



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİMİ



Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuduğunu Anlama Sorularının Bilişsel Aşaması: Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması Temelinde Bir İnceleme¹

Özlem Yolcusoy | ORCID : 0000-0001-9282-9964 | ozlemyolcusoy@gmail.com

Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Denizli, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/01etz1309>

Hatice Altun Alkan | ORCID : 0000-0003-3324-774X | haltun7878@gmail.com

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Denizli, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/01etz1309>

Gökhan Çetinkaya | ORCID : 0000-0001-7676-6852 | gokhancetinkaya76@hotmail.com

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi

Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye. ROR ID: <https://ror.org/01wntqw50>

Özet

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması; yabancı dil öğretiminde okuma araçlarının seçimi, soru türlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin anlama becerilerinin aşamalı olarak geliştirilmesi açısından rehber niteliğindedir. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işe koşulan Yedi İklim ders kitaplarında yer verilen metin sonu sorularının bilişsel aşamasını Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre tanımlamaktır. Betimsel nitelikli çalışmanın örneklemini Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (A1-C1) ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada metin sonu soruların bilişsel aşaması, içerik çözümlemesi ilkeleri doğrultusunda Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması çerçevesinde tanımlanmıştır. Çözümleme sonucu, incelenen ders kitaplarında yer verilen okuduğunu anlama sorularının büyük oranda *düz kavrama* aşamasında yoğunlaştığı saptanmıştır. Üst düzey düşünme becerilerini ölçen *çıkarımsal kavrama*, *değerlendirme-karar verme* ve *değer biçme* aşamalarındaki soruların, C1 düzeyine gelindiğinde dahi görece düşük oranlarda kaldığı görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde, Yedi İklim öğretim setindeki metin sonu sorularının bilişsel çeşitlilik açısından daha dengeli bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Özellikle üst düzey bilişsel aşamalara karşılık gelen soruların artırılması, öğrencilerin dilsel yeterliklerini daha derinlikli bir biçimde geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, gelecekte hazırlanacak öğretim araçlarında Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması doğrultusunda soruların bilişsel aşamalarının daha dengeli bir biçimde dağıtılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması, okuduğunu anlama, metin sonu soruları.

Atıf Bilgisi

Yolcusoy, Ö., Altun Alkan, H. & Çetinkaya, G. (2025). Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuduğunu Anlama Sorularının Bilişsel Aşaması: Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması Temelinde Bir İnceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(1), 1-37.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1585037>

Geliş Tarihi 13.11.2024

Kabul Tarihi 15.04.2025

Yayın Tarihi 28.05.2025

Değerlendirme İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

Benzerlik Taraması Yapıldı – intihal.net

Çıkar Çatışması Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Yazar Katkı Oranları Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Finansman Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı ve Lisans Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Dizinleme Bilgisi ERIH PLUS, MLA, ProQuest | Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

¹ Bu çalışma, 2024 yılında XVI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş biçimidir.



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



Cognitive Level of Reading Comprehension Questions in Yedi İklim Textbooks for Teaching Turkish as a Foreign Language: An Analysis Based on Barrett's Taxonomy¹

Özlem Yolcusoy | ORCID : 0000-0001-9282-9964 | ozlemyolcusoy@gmail.com
Pamukkale University, School of Foreign Languages, Denizli, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/01etz1309>

Hatice Altun Alkan | ORCID : 0000-0003-3324-774X | haltun7878@gmail.com
Pamukkale University, Faculty of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education,
Denizli, Türkiye. ROR ID: <https://ror.org/01etz1309>

Gökhan Çetinkaya | ORCID : 0000-0001-7676-6852 | gokhancetinkaya76@hotmail.com
Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education,
Department of Turkish Education, Ankara, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/01wntqw50>

Abstract

Barrett's Taxonomy is a guide in terms of selecting reading materials in foreign language teaching, determining question types and gradually developing students' comprehension skills. The aim of this study is to define the cognitive levels of end-of-text questions in Yedi İklim textbooks used in teaching Turkish as a foreign language in terms of Barrett's Taxonomy of Reading Comprehension. The sample of the descriptive study consists of Yunus Emre Institute Yedi İklim textbooks for Turkish Language Teaching Set (A1-C1). In the study, the cognitive levels of end-of-text questions were defined within the framework of Barrett's Taxonomy in line with the principles of content analysis. The analysis revealed that the reading comprehension questions in Yedi İklim textbooks were predominantly concentrated at *literal comprehension* level. It was observed that the questions in *inferential comprehension*, *evaluative comprehension* and *appreciation* levels measuring higher-level thinking skills remained at relatively low rates even at C1 level. When evaluated in general, the end-of-text questions in Yedi İklim teaching set need to be provided with a more balanced structure in terms of cognitive diversity. Increasing the number of questions, especially at higher-level cognitive levels will contribute to students to develop their linguistic competence in a more in-depth manner. Accordingly, it is recommended that the cognitive levels of the questions be distributed in a more balanced manner in line with Barrett's Taxonomy in the teaching tools to be prepared in the future.

Keywords: Barrett's Taxonomy, reading comprehension, end-of-text questions.

Citation

Yolcusoy, Ö., Altun Alkan, H. & Çetinkaya, G. (2025). Cognitive Level of Reading Comprehension Questions in Yedi İklim Textbooks for Teaching Turkish as a Foreign Language: An Analysis Based on Barrett's Taxonomy. *International Journal of Philology Bengü*, 5(1), 1-37.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1585037>

Date of Submission 13.11.2024

Date of Acceptance 15.04.2025

Date of Publication 28.05.2025

Peer-Review Double anonymized - Two External.

Plagiarism Checks Yes – intihal.net

Conflict of Interest The author(s) has no conflict of interest to declare.

Author Contribution Rates The authors contributed equally to the study.

Grant Support The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Copyright & Licence Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Indexing Information ERIH PLUS, MLA, ProQuest | Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

¹ This study is an improved version of the oral presentation presented at the XVIth International World Language Turkish Symposium in 2024.

Giriş

Okuma, en başat bilgi edinme aracıdır. Okuma eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, güçlü ve zayıf yönlerini izlemek gibi amaçlarla kullanılır. Okuma; metindeki bilgileri kavramayı, çözümlemeyi, değerlendirmeyi ve yorumlamayı kapsayan, alt ve üst düzey işleme gerektiren çok boyutlu bir eylemdir. Bu nedenle alt düzey ve üst düzey okuduğunu anlama becerilerini geliştirme, okuma becerilerinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlama sürecinde metin sonu sorularının önemli bir işlevi vardır. Okuduğunu anlama sorularının bilişsel aşamasını tanımlamanın amacı öğrencilerin metinle nasıl etkileşime geçtiğini ve metni hangi derinlikte anladığını belirlemektir. Metin sonu soruları öğrencilerin bilişsel aşamalara göre yeterliklerini belirlemek, öğrenme ve öğretme sürecini desteklemek için gereklidir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde yöneltilen soruların yüzey metinden derin metne doğru bir sırayla oluşturulması gerekir. Metin sonu sorular, alt düzey bilişsel işlemde üst düzey bilişsel işleme doğru ilerlemelidir. Yani “Öyküdeki olaylar nerede geçmektedir?” gibi anımsamak basamağından “Başkahramanın öykünün başındaki ve sonundaki kişiliği arasında ne gibi ayrımlar vardır?” gibi anlamak basamağına doğru bir gelişim izlenmelidir (Çetinkaya ve Bayındır, 2024). Ölçme değerlendirme sürecinde soruların yüzey metinden derin metne doğru oluşturulması öğrencilerin önce temel bilgileri anlamasını ardından daha karmaşık düşünme becerilerini kullanmasını sağlar. Alt düzey bilişsel işlemde düz kavrama ve anımsama soruları yer alırken; üst düzey bilişsel işlemde çözümleme, değerlendirme ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren sorular yer alır. Bu aşamalı yaklaşımda üst düzey bilişsel işlemdeki soruları yanıtlamanın koşulu alt düzey bilişsel işlemdeki soruları yanıtlamaktır. Bu aşamalı ve dengeli yaklaşım öğrencilerin düşünme becerilerini dizgesel biçimde geliştirir.

Alanyazında yer alan aşamalı sınıflandırmalar genel olarak öğrencilerin bilişsel süreçlerde gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan sınıflandırmalardır. Bu sınıflandırmalar öğrenme hedeflerini belirlemek, izlenince geliştirmek ve öğrenme sürecini etkili biçimde değerlendirmek için gereklidir (Krathwohl, 2002). Alanyazında en çok benimsenen yaklaşımlar Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması ve Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'dır. Bu sınıflandırmalar öğrencilerin alt düzeyden üst düzeye kadar bilişsel becerilerini tanımlamayı amaçlar.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması altı aşamadan oluşur. Bu aşamalar ve alt aşamaları şöyledir (Anderson ve Kratwohl, 2001, akt. Çetinkaya, 2022):

Çizelge 1. Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırma düzeyleri

Düzy	Aşama	Alt Aşama
6.0	Yaratmak	6.1 Oluşturma
		6.2 Tasarlama
		6.3 Üretme
5.0	Değerlendirmek	5.1 Denetleme
		5.2 Eleştiri
4.0	Çözümlemek	4.1 Ayırt Etme
		4.2 Düzenleme
		4.3 İlişkilendirme
3.0	Uygulamak	3.1 Gerçekleştirme
		3.2 Tamamlama
2.0	Anlamak	2.1 Yorumlama
		2.2 Örnekleme
		2.3 Sınıflandırma
		2.4 Özetleme
		2.5 Çıkarsama
		2.6 Karşılaştırma
		2.7. Açıklama
1.0	Anımsamak	1.1 Tanıma
		1.2 Geri Çağırma

İlk aşama *anımsamak*tır. Anlamlı öğrenme sürecinin gerçekleşmesi ve sorunun çözümlenebilmesi için bilginin anımsanması gerekir (Çetinkaya, 2022). Anımsamak aşamasında öğrencinin artalan bilgisi tetiklenir. Öğrenci işleyen belleğindeki bilgiyi uzun süreli belleğinde arar. Anımsamak aşaması, tanıma ve geri çağırma eylemlerini

içerir.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın ikinci aşaması *anlamaktır*. Bu aşamada öğrenciler yeni bilgiyi var olan bilgilerle ilişkilendirir. Diğer bir deyişle, yeni bilgi var olan düşünsel çerçeveler (şema) ve bilişsel yapılarla bütünleştirilir. Anlamak aşaması yorumlama, örnekleme, sınıflandırma, özetleme, çıkarım yapma, karşılaştırma ve açıklama eylemlerini içerir (Çetinkaya ve Bayındır, 2024).

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın üçüncü aşaması *uygulamaktır*. Uygulamak, görevi gerçekleştirmek için sürecin adımlarını izleyerek uygulama yapma sürecidir (Wilson, 2016). Bu süreç, etkinlikleri gerçekleştirebilmek için işlem yapmayı gerektirir (Çetinkaya, 2022). Bu aşamada öğrenciler yeni öğrenilen bilgileri kullanır. Uygulamak aşaması gerçekleştirme ve tamamlama eylemlerini içerir.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın dördüncü aşaması *çözümlemektir*. Çözümlemek, kavramları parçalara ayırmak ve parçaların birbirleriyle ve genel yapıyla nasıl ilişkili olduğunu belirlemektir (Wilson, 2016). Bu aşamada öğrenciler; metindeki olaylar, durumlar, yerler, karakterler arasında bağlantı kurar. Çözümlemek aşaması ayırt etme, düzenleme ve ilişkilendirme eylemlerini içerir.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın beşinci aşaması *değerlendirmektir*. Bu aşamada öğrenciler metindeki olayları, durumları, yerleri, karakterleri belirli ölçütlere göre yargılar, eleştirir, değerlendirir ve neden-sonuç ilişkisi kurar. Değerlendirmek aşaması denetleme ve eleştirme eylemlerini içerir.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın altıncı aşaması *yaratmaktır*. Yaratmak, tutarlı ve işlevsel bir bütün oluşturabilmek için öğeleri bir araya getirmeyi içerir (Çetinkaya, 2022). Bu aşamada öğrenciler öğrendiği bilgiler doğrultusunda özgün ürünler ortaya koyar. Yaratmak aşaması oluşturma, tasarlama ve üretme eylemlerini içerir.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması öğrenme süreçlerinin ve bilişsel becerilerin aşamalı olarak geliştiğini vurgular. Altı aşama karmaşıklık açısından ayırım gösterir. Örneğin anlamak, anımsamaktan daha karmaşıktır (Krathwohl, 2002). Her bir aşama bir önceki aşamaya göre daha yüksek düzeyde düşünme becerisi gerektirir ve öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyine daha çok katkıda bulunur.

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması beş temel aşamadan oluşur. Bu aşamaların alt aşamaları vardır. Bu aşamalar ve alt aşamaları şöyledir

(Reeves, 2012, akt. Çetinkaya ve Bayındır, 2024):

Çizelge 2. Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması

Bilişsel Gereksinim	Yöneltimesi Gereken Soruların İçerikleri
1. Düz kavrama ▪ Ayrıntıları tanımlama ya da anımsama ▪ Ana düşünceleri tanımlama ya da anımsama ▪ Olayların sırasını tanımlama ya da anımsama ▪ Karşılaştırılabilir özellikleri tanımlama ya da anımsama ▪ Neden-sonuç ilişkilerini tanımlama ya da anımsama ▪ Karakterlerin özelliklerini tanımlama ya da anımsama	Metinde açıkça dile getirilen karakterlerin adları veya yerleri, benzerlikleri ve farklılıkları, eylemlerin nedenleri gibi her türlü olguyu veya ayrıntıyı bulmak veya tanımlamak
2. Yeniden Yapılandırma ▪ Sınıflandırma ▪ Ana hatları belirleme ▪ Özetleme ▪ Birleştirme	Metinde açıkça belirtilen bilgi veya düşünceleri düzenlemek, ulamlara ayırmak, başka sözcüklerle dile getirmek veya birleştirmek
3. Çıkarımsal Kavrama ▪ Ana düşünceye yönelik çıkarımda bulunma ▪ Ana düşünceyi destekleyen ayrıntılara yönelik çıkarımda bulunma	Metindeki arka plan bilgisini ve ipuçlarını varsayım oluşturma ve metinde açıkça belirtilmeyen ayrıntılara ya da düşüncelere ilişkin çıkarımda bulunmanın temeli olarak kullanmak

▪ Olayların sırasına yönelik çıkarımda bulunma ▪ Karşılaştırmalara yönelik çıkarımda bulunma ▪ Neden ve sonuç ilişkilerine yönelik çıkarımda bulunma ▪ Karakter özelliklerine yönelik çıkarımda bulunma ▪ Sonuca yönelik çıkarımda bulunma ▪ Değişmeceli (figurative) dili yorumlama	
4. Değerlendirme-Karar Verme ▪ Gerçeği ya da kurguyu değerlendirme ▪ Olayları ya da düşünceleri değerlendirme ▪ Uygunluğu ya da doğruluğu değerlendirme ▪ Yerindeliği değerlendirme ▪ İstenilebilir, kabul edilebilir olup olmadığını değerlendirme	Metindeki bilgi ya da düşünceleri sağlanan dış ölçütler ya da öz değer, deneyim ya da konuya ilişkin artalan bilgisini kullanarak değerlendirmek
5. Değer Biçme ▪ İçeriğe duygusal tepki verme ▪ Karakterlerle özdeşim kurma	Metne duygusal ve estetik/yazınsal duyarlılık göstermek, metnin ruhsal ve yazınsal teknik, biçim, biçem, kurgu gibi sanatsal öğelerinin değerine tepki vermek

▪ Yazarın kullandığı dile tepki verme ▪ Betimleme	
---	--

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nda ilk aşama *düz kavramadır*. Bu aşamada okur, sorunun yanıtını doğrudan metinden alır (Amalya vd., 2020; Javed vd., 2016; Junining, 2017; Surtantini, 2019). Düz kavrama en temel bilişsel aşamadır. Bu aşamada okur, yüzey metinde doğrudan verilen düşünce ve bilgilere odaklanır. Anlam doğrudan metindeki anlatımlardan çıkarılır. Bu nedenle okur, metni tam olarak okumadan yalnızca belirli bölümleri tarayarak da doğru yanıtı ulaşabilir. Okur bu bilişsel aşamada metindeki bilgileri olduğu gibi anlar, anımsar ve olduğu gibi aktarır. Okurun eleştirel düşünmesine gerek yoktur (Amalya vd., 2020; Rahayu, 2017; Surtantini, 2019). Düz kavrama aşaması metnin tam ve doğru anlaşılması için temel aşamadır. Bu yüzden daha fazla bilişsel işlem gerektiren üst aşamaların ön koşuludur. Düz kavrama aşamasının altı alt aşaması vardır. Bu alt aşamalar şöyledir:

- *Ayrıntıları tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde doğrudan verilen bilgi ya da düşünceleri belirler (Amalya vd., 2020; Aynalem ve Tesmand, 2023). Metinde verilen yer ya da karakter adını bulma, olayın geçtiği zamanı bulma gibi belirli ayrıntıları anımsar (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Öğrencilere ayrıntıları tanımlama ve anımsamaya yönelik sorular yöneltilerek yabancı dildeki sözcük ve tümce yapılarını anlamaları sağlanır.
- *Ana düşünceleri tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde doğrudan verilen genel iletiyi ya da amacı aktaran ana düşüncüyü belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987; Wahyuni, 2021). Öğrenciler yabancı dilde okuduğu metinle ilgili genel bir çerçeve oluşturur.
- *Olayların sırasını tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde geçen olayların ya da durumların sırasını belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Öğrenciler okuduğu metinde geçen bilgiler arasındaki ilişkiyi anlar.
- *Karşılaştırılabilir özellikleri tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde doğrudan verilen iki ya da daha fazla nesne, karakter, yer vb. arasındaki benzerlik ve ayrımları tanımlar (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Karakterleri, olayları ya da durumları karşılaştırır. Bu aşamada genellikle öğrencilerin yabancı dil sözcük dağarcığı değerlendirilir.

- *Neden-sonuç ilişkilerini tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde geçen olayların ya da durumların nedenlerini ve sonuçlarını belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Diğer bir deyişle öğrenciler olaylar ya da durumlar arasındaki ilişkiyi anlar.
- *Karakterlerin özelliklerini tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde geçen karakterlerin kişisel ve fiziksel özelliklerini belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Bu alt aşama öğrencilerin metni tam olarak anlayıp anlamadığını belirlemek için işe koşulur.

Yukarıda anılan aşamalar anlama sürecinin temelini oluşturur. Düz kavrama aşaması yabancı dil öğretiminde genellikle A1-A2 dil düzeyindeki öğrencilerin temel okuma becerilerinin gelişmesi ve değerlendirilmesinde etkilidir. Çünkü bu dil düzeylerinde öğrencilerin doğrudan verilen bilgileri anlaması ve temel sözcük dağarcığını geliştirmesi amaçlanır. A1 düzeyinde öğrenciler kolay sözcükler ve tümcelerle yazılmış metindeki belirli ayrıntıları, karakterleri ve olayların sırasını tanımlamayı öğrenir. A2 düzeyinde öğrenciler ana düşünceleri, neden-sonuç ilişkilerini vb. tanımlama konusunda gelişir.

Aşağıda Örnek 1’de *düz kavrama* aşamasının her alt aşaması için sorular verilmiştir.

Örnek (1):

Okuma Metni

Hayvanları Seven Küçük Bir Kalp: Elif

Elif hayvanları çok sever. Her sabah erkenden sokağa çıkar. Kuşlara yem atar, kedileri ve köpekleri besler. Yaralı hayvanlara yardım eder. Sonra okula gider. Elif’in kendi kedisi ve köpeği de vardır. Kedisinin adı Çakıl. Çakıl çok akıllı ve uslu bir kedir. Hep Elif’i takip eder. Köpeğinin adı Korsan. Korsan çok oyuncu bir köpektir. Hep oyun peşindedir. Elif, Korsan’a hiç kızmaz çünkü onu sokaktan buldu. Korsan çok yaralı ve hastaydı. Elif ona çok iyi baktı ve Korsan şimdi çok iyi. Elif çok iyi bir insan. Sokaktaki hayvanlara yardım ediyor. Biz de sokaktaki hayvanlara yardım etmeliyiz. Çünkü bu dünya hepimizin.

- *Ayrıntıları tanımlama ya da anımsama*
Elif hangi hayvanları besler?
- *Ana düşünceleri tanımlama ya da anımsama*
Elif hayvanlara nasıl davranıyor?
- *Olayların sırasını tanımlama ya da anımsama*
Elif okula gitmeden önce ne yapar?
- *Karşılaştırılabilir özellikleri tanımlama ya da anımsama*
Çakıl, Korsan kadar oyuncu mudur?
- *Neden-sonuç ilişkilerini tanımlama ya da anımsama*
Elif, Korsan'a neden hiç kızmaz?
- *Karakterlerin özelliklerini tanımlama ya da anımsama*
Elif nasıl bir insandır?

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nda ikinci aşama *yeniden yapılandırma*dır. Bu bilişsel aşamada öğrenciler metinde açıkça verilen bilgileri ya da düşünceleri çözümler, birleştirir ya da düzenler (Javed vd., 2016; Junining, 2017; Rahayu, 2017). Öğrenciler metinde verilen bilgileri ve düşünceleri yeniden yapılandırır (Surtantini, 2019). Bu aşama eleştirel düşünme gerektirmez (Amalya vd., 2020). Yeniden yapılandırma aşaması öğrencilerin daha derin bir anlamlandırma geliştirmesini sağlar. Yeniden yapılandırma, çözümleme ve birleştirme gibi becerilerin işe koşulmasını gerektirir.

Yeniden yapılandırma aşamasının dört alt aşaması vardır. Bu alt aşamalar şöyledir:

- *Sınıflandırma* aşamasında öğrenciler metinde verilen bilgi, olay, durum, düşünce ve karakterleri belirli özelliklere göre düzenler ya da kümeler ayırır (Hatcher, 1971).
- *Ana hatları belirleme* aşamasında öğrenciler metni taslak biçiminde düzenler (Hatcher, 1971). Bu aşamada öğrenciler metnin ana düşüncesini anlar ve metni daha iyi anlamlandırır. Metindeki önemli düşünceleri başlıklar altında toplar.
- *Özetleme* aşamasında öğrenciler metinde verilen ana düşünceleri ve temel bilgileri daha kısa ve öz bir biçimde aktarır (Hatcher, 1971). Bu aşama öğrencilerin metindeki gereksiz ayrıntıları ayıklayarak metnin ana düşüncesine ve yardımcı düşüncelerine odaklanmasını gerektirir.
- *Birleştirme* aşamasında öğrenciler, metindeki bilgi ve düşünceleri bir araya getirerek bunları yeni bir bağlamda yeniden yapılandırırlar (Hatcher, 1971). Bu süreçte, metnin farklı

bölümleri arasında bağlantılar kurarak daha bütüncül ve derinlemesine bir anlam oluşturlar.

Yeniden yapılandırma aşaması yabancı dil öğretiminde genellikle A1-A2 dil düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi ve değerlendirilmesinde etkilidir. Çünkü A1-A2 düzeyinde öğrencilerin, dilbilgisi yeterlikleri ve sözcük dağarcığı sınırlıdır. Yeniden yapılandırma görevleri öğrencilerin anlama becerilerini dilsel yeterliklerini zorlamadan geliştirmesini sağlar.

Aşağıda Örnek 2’de *yeniden yapılandırma* aşamasının her alt aşaması için sorular verilmiştir.

Örnek (2):

Okuma Metni

Türkiye'nin Eşsiz Turizm Rotaları

Türkiye, dünyanın en önemli turizm merkezlerinden biridir. Ülke; tarihî ve kültürel zenginlikleri, doğal güzellikleri ve çeşitli aktiviteleri ile her yıl milyonlarca turisti ağırlar. İstanbul, Şanlıurfa, Kapadokya, Pamukkale, Kuşadası ve Antalya, Türkiye'nin turizmde öne çıkan şehirlerindendir. İstanbul, Osmanlı ve Bizans İmparatorluklarına başkentlik yapmıştır. Bu nedenle tarihî yapıları ve Boğaz manzarasıyla ünlüdür. Şanlıurfa dünyanın en eski yerleşim yeri Göbekli Tepe ile ünlüdür. Kapadokya peri bacaları ve yer altı şehirleri ile turistleri büyüler. Pamukkale travertenleri ile doğal bir güzellik sunarken Kuşadası ve Antalya deniz, kum ve güneşiyle yaz tatili yapmak isteyenlerin gözdesidir. Türkiye turizm sektöründe sürekli olarak gelişim gösteriyor ve turistlere çeşitli deneyimler sunuyor.

▪ *Sınıflandırma*

Metinde adı geçen şehirleri, turistik özelliklerine göre aşağıdaki tabloya, uygun şekilde sınıflandırınız. Her kutuya en az bir şehir yazınız.

<i>Tarihî ve Kültürel Zenginlikleriyle Öne Çıkan Şehirler</i>	<i>Doğal Güzellikleriyle Öne Çıkan Şehirler</i>	<i>Deniz, Kum ve Güneş Tatiliyle Öne Çıkan Şehirler</i>

▪ *Ana hatları belirleme*

Metni okuyarak Türkiye'nin turizm açısından önemli özelliklerini içeren ana hatları belirleyiniz.

▪ *Özetleme*

Metinde Türkiye'nin hangi şehirlerinden ve bu şehirlerin hangi özelliklerinden söz edildiğini kısaca özetleyiniz.

▪ *Birleştirme*

Metinde verilen bilgilerden yola çıkarak, Türkiye'ye ilk kez gelecek bir turist için 5 günlük bir tur programı oluşturun. Her gün farklı bir şehirde neler yapılabileceğini planlayarak kültürel, tarihî ve doğal unsurları içeren bir güzergâh hazırlayın.

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nda üçüncü aşama *çıkarımsal kavramdır*. Çıkarımsal kavrama aşamasında öğrenciler metinde örtük olarak aktarılan bilgi ve ipuçlarına dayanarak çıkarımda ya da varsayımda bulunur (Amalya vd., 2020; Surtantini, 2019; Yussof vd., 2012). Bu bilişsel aşamada öğrenciler satır aralarını okur, metinde örtük olarak verilen düşünceleri ve anlamları metindeki ipuçlarına ve artalan bilgilerine dayanarak çözümler ve çıkarımda bulunur (Ahmad, 2016; Amalya vd., 2020; Javed vd., 2016). Çıkarımsal kavrama; ayrıntıları çözümleme, çıkarımda bulunma, neden-sonuç ilişkisi kurma, eleştirel düşünme gibi becerilerin işe koşulmasını gerektirir.

Çıkarımsal kavrama aşamasının sekiz alt aşaması vardır. Bu alt aşamalar şöyledir:

- *Ana düşünceye yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metindeki ipuçlarından yönelimle metnin ana düşüncesini, yazılış amacını ya da ne anlatmak istediğini belirler (Hatcher, 1971). Bu aşamada öğrenciler yabancı dilde okuduğu metni kavrayarak metinle ilgili daha derinlemesine düşünür.
- *Ana düşünceyi destekleyen ayrıntılara yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metindeki ayrıntılar için çıkarımda bulunur (Amalya vd., 2020; Hatcher, 1971). Bu aşamada öğrenciler metindeki ipuçlarından yönelimle ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları belirleyerek çözümler.
- *Olayların sırasına yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metinde açıkça belirtilen olaylar arasında gerçekleşmiş olabilecek olası olayları belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler metindeki olayların oluş ya da önem sırasını metinde verilen ipuçlarından yönelimle çıkarır.

- *Karşılaştırmalara yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metindeki iki ya da daha fazla nesne, karakter, yer, olay, durum vb. arasındaki benzerlik ve ayrımları metinde verilen ipuçlarından yönelimle çıkarır. Karakterleri, olayları ya da durumları karşılaştırır (Hatcher, 1971; Taylor, 1987).
- *Neden-sonuç ilişkisine yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metindeki olaylar, durumlar ve karakterler arasındaki neden-sonuç ilişkisini metinde verilen ipuçlarından yönelimle çıkarır. Bu aşamadaki sorular öğrencilerden karakterlerin güdülleri ve zaman-yer etkileşimleriyle ilgili varsayımlarda bulunmasını gerektirir (Hatcher, 1971; Muayanah, 2014; Taylor, 1987).
- *Karakter özelliklerine yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metinde verilen ipuçlarından yönelimle karakterlerin kişilik ya da fiziksel özellikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur (Hatcher, 1971; Muayanah, 2014; Taylor, 1987). Bu aşamadaki sorular öğrencilerin yabancı dilde okuduğu karakterlerle ilgili çözümleme yaparak derinlemesine düşünmesini sağlar.
- *Sonuca yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metinde açıkça belirtilen bilgilere ve artalan bilgilerine dayanarak sonuçla ilgili çıkarımda bulunur (Hatcher, 1971; Muayanah, 2014; Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler sonucu olan bir metnin eş sonucunu ya da sonucu olmayan bir metnin sonucunu yazabilir.
- *Değişmeceli dili yorumlama* aşamasında öğrencilerden yazarın kullandığı değişmeceli dilden gerçek anlam çıkarması beklenir (Hatcher, 1971; Muayanah, 2014; Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler metindeki değişmeceli dili çözümleyerek daha derin anlamlar çıkarmaya çalışır. Bu aşama öğrencilerin yabancı dilin inceliklerini kavramasını sağlar.

Çıkarımsal kavrama aşaması yabancı dil öğretiminde genellikle B1-B2-C1 dil düzeyindeki öğrenciler için uygundur. Çünkü bu öğrencilerin geniş bir sözcük dağarcığı ve dilbilgisi yeterliği vardır. Öğrenciler yabancı dilde belirli yeterliğe ulaştığı için daha karmaşık bilişsel işlemler gerektiren görevleri gerçekleştirebilir. Bu nedenle metne eleştirel bakış açısıyla bakabilir, metinde yer alan örtük anlamları, değişmeceli dili bağlamdan çıkarabilir ve kendi görüşlerini daha etkili biçimde aktarabilir.

Aşağıda Örnek 3'te *çıkarımsal kavrama* aşamasının her alt aşaması için sorular verilmiştir.

Örnek (3):

Okuma Metni

Bir İlkbahar Hikâyesi

Tam otuz sene evvel on iki yaşındaydım. Anadolu'nun bir şehrinde bulunuyorduk. Babam memurdu. Şehre yaz sonunda gelmiştik. Sonra bahar geliverdi. Odanın penceresinden "Karaçayır" dedikleri bir koyu yeşil ova görünürdü. Göğün her rengini deniz gibi emen bu çayırın renk oyunları da olmasa, evden bir deli çılgılığı ile fırlamak işten değildi.

Bir sabah gözlerim tavanda, henüz hava kararmamış. Birdenbire odanın sağdaki duvarında bembeyaz bir şerit oynadı, kayboldu. Gözlerimi ovaladım. Açtığım zaman, duvarda bir parlak daire titreye titreye sanki yerine yerleşmeye çalışıyordu. Bu, bir aynanın duvara vurmuş ışığıydı. Yataktan fırlayıp pencereye dikildim. Bizim evin yüksekteki bahçesi, alttaki evin bahçesine bakardı. Odama ayna kesinlikle oradan tutuluyordu. Pembe şeftali çiçeklerinin arasına bir hasıra oturmuştu. On altı, on yedi yaşlarında bir kızdı. Elindeki aynanın ışığı gözüme değdikçe, ellerimi yüzüme kapamıyor, gözlerimi kırpmadan bakıyordum.

Ertesi gün, benim de elimde bir ayna vardı. O, ince ince gülererek gözlerini aynanın aksinden kaçırmaya çalışıyordu. Bu oyun, hiçbir zaman yarım saatten fazla sürmez, o bahçeden evine saçlarına yağmur damlaları dökerek girer, ben yine yatağıma dönerdim. Ertesi gün yine güzel bir sabah başlar, yine önce onun aynası odanın duvarında koşar, sonra yine yerleşmek ister gibi titreye titreye duvara asılır kalırdı. Yine ben gözlerimi kırpmadan onun ayna ışığına, o gözlerini güzel elleriyle siper ederek benim ayna ışığına bakardık.

Sonra babamın tayini çıktı. Yola çıktık. Bir ormanın içinden geçerken, bulutların arkasından güneş, ormanın yeni yeşermeğe başlayan ağaçlarında bir göründü, bir kayboldu. İçimden, bir daha göremeyeceğim ayna ışığı geçti. Hüngür hüngür ağlamaya başladım.

Şimdi ilkbaharda odanın penceresinde bir yerden kazara bir ışık vursa, o gün ilkbahar her insana yaptığı gibi bana da üzüntü ile dolu bir yumuşaklık, bir yerinde duramayış, bir yürek çırpıntısı verir. O zamandan bu zamana kimseye ayna tutmadım. Kimse

yüzüme ayna tutmadı. Ama kazara bir ışık, bir ilkbaharda, odamdan parlak bir kırlangıç gibi geçerse, o gün ne ettiğimi bilmem.

Abasıyanık, 2018

- *Ana düşünceye yönelik çıkarımda bulunma*
Metindeki olaylar ve yazarın duyguları dikkate alındığında, metnin ana düşüncesi ne olabilir?
- *Ana düşünceyi destekleyen ayrıntılara yönelik çıkarımda bulunma*
Yazar, geçmişte yaşadığı bu anının kendisinde nasıl duygular bıraktığını doğrudan söylemeden dile getiriyor. Bu duyguları yansıtan ayrıntılardan hangileri sizce ana düşünceyi desteklemektedir? Açıklayınız.
- *Olayların sırasına yönelik çıkarımda bulunma*
Yazarın ilkbaharla ilgili duyguları nasıl gelişmiştir? Olayların sırasını belirleyiniz.
- *Karşılaştırmalara yönelik çıkarımda bulunma*
Sizce yazarın ayna oyunundan sonra hayatında neler değişti?
- *Neden-sonuç ilişkisine yönelik çıkarımda bulunma*
Yazar, babasının tayininin çıkmasına neden çok üzülmüştür? Bu duygunun arkasındaki nedeni metinden çıkarım yaparak açıklayınız.
- *Karakter özelliklerine yönelik çıkarımda bulunma*
Metindeki anlatıcının (yazarın çocukluk hâlinin) kişilik özellikleri nelerdir? Davranışları ve duygularından yola çıkarak çıkarımda bulununuz.
- *Sonuca yönelik çıkarımda bulunma*
Metnin sonunda yazarın ilkbaharda bir ışık gördüğünde ne hissettiği anlatılıyor. Sizce bu olay onun gelecekteki duygusal hayatını nasıl etkilemiştir?
- *Değişmeceli dili yorumlama*
Metinde geçen “parlak bir kırlangıç gibi geçerse” ifadesiyle ne anlatılmak istenmiştir? Bu benzetmenin yazarın duygularıyla nasıl bir ilişkisi vardır? Açıklayınız.

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nda dördüncü aşama *değerlendirme-karar vermedir*. Değerlendirme-karar verme aşamasında öğrenciler kurgu ile gerçeklik, olgu ile görüş, yeterlik ile geçerlik arasındaki ayrımı anlar (Amalya vd., 2020; Aynalem ve Tesmand, 2023). Bu aşama öğrencilerin okuma metniyle ilgili artalan bilgisinden kaynaklanan durum temelli anlam oluşturma becerisine gönderimde

bulunur (Aynalem ve Tesmand, 2023). Bu aşamada öğrenciler metindeki olay ya da durumlarla ilgili deneyimlerine, değer yargılarına, bilgilerine ya da öğretmenlerinden ya da yazılı kaynaklardan edindiği ölçütlere dayanarak yargıda bulunur (Junining, 2017; Surtantini, 2019). Değerlendirme-karar verme aşaması yargıda bulunma, karar verme, eleştirel düşünme, değerlendirme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi üst düzey bilişsel becerilerin işe koşulmasını gerektirir.

Değerlendirme-karar verme aşamasının beş alt aşaması vardır. Bu alt aşamalar şöyledir:

- *Gerçeği ya da kurguyu değerlendirme* aşamasında öğrenciler okuma metninde yer alan karakterlerin ve durumların gerçek yaşamda var olup olmadığını ya da olayların gerçekleşip gerçekleşmediğini kendi yaşam deneyimleri açısından değerlendirir (Aynalem ve Tesmand, 2023; Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler metinde verilen bilgilerin, durumların, düşüncelerin ve olayların gerçeğe uygun olup olmadığını değerlendirir (Sunggingwati, 2003).
- *Olayları ya da düşünceleri değerlendirme* aşamasında öğrenciler metinde verilen bilgilerin, durumların, düşüncelerin ve olayların doğruluğunu ya da anlamlı olup olmadığını değerlendirir (Hatcher, 1971; Sunggingwati, 2003; Taylor, 1987).
- *Uygunluğu ya da doğruluğu değerlendirme* aşamasında öğrenciler yazarın bir konuya ilişkin yaklaşımının bir sorunu, gereksinimi ya da isteği çözmeye katkısının olup olmadığını değerlendirir (Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler metindeki bilgilerin diğer kaynaklardaki bilgilerle uyumlu, eksiksiz ve uygun olup olmadığını değerlendirir (Hatcher, 1971).
- *Yerindeliği değerlendirme* aşamasında öğrenciler iletinin anlamını kavrar ve bu iletilere kendi değerleri, bilgileri ve yaşam koşulları çerçevesinde eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır (Aynalem ve Tesmand, 2023). Öğrenciler belirli bir olay ya da bölümdeki bir karakterin davranışlarının uygunluğunu değerlendirir (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Öğrenciler metinde verilen bilgilerin, olayların, düşüncelerin ya da durumların, karakterlerin davranışlarının vb. uygunluğunu ve tutarlılığını belirler.
- *İstenebilir, kabul edilebilir olup olmadığını değerlendirme* aşamasında öğrenciler metindeki değer yargılarını kendi değer ölçütlerine göre değerlendirir (Hatcher, 1971). Bu aşamada öğrenciler kendi ekinsel, ahlaki ve kişisel değer yargılarını

metindeki düşüncelerle karşılaştırarak metinle daha derin bir ilişki kurar.

Değerlendirme-karar verme aşaması yabancı dil öğretiminde genellikle B1-B2-C1 dil düzeyindeki öğrenciler için uygundur. Çünkü bu dil düzeylerindeki görevler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve metinleri derinlemesine çözümleme becerilerini gerektirir. B1-B2-C1 dil düzeyindeki öğrenciler karmaşık metinleri, dilin inceliklerini, metnin alt anlamlarını anlayabilir ve metinle ilgili yorum yapabilir.

Aşağıda Örnek 4'te *değerlendirme-karar verme* aşamasının her alt aşaması için sorular verilmiştir.

Örnek (4):

- *Gerçeği ya da kurguyu değerlendirme*
Yazarın anlattığı çocukluk anısının gerçek mi yoksa kurgu mu olduğunu nasıl değerlendirirsiniz? Metnin hangi bölümleri gerçekçi ve hangi bölümleri hayal gücüne dayalı görünüyor? Açıklayınız.
- *Olayları ya da düşünceleri değerlendirme*
Yazarın çocukluk anılarına olan bağlılığını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce bu anıların, bugünkü ruh hâlini ne kadar etkilediğini söyleyebiliriz?
- *Uygunluğu ya da doğruluğu değerlendirme*
Yazarın, ilkbaharı gençlik ve duygusallıkla ilişkilendirmesini uygun buluyor musunuz? İlkbahar sizin için ne ifade ediyor?
- *Yerindeliği değerlendirme*
Yazarın çocukluk anısındaki ışıkla ilgili yaşadığı deneyim ve bu deneyimin ona hissettirdikleri sizce yerinde bir anlatım mı? Yazarın bu duygusal tepkiyi, özellikle de o yaşta bir çocuğun gözünden anlatmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- *İstenebilir, kabul edilebilir olup olmadığını değerlendirme*
Yazarın çocukluk anısındaki ışıkla ilgili yaşadığı duygusal tepkiyi ve ayrılık acısını göz önünde bulundurduğunuzda, bu tür duygusal tepkiler bir çocuğun yaşaması gereken tepkiler midir? Yazarın gösterdiği tepkiler toplumun beklentileriyle ne kadar uyumludur?

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nda beşinci aşama *değer biçmedir*. Bu bilişsel aşamada öğrencilerden metne duygusal ve estetik açıdan tepki vermesi, metindeki durum, olay ya da karakterlerle özdeşim kurması, eleştirel düşünmesi ve metni artalan bilgileriyle ilişkilendirmesi beklenir. Yazarın biçemi, kullanılan dilin güzelliği ve metnin öğrenciler

üzerinde uyandırdığı duygular üzerine yoğunlaşılır (Aynalem ve Tesmand, 2023; Junining, 2017). Bu aşama öğrencilerin, yazarın dil ve imge kullanımına tepki vermesini gerektirir (Surtantini, 2019). Aynı zamanda yargıda bulunma, karar verme, eleştirel düşünme, değerlendirme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi üst düzey bilişsel becerilerin işe koşulmasını gerektirir.

Değer biçme aşamasının dört alt aşaması vardır. Bu alt aşamalar şöyledir:

- *İçeriğe duygusal tepki verme* aşamasında öğrenciler metnin içeriğiyle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini yapılandırır (Aynalem ve Tesmand, 2023; Hatcher, 1971; Muayanah, 2014). Bu aşamada metni okurken hissettiği duyguları çözümler ve yabancı dilde okuduğu metinle duygusal bir bağ kurar.
- *Karakterlerle özdeşim kurma* aşamasında öğrenciler metindeki karakterlerle duygusal bağ kurar ve onları derinlemesine değerlendirir (Aynalem ve Tesmand, 2023; Hatcher, 1971; Muayanah, 2014; Taylor, 1987). Öğrenciler yabancı dilde okuduğu metinde yer alan karakterlerin davranışlarını ve duygularını anlamaya çalışır; güdülerini, değerlerini ve bakış açılarını değerlendirir ve kendilerini onların yerine koyar.
- *Yazarın kullandığı dile tepki verme* aşamasında öğrenciler yazarın seçtiği sözcüklerin çağrışımlarını, anlamlarını, değişmeceli dili ve bunların öğrencilerin duyguları üzerindeki etkisini belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Öğrenciler yazarın dil kullanımı, metnin biçiminin güzelliği ve etkileyiciliği ile ilgili yorumlarda bulunur. Öğrenciler yabancı dilde okuduğu metnin dilinin sanatsal ve etkileyici kullanımını değerlendirir.
- *Betimleme* aşamasında öğrenciler metindeki olay, durum, yer ve karakterlerin kendilerinde uyandırdığı duygusal tepkileri aktarır (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler yabancı dilde okuduğu metnin duygusal yönlerine odaklanılır.

Değer biçme aşaması yabancı dil sınıflarında genellikle B1-B2-C1 dil düzeyindeki öğrenciler için uygundur. Çünkü bu aşamada öğrencilerden derinlemesine düşünme, değerlendirme, soyut kavramları anlama, eleştirel düşünme, duygusal tepkiler verme becerilerini işe koşması beklenir. B1-B2-C1 düzeyindeki öğrencilerin duygu ve düşüncelerini karmaşık metinlerde aktarabilecek dil yeterliği vardır.

Aşağıda Örnek 5'te *değer biçme* aşamasının her alt aşaması için sorular verilmiştir.

Örnek (5):

■ *İçeriğe duygusal tepki verme*

Yazarın anısındaki ayrılık ve özlem temaları hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu olaylar sizde de benzer duygular uyandırdı mı? Kendinizi yazarla aynı duyguları paylaşıırken buldunuz mu?

■ *Karakterlerle özdeşim kurma*

Yazarın, ayrılıkla ilgili yaşadığı duygusal karmaşayı okurken, sizin de geçmişte benzer duygusal durumları yaşadığınız oldu mu? Yazarın duygularıyla özdeşleştiğiniz bir anı hatırlıyor musunuz?

■ *Yazarın kullandığı dile tepki verme*

Yazarın dilindeki betimlemeler ve anlatım tarzı, metni okurken sizde nasıl bir etki yarattı? Yazarın kullandığı dil, karakterin iç dünyasını ve duygularını ne kadar etkili bir şekilde aktarmış?

■ *Betimleme*

Yazarın "Göğün her rengini deniz gibi emen bu çayır" betimlemesi sizde nasıl bir manzara canlandırıyor? Bu betimlemenin öyküdeki atmosferi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'ndaki ilk aşama metinde doğrudan aktarılan bilgilerle ilişkilidir. Bu nedenle bu aşamada tek doğru yanıt olan sorular işe koşulur (Ahmad 2016; Amalya vd., 2020; Aynalem ve Tessemad, 2021). Bu aşamalardaki sorular daha nesnel değerlendirilebilir. Öğrencilerin fazla düşünmesini gerektirmeyen bu tür sorular üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için gereklidir.

İkinci aşamadan başlayarak öğrenciler metinden iletiyi almak için daha etkindir. Öğrenciler yazarla düşünce alışverişinde bulunur, satır aralarını okur (Ahmad, 2016; Sunggingwati, 2003). Bu aşamalar öğrencilerin artalan bilgisini gerektirir. Bu aşamalarda daha çok açık uçlu sorular işe koşulur (Ahmad, 2016; Amalya vd., 2020). Açık uçlu sorular, öğrencilerin metni anlamasını, kendi yorumlarını geliştirmesini, metinle ilgili çıkarımlar yapmasını ve metni kişisel deneyimleriyle ilişkilendirmesini gerektirir.

Türkçe ve yabancı alanyazın incelendiğinde Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'yla ilgili çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir (Amalya vd., 2020; Aynalem ve Tessemad, 2021; Aqeel ve Farrah, 2019; Esmer, 2021; Göçer, 2014; Koyuncu, 2021; Sallabaş, 2023; Sunggingwati, 2003; Surtantini, 2019; Tekşan ve Kaynak, 2023; Yıldırım, 2012). Okuduğunu anlama becerisi, dil öğretiminin temel taşlarından

biridir. Bu becerinin değerlendirilmesinde kullanılan soruların niteliği ise öğrencilerin düşünme düzeylerine ve dil becerisinin gelişimine doğrudan etki eder. Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması, okuduğunu anlama sorularını bilişsel aşamasına göre sınıflandırarak ölçme araçlarının niteliğini çözümleme olanağı sunar. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bu modelle yapılmış dizgesel incelemelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, alanyazında önemli bir boşluk olduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işe koşulan Yedi İklim ders kitaplarında yer verilen metin sonu sorularının bilişsel alanını Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre tanımlamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın soruları şöyledir:

1. Yedi İklim A1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?
2. Yedi İklim A2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?
3. Yedi İklim B1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?
4. Yedi İklim B2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?
5. Yedi İklim C1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?
6. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı açısından Yedi İklim ders kitaplarının karşılaştırmalı görünümü nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Yedi İklim (A1-C1) ders kitaplarında yer verilen metin sonu soruları Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre nitel olarak incelenmiştir. Verilerin toplanmasında belge çözümlemesinden yararlanılmıştır.

Örneklem

Çalışmanın örnekleminde Yedi İklim Türkçe: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1-C1 (2018) ders kitapları yer almıştır. Ders kitaplarında yer alan 102 okuma metni ve 412 açık uçlu okuduğunu anlama sorusu incelenmiştir. Çalışma kapsamında bu kitapların incelenmesinin temel nedeni en yaygın kullanılan ders araçları olmasıdır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada incelenen ders kitaplarında yer alan okuma metinleri saptanmıştır. Harici okuma metinleri ve serbest okuma metinleri çalışmanın dışında tutulmuştur. Metinlerin türleri tanımlanmış ve metinlerin sonundaki açık uçlu sorular belirlenmiştir. Belirlenen sorular çözümleme çizelgesine aktararak Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre çözümlenmiştir.

Çözümleme çizelgesinde yer alan sorular, Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nın her aşaması ve alt aşamasının tanımlayıcıları çerçevesinde üç ayrı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve çözümlenmiştir. İlgili uzmanların incelenen ders kitaplarındaki 412 açık uçlu okuduğunu anlama sorusuna ilişkin çözümlemesi arasındaki uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu uyum yüzdesi kullanılarak belirlenmiştir. Yapılan hesaplama göre uzmanlar arası uyumun %94 olduğu görülmüştür. Uyum olmayan kesit tekrar değerlendirilmiş ve ortak bir karara varılmıştır.

Bulgular

Yedi İklim A1 Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na Göre Dağılımı

Araştırmanın birinci sorusu “Yedi İklim A1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. *Yedi İklim A1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı*

Ünite	Metin Türü	Bilişsel Aşama					Toplam
		Düz Kavrama	Yeniden Yapılandırma	Çıkarımsal Kavrama	Değerlendirme -Karar Verme	Değer Biçme	
1	Bilgilendirici	2	0	0	0	0	2
1	Bilgilendirici	3	0	0	1	0	4
2	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
2	Öyküleyici	5	0	0	1	0	6
2	Öyküleyici	3	0	0	0	0	3
2	Öyküleyici	3	1	1	0	0	5
2	Öyküleyici	4	1	0	0	0	5
2	Öyküleyici	0	1	0	0	0	1
3	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
4	Bilgilendirici	4	0	0	0	0	4
4	Öyküleyici	6	0	0	0	0	6
4	Öyküleyici	3	1	0	0	0	4
5	Öyküleyici	3	2	0	0	0	5

5	Öyküleyici	1	0	3	1	0	4
5	Öyküleyici	3	0	1	0	0	4
5	Öyküleyici	1	0	1	0	0	2
6	Öyküleyici	4	0	1	0	0	5
7	Bilgilendirici	2	0	1	0	1	4
7	Öyküleyici	3	0	3	0	0	6
7	Öyküleyici	1	1	0	0	0	2
8	Öyküleyici	2	0	0	1	0	3
8	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
8	Öyküleyici	4	1	0	0	0	5
8	Öyküleyici	2	0	1	0	1	4
8	Öyküleyici	7	1	0	0	0	8
<i>Toplam Sıklık</i>		80	9	12	4	2	106
<i>Oran</i>		75,47	8,49	11,3	3,77	1,88	100

Çizelge 3'te yer alan bulgular incelendiğinde, A1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre en çok *düz kavrama* (%75,47) aşamasında olduğu görülmektedir. Bu aşamayı azalan sırayla *çıkarımsal kavrama* (%11,3), *yeniden yapılandırma* (%8,49), *değerlendirme-karar verme* (%3,77) ve *değer biçme* (%1,88) izlemiştir.

Yedi İklim A2 Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na Göre Dağılımı

Araştırmanın ikinci sorusu “Yedi İklim A2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. *Yedi İklim A2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı*

Ünite	Metin Türü	Bilişsel Aşama					Toplam
		Düz Kavrama	Yeniden Yapılandırma	Çıkarımsal Kavrama	Değerlendirme-Karar Verme	Değer Bıçme	
1	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
1	Öyküleyici	2	0	0	2	0	4
1	Öyküleyici	0	2	0	0	0	2
1	Öyküleyici	2	0	0	0	1	4
1	Öyküleyici	3	0	1	0	0	4
2	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
2	Bilgilendirici	6	0	1	0	0	7
2	Öyküleyici	2	1	1	1	0	4
3	Bilgilendirici	4	1	0	0	0	5
3	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
4	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
4	Öyküleyici	1	0	2	1	0	4
4	Öyküleyici	2	1	1	0	0	4
4	Öyküleyici	2	1	0	0	0	3
5	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
6	Öyküleyici	5	1	0	0	0	5
6	Öyküleyici	4	0	1	0	0	5
6	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
7	Öyküleyici	0	2	0	0	1	3

7	Öyküleyici	3	0	0	0	0	3
7	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
8	Öyküleyici	1	0	0	0	0	1
8	Öyküleyici	4	2	0	0	0	5
8	Öyküleyici	3	1	0	0	0	5
8	Bilgilendirici	3	0	0	0	0	4
Toplam Sıklık		78	12	7	4	2	103
Oran		%75,72	%11,65	%6,79	%3,88	%1,94	100

Çizelge 4'te yer alan bulgular incelendiğinde, A2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre en çok *düz kavrama* (%75,72) aşamasında olduğu görülmektedir. Bu aşamayı azalan sırayla *yeniden yapılandırma* (%11,65), *çıkarımsal kavrama* (%6,79), *değerlendirme-karar verme* (%3,88) ve *değer biçme* (%1,94) izlemiştir.

Yedi İklim B1 Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na Göre Dağılımı

Araştırmanın üçüncü sorusu “Yedi İklim B1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. *Yedi İklim B1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı*

Ünite	Metin Türü	Bilişsel Aşama					Toplam
		Düz Kavrama	Yeniden Yapılandırma	Çıkarımsal Kavrama	Değerlendirme -Karar Verme	Değer Biçme	
1	Bilgilendirici	0	0	3	0	0	3

2	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
2	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
3	Bilgilendirici	3	0	2	0	0	5
4	Öyküleyici	3	0	0	0	0	3
4	Öyküleyici	2	1	1	2	1	5
4	Öyküleyici	3	0	0	0	0	3
4	Öyküleyici	5	1	0	0	0	6
4	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
4	Bilgilendirici	3	2	0	0	0	5
6	Öyküleyici	1	0	1	0	0	3
6	Öyküleyici	3	0	0	3	0	3
6	Öyküleyici	3	0	0	0	0	3
6	Bilgilendirici	3	2	1	0	0	6
7	Bilgilendirici	4	1	0	0	0	6
7	Öyküleyici	1	0	2	0	1	4
7	Öyküleyici	5	0	0	1	0	5
<i>Toplam Sıklık</i>		53	7	10	6	2	80
<i>Oran</i>		%66,25	%8,75	%12,5	%11,32	%2,5	100

Çizelge 5'te yer alan bulgular incelendiğinde, B1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre en çok *düz kavrama* (%66,25) aşamasında olduğu görülmektedir. Bu aşamayı azalan sırayla *yeniden yapılandırma* (%8,75), *çıkarımsal kavrama* (%12,5), *değerlendirme-karar verme* (%11,32) ve *değer biçme* (%2,5) izlemiştir. Öte yandan beşinci ve sekizinci ünitelerde metin sonu sorulara yer verilmediği görülmüştür.

Yedi İklim B2 Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na Göre Dağılımı

Araştırmanın dördüncü sorusu “Yedi İklim B2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. *Yedi İklim B2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı*

Ünite	Metin Türü	Bilişsel Aşama					Toplam
		Düz Kavrama	Yeniden Yapılandırma	Çıkarımsal Kavrama	Değerlendirme-Karar Verme	Değer Bıçme	
1	Öyküleyici	5	0	2	1	0	8
1	Öyküleyici	5	0	0	0	1	6
1	Öyküleyici	1	0	0	0	0	1
3	Öyküleyici	0	1	1	0	1	3
3	Bilgilendirici	3	2	0	0	0	6
3	Öyküleyici	1	1	2	0	1	4
5	Şiir	0	0	0	4	0	4
5	Öyküleyici	1	0	3	0	0	4
5	Öyküleyici	3	0	0	1	0	5
7	Bilgilendirici	0	0	1	0	0	1
7	Bilgilendirici	0	1	2	1	1	4
Toplam Sıklık		19	5	11	7	4	46
Oran		%41,30	%10,86	%23,91	%15,21	%8,69	100

Çizelge 6'da yer alan bulgular incelendiğinde, B2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre en çok *düz kavrama* (%41,30) aşamasında olduğu görülmektedir. Bu aşamayı azalan sırayla *çıkarımsal kavrama* (%23,91), *değerlendirme-karar verme* (%15,21), *yeniden yapılandırma* (%10,86) ve *değer biçme* (%8,69) izlemiştir. Öte yandan ikinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci ünitelerde metin sonu sorulara yer verilmediği görülmüştür.

Yedi İklim C1 Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na Göre Dağılımı

Araştırmanın beşinci sorusu “Yedi İklim C1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7. *Yedi İklim C1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı*

		Bilişsel Aşama					Toplam
Ünite	Metin Türü	Düz Kavrama	Yeniden Yapılandırma	Çıkarımsal Kavrama	Değerlendirme-Karar Verme	Değer Biçme	
1	Bilgilendirici	2	1	2	1	0	8
3	Anlatı	5	0	0	0	0	5
3	Şiir	0	0	2	0	1	3
5	Bilgilendirici	4	1	1	0	0	5
5	Bilgilendirici	0	0	0	2	0	1
5	Bilgilendirici	0	0	1	0	0	1
6	Bilgilendirici	2	0	2	0	0	4
6	Bilgilendirici	2	0	3	0	0	4
6	Öyküleyici	0	0	1	0	1	3

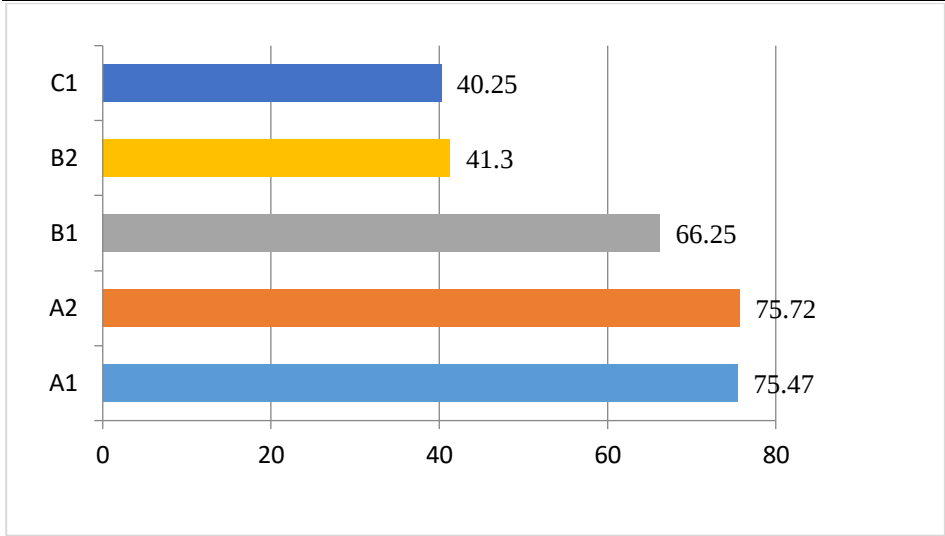
6	Bilgilendirici	3	0	2	0	0	5
7	Öyküleyici	0	0	1	0	0	1
7	Öyküleyici	0	0	0	2	0	1
7	Öyküleyici	0	1	4	0	2	9
7	Bilgilendirici	4	2	2	0	0	6
7	Öyküleyici	0	0	0	0	2	3
7	Öyküleyici	4	0	1	3	0	4
8	Öyküleyici	0	0	1	0	0	2
8	Bilgilendirici	5	2	0	0	0	4
<i>Toplam Sıklık</i>		31	7	23	8	6	77
<i>Oran</i>		40,25	9,09	29,87	10,38	7,79	10

Çizelge 6'da yer alan bulgular incelendiğinde, C1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre en çok *düz kavrama* (%40,25) aşamasında olduğu görülmektedir. Bu aşamayı azalan sırayla *çıkarımsal kavrama* (%29,87), *değerlendirme-karar verme* (%15,21), *yeniden yapılandırma* (%10,86) ve *değer biçme* (%8,69) izlemiştir. Öte yandan ikinci ve dördüncü ünitelerde metin sonu sorulara yer verilmediği görülmüştür.

Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na Göre Dağılımı Açısından Yedi İklim Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı Görünümü

Araştırmanın altıncı sorusu “Okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı açısından Yedi İklim ders kitaplarının karşılaştırmalı görünümü nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre oranları bakımından sırayla sunulmuştur.

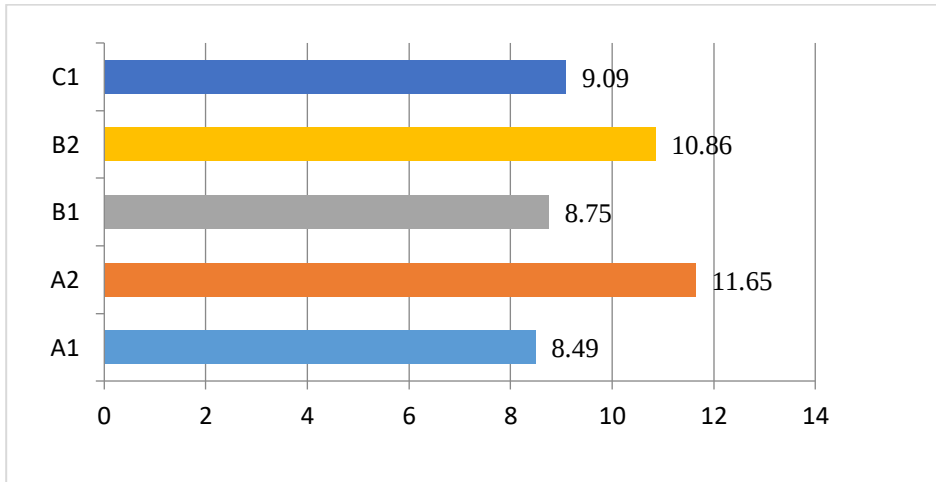
A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların *düz kavrama* aşamasına göre dağılımı aşağıda Çizim 1'de yer almaktadır.



Çizim 1. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların düz kavrama aşamasına göre dağılımı

Çizim 1'e göre okuduğunu anlamaya yönelik düz kavrama soruları; A1 düzeyinde %75,47, A2 düzeyinde %75,72, B1 düzeyinde 66,25, B2 düzeyinde 41,3 ve C1 düzeyinde 40,25 oranındadır.

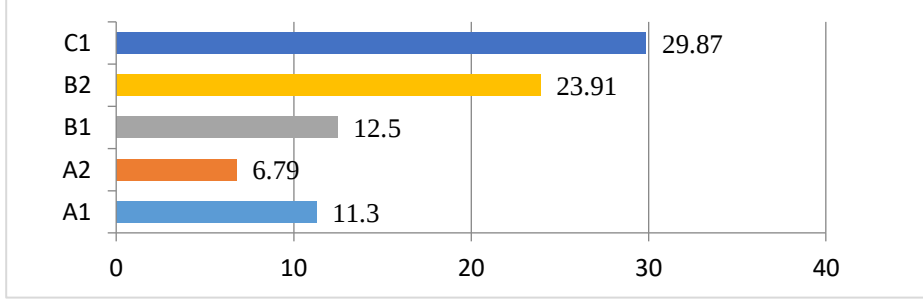
A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların *yeniden yapılandırma* aşamasına göre dağılımı aşağıda Çizim 2'de yer almaktadır.



Çizim 2. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların yeniden yapılandırma aşamasına göre dağılımı

Çizim 2'ye göre okuduğunu anlamaya yönelik yeniden yapılandırma soruları; A1 düzeyinde %8,49, A2 düzeyinde %11,65, B1 düzeyinde 8,75, B2 düzeyinde 10,86 ve C1 düzeyinde 9,09 oranındadır.

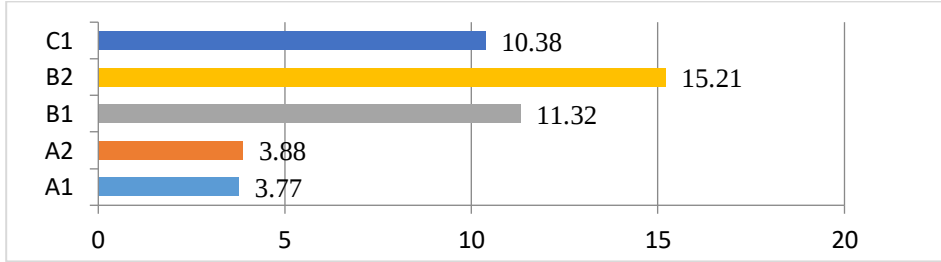
A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların çıkarımsal kavrama aşamasına göre dağılımı aşağıda Çizim 3'te yer almaktadır.



Çizim 3. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların çıkarımsal kavrama aşamasına göre dağılımı

Çizim 3'e göre okuduğunu anlamaya yönelik çıkarımsal kavrama soruları; A1 düzeyinde %11,3, A2 düzeyinde %6,79, B1 düzeyinde 12,5, B2 düzeyinde 23,91 ve C1 düzeyinde 29,87 oranındadır.

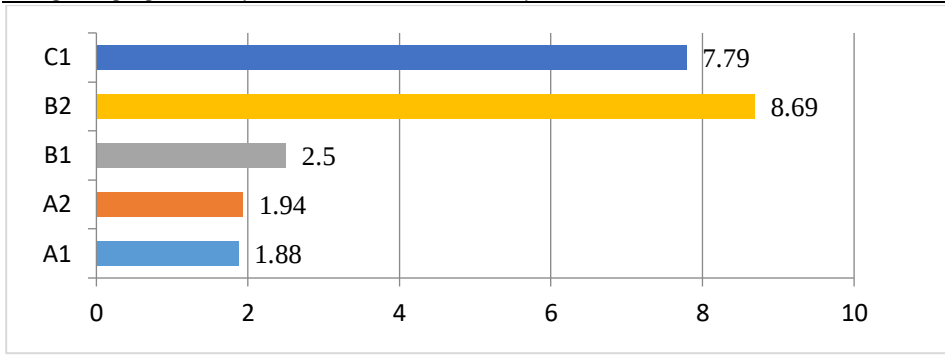
A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların değerlendirme-karar verme aşamasına göre dağılımı aşağıda Çizim 4'te yer almaktadır.



Çizim 4. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların değerlendirme-karar verme aşamasına göre dağılımı

Çizim 4'e göre okuduğunu anlamaya yönelik değerlendirme-karar verme soruları; A1 düzeyinde %3,77, A2 düzeyinde %3,88, B1 düzeyinde 11,32, B2 düzeyinde 15,21 ve C1 düzeyinde 10,38 oranındadır.

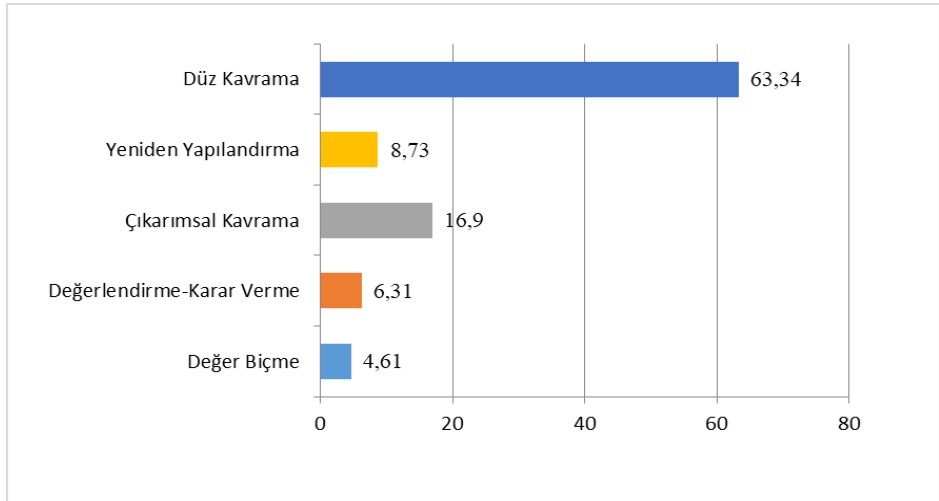
A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların değer biçme aşamasına göre dağılımı aşağıda Çizim 5'te yer almaktadır.



Çizim 5. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların değer biçme aşamasına göre dağılımı

Çizim 5'e göre okuduğunu anlamaya yönelik değer biçme soruları; A1 düzeyinde %1,88, A2 düzeyinde %1,94, B1 düzeyinde 2,5, B2 düzeyinde 8,69 ve C1 düzeyinde 7,79 oranındadır.

A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması aşamalarına göre genel dağılımı aşağıda Çizim 6'da yer almaktadır.



Çizim 6. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların aşamalarına göre dağılımı açısından Yedi İklim A1-C1 ders kitabının genel görünümü

Çizim 6'ya göre A1-C1 ders kitaplarının genel ortalaması çerçevesinde okuduğunu anlamaya yönelik soruların aşaması %63,34 oranında düz kavrama, %8,73 oranında yeniden yapılandırma, %16,9 oranında çıkarımsal kavrama, %6,31 oranında değerlendirme-karar verme

ve %4,61 oranında değer biçme olarak saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması; yabancı dil öğretiminde okuma araçlarının seçimi, soru türlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin anlama becerilerinin aşamalı olarak geliştirilmesi açısından rehber niteliğindedir. Daha önceden de belirtildiği gibi bu sınıflandırma *düz kavrama, yeniden yapılandırma, çıkarımsal kavrama, değerlendirme-karar verme* ve *değer biçme* olmak üzere beş temel aşamadan oluşur. Bu çalışmada, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (A1–C1) kitaplarında yer alan metin sonu sorularının bilişsel aşamaları Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması çerçevesinde tanımlanmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda Yedi İklim kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının, büyük oranda *düz kavrama* aşamasında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle A1 ve A2 düzeylerinde bu oran %75'in üzerindedir. Bu durum, başlangıç düzeyindeki öğrencilerin temel bilgileri anlamalarını hedeflemek açısından beklenen bir durumdur. Ancak dil düzeyi yükseldikçe (B1, B2 ve C1) üst düzey bilişsel becerileri hedefleyen soruların sayısında kayda değer bir artış beklenmesine karşın, *düz kavrama* sorularının ağırlığını koruduğu görülmüştür.

Üst düzey düşünme becerilerini ölçen *çıkarımsal kavrama, değerlendirme-karar verme* ve *değer biçme* aşamalarındaki sorular, C1 düzeyine gelindiğinde dahi görece düşük oranlarda kalmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin eleştirel düşünme, yorum yapma ve metinle kişisel bağlantı kurma gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesi açısından incelenen öğretim araçlarının sınırlı katkı sağladığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Yedi İklim öğretim setindeki metin sonu sorularının bilişsel çeşitlilik açısından daha dengeli bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Özellikle üst düzey bilişsel aşamalara karşılık gelen soruların artırılması, öğrencilerin dilsel yeterliklerini daha derinlikli bir biçimde geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, gelecekte hazırlanacak öğretim araçlarında Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması doğrultusunda soruların bilişsel aşamalarının daha dengeli bir biçimde dağıtılması önerilmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları Türkçe ve yabancı alanyazında yer alan diğer çalışmaların sonuçlarıyla koşutluk göstermektedir (Amalya vd., 2020; Aqeel ve Farrah, 2019; Aynalem ve Tessemand, 2021; Esmer,

2021; Tekşan ve Kaynak, 2023; Sallabaş, 2023; Sunggingwati, 2003; Surtantini, 2019; Yıldırım, 2012). Bu çalışma ve anılan çalışmaların sonuçlarından yönelimle yabancı dil öğretim ders kitaplarında yer verilen metin sonu sorularının dağılımı konusunda bir denge olmadığı, en çok düz kavrama aşamasına yönelik sorulara yer verildiği, üst düzey bilişsel işlem gerektiren sorulara yeteri kadar yer verilmediği söylenebilir.

Oysa özellikle B1 ve üzeri dil düzeylerinde, öğrenciler yabancı dili yalnızca anlamakla kalmayıp değerlendirmek, yorumlamak ve metinle duygusal bağ kurmak gibi daha karmaşık dilsel ve bilişsel becerileri edinmeye hazırdır. Ancak incelenen kitapların bu bilişsel becerileri yeterince desteklemediği görülmektedir.

Bunun yanında, Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nın sunduğu beş aşamalı yapı, okuma becerilerinin aşamalı gelişimini izlemek için etkili bir çerçeve sunarken, ders kitaplarının bu çerçeveyi yeterince dengeli bir biçimde yansıtamaması önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Özellikle metin sonu sorularının üst düzey düşünme becerilerini devindirecek biçimde çeşitlendirilmesi, öğrencilerin hem dil gelişimini hem de eleştirel okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyecektir.

Sonuç olarak, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki metin sonu sorularının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken, bilişsel çeşitlilik açısından sınırlı bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Özellikle başlangıç düzeylerinde düz kavrama soruları ağırlıklı olarak yer alırken, daha yüksek dil düzeylerinde üst düzey bilişsel becerileri hedefleyen soruların sayısının artırılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, dil becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme, çıkarım yapma ve metinle duygusal bağ kurma gibi daha karmaşık becerileri geliştirmesi adına, ders kitaplarında bu becerileri daha fazla destekleyecek sorulara yer verilmesi önemlidir. Bu bağlamda, Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması doğrultusunda, metin sonu sorularının daha dengeli bir bilişsel yapı sunacak biçimde çeşitlendirilmesi, öğrencilerin dilsel yeterliklerinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Abasıyanık, S. F. (2018). Bir ilkbahar hikâyesi. *Mahalle kahvesi* (s.81-83) içinde. Yapı Kredi Yayınları.
- Ahmad, U. L. (2016). Senior high school English national examination and thinking skills. *Beyond Words*, 4(2), 168-190.
- Amalya, R. V. A., Anugerahwati, M., & Yaniafari, R. P. (2020). An analysis of reading comprehension questions based on Barrett's Taxonomy of an English coursebook entitled Bright for Eight Graders. In *NEELLS Proceedings National English Education, Language, and Literature Seminar*. Retrieved from <http://inggris.sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2020/12/Copy-of-006-P49-Rika-Vindy-Mirjam-Rahmati.pdf>.
- Aqeel, M., & Farrah, M. (2019). Eighth grade textbook reading comprehension questions and Barrett's Taxonomy: Teachers' perspectives at Hebron District, Palestine. *Hebron University Research Journal*. 14(1), 229-260.
- Aynalem, Y. B., & Tesmand, A. G. (2023). An analysis of reading comprehension sub-skills in EFL textbooks. *Journal of Languages and Language Teaching*, 11(4), 641-654.
- Aynalem, Y. B., & Tessemand, A. G. (2021). An investigation into reading comprehension questions of secondary EFL textbooks in Ethiopia: Grades 11 and 12 in focus. *Language in India*, 21(12), 1-19.
- Çetinkaya, G. (2022). Dinleme eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* (s. 17-48) içinde. Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Bayındır, Z. N. (2024). Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme. E. Hamzadayı (Ed.), *Okuma ve Eğitimi* (s. 203-247) içinde. Anı Yayıncılık.
- Esmer, E. (2021). An Investigation of reading comprehension questions in the coursebooks “Yedi İklim” and “Yeni Hitit” for teaching Turkish as a foreign language. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 5(1), 1-16.
- Göçer, A. (2014). The assessment of Turkish written examination

- questions based on the text in accordance with the Barrett's taxonomy. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(2), 1-16.
- Hatcher, T. C. (1971). *The development of comprehension skills in selected basal readers* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). UCL Discovery.
- Javed, M., Eng, L. S., Mohamed, A. R., & Ismail, S. A. M. M. (2016). Identifying reading strategies to teach literal, reorganisation and inferential comprehension questions to ESL students. *Journal of Asia TEFL*, 13(3), 204.
- Junining, E. (2017). Correlation between EFL proficiency and critical thinking skills in reading among EFL learners (A case study at Univesitas Brawijaya). *MALTESAS Multi-Disciplinary Research Journal*, 2(1), 39-45.
- Koyuncu, İ. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında Barrett Taksonomisinin kullanımı: Temel düzey. *Edebiyat Bilimleri I*, 75-94.
- Krathwohl, D. R. (2002). Gelişimsel evre. (G. Çetinkaya, Çev.). *Okumaya genel bakış* (Çev. Ed. H. Ülper), içinde (s. 234-256). Pegema.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muayanah, M. (2014). Reading comprehension questions developed by English teachers of senior high schools in Surabaya. *Jurnal Sosial Humaniora (JSH)*, 7(1), 20-44.
- Rahayu, I. P. (2017). *Environmental issues and thinking levels in reading comprehension questions in English textbooks* (Master's thesis, Negeri Jakarta University). UCL Discovery.
- Sallabaş, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 449-469.
- Sunggingwati, D. (2003). Reading questions of junior high school English textbooks. *Bahasa Dan Seni*, 31(1), 84-105.
- Surtantini, R. (2019). Reading comprehension question levels in grade X English students' book in light of the issues of curriculum policy in Indonesia. *Journal of Linguistics and Education*, 9(1), 44-52.
- Taylor, C. A. (1987). *Levels of questioning: A comparative study of the*

Florida 1985-1986 state adopted English as a second language texts and reading texts for first, third, and fifth grades (Doctoral dissertation, The Florida State University). UCL Discovery.

- Tekşan, K., & Kaynak, S. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının metin türleriyle metin altı sorular açısından incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 3271-3298.
- Wahyuni, I. F. (2021). The assessment of Indonesian EFL students' reading comprehension ability using Reading Evaluation and Decoding System (READS). In *UAD TEFL International Conference 2*, 240-245.
- Wilson, L. O. (2016). Anderson and Krathwohl Bloom's taxonomy revised understanding the new version of Bloom's taxonomy. *The Second Principle*, 1(1), 1-8.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi/a system to be used by teachers to evaluate students' reading comprehension skills: Barrett taxonomy. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yussof, Y. M., Jamian, A. R., Roslan, S., Hamzah, Z. A. Z., & Kabilan, M. K. (2012). Enhancing reading comprehension through cognitive and graphic strategies: A constructivism approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 151-160.