



Metin Türleri ve Dil Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı Kazanımlarının Yükseköğretim Kurumları Sınavındaki Temsiline İlişkin Bir Analiz

An Analysis of the Representation of Turkish Language and Literature Curriculum Learning Outcomes in Higher Education Examinations in Terms of Text Types and Language Skills

Işıl Çırakoğlu^{a*}

^aHacettepe University, Ankara, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda tanımlanan dil becerileri, metin türleri ve ölçme yaklaşımının, 2018–2025 yılları arasında uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nda hangi ölçüde ve hangi biçimlerde temsil edildiğini incelemektir. Araştırma doküman incelemesine dayalı nitel bir tasarımla yürütülmüş; öğretim programı, ilgili ölçme mevzuatı ile YKS'de yer alan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı soruları analiz edilmiştir. Veriler, metin türü dağılımı, dil becerileri ve ölçülen bilişsel süreçler temelinde betimleyici istatistiklerle değerlendirilmiştir. Bulgular, sınavın iki oturumunda ölçmenin çoktan seçmeli maddelerle gerçekleştirildiğini, ancak ölçülen yeterliliklerin farklılaştığını göstermektedir. Temel Yeterlilik Testi Türkçe alt testinin ağırlıkla okuma ve okuduğunu anlama becerisine dayandığı; Alan Yeterlilik Testi Türk Dili ve Edebiyatı alt testinde ise alan bilgisi sorularının baskın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yalnızca öncül metin içeren sorular tür açısından etiketlenmiş ve bulgular bu alt küme üzerinden değerlendirilmiştir. Sonuçlar, programın dört temel dil becerisi ve edebî metin çeşitliliğini esas alan yaklaşımı ile merkezi sınavların ölçme yapısı arasında yapısal bir ayrışma bulunduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, program–ölçme–sınav ilişkisini metin türü temsili ve dil becerileri odağında bütüncül biçimde ele alarak alan yazına katkı sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı, Yükseköğretim Kurumları Sınavı, metin türleri, dil becerileri, ölçme ve değerlendirme.

Abstract

The aim of this study is to examine the extent and the ways in which the language skills, text types, and assessment approach defined in the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum are represented in the Higher Education Examinations administered between 2018 and 2025. The study was conducted using a qualitative design based on document analysis; the curriculum, relevant assessment regulations, and Turkish and Turkish Language and Literature test items in the examinations were analyzed. Data were evaluated through descriptive statistics in terms of text type distribution, language skills, and cognitive processes measured. Findings indicate that assessment in both sessions of the examination is conducted through multiple-choice items, although the competencies measured differ across sessions. The Turkish subtest of the Basic Proficiency Test primarily measures reading comprehension skills, whereas subject-matter knowledge questions predominate in the Turkish Language and Literature subtest of the Field Proficiency Test. In addition, only items containing stimulus texts were classified by text type and analyzed as a subset. Results revealed a structural divergence between the curriculum's skill-based approach emphasizing four language skills and literary diversity and the assessment structure of centralized examinations. The study provides a comprehensive analysis of the curriculum–assessment–examination relationship.

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Işıl Çırakoğlu, Turkish and Social Sciences Education, Institute of Educational Sciences, Hacettepe University, Ankara, Türkiye. E-mail address: icirakoglu@tedankara.k12.tr, ORCID ID: 0000-0002-7744-3825.

Received Date: February 28th, 2026. Acceptance Date: May 12th, 2026.

Article Type: Research Article, DOI: <https://doi.org/10.67306/bujoe.1899827>.

Keywords: Literature education, Turkish Language and Literature curriculum, Higher Education Examinations, text types, language skills, measurement and assessment.

© 2026 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1. Giriş

Ana dil ve edebiyat eğitimi, yalnızca dil bilgisi ya da edebiyat tarihine ilişkin bilgilerin aktarıldığı bir ders alanı olarak değil; bireyin okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisini bütüncül biçimde geliştirmeyi, düşünme süreçlerini derinleştirmeyi ve estetik, yorumlayıcı bir okuryazarlık bilinci kazandırmayı amaçlayan kültürel bir gelişim alanı olarak ele alınmaktadır. Uluslararası alanda ana dil eğitiminin temel hedefleri; öğrencinin dili bilişsel ve akademik amaçlarla etkin biçimde kullanabilmesi, metinlerle eleştirel ilişki kurabilmesi ve anlamı farklı bağlamlarda yeniden üretebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Ana dilin güçlü gelişiminin okul başarısı ve sonraki dil öğrenmeleri üzerindeki etkisini açıklayan Dilsel Karşılıklı Bağımlılık Kuramı, ana dilde kazanılan bilişsel ve akademik becerilerin diğer dillere de aktarılabilmesini vurgulamaktadır (Cummins, 1979). Bu kuramsal çerçeveye uyumlu olarak, okuma ve özellikle okuduğunu anlama becerisinin akademik başarı üzerinde belirleyici bir role sahip olduğunu gösteren farklı eğitim kademelerinde yürütülen nicel ve meta-analitik çalışmalar bulunmaktadır (Clinton-Lisell, 2022; Cubillos vd., 2025; Öztö vd., 2022; Pelletier vd 2025). Söz konusu çalışmalar, okuduğunu anlama becerisinin yalnızca dil derslerindeki başarıyı değil, farklı disiplinlerdeki akademik performansı da anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir.

Edebiyat eğitimi odağında yapılan güncel araştırmalar, nitelikli edebiyat öğretiminin, öğrencilerde otomatik düşünmeyi askıya alma, anlamı yeniden kurma, alternatif yorumlar geliştirme ve gerekçeli çıkarım üretme gibi üst düzey bilişsel süreçleri desteklediğini; bu yönüyle edebiyat derslerinin bir “düşünme okulu” işlevi görebileceğini ortaya koymaktadır (Koek vd., 2019). Türkiye’de Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi, Cumhuriyet’in ilanından bu yana alfabe değişimi ve program yenilemeleriyle birlikte sürekli dönüşmüş; kimi dönemlerde bilgi aktarımı ağırlıklı, kimi dönemlerde ise beceri ve metin merkezli yaklaşımların öne çıktığı bir seyir izlemiştir (Dursunoğlu, 2006). Cumhuriyet dönemi öğretim programları üzerine yapılan tarihsel çözümlemeler, dil becerilerinin programlardaki dağılımında okumanın belirgin biçimde öne çıktığını; yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin ise görece daha sınırlı temsil edildiğini göstermektedir (Yıldız ve Asma, 2020). Yazma becerisini odağa alan incelemeler de amaç-yöntem-kazanım-değerlendirme bileşenlerinin zaman içinde yeniden yapılandırıldığını ve yazma becerisine birçok programda yer verildiğini ortaya koymaktadır (Temizkan ve Atasoy, 2014).

Alan yazında edebiyat eğitiminin öğrencinin duygu, düşünce ve hayal dünyasını zenginleştirmesi; yaratıcı üretimi beslemesi ve estetik ölçütlerle anlam kurma kapasitesini geliştirmesi gerektiği vurgulanırken (Güzel, 2006), edebiyat öğretiminin yalnızca dönem, akım ve yazar bilgisine indirgenmesinin okuma zevkini, anlama-yorumlama becerilerini ve kuramsal okuryazarlığı zayıflattığı yönünde eleştiriler de bulunmaktadır (Uçan, 2006). Bu bulgular, ana dil ve edebiyat eğitiminin dört temel dil becerisini dengeli biçimde geliştiren; edebî metni bilgi nesnesi olmaktan çıkarak yorum, estetik deneyim ve eleştirel düşünmenin merkezine yerleştiren ve öğretim programları ile ölçme-değerlendirme uygulamalarını tutarlı biçimde bütünleştiren bir tasarımı gerekli kılmaktadır (Aslan, 2010; Sakaryalı vd., 2024). Bu anlayış doğrultusunda hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında (2018), 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri esas alınmış; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimlerini destekleyen, temel becerilerle donatılmış ve yükseköğretime hazırlanan bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Programda Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin temel amaçlarından biri, öğrencileri bilgi ve beceri açısından yükseköğretime hazırlamak olarak açıkça ifade edilmektedir.

Öğretim programlarında kullanılan “kazanım” kavramı, amaç ve hedef temelli program geliştirme geleneğiyle ilişkili olmakla birlikte, zaman içinde öğrenmenin gözlenebilir ve ölçülebilir çıktılar üzerinden tanımlanmasını önceleyen çağdaş yaklaşımlarla yeniden yapılandırılmıştır. Tyler’in (1949) amaçlar, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme arasındaki tutarlılığı merkeze alan program geliştirme modeli, kazanım kavramının kuramsal temelini oluşturmuştur. Bu yaklaşım, Bloom ve arkadaşlarının (1956) bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlara dayalı taksonomisiyle genişletilmiş; öğretim programlarında yer alan kazanımların bilişsel düzeyler açısından sınıflandırılması ve ölçme araçlarıyla ilişkilendirilmesi mümkün hâle gelmiştir. Uluslararası alan yazında kazanım kavramı, öğrenmenin çıktıları üzerine odaklanan çıktı temelli eğitim yaklaşımıyla ilişkilendirilmekte; bu yaklaşım, öğretim programlarının öğrenme çıktıları etrafında yapılandırılmasını öngörmektedir (Spady, 1994). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi belgelerinde öğrenme çıktıları, öğrenme sürecinin sonunda bireyin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve yetkinlikler olarak tanımlanmakta; öğretim

programlarının bu çıktılar doğrultusunda yapılandırılması önerilmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2009; Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2023).

Dil ve edebiyat öğretiminde kazanımların gerçekleştirilmesi büyük ölçüde metinler aracılığıyla sağlanmaktadır. Metin, metin dilbilimsel yaklaşımlarda art arda dizilmiş tümceler toplamı değil; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, durumsallık ve metinlerarasılık gibi ölçütleri karşıladığı ölçüde “metin” niteliği kazanan iletişimsel bir dilsel üründür (de Beaugrande ve Dressler, 1981/2002). Metnin yüzey yapısındaki bağdaşıklık ilişkileri, Halliday ve Hasan’ın (1976) çözümlemelerinde ayrıntılandırıldığı üzere, metin parçaları arasında anlamlı bağlar kurarak metnin bütünlük kazanmasını sağlar. Eğitim alanındaki uygulama araştırmaları, metinsel ölçütlerine uygun metinlerin okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Türkben, 2018; Ülper, 2011).

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (2018), öğretim sürecini metin temelli bir yapı üzerine inşa etmekte ve metin türlerini şiir, öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metinler, tiyatro ve bilgilendirici metinler olmak üzere dört ana başlık altında sınıflandırmaktadır. Programda yer alan “Ünite, Süre ve İçerik Tabloları” incelendiğinde, 9–12. sınıf düzeylerinde öğretim süresinin önemli bir bölümünün edebî metin türlerine ayrıldığı; özellikle şiir ve öyküleyici metinlerin program genelinde baskın bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Buna karşılık tiyatro türü daha sınırlı sürelerle ele alınmakta; bilgilendirici metinler ise belirli sınıf düzeylerinde yoğunlaşmakta ve edebî türlere göre daha dar bir zaman dilimiyle temsil edilmektedir (MEB, 2018, ss. 30–38). Bu dağılım, öğretim programında estetik ve edebî okuryazarlığın öncelendiğini; ancak metin türleri arasında ayrılan süreler bakımından belirgin bir asimetri bulunduğunu göstermektedir. Alan yazında Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin yalnızca bilgi aktarımına dayanan bir yapı olarak değil; yorumlama, eleştirel düşünme, estetik duyarlılık geliştirme ve metin çözümleme becerilerini merkeze alan çok katmanlı bir öğrenme alanı olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Güzel, 2006; Uçan, 2006). Kırs ve Aşlıoğlu (2023), 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nı eleştirel okuma kazanımları açısından inceledikleri çalışmalarında, şiir, öyküleyici, tiyatro ve bilgilendirici metin türlerinde eleştirel okuma becerilerine yönelik kazanımların yüksek oranlarda yer aldığını ve programın öğrencileri eleştirel okuma ile yorumlamaya yönlendiren bir yapı taşıdığını belirtmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalar, çağdaş dil eğitimi yaklaşımlarında yalnızca estetik ve edebî okuryazarlığın değil; işlevsel okuryazarlık, bilgiye erişim, bilgi değerlendirme ve bilgilendirici metinlerle çalışma becerilerinin de daha dengeli biçimde temsil edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Bozkurt, 2018; Dilidüzgün vd., 2019).

Metin türleri, öğretim sürecinde yalnızca içerik düzenleme aracı değil; okuma stratejilerini, öğretim etkinliklerini ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını doğrudan etkileyen temel bir değişkendir. Bununla birlikte ‘genre’, ‘text type’ ve ‘discourse type’ gibi kavramların farklı ölçütlere dayalı olarak kullanılması, eğitim bağlamında kavramsal bir karmaşaya yol açmaktadır. Bozkurt (2018), metin türlerinin kimi çalışmalarda anlatım biçimlerine, kimi çalışmalarda ise işlevsel ya da yapısal ölçütlere göre sınıflandırıldığını; bu durumun öğretim programları ve ders kitaplarında tutarsız tür listeleri oluşturduğunu belirtmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar da özellikle deneme, gezi yazısı ve eleştiri gibi türlerin net biçimde ayırt edilemediğini; bunun tür farkındalığını zayıflattığını göstermektedir (Bozkurt, 2019). Metin türlerinin pedagojik işlevi, okuma stratejileriyle olan ilişkisi üzerinden daha da belirginleşmekte; tür bilgisi, öğrencilerin metni nasıl okuyacaklarına ve anlamı nasıl yapılandıracaklarına ilişkin zihinsel bir çerçeve sunmaktadır (Dilidüzgün vd., 2019).

Şema kuramı çerçevesinde metin türü, metinleri yalnızca biçimsel özelliklerine göre sınıflandıran bir üst başlık değil; okur ve yazarın metni anlama, üretme ve yorumlama süreçlerini yönlendiren bilişsel bir örgütlenme şeması olarak ele alınmaktadır. Tür bilgisi, okurun metnin nasıl ilerleyeceğine, hangi söylemsel adımları içereceğine ve hangi iletişimsel amaca hizmet edeceğine ilişkin beklentilerini yapılandırır. Swales’in iletişimsel amaç temelli tür yaklaşımından hareketle Bozkurt (2019), metin türlerinin söylemin örgütlenişini belirleyen zihinsel şemalar olarak işlediğini; bu şemaların okuma sürecinde anlamlandırmayı kolaylaştırdığı gibi yazma sürecinde de metnin planlanmasına rehberlik ettiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, biçimsel şema kavramını tür bilgisiyle ilişkilendiren çalışmalar, metnin büyük yapısının çözümlemesinde tür şemasının etkinleştirilmesinin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Carrell, 1987). Bu yönüyle metin türlerinin öğretimi, kazanımların gerçekleştirilmesinde yalnızca içerik sunan bir araç değil; okuma ve yazma süreçlerini destekleyen bilişsel şemaların kazandırılması anlamına gelmektedir (Çakıcı, 2011). Bu bilişsel çerçeve, metin türlerinin yalnızca öğretim değil, ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki işlevini de belirleyen temel bir değişken olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Öğretim programlarında öngörülen beceri ve tür dağılımının, ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ne ölçüde örtüştüğü ise önemli bir tartışma alanıdır. Türkiye’de yükseköğretime geçiş için uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı’nda Temel Yeterlilik Testi’nde (TYT) ağırlıklı olarak okuduğunu anlama; Alan Yeterlilik Testi’nde (AYT) ise edebiyat alan bilgisi soruları yer almaktadır. Uluslararası ölçekte merkezi ve yüksek riskli

sınavlar, büyük aday kitlelerini kısa sürede sıralamayı amaçladıkları için çoğunlukla çoktan seçmeli maddelerle yapılandırılmakta; bu durum dil becerilerinin doğrudan ve bütüncül biçimde ölçülmesini sınırlandırmaktadır (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2019). Buna karşılık Baccalauréat, Abitur ve Uluslararası Bakalorya gibi yeterlik temelli sistemler, yazılı ve sözlü üretimi merkeze alarak dört temel dil becerisini daha dengeli biçimde değerlendirmektedir (International Baccalaureate Organization, 2021; Mullis ve Martin, 2019). Bu tür yüksek riskli sınavların yalnızca ölçme araçları değil, aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin sınavı nasıl anlamlandırdıklarını ve öğretim uygulamalarını nasıl yapılandırdıklarını da söylemsel düzeyde etkilediği belirtilmektedir (Huhta vd., 2006). Bu karşılaştırmalı görünüm, merkezi sınav sistemlerinin ölçme araçları ve beceri temsili açısından ulusal bağlamlarda nasıl yapılandığını incelemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada inceleme dönemi olarak 2018–2025 yıllarının seçilmesinin temel gerekçesi, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde program–ölçme ilişkisinin bu yıllar itibarıyla kurumsal ve kavramsal bir süreklilik göstermesidir. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, ortaöğretimde yürürlükte olan kaynak program olarak uygulanmakta; aynı tarihten itibaren üniversiteye geçiş sürecinde kullanılan merkezi sınav sistemi Yükseköğretim Kurumları Sınavı adı altında yeniden yapılandırılarak alt testler Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) biçiminde adlandırılmaktadır. Bu durum, öğretim programında öngörülen beceri ve metin türü dağılımı ile üniversiteye giriş sınavında ölçülen içerik ve beceriler arasındaki ilişkinin tutarlı bir zaman dilimi içinde incelenmesini mümkün kılmaktadır. 2024 yılında yürürlüğe giren beceri temelli Türkiye Yüzyılı Maarif Programı ise henüz üniversiteye giriş sınavlarına ne şekilde yansıtılacağına ilişkin somut bir uygulama, resmî yönlendirme ya da ölçme verisi üretmemiştir. Bu nedenle 2018–2025 yıl aralığı hem öğretim programı hem de sınav sistemi bakımından karşılaştırmalı ve veri temelli bir analiz yapmaya elverişli, kapalı ve anlamlı bir dönem olarak değerlendirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile Yükseköğretim Kurumları Sınavı kılavuzları karşılaştırıldığında, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öngörülen ölçme araçları ve beceri ağırlıkları arasında farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Yönetmelik, dört temel dil becerisinin açık uçlu ve uygulamalı ölçme araçlarıyla değerlendirilmesini esas alırken, Yükseköğretim Kurumları Sınavında ölçme sürecinin büyük ölçüde çoktan seçmeli ve okuma temelli maddelerle yürütülmesi, program–sınav ilişkisinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Türkiye’de 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda öngörülen metin türü ve dil becerisi dağılımı ile 2018–2025 yılları arasında uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavındaki temsil düzeyini, nicel oranlar temelinde doğrudan ve karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar sınırlıdır. 2018 sonrasında yayımlanan çalışmalar, Yükseköğretim Kurumları Sınavını özellikle Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi bağlamında eleştirel bir çerçevede inceleyerek, sınavın ölçmeyi büyük ölçüde okuduğunu anlama ve çoktan seçmeli maddeler eksenine daralttığını ortaya koymaktadır. Üniversiteye giriş sınavlarındaki Türkçe testlerini inceleyen çalışmalar, paragraf sorularının sınavın baskın bileşeni hâline geldiğini ve bu soruların ağırlıkla anlama ve çözümleme düzeylerinde yapılandığını göstermektedir (Kan ve Duman, 2021; Yaşar ve Kılıç, 2024). Öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar ise merkezi sınavların öğretim süreçleri üzerinde standartlaştırıcı bir baskı oluşturduğunu, ölçülmeyen becerilerin sınıf içi uygulamalarda geri plana itilebildiğini vurgulamaktadır (Derman ve Kaygısız, 2023). Öğrenci perspektifinden yürütülen çalışmalar da Yükseköğretim Kurumları Sınavının yoğun kaygı ve stres çağrışımlarıyla anlamlandırıldığını ortaya koyarak, sınavın dil ve edebiyat öğrenme süreçleri üzerinde dolaylı ancak güçlü bir belirleyici etkisi bulunduğuna işaret etmektedir (Yüksel vd., 2023). Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğu, sınav sorularının bilişsel düzeyleri, öğretmen ve öğrenci algıları ya da tekil test bileşenleri üzerinde yoğunlaşmakta; öğretim programında öngörülen dil becerileri, metin türleri ve ölçme araçları ile Yükseköğretim Kurumları Sınavında temsil düzeylerini bütüncül ve nicel karşılaştırmalar temelinde ele almamaktadır. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda yer alan metin türleri ile bu türlerin programdaki oranları ve Yükseköğretim Kurumları Sınavında temsil düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenmekte; aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında hangi becerilere yer verilmektedir?
2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında yer verilen beceriler, Yükseköğretim Kurumları Sınavında (2018–2025) ne ölçüde temsil edilmektedir?
3. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında hangi metin türleri yer almakta ve bu metin türlerine öğretim etkinlikleri içinde ne kadar süre ayrılmaktadır?
4. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda yer alan metin türleri, Yükseköğretim Kurumları Sınavında (2018–2025) ne ölçüde temsil edilmektedir?
5. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda tanımlanan dil becerileri ve ölçme araçları, Yükseköğretim Kurumları Sınavı’nda kullanılan çoktan seçmeli ölçme araçlarıyla ne ölçüde örtüşmektedir?

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgulara ilişkin yazılı ve görsel materyallerin sistematik biçimde incelenmesini esas alan bir veri toplama yöntemidir. Bilgi derleme yöntemi olarak da adlandırılan bu yaklaşım, Forster (1995) tarafından dokümanlara erişme, dokümanların özgünlüğünü test etme, dokümanları anlama, verileri çözümleme ve verileri kullanma olmak üzere beş aşamada tanımlanmıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 193). Bu çalışmada da öğretim programı, ders kitapları ve merkezi sınav soruları gibi resmî ve yazılı belgelerin incelenmesi amaçlandığından, doküman incelemesi yöntemi araştırmanın amacına uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir.

Araştırmanın veri kaynaklarını, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 9–12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları ile 2018–2025 yılları arasında Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı kapsamındaki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alt testleri oluşturmaktadır. İncelenen ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı Kurul Kararı ile 2018–2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen resmî yayınlarıdır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı 2015 yılında gözden geçirilmiş, 2016–2017 eğitim öğretim yılından itibaren kapsamlı bir güncelleme sürecine girmiş ve 2018 yılında yürürlüğe giren programla son hâlini almıştır. Bu nedenle çalışmada, öğretim programını temel alan ölçme yaklaşımı doğrultusunda ÖSYM tarafından 2018 yılından 2025 yılına kadar uygulanan tüm Yükseköğretim Kurumları Sınavlarında yer alan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı soruları inceleme kapsamına alınmıştır. İnceleme sürecinde, öğretim programında yer alan okuma kazanımlarının ve metin türlerinin sınavlardaki görünümünü betimlemek amacıyla özellikle okuduğunu anlama sorularının öncül metinleri analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenerek sunulmasını amaçlarken; içerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar altında toplanmasını ve bu verilerin sistematik biçimde yorumlanmasını hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda, Yükseköğretim Kurumları Sınavında yer alan okuduğunu anlama sorularının öncül metinleri, öğretim programında yer alan metin türü sınıflaması esas alınarak etiketlenmiş; her bir metin türünün sınavlardaki temsil düzeyi nicel oranlar üzerinden belirlenmiştir. Tür etiketleme ve soru sınıflandırma sürecinde, öğretim programında yer alan metin türü sınıflaması temel alınmış; öncül metin içeren sorular, belirlenen ölçütler doğrultusunda içerik analizi yoluyla kodlanmıştır. Kodlama süreci araştırmacı tarafından iki aşamada gerçekleştirilmiş; ilk kodlamanın ardından belirli bir süre geçtikten sonra aynı veri seti yeniden incelenerek tutarlılık kontrolü yapılmıştır. Kodlama sürecinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Analiz sürecinde, ders kitapları ve sınav soruları arasında metin türleri ve okuma becerisi açısından ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında (2018) yer alan dil becerileri ve metin türlerinin dağılımı ile 2018–2025 yılları arasında uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavındaki temsil düzeylerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Bulgular, betimsel ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla; yorumlayıcı ifadelerden kaçınılarak, tablo ve nicel göstergeler aracılığıyla raporlanmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında (2018) özel amaçlar bölümünde, öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun biçimde kullanarak etkili iletişim kurmaları; metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri; çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgileri analiz etme ve değerlendirme yeterlikleri kazanmaları hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 12). Programın dayandığı bu amaçlar, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin dört temel dil becerisi temelinde yapılandırıldığını göstermektedir.

Tablo 1*TDE Öğretim Programında Dil Becerilerine Göre Kazanım Sayıları*

Dil Becerisi	Kazanım Sayısı
Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme)	58
– Şiir	13
– Öyküleyici Metinler	16
– Tiyatro	14
– Bilgilendirici Metinler	15
Yazma	12
Sözlü İletişim (Konuşma + Dinleme)	25

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretim programında yer alan kazanımlar dil beceri alanlarına göre incelendiğinde, toplam 58 okuma, 12 yazma ve 25 sözlü iletişim kazanımı bulunduğu görülmektedir. Okuma kazanımları toplam kazanımların %61,1’ini oluştururken, yazma kazanımlarının oranı %12,6, sözlü iletişim kazanımlarının oranı ise %26,3’tür. Bu dağılım, öğretim programında okuma becerisinin belirgin biçimde önceliklendirildiğini göstermektedir.

Tablo 2*Metin Türlerine Göre Kazanımlarının Okuduğunu Anlama ve Alan Bilgisi Açısından Dağılımı*

Metin Türü	Toplam Kazanım	Okuduğunu Anlama (f)	Okuduğunu Anlama (%)	Alan Bilgisi (f)	Alan Bilgisi (%)
Şiir	13	8	62	5	38
Öyküleyici Metinler	16	12	75	4	25
Tiyatro	14	10	71	4	29
Bilgilendirici Metinler	15	11	73	4	27
Toplam	58	41	71	17	29

Okuma kazanımları metin türleri bağlamında incelendiğinde, bu kazanımların önemli bir bölümünün okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi toplam 58 okuma kazanımının 41’i (%71) okuduğunu anlama, 17’si (%29) ise alan bilgisi ile ilişkilidir. Öyküleyici metinlerde okuma kazanımlarında okuduğunu anlama kazanımlarının oranı %75 ile en yüksek düzeydedir. Şiir türünde alan bilgisi kazanımlarının oranı %38 ile diğer türlere oranla yüksektir. Alan bilgisi kazanım oranının %75 olduğu tiyatro türü, şiir türünü izlemektedir.

2018–2025 yılları arasında uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavında toplam 1000 TYT Türkçe sorusu yer almakta; bu soruların 321’i öncül metin içeren okuduğunu anlama sorularından oluşmaktadır. Buna göre TYT Türkçe testinin yaklaşık %32’si metin temelli okuduğunu anlama becerisini ölçmektedir. AYT Türk Dili ve Edebiyatı alt testinde ise toplam 192 soru bulunmaktadır ve bu soruların 144’ü (%75) alan bilgisi, 48’i (%25) okuduğunu anlama becerisi ile ilişkilidir.

Tablo 3*TDE Öğretim Programında metin türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımları*

Tür	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Şiir	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+
Roman	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+
Masal / Fabl	+			
Biyografi / Otobiyografi	+			
Mektup / E-Posta	+			
Günlük / Blog	+			

Tablo 3 (Devam)

Tür	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Destan / Efsane		+		
Anı (Hatıra)		+		
Haber Metni		+		
Gezi Yazısı		+		
Makale			+	
Sohbet ve Fıkra			+	
Eleştiri			+	
Mülakat			+	
Deneme				+
Söylev (Nutuk)				+

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda metin türleri edebî ve öğretici metinler olmak üzere iki ana başlık altında yapılandırılmıştır. Programda toplam 18 metin türü yer almakta; bunların 6'sı edebî, 12'si öğretici metin türüdür. Metin türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 4

TDE Öğretim Programında Metin Türlerine Ayrılan Sürelerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Toplam Süre (Hafta)	Edebî Metinlere Ayrılan Süre (Hafta)	Öğretici Metinlere Ayrılan Süre (Hafta)	Edebî Metin Oranı (%)	Öğretici Metin Oranı (%)
9. Sınıf	35	25	8	71,4	22,9
10. Sınıf	36	27	6	75,0	16,0
11. Sınıf	32	22	8	68,75	25,0
12. Sınıf	32	26	4	81,25	12,5
Toplam(4 Yıl)	135	100	26	74,07	19,26

Tür odaklı yapılandırılan öğretim programında, dört yıllık lise eğitimi boyunca toplam 135 haftalık sürenin 100 haftası (%74,07) edebî metinlere, 26 haftası (%19,26) öğretici metinlere ayrılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, ss. 30–38)Tablo 4'te görülen bu dağılım, öğretim programında edebî metinlerin belirgin biçimde önceliklendirildiğini göstermektedir.

Tablo 5

2018-2025 Yükseköğretim Kurumları Sınavı TYT Türkçe ve AYT Türk Dili ve Edebiyatı Alt Testlerinde Öncül Metin İçeren Okuduğunu Anlama Sorularının Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türü	Metin Sayısı (f)	Sıklık Oranı (%)
Makale	80	24,9
Eleştiri	40	12,5
Deneme	44	13,7
Eleştiri / İnceleme	46	14,3
Açıklayıcı Metin	25	7,8
Haber Metni	23	7,2
İnceleme	15	4,7
Gezi Yazısı	10	3,1
Sanat Eleştirisi	10	3,1
Öykü	10	3,1
Röportaj	5	1,6
Biyografi	5	1,6
Toplam	321	100,0

2018–2025 yılları arasında uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavında 1000 TYT Türkçe sorusunun öncül metin içeren 321’i metin türleri açısından etiketlendiğinde 10 metnin anlatıya dayalı edebî metin, 311 metnin ise bilgilendirici metin olduğu görülmektedir. 2018–2025 yılları arasında Yükseköğretim Kurumları Sınavı Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alt testlerinde yer alan 321 öncül metin türlerine göre incelendiğinde, metinlerin %96,6’sının bilgilendirici metin olduğu, metinlerin yalnızca %3,4’ünün anlatmaya dayalı edebî metin olduğu görülmektedir (Tablo 5). Bu bulgu, Yükseköğretim Kurumları Sınavında okuduğunu anlama becerisinin büyük ölçüde bilgilendirici metinler aracılığıyla ölçüldüğünü ortaya koymaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği incelendiğinde, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde okuma ve yazma becerilerinin açık uçlu yazılı sınavlar; dinleme ve konuşma becerilerinin ise uygulamalı sınavlar aracılığıyla ölçülmesinin öngörüldüğü görülmektedir. Yönetmelikte okuma ve yazma becerilerinin ölçme sonuçlarına katkısının %70, sözlü iletişim becerilerinin katkısının ise %30 olarak belirlendiği belirtilmektedir. Buna karşılık Yükseköğretim Kurumları Sınavı’na ilişkin kılavuzlar incelendiğinde, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı testlerinde ölçmenin tamamının çoktan seçmeli ve okuma temelli maddeler yoluyla gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda yer verilen dil becerileri ve metin türü dağılımı ile 2018–2025 yılları arasında uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı’nda ölçülen içerik ve beceriler arasında kısmi bir uyum bulunmakla birlikte, yapısal bir dengesizlik bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim programının dört temel dil becerisini bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı; buna karşın merkezi sınavların ağırlıklı olarak okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile alan bilgisini ölçtüğü görülmektedir. Bu bulgu, öğretim programları ile ölçme uygulamaları arasındaki uyumun yalnızca içerik düzeyinde değil, ölçülen bilişsel süreçler açısından da değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Biggs, 1996; Shepard, 2000). Bu durum, öğretim hedefleri ile ölçme araçları arasındaki uyumun sistematik ölçütlerle değerlendirilmesini öneren ve program–ölçme hizalanmasını yapı geçerliğinin temel bileşeni olarak ele alan yaklaşımlarla da örtüşmektedir (Webb, 1997).

Bulgular, öğretim programında okuma kazanımlarının belirgin biçimde önceliklendirildiğini ve bu kazanımların önemli bir bölümünün okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Programın bu yönüyle okuma sürecini yalnızca metindeki bilgiyi bulmaya indirgemeyen; çıkarım, bütünleştirme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri içeren bir anlayışı benimsediği söylenebilir. Okuduğunu anlamayı “anlamın çıkarılması ve yapılandırılması” süreci olarak tanımlayan kuramsal yaklaşımlar, bu tür bilişsel işlemlerin okuma yeterliğinin merkezinde yer aldığını vurgulamaktadır (Kintsch, 1998; RAND Reading Study Group, 2002). Buna karşılık Yükseköğretim Kurumları Sınavında okuduğunu anlama becerisinin büyük ölçüde bilgilendirici metinler üzerinden ölçülmesi, öğretim programında yer verilen edebî metin çeşitliliği ile sınırlı bir örtüşmeye işaret etmektedir. Bu bulgular, öğretici metinlerin Türk Dili ve Edebiyatı öğretimindeki konumuna odaklanan önceki çalışmalarla da ilişkilendirilebilir. Araboğa, M. ve Yazar, İ. (2023), öğretici metinlerin öğretim programı ve ders kitapları bağlamında önemli bir ağırlığa sahip olduğunu; bu metinlerin özellikle bilgi aktarımı, açıklama ve yorumlama süreçleri açısından işlevsel bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmada, öğretici metinlerin programdaki temsili betimlenmiş; ancak bu temsilin merkezi sınavlara nasıl yansıdığı ölçme boyutuyla ele alınmamıştır. Bu çalışma ise, benzer tür dağılımlarına ilişkin bulguları yükseköğretime geçiş sınavı verileriyle birlikte değerlendirerek, öğretici metinlerin öğretim sürecindeki ağırlığı ile sınavlarda ölçülen okuma yeterliği arasındaki ilişkiyi görünür kılmaktadır. Bu yönüyle mevcut araştırma, öğretici metinlerin program içindeki konumunu sınav temsili bağlamında genişleterek önceki çalışmaları tamamlayıcı nitelikte bir katkı sunmaktadır.

Bu durum, şema kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde daha belirgin hâle gelmektedir. Şema kuramına göre okuma, okurun metinle etkileşiminde ön bilgilerini ve beklenti yapılarını etkinleştirdiği bir süreçtir (Rumelhart, 1980). Metin türü bilgisi ise bu süreçte işlevsel bir tür şeması oluşturarak okurun metnin yapısını, amacını ve söylemsel hamlelerini öngörmesini sağlar (Carrell, 1987; Swales, 1990). Öğretim programında şiir, öyküleyici metinler ve tiyatro gibi farklı edebî türler aracılığıyla çoklu okuma şemalarının geliştirilmesi hedeflenirken, Yükseköğretim Kurumları Sınavında okuduğunu anlama sorularının büyük ölçüde bilgilendirici metinler üzerinden kurgulanması, öğretim sürecinde hedeflenen tür temelli okuma becerileri ile sınavlarda etkinleştirilen bilişsel şemalar arasında bir ayrışmaya işaret etmektedir.

Öğretim programında metin türlerine ayrılan sürelerin dağılımı da bu ayrışmayı desteklemektedir. Dört yıllık lise eğitimi boyunca öğretim süresinin büyük bölümünün edebî metinlere ayrıldığı; buna karşın Yükseköğretim Kurumları Sınavında okuduğunu anlama sorularında edebî metinlerin oldukça sınırlı yer bulduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretim sürecinde edebî metinler aracılığıyla geliştirilmesi hedeflenen estetik, yorumlayıcı ve eleştirel okuma becerilerinin, merkezi sınavların yapısal özellikleri nedeniyle yeterince görünür kılınmadığını

göstermektedir. Merkezi ve yüksek riskli sınavların karşılaştırılabilirlik ve nesnellik gerekçeleriyle çoğunlukla çoktan seçmeli maddelere dayanması, yazma ve sözlü üretim gibi becerilerin ölçülmesini sınırlandırmaktadır (OECD, 2019; Rauch ve Hartig, 2010).

Alan bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki dağılım açısından özellikle AYT Türk Dili ve Edebiyatı alt testinde alan bilgisi sorularının baskın olması, öğretim programında vurgulanan beceri temelli yaklaşım ile sınavın bilgi ağırlıklı ölçme anlayışı arasında bir uyumsuzluk bulunduğunu düşündürmektedir. Programda yer alan kazanımların önemli bir bölümü yorumlama, değerlendirme ve metinler arası ilişki kurma gibi üst düzey bilişsel süreçleri içerirken, bu süreçlerin sınavlarda sınırlı ölçüde temsil edilmesi, ölçülen yeterliğin öğretim programında tanımlanan dil ve edebiyat yeterliğiyle tam olarak örtüşmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, ölçme-değerlendirme literatüründe yapı geçerliği bağlamında tartışılan sorunlarla paralellik göstermektedir (Shepard, 2000).

Bu çalışmanın bulguları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde program-ölçme-sınav ilişkilerinin yalnızca içerik düzeyinde değil; beceri türü, metin türü ve ölçülen bilişsel süreçler açısından birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretim programında benimsenen beceri temelli ve çok boyutlu ölçme yaklaşımının, merkezi sınavların yapısal sınırlılıkları nedeniyle ölçme uygulamalarında tam karşılık bulamadığı görülmektedir. Bu durum, öğretim hedefleri, öğrenme etkinlikleri ve ölçme araçları arasındaki tutarlılığı esas alan yapılandırmacı uyum ilkeleri açısından da dikkat çekicidir (Biggs, 1996). Öğretim programında açık uçlu ve uygulamalı ölçme araçları öngörülürken, Yükseköğretim Kurumları Sınavında ölçmenin bütünüyle çoktan seçmeli ve okuma temelli maddelerle sınırlandırılması, öğretim süreçleri üzerinde güçlü bir geri besleme etkisi yaratmaktadır (Cheng, 2005). Bu bulgular doğrultusunda, öğretim programında açıkça tanımlanan beceri temelli ölçme yaklaşımının yükseköğretime geçişte kullanılan merkezi sınav sistemine daha tutarlı biçimde yansıtılması gerekmektedir. Özellikle yazma becerisini doğrudan ölçen açık uçlu ya da yapılandırılmış yanıt maddelerine sınırlı da olsa yer verilmesi, programda öngörülen üretimsel dil becerilerinin öğretim süreçlerinde işlevsel değer kazanmasına katkı sağlayabilir. Performans temelli ölçme araçlarının öğrenme derinliğini artırdığına ilişkin bulgular (Gipps, 1994; Weigle, 2002), bu tür düzenlemelerin pedagojik açıdan gerekçelendirilebilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, okuduğunu anlama becerisinin farklı metin türleri üzerinden ölçülmesi önem taşımaktadır. Bulgular, Yükseköğretim Kurumları Sınavında okuduğunu anlama sorularının büyük ölçüde bilgilendirici metinler üzerinden kurgulandığını göstermektedir. Oysa edebî metinlerin çok katmanlı anlam yapıları, yorumlama, değerlendirme ve çıkarım gibi üst düzey bilişsel süreçleri daha görünür kılmaktadır (Kintsch, 1998; Perfetti vd., 2005). Bu nedenle sınavlarda kullanılan öncül metinlerin tür çeşitliliğinin artırılması, öğretim programında hedeflenen okuma yeterliğiyle daha güçlü bir uyum sağlayabilir.

Son olarak, merkezi sınavların okuma ve alan bilgisi ağırlıklı yapısının öğretmen uygulamaları üzerindeki etkisinin dengelenmesi gerekmektedir. Bütünlüklü, tüm dil becerilerini kapsayan değerlendirme ve alternatif ölçme yaklaşımlarını destekleyen çalışmalar, öğretmenlerin program hedefleriyle daha tutarlı öğretim uygulamaları geliştirebildiklerini göstermektedir (Black ve Wiliam, 1998). Bu doğrultuda, öğretmenlerin açık uçlu ve uygulamalı ölçme araçlarını sistematik biçimde kullanmalarını destekleyen yapısal düzenlemelerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde bütüncül dil becerisi yaklaşımının sınıf içi uygulamalara daha etkili biçimde yansıtılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Katkı Oranı Beyanı

Bu makalenin tüm aşamaları (araştırma tasarımı, veri toplama, veri analizi, yorumlama ve yazım) yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

6. Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarın bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

7. Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma herhangi bir kurum, kuruluş veya proje tarafından desteklenmemiştir.

Kaynakça

- Araboğa, M. ve Yazar, İ. (2023). Öğretici metinler bağlamında Türk dili ve edebiyatı eğitimine bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(Special Issue 3), 1-27.
- Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları: Bir eğitim durumu örneği. *Balkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127–152.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. In N. E. Uzun ve B. Ü. Bozkurt (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar – 10* (pp. 75–99). Okan Üniversitesi Yayınları.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 86–102.
- Cheng, L. (2005). *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge University Press.
- Clinton-Lisell, V. (2022). Performance on reading comprehension assessments and college achievement: A meta-analysis. *Journal of College Reading and Learning*, 52(2), 77–98.
- Cubillos, M. ve Troncoso, R. (2025). The Evolving Relationship Between Reading Motivation and Achievement: A Longitudinal Study. *Education Sciences*, 15(10), 1274. from Chile. *Education Sciences*, 15(10), 1274.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Bilingual Education Paper Series*, Vol. 3 No. 2.
- De Beaugrande, R.-A., ve Dressler, W. U. (2002). *Introduction to text linguistics* (Original work published 1981). Longman.
- Derman, S., ve Kaygısız, K. (2023). Türkçe öğretmenlerinin merkezi sınavlara ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1373–1399.
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğlu, D., Oryaşın, M., ve Yücelşen, N. (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1796–1816.
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin orta öğretimdeki tarihi gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide* (pp. 147–166). Sage Publications
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Falmer Press.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve estetik boyut. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (2014). *Cohesion in english*. Routledge..
- Huhta, A., Kalaja, P., ve Pitkänen-Huhta, A. (2006). Discursive construction of a high-stakes test: The many faces of a test-taker. *Language Testing*, 23(3), 326–350.
- International Baccalaureate Organization. (2021). *Diploma Programme assessment principles and practices*. IB Publishing.
- Kan, M. O., ve Duman, S. (2021). Üniversiteye giriş sınavlarında yer alan Türkçe testlerindeki paragraf sorularının çeşitli açılardan incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 1012–1021.
- Kırs, F., & Aşlıoğlu, B. (2023). 2018 ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının eleştirel okuma kazanımları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(3), 1362–1381. <https://doi.org/10.7884/teke.1360035>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction–integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., ve Rijlaarsdam, G. (2019). Literature education as a school for thinking: Students' learning experiences in secondary literature education. *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1–33.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (n.d.). *Öğrenme kazanımları rehberi: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2023). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi tanıtım kitapçığı*. Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024, April 30). Yeni müfredatta “Türkçe” derslerinde “dört dil becerisi” odaklı köklü değişiklik. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

- OECD. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Öztop, F., & Toptaş, V. (2022). Matematik başarıları ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 7(1), 12-21.
- Pelletier, D., Gilbert, W., Guay, F., & Falardeau, É. (2025). Predicting reading achievement from reading support: The role of motivation and reading frequency in elementary and secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 102421.
- Rauch, D. P., ve Hartig, J. (2010). Multiple-choice versus open-ended response formats of reading test items: A two-dimensional IRT analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(4), 354–379.
- Sakaryalı, Ö., Bal, M., ve Yıldırım, Y. (2024). Investigating the relationship between mother tongue education and creativity: A systematic review at the K–12 level. *SAGE Open*, 14(4).
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers*. American Association of School Administrators.
- Temizkan, M., ve Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet dönemi Türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42–71.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986.
- Uçan, H. (2006). Edebiyat eğitimi, estetik bir hazzın edinimi, okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi ve yazınsal kuramlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849.
- Webb, N. L. (1997). Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. Research Monograph No. 6.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Yaşar, H., ve Kılıç, Y. (2024). Temel yeterlilik sınavı (TYT) Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1–25.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 188.
- Yıldız, Ü., ve Asma, B. (2020). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında (1924–2018) dil becerilerinin öğretimde kullanılan tekniklerin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1168–1180.
- Yükseköğretim Kurulu. (2009). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ)*. Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (n.d.). *66 soruda Bologna süreci uygulamaları*. Yükseköğretim Kurulu.
- Yüksel, S., Dursun, İ. E., ve Özgenel, M. (2023). Öğrenciler için yükseköğretim kurumları sınavı ne anlama geliyor? Metaforik bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(1), 40–48.