

## 08. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi

Latif İLTAR<sup>1</sup>

Ahmet Gürkan KARATAŞ<sup>2</sup>

**APA:** İltar, L. & Karataş, A. G. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 108-121. DOI: 10.29000/rumelide.1220495.

### Öz

Yabancı dil öğretiminde ön öğrenmeler, yeni öğrenilecek bilgiler için oldukça önemlidir. Tam öğrenmenin gerçekleşmediği durumlarda yeni bilgilerin öğrenilmesi zorlaşmakta hatta imkânsız hâle gelebilmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretimi süreçlerinde öğrenilenlerin sürekli olarak kontrolünün sağlanması ve eksik öğrenmelerin giderilmesi gerekmektedir. Bu durumun sağlanabilmesi için ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yer alan soruların niteliği ve kapsamı önem arz etmektedir. Sınav sorularının nitelikli olması, öğrenmelerin ne düzeyde gerçekleştiğini tespit etme noktasında etkin bir sonuç ortaya konulmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada, beş üniversitenin C1 sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımını tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel desenli olan çalışmada sınav soruları betimsel çözümleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre alt düzey beceriler olan hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarına ait soruların genel dağılımdaki oranı %73.6'dır. Üst düzey becerilerden olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait soruların oranı ise %26.4 olarak tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında, elde edilen bulgular alanyazınla karşılaştırılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** C1 sınavı, ölçme ve değerlendirme, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yenilenmiş Bloom Taksonomisi

## Examination of C1 exams used in teaching Turkish as a foreign language according to the Renovated Bloom Taxonomy

### Abstract

Preliminary learning in foreign language teaching is very important for new knowledge to be learned. In cases where full learning does not occur, it may become difficult or even impossible to learn new information. For this reason, it is necessary to ensure the continuous control of what is learned in foreign language teaching processes and to eliminate the deficient learnings. In order to achieve this situation, the quality and scope of the questions in the measurement and evaluation processes are important. The qualified exam questions provide an effective result in determining the level of learning. In this study, it was aimed to determine the distribution of C1 exam questions of five universities according to the Revised Bloom Taxonomy. In the qualitatively patterned research, the exam questions were analysed by descriptive analysis method. According to the results obtained from

<sup>1</sup> Öğr Gör. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER (Ankara, Türkiye), liltar@ybu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2807-8083 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220495]

<sup>2</sup> Öğr Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER (Ankara, Türkiye), agkaratas@ybu.edu.tr., ORCID ID: 0000-0002-4730-2992

the research, 73.6% of the questions asked are aimed at remembering, understanding and application steps, which are low-level skills. The questions related to the steps of analysis, evaluation, and creation, which are high-level skills, were determined as 26.4%. Within the scope of the study, the findings obtained were compared with the literature and various suggestions were made.

**Keywords:** C1 exam, assessment and evaluation, teaching of Turkish as a foreign language, Revised Bloom Taxonomy

## 1. Giriş

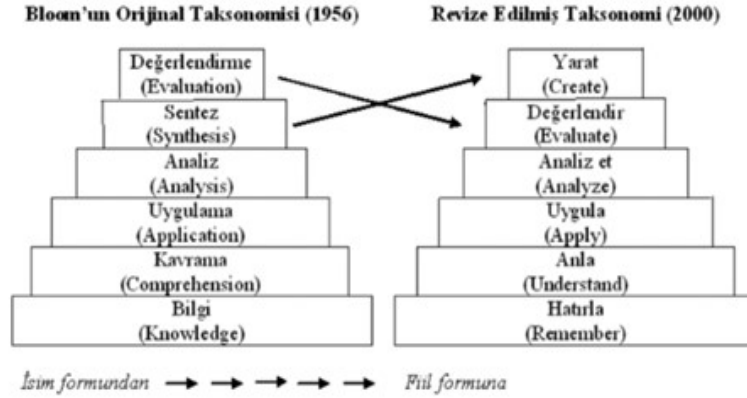
Yabancı dil öğretiminde önceki öğrenmeler, yeni öğrenilecek konu ya da kavramlar için oldukça önemlidir. Yeterli öğrenmenin gerçekleşmediği durumlarda yeni bilgilerin öğrenilmesi zorlaşmakta hatta imkânsız hâle gelebilmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretimi süreçlerinde öğrenmelerin kontrolünün sürekli olarak sağlanması büyük önem taşımaktadır. Öğretilmesi hedeflenenlerin öğrenciler tarafından ne derece öğrenilip öğrenilmediğinin kontrolünün sağlanması, tüm öğretim süreçleri açısından önemli olmakla birlikte yabancı dil öğretimi gibi sarmal programlama yaklaşımları doğrultusunda düzenlenmiş öğretim süreçlerinde daha da önem kazanmaktadır.

Sarmal Programlama yaklaşımı; yeni öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine yapılandırılması temeline dayanan, aşamalılık ilkelerini göz önünde bulunduran ve öğrenmelerin yeri geldikçe tekrar edildiği bir programlama yaklaşımıdır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 310-311). Sarmal programda öğrenilecekler ve öğrenme süresi kontrollü olup her konunun kendi içindeki alt bölümleri arasında bir ardışıklık bulunmaktadır (Demirel, 2020, s. 143). Yabancı dil öğretiminde yeni öğrenmeler, ön öğrenmelerin üzerine inşa edilerek ilerlediği için ön öğrenmelerin yeterli düzeyde gerçekleşmiş olduğundan emin olunması gerekmektedir. Öğretimi gerçekleştirilen konuların hedef kitle tarafından ne düzeyde öğrenildiğinin tespiti, ölçme ve değerlendirme yoluyla gerçekleştirilmektedir.

Eğitim programları; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. (Bedir, 2020, s. 11). Hedef, eğitim programları içerisinde başlangıç noktası olması sebebiyle ayrı bir öneme sahiptir. Hedeflerin belirlenmesinde öğrencilerin hazırbulunuşlukları, sosyal, çevresel, fiziksel koşullar vb. birçok faktör etkili olmaktadır. Taksonomiler hedeflerin belirlenmesinde yol gösterici ve kolaylaştırıcı olmaları nedeniyle büyük ilgi görmüş ve tüm eleştirilere rağmen vazgeçilemez bir araç hâline gelmiştir (Bümen, 2006, s. 3). Taksonomi, eğitim amaçlarını, hedeflerini ve en son olarak standartlarını sınıflandırmak için bir şema sunmaktadır (Krathwohl, 2002, s. 218). Taksonomi terimi, organizmaların sınıflandırılması söz konusu olduğunda öncelikle biyoloji alanında kullanılmakta ancak diğer birçok alanda kavramları kategorilere ve fikir hiyerarşilerine bölmenin bir aracı olarak da yer alabilmektedir. Eğitim alanında en çok bilinen taksonomi Bloom Taksonomisi'dir (Leonard vd., 2010, s. 9). Sınıflandırma ve taksonomi kelimelerinin eş anlamlı olduğunu bilmek, taksonominin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bloom Taksonomisi, düşünmeyi altı bilişsel karmaşık düzeye ve dört bilgi türüne göre sınıflandırma yapan çok katmanlı bir modeldir. Yıllar boyunca, seviyeler genellikle bir merdiven olarak tasvir edilmiş ve birçok öğretmenin öğrencilerini daha yüksek düşünceye tırmanmaya teşvik etmesini sağlamıştır (Airasian and Miranda, 2002, s. 249; Forehand, 2010, s. 42).

Bloom Taksonomisi ilk olarak 1956 yılında geliştirilmiş ve daha sonrasında 2001 yılında yenilenmiştir. (Atalmış, 2019, s. 87). Bloom Taksonomisi'ni düzenlemek ve yenilemek üzere yapılan çalışmada köklü bir değişiklik bulunmamakla birlikte, bazı önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır (Arı, 2013, s. 262). Orijinal taksonomi ile gözden geçirilmiş taksonomi arasındaki en büyük farklılardan biri, orijinal taksonominin

tek bir boyuttan oluşması, gözden geçirilmiş taksonominin ise öğrenme ve biliş olmak üzere iki boyuttan oluşmasıdır (Airasian and Miranda, 2002, s. 249). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile orijinal taksonomi karşılaştırıldığında basamakların isim soylu kelimelerden fiillere dönüştürüldüğü, sentez ile değerlendirme basamaklarının yer değiştirdiği ve bilgi basamağının hatırla olarak güncellendiği görülebilmektedir.



**Şekil 1.** Bloom Taksonomisi'nin yenilenmesi

(Arı, 2011, s. 752).

“Bloom Taksonomisi, her ne kadar eğitim öğretim hedeflerinin sınıflamasına yönelik olsa da, gerek öğretmenler gerekse araştırmacılar tarafından özellikle bilişsel alandaki soru seviyelerinin belirlenmesinde de kullanılmaktadır” (Dindar ve Demir, 2006, s. 90). Ölçme ve değerlendirme, hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi açısından program geliştirme süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Bedir, 2020, s.11). Ölçme, belli bir nesne veya nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse bu sahip oluş derecesinin gözlenip sonuçların sayı ve sembollerle ifade edilmesiyle değerlendirme gözlem veya nesnel ölçülerle elde edilen ölçme sonuçlarından zihinsel yargılarla öznel sonuçlar çıkarmak olduğu için ölçme, değerlendirme sürecinden önce gelmektedir (Uşun, 2016, s. 5). Değerlendirmeler, hedeflerle uyumlu değilse sonuçlar hedeflerle ilgili başarıyı yansıtmaz (Anderson, 2018a, s. 14). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hedef belirleme ve planlama süreçlerini yönlendirecek iki boyuta sahip olması, net bir şekilde tanımlanmış değerlendirmelere ve değerlendirmelerin hedeflerle ve talimatlarla daha güçlü bağlantıya sahip olmasını sağlamaktadır (Airasian and Miranda, 2002, s. 249).



**Şekil 2.** Taksonomik basamaklar

Şekil 2'de Anderson ve arkadaşları (2001, s. 28) tarafından yenilenmiş Bloom taksonomisinin basamakları yer almaktadır. Araştırmacılar, bilgi türü kategorisindeki sınıflandırmaları yaparken Bloom'un çalışmasının aslına sadık kalarak bilişsel psikolojideki gelişmelerden yararlandıklarını ifade etmektedirler. Bu çerçevede Anderson ve arkadaşlarına göre olgusal bilgi, salt ve yalıtılmış içeriksel bilgileri (s. 45), kavramsal bilgi, sınıflandırmalar, kategoriler, ilkeler, genellemeler, kuramlar, modeller ve yapılar olmak üzere daha karmaşık organize bilgileri (s. 48) ifade etmektedir. İşlemsel bilgi genel olarak bir şeyin nasıl yapılacağı (s. 52) bilgisini içerirken üstbilişsel bilgi bireyin biliş hakkındaki bilgi farkındalığına işaret etmektedir.

Hedefleri, faaliyetleri ve değerlendirmeleri sınıflandırmak için taksonomi kullanmak, belirli bir ders veya ünitenin açık, özlü ve görsel bir temsilini sağlar. Taksonomideki girdiler; önemli noktaları, müfredat uyumunu ve kaçırılan eğitim fırsatlarını test etmek için kullanılabilir. Buna dayanarak öğretmenler, müfredat planlamasını ve öğretimin sunumunu nerede ve nasıl geliştireceklerine karar verebilirler (Krathwohl, 2002, s. 218). Öğretmenler, öğretim etkinliklerini, hedefleri ve aynı zamanda değerlendirmeleri çözümlmek için taksonomi kullanabilirler (Anderson, 2018b, s. 332). Bir eğitim uzmanı sınıflandırmadan geri çekilse bile test maddesi geliştirebilmek için bir kılavuz hazırlarken başka bir şekilde ona geri dönüş sağlar. Bir alanın veya disiplinin kavramsal analizini nihai cevap olarak görebilenler bile öğrenmenin değerlendirilmesine ilişkin kaçınılmaz soru ortaya çıktığında, ayrımlara ihtiyaç duyarlar (Furst, 1981, s. 450-451). Buradan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin hedeflenen yeterliklere doğru bir şekilde ulaşım ulaşımadığının tespit edilebilmesi için sınıflandırmalara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmek mümkündür.

Ölçme ve değerlendirme amacıyla yapılan sınavlarda yer alan sorular, zihinsel yapılandırmada önemli bir role sahiptir. Çünkü bilişsel alanın alt düzeylerine ait sorular ile üst düzeylerine ait sorular arasında zihinsel yapılandırmaya bulunacak katkı arasında farklar bulunmaktadır (Kavruk ve Çeçen, 2013, s. 2). Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedeflenen öğrenmelerin ne düzeyde gerçekleştiğini belirleyebilmek, öğretim sürecinin kontrolünü sağlayabilmek ve öğretim sürecini gözden geçirerek yeniden düzenleyebilmek için hazırlanan sorularda taksonominin dikkate alınması gerekmektedir. "Bir taksonomi veya sıralamaya dayalı olarak hazırlanan sorular, öğretimde öğretmene kolaylık sağlarken, öğrencinin üst düzey becerilerini kuvvetlendirecek ve soruların yalnızca bir ya da iki basamakta gruplaşmasını önleyecektir." (Büyükalın, 2007, s. 11). Taksonomi dikkate alınmaksızın hazırlanan sorularda öğrencilerden beklenenlerin yeterli düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespiti tam olarak belirlenemeyebilecektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında ders kitaplarında yer alan soruların ve Türkçe yeterlik sınavlarının Bloom Taksonomisi'ne göre incelendiği görülebilmektedir (Biçer, 2019; Kana ve Güney, 2020; Özyalçın ve Kana, 2020). Burada araştırmacıların incelediği sınavlardaki soru sayısı, beceriler ve sınavın uygulanışı noktasında bir birlik olmadığı da ortaya çıkmaktadır. Bunun dil merkezlerinde ortak bir programın olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir (Korkmaz, 2016, s. 1611). Literatürde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin genel anlamdaki nihai hedeflerini oluşturan C1 düzeyine ait soruların Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmediği görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan C1 sınavlarındaki soruların farklılıkları ve benzerlikleri nelerdir?

2. Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan C1 sınavlarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel desenli olup çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın veri kaynağı

Çalışmanın veri kaynağını dört devlet, bir vakıf üniversitesinin dil öğretim merkezlerindeki C1 kur geçme sınavları oluşturmaktadır. Bu merkezler, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi TÖMER (ASBÜ TÖMER), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER (AYBÜ DİLMER), Çukurova Üniversitesi TÖMER (ÇÜ TÖMER), İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER (İAÜ TÖMER) ve Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER (NEÜ TÖMER) şeklindedir. İlgili merkezler seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü bu merkezler öğrenci sayısı ve öğrencilerin ülke çeşitliliği açısından benzerlikler göstermektedir. Benzeşik örnekleme yöntemi kullanma gerekçesi küçük, bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 120).

### 2.3. Verilerin analizi

Bu çalışmada dil öğretim merkezlerinde kullanılan C1 kur geçme sınavları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenip sınıflandırılmıştır. Çalışmada, var olan özellikler değiştirilmeyip doğrudan yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışma, betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar analiz edilen öğelerin nedenlerinden çok, olduğu gibi aktarılmasını amaçlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2011). Bu çalışmada, üniversitelerin dil öğretim merkezlerindeki sınav soruları araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan c1 sınavlarındaki farklılıklar ve benzerlikler

Çalışmanın birinci alt amacına yönelik olarak beş Türkçe öğretim merkezinin C1 sınavı incelenmiştir. Bu kapsamda "Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan C1 sınavlarındaki soruların farklılıkları ve benzerlikleri nelerdir?" alt amacına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışmada yer alan üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde uygulanan C1 sınavlarının içeriği, soru sayısı, sınav uygulaması vb. açılardan farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanında puanlama sisteminde de farklılıklar yer almaktadır. Bazı merkezler her bir beceri için maksimum yirmi ya da yirmi beş puan verip ilgili puanları toplayarak ortalama bir not belirlerken bazı merkezler her bir beceri için maksimum 100 puan verip beceri sayısına bölerek ortalama notu belirlemektedir.

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi TÖMER C1 sınavını okuma, dinleme, yazma, karşılıklı konuşma ve bağımsız konuşma olmak üzere beş farklı alanda gerçekleştirmektedir. İlgili merkezin okuma sınavında 30 soru yer almaktadır. Bu soruların yirmisi çoktan seçmeli, beşi doğru-yanlış sorusu ve beşi eşleştirme sorularından oluşmaktadır. Dinleme bölümünde 25 soru yer almaktadır. Bu yirmi beş sorunun on yedisi çoktan seçmeli, sekizi doğru-yanlış şeklindedir. Yazma bölümünde iki farklı kompozisyon sorusu sorulduğu görülmektedir. İlk soru için öğrencilerden en az 85 sözcük yazmaları istenmiş olup yönergede alınacak maksimum puan 10 olarak belirtilmiştir. İkinci yazma sorusu için 15 puan değerinde bir soru yer almaktadır. İlgili soru için öğrencilerden en az 140 sözcük içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Karşılıklı konuşma kısmında yirmi soru yer almaktadır. Dil merkezinin yönergesinde sınava başlamadan önce, öğrenciye rahatlatıcı, basit sorular sorulduğu belirtilmektedir. Bunun için adayın adı-soyadı, nerede yaşadığı, boş zamanlarında neler yaptığı vs. gibi kişisel bilgilerle ilgili çeşitli sorular yer almaktadır. Ardından öğrenciye öğretim elemanı tarafından karşılıklı konuşma soruları yöneltilerek sınav gerçekleştirilmektedir. Bağımsız konuşmada ise 5 sorunun yer aldığı görülmektedir. Bu beş sorudan herhangi birini öğrencinin rastgele seçmesi istenmekte ve öğrenci soruyu seçerek okumaktadır. Seçtiği soruya göre yanıt vermektedir.

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER C1 sınavını okuma, dinleme, yazma, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzere beş farklı alanda gerçekleştirmektedir. İlgili merkezin okuma sınavında 25 soru yer almaktadır. Bu soruların on yedisi çoktan seçmeli, dördü doğru-yanlış ve dördü var-yok sorularından oluşmaktadır. Dinleme bölümünde 20 soru yer almaktadır. Bu soruların on ikisi çoktan seçmelidir. Dörder doğru-yanlış ve var-yok sorusu sorulduğu görülmektedir. Yazma bölümünde üç farklı açık uçlu kompozisyon konusu verilmiş olup öğrencilerin en az 150 kelime içeren bir metin yazmaları istenmiştir. Sözlü anlatım bölümünde yirmi farklı soru listelenmiş olup öğrencinin bu sorulardan ikisini rastgele seçerek yanıtlaması istenmektedir. Karşılıklı konuşma bölümünde beş farklı soru yer almaktadır. İkili gruplar hâlinde öğrencilere ilgili sorular yöneltilerek sınav yürütülmektedir.

Çukurova Üniversitesi TÖMER, C1 sınavını okuma, dinleme, yazma ve bağımsız konuşma olmak üzere dört farklı alanda gerçekleştirmektedir. İlgili merkezin okuma sınavında 25 soru yer almaktadır. Bu soruların yirmisi çoktan seçmeli ve beşi doğru-yanlış şeklindedir. Dinleme bölümünde de 25 soru vardır. Bu soruların on dokuzu çoktan seçmeli, altısı eşleştirme şeklindedir. Yazma kısmında iki soru bulunmaktadır. Öğrencilerden bu sorulardan birini seçerek en az 250 kelime içeren bir kompozisyon yazmaları istenmektedir. Bağımsız konuşma kısmında ise 7 soru yer almaktadır. Öğrencinin bu sorulardan birini seçerek en az beş dakikalık bir konuşma yapması istenmektedir.

İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, C1 sınavını okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört farklı alanda gerçekleştirmektedir. İlgili merkezin okuma sınavında 30 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan sekizi çoktan seçmelidir. Bunun dışında yer alan sorular ise doğru-yanlış, var-yok, eşleştirme gibi türlerden oluşmaktadır. Bir soru altında sorulmuş alt sorulardan oluşan bu kısımlar okuma sınavının büyük bölümünü oluşturmaktadır. Dinleme sınavında 25 soru yer almaktadır. İlgili soruların on tanesi çoktan seçmelidir. Çoktan seçmeli sorular dışında yer alan sorular tıpkı okumadaki gibi bir soru altında sorulmuş alt sorulardan oluşmaktadır. Yazma bölümünde öğrencilerden üç farklı konudan birini seçerek en az 150 kelime içeren bir kompozisyon oluşturmaları istenmektedir. Konuşmada ise 15 adet soru yer almakta ve öğrencilerin bu sorulardan biri hakkında konuşmaları beklenmektedir.

Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER, C1 sınavını okuma, dinleme, yazma ve karşılıklı konuşma olmak üzere dört farklı alanda gerçekleştirmektedir. Merkezin okuma sınavında 25 soru yer almaktadır. Bu sorulardan on üçü doğru yanlış sorusudur. Altışar tanesi ise çoktan seçmeli ve eşleştirme sorularıdır.

Dinleme bölümünde 17 soru bulunmaktadır. Bu soruların on biri doğru-yanlış sorusu, altısı ise çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Yazma bölümünde öğrencilerden üç farklı konudan birini seçerek en az 250 kelime içeren bir kompozisyon oluşturmaları istenmektedir. Karşılıklı konuşmada ise sınav, belirlenen bir konuşma sorusu üzerinden ikişer gruba ayrılan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmektedir.

Yukarıda sıralananlardan hareketle dil merkezlerinde uygulanan sınavlarda uygulamada birlik olmadığı görülmektedir. Soru sayısı, sınav bölümleri ve sayısı, sınav süreleri, puanlama gibi alanlarda farklı uygulamalar ve işleyişler olduğunu ifade etmek mümkündür. Anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazmada da farklılıklar bulunmaktadır. Sözelimi yazmada istenen sözcük sayısında yalnızca iki dil merkezinde müştereklik yer almaktadır. Dil merkezlerindeki sınavlarda büyük farklılıklar olduğu söylenebilir.

### 3.2. Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan c1 sınavlarının yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre dağılımı

Çalışmanın ikinci alt amacına yönelik olarak beş Türkçe öğretim merkezinin C1 sınavları incelenmiştir. Bu kapsamda “Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan C1 sınavlarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?” alt amacına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 1.** ASBÜ TÖMER C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Türü Kategorisi				Üstbilişsel Bilgi				Toplam	
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		f	Yüzde
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
<b>Hatırlama</b>	11	%13.4	26	%31.7	-	-	-	-	37	%45
<b>Anlama</b>	-	-	15	%18.3	-	-	-	-	15	%18.3
<b>Uygulama</b>	-	-	2	%2.4	-	-	-	-	2	%2.4
<b>Çözümleme</b>	-	-	3	%3.6	8	%9.7	-	-	11	%13.5
<b>Değerlendirme</b>	-	-	1	%1.2	5	%6.1	5	%6.1	11	%13.5
<b>Yaratma</b>	-	-	-	-	-	-	6	%7.3	6	%7.3
<b>Toplam</b>	11	%13.4	47	%57.2	13	%15.8	11	%13.4	82	%100

Tablo 1 değerlendirildiğinde ASBÜ TÖMER'in C1 kur geçme sınavında tüm becerilerde toplam 82 soru yer almaktadır. Sorular bilgi türü kategorisi açısından sıralandığında kavramsal bilgi (%57.2), işlemsel bilgi (%15.8), olgusal bilgi (%13.4) ve üstbilişsel bilgi (%13.4) şeklinde dağılım göstermektedir. Soruların dağılımı bilişsel süreç boyutuna göre ise şu şekildedir: Hatırlama (%45), anlama (%18.3), çözümleme (%13.5) ve değerlendirme (%13.5), yaratma (%7.3) ve uygulama (%2.4). Hatırlama, anlama ve uygulama basamağındaki sorular sınavın %65'ini oluştururken çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağındaki sorular sınavın %35'ini oluşturmaktadır.

Üstbilişsel bilgi basamağında değerlendirilen 11 soru bulunmaktadır. Bu soruların beşi okuma bölümündedir ve bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirme basamağındadır. Bir soru ise yazma bölümündedir. Bu soru yaratma basamağında değerlendirilmektedir. Yaratma basamağında yer alan beş sorunun üçü karşılıklı konuşmada, ikisi bağımsız konuşmada yer almaktadır.

Dinleme becerisinde yer alan soruların tümü olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarına ait olup hatırlama düzeyindedir. Buradan hareketle dinleme sorularının alt düzey becerilere hitap ettiği söylenebilir.

**Tablo 2.** AYBÜ DİLMER C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Türü Kategorisi									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
<b>Hatırlama</b>	3	%4.1	27	%37	1	%1.3	-	-	31	%42.4
<b>Anlama</b>	2	%2.7	5	%6.8	4	%5.4	-	-	11	%15
<b>Uygulama</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Çözümleme</b>	-	-	1	%1.3	14	%19.1	5	%6.8	20	%27.4
<b>Değerlendirme</b>	-	-	-	-	1	%1.3	5	%6.8	6	%8.2
<b>Yaratma</b>	-	-	-	-	1	%1.3	4	%5.4	5	%6.8
<b>Toplam</b>	5	%6.8	33	%45.2	21	%28.7	14	%19.1	73	%100

Tablo 2 incelendiğinde AYBÜ DİLMER'in C1 kur geçme sınavında tüm becerilerde toplam 73 soru sorulduğu saptanmıştır. Sorular bilgi türü kategorisi açısından kavramsal bilgi (%45.2), işlemsel bilgi (%28.7), üstbilişsel bilgi (%19.1) ve olgusal bilgi (%6.8) şeklinde sıralanmaktadır. Soruların dağılımı bilişsel süreç boyutuna göre ise hatırlama (%42.4), çözümleme (%27.4), anlama (%15), değerlendirme (%8.2) ve yaratma (%6.8) şeklindedir. Sınavın %57'sini hatırlama ve anlama kategorileri oluştururken %43'ünü ise çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından sorular oluşturmaktadır.

Üstbilişsel bilgi basamağında değerlendirilen 14 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan dördü okuma becerisindedir ve bilişsel süreç boyutu açısından üçü çözümleme biri ise değerlendirme basamağındadır. Dinleme becerisinde ise üstbilişsel olan ve değerlendirme basamağında yer alan bir adet soru bulunmaktadır. Yazmada ilgili kategoride yer alan soru ise yaratma basamağındadır. Sözlü anlatım bölümünde yer alan beş üstbilişsel bilgi sorusunun üçü değerlendirme, biri yaratma basamağındadır. Karşılıklı konuşma bölümünde yer alan ve üstbilişsel bilgi sorularından biri değerlendirme, ikisi yaratma basamağında tespit edilmiştir.

Dinleme becerisinde yer alan soruların çoğu (%90) olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarına ait olup hatırlama ve anlama (%95) düzeyindedir. Buradan hareketle dinleme sorularının çoğunun alt düzey becerilere hitap ettiği söylenebilir.

**Tablo 3.** ÇÜ TÖMER C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Türü Kategorisi								Toplam	
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi			
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
<b>Hatırlama</b>	8	%13.5	17	%28.8	-	-	-	-	25	%42.3
<b>Anlama</b>	5	%8.5	11	%18.6	-	-	-	-	16	%27.1
<b>Uygulama</b>	-	-	-	-	5	%8.5	-	-	5	%8.5
<b>Çözümleme</b>	-	-	1	%1.7	6	%10.1	3	%5	10	%16.9



<b>Değerlendirme</b>	-	-	-	-	-	-	2	%3.4	2	%3.4
<b>Yaratma</b>	-	-	-	-	-	-	1	%1.7	1	%1.7
<b>Toplam</b>	13	%22	29	%49.1	11	18.6	6	%10.1	59	%100

Tablo 3 değerlendirildiğinde ÇÜ TÖMER'in C1 kur geçme sınavında tüm becerilerde toplamda 59 sorunun yer aldığı görülmektedir. Sınav soruları bilgi türü kategorisi açısından kavramsal bilgi (%49.1), olgusal bilgi (%22), işlemsel bilgi (%18.6) ve üstbilişsel bilgi (%10.1) biçiminde sıralanmaktadır. Soruların bilişsel süreç boyutundaki dağılımı ise hatırlama (%42.3), anlama (%27.1), çözümleme (%16.9), uygulama (%8.5), değerlendirme (%3.4) ve yaratma (%1.7) şeklindedir. Sınavın %78'ini hatırlama, anlama ve uygulama kategorilerinden sorular oluştururken %22'sini çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından sorular oluşturmaktadır.

Üstbilişsel bilgi basamağında tespit edilen 6 soru yer almaktadır. Bu bilgi basamağında yer alan soruları bilişsel süreç boyutu açısından şu şekilde sıralamak mümkündür: İki dinleme sorusunun biri değerlendirme, diğeri çözümleme basamağındadır. Bir yazma sorusu, çözümleme basamağında yer almaktadır. Üç bağımsız konuşma sorusu çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarındadır.

İlgili merkezin sınavında da dinleme becerisinde yer alan soruların çoğu (%92) olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarında olup hatırlama ve anlama (%88) düzeyinde tespit edilmiştir. Buradan hareketle ilgili merkezde yer alan dinleme sorularının çoğunun alt düzey basamaklarda yer aldığı ifade edilebilir.

**Tablo 4.** İAÜ TÖMER C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Türü Kategorisi					Toplam				
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi			
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde		
<b>Hatırlama</b>	14	%19.1	25	%34.2	2	%2.7	-	-	41	%56.1
<b>Anlama</b>	3	%4.1	14	%19.1	2	%2.7	-	-	19	%26
<b>Uygulama</b>	-	-	-	-	2	%2.7	-	-	2	%2.7
<b>Çözümleme</b>	1	%1.3	1	%1.3	6	%8.2	-	-	8	%11
<b>Değerlendirme</b>	-	-	-	-	1	%1.3	-	-	1	%1.3
<b>Yaratma</b>	-	-	-	-	-	-	2	%2.7	2	%2.7
<b>Toplam</b>	18	%24.5	40	%54.8	13	%17.6	2	%2.7	73	%100

Tablo 4 incelendiğinde İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER'in C1 kur geçme sınavında tüm becerilerde toplam 73 soru yer almaktadır. Sorular bilgi türü kategorisi açısından sıralandığında kavramsal bilgi (%54.8), olgusal bilgi (%24.5), işlemsel bilgi (%17.6) ve üstbilişsel bilgi (%2.7) şeklinde dağılım göstermektedir. Soruların bilişsel süreç boyutundaki dağılımı ise hatırlama (%56.1), anlama (%26), çözümleme (%11), uygulama (%2.7), yaratma (%2.7) ve değerlendirme (%1.3) biçimindedir. Hatırlama, anlama ve uygulama basamağından sorular sınavın yaklaşık %85'ini oluştururken çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağından olan sorular yaklaşık %15'ini oluşturmaktadır.

Üstbilişsel bilgi basamağında tespit edilen 2 soru yer almaktadır. Bu bilgi basamağında yer alan sorular bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirildiğinde iki konuşma sorusunun yaratma basamağında yer aldığı görülmektedir.

İlgili merkezin sınavında dinleme becerisinde yer alan soruların çoğu (%92) olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarında olup hatırlama ve anlama (%92) düzeyinde tespit edilmiştir. Buradan hareketle ilgili merkezde yer alan dinleme sorularının çoğunun alt düzey basamaklarda olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 5.** NEÜ TÖMER C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Türü Kategorisi						Toplam			
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi			
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde		
<b>Hatırlama</b>	10	%21.7	19	%41.3	-	-	-	29	%63	
<b>Anlama</b>	6	%13	6	%13	-	-	-	12	%26	
<b>Uygulama</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>Çözümleme</b>	-	-	-	-	3	%6.5	-	3	%6.5	
<b>Değerlendirme</b>	-	-	-	-	-	-	1	%2.1	1	%2.1
<b>Yaratma</b>	-	-	-	-	-	-	1	%2.1	1	%2.1
<b>Toplam</b>	16	%34.7	25	%54.3	3	%6.5	2	%4.2	46	%100

Tablo 5 değerlendirildiğinde Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER'in C1 kur geçme sınavındaki tüm becerilerde toplam 46 soru bulunmaktadır. Sorular, bilgi türü kategorisi açısından sıralandığında kavramsal bilgi (%54.3), olgusal bilgi (%34.7), işlemsel bilgi (%6.5) ve üstbilişsel bilgi (%4.2) biçiminde dağılmaktadır. Soruların bilişsel süreç boyutu açısından dağılımı ise hatırlama (%63), anlama (%26), çözümleme (%6.5), değerlendirme (%2.1) ve yaratma (%2.1) biçimindedir. Hatırlama, anlama ve uygulama basamağından sorular sınavın %89'unu oluştururken çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağındaki sorular %11'ini oluşturmaktadır.

Üstbilişsel bilgi basamağında tespit edilen 2 soru yer almaktadır. Bu bilgi basamağında yer alan sorular bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirildiğinde yaratma basamağında bir yazma sorusuyla, değerlendirme basamağında bir karşılıklı konuşma sorusunun olduğu görülmektedir.

İlgili merkezin sınavında da dinleme becerisinde yer alan soruların çoğu (%94) olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarında olup hatırlama ve anlama (%94) düzeyinde tespit edilmiştir. Buradan hareketle ilgili merkezde yer alan dinleme sorularının çoğunun alt düzey basamaklarda olduğu ifade edilebilir. Diğer merkezlerden farklı olarak okuma sorularındaki dağılım da dinlemeyle benzerlikler taşımaktadır. Okuma sorularının tamamı olgusal ve kavramsal bilgi kategorisinde olup hatırlama ve anlama basamaklarındadır.

**Tablo 6.** Dil öğretim merkezlerinin C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Türü Kategorisi						Toplam		
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	
<b>Hatırlama</b>	46	%13.8	114	%34.2	3	%0.9	-	163	%48.9
<b>Anlama</b>	16	%4.8	51	%15.3	6	%1.8	-	73	%21.9
<b>Uygulama</b>	-	-	2	%0.6	7	%2.1	-	9	%2.7
<b>Çözümleme</b>	1	%0.3	6	%1.8	37	%11.1	8	52	%15.6

<b>Değerlendirme</b>	-	-	1	%0.3	7	%2.1	13	%3.9	21	%6.3
<b>Yaratma</b>	-	-	-	-	1	%0.3	14	%4.2	15	%4.5
<b>Toplam</b>	63	%18.9	174	%52.2	61	%18.3	35	%10.5	333	%100

Tablo 6 çalışmada C1 sınav soruları incelenen tüm dil merkezlerinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi türü kategorisi dağılımlarını içermektedir. Genel bir yorum yapılacak olursa kavramsal bilgi kategorisinde yer alan sorular %52.2'lik bir paya sahipken olgusal bilgi %18.9, işlemsel bilgi %18.3'lük bir orandadır. Son sırada yer alan üstbilişsel bilgi ise %10.5'lik paya sahiptir. Bu durum, incelenen sınav sorularında üst düzey akıl yürütme becerilerini işletecek sorulara çok fazla yer verilmediğini göstermektedir. Daha çok birtakım kavramsal bilgilerin işletildiği soruların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Sorular, bilişsel süreç boyutu açısından ele alınacak olursa ilk iki sırada hatırlama (%48.9) ve anlamın (%21.9) yer aldığı görülebilir. Bu iki basamağı %15.6 ile çözümlenme, %6.3 ile değerlendirme izlemektedir. Son iki basamakta ise %4.5 ile yaratma ve %2.7 ile uygulamanın olduğu tespit edilebilir.

#### 4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenimindeki nihai hedefleri, genel anlamda yetkin dil kullanıcı seviyesine ulaşmaktır. Yetkin dil kullanıcı seviyesine C1 ve C2 alt seviyeleri karşılık gelmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında faaliyet gösteren öğretim kurumlarının neredeyse tamamı öğrencilerini C1 seviyesine ulaştırmayı hedeflemektedir. Türkiye'deki üniversitelerin öğretim dili Türkçe olan programlarında öğrenim görebilmek için çoğunlukla Türkçe C1 sertifikası şart koşulmaktadır. Yine, Türkiye'deki birçok uluslararası öğrenciye burs imkânı tanıyan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, bursiyelerinin C1 seviyesinde Türkçe bilmelerini şart koşmaktadır. Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde C1 düzeyi oldukça önem kazanmaktadır.

Üniversitelerin öğretim dili Türkçe olan programlarında okuyacak öğrenciler için C1 düzeyine ait dil yeterlikleri onların programlardaki başarılarını da doğrudan etkilemektedir. Dört temel dil becerisinde ilgili yeterlikleri sağlayamayan öğrencilerin alanları ile ilgili konularda okuduklarını ve dinlediklerini anlamaları ve kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeleri oldukça zorlaşmaktadır. Bu sebeple hem öğrenci yeterliklerinin doğru bir şekilde ortaya çıkarılması hem de kurumlar arasındaki çıktı hususundaki standartlaşmanın sağlanması açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme değerlendirme konusunun oldukça titiz bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bunu sağlamanın yollarından biri de soruların nitelikli olmasıdır. Günümüzde çağdaş öğretim yaklaşımlarında, yapılan önemli ulusal ve uluslararası sınavlarda (PISA, MEB, ÖSYM vb.) soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini tetikleyecek biçimde sorulduğu görülmektedir. Bu sayede öğrenci, ezbere dayalı bilgileri öğrenmeye değil akıl yürütmeye ve eleştirel düşünmeye yönlendirilecektir. Böylece öğretim sürecinden alınan verim en yüksek düzeye erişebilecektir.

Bu çalışmada tercih edilen, Bloom'un geliştirdiği ve sonrasında yenilenen taksonomiyle birlikte öğretim sürecinde hazırlanan tüm soruların niteliğini sınamak mümkün hâle gelmiştir. Bu sayede ders kitabı ve soru yazarları, sınav hazırlayıcıları, kısacası eğitim sürecinin tüm paydaşları çerçevesi çizilen bu taksonomiden yararlanarak ölçme ve değerlendirme sürecini kurgulayabilmektedir.

Bu çalışmada dört devlet, bir vakıf üniversitesinin C1 kur geçme sınavları incelenmiş ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle soruların büyük çoğunluğunu (%52.2) kavramsal bilgi türündeki soruların oluşturduğu saptanmıştır. Bilişsel süreç boyutu bakımından ise soruların %48.9'luk bir oranla hatırlama basamağındadır.

Alanyazında önemine değinilen ve uluslararası sınavlarda ön plana çıkan üstbilişsel bilgi kategorisi sorularının %10.5'lik bir oranda olması dikkat çekicidir.

Çalışmada yer alan Türkçe öğretim merkezlerinde farklı sınav sistemleri ve uygulamaları olduğu görülmektedir. Sınavların süresinde, sınavdaki beceri/bölüm sayısında, soru sayısında, soruların puan değerinde bir birlik olmadığı açıkça görülebilmektedir. Çalışmada C1 sınavlarında sorulan soruların incelenmesi amaçlansa da metinlerin zorluk düzeyi, metinlerdeki sözcük sayısı ve kullanılan dil yapılarında da bariz farklılıklar olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Bu durum, soruyu cevaplayan açısından önemli görülebilir. Soru tiplerindeki dağılımlarda da bir standart olmadığı tespit edilmiştir. Merkezler, bu hususta kendi içinde bir sisteme sahip olabilir ancak çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve var-yok gibi soru tiplerinde bir standart olmayışı ölçme ve değerlendirme açısından bir kusur olarak değerlendirilmektedir. Aynı durum yazma ve konuşma sınavları için de geçerlidir. Bazı merkezlerin salt konuşma sınavı yaptığı görülürken bazı merkezler sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma gibi iki farklı türde konuşma sınavı gerçekleştirmektedir. Bu çalışmanın kapsamı dışındaki merkezler düşünüldüğünde yazmanın da bilgilendirici metin ve hikâye tamamlama/yazma şeklinde iki kısımda kurgulandığı merkezler olduğu bilinmektedir. Tüm bunlar bir araya getirildiğinde uygulanan C1 sınavlarında birlik olmadığını ifade etmek mümkündür.

Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde beş dil merkezinin üstbilişsel bilgi türü kategorisine sırasıyla AYBÜ DİLMER %19.1, ASBÜ TÖMER %13.4, ÇÜ TÖMER %10.1, NEÜ TÖMER %4.2 ve İAÜ TÖMER %2.7 şeklinde yer verdiği görülmüştür. Bilişsel süreç boyutu bakımından değerlendirilecek olursa beş dil merkezinin üst bilişsel becerilere (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) göre sıralaması AYBÜ DİLMER %42.4, ASBÜ TÖMER %34.3, ÇÜ TÖMER %22, İAÜ TÖMER %15 ve NEÜ TÖMER %10.7 şeklindedir. Soruların tümü değerlendirildiğinde kavramsal bilgi türü kategorisinin ortalama %52.2 ile ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Ulutaş ve Kara (2019a) çalışmalarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarından olan Gazi Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setlerinin B2 ve C1 düzeylerinde yer alan metin altı sorularını/etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemişlerdir. Bu çalışmaya koşut olarak incelenen her iki öğretim setinde de üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirecek tarzda sorular sorulmadığı araştırmacılarca saptanmıştır. Araştırmacılar, özellikle C1 düzeyinde sorulan soruların öğrencileri bağımsız, yorumlayıcı ve eleştireci bir zihin yapısına kavuşturmaya elverişli bir biçimde kurgulanması gerektiğini belirtmektedirler. Ulutaş ve Kara (2019b) Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi TÖMER Türkçe öğretim programlarındaki okuma kazanımlarını inceledikleri çalışmalarında da benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Bu çalışmada da temel bilişsel becerilerin yoğunlukta olduğu (ortalama %70), üstbilişsel becerileri (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) işe koşan kazanımların daha az olduğu (%30) tespit edilmiştir. Her iki programda da yaratma basamağında herhangi bir kazanımın yer almaması dikkat çekicidir. Öğrenme öğretme süreci düşünüldüğünde öğretim programları ve ders kitapları sürecin en önemli parçası olarak değerlendirilebilir. Bu iki ana kaynaktan hareketle oluşturulan sınavlar ise ölçme ve değerlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada C1 sınav soruları incelenmiştir. Yukarıdaki iki çalışmadan hareketle hem öğretim programlarında hem ders kitaplarında üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirecek tarzda soruların seyrek bir biçimde yer aldığı görülmüştür. Tüm öğretim sürecinde öğrencilere bu tarzda sorular sorulmadan yapılacak C1 sınavlarında bu tip sorular sormak öğrencilerin başarısız olmalarına neden olabilir. Bu nedenle öncelikli olarak öğretim programlarının, ders kitaplarının ve öğrenme öğretme sürecinin değiştirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Özçalın ve Kana (2020) Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 15 öğretmenin A1, B1 ve C1 düzeylerinde metin altı soru yazma becerilerini tespit etmek üzere bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Özellikle C1 düzeyinde hazırlanan sorularda yaratma basamağında herhangi bir soru yer almadığı görülmektedir. Hazırlanan soruların %91,5'i hatırlama ve anlama basamağında yer alırken uygulama basamağında soru yer almamaktadır. Analiz etme ve değerlendirme basamaklarında yer alan sorular ise %8,5'tir. Uygulanan kur geçme sınavlarını hazırlayanların öğretim elemanları olduğu düşünüldüğünde bu çalışmadaki sonuçla paralellikler bulunması anlaşılabilir. Benzer sonuçlar Biçer (2019), Kana ve Güney (2020), Oktay (2015) ve Sertdemir'in (2021) çalışmasında da görülmektedir. Buradan hareketle alanyazında tespit edilen bulguların bu çalışmanın temel bulgusunu destekler nitelikte olduğunu ifade etmek mümkündür.

Alanyazın ile bu çalışmanın bulguları ve sonuçları değerlendirildiğinde üst bilişsel düzeyde sorular yazmanın önemli olduğu ifade edilebilir. Bu kapsamda, öğretim elemanlarına Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre soru yazma seminerleri verilmesi önerilmektedir. Bu sayede öğrenme öğretme sürecinin ve hazırlanacak tüm sınavların niteliğini artırmak mümkün olabilecektir.

### Kaynakça

- Airasian, P. W. & Miranda H. (2002). The Role of Assessment in The Revised Taxonomy. *Theory Into Practice*, 41(4), 249-254.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman
- Anderson, L., W. (2018a). Giriş. Özçelik, D. A. (Çeviren). Anderson vd. (Ed.) *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama* içinde. ss. 5-16. Ankara: Pegem.
- Anderson, L., W. (2018b). Sınıf Öğretiminde Uzun Süredir Var Olan Önemli Sorunlar. Özçelik, D. A. (Çeviren). Anderson vd. (Ed.) *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama* içinde. ss. 309-346. Ankara: Pegem.
- Arı, A. (2011). Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772
- Arı, S. (2013). Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2). 259-290.
- Atalmış, E., H. (2019). Eğitimde Ölçülen Özellikler ve Aşamalı Sınıflaması. Çetin, B. (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde. (ss. 85-104). Ankara: Anı.
- Bedir, G. (2020). Program Geliştirmede Temel Kavramlar ve Aşamalar. Berkant, H. G. (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine* içinde (ss. 1-25). Ankara: Anı.
- Biçer, N. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler "New Trends in Teaching Turkish as a Foreign Language"* içinde (179-193), 5. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi*. Atina, Yunanistan.
- Bümen, N., T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Nobel.
- Demirel, Ö. (2020). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem.
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy. In Orey, M. (Ed). *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. (ss. 51-47) Zurich: Golabal Text.

- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2011). How to Design and Evaluate Research in Education. (6. eds.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Furst, E., J. (1981). Bloom's Taxonomy of Educational Objectives for the Cognitive Domain: Philosophical and Educational Issues. *Review of Educational Research*, 51(4), 441-453.
- Kana, F. ve Güney, E. Z. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Bulunan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 141-161. DOI: 10.29000/rumelide.752222.
- 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.
- Korkmaz, C. B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Bağlamında A1 Düzeyindeki Dil Becerileri Temelli Kazanımlar. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1587-1614.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Leonard, K., Noh, E., Orey, M. (2010). Introduction to Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology. In Orey, M. (Ed). Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology. (ss. 8-24), Zurich: Golabal Text.
- Oktay, M. R. (2015). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki Bilişsel Düzeyler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyalçın, K. E., ve Fatih, Kana (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Metin Altı Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 488-506.
- Sertdemir, E. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Türkçe Yeterlik Sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. İstanbul: Matsis Matbaa.
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019a). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2198-2214.
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019b). TÖMER Türkçe Öğretim Programlarının Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 232-250. DOI: 10.31464/jlere.575801
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.