

## 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BECERİ TEMELLİ TÜRKÇE SORULARINI ÇÖZME DÜZEYLERİ VE BUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Demet DEVECİ\*, Derya EROĞLU\*\*, Zeynep BEKTAŞ\*\*\*

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli Türkçe sorularını çözme düzeylerini ve bunu etkileyen faktörleri tespit etmektir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve MEB tarafından yayımlanan beceri temelli örnek Türkçe soruları kullanılmıştır. Ordu ilinden 2, Trabzon ilinden 3 devlete bağlı ortaokulda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf seviyesinde 327 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. SPSS 26 programından yararlanılarak veriler analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre sınıf düzeyi, okul ortalaması, anne-baba eğitim durumu, kitap okuma ve test çözme alışkanlığı ile beceri temelli Türkçe sorularını çözme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyet faktöründe ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin çoğunun yeni nesil sorulara karşı bakışı “Yeni nesil sorular zor gibi görünen kolay sorulardır.” şeklindedir. Öğrencilerin tamamına yakını Türkçe dersinde işlenen konuların yeni nesil soruları çözmeye yardımcı olduğunu ve kısmen yardımcı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin yarısından fazlası yeni nesil soruları anlamak için birkaç kere okuma ihtiyacı duyduklarını, bu nedenle soruyu çözmelerinin beş-altı dakika sürdüğünü belirtmişlerdir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Beceri temelli Türkçe soruları, Yeni nesil Türkçe soruları, Üst düzey beceriler.*

## LEVELS OF 7TH AND 8TH GRADE STUDENTS SOLVING SKILL-BASED TURKISH QUESTIONS AND AFFECTING FACTORS

### ABSTRACT

*The aim of this study is to determine the level of 7 and 8th grade students solving skill-based Turkish questions and the factors affecting this. In this study, in which the descriptive survey method was used, the personal information form prepared by the researchers and the skill-based sample Turkish questions published by the Ministry of National Education were used as data collection tools. The sample of the research consists of 327 students at the 7th and 8th grades studying in 2 state secondary schools from Ordu and 3 from Trabzon. Data were analyzed by using the SPSS 26 program. According to the data obtained, a significant relationship was found between the grade level, school average, parental education level, reading books and test-solving habits, and the level of solving skill-based Turkish questions. There was no significant difference in gender factor. The view of most of the students towards the new generation questions “New generation questions are easy questions that seem difficult.” is in the form. Almost all of the students think that the topics covered in the Turkish lesson help to solve the new generation questions and partially help. In addition, more than half of the students stated that they needed to read several times to understand the new generation questions, so it took five to six minutes to solve the question.*

**Keywords:** *Skill-based Turkish questions, new generation Turkish questions, high-level skills.*

\*Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, [demetdyci@gmail.com](mailto:demetdyci@gmail.com)

\*\*Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, [deryaozturk61@hotmail.com](mailto:deryaozturk61@hotmail.com)

\*\*\*Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, [zeynep.bektas61@hotmail.com](mailto:zeynep.bektas61@hotmail.com)

## Giriş

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişim kendini her alanda göstermiş, insanların da bu gelişim doğrultusunda ihtiyaçları değişmiştir. Eğitim de bu durumdan etkilenmiş, üst bilişsel becerilerin etkin olduğu bir sistem getirme çalışmaları başlamıştır. Eğitim alanında dünyada yaşanan gelişmeler doğrultusunda ülkemiz de bu gelişmelere uyum göstermiş ve 2004 senesi itibarıyla çoğu dersin öğretim programında büyük çaplı değişiklik yapılmıştır. (Anılan & Sarier, 2008; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal, Aşık & Akbunar, 2015). Öğretim programlarında yapılan büyük değişikliğin türlü nedenleri vardır. Yeni öğretim yaklaşımlarının meydana çıkması, eğitim teknolojilerinin gelişimi, çağa ve gelişmelere uyum sağlamak gibi nedenlerle birlikte TIMSS, PISA, PIRLS vb. uluslararası platformda yapılan sınavlarda Türk öğrencilerin yeterli seviyede başarı gösterememesi program değişikliğinin en önemli sebebi olmuştur (Erden, 2020; Erdoğan vd., 2015; Kırbas, 2021). 2005-2006 eğitim öğretim yılında eğitim sisteminde yapılandırma yaklaşımına geçiş ve programdaki değişim, merkezi sınavlarda da kendini göstermiş; 20 yılda beş kere sınav sistemi değişmiştir: 1997-2003 Liselere Geçiş Sınavı (LGS), 2003-2007 Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2007-2013 Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2013-2017 Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG), 2018 itibarıyla Liselere Geçiş Sistemi (LGS).

Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı veya işaretlerle ifade edilmesi; değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp sonucun bir değer yargısına varılmasıdır (Turgut, 1991). Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini, kazanımların ve öğrenmenin ne kadar sağlandığını, öğrencilerin eksiklerini, ilgili ve başarılı olduğu alanları tespit etmek için ölçme ve değerlendirmeye gereksinim duyulur. Türk eğitim sisteminde ise geçmişten günümüze eğitim yaklaşımlarında, ders programlarında yapılan değişiklikler ölçme değerlendirme sisteminin de güncellenmesini gerekli kılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının 2023 eğitim planı çerçevesinde, ölçme ve değerlendirmeye yönelik yapılan sınavların hedefinin ve içeriğinin tekrar düzenlenmesi yer almaktadır. Ortaöğretime geçişte 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla Liselere Geçiş Sistemi (LGS) uygulanmaya başlamıştır. Bu sınavla birlikte soruların tarzı değişmiş, ezbere dayalı sorulardan ziyade beceri temelli sorulara yer verilmiştir. Alan yazında “yeni nesil soru” (Karakeçe, 2021) veya “bağlam temelli soru” (İlhan & Hoşgören, 2017) şeklinde adlandırılan bu tip soruları, MEB “beceri temelli sorular” (MEB, 2019b) olarak adlandırmıştır. Eğitim camiasında ise “Yeni Nesil Soru” olarak bilinen beceri temelli soru ifadesi paragraf, bulmaca, grafik, görsel kullanarak öğrencilerin bilgiyi kavrayıp yorumlaması, akıl yürütmesi, çözümlenmesi yani üst bilişsel becerileri kullanabilmesi amacıyla hazırlanan sorular olarak tanımlanabilir. Türkiye’nin yıllardır ulusal sınavlarda kullandığı soru tarzını değiştirip beceri temelli soru tarzına yönelme sebeplerine bakıldığında kuşkusuz uluslararası ölçekteki sınavlar önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye’nin PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası sınavlarda alt sıralarda yer alması sürekli tartışılan bir konu olmakla birlikte eğitimde yapılan reformların da temel sebepleri arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmalar öğretim programlarının, ders kitaplarının ve ulusal ölçekteki sınavların uluslararası ölçekteki sınavlarla uyumlu olmadığını ortaya koymaktadır [Erden (2020), (2001 PIRLS Ulusal Raporu), (OECD, 2021)].

PIRLS, (Progress in International Reading Literacy Study-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu-IEA tarafından 5 senelik periyotlarla yapılan bir tarama araştırmasıdır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin farklı yazın türlerine göre okuma alışkanlıklarını ve okuduğunu anlama becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek üzere bilişsel testler ile öğrencilerin bu becerilerini etkileyen değişkenleri saptamak için okul, öğrenci, öğretmen ve veli anketleri yapılmaktadır. Türkiye PIRLS’e 2001’de katılmış, 35 ülke arasında 28. olmuştur. PIRLS sonuçları Türk öğrencilerin, okuma becerileri bakımından uluslararası ölçülere göre düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Öğrenci anketine verilen yanıtlardan hareketle

uluslararası ortalamaya göre okul öncesi eğitim almış öğrenci sayısının düşük olduğu, öğrencilerin aileleriyle okuma çalışmalarına yeterli vakit ayırmadığı, okuma faaliyetlerinin genellikle ders kitaplarındaki metinlerle sınırlı kaldığı, sınıfta çocuk kitapları, gazete ve dergilerle fazla etkinlik yapılmadığı, evdeki kitap sayısının oldukça düşük seviyede olduğu, sınıfların genellikle kalabalık olduğu, okuma etkinliklerinin değerlendirilmesi için daha çok testlerden faydalandığı, öğrencilerin televizyon izleyerek geçirdiği sürenin uluslararası ortalamaya yakın olduğu saptanmıştır (2001 PIRLS Ulusal Raporu). Bu sonucun akabinde Türkiye 20 yıl boyunca PIRLS'e katılmamış, 20 yıl aranın ardından 2021'de katılmıştır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) uluslararası seviyede yaptığı bir öğrenci izleme çalışmasıdır. Üç yılda bir yapılan PISA ilk kez 2000'de uygulanmıştır. Türkiye PISA'ya ilk kez 2003 yılında katılmış, 41 ülke arasında 33. sırada yer almıştır. PISA'nın temel amacı; 15 yaş grubu öğrencilerin okulda kazandıkları okuma becerisi, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarındaki bilgi ve becerilerini gündelik hayatta kullanma yeterliliklerini değerlendirmektir (MEB, 2019). PISA her uygulamada bir alanı değerlendirmektedir; 2000, 2009 ve 2018 yıllarında okuma becerilerini değerlendirmiştir. Türkiye 2009 yılında 65 ülke arasında 41. sırada, 2018 yılında 79 ülke arasında 40. sıradadır. (OECD, 2021).

MEB, 2023 vizyonu doğrultusunda çalışmalar yapmaktadır. Uluslararası sınavlarda olduğu gibi konu ve kavramların yanı sıra; "bilimsel süreç becerileri, okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme" gibi becerilerin ölçüleceğini ifade etmiştir (MEB, 2018a). Bu doğrultuda MEB öğrencileri ve öğretmenleri bu tarz sorularla tanıştıran deneyim kazanmalarını sağlamak ve öğrencileri LGS'ye hazırlamak adına ilk kez 28 Aralık 2017 tarihinde çevrimiçi (online) ortamda örnek beceri temelli sorular yayımlamıştır. Beceri temelli örnek soruların yayımlanması her ay devam etmektedir. Ayrıca 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim öğretim yıllarında öğrencilere tüm dersleri içeren beceri temelli sorular kitabı MEB tarafından dağıtılmıştır.

### **Amaç**

Türkçe dersi; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir derstir. Dil bilgisi ise dört temel becerinin geliştirilmesi için kullanılan bir araçtır. Türkçe dersi öğretim programıyla; konuşma, okuma, yazma, Türkçeyi doğru kullanma, araştırma ve keşfetme, bilgiye ulaşma, eleştirel bakış açısıyla yorumlama, Türk ve dünya kültürünü fark ettirmek ve sahiplendirmek, millî ve manevî değerlere önem vererek millî duyguyu geliştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2019). Türkçe dersinin amacından yola çıkılarak öğrencilere bilgi ve kavrama düzeyine dayalı soruların yanı sıra üst düzey becerilerini kullanabilecekleri beceri temelli sorular yönelmenin daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Alan yazında beceri temelli sorularla ilgili çalışmalar mevcuttur. Fakat bu çalışmaların çoğu fen bilimleri ve matematik derslerine yöneliktir. Beceri temelli Türkçe sorularına yönelik çalışma sayısı sınırlıdır. Gürbüz-Us ve Ercan-Güven (2022) yaptıkları çalışmada MEB tarafından yayımlanan yeni nesil Türkçe sorularının Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına uygun olmasıyla birlikte yaratma basamağında hiç soru bulunmadığını saptamışlardır. Ayrıca MEB'in oluşturduğu ve yayımladığı Türkçe yeni nesil sorularla alakalı mevcut çalışmaların yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Sanca, Artun, Bakırcı, Okur (2021) çalışmalarının sonucunda; beceri temelli soruların kavramsal bilgi (%74.6), olgusal bilgi (%21.6), işlemsel bilgi (%3.8) basamağında olduğu saptanmıştır. Ayrıca soruların yaratma (%5), çözümlenme (%1.1), uygulama (%1.6), anlama (%77.9), hatırlama (%14.4) basamağında olduğunu belirlemişlerdir. Erden (2020) beceri temelli sorulara ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin, LGS'deki beceri temelli soruların Türkçe ve matematik dersleri öğretim programlarının kazanımlarıyla uyumlu olmadığını ve Türkçe, fen bilimleri ve matematik derslerinin öğretim programları ile ders kitaplarının beceri temelli

soruları çözmeye rehberlik etmede yeterli düzeyde olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin uzmanlık alanlarından bağımsız olarak beceri temelli soruların eğitim ortamlarına etkilerini; okuma alışkanlığı, kaynak eksikliği, yeni öğretim süreçleri ve hizmet içi eğitim ihtiyacı kavramlarıyla açıklama eğiliminde olduklarını göstermiştir. Atay (2021) beceri temelli sorulara yönelik öğretmen görüşlerini ele aldığı çalışmasında LGS ile çeşitlenen soru tarzının öğrenciler arasında ayrıştırmayı kolaylaştırdığı, Türkçe testinin ders kazanımlarıyla uyumlu olsa da muhakeme ve sözel mantık gerektiren soruların öğrenci düzeyinin üzerinde olduğu, yeni nesil soruların bilgidan ziyade anlama ve yorum kabiliyeti gerektirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ünsal ve Kaba (2022) yaptıkları çalışmada beceri temelli soruların öğretmenlerin mesleki gelişimine desteklemekle birlikte programı yetiştirememeye, materyal ve kaynak eksikliği gibi zorluklar getirdiği, ayrıca beceri temelli soruların akademik olarak düşük öğrencilerin başarısızlık hissine kapılmaları gibi olumsuz yönleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ordu, Engin, Topçuoğlu-Ünal (2021) araştırmalarının neticesinde örnek sorular ile LGS Türkçe sorularındaki metin türlerinin %100, kazanımların %93.3, öğrenme/beceri alanlarının %100 uygun olduğu sonucuna ulaşmakla birlikte MEB'in öğrencileri sorumlu tuttuğu konuşma ve dinleme kazanımlarına LGS'de yer vermediğini saptamıştır. Karakeçe (2021) araştırmasında beceri temelli soruların uzun ve karmaşık olmasından dolayı öğrencilerin sonucu bulmakta zorlandığını, öğretmenlerin de soruları uzun ve çetrefilli olarak nitelendirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin yeni nesil sorulara olumlu bakmakla birlikte süre yetersizliği nedeniyle derslerde yeni nesil sorulara yer veremediği ve ders kitaplarının yeni nesil sorular açısından yetersiz olduğu görüşlerine ulaşmıştır.

Yukarıda yer verilen çalışmaların yanı sıra alan yazında beceri temelli sorularla ilgili daha çok fen bilimleri ve matematik derslerine yönelik araştırmalar mevcuttur. Öğrencilerin beceri temelli Türkçe sorularını çözmeye düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler üzerine bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle beceri temelli Türkçe sorularını çözmeye düzeyleri üzerine bir çalışma yapma gereği duyulmuştur. Yapılan çalışmanın alan yazına bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli Türkçe sorularını çözmeye düzeylerini ve bunu etkileyen faktörleri tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın cevap aradığı sorular aşağıda sıralanmıştır:

1. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli Türkçe sorularını çözmeye düzeyleri nedir?
2. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli Türkçe sorularını çözmeye düzeyleri üzerinde cinsiyetin, sınıf düzeyinin, anne-baba eğitim durumunun, kitap okuma ve test çözmeye alışkanlığının etkisi var mıdır?
3. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli Türkçe sorularını çözmeye düzeyleri ve okul ortalaması arasında ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik bakışı nedir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli ve Deseni**

Bu çalışmada kişisel bilgi formu ile öğrencilerin “cinsiyet, sınıf düzeyi, okul ortalaması, anne ve baba eğitim durumu, kitap okuma alışkanlığı, test çözmeye alışkanlığı, yeni nesil soru çözmeye süreleri, beceri temelli sorulara ilişkin bakış” bilgileri toplanmıştır. Bu değişkenler ile öğrencilerin beceri temelli sorularını çözmeye düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma; tarama modeli kullanılarak ve tarama modelinin türü olan ilişkisel tarama yöntemiyle tasarlanmıştır. Konuya ilişkin evreni temsil edecek örneklemde sayısal değerler elde edilmiştir ve değişkenler ayrı ayrı betimlenmiştir. “Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.” (Karasar, 2006: 77). “Mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir

araştırma türüdür. Daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevap aranır.” (Çepni, 2007: 35). İlişkisel tarama modeli birden çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi ve geçmişte veya günümüzde var olduğu şekliyle tespit etmeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2005). İlişkisel tarama modelinde korelasyon tarama türünde değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişim varsa bunun nasıl olduğunun belirlenmeye çalışıldığı bir modeldir.

### Örneklem

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem para, işgücü ve zaman sınırlılıkları sebebiyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Gurbetoğlu, 2018). Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ordu ve Trabzon illerinde öğrenim gören 327 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme seçilen sınıflarda bulunan yabancı uyruklu öğrenciler ve kaynaştırma öğrencileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışma grubunun okul, sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Okul, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

OKUL	7. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	8. Sınıf
	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı
Altınordu İmam Hatip Ortaokulu	18	20	24	26
Ordu Milli İrade Ortaokulu	12	12	6	6
Trabzon Atayurt İmam Hatip Ortaokulu	4	8	14	4
Trabzon Yeşilyalı İmam Hatip Ortaokulu	14	16	16	22
Trabzon Yol-İş Sendikası Ortaokulu	29	25	26	25

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacıların hazırladığı dokuz maddelik kişisel bilgi formu ve on beş maddelik başarı testi kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Kişisel bilgi formuyla öğrencilerin beceri temelli soru çözme düzeyini etkileyen bazı değişkenler incelenmiştir. Bu demografik özellikler cinsiyet, sınıf seviyesi, okul başarısı, anne-baba eğitim durumu, kitap okuma alışkanlığı, test çözme alışkanlığı, beceri temelli sorulara karşı bakış gibi değişkenlerden oluşmaktadır. Formun uygulanmasındaki amaç öğrencilerin beceri temelli soruları çözme düzeyini etkileyen faktörleri tespit etmektir.

**Başarı Testi:** Öğrencilerin beceri temelli soruları çözme düzeylerini saptamak amacıyla on beş maddelik başarı testi kullanılmıştır. Başarı testindeki sorular 2022-2023 eğitim öğretim yılında MEB’in dağıttığı beceri temelli sorular kitabından seçilmiştir. Uygulama, kitaplar okullara dağıtılmadan önce yapılmıştır. Başarı testinin pilot uygulaması yapılarak soruların madde analizleri hesaplanmıştır. Böylece başarı testine son hâli verilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 8.11.2022 tarihli, E-81614018-000-2200045658 sayılı etik kurul izni ile Ordu ve Trabzon Millî Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama sınıflarda sınav formatında, öğretmen gözetiminde yapılmıştır. Kişisel bilgi formunu doldurmaları ve başarı testini çözmeleri için öğrencilere 1 saat süre verilmiştir. Erken bitiren öğrencilerin kâğıtlarını teslim edip dışarı çıkmalarına izin verilmiştir. Çalışma grubu, etik kurallar gereği araştırma sonuçlarının araştırma dışında kullanılmayacağı konusunda bilgilendirilmiştir.

Araştırmada ulaşılan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. İlk olarak öğrencilerin başarı testindeki doğru ve yanlış cevapları hesaplanmıştır. Ardından doğru sayıları ve kişisel bilgi formundaki veriler Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 26 yazılım programı kullanılmıştır. Manidarlık 0.05 düzeyinde sınanmıştır. Araştırmada normalliğin belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve puanların çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre anlamlılık değerinin ( $p < .05$ ) olduğu ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayısının her bir değişken için -2 ile +2 arasında (George ve Mallery, 2010) olduğu dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin beceri temelli Türkçe sorularını çözme düzeylerini belirlemek için kategorik hâle getirilmiş olup, 0-33.33 aralığı düşük, 33.34-66.66 aralığı orta, 66.67-100 aralığı ise yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde; betimsel analizler, Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve One Way ANOVA Testi uygulanmıştır. Anova testi sonucu, anlamlı farklılık görüldüğünde farkın kaynağını tespit etmek için grupların varyansının eşit olduğu durumda Bonferroni testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda yaygın olarak kullanılan “eşit örneklem sayısı” ilkesini gerektirmeyen student t istatistiği üzerine kurulu Bonferroni metodu kullanılmıştır (Miller, 1969). Grup varyanslarının eşit olmadığı durumda ve eşit olmayan örnek boyutları için q istatistik dağılımını temel alan Games-Howell testi kullanılmıştır (Games, 1971).

### Bulgular

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular tek tek tablo hâlinde gösterilmiş ve açıklamaları yapılmıştır.

*Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Ait Frekans Dağılımı*

Değişken	Grup	Frekans	%
Cinsiyet	Kız	163	49.8
	Erkek	164	50.2
Sınıf	7.Sınıf	159	48.6
	8.Sınıf	168	51.4
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	67	20.5
	Ortaokul	77	23.5
	Lise	117	35.8
	Üniversite	57	17.4
	Lisansüstü	9	2.8
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	33	10.1
	Ortaokul	70	21.4
	Lise	127	38.8
	Üniversite	76	23.2
	Lisansüstü	21	6.4

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma grubunun %49.8’ini kız öğrenciler ve %50.2’sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi 7. sınıf olan öğrenciler %48.6 ve 8. sınıf olan öğrenciler ise %51.4’tür. Çalışma grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumları ilkokul %20.5, ortaokul %23.5, lise 35.8, üniversite %17.4 ve yüksek lisans %2.8 olmak üzere en yüksek lise mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumları ilkokul %10.1, ortaokul %21.4, lise 38.8, üniversite %23.2 ve yüksek lisans %6.4 olmak üzere en yüksek lise mezunu olduğu görülmektedir.

*Tablo 3. Beceri Temelli Türkçe Sorularını Çözebilme Düzeyini Etkileyen Faktörlere Ait Frekans Dağılımı*

<b>Değişken</b>	<b>Grup</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
Okul Ortalaması	95-100	73	22.3
	85-94	123	37.6
	80-84	53	16.2
	70-79	56	17.1
	69 ve altı	22	6.7
Kitap Okuma Sıklığı	Haftada En Az 1 Kitap Bitiririm	74	22.6
	Ayda 1-2 Kitap Bitiririm	107	32.7
	Arada Bir Kitap Okurum	115	35.2
	Kitap Okuma Alışkanlığım Yok	31	9.5
Test Çözme Sıklığı	Her Gün Düzenli Test Çözerim	140	42.8
	Haftada Birkaç Test Çözerim	167	51.1
	Test Çözmüyorum	20	6.1
Yeni Nesil Sorulara Karşı Bakış	Bir Testte Yeni Nesil Soru Gördüğümde Korkarım	67	20.5
	Yeni Nesil Sorular Zor Gibi Görünen Kolay Sorulardır	158	48.3
	Yeni Nesil Sorular Basit ve Çözmesi Eğlenceli Sorulardır	48	14.7
	Yeni Nesil Sorulardan Nefret Ediyorum	54	16.5
Yeni Nesil Soru Çözme Süresi	İlk Okuyuşta, 1-2 Dakikada Çözerim	92	28.1
	Anlamak İçin Birkaç Kere Okumam Gerekir, 5-6 Dakika Sürer	178	54.4
	Anlamakta Zorlanırım, Soruyu Çözmem 10 Dakikayı Geçebilir	39	11.9

Yeni Nesil Soruları Anlamıyorum ve Çözemiyorum	18	5.5
--	----	-----

Türkçe Dersinde İşlenen Konular  
Yeni Nesil Soru Çözmeye  
Yardımcı Olur Mu?

Yardımcı Olur	151	46.2
Kısmen Yardımcı Olur	152	46.5
Yardımcı Olmaz	24	7.3

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin okul ortalamasının %22.3'ü 95-100 puan, %37.6'sı 85-94 puan, %16.2'si 80-84 puan, %17.1'i 70-79 puan, %6.7'si 69 ve altı puandan oluşmaktadır. Kitap okuma alışkanlıklarına bakıldığında haftada en az bir kitap bitiren öğrencilerin %22.6'sı, ayda 1-2 kitap bitiren öğrencilerin %32.7'si, arada bir kitap okuyan öğrencilerin %35.2'si ve hiç kitap okumayan öğrencilerin %9.5'i olmak üzere en yüksek kitap okuma alışkanlığının arada bir kitap okuyan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Test çözme alışkanlıkları ise her gün düzenli test çözen öğrenciler %42.8, haftada birkaç test çözen öğrenciler %51.1 ve test çözmeyen öğrenciler %6.1 olmak üzere en yüksek test çözme alışkanlığının haftada birkaç test çözen öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin yeni nesil sorulara karşı bakışı; bir testte yeni nesil soru gördüğünde korkan öğrenciler %20.5, yeni nesil soruların zor gibi görünen kolay sorular olduğunu düşünen öğrenciler %48.3, yeni nesil soruların basit ve çözmesi eğlenceli olduğunu düşünen öğrenciler %14.7 ve yeni nesil sorulardan nefret eden öğrenciler %16.5 olmak üzere en yüksek tutumu yeni nesil soruların zor gibi görünen kolay sorular olduğunu düşünen öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin yeni nesil soruları çözme süreleri; ilk okuyuşta çözen öğrenciler %28.1, anlamak için birkaç kere okuması gereken öğrenciler %54.4, anlamakta zorlanan öğrenciler %11.9, yeni nesil soruları anlamayan ve çözemeyen öğrenciler %5.5 olmak üzere en yüksek oranı "anlamak için birkaç kere okuması gereken öğrenciler" oluşturmaktadır. Türkçe dersinde işlenen konuların beceri temelli Türkçe sorularını çözmeye yardımcı olup olmadığı konusunda öğrencilerin %46.2'si yardımcı olduğunu, %46.5'i kısmen yardımcı olduğunu ve %7.3'ü yardımcı olmadığını ifade etmektedir.

*Tablo 4. Öğrencilerin Beceri Temelli Türkçe Soruları Çözme Düzeyleri ile Bakışlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Değişken	N	Min.	Max.	Mean	Std. Sapma
Doğru Sayısı	327	1	3	1.8379	0.81099
Bakış	327	1	4	2.2722	0.97007

Tablo 4'e göre ilkökul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli Türkçe soruları çözme düzeylerinin aritmetik ortalamaları ( $X=1.84$ ) ile 1.00-2.00 aralığına yani "orta" düzey puana denk geldiği; bakış puanı ortalamaları ( $X=2.27$ ) ile 2.00-3.00 aralığına yani "yeni nesil sorular zor gibi görünen kolay sorulardır" ifadesine denk geldiği görülmektedir.

*Tablo 5. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerin Beceri Temelli Türkçe Soruları Çözme Düzeyleri İle Sınıf Arasındaki İlişkiye Ait Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları*



Değişken	Sınıf	N	Mean	Std. Sapma	t	df	p
Doğru Sayısı	7.Sınıf	159	7.3459	2.58522	-4.746	325	0.00
	8.Sınıf	168	8.6845	2.51496			

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik beceri temelli soruları çözme düzeylerinin sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p < .05$ ). 8. Sınıf öğrencilerinin ( $X=8.68$ ) Türkçe dersine yönelik beceri temelli soruları çözme düzeyinin, 7. sınıf öğrencilerine ( $X=7.34$ ) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerin Beceri Temelli Türkçe Sorularını Çözme Düzeyleri ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Ait Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	Mean	Std. Sapma	t	df	p
Doğru Sayısı	Kız	163	7.92	2.67	-0.776	325	0.438
	Erkek	164	8.15	2.60			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin Türkçe dersine yönelik beceri temelli soruları çözme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Tablo 7. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Beceri Temelli Soruları Çözme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	Mean	Std. Sapma	Fark	
İlkokul	67	7.07	2.79	1<3	
Ortaokul	77	7.34	2.35	1<5	
Lise	117	8.32	2.39	2<4	
Üniversite	57	9.16	2.66	2<5	
Lisansüstü	9	10.22	2.33	1<4	
Total	327	8.03	2.63		
	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>df</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	223,99	4	55.997	8.862	0.000
Gruplar İçi	2034,64	322	6.319		
Total	2258,63	326			

Tablo 7'ye bakıldığında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik beceri temelli soruları çözme düzeylerinin, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark görülmektedir

( $p < .05$ ). Varyansların eşitliği sağlandığında yapılan Bonferroni testi sonucunda bu farkın annesi yüksek lisans mezunu olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Annesi lise ve üniversite mezunu olanlar arasında, annesi üniversite mezunu öğrenciler lehine; annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar arasında ise annesi lise mezunu öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

*Tablo 8. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Beceri Temelli Soruları Çözme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Sapma</b>	<b>Fark</b>	
İlkokul(1)	33	6.73	2.92	1<4	
Ortaokul(2)	70	7.46	2.34	1<5	
Lise(3)	127	8.00	2.40	2<5	
Üniversite(4)	76	8.63	2.74	3<5	
Lisansüstü(5)	21	10.05	2.52		
Total	327	8,03	2,63		
	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>df</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	192.076	4	48.019	7.482	0.000
Gruplar İçi	2066.553	322	6.418		
Total	2258.63	326			

Tablo 8'e bakıldığında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik beceri temelli soruları çözme düzeylerinin, öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark görülmektedir ( $p < .05$ ). Varyansların eşitliği sağlandığında yapılan Bonferroni testi sonucunda bu farkın babası yüksek lisans mezunu olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Babası lise ve üniversite mezunu olanlar arasında, babası üniversite mezunu öğrenciler lehine; babası ilkokul, ortaokul ve mezunu olanlar arasında ise babası lise mezunu öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

*Tablo 9. Öğrencilerin Okul Ortalamalarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Beceri Temelli Soruları Çözme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	Mean	Std. Sapma	Fark	
95-100	73	9.48	2.57	3<1	
85-94	123	8.66	2.246	4<1, 5<1	
80-84	53	7.57	1.813	3<2	
70-79	56	6.41	2.418	4<2, 5<2	
69 ve altı	22	5.00	2.31	4<3, 5<3	
Total	327	8.03	2.63		
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	562.18	4	140.545	26.677	0.000
Gruplar İçi	1696.45	322	5.268		
Total	2258.63	326			

Tablo 9'a bakıldığında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik beceri temelli soruları çözme düzeylerinin, öğrencilerin okul ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark görülmektedir ( $p<.05$ ). Varyansların eşitliği sağlandığında yapılan Games-Howell testi sonucunda bu farkın 95-100 puan arası olan öğrenciler lehine olmak üzere 80-84, 70-79 ve 69 ve altı puan olanlar arasında, 85-94 puan arası öğrenciler lehine olmak üzere 80-84, 70-79 ve 69 ve altı puan olanlar arasında ve 80-84 puan arası olan öğrenciler lehine 70-79, 69 ve altı puan olanlar arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Beceri Temelli Soruları Çözme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Grup	N	Mean	Std. Sapma	Fark	
Haftada en az bir kitap bitiririm	74	8.44	2.47	4<1	
Ayda 1-2 kitap bitiririm	107	8.43	2.45	4<2	
Arada bir kitap okurum	115	7.69	2.73		
Kitap okuma alışkanlığım yok	31	6.97	2.90		
Total	327	8.03	2.63		
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	78.424	3	26.141	3.873	0.01
Gruplar İçi	2180.206	323	6.75		
Total	2258.63	326			

Tablo 10'a bakıldığında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik beceri temelli soruları çözme düzeylerinin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark görülmektedir ( $p<.05$ ). Varyansların eşitliği sağlandığında yapılan Bonferroni testi sonucunda bu farkın, haftada

en az 1 kitap bitiren öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Arada bir kitap okuyan öğrenciler ve ayda 1-2 kitap bitiren öğrenciler arasında ise ayda 1-2 kitap bitiren öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

*Tablo 11. Öğrencilerin Test Çözme Alışkanlıklarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Beceri Temelli Soruları Çözme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Grup	N	Mean	Std. Sapma	Fark
Her gün düzenli test çözerim	140	8.65	2.45	3<1
Haftada birkaç test çözerim	167	7.75	2.56	3<2
Test çözmüyorum	20	6.05	3.19	2<1
Total	327	8.03	2.63	

  

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	144.896	2	72.44	11.105	0.000
Gruplar İçi	2113.734	324	6.52		
Total	2258.63	326			

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik beceri temelli soruları çözme düzeylerinin, öğrencilerin test çözme alışkanlıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark görülmektedir ( $p<.05$ ). Varyansların eşitliği sağlandığında yapılan Bonferroni testi sonucunda bu farkın haftada her gün düzenli test çözen öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Haftada birkaç test çözen öğrenciler ve hiç çözmeyen öğrenciler arasında ise haftada birkaç test çözen öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğrencilerin beceri temelli Türkçe sorularını çözme düzeyi ile sınıf seviyesi, okul ortalaması, anne-baba eğitim durumu, kitap okuma ve test çözme alışkanlıkları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyet faktöründe ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Araştırmanın bulgularından ulaşılabilecek sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Araştırmaya 163 kız, 164 erkek öğrenci katılmıştır. Kız öğrencilerin doğru sayısı ortalaması 15 soruda 7.92, erkek öğrencilerin doğru sayısı ortalaması 8.15 olarak hesaplanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin beceri temelli Türkçe sorularını çözme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durum ulusal ve uluslararası sınavlarla kıyaslandığında farklı bir sonuç göstermektedir. PISA sınavında okuma becerisi ortalama puanına bakıldığında erkek öğrencilerin puanı 453.1, kız öğrencilerin puanı 478.4 olarak hesaplanmıştır (MEB, 2019). LGS raporları incelendiğinde de kız öğrencilerin Türkçe testindeki başarısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe testinde kız öğrencilerin ortalaması 20 soruda 12.61, erkek öğrencilerin ortalaması 10.88'dir (MEB, 2019). Kız öğrencilerin ortalaması 10.77, erkek öğrencilerin ortalaması 9.25'tir (MEB, 2020). Kız öğrencilerin ortalaması 9.96, erkek öğrencilerin ortalaması 8.86'dır (MEB, 2021). Kız öğrencilerin ortalaması 9.83, erkek öğrencilerin ortalaması 8.62 olarak hesaplanmıştır (MEB, 2022).

Bu araştırmadan ulaşılabilecek sonuç beceri temelli Türkçe sorularını çözmede cinsiyet değişkeni etkili değildir. Bu durumun sebepleri ise ayrı bir çalışma konusudur. Alanyazında beceri temelli sorular ve cinsiyet ilişkisi üzerine bir çalışma bulunmamıştır. Bu konu üzerine yapılacak çalışmalar alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada uygulanan başarı testi ezber bilgi içermeyen, okuduğunu anlamaya, mantık yürütmeye ve yorumlamaya dayalı çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Okuduğunu anlama becerisine sahip her bireyin beceri temelli soruları çözme düzeyinin yüksek olacağı sonucuna ulaşılabilir. Bu konuda alan yazında farklı çalışmalar ve bulgular mevcuttur. avuşoğlu (2010), şahin (2011), zyılmaz (2010), Baştuğ ve Keskin (2012), Berkant ve Tüzer (2017), Sur (2022) alışmalarında cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin çok düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Sallabaş (2008); Kutlu, Yıldıırım, Bilican ve Kumandaş (2011) ise çalışmalarında okuduğunu anlama becerisinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya 159 yedinci sınıf ğrencisi, 168 sekizinci sınıf ğrencisi katılmıştır. 7. sınıfların ortalama doğru sayısı 15 soruda 7.34 iken 8. sınıfların ortalama doğru sayısı 15 soruda 8.68 olarak hesaplanmıştır. 8. sınıfların ortalamasının daha yüksek olma sebebi yaşa bağlı gelişimsel farklılık ve LGS'ye hazırlık süreci nedeniyle öğrencilerin daha fazla sayıda ve farklı stillerde yeni nesil soru çözmeleri olabilir.

Araştırmada ğrencilerin okul ortalaması ile doğru sayıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul ortalaması 95-100 aralığındaki öğrencilerin doğru sayısı ortalaması 9.48 iken okul ortalaması 69 ve altı olan öğrencilerin doğru sayısı ortalaması 5'tir. Araştırmanın 15 soruluk başarı testinde tüm soruları doğru yanıtlayan ğrenci olmamıştır. Aynı zamanda tüm sorulara yanlış cevap veren ğrenci de yoktur. En yüksek doğru sayısı 14'tür ve bu öğrencilerin okul ortalaması 85-100 aralığındadır. En düşük doğru sayısı 2'dir ve bu öğrencilerin okul ortalaması 79 ve altıdır. Bu durum derslerinde başarılı olan öğrencilerin beceri temelli Türkçe sorusu çözmedeki başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç LGS raporuyla da örtüşmektedir. Merkezî sınav sonuçlarının geçerliğine okul başarı ortalamaları dayanak gösterilmiştir. 2022 Merkezî sınav sonuçları ile okul ortalamalarının benzer yönde değiştiği ve aralarında güçlü bir ilişki olduğu ( $\rho=0,806$ ,  $p<0,05$ ) görülmektedir (MEB LGS Raporu, 2022).

Öğrencilerin anne-baba eğitim durumu ile doğru sayıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 7.07 iken anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin ortalaması 10.22'dir. Aynı şekilde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 6.73'ken baba eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin ortalaması 10.05'tir. Bu durum LGS raporlarında da kendini göstermektedir. 2019 LGS raporlarına bakıldığında annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamasının 278.89, lisansüstü olan öğrencilerin ortalamasının 406.75 olduğu tespit edilmiştir; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 271.73, lisansüstü olan öğrencilerin ortalaması ise 402.10'dur. 2020 LGS raporlarına göre annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamasının 267.60, lisansüstü olan öğrencilerin ortalamasının 387.65 olduğu tespit edilmiştir; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 261.66, lisansüstü olan öğrencilerin puan ortalaması ise 382.60'tır. 2021 LGS raporlarına bakıldığında annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamasının 242.98, lisansüstü olan öğrencilerin ortalamasının 362.98 olduğu tespit edilmiştir; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 248.37, lisansüstü olan öğrencilerin puan ortalaması ise 369.38'dir. 2022 LGS raporlarına bakıldığında ise annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamasının 259.97, lisansüstü olan öğrencilerin ortalamasının 385.65 olduğu tespit edilmiştir; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 268.97, lisansüstü olan öğrencilerin puan ortalaması ise 392.11'dir. LGS raporlarının yanı sıra alanyazında da bu sonuçla örtüşen çalışmalar mevcuttur. Anne-baba eğitim düzeyi yüksek öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sert, 2010;

Çavuşoğlu, 2010). Bu araştırmadan elde edilen verilere göre velilerin eğitim düzeyinin yükselmesinin öğrenci başarısına pozitif anlamda yansıdığı görülmektedir. Velilerin eğitim düzeyi ile öğrenci başarısı arasındaki doğru orantı, ailenin eğitime verdiği önemi ve öğrenciyi desteklediğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Araştırmada kitap okuma ile beceri temelli Türkçe sorusu çözme düzeyi arasında doğru orantı tespit edilmiştir. “Haftada en az bir kitap bitiririm” diyenlerin ortalaması 8.44, “Ayda 1-2 kitap bitiririm” diyenlerin ortalaması 8.43’tür. Kitap okuma alışkanlığı olmayanların ortalaması ise 6.97’dir. Bu verilerden hareketle haftada bir kitap bitiren ve ayda en az bir iki kitap bitiren öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir. Çıkan sonuç daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aksoy (2017) okuma alışkanlığı olan öğrencilerin TEOG’da daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Yılmaz’a (2012) göre kitap okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin okul başarısı da yükselmektedir. Karakeçe (2021) araştırmasında okuma alışkanlığının yeni nesil soru çözme becerisi üzerinde kilit rol üstlendiğini belirtmiştir. Bununla beraber kitap okuma sıklığı düşük olan öğrencilerin başarısının da düştüğü görülmüştür. Beceri temelli soruların en önemli özelliği okuduğunu anlama, yorumlama ve mantık yürütme becerilerini harekete geçirmektir. Kitap okuyan öğrencilerin bu becerilerinin aktif olması ve beceri temelli soruları çözme düzeylerinin yüksek olması beklenen bir neticedir.

Araştırma verilerine göre öğrencilerin test çözme alışkanlıkları ile beceri temelli Türkçe sorularını çözme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Düzenli test çözen öğrencilerin ortalaması 8.65 iken test çözme alışkanlığı olmayan öğrencilerin ortalaması 6.05’tir. Veriler; test çözme alışkanlığı ile beceri temelli Türkçe sorularını çözme düzeyi arasında doğru bir orantı olduğunu, bu durumun öğrenciler arasında fark oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %48.3’ünün yeni nesil sorulara karşı bakışı “Yeni nesil sorular zor gibi görünen kolay sorulardır.” şeklindedir. Yeni nesil soruları basit ve eğlenceli bulan öğrenciler çalışma grubunun 14.7’sini oluşturuyorken yeni nesil sorulardan korkan öğrenci oranı 20.5, nefret eden öğrenci oranı 16.5’tir. Yeni nesil sorular genellikle görsel, tablo ve grafiklerle bir sayfayı kaplamaktadır. Bu durum öğrencilerde daha soruyu okumadan sorunun zor olduğu algısı oluşturmaktadır. Soruların uzunluğu öğrencilerin odaklanmasını zorlaştırmaktadır. Halbuki sorular dikkatle okunduğunda doğru yanıtlanabilmektedir. Bu bilgilerden hareketle öğrencilerin soruya bakışının onların dikkatini ve soruyu doğru cevaplama etkilendiği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin %46.2’si Türkçe dersinde işlenen konuların yeni nesil soruları çözmeye yardımcı olduğunu, %46.5’i kısmen yardımcı olduğunu düşünmektedir. %7.3’ü ise Türkçe dersinde işlenen konuların yeni nesil soruları çözmeye yardımcı olmadığını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %54.4’ü yeni nesil soruları çözme süresiyle ilgili soruya “Anlamak için birkaç kere okumam gerekir, 5-6 dakika sürer.” cevabını vermiştir. Bu durum tablo, görsel ve grafik kullanılarak hazırlanan yeni nesil soruların bir sayfayı kaplamasıyla yakından ilişkilidir. Öğrencilerin soruyu anlaması, yorumlaması, analiz yapması için süreye ihtiyaç duymaları normal karşılanmalıdır. Bu süreyi kısaltmak ise çok sayıda yeni nesil soru çözmekle mümkündür. Öğretmenlerin derslerde ve kurslarda beceri temelli soru çözmeye daha çok yer vermesi, öğrencilere yeni nesil soru çözmeleri için rehberlik etmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar ders kitaplarının, öğretim programının ve kazanımların beceri temelli soruların çözümüne rehberlik etmede ve ders saatlerinin beceri temelli sorulara yer ayırmada yetersiz olduğunu, öğretmenlerin müfredatı yetiştirmekte zorlandığını göstermektedir. (Atik & Aykaç, 2017; Sargın & Beyhan, 2017; Deveci, 2018; Erden 2020; Karakeçe, 2021; Ünsal & Kaba, 2022). Bu konuda MEB’e büyük görev düşmektedir. Sorunların giderilmesi ve yeni düzenlemeler yapılması olumlu gelişmeleri beraberinde getirecektir.

### Kaynakça

- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571-588.
- Anılan, H. & Sarıer, Y. (2008). Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 128-141.
- Atik, S. & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Baştuğ, M. & Keskin H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (3), 227-244.
- Berkant, H. G. & Tüzer, A. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi*, 14 (2), 171-190.
- Çavuşoğlu, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş, 3.Baskı Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal Aşık, Ü. Ö., & Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (1), 171-196.
- Games, P.A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8, 531-564.
- George, D. & Mallery, M. 2010. *SPSS for Windows Step BysStep: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gurbetoğlu, A. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Erişim Adresi: <http://agurbetoglu.com/files/2%20ARA%C5%9ETIRMA>, 20.
- İlhan, N., Hoşgören, G. (2017). Fen Bilimleri Dersine Yönelik Yaşam Temelli Başarı Testi Geliştirme: Asit Baz Konusu. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 87-110.
- Karakeçe, B. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin değerlendirmeleri. (Tez No: 669846) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. *YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi*.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı)*. Ankara: Nobel yayın dağıtım, 81, 83.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Kardaş, M.N. (Edt.), *Türkçe dersi öğretim programları (3. Baskı, 147-165)*. Pegem.
- Kırbaş, A. (2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programı -I- genel çerçeve. Akçay, A. ve Kardaş, M.N. Pegem Akademi, ss.147-167.
- Kutlu, Ö.; Yıldırım, Ö.; Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1): 132-139.
- MEB (2018). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden 20 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2018a). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi. Ankara.

- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019, 2020, 2021, 2022). LGS Raporlar. - <https://raporlar.meb.gov.tr> adresinden 25 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2019b). 5,6,7.sınıf düzeyinde beceri temelli sorular. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Müdürlüğü.
- Miller, R. G. (1969). Simultaneous statistical inference. New York: McGraw-Hill.
- OECD (2021), 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en> adresinden 28 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Özyılmaz, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- PIRLS 2001 Ulusal Raporu.  
[http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls\\_2001\\_ulusal\\_raporu](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu).  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.58.6.2/e> adreslerinden 28 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16): 141-155.
- Sargın, S. & Beyhan, Ö. (2017). Yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sert, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sur, E. (2022). Okuduğunu Anlama Becerisini Etkileyen Çeşitli Değişkenler: Bir Meta Analiz Çalışması. Milli Eğitim Dergisi, 51 (236), 3061-3080. DOI: 10.37669/milliegitim.941696
- Şahin, A. (2011). Farklı Yöntemlerle Okuma Yazma Öğrenmiş 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişleriyle Okuma Hızlarının Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi, 41, 423-433.
- Tekin, H. (2000). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları.
- Turgut, M.F. (1991). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okuma başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ö. Külcü, T. Çakmak ve N. Özel. (Yay. haz). Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan İçinde (s. 209-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

Bu çalışma sürecinde danışmanlığımızı yapan Prof. Dr. Bilal KIRIMLI'ya teknik konuda destek olan Prof. Dr. Erhan DURUKAN ve Dr. Öğretim Üyesi Bircan EYÜP'e  
TEŞEKKÜR EDERİZ.