

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TAKSONOMİLER*

Şeyda YEŞİLYURT**

Geliş/Received: 23.07.2025 | **Kabul/Accepted:** 20.10.2025 | **Yayınlanma/Published:** 31.12.2025

Özet: Öğretmenlerin ders planına yardımcı olan ve öğrenci başarısını izlemeyi mümkün kılan taksonomiler, öğrenme süreçlerini anlamak ve bu süreçlere rehberlik etmek amacıyla geliştirilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında taksonomiler üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanın hiyerarşik sınıflandırmasında temel alınan bir model olarak kullanıldığı ve üzerine birçok makale ve tez yazıldığı görülmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre yapılan bu çalışmalar incelendiğinde ulaşılan sonuçlarda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan materyallerde (bilişsel süreç boyutlarında yer alan) kazanımların ağırlıklı olarak anlama boyutunda yer aldığı vurgulanması, üst düzey bilişsel boyutlara (değerlendirme, yaratma) uygun kazanımlara yeterince veya hiç yer verilmediğinin belirtilmiş olması bu çalışmanın ortaya çıkış problemi olmuştur. Yine çalışmalarda dikkati çeken ikinci husus, dört temel dil becerisinin Bloom'a göre ayrı birer beceri olarak incelenmesi ve buna bağlı olarak özellikle okuma ve dinleme becerilerinde üst düzey bilişsel boyutlara ulaşılamadığının ifade edilmesi, yapılan çalışmaların beceri bağlamında taksonomiye doğru ele alıp almadığını ve Bloom Taksonomisi'nin yabancı dil öğretimi için kullanılması gereken bir taksonomi olup olmadığını eleştirel bir yaklaşımla incelemeyi gerekli kılmıştır. Öte yandan daha yakın dönemde yabancı dil öğretimi için geliştirilen ECRIF Taksonomisi'nin öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ve öğrencinin bu süreçte hangi aşamalardan geçtiğine odaklanıp öğrenme sürecini öğrenci perspektifinden yapılandırması, öğrencilerin yeni dil becerilerini edinme ve kullanma süreçlerinde etkili olması, farklı taksonomilerin de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarında ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre hazırlanan bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Bloom taksonomisi ve ECRIF üzerine yapılan çalışmalar incelenmiş, dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan iki farklı öğrenme modeli olan Bloom Taksonomisi ve ECRIF Taksonomisi'nden hangisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde rehber edinilebileceği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bloom, dil becerileri, ECRIF, taksonomi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

TAXONOMIES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: Taxonomies, which assist teachers in lesson planning and enable the monitoring of student success, are developed to understand and guide learning processes. When examining studies on taxonomies in the field of teaching Turkish as a foreign language, it is seen that Bloom's Taxonomy is used as a foundational model in the hierarchical classification of the cognitive domain, and numerous articles and theses have been written on it. The problem of this study stems from the findings of these studies based on the Revised Bloom's Taxonomy, which emphasize that the objectives in materials for teaching Turkish as a foreign language (located in the cognitive process dimensions) are predominantly in the 'understanding' dimension, and that objectives suitable for higher-level cognitive dimensions ('evaluating', 'creating') are insufficiently or not at all included. A second notable point in the studies is the examination of the four basic language skills as separate skills according to Bloom, and the consequent finding that higher-level cognitive dimensions cannot be reached, particularly in reading and listening skills. This has made it necessary to critically examine whether the studies have correctly addressed the taxonomy in the context of skills and whether Bloom's Taxonomy is a suitable taxonomy for foreign language teaching. On the other hand, the ECRIF Taxonomy, developed more recently for foreign language teaching, focuses on how learning occurs and which stages the student goes through, structuring the process from the

* Bu çalışma 2-4 Mayıs 2025 tarihlerinde Çanakkale'de gerçekleştirilen "10. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi"nde sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi; seydayesilyurt82@gmail.com  0000-0001-7721-5323

student's perspective. Its effectiveness in students' acquisition and use of new language skills highlights the need to also consider different taxonomies in the field of teaching Turkish as a foreign language. Based on this, this study, prepared using document analysis, one of the qualitative research methods, examines studies on Bloom's Taxonomy and ECRIF in the teaching of Turkish as a foreign language, and discusses which of the two widely used learning models, Bloom's Taxonomy and the ECRIF Taxonomy, can be adopted as a guide.

Keywords: Bloom, ECRIF, language skills, taxonomy, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

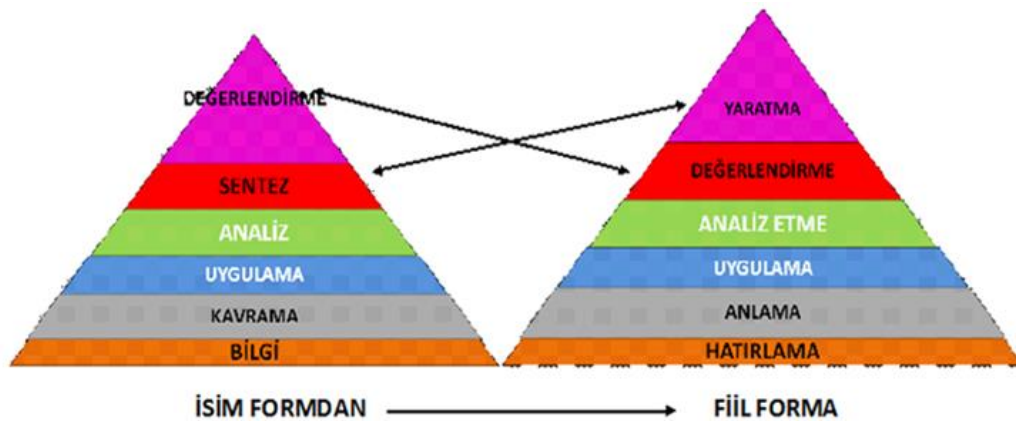
Taksonomi kavramı, ilk kez fen bilimlerinde organizmaların kategorize edilmesi, ardından daha geniş bir anlamda nesnelerin veya kavramların kategorize edilmesi için kullanılmaya başlanmıştır. Varlıkların basitten karmaşığa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılması anlamını içeren (Sönmez, 2010, s. 37) taksonomi, eğitim alanındaki profesyonel dilin evrensel hâle getirilmesinde kavramsal bir temel oluşturmuştur (Metzger, 1987). Taksonomilerde esas olan hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılması, eğitim alanında önemli etkilere neden olmuş ve bu sınıflamalar dünyanın çeşitli ülkelerinde program geliştirme, test geliştirme, ders planlama ve öğretmen eğitiminde temel bir süreç olarak kullanılmıştır (Anderson, 2002). Dil öğretim süreci de öğrencilere sadece gramer kurallarını öğretmeyi değil, aynı zamanda iletişimsel beceriler kazandırmayı hedefleyen dinamik bir süreci kapsadığı için çeşitli taksonomiler, öğretim sürecini daha sistematik hâle getirmek için kullanılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özelinde taksonomiler incelendiğinde ise öğretim, ölçme-değerlendirme süreçleri ve materyal geliştirme için yenilenmiş Bloom Taksonomisi temelinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. ECRIF ise yabancı dil ve içerik öğretiminde kullanılan, öğrenci merkezli pedagojik bir çerçevedir. Bu çerçevenin kökenleri, Kurzweil ve Scholl'un McGraw-Hill ve School for International Training (SIT) için Understanding Teaching Through Learning adlı kitabı yazdıkları 2004-2005 yıllarına dayanmaktadır. Başlangıçta İngilizce dil öğretmenlerine yönelik bir araç olarak tasarlanmış olsa da ECRIF'in esnekliği ve öğrenme sürecine odaklı yapısı, onun diğer disiplinlere de uygulanabilmesini sağlamıştır. Bu yaklaşım, öğretmene “Bundan sonra ne öğretmeliyim?” sorusu yerine “Öğrencim şu anda hangi aşamada?” sorusunu sordurarak daha ilkeli ve verilere dayalı kararlar almasını sağlamaktadır. Çalışmada Bloom ve ECRIF'in dil öğretiminde kullanımına dair özellikleri incelenerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından hangisinin işlevsel bir metot olduğu sorgulanacaktır.

Öğrenmeyi öğrenme, eğitim-öğretim basamakları üzerine eğitimciler sürekli çalışmakta ve bu konuda farklı stratejiler ileri sürmektedirler. Bloom ile birlikte Engelhart, Hill ve Krathwohl gibi uzmanlar, 1949 yılından itibaren yılda iki kez toplanarak beş yılın sonunda “Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflandırılması” başlığı altında 1956 yılında ölçme-değerlendirme, eğitim öğretim süreçleri konusunda rehber olacak eseri yayımlamışlardır (Krathwohl, 2002). Öncülüğünü Bloom'un yapmış olması nedeniyle, geliştirilen sınıflandırma alan yazınında “Bloom'un Taksonomisi” olarak da anılmıştır. Orijinal taksonomi üzerine çalışan ekip, çalışmanın bitmeyen bir süreç olduğunu savunmuşlar (Anderson, 1999; Krathwohl, 2002) ve taksonomiye geliştirmek için kendileri de gelen eleştirileri dikkate alarak çalışmaya devam etmişlerdir. Bloom'un taksonomisi ardından birçok sorgulama ve eleştiriyi beraberinde getirmiştir, özellikle Nickerson (1985), “Understanding understanding (anlamayı anlamak)”

adlı çalışmasında taksonomi sürecini yeniden gözden geçirmiş, bilgilerin öğrenilenlerin nasıl anlamlandırılacağı üzerine düşünerek “*Anlamayı öğretmek, bilgi aktarmaktan farklıdır. Bilgi, ezberlenebilir ve tekrarlanabilir; ancak anlama, zihinsel olarak yapılandırılmış, ilişkiler kurabilen ve yeni durumlara uygulanabilir bir kavrayış gerektirir. Dolayısıyla öğretmenlerin yalnızca bilgi sunmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencinin bu bilgiyi nasıl işleyeceğini de düşünmesi gerek*” sözleriyle kendi bakış açısını ortaya koymuştur. Nickerson (1985), bunlara rağmen anlamayı öğretmenin her zaman başarılı olmayabileceğini, anlama süreçlerinin bireysel, kişiye özgü olduğunu, her öğrencinin bilgiyi kendi deneyimleri, ön bilgileri ve düşünme biçimiyle yoğurduğunu vurgulamıştır. Bunu takip eden süreçte Whimbey 1984; Beyer 1988 gibi birçok eğitimci tarafından Bloom'un Geleneksel Taksonomisi'nin alternatifi olarak “Etkileşimci Taksonomi” önerilmiştir. Geleneksel Taksonomi’de taksonomik süreçlerden biri diğerinin ön koşuludur ve eş zamanda gelişen ilişkilere, zihinsel işlemlere izin verilmemektedir. Basamaklardan ancak teker teker çıkılabilir. Etkileşimci Taksonomi’de basamak yoktur. Bu modelde zihinsel alanın elemanlarının (bilgi, anlama/kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) birbirleri arasındaki ilişkileri doğrusal bir hiyerarşi olmaksızın döngüsel bir etkileşim içinde açıklanır (Tuğrul, 2002, s. 269). Bu düşüncelerden hareketle içerisinde öğrenme psikoloğu, ölçme ve program geliştirme uzmanlarının yer aldığı yeni bir ekip, orijinal taksonomiye güncel gelişmeler çerçevesinde yeniden ele almak amacıyla önceki ekipte de yer alan Krathwohl’un başkanlığında, Kasım 1995’te toplanmıştır (Krathwohl, 2002). Bu grubun yaklaşık beş yıl süren çalışmaları sonucunda orijinal taksonominin bilişsel alan boyutu yeniden düzenlenerek Anderson ve Krathwohl’un editörlüğünde “Bloom’un Sınıflaması: Geçen Kırk Yıla Dönük Bir Çalışma” başlığı altında yayımlanmıştır (Anderson, 1999; 2002; 2005). Yeni düzenlemelerle Bloom Taksonomisi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana dair hedeflerin sınıflamasını içermektedir. Taksonomide bilgi temelli olan bilişsel alan altı, tutum temelli olan duyuşsal alan beş ve beceri temelli olan psikomotor alan altı düzeyde ele alınmıştır (Forehand, 2005).

Şekil 1

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi



(Forehand, 2005)

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde üst basamakların yer değiştirdiği, adlandırmada isim formundan fiil formuna geçildiği böylece öğrenmenin aktif bir süreç olarak vurgulandığı görülmektedir. Bloom’un güncellenmiş taksonominin sunduğu bilişsel düzeyler, farklı türdeki

sınav ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesine rehberlik etmektedir. Geleneksel test uygulamaları çoğunlukla “hatırlama” ve “anlama” düzeyindeki bilgi ve becerileri ölçerken, modern ölçme değerlendirme anlayışı daha üst düzey bilişsel süreçlere (uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma) odaklanmayı hedeflemektedir (Brown & Abeywickrama, 2010). Ancak bilişsel, duyuşsal veya psikomotor alanlarda öğrenme üzerine çalışan ve sınıflama yapan araştırmacılar sadece bu gruptan ibaret değildir. Dil öğretiminde devinışsel alandan ziyade bilişsel ve duyuşsal alanlar öğretimde ön planda olduğu için özellikle bu alanlarda takip edilebilecek birçok taksonomi bulunmaktadır:

- Barrett Taksonomisi
- Bloom Taksonomisi
- De Block Tasonomisi
- De Corte Modeli
- Gagné ve Briggs’in Sınıflaması
- Gagne-Merrill Taksonomisi
- Gardner’ın Çoklu Zekâ Modeli
- Gerlach ve Sullivan Taksonomisi
- Guilford’un Zekâ Modeli
- Haladayna’nın Sınıflaması
- Hannah ve Michaelis’in Sınıflaması
- Hauenstein Taksonomisi
- Kurzweil ve Scholl’un ECRIF Taksonomisi
- Marzano & Kendall Taksonomisi
- Quellmalz’ın Sınıflaması
- Romizowski’nin Sınıflaması
- Stahl ve Murphy’nin Sınıflaması
- Taba’nın Sınıflaması
- Tuckman’ın Sınıflaması
- Williams’ın Sınıflaması

Sayılabilir bir çok sınıflamanın olduğu, öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine düşünen tek takımın Bloom ve arkadaşlarından ibaret olmadığı görülmektedir. Bu çalışmaların içinde Bloom Taksonomisi’ni destekleyen ve aynı doğrultuda ilerleyen taksonomiler olduğu gibi, ondan ayrıışan birçok taksonominin olduğu da görülmektedir. Taksonomiler içinde dikkat çeken, yabancı dil öğretimi için tasarlanan ve çalışmamız içinde ele alınacak ikinci sınıflama “ECRIF”tir. Kurzweil ve Scholl (2007, s. 86), ECRIF olarak adlandırdıkları ve dil öğretiminde (İngilizce) öğretiminde alternatif olabilecek bir aşamalar çerçevesi geliştirmişlerdir. Öğrencilerin nasıl öğreneceği üzerine odaklanan ECRIF sınıf ortamını, öğretmen merkezli derslerin öğretiminden ziyade öğrenci merkezli öğretime taşımaktadır (Mezied, 2017).

1. Araştırmanın Amacı

Alan yazını taraması yapıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “ECRIF” taksonomisi üzerine bir çalışma yapılmamış olması, yapılan çalışmaların Bloom Taksonomisi ile ilgili olması ve bu çalışmalarda dikkati çeken, alana yönelik sistematik hata bulgularının olması, çalışmanın bu konu üzerinde odaklanmasına sebep olmuştur.

Ulusal Tez Merkezindeki (Yükseköğretim Kurulu, 2025) verilere bakıldığında 2005-2015 yılları arasında “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” alanında “Bloom Taksonomisi” veya “ECRIF” ile ilgili yapılan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. 2015 yılından itibaren Bloom Taksonomisi’nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dikkat çeken bir araştırma konusu olarak ele alındığı görülmekte, ECRIF’e dair yine bu alanda bir veriye rastlanmamaktadır. Çalışmanın amacının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında Bloom Taksonomisi üzerine yapılan çalışmalara eleştirel bir bakış açısı getiriyor olması ve farklı taksonomilerden biri olan ve dil öğretimi (İngilizce) için aktif bir şekilde kullanılan ECRIF’in, Bloom ile mukayeseli olarak ele alınması ve hangisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygunluk sağlayacağını bulgulardan hareketle betimlenmesi, daha önce yabancı dil olarak Türkçe alanında ECRIF Taksonomisi üzerine bir çalışmanın olmaması açısından alana katkı sağlayacaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmış, doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi “araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir” (Sak vd., 2021, s. 228). Doküman incelemesi amacıyla tespit edilecek kaynaklar için DergiPark, Google Akademik, TR Dizin ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi üzerinde çeşitli anahtar kelimeler (Bloom Taksonomisi, Yabancı dil olarak Türkçe, ECRIF Taksonomisi, Dil öğretiminde Taksonomi, Türkçe Öğretiminde Bloom Taksonomisi) girilerek tarama yapılmıştır. 2015-2025 arasında (Alanda bu yıllardan önce tez veya makale bulunmamaktadır, bu sebeple tez ve makalelerde bir seçkiye gidilmemiş, var olanlar incelenmiştir.) yapılan tezler incelendiğinde 9 yüksek lisans tezinin ve 6 makalenin yabancı dil olarak Türkçe ve Bloom Taksonomisi ile ilgili olduğu, ECRIF taksonomisi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yüksek lisans tezi ve makalenin yapılmadığı görülmüştür.

2.2. Verilerin analizi

Çalışma için toplanan dokümanların analizi, içerik analizi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Tablolar şeklinde karşılaştırmalı olarak verilen bulgulara ek, dikkat çeken bulgular örnek cümle olarak çalışmaya eklenmiştir. ECRIF ile ilgili yabancı dil olarak Türkçe alanında çalışma olmaması sebebiyle dil öğretimiyle ilgili Türkiye’de yapılmış çalışmalardan hareketle Bloom ve ECRIF’in dil öğretiminde kullanımına dair bir sonuca ulaşılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1

YBT’ye Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezleri Karşılaştırma Tablosu

Tezin Adı	Yazar (Yıl)	İnceleme Konusu	Yöntem	Öne Çıkan Bulgular
1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Türkçenin Yabancı Dil	Erkam Küçük (2024)	Program kazanımları (TÖMER)	Doküman analizi	Kazanımlar daha çok kavramsal bilgi ve anlama düzeyinde; üst

Olarak Öğretimi Programı (Ankara TÖMER Örneği)				düzey hedeflere az yer verilmiş.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarının tema sonu değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırılması	Ece Oran (2024)	Yeni İstanbul ve Yedi İklim setlerindeki tema sonu sorular	İçerik analizi	Her iki sette de alt düzey basamaklar baskın; üst düzeye yeterince yer verilmemiş.
3. Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti'ndeki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi (Gazi TÖMER)	Fatma Çırak (2023)	Gazi TÖMER kitaplarındaki dinleme ve okuma metinlerinde yer alan metin altı sorular	Doküman incelemesi (betimsel)	Hatırlama ve olgusal bilgi ağırlıklı; yaratma düzeyi çok düşük.
4. İki Dillilere Türkçe Öğretiminde 21. Yüzyıl Becerileri ve YBT'ye Dayalı Etkinlik Tasarımı	Gamze Atasoy (2021)	İki dilliler için materyal geliştirme	Eylem araştırması	Etkinlikler öğrenci etkileşimini ve üretkenliğini artırıyor.
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe yeterlik sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi	Ercan Sertdemir (2021)	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi ve Aydın TÖMER Türkçe Yeterlik Sınavlarının dinleme ve okuma bölümleri incelenmesi	Doküman incelemesi	Tüm bilgi ve bulgulardan hareketle sınavların soru dağılımında taksonomiye göre farklılıklar olduğu, her iki kurum sınavının da üst düzey becerileri ölçen soru sayılarının az olduğu tespit edilmiştir.
6. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi	Kübra Emre (2020)	Türkiye Maarif Vakfı tarafından geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi	Doküman incelemesi	Üstbilişsel bilgiye yönelik iki kazanım dışında başka kazanım yer almamaktadır.
7. Yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarındaki metin altı soruların YBT'ye göre analizi	Esmâ Zeynep Güney (2019)	"İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti" ile "Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti" ders kitaplarındaki metin altı sorular	Doküman analizi	Alt düzey sorular baskın; üst düzey bilişsel hedeflere az yer verilmiş. "yaratma" basamağına uygun soru az.
8. İleri düzey yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin revize edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi	Talat Tarık Demir (2019)	İstanbul, İzmir, Ankara (Gazi TÖMER, Hitit) devlet üniversitelerinin C seviyesi okuma etkinliklerinin incelenmesi	Doküman analizi	Okuma etkinlikleri en fazla anlama basamağında, en az ise yaratma basamağında yer almaktadır.
9. Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi	Müzeyyen Rengin Oktay (2015)	Yeni HİTİT kitaplarındaki metin altı sorular	Doküman analizi	Soruların çoğunluğu, bilgi basamağında yer almakta, yaratıcılık basamağında ise oldukça az sayıda soruya yer verilmiştir.

Tablo 1'e göre yabancılara Türkçe öğretimi alanında Bloom Taksonomisi ile ilgili doktora düzeyinde tez olmadığı yapılan tüm tezlerin yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmüştür. Tablo incelendiğinde tüm tezlerden elde edilen bulgularda, dikkati çeken sonuç, Türkçe öğretimi için hazırlanan müfredat, kazanım, materyal, ders kitabı etkinliği gibi üretimlerin Bloom'a göre *bilişsel basamaklarda* hep alt düzeyde kalmış olması ve *yaratma basamağına* çıkamamış (çıkabilen az) olmasıdır.

Oran'ın (2024) tezinde sayfa 76'da Bloom Taksonomisi'nde "anlama basamağına" örnek olarak verilen soru şu şekildedir.

Şekil 2

Yeni İstanbul YDTÖ A1 Ders Kitabı Anlama Basamağı Örneği

3. Aşağıdaki soruları doğru cevaplayalım.

1. Doğum günün ne zaman?
2. Hangi günler okula gitmiyorsun?
3. Sabah kalktıktan sonra neler yapıyorsun?
4. Yatmadan önce neler yapıyorsun?

Şekil 2'de Oran'ın (2024) örneği incelendiğinde dört soruyu da anlama basamağında verdiği görülmektedir. Oysaki sorular tek tek ele alınmalı ve basamakları ayrı ayrı belirlenmeliydi. Özellikle 2. ve 3. sorunun yabancı dil öğretiminde en az uygulama basamağında olması gerekmektedir. Temel seviyedeki (A1) bir öğrencinin "sabah kalktıktan sonra elimi yüzümü yıkıyorum, kahvaltımı yapıyorum..." şeklinde vereceği bir cevap -bu soruda öğrenciden beklenen yanıt budur- yabancı bir dilin öğretimi için anlama basamağında değildir.

Tablo 2

YBT'ye Göre Kitaplardaki C Seviyesi Soruların Basamakları

Yeni İstanbul ve Yedi İklim Türkçe Setleri C1 Kuru 6. Ünite Tema Sonu Değerlendirme Sorularının Karşılaştırılması		
	Yeni İstanbul Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti C1 Kuru	Yedi İklim Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti C1 Kuru
Hatırlama	0	0
Anlama	10	6
Uygulama	7	0
Çözümleme	0	0
Değerlendirme	0	0
Sentez	7	0

Tablo 2'de Oran'ın (2024) kitapların içeriğini taksonomiye göre karşılaştırdığı bölümlerde, bazı basamakların (hatırlama, çözümleme, değerlendirme, sentez) hiç yer almamış olması, özellikle C seviyesi için ilginçtir. O zaman akla ya basamaklar hatalı ya da karşılaştırmayı yapan kişinin basamaklarla soruları eşleştirmesi hatalı, düşüncesi gelmektedir.

Küçük'ün, (2024) yapmış olduğu "Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı" adlı tezi, yıl olarak diğerlerinden daha sonra yapılmış bir çalışma olması sebebiyle kendinden öncekilerin bulgu ve sonuçlarını da kapsayıcı bir

çalışmadır. Bu tezdeki ifadeler, tüm tezlerle genel olarak benzerlik gösterdiği için buraya olduğu gibi aktarılmıştır:

“Ulaşılan sonuçlardan hareketle programın üst düzey bilişsel boyutlara uygun kazanımlara yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan program çalışmalarında dil seviyesi göz önünde bulundurularak kazanımların YBT’ye uygun hazırlanmasına dikkat edilmesi önerilmektedir.”

Çalışmanın sonucunda dikkat çeken husus dil becerilerinde özellikle dinleme ve okuma becerilerinde Bloom’a göre üst düzeylere çıkılamamış olmasının vurgulanması, yazma ve konuşma becerilerinde uygulama boyutuna çıkılmış olmasının yeterli bulunmamasıdır. Tablo 1’deki tüm çalışmalarda becerilerin yapısına dikkat edilmeden bir eleştiri getirilmiş ve yeni programlarda, materyallerde, sınavlarda tüm beceri ve seviyelerde YBT’ye göre üst düzeye çıkılabilecek şekilde bir uygulama beklenmiştir.

Tablo 3

YBT’ye Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Makaleleri Karşılaştırma Tablosu

Yazar(lar) (Yıl)	Makale Başlığı	Yöntem	Üst Düzey Düşünme Becerilerine Katkı	Ana Bulgular
1. Nüşat Biçer, Yakup Alan ve Ömer Gökteş (2024)	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	Nitel, doküman analizi	Düşük katkı–Alt düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımlar daha fazla.	Kazanımlar, en çok okuma boyutunda en az ise konuşma boyutunda yer almaktadır.
2. Cemil Torun ve Nüşat Biçer (2023)	Yabancılara Türkçe Öğretimi Programına Yönelik Taksonomik Bir İnceleme	Nitel, doküman incelemesi	Sınırlı katkı–Kazanımlar her basamakta, her beceride yer almıyor.	Türkiye Maarif Vakfı Öğretimi Programı B1-B2 kazanımların çoğu anlama, uygulama ve çözümleme basamaklarında.
3. Latif İltar ve Ahmet Gürkan Karataş (2022)	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan C1 Sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	Nitel, içerik analizi	Sınırlı katkı – Sorular çoğunlukla alt düzeyde kalmış.	Üst düzey becerilerden olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait soruların oranı %26.4.
4. Aylin Ateşli ve Derya Yıldız (2022)	Web 2.0 Araçlarıyla Bloom Taksonomisine Uygun Etkinlikler	Uygulamalı, tasarım temelli	Yüksek katkı – Her düzeye uygun dijital etkinlikler hazırlanmış.	Web 2.0 araçları üst düzey becerileri destekliyor.
5. Kevser Esmâ Özyalçın ve Fatih Kana (2020)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Altı Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme	Nitel, doküman incelemesi	Sınırlı katkı – Sorular çoğunlukla alt düzeyde kalmış.	Uygulama ve yaratma basamaklarına yönelik soru bulunmadığı tespit edilmiştir.
6. Mustafa Ulutaş ve	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders	Nitel, doküman	Sınırlı katkı–hatırlama, anlama,	Üst düzey bilişsel becerileri

Mehmet Kara (2019)	Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi	incelemesi	uygulama ağırlıklı bir dağılım mevcut.	(çözümleme, değerlendirme, yaratma) işaret eden soru sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir.
--------------------	--	------------	--	--

Tablo 3'te Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunu inceleyen akademik makaleler karşılaştırılmıştır. Makaleler; kapsamaları, yöntemleri, ana bulguları ve özellikle Bloom Taksonomisi'nin üst düzey düşünme becerilerini (analiz, değerlendirme, yaratma) nasıl ele aldıkları bakımından değerlendirilmiştir. Makalelerde ulaşılan sonuçlar, tezlerde ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde materyal ve program geliştiriciler, Bloom Taksonomisi'ne göre üst düzey düşünme becerilerine çıkamamaktadırlar.

İltar ve Karataş (2022) "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi" adlı çalışmasında dört devlet, bir vakıf üniversitesinin dil öğretim merkezlerindeki C1 kur geçme sınavlarını taksonomik açıdan incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularında yer alan "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." bu ifade C1 sınavlarının taksonomik açıdan sağlıklı bir dağılım göstermediğini vurgulamaktadır. Yine çalışmanın içinde tek tek incelenen üniversitelere ait C sınavı tablosunda hatırlama basamağının %63 olması, yaratma ve değerlendirme basamaklarının ise %2 olarak verilmesi dikkat çekmektedir.

Tablo 4

C Kuru Sınavına Ait YBT Tablosu

NEÜ TÖMER 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
Hatırlama	10	%21,7	19	%41,3	-	-	-	-	29	%63
Anlama	6	%13	6	%13	-	-	-	-	12	%26
Uygulama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çözümleme	-	-	-	-	3	%6,5	-	-	3	%6,5
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	1	%2,1	1	%2,1
Yaratma	-	-	-	-	-	-	1	%2,1	1	%2,1
Toplam	16	%34,7	25	%54,3	3	%6,5	2	%4,2	46	%100

Tablo 4'e göre Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER'in C1 kur geçme sınavında "hatırlama, anlama ve uygulama basamağından sorular sınavın %89'unu oluştururken çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağındaki sorular %11'ini oluşturmaktadır". İltar ve Karataş kendilerinden önce yapılan ve üstteki tabloda yer alan çalışmalara benzer sonuçlara ulaştıklarını makalenin tartışma bölümünde ifade etmişlerdir. Ancak burada gözden kaçan husus "dinleme ve okuma soruları" yaklaşık 50 soruya tekabül ederken konuşma ve yazma soruları yaklaşık 5 soru ile sınırlı kalmaktadır. Yabancı dil sınavlarındaki ölçme değerlendirme soru dağılımına, becerilere göre bakıldığında, YBT temel alınmasa bile değerlendirme ve yaratma basamağındaki soru sayısının oranı mantık olarak düşük çıkacaktır.

Çünkü okuma ve dinleme sınavları çoktan seçmeli test olarak yapılmakta ve genel olarak toplam 50 soru sorulmaktadır. Yazma ve konuşma sınavlarındaki soru sayısı ise C seviyesinde 4-6 soru olacak şekildedir. Dil becerilerinin doğası gereği ve ölçme-değerlendirme ölçütlerinin uygulamalarının farklı olması gereği bu oran (alımlama ve üretme soru sayıları ve taksonomiye göre basamaklardaki yerleri) hiçbir zaman birbirine yakın çıkamaz. Ancak yapılan makale ve tezlerde bunun bir eksiklik olarak ifade edildiği ve telafi edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yine Ulutaş ve Kara (2019) araştırmalarında, yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenen Gazi ve İstanbul Yabancılar için Türkçe B2 ve C1 düzeyi ders kitaplarında yer alan soruların çoğunluğunun temel düzey olan “hatırlama” ve “anlama” basamaklarında yığıldığını tespit etmişlerdir.

Bulgulara göre ulaşılan esas soru: “Bloom taksonomisinin yabancı bir dil öğretimi için uygunluğu konusunda bir çalışma ve ön araştırma yapılmadan yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmaların Bloom’a göre yetersiz olarak eleştirilmesi ne kadar doğrudur?” Bu soru sonuç bölümünde cevaplanmaya çalışılacaktır. Bulguların ikinci kısmı olarak ifade edebileceğimiz bölüm ECRIF Taksonomisi ile ilgili olan kısımdır.

Tablo 5
ECRIF Sınıflaması

	AŞAMA	ÖĞRENCİLERİN YAPTIKLARI	ÖĞRENCİLERİN DÜŞÜNCELERİ
E	Karşılama (Encounter)	Öğrenciler, yeni bir dili duyar veya görür ve bir şeyi bilmediklerini fark ederler.	• Bu ne? • Bunu biliyor muyum?
C	Açıklık Kazanma (Clarify)	Öğrenciler, yeni bilgi veya becerinin anlamını ve kullanımını ayırt ederler. Sorular sorarlar ve neyin doğru olduğunu düşünürler.	• Şimdi ne anlama geldiğini görüyorum. • Şimdi bunu nasıl yapacağımı anlıyorum. • Bu ve bu arasındaki fark ne? • Bu doğru mu?
R/I	Hatırlama ve İçselleştirme (Remember & Internalize)	Öğrenciler, bilgiyi kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya taşıma şansı elde eder. Ardından bunu kişiselleştirmeye ve farklı bağlamlarda kullanmaya başlarlar. Önceki deneyimlerle, görsellerle, seslerle ve duygularla zihinsel olarak bağlantı kurarlar.	• Tamam. Bunu hatırlamaya başlıyorum. • Tamam. Bu etkinlikte bunu çözdüm. • Bunu kendi hayatımla ilişkilendiriyorum.
F	Akıcı Kullanım (Fluently Use)	Öğrenciler, yeni dili fikirlerini iletmek için kullanma fırsatı bulurlar. Farklı bağlamlarda dili kendiliğinden kullanabilme düzeyine doğru ilerlerler.	• Harika. Bu bilgi veya beceriyi otomatik olarak kullanabiliyorum. • Bu gerçek dünya için. • Bunu bilinçli olarak düşünmek zorunda değilim.

(Kurzweil & Scholl, 2018)

Tablo 5, Kurzweil ve Scholl’un dil öğretiminde nasıl bir basamaklandırmanın olması gerektiğine dair yaptıkları sınıflandırmadır. Bloom’un genel bir öğretim taksonomisi olması yanında ECRIF dil öğretimi için yapılmış bir sınıflandırmadır. ECRIF Taksonomisi üzerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bir çalışma bulunmamakta İngilizce öğretimiyle ilgili çalışmalar alan yazınında yer almaktadır. Tosuncuoğlu (2017), “ECRIF Framework System”, “ECRIF Çerçeve Programı” adlı makalesinde, öğrencilerin hedef dili ECRIF ile öğrenirken kendilerini daha üretken ve güvende hissedebileceklerini; yararlı materyaller, sistemler, ipuçları vb. sağlamanın başarıyı artıracaklarını ECRIF sayesinde öğrenmeye kolayca konsantre olacaklarını ifade etmiştir.

Dalkıran'ın (2019), “Yabancı Dil Öğretiminde ECRIF Taksonomisinin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisi” adlı yüksek lisans tezinden elde edilen bulgularda, ECRIF taksonomisi kullanılarak yapılan İngilizce dersi öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında, öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur. Dalkıran ve Semerci bu tezden “The Effect of ECRIF Taxonomy in Foreign Language Teaching on Academic Achievement” adlı bir makale üretmiş, bulgularını orada da ifade etmişlerdir.

Eker (2020) “A New Taxonomy in Foreign Language Teaching: ECRIF” adlı makalesinde ECRIF'in bir dil öğretim taksonomisi olarak adlandırılması gerektiğini ifade etmektedir. ECRIF, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde öğrenmelerinden sorumlu oldukları ve öğrencilere öğrenme sürecinin çeşitli yönleri hakkında karar verme ve öz düzenleme fırsatı veren, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci sunan taksonomik bir özelliğe sahiptir. Çünkü öğrencilerin öğrenmeye istekli olmasını sağlamada, öğrenmekten zevk almalarını sağlamada ve hedef dili veya becerileri bilgilerine bağlı olarak etkili bir şekilde kullanmalarında önemli kabul edilmektedir.

“ECRIF as a Strategy to Boost EFL Students Speaking Skills (ECRIF, EFL Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmek için)” adlı çalışmalarında Tamayo (2024) ve arkadaşları, bir strateji olarak ECRIF'in, öğrencilerin kademeli olarak gelişmesine yardımcı, yabancı bir dil öğrenebilecekleri güvenli bir ortam yaratarak iletişimsel yeterliliği kolaylaştıran bir strateji olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Geleneksel metodolojilerle karşılaştırıldığında, ECRIF, işbirlikçi ve üretken bir iletişimsel yeterliliği teşvik ederken öğretmenleri ve öğrencileri sınıf sorumluluğunu ve öğrenmeyi paylaşmaya yönlendirmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarından elde edilen dört kapsayıcı tema, ECRIF'in (1) üretme becerilerine konuşma/yazma odaklı planlama, (2) işbirlikçi öğrenmeyi öğretme ve teşvik etme, (3) etkili izleme geliştirme (4) işbirlikçi ve üretken iletişimsel yeterliliği teşvik etmek için yeterli olduğunu göstermektedir. ECRIF'in faydaları göz önüne alındığında, öğrencilerin yabancı dil sınıflarında planlama ve öğretim için değerli bir rehber olarak benimsemeleri gerektiği önerisi çalışmanın çıktıları arasında yer almaktadır.

Şekil 3

ECRIF Taksonomisi



Şekil 3'ten hareketle ECRIF Taksonomisi'nin aşamalarını ve dil öğretiminde nasıl kullanılacağını şu maddelerle ifade edebiliriz:

1. Encounter (Karşılaşma) Bu aşamada, öğrenciler yeni bir dil yapısı, kelime veya beceri ile ilk kez karşılaşır. Bu süreç genellikle anlam odaklı aktivitelerle desteklenir. Otantik materyaller, görsel ve işitsel kaynaklar bu aşamada yaygın olarak kullanılır.
2. Clarify (Açıklık Getirme) Öğrenciler, yeni öğrendikleri dil ögesiyle ilgili daha derinlemesine bilgi edinmeye başlarlar. Bu aşama, dil bilgisel kuralların ve yapıların farklı bağlamlar içerisinde ele alındığı ve açıklandığı bir süreci kapsar.
3. Remember (Hatırlama) Bu aşamada öğrenciler, öğrenilen bilgileri aktif olarak tekrar eder ve hatırlama stratejileri geliştirirler. Hafıza teknikleri, kelime kartları ve ezberleme uygulamaları bu aşamada yaygın olarak kullanılır.
4. Internalize (İçselleştirme) Bu aşamada, öğrenciler dil yapılarını bağlam içinde kullanarak anlamlı öğrenme gerçekleştirirler. Bu süreç, düşünme becerilerinin ve iletişim yetilerinin geliştirilmesini hedefler.
5. Fluently Use (Akıcı Kullanma) Bu son aşamada, öğrenciler dil becerilerini akıcı ve etkili bir şekilde kullanmaya başlarlar. Gerçek hayat etkileşimleri, proje bazlı çalışmalar ve tartışma aktiviteleri bu aşamanın temel bileşenlerindendir.

Bloom ve ECRIF yabancı dil mantığı üzerinden karşılaştırıldığında ECRIF basamakları yeni bir dil öğretimi için daha uygulanabilir ve tutarlı bir yapı sunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde; hazırlanan materyallerde (bilişsel süreç boyutlarında yer alan) kazanımların ağırlıklı olarak anlama boyutunda yer aldığı vurgulandığı, üst düzey bilişsel boyutlara (değerlendirme, yaratma) uygun kazanımlara, sorulara, örneklere yeterince veya hiç yer verilmediğinin belirtildiği görülmüştür. Bu noktada incelemelerin yabancı bir dilin öğretimi noktasından yapılmadığı dikkat çekmiştir. Özellikle ana dili Türkçe edinimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanlarının, dil öğretim mantıklarının birbirinden farklı olduğu kabul edilmelidir. Bu farklılıklara bağlı olarak taksonomiler değişiklik gösterecektir. 17-18 yaşından sonra yeni bir dil öğrenen bir bireye, öğrendiği dil mi üst-bilişsel düzeyde düşünme becerisi sağlayacaktır yoksa ana dili ile düşünmeye devam eden bireye yeni öğrendiği bir dili kullanırken kod (alfabe-dil) değiştirmesi mi üst-düzy düşünme becerisi sağlayacaktır? Eğerki Bloom Taksonomisi'ne göre yabancı dil öğretilirse mantık olarak yeni öğrendiği dilin bireye üst-bilişsel düzeyde düşünme ve üretme becerisi kazandırdığı kabul edilecektir. Bu nedenle tek taksonomi Bloom'muş gibi sadece onun üzerinden akademik çalışma yapılması, dil öğretim alanının geliştirilmesi için bir eksikliktir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı taksonomilerin öğrenme-öğretme ortamına uygulanabilirliği üzerine çalışmalara ihtiyaç vardır. Bireylerin öğrenme yaşantılarını farklı kılan; öğrenme motivasyonları, öğrenme tarzları, öğrenme hızları ve öğrenme zamanlarındaki bireysellikleridir. Bireylerin öğrenmedeki farklılıklarını göz önünde bulunduran ve bunu öğrenme-öğretim ortamlarına yansıtan her fikir değerlidir. Taksonomiler bu noktada eğitim-öğretimi planlama açısından rehber niteliği taşır ancak öğrettiğiniz

(Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe; matematik, fen...) alana bağlı olarak taksonomi seçiminizi güncellemeniz gerekebilir.

Bloom Taksonomisi bağlantılı çalışmalarda özellikle ölçme-değerlendirme sınavlarının hazırlanmasında Bloom'a göre eksiklikler olduğu ifade edilmiş bunun da ölçme değerlendirme açısından kusurlu olabileceği konusunda özellikle tezlerin öneri kısımlarında, anlama ve dinleme sınavlarında Bloom Taksonomisi'ne göre üst basamaklara çıkabilecek ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Ancak ölçme değerlendirmede okuma ve dinleme sınavlarında farklı seviyelerde yapılan kurum sınavlarında (A1, A2, B1...), yaratma basamağında sadece bir soru veya iki soru sorulmuştur diye eleştirilirken zaten sınavların %50'lik kısmının yaratma basamağından, konuşma becerisi ve yazma becerisi sorularından oluştuğu göz ardı edilmiştir. Geriye kalan iki becerinin (okuma-dinleme, sınavların %50'si) yaratma becerisine çıkamamış olması gerçekten eleştirilmesi ve Bloom Taksonomisi açısından kusurlu bulunması gereken bir durum mudur, değildir. Dilin tüm becerilerinin (alımlama ve üretim) birbiriyle bağlantılı olduğu unutulmamalıdır. Dil becerileri (okuma, dinleme; konuşma, yazma) birbirini bütünleyerek bir dilin öğretilmesini sağlar. Birbirinden kopuk ayrı bir yapının parçası gibi düşünülerek Bloom'a göre ayrı ayrı sınıflandırılmaz. Üretme ve alımlama becerileri birleşerek dili meydana getirdiği için üretme becerilerindeki sorular, yaratma gibi üst düzey bilişsel basamaklardaki sorular için uygundur ve ölçmede soruların yarısı bu bölümdendir. Aslında bu, taksonominin kendi yapısından kaynaklanan bir sorun olarak düşünülmeyebilir. Çünkü Bloom, taksonomi olarak tanımladığı öğrenme hiyerarşisine ilişkin olarak herhangi bir öğretim metodu önermemiştir. Bir başka deyişle Bloom, öğrenmenin birbirini takip eden altı taksonomik süreçte gerçekleştiğini belirtmiş fakat bu süreçlerin dâhil olduğu bir öğretim modelinden bahsetmemiştir. Bu noktada taksonomi, öğretmenlerin inisiyatifinde algılandığı biçimiyle uygulamaya geçirilmiştir (Tuğrul, 2002, s. 269). Diğer bir öğretim taksonomisi olan ECRIF taksonomisi ise bu eleştirel noktadan bakınca dil öğretiminde sistematik bir yaklaşım sunarak öğrencilerin dil öğrenimini daha anlamlı hâle getirmektedir. Bu model, aktif öğrenme ve uygulama odaklı olduğu için öğrenilen bilgilerin kalıcı hâle gelmesini desteklemektedir. Dil öğreticileri için, ECRIF'in her aşamasına uygun etkinlikler planlamak, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynayabilir. Ancak yine Bloom'da olduğu gibi tek dil öğretim taksonomisi ECRIF'miş gibi düşünülerek sadece onun üzerinden çalışmalar üretilmemeli, tüm taksonomiler incelenmeli, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için uygun olanlar tercih edilip bu doğrultuda akademik çalışmalar üretilmelidir.

Kaynakça

- Anderson, L. W. (1999). *Rethinking Bloom's taxonomy: Implications for testing and assessment* (ERIC Document No. ED435630). U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435630.pdf>
- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255–260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9

- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2–3), 102–113. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.05.004>
- Beyer, B. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45(7), 26–30.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). Pearson Education.
- Dalkıran, B., & Semerci, Ç. (2020). The effect of ECRIF taxonomy in foreign language teaching on academic achievement. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(4), 7–12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1280887>.
- Eker, C. (2020). A new taxonomy in foreign language teaching: ECRIF. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 1-9.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> adresinden 12.01.2025 tarihinde alınmıştır.
- Krathwohl, R. D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2.
- Kurzweil, J., & Scholl, M. (2007). *School for international training frameworks for language teaching: Understanding teaching through learning*. McGraw-Hill. <https://www.ecrif.com/learning-centered-thinking.html> adresinden 12 Mart 2025 tarihinde alınmıştır.
- Kurzweil, J., & Scholl, M. (2018). *ECRIF: Seeing Learning*. Web: <https://www.ecrif.com/the-ecrif-stages.html> adresinden 12 Mart 2025 tarihinde alınmıştır.
- Metzger, W. (1987). A spectre haunts American scholars: The spectre of professionalism. *Educational Researcher*, 16(6), 10–18.
- Mezied, S. K. M. (2017). *The effectiveness of using ECRIF and PPP strategies in fifth graders' vocabulary learning and its retention* (Unpublished master's thesis). The Islamic University, Faculty of Education, Gaza.
- Nickerson, R. (1985). Understanding understanding. *American Journal of Education*, 93, 201–239.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık.
- Tamayo, M. R., Almeida, E., & Pillajo, M. (2024). ECRIF as a strategy to boost EFL students' speaking skills: An exploratory action research approach. In G. F. Olmedo Cifuentes, D. G. Arcos Avilés, & H. V. Lara Padilla (Eds.), *Emerging Research in*

Intelligent Systems: Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 903 (pp. 217–235). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52258-1_16

Tosuncuoğlu, İ. (2017). ECRIF framework system. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 130–134. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2213>

Tuğrul, B. (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 201–209.

Whimbey, A. (1984). The key to higher order thinking is precise processing. *Educational Leadership*, 42(1), 66–70.

Yükseköğretim Kurulu (2025). Ulusal Tez Merkezi. Web: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden 20 Aralık 2025 tarihinde alınmıştır.

İncelenen Çalışmalar

Atasoy, G. (2021). *İki dillilere Türkçe öğretiminde 21. yüzyıl becerileri ve yenilenmiş Bloom taksonomisine dayalı etkinlik tasarımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Ateşli, A., & Yıldız, D. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla Bloom taksonomisine uygun etkinlik örnekleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 4-25.

Biçer, N., Alan, Y., & Göktaş, Ö. (2024). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı'nda yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. Y. Alan, M. Hüküm, Ö. Göktaş ve H. İlçioğlu (Ed.), *İki Dillilere ve Yabancılar Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar* içinde (ss. 7-21). Duvar Yayınları.

Çırak, F. (2023). *Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti'ndeki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Demir, T. T. (2019). *İleri düzey yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin revize edilmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

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

Güney, E. Z. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

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.

- Küçük, E. (2024). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı: Ankara Üniversitesi TÖMER örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Oktay, M. R. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Oran, E. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarının tema sonu değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Özyalçın, K. E., & Kana, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 488-506. <https://doi.org/10.32321/cutad.797711>
- 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.
- Torun, C., & Biçer, N. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi programına yönelik taksonomik bir inceleme. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2362-2376. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1302423>
- 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 (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2198-2214.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı (Declaration of Contribution to the Article): 1. yazar katkı oranı (1. Author contribution rate): %100
Çıkar Çatışması Beyanı (Conflict of Interest Statement): Herhangi bir çıkar çatışması yoktur. <i>There is no conflict of interest.</i>
Etik Beyanı (Ethics Statement): Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim. <i>I declare that in this study, the rules specified in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” have been complied with, no action has been taken based on “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, and all responsibility for ethical violations belongs to the article author.</i>
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı (Statement of Financial Support or Gratitude): Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır. <i>No financial support was received from any institution for this study.</i>
Etik Kurul İzni Beyanı (Ethics Committee Permission Statement): Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir. <i>The research does not require ethics committee approval.</i>
Veri Kullanılabilirliği Beyanı (Data Availability Statement): Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir. <i>Data generated or analyzed during this study are available from the authors upon request.</i>
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı (Statement on Use of Artificial Intelligence): Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim. <i>I declare that artificial intelligence is not used for writing assistance.</i>
Telif Hakları Beyanı (Copyright Statement): Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır. <i>Studies published in the International Journal of Turkish Language Teaching Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>

Extended Abstract

A review of the literature revealed that no studies had been conducted on the ECRIF taxonomy in the teaching of Turkish as a foreign language. The studies that had been conducted were related to Bloom's Taxonomy, and these studies drew attention to systematic errors in the field. This prompted the present study to focus on this issue.

The study was designed in accordance with qualitative research methods and utilized document analysis. Document review is defined as “a scientific research method involving the collection, review, questioning, and analysis of various documents as the primary source of research data” (Sak et al., 2021, p. 228). For the sources to be identified for the document review, searches were conducted on DergiPark, Google Scholar, TR Index, and the National Thesis Center of the Council of Higher Education using various keywords (Bloom Taxonomy, Turkish as a Foreign Language, ECRIF Taxonomy, Taxonomy in Language Teaching, Bloom Taxonomy in Turkish Teaching). Theses and articles published between 2015 and 2025 (there are no theses or articles in this field prior to these years, therefore no selection was made among the theses and articles, and all existing ones were examined) When the theses were examined, it was observed that 9 master's theses and 6 articles were related to Turkish as a

foreign language and Bloom's Taxonomy, while no master's thesis or article was found on Turkish as a foreign language teaching using the ECRIF taxonomy.

Academic articles examining the teaching of Turkish as a foreign language have been compared. The articles were evaluated in terms of their scope, methods, main findings, and, in particular, how they addressed higher-order thinking skills (analysis, evaluation, creation) according to Bloom's Taxonomy. The results reached in the articles coincide with the results reached in the theses. In teaching Turkish to foreigners, material and program developers are unable to reach higher-order thinking skills according to Bloom's Taxonomy.

İltar and Karataş (2022) examined the C1 level exams used in teaching Turkish as a foreign language from a taxonomic perspective in their study titled “Examination of C1 level exams used in teaching Turkish as a foreign language according to the Revised Bloom Taxonomy.” The findings of this study state that “According to the results obtained from the research, the percentage of questions related to the lower-level skills of remembering, understanding, and applying is 73.6% in the overall distribution. The ratio of questions related to the higher-level skills of analysis, evaluation, and creation was found to be 26.4%.” This statement emphasizes that C1 exams do not show a healthy distribution from a taxonomic perspective.

In addition to being a general teaching taxonomy, Bloom's is a classification developed for ECRIF language teaching. There is no study on the teaching of Turkish as a foreign language based on the ECRIF Taxonomy; however, studies on English teaching are available in the literature. In his article titled “ECRIF Framework System,” Tosuncuoğlu (2017) states that students can feel more productive and confident when learning the target language with ECRIF; that providing useful materials, systems, tips, etc. will increase success; and that ECRIF will help students easily concentrate on learning.

In Büşra Dalkıran's (2019) “The Effect of ECRIF Taxonomy in Foreign Language Teaching on Academic Achievement and Learning and Study Responsibility,” it was found that teaching English using the ECRIF taxonomy resulted in significant differences in favor of the experimental group in terms of students' academic achievement and levels of learning and study responsibility. Dalkıran and Semerci produced an article titled “The Effect of ECRIF Taxonomy in Foreign Language Teaching on Academic Achievement” from this thesis, expressing their findings there as well.

It must be acknowledged that the logic of teaching Turkish as a native language and teaching Turkish as a foreign language are fundamentally different. Taxonomies will vary based on these differences. Will learning a new language after the age of 17-18 provide an individual with higher-level thinking skills, or will switching codes (alphabet-language) while using a newly learned language provide higher-level thinking skills to an individual who continues to think in their native language? If a foreign language is taught according to Bloom's Taxonomy, it is logically accepted that the newly learned language will provide the individual with higher-order thinking and production skills. Therefore, conducting academic research solely based on Bloom's Taxonomy, as if it were the only taxonomy, is a shortcoming in the development of the field of language teaching. There is a particular need for research on the applicability of different taxonomies to the learning-teaching environment, especially in the

teaching of Turkish as a foreign language. What makes individuals' learning experiences different are their learning motivations, learning styles, learning speeds, and individual differences in learning times. Any idea that takes into account the differences in individuals' learning and reflects this in learning-teaching environments is valuable. Taxonomies serve as a guide in planning education and teaching at this point, but you may need to update your taxonomy selection depending on the subject you teach (Turkish, Turkish as a foreign language; mathematics, science...).

In assessment and evaluation, while it is criticized that only one or two questions are asked at the creation stage in institutional exams conducted at different levels (A1, A2, B1...) in reading and listening exams, it is overlooked that 50% of the exams consist of questions from the creation stage, speaking skills, and writing skills. Is the fact that the remaining two skills (reading-listening, 50% of the exams) do not reach the creation skill really a situation that should be criticized and found flawed in terms of Bloom's Taxonomy? It should not be forgotten that all language skills (reception and production) are interconnected. Language skills (reading, listening; speaking, writing) complement each other to enable the teaching of a language. They cannot be classified separately according to Bloom, as if they were parts of a separate, disconnected structure. Since production and reception skills combine to form language, questions on production skills are suitable for questions at higher cognitive levels, such as creation, and half of the questions in the assessment are from this section. In fact, this may not be considered a problem arising from the structure of the taxonomy itself.