri.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Tematik Dağılımı

Tema	Alt Başlıklar	Katılımcı Görüşleri
Sınav Hazırlamada Dikkat Edilenler	Dil seviyesi, soru tipi, sade dil	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Bloom Taksonomisi Eğitimi	Eğitim durumu, bilişsel düzeyler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Karşılaşılan Zorluklar	Farklı dil seviyeleri, soyut hedefler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
İhtiyaçlar ve Öneriler	Eğitim, materyal, model, somut hedefler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10

4.5.1. Türk Soylu Öğrencilere Özel Sınav Hazırlarken Nelere Dikkat Ediyorsunuz?

Öğretmenlerin görüşlerine göre, Türk soylu öğrencilerin dil gelişim hızları diğer milletlere kıyasla belirgin farklılıklar göstermekte; özellikle A1-A2 seviyelerinde temel günlük ifadeleri ve kelimeleri hızlı öğrendikleri vurgulanmaktadır (Ö1, Ö5, Ö9). Bu durum sınav hazırlanırken soruların somut, açık ve sade olmasına, temel bilgi ve kavrama düzeyinde olmasına özen gösterilmesini gerektirmektedir (Ö1, Ö3, Ö4). Diğer yandan, sınavın aynı anda farklı milletlerden öğrencileri içermesi, soruların aşırı karmaşık olmamasını zorunlu kılar; bu da soru içeriğinin dengelenmesini ve adil değerlendirme için Bloom Taksonomisi'nin temel bilişsel seviyelerine odaklanmayı beraberinde getirir (Ö2, Ö7, Ö8).

Öğretmenler ayrıca, Türk soylu öğrencilerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerinde hızlı ilerleme gösterdiklerini, ancak yazılı anlatım ve üst düzey düşünme becerilerinin A1-A2 seviyesinde sınavlarda ölçülmesinin zorluklarını dile getirmektedir (Ö2, Ö4, Ö9). Bu bağlamda sınavlarda kısa metin tamamlama, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve eşleştirme gibi soru tipleri tercih edilmektedir (Ö8, Ö9). Kazanımların aşırı soyut ya da üst düzey olması, sınavların uygulanabilirliğini sınırlamakta, bu nedenle kazanımların daha somut ve günlük hayata uygun biçimde yapılandırılması önerilmektedir (Ö4, Ö6, Ö10).

Bu bulgular, ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğrenci profillerinin dil seviyeleri ve kültürel farklılıkları dikkate alınarak sınavların tasarlanması gerekliliğini göstermektedir. Türk soylu öğrencilerin hızlı dil gelişimi, sınavlarda temel ve somut sorulara yönelmenin yanında, üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesi için farklı stratejilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bloom Taksonomisi Hakkında Özel Bir Eğitim Aldınız mı? Almadıysanız Böyle Bir Eğitimin Katkısı Olur mu?

Öğretmenlerin çoğunluğu Bloom Taksonomisi ile ilgili resmi veya kapsamlı bir eğitim almadıklarını, ancak mesleki deneyim ve kendi araştırmalarıyla temel kavramları öğrendiklerini belirtmiştir (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10). Eğitimin özellikle üst düzey düşünme becerilerinin ölçümünde daha sistematik ve etkin sorular hazırlama konusunda fayda sağlayacağı görüşü genel olarak benimsenmiştir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9).

Bazı öğretmenler kısa seminer veya temel düzeyde eğitim aldıklarını, ancak bu eğitimlerin özellikle karma sınıflardaki farklı öğrenci seviyelerini dengeli değerlendirmek için yetersiz kaldığını ifade etmiştir (Ö3, Ö4, Ö6, Ö9). Bloom Taksonomisi eğitiminin kazanımların daha etkili uygulanması ve sınavların bilişsel düzeylere uygun biçimde çeşitlendirilmesi için önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Bloom Taksonomisi eğitiminin eksikliği, öğretmenlerin ölçme araçlarını sınırlı bilişsel düzeyde hazırlamalarına yol açmakta, özellikle üst düzey düşünme becerilerinin sınavlarda yansıtılmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, eğitim kurumlarında öğretmenlere yönelik düzenli ve kapsamlı Bloom Taksonomisi eğitim programlarının geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4.5.2. Sınav Hazırlarken En Zorlandığınız Nokta Nedir? Neden?

Öğretmenler, aynı sınavda Türk soylu ve farklı milletlerden öğrencilerin yer alması nedeniyle soruların hem anlaşılır hem de eşit derecede zorlayıcı olmasını sağlamanın en önemli zorluk olduğunu belirtmiştir (Ö1, Ö5, Ö8, Ö10). Kazanımların bazıları üst düzey bilişsel becerilere yönelik olduğundan, A1-A2 seviyesindeki öğrenciler için bu hedefleri sınava yansıtmak güçleşmektedir (Ö2, Ö4, Ö9). Sınavlarda üst düzey düşünme becerilerini ölçmek isterken pratikte sınırlamalarla karşılaşmakta, bu durum sınav kalitesini ve etkinliğini olumsuz etkilemektedir.

Ayrıca, farklı dil ve kültürel arka planlara sahip öğrencilerin okuma ve dinleme materyallerine erişimini sağlayacak içerik seçimi ve soruların eşitlikçi tasarlanması zaman ve emek gerektiren bir süreç olarak öne çıkmaktadır (Ö6, Ö7).

Bu zorluklar, çok kültürlü sınıflarda ölçme-değerlendirme süreçlerinin karmaşıklığını göstermektedir. Sınavların hazırlanmasında çok katmanlı stratejiler geliştirmek, farklı öğrenci profillerine uygun soru çeşitliliği sağlamak ve kazanımların seviyeye uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

4.5.3. Ek Görüş ve Önerileriniz Nelerdir?

Öğretmenler, kazanımların A1-A2 seviyelerinde Türk soylu ve diğer millet öğrencilerin farklı dil geçmişlerine uygun şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır (Ö1, Ö4). Bloom Taksonomisi eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin sınav hazırlama süreçlerine aktif katılımının artırılması önerilmektedir (Ö2, Ö5, Ö10).

Bazı öğretmenler, karma sınıflarda aynı sınavın farklı kazanım düzeylerine göre çeşitlendirilmesi için soru bankalarının oluşturulması gerektiğini belirtmiştir (Ö3, Ö6). Ayrıca, sınavların sadece bilgi düzeyini değil, dil kullanım becerilerini de yansıtacak şekilde çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Ö8). Öğrencilerin seviyelerine uygun pratik ve uygulama imkânlarının artırılması da öneriler arasındadır (Ö7, Ö9). Bu öneriler, ölçme-değerlendirme süreçlerinde hem kazanım içeriğinin hem de sınav yöntemlerinin çok boyutlu ve esnek hale getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin iş yükünü azaltacak hazır materyaller ve sürekli profesyonel gelişim olanakları, eğitim kalitesinin artırılmasında önemli rol oynayacaktır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin deneyimlerine dayanan bu bulgular, karma sınıflarda ölçme-değerlendirme süreçlerinin etkinliğinin artırılması için kazanımların öğrenci dil seviyelerine uygun şekilde düzenlenmesi, Bloom Taksonomisi temelli eğitimlerin yaygınlaştırılması ve sınav hazırlama süreçlerinin çok boyutlu, esnek ve öğrenci odaklı hale getirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımlar, hem Türk soylu hem de farklı milletlerden öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını destekleyerek, eğitimde adalet ve kaliteyi güçlendirecektir.



5. TARTIŞMA

Bu çalışmada ulaşılan bulgular, ölçme-değerlendirme süreçlerinin özellikle Türk soylu öğrencilerin dil öğrenme hedeflerine ulaşmalarında yeterli bilişsel derinliği sağlamadığını ortaya koymuştur. Elde edilen veriler, mevcut uygulamaların büyük oranda Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi'nin alt basamaklarına odaklandığını, üst düzey düşünme becerilerine (analiz, değerlendirme, yaratma) yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Bu sonuç, Ulum'un (2024) çalışmasıyla örtüşmektedir. Ulum (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, "Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarına entegrasyonu" incelenmiştir. Bu araştırma, mevcut kitapların ölçme-değerlendirme unsurlarının büyük oranda anlama ve uygulama düzeylerine odaklandığını, buna karşın analiz, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel açıdan üst düzey hedeflerin çoğunlukla ihmal edildiğini ortaya koymaktadır. Oran & Avcı (2024) ise tema sonu değerlendirme sorularında benzer bir örüntü tespit etmiş, soruların büyük çoğunluğunun yüzeysel bilişsel düzeyde kaldığını, eleştirel ve yaratıcı düşünme yetilerinin ihmal edildiğini belirtmiştir. Ayrıca İltar ve Karataş'ın (2022) çalışmasında C1 düzeyi sınavlar analiz edilmiş ve soruların önemli bir kısmının Bloom'un alt basamakları olan "hatırlama" ve "anlama" düzeylerinde kaldığı, buna karşılık "yaratma" ve "değerlendirme" düzeyindeki soruların son derece sınırlı olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, özellikle yüksek dil yeterliliği beklenen C1 düzeyinde dahi bu durumun devam etmesinin, ölçme araçlarının öğrenme hedefleriyle yeterince uyumlu olmadığını göstermektedir. Ayrıca Ulutaş ve Kara'nın (2019) ders kitapları incelemesinde, B2 ve C1 seviyelerinde üst düzey bilişsel becerileri harekete geçiren soruların eksikliği açıkça vurgulanmaktadır. Bu çalışmalar, senin tezinde öğretmenlerin görüşleriyle (Ö5, Ö7, Ö10) desteklenmekte ve sınavlarda üst düzey düşünme becerilerinin teşvik edilmediğini ortaya koymaktadır.

Özyalçın ve Kana'nın (2020) araştırması ise, özellikle C1 düzeyinde yaratma basamağında soru bulunmadığını; hazırlanan soruların %91,5'inin hatırlama ve anlama düzeyinde, yalnızca %8,5'inin ise analiz ve değerlendirme düzeyinde olduğunu bildirmektedir. Bu istatistikler, öğretmenlerin Bloom Taksonomisi'nin üst düzey bilişsel basamaklarını ölçme-değerlendirme süreçlerine entegre etmekte yaşadığı güçlükleri destekler niteliktedir.

Benzer şekilde, Sertdemir'in (2021) yeterlik sınavları üzerine yaptığı incelemede, soruların büyük çoğunluğunun alt bilişsel düzeylerde olduğu ve üst düzey bilişsel becerilere az yer verildiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin, öğretim hedefleriyle tutarlı, bilişsel çeşitliliği destekleyen ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini

geliştirecek şekilde planlanması gerekmektedir. Airasian ve Miranda'nın (2002) belirttiği üzere, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hedef belirleme ve planlama süreçlerine yön vermesi, değerlendirme araçlarının hedeflerle tutarlı olmasını sağlamaktadır. Ancak, öğretmen görüşleri ve ilgili literatür, mevcut uygulamalarda bu uyum ve bilişsel derinlik açısından önemli eksiklikler olduğunu göstermektedir. Bu eksiklikler, öğretmenlerin üst düzey bilişsel becerileri ölçme konusunda yaşadıkları zorluklar ve bu alandaki profesyonel gelişim fırsatlarının yetersizliğiyle açıklanabilir.

Benzer biçimde, bu tezde görüşlerine başvurulmuş öğretmenler de, sınavlarda üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımların ve soru örneklerinin neredeyse hiç yer almadığını ifade etmişlerdir (Ö5, Ö7, Ö10). Bu bağlamda, her çalışma da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme süreçlerinin daha derinlikli, çok katmanlı ve eleştirel düşünmeyi teşvik edecek biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan bulgular, ölçme-değerlendirme süreçlerinin büyük ölçüde Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi'nin alt basamaklarında (hatırlama, anlama, uygulama) yoğunlaştığını, buna karşılık analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel becerilere sistematik olarak yer verilmediğini ortaya koymuştur. Bu durum, yalnızca genel bir pedagojik eksiklik değil, aynı zamanda Türk soylu öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen bir yapısal sorundur. Zira bu öğrenci grubu, Türkiye Türkçesini ikinci dil olarak öğrenmekte, ancak geçmişten getirdikleri dilsel miras, onların belirli konularda daha hızlı ilerlerken, bazı alanlarda ise daha fazla bilişsel destek ve yönlendirme gerektirmelerine yol açmaktadır (Sakallı, 2016; Emek, 2020). Bu bulgular, tez çalışmamda öğretmen görüşlerine dayanarak ulaştığım “kazanımların ve soruların üst düzey bilişsel hedefleri desteklemediği” yönündeki sonuçlarla doğrudan örtüşmektedir. Özellikle Türk soylu öğrencilerin yapısal olarak farklı dil geçmişlerinden geldikleri dikkate alındığında, onların eleştirel düşünme ve anlam inşası süreçlerinde daha fazla desteklenmeleri gerekmektedir. Ancak mevcut ölçme-değerlendirme uygulamaları bu ihtiyacı karşılamaktan uzaktır.

Bloom'un üst düzey bilişsel hedeflerine yer verilmemesi, Türk soylu öğrencilerin yalnızca temel dil yeterliklerini geliştirme değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, analiz etme, yapılandırma ve yaratma gibi üst düzey akademik becerileri kazanma süreçlerini de kısıtlamaktadır. Örneğin, Sakallı'nın (2016) öğretmen görüşlerine dayalı çalışmasında, Türk soylu öğrencilerin anlama düzeyinde yeterli performans gösterebildikleri, ancak “neden–sonuç ilişkisi kurma, fikir üretme ya da metinlerdeki örtük anlamları çıkarma gibi üst düzey bilişsel işlemlerde” zorlandıkları ve bu alanlarda açık yönlendirme ile desteklenmeleri gerektiği

vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Emek (2020), Türk soylu öğrencilerin C1 düzeyindeki yeterlik sınavlarında, sözcüksel açıdan başarılı olmalarına karşın yazılı anlatımda “yaratıcı düşünce üretme” veya “çok yönlü değerlendirme yapma” gibi üst düzey kazanımlar açısından düşük performans sergilediklerini belirtmiştir. Bu bulgular, bu tezde görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin ifadeleriyle de örtüşmektedir. Benzer şekilde, Terzioğlu (2023), “Yesevi Türkçe Öğretim Seti”ni incelediği doktora tezinde, Türk soylu öğrenciler ile Türkiye Türkçesi arasındaki dilsel ve kültürel yakınlığın öğretimde avantaja dönüştürülebileceğini vurgulamış, bu durumun ölçme-değerlendirme kazanımlarına da yansıtılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretim materyallerinin, öğrencilerin sahip olduğu ön bilgi ve kültürel altyapıyı dikkate alarak tasarlanması gerektiği yönündeki bu öneri, tez kapsamında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Nitekim bu tezde görüşlerine başvurulmuş öğretmenler de, hazır materyallerin Türk soylu öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine ve öğrenme stillerine uygun olmadığını, ölçme-değerlendirme süreçlerinde farklı dilsel altyapıya sahip öğrencilere yönelik özel bir yapılandırmaya gidilmediğini ifade etmişlerdir (Ö3, Ö8). TÖMER ve DİLMER’lerdeki ölçme-değerlendirme sistemlerinin de çoğunlukla alt düzey bilişsel becerilere odaklandığı (bkz. Emek, 2020; İltar & Karataş, 2022) görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Türk soylu öğrencilerin ihtiyaç duyduğu üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için hem materyal hem de kurumsal bağlamda daha hedef odaklı, yapılandırılmış ve bilişsel çeşitliliği dikkate alan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç vardır. Nitekim öğretmenler, hem ders kitaplarının hem sınavların, Türk soylu öğrencilerin özgün ihtiyaçlarını dikkate almadan, standart ve yüzeysel bilişsel düzeyde hazırlandığını, dolayısıyla bu öğrencilerin gerçek dil gelişimlerini değerlendirmede yetersiz kaldığını ifade etmişlerdi (Ö4, Ö6, Ö9). Nitekim Özdemir (2023) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme- değerlendirme açısından gelişmiş uzmanların yetişmesine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir.

Taştekin (2015), Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenme sürecinde hazırbulunuşluk düzeylerinin göz ardı edilmesinin, öğrenme motivasyonunu düşürdüğü gibi ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geçerliliğini de zedelediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Bloom Taksonomisi’nin bilişsel basamaklarına uygun kazanımların, öğrencilerin dilsel ön bilgileri ve lehçeler arası kavramsal eşdeğerlik düzeyleri göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılması elzemdir.

Bu bağlamda ölçme-değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması, yalnızca pedagojik kaliteyi artırmak için değil, aynı zamanda Türk soylu öğrencilerin hem dil hem de bilişsel gelişim hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için de elzemdir. Hem literatürdeki güncel

araştırmalar hem de bu tezde ortaya konan bulgular, değerlendirme araırlarının yalnızca dilbilgisel yeterliği ölçmeye değil, aynı zamanda öğrencinin metinler arası bağ kurabilme, içerik yorumlayabilme ve kendi düşüncelerini oluşturup ifade edebilme gibi daha karmaşık ve st düzey becerileri de lbilecek biçimde kurgulanması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle Türk soylu öğrenciler gibi farklı dilsel geçmişe ve özel öğrenme profiline sahip ğrenci grupları için bu tür st düzey lme hedeflerinin ihmal edilmesi, onların hem öğrenme süreçlerini sekteye uğratmakta hem de potansiyellerinin altında değerlendirilmesine neden olmaktadır.

Ancak günümüzdeki lme-değerlendirme uygulamalarının büyük kısmı, öğrencilerin yalnızca yüzeysel bilgiye ne lde hâkim olduklarını belirlemeye odaklanmakta; bu durum Bloom Taksonomisi'nin analiz, sentez ve değerlendirme gibi st düzey bilişsel hedeflerini sistem dışında bırakmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Oysa bu tezde yer alan bulgular, Türk soylu öğrencilerin yalnızca dilbilgisel kuralları ezberleme becerilerinin değil, aynı zamanda çok katmanlı anlamlandırma, bağlamdan kavram çıkarma ve yapılandırılmış üretim yapma becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu tür becerilerin değerlendirilmesi için ise geleneksel test formatlarının yetersiz kaldığı, ğretmen görüşlerinden açık biçimde anlaşılmaktadır (4, 7, 11).

Nitekim Duman (2013) tarafından yapılan çalışmada, Kırgız ğrencilerin Türkiye Türkçesinde özellikle ad durum biçimbirimleri konusunda zorlandıkları; bu zorlukların ise yalnızca öğrenme değil, lme araırlarının lehesel hassasiyetleri dikkate almadan hazırlanmasından da kaynaklandığı ifade edilmiştir. Bu durum, tez kapsamında görüşülen öğretmenlerin “aynı sınıfta hem hiç Türkçe bilmeyen hem de lehesel yakınlık nedeniyle konuşabilen öğrencilerin aynı testle llmesinin adil olmadığını” belirtmesiyle örtüşmektedir (2, 6). Dolayısıyla, ğrencilerin bireysel hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değerlendirme stratejileri geliştirilmemesi, öğrenme motivasyonunu da doğrudan etkilemektedir.

Benzer şekilde, Uğurlu'nun (2004) lehçeler arası kelime eşdeğerliği üzerine yaptığı çalışmada, özellikle soyut kavramların farklı lehçelerdeki karşılıklarının yanlış anlama ve değerlendirme hatalarına neden olduğu vurgulanmıştır. Bu, tezde belirtilen “ğrencinin kavramı yanlış kodlaması sebebiyle doğru cevabı seememesi” olgusuyla paralellik göstermektedir (9, 13). Bu tür örnekler, değerlendirme araırlarının yalnızca doğru-yanlış değil; öğrencinin dilsel transfer becerilerini, bağlam farkındalığını ve kavramsal çözümlleme gücünü lcek biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Alternatif ölçme tekniklerinin bu noktada devreye alınması gereklidir. Açık uçlu sorular, metin yazımı, kısa sözlü sunumlar ve yaratıcı yazma etkinlikleri gibi performansa dayalı yöntemler, yalnızca bilgi değil, üst düzey bilişsel becerilerin değerlendirilmesini de mümkün kılar (Brown & Abeywickrama, 2010). Bu bağlamda Yılmaz (2015), Türk soylu öğrencilerle gerçekleştirdiği yaratıcı yazma uygulamasında, öğrencilerin hem yapısal doğruluk hem de anlamlı içerik üretme konusunda yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, tez kapsamında bazı öğretmenlerin “sınıfta sözlü anlatım ya da metin oluşturma gibi performanslara göre öğrencileri daha isabetli değerlendirebildiğini” belirtmesiyle örtüşmektedir (Ö5, Ö10).

Son olarak, Memiş ve Erdem (2013), yabancı dil öğretiminde kullanılan Batı merkezli yöntemlerin Türk dil yapısı için doğrudan uyarlanabilir olmadığını vurgulayarak, ölçme-değerlendirme araçlarının da bu bağlamda yeniden düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş, tezde özellikle “Bloom basamaklarının sadece bilgiyi ölçmeye sıkıştığı, yorum ve değerlendirme gibi bilişsel düzeylerin ise göz ardı edildiği” yönündeki öğretmen eleştirileriyle doğrudan ilişkilidir (Ö1, Ö8). Buna göre, mevcut sistem öğrencinin gerçek potansiyelini ortaya koymak yerine, sınırlı bir çerçevede değerlendirme yapmaktadır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç – I

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde dilsel ve kültürel yakınlık nedeniyle belirgin avantajlar yaşadıklarını, ancak bu avantajların her dil beceri alanında eşit düzeyde etkili olmadığını ortaya koymuştur. Özellikle A1 düzeyinde yer alan “basit ifadeleri anlama ve kullanma” gibi temel iletişim kazanımlarında, öğrencilerin hızlı bir gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin ana dillerinin Türkçeyle olan yapısal benzerliğiyle açıklanabilir.

Bununla birlikte, öğrencilerin A2 seviyesinde yer alan “karmaşık cümle kurma” ve “akademik yazılı anlatım” gibi daha üst düzey dil becerilerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu zorlukların temelinde, öğrencilerin ana dillerinden gelen yapısal farklılıkların ve akademik yazma deneyimlerinin yetersizliğinin yattığı düşünülmektedir.

Ayrıca, sözlü iletişim becerileriyle ilgili ölçme-değerlendirme süreçlerinde Türk soylu öğrenciler belirgin bir başarı sergilerken, yazılı sınavlarda dilbilgisel hatalar ve kompozisyon yazma güçlükleri nedeniyle başarı düzeylerinde düşüş görülmüştür. Bu durum, ölçme araçlarının hem dil düzeyine hem de öğrencilerin dilsel arka planına duyarlı bir biçimde yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır.

6.1.1. Öneriler

Kazanım Uyarlaması ve Kişiselleştirilmiş Öğrenme Yaklaşımı: Türk soylu öğrenciler için bazı A2 düzeyi kazanımların, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine bağlı olarak A1 seviyesinde uyarlanarak sunulması önerilir. Bu, öğrencilerin erken başarı deneyimi yaşamalarını sağlayarak motivasyonu artıracaktır. Öğrenme süreci bireyselleştirilmiş programlarla desteklenmelidir.

Akademik Yazma Becerilerine Odaklanan Destekleyici Etkinlikler: Yazılı anlatım alanındaki güçlüklerin azaltılması amacıyla, akademik yazma atölyeleri, rehberli yazma çalışmaları ve yapılandırılmış yazılı ifade etkinlikleri uygulanmalıdır. Bu etkinliklerde özellikle karmaşık cümle yapıları ve bağlaç kullanımı gibi konulara öncelik verilmelidir.

Lehçe ve Dilsel Farklılıklara Duyarlı Ölçme Araçları: Ölçme-değerlendirme süreçleri, öğrencilerin dil geçmişini dikkate alan esnek yapılarla yeniden düzenlenmelidir. Yazılı

sınavlarda, biçimsel doğruluktan ziyade anlam üretimi ve anlatım niyeti gibi iletişimsel başarı göstergelerine öncelik verilmesi önerilir.

Sözlü ve Yazılı Dil Becerileri Arasında Denge Kurulması: Öğrencilerin sözlü becerilerdeki üstünlüklerinin yazılı alanlara da yansıtılması için dil içi bütüncül entegrasyon stratejileri uygulanmalıdır. Örneğin, sözlü anlatımla başlatılan konuların yazılı olarak tamamlanması gibi etkinliklerle beceriler arası geçiş teşvik edilebilir.

Öğretmen Yeterliliklerinin Geliştirilmesi: Türk soylu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu öğrenci grubunun dilsel, kültürel ve bilişsel özelliklerine yönelik farkındalıklarını artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde, dil çeşitliliği yönetimi, kültürlerarası iletişim ve farklılaştırılmış ölçme yöntemleri gibi başlıklar yer almalıdır.

Destekleyici Materyal ve Kaynak Geliştirme: Türk soylu öğrencilere yönelik özel olarak hazırlanmış dil materyalleri, özellikle yazılı anlatımı geliştiren yapılandırılmış metinler ve örnekler içermelidir. A1-A2 arası geçişi kolaylaştıran ara seviye içerikler geliştirilmesi, öğrencilerin dil düzeyine daha uygun öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlayacaktır.

Politika Düzeyinde Esneklik ve Uyum: Milli eğitim politikalarında, Türk soylu öğrenciler gibi benzer dil kökenine sahip öğrencilere yönelik farklılaştırılmış dil öğretimi yaklaşımlarına yer verilmelidir. Bu, hem ölçme-değerlendirme sisteminin adaletli işlemlerini hem de öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim hizmeti sunulmasını sağlayacaktır.

6.2. Sonuç – II

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi'ni ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kavramsal düzeyde benimsediklerini ancak uygulamada çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyinde kaldıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bir kısmı taksonomiye doğrudan ve sistematik biçimde kullanırken, bazıları taksonomik düzeyleri dolaylı olarak dikkate aldıklarını belirtmiştir. Bu fark, öğretmenlerin pedagojik formasyonlarına, ölçme-değerlendirme konusundaki mesleki yeterliklerine ve sınıf profillerine göre değişkenlik göstermektedir.

Üst düzey düşünme becerilerinin (analiz, sentez, değerlendirme) ölçülmesi, hem soru hazırlama hem de puanlama süreçlerinde öğretmenler açısından önemli zorluklar barındırmaktadır. Bu durum, özellikle Türk soylu öğrenciler için daha belirgin hale gelmektedir. Çünkü öğrencilerin dilsel yeterlilikleri soyut düşünmeyi ve kavramsal bağlantı

kurmayı sınırlamakta; bu da analiz-sentez düzeyindeki sorulara yanıt verirken performans düşüklüğüne yol açmaktadır.

Ayrıca öğretmen görüşleri, mevcut Türkçe öğretim programındaki kazanımların kuramsal olarak Bloom Taksonomisi'ne uygun düzenlendiğini, ancak uygulamada hem sınav sistemi hem de öğrencilerin düzeyel farklılıkları nedeniyle alt düzey bilişsel hedeflere odaklanıldığını göstermektedir. Programın bazı A2 düzeyi kazanımlarının, Türk soylu öğrenciler için A1 düzeyinde uygulanmasının daha gerçekçi olacağı yönünde öneriler de bu bağlamda dikkat çekicidir.

6.2.1. Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitimler Düzenlenmelidir: Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde Bloom Taksonomisi'nin etkin kullanımını artırmak amacıyla öğretmenlere yönelik pratik temelli, örnek sorularla desteklenmiş hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde özellikle üst düzey düşünme becerilerine yönelik soru yazımı ve değerlendirme teknikleri öne çıkarılmalıdır.

Ölçme Araçları Öğrenci Profillerine Uygun Hale Getirilmelidir: Özellikle Türk soylu öğrencilerin dil yeterlilikleri göz önünde bulundurularak, üst düzey bilişsel hedefleri ölçen sorular sadeleştirilmeli ve kültürel-dilsel yakınlıkları gözetilerek yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda A2 düzeyine ait bazı kazanımların A1 düzeyine çekilerek yeniden tasarlanması pedagojik açıdan faydalı olabilir.

Sınıf İçi Materyal Desteği Artırılmalıdır: Üst düzey bilişsel süreçleri destekleyecek içerikler içeren özgün, görsel-işitsel ve etkileşimli materyaller hazırlanmalı; bu materyaller öğretmenlerin sınıf içinde farklı düzeylerdeki öğrencilerle daha etkili çalışmasına olanak tanınmalıdır. Bu tür destekler, özellikle analiz ve sentez düzeyinde öğrenci başarısını artıracaktır.

Değerlendirme Süreçlerinin Nesnelliği Sağlanmalıdır: Üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların değerlendirilmesinde nesnelliği sağlamak için açık ve yapılandırılmış puanlama anahtarları geliştirilmeli, öğretmenler arasında ortak değerlendirme kriterleri oluşturulmalıdır. Böylece farklı öğretmenlerin aynı yanıtları farklı puanlaması engellenebilir.

Kazanım Düzeylerinin Esnek Kullanımına İzin Verilmelidir: Mevcut programın kazanım yapısı, dil yeterliliği ve öğrenci profiline bağlı olarak daha esnek biçimde uygulanabilir hale getirilmelidir. Özellikle Türk soylu öğrenciler için bazı A2 hedeflerinin erken verilmesi, hem motivasyonu artıracak hem de öğrenme sürecini hızlandıracaktır.

Bloom Taksonomisi Tabanlı Otomatik Ölçme Sistemleri Geliştirilmelidir: Eğitim teknolojilerinin yardımıyla, öğretmenlerin taksonomiye uygun soru üretmelerine ve bu soruları değerlendirmelerine yardımcı olacak dijital araç ve yazılımlar geliştirilmeli; bu sistemlerin öğretmenlerce etkin kullanımı desteklenmelidir.

6.3. Sonuç – III

Türk soylu öğrencilerin ölçme-değerlendirme sınavlarındaki başarı düzeyleri, hem sınav türü hem de dilsel beceri alanlarına göre değişiklik göstermektedir. Elde edilen bulgular, bu öğrencilerin özellikle çoktan seçmeli ve yazılı anlatım sınavlarında diğer milletlerden gelen öğrencilere kıyasla daha yüksek başarı sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, Türkçeyle yapısal benzerlik taşıyan ana dillere sahip olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Özellikle okuma ve dinleme gibi alıcı becerilerde daha başarılı oldukları; yazma ve konuşma gibi üretici becerilerde ise bireysel farklılıkların başarıyı etkilediği anlaşılmaktadır. Ayrıca anlama becerilerinin ifade etme becerilerine kıyasla daha hızlı geliştiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sınavlardaki başarı düzeyleri yalnızca dilsel yakınlıktan değil, aynı zamanda bireysel motivasyon, önceki öğrenme deneyimleri ve kültürel uyum gibi faktörlerden de etkilenmektedir. Bu bulgular, ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencilerin yalnızca sonuçlarına değil, gelişim süreçlerine ve bireysel farklılıklarına odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

6.3.1. Öneriler

Sınav türlerine çeşitlilik kazandırılmalı ve çoktan seçmeli soruların yanı sıra yazılı ve sözlü anlatım becerilerini de ölçen dengeli sınav yapıları oluşturulmalıdır. Böylece her öğrencinin farklı güçlü yönleri değerlendirme kapsamına alınabilir.

Anlama ve ifade etme becerileri arasındaki dengesizlikleri gidermeye yönelik destekleyici etkinlikler planlanmalıdır. Özellikle üretici beceriler için rehberli yazma ve konuşma etkinlikleri artırılmalıdır.

Türk soylu öğrencilerin güçlü oldukları alanlar daha üst düzey görevlerle desteklenmeli, zayıf oldukları beceriler için ise bireysel geri bildirim temelli destek programları uygulanmalıdır.

Sınav sonuçları yalnızca başarı düzeyi olarak değil, gelişimsel veri olarak da kullanılmalı; öğrencilerin beceri temelli ilerlemeleri izlenmeli ve bu ilerlemeye göre yeni kazanımlar yapılandırılmalıdır.

Öğrencilerin dilsel yakınlıklarının avantaj sağladığı alanların farkında olunmalı, ancak bu avantajın ifade becerilerine otomatik olarak yansımadağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, dilsel benzerliğe dayalı genellemelerden kaçınılmalıdır.

6.4. Sonuç – IV

Bu araştırmada elde edilen bulgular, mevcut ölçme-değerlendirme kazanımlarının Türk soylu öğrencilerin dil öğrenme sürecine yeterince katkı sağlamadığını ortaya koymuştur. Öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılan analizler, kazanımların bu öğrenci grubunun bireysel dil geçmişi, hazırbulunuşluk düzeyi, güçlü ve zayıf yönleri ile öğrenme hızlarını göz ardı eden standart ve tekdüze bir yapıda sunulduğunu göstermiştir.

Özellikle Türkçeye yapısal olarak yakın olan bu öğrenciler, temel dil becerilerini kolaylıkla kazanabilmelerine rağmen, kültürel bağlamı içeren deyimsele ifadelerde, anlam nüanslarında ve bağlamsal kelime kullanımında zorlanmaktadır. Bu da mevcut kazanımların yüzeysel kaldığını ve öğrencilerin ileri düzey dil becerilerini geliştirme fırsatı sunmadığını göstermektedir.

Ayrıca, kazanımların bireysel farklılıklara göre esneklik göstermemesi; öğrencilerin güçlü yönlerini geliştirmeyi, zayıf yönlerine müdahale etmeyi ve onları daha ileri düzeye taşımayı engellemektedir. Öğretmenler, aynı kazanım yapısının farklı dilsel altyapılara sahip öğrenciler üzerinde uygulanmasının adaletli olmadığını vurgulamıştır.

Bir diğere önemli bulgu ise kazanımların Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi'nin üst düzey basamaklarına (analiz, sentez, değerlendirme) hitap etmemesidir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel sorgulama, empati ve alternatif bakış açıları geliştirme gibi becerileri göz ardı edilmekte; bunun yerine düşük düzeyli, bilgiye dayalı kazanımlar ön plana çıkmaktadır. Bu durum, ölçme-değerlendirme süreçlerinin yalnızca bilgi düzeyinde kaldığını ve entelektüel gelişim açısından sınırlayıcı olduğunu göstermektedir.

6.4.1. Öneriler

Farklılaştırılmış Kazanım Yapısı Geliştirilmelidir: Türk soylu öğrencilerin dil geçmişi, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme hızı dikkate alınarak modüler ve esnek bir kazanım sistemi

oluşturulmalıdır. Bu sistem, öğrencinin bireysel dilsel yeterliğini tanıyan ve ona göre yönlendirme yapan içerikler içermelidir.

Hızlandırılmış ve İleri Düzey Kazanım Paketleri Uygulanmalıdır: Temel kazanımları hızlı şekilde tamamlayan öğrenciler için hızlandırılmış modüller ve ileri düzey öğrenme hedefleri tanımlanmalıdır. Böylece öğrencilerin öğrenme motivasyonunun korunması ve daha üst düzey yeterliliklere ulaşması mümkün olacaktır.

İşlevsel Dil Kullanımına Dayalı Kazanımlar Geliştirilmelidir: Kazanımlar, öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarında dil kullanımını içerecek şekilde yapılandırılmalıdır. Resmî yazışma, iş başvurusu, e-posta yazımı gibi işlevsel görevler ölçme süreçlerine entegre edilmelidir.

Performans Temelli Ölçme Sistemlerine Geçiş Sağlanmalıdır: Çoktan seçmeli testler yerine öğrencilerin dil becerilerini daha bütüncül değerlendiren yazılı, sözlü ve uygulamalı ölçme araçlarına öncelik verilmelidir. Bu tür değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin dil yeterliğini daha gerçekçi biçimde yansıtır.

Bireyselleştirilmiş Geri Bildirim Mekanizmaları Kurulmalıdır: Ölçme değerlendirme sistemleri, her öğrencinin zayıf yönlerini tespit ederek ona özgü geri bildirimler sunmalıdır. Bu tür bireysel yönlendirmeler, dil gelişimini destekleyici nitelikte olacaktır.

Kazanımlar Üst Düzey Düşünme Becerilerine Uygun Hale Getirilmelidir: Bloom'un Taksonomisi'nin üst basamaklarına ulaşmayı hedefleyen kazanımlar tasarlanmalı; öğrencilerin analiz yapma, yaratıcı düşünme, eleştirel değerlendirme gibi becerileri ölçme sistemine entegre edilmelidir.

6.5. Sonuç – V

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, Türk soylu öğrencilerin ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları durumların öğretmen deneyimlerine dayalı olarak çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmenler, Türk soylu öğrencilerin temel dil becerilerini (özellikle konuşma ve dinleme) hızlı bir şekilde geliştirebildiklerini, ancak yazılı anlatım ve üst düzey bilişsel beceriler konusunda A1-A2 seviyelerinde sınırlılık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, sınavlarda kullanılan soru türlerinin sade, somut ve temel bilişsel düzeyde (bilgi-kavrama) kurgulanmasını gerektirmektedir.

Karma sınıf yapısında farklı milletlerden öğrencilerin aynı sınava tabi tutulması, sınavların hem adil hem de anlaşılır olmasını zorunlu kılmakta, öğretmenleri soruların dili,

düzeyi ve içeriği konusunda denge kurmaya zorlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin önemli bir kısmı Bloom Taksonomisi hakkında sistematik ve yeterli bir eğitim almadıklarını, bu eksikliğin özellikle üst düzey bilişsel becerilere uygun ölçme araçları geliştirmede kendilerini sınırladığını ifade etmiştir.

Öğretmenler, sınav hazırlama sürecinde en çok, farklı dil geçmişine sahip öğrenciler için eşitlikçi ve dengeli içerik üretmekte zorlandıklarını, bazı kazanımların mevcut seviyelerde ölçülebilir olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sınavlarda çeşitlilik sağlamaya çalışsalar da, kaynak eksikliği, zaman kısıtlılığı ve materyal yetersizliği gibi nedenlerle ölçme araçlarının çoğu zaman bilgi düzeyinde kaldığı anlaşılmıştır.

Buna ek olarak, çalışmada *Türk soylu öğrenciler için A1 seviyesine uyarlanmış ölçme-değerlendirme kazanımları ve bazı görev örnekleri* geliştirilmiştir. Bu uyarlamalar, öğrencilerin özgün dil öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak mevcut kazanımların Bloom Taksonomisi basamaklarına uygun şekilde yeniden düzenlenmesiyle oluşturulmuştur. Bazı kazanımlar, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini desteklemek amacıyla görev örnekleriyle zenginleştirilmiş, böylece öğretmenlere hem uygulamaya dönük somut bir yol haritası sunulmuş hem de öğrencilerin ölçme-değerlendirme süreçlerinin daha sistematik ve etkili biçimde desteklenmesi sağlanmıştır. Hazırlanan bu uyarlanmış kazanımlar ve görev örnekleri, tez ekinde ayrıntılı olarak sunulmuş ve ileride yapılacak çalışmalara kaynaklık edebilecek nitelikte bir katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin deneyimleri, ölçme-değerlendirme süreçlerinin, öğrenci profillerine duyarlı biçimde yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve sınav hazırlama süreçlerinin daha esnek ve sistemli hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

6.5.1. Öneriler

Öğrenci Profillerine Duyarlı Kazanım ve Sınav Tasarımları Geliştirilmelidir: Özellikle A1-A2 seviyesindeki Türk soylu ve diğer milletlerden gelen öğrenciler için kazanımların soyut değil, günlük yaşamla ilişkilendirilmiş, somut ve uygulanabilir olması sağlanmalıdır. Sınavlar bu doğrultuda sade, anlaşılır ve adil biçimde yapılandırılmalıdır.

Karma Sınıflar İçin Esnek Sınav Modelleri Oluşturulmalıdır: Aynı sınav içinde farklı dil seviyelerine uygun soru grupları veya modüler sınav uygulamaları geliştirilmeli; bu

uygulamalar öğrenci düzeyine uygun şekilde yönlendirilmelidir. Böylece hem ölçme güvenilirliği hem de eşitlik ilkesi korunabilir.

Bloom Taksonomisi Temelli Hizmet İçi Eğitim Programları Yaygınlaştırılmalıdır: Öğretmenlerin üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme araçları hazırlama yeterliklerini geliştirmek için uygulamalı ve seviyeye özgü eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Bu eğitimler öğretmenlerin sınav içeriklerini daha bilinçli ve dengeli biçimde oluşturmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlere Hazır Soru Bankaları ve Materyal Desteği Sunulmalıdır: Özellikle farklı seviyelere göre düzenlenmiş, Bloom'un bilişsel basamaklarına göre kategorize edilmiş soru bankaları ve örnek sınav materyalleri hazırlanarak öğretmenlerin iş yükü hafifletilmeli, sınav kalitesi artırılmalıdır.

Sınavlarda Sadece Bilgi Düzeyi Değil, Dil Kullanım Yetkinliği de Ölçülmelidir: Sınav soruları: konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini birlikte değerlendirecek şekilde bütüncül ve beceri temelli biçimde kurgulanmalıdır. Bu doğrultuda, kısa metin yazımı, boşluk doldurma, görsel destekli anlam çıkarımı gibi soru türleri artırılabilir.

Çok Kültürlü Sınıflar İçin Ölçme-Değerlendirme Stratejileri Geliştirilmelidir: Farklı dil ve kültür geçmişine sahip öğrencilerin sınavlara erişimini kolaylaştıracak kültürel açıdan nötr materyaller kullanılmalı; içeriklerin adaletli ve kapsayıcı olmasına dikkat edilmelidir.

Mesleki Gelişim Süreçleri İzlenmeli ve Sürekli Desteklenmelidir: Ölçme-değerlendirme konusunda deneyim paylaşımı yapılabilecek öğretmen ağları, mentorluk sistemleri veya çevrim içi platformlar kurulmalı; öğretmenler bu süreçlerde aktif desteklenmelidir.

Bu önerilerin hayata geçirilmesi, hem Türk soylu öğrencilerin hem de çok milletli sınıflardaki diğer öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacak; aynı zamanda öğretmenlerin sınav hazırlama süreçlerinde karşılaştıkları sorunları minimize ederek ölçme-değerlendirme süreçlerinin kalitesini artıracaktır. Özellikle *A1 seviyesine uyarlanmış kazanımlar ve görev örneklerinin uygulanması*, önerilen sınav tasarımları ve materyal destekleriyle birleştirilerek, öğrenci profillerine duyarlı ölçme-değerlendirme süreçlerinin hayata geçirilmesini kolaylaştıracaktır.

EXTENDED ABSTRACT

Reconstructing the Assessment and Evaluation Outcomes in Teaching Turkish as a Foreign Language According to Bloom's Taxonomy: The Case of Turkic-Origin Students

Students come from diverse geographical, cultural, and historical backgrounds, which also leads to differences in their learning motivations and needs. In this context, students from Turkic countries stand out as a distinct group among international students due to their cultural, linguistic, and historical similarities. These students predominantly come from Azerbaijan, Uzbekistan, Kazakhstan, Kyrgyzstan, and Turkmenistan. According to the 2023–2024 academic year data, there has been a significant increase in the number of Turkic-origin international students studying at higher education institutions in Turkey. As reported by the Council of Higher Education (2024), the number of students is as follows: 6,247 from Uzbekistan, 11,958 from Kazakhstan, 29,126 from Turkmenistan, 2,282 from Kyrgyzstan, and 40,354 from Azerbaijan, totaling 89,967 Turkic-origin international students.

Purpose of the study

The aim of this study is to analyze the current assessment and evaluation outcomes for Turkic-origin students learning Turkish as a foreign language, based on the perspectives of field experts, and to restructure these outcomes according to the Revised Bloom's Taxonomy. The study examines the suitability of existing assessment practices in relation to students' cognitive levels, linguistic needs, and learning processes, with the goal of designing target outcomes in a more systematic and scientifically grounded manner. In this way, the study seeks to make the evaluation process more responsive to student characteristics and to contribute both theoretically and practically to the field of teaching Turkish as a foreign language.

Research model and study group

This study is a qualitative research based on the case study method, allowing an in-depth examination of phenomena in their natural context (Yıldırım & Şimşek, 2021). The aim is to analyze assessment and evaluation outcomes for Turkic-origin students at A1 and A2 levels and to restructure them according to the Revised Bloom's Cognitive Taxonomy. Data were collected through semi-structured interviews with Turkish as a foreign language experts, audio-recorded, transcribed, and analyzed using content analysis. The study group consisted of 10 instructors and academic experts teaching Turkic-origin students in various Turkish universities. Participants were purposively selected based on their expertise, experience with Turkic-origin students, and involvement in academic studies or curriculum development. The group's diversity in rank and experience ensured rich and meaningful data.

Data sources

This study employed qualitative data sources to analyze assessment and evaluation outcomes in teaching Turkish as a foreign language within the framework of the Revised Bloom's Cognitive Domain Taxonomy. The primary data source consisted of semi-structured interviews with academicians experienced in teaching students of Turkic origin. The interview form, developed specifically for this study, ensured content validity through expert consultation. Interviews were audio-recorded, transcribed, and analyzed using content analysis, with coding performed by the researcher. The 20 open-ended questions addressed the research sub-problems, including students' learning advantages and challenges, applications of Bloom's Taxonomy, teachers' observations of performance, and the adequacy of current learning outcomes. The interviews were considered sufficient in depth and originality, and no other data sources were used.

Results and discussion

The findings indicate that Turkic-origin students have advantages in learning Turkish due to linguistic and cultural proximity, particularly in A1-level communication skills. Structural similarities with their native languages facilitate rapid progress in foundational areas. At the A2 level, however, students face challenges in written expression and academic composition, underscoring the need for assessment tools sensitive to linguistic backgrounds.

Teacher perspectives show that while Bloom's Revised Taxonomy is recognized conceptually, its application largely remains at the knowledge and comprehension levels. Higher-order thinking skills, such as analysis and evaluation, are difficult to assess, especially for students whose language proficiency may constrain abstract reasoning. Consequently, curricula and assessments often target lower-order objectives, limiting opportunities to develop advanced language skills.

Assessment outcomes vary by skill domain, with better performance in receptive (reading, listening) than productive (writing, speaking) skills, influenced by individual differences. To address these gaps, A1-level adapted outcomes and task examples were developed, aligning with Bloom's Taxonomy and incorporating activities to foster higher-order thinking, providing teachers with practical guidance to meet the diverse needs of Turkic-origin students.

The findings of this study indicate that the assessment and evaluation processes do not provide sufficient cognitive depth, particularly in helping Turkish-origin students achieve their language learning goals. The current practices largely focus on the lower levels of Bloom's Revised Taxonomy (remembering, understanding, applying), while higher-order cognitive skills such as analyzing, evaluating, and creating are inadequately addressed. This situation has also been similarly reported in various studies in the literature.

In his study, Ulum (2024) examined the integration of the Revised Bloom Taxonomy into Turkish as a foreign language textbooks and found that assessment and evaluation components predominantly targeted the understanding and applying levels, while higher-order cognitive objectives were largely neglected. Oran and Avcı (2024) reported that end-of-theme assessment questions were dominated by superficial cognitive levels, neglecting students' critical thinking skills. Similarly, İltar and Karataş (2022) showed that in C1-level exams, most questions remained at the "remembering" and "understanding" levels, with very few questions targeting "creating" and "evaluating." Ulutaş and Kara (2019) also emphasized the lack of questions that activate higher-order cognitive skills at the B2 and C1 levels.

In the study by Özyalçın and Kana (2020), 91.5% of the questions prepared at the C1 level were at lower cognitive levels, while only 8.5% targeted analysis and evaluation, confirming teachers' difficulties in assessing higher-order cognitive skills. Similarly, Sertdemir (2021) noted that the majority of proficiency exam questions were at lower cognitive levels, with minimal attention to higher-order skills. In this context, assessment and evaluation processes need to be designed in a way that is consistent with instructional goals, supports cognitive diversity, and promotes students' critical thinking (Airasian & Miranda, 2002).

Teachers consulted within the scope of this thesis also stated that exam questions and outcomes addressing higher-order thinking skills were almost entirely absent (T1, T2, T3). This indicates that assessment and evaluation processes focus solely on basic language proficiency and fail to support Turkish-origin students in developing higher-order academic skills such as critical thinking, analysis, structuring, and creation. Sakallı (2016) and Emek (2020) similarly emphasized that Turkish-origin students struggle with higher-order cognitive processes and require guidance and support. Terzioğlu (2023) highlighted that instructional materials should

be designed taking into account students' prior knowledge and cultural background; the teachers' views in this thesis also suggest that existing materials do not meet these needs (T4, T5, T6, T7, T8).

Taştekin (2015) also emphasized that ignoring students' readiness levels reduces learning motivation and undermines the validity of assessment and evaluation processes. Accordingly, learning outcomes aligned with the cognitive levels of Bloom's Taxonomy should be restructured while taking into account students' linguistic prior knowledge and cross-dialect conceptual equivalences.

In conclusion, both the literature and the findings of this thesis clearly indicate that assessment and evaluation processes need to be deepened to target higher-order cognitive skills. This necessitates implementing approaches in the learning process that are cognitively diverse, multi-layered, and encourage critical thinking among Turkish-origin students.





KAYNAKÇA

- Acharya, S. (2024). *Application of Bloom's taxonomy in English language assessment*. SkulTech. <https://www.skultech.com/application-of-blooms-taxonomy-in-english-language-assessment>
- Açık, F. (2018). Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı ile Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi. A. Şahin (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (ss.297-320). Ankara: Pegem Akademi.
- Airasian, P. W., & Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory Into Practice*, 41(4), 249–254.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 15-48). Ankara: Pegem
- Alioğlu, İ. E. (2013). Türk Halkları Arasında Ortak İletişim Dilinin Oluşturulmasında Söz Varlığının Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 377-387.
- Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Uluslararası Türkçe edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4 (1), 328-338.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bakır, C. (2022). *Türkçe öğrenen Türk soylu öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarına yönelik yanlış çözümlemesi* (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi).
- Barın, E. & Başar, U. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Süreci: Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) İran Örneği*, ss. 45-56.
- Başkan, A. (2023). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde okuma becerisi. In C. B. Korkmaz & E. Karagöl (Eds.), *Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi* (pp. 267–277). Pegem Yayınları.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 143–157.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. McKay.
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1305–1309.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Boylu, E. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. In H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (pp. 521–573). Pegem Akademi.
- Brown, A. (2018). Enhancing English language assessment through Bloom's taxonomy. *Journal of Language Assessment*, 12(3), 45–60.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Campbell, D. M., Melenyzer, B. J., Nettles, D. H., & Wyman, R. M., Jr. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Boston: Allyn and Bacon.

- Çavuşoğlu, R., & Işık, A. D. (2021). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 291–315.
- 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.
- Delibaş, M., & Timur Ağildere, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde eylem odaklı yaklaşım ve öğrenenlerin tutumlarına yönelik etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 273–293.
- Demirdöven, G. H., Demir, S. (2023). *Yabancı dil öğretiminde dijital ölçme ve değerlendirme*. Okur, A. & Demirdöven, G. H. (Ed.), *Yabancı dil olarak dijital Türkçe öğretimi*, içinde (s. 843-904). Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *TÜBAR*, 13, 151–154.
- Duman, G. B. (2013). Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenirken ad durum biçimbirimleriyle ilgili yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 82–94.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin Yabancılar Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri Ve Yabancılar Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 207-228. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.488>
- Eber, P. A., & Parker, T. S. (2007). Assessing student learning: Applying Bloom's taxonomy. *Human Service Education*, 27(1), 1–9.
- Emek, M. (2020). 2010–2020 yılları arasında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi alanında Türkiye'de yapılan tez ve makale türü akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. In A. Okur, İ. Güleç, & B. İnce (Eds.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yönelimler 2* (pp. 147–165). Beşiz Yayınları.
- Emiroğlu, S. (2021). Dinleme becerisinin dilsel yönü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 259-282. DOI: 10.29000/rumelide.995299.
- Field, J. (2013). Cognitive validity. In A. Geranpayeh & L. Taylor (Eds.), *Examining listening: Research and practice in assessing second language listening (Studies in Language Testing)* (pp. 77–151). Cambridge University Press.
- Freahat, N. M., & Smadi, O. M. (2014). Lower-order and higher-order reading questions in secondary and university level EFL textbooks. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1804–1813.
- Gautam, P. (2019). Integrated and segregated teaching of language skills: An exploration. *Journal of NELTA Gandaki (JoNG)*, 1, 100-107
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi, *Dil Dergisi*, Cilt: 137, s. 30-46.

- İltar, L., & Karataş, A. G. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(31), 108–121. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220495>
- Johnson, L. (2019). Analyzing language proficiency: A Bloom's taxonomy approach. *Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 78–94.
- Johnson, M., & Smith, P. (2017). Diversifying English language assessment: A Bloom's taxonomy perspective. *Language Assessment Quarterly*, 9(4), 321–338.
- Jones, K. O., Harland, J., Reid, J., & Bartlett, R. (2009). Relationship between examination questions and Bloom's taxonomy. In *Frontiers in Education Conference*. IEEE.
- Jones, R., Brown, A., & Miller, L. (2020). Aligning language assessment with learning objectives: A practical guide. *Language Teaching Research*, 18(3), 189–205.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661-696.
- Karagöl, E. (2020). Proficiency exams in teaching Turkish as a foreign language in TÖMER (Turkish and foreign languages research and application centers). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 930–947.
- Kastberg, S. E. (2003). Using Bloom's taxonomy as a framework for classroom assessment. *The Mathematics Teacher*, 96(6), 402–405.
- Köksal, D., & Ulum, Ö. G. (2018). Language assessment through Bloom's taxonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 76–88.
- Kurt, M. (2018). *Türkiye Türkçesinin Türk Dillilere Öğretiminde Karşılaşılan Olumlu ve Olumsuz Transferler*. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler içinde* (2.bs., ss.302-308). Ankara: Pegem Akademi.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. Oxford University Press.
- Mehmet, G. (2019). Türk dilli gruplara Türkiye Türkçesinin öğretiminde dikkat edilecek noktalar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 273-284.
- Memiş, M. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297–318.
- Miller, K., & Johnson, L. (2022). Individualized assessment in English language education: A Bloom's taxonomy perspective. *TESOL Journal*, 28(1), 56–74.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mullin, A.J. (1998). Portfolios: Purposeful Collections of Student Work. *New Directions For Teaching And Learning*, 74, Summer, Jossey-Bass Publisher.
- Nentl, N., & Zietlow, R. (2008). Using Bloom's taxonomy to teach critical thinking skills to business students. *College & Undergraduate Libraries*, 15(2), 159–172.
- Nurmatova, S., & Altun, M. (2023). A comprehensive review of Bloom's taxonomy integration to enhancing novice EFL educators' pedagogical impact. *Arab World English Journal*, 14(3), 380–388.

- Oran, E., & Avcı, Y. (2024). Comparison of end of theme assessment questions of Turkish as a foreign language teaching books according to the revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Language and Education Research*, 6(2), 105–121.
- Özdemir, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. In E. Özkan (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi* (pp. 381–419). Eğitim Yayınevi.
- Özdemir, S. (2023). Trends of research on measurement and evaluation in teaching Turkish as a foreign language. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 537–559.
- Özyalçın, K. E., & Kana, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 488–506.
- Pearson, P. D., Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices-past, present, and future. S. G. Paris, S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13-70). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pehlivan Şişman, E., & Büyükkarcı, K. (2019). A review of foreign language teachers' assessment literacy. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 628–650. <https://doi.org/10.19126/suje.621319>
- Poulson, F. L., Poulson, P. R. ve Meyer, C. A. (1991). What Makes A Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership* 48 (5), 60-63.
- Riazi, A. M., & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of learning objectives in Iranian high-school and pre-university English textbooks using Bloom's taxonomy. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4), 1–16.
- Sakallı, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk soylu öğrencilerle Türk soylu olmayan öğrencilere durum eklerinin öğretilmesi meselesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 101–108. <https://doi.org/10.29065/usakead.232439>
- Şengül, K. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine Yönelik Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (2), 91-100.
- Sertdemir, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe yeterlik sınavlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Taştekin, A. (2015). Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi nasıl olmalıdır. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 43–55.
- Temizyürek, F. ve Sallabağ, M. E. (2020). Türk Dünyasından Gelen Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Metinlerine Yönelik Tutumları. *Bilgi*, (95), 1-26. DOI: 10.12995/bilgi.9501
- Temur, N. ve Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (2b.) içinde (Edt. A. Şahin). Ankara: Pegem Akademi.
- Terzioğlu, Y. (2023). *Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi: Yesevi Türkçe öğretim seti örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

- Thomas, M. (2023). Creating effective English language assessments: A synthesis of Bloom's taxonomy and task-based approaches. *Journal of Language Testing*, 21(4), 301–318.
- Tuğrul, S. (2024). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 8, 117–123.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Uğurlu, M. (2004). Lexical equivalence between the Turkic languages. *Bilig*(29), 29–40.
- Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2017). Türk Soylu Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar. IV. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumunda sunulan bildiri, Niğde.
- Ulum, Ö. G. (2024). Exploring the impact of revised Bloom's taxonomy in a Turkish as a foreign language textbook. *International Journal of Educational Spectrum*, 6(2), 163–180.
- Ulutaş, M., & Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2198–2214.
- Veeravagu, J., Muthusamy, C., Marimuthu, R., & Michael, A. S. (2010). Using Bloom's taxonomy to gauge students' reading comprehension performance. *Canadian Social Science*, 6(3), 205–212.
- Wang, S. (2022). Critical thinking development through project-based learning. *Journal of English Teaching and Research*, 13(5), 1007–1013. <https://doi.org/10.17507/jltr.1305.13>
- Wiliam, D. & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.). *The future of assessment: Shaping teaching and learning*. (pp. 53-82). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2015). Yaratıcı yazma çalışmalarının Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerine katkısı üzerine bir uygulama. *EKEV Akademi Dergisi*(62), 629–640.
- Yılmaz, O. (2015). Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Türk Soylu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenmelerine Katkısı Üzerine Bir Uygulama. *EKEV Akademi Dergisi* 19(62): 629-640. <https://www.researchgate.net/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu. (2024). 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Uluslararası Öğrenci İstatistikleri (Tablo 21) <https://www.yok.gov.tr/> Erişim tarihi: 24 Haziran 2025.
- Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2011, cilt: 44, sayı: 1, 51-77



EKLER

EK-1. Türk Soylu Öğrenciler İçin Ölçme Değerlendirme Kazanımlarının Uyarlanmış Kazanım Hâli

A1 Dinleme Kazanımları

A1.D.1.

Uyarlanmış Kazanım: Öğrenen, Türkçeye özgü sesleri (ğ, ö, ü, ı, ş, ç) duyduğunda ayırt edebilir; duyduğu sesleri kendi lehçesindeki benzer seslerle karşılaştırabilir, sesler arasındaki farklılık ve benzerlikleri belirler.

(Bloom Taksonomisi: Hatırlama- Anlama)

A1.D.2.

Uyarlanmış Kazanım: Türkçedeki selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp söylemleri duyduğunda anlar; bunları kendi kültüründe sık kullanılan karşılıklarıyla ilişkilendirebilir, kullanım bağlamlarını mukayese edebilir ve uygun bağlamda kullanabilir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz, Uygulama)

A1.D.3.

Uyarlanmış Kazanım: Çevresindeki nesnelerin isimlerini duyduğunda anlayabilir veya tahmin edebilir; kendi dilindeki/yabancı dildeki sözcüklerle karşılaştırarak benzerlikleri ve farklılıkları ayırt edebilir (örn. masa -üstel, su -suw).

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz)

A1.D.4.

Uyarlanmış Kazanım: Günlük hayatta kullanılan yer/mekân adlarını (okul, pazar, cami vb.) duyduğunda anlayabilir; kültürel yakınlıktan hareketle benzer işlevlere sahip mekân adlarıyla eşleştirebilir ve farklılıkları tespit edebilir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama)

A1.D.5.

Uyarlanmış Kazanım: Hava durumuyla ilgili ifadeleri (“yağmurlu, güneşli, karlı” vb.) duyduğunda anlayabilir; bunları kendi dilindeki karşılıklarıyla bağ kurabilir ve günlük yaşam bağlamında kullanabilir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama)

A1.D.6.

Uyarlanmış Kazanım: Günlük hayatta sık kullanılan ortak köklü sözcüklerin anlamlarını bağlamdan hareketle tahmin eder ve lehçesindeki benzer biçimleriyle karşılaştırır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz)

A1.D.7.

Uyarlanmış Kazanım: Toplumsal yaşam alanlarına dair kısa metinlerde geçen kalıpları dinler; bu kalıpları kendi kültüründe kullanılan ifadelerle ilişkilendirir ve benzerlik-farklılıkları değerlendirir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Değerlendirme)

A1.D.8.

Uyarlanmış Kazanım: Yaygın meslek adlarını (öğretmen, doktor, çiftçi vb.) dinlediğinde anlar; kendi ülkesindeki adlandırmalarla karşılaştırarak hem ortak hem de farklı unsurları belirler.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz)

A1.D.9.

Uyarlanmış Kazanım: Günlük rutinelere ilişkin konuşmaları ve bağlamları anlar; bu konuşmalarda geçen eylemleri kronolojik sıraya koyar ve kendi rutinleriyle karşılaştırır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Analiz)

A1.D.10.

Uyarlanmış Kazanım: Basit soru ifadelerini ve yönergeleri (“Kim? Ne? Nerede?” vb.; “Kapıyı aç”, “Defteri çıkar”) anlar; lehçesindeki karşılıklarıyla karşılaştırarak bağlama uygun biçimde kullanır. Beden dili ve bağlamsal ipuçlarıyla destekleyerek doğru biçimde yerine getirir.

(Bloom Taksonomisi: Hatırlama -Anlama -Analiz, Uygulama)

A1.D.11.

Uyarlanmış Kazanım: Kişisel tanıtımlara ilişkin konuşmaları dinler; yaş, ülke, meslek gibi bilgileri ayırt eder ve kendi özellikleriyle karşılaştırır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz)

A1.D.12.

Orijinal: Akrabalık adlarını tanır.

Uyarlanmış Kazanım: Akrabalık adlarını içeren kısa konuşmaları anlar; Türkiye Türkçesindeki kavramları kendi kültüründeki kullanımlarla karşılaştırarak anlamlandırır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz)

A1.D.13.

Uyarlanmış Kazanım: Görsellerle desteklenen kısa tanıtım metinlerini anlar; kişi, yer, yaş ve ülke gibi bilgileri ayırt eder ve yeniden ifade eder.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama)

A1.D.14.

Uyarlanmış Kazanım: Temel betimleyici ifadelerle zenginleştirilmiş söylemleri (“büyük, küçük, uzun, kısa” vb.) anlar; görsellerle ilişkilendirerek anlamlandırır ve kendi lehçesindeki karşılıklarla kıyaslar.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz)

A1.D.15.

Uyarlanmış Kazanım: Temel gerekçelendirme ifadelerini (“çünkü, bu yüzden”) anlar; bağlamla ilişkilendirerek anlamlandırır ve iletişimdeki işlevini değerlendirir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Değerlendirme)

A1.D.16.

Uyarlanmış Kazanım: Zaman ve tarih bildiren ifadeleri (bugün, yarın, sabah, gece vb.) anlar; kendi kültüründeki takvim ve saat kullanımlarıyla karşılaştırarak çıkarımlar yapar.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz)

A1.D.17.

Uyarlanmış Kazanım: Ölçü/miktar bildiren ifadeleri (“bir kilo, yarım litre” vb.) anlar; günlük yaşam bağlamında kullanır ve kendi dilindeki karşılıklarıyla kıyaslar.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Analiz)

A1.D.18

Uyarlanmış Kazanım: Konuşmacının duygu durumunu (mutlu, üzgün, sinirli vb.) ses tonu, mimik ve jestlerden hareketle ayırt eder ve kendi kültüründeki benzer ifade biçimleriyle ilişkilendirir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz)

A1.D.19.

Uyarlanmış Kazanım: Anons ve duyurulardaki önemli bilgileri anlar; (yer, saat, kişi) arka plan sesleriyle duyduklarını anlamlandırır, çıkarım yapabilir ve bağlama göre günlük yaşam bağlamında kullanır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz- Uygulama)

A1.D.20.

Uyarlanmış Kazanım: Yön tariflerini anlar; görsel destekle anlamlandırır ve kendi dilindeki ifade biçimleriyle karşılaştırır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz)

A1.D.21.

Uyarlanmış Kazanım: Renk adlarını anlar; görsellerle ilişkilendirerek öğrenir ve lehçesindeki karşılıklarla kıyaslar.

(Bloom Taksonomisi: Hatırlama -Anlama -Analiz)

A1.D.22.

Uyarlanmış Kazanım: Sayıları dinler; alışveriş, zaman ve tarih bağlamında kullanır ve kendi dilindeki biçimlerle karşılaştırır.

(Bloom Taksonomisi: Hatırlama -Uygulama -Analiz)

A1.D.23.

Uyarlanmış Kazanım: Göç idaresi gibi resmî kurumlarda kendi durumuna ilişkin ifadeleri anlar; temel bilgileri ayırt eder ve basit sorulara cevap verir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama)

A1.D.24.

Uyarlanmış Kazanım: Basit diyalogları anlar; fiyat, miktar ve ihtiyaç bildiren ifadeleri ayırt eder ve kendi kültüründeki günlük dil yapısıyla ilişkilendirir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz -Uygulama)

A1.D.25.

Uyarlanmış Kazanım: Kısa telefon konuşmalarında muhatabını anlar; selamlaşma, bilgi isteme ve vedalaşma kalıplarını ayırt eder, önemli bilgileri not alır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama)

A1.D.26.

Uyarlanmış Kazanım: Basit yemek tariflerini dinler; gerekli malzemeleri ve adımları ayırt eder ve aşamaları sıralandırır

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz-Uygulama)

A1.D.27.

Uyarlanmış Kazanım: Basit metinlerde olayların oluş sırasını dinleyerek belirler; olayları kronolojik olarak yeniden ifade eder.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz -Uygulama)

A1.D.28.

Uyarlanmış Kazanım: Tercih ve davet bildiren ifadeleri dinler; bağlama uygunluğunu değerlendirir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Değerlendirme)

A1.D.29.

Uyarlanmış Kazanım: Tavsiye, kızgınlık ve uyarı bildiren ifadeleri dinler; iletişimdeki işlevini yorumlar.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Değerlendirme)

A1.D.30.

Uyarlanmış Kazanım: Telefon konuşmalarındaki temel kalıp sözleri dinler; benzer bir konuşmayı canlandırır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

A1.D.31.

Uyarlanmış Kazanım: Kısa diyalogları dinler; iletişim amacını belirler ve benzer bağlamlarda yeniden kullanır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama)

A1.D.32.

Uyarlanmış Kazanım: Plan ve hayal bildiren ifadeleri basit yapılarla ifade edildiğinde anlar; kendi planlarını kısa cümlelerle ifade eder.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Yaratma)

A1.D.33.

Uyarlanmış Kazanım: Sade bir dille yazılmış ilanları dinler; yer, zaman ve konu bilgilerini ayırt eder.

(Bloom Taksonomisi: Anlama)

A1.D.34.

Uyarlanmış Kazanım: Basit duyuruları dinler; iletilen bilgiyi günlük yaşamda kullanır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama)

A1.D.35.

Uyarlanmış Kazanım: Karşısındaki kişi yavaş ve anlaşılır konuştuğunda mesajı anlar; mesajın içeriğini (olayın nerede, ne zaman, nasıl gerçekleştiğini) tahmin eder.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz)

A1.D.36.

Uyarlanmış Kazanım: Karşılaştırma içeren ifadeleri konuşma içerisinde fark eder; benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz)

A1.D.37.

Uyarlanmış Kazanım: Basit metinleri dinler; temel iletileri çıkarır ve iletilerde istenilen eylemi yerine getirir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

A1.D.38.

Uyarlanmış Kazanım: Onay, kabul ve ret bildiren ifadeleri duyduğunda anlar; kendi sözlü örneklerini üretebilir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Yaratma)

A1.D.39.

Uyarlanmış Kazanım: Kısa videoları dinler/izler; temel iletileri ayırt eder ve günlük yaşamla ilişkilendirir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama)

Sözlü Etkileşim Becerileri

A1.SE.1.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Temel selamlaşma, tanışma ve vedalaşma kalıplarını kullanarak kısa tanıtım cümleleri kurar, bağlama göre (resmî/gayriresmî) uygun ifadeler seçer.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Uygulama → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: İki farklı tanışma diyalogunu değerlendirip hangisinin daha resmî olduğunu belirler.

A1.SE.2.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Teşekkür, temenni, kutlama vb. kalıpları bağlama göre çeşitlendirir, anlam farklarını analiz eder ve yeni bağlamlarda yaratıcı biçimde kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: Bir kutlama mesajını farklı bağlamlara (resmî, samimi) uyarlayarak yeniden yazar.

A1.SE.3.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Nesnelerin adını sıfatlarla nitelendirir, karşılaştırır ve nesnelerle ilgili kısa hikâyeler oluşturur.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Uygulama → Analiz → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: İki nesneyi karşılaştıran ve bağlam içinde kullanan kısa bir diyalog yazar.

A1.SE.4.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Yer/mekân adlarını konum belirten ifadelerle tarif eder, alternatif tarifler üretir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Uygulama → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: Aynı adresi iki farklı yöntemle (kısa ve ayrıntılı) tarif eder.

A1.SE.5.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Temel soru ifadelerini farklı zamanlarda ve bağlamlarda kullanır, soruların etkililiğini değerlendirir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Bir diyalogdaki soruları değerlendirerek hangisinin daha açık olduğunu belirler.

A1.SE.6.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Sorular sorar, cevap verir, konuşmayı yönlendirir ve yeni konu başlatır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: Bir sohbetin akışını değiştirerek yeni bir konu başlatan diyalog oluşturur

A1.SE.7.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Geçmiş deneyimlerini ve gelecek planlarını entegre ederek cevap verir, cevaplarını karşılaştırır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Kendi geçmiş ve gelecek planlarını karşılaştıran kısa bir konuşma yapar.

A1.SE.8.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Betimlemelere karşılaştırma, benzetme ve duygusal ton ekler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Analiz → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: Bir mekânı hem olumlu hem olumsuz betimleyen iki farklı cümle kurar.

A1.SE.9.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Hobilerini geçmiş deneyimlerle karşılaştırır, tercihlerini değerlendirir ve yeni öneriler geliştirir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: Kendi hobisine alternatif üç öneri sunar ve nedenlerini açıklar.

A1.SE.10.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Yönlendirmelerde alternatif yollar sunar, seçim gerekçelerini tartışır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: İki farklı yönlendirme metnini karşılaştırarak hangisinin daha anlaşılır olduğunu açıklar.

A1.SE.11.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Akrabalık adlarını bağlam içinde ve kültürel farkları açıklayarak kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Kendi kültüründe ve Türk kültüründe akrabalık adlarını karşılaştırır.

A1.SE.12.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Tarih/zaman ifadelerini geçmiş–gelecek karşılaştırmaları yaparak kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: İki farklı etkinliği zaman çizelgesinde kıyaslar.

A1.SE.13.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Ölçü/miktar ifadelerini karşılaştırma ve tahmin yapma bağlamında kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: İki tarifteki malzeme miktarlarını karşılaştırır.

A1.SE.14.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Karşılaştırma yaparken gerekçe ve tercih nedenlerini ekler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: İki şehir yaşamını karşılaştırıp hangisini tercih ettiğini yazar.

A1.SE.15.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Duygularını ifade ederken neden-sonuç ilişkisi kurar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Bir olay sonrası hislerini ve nedenlerini açıklar.

A1.SE.16.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Sayısal ifadeleri basit hesaplamalar veya karşılaştırmalarda kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Alışverişte fiyat karşılaştırması yapar.

A1.SE.17.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Toplumsal yaşam alanlarıyla ilgili ifadeleri kültürel farklılıklarla karşılaştırır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Kendi ülkesindeki ve Türkiye'deki toplumsal yaşam alanlarını karşılaştırır.

A1.SE.18.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Onay/kabul/ret ifadelerini gerekçe ile destekler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Bir teklifi reddetme nedenlerini açıklar.

A1.SE.19.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: İstek/şikâyetlerini sunarken çözüm önerisi ekler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: Bir şikâyet dilekçesi taslağı yazar.

A1.SE.20.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Yardım talebi/izin/rica/özür ifadelerini bağlama göre resmî/gayriresmî biçimde düzenler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Resmî ve gayri resmî iki özür metni hazırlar.

A1.SE.21.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Gerekçelendirmelerini örneklerle destekler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Bir tercihi örneklerle savunur.

A1.SE.22.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Plan ve hayallerini zaman çizelgesi içinde anlatır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: Beş yıl sonraki hedeflerini içeren bir konuşma hazırlar.

A1.SE.23.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Tarif verirken alternatif yollar sunar ve karşılaştırma yapar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: İki farklı rota önerisini karşılaştırır.

A1.SE.24.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Konum ifadelerini harita/görsel destekle açıklayarak kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: Bir harita üzerinde konum tarifi yapar.

A1.SE.25.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Hava durumunu anlatırken geçmiş/gelecek hava tahminleriyle ilişkilendirir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Farklı günlerin hava durumunu karşılaştırır.

A1.SE.26.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Sesli/görüntülü konuşmalarda bağlama uygun selamlama, onay ve kapanış ifadeleri uygular.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: İki video görüşmesini değerlendirir.

A1.SE.27.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Meslekleri karşılaştırır ve tercih nedenlerini açıklar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: İki meslek hakkında karşılaştırma yapar.

A1.SE.28.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Tercih/teklif cümlelerini neden-sonuç ilişkisiyle destekler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Bir tercih metni yazar.

A1.SE.29.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Tavsiyelerini alternatif seçenekler sunarak ve olası sonuçları açıklayarak verir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: Bir arkadaşına üç farklı tavsiye verir ve sonuçlarını açıklar.

A1.SE.30.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Geçmiş olayları sebep-sonuç ilişkisi içinde aktarır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Bir olayı neden-sonuç ilişkisi ile anlatır.

A1.SE.31.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Nezaket ifadelerini kültürler arası farklarla karşılaştırarak kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Farklı kültürlerde kullanılan nezaket ifadelerini karşılaştırır.

A1.SE.32.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Günlük rutinlerini zaman çizelgesi veya sıklık ifadeleriyle detaylandırır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Günlük rutinini optimize eden öneriler sunar.

A1.SE.33.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Basit yönergeleri sıralama ve önceliklendirme yaparak aktarır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Bir yemek tarifi yönergelerini sıralar ve önem derecesine göre açıklar.

A1.SE.34.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Tanıtımda ek bilgiler ve karşılaştırmalar yapar (ör. yaş farkı, meslek farkı).

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz → Değerlendirme

Üst Düzey Görev Örneği: Kendi tanıtımını farklı bağlamlara (resmî, gayriresmî) uyarlayarak yazar.

A1.SE.35.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Görüşlerini gerekçelendirir ve karşıt görüşle kıyaslar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme → Yaratma

Üst Düzey Görev Örneği: Bir konuda kendi görüşünü ve karşıt görüşü savunan iki paragraf yazar.

Sözlü Üretim Becerisi Kazanımlar

A1.SÜ.1.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Alfabedeki harfleri sesletirken ana dillerinden gelen telaffuz alışkanlıklarını fark eder ve Türkçedeki farklı sesleri ayırt ederek doğru sesletir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Uygulama → Analiz

A1.SÜ.2.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Kelime telaffuzlarını Türkçedeki ses uyumu ve vurgu kurallarına göre düzeltir, benzer sesleri karşılaştırarak doğru telaffuz eder.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Analiz → Değerlendirme

A1.SÜ.3.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Yeni öğrendiği kelime ve kalıpları farklı bağlamlarda kullanarak, anlamını pekiştirir ve cümle çeşitliliğini artırır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Uygulama → Yaratma

A1.SÜ.4.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Kendisini, ailesini veya başkasını tanıtırken kültürel bağlam ekler, geçmiş ve gelecekle bağlantı kurar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Analiz → Değerlendirme

A1.SÜ.5.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Temel betimleyici ifadeleri sıfat ve benzetmelerle zenginleştirir, kültürel öğelerle destekler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Yaratma

A1.SÜ.6.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Meslekleri tanıtırken görev, çalışma ortamı ve kültürel farklılıkları belirtir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Analiz

A1.SÜ.7.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Görsellerdeki kelime ve kalıpları bağlam içinde kullanır, benzer durumlarla ilişkilendirir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Uygulama → Yaratma

A1.SÜ.8.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Görsellerden hareketle mekân/olay/durum anlatımında sıralı ve detaylı cümleler kurar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Analiz

A1.SÜ.9.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Tarih/zaman ifadelerini bağlam içinde kullanır, geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanla karşılaştırmalar yapar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz

A1.SÜ.10.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Yakın çevresini tanıtırken kültürel ve coğrafi özellikleri karşılaştırır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Değerlendirme

A1.SÜ.11.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Temel sayısal ifadeleri günlük hayatta fiyat, yaş, tarih gibi durumlarda kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Uygulama

A1.SÜ.12.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Olayları oluş sırasına göre anlatırken zaman bağlaçlarını doğru kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Analiz

A1.SÜ.13.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Kişisel deneyimlerini kültürel öğelerle ilişkilendirerek aktarır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Yaratma

A1.SÜ.14.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Kutlama vb. ifadeleri farklı bağlamlarda (resmî/gayriresmî) uygun biçimde kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Uygulama → Değerlendirme

A1.SÜ.15.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Kişisel duygularını nedenleriyle birlikte açıklar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Değerlendirme

A1.SÜ.16.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Kişisel görüşlerini gerekçelendirir, karşıt fikirlerle kıyaslar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Analiz → Değerlendirme

A1.SÜ.17.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Aşına olduğu konularda görsellerle sunum yaparken sıralama ve vurguya dikkat eder.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Yaratma

A1.SÜ.18.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Gerekçelendirme ifadelerini farklı bağlamlarda kullanır, neden-sonuç ilişkisi kurar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Analiz

A1.SÜ.19.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Plan, tasarı ve hayallerini zaman kiplerini kullanarak anlatır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Yaratma

A1.SÜ.20.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Günlük rutin ve alışkanlıklarını iki kültür arasında karşılaştırır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Değerlendirme

A1.SÜ.21.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Hobilerini anlatırken geçmiş deneyimler ve gelecek planlarla ilişkilendirir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Yaratma

A1.SÜ.22.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Karşılaştırma yaparken benzerlik ve farklılıkları vurgular.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Analiz → Değerlendirme

A1.SÜ.23.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: İstek veya şikâyetlerini nedenleriyle açıklar ve çözüm önerileri sunar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Yaratma

A1.SÜ.24.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Konuşma amacını açıkça belirtir, uygun ton ve kelime seçimi yapar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Değerlendirme

A1.SÜ.25.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Amaca uygun strateji, yöntem ve teknikleri seçer ve uygular.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz

A1.SÜ.26.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Nezaket ifadelerini bağlama uygun biçimde kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Uygulama

A1.SÜ.27.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili öneriler sunar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

A1.SÜ.28.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Metinlerdeki bilgileri yorumlar ve kendi ifadeleriyle aktarır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Yaratma

A1.SÜ.29.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Yaptığı işi aşamalarıyla anlatır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama

A1.SÜ.30.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Olay/durumu oluş sırasına göre aktarırken bağlaç ve zaman zarfları kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz

A1.SÜ.31.

Uyarlanmış Kazanım Kazanım: Tercih ve teklif ifadelerini gerekçelendirerek kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Okuma Becerileri

A1.O.1.

Uyarlanmış Kazanım: Türk alfabesindeki harfleri tanır, benzer harfleri ayırt eder ve ses-harf eşleşmesini yapar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz

Görev: Harf kartlarını inceleyerek sesini çıkar, benzer sesli harfleri grupta ve her grup için örnek kelime bul.

A1.O.2.

Uyarlanmış Kazanım: Günlük hayatta kullanılan selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ifadelerini tanır, bağlamına göre anlamını açıklar ve kullanım sırasını belirler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Uygulama

Görev: Kısa bir diyalog metnini oku, selamlaşma ve vedalaşma ifadelerini işaretle, bunların hangi durumda kullanıldığını yaz.

A1.O.3.

Uyarlanmış Kazanım: Toplumsal yaşam alanlarını anlatan metinlerdeki (park, okul, market vb.) kelime ve ifadeleri tanır, işlevini açıklar ve görsellerle eşleştirir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Uygulama

Görev: Bir alışveriş merkezi tanıtım metnini oku, toplumsal yaşam alanı isimlerini listele ve uygun görsellerle eşleştir.

A1.O.4.

Uyarlanmış Kazanım: Hava durumunu anlatan metinlerde geçen kavram ve ifadeleri tanır, anlamını bağlam içinde açıklar ve hava durumu raporunu yorumlar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Görev: Günlük hava durumu raporunu oku, kullanılan hava durumu ifadelerini yaz ve bu bilgiyi hafta sonu planı yapmak için nasıl kullanabileceğini açıklayın.

A1.O.5.

Uyarlanmış Kazanım: Metin içinde geçen sayısal ifadeleri tanır, anlamını bağlama göre yorumlar ve karşılaştırma yapar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz

Görev: Bir tren tarifesini oku, sayısal bilgileri çıkar ve en kısa ile en uzun sefer süresini karşılaştır.

A1.O.6.

Uyarlanmış Kazanım: Aile bireylerini ve akrabalık ilişkilerini anlatan kelime ve ifadeleri tanır, anlamını bağlam içinde açıklar ve aile ağacında doğru konumlandırır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Uygulama

Görev: Aile tanıtımı içeren kısa bir metni oku, aile bireylerini listele ve bunları bir aile ağacı şemasına yerleştir.

A1.O.7.

Uyarlanmış Kazanım: Günlük rutinleri anlatan ifadeleri tanır, zaman sırasına göre düzenler ve kendi günlük programıyla karşılaştırır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Görev: Bir öğrencinin günlük rutinini anlatan metni oku, etkinlikleri sıralama çizelgesine yerleştir ve kendi rutininle benzerlik–farklılıklarını yaz.

A1.O.8.

Uyarlanmış Kazanım: Metinlerde geçen temel kişisel bilgileri (isim, yaş, milliyet vb.) belirler, bu bilgileri sınıflandırır ve metin içeriğiyle ilişkilendirir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Görev: Bir biyografi metnini oku, kişisel bilgileri çıkar, bilgi türüne göre sınıflandır ve metnin bütünlüğüne katkısını değerlendir.

A1.O.9.

Uyarlanmış Kazanım: Basit yönergeleri içeren metinleri okur, adımları sırasıyla takip eder ve eksik adım varsa tamamlar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Yaratma

Görev: Bir yemek tarifi metnini oku, yönergeleri sırasıyla uygula ve eksik görülen adımları kendi cümleleriyle tamamlar.

A1.O.10.

Uyarlanmış Kazanım: Metinde geçen temel akrabalık adlarını tanır, aile bireyleri arasındaki ilişkileri belirler ve aile ağacına yerleştirir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz

Görev: Bir aile tanıtım metnini oku, akrabalık adlarını listele, ilişkilerini gösteren bir aile ağacı çiz.

A1.O.11.

Uyarlanmış Kazanım: Levha ve simgelerdeki bilgilendirme, yönlendirme ve uyarı ifadelerini tanır, anlamını bağlam içinde açıklar ve farklı örneklerle karşılaştırır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz

Görev: Fotoğraf veya çizim olarak verilen 6 levhayı incele, her birinin anlamını yaz ve benzer işlevde başka bir levha örneği bul.

A1.O.12.

Uyarlanmış Kazanım: Betimleyici ifadeleri metin içinde tanır, betimlenen nesne veya kişiyi özelliklerine göre sınıflandırır ve başka örneklerle karşılaştırır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Görev: Bir mekân tanıtım yazısını oku, betimleyici ifadeleri listele, hangi özellikleri öne çıkardığını belirt ve metindeki etkisini yorumla.

A1.O.13.

Uyarlanmış Kazanım: Tarih ve zaman ifadelerini tanır, olayları kronolojik olarak sıralar ve zaman bağlamındaki ilişkilerini açıklar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz

Görev: Bir gezi günlüğünü oku, tarih ve zaman ifadelerini çıkar, olayları kronolojik sıraya koy ve zaman akışını gösteren bir çizelge yap.

A1.O.14.

Uyarlanmış Kazanım: Metinlerde geçen ölçü birimlerini ve miktar ifadelerini tanır, bağlama göre yorumlar ve birim dönüştürmesi yapar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Değerlendirme

Görev: Bir yemek tarifi metnini oku, ölçü birimlerini listele, bunları başka birimlere çevirerek yeniden yaz.

A1.O.15.

Uyarlanmış Kazanım: Görsellerden gerekli bilgileri seçer, bu bilgileri yorumlar ve metinle ilişkilendirir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Yaratma

Görev: Bir seyahat planı tablosunu ve krokiyi incele, gerekli bilgileri çıkar ve bu bilgilere dayanarak kısa bir gezi planı yaz.

A1.O.16.

Uyarlanmış Kazanım: Yaygın meslek adlarını metin içinde tanır, mesleklerin temel özelliklerini çıkarır ve işlevlerine göre gruplar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Hatırlama → Anlama → Analiz

Görev: Bir meslek tanıtım metnini oku, meslek adlarını listele, görev ve sorumluluklarına göre sınıflandır.

A1.O.17.

Uyarlanmış Kazanım: Görsel destekli kısa metinlerden gerekli bilgileri seçer, bu bilgileri amaca uygun şekilde kullanır ve farklı bağlamlara uyarlar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Yaratma

Görev: Bir menüyü ve etkinlik afişini incele, gerekli bilgileri çıkar ve kendi etkinlik davet metnini yaz.

A1.O.18.

Uyarlanmış Kazanım: Metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler, benzerlik ve farklılıkları çıkarır ve sonuç cümlesi yazar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Görev: İki ürün tanıtım metnini oku, karşılaştırma unsurlarını listele ve hangisinin daha avantajlı olduğuna dair kısa bir değerlendirme yaz.

A1.O.19.

Uyarlanmış Kazanım: Yardım talebi, izin, rica ve özür ifadelerini metin içinde tanır, anlamlarını bağlama göre açıklar ve uygun durumlarla eşleştirir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Uygulama

Görev: Bir diyalog metnini oku, bu tür ifadeleri işaretle, anlamlarını yaz ve her biri için uygun bir kullanım durumu öner.

A1.O.20.

Uyarlanmış Kazanım: Yol, yön ve adres tariflerini içeren metinleri okur, güzergâhı harita üzerinde gösterir ve alternatif tarif üretir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Yaratma

Görev: Bir şehir planını kullanarak tarif metnindeki güzergâhı işaretle ve farklı kelimelerle aynı tarifi yeniden yaz.

A1.O.21.

Uyarlanmış Kazanım: Metindeki konum bildiren ifadeleri belirler, harita veya görsel üzerinde işaretler ve bağlama göre yorumlar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Analiz

Görev: Bir şehir tanıtım metnini oku, konum bildiren ifadeleri çıkar, harita üzerinde göster ve bu konumların metindeki işlevini açıkla.

A1.O.22.

Uyarlanmış Kazanım: Görsellerle desteklenmiş metinleri okur, görsellerle metin arasındaki ilişkiyi kurar ve metindeki bilgiyi görselle doğrular.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Görev: Bir turistik broşürü incele, metin ve görseller arasındaki uyumu değerlendir ve eksik gördüğün bilgileri öner.

A1.O.23.

Uyarlanmış Kazanım: Olayların oluş sırasını belirler, kronolojik bir liste çıkarır ve alternatif olay sırası önerir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Yaratma

Görev: Bir hikâye metnini oku, olayları oluş sırasına göre yaz, ardından farklı bir olay sırası oluşturarak hikâyeyi yeniden düzenle.

A1.O.24.

Uyarlanmış Kazanım: Hobi ve ilgi alanlarını anlatan metinleri okur, ana bilgileri çıkarır ve kendi deneyimleriyle karşılaştırır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Değerlendirme → Yaratma

Görev: Bir hobi tanıtım yazısını oku, hobinin özelliklerini listele ve kendi hobini tanıtan kısa bir metin yaz.

A1.O.25.

Uyarlanmış Kazanım: Basit e-posta ve iletileri okur, ana mesajı belirler ve uygun bir cevap hazırlar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Uygulama → Yaratma

Görev: Kısa bir e-postayı oku, ana fikrini belirle ve uygun bir cevap e-postası yaz.

A1.O.26.

Uyarlanmış Kazanım: Kısa ve basit metinlerdeki kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer, bu bilgileri kategorilere ayırır ve öncelik sırasına koyar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Görev: Sağlık önerileri içeren kısa bir metni oku, bilgileri kişisel bakım ve sağlık önerileri olarak ikiye ayır ve hangilerinin daha öncelikli olduğunu yaz.

A1.O.27.

Uyarlanmış Kazanım: Ulaşım ve ulaşım araçlarına dair temel bilgileri metinden seçer, ulaşım seçeneklerini karşılaştırır ve en uygununu belirler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Görev: Bir şehir rehberini oku, ulaşım araçlarını listele, hız, fiyat ve konfor açısından karşılaştırarak en uygununu seç.

A1.O.28.

Uyarlanmış Kazanım: Seyahat ve konaklamaya dair temel bilgileri seçer, alternatifleri karşılaştırır ve öneri sunar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Yaratma

Görev: Bir tatil broşürünü oku, konaklama seçeneklerini listele, kendi tercihine uygun bir plan öner.

A1.O.29.

Uyarlanmış Kazanım: Tebrik ve davet gibi kısa metinleri okur ve iletilen duyguyu belirler. Bununla ilgili tepkide bulunur.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Değerlendirme → Yaratma

Görev: Bir davet mektubunu oku, davette iletilen mesajı yorumla ve uygun bir eylemde bulun.

A1.O.30.

Uyarlanmış Kazanım: Metindeki tercih ve teklif ifadelerini seçer, bağlamına göre anlamını açıklar ve uygun tepki cümlesi oluşturur.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Yaratma

Görev: Kısa bir diyalog metnini oku, tercih/teklif ifadelerini işaretle ve bunlara uygun cevaplar yaz.

A1.O.31.

Uyarlanmış Kazanım: Tavsiye ve uyarı bildiren ifadeleri metin içinde seçer, bağlama göre anlamlarını açıklar ve uygun alternatif ifadeler önerir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Yaratma

Görev: Bir sağlık bilgilendirme metnini oku, tavsiye ve uyarı ifadelerini işaretle, her biri için farklı bir ifadeyi dile getir.

A1.O.32.

Uyarlanmış Kazanım: Metinlerdeki duygu ifadelerini belirler, duygunun bağlam içindeki işlevini yorumlar ve benzer duyguyu ileten başka bir cümle yazar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Değerlendirme → Yaratma

Görev: Kısa bir hikâyeyi oku, duygu ifadelerini işaretler, bunların metindeki etkisini yorumla ve aynı duyguyu başka bir cümleyle değiştir.

A1.O.33.

Uyarlanmış Kazanım: Kişisel görüş bildiren ifadeleri metin içinde seçer, bunları yazarın bakış açısıyla ilişkilendirir ve kendi görüşünü metni tamamla.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Yaratma

Görev: Bir gazete köşe yazısını oku, kişisel görüş ifadelerini listele ve kendi görüşünü belirten kısa bir paragraf yaz.

A1.O.34.

Uyarlanmış Kazanım: Günlük rutinelere ilişkin ifadeleri belirler, bunları zaman sırasına göre düzenler ve alternatif bir rutin önerir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Yaratma

Görev: Bir günlük yazısını oku, rutin ifadelerini çıkar ve bu ifadeleri kullanarak kendi rutinlerini yarat.

A1.O.35.

Uyarlanmış Kazanım: Gerekçelendirme ifadelerini metin içinde belirler, neden-sonuç ilişkisini açıklar ve farklı bir gerekçe örneği yazar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Yaratma

Görev: Bir tartışma metnini oku, gerekçelendirme ifadelerini işaretler ve aynı sonuca varan farklı bir gerekçe bul.

A1.O.36.

Uyarlanmış Kazanım: Metindeki onay, kabul ve ret ifadelerini belirler, bağlamına göre anlamını açıklar ve uygun karşılık cümlesi yazar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Yaratma

Görev: Bir diyalog metnini oku, onay/kabul/ret ifadelerini işaretler ve her biri için uygun cevap cümlesi oluştur.

A1.O.37.

Uyarlanmış Kazanım: Görsellerle desteklenmiş basit eylem anlatımlarını okur, görsellerden ve metinden çıkarım yapar, eylemleri sıralar.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Değerlendirme

Görev: Bir “nasıl yapılır” broşürünü incele, eylemleri sırala ve görsellerin metne katkısını yorumla.

A1.O.38.

Uyarlanmış Kazanım: Metinden istenilen bilgileri seçer, gereksiz bilgileri ayıklar ve bilgiyi amaca uygun olarak düzenler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Uygulama

Görev: Bir haber metnini oku, sadece gerekli bilgileri listele ve bunları kısa bir bilgilendirme notu hâline getir.

A1.O.40.

Uyarlanmış Kazanım: Metnin konusunu ve iletisini belirler, iletinin hedef kitleye etkisini değerlendirir ve alternatif bir iletisi önerir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Değerlendirme → Yaratma

Görev: Bir makaleyi oku, konusu ve iletisini yaz, ardından aynı konuya farklı bir iletisi öner.

A1.O.41.

Uyarlanmış Kazanım: Okuduğu metni anlamak için sözlük, internet ve diğer başvuru kaynaklarını etkili şekilde kullanır ve ulaştığı bilgiyi metinle ilişkilendirir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Görev: Bilinmeyen kelimeler içeren bir metni oku, sözlük veya internetten anlamını bul ve bu kelimeleri metin bağlamında yeniden kullan.

A1.O.42.

Uyarlanmış Kazanım: Metindeki tanım ifadelerini belirler, tanımın amacını açıklar ve farklı bir tanım örneği üretir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Yaratma

Görev: Bir ders kitabı metnini oku, tanım ifadelerini işaretle ve aynı kavram için alternatif bir tanım yaz.

A1.O.43.

Uyarlanmış Kazanım: Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini belirler, bu ilişkileri şema hâline getirir ve alternatif bir sebep veya sonuç önerir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Yaratma

Görev: Bir haber metnini oku, sebep-sonuç ilişkilerini listele, şema hâline getir ve farklı bir sonuç senaryosu oluştur.

A1.O.44.

Uyarlanmış Kazanım: Metindeki problem ve çözüm ifadelerini belirler, çözümlerin uygulanabilirliğini değerlendirir ve yeni bir çözüm önerir.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Değerlendirme → Yaratma

Görev: Bir hikâyeyi oku, problemleri ve çözümleri listele, kendi çözüm önerini ekle.

A1.O.45.

Uyarlanmış Kazanım: Metindeki örnekleme ifadelerini belirler, örneklerin konuyla ilişkisini değerlendirir ve yeni bir örnek ekler.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Değerlendirme → Yaratma

Görev: Bir bilimsel makaleyi oku, örnekleme ifadelerini işaretle ve aynı konuya başka bir örnek bul.

A1.O.46.

Orijinal: Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler.

Uyarlanmış Kazanım: Anahtar kelimeleri belirler, bu kelimelerin metindeki önemini açıklar ve farklı bağlamlarda kullanır.

Bloom Taksonomisi Basamakları: Anlama → Analiz → Uygulama

Görev: Bir haber metnini oku, anahtar kelimeleri seç ve bunlarla üç yeni cümle kur.

A1.O.47.

Uyarlanmış Kazanım: Kısa videolardaki yazılı ifadeleri okur; temel iletileri çıkarır ve günlük yaşamla ilişkilendirir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama)

Yazma Becerisi

A1.Y.1.

Uyarlanmış Kazanım: Alfabedeki harfleri yazar; özellikle Türkiye Türkçesine özgü harfleri (ğ, ö, ü, ı, ş, ç) kendi lehçesindeki yazı sistemiyle karşılaştırarak doğru biçimde yazar.

(Bloom Taksonomisi: Hatırlama -Anlama -Uygulama)

Görev: Türkçedeki özel harfleri kullanarak içinde bu harflerin yer aldığı 5 kelime yaz ve bu kelimelerin kendi dilindeki karşılıklarıyla biçim farklarını karşılaştır.

A1.Y.2.

Uyarlanmış Kazanım: Kişi, yer ya da nesne betimleyen kısa metinler yazar; sıfatları anlamına uygun kullanır ve metindeki sıralamayı anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde düzenler.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: Evindeki bir eşyayı betimleyen kısa bir metin yaz. Betimlemede en az 3 sıfat kullan ve hangi özelliği vurguladığını parantez içinde belirt.

A1.Y.3.

Uyarlanmış Kazanım: Dikte edilen metni yazar; duyduğu ifadeleri yazım kurallarına uygun biçimde aktarır ve eksik ya da yanlış bölümleri düzeltir.

(Bloom Taksonomisi: Dinleme -Uygulama -Değerlendirme)

Görev: Öğretmenin sesli okuduğu kısa metni yazıya geçir. Yazdıktan sonra orijinal metinle karşılaştır ve en az üç farklılık tespit et.

A1.Y.4.

Uyarlanmış Kazanım: Dinlediği temel kelimeleri ve cümleleri yazıya geçirir; bunları cümle içinde anlamlı şekilde kullanarak yeni kısa cümleler üretir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: Dinlediğin bir metinden 5 kelime seç. Bu kelimelerle anlamlı 3 yeni cümle oluştur.

A1.Y.5.

Uyarlanmış Kazanım: Yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri yazılarında kullanır; anlamını bağlama uygun şekilde aktarır ve cümledeki yerini doğru biçimde belirler.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Değerlendirme)

Görev: Son derste öğrendiğin 5 yeni kelime ve 2 kalıp ifadeyi kullanarak bir paragraf yaz.

Kullanım yerlerini altını çizerek belirt.

A1.Y.6.

Uyarlanmış Kazanım: Rakamları ve sayısal ifadeleri uygun yerlerde kullanır; tarih, yaş, miktar gibi bilgileri yazarken bağlama göre yazıyla ya da rakamla ifade eder.

(Bloom Taksonomisi: Uygulama -Değerlendirme)

Görev: Günlük rutinini anlatan kısa bir metin yaz. En az 4 sayısal ifade (saat, yaş, miktar) kullan ve neden yazıyla/rakamla yazdığını belirt.

A1.Y.7.

Uyarlanmış Kazanım: Gün, ay, yıl ve saat bildiren zaman ifadelerini yerli yerinde kullanır; olayları oluş sırasına göre aktarır ve zaman zarflarını yazıda doğru biçimde yerleştirir.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: “Dün sabah” ile başlayan 5 cümlelik bir olay anlatımı yaz. Her cümlede farklı bir zaman ifadesi kullan.

A1.Y.8.

Uyarlanmış Kazanım: Uzunluk, ağırlık, zaman ve hacim bildiren ölçü birimlerini işlevine uygun şekilde kullanır; özellikle günlük ihtiyaçlarla ilgili metinlerde anlamı bozmadan miktar belirtir.

(Bloom Taksonomisi: Uygulama -Anlama -Değerlendirme)

Görev: Pazardan alınacak ürünleri içeren bir alışveriş listesi hazırla. Her ürün için miktar veya ölçü belirt (örneğin: 1 kilo domates, 2 litre süt).

A1.Y.9.

Orijinal: Yazılarında temel soru ifadelerini kullanır.

Uyarlanmış Kazanım: Soru cümleleri kurar; “ne, kim, nerede, ne zaman, nasıl, neden” gibi temel soru kelimelerini anlamına uygun olarak cümle başında kullanır.

(Bloom Taksonomisi: Hatırlama -Uygulama -Analiz)

Görev: Beş farklı soru kelimesiyle başlayan sorular yaz. Her soru, bir arkadaşını daha iyi tanımaya yönelik olsun.

A1.Y.10.

Uyarlanmış Kazanım: Kimlik, adres, iletişim bilgisi gibi temel kişisel bilgileri formlara doğru ve eksiksiz şekilde yazar; bilgileri ilgili alanlara yerleştirirken metin bütünlüğüne dikkat eder.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Değerlendirme)

Görev: Sana verilen öğrenci kayıt formunu doldur. Formu doldurduktan sonra kişisel bilgilerin doğru sırada ve eksiksiz yerleşip yerleşmediğini kontrol et.

A1.Y.11.

Uyarlanmış Kazanım: Kişisel bakım rutinlerini ve temel sağlık ihtiyaçlarını ifade eden kısa metinler yazar; bu tür metinlerde sağlıkla ilgili temel kelimeleri anlamına uygun biçimde kullanır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: Günlük kişisel bakımını anlatan 5 cümlelik bir yazı yaz. En az üç sağlıkla ilgili kelime (örneğin: sabun, diş fırçası, ilaç) kullan.

A1.Y.12.

Uyarlanmış Kazanım: Günlük olayları oluş sırasına göre aktarır; zaman zarflarını yerli yerinde kullanarak anlatımda mantıksal bir akış oluşturur.

(Bloom Taksonomisi: Uygulama -Analiz -Yaratma)

Görev: Bugün okuldan eve gelene kadar yaşadığın olayları sırasıyla yaz. En az üç zaman zarfı kullan (örneğin: sonra, daha sonra, en son).

A1.Y.13.

Uyarlanmış Kazanım: Otel rezervasyonu, uçuş bilgisi ya da kimlik kayıt formlarında istenen bilgileri doğru alana yerleştirerek yazar; bu tür formların işlevini tanır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Değerlendirme)

Görev: Sana verilen otel konaklama formunu doldur. Sonrasında bu formun hangi durumlarda kullanıldığını 1-2 cümleyle açıkla.

A1.Y.14.

Uyarlanmış Kazanım: Sosyal durumlara uygun şekilde tebrik, davet ve temenni içerikli kısa yazılar yazar; bu yazılarda uygun hitap ve nezaket kalıplarını kullanır.

(Bloom Taksonomisi: Uygulama -Yaratma -Değerlendirme)

Görev: Yakın bir arkadaşına doğum günü için kısa bir tebrik mesajı yaz. Mesajına bir iyi dilek ve bir davet ekle.

A1.Y.15.

Uyarlanmış Kazanım: Tercih ve teklif bildiren kısa ifadeleri bağlama uygun biçimde kullanır; kişisel seçimleri ifade eden yapıları ve “-mek isterim” gibi kalıpları yerli yerinde yazar.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: “Bu hafta sonu sinemaya gitmek isterim çünkü...” ifadesiyle başlayan 3 cümlelik bir kısa metin yaz.

A1.Y.16.

Uyarlanmış Kazanım: Tavsiye ve uyarı bildiren kısa cümleler yazar; bu cümleleri uygun bağlamda kullanır ve dilde yönlendirme işlevini tanır.

(Bloom Taksonomisi: Uygulama -Analiz -Yaratma)

Görev: Bir arkadaşına “sınavdan önce yapılması gerekenler” konusunda 3 cümlelik bir tavsiye listesi yaz.

A1.Y.17.

Uyarlanmış Kazanım: Kendi görüşlerini yazarken “çünkü, bu yüzden, -dığı için” gibi yapılarla gerekçe sunar; neden-sonuç ilişkisi kurarak metnin anlam bütünlüğünü sağlar.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Değerlendirme)

Görev: “Okula erken gelirim çünkü...” ifadesiyle başlayan bir paragraf yaz. En az iki gerekçelendirme yapısı kullan.

A1.Y.18.

Uyarlanmış Kazanım: Mutluluk, üzüntü, korku, şaşkınlık gibi temel duyguları ifade eden kısa metinler yazar; duygulara uygun sözcükleri ve ifadeleri doğru bağlamda kullanır.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: “Bugün kendimi mutlu hissediyorum çünkü...” ifadesiyle başlayan 4 cümlelik bir yazı yaz. İçinde en az iki duygu belirten kelime kullan.

A1.Y.19.

Uyarlanmış Kazanım: Bir kişiye hitaben yazdığı özel mektupta duygu ve düşüncelerini açık bir dille ifade eder; yazıya uygun selamlama ve kapanış ifadelerini kullanır.

(Bloom Taksonomisi: Uygulama -Yaratma -Değerlendirme)

Görev: Uzun zamandır görüşmediğin bir arkadaşına mektup yaz. Mektubuna bir selam cümlesiyle başla, içinde duygu belirten en az üç ifade kullan.

A1.Y.20.

Uyarlanmış Kazanım: Sabah kalkıştan gece yatışa kadar geçen zamanı basit ve anlamlı cümlelerle anlatır; fiilleri doğru zaman ekiyle kullanır ve rutinelere özgü sıralama yapar.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: “Sabah kalkarım, dişlerimi fırçalarım...” ifadesiyle başlayan günlük rutinini anlatan 5 cümlelik bir metin yaz.

A1.Y.21.

Uyarlanmış Kazanım: Günlük türünün biçimsel özelliklerine uygun yazı yazar; tarihle başlar, günü anlatır ve kişisel duygu/düşüncelerini sade bir dille ifade eder.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: Bugün yaşadığın kısa bir olayı anlatan 5 cümlelik bir günlük yaz. Yazıya tarih atmayı unutma.

A1.Y.22.

Uyarlanmış Kazanım: Aile üyelerini tanıtan kısa bir yazı yazar; kişilerin adlarını, yaşlarını, mesleklerini ve kişisel özelliklerini uygun sıralamayla aktarır.

(Bloom Taksonomisi: Hatırlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: Aileni tanıttığın 5–6 cümlelik kısa bir yazı yaz. Yazında en az üç farklı aile bireyinden bahset.

A1.Y.23.

Uyarlanmış Kazanım: Bir veya birkaç arkadaşını tanıtan kısa yazılar yazar; ad, yaş, ilgi alanı ve kişilik özelliklerini uygun sıfatlarla ifade eder.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: En yakın arkadaşını tanıtan bir metin yaz. Arkadaşının üç özelliğini sıfat kullanarak belirt.

A1.Y.24.

Uyarlanmış Kazanım: Yaşadığı mahalle, şehir ya da köy hakkında kısa bilgi verir; yer adlarını doğru yazar ve çevre betimlemesi yapar.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: Yaşadığın yeri tanıtan 5 cümlelik bir yazı yaz. Yazında en az bir doğal ve bir yapay mekândan (örneğin: park, cami, dağ) söz et.

A1.Y.25.

Uyarlanmış Kazanım: Günlük hayatta kullandığı eşyalardan birini tanıtır; eşyanın işlevini, şeklini, rengini ve kullanım alanını uygun sıfatlarla açıklar.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: En çok kullandığın eşyalardan birini tanıtır. En az üç sıfat kullanarak kısa bir açıklama yap.

A1.Y.26.

Uyarlanmış Kazanım: Bir resim ya da fotoğraftan yola çıkarak kısa bir metin oluşturur; görseldeki kişi, yer ve eylemleri tanımlar ve anlamlı bir bütünlük kurar.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Uygulama -Yaratma)

Görev: Sana verilen bir resme bakarak 4–5 cümlelik bir yazı yaz. Resimdeki olay ya da kişiler hakkında tahminde bulun.

A1.Y.27.

Uyarlanmış Kazanım: Belirli bir başlığa uygun içerikte kısa yazı oluşturur; başlıkla metin ilişkisini kurar ve yazının bütünlüğünü korur.

(Bloom Taksonomisi: Uygulama -Yaratma -Değerlendirme)

Görev: “Benim En Güzel Günüm” başlıklı bir yazı yaz. Yazının başlıkla uyumlu olup olmadığını yazdıktan sonra kontrol et.

A1.Y.28.

Uyarlanmış Kazanım: Kısa yazılarını yazım ve noktalama açısından kontrol eder; en sık yapılan hataları tanır ve düzeltme yapar.

(Bloom Taksonomisi: Uygulama -Değerlendirme -Analiz)

Görev: Yazdığın kısa bir metni kontrol et. En az 3 yazım veya noktalama hatasını bul ve düzeltmelerini işaretle.

A1.Y.29.

Uyarlanmış Kazanım: Yazdığı metinlerde büyük harf kullanımı, özel adların yazımı ve noktalama işaretlerini doğru biçimde uygular.

(Bloom Taksonomisi: Hatırlama -Uygulama -Değerlendirme)

Görev: Kısa bir tanıtım yazısı yaz. Yazının sonunda büyük harf, virgül, nokta ve özel isim kullanımlarını kontrol et.

A1.Y.30.

Uyarlanmış Kazanım: Nokta, virgül, soru işareti ve ünlem işareti gibi temel noktalama işaretlerini yazı bağlamına uygun şekilde yerleştirir.

(Bloom Taksonomisi: Uygulama -Değerlendirme)

Görev: Duygusal içerikli kısa bir paragraf yaz. Paragrafında en az üç farklı noktalama işareti kullan ve her birinin neden kullanıldığını yanına not düş.

A1.Y.31.

Uyarlanmış Kazanım: Anlamı bağlama göre değişebilen çok anlamlı kelimeleri doğru yerde kullanır; benzer anlamlı sözcüklerle karşılaştırarak bağlam içi anlam farklılıklarını fark eder.

(Bloom Taksonomisi: Anlama -Analiz -Değerlendirme)

Görev: “yol”, “açmak” ve “kalmak” kelimelerini farklı anlamlarda kullanan üçer cümle yaz. Hangi anlamda kullandığını cümle altına kısaca açıkla.

A1.Y.32.

Orijinal: Yazılarında yakın anlamlı kelimeleri ayırt ederek kullanır.

Uyarlanmış Kazanım: Yakın anlamlı kelimeleri (örneğin: mutlu-neşeli, büyük-iri) kendi aralarındaki anlam farklarını dikkate alarak bağlama uygun biçimde seçer ve metne yerleştirir.

(Bloom Taksonomisi: Uygulama -Analiz -Yaratma)

Görev: “Üzgün” ve “kırgın” kelimelerini kullandığın iki farklı kısa cümle yaz. Cümlelerdeki duygusal farkı açıklayan bir yorum ekle.

A1.Y.33.

Uyarlanmış Kazanım: Eş anlamlı/zıt anlamlı sözcüklerin stilistik farklarını gözeterek cümle içinde yerleştirir; bu kelimelerin metindeki ton ve anlatım üzerindeki etkisini değerlendirir.

(Bloom Taksonomisi: Uygulama -Değerlendirme -Yaratma)

Görev: “Yorgun” ve “bitkin” kelimeleriyle iki farklı cümle yaz. Hangi kelimenin daha yoğun bir anlam taşıdığını açıklayan kısa bir not ekle.

A1.Y.34.

Uyarlanmış Kazanım: Yazılarında uygun nezaket ifadelerini ve kişisel görüş bildiren kalıpları kullanır; duygusal tonlamayı yazının amacına uygun olarak belirler.

Bloom Taksonomisi: Uygulama → Değerlendirme → Yaratma

Görev: Bir arkadaşına teşekkür etmek için kısa bir yazı yaz. “Bence, bana göre, teşekkür ederim” gibi ifadeleri kullan.

A1.Y.35.

Uyarlanmış Kazanım: Günlük ihtiyaçlarına göre alışveriş listesi, kişisel not ya da bir arkadaşına iletmek üzere kısa uyarı–bilgilendirme yazıları yazar. İçeriği yazının amacına göre şekillendirir.

Bloom Taksonomisi: Uygulama → Analiz → Değerlendirme

Görev: “Yarın piknik var” konulu bir not hazırla. Bu notta alışveriş listesini yap, arkadaşlarına iletmek istediğin 2 hatırlatmayı yaz.

A1.Y.36.

Uyarlanmış Kazanım: Günlük hayattaki uyarı ve yönlendirme cümlelerini kendi ifadeleriyle yazar; farklı durumlar arasında basit karşılaştırmalar yaparak ifade biçimini değiştirir.

Bloom Taksonomisi: Anlama → Uygulama → Değerlendirme

Görev: “Sınıfta ve kütüphanede davranış kuralları” başlıklı iki ayrı uyarı yazısı yaz. Farklılıkları kısa cümlelerle belirt.

A1.Y.37.

Uyarlanmış Kazanım: Bir mesleği ya da hobisini tanıtıcı yazılar yazar; seçtiği konuya yönelik kelime ve yapıları uygun bağlamda kullanır.

Bloom Taksonomisi: Anlama → Uygulama → Yaratma

Görev: “Ben öğretmen olsaydım...” başlıklı bir yazı yaz. Hem hayal ettiğin mesleği tanıt hem de neden o mesleği seçtiğini açıklayan 2 cümle ekle.

A1.Y.38.

Uyarlanmış Kazanım: Yön ve yer bildiren ifadeleri kullanarak açık adres tarifleri yapar; metinlerde konum ilişkilerini doğru kurar.

Bloom Taksonomisi: Hatırlama → Uygulama → Yaratma

Görev: Evinden okula giderken izlediğin yolu tarif eden kısa bir metin yaz. En az 5 yön bildiren kelime kullan.

A1.Y.39.

Uyarlanmış Kazanım: Görsellerden hareketle kısa tanıtım metinleri, afiş ya da duyuru yazar; olay ya da nesneleri görselle yazı arasında anlamlı ilişki kurarak açıklar.

Bloom Taksonomisi: Anlama → Uygulama → Yaratma

Görev: Öğretmenin verdiği bir görsele bakarak “Kaybolan Köpek İlanı” hazırla. Görseldeki detaylara dayalı betimlemelere yer ver.

A1.Y.40.

Uyarlanmış Kazanım: Hava durumu, menü, liste gibi günlük bilgilendirme içeriklerini yazılı olarak sunar; bu içeriklerde zaman ve mekân bağlamı kurar.

Bloom Taksonomisi: Uygulama → Analiz

Görev: “Bu haftaki yemek listem” başlıklı bir tablo oluştur. Her güne bir yemek yaz ve en sevdiğin yemeğin neden sevildiğini açıklayan 1 cümle ekle.

A1.Y.41.

Uyarlanmış Kazanım: Yardım, izin, rica, özür ya da basit e-posta türü mesajları uygun kalıp ifadelerle yazar. İfade biçimini yazı bağlamına göre seçer.

Bloom Taksonomisi: Uygulama → Değerlendirme

Görev: E-posta yoluyla öğretmeninden izin istemek için bir mesaj yaz. Giriş, açıklama ve kapanış bölümlerine dikkat et.

A1.Y.42.

Uyarlanmış Kazanım: Geçmişte yaşanan bir olayı anlatır ve bu olaya ilişkin görsel, tablo ya da zaman çizelgesinden yararlanarak yazısını destekler.

Bloom Taksonomisi: Anlama → Uygulama → Yaratma

Görev: “Geçen hafta ne yaptım?” başlıklı bir yazı yaz. Yazını bir zaman çizelgesiyle destekle.

A1.Y.43.

Uyarlanmış Kazanım: Kişisel deneyimlerini ve çevresini tanıtan kısa tanıtım metinleri yazar; yazısında özgün ifadeler kullanarak kendini ifade eder.

Bloom Taksonomisi: Uygulama → Yaratma

Görev: “Benim mahallem” başlıklı bir yazı yaz. Kendi yaşantından bir anıyı da yazıya ekle.

A1.Y.44.

Uyarlanmış Kazanım: Hayal, plan ve tasarılarını yazıya aktarır; yazısında toplumsal yaşam alanlarına özgü kelime ve kalıpları yerinde kullanır.

Bloom Taksonomisi: Anlama → Uygulama → Yaratma

Görev: “Hayalimdeki park” başlıklı bir yazı yaz. Bu parkta bulunan yerleri tanıtır ve orada neler yapabileceğini anlat.

A1.Y.45.

Uyarlanmış Kazanım: Yazılarında uygun nezaket ifadelerini ve kişisel görüş bildiren kalıpları kullanır; duygusal tonlamayı yazının amacına uygun olarak belirler.

Bloom Taksonomisi: Uygulama → Değerlendirme → Yaratma

Görev: Bir arkadaşına teşekkür etmek için kısa bir yazı yaz. “Bence, bana göre, teşekkür ederim” gibi ifadeleri kullan.

A1.Y.46.

Uyarlanmış Kazanım: Yazılarında bağlaç, zamir ve noktalama işaretleri gibi bağdaşıklık unsurlarını doğru kullanır; anlatım bütünlüğünü sağlar.

Bloom Taksonomisi: Uygulama → Değerlendirme

Görev: Verilen kısa metinde uygun noktalama işaretlerini yerleştir ve bağlaçları gözden geçirerek 1 düzeltme önerisi sun.

A1.Y.47.

Uyarlanmış Kazanım: Yazım kurallarına dikkat ederek yazar; yazma amacını belirler ve metnini bu amaca uygun biçimde yapılandırır.

Bloom Taksonomisi: Hatırlama → Uygulama → Değerlendirme

Görev: Bir ilan yazısı yaz. Önce yazma amacını belirt, sonra yazım ve büyük harf kurallarına dikkat ederek yazını oluştur.

A1.Y.48.

Uyarlanmış Kazanım: Yazma sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri belirler; yazısını planlayarak üretir ve gerektiğinde düzeltme yapar.

Bloom Taksonomisi: Değerlendirme → Yaratma

Görev: “Benim en mutlu günüm” başlıklı bir yazı yaz. Yazmadan önce bir plan oluştur (giriş–gelişme–sonuç) ve yazıdan sonra 1 düzeltme yap.

EK-2. Etik Komisyon Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.06.2025-359998



**T.C.
ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu**



Sayı : E-11054618-302.08.01-359998
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.05.2025 tarih ve E.353254 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı **Yüksek Lisans öğrencisi Kamola NOSIROVA, Dr.Öğr.Üyesi Murat DELİBAŞ** danışmanlığında yürüttüğü **"Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Yeniden Uyarlanması (Türk Soylular Örneği)"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 18.06.2025 tarih ve 06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Etik Komisyonunca onaylanan ilgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş; karara ilişkin katılım listesi ve onaylanan çalışmalar ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.
Araştırma Kod No: 2025/282

Prof. Dr. Kürşat GÖKTÜRK
Komisyon Başkanı

Ek:

- 1- Katılımcı Listesi
- 2- Onaylı Çalışma

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

SOYAD, Ad : NOSIROVA, Kamola

ORCID : 0009-0002-5605-0253

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet
Lisans	Ali Şiir Nevai Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi	2022
Yüksek Lisans	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	2025

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2021-Devam ediyor	Özbekistan Sevimli TV	Çevirmen

Yayınlar

Nosirova, K. (2025). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Türk Soylu Öğrencilerin Karşılaştığı Dil Edinim Sorunları [Özet]. *V.Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi bildiri kitabı* (s. 389-391). Bişkek/Kırgızistan

