



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1738-1754, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

2022 LGS TÜRKÇE SORULARININ PISA OKUMA BECERİLERİ YETERLİLİK DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Zekiye YILDIRIM SUNA*

Ahmet BENZER**

Geliş Tarihi: 22 Nisan 2023

Kabul Tarihi: 17 Kasım 2023

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2022 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımını tespit etmektir. Çalışma betimsel bir araştırma olup verileri nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden olan doküman analizine dayalı olarak toplanmıştır. Araştırma nesnesini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı II. döneminin sonunda uygulanan 2022 LGS Türkçe soruları oluşturmaktadır. Veriler analiz edilirken betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda LGS Türkçe soruları Programme for International Student Assessment (PISA) okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre incelendiğinde 1a düzeyinde yedi soru, 1b düzeyinde üç soru, 2. düzeyde yedi soru, 3. düzeyde üç soru olduğu görülmüştür. 1c, 4, 5 ve 6. düzeylerde ise soru olmadığı; soruların 1a ve 2. düzeylerde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. PISA'da 6 düzey varken 2022 LGS Türkçe sorularında en üst düzeyin 3. düzey olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: LGS, PISA, ölçme ve değerlendirme, okuma becerileri, Türkçe.

EXAMINATION OF 2022 LGS TURKISH QUESTIONS IN TERMS OF PISA READING SKILLS QUALIFICATION LEVELS

Abstract

The aim of this study is to determine the distribution of 2022 High School Entrance System (LGS) Turkish questions according to PISA reading skills proficiency levels. The study is descriptive research and the data were collected based on document analysis, which is one of the data collection techniques of the qualitative research method. Research object, 2021-2022 academic year II. The 2022 LGS applied at the end of the semester consists of Turkish questions. While analyzing the data, descriptive analysis technique was used. As a result of the research, when the LGS Turkish questions were examined according to the Program for International Student Assessment (PISA) reading skills proficiency levels, it was seen that there were seven questions at level 1a, three questions at level 1b, seven questions at level 2, and three questions at level 3. At the 1c, 4th, 5th and 6th levels, there were no questions; It has been determined that the questions are concentrated at 1a and

* Doktora Öğrencisi; Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana bilim Dalı, zekiye.yildirimsuna@meb.gov.tr.

** Prof. Dr.; Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ahmetbenzer@gmail.com.

2nd levels. While there are 6 levels in PISA, it has been determined that the highest level in the 2022 LGS Turkish questions is the 3rd level.

Keywords: LGS, PISA, assessment and evaluation, reading skills, Turkish.

Giriş

Okuma becerisinin önemi günümüzde okul sınırlarının dışında günlük hayatın her aşamasında kendini göstermektedir. Yeni bir filmi alt yazılı olarak izleyebilmek için akıcı okuma yapabilmeniz gerekir veya bir marketteki indirim fırsatlarını değerlendirebilmek için okuduğunu hızlı bir biçimde anlamak gerekmektedir. Okul boyutuna baktığınızda ise matematik veya fen bilimleri derslerinde de başarının yolu yine okuduğunu anlamaktan geçmektedir. Bu noktada “Okuma nedir?” sorusu öne çıkmaktadır. Benzer’e (2019, s. 98) göre okumada amaç sadece yazılı paragraflardaki sembolleri anlamlı hâle getirmek değildir. Sembollerin anlamlı hâle gelmesinden sonra bu anlamları günlük hayatla ilişkilendirebilme, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak önceki bilgilerin üzerine inşa edebilme, bu anlamların eleştirilmesi, karşılaştırılması becerilerini içermektedir. Yetgin ve Katrancı’ya (2021, s. 34) göre okumanın işlevsel olmasının ön koşulu olan anlama becerisini geliştirmiş olan bireyler, okuduklarından çıkarımlar yaparak bunlar hakkında değerlendirmelerde bulunabilirler. İyi okuyucu, yazarın vermek istediği mesajı doğru bir şekilde belirler ve bu mesajın doğruluğunu sorgular yani eleştirel okuma sürecini işe koşar. Kızgın ve Baştuğ’a (2020, s. 603) göre de okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmiş istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir.

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]), öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği uluslararası önemli eğitim araştırmalarından biridir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010b, s. 1). İlk defa 2000 yılında uygulanan ve üçer yıllık döngüler hâlinde devam eden PISA araştırmasına katılan ülke sayısının her döngüde biraz daha arttığı, şimdiye kadar en yüksek katılımın ise 79 ülkeyle 2018 yılında gerçekleştiği belirlenmiştir. Matematik, fen ve Türkçe dersi üzerine yoğunlaşan PISA araştırmasında Türkçe dersi ile ilgili olarak okuma becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Okuma becerisi bu sınav kapsamında 1 (a, b, c), 2, 3, 4, 5 ve 6 olmak üzere toplamda altı düzeyden oluşmaktadır. Bu düzeyler; bilgiye ulaşma, anlama ile değerlendirme ve derinlemesine düşünme olmak üzere üç alt boyut altında bilişsel süreçleri barındırmaktadır. PISA okuma becerileri değerlendirmesinde tanımlanan bilişsel süreçler Tablo 1’de sunulmuştur (MEB, 2019, s. 33).

Tablo 1: PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirmesinde Tanımlanan Bilişsel Süreçler

Akıcı okuma	Bilgiye ulaşma	<ul style="list-style-type: none"> Metindeki bilgileri tarama ve bulma İlgili metinleri arama ve seçme
	Anlama	<ul style="list-style-type: none"> Metindeki gerçek anlamı ifade etme Çıkarımlar birleştirme ve çıkarımlar oluşturmak
	Değerlendirme ve derinlemesine düşünme	<ul style="list-style-type: none"> Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme

Türkiye’nin ilk defa 2003 yılında katıldığı PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerindeki başarı oranları yıllara göre incelendiğinde MEB (2005, s. 118) 2003 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 1. düzeyin takip ettiği, MEB (2010a, s. 71) 2006 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 3. düzeyin takip ettiği,

MEB (2010b, s. 38) 2009 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 3. düzeyin takip ettiği, MEB (2015, s. 106) 2012 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 3. düzeyin takip ettiği, MEB (2016, s. 32) 2015 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 1a düzeyinin takip ettiği, MEB (2019, s. 42) 2018 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 3. düzeyin takip ettiği görülmektedir. Türkiye'nin şimdiye kadar uygulanan PISA araştırmalarındaki başarı oranlarına bakıldığında 1, 2 ve 3. düzeylerde yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkiye'nin PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerindeki başarı oranları OECD ortalamalarına göre incelendiğinde ise MEB'e (2005, s. 118; 2010a, s. 71) göre 2003 ve 2006 yıllarında 1 ve 2. düzeylerde OECD ortalamasının üstünde bir performans sergilediği tespit edilse de 3, 4, 5 ve 6. düzeylerde OECD ortalamasının altında bir performans sergilendiği tespit edilmiştir. MEB 'e (2010b, s. 38) göre 2009 yılında 1 (a, b), 2 ve 3. düzeylerde OECD ortalamasının üstünde bir performans sergilediği görülse de 1b düzeyinin altı 4, 5 ve 6. düzeylerde OECD ortalamasının altında bir performans sergilediği tespit edilmiştir. MEB'e (2015, s. 106) göre 2012 yılında 1 (a, b) ve 2. düzeyde OECD ortalamasının üstünde bir performans sergilediği görülse de 1b düzeyi altında 3, 4, 5 ve 6. düzeylerde OECD ortalamasının altında bir performans sergilemiştir. MEB'e (2016, s. 32) göre 2015 yılında 1 (b ve altı, a) ve 2. düzeylerde OECD ortalamasının üstünde bir performans sergilese de 3, 4, 5 ve 6. düzeylerde OECD ortalamasının altında bir performans sergilemiştir. MEB'e (2019, s. 42) göre 2018 yılında 1 (a, b), 2 ve 3. düzeylerde OECD ortalamasının üstünde bir performans sergilese de 1c düzeyi ve altında, 4, 5 ve 6. düzeylerde OECD ortalamasının altında bir performans sergilediği tespit edilmiştir.

PISA, bilginin beceriye dönüştürülüp dönüştürülmediğini ölçen bir araştırmadır. LGS Türkçe üzerinden düşündüğümüzde ise soruların odak noktasında okuduğunu anlama becerisinin olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisini ölçmek için LGS'de bilgi temelli sorular sorulmaktadır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda PISA'nın ölçtüğü beceri kavramı Türkiye'nin eğitim sistemine dahil olup (MEB, 2006) birçok çalışmada da belirtilmesine (Alver ve Sancak, 2016; Ayrancı ve Mutlu, 2017) rağmen 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki beceri kavramına yönelik bir sınav yönetmeliği hazırlanmadığı görülmektedir. Merkezî sınavlar ve sınıf içi ölçme araçlarının beceri odaklı değil kazanım odaklı olması bilginin ölçüldüğü bir sistemin oluşmasına becerinin arka planda kalmasına neden olmuştur.

Türkiye'deki öğrenciler PISA araştırmasına LGS soru tipine göre hazırlanmaktadır. LGS Türkçe sorularını PISA okuma becerileri 1 (a, b, c), 2 ve 3. düzeye yakın olduğu gibi 4, 5 ve 6. yeterlilik düzeylerine de yaklaştırmak yani beceriyi işe koşturmak bir gerekliliktir. PISA okuma becerileri yeterliliklerindeki 4, 5 ve 6. düzeyler üst düzey düşünme becerilerini yani bilginin beceriye dönüştürülüp dönüştürülmediğini ölçmektedir. Üst düzey düşünme becerileri; akıl yürütme, yansıtma, problem çözme, çıkarım yapma, karar verme, yenilik yapma ve yeni şeyler yaratmada bilgi, beceri ve değerleri uygulama becerisi sağlar (Başer, 2021, s. 44). Bu durumda öğrencilere bilgiyi kullanabilecekleri, analiz edebilecekleri, soyut becerileri işe koşturabilecekleri üst düzey sorular sorulması öğrencileri PISA gibi araştırmalara hazırlayacağı gibi okul dışı ortamlarda da çok yönlü düşünebilmelerini yaşam içerisinde daha sağlıklı adımlar atabilmelerini sağlar.

Alan yazınında PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre Türkçe ders kitapları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar ve LGS Türkçe sorularını inceleyen

çalışmalara bakıldığında Türkçe ders kitaplarının (metin altı sorular, etkinlikler, tema sonu sorular vb.) PISA'ya uyumlu olmadığı alt düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir (Coşkun, 2013; Bal, 2018; Benzer, 2019; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Deniz Tarakcı ve Karagöl, 2019; Gültekin, 2019; Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan araştırmalarda da Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın PISA'ya uyumlu olmadığı ve büyük oranda alt düzey düşünme becerilerine hitap ettiği üst düzey düşünme becerilerinin yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir (İnce ve Gözütok, 2017; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018; Temizyürek ve İnce, 2019). Geçmiş yıllarda uygulanan LGS Türkçe sorularını PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre inceleyen çalışmalara bakıldığında Türkçe sorularının 1 (a, b, c), 2 ve 3. düzeylerde yoğunlaştığı soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmede zayıf kaldığı tespit edilmiştir (Savran, 2004; Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan, 2012; Demiral ve Menşan, 2017; Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019; Tuzlukaya, 2019; Aktaş, 2022).

LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımının bilinmesi eğitimin bütün paydaşlarına yol göstereceği düşüncesiyle önemlidir. Bu çalışmanın amacı, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı II. döneminin sonunda uygulanan LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda "2022 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

1. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi tekniğinin kullanılmasının nedeni araştırma nesnesinin doküman olarak yer almasından kaynaklanmaktadır. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009, s. 27).

Bu çalışmanın araştırma nesnesi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik bölümlerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

1.1. Araştırma Nesnesi

Çalışmanın araştırma nesnesi 2021-2022 eğitim-öğretim yılı II. döneminin sonunda uygulanan LGS Türkçe dersi sınav sorularıdır. Sınav soruları Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün resmî internet sitesi olan <https://odsgm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır. 2021-2022 LGS kitapçığı sözel bölüm ve sayısal bölüm olmak üzere iki ana kategoriden oluşmaktadır. Sayısal bölümde 20 matematik ve 20 fen bilimleri olmak üzere toplam 40 soru bulunmaktadır. Sözel bölümde ise 20 Türkçe, 10 inkılap tarihi ve Atatürkçülük, 10 din kültürü ve ahlak bilgisi ve 10 yabancı dil (İngilizce) olmak üzere toplam 50 soru bulunmaktadır. Türkçe 20 soru ile sözel bölümün içerisinde %40'luk bir orana sahiptir. 2022 LGS Türkçe sorularının konu dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur. Konu dağılımları sıralanırken konularla ilgili soru sayıları dikkate alınarak bütünden parçaya doğru bir sıralama yapılmıştır.

Tablo 2: LGS Türkçe Sorularının Konu Dağılımları

Konu Dağılımı	Soru Sırası	f	%
Paragrafta anlam	4, 5, 6, 10, 11, 12	6	30,00
Görsel okuma	7, 9, 16	3	15,00
Cümlede anlam	3, 13	2	10,00
Sözcükte anlam	1, 2	2	10,00
Yazım kuralları	17	1	10,00
Noktalama işaretleri	20	1	5,00
Sözel mantık	15	1	5,00
Fiilde çatı	18	1	5,00
Cümlenin ögeleri	19	1	5,00
Anlatım bozuklukları	14	1	5,00
Metin türleri	8	1	5,00
Toplam	20	20	100

Tablo 2’de belirtilen çalışmanın araştırma nesnesi incelendiğinde en yüksek oranın %30 ile paragrafta anlam olduğu, bu durumu %15’lik oranla görsel okuma bilgisinin takip ettiği görülmektedir. En düşük oranları ise %5’lik oranlarla noktalama işaretleri, sözel mantık, fiilde çatı, cümlenin ögeleri, anlatım bozuklukları ve metin türleri oluşturmaktadır.

1.2. Çalışma Grubu

Çalışmayı yürüten araştırmacılar, LGS Türkçe sorularına PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri bakımından düzey atamıştır. Bunu yaparken de neden ve niçine dair yorumlar yapıp sonrasında da çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği için alan uzmanlarından bilgi almışlardır. Alan uzmanları da LGS Türkçe sorularına atadıkları düzeyleri gerekçelendirmiş sonraki aşama olarak araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından odak grup görüşmesiyle sorulara atanan düzeyler tekrar incelenerek karara varılmıştır. Eleştiri ve incelemeler yapılmasının nedeni bazı sorularda görüş ayrılığına düşülmesinden kaynaklanmaktadır. Görüş ayrılıkları odak grup görüşmesiyle sorular incelendikten sonra çözüme kavuşmuştur. Bulgularda soruların düzeyleri ile ilgili hem araştırmacıların hem de alan uzmanlarının görüşlerine yer verilmiştir. Bu nedenle çalışma grubuna sadece araştırmacılar değil alan uzmanları da eklenmiştir.

2022 LGS sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri ile örtüşme durumunu iki araştırmacı incelemiş çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Araştırma boyunca çalışmayı yapan araştırmacılar A1, A2 kısaltmalarıyla görüşleri alınan alan uzmanları ise AU1, AU2, AU3 kısaltmalarıyla belirtilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanlarına ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Araştırmacı ve Alan Uzmanlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Branş	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Mezuniyet Durumu
A1	Türkçe Öğretmeni	Kadın	6-10 yıl	Yüksek Lisans
A2	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	Erkek	16-20 yıl	Doktora
AU1	Türkçe Öğretmeni	Kadın	6-10 yıl	Yüksek Lisans
AU2	Türkçe Öğretmeni	Kadın	6-10 yıl	Yüksek Lisans
AU3	Türkçe Öğretmeni	Kadın	6-10 yıl	Yüksek Lisans

Tablo 3’e göre araştırmacı ve alan uzmanlarının dördü Türkçe öğretmeni, biri Türkçe eğitimi ana bilim dalında akademisyendir. Araştırmacı ve alan uzmanlarının dördünün kadın,

birinin erkek olduğu; dördünün hizmet yılı 6-10 yıl aralığında, birinin 16-20 yıl aralığında olduğu; dördünün yüksek lisans, birinin doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir.

1.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2022 yılında II. dönemin sonunda uygulanan LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımını tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu teknikte, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2020, s. 70). Bu formun içeriğinde OECD tarafından yürütülen uluslararası öğrenci değerlendirme projesinde bulunan PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri ve 2022 LGS Türkçe soruları bulunmaktadır. 2022 LGS Türkçe sorularına Millî Eğitim Bakanlığının <https://odsgm.meb.gov.tr> adresinden ulaşılmıştır. PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine ise MEB'den (2019, s. 36-37) erişilmiştir.

Çalışmayı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yürütmek araştırmacı ve alan uzmanlarının sorulara atadıkları düzeyleri, gözden geçir/yeni açıklama sekmelerini kullanarak gerekçelendirebilmelerine imkân sağlaması ve açıklama bölümü aracılığıyla fikir alışverişi yapabilmeleri açısından kıymetlidir. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra alan uzmanlarının e-postalarına gönderilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili düzenek örneği Şekil 1'de sunulmuştur.

oru Numarası ve Soru Kökü	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Beceri Yeterlilik Düzeyinin Numarası ve Düzeydeki İlgili Cümle/Cümleler	Anahtar Kavram
1. Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili söz cümleye "belli bir sıra gözetmeksizin" anlamı katmıştır?	A) Yaptığım işleri <u>orada burada</u> anlatıyor, beni yere göğe sığdıramıyordu. B) Romanın <u>orasından burasından</u> parçalar okuyor, yorumlamamızı istiyordu. C) Hayat bu zamana kadar beni <u>oradan oraya</u> sürükleyip durdu. D) Odanın <u>arasında burasında</u> kıyafetler duruyordu.	

Şekil 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Bir Kesit

1.4. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nitel veri analizinin çoğunlukla ilk ve en alt düzeyinde yer alan analiz biçimi olarak bilinen betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2020, s. 86). Bir araştırmacının sorunun düzeyi ile ilgili çelişkiye düştüğü durum gerçekleştiğinde ise diğer araştırmacıdan fikir alınarak görüş birliğine varılmıştır. Görüş birliğine varılamayan sorularda alan uzmanlarının görüşleri beklenmiş görüşler araştırmacılara ulaştıktan sonra Zoom uygulaması üzerinden odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesine başlamadan önce araştırmacılar tarafından alan uzmanlarına odak grup görüşmesinin süresi, yapılma amacı ve odak grup görüşme sürecinin nasıl işleyeceği hakkında bilgi verilmiş katılımcıların tanışmasına olanak sağlanmıştır. Bu durumun

yanı sıra her katılımcının fikrinin önemli olduğu, aynı anda sadece bir kişinin konuşması gerektiği, herkesin birbirini dinlemesinin gerektiği konularında da açıklamalar yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde katılımcıların birbirlerinin görüşlerine katılıp katılmama konusunda serbest oldukları ancak daha derinden bilgi edinmek ve temel görüş farklılıklarını anlamak için birbirlerinin cevaplarını izlemelerinin faydalı olacağı söylenir (Kısa, 2021, s. 124). Bu doğrultuda katılımcıların birbirlerini dikkatli bir şekilde dinlemelerinin görüş farklılıklarının daha iyi anlaşılması için önemli olduğu vurgulanmıştır. Odak grup görüşmesiyle sorular tekrar incelenip gerekçeler açıklanmış ve karara varılmıştır. Odak grup görüşmesinin sonucunda soruların PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri ile ilgili karara varıldıktan sonra elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından tablolara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Bulgularda sorunun numarası, soru kökü ve karşıladığı PISA okuma becerisi yeterlilik düzeyi aynı tabloda sunulmuştur.

1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar tarafından atanan düzeylerin geçerli ve güvenilir olup olmadığını anlamak için veri kodlaması yapıldıktan sonra kodlamalar arası tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen “Uyuşum Yüzdesi Formülü” kullanılmıştır. Formüle göre yapılan hesaplama “Güvenirlik=Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” şeklindedir. İki araştırmacının sorunun düzeyi için aynı kodlamaları yapmaları durumunda görüş birliği, farklı kodlamaları yapmaları durumunda ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Kodlamalar sonucunda uyum yüzdesi %70 olarak tespit edilmiştir. Kodlamalar arası uyum yüzdesinin %70 ve üzerinde olması kodlama güvenirliliği için yeterli olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacıların önceden atadıkları düzeyler ile alan uzmanlarının atadıkları düzeyler tek bir tabloda toplanmıştır. Atanan düzeyler karşılaştırıldığında büyük oranda benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Verilere göre Kendall’s W Uyum katsayısı testi yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Araştırmacılar ve Alan Uzmanları Arasındaki Uyum Analizi Sonuçları

Hipotez Testi Özeti				
Hükümsüz hipotez	Test	Anlamlar	Karar	
1	Dağılımları aynı olan: S1. S2. S3. S4. S5. S6. S7. S8. S9. S10. S11. S12. S13. S14. S15. S16. S17. S18. S19 and S20.	İlişkili-Örnekleme Kendall-W Uyum Katsayısı	000	Yokluk hipotezi reddedilmiştir.
Asimtotik (çift taraflı) anlamlılık değeri esas alınmıştır. Anlamlılık değeri. 05’tir.				
Katılımcı sayısı			5	
Kendall’s W uyum katsayısı			,709	
Test İstatistiği			67,312	
Serbestlik Derecesi			19	
Asimtotik Anlamlılık Değeri. (2 taraflı test)			,000	

Tablo 4'teki analizde belirtilen yokluk hipotezi LGS Türkçe sorularına düzey atayan araştırmacı ve alan uzmanlarının arasında uyum bulunup bulunmadığını ifade etmektedir. Uyum varsa yokluk hipotezi reddedilmekte uyum yoksa yokluk hipotezi devreye girmektedir. Sonuçlar analiz edildiğinde yokluk hipotezinin reddedildiği görölmektedir. Yani araştırmacılar arasında büyük oranda uyum vardır. Sonuçlara göre W testi anlamlılık(significance) değeri 0,05 küçük olduğu için ($0,000 < 0,05$), yokluk hipotezi (LGS sorularının düzeylerine yönelik araştırmacı ve alan uzmanları arasında ortak bir görüş yoktur) hipotezi reddedilerek alternatif hipotez (LGS Türkçe sorularının düzeylerine yönelik araştırmacılar ve alan uzmanları arasında ortak bir görüş vardır) kabul edilir. Böylece LGS Türkçe sorularının düzeylerine yönelik araştırmacılar ve alan uzmanları arasında ortak bir görüşün var olduğuna %5 anlamlılık seviyesinde karar verilmiştir.

Tablo 5: Kappa İstatistiğinin Yorumlanmasına İlişkin Değer Aralıkları

κ	Uyumun Gücü
$\leq 0,00$	Zayıf
0,00 – 0,20	Önemsiz
0,21 – 0,40	Düşük
0,41 – 0,60	Orta
0,61 – 0,80	Önemli

Analiz sonuçlarına göre iki araştırmacı ve üç alan uzmanının tespitleri arasındaki Kendall's W uyum katsayısı 0,709'dur. Uyum katsayısının "önemli düzeyde" çıkması istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuç araştırmacıların ve alan uzmanlarının LGS Türkçe sorularına birbiriyle uyumlu düzeyler atadıklarını göstermektedir yani çoğunlukla iki araştırmacı ve üç alan uzmanı birbirinden bağımsız şekilde aynı sorulara aynı düzeyleri atamışlardır. Bu durum araştırmacı ve alan uzmanları arasında uyum olduğunu göstermektedir. Bu tablonun (K İstatistiğinin) yorumlanmasında Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen uyum düzeyleri kullanılmaktadır (Akt. Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017).

2. Bulgular

2022 LGS'de 20 Türkçe sorusu bulunmaktadır. Araştırmaya konu olan sorular PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri açısından incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda elde edilen veriler araştırmanın bulgular kısmını oluşturmuştur. 2022 LGS Türkçe sorularına ilişkin bulgu ve yorumlar Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6: 2022 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerine Göre Dağılımı

Düzyey ve Açıklama	Soru Numarası ve Soru Kökü
<p>1a düzeyi: Aşına oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bilgiler ile <i>kendi sahip olduğu bilgiler</i> arasında basit bağlantılar kurabilirler.</p>	<p>Soru 8. Bu parça aşığıdaki metin türlerinden hangisine örnek olabilir?</p> <p>Soru 11. Bu metnin anlatımıyla ilgili aşığıdakilerden hangisi <u>söylenemez</u>?</p> <p>Soru 14. Numaralanmış cümlelerin hangilerinde aynı tür anlatım bozukluğu vardır?</p> <p>Soru 17. Aşığıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?</p> <p>Soru 18. Buna göre aşığıdakilerin hangisinde etken geçişsiz bir fiil vardır?</p> <p>Soru 19. Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangisinde yer tamlayıcısı <u>yoktur</u>?</p> <p>Soru 20. Bu metinde yay ayrıçla boş bırakılan yerlere sırasıyla aşığıdaki noktalama işaretlerinden hangisi getirilmelidir?</p>
<p>1b düzeyi: Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler.</p>	<p>Soru 1. Aşığıdakilerin hangisinde altı çizili söz cümleye “belli bir sıra gözetmeksizin” anlamı katmıştır?</p> <p>Soru 2. Bu cümledeki altı çizili sözle anlatılmak istenen aşığıdakilerden hangisi <u>değildir</u>?</p> <p>Soru 13. Aşığıdakilerden hangisi anlamca bu cümleye <u>en yakındır</u>?</p>

2. düzey: Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilir.

3. düzey: Bu düzeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edilebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilir. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler.

Soru 3. Bu metindeki numaralanmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

Soru 4. Bu metindeki numaralanmış cümlelerden hangisi düşüncenin akışını bozmaktadır?

Soru 5. Aşağıdakilerden hangisi bu metinde boş bırakılan yerlerden herhangi birine getirilemez?

Soru 6. Bu konuşmaya göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

Soru 7. Bu grafik aşağıdaki haber metinlerinden hangisini desteklemektedir?

Soru 9. Buna göre aşağıdaki görsellerden hangisi “kenter yürüyüşü” nün numaralanmış aşamalarından herhangi birine ait olamaz?

Soru 16. Bu tablodan yargılarından hangileri çıkarılabilir?

Soru 10. Numaralanmış cümlelerin anlamca doğru bir biçimde birleştirilmiş hâli aşağıdakilerden hangisidir?

Soru 12. Bu konuşmada boş bırakılan yerlere düşüncenin akışına göre sırasıyla aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

Soru 15. Bu bilgilere göre, aşağıdakilerin hangisinde kişinin üçüncü ayda okuduğu kitap doğru verilmiştir?

2022 LGS Türkçe Sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: 2022 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerine Göre Dağılımı

PISA Düzeyleri	Örtüştüğü Soru Numarası	2022 LGS Örtüşen Soru Sayısı	%
1. Düzey	1a	8, 11, 14, 17, 18, 19, 20	7
	1b	1, 2, 13	3
	1c	-	-
2. Düzey	3, 4, 5, 6, 7, 9, 16	7	35,00
3. Düzey	10, 12, 15	3	15,00
4. Düzey	-	-	-
5. Düzey	-	-	-
6. Düzey	-	-	-
Toplam	20	20	100

LGS Türkçe sorularında 1a düzeyini karşılayan 8, 11, 14, 17, 18, 19, 20 olmak üzere toplam yedi soru bulunmaktadır. 8 ve 14. sorularda araştırmacı ve alan uzmanları görüş birliğine varmışken 11, 17, 18, 19 ve 20 numaralı sorularda görüş ayrılığı yaşanmıştır.

8. sorunun anahtar kavramı metin türüdür. Soru öğrencinin metin türleri bilgisini ölçmeye yönelik olup sorunun öncülünde orta uzunlukta tek bir metin sunulmaktadır. Öğrencinin yazarın yazıyı kaleme alma amacı olan metnin türünü tespit edebilmesi için metnin içerisinde belirlediği özellikleri, metin türleri ile ilgili ön bilgileriyle eşleştirmesi ve doğru seçeneği işaretlemesi gerekmektedir. 8. sorunun düzeyi ile ilgili araştırmacı ve alan uzmanlarının tamamı görüş birliğindedir. 14. sorunun anahtar kavramı anlatım bozukluğudur. Bu soruyu çözmek için kavramsal bir dış bilgiye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. İlgili sorunun düzeyi konusunda araştırmacılar ve alan uzmanlarının tamamı görüş birliğindedir.

11. soruya bakıldığında anahtar kavramının parçada anlam olduğu görülmektedir. Soru, öğrencinin düşünceyi geliştirme yollarına hakimiyet bilgisini ölçmeye yöneliktir. Sorunun öncülünde orta uzunlukta bir metin bulunmaktadır. A2, AU2 ve AU3 kodlu araştırmacı ve alan uzmanları bu soruyu çözmek için ezberlenen bilginin uygulanmasını gerektiren kavramsal bir dış bilgiye ihtiyaç duyulduğu gerekçesiyle 1a düzeyi olduğu konusunda görüş birliğindedir. A1 kodlu araştırmacı bu sorunun dile dayalı farklılıkları ölçtüğü gerekçesiyle 4. düzey olabileceğini, AU1 kodlu alan uzmanı ise iddiaları karşılaştırma becerisinden dolayı 2. düzey olabileceğini ifade etmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde ilgili sorunun ezberlenen bilginin uygulanmasını gerektirdiği için 4. düzey olamayacağı anlaşılmıştır. 2. düzeyin atanması için soruyu çözmekte yardımcı olabilecek gerekli teorik bilginin de sorunun öncülünde verilmesi gerektiği fakat bu soruda dışardan kavramsal bir bilgi gerektiği görülmüştür ve 1a düzeyi atanmıştır. 20. sorunun anahtar kavramı noktalama işaretidir. İlgili soruyu çözebilmek için öğrencinin kendi sahip olduğu bilgilerle metindeki bilgileri eşleştirmesi yani kavramsal bir dış bilgiye sahip olması gerekmektedir. A2 AU2 ve AU3 kodlu araştırmacı ve alan uzmanları bu durumu gerekçe göstererek bu soruların ezberlenen bilginin uygulanmasını gerektirdiği için 1a düzeyine karşılık geldiğini ifade etmiştir. A1 kodlu araştırmacı bu soruların dile dayalı farklılığı ölçtüğü gerekçesiyle 4. düzeye karşılık geldiğini, AU1 kodlu alan uzmanı ise önbilgilerle kurulan bağlantılar basit bağlantılar olarak değerlendirilemeyeceğini, öğrencinin çok fazla değişkeni ve bilgiyi göz önünde bulundurması, bunlarla ilişki kurmasının gerektiğini ve bu nedenle soruların 2. düzeye karşılık geldiğini ifade etmiştir. Yapılan inceleme sonucunda bu soruya 2. düzeyin atanması için *gerekli bilgilerin açıkça verildiği* ifadesini karşılaması gerekmektedir. Oysa sorunun öncülünde gerekli bilgi verilmemiştir. Bu soruda dışardan kavramsal bir bilgi gerekmektedir. Her ne kadar 2. düzeyde yer alan iddiaları karşılaştırma becerisi de bu soru için uygun olsa da soruyu çözmek için gerekli bilginin verilmeyişi bu sorunun 2. düzey olmadığını 1a düzeyine karşılık geldiğini işaret etmektedir. İlgili sorunun dile dayalı farklılığı ölçmediği, öğrencinin kendi sahip olduğu bilgilerle metindeki bilgiler arasında basit bağlantı kurmasının yeterli olduğu, ilgili sorunun ezberlenen bir bilgiyi uygulamayı gerektirdiği düşüncesiyle 1a düzeyinde olduğu konusunda görüş birliğine ulaşılmıştır. 18. sorunun fiilde çatı 19. sorunun ise yer tamlayıcısı (dolaylı tümleç) bilgisini ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Soruların öncüllerinde sorunun nasıl çözüleceğiyle ilgili teorik bilgi bulursa da öğrencinin bu bilgiyi zihninde anlamlandırması için anlama ve kavrama gibi bilişsel bir süreci işe koşması gerekmektedir. Bu durumun yanı sıra soruyu çözmek için yeterli olan kavramsal dış bilginin aslında öncülde bulunmadığı tespit edilmiştir. 18. soruda “Satıcı ürünleri temizlikçi de sokakları süpürdü.” cümlesinde olduğu gibi yüklem uyumsuzluğu gibi mantık hatası olan durumları tespit etmek,

dilbilgisi sorularını çözmek metindeki bilgiler ile kendi sahip oldukları arasında bağlantı/ bağlantılar kurmakla mümkün olur. Soruda ön bilgi olarak dil bilgisi sorusunun nasıl çözüleceğiyle ilgili teorik bilgi bulunsa da öğrencinin bu bilgiyi zihninde anlamlandırması için bilişsel bir sürece ihtiyacı vardır. 19. soruda önbilgide yer tamlayıcıları ile ilgili isimlendirmeler verilmiş olsa da yer tamlayıcı ekleri (-i, -e, -de, -den) verilmemiştir. Öğrenci her ne kadar öncülde gerekli teorik bilgi yüzeysel olarak verilse de kendi ön bilgilerini devreye sokmak zorundadır. İlgili soruların tamamı incelendiğinde bilgiyi kavrama ve uygulama sorularının ancak 1a düzeyini karşıladığı konusunda görüş birliğine ulaşılmıştır.

1b düzeyine karşılık gelen 1, 2, 13 numaralı sorular incelendiğinde ise 1 ve 2. sorunun anahtar kavramının sözcükte anlam olduğu görülmektedir. 1 ve 2. soruya A1, A2 ve AU1 kodlu araştırmacı ve alan uzmanı 1b düzeyini atamış AU2 ve AU3 kodlu alan uzmanları ise 1c düzeyini atamıştır. Bu soruya 1c düzeyini atayan alan uzmanları kavrama becerisini gerekçe göstermişlerdir. Yapılan incelemeler neticesinde bu soruyu çözebilmek için sadece kavrama becerisine sahip olmanın yeterli olmadığı, öğrencinin değerlendirme yapabilmesi için kavrama becerisinin sadece ön koşul olduğu, öğrencinin sadece altı çizili söz grubunu kavraması değil cümlenin bütünü de göz önüne alarak değerlendirme yapması gerektiği görülmüştür. Bu bilgilerden hareketle odak grup görüşmesinin sonucunda görüş birliğine varılarak 1b düzeyi atanmıştır. 13. soruda A1, A2, AU2 ve AU3 kodlu araştırmacı ve alan uzmanları bu sorunun 1b düzeyinde olduğu konusunda görüş birliğine varmıştır. AU1 kodlu alan uzmanı bu sorunun 2. düzey olduğu konusunda görüş belirtmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde bu sorunun anahtar kavramının anlam bilgisi olduğu, sorunun öğrencinin anlam bilgisine hakimiyetini ölçmeye yönelik olduğu anlaşılmıştır. Bu soruları çözebilmek için kavrama becerisine sahip olmanın yeterli olmadığı öğrencinin değerlendirme yapabilmesinin gerektiği ve değerlendirme için kavrama becerisinin sadece önkoşul olduğu anlaşıldığından 1b düzeyi olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. 10. sorunun anahtar kavramı paragrafta anlam, 13. sorunun ise cümlede anlamdır. 10 ve 13. sorunun soru kökleri okunduğunda her ne kadar mantık olarak birbirine benzediği düşünülse de soruların öncülleri incelendiği zaman 10. sorunun orta uzunlukta bir metin oluşu ve sıralama sınıflama becerisinin istenmesi, 13. sorunun ise öncülünde cümle oluşu ve öncül ile aynı anlama gelen seçeneği eşleştirme becerisi ölçüldüğünden iki sorunun düzeylerinin birbirinden farklı olduğu anlaşılmıştır. 10. sorunun 3. düzey, 13. sorunun ise 1b düzeyi olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır.

LGS Türkçe sorularında 2. düzeyi karşılayan 3, 4, 5, 6, 7, 9 ve 16 olmak üzere toplam yedi soru bulunmaktadır. Araştırmacı ve alan uzmanları tarafından sadece 3. soruda görüş ayrılığı yaşanmıştır. 3. sorunun anahtar kavramı karşılaştırmadır. AU1 ve AU3 kodlu alan uzmanları bu soruyu çözmek için gerekli olan bilgilerin cümleler şeklinde öncülde bulunduğu belirtmiş ve cevap seçeneklerinde de öncülle ilgili bilgilerin sorulmasını gerekçe göstererek 1a düzeyini atamıştır. Yapılan incelemeler neticesinde bu soruda her ne kadar cümle cümle karşılaştırma istense de bu sorunun orta uzunlukta bir metin olduğu, soruda istenen karşılaştırma becerisinin 2. düzeyi işaret ettiği konusunda araştırmacı ve alan uzmanlarının tamamı görüş birliğine ulaşmıştır. 4, 5, 6, 7, 9 ve 16 numaralı sorular öğrencinin orta uzunlukta metinlerle ilgili sınıflama, sıralama becerisi gibi 2. düzeye işaret eden becerileri işe koymasını gerektirmiştir. 4. sorunun anahtar kavramı metin-parça ilişkisidir. Paragrafın bütünlüğünü de göz önüne alarak düşüncenin akışını bozan cümle, giriş/sonuç cümlesinin ne olabileceği, hangi cümlenin anlatım yönüyle diğerlerinden farklı olabileceği, metindeki ilişkileri anlayabilme, anlam örüntüsü kurabilme gibi sorular paragrafta anlam konusuna girmektedir. İlgili soruyu çözebilmek için öğrencinin kelime

bilgisi, anlam bilgisi, deyim bilgisi, anlatım bozuklukları gibi birçok alana hâkim olması gerekmektedir. 5. sorunun anahtar kavramı paragrafta anlam bütünlüğüdür. Sorunun öncülünde orta uzunlukta bir metin ve bu metinde 4 tane boşluk bulunmaktadır. Öğrenciden bu boşlukların tamamına seçeneklerdeki deyimleri yerleştirmesi beklenmektedir. Paragraftaki anlamı doğrudan etkileyen deyimler içinde bulunduğu metni zenginleştirmektedir. Deyim sorularında öğrencinin ön bilgilerinde deyimlerle ilgili kavramsal dış bilgiye sahip olması beklenmekte ve bu bilgilerle orta uzunluktaki metinle anlam ilişkisi kurabilmesi gerekmektedir. 6. sorunun anahtar kavramının karşılaştırma olduğu görülmektedir. Soruyu çözmek için gerekli bilgiler öncülde mevcuttur. Öğrencinin her bir cümleyi dikkatli bir şekilde okuyarak cevap seçeneklerini karşılaştırması beklenmektedir. 7. sorunun anahtar kavramı görsel okumadır. Sorunun öncülünde süresiz bir metin olan grafik vardır. Öğrenciden bu grafiği dikkatli bir şekilde inceleyerek grafikteki bilgiler ile seçeneklerdeki bilgilerin anlamsal olarak aynı doğrultuda olup olmadığını belirleyebilmesi yani karşılaştırma yapması beklenmektedir. 9. numaralı sorunun anahtar kavramı görsel okumadır. Öğrencinin öncüldeki bilgilerle eşleşen görselin bulduğu cevap seçeneğini işaretlemesi beklenmektedir. 16. sorunun anahtar kavramı görsel okumadır. Soruda bir tablo ve tablonun altında üç öncül bulunmaktadır. Öğrenciden titizlikle tabloyu inceleyip hem tablo da hem de öncülde ortak olan yargıyı karşılaştırma yaparak belirlemesi beklenmektedir.

3. düzeye karşılık gelen 10 ve 12. soruda araştırmacı ve alan uzmanları görüş birliğinde olmasına rağmen 15. soruda görüş ayrılığı yaşanmıştır. 10 ve 12. sorunun anahtar kavramı paragrafta anlam bütünlüğüdür. 10. soruda üç tane öncül cümle yani orta uzunlukta bir metin bulunmaktadır. Öğrenciden öncüldeki cümleleri anlam akışına göre sıralayıp orta uzunlukta bir metne dönüştürmesi beklenmektedir. 12. sorunun öncülünde diyalog bulunmaktadır. Öğrenciden diyalog arasındaki boşluklara seçenekler arasından anlam akışına uygun cümleleri de ekleyerek anlamlı bir sıralama yapması beklenmektedir. Anlam bütünlüğü, düşüncenin akışına göre sıralama gibi beceriler basit bağlantılarla kurulan beceriler değildir. Bu beceriler için öğrencinin birçok düşünme becerisini bir arada kullanması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacı ve alan uzmanlarının tamamı bu sorunun 3. düzey olduğu konusunda görüş birliğindedir. 15. sorunun anahtar kavramı sözel mantıktır. Sorunun öncülünde süresiz metin kategorisine giren bir tablo ve tablonun üstünde dört öncül bulunmaktadır. Öğrenciden kendi önbilgilerinden hareketle öncüllerle ilişki kurması ve bu ilişki doğrultusunda çıkarım yapması beklenmektedir. 15. soruda A1, A2 ve AU3 kodlu araştırmacı ve alan uzmanı bu sorunun 3. düzey, AU1 ve AU2 kodlu alan uzmanları ise 5. düzey olduğu yönünde görüş birliğindedir. A1, A2 ve AU3 kodlu araştırmacı ve alan uzmanları öğrencinin kendi önbilgilerinden hareketle farklı akıl yürütme tekniklerini kullanarak öncüllerle ilişki kurması ve bu ilişki doğrultusunda ileri düzeyde çıkarım yapması gerektiğinden bu sorunun 3. düzeye karşılık geldiğini ifade etmiştir. AU1 ve AU2 kodlu alan uzmanları ise bu sorunun grafik sorusu olduğunu grafik sorularının 5. düzeye hitap ettiğini ifade etmiştir. Yapılan incelemelerde bu soru grafik sorusu olsa da grafiği yorumlama olduğu, grafiği birbirine dönüştürme sorusu olmadığı bu nedenle 5. düzey olamayacağı anlaşılmış ilgili sorunun 3. düzey olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye’de 2022 yılında uygulanan LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde 1c düzeyinde soru bulunmadığı, 1a düzeyinde yedi soru, 1b düzeyinde üç soru, 2. düzeyde yedi soru, 3. düzeyde üç soru olduğu tespit edilmiştir. 4, 5 ve 6. düzeyde ise soru bulunmadığı tespit edilmiştir.

Alan yazını tarandığında Batur, Ulutaş ve Beyret'in (2019) 2018 LGS Türkçe sorularını PISA okuma yeterlilikleri açısından inceledikleri araştırmada LGS Türkçe sorularının ağırlıklı olarak 2 ve 3. düzeyde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu durum 2009, 2012 ve 2018 PISA Türkiye sonuçlarıyla (MEB, 2010b, s. 38; MEB, 2015, s. 106; MEB, 2016, s. 32) ve Benzer'in (2019) ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının 2. düzeyde toplandığına dair sonucuyla benzerlik göstermektedir. Aktaş'ın (2022, s. 258) 2018-2022 LGS Türkçe sorularını PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre incelediği çalışmasında 2018, 2019, 2020, 2021 ve 2022 yıllarında uygulanan LGS Türkçe sorularında yoğunluğun 3. düzeyde olduğunu ve 2018-2022 yıllarındaki soruların genel olarak üst düzey düşünme becerilerini ölçmekte yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. 2009 SBS Türkçe soruları PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri açısından incelendiğinde de metinlerin hiçbirinin 5 ve 6. düzeyleri sorgulamadığı tespit edilmiştir (Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan, 2012, s. 215). Tuzlukaya'nın (2019, s. 97) 2016-2017 eğitim-öğretim yılı II. dönem 8. sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularını okuma beceri düzeyleri açısından değerlendirdiği araştırma sonucundaki en alt düzey olan 1b düzeyi, 4, 5 ve 6. düzeylerde hiç soru yer almadığı bilgisiyyle paralellik göstermektedir. Batur, Ulutaş ve Beyret'in (2019, s. 611-612) 2018 LGS Türkçe sorularını PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre incelediği araştırmada da 1b, 4, 5 ve 6. düzeyde hiç sorunun yer almadığı tespit edilmiştir. Alan yazınında Türkçe ders kitaplarını (Çeşitli açılardan; tema sonu sorular, okuma sonrası sorular vb.) PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre inceleyen çalışmalara bakıldığında da durumun benzer olduğu görülmüştür. Yağmur (2009) Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine etki edip etmediğini incelediği araştırmada Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerilere herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Coşkun (2013) Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelediği araştırmada, ders kitaplarında yer alan ölçme-değerlendirme sorularının yoğunlukla alt okuma beceri düzeyine ilişkin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer (2019) Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri açısından incelediği araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının en çok 1b, 1a ve 2 düzeylerinde yoğunlaştığı ve bu sonuçların da PISA'da çıkan sonuçlar ile uyumlu olması dikkat çekici olduğunu ifade etmiştir.

2023 LGS Türkçe sınavında 15. sorunun grafik sorusu olduğu görülmektedir. İlgili soru grafikleri birbirine dönüştürme sorusu olmayıp sadece yorumlama becerisinin işe koşulmasını gerektirdiği için alt düzey düşünme becerisini ölçmeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. LGS Türkçe alt testinde farklı yıllarda her grafik türü yer almıştır. Ancak henüz grafikleri birbirine dönüştürme ile ilgili soru çıkmamıştır (Yalçın ve Duran, 2022, s. 66). Bu durumun yanı sıra İnce ve Gözütok (2017) 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmada grafik, şema, katalog, tablo gibi unsurlara yer verilmediğini tespit etmiştir.

- MEB (Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü) 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla hayata geçirilmesi planlanan beceri temelli eğitime yönelik sınav yönetmeliği hazırlayabilir.

- MEB (Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü) sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorularla (açık uçlu) karşılaşmalarını sağlayacak bir planlama yapabilir.

- Öğretmenler sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine imkân tanıyacak tablo, grafik (grafik dönüştürücüler) görsel unsur vb. unsurlarla karşılaşmalarını sağlayabilir.

Kaynaklar

- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 258-276.
- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 31-60.
- Aşıcı, M., Baysal, N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2012). Türkiye’de yapılan 2009 PISA ve seviye belirleme sınavındaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 210-217.
- Ayrancı, B. B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(20), 119-130.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Başerer, D. (2021). *Düşünme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Bıkmaz Bilgen, Ö. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.
- Coşkun, D. Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 22-43.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Demiral, H. ve Menşan, N. Ö. (2017). Sekizinci sınıf Türkçe dersinin PISA okuma becerilerine göre değerlendirilmesi. Ö. Demirel ve K. İşeri (Yay. haz.). *Küreselleşen dünyada eğitim*. İçinde (s. 567-580). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K., Tarakcı, R. ve Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnce, M. ve Gözütok, D. (2017). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi*. *Turkish Studies*, 12(33), 213-225.
- Kısa, N. (2021). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları. N. Cemaloğlu. (Yay. Haz.). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik*. İçinde (s. 103-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Landis, R. J. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of Server agreement for categorical Data. *Uluslararası Biyometrik Topluluğu*, 33(1), 159-174.

- LGS. (2022). *LGS Türkçe soruları*. Erişim Adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/>
- MEB. (2005). *PISA 2003 ulusal raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2010a). *PISA 2006 ulusal nihai raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>
- MEB. (2010b). *PISA 2009 ulusal raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf>
- MEB. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/23172540_pisa2012-ulusal-nihai-raporu.pdf
- MEB. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. MEB. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wpcontent/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. No: 10 Millî Eğitim Bakanlığı, Erişim Adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage: New York.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Savran, N. Z. (2004). PISA projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-412.
- Temizyürek, F. ve İnce, V. (2019). Okuma becerileri dersi kazanımları ile PISA okuma becerilerine ait düzeylerin içerik açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 73(3).
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. Sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Lingual Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 92-100.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, 20-34.
- Yalçın, D. ve Duran, E. (2022). LGS Türkçe ve matematik sorularındaki grafiklerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 53-72.
- Yetgin, A. ve Katrancı, M. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 33-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The importance of reading skills is manifested in every stage of daily life beyond the boundaries of school today. In order to watch a new movie with subtitles, you need to be able to read fluently, or you need to be able to understand what you read quickly to be able to take advantage of discount opportunities in a market. The International Student Assessment Program (PISA), organized by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), is one of the largest international education studies in which students' knowledge and skills in the fields of mathematics, science and reading skills are evaluated (Ministry of National Education [MEB], 2010b, p. 1).

Students in Turkey are prepared for the PISA research according to the LGS question type. It is a necessity to bring LGS Turkish questions closer to PISA reading skills 1 (a, b, c), 2 and 3 levels, as well as 4, 5 and 6 proficiency levels, that is, to put the skill to work. Levels 4, 5 and 6 in PISA reading skills competencies measure higher order thinking skills, that is, whether knowledge is transformed into skills. Knowing the distribution of LGS Turkish questions according to PISA reading skills proficiency levels is important as it will guide all stakeholders of education. The purpose of this study is to start the 2021-2022 academic year II. The aim of this study is to reveal the distribution of LGS Turkish questions applied at the end of the semester according to PISA reading skills proficiency levels. For this purpose, "What is the distribution of 2022 LGS Turkish questions according to PISA reading skills proficiency levels?" The answer to the question has been sought.

This study was conducted based on qualitative research method. Document analysis technique was used in the study. The reason for using the document analysis technique is that the research object is a document. The research object of the study is the 2021-2022 academic year II. These are the LGS Turkish course exam questions administered at the end of the semester. Exam questions were taken from <https://odsgm.meb.gov.tr>, the official website of the General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services of the Ministry of National Education. Two researchers examined the overlap of the 2022 LGS exam questions with PISA reading skills proficiency levels, and the opinions of three field experts were consulted for the validity and reliability of the study. In this study, II. A semi-structured interview form was prepared to determine the distribution of LGS Turkish questions applied at the end of the semester according to PISA reading skills proficiency levels. Descriptive analysis technique was used when analyzing the data.

When the distribution of LGS Turkish questions applied in Turkey in 2022 according to PISA reading skills proficiency levels is examined, it has been determined that there are no questions at level 1c, seven questions at level 1a, three questions at level 1b, seven questions at level 2, and three questions at level 3. It was determined that there were no questions at the 4th, 5th and 6th levels. When the 2009 SBS Turkish questions were examined in terms of PISA reading skills proficiency levels, it was found that none of the texts questioned the 5th and 6th levels (Aşıcı, Baysal, & Şahenk Erkan, 2012, p. 215). Tuzlukaya (2019, p. 97) 2016-2017 academic year II. The results of the research in which he evaluated the 8th grade Turkish lesson central exam questions in terms of reading skill levels show parallelism with the knowledge that there are no questions at the 4th, 5th and 6th levels, which is the lowest level. In the study in which Batur, Ulutaş, and Beyret (2019, pp. 611-612) examined the 2018 LGS Turkish questions according to their PISA reading skills proficiency levels, it was found that there were no questions at the 1b, 4, 5, and 6 levels.

As a result of this research, the following recommendations were made. MEB (General Directorate of Assessment, Evaluation and Examination Services) may prepare examination regulations for skill-based education planned to be implemented with the 2006 Turkish Course Curriculum. MEB (General Directorate of Assessment, Evaluation and Examination Services) can make a plan to ensure that students encounter (open-ended) questions to measure their higher-level thinking skills in classroom assessment and evaluation practices. In classroom practices, teachers use tables, graphs (graphic converters), visual elements, etc. that will enable students to develop higher-level thinking skills. may enable them to encounter the elements.