

**Makale Künyesi (Araştırma):** Özyalçın, K. E. ve 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.

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN METİN ALTI SORU YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME<sup>1</sup>

Kevser Esmâ ÖZYALÇIN<sup>2</sup>  
Fatih KANA<sup>3</sup>

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin hazırladıkları metin altı sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da özel bir üniversitenin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde çalışan 15 öğretmen oluşturmaktadır. 15 öğretmenin 5'i C1 düzeyinde eğitim vermediği için C1 düzeyinde araştırma grubunu 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara göre 15 öğretmenin A1 düzeyindeki 2 metne yönelik toplam 238 soru hazırladıkları, bu soruların 55'inin ölçme ve değerlendirme bakımından hatalı olduğu, geriye kalan 183 sorunun ise 105'inin hatırlama, 61'inin anlama, 8'inin uygulama, 8'inin analiz etme ve 1'inin yaratma basamağında olduğu, uygulama basamağına yönelik soru bulunmadığı; B1 düzeyindeki 2 metne yönelik toplam 237 soru hazırladıkları, bu soruların 95'inin ölçme ve değerlendirme bakımından hatalı olduğu geriye kalan 142 sorunun ise 59'unun hatırlama, 58'inin anlama, 1'inin uygulama, 21'inin analiz etme 3'ünün yaratma basamağında olduğu, değerlendirme basamağına yönelik soru bulunmadığı; 10 öğretmenin C1 düzeyindeki 2 metne yönelik toplam 191 soru hazırladıkları, bu soruların 85'inin ölçme ve değerlendirme bakımından hatalı olduğu geriye kalan 106 sorunun ise 46'sının hatırlama, 51'inin anlama, 7'sinin analiz etme, 2'sinin

<sup>1</sup> Bu çalışma, 2019 yılında tamamlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Metin Altı Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme" başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Öğr. Gör. kevserozyalcin@aydin.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0001-9387-2702>

<sup>3</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dr. Öğretim Üyesi,  
fatihkana@comu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-1087-4081>

değerlendirme basamağında olduğu, uygulama ve yaratma basamaklarına yönelik soru bulunmadığı tespit edilmiştir.

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

## AN EVALUATION ON THE SKILLS OF WRITING SUB-TEXT QUESTIONS OF TEACHERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

### ABSTRACT

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

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

### GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin belirlenen dil yeterliklerine ulaşabilmeleri için ölçme ve değerlendirmenin doğru planlanması ve yürütülmesi büyük önem arz etmektedir. "Soru sorma,

düşünmeyi ve öğrenmeyi harekete geçirmesi yönüyle eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur. Öğrenme, bireyin zihninin düşünmeye açık olduğu anlarda ve özellikle kendisine yöneltilen sorulara cevap bulmaya çalıştığı durumlarda daha anlamlı ve hızlı olmaktadır” (Aktaş, 2017, s. 102). Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde soru sorma, öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde oldukça etkili bir süreçtir. Buna bağlı olarak ilgili alanda çalışan öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerden biri de ölçme ve değerlendirme kriterlerine uygun soru hazırlama becerisine sahip olmalarıdır. Sınavlarda yer alan sorular, öğrencinin zihin becerileriyle doğrudan ilişkili olduğundan bu soruların zihinsel yapılandırmada önemli bir rolü vardır (Kavruk ve Çeçen, 2013). Dil düzeyine uygun hazırlanan sorular öğrencinin zihinsel beceri ve düşünme düzeyini de belirlemektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla hazırlanan soruların nitelikli ve amacına uygun bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu durumda da en büyük görev sağlıklı bir ölçme değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilmeleri elzem olan öğretmenlere düşmektedir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda istenilen yetkinlikte olmadıkları ve buna bağlı olarak da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme açısından birçok sorun olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda Işıkoğlu (2015, s. 2) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanacak olan sınavlarda yanlışların olmasının öğrencilerin yeterlik seviyelerini belirlemede olumsuz sonuçlar doğuracağını ifade etmiştir. Aynı şekilde Boylu, (2019, s. 7) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nitelikli ve doğru yapılamayan ölçme ve değerlendirme neticesinde birçok sorunun ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde doğru ve nitelikli yapılamayan ölçme değerlendirme neticesinde ortaya çıkan problemlerin temel sebebi kurumsal bir yapının olmamasına bağlıdır (Durmuş, 2013; Karataş Demirtaş ve Karataş Acer, 2016). C1 kurundan mezun olduktan sonra üniversitelerin Türkçe programlarına yerleşen öğrencilerin karşılaştıkları akademik zorluklara değinen Yahşi Cevher ve Güngör (2015, s. 2273), uluslararası öğrencilerin alan derslerinde zorluk yaşamalarının nedenlerini, akademik Türkçe eğitimi almadıkları için alanları ile ilgili kavram ve terimleri anlamakta güçlük çekmelerine, temel kavramlar ile ilgili altyapı eksikliklerine, Türkçe öğretim merkezlerinde, akademik eğitim alacak kadar iyi derecede Türkçe öğrenememelerine, derslerde anlamadıkları herhangi bir konuyu dersin hocasına sormamalarına, çekingen olmalarına, konuşma ve yazı dili farklı olduğu için ders konuları hakkında yorum yapabilmekte zorluk yaşamalarına, özellikle sözel derslerin yorum gerektirmesi ve öğrencilerin bu yetkinlikte

olmamasına, öğrendikleri bilgileri kendi dillerinin mantığına göre Türkçeye çevirmeye çalışmalarına vb. bağlamaktadır. Belirtilen hususlar göz önünde bulundurulduğunda ilgili alanda ölçme ve değerlendirme açısından ciddi bir boşluğun ve eksikliğin olduğu anlaşılmaktadır (Durmuş, 2013; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015; Karataş Demirtaş ve Karataş Acer, 2016). Işıkoğlu (2015), çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan iki sınavı incelemiş ve inceleme sonucunda sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Oktay (2015), tarafından yapılan çalışmada incelenen Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe 1-2-3 kitaplarında yer alan metin altı soruların büyük bir çoğunluğunun bilgi basamağında yer aldığı, yaratma basamağında ise oldukça az sayıda soruya yer verildiği görülmüştür. Bu bilgilerden hareketle gerek ilgili dil merkezlerinde uygulanan sınavlar gerekse okutulan ders kitaplarını hazırlayan kişiler çoğunlukla ilgili alanda çalışan öğretmenler olduğu için alandaki sınavlar ve kitaplarda kullanılan metin ve metin altı soruların ölçme ve değerlendirme açısından yeterliği tartışılması gereken bir konudur. Bu bağlamda bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin metin altı soru yazma becerilerinin ana problem olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisine, alt problem olarak da ölçme ve değerlendirme ölçütlerine göre ortaya konması elzem bir durum olarak görülmüştür.

Bloom taksonomisiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Aydemir ve Çiftçi, 2008; Aslan, 2011; Eyüp, 2012; Yılmaz ve Keray, 2012; Delibaş, 2013; Kuzu, 2013; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Çintaş Yıldız, 2015; Mete, 2015; Oktay, 2015; Dolunay ve Savaş, 2016; Aktaş, 2017; Durukan ve Demir, 2017; Sönmez, 2017; Ulum, 2017; Arı, 2018; Aslan ve Atik, 2018; Avşar ve Mete, 2018; Duran ve Gürsoy, 2018). Araştırmadan elde edilecek sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma becerileri ortaya çıkarılacak olup var olan durum üzerinden nelerin yapılması gerektiğine dair çözüm önerilerinde bulunulacaktır. Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin hazırladıkları metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemektir.

### **Araştırmanın Problemi**

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

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin A1 düzeyine yönelik hazırladıkları metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin B1 düzeyine yönelik hazırladıkları metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin C1 düzeyine yönelik hazırladıkları metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin kendilerine verilen A1, B1 ve C1 düzeylerindeki toplam 6 metinden hareketle Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hazırladıkları soruları incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin değerlendirilip analiz edilmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 188).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim döneminde İstanbul'da özel bir üniversitenin Türkçe Öğretimi ve Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğretmen ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla ulaşılan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle oluşturulmasının amacı bu örnekleme yönteminin araştırmacıya yakın ve erişilmesinin kolay olması, bu nedenle de araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmasıdır (Yıldırım ve Şimşek 2016). Araştırmacı, özel bir üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezinde çalıştığı için çalışma grubunu da bu üniversitede çalışan öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan çalışma grubuna ait bazı bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi Alma Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Yüksek Lisans	Deneyim	Şu an ders verdiği kur düzeyi	Sınav Hazırlama Durumu	A1-C1 arası her düzeyde ders verme durumu
K1	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Yok	14 yıl	A2	Evet	A1-C1
K2	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	10 yıl	B2	Evet	A1-C1
K3	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	8 yıl	C1	Evet	A1-C1
K4	Erkek	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	4 yıl	C1	Evet	A1-C1
K5	Kadın	Hayır	Dilbilim	Var	3 yıl	C1	Evet	A1-C1
K6	Erkek	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Var	3 yıl	C1	Evet	A1-C1
K7	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	3 yıl	A1	Evet	A1-C1
K8	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	3 yıl	A2	Evet	A1-C1
K9	Kadın	Hayır	Dilbilim	Var	3 yıl	C1	Evet	A1-C1
K10	Kadın	Hayır	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	3 yıl	C2	Evet	A1-C2
K11	Kadın	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Yok	10 ay	B1	Evet	A1-B1
K12	Kadın	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Yok	9 ay	B2	Evet	A1-B2
K13	Kadın	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Yok	9 ay	B2	Evet	A1-B2
K14	Kadın	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Yok	8 ay	B2	Evet	A1-B2
K15	Kadın	Hayır	Türkçe Öğretmenliği	Yok	8 ay	B2	Evet	A1-B2

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

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan A1 (2), B1 (2) ve C1 (2) düzeylerine ait toplam 6 metin aracılığı ile toplanmıştır. Metinler oluşturulurken alanda çalışan 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra metinlere son hali verilmiştir. Metinler, “İstanbul İçin Yabancılar Türkçe Ders Kitabı”na göre belirlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verilerini analiz etmek amacıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada içerik analizi verileri sınıflandırmak, karşılaştırmak ve bir sonuca ulaşmak için kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmada nitel veriler nicelleştirilerek aktarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere A1, B1 ve C1 düzeylerinde 2’şer okuma metni verilmiştir. Öğretmenlerin verilen metinlere yönelik hazırladıkları metin altı sorular hem ölçme ve değerlendirme açısından -doğru hazırlanıp hazırlanmadığı göz önünde bulundurularak- hem de Yenilenmiş Bloom Taksonomisine uygunluğu açısından incelenmiş, doğru hazırlanmayan sorular değerlendirmeye alınmamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin A1 seviyesinde hazırladığı toplam 238 sorunun 55’i, B1 seviyesinde hazırlanan toplam 237 sorudan 95’i ve C1 seviyesinde hazırlanan toplam 191 sorudan 85’i hatalı olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre her seviyede geriye kalan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel boyutundaki basamaklara göre içerik analizleri yapılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmada elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Araştırmada Miles ve Huberman (2015, s. 64) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik=Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı) uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmada elde edilen kodlamaların birden fazla kişi tarafından yapılması sağlanmış ve analizlerin doğrulaması yapılmıştır (Merriam, 2013).

### **BULGULAR**

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

**“Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin A1 düzeyine yönelik hazırladıkları metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre dağılımı nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

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

**Tablo 2.** A1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Sayı	%
Hatırlama	105	57.37
Anlama	61	33.33
Uygulama	8	4.37
Analiz Etme	8	4.37
Değerlendirme	0	0
Yaratma	1	0.54
<b>Toplam</b>	<b>183</b>	<b>100.00</b>

Öğretmenler, kendilerine verilen A1 düzeyindeki 2 metne yönelik toplamda 238 soru hazırlamışlardır. Bu soruların 55'i ölçme ve değerlendirme açısından hatalıdır. Bu nedenle geriye kalan 183 soru değerlendirilmiş hatalı sorular tabloya dâhil edilmemiştir. Bu bağlamda yukarıdaki tabloya bakıldığında 183 sorunun 105'inin hatırlama, 61'inin anlama, 8'inin uygulama, 8'inin analiz etme ve 1'inin yaratma basamağına yönelik olduğu, değerlendirme basamağına soru hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Tabloya bakıldığında üst biliş zihinsel becerileri ölçen soru sayısının çok az olduğu görülmektedir. Yukarıdaki bulgulara ek olarak taksonominin bilgi boyutuna göre soruların dağılımı aşağıdaki gibidir.

**Tablo 3.** A1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

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

Tablo 3'te görüldüğü gibi hatırlama basamağına yönelik hazırlanan 105 sorunun 84'ü olgusal bilgi basamağına, 21'i kavramsal bilgi basamağına; anlama basamağına yönelik hazırlanan 61 sorunun 27'si olgusal bilgi basamağına, 34'ü kavramsal bilgi basamağına, uygulama basamağında hazırlanan 8 sorunun tamamı işlemsel bilgi basamağına; analiz etme basamağında hazırlanan 8 soru ile yaratma basamağında hazırlanan 1 soru ise üstbilişsel bilgi basamağına yöneliktir.

**“Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin B1 düzeyine yönelik hazırladıkları metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre dağılımı nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

**Tablo 4.** B1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutuna	Sayı	%
Hatırlama	59	41.54
Anlama	58	40.84
Uygulama	1	0.70
Analiz Etme	21	14.78
Değerlendirme	0	0
Yaratma	3	2.11
<b>Toplam</b>	<b>142</b>	<b>100.00</b>

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

**Tablo 4.** B1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

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

Tablo 4’te görüldüğü gibi hatırlama basamağındaki 59 sorunun 45’i olgusal bilgi, 14’ü kavramsal bilgi basamağına; anlama basamağındaki 58 sorunun 16’sı olgusal bilgi, 42’si kavramsal bilgi basamağına, uygulama basamağındaki 1 soru kavramsal bilgi basamağına, analiz etme basamağındaki 21 soru ile yaratma basamağındaki 3 soru ise üstbilişsel bilgi basamağına yönelik hazırlanmıştır.

**“Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin C1 düzeyine yönelik hazırladıkları metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre dağılımı nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

**Tablo 5.** C1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Sayı	%
Hatırlama	46	43.39
Anlama	51	48.11
Uygulama	0	0
Analiz etme	7	6.60
Değerlendirme	2	1.88
Yaratma	0	0
<b>Toplam</b>	<b>106</b>	<b>100.00</b>

Öğretmenler, kendilerine verilen C1 düzeyindeki 2 metne yönelik toplamda 191 soru hazırlamışlardır. 191 sorunun 85’i ölçme ve değerlendirme açısından hatalı sorulardır. Buna göre geriye kalan 106 soru değerlendirilmiş hatalı sorular tabloya dâhil edilmemiştir. 106 sorunun 46’sının hatırlama, 51’inin anlama, 7’sinin analiz etme ve 2’sinin değerlendirme basamağına yönelik olduğu, uygulama ve

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

**Tablo 6.** C1 Düzeyinde Hazırlanan Metin Altı Soruların Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

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

Tablo 6’da görüldüğü gibi hatırlama basamağındaki 46 sorunun 13’ü olgusal bilgi basamağına, 33’ü kavramsal bilgi basamağına; anlama basamağındaki 51 sorunun 3’ü olgusal bilgi basamağına, 48’i kavramsal bilgi basamağına, analiz etme basamağındaki 7 soru ile değerlendirme basamağındaki 2 soru üstbilişsel bilgi basamağına yönelik hazırlanmıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

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

### Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre metin altı soru hazırlama yeterliklerinin ortalama sayısına bakıldığında A1, B1 ve C1 düzeylerinde çoğunlukla hatırlama ve anlama basamaklarına yönelik soru hazırladıkları, bu soruların bir kısmının ölçme değerlendirme açısından hatalı olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından bakıldığında Boylu (2019) ve Oktay’ın (2015) yapmış

oldukları çalışmalarda da ortaya çıkmaktadır. Boylu (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini ölçtüğü çalışmasında öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hatırlama ve anlama basamaklarına yönelik soru hazırlama puanlarının daha fazla olduğunu, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik soru hazırlama puanlarının ise düşük olduğunu, tespit etmiştir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin taksonomi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ya da bu konuyu dikkate almadan soru hazırladıklarını göstermektedir. Ölçme değerlendirme hakkında ise öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Oktay (2015) ise Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe 1, 2 ve 3 Ders ve Çalışma Kitaplarında yer alan metin altı soruları ile doğrudan metin ile ilgili olmayan fakat metinlerden yola çıkılarak cevaplanması gereken soruları Bloom Taksonomisinin -yenilenmiş bilişsel basamaklara göre- bilişsel boyutuna göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bahsi geçen kitapların metin altı sorularının çoğunlukla alt düzey bilgi basamaklarında hazırlandığı belirlenmiştir.

A1 düzeyinde hatırlama basamağında hazırlanan 105 sorunun 84'ü olgusal bilgi basamağına, geriye kalan 21 soru ise kavramsal bilgi basamağına yöneliktir. Anlama basamağında hazırlanan 69 sorunun 27'si olgusal bilgi basamağına, 34'ü kavramsal bilgi basamağına, 8'i işlemsel bilgi basamağına yönelik hazırlanmıştır. Olgusal bilgi ve hatırlama basamağına yönelik soru sayısının fazla oluşu bilginin düzeye uygun şekilde ezberletilmesi ve hatırlatılmasını sağlamak için gereklidir. Zira Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metninde (AOÇM) A1 düzeyine yönelik belirlenmiş ölçütler daha somut ve basit yapıların öğretimini, buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme yapılmasını ön görmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi AOÇM dil öğretiminde genel ölçütler sunmaktadır. Bu genel ölçütlerin hedef kitleye ve öğretilecek dile bağlı olarak esnek bir yapıda düzenlenmesi gerekmektedir. A1 düzeyinde sadece temel zihinsel faaliyetler değil, çok soyut ve karmaşık bir yapıda olmamak kaydıyla üst biliş zihinsel faaliyetler de geliştirilebilir. Bu durum tüm dil öğretim sürecini kapsamalıdır. Zira Aslan'ın (2011) da belirttiği gibi öğreticilerin çalışmalarını ve sınav hazırlıklarını eğitim kurumlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre yürüttükleri göz önünde bulundurulursa öğretmenin sınıf içinde dil öğretimi boyunca öğrencilerin üst biliş zihinsel faaliyetlerini geliştirici öğretim yapması, gerek sınıf içi hazırladığı etkinlik sorularında gerekse kur sınavlarında hazırladığı sorularda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dikkat etmesi büyük önem arz etmektedir (akt. Aslan, 2011, s. 237). Diğer yandan öğrenciyi üst seviyedeki Türkçe öğretimine hazırlamak için de üst biliş zihinsel faaliyetlerinin

gelişmesi gerekmektedir. Başlangıç seviyesinin (A1-A2) bu anlamda sağlam temeller üzerine inşa edilmesi gereklidir. Öğrenciye başlangıç seviyesinde kazandırılmayan üst düzey düşünme becerisini keskin bir geçişle üst seviyelerde kazandırmaya çalışmak yersiz bir yaklaşım olacağı gibi öğrenci ve dil öğretmeni kurum açısından da zaman ve para kaybına neden olacaktır. Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre kavramsal bilgiye nazaran olgusal bilginin hatırlama basamağında daha çok olması bunu anlama basamağına yönelik soruların takip etmesi A1 seviyesi için ideal bir ortalama sunsa da diğer basamaklara yönelik dengeli ve seviyeye uygun soruların hazırlanması gerektiği unutulmamalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta A1 düzeyinde üst biliş zihinsel faaliyetleri ölçen soruların sayısı ve metinlere göre dağılımıdır. A1 düzeyinde üst basamaklara yönelik soruların fazla olmamasına ve bu duruma özellikle dinleme metni sorularında dikkat edilmesi gerekmektedir. İşlemsel bilgi basamağına yönelik soruların sadece A1’de hazırlanmış olması işlemsel bilginin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi dışında sorgulanması gereken bir basamak olmayışıdır. İşlemsel bilgi basamağı matematik ve fen bilimlerinde kullanılmaya daha uygun bir basamaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde basit işlemler yapmak için bu basamağına yönelik becerilerin geliştirilmesi önemlidir. Saat ve yaş hesaplamaları, günlük hayatta alışveriş yaparken lazım olan hesaplamalar vb. hesaplamalar yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde başlangıç seviyesinde (A1) kazandırılan işlemsel becerilerdir. Bu becerilerin üst seviyelerde ölçülmesine metnin genelinde önemli bir ayrıntı teşkil etmiyorsa gerek yoktur.

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

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

- Taksonominin bilgi boyutunda olgusal bilgiye göre kavramsal bilgiye yönelik soru sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

B1 düzeyinde hazırlanan sorulara bakıldığında hatırlama basamağına yönelik 59 sorunun 45'inin olgusal, geriye kalan 14 sorunun kavramsal basamağına yönelik olduğu; anlama basamağına yönelik 58 sorunun 16'sının olgusal, geriye kalan 42 sorunun kavramsal bilgi basamağına, analiz etme basamağına 21, uygulama basamağına 1 ve yaratma basamağına 3 soru hazırlandığı görülmektedir. Bilgiyi hatırlama ve bilgiye yönelik kavramları anlama arasında dengesiz bir dağılımın olduğu görülmektedir. Anlama basamağındaki soruların büyük bir kısmı kavramsal bilgi basamağındadır. Bu durumda gerçekleştirilen anlama becerisiyle metinde verilen kavramları hatırlayıp anlamak ve bu kavramlar arasında ilişki kurarak yorumlamak, özetlemek, ana fikri bulmak, bir sonuca varmak gerekmektedir. "Anlama düzeyindeki soruların fazla oluşu, öğretim sürecinde amaç ve gerekliliktir. Bu durumda metinleri anlamak için bu basamağına yönelik soruların (metnin ana fikrini, vermek istediği mesajı buldurmaya yönelik sorular) gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin dersi anlayıp anlamadıklarını belirlemek amacıyla okuduğunu anlama sorularının kullanılması önemlidir. Bilgi ve kavrama düzeyinde sorulan sorular ise öğrencilerin üst düzeyde düşünmesini sağlamaktadır" (Akt. Aslan, 2011, s. 245). Tüm bu açıklamalara rağmen kur sınavlarında yer alan soruların hatırlama ve anlama basamağına fazlaca olmaması üst biliş zihinsel faaliyetlerin gelişmesi açısından gereklidir. Aynı durum diğer dil düzeyleri için de geçerlidir.

C1 düzeyinde hazırlanan sorulara bakıldığında hatırlama basamağına hazırlanan 46 sorunun 13'ü olgusal, 33'ü kavramsal bilgi basamağına, anlama basamağına hazırlanan 51 sorunun 3'ü olgusal, 48'i kavramsal bilgi basamağına, analiz etme basamağına hazırlanan 7 soru ile değerlendirme basamağına hazırlanan 2 soru üst biliş bilgi basamağına yönelik hazırlanmıştır. C1 düzeyinde hatırlama ve anlama basamağındaki soru sayısının fazla olduğuna dair bulgular diğer iki dil düzeyi bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Burada diğer iki dil düzeyinden farklı olarak kavramsal bilgi basamağına yönelik hatırlama ve anlama sorularının sayı bakımından fazla olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlere verilen metinlerle de ilişkili bir durumdur. C1 düzeyindeki metin türleri olgusal bilgidен çok kavramsal ve üst biliş becerileri ölçmeye yöneliktir.

## **Öneriler**

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

- Üniversitelerin eğitim fakülteleri dersleri arasında yer alan ve Türkçe öğretmenliği programının 3. sınıfında okutulan “ölçme ve değerlendirme” dersinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılabileceğine yönelik bölümler de yer almalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışacak öğretmen adaylarında aranan nitelikler arasında ölçme ve değerlendirme becerisinin yer alması en temel ölçütlerden biri olmalıdır.
- Üniversiteler bünyesinde yapılan sertifika programı derslerinde ölçme ve değerlendirmeye, buna bağlı olarak üst biliş zihinsel becerileri geliştirmek adına Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin öğretimine ağırlık verilmelidir. Dersler, hem ölçme değerlendirmeye hem de taksonomiye hâkim uzman kişilerce verilmelidir.
- Çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları”nda teorik bilgiden çok uygulamalı işlevsel bilgilere yer verilmeli, ilaveten seviyelere uygun metin ve sınav hazırlama gibi atölye çalışmaları yapılmalıdır.
- İlgili alanda daha nitelikli sınavlar hazırlanabilmesi için TÖMER, DİLMER vb. kurumlarda uzman kişilerden oluşan sınav komisyonları kurulmalı ve bu komisyonlar düzenli olarak hem sınavların nasıl hazırlanacağına yönelik eğitimler vermeli hem de hazırlanan sınavları ölçme ve değerlendirme açısından incelemelidir.
- İlgili alanda uluslararası geçerliliği olan bir Türkçe dil sınavının hazırlanabilmesi ve Türkçe öğretimi yapan bütün kurumların gerekli niteliğe kavuşabilmesi için devlet eliyle, ilgili alanda uzman bir denetim ekibi kurulmalı, bu denetim ekibi alanda hizmet veren kurum ve kuruluşları belli aralıklarla denetlemelidir.

- Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için ilgili alanda sadece sertifika programları ile yetinilmemeli bu programların haricinde her kurum kendi çalışanlarına yönelik düzenli aralıklarla hizmet içi eğitimler vermelidir. Bu eğitimlerde ölçme ve değerlendirme ile taksonomiye hâkim en az bir uzman görev almalıdır.
- Türkçe öğretim merkezlerinde hazırlanan sınavlar ölçme değerlendirme ve taksonomi alanında uzman kişilerce kontrol edilmeli ve daha sonra uygulanmalıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretim merkezlerinde en az bir ölçme ve değerlendirme uzmanı görev almalıdır.

### KAYNAKÇA

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 12(25), 99-118.
- Arı, T. (2018). 2015 ve 2017 ortaokul Türkçe eğitim programlarındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Avşar, G. ve Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6(1), 75-87.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 103-115.
- Boylu, E. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma.

- Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Canada: Routledge.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), 241-249.
- Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 12(1), 122-157.
- Duran, E. ve Gürsoy, G. (2018). İlkokulda soru ve anlama ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(22), 19-36.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılarla öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılarla Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.
- Eroğlu, D. ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Işıkoğlu, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi

- (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karataş Demirtaş, S. ve Karataş Acer, E. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir değerlendirme: Passau Üniversitesi örneği. A. Okur vd. (Ed). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* içinde (ss. 177-184). <http://www.tomer.sakarya.edu.tr/upload/yayinlar/2.pdf>.
- Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Selahattin Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mete, F. (2015). Yabancı dilde kelime öğretiminde resimlerin seviye ve taksonomiye uygun kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 81-94.
- Miles, B. ve Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (Sadegül Akbaba Altun - Ali Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oktay, M. R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, H. (2017). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (Model önerisi). Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Ulum, H. (2017). MEB ilkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Mersin.
- Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir

araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği”. *International Journal Of Languages’ Education And Teaching*, 2267-2274.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz E. ve Keray B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(4).

### **İNTERNET KAYNAKLARI**

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

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

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

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

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

[www.turkiyemaarif.org](http://www.turkiyemaarif.org)

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

[www.kamuajans.com](http://www.kamuajans.com)

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