



HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ/RESEARCH ARTICLE

Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye Dönük Ölçünleştirilmiş Görev Biçimleri: Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme

Gökhan ÇETİNKAYA¹ , Özlem YOLCUSOY² 

¹Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, Türkiye

²Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Denizli, Türkiye

Öz

Görev biçimleri okuduğunu anlama becerisini geliştirme ve bu gelişimi ölçme-değerlendirme sürecinde önemli bir işleve sahiptir. Bu çalışmanın amacı A1-A2 yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlamaya dönük ölçünleştirilmiş görev biçimlerinin genel görünümünü sıklık ve oranları açısından karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Betimsel nitelikli çalışmanın örnekleminde A1-A2 düzeyinde üç ayrı yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı yer almıştır. Veriler içerik çözümlemesi ilkeleri doğrultusunda kuramsal dayanak çerçevesinde oluşturulan 20 ulam altında tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Çözümleme sonucu elde edilen veriler istatistik programına aktarılarak, sıklık, yüzde ve z testi çözümlenmeleri yapılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda örnekleminde yer alan üç ders kitabında da okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerde C-test, gereksiz sözcükleri çıkartma, hata bulma, proje çalışması ve yüzeysel okuma görev biçimlerine yer verilmediği, öte yandan eşleştirme ve kısa yanıtli soru görev biçimlerine en yüksek oranda yer verildiği görülmüştür. Yapılan z testi sonucunda iki bileşenli madde, kısa yanıtli ve tarama görev biçimlerinin oranları açısından ders kitapları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, ölçme ve değerlendirme, okumayı değerlendirme görevi, soru biçimleri

Standardized Task Formats to Evaluate Reading Comprehension: A Comparison of Turkish Language Textbooks

Abstract

Task formats significantly affect the development of reading comprehension and the measurement and evaluation of this process. This study aims to characterize the general approach of Turkish language textbooks for foreigners at A1-A2 level in terms of the frequency and rate of particular tasks, based on a study sample of three books. The data are defined and classified into twenty different categories created within a theoretical framework in accordance with principles of content analysis. These results were then subjected to statistical analysis, specifically frequency percentage and z-test analyses. It was observed that the C-test, cloze elide, editing, project performance and skimming task formats were not included in any of the three textbooks. By contrast, matching and short-answer task formats were mostly used. Z-tests indicated a significant difference between the textbooks in the proportion of dichotomous item, short-answer, and scanning task formats.

Keywords: Foreign language teaching, measurement and evaluation, reading assessment task, question forms

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Gökhan Çetinkaya E-posta / E-mail: gokhancetinkaya76@hotmail.com

Cite this article as: Çetinkaya, G., Yolcusoy, Ö. Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye Dönük Ölçünleştirilmiş Görev Biçimleri: Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. HAYEF: Journal of Education, 17(2); 176-198.



Giriş

Öğretim sürecinin yetkinliğini ve öğrencinin öğrenme gelişimini izlemek amacıyla süreç içinde ve süreç sonunda ölçme ve değerlendirme işe koşudur. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme bir öğretim aracı olarak da öğretim sürecine katkı sağlar. Alanyazında değerlendirme türleri temel olarak biçimlendirici (formative) ve sonuç özetleyici (summative) olmak üzere iki ulamda ele alınır (Bacquet, 2020; Chen, 2020; Hidri, 2020; IRA/NCTE Joint Task Force on Assessment, 1994). “Biçimlendirici değerlendirme, öğretimi/öğrenimi izlemek için öğretim sürecinde ve öncesinde yapılan değerlendirmedir. Bir değerlendirmenin biçimlendirici olabilmesi için öğretim sürecini etkilemesi gerekir. Sonuç özetleyici değerlendirme ise öğrencilerin izlek sonu ya da yılsonu sınavları gibi öğrenme başarımlarına geriye dönük olarak bakılan durum değerlendirmesidir. En yaygın kullanım ölçünlü sınav biçimi olmakla birlikte eşbiçimli (uniform) de olabilir” (IRA/NCTE Joint Task Force on Assessment, 1994).

Grabe (2009) okumayı değerlendirmenin amacını okuma başarısının, sınıf-içi öğrenmenin, öğrenme durumunun, izlencenin başarısının değerlendirilmesi ve araştırma için değerlendirme olmak üzere beş ulamda ele alır. Bu beş ulamın içinde öğretme-öğrenme sürecine doğrudan katkı sağlamayı ve süreç içinde gelişimi izlemeyi “öğrenme durumuna yönelik değerlendirme” olanaklı kılar. Bu değerlendirmenin amacı öğrencilerin öğrenme sürecini beslemek ve kolaylaştırmaktır. Amaç görevler konusunda anında geribildirim sunmak ve öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamaktır. Öğrenme durumuna yönelik değerlendirme öğrencilerin öz-öğrenme süreçlerini etkin kılar ve öğrencinin kavrayamadığı ya da zayıf kavradığı alanları sürekli geliştirmesine ve düzenlemesine olanak tanır.

Öğrenme durumuna yönelik değerlendirme sürecinde öğretmenler öğrencilerin akıcı okuma hızlarını, okuma sıklığını, özetleme becerilerini, çok aşamalı görevlerde okuduğu bilgiyi kullanımını, eleştirel değerlendirme becerilerini, okuma güdülerini ve sürekliliğini gözlemler, not eder ve çizelge ile derecelendirir. Sınavların kullanımına ek olarak, öğrenci gözlemleri, öz bildirim ölççekleri (self-reporting measures) ve görev dosyası (portfolio) benzeri ölççüsüz (informal) ve eşil (alternative) değerlendirme seçenekleri de öğrencinin öğrenme gelişimini değerlendirmek için yararlıdır. Öğrenme durumuna yönelik değerlendirme için bir diğer seçenek de ölçünleştirilmiş görev biçimleridir (Grabe ve Jiang, 2014).

Görev biçimleri öğrencilerin sözcükleri tanıma, sözdizimsel çözümlleme, metni anlama, çıkarımda bulunma, eleştirel değerlendirme ve artalan bilgilerle ilişkilendirme gibi farklı bilişsel süreçlerden geçmesini sağlar. Grabe (2009) okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş yirmi görev biçiminden söz eder. Bu görev biçimleri aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Ölçünleştirilmiş Görev Biçimleri

| | |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Ölçünleştirilmiş Görev Biçimleri | Çıkartmalı soru (Cloze) |
| | Boşluk doldurma (Gap-filling formats) |
| | C-test |
| | Gereksiz sözcükleri çıkartma (Cloze elide) |
| | Betikselsel parçaları sıralama (Text segment ordering) |
| | Betikselsel boşluk (Text gap) |
| | Paragraflara uygun başlık seçme |
| | Çoktan seçmeli |
| | Tümce tamamlama |
| | Eşleştirme |
| | Kümelere ayırma |
| | İki bileşenli maddeler (Doğru/Yanlış, Evet/Hayır) |
| | Hata bulma (Editing) |
| | Kısa yanıtli soru |
| | Serbest çağrışım (Free recall) |
| | Özet çıkarma (1 tümce, 2 tümce, 5-6 tümce) |
| | Bilgi aktarımı (çizge, çizelge, akış çizgesi, ana hatlarıyla belirleme, harita çizme) |
| | Proje çalışması |
| | Tarama |
| | Yüzeysel okuma |

“Çıkartmalı soru”larda sözcükler metindeki tümcelerden dizgesel olarak çıkarılır ve öğrencilerden çıkarılan sözcüğü tamamlanması beklenir (Grabe, 2009; Harmer, 2007). Çıkartma işleminde metindeki ikinci tümceden başlanarak genellikle her yedinci sözcük metnin sonuna dek çıkarılır. Her beşinci, dördüncü ya da üçüncü sözcüğün çıkarılması okurun boşluğa getireceği sözcüğü daha zor tamamlamasına neden olur. Çünkü çıkarılan her sözcük bağlamsal ipucunu azaltır. Bu yüzden çıkarılacak sözcük oranı belirlenirken hedef kümenin bilgi ve beceri gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır.

“Boşluk doldurma” görev biçimi ise belirli bir dil yapısını içeren sözcüklerin metinden çıkartılmasıyla oluşturulur (Grabe, 2009). Yabancı dil öğretiminde öğrencilere biçime odaklı uygulama yaptırılırken sıklıkla yararlanılan bu türde amaç öğrencinin doğru biçimbirimi, eki ya da sözcüğü kullanmasıdır (Cem Değer, Çetin ve Kölecı, 2017). Öğrencilerin verilen boşlukları doğru biçimbirim, sözcük ya da öbeklerle tamamlaması beklenen boşluk doldurma görev biçiminin odağı belli bir dilbilgisi yapısı ya da sözcük bilgisini değerlendirmektir. Çıkartmalı görev biçiminden farkı boşlukların dizgesel olarak verilmemesidir.

“C-test” çıkartmalı soruların bir alt türüdür. C-testlerde metinden çıkarılan sözcüklerin ilk harf ya da seslemleri (hece) ipucu olarak öğrenciye verilir (Hughes, 2003;

Khoshdel-Niyat, 2017). Öğrenci verilen ipucundan yararlanarak boşluğa getirilmesi gereken yapıyı ya da sözcüğü tamamlar. Çıkartmalı soru türleri arasında çözülmesi ve tek bir doğru yanıt olduğu için değerlendirilmesi diğer türlere oranla daha kolay olan bir biçimdir.

“Gereksiz sözcükleri çıkartma” görev biçiminde, bir dizi sözcüğün metinden silinmesi yerine, belli sayıda sözcük metne eklenir ve öğrencilerden metni okuyup gereksiz sözcükleri belirlemeleri istenir (Çetinkaya ve Bayat, 2016). Öğrencilerden art alan bilgilerini kullanmalarını gerekli kılan bu görev biçiminde verilen çeldiriciler dikkatli bir biçimde seçilmeli ve metnin anlam bütünlüğü korunmalıdır.

“Betiksel parçaları sıralama” tümce ya da paragrafları sıralayarak anlamlı bir bütün oluşturmayı amaçlarken “betiksel boşluk” tümce ya da paragrafların uygun boşluklara yerleştirilmesini amaçlar (Grabe, 2009). Her iki görev biçiminde de öğrencilerden neden-sonuç ilişkisi ve bağlaçlar (sıralama bağlaçları) gibi bağlamsal ipuçlarını kullanarak dikkatlerini metinde yer alan ana/yardımcı düşüncelere ve önemli noktalara vermeleri beklenir. Bu görev biçimleri, biçim bilgisi, sözcük bilgisi, metin yapısı ve bağlam kuruluşu gibi üst düzey bilişsel becerileri gerekli kılar.

“Paragraflara uygun başlık seçme” görev biçiminde öğrencilerin metnin amacını ve ana düşünce ile yardımcı düşünceler arasındaki ayrımı kavrama durumu değerlendirilir. Bu görev biçiminde öğrencilerin doğru yanıtı vermeleri için söylem belirtmeleri ve söylem yapılarını bilmesi gerekir (Grabe, 2009). Metinde anlatılacaklarla ilgili ipucu taşıyan başlık metnin ana düşüncesini yansıtır. Bu nedenle uygun başlıkları paragraflara yerleştirebilmek için paragrafların konusunun ve ana düşüncesinin iyi kavranması ve seçilen başlığın paragrafta yer verilen destekleyici tümceleri değil temel konuyu kapsaması gerekir.

“Çoktan seçmeli” sorular, öğrenciye bir sorunun yöneltildiği üç, dört veya beş seçenek verilerek öğrenciden doğru yanıtı seçmesi beklenen, öğrencilerin dilbilgisi, sözcük, kavrama vb. bilgi ve becerilerini değerlendirmek için yıllardır başvurulan bir görev biçimidir (Harmer, 2007; Özçelik, 2013). Değerlendirmesi kolay ve nesnel olduğu için sıklıkla yeğlenen çoktan seçmeli soruları hazırlamak zaman ve uzmanlık gerektirir. Uygun çeldiriciler kullanılmazsa ayırıcı bir ölçme ve değerlendirme çıktısı sağlamaz, ayrıca öğrenciyi bilişsel olarak devindirmedeğinden gelişimine de olumlu bir katkıda bulunmaz. İstendik amaca ulaşmak için sınav hazırlama sürecinde belli ilkeler doğrultusunda ilerlenmelidir. Örneğin, çoktan seçmeli bir görev biçiminde eğer sözcük bilgisi soruluyorsa seçeneklerin hepsinin aynı sözcük türünden (eylem, ad, önad vb.) ve tüm çeldiricilerin yakın uzunluklarda olması gerekir.

“Tümce tamamlama” görev biçiminde, kullanılacak yapı ile ilgili sınırlar belirlenir ancak kullanılacak sözcüklere yönelik seçim öğrencilere bırakılır. Öğrenci tümcenin

ya da metnin bir bölümünü belirlenen yapı çerçevesinde dilediği gibi tamamlayabilir. Bu biçimde anlama odaklanılırken dilbilgisel doğruluk ve uygunluk da dikkate alınır (Cem Değer, Çetin ve Ofraz Köleci, 2017). Tümcenin ilk ya da son yarısının öğrenciyeye verildiği ve öğrenciden tümcenin geri kalan kısmının tamamlanmasının beklendiği bu görev biçiminde öğrencilerin bağlamsal ipuçlarını kullanması gerekir.

“Eşleştirme” görev biçiminde, iki küme biçiminde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesi beklenir. Terimlerle tanımlarının, simgelerle adlarının, ilkelerle ilkelerin uygulanabileceği durumların, yazarlarla yapıtlarının (Tekin, 2000), resimlerle ilgili metinlerin, resimlerle sözcüklerin (Willis, 1997), eş ya da zıt anlamlı sözcüklerin, yakın anlamlı sözcüklerin, başlıklarla paragrafların, tümce yarılarının, görsellerle tümcelerin eşleştirilmesi vb. görevler verilebilir. İki kümeden birine fazladan sözcük, tümce, görsel ya da metnin eklenmesi görev biçiminin güvenilirliğini arttırabilir.

“Kümelere ayırma” görev biçiminde bir şeyin bir ulama (kavram veya ilke) ait olup olmadığı belirlenir (Kuzu, 2013). Bu görev biçiminde, sözcüklerin anlamları (olumsuz/olumlu, yakın anlamlı sözcükler gibi), adların cinsiyeti (hala-teyze; kadın, amca-dayı; erkek gibi), tekillik/çoğulluk, sözcük türleri, aynı ulamda kullanılan sözcükler (kamp tatili ve otel tatili ile ilgili sözcükler gibi), eylemlere göre adlara ulanan biçimbirimler, sayılabilen ve sayılamayan nesnelere, metinle ilgili ve ilgisiz konu ya da tümcelerin ulamlara ayrılması türünde etkinliklere yer verilebilir.

“İki bileşenli maddeler”, öğrencinin verilen bir tümcenin, var olan bilgilere bağlı olarak doğru mu yanlış mı olduğunu (Nuhoğlu, Başoğlu ve Kayganacıoğlu 2008, s. 195) ya da metinde yeterli bilginin olmadığını (Willis, 1997, s. 153) seçmesi biçimindeki görevlerdir. Doğru yanıtın, ilgili kazanımı edinmemiş olan öğrenciler tarafından rastlantısal bulunması olasılığı oldukça yüksektir (Özçelik, 2013). Soru kökünün gerçeklere dayalı bir biçimde oluşturulmasını gerektiren bu görev biçimi doğru/yanlış, var/yok, evet/hayır biçiminde hazırlanabilir. İki bileşenli sorularda soruların güvenilirliğini arttırmak için “bilinmiyor” ya da “söz edilmiyor” maddelerinin de eklenmesi ile yüzde elli olan kestirim oranı azaltılabilir.

“Hata bulma” görev biçiminde öğrenciler metnin içine yerleştirilmiş olan hataları bulup düzeltmeye çalışır (Razı ve Tur, 2018, s. 467). Bu hatalar gereksiz sözcük, yanlış eylem biçimi, eksik sözcük (Madsen, 1983), yazım yanlış, yanlış noktalama, yanlış sözcük türü, yanlış tümce yapısı, özne-eylem uyumu, bilgi yanlış, sözcüklerin yanlış anlamda kullanılması biçiminde olabilir. Hatayı bulmak ve düzeltmek yüksek bilişsel beceri gerektirir.

“Kısa yanıtı soru” görev biçiminde her sorunun tek bir doğru yanıtı vardır. Sorunun yanıtlanması ve değerlendirilmesi çok zaman almadığından oldukça kullanış-

lıdır. “Öğrencilerden soruları bir sayı, bir sözcük veya bir tümce ile yanıtlamaları beklenir” (Özçelik, 2013, s. 28). Çoktan seçmeli ve iki bileşenli maddelerin tersine öğrencilerin yanıtları kendilerinin oluşturmasını gerekli kılar. Bu yüzden öğrencinin doğru yanıtı rastlantısal seçmesi söz konusu değildir.

“Serbest çağrışım” görev biçiminde öğrencilerden daha önce okudukları metinler hakkında düşüncelerinin sıralamasını yapması beklenir (Grabe, 2009). Serbest çağrışım görevi sıralı bir bilişsel devinim gerekli kılar. Okuyucu bilgiyi kavramalı, saklamalı ve istek üzerine geri çağırmalıdır. Serbest çağrışım görevinde bireyden metinde yer alan bir öge türünü, bir yapıyı okuduktan sonra yazarak ya da sözel olarak herhangi bir sırayla aktarması istenebilir. Değerlendirme, hatırlanması beklenen öğenin ya da yapının toplam sayısı üzerinden yapılabilir. Örneğin öğrencinin hatırlaması gereken öge sayısı 10 ise hatırlanan her öge için öğrenciye 1 puan verilebilir.

“Özet çıkarma” görev biçiminde, öğrencilerden okumuş oldukları metinle ilgili ana düşünceleri yazılı olarak özetlemeleri beklenir. Bu tür etkinlikler karşımıza özet yazma biçiminde çıkabileceği gibi en iyi özeti seçme biçiminde de çıkabilir (Grabe, 2009; Razi ve Tur, 2018). Özet, tüm metnin kısa bir taslağıdır ve metinde yer alan önemli noktaların anlaşılıp anlaşılmadığının göstergesidir. Bu nedenle, özet çıkarmada amaç metinde yer alan önemli bölümleri öğrencinin kendi sözcükleriyle aktarmasıdır. Özet çıkarırken öğrenci metnin önemli kısımlarına, neden söz etmesi gerektiğine ve nelerin önemsiz ayrıntı olduğuna karar vermek zorundadır. Öğrencinin anlama becerisini ölçtüğü gibi yazma becerisini de ölçen ve öğrenciden yüksek oranda üretim bekleyen bir görev biçimidir.

“Bilgi aktarımı” görev biçiminde öğrencilerden daha az yazı yazmaları ve metinden öğrendiklerini bir tablo, harita vb. örgütleyici yapılara aktarmaları beklenir (Hughes, 2003). Bu tür sorularda kavrama düzeyinde, bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, anlamının yakalanması söz konusudur. Yalnız başına ezberleme, anımsama ve tanıma yoktur (Sönmez, 2012). Bilginin bir biçimden başka bir biçime aktarılması olan bu görev biçimi bilgi boşluğunun tamamlanabilmesi için metnin ya da görselin (tablo, harita vb.) yorumlanmasını ve bilginin işlenmesini gerektirir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında da sıklıkla karşılaşılabilecekleri bir biçim olduğu için güdüleyici olabilir.

“Proje” görev biçimi, öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir. Öğrenci merkezli olan proje çalışmasında öğretmen etkin değildir; yalnızca öğrenciye rehberlik etme ve değerlendirme görevini üstlenir (Yıldız, Okur, Arı, ve Yılmaz, 2010). Bu görev biçimi öğrencinin güdüsünü artırır ve bilgiyi belleğinde daha uzun süreli tutmasına olanak tanır. Ders dışı bir zamanda hazırlandığı için de diğer etkinlikler için zaman kazandırır.

“Tarama” görev biçimi, öğrencilerin okudukları metnin ayrıntısına inmeden ana hatlarıyla kavramasını ya da metinde yer alan belirli bir bilgiyi bulmalarını gerektirir. Öte yandan “yüzeysel okuma” görev biçiminde öğrencilerin metinden genel bir anlam çıkarmaları amaçlanır (Hasırcı, 2016; McDonogh ve Shaw, 2005). Metnin ana düşüncesini kavramak için hızlıca okumak, başlıklara, alt başlıklara bakmak, paragrafların giriş tümcelerini okumak yüzeysel okuma biçimidir. Tarama ise belli bir bilgiye ulaşmak için metne göz gezdirme eylemidir.

Metin dil öğretiminde dört becerinin bağlam içinde geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Bu nedenle dil öğretiminde her becerinin geliştirilmesinde metinlerden ve metin altı etkinliklerden sıklıkla yararlanılır. Sorular ise okuma metinlerinin önemli parçalarıdır ve anlamının oluşturulmasında, geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde vazgeçilmez unsurlardır (Akyol, 1997). Metin altı etkinliklerin yapılandırılmasında işe koşulan görev biçimlerinin öğrencilerin metni kavrama, öğrenmeye yönelik güdüsü, dilsel beceri gelişimi üzerinde önemli etkisi vardır. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer verilen okuduğunu anlamaya dönük görev biçimlerinin türsel dağılımı üzerine bir çalışma olmaması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. İlgili ders kitaplarında yer verilen görev biçimlerine ilişkin ayrıntılı bir görünüm alan araştırmacılarına ve özellikle ders kitabı hazırlayanlara önemli katkılar sunabilir. Bu düşünceden yönelimle çalışmada Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe A1-A2 (2013), Yedi İklim Türkçe: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1-A2 (2018) ve İzmir: Yabancılar için Türkçe A1- A2 (2018) ders kitaplarında yer alan metin altı soruların Grabe’in (2009) belirlediği ölçünleştirilmiş görev biçimlerine göre sıklık ve dağılımlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda yanıtı aranan sorular şunlardır:

- 1) İncelenen ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya dönük etkinlikler ölçünleştirilmiş görev biçimleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2) Okuduğunu anlamaya dönük ölçünleştirilmiş görev biçimlerinin oranı açısından ders kitapları arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

A1-A2 düzeyindeki yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya dönük etkinliklerin ölçünleştirilmiş görev biçimleri açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma betimsel tarama modelinde yapılandırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının sayısı son yıllarda artmaktadır. Bu çalışmanın örnekleminde Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe A1-A2 (2013), Yedi İklim Türkçe: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1-A2 (2018) ve İzmir: Yabancılar için Türkçe A1- A2 (2018) ders kitapları yer almıştır. Çalışma kapsamında

incelemeye bu kitapların alınmasının temel nedeni en yaygın kullanılan ders araçları olmasıdır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında ilk olarak örnekleme yer alan kitaplardaki okuduğunu anlamaya dönük ölçünleştirilmiş görev biçimi içeren etkinlikler iki ayrı araştırmacı tarafından saptanmış ünite, etkinlik adı ve sayfa numarası veri giriş formuna işlenmiştir. Yapılan çözümleme sonucu her üç kitapta yer alan etkinliklere ilişkin dağılım aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

İncelenen Kitaplarda Yer Alan Okuduğunu Anlamaya Dönük Ölçünleştirilmiş Görev Biçimi İçeren Etkinlik Sayısı

| Kitap | Etkinlik Sayısı |
|------------------|-----------------|
| Yeni Hitit A1-A2 | 105 |
| Yedi İklim A1-A2 | 117 |
| İzmir A1-12 | 130 |

İkinci aşamada tanımlanan etkinlikler iki ayrı araştırmacı tarafından Grabe’in (2009) sınıflandırması çerçevesinde tanımlanmış ve önceden hazırlanan forma aktarılmıştır. Hazırlanan veri formuna ilişkin örnek aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Etkinlikleri Ölçünleştirilmiş Görev Biçimleri Açısından Tanımlama Formu

| Kitap: | Ölçünleştirilmiş Görev Biçimi |
|---------------------------------|-------------------------------|
| Sayfa No | |
| Etkinlik No | |
| Çıkartmalı | |
| Boşluk Doldurma | |
| C-Test | |
| Gereksiz Sözcükleri Çıkartma | |
| Betiksiz Parçaları Sıralama | |
| Betiksiz Boşluk | |
| Paragraflara Uygun Başlık Seçme | |
| Çoktan Seçmeli | |
| Tümce Tamamlama | |
| Eşleştirme | |
| Kümelere Ayırma | |
| İki Bileşenli Maddeler | |
| Hata Bulma | |
| Kısa Yanıt Sorular | |
| Serbest Çağırışım | |
| Özet Çıkarma | |
| Bilgi Aktarımı | |
| Proje Çalışması | |
| Tarama | |
| Yüzyücel Okuma | |
| Toplam | |

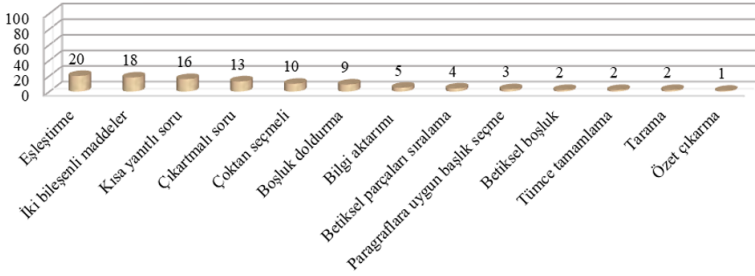
Her iki araştırmacının forma aktardığı çözümlenmeler karşılaştırılmış uyuşumun %98 olduğu görülmüştür. %2’lik farklı çözümleme birlikte incelenerek ortak karara varılmıştır. Yapılan çözümlenmelerden sonra ortaya çıkan veriler istatistik programına aktarılarak sıklık ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Farklı kitaplarda bulunan etkinliklerdeki ölçünleştirilmiş görev biçimlerinin sayılarının oranları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı z testi ile sınımlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. Karşılaştırmalar her bir soru türü için ikiyeşerli olarak yapılmış ve elde edilen z değeri, %5 hata payında 1,96 z değeri ile karşılaştırılmıştır.

Bulgular

İncelenen Ders Kitaplarındaki Okuduğunu Anlamaya Dönük Etkinliklerin Ölçünleştirilmiş Görev Biçimleri Açısından Dağılımı

Araştırmanın birinci sorusu “İncelenen ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya dönük etkinlikler ölçünleştirilmiş görev biçimleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Örnekleme yer alan üç ayrı kitaptaki görünüm sırasıyla Grafik 1, 2, 3, 4, 5 ve 6’da verilmiştir. Her kitaba ilişkin birinci grafik etkinlik sayılarının türler açısından sıklığını, ikinci grafik ise toplam sıklık içindeki oranını vermektedir.

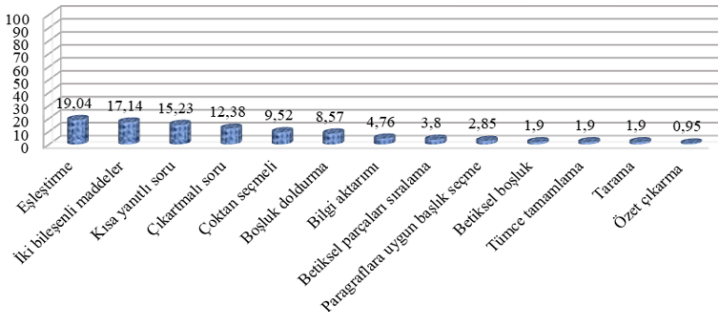
Yeni Hitit (A1-A2)



Grafik 1. Yeni Hitit A1-A2 Ders Kitabındaki Ölçünleştirilmiş Görev Biçimlerinin Sıklık Dağılımı

Grafik 1’de yer alan bulgular incelendiğinde etkinliklerde en fazla eşleştirme (20), iki bileşenli madde (18), kısa yanıtli soru (16), çıkartmalı soru (13) ve çoktan seçmeli (10) ölçünleştirilmiş görev biçimlerine yer verildiği görülmektedir. Bu görev biçimlerini azalan sırayla boşluk doldurma (9), bilgi aktarımı (5), betiksel parçaları sıralama (4), paragraflara uygun başlıkları seçme (3), betiksel boşluk (2), tümce tamamlama (2), tarama (2) ve özet çıkarma (1) izlemiştir. Öte yandan, c-test, gereksiz sözcükleri çıkartma, kümelere ayırma, serbest çağrışım, proje çalışması ve yüzeysel okuma görev biçimlerine ise etkinliklerde hiç yer verilmediği görülmüştür.

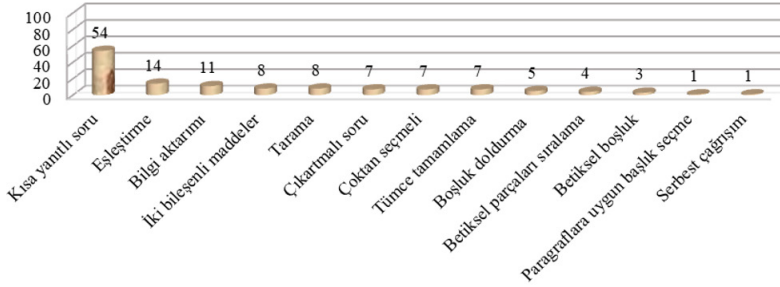
Yeni Hitit (A1-A2)



Grafik 2. Yeni Hitit A1-A2 Ders Kitabındaki Ölçünleştirilmiş Görev Biçimlerinin Oransal Dağılımı

Grafik 2’de yer alan bulgular incelendiğinde etkinliklerde en yüksek oranda eşleştirme (%19,04), iki bileşenli madde (%17,14), kısa yanıtı soru (%15,23), çıkartmalı soru (%12,38) ve çoktan seçmeli (%9,52) ölçünleştirilmiş görev biçimlerine yer verildiği görülmektedir. Bu görev biçimlerini azalan sırayla boşluk doldurma (%8,57), bilgi aktarımı (%4,76), betiksel parçaları sıralama (%3,8), paragraflara uygun başlıkları seçme (%2,85), betiksel boşluk (%1,9), tümce tamamlama (%1,9), tarama (%1,9) ve özet çıkarma (0,95) izlemiştir.

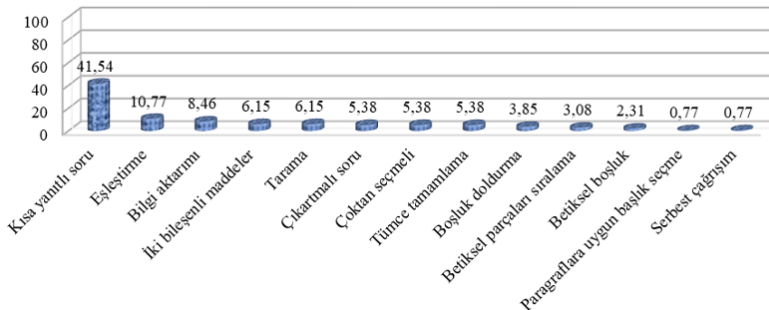
İzmir (A1-A2)



Grafik 3. İzmir A1-A2 Ders Kitabındaki Ölçünleştirilmiş Görev Biçimlerinin Sıklık Dağılımı

Grafik 3’te yer alan bulgular incelendiğinde etkinliklerde en fazla kısa yanıtı soru (54), eşleştirme (14), bilgi aktarımı (11), iki bileşenli maddeler (8) ve tarama (8) ölçünleştirilmiş görev biçimlerine yer verildiği görülmektedir. Bu görev biçimlerini azalan sırayla çıkartmalı sorular (7), çoktan seçmeli (7), tümce tamamlama (7), boşluk doldurma (5), betiksel parçaları sıralama (4), betiksel boşluk (3), paragraflara uygun başlık seçme (1) ve serbest çağrışım (1) izlemiştir. Öte yandan, c-test, gereksiz sözcükleri çıkartma, kümelere ayırma, hata bulma, özet çıkarma, proje çalışması ve yüzeysel okuma görev biçimlerine ise etkinliklerde hiç yer verilmediği görülmüştür.

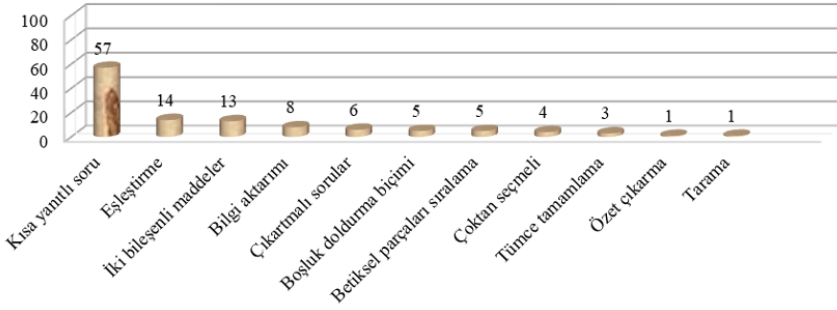
İzmir (A1-A2)



Grafik 4. İzmir A1-A2 Ders Kitabındaki Ölçünleştirilmiş Görev Biçimlerinin Oransal Dağılımı

Grafik 4'te yer alan bulgular incelendiğinde etkinliklerde en yüksek oranda kısa yanıtı soru (%41,54), eşleştirme (%10,77), bilgi aktarımı (%8,46), iki bileşenli maddeler (%6,15) ve tarama (%6,15) ölçünleştirilmiş görev biçimlerine yer verildiği görülmektedir. Bu görev biçimlerini azalan sırayla çıkartmalı sorular (%5,38), çoktan seçmeli (%5,38), tümce tamamlama (%5,38), boşluk doldurma (%3,85), betiksel parçaları sıralama (%3,08), betiksel boşluk (%2,31), paragraflara uygun başlık seçme (%0,77) ve serbest çağrışım (%0,77) izlemiştir.

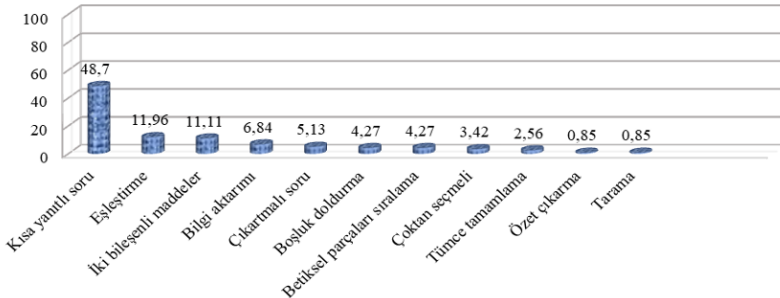
Yedi İklim (A1-A2)



Grafik 5. Yedi İklim A1-A2 Ders Kitabındaki Ölçünleştirilmiş Görev Biçimlerinin Sıklık Dağılımı

Grafik 5'te yer alan bulgular incelendiğinde etkinliklerde en fazla kısa yanıtı soru (57), eşleştirme (14), iki bileşenli maddeler (13), bilgi aktarımı (8), çıkartmalı sorular (6), boşluk doldurma (5) ve betiksel parçaları sıralama (5) ölçünleştirilmiş görev biçimlerine yer verildiği görülmektedir. Bu görev biçimlerini azalan sırayla çoktan seçmeli (4), tümce tamamlama (3), özet çıkarma (1) ve tarama (1) izlemiştir. Öte yandan, c-test, gereksiz sözcükleri çıkartma, paragraflara uygun başlık seçme, kümelere ayırma, serbest çağrışım, proje çalışması ve yüzeysel okuma görev biçimlerine ise etkinliklerde hiç yer verilmediği görülmüştür.

Yedi İklim (A1-A2)



Grafik 6. Yedi İklim A1-A2 Ders Kitabındaki Ölçünleştirilmiş Görev Biçimlerinin Oransal Dağılımı

Grafik 6’da yer alan bulgular incelendiğinde etkinliklerde en yüksek oranda kısa yanıtli soru (%48,7), eşleştirme (%11,96), iki bileşenli maddeler (11,11), bilgi aktarımı (%6,84), çıkartmalı sorular (%5,13), boşluk doldurma (%4,27) ve betiksel parçaları sıralama (%4,27) ölçünleştirilmiş görev biçimlerine yer verildiği görülmektedir. Bu görev biçimlerini azalan sırayla çoktan seçmeli (%3,42), tümce tamamlama (%2,56), özet çıkarma (%0,85) ve tarama (%0,85) izlemiştir.

Okuduğunu Anlamaya Dönük Ölçünleştirilmiş Görev Biçimlerinin Oranı Açısından Ders Kitapları Arasındaki Farka İlişkin Görünüm

Araştırmanın ikinci sorusu “Okuduğunu anlamaya dönük ölçünleştirilmiş görev biçimlerinin oranı açısından ders kitapları arasında fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan z testi çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Kitaplardaki Görev Sayısı Oranlarına İlişkin z Değerleri

| Görev Biçimi | Ders Kitabı | | Soru Sayısı | Et-kinlik Sayısı | Soru Sayısı | Et-kinlik Sayısı | Oran A | Oran B | z |
|---------------------------------|---------------|---------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------|--------|------|
| | | | (X _A) | (N _A) | (X _B) | (N _B) | | | |
| Çıkartmalı Sorular | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 13 | 105 | 6 | 117 | 0,124 | 0,051 | 1,93 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 13 | 105 | 7 | 130 | 0,124 | 0,054 | 1,91 |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 6 | 117 | 7 | 130 | 0,051 | 0,054 | 0,09 |
| Boşluk Doldurma | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 9 | 105 | 5 | 117 | 0,086 | 0,043 | 1,32 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 9 | 105 | 5 | 130 | 0,086 | 0,038 | 1,52 |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 5 | 117 | 5 | 130 | 0,043 | 0,038 | 0,17 |
| Betiksel Parçaları Sıralama | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 4 | 105 | 5 | 117 | 0,038 | 0,043 | 0,18 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 4 | 105 | 4 | 130 | 0,038 | 0,031 | 0,31 |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 5 | 117 | 4 | 130 | 0,043 | 0,031 | 0,50 |
| Betiksel Boşluk | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 2 | 105 | 0 | 117 | 0,019 | 0,000 | 1,50 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 2 | 105 | 3 | 130 | 0,019 | 0,023 | 0,21 |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 0 | 117 | 3 | 130 | 0,000 | 0,023 | 1,65 |
| Paragraflara Uygun Başlık Seçme | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 3 | 105 | 0 | 117 | 0,029 | 0,000 | 1,84 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 3 | 105 | 1 | 130 | 0,029 | 0,008 | 1,23 |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 0 | 117 | 1 | 130 | 0,000 | 0,008 | 0,95 |
| Çoktan Seçmeli | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 10 | 105 | 4 | 117 | 0,095 | 0,034 | 1,87 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 10 | 105 | 7 | 130 | 0,095 | 0,054 | 1,22 |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 4 | 117 | 7 | 130 | 0,034 | 0,054 | 0,75 |
| Tümce Tamamlama | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 2 | 105 | 3 | 117 | 0,019 | 0,026 | 0,33 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 2 | 105 | 7 | 130 | 0,019 | 0,054 | 1,38 |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 3 | 117 | 7 | 130 | 0,026 | 0,054 | 1,12 |
| Eşleştirme | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 20 | 105 | 14 | 117 | 0,190 | 0,120 | 1,46 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 20 | 105 | 14 | 130 | 0,190 | 0,108 | 1,79 |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 14 | 117 | 14 | 130 | 0,120 | 0,108 | 0,30 |

Tablo 4.
Kitaplardaki Görev Sayısı Oranlarına İlişkin z Değerleri (devamı)

| Görev Biçimi | Ders Kitabı | | Soru Sayısı | Etkinlik Sayısı | Soru Sayısı | Etkinlik Sayısı | Oran A | Oran B | z |
|------------------------|---------------|---------------|-------------|-----------------|-------------|-----------------|--------|--------|-------|
| | | | (XA) | (NA) | (XB) | (NB) | | | |
| İki Bileşenli Maddeler | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 18 | 105 | 13 | 117 | 0,171 | 0,111 | 1,29 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 18 | 105 | 8 | 130 | 0,171 | 0,062 | 2,67* |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 13 | 117 | 8 | 130 | 0,111 | 0,062 | 1,39 |
| Kısa Yanıtlı Soru | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 16 | 105 | 57 | 117 | 0,152 | 0,487 | 5,30* |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 16 | 105 | 54 | 130 | 0,152 | 0,415 | 4,38* |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 57 | 117 | 54 | 130 | 0,487 | 0,415 | 1,13 |
| Özet Çıkarma | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 1 | 105 | 1 | 117 | 0,010 | 0,009 | 0,08 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 1 | 105 | 0 | 130 | 0,010 | 0,000 | 1,12 |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 1 | 117 | 0 | 130 | 0,009 | 0,000 | 1,06 |
| Bilgi Aktarımı | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 5 | 105 | 8 | 117 | 0,048 | 0,068 | 0,66 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 5 | 105 | 11 | 130 | 0,048 | 0,085 | 1,12 |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 8 | 117 | 11 | 130 | 0,068 | 0,085 | 0,48 |
| Tarama | A. Yeni Hitit | B. Yedi İklim | 2 | 105 | 1 | 117 | 0,019 | 0,009 | 0,68 |
| | A. Yeni Hitit | B. İzmir | 2 | 105 | 8 | 130 | 0,019 | 0,062 | 1,60 |
| | A. Yedi İklim | B. İzmir | 1 | 117 | 8 | 130 | 0,009 | 0,062 | 2,22* |

* $z > 1,96$

Yapılan z testi sonucunda, Yeni Hitit ve İzmir A1-A2 ders kitaplarındaki “iki bileşenli maddeler” in oranları arasında Yeni Hitit ders kitabı lehine anlamlı fark bulunmuştur ($z > 1,96$). Ayrıca “kısa yanıtlı sorular” in etkinliklerdeki oranları arasında Yeni Hitit ile Yedi İklim ve İzmir A1-A2 ders kitapları arasında Yedi İklim ve İzmir A1-A2 ders kitapları lehine anlamlı fark belirlenmiştir ($z > 1,96$). *Tarama* sorularının etkinliklerdeki oranı arasında Yedi İklim ile İzmir A1-A2 ders kitapları arasında İzmir A1-A2 ders kitabı lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($z > 1,96$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci sorusu çerçevesinde örnekleme yer alan A1-A2 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlamaya dönük etkinliklerin ölçünleştirilmiş görev biçimleri açısından sıklık ve dağılımına bakılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda Yeni Hitit A1-A2 ders kitabında en yüksek oranda azalan sırayla eşleştirme, iki bileşenli madde, kısa yanıtlı soru, çıkartmalı soru, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma görev biçimlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu etkinliklerin ilk üçünün toplam etkinlikler içindeki oranı %51,41, anılan 6 etkinliğin oranı ise %81,88’dir. Bunun yanında çok düşük oranlarda bilgi aktarımı, betiksel parçaları sıralama, paragraflara uygun başlıkları seçme, betiksel boşluk, tümce tamamlama, tarama ve özet çıkarma görev biçimlerine yer verildiği görülmüştür. Öte yandan, C-test, gereksiz sözcükleri çıkartma, kümelere ayırma, serbest çağrışım, proje çalışması ve yüzeysel okuma görev biçimlerine ise etkinliklerde hiç yer verilmediği görülmüştür.

İzmir A1-A2 ders kitabında en yüksek oranda azalan sırayla kısa yanıtli soru, eşleştirme, bilgi aktarımı, iki bileşenli madde ve tarama türünde ölçünleştirilmiş görev biçimlerine yer verildiği saptanmıştır. Anılan etkinliklerin toplam etkinlikler içindeki oranı %73,07'dir. Belirtilen görev biçimleri içinde kısa yanıtli görev biçiminin tek başına oranı ise %41,54'tür. Bu yönüyle ilgili ders kitabında yer alan okuduğunu anlamaya dönük görev biçimlerinin büyük oranda kısa yanıtli sorular üzerinden yapılandırıldığı söylenebilir. Bunun yanında çok düşük oranlarda çıkartmalı sorular, çoktan seçmeli, tümce tamamlama, boşluk doldurma, betiksel parçaları sıralama, betiksel boşluk, paragraflara uygun başlık seçme ve serbest çağrışım görev biçimlerine yer verildiği görülmüştür. Bu anlamda okuduğunu anlamaya dönük etkinlikler 13 ayrı ölçünleştirilmiş görev biçimi kullanılarak yapılandırılmıştır. Öte yandan, C-test, gereksiz sözcükleri çıkartma, kümelere ayırma, hata bulma, özet çıkarma, proje çalışması ve yüzeysel okuma görev biçimlerine ise etkinliklerde hiç yer verilmediği görülmüştür.

Yedi İklim A1-A2 ders kitabında en yüksek oranda azalan sırayla kısa yanıtli soru, eşleştirme, iki bileşenli maddeler, bilgi aktarımı, çıkartmalı soru, boşluk doldurma ve betiksel parçaları sıralama ölçünleştirilmiş görev biçimlerine yer verildiği saptanmıştır. Bu sonuçlara göre kitaptaki okuduğunu anlamaya dönük etkinliklerin %92,28'inin anılan yedi ölçünleştirilmiş görev biçimiyle yapılandırıldığı görülmüştür. Bu yedi türün içinde kısa yanıtli soru görev biçiminin oranı ise %48,7 olarak belirmiştir. Bu görev biçimlerinin yanında çok az oranda azalan sırayla çoktan seçmeli, tümce tamamlama, özet çıkarma ve tarama türünde ölçünleştirilmiş görev biçimlerinin de kullanıldığı görülmüştür. Öte yandan, C-test, gereksiz sözcükleri çıkartma, paragraflara uygun başlık seçme, kümelere ayırma, serbest çağrışım, proje çalışması ve yüzeysel okuma türünde ölçünleştirilmiş görev biçimlerine ise etkinliklerde hiç yer verilmediği görülmüştür.

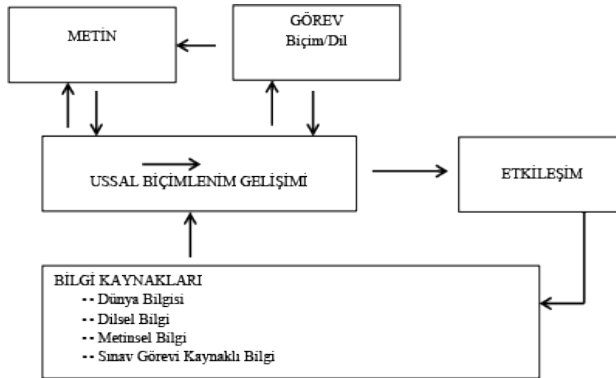
Ulaşılan sonuçlar, Yeni Hitit ve İzmir A1-A2 ders kitaplarındaki iki bileşenli maddelerin oranları arasında Yeni Hitit ders kitabı lehine anlamlı fark olduğu yönündedir. Ayrıca kısa yanıtli soruların etkinliklerdeki oranları arasında Yeni Hitit ile Yedi İklim ve İzmir A1-A2 ders kitapları arasında Yedi İklim ve İzmir A1-A2 ders kitapları lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Tarama sorularının etkinliklerdeki oranı arasında Yedi İklim ile İzmir A1-A2 ders kitapları arasında İzmir A1-A2 ders kitabı lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Özetle, iki bileşenli madde, kısa yanıtli soru ve tarama türü görev biçimlerinin oranları açısından kitaplar arasında anlamlı fark vardır.

Metin işleme, metinde tanımlanan uzamsal-zamansal ilişkilerin tutarlı bir iç sunumunu oluşturma becerisi olarak tanımlanır. Bazen ussal bir biçimlenim (mental model) olarak adlandırılan bu tür içsel sunum söylemin gerçek anlamının ötesine geçer, çünkü metinde açıkça belirtilmeyen çıkarımları, örnekleri ve gönderimleri içerir (Gordon ve Hanauer, 1995). Metni işleme ve kavrama sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya dönük modeller bu süreçte görev biçimlerinin de etkin bir işleve sahip olduğunu savlar.

Görev biçimlerinin ussal biçimlenime yön verdiğini savlayan modellerden en bilineni Gernbacher'ın (1990'dan akt., Gordon ve Hanauer, 1995) yapı oluşturma modelidir. Gernsbacher'ın (1990'dan akt., Gordon ve Hanauer, 1995) yapı oluşturma modeli metni kavramayı metnin içsel sunumunun oluşturulması olarak görür. Modelde, gelen bilginin ussal biçimleniminin oluşumunda yer alan üç temel sürece vurgu yapılır: Kurucu nitelikteki yapının ölçülmesi, yeni bilgilerin var olan bir yapıya eşlenmesi ve yeni bir yapıya geçilmesi. Metnin içsel bir sunumunu geliştirmenin ilk adımı kurucu nitelikteki bir yapının oluşturulmasıdır. Ardıl bilgiler ya kurucu nitelikteki yapıyla eşleştirilir ya da yeni bir yapı oluşturmak için değiştirilir. Eşleme, gelen bilgi ilk yapıya uyduğunda gerçekleşir. Eşlenen bu yeni bilgi kurucu nitelikteki yapının genişlemesi olarak görülebilir. Gelen bilgiler kurucu nitelikteki yapı ile uyuşmadığında yeni bir yapı oluşturulur. Bu süreç yeni bir yapıya geçme olarak adlandırılır. Bilgi, gönderimsel, uzamsal, nedensel ya da zamansal olarak kurucu nitelikteki yapıyla ilişkiliyse tutarlı kabul edilir.

Gernbacher'ın (1990'dan akt., Gordon ve Hanauer, 1995) modelinde anlam oluşturma süreci metinsel bilgilerle sınırlı değildir. Kuramı genel bir kavrama modeline dayanmaktadır. Bu kapsamda, çeşitli kaynaklardan gelen bilgiler gelişmekte olan ussal biçimlenime yön verebilir. Dünya bilgisi, dilsel dizge bilgisi ve metnin biçimsel bilgisi gibi bilgi kaynakları kendi içlerinde var olan kuruluş yapısıyla bütünleştirilebilen ya da yeni bir kuruluş yapısı oluşturmak üzere değiştirilebilen yapılar biçimini alabilir. Dolayısıyla bu kurama göre ussal biçimlenim oluşturma çeşitli kaynaklardan gelen bilgilerin sürekli olarak bağdaştırılmasını içeren devinimsel bir süreçtir. Bu kuramdaki yaklaşım, sınav sürecinin aşamalarında anlam oluşturma sürecine de açıklama getirir.

Modelde görüldüğü gibi, bir görev biçimiyle etkileşim süreçte iki işlev üstlenir (Şekil 1). Bir yandan katılımcının o ana kadar yapılandığı ussal biçimlenim ile sınav görevi arasındaki etkileşimin bir ürünü; öte yandan, ussal biçimlenim içine yerleştirilebilecek ve belirli bir sınavdaki sonraki görevlerin işlemlenmesinde kullanılacak ek bir bilgi kaynağıdır.



Şekil 1. Okuduğunu Anlama Sınavında İşleme Süreci Modeli (Gernbacher, 1990'dan akt., Gordon ve Hanauer, 1995)

Gordon ve Hanauer'in (1995) anlamlandırma ve sınav görevleri arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre görev biçimleri katılımcıların ussal biçimlenimlerinin dört alanından biriyle etkileşime girerek, tamamlayıcı bilgi kaynağı olarak, süren gelişime katkı sağlar. Buna göre sınav görevleri; (a) Yeni bilgiyi var olan bilgi yapısıyla bütünleştirir. (b) Yeni bilgi yapısı oluşturur. (c) Var olan bilgi yapısını pekiştirir. (d) Var olan bilgi yapılarını bir araya getirerek yeni bir yapı oluşturur.

Okuduğunu anlamayı ölçme ve değerlendirme sürecinde ölçme aracının yapılandırılmasında temel olarak iki ölçüt göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ölçütlerden ilki soruların bilişsel basamağıdır. Alanyazında soruların bilişsel basamaklara göre sınıflandırılmasında Yenilenmiş Bloom Sınıflaması (Anderson vd., 2001) ve Barrett Sınıflaması (1972) temel alınır. İkinci ölçüt ise görev biçimidir. Görev biçimlerinin hem değerlendirme aracının geçerliği ve güvenilirliği hem de öğrencinin öğrenme sürecine katkısı bakımından olumlu ya da olumsuz etkileri olabileceği söylenebilir.

Genellikle farklı görev biçimlerinin farklı düzeydeki beceri ya da yetkinlikleri sağladığı varsayılır. Bunun yanında, görev biçimlerinin farklı dilsel ve ekinsel artalanına sahip bireyler üzerindeki etkisinin farklı olabileceği kabul edilir (Grabe ve Jiang, 2014). D2 okuyucuları benzeşik bir küme olmadığından farklı artalanla yabancı dilde yazılmış metinleri okur. Ekinsel deneyim, konu ilgisi, ön bilgi ve öğrenim geçmişi gibi birçok açıdan farklılık gösterirler. Bu yüzden değerlendirme sürecinde ve öğretim sürecinde yer verilecek görev biçimlerinin seçiminde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır (Grabe ve Jiang, 2014).

Alanyazında yer alan çalışmalarda görev biçimlerinin seçiminde hedef kümenin dil düzeyinin de göz önünde bulundurulması gerektiğine vurgu yapılır. Hangi görev biçiminin hangi dil düzeyinde işe koşulması gerektiğine ilişkin savlar birbirinden farklılık göstermektedir. Örneğin, Heaton (1990) temel okuma düzeyi için tümce eşleştirme, sözcük eşleştirme, resim ve tümce eşleştirme görev biçimlerini önerir. İleri düzeyde çoktan seçmeli, doğru/yanlış, betiksel parçaları sıralama, tümce tamamlama, çıkartma ve yüzeysel okuma türünde görev biçimlerini önerir. Bu test teknikleri yüksek ve düşük beceri düzeylerini değerlendirmek için kullanılır. Öte yandan, Brown (2004) kısa yanıtı soru, çoktan seçmeli, eşleştirme, bilgi aktarımı, hata bulma, çıkartmalı soru, c-testi, gereksiz sözcükleri çıkartma, betiksel parçaları sıralama ve özet çıkarma biçiminde soruları önerir. Arshad, Shakir ve Ahmad (2020) temel düzey için bilgi ve kavrama durumunu değerlendirmek için iki bileşenli maddeler (doğru/yanlış, evet/hayır), eşleştirme; orta düzeyde özet çıkarma, çıkartmalı soru, gereksiz sözcükleri çıkartma ve bilgi aktarımı türünde görev biçimlerini önerir. Öte yandan, anılan araştırmacılar ileri düzeyde daha yüksek bilişsel düzeyi değerlendirmek için çoktan seçmeli ve yazarın örtük olarak verdiği iletileri çıkarımlamayı gerektirecek görev biçimlerini önerir.

Alanyazından çıkan diğer bir görünüm görev biçimlerinin seçiminde öğretilmesi amaçlanan odak konunun ve becerinin özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğidir. Çalışmaların sonuçları farklı görev biçimlerinin öğrencilerin farklı becerilerini ölçtüğünü ve geliştirdiğini göstermektedir. İlgili tüm becerileri değerlendiren ve geliştiren bir görev biçimi yoktur (Zheng, Cheng ve Klinger, 2007). Guthrie ve Wigfield (2005) görev biçiminin öğrenci başarımını etkileyebilecek bir değişken olduğunu, düşük okuma özyeterliliği olan öğrencilerin karmaşık okuma görevleriyle karşılaşmalarının sorun yaşamalarına ve öğrenme güdülerinin düşmesine neden olabileceğini belirtir.

Bu çalışmada ortaya çıkan sonuç özetlenecek olursa Yeni Hitit A1-A2 ders kitabında eşleştirme, İzmir ve Yedi İklim A1-A2 ders kitaplarında ise kısa yanıtı soru görev biçimine en yüksek oranda yer verilmiştir. Yeni Hitit A1-A2 ders kitabında 14, İzmir ve Yedi İklim A1-A2 ders kitaplarında ise 13 ölçünleştirilmiş görev biçimi kullanılmıştır. C-test, gereksiz sözcükleri çıkartma, kümelere ayırma, hata bulma, proje çalışması ve yüzeysel okuma olmak üzere toplam altı ölçünleştirilmiş görev biçimine incelenen üç kitapta da yer verilmediği görülmüştür. Serbest çağrışım görev biçiminin yalnızca İzmir A1-A2 kitabında kullanıldığı belirlenmiştir. Algılayıcı bir dil süreci olarak anlama, çeşitli türlerdeki (dilsel, deneyimsel, duyuşsal) önceki bilgilere erişmek için uzun süreli belleğe ve okuma sırasında bilgiyi bütünleştirmek için işleyen belleğe dayanır. Tüm anlama görevleri, metinde karşılaşılan bilgi ya da düşüncelerin bir düzeyde yeniden yapılandırılmasını gerektirebilir, ancak bilgi üretimini gerektiren görevler (örneğin, serbest çağrışım) ek olarak düşüncelerin ve konuların seçilmesini, yeniden düzenlenmesini ve anımsanan bilginin yeniden oluşturulmasını gerektirebilir (Carlisle, 1999). Serbest çağrışım gibi dilin üretimini gerektiren görev biçimleri öğrencilerin D2 beceri gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilir.

Kısa yanıtı sorular çoktan seçmeli görev biçimlerinin ölçemediği özellikleri ölçemediğinden ve devinimsel bilişsel süreçlerin değerlendirilmesine olanak tanıdığından birçok uygulayıcı tarafından yeğlenir. Bu tür maddelerin katılımcıların gerçek bilimsel ve çalışma ortamlarında karşılaştıkları görev biçimlerine benzer biçimde işleme yapmalarına olanak tanıdığı var sayılır. Ayrıca kısa yanıtı soruların daha dizgesel geçerliliği olan görev olanakları sunduğu benimsenir. Kısa yanıtı görev biçimleri katılımcıların kendi yanıtlarını oluşturmalarını gerektirdiğinden, daha üst düzey düşünmeyi sağladığı öne sürülür (Zheng, Cheng ve Klinger, 2007). Bu yaklaşımdan yönelimle İzmir ve Yedi İklim A1-A2 ders kitaplarında yer alan yoğun kısa yanıtı soru görev biçimlerinin katılımcıların devinimsel bilişsel süreçlerini işleterek dil becerilerinin gelişimine olumlu katkı sunacağı söylenebilir.

Eşleştirme soruları yüksek bilişsel işleme gerektirmeyen öğrencinin zorlanmadan üstesinden gelebileceği türden bir görev biçimidir. Yukarıda anılan birçok

araştırmacı tarafından da temel düzeydeki öğrenme ortamları için önerilen bir görev biçimidir. Bu açıdan Yeni Hitit A1-A2 ders kitabındaki eşleştirme görev biçimiyle yapılandırılan yaygın etkinliklerin başlangıç düzeyindeki öğrencilerin öğrenme güdülerini sürdürmeleri açısından yararlı olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde ders araçlarında ya da öğretim ortamlarında yer verecek görev biçimlerinin seçiminde öğrencinin dil yeterlik düzeyi, görev biçimlerine ilişkin art alan bilgisi, metnin türü, öğretimin odağı vb. birçok değişken göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, etkinlikler olabildiğince farklı görev biçimleriyle yapılandırılmalıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi tek bir görev biçiminin öğrencinin tüm becerilerini geliştirmesi ya da ölçmesi olanaksızdır. Bunun yanında, odak konu ve beceri çevreninde her görev biçiminin yararları ve engelleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkçe alanyazında değerlendirme sürecine yönelik görev biçimleri üzerine yeterli çalışmanın olmaması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Ders kitaplarında ve öğretim ortamlarında dört temel dil becerisi ve dilbilgisi öğrenme alanlarını değerlendirmeye dönük görev biçimlerinin dağılımını ele alan betimsel çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında, görev biçimlerinin öğrenme üzerindeki etkisine yönelik deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Anılan tüm bu çalışmaların sonuçları görev biçimlerine ilişkin sunacağı ayrıntılı görünüm ile ders kitabı yazarlarına, program uzmanlarına ve araştırmacılara önemli katkılar sunabilir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir G.Ç., Ö.Y.; Tasarım - G.Ç., Ö.Y.; Denetleme - G.Ç., Ö.Y.; Kaynaklar - G.Ç., Ö.Y.; Malzemeler - G.Ç., Ö.Y.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi - G.Ç., Ö.Y.; Analiz ve/veya Yorum - G.Ç., Ö.Y.; Literatür Taraması - G.Ç., Ö.Y.; Yazıyı Yazan - G.Ç., Ö.Y.; Eleştirel İnceleme - G.Ç., Ö.Y.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept - G.Ç., Ö.Y.; Design - G.Ç., Ö.Y.; Supervision - G.Ç., Ö.Y.; Resources - G.Ç., Ö.Y.; Materials - G.Ç., Ö.Y.; Data Collection and/or Processing - G.Ç., Ö.Y.; Analysis and/or Interpretation - G.Ç., Ö.Y.; Literature Search - G.Ç., Ö.Y.; Writing Manuscript - G.Ç., Ö.Y.; Critical Review - G.Ç., Ö.Y.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-16.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... Wittrock, M. C. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning and teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Addison Wesley Longman.
- Arshad, A., Shakir, A., & Ahmad, M. (2020). A review on the principles of a reading comprehension test construction to assess the test takers at different levels. *Hamdardislamicus*, 63(1), 249-263.
- Bacquet, J. N. (2020). Implications of summative and formative assessment in Japan - A review of the current literature. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8(2), 28-35. [\[Crossref\]](#)
- Barrett, T. C. (1972). *Taxonomy of reading comprehension: Reading 360 monograph*. Lexington, MA: Ginn and Co.
- Brown, H. D. (2004). *Language assesment: Principles and classroom practises*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Carlisle, J. F. (1999). Free recall as a test of reading comprehension for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(1), 11-22. [\[Crossref\]](#)
- Cem Değer, A., Çetin, B. ve Oflaz Kölecı, E. (2017). *Kuramdan uygulamaya yabancılara Türkçe dilbilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi [\[Crossref\]](#)
- Chen, H. (2020). A constructive analysis of classroom-based language assessments. *English Language Teaching*, 13(5), 110-114. [\[Crossref\]](#)
- Çetin, B. ve Uzdu-Yıldız, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmen eğitimi için temel bilgiler ve uygulama örnekleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2016). *Dil öğretimi ve çıkartmalı işlem. III. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu* (Cilt 1). Bakü: Bakü Avrasya Üniversitesi.
- Gordon, C. M., & Hanauer, D. (1995). The interaction between task and meaning construction in EFL reading comprehension tests. *Tesol Quarterly*, 29(2), 299-324. [\[Crossref\]](#)
- Grabe, W., & Jiang, X. (2014). Assessing reading. In Kunnan, J. A. (Ed.). *The companion to language assessment* (pp. 185-200). New Jersey: Wiley-Blackwell. [\[Crossref\]](#)
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press [\[Crossref\]](#)
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 187-214). New Jersey: Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Beijing: Pearson Longman
- Hasırcı, S. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin yeri. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (ss. 115-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom testing*. London: Longman.
- Hidri, S. (2020). New challenges in language assessment. In S. Hidri (Ed.), *Changing language assessment* (p. 3-20). Cham: Palgrave Macmillian. [\[Crossref\]](#)
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University.
- İzmir (A1) Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2018). İzmir: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- İzmir (A2) Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2018). İzmir: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Khoshdel-Niyat, F. (2017). C-test: A valid measure to test second language proficiency? [\[Crossref\]](#)

- Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McDonogh, J., & Shaw, C. (2005). *Materials and methods in ELT a teacher's guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N. ve Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- IRA/NCTE Joint Task Force on Assessment. (1994). *Standards for the assessment of reading and writing*. Newark, Del.: International Reading Association/National Council of Teachers of English.
- Razi, S. ve Tur, N. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar etkinlikler içinde* (ss. 452-469). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi
- Willis, J. (1997). *Teaching English through English*. Londra: Longman.
- Yedi İklim Türkçe-Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı (A1)*. (2018). Ankara: Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Yedi İklim Türkçe-Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı (A2)*. (2018). Ankara: Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Yeni Hitit I (A1-A2) Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı*. (2013). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zheng, Y., Cheng, L., & Klinger, D. A. (2007). Do test formats in reading comprehension affect second-language students' test performance differently?. *Test Canada Journal*, 25(1), 65-80.
- [Crossref]

Extended Summary

Introduction

To assess learning, teachers observe, take notes, and rate students' fluent reading speed, reading frequency, summarizing skills, use of information in multi-staged tasks, critical evaluation skills, reading motives, and continuity. In addition to the use of exams, informal and alternative assessment options such as student observations, self-reporting measures, and portfolios may also be useful in gauging student progress. Another assessment option is standardized task formats (Grabe and Jiang, 2014). Different task formats allow students to undertake different cognitive processes such as recognizing words, syntactic analysis, understanding texts, making inferences, critical evaluation, and associating with background information. Grabe (2009) describes twenty such formats to assess reading comprehension.

Method

This study employs a descriptive survey model to measure the frequency of reading comprehension activities in terms of standardized task formats in Turkish language textbooks at A1-A2 level.

Population and Sample

The number of textbooks available for teaching Turkish to foreigners has increased in recent years. The study sample includes the textbooks *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe A1-A2* (2013), *Yedi İklim Türkçe: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1-A2* (2018) and *İzmir: Yabancılar için Türkçe A1-A2* (2018). The selection of these particular books was motivated by their widespread use for course materials.

Data Analysis

For the purposes of this research, the activities to be incorporated in the sample, including standardized task formats for reading comprehension, were determined independently by two researchers. For each activity, details of unit, name, and page number were recorded and the data processed separately by each researcher.

The activities thus identified were then categorized by the researchers according to the framework established by Grabe (2009). The independent classifications made by two researchers were compared and found to achieve 98% agreement. In the remaining 2% of cases, a common decision was reached through collaborative analysis. Subsequently, the data was transferred to a statistics program and frequency percentages were calculated. A z-test was used to determine whether a significant difference existed in the proportions of standardized task formats between the different books. Microsoft Excel was used for data analysis. Pairwise comparisons were made for each question type and the z-value obtained was compared with the value of 1.96 for the 95% confidence interval.

Results

Within the framework that was initially established, the frequency and distribution of reading comprehension activities in A1-A2 level textbooks were examined in terms of standardized task formats. The results demonstrated that, in Yeni Hitit A1-A2 textbook, the most frequently used tasks in descending order were matching, dichotomous items, short answer, cloze, multiple choice, and gap filling. The frequency of the first three activities was 51.41% of the total, while that of all six activities was 81.88%. By contrast, the frequencies observed for the information transfer, text segment ordering, choosing from a “heading bank” for identified paragraphs, text gap, sentence completion, scanning, and summary task formats were low. Moreover, the C-test, cloze elide, classification into groups, free recall, project performance, and skimming task formats were not included.

In Yedi İklim A1-A2 textbook, the most frequently used tasks in descending order were short answer, matching, dichotomous items, information transfer, cloze, gap filling, and text segment ordering. Overall, 92.28% of the reading comprehension activities in this book were structured with these seven standardized task formats, with the short-answer format accounting for 48.7% of activities. Conversely, standardized task formats such as C-tests, cloze elide, choosing from “a heading bank” for identified paragraphs, classification into groups, free recall, project performance, and skimming were not included.

In İzmir A1-A2 textbook, the most frequently used tasks in descending order were short answer, matching, information transfer, dichotomous items, and scanning. The frequency of these activities was 73.07% of the total, with the short-answer format alone accounting for 41.54%. It can thus be said that reading comprehension questions in the textbooks rely heavily on the short-answer format. The cloze test, multiple choice, sentence completion, gap filling, text segment ordering, text gap, choosing from “a heading bank” for identified paragraphs and free recall task formats were also included, but at very low frequencies. Reading comprehension activities were thus found to be structured using thirteen different standardized task formats. The C-test, cloze elide, classification into groups, editing, summary, project performance, and skimming task formats were entirely absent.

The z-test results demonstrated a significant difference in the frequency of dichotomous items between Yeni Hitit and İzmir A1-A2 textbooks, in the favor of the former (z 2.67). A significant difference was also found in the frequency of short-answer questions in activities across the three texts, in favor of Yedi İklim (z 5.30) and İzmir books (z 4.38). Finally, a significant difference was identified in the frequency of scanning questions in Yedi İklim and İzmir A1-A2 textbooks, in favor of the latter (z 2.22).

Discussion and Conclusion

To summarize the results of the study, Yeni Hitit A1-A2 textbook used the matching format with the highest frequency, while the highest frequency format in İzmir and Yedi İklim A1-A2 textbooks was the short-answer question. Fourteen standardized task formats were used in Yeni Hitit A1-A2 textbook, in comparison with thirteen formats in each of the other two textbooks. It was observed that six standardized task formats, c-tests, cloze elide, classification into groups, editing, project performance, and skimming were not included in any of the three books. Moreover, the free recall task format was used only in İzmir A1-A2 book. In the process of foreign language teaching, many variables such as students' language proficiency, students' background information about task formats, text type, and teaching focus should be taken into account when assessing the suitability of task formats. In addition, activities should be structured to include a wide variety of task formats. As mentioned above, it is impossible for a single task format to develop or measure the language skills of students comprehensively. Ultimately, the benefits and drawbacks of all task formats should be taken into consideration in light of the topic being taught and the skill level of the students.