



BEZGEK

Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi
Journal of Teaching Turkish Language to
Foreigners

Araştırma Makalesi

Cilt 5 (2026) Sayı 1 37-51

Barrett Taksonomisi Çerçevesinde LGS Türkçe Sorularının Değerlendirilmesi (2023-2025)

Evaluation of LGS Turkish Questions Within the Framework of Barrett's Taxonomy (2023-2025)

Burak Emre Gezgin¹

Gezgin, B. E. (2026). Barrett taksonomisi çerçevesinde LGS Türkçe sorularının değerlendirilmesi (2023-2025). *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 37-51. <http://dx.doi.org/10.56987/bezegek.1888803>

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 13.02.2026
Kabul Tarihi: 13.03.2026
Yayın Tarihi: 15.03.2026

Anahtar Sözcükler

LGS
Türkçe Eğitimi
Okuma Becerisi
Barrett Taksonomisi
Ölçme ve Değerlendirme

Öz

Yirmi birinci yüzyılda okuma becerisi, yalnızca sembolleri seslendirmekten öte; anlama, yorumlama ve sorgulama gibi üst düzey bilişsel süreçleri içeren çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir. PISA gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında, Türk öğrencilerin özellikle üst düzey okuma becerilerinde OECD ortalamasının gerisinde kalması, ulusal düzeyde belirleyici bir sınav olan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki soruların niteliğinin sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın temel amacı, 2023, 2024 ve 2025 yıllarında uygulanan LGS Türkçe alt testi sorularının, okuma becerisini hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarıyla ele alan Barrett Taksonomisi basamaklarına göre dağılımını incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli ile desenlenen çalışmada, veri kaynağı olarak MEB tarafından yayınlanan ve 2023, 2024 ve 2025 yıllarına ait LGS Türkçe soruları kullanılmıştır. Toplam 60 soru analize dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler, Barrett Taksonomisi'nin beş temel düzeyi olan yüzeysel anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve değer biçme kategorileri çerçevesinde betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, LGS Türkçe sorularının büyük bir çoğunluğunun yeniden düzenleme ve çıkarımsal anlama basamaklarında yoğunlaştığı; buna karşın üst düzey bilişsel süreçleri temsil eden değerlendirme ve değer biçme basamaklarının temsil oranının zaman içerisinde daraldığı tespit edilmiştir. Özellikle 2025 yılı verileri incelendiğinde, soruların %85'inin orta düzey anlama becerilerinde kümelendiği, ancak taksonominin en üst basamakları olan değerlendirme ve değer biçme düzeylerinde yeterince soruya yer verilmediği belirlenmiştir.

Abstract

In the twenty-first century, reading literacy is regarded as a multidimensional construct that goes beyond mere decoding of symbols and encompasses higher-order cognitive processes such as comprehension, interpretation, and critical inquiry. The fact that Turkish students perform below the OECD average particularly in higher-level reading skills in international large-scale assessments such as PISA necessitates a critical examination of the quality of questions used in the High School Entrance System (Liselere Geçiş Sistemi – LGS), which is a determinant national examination. In this context, the main aim of the present study is to examine the distribution of the Turkish subtest questions administered in the LGS examinations in 2023, 2024, and 2025 according to the levels of Barrett's Taxonomy, which addresses reading literacy in both cognitive and affective dimensions. Designed within the framework of the document analysis model, one of the qualitative research methods, the study utilized LGS Turkish questions published by the Ministry of National Education for the years 2023, 2024, and 2025 as the data source. A total of 60 questions were included in the analysis. The data were analyzed using descriptive analysis based on the five main levels of Barrett's Taxonomy: Literal Comprehension, Reorganization, Inferential Comprehension, Evaluation, and

Article Info

Received: 13.02.2026
Accepted: 13.03.2026
Published: 15.03.2026

Keywords

LGS
Turkish Education
Reading Skills
Barrett's Taxonomy
Measurement and
Evaluation



¹ Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye. burakemregezgin7@gmail.com



Appreciation. The findings revealed that the majority of the LGS Turkish questions were concentrated at the Reorganization and Inferential Comprehension levels, whereas the representation of higher-order cognitive processes, namely Evaluation and Appreciation, decreased over time. In particular, the analysis of the 2025 data indicated that 85% of the questions clustered at the intermediate comprehension levels, while the uppermost levels of the taxonomy evaluation and appreciation were insufficiently represented.

Giriş

Okuma becerisi, öğrencilerin günümüz dünyasındaki teknolojik gelişmeleri ve sosyal gerekliliklere uyum sağlamasını kolaylaştıran, bilgiye erişme ve bilgiyi yapılandırma süreçlerinin merkezinde yer alan temel bir yetkinliktir. 21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimler sonucunda gelişen küreselleşmenin etkisi, okuma eyleminin kapsamını genişletmiştir. “Okuma, metindeki sembollerini görmeyi yani kod çözümü ötesinde bireyin aktif katılımını gerekli kılan bilişsel, duyuşsal, toplumsal yeteneklerin, söz varlığı unsurlarının ve ön bilgilerin harekete geçirilmesiyle harmanlanan bir anlam yaratma sürecini ihtiva eden bir dil becerisidir” (Göksel, 2022). Bu doğrultuda okuma sadece metin çözümü olmaktan çıkarak analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri içeren çok boyutlu bir yapıya dönüşmüştür. Bu bağlamda, metinlerin sadece yüzeysel okunmasından ziyade derinlemesine kavranması ve eleştirel bir perspektifle değerlendirilmesi modern eğitim paradigmasının odak noktasını oluşturmaktadır (Polat vd., 2024). Okuma becerisinin bu çok boyutlu yapısı sebebiyle öğrencinin yalnızca tek boyutta ölçülmesinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren çıkarım yapma ve eleştirel değerlendirme gibi süreçleri ölçebilen araçlara gereksinim duyulmaktadır.

Lipman’ın (1988) eleştirel düşünme çerçevesi incelendiğinde, okuma aracılığıyla anlamın yapılandırılmasının çıkarım, sorgulama ve analiz becerilerinin eleştirel düşünme çatısı altında bir araya getirilmesine bağlı olduğu görülmektedir. Okuma diğer dil becerileriyle de ilişkilendirilmelidir (Alyılmaz, 2018). Bu bütüncül yaklaşım, öğrencinin metinden elde ettiği anlamın niteliğini artırarak bilginin zihinsel olarak daha derin düzeyde yapılandırılmasına olanak tanımaktadır. Bu durum okuma süreci yalnızca bilgi aktarım süreci olmadığını bunun yanında bir anlam yapılandırma süreci olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuduğunu anlamlandırma sürecinin temelinde öğrencinin kendi zihinsel süreçlerini yönetebilmesi yatmaktadır. Bu bağlamda okuma eğitiminde üst bilişsel stratejilerin entegrasyonu, öğrencilerin metinle etkileşimini derinleştirmekte ve karmaşık metinleri anlama kapasitelerini artırmaktadır (Yemenici ve Ulu, 2020). Bu artış, öğrencinin metin karşısında sadece bilgiyi alan konumundan çıkarak anlamlandırma sürecini yöneten bir özne hâline gelmesini sağlamaktadır. Bu üst bilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi okuma süreçleri hakkında farkındalık geliştirmelerini sağlayarak, farklı metinlerle karşılaştıklarında kendi öğrenmelerini uygun şekilde kullanma becerilerini pekiştirmektedir (Çetinkaya Edizer vd., 2018). Bu pekişme, öğrencinin metindeki boşlukları görmesine ve zihinsel süreçlerini birer problem çözme aracına dönüştürmesine olanak tanımaktadır. Bilişsel farkındalık, öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerini artırarak anlamlandırma ve problem kurma becerilerini de olumlu yönde etkileyebilir (Altun ve Uyar, 2023). Okumanın durağan bir kavrama etkinliği olmaktan çıkarılarak eleştirel düşünmeye dayalı dinamik bir süreç olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Okumanın bir anlam yapılandırma süreci olarak tanımlanması, üst düzey bilişsel hedeflerin uygulamadaki somut yansımalarını ve öğrencilerin bu becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ortaya koymak amacıyla sürecin nesnel araçlar aracılığıyla izlenmesini gerekli hâle getirecektir. Kültürel bağlar bu süreci kolaylaştırır (Alyılmaz ve Er, 2016).

Ulusal ve uluslararası ölçekte yürütülen öğrencilerin okuma becerilerinin niteliğini izleme araştırmaları, öğrencilerin okuma becerilerindeki yetkinlik düzeylerini belirlemede kritik bir işlev görmektedir. PISA ve PIRLS gibi büyük ölçekli değerlendirmeler aracılığıyla ortaya konan sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda zorluklar yaşadığı söylenebilir (Bozkurt, 2016; Savaş, 2022; Mullis vd., 2023). Özellikle PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçlarında, Türk öğrencilerin okuma becerileri alanında istenilen performans düzeyine ulaşmakta güçlük çektikleri görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). MEB, (2023) tarafından yayınlanan rapora göre PISA verileri incelendiğinde, öğrencilerin genellikle 2, 3 ve 4. düzey gibi alt, orta düzey becerilerde yoğunlukla başarı gösterdiği görülmektedir. PISA raporuna göre Türkiye’de öğrencilerin %71’i okuma becerilerinde asgari performans düzeyine ulaşmıştır. Bu, Türkiye’deki her on öğrenciden yedisinin okuma becerileri alanında tanımlanan temel yeterliklere sahip olduğu anlamına gelmektedir. Türkiye’de 2. düzey (%31) ve 3. düzeyde (%26), 4. düzeyden (%12) daha fazla öğrenci performans göstermiştir (MEB, 2023), buna karşın 5 ve 6. düzey gibi üst düzey becerilerde OECD ortalamasının gerisinde kaldığı görülmektedir (MEB, 2023) Bu bulgular, öğrencilerin okuma becerilerinde özellikle üst düzey bilişsel süreçleri gerektiren alanlarda yeterli performans sergileyemediğini göstermektedir. Uluslararası ölçekte öğrencilerin okuma yeterliklerini değerlendiren PISA’nın ortaya koyduğu bu tablo, söz konusu becerilerin ulusal düzeyde ne ölçüde kazandırıldığı ve ölçüldüğü sorusunu gündeme getirmektedir. Bu bağlamda ulusal düzeyde uygulanmakta olan ve öğrencilerin akademik yolculuklarında belirleyici bir rol üstlenen Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki Türkçe sorularının okuma becerilerini temsil etme düzeyinin sorgulanması gerekliliği doğmaktadır.

Türkiye’deki ortaöğretime geçiş sınav sistemleri, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama ve öğrencileri becerilerine uygun şekilde ortaöğretim kurumlarına yerleştirme amacıyla zaman içerisinde çeşitli yapısal değişikliklere uğramıştır. MEB’in orta öğretimde zorunlu eğitime geçmesiyle beraber 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004’te Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2008’de Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve 2013’te Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi gibi farklı değerlendirme modellerini uygulamasının ardından, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren “Liselere Geçiş Sistemi” (LGS) adı altında yeni bir sınav sistemine geçilmiştir (Yıldırım Suna ve Tefek, 2024). Sınavla öğrenci alan okullar ve adrese dayalı yerel yerleştirme olmak üzere ikili bir yapı üzerine kurgulanan bu sistemde, öğrencilerin akademik yetkinlikleri merkezi bir sınav aracılığıyla değerlendirilmektedir. LGS kapsamındaki merkezî sınav, sözel ve sayısal olmak üzere iki oturumdan oluşmaktadır. Sözel bölümde “Türkçe”, “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ile “Yabancı Dil” alt testleri, sayısal bölümde ise “Matematik” ve “Fen Bilimleri” alt testleri yer almaktadır. Sınavın içeriği incelendiğinde önceki sistemlerdeki ezbere dayalı bilgi ölçme yaklaşımından uzaklaşıldığı, bunun yerine 8. sınıf öğretim programları temel alınarak öğrencilerin okuduğunu anlama, çıkarım yapma, eleştirel düşünme, analiz etme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin ölçülmesinin hedeflendiği görülmektedir. Hedeflenen bu üst düzey bilişsel süreçlerin, sınav sorularına ne kadar yansıdığı ölçülebilmesi ve ölçme araçlarının değerlendirilebilmesi için sistematik bir sınıflandırma yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuduğunu anlama becerisi, okuyucu, metin, etkinlik ve bağlam arasındaki etkileşimi içeren çok boyutlu bir yapıdır (Snow, 2002). Okuduğunu anlama becerisinin çok boyutlu yapısını çözümleyebilmek amacıyla literatürde çeşitli taksonomiler kullanılmaktadır. Bloom, Pearson ve Johnson, Barrett, Hyman, Akyol, Day ve Park, Barrett ve Smith bu alanda kullanılan taksonomilerdir (Akyol 1997; Yıldırım, 2012; Day ve Park 2005; Kocaarslan ve Yamaç, 2018).

1950’li ve 1960’lı yıllarda eğitsel hedeflerin belirlenmesini kolaylaştırmak amacıyla geliştirilen taksonomiler, eleştirilere rağmen eğitim alanında kalıcılığını sürdürmüş ve küresel ölçekte başvurulan temel bir araç hâline gelmiştir (Bümen, 2006). Bu sınıflandırma sistemleri, öğretmenlere öğrenme hedeflerini netleştirme ve öğretim etkinlikleri ile ölçme değerlendirme görevleri arasında farklı bilişsel düzeyler doğrultusunda uyum sağlamaya yönelik kuramsal bir çerçeve sunmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bümen, 2006). Bloom Taksonomisi bu alanda sıkça başvurulan bir kaynak olmakla birlikte, okuma becerisine özgü daha spesifik bir çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada Thomas C. Barrett tarafından geliştirilen Barrett taksonomisi, okuma becerisini yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal boyutlarıyla da ele alması bakımından diğer taksonomilerden ayrılan kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Barrett, öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim sürecinde karşılaştığı iki farklı kavram yanlışından bahsetmektedir. Bu kavram yanlışları, anlamayı tek bir beceri olarak algılama ve okuduğunu anlamamanın yönetilemez ve kontrol edilemez birçok ayrı beceriyi kapsadığını varsaymaktadır. Barrett bu kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak, anlaşılır ve kontrol edilebilir bir anlama öğretim süreci ortaya koymak adına “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi”ni geliştirmiştir (Tatgil ve Yıldırım, 2024). Clymer (1968) Bu taksonomiye okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal boyutlarının Taksonomisi adlı makale ile literatüre kazandırmıştır (Kaldırım, 2020). Bu taksonominin geliştirilme sürecinde Bloom (1956), Sanders (1966), Letton (1958) ve Guszak’ın (1965) çalışmalarından faydalanmıştır (Yıldırım, 2012) Barrett Taksonomisi yüzeysel anlama (literal comprehension), yeniden düzenleme (reorganization), çıkarımsal anlama (inferential comprehension), değerlendirme (evaluation) ve değer biçme (appreciation) olmak üzere hiyerarşik bir yapı oluşturan beş temel düzeyden oluşmaktadır (Clymer, 1968). Barrett Taksonomisi’nin sunduğu bu katmanlı yapı, soruların öğrenciden beklediği zihinsel süreçleri somutlaştırmakta ve ölçme araçlarının, okumanın hangi boyutuna odaklandığını belirlemeyi hedefleyen bir model oluşturmaktadır.

Tablo 1. Barrett Taksonomisinin Basamakları

Barrett Taksonomisi
1. Yüzeysel Anlama
1.1. Fark Etme
✓ Detayları Fark Etme
✓ Ana Fikri Fark Etme
✓ Olayların Sırasını Fark Etme
✓ Karşılaştırmaları Fark Etme
✓ Sebep-Sonuç İlişkisini Fark Etme
✓ Karakter Özelliklerini Fark Etme
1.2. Hatırlama
✓ Detayları Hatırlama
✓ Ana Fikri Hatırlama
✓ Olayların Sırasını Hatırlama
✓ Karşılaştırmaları Hatırlama
✓ Sebep-Sonuç İlişkisini Hatırlama
✓ Karakter Özelliklerini Hatırlama
2. Yeniden Düzenleme
✓ Sınıflama
✓ Ana Hatları Belirleme
✓ Özetleme
✓ Sentezleme
3. Çıkarımsal / Derin Anlama
✓ Destekleyici Ayrıntılara Dair Çıkarımda Bulunma
✓ Ana Fikre Dair Çıkarımda Bulunma
✓ Eylem ve Olayların Sırasına Dair Çıkarımda Bulunma
✓ Karşılaştırmalara Dair Çıkarımda Bulunma

- ✓ Sebep-Sonuç İlişkisine Dair Çıkarımda Bulunma
- ✓ Karakter Özelliklerine Dair Çıkarımda Bulunma
- ✓ Sonuçları Tahmin Etme
- ✓ Mecazi Söylemlere Dair Çıkarımda Bulunma

4. Değerlendirme

- ✓ Gerçekleri ve Fikirleri Değerlendirme
- ✓ Yeterlilik ve Geçerliliği Değerlendirme
- ✓ Uygunluğu Değerlendirme
- ✓ Metnin Değeri, İlgi Çekiciliği ve Kabul Edilebilirliğini Değerlendirme

5. Değer Biçme

- ✓ İçeriğe Yönelik Duygusal Tepki
- ✓ Karakter ve Olaylarla Özdeşleşme
- ✓ Yazarın Dil Kullanımına Yönelik Tepki
- ✓ Okuyucunun Duygularını Betimlemesi

(Yüceer, 2022)

Literatür incelendiğinde, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında sorulan soruların Bloom taksonomisi ve PISA yeterlilik düzeyleri çerçevesinde ele alındığı çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir (Aktaş, 2022; Dilekçi ve Çiçek, 2022; Yorgancı ve Harmankaya, 2023; Yıldırım Suna ve Benzer, 2023; Yıldırım Suna ve Benzer, 2024; Calp ve Kalkan, 2022). Bununla birlikte soru hazırlama süreçlerinde en sık başvurulan Bloom Taksonomisi ile okuma becerisine odaklanan Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanılmıştır (Yüceer, 2022). Ayrıca Haladyna Taksonomisi çerçevesinde LGS sorularının incelendiği bir adet çalışmaya rastlanmıştır (Yıldırım Suna ve Tefek, 2024). Ancak okuma becerisine özgü geliştirilen Barrett taksonomisini temele alarak öğretmenlere okuduğunu anlama süreçlerini değerlendirmede bir yapı sunan (Yıldırım, 2012) ve ders kitapları veya sınavların incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Tatgil ve Yıldırım, 2025; Bozkırlı ve Bayrak Cömert, 2023; Çeliktürk Sezgin ve Özilhan, 2019). LGS sorularını Barrett taksonomisine göre inceleyen araştırmalarda ise yalnızca bir çalışmaya rastlanılmıştır (Dursun, 2025). Dursun'un (2025) çalışmasında Barrett taksonomisine göre LGS sorularının incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada da 2018-2022 yılları arasındaki LGS soruları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, 2023-2025 yılları arasındaki LGS kapsamında sorulan Türkçe sorularının Barrett Taksonomisi basamaklarına göre dağılımının incelenmesidir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, ulusal sınavlardaki soruların bilişsel ve duyuşsal derinliğinin tespit edilmesine, ölçme araçlarının niteliğinin artırılmasına yönelik katkı sağlaması beklenmektedir.

Problem Cümlesi

1. 2023, 2024 ve 2025 yıllarında uygulanan LGS Türkçe alt testi soruları, Barrett taksonomisinin bilişsel ve duyuşsal düzeyleri bağlamında nasıl bir dağılım göstermektedir?

Alt Problemler

1. 2025 yılı LGS Türkçe sorularının Barrett taksonomisinin temel basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. 2024 yılı LGS Türkçe sorularının Barrett taksonomisinin temel basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
3. 2023 yılı LGS Türkçe sorularının Barrett taksonomisinin temel basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi (belgesel tarama) modeli ile desenlenmiştir. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde araştırmacı tarafından var olan kayıt ve belgeler incelenerek veriler toplanmaktadır. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2005). Bu kapsamda, LGS kapsamında sorulan Türkçe soruları EBA'dan elde edilmiştir. Barrett Taksonomis'inin basamaklarına göre dağılımı, mevcut durumun olduğu gibi betimlenmesi amacıyla incelenmiştir. Araştırmada, LGS sınav soruları üzerinde herhangi bir müdahale yapılmaksızın, dokümanlar üzerinden sistematik veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini, MEB tarafından 2023-2025 yılları arasında 8. sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan LGS merkezî sınavlarının sözel bölümünde yer alan Türkçe soruları oluşturmaktadır. Araştırma son 3 yılı kapsamakta olup toplamda 60 adet Türkçe sorusu araştırmanın veri setini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, okuduğunu anlama becerisinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını sınıflandırmak amacıyla Barrett (1968) tarafından geliştirilen ve Clymer (1968) tarafından literatüre kazandırılan Barrett Taksonomisi kullanılmıştır. Barrett taksonomisi, beş temel düzey ve bu düzeylerin alt basamaklarından meydana gelmektedir. Bu alt basamaklar şu şekildedir: Yüzeysel Anlama (Literal Comprehension), Yeniden Düzenleme (Reorganization), Çıkarımsal Anlama (Inferential Comprehension), Değerlendirme (Evaluation) ve Değer Bıçme (Appreciation). Soruların sınıflandırılmasında, her bir sorunun öğrenciden talep ettiği zihinsel süreçler dikkate alınmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

Toplanan veriler, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık şekilde betimlenir daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda LGS Türkçe soruları, Barrett taksonomisinin basamaklarına göre tek tek incelenerek kodlanmış ve ilgili basamaklar altında sınıflandırılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler, nicel olarak ifade edilerek somutlaştırılmıştır. Soruların Barrett Taksonomisi basamaklarına ve yıllara göre dağılımları tablolaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar aracılığıyla sunulmuş ve literatür ile desteklenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 2023-2025 yılları arasında LGS sınavında sorulmuş olan Türkçe sorularının Barrett taksonomisine göre sınıflandırılması yapılmıştır.

Tablo 2. 2025 LGS Türkçe Sorularının Barrett Taksonomisine Göre Dağılımı

Soru Numarası	Taksonomi Basamağı	Soru Numarası	Taksonomi Basamağı
1	Yüzeysel anlama	11	Çıkarımsal anlama
2	Çıkarımsal anlama	12	Çıkarımsal anlama
3	Çıkarımsal anlama	13	Yeniden düzenleme
4	Çıkarımsal anlama	14	Yeniden düzenleme
5	Çıkarımsal anlama	15	Yeniden düzenleme

6	Yeniden düzenleme	16	Yeniden düzenleme
7	Çıkarımsal anlama	17	Yüzeysel anlama
8	Yeniden düzenleme	18	Yüzeysel anlama
9	Yeniden düzenleme	19	Yeniden düzenleme
10	Çıkarımsal anlama	20	Yeniden düzenleme

Tablo 2’de, 2025 LGS Türkçe alt testinde yer alan toplam 20 sorunun Barrett taksonomisinin bilişsel basamaklarına göre dağılımı ve soru numaraları bazında sınıflandırılması sunulmaktadır. Veriler incelendiğinde, soruların tamamının taksonominin ilk üç basamağı olan basit anlama, çıkarımsal anlama ve yeniden düzenleme düzeylerinde yığıldığı görülmektedir. Bu durum, 2025 LGS Türkçe testinde üst düzey bilişsel ve duyuşsal süreçlerin ölçülmesine yer verilmediğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Testte en yüksek ağırlığa sahip olan basamak, 9 soru (%45) ile yeniden düzenleme basamağıdır. Bu basamakta yer alan 6, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 19 ve 20. sorular, öğrencilerden bilgiyi sınıflandırma, ilişkilendirme ve yeniden yapılandırma gibi anlamı derinleştiren bilişsel işlemleri gerçekleştirmelerinin beklendiğini göstermektedir. İkinci sırada yer alan çıkarımsal anlama basamağı ise 8 soru (%40) ile testte önemli bir yer tutmaktadır. 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11 ve 12. sorular aracılığıyla öğrencilerin metinde açıkça ifade edilmeyen anlamları çıkarım yoluyla kurma becerileri ölçülmektedir. Taksonominin en alt basamağını temsil eden basit anlama düzeyinde 1, 17 ve 18. sorular olmak üzere yalnızca 3 soruya (%15) yer verilmesi, doğrudan metin içi bilgi tespitine dayalı soruların testte sınırlı tutulduğunu ortaya koymaktadır. Genel dağılım birlikte değerlendirildiğinde, 2025 LGS Türkçe sorularının %85’inin yeniden düzenleme ve çıkarımsal anlama gibi orta düzey anlama becerilerini ölçmeye odaklandığı, buna karşılık üst düzey eleştirel değerlendirme ve duyuşsal tepki gerektiren basamakların sınav kapsamında yer almadığı görülmektedir.

Tablo 3. 2024 LGS Türkçe Sorularının Barrett Taksonomisine Göre Dağılımı

Soru Numarası	Taksonomi Basamağı	Soru Numarası	Taksonomi Basamağı
1	Yüzeysel anlama	11	Yeniden düzenleme
2	Çıkarımsal anlama	12	Değerlendirme
3	Yüzeysel Anlama	13	Yeniden düzenleme
4	Çıkarımsal anlama	14	Yeniden düzenleme
5	Yeniden düzenleme	15	Yeniden düzenleme
6	Çıkarımsal anlama	16	Yeniden düzenleme
7	Çıkarımsal anlama	17	Yüzeysel anlama
8	Yeniden düzenleme	18	Yeniden düzenleme
9	Çıkarımsal anlama	19	Yeniden düzenleme
10	Değer biçme	20	Yeniden düzenleme

Tablo 3’te, 2024 LGS Türkçe alt testinde yer alan 20 sorunun Barrett Taksonomisi’nin bilişsel basamaklarına göre dağılımı ve soru numaraları bazında sınıflandırılması sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde, soruların büyük bir bölümünün yeniden düzenleme basamağında yoğunlaştığı ve bu basamağın testin yarısını oluşturduğu görülmektedir. Yeniden düzenleme basamağında 10 soru (%50) yer almaktadır. Bu basamakta yer alan 5, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19 ve 20. sorular, öğrencilerden bilgiyi sınıflandırma, ilişkilendirme ve yeniden yapılandırma gibi üst düzey anlama süreçlerini kullanmalarının beklendiğini göstermektedir. Çıkarımsal anlama basamağında 5 soru (%25) yer almaktadır. Bu basamakta yer alan 2, 4, 6, 7 ve 9. sorular, testte öğrencilerin metinlerde açıkça yer almayan anlamları çıkarım yoluyla kurmalarına önemli ölçüde yer verildiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, taksonominin temel düzeyi olan basit anlama basamağında 3 sorunun (%15) bulunması, doğrudan metin içi bilgiye dayalı soruların testte sınırlı tutulduğunu göstermektedir. Bu basamakta 1, 3 ve 17. Sorular yer almaktadır. Testte değerlendirme (12. soru) ve değer biçme (10. soru) basamaklarında birer soruya (%5) yer verilmesi ise, eleştirel yargılama ve duyuşsal tepki gerektiren üst düzey süreçlerin sınav kapsamında yer almakla birlikte baskın bir ölçme alanı oluşturmadığını düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, 2024 LGS Türkçe testinin sorularının %75’inin

yeniden düzenleme ve çıkarımsal anlama basamaklarında toplanması, sınavın yüzeysel okuma becerilerinden ziyade anlam kurma, bilgiyi yapılandırma ve çıkarım yapma gibi orta düzey bilişsel süreçleri merkeze aldığı göstermektedir.

Tablo 4. 2023 LGS Türkçe sorularının Barrett Taksonomisine göre dağılımı

Soru Numarası	Taksonomi Basamağı	Soru Numarası	Taksonomi Basamağı
1	Çıkarımsal anlama	11	Değerlendirme
2	Yüzeysel anlama	12	Yeniden düzenleme
3	Çıkarımsal anlama	13	Değer biçme
4	Çıkarımsal anlama	14	Yeniden düzenleme
5	Çıkarımsal anlama	15	Yeniden düzenleme
6	Çıkarımsal anlama	16	Yeniden düzenleme
7	Çıkarımsal anlama	17	Yeniden düzenleme
8	Çıkarımsal anlama	18	Yüzeysel anlama
9	Yüzeysel anlama	19	Yeniden düzenleme
10	Yeniden düzenleme	20	Yeniden düzenleme

Tablo 4'te, 2023 LGS Türkçe testinde yer alan 20 sorunun Barrett Taksonomisi'nin bilişsel ve duyuşsal basamaklarına göre dağılımı sunulmaktadır. Bu dağılıma göre, 2023 LGS Türkçe testinde en yüksek yüzdeye sahip kategori yeniden düzenleme basamağı olup bu düzeyde 8 (%40) soruya yer verilmiştir. Bu basamakta 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19 ve 20. sorular yer almaktadır. Çıkarımsal anlama basamağında 7 (%35) soruya yer verilmiştir. Bu basamakta 1, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sorular yer almaktadır. Bu durum, 2023 LGS Türkçe testinde metinlerde açıkça yer almayan bilgilerin çıkarım yoluyla anlamalarının sıklıkla beklendiğini göstermektedir. Çıkarımsal anlama ve yeniden düzenleme basamaklarının sınavın %75'ini oluşturması, testin yüzeysel bilgi tespitinden ziyade bilgiyi yapılandırma ve çıkarım yapma süreçleri üzerinden ölçme yaklaşımını benimsediğini ortaya koymaktadır. Taksonominin temel düzeyi olan yüzeysel anlama basamağı 3 soru (%15) ile yer almaktadır ve bu düzey 2, 9 ve 18. sorular ile temsil edilmektedir. Üst düzey eleştirel düşünmeyi gerektiren değerlendirme basamağı 11. soru ile yer almaktadır. Yüzeysel anlama basamağında 3 sorunun yer alması doğrudan metin içi bilgiye dayalı soruların testte sınırlı tutulduğunu ortaya koymaktadır. Değerlendirme basamağının 1 soru ile temsil edilmesi eleştirel yargılama gerektiren bilişsel süreçlere az sayıda soruyla yer verilmekle beraber bu sürecin testin genel yapısı içerisinde baskın olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde testin duyuşsal ve estetik boyutunu temsil eden değer biçme basamağında 13. soru (%5) saptanmıştır. Bu dağılım, 2023 LGS Türkçe sorularının çıkarımsal anlama ve yeniden düzenleme gibi orta düzey bilişsel becerileri ölçmeye odaklandığını. Üst düzey eleştirel değerlendirme ve duyuşsal tepki gerektiren basamakların sınırlı bir temsile sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. 2023-2025 LGS Türkçe Testi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamaklarına Göre Dağılımı

Taksonomi Basamağı	2023 (f)	2024 (f)	2025 (f)
Yüzeysel anlama	3	3	3
Yeniden düzenleme	8	10	9
Çıkarımsal anlama	7	5	8
Değerlendirme	1	1	0
Değer biçme	1	1	0

Tablo 5'te, 2023-2025 yılları arasında uygulanan LGS Türkçe testi sorularının Barrett Taksonomisi basamaklarına göre yıllara dayalı dağılımına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, yüzeysel anlama basamağındaki soru sayısının her üç yılda da değişim göstermediği (f=3) görülmektedir. Yeniden düzenleme basamağında 2024 yılında 2023 yılına göre artış (f=8'den f=10'a) yaşanmış, 2025 yılında ise sınırlı bir azalmayla (f=9) bu basamak LGS'de yüksek temsil edilme düzeyini korumuştur. Çıkarımsal anlama basamağında 2023 yılında yüksek bir dağılım (f=7) söz konusu iken, 2024 yılında düşüş (f=5), 2025 yılında ise yeniden artış (f=8) gözlenmiştir. Buna karşılık,

değerlendirme ve değer biçme basamaklarının 2023 ve 2024 yıllarında eşit oranda yer verilirken 2025 yılı itibarıyla her iki basamakta da soru yer almadığı dikkat çekmektedir. Bu dağılım, 2023-2025 yılları arasında LGS Türkçe testinin ağırlıklı olarak yeniden düzenleme ve çıkarımsal anlama gibi orta düzey bilişsel becerileri ölçmeye odaklandığını göstermektedir. Öte yandan, değerlendirme ve değer biçme basamaklarının 2025 yılı itibarıyla sınav kapsamında yer almaması üst düzey bilişsel süreçlerin ölçülmesine sınırlı yer verildiğini göstermektedir. LGS Türkçe testinin üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilerden ziyade orta düzey anlama becerilerine yönelik bir yapı sergilediği söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, 2023-2025 yılları arasında uygulanan LGS Türkçe testi sorularının, okuma becerisinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını hiyerarşik bir yapıda ele alan Barrett Taksonomisi basamaklarına göre dağılımını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılan çalışmada okuduğunu anlama becerisine odaklanan 60 soru betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen temel bulgular, merkezi sınavın okuma becerilerini ölçme yaklaşımının taksonominin orta basamaklarında yoğunlaştığını ve üst düzey bilişsel süreçlerin zaman içerisinde daralan bir grafik sergilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, LGS Türkçe sorularının büyük bir çoğunluğunun Barrett taksonomisinin orta basamakları olan yeniden düzenleme ve çıkarımsal anlama düzeylerinde kümelenildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, taksonominin en alt basamağı olan yüzeysel anlama sorularının her üç yılda da $f=3$ (%15) düzeyinde sabit kalması sınavın metin içi bilgi tespitine dayalı asgari bir düzeyi üç yılda da koruduğunu göstermektedir. Özellikle 2025 yılı verileri incelendiğinde, soruların %45'inin yeniden düzenleme, %40'ının ise çıkarımsal anlama basamağında yer aldığı görülmüştür. Benzer durum 2024 (%75) ve 2023 (%80) yıllarında da görülmektedir. 2023 yılında baskın olan yeniden düzenleme ($f=8$) sorularının, 2024 yılında artış gösterdiği ($f=10$) 2025 yılında ise bir kademe azalarak ($f=9$) genel soru dağılımında her üç yılda da baskınlığına devam ettiği görülmektedir. Buna paralel olarak çıkarımsal anlama basamağındaki soru sayısının 2023 yılında $f=7$, 2024 yılında $f=5$ ve 2025 yılında $f=8$ olması, bu düzeyin sınavın genel yapısı içinde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bu yoğunlaşma, sınavın öğrencilerden metindeki bilgileri sentezlemesini ve açıkça belirtilmeyen anlamlara ulaşmasını beklediğini göstermesi bakımından olumludur. Ancak taksonominin en üst bilişsel ve duyuşsal süreçlerini temsil eden değerlendirme ve değer biçme basamaklarında 2025 yılında hiç soruya yer verilmemiş olması dikkat çekici bir bulgudur. 2023 yılında $f=1$ düzeyinde temsil edilen değer biçme ve değerlendirme sorularının 2024 aynı soru sayısı ile devam etmesi (her iki basamakta da $f=1$) ve 2025 itibarıyla tamamen ($f=0$) sıfırlanması, sınavın bilişsel yelpazesinin daraldığını ve orta düzey becerilere sabitlendiğini göstermektedir.

Dursun (2025), çalışmasında 2018-2022 yılları arasındaki soruların büyük oranda çıkarımsal anlama düzeyinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları, çıkarımsal düzeydeki bu hâkimiyetin 2023-2025 döneminde de sürdüğü sonucunu ortaya koyarken, sınavın beceri temelli yapısının özellikle Yeniden Düzenleme basamağında önceki yıllara göre daha güçlü bir temsil bulduğunu kanıtlamaktadır. Ancak 2025 yılına gelindiğinde üst düzey basamakların tamamen boş kalması, önceki yılların verileri ile zıtlık göstermektedir.

Polat vd. (2024), çalışmasında 21. yüzyıl okuma becerisinin metinlerin eleştirel bir perspektifle değerlendirilmesini ve derinlemesine kavranmasını gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada saptanan üst düzey değerlendirme sorularının yetersizliği, Polat vd. (2024) tarafından tanımlanan modern eğitim anlayışları ve K12 Beceriler Çerçevesi'nin eleştirel bakış açısı farklılık oluşturmaktadır. Benzer şekilde, MEB (2023) tarafından yayınlanan PISA raporu, Türk öğrencilerin 5

ve 6. düzey gibi üst bilişsel becerilerde OECD ortalamasının gerisinde kaldığını ve başarının daha çok 2 ve 3. düzey gibi orta seviye becerilerde toplandığını belirtmektedir. Araştırmanın bulguları, ulusal bir sınav olan LGS'nin sorularının da ağırlıklı olarak orta düzey basamaklarda (çıkartım ve yeniden düzenleme) kümelenmesi yönüyle PISA verilerinde görülen bu tablo ile örtüşmektedir. Merkezi sınavın bilişsel profilinin uluslararası değerlendirme raporlarıyla paralellik göstermesi, öğrencilerin bu düzeylerdeki performans sınırlarını yansıtmaktadır.

Okuma eğitiminde üst bilişsel stratejilerin entegrasyonu, öğrencilerin metinle etkileşimini derinleştirmekte ve karmaşık metinleri anlama kapasitelerini artırmaktadır. Altun ve Uyar (2023) ile Çetinkaya Edizer vd. (2018), bu bilişsel farkındalığın öğrencilerin problem kurma ve kendi öğrenmelerini düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Mevcut çalışmanın özellikle 2025 yılı verilerinde üst bilişsel basamakların temsil edilmemesi, bu farkındalık süreçlerinin merkezi sınav düzeyinde tam olarak desteklenmediğini kanıtlamaktadır.

2025 yılı LGS Türkçe sorularının %85'inin orta düzey anlama becerilerine odaklandığı, üst basamaklarda ise hiç soruya yer verilmemesi literatürdeki önceki bulgularla karşılaştırıldığında sınavın bilişsel profilinde bir gerileme olduğunu düşündürmektedir. Yıldırım Suna ve Benzer (2023) tarafından yapılan 2022 LGS sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri açısından analizi, soruların ilk üç düzeyde sınırlı kaldığını ve 4, 5 ve 6. düzeylerde soru bulunmadığını tespit etmiştir. Yıldırım Suna ve Benzer (2024), tarafından yapılan 2023 LGS Türkçe sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi üzerinden yapılan inceleme de araştırmanın bulgularını desteklemektedir. 2023 sorularının ağırlıklı olarak anlama / kavramsal boyutta yoğunlaştığını; uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında ise herhangi bir soruya yer verilmediğini belirtmiştir. Calp ve Kalkan'ın (2022) çalışmasında ise 2019 LGS Türkçe sorularının önceki yıllara göre PISA okuma becerileri bakımından daha fazla düzeyi kapsadığını, hatta 5 ve 6. düzeyleri kapsayan sorular içerdiğini belirtilmiştir. Yıldırım Suna ve Tefek (2024) tarafından 2024 LGS soruları üzerine yapılan Haladyna Taksonomisi'ne göre soruların analiz edildiği çalışmada 2024 yılı LGS sorularının anlama basamağında yığıldığı eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık basamaklarında hiç soru bulunmadığı saptanmıştır.

Bu araştırma, merkezi sınav sisteminin ezbere dayalı bilgi ölçümünden uzaklaştığını ancak henüz Barrett Taksonomisi'ne göre okumanın en üst aşamaları olan değerlendirme ve değer biçme düzeylerine tam olarak ulaşmadığını göstermiştir. Sınavın bilişsel derinliğinin 2023'ten 2025'e doğru daralması, öğrencilerin üst düzey okuma yetkinliklerini ulusal sınav düzeyinde sergilemelerini kısıtlamaktadır. Her üç yılda da yüzeysel Anlama sorularının sınırlı bir düzeyde tutulması, sınavın doğrudan metin içi bilgilerin tespitinden ziyade bilgiyi yapılandırma ve çıkartım yapma becerilerine odaklandığını teyit etmesi bakımından kıymetlidir. Ancak 2025 yılına gelindiğinde değerlendirme ve değer biçme basamaklarının tamamen boş kalması, eğitim programlarında hedeflenen üst düzey okuryazarlık becerileri ile merkezî sınavların ölçme değerlendirme pratikleri arasındaki uyumun yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

1. LGS Türkçe testinde yer alan soruların sadece orta düzey becerilerde kümelenmesinin önüne geçilmesi amacıyla taksonominin üst katmanlarını oluşturan değerlendirme ve değer biçme basamaklarına yönelik sorulara sınavda dengeli oranda yer verilebilir.
2. Türkçe öğretmenlerine Barrett Taksonomisi temelli soru hazırlama teknikleri üzerine hizmet içi eğitimler verilebilir.

3. LGS sorularının sadece orta düzey becerilere odaklanması okullardaki Türkçe öğretiminin de bu düzeye hapsolmasına neden olabilir. Öğretmenleri üst düzey becerileri harekete geçirecek etkinliklerin uygulanmasına zaman ayırmalarını teşvik etmek amacıyla LGS’de üst düzey okuma becerilerini ölçecek sorulara düzenli olarak yer verilebilir. Bu durum, PISA gibi uluslararası sınavlardaki başarının artmasına da katkı sağlayacaktır.
4. Barrett Taksonomisi’nin üst basamaklarını temsil eden becerilerinin ölçülebilmesi, kullanılan metnin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle, soru havuzu oluşturulurken öğrencilerin yazarın argümanlarını, üslup tercihlerini ve fikrî tutarlılığını yargılayabileceği, düşünsel derinliği yüksek metinlerin kullanımına ağırlık verilebilir.
5. Gelecek araştırmalarda, uluslararası bir standart olan PISA okuma becerileri soruları ile ulusal ölçekli LGS Türkçe soruları Barrett Taksonomisi çerçevesinde karşılaştırmalı olarak analiz edilebilir.

Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Çalışma doküman analizi olarak yapılmıştır.

Etik Beyanı

Çalışmada *Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*’nde belirtilen temel ilkelerin tamamına uyulduğunu, bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerden hiçbirinin yapılmadığını beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olarak yapılmıştır.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

Telif Hakkı

Bezgek Dergisi’nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Paylaşımı

Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler talep edilmesi hâlinde yazardan talep edilebilir.

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.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-16.
- Altun, H., & Yeşilpınar Uyar, M. (2023). Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1519-1535.
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.721>
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4368>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bozkırlı, A. T., & Bayrak Cömert, Ö. (2023). Hollanda’da uygulanan VWO merkezî Türkçe sınavının Barrett taksonomisinin basamakları doğrultusunda incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 15(2), 101-112.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Calp, M., & Kalkan, M. (2022). Liselere geçiş sınavı Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleriyle uyumluluk durumu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 880-901.
- Clymer, T. (1968). What is “reading”? Some current concepts. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 69(10), 7-29. <https://doi.org/10.1177/016146816806901001>
- Çeliktürk Sezgin, Z., & Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Çetinkaya Edizer, Z., Dilidüzgün, Ş., Ak Başoğlu, D., Karagöz, M., & Yücelşen, N. (2018). Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 479-511. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420841>
- Çiçek, S., & Dilekçi, A. (2022). LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535-1553. <https://doi.org/10.17152/gefad.977568>
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Göksel, A. (2022). Bireylerin Okuma Tercihleri ve Okuma Araştırmalarında Eğilimler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3), 1897-1911. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1160250>
- Kaldırım, A. (2020). *Barrett taksonomisine dayalı öğretim programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocaarslan, M. & Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448. <https://doi.org/10.24315/trkefd.356769>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - what can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023, 5 Aralık). *PISA 2022 Türkiye raporu yayımlandı*. <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2022-turkiye-raporu-yayimlandi/icerik/11>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Polat, Y., Deniz, K., & Kurtul, K. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli bağlamında Türkçe alan becerileri. *Millî Eğitim*, 53 (241), 473-498. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309211>
- Savaş, B. (2022). Türk çocuklarının PISA araştırması okuma-anlama testlerindeki süreğen başarısızlığının dilbilimsel bir incelemesi. *35. Ulusal Dilbilim Kurultayı* (ss. 112-124). Konya, Türkiye.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND.
- Tatgil, H., & Yıldırım, H. Ç. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma-anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 13(39), 617-638.
- Yemenici, A. İ., & Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1406-1420.
- Yıldırım Suna, Z., & Benzer, A. (2023). 2022 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1738-1754. <https://doi.org/10.7884/teke.1286561>
- Yıldırım Suna, Z., & Benzer, A. (2024). 2023 LGS Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-47. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1362833>
- Yıldırım Suna, Z., & Tefek, Ş. (2024). 2024 LGS Türkçe sorularının Haladyna taksonomisine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 45-60. <https://zenodo.org/record/13822824>
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yüceer, D. (2022). Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelemesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 67-84. <https://doi.org/10.35233/oyea.1110666>
- Yorgancı, O. K., & Harmanakaya, M. Ö. (2023). PISA okuma yeterlilikleri çerçevesinde LGS Türkçe soruları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 951-974. <https://doi.org/10.16916/aded.1343184>

Extended Abstract

Reading skill, one of the four fundamental language skills in the field of Turkish education, is a core competency situated at the center of accessing and constructing information; it facilitates students' adaptation to technological developments and social requirements in today's world. The impact of globalization, evolving as a result of rapid changes in information and communication technologies in the 21st century, has expanded the scope of the act of reading. "Reading is a language skill that involves a process of meaning creation, blended by the mobilization of cognitive, affective, and social abilities, elements of vocabulary, and prior knowledge, which requires the active participation of the individual beyond mere decoding of symbols in the text" (Göksel, 2022). In this direction, reading has transformed from being solely text decoding into a multi-dimensional structure involving high-level cognitive processes such as analysis, synthesis, and evaluation. In this context, the focus of modern educational paradigms is the in-depth comprehension of texts and their evaluation from a critical perspective, rather than just superficial reading (Polat et al., 2024). Due to this multi-dimensional nature of reading skills, it is considered insufficient to measure a student in only one dimension. Consequently, in determining students' reading comprehension levels, there is a need for tools capable of measuring processes such as inference and critical evaluation that activate high-level thinking skills.

Monitoring studies conducted on national and international scales to evaluate the quality of students' reading skills perform a critical function in determining their competency levels. According to results revealed through large-scale assessments such as PISA and PIRLS, it can be argued that students encounter difficulties in reading comprehension (Bozkurt, 2016; Savaş, 2022; Mullis et al., 2023). Specifically, PISA (Programme for International Student Assessment) results indicate that Turkish students face challenges in reaching the desired performance levels in the field of reading skills (MEB, 2023). According to the report published by the Ministry of National Education (MEB, 2023), an analysis of PISA data shows that students predominantly demonstrate success in lower and middle-level skills, such as levels 2, 3, and 4. according to the PISA report, 71% of students in Turkey have reached the minimum performance level in reading skills. This implies that seven out of every ten students in Turkey possess the basic competencies defined in the field of reading skills. In Turkey, more students performed at level 2 (31%) and level 3 (26%) than at level 4 (12%) (MEB, 2023); conversely, it is observed that they fall behind the OECD average in high-level skills such as levels 5 and 6 (MEB, 2023). These findings demonstrate that students cannot exhibit adequate performance in reading skills, particularly in areas requiring high-level cognitive processes. This profile presented by PISA, which evaluates students' reading competencies on an international scale, brings to the fore the question of to what extent these skills are acquired and measured at the national level. In this context, the necessity arises to question the representation level of reading skills in the Turkish questions within the scope of the High School Entrance System (LGS), which is implemented at the national level and plays a decisive role in students' academic journeys.

In this direction, the primary objective of this research is to examine the distribution of the Turkish questions asked within the scope of the High School Entrance System (LGS) between 2023 and 2025 according to the stages of Barrett's taxonomy. The findings to be obtained from the study are expected to contribute to determining the cognitive and affective depth of the questions in national examinations and to enhancing the quality of assessment tools. This research was conducted to examine the distribution of the High School Entrance System (LGS) Turkish test questions, administered between 2023 and 2025, according to the stages of Barrett's taxonomy, which addresses the cognitive and affective dimensions of reading skills in a hierarchical structure. In this study, which employed the document analysis model one of the qualitative research methods 60 questions focusing on reading

comprehension skills were analyzed using the descriptive analysis technique. The primary findings obtained from the research reveal that the central examination's approach to measuring reading skills is concentrated in the middle stages of the taxonomy, and high-level cognitive processes exhibit a narrowing trend over time.

The data obtained from the research indicate that the majority of LGS Turkish questions are clustered in the middle stages of Barrett's taxonomy, specifically at the reorganization and inferential comprehension levels. Furthermore, the fact that literal comprehension questions-the lowest level of the taxonomy-remained constant at $f=3$ (15%) across all three years demonstrates that the exam maintained a minimum level based on explicit information detection. Especially when the 2025 data are analyzed, it is observed that 45% of the questions are at the reorganization level and 40% are at the inferential comprehension level. A similar trend is observed in 2024 (75%) and 2023 (80%). It is noted that the reorganization questions ($f=8$), which were dominant in 2023, increased in 2024 ($f=10$), decreased by one step in 2025 ($f=9$), yet maintained their dominance in the overall question distribution across all three years. In parallel, the number of questions at the inferential comprehension level being $f=7$ in 2023, $f=5$ in 2024, and $f=8$ in 2025 indicates that this level holds a significant place within the general structure of the exam. This concentration is positive as it shows that the exam expects students to synthesize information from the text and reach meanings that are not explicitly stated. However, the absence of any questions at the evaluation and appreciation stages which represent the highest cognitive and affective processes of the taxonomy in 2025 is a striking finding. The fact that the appreciation and evaluation questions, represented at the $f=1$ level in 2023, continued with the same number in 2024 ($f=1$ for both stages) and dropped to zero ($f=0$) by 2025, indicates that the exam's cognitive spectrum has narrowed and become fixed at mid-level skills. This research demonstrates that the central examination system has moved away from rote-based knowledge assessment; however, it has not yet fully reached the levels of critical evaluation and appreciation, which represent the highest stages of reading according to Barrett's taxonomy. The narrowing of the exam's cognitive depth from 2023 toward 2025 restricts students from demonstrating high-level reading competencies at the national examination level. It is significant that the limited number of literal Comprehension questions across all three years confirms the exam's focus on information construction and inference skills rather than the mere identification of explicit textual information. Nevertheless, the fact that the Evaluation and Appreciation stages remained entirely vacant by 2025 reveals a necessity to reconsider the alignment between the high-level literacy skills targeted in educational curricula and the measurement-evaluation practices of central examinations.