

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

2023-2024 LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ (LGS) SINAV SORULARININ
OKUDUĞUNU ANLAMA VE YORUMLAMA BECERİSİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞENUR ÖRSDEMİR

DANIŞMAN
PROF. DR. ALPARSLAN OKUR

HAZİRAN 2025

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

2023-2024 LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ (LGS) SINAV SORULARININ
OKUDUĞUNU ANLAMA VE YORUMLAMA BECERİSİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞENUR ÖRSDEMİR

DANIŞMAN
PROF. DR. ALPARSLAN OKUR

HAZİRAN 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Ayşenur ÖRSDEMİR

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Ayşenur ÖRSDEMİR tarafından hazırlanan “2023-2024 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Sınav Sorularının Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması 26.06.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Jüri Başkanı:	Dr. Öğr. Üyesi Erhan ÇAPOĞLU Amasya Üniversitesi
Jüri Üyesi (Danışman):	Prof. Dr. Alparslan OKUR Sakarya Üniversitesi
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU Sakarya Üniversitesi

ÖN SÖZ

Bu tez, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınav sorularının okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi açısından incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma, yalnızca Türkçe dersi ile sınırlı kalmamış; Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini de kapsayarak disiplinlerarası okuryazarlığın sınav başarısındaki rolünü ortaya koymayı hedeflemiştir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin giderek daha fazla okuryazarlık temelli becerilere dayandığı günümüzde, bu çalışmanın hem kuramsal hem de uygulamalı olarak alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu sürecin her aşamasında akademik rehberliği, sabrı ve yönlendirmeleriyle yanımda olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Alparslan OKUR'a teşekkürü bir borç bilirim. Tez savunma jürisinde bulunarak eleştirileri ile bu tezin oluşmasında katkı sağlayan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Erhan ÇAPOĞLU'na ayrıca çok teşekkür ederim. Ayrıca değerlendirme formlarını titizlikle doldurarak çalışmama anlamlı katkılar sağlayan Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, matematik ve fen bilimleri branşlarındaki kıymetli öğretmenlere de gönülden teşekkür ederim.

Tez süreci boyunca beni sabırla ve anlayışla destekleyen kızım Sinem İnci'ye, akademik yolculuğumda yanımda olan dostlarıma ve bu çalışmanın her adımında katkı sunan tüm paydaşlara teşekkür ederim.

Bu çalışmanın, merkezi sınav sistemlerinin niteliğine ve okuryazarlık temelli yaklaşımların eğitimdeki yerine ışık tutması temennisiyle...

ÖZET

2023-2024 LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ (LGS) SINAV SORULARININ OKUDUĞUNU ANLAMA VE YORUMLAMA BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayşenur ÖRSDEMİR, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alparslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırmada, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınav soruları, okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı, yalnızca Türkçe dersiyle sınırlı kalmadan; matematik, fen bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ait soruların da okuryazarlık temelli becerilerle ilişkisini ortaya koymak ve disiplinlerarası bir analiz gerçekleştirmektir. Nitel araştırma desenine dayanan çalışmada, veri toplama aracı olarak uzman öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirme formları kullanılmış; elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgular, LGS'de yer alan çok sayıda sorunun Türkçe Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarıyla doğrudan, dolaylı veya karma biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük gibi sözel alan derslerinde okuma ve yorumlama becerileri doğrudan ölçülürken; matematik ve fen bilimleri gibi sayısal alan derslerinde, bu beceriler daha çok problemin bağlamını anlamak, grafik veya tablo yorumlamak ve çözüm stratejisi belirlemek amacıyla dolaylı biçimde kullanılmaktadır.

Ayrıca 2023 ve 2024 yılları karşılaştırıldığında, kazanım dağılımlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durum, LGS'nin sınav yapısında süreklilik gösterdiğini ve merkezi sınavların Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları ile büyük oranda uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarası Okuryazarlık, LGS, Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkçe Dersi Öğretim Programı.

ABSTRACT

ANALYSIS OF 2023-2024 HIGH SCHOOL TRANSITION SYSTEM (LGS) EXAM QUESTIONS IN TERMS OF READING COMPREHENSION AND INTERPRETATION SKILLS

Ayşenur ÖRSDEMİR, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Alparslan OKUR

Sakarya University, 2025.

In this study, the questions of the High School Transition System (LGS) exams applied in 2023 and 2024 were evaluated in terms of reading comprehension and interpretation skills. The aim of the study is not limited to the Turkish course, but also to reveal the relationship between the questions of Mathematics, Science, Turkish Revolution History and Kemalism, and Religious Culture and Moral Knowledge courses with literacy-based skills and to perform an interdisciplinary analysis. In the study based on qualitative research design, evaluation forms based on expert teacher opinions were used as data collection tools and the data obtained were analyzed by descriptive analysis method.

The findings show that many questions in the LGS are directly, indirectly or in a mixed way related to the reading outcomes in the Turkish Language Teaching Program. While reading and interpretation skills are directly measured in verbal courses such as Religious Culture and Moral Knowledge and Turkish Revolution History and Kemalism, these skills are used indirectly in numerical courses such as Mathematics and Science in order to understand the context of the problem, interpret graphs or tables and determine a solution strategy.

In addition, when the years 2023 and 2024 were compared, no statistically significant difference was observed in the achievement distributions. This indicates that the structure of the LGS exam shows consistency and is largely aligned with the learning outcomes specified in the Turkish Language Curriculum.

Keywords: Interdisciplinary Literacy, LGS, Reading Comprehension and Interpretation Skills, Assessment and Evaluation, Turkish Language Curriculum.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
SEMBOLLER VE KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.2.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2.2. Araştırmanın Önemi	5
1.2.2.1. Okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin merkezi sınavlardaki öneminin tespiti.....	5
1.2.2.2. Türkçe dersinde kazanılan okuma becerilerinin diğer derslerdeki etkisinin incelenmesi.....	6
1.2.2.3. Eğitim politikalarına ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına katkısı.....	7
1.3. Problem Cümlesi.....	8
1.4. Alt Problemler.....	8
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	11
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11

2.1. Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi: Kuramsal Temeller	12
2.1.1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Tanımı ve Önemi	12
2.1.2. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Bağlamında Okuduğunu Anlama	14
2.1.3. Türkiye'de Yapılan veya Uluslararası Niteliği Olan Sınavlarda Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi	16
2.1.4. 2019 ve 2024 yılları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuduğunu Anlama	18
2.1.4.1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuduğunu Anlama	18
2.1.4.2. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuduğunu Anlama	19
2.1.5. Yorumlama Becerisi	21
2.1.5.1. Yorumlama Becerisinin Bilişsel Temelleri	22
2.1.5.2. Yorumlama Becerisinin Okuma Süreciyle İlişkisi	23
2.1.5.3. Ulusal ve Uluslararası Sınavlarda Yorumlama Becerisinin Önemi	24
2.1.5.4. Yorumlama Becerisi ile Eleştirel Düşünme, Çıkarım Yapma ve Bağlamsal Değerlendirme Süreçleri Arasındaki İlişki	25
2.1.5.5. 2019 ve 2024 Yıllarına Ait Türkçe Öğretim Programlarında Yorumlama Becerisinin Yeri	27
2.1.6. Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerilerinin LGS Sınavlarındaki Rolü	27
2.2. Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Sınavı: Yapısı ve Soru Tipleri	29
2.2.1. Türkiye'de Merkezi Sınav Sistemlerinin Tarihi Gelişimi	29
2.2.2. LGS'nin Bilişsel Becerileri Ölçme Açısından Değerlendirilmesi	30
2.2.3. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programına Göre Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı	31
2.3. LGS Soru Tiplerinin Okuma ve Yorumlama Becerisi Açısından İncelenmesi	32
2.3.1. Bilgiye Dayalı Klasik Test Soruları ile Beceri Temelli Sorular Arasındaki Farklar	32
2.3.2. LGS Sorularında Okuryazarlık Becerilerinin Yansımaları	33
2.4. Branşlara Göre Becerileri Değerlendirme	34

2.4.1. Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ve LGS Sorularına Yansımaları	35
2.4.2. LGS Matematik Sorularında Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi	35
2.4.3. LGS Fen Bilimleri Dersi Sorularında Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi	36
2.4.4. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularında Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi	37
2.4.5. LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sorularında Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi	38
2.5. İlgili Araştırmalar.....	39
2.5.1. PISA ve TIMSS Gibi Sınavlarda Okuduğunu Anlama Becerisi ve Akademik Başarı İlişkisi.....	39
2.5.2. LGS’de Okuma-Anlama Becerisi Üzerine Yapılan Bilimsel Çalışmalar	40
2.5.3. Türkçe Dersinde Kazanılan Becerilerin Diğer Branşlara Etkisini İnceleyen Araştırmalar.....	42
BÖLÜM III.....	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri.....	46
3.4. Verilerin Analizi	47
BÖLÜM IV	51
BULGULAR	51
4.1. LGS Sorularının Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlişkisi	51
4.2. Sözel ve Sayısal Derslerin LGS Sınavlarındaki Alt Test Sorularının Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlişkisi.....	53
4.3. LGS Soruları, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Tanımlanan Okuduğunu Anlama Kazanımlarıyla İlişkisi	55

4.4. LGS Sorularının Okuduğunu Anlama Becerisi Açısından Yıl Değişkenine Göre İncelenmesi.....	56
4.5. 2023 ve 2024 LGS sorularının, Kazanımlar açısından yıl değişkenine göre incelenmesi	57
4.6. LGS Türkçe Alt Testi Sorularının, Okuduğunu Anlama İlişkisi ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Kazanımlar Açısından Dağılımı	58
4.7. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Alt Testi Sorularının, Okuduğunu Anlama İlişkisi Açısından ve Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar Çerçesinde İncelenmesi .	60
4.8. 2023 ve 2024 Yıllarında Uygulanan LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Sorularının, Türkçe Kazanımları ve Okuduğunu Anlama İlişkisi Açısından İncelenmesi	62
4.9. 2023 ve 2024 Yıllarında Uygulanan LGS Matematik Alt Testi Sorularının, Türkçe Kazanımları ve Okuduğunu Anlama İlişkisi Bakımından İncelenmesi.....	63
4.10. 2023 ve 2024 Yıllarında Uygulanan LGS Fen Bilimleri Sorularının, Türkçe Kazanımları ve Okuduğunu Anlama İlişkisi Açısından İncelenmesi	65
BÖLÜM V	68
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	68
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1.1. Genel Bulgulara Dayalı Sonuçlar.....	69
5.1.2. Branşlara Göre Ulaşılan Sonuçlar	71
5.1.2.1. LGS Türkçe Alt Testi Sorularına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar	71
5.1.2.2. LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Alt Testi Sorularına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar.....	72
5.1.2.3. LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Alt Testi Sorularına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar	73
5.1.2.4. LGS Matematik Alt Testi Sorularına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar	74
5.1.2.5. LGS Fen Bilimleri Alt Testi Sorularına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar	75
5.1.3. Yıllar Arası Değişim Analizi: 2023 ve 2024 Karşılaştırması	76
5.1.4. Branşların Kendi Ders Kazanımları Açısından Bulguların Değerlendirilmesi	77

5.1.5. 2023 ve 2024 LGS Sorularının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı Çerçevesinde Değerlendirilmesi	78
5.2. Öneriler	80
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	80
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	81
KAYNAKLAR	83
EKLER	94



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Branşlara göre Miles-Huberman güvenirlilik katsayısı	50
Tablo 2. LGS sınavlarındaki yıllara göre ve toplamda doğrudan,dolaylı ve karma soru sayıları.....	52
Tablo 3. 2023 ve 2024 LGS sonavlarında branşlar bazında ilişki türüne göre toplam soru sayıları	52
Tablo 4. Sözel ve sayısal ders grubundaki sorulara göre ilişki türü frekansı	54
Tablo 5. 2023-2024 LGS sınav sorularında ilişkilendirilen Türkçe kazanımlar ve frekansları.....	55
Tablo 6. Yıllara Göre Soruların İlişki Türleri Frekans Dağılımı	56
Tablo 7. Yıllara göre Türkçe kazanımları frekans dağılımı	57
Tablo 8. LGS Türkçe soruları kazanım frekans dağılımı	59
Tablo 9. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının yıllara göre ilişki türü bakımından frekans dağılımı	61
Tablo 10. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının yıllara göre Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımı	61
Tablo 11. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının yıllara göre ilişki türü bakımından frekans dağılımı	62
Tablo 12. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının yıllara göre Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımı	63
Tablo 13. Matematik dersi sorularının yıllara göre ilişki türü bakımından frekans dağılımı	64
Tablo 14. Matematik dersi sorularının yıllara göre Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımı	65
Tablo 15. Fen bilimleri dersi sorularının yıllara göre ilişki türü bakımından frekans dağılımı.....	66
Tablo 16. Fen bilimleri dersi sorularının yıllara göre Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımı	66

SEMBOLLER VE KISALTMALAR

LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
ÖDSGM	: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü)
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
χ^2	: Ki-kare sembolü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu çalışmada, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki sınav soruları, okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri açısından incelenmektedir. Araştırma, yalnızca Türkçe dersine değil; matematik, fen bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine de odaklanarak disiplinler arası bir bakış açısıyla hazırlanmıştır. Bu yönüyle çalışma, öğrencilerin sınavlardaki başarısında temel belirleyicilerden biri olan okuryazarlık becerilerinin, farklı branşlardaki yansımalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışmada, nitel veri toplama sürecinin bir parçası olarak branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda oluşturulan değerlendirme formlarından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin sorulara dair görüşleri, analizlerin sahaya dayalı ve çok yönlü bir yaklaşımla yapılmasını sağlamıştır. Ayrıca, değerlendirme formlarında 2023 ve 2024 LGS sınavlarda yer alan soruların, 2019 Türkçe Öğretim Programı'ndaki hangi kazanımlarla ilişkilendirilebileceği incelenmiştir. Böylece çalışma, yalnızca kuramsal değil, uygulamalı yönüyle de ölçme değerlendirme alanına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Çalışma, beş ana bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve alt problemleri tanımlanmıştır. İkinci bölümde kuramsal çerçeve ve ilgili literatür sunulmuş; okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin teorik temelleri ile LGS bağlamındaki yeri ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz süreci açıklanmıştır. Bu bölümde özellikle öğretmen değerlendirme formundan elde edilen veriler, çalışmanın uygulama boyutuna katkı sağlamıştır. Dördüncü bölümde elde edilen bulgular sunulmuş, sınav soruları Türkçe Öğretim Programı (2019) kazanımlarıyla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Beşinci ve son bölümde ise araştırma sonuçları tartışılmış, ulaşılan bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

1.1. Problem durumu

Günümüzde bilgi toplumunda bireylerden beklenen temel yeterliliklerin başında, okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri gelmektedir. Bu beceriler, yalnızca dil dersleriyle sınırlı kalmayıp, tüm disiplinlerdeki akademik başarının temel belirleyicileri arasında yer almaktadır (OECD, 2023). Okuduğunu anlama; bilgiye ulaşmanın ötesinde, bilgiyi işleme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma süreçlerinin temelini oluşturur (Anderson & Krathwohl, 2001). Özellikle Türkçe dersi, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası bir çerçeveye sahiptir. Ancak günümüz eğitim uygulamalarında, okuma becerisinin diğer derslerdeki etkisi yeterince sistematik olarak ele alınmamıştır (Ceran & Deniz, 2015).

Türkiye’de ortaöğretime geçişte kullanılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS), 2018 yılından itibaren uygulanan yeni nesil soru yapılarıyla, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil; aynı zamanda okuduğunu anlama, çıkarımda bulunma ve bilgiyi bağlam içinde yeniden yapılandırma gibi becerilerini de ölçmeyi hedeflemektedir (Poyraz & Ergün 2023). Ancak, bu hedeflerin uygulamaya ne ölçüde yansıdığı, yani LGS sorularının gerçekten üst düzey düşünme becerilerini değerlendirip değerlendirmedeği hâlâ araştırılması gereken bir konudur (Yıldırım & Benzer, 2024; Taşıyaran, 2022).

PISA uygulamalarına ilişkin araştırmalar, Türkiye’deki öğrencilerin önemli bir bölümünün okuma becerileri alanında temel düzeyin altında performans sergilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle Karacaoğlu ve Kasap (2023), öğrencilerin metinleri anlamlandırma, çıkarım yapma ve yorumlama becerilerinde zorlandığını vurgulamış; bu durumun, genel okuma başarısını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin metinler arası bağ kurma, görselleri okuma ve çok katmanlı anlamlar çıkarmada zorluk yaşadığını göstermektedir. Aynı zamanda anlamaya dayalı becerilerin yalnızca Türkçe testinde değil, matematik ve fen bilimleri gibi derslerde de başarıyı doğrudan etkilediği bilinmektedir (Karacaoğlu & Kasap, 2023; Karataş & Ertem, 2024; Kahraman, 2024; Ural, 2022;).

Ancak mevcut literatür, LGS kapsamındaki tüm branşlara yönelik disiplinler arası ve bütüncül bir değerlendirme sunmakta yetersizdir. Çoğu araştırma yalnızca bir ders (örneğin matematik ya da fen) odağında kalmakta ve bu nedenle LGS’nin genel okuryazarlık düzeyini yansıtan geniş çaplı analizlere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim farklı branş öğretmenleri, öğrencilerin kendi derslerine ait LGS sorularında başarılı olabilmeleri için öncelikli olarak

Türkçe yeterliklerine; özellikle okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerine sahip olmalarının kritik rol oynadığını vurgulamaktadır (Kolçelik, 2023). Ceran ve Deniz'in (2015) TEOG üzerine yaptıkları çalışmada, Türkçe dışındaki birçok derste soruların çoğunun yalnızca okuma becerileriyle çözülebildiği görülmüş, alan bilgisine olan gereksinimin sınırlı olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, disiplinlerarası bir okuryazarlık yaklaşımının gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

LGS'de uygulanan sorular incelendiğinde, özellikle grafik yorumlama, tablo okuma ve deneysel senaryolar gibi çoklu gösterim biçimlerinin kullanıldığı; yani metin odaklı düşünmenin görsel okuryazarlıkla da desteklendiği görülmektedir. Bu durum, yalnızca sözel değil aynı zamanda görsel-bilişsel yeterliliklerin de ölçüldüğünü göstermektedir. Nitekim OECD'nin PISA 2018 raporunda, okuryazarlık kavramı yalnızca basılı metinlerle sınırlı kalmayıp, dijital metinleri ve çoklu kaynaklardan bilgi bütünleştirme becerilerini de kapsayacak şekilde tanımlanmıştır (OECD, 2019) .

Bununla birlikte, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin sınav başarısı üzerindeki etkisi hakkında branşlar arası karşılaştırmalı analizlere nadiren yer verilmiştir. Yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada Türkçe testindeki başarı ile diğer derslerdeki başarılar arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptansa da (Poyraz & Ergün, 2023), bu ilişkilerin sistematik analizini sunan bütüncül yaklaşımlar oldukça eksiktir. Bu nedenle, yalnızca Türkçe değil; matematik, fen bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerindeki soruların da okuma ve yorumlama boyutları açısından değerlendirilmesi, eğitimde disiplinler arası okuryazarlığın boyutlarını açığa çıkarmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, 2023 ve 2024 LGS sınavlarında yer alan soruların, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisiyle ilişkisinin hangi düzeyde olduğunu inceleyen disiplinler arası bir araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, 2023-2024 yıllarında uygulanan LGS sınav sorularının okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri açısından incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışma, LGS sorularının okuduğunu anlama ve yorumlama becerileriyle ilişkisini disiplinlerarası bir perspektifle ele alarak, sınav sisteminin ölçme-değerlendirme yaklaşımını kritik bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bulgular, hem eğitim politikalarına hem de öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

21. yüzyılın eğitim sistemleri yalnızca bilgi aktarımını değil, öğrencilerin bilgiyi işleyebilme, yorumlayabilme ve yeni durumlara uyarlama becerilerini de ölçme yönünde evrilmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS), öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini değerlendiren beceri temelli sorularla öne çıkmaktadır.

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki İngilizce dışındaki branş alt testlerinde yer alan soruları, okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri açısından incelemektir. Bu çerçevede, sadece Türkçe alt testi değil, farklı disiplinlerden gelen sorular da analiz edilerek, disiplinler arası okuryazarlık becerileri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Ayrıca 2023 ve 2024 LGS sınavlarda yer alan soruların 2019 Türkçe Öğretim Programı’ndaki hangi kazanımlarla ilişkilendirilebileceği üzerinde durulmaktadır.

Güncel araştırmalar, öğrencilerin sınav başarısını belirleyen temel unsurun yalnızca konu bilgisi değil, metni anlama ve anlamlandırma becerileri olduğunu göstermektedir (OECD, 2023). Özellikle matematiksel problem çözme, deneysel veri analizi ve tarihsel metinleri yorumlama gibi süreçlerde, öğrencinin okuma becerileri belirleyici rol oynamaktadır (Durgun & Önder, 2019; Ulum & Küçükdanacı, 2024).

Ancak mevcut literatürde, farklı test alanlarındaki soruların okuduğunu anlama becerilerini ne ölçüde içerdiğine dair disiplinler arası sistematik çalışmalar sınırlıdır (Ceran & Deniz, 2015; Poyraz & Ergün, 2023). Bu araştırma, bu boşluğu doldurmayı ve LGS sınavlarının soru yapısını okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri temelinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Ayrıca, bu çalışma öğretmen görüşlerinden de yararlanarak, LGS sorularının bilgi düzeyine mi, yoksa analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçlere mi odaklandığını, konunun sınırları çerçevesinde ortaya koyacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma yalnızca tek bir branşa değil; tüm branşlar arasında okuryazarlık becerilerinin nasıl geçişkenlik sağladığını ele alan disiplinler arası bir bakış açısı sunmakta ve öğrencilerin akademik başarısında temel rol oynayan düşünme ve yorumlama becerilerinin sınavlara nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır.

1.2.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, LGS’de başarılı olmanın temelinde güçlü bir okuma ve anlama becerisinin olup olmadığını belirlemek açısından önemli katkılar sağlayacaktır. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin ilke ve hedefleri doğrultusunda yapılandırılmış; öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme, çıkarımda bulunma ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeyi esas alan beceri temelli bir yaklaşımı benimsemiştir (MEB, 2024a). Bu bağlamda, okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin ölçülmesi, öğrencilerin akademik başarısını artıran kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın önemi üç temel başlık altında değerlendirilebilir:

1.2.2.1. Okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin merkezi sınavlardaki öneminin tespiti

Uluslararası değerlendirme programları, özellikle PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi ölçme sistemleri, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin akademik başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2023; Mullis ve diğerleri, 2020). PISA 2022 sonuçlarına göre, okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrenciler, matematik ve fen bilimleri alanlarında da daha yüksek başarı göstermektedir (OECD, 2023).

Türkiye’de LGS gibi merkezi sınavların, yalnızca bilgiye dayalı testler olmaktan çıkıp öğrencilerin okuma, yorumlama, analiz ve çıkarım yapma becerilerini test eden sorular içermesi beklenmektedir. Ancak, yapılan bazı araştırmalar, LGS’nin ölçme kapsamının daha çok orta düzey bilişsel süreçlere odaklandığını ve üst düzey düşünme becerilerini tam olarak ölçemediğini göstermektedir (Yıldırım & Tefek, 2024). Bu nedenle, sınavın öğrencilerin üst

düzyer bilişsel becerilerini ne ölçüde değerdendirildiğı konusunda bilimsel analizlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma, yalnızca içerik çözümlemesine dayalı bir değerdendirme ile yetinmemekte; öğretden görüşleri aracılığıyla soruların alan uygulamalarıyla olan ilişkisini de ele almaktadır. Alan uzmanlarının değerdendirmeleri ve sınav sorularına yönelik uygulamalı analizler, merkezi sınav sorularının öğrencilerin düşünme becerileriyle ne derece örtüşüğünü ortaya koymak açısından sahaya dayalı değerderi ipuçları sunmaktadır (Ural, 2022; Taşıyaran, 2022). Bu yönüyle çalışma, yalnızca teorik değeri, uygulama temelli özgün katkılar da sunmaktadır.

1.2.2.2. Türkçe dersinde kazanılan okuma becerilerinin diğerderslerdeki etkisinin incelenmesi

Türkçe dersi dışındaki sözel ve sayısal alan derslerinde, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlamaları yeterli olmamakta; aynı zamanda bilgiyi analiz edebilmeleri, yorumlayabilmeleri ve doğru sonuca ulaşabilmek için metinleri anlamlandırmaları gerekmektedir. Özellikle grafik okuma, tablo yorumlama ve problem çözme gibi süreçlerde, verilen metinlerin doğru bir şekilde anlaşılması, akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir. PISA 2018 verilerine dayalı olarak yapılan araştırmalar, matematik ve fen alanındaki başarıların en güçlü belirleyicisinin okuduğunu anlama becerisi olduğunu ortaya koymuştur (Karacaoğlu & Kasap, 2023). Bu durum, farklı disiplinlerdeki soruların çözümünde de öğrencilerin metin odaklı düşünme ve yorumlama becerilerine sahip olmalarının ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler derslerinde, öğrencilerin tarihsel olaylar arasındaki ilişkileri kavrayarak yorumlayabilmeleri, kavramlar arası anlamlı bağlar kurabilmeleri ve metinsel bilgileri analiz edebilmeleri beklenmektedir. Bu derslerde edinilen bilgi ve beceriler, yalnızca ders içi başarıyla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda merkezi sınavlarda da öğrencilerin performanslarını doğrudan etkilemektedir (Öntaş, oban & Yıldırım, 2020).

Araştırma, bu açıdan da Türkçe dersinin kazandırdığı becerilerin diğerderslerdeki başarıyı nasıl etkilediğini ortaya koyarak, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde başvurulabilecek anlamlı ve yönlendirici bir veri seti sunacaktır.

1.2.2.3. Eğitim politikalarına ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına katkısı

Bu araştırmanın sonucunda, LGS’de hangi branşlarda okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin ne derece önemli olduğu belirlenerek, şu temel katkılar sağlanacaktır:

- Türkçe dersinde kazanılan becerilerin diğer derslerdeki etkisinin ölçülebilir hale getirilmesi,
- LGS’de başarıya ulaşmada okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin öneminin bilimsel olarak ortaya konması,
- Öğrencilerin sınav başarısını artırmaya yönelik yeni eğitim stratejilerinin geliştirilmesi,
- Eğitim politikalarının ve öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasına katkı sağlanması.

Bu doğrultuda, çalışma hem eğitimciler hem de eğitim politikası yapıcıları için önemli bir bilimsel referans niteliğinde olacaktır. Bu araştırma, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin LGS başarıları üzerindeki etkisini farklı branşlara yayılarak kapsamlı biçimde ortaya koymayı ve böylece Türkçe dersinin işlevini çok yönlü olarak değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışma, Türkçe dersinin kazandırdığı okuma ve yorumlama becerilerinin disiplinler arası etkisini ortaya koyarak, eğitim sistemine yönelik kanıta dayalı öneriler sunacaktır.

Elde edilecek bulgular; Millî Eğitim Bakanlığı’nın güncellenmiş öğretim programı ve yeni eğitim vizyonu doğrultusunda ilişkilendirilerek, öğretim programlarının geliştirilmesine, öğretmen eğitimi içeriklerinin yeniden yapılandırılmasına katkı sunacaktır. Bu veriler, soru hazırlama süreçlerinde dikkat edilmesi gereken ölçütlerin belirlenmesine ve sınav uygulamalarında nitelikli ölçme araçlarının geliştirilmesine de olanak sağlayacaktır.

Sonuç olarak bu araştırma, eğitimde disiplinler arası okuryazarlık anlayışının kuramsal ve uygulamalı temellerini güçlendirmekte; yalnızca akademik çevrelere değil, karar vericilere ve uygulayıcılara da yol gösterici öneriler sunmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki İngilizce dışındaki branş alt testlerinde yer alan soruların; okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri açısından incelenmesi ve 2019 Türkçe Öğretim Programı'ndaki hangi kazanımlarla ilişkilendirilebileceğinin belirlenmesidir.

Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi: 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınav soruları, okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri ile 2019 Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlar açısından nasıl bir yapı sergilemektedir?

1.4. Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. 2023 ve 2024 LGS sınavlarında yer alan sorular, derslere göre okuduğunu anlama ilişkisi türleri (doğrudan, dolaylı, karma) bağlamında ne tür bir dağılımsal yapı sergilemektedir?
2. 2023 ve 2024 LGS sınavlarında yer alan sorular, sözel ve sayısal ders kategorileri açısından okuduğunu anlama ilişkisi türleri (doğrudan, dolaylı, karma) bağlamında ne tür bir dağılımsal yapı sergilemektedir?
3. 2023 ve 2024 LGS soruları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tanımlanan okuduğunu anlama kazanımlarıyla hangi düzeyde ilişkilidir?
4. 2023 ve 2024 LGS sınavlarında yer alan sorular, ilişki türleri (doğrudan, dolaylı, karma) açısından yıl değişkenine göre nasıl bir değişim göstermektedir?
5. 2023 ve 2024 LGS soruları, Türkçe öğretim programında öngörülen kazanımlar ekseninde yıl değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. 2023 ve 2024 LGS Türkçe alt testi soruları, Türkçe dersi kazanımları ve okuduğunu anlama ilişkisi türleri açısından nasıl bir yapı göstermektedir?

7. 2023 ve 2024 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testi soruları, Türkçe dersi kazanımları ve okuduğunu anlama ilişki türleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. 2023 ve 2024 LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alt testi soruları, Türkçe dersi kazanımları ve okuduğunu anlama ilişki türleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
9. 2023 ve 2024 LGS Matematik alt testi soruları, Türkçe dersi kazanımları ve okuduğunu anlama ilişki türleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
10. 2023 ve 2024 LGS Fen Bilimleri alt testi soruları, Türkçe dersi kazanımları ve okuduğunu anlama ilişki türleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.5. Sınırlılıklar

LGS sınavları 2018 yılından beri uygulanmaktadır. Ancak bu çalışma, 2023 ve 2024 yıllarına ait sorularla sınırlandırılmıştır. Bu tercihin temel nedeni, 7 yıllık tüm sınav verilerinin analizinin öğretmenlerin soru değerlendirme formlarını uygularken gerekecek zaman ve emek açısından pratik olmamasıdır. Daha geniş bir zaman dilimini kapsayacak şekilde tüm LGS sınavlarının incelenmesi, hem veri hacminin yönetilebilirliğini zorlaştıracak hem de öğretmen katılımcıların değerlendirme sürecine ayıracakları süreyi makul sınırların ötesine taşıyacaktır. Bu nedenle araştırma, son iki yılın güncel ve yönetilebilir verileriyle sınırlandırılarak uygulanabilir bir çerçevede tasarlanmıştır.

Çalışma, soruların içerik yapıları doğrultusunda okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini ölçme düzeyleri ile sınırlıdır; diğer bilişsel beceriler araştırma kapsamına alınmamıştır.

1.6. Tanımlar

Okuduğunu Anlama: Öğrencinin açık bilgileri kavraması kadar örtük anlamları çıkarsaması, metnin yapısını analiz etmesi ve yorumlayarak anlamı yeniden inşa etmesini de içeren bilişsel bir süreçtir (Akyol, 2020). Okuduğunu anlama, bilgi edinmenin ve üst düzey bilişsel becerilerin temelini oluşturur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise, bu beceriyi sadece bilişsel

değil; aynı zamanda toplumsal ve kültürel farkındalıkla harmanlayarak, öğrencilerin okuryazarlık düzeylerini derinleştirmeyi ve çok boyutlu düşüncelerini hedeflemektedir (MEB, 2024a).

Yorumlama Becerisi: 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı'ndan hareketle şöyle bir tanımlama yapmak mümkündür: Öğrencinin metinle yüzeysel düzeyde değil, çok yönlü bir düşünme süreciyle etkileşime geçmesini; metindeki anlamı çözümlemesini, çıkarımlarda bulunmasını ve bu doğrultuda yeni düşünceler üretebilmesini kapsayan bir bilişsel beceridir. Bu beceri, okuduğunu anlamının ötesinde, bireyin anlamı dönüştürerek yeniden yapılandırmasını ve eleştirel değerlendirmeler yapabilmesini içerir (MEB, 2024a).

Yeni Nesil Soru: Öğrencilere bilgileri çeşitli boyutlarda analiz etme, kavrama ve yorumlama becerilerini kullanarak çok boyutlu düşüncelerini sağlayan soru türleridir. Bu sorular; kavramsal düşünme, ilişkilendirme, yorumlama ve çıkarım yapma gibi üst düzey becerileri ölçmeyi amaçlamakta ve öğrencinin bilgiyi yapılandırılmış problem durumlarında kullanmasını teşvik etmektedir (Palaz, Kılcan & Birbudak, 2023).

Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılından itibaren uygulanan ve öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesini amaçlayan merkezi sınav sistemidir. Bu sistem, sadece akademik bilgi düzeyini değil; öğrencilerin yorumlama, analiz etme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerini de ölçmeyi hedefleyen bir yapıya sahiptir (Tolaman & Sargın, 2023).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın temeline yerleştirilen okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri, ilgili kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda ele alınarak yapılandırılmıştır. Bölümün ilk alt başlığı olan “Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi: Kuramsal Temeller”, çalışmanın kavramsal zemininin oluşturulmasını hedeflemekte; bu becerilerin tanımı, bileşenleri ve öğrenme kuramlarıyla ilişkisini açıklamaktadır. Burada sunulan bilgiler, yalnızca Türkçe dersiyle sınırlı kalmayıp diğer derslerde de anlamlandırma süreçlerinin nasıl şekillendiğini temellendirmektedir.

Bu kuramsal çerçeveyi takip eden “LGS Sınavı: Yapısı ve Soru Tipleri” başlığı, söz konusu becerilerin Türkiye’deki ölçme-değerlendirme sisteminde, özellikle LGS’de nasıl yer bulduğunu sistemsel düzeyde analiz etmektedir. Bu geçiş, kavramsal bilgiden uygulamaya geçişi sağlamaktadır. Böylece okuduğunu anlama becerilerinin yalnızca bir kuram olarak değil, sınav sisteminin yapısal bileşenleriyle ne ölçüde örtüştüğü ortaya konmuştur.

Ardından gelen “LGS Soru Tiplerinin Okuma ve Yorumlama Becerisi Açısından İncelenmesi” alt başlığı, bir önceki bölümde tanımlanan sistemin somut yansımaları oluşturan sınav sorularını örnekler üzerinden değerlendirmektedir. Bu aşama, okuryazarlık becerilerinin ölçme araçlarına yansıma biçimini daha detaylı bir analizle irdeleyerek, teoriden uygulamaya uzanan çizgiyi pekiştirmektedir.

“Branşlara Göre Becerileri Değerlendirme” alt başlığı ise araştırmanın disiplinler arası yönünü yansıtan önemli bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Türkçe dersi dışında matematik, fen, sosyal bilgiler ve din kültürü gibi alanlarda da okuma ve yorumlama becerilerinin nasıl yer aldığı analiz edilmekte, böylece çalışmanın kapsamı tek bir dersin ötesine taşınarak farklı disiplinlerdeki geçişkenliği görünür kılmaktadır.

Son olarak, bu kuramsal temelin literatürdeki karşılığını ortaya koymak üzere “İlgili Araştırmalar” başlığı altında yapılan çalışmaların bulgularına yer verilecektir. Bu bölüm, hem yukarıdaki alt başlıklarla kurulan kuramsal yapının literatürdeki destekleyici kanıtlarını sunmakta hem de bu araştırmanın hangi boşluğu doldurduğunu göstermektedir. Böylece

kuramsal çerçeve; tanım, sistem analizi, uygulama örnekleri ve branşlar arası etkileşim ile desteklenen, literatürle pekiştirilmiş bütüncül bir yapı olarak sunulmaktadır.

2.1. Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi: Kuramsal Temeller

Bu bölümde, okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri kuramsal olarak ele alınarak, bu becerilerin gelişim süreci, öğrenme sürecindeki rolü ve akademik başarı üzerindeki etkileri değerlendirilecektir.

2.1.1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Tanımı ve Önemi

Okuma, yalnızca yazılı sembolleri seslendirme değil; bu sembollerin zihinde anlamlandırılarak yapılandırılmasıdır. Bu süreçte birey; anlama, yorumlama, ilişkilendirme ve eleştirel değerlendirme gibi birçok bilişsel işlemi aynı anda yürütür (Akyol, 2020). Türkçe eğitimi bağlamında okuma becerisi, öğrencinin yalnızca metni çözümlemesini değil; metne aktif biçimde zihinsel katılım sağlamasını da içerir (Yıldırım, 2024).

Okuduğunu anlama, bireyin yazılı metindeki açık ifadeleri kavrama, ana ve yardımcı fikirleri ayırt etme, metin yapısını çözümleme gibi temel bilişsel becerileri kullanarak anlam oluşturma sürecidir. Bu süreç yalnızca metinde verilen bilgileri kavramayı değil, aynı zamanda örtük anlamları çıkarma, metinler arası bağ kurma ve yorumlayarak yeniden anlam inşa etme gibi üst düzey zihinsel etkinlikleri de kapsar (Akyol, 2020)

Yorumlama, bireyin metin içeriğine yönelik kendi düşünsel süreçlerini devreye sokarak metni kendi düşünsel süzgecinden geçirerek yargıya varması olarak tanımlanabilir. Öğrenci yalnızca verilen bilgiyle yetinmez; bu bilgiyi önceki deneyimleriyle ilişkilendirir ve yeni anlamlar üretir. Yorumlama süreci, özellikle üst düzey düşünme becerilerinin devreye girdiği bir aşamadır (Paul & Elder, 2013).

Çıkarım yapma, okuyucunun metindeki açık ifadeleri kendi ön bilgileriyle bütünleştirerek, metnin örtük anlamlarını çözümlediği bilişsel bir süreçtir. Bu beceri; anlamı yapılandırma, tahmin etme, eleştirel değerlendirme ve bilgiyi zihinsel olarak yeniden inşa etme gibi çok katmanlı zihinsel işlemleri içerir. Özsoy ve Akçamete'ye (1996) göre çıkarım yapma, kelime

bilgisi ve kavram ayrımı yapabilme gibi temel dilsel becerilerin üzerine inşa edilir ve bağlamsal anlamın kavranmasıyla gerçekleşir. Öğrenci, yalnızca metinde sunulan bilgiyle yetinmeyip, bu bilgileri kendi yaşam bilgisiyle ilişkilendirerek yeni anlamlar üretmelidir. Bu yönüyle çıkarım yapma, okuma sürecinin derinleştirilmesinde ve bilginin kalıcı hâle getirilmesinde önemli bir işlev üstlenir (Özbay & Özdemir, 2012).

Eleştirel düşünme, okuma sırasında yazarın amacı, dili kullanımı, argümanların gücü ve metindeki örtük mesajlar üzerine sorgulama yapmayı içerir. Facione'un modeline göre bu süreç, değerlendirme, analiz, çıkarım ve karar verme gibi üst düzey zihinsel becerilerle yakından ilişkilidir (Facione, 1990; Cüceloğlu, 1998). Paul ve Elder (2013) ise eleştirel düşünmeyi, düşüncenin yapısını sorgulamak ve düşünsel standartlara göre değerlendirmek olarak tanımlayarak bu becerinin okuma sürecine sistematik bir derinlik kazandırdığını ifade ederler.

Türkçe öğretiminde öğretmenlerin bu becerilere yönelik farkındalığı oldukça önemlidir. Uysal (2025), okuduğunu anlama öğretiminde geleneksel stratejilerin hâlâ ağırlıklı bulunduğunu, fakat öğretmenlerin uygulamada yetkinlik düzeyinde pedagojik donanımına sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretim programlarının bilişsel derinlik ve anlam yapılandırma temelli etkinliklerle desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Yıldırım, 2024; Eş & Aktaş, 2024).

Gough ve Tunmer'in (1986) geliştirdiği Basit Görüş Modeli, okumanın iki temel beceriden oluştuğunu öne sürer: Kelime çözümleme ve anlama. Bu modele göre, etkili bir okuma süreci hem doğru kelime tanıma becerisini hem de anlam kurma yeteneğini gerektirir. Yani, öğrencinin metindeki sözcükleri hızlıca tanımasının yanı sıra onların bağlam içindeki anlamlarını zihinsel olarak ilişkilendirmesi, metindeki anlam yapısını çözümleyebilmesi beklenir.

LGS sınavı gibi çoktan seçmeli merkezi sınavlarda, bu bilişsel düzeylerin ölçülmesi özellikle önemlidir. Çünkü sorular sadece metni anlamayı değil; aynı zamanda bilgiyi yeniden yapılandırma, karşılaştırma, çıkarım yapma ve metinler arası ilişki kurma gibi ileri düzey zihinsel becerileri de ölçmektedir (Kolçelik, 2023). Bu durum, okuma becerisinin temel bir dil etkinliğinden öte, bireyin zihinsel esnekliğini yansıtan bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.2. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Bağlamında Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama yalnızca metni çözümlemek değil; aynı zamanda bu metni farklı düzeylerde biliş işlemlerden geçirme yetisini ifade eder. Bu çok katmanlı bilişsel süreç, Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi çerçevesinde anlam kazanır. Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından geliştirilen bu taksonomi, bilişsel alanı altı düzeyde yapılandırır: hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma.

Bu model, öğrenme hedeflerinin sadece bilgi edinimine değil; bu bilginin nasıl işlendiğine, yorumlandığına ve yeni bağlamlara nasıl aktarıldığına odaklanır (Krathwohl, 2002). Türkçe dersi kapsamında uygulanan okuduğunu anlama etkinlikleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin metinle kurduğu zihinsel bağların niteliği analiz edilebilir hale gelmektedir. Bu zihinsel bağlar, Bloom'un (1956) ve Anderson ile Krathwohl'un (2001) geliştirdiği Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamakları çerçevesinde sınıflandırılabilir:

- Hatırlama, öğrencinin metinde yer alan bilgiye doğrudan ulaşmasını gerektirir. Bu düzeyde, öğrenciye metindeki ifadeleri tanıma ya da geri çağırma gibi görevler verilir. Yıldırım ve Benzer (2024) tarafından yapılan çalışmada, 2023 LGS Türkçe testinde bazı soruların bu düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Anlama, bilginin özetlenmesi, yeniden ifade edilmesi ya da açıklanmasıdır. LGS Türkçe sorularında en yoğun biçimde karşılaşılan basamaklardan biridir (Yıldırım & Benzer, 2024).
- Uygulama, edinilen bilginin yeni bir duruma aktarılmasıdır. Okuma sürecinde bu, verilen bilgiyle problem çözme ya da duruma uygun çıkarımda bulunma şeklinde olabilir (Tiryaki & Can, 2024).
- Çözümleme, metni bileşenlerine ayırma, yapısal ilişkileri fark etme, neden-sonuç bağlarını kurma ve örtük anlamları ortaya çıkarma becerisini içerir. Bu düzey, LGS Türkçe sorularında sınırlı olarak yer almaktadır (Acar, 2023).
- Değerlendirme, öğrencinin metindeki fikirleri sorgulaması, gerekçeleri analiz etmesi ve yargıya varması sürecini içerir. Özellikle argüman geçerliliğini sorgulama, bu düzeyin belirgin göstergelerindendir. Ancak, LGS'de bu düzeydeki sorulara pek yer verilmediği görülmüştür (Yıldırım & Benzer, 2024).

- Yaratma, bireyin metni yeniden yapılandırması, yeni bakış açıları geliştirmesi veya alternatif sonuçlar üretmesini ifade eder. Bu düzey, yaratıcı düşünme ve üst düzey bilişsel becerilerin birleşimini içerir (Anderson & Krathwohl, 2001). Ne var ki, yapılan analizlerde bu düzeye hitap eden sorulara LGS Türkçe testlerinde rastlanmadığı tespit edilmiştir (Acar, 2023; Tiryaki & Can, 2024).

Yapılan son araştırmalarda, Türkçe öğretiminde kullanılan materyal ve sınavların bu taksonomiye göre genellikle anlama ve analiz odaklı işlediğini; değerlendirme ve yaratma gibi ileri düzey düşünme becerilerine daha az yer verildiği görülmektedir (Komut, 2024). PISA ve LGS karşılaştırmalarında da buna yakın bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu ise, ölçme araçlarının bilişsel yeterliliği sorgulama düzeyinde kaldığını ve okuma becerisinin zihinsel derinliğini tam olarak yansıtamadığını göstermektedir. Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerinin Bloom'un altı düzeyi ile uyumlu şekilde geliştirilmesi gerektiği, son yıllarda yürütülen araştırmalarla da desteklenmektedir (Tiryaki & Can (2024)

Bu sınıflama, sadece öğrencilerin ne bildiklerini değil; bu bilgileri nasıl işlediklerini, hangi düzeyde ilişkilendirdiklerini ve yeni durumlara nasıl transfer ettiklerini ortaya koymayı amaçlar (Anderson & Krathwohl, 2001). Özellikle okuma becerileri söz konusu olduğunda, bu taksonomi sayesinde öğrencilerin metinle kurduğu zihinsel etkileşimin düzeyi analiz edilebilmektedir.

PISA, LGS ve TIMSS gibi sınavların analizinde bu taksonominin kullanılması, öğrencinin başarı düzeyinin tespitinin yanında düşünme mekanizmasını ve metinle nasıl bir etkileşim kurduğunu da ortaya koymaktadır. Komut'un (2024) çalışmasında, 2018 yılı PISA okuma becerileri sorularının büyük ölçüde "anlama" düzeyinde yoğunlaştığı; daha az oranda "analiz" ve "değerlendirme" düzeyinde sorular içerdiği, "yaratma" düzeyine ise yalnızca bir sorunun karşılık geldiği belirlenmiştir. Aynı çalışmada, LGS Türkçe sorularının neredeyse tamamının "anlama" düzeyinde yer aldığı; "çözümleme" ve "değerlendirme" gibi üst düzey bilişsel düzeylerde ise oldukça sınırlı sayıda soruya yer verildiği ortaya konmuştur. Bu durum, Türk eğitim sisteminde ölçme araçlarının hâlen daha çok orta düzey bilişsel becerilere odaklandığını ve üst düzey düşünme becerilerinin sınavlarda yeterince temsil edilmediğini göstermektedir (Aydın,2022; Tiryaki & Can, 2024)

Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi, öğrencilerin metinle olan ilişkisini yüzeyden derine taşımayı hedefleyen güçlü bir çerçevedir. Bu nedenle, okuduğunu anlama becerisini sadece metinden bilgi çekme olarak değil; çok katmanlı bir düşünme süreci olarak değerlendirmek

gerekmektedir. Ateş (2017), öğrencilerin derslerdeki öğrenme düzeylerinin, okuduğunu anlama becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmeleri, yeterli anlama becerisi yoksa yüzeysel kalabilmektedir.

2.1.3. Türkiye’de Yapılan veya Uluslararası Niteliği Olan Sınavlarda Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi

21.yüzyıl becerileri kapsamında eğitim anlayışı, öğrencinin bilgiye erişmesinden çok, o bilgiyi çözümleyip değerlendirebilmesini ve yaratıcı biçimde kullanabilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bireyin öğrenme ve düşünme performansını belirleyen temel zihinsel yeterliliklerden biri okuduğunu anlama becerisidir. Çünkü bu beceri, hem üst düzey bilişsel işlevlerin gelişiminde hem de akademik başarıda belirleyici bir rol oynamaktadır (Acar, 2023)

Türkiye’de uygulanan LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sınavı, özellikle Türkçe testinde bu beceriyi ölçmeye yöneliktir. Türkçe testindeki sorular büyük oranda metin temelli olup, öğrencinin metindeki ana fikri bulma, sözcük anlamı çıkarma, çıkarım yapma ve metin yapısını kavrama gibi becerilerini yoklamaktadır. Ancak son yıllarda matematik ve fen bilimleri gibi alanlarda da grafik, tablo ve görsel yorumlama üzerinden dolaylı okuma-anlama becerilerinin ölçüldüğü görülmektedir (Yalçın & Duran, 2022).

Uluslararası değerlendirme sistemlerinden biri olan PISA (Programme for International Student Assessment), okuma becerisini yalnızca metin bilgisine erişim olarak değil; çok katmanlı anlamlandırma, yorumlama, karşılaştırma ve eleştirme süreçleriyle bütüncül olarak ele alır (OECD, 2023). Bu yapı sayesinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri görünür hale getirilir. Yıldırım ve Benzer’in (2023) çalışmasında, 2022 LGS Türkçe sorularının büyük oranda PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerinden 2. ve 3. seviyelere karşılık geldiği; yani temel çıkarım, yorumlama ve doğrudan anlama gibi bilişsel süreçleri ölçtüğü belirlenmiştir. Üst düzey düşünme gerektiren yeterlik düzeylerine karşılık gelen soru sayısının ise oldukça sınırlı olduğu vurgulanmıştır.

Benzer şekilde TIMSS sınavları, doğrudan metin yerine bilimsel ve matematiksel verilerin yorumlanmasına odaklanarak öğrencinin çoklu veri setlerini anlamlandırma ve karar verme becerilerini ölçmektedir (Şan & İlhan, 2022). Bu sınavlarda öğrencilere deney sonuçları,

tablo ve grafikler sunulmakta; bu bilgileri yorumlama ve ilişkilendirme becerileri değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak gerek ülke içi gerek ülke dışı sınavlarda okuduğunu anlama becerisi, çağdaş eğitim sistemlerinin merkezinde yer almaktadır. Ancak Türkiye'de bu becerilerin ölçülmesinde halen orta düzeyde yoğunlaşma olduğu; LGS'nin PISA standartlarına göre daha yüzeysel kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğretim programları ve ölçme değerlendirme araçlarının yeniden tasarlanması önerilmektedir (Calp & Kalkan, 2022).

Günümüz eğitim sistemleri, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil; bu bilgiyi anlama, analiz etme, yorumlama ve farklı durumlara uyarlama gibi üst düzey beceriler geliştirmelerini de hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri ulusal ve uluslararası sınavlarla değerlendirilmekte, bu sınavlar eğitim sistemlerinin niteliği hakkında önemli göstergeler sunmaktadır (Güneş, 2019; Aydın, 2022).

Türkiye'de uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS), okuduğunu anlama becerisini doğrudan ölçen bir yapıya sahiptir. Türkçe testindeki soruların tamamı, metin okuma temelli olup; öğrencinin anlam çıkarma, ana fikri bulma, yapı çözümleme, sözcük ilişkilerini belirleme gibi becerilerine yöneliktir. Bununla birlikte, LGS'nin yalnızca Türkçe değil; diğer alan derslerinde de okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini ölçmeye yönelik sorular içerdiği görülmektedir (Kolçelik, 2023). Ancak bu becerilerin ölçüm düzeyi genellikle orta seviyede kalmakta; öğrencilerden bilgi hatırlama, metni yüzeysel kavrama gibi görevler beklenmektedir (Komut, 2024).

LGS'nin ölçtüğü bilişsel düzeyler ile PISA sınavının ölçtüğü düzeyler karşılaştırıldığında önemli farklar ortaya çıkmaktadır. PISA, okuduğunu anlama becerisini yalnızca metne bağlı bilgi çekimi olarak değil; metni yorumlama, eleştirme, metinler arası ilişki kurma gibi daha üst düzey zihinsel işlemler yoluyla değerlendirmektedir (OECD, 2023). Nitekim Komut'un (2024) çalışmasında, 2018 yılı PISA okuma becerileri sorularının çoğunluğunun "anlama" düzeyinde yer aldığı; buna karşılık az sayıda sorunun "değerlendirme" ve yalnızca bir sorunun "yaratma" düzeyine karşılık geldiği belirlenmiştir. Aynı çalışmada LGS Türkçe sorularının ise büyük ölçüde "anlama" düzeyine yoğunlaştığı, üst düzey bilişsel süreçleri ölçen soru sayısının oldukça sınırlı olduğu ortaya konmuştur.

TIMSS sınavı ise okuduğunu anlama becerisini doğrudan değil; matematiksel ve bilimsel bağlamda öğrencinin grafik, tablo, deneysel veri ve açıklamalı görselleri anlamlandırabilme

düzeyi üzerinden dolaylı olarak ölçmektedir. Özellikle fen bilimleri alt testinde öğrenciden deney sonuçlarını yorumlaması, bilimsel metinleri anlamlandırması ve bunlardan anlam çıkarabilmesi beklenmektedir (Yağdıran, 2024).

Görüldüğü üzere, okuduğunu anlama becerisi sadece dil derslerinde değil; eğitim sisteminin tüm bileşenlerinde öğrencinin başarı düzeyini belirleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Türkiye’de özellikle LGS kapsamında bu becerinin geliştirilmesi yönünde adımlar atılmakla birlikte, PISA düzeyinde performans gösterebilmek için okuma stratejilerinin yeniden yapılandırılması ve ölçme araçlarının üst düzey bilişsel süreçleri içerecek biçimde genişletilmesi gerekmektedir.

2.1.4. 2019 ve 2024 yılları Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Okuduğunu Anlama

Türkçe dersi öğretim programları, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirerek etkili iletişim kurabilmelerini hedeflemektedir. Bu programlarda yer alan okuma öğrenme alanı, öğrencinin hem akademik hem de toplumsal yaşamında anlam kurabilme yetkinliğini geliştirmeyi esas alır (MEB, 2019).

2.1.4.1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Okuduğunu Anlama

2019 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma, öğrencinin metinlerle etkileşim kurarak anlam oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerden yalnızca metindeki bilgiyi edinmeleri değil; bu bilgiyi analiz etmeleri, karşılaştırmaları ve çıkarımda bulunmaları beklenmektedir. Programda bu becerilerin kazanımı için çoklu okuma stratejilerine, anlamı destekleyen görsel öğelerin yorumlanmasına ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır (MEB, 2019).

2019 Türkçe Öğretim Programı, okuma becerilerini yalnızca Türkçe dersi kapsamında ele almakla kalmayıp, sözel ve sayısal alanlarla ilişkilendirerek disiplinler arası bir anlayışı benimsemektedir. Öğrencilerin farklı türdeki metinlerde temel anlam birimlerini bulmaları, yazarın bakış açısını ayırt etmeleri ve metinler arasında ilişki kurmaları bu kapsamda desteklenmektedir. Ancak Komut’un (2024) çalışmasına göre, program kazanımları çoğunlukla “anlama” ve “analiz” düzeyinde yapılandırılmıştır. “Yaratma” ve

“değerlendirme” gibi üst düzey bilişsel süreçlere dayalı hedeflere ise hem öğretim programında hem de sınav uygulamalarında sınırlı biçimde yer verildiği görülmektedir.

2.1.4.2. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Okuduğunu Anlama

2024 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini ele almadan önce bu yeni programın temelini oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde, okuduğunu anlama ve yorumla becerilerinin hangi zemine oturtulduğu üzerinde durmak yerinde olacaktır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre derslerin öğretim programlarının ortak 7 bileşeninden biri olan; kavramsal beceriler (bütünleşik, üst düzey ve temel beceriler), okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin yeni programdaki yerini anlama açısından ele alınması gereken önemli bir konudur (MEB, 2024d).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde kavramsal beceriler, bireyin bilgiye erişiminden bu bilgiyi yapılandırmasına, dönüştürmesine ve yeniden üretmesine kadar uzanan zihinsel süreçleri kapsayan temel bir bileşen olarak konumlandırılmıştır. Kavramsal beceriler, öğrenmenin bilişsel boyutunu görünür kılmayı ve öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir özne hâline gelmesini amaçlamaktadır. Bu beceriler, temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme becerileri olmak üzere üç ana başlıkta sınıflandırılmıştır (MEB, 2024d).

1. Temel Beceriler (KB1)

Bu düzeydeki beceriler, karmaşık bir zihinsel işlem gerektirmeden gerçekleştirilebilen, doğrudan gözlenebilir eylemleri kapsamaktadır.

2. Bütünleşik Beceriler (KB2)

Bütünleşik beceriler, öğrencilerin farklı bilişsel işlemleri bir arada kullanarak analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme yapabildikleri süreç odaklı becerilerdir. Bu beceriler aynı zamanda alan becerileriyle doğrudan ilişkilidir ve problem çözme, muhakeme, çıkarım gibi üst düzey bilişsel yeterliklerin yapı taşlarıdır.

3. Üst Düzey Düşünme Becerileri (KB3)

Bu beceriler, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini içeren soyut, çok katmanlı ve özgün düşünme biçimleri olarak tanımlanmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri,

TYMM’de problem çözmeye, karar verme, değerlendirme, akıl yürütme ve yaratıcı üretim gibi eylemlere zemin hazırlayan entelektüel yetkinlikleri içerir (MEB, 2024d).

Kavramsal beceriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin öğrenme-öğretme sistematğinde öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkararak, aktif bilgi üreticisi hâline getirmeyi amaçlayan bir zihinsel yeterlik sistemidir. Bu beceriler, hem alan becerileriyle hem de sosyal-duygusal öğrenme, eğilimler ve değerlerle bütünleşik bir yapıda ele alınarak öğrenmenin tüm boyutlarını kapsayan bütüncül bir yapının inşasına katkı sunmaktadır. Kavramsal beceriler bazı alan becerilerinin süreç bileşenleri olurken; aynı kavramlar, farklı başlıklar altında eğilim ya da değer olarak da işlev görebilir. Örneğin “eleştirel düşünme” hem bilişsel bir beceri hem de “eleştirel bakma eğilimi” olarak görülür. Bu yaklaşım, beceri-değer-eğilim ilişkisinin döngüsel ve bütünsel olduğunu ortaya koyar. Modelde, kavramsal ve alan becerileri, ders içerikleriyle birleşerek öğrenme çıktılarını oluşturur. Bu çıktılar, öğrenme kanıtları ile değerlendirilir. Eğilimler ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri gibi programlar arası bileşenler, modelin dinamik yapısını destekler (MEB, 2024d).

Böylesine derinlikli ve kapsamlı bir teorik zemin üzerine inşa edilen 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, önceki programlara kıyasla daha yaşam temelli, düşünmeye dayalı ve dilsel sezgiyi geliştirmeye yönelik bir yaklaşımla yapılandırılmıştır (MEB, 2024a). Bu programda okuma becerisi yalnızca bilgi edinme süreci olarak değil; öğrencinin metinle etkileşime geçerek anlam üretme, sorgulama ve yeniden yapılandırma süreci olarak tanımlanmakta; bu doğrultuda üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencinin hem geleneksel yazılı metinleri hem de çoklu ortam içeriklerini anlamlandırmasına, bu metinler arasında bağ kurmasına ve görsel-işitsel verileri çözümleyerek anlam üretmesine öncelik vermektedir (MEB, 2024a).

Bu program, 21. yüzyıl becerilerine entegre edilmiş bir programdır. Öğrenciden yalnızca metni anlaması değil; aynı zamanda bu anlamı eleştirmesi, yeniden yapılandırması ve farklı medya ortamlarında üretmesi beklenmektedir. Bu da okuma sürecini pasif bir bilgi edinme etkinliğinden çıkarıp etkin bir düşünme ve üretim süreci haline getirmektedir.

Sonuç olarak, 2024 programı, bireyin okur kimliğini çok yönlü ve eleştiri yapma kültürünü geliştiren bir anlayışla inşa etmesini desteklemektedir. Okuma eylemi bu yeni programda, sadece bir akademik beceri değil; yaşamla kurulan anlamlı bir bağ olarak tanımlanmıştır.

2.1.5. Yorumlama Becerisi

Okuma süreci, yalnızca yazılı sembollerin seslendirilmesinden ibaret olmayıp; anlam kurma, zihinsel yapılandırma ve değerlendirme gibi çok yönlü bilişsel işlemleri içeren bir etkinliktir. Bu süreçte birey, metindeki açık anlamı kavramanın ötesinde; kendi yaşam deneyimi, bilgisi ve zihinsel birikimiyle metne yeni anlamlar kazandırarak çok katmanlı bir yorumlama gerçekleştirir. Anlama ve yorumlama süreçleri birbiriyle ilişkili olsa da işlevsel olarak ayrılmakta; anlama metindeki doğrudan bilgiyi kavramayı, yorumlama ise bu bilgiyi bireysel bağlamda yeniden yapılandırmayı içermektedir (Güneş, 2007).

Rosenblatt (1978), özellikle okuyucu tepkisi kuramı çerçevesinde, okuma sürecinin bireysel, deneyimsel ve etkileşimsel bir süreç olduğunu savunur. Ona göre anlam, metinle okuyucu arasında gerçekleşen etkileşimle oluşur, bu da metnin tek ve sabit bir yorumu olmadığını ifade eder. Paul & Elder (2013) ise eleştirel düşünme bağlamında, yorumlama eyleminin bireysel zihinsel filtrelerden geçtiğini ve yorumun okurun dünya görüşü, değerleri, varsayımları ile şekillendiğini belirtir.

Özellikle edebi metinler gibi çok anlamlı yapılar, yorumlamaya daha fazla alan tanır. Bu tür metinlerde yazarın doğrudan ifade etmediği anlamların keşfi, okuyucunun kendi birikimini metne yansıtmasıyla mümkün olur. Dolayısıyla yorumlama; metni sorgulama, yeniden yapılandırma ve kişisel bir anlam evreninde konumlandırma becerisini ifade eder (Rosenblatt, 1978).

Yorumlama becerisi, bilişsel ve duyuşsal gelişimin yanında estetik duyarlılıkla da ilişkilidir. Bu yönüyle sadece akademik bir yetkinlik değil; bireyin düşünsel derinliğini, empati kapasitesini ve olaylara ve olgulara çok yönlü bakabilmeyi yansıtan bir zihinsel etkinliktir (Rosenblatt, 1978). Türkçe öğretiminde bu becerinin geliştirilmesi, öğrencilerin okuduklarıyla aktif ve yaratıcı bir ilişki kurabilmelerini sağlar (Güneş, 2019).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), yorumlama becerisini bütünsel beceriler arasında temel bir yetkinlik olarak konumlandırmaktadır. Modelde bu beceri, "mevcut olay/konu/durumu bağlamdan koparmadan yeniden açıklama" süreci olarak tanımlanır ve öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine anlamlandırarak özgün ifadelerle aktarmasını hedefler. Yorumlama, çözümleme (KB2.4) ve sentezleme (KB2.20) gibi diğer bütünsel becerilerle doğrudan ilişkilidir; örneğin bir metni çözümleyerek yorumlamak, aynı zamanda sentez yapma kapasitesini de geliştirir. Bu beceri, özellikle fen bilimlerinde deney

sonuçlarını analiz etme veya sosyal bilimlerde tarihsel olayları bağlamsal açıklama gibi disiplinler arası uygulamalarda kendini göstererek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine geçişini kolaylaştırır (MEB, 2024d)

TYMM'de yorumlama becerisi, öğrenme sürecinin aktif bir bileşeni olarak tasarlanmıştır. Öğrenme çıktılarının oluşturulmasında merkezi bir rol oynayan bu beceri, öğrencilerin bilgiyi pasif alıcılar değil, aktif katılımcılar olarak işlemelerini sağlar. Model, yorumlamayı salt bir aktarım eylemi olarak değil, eleştirel düşünme (KB3.3) ve problem çözme (KB3.2) gibi üst düzey becerilerin temelini oluşturan bir süreç olarak ele alır. Öğretmenlerin, bu beceriyi geliştirmek için bağlam odaklı sorular sorması ve açık uçlu tartışmalar yürütmesi pedagojik yaklaşımın önemli bir parçasıdır. Ayrıca, somut kanıtlara dayalı değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin yorumlama düzeyleri gözlemlenebilir ve gelişimleri desteklenebilir (MEB, 2024d).

Nihayetinde, yorumlama becerisi TYMM'nin "yetkin ve erdemli insan" hedefine ulaşmada kilit bir araç işlevi görür. Bilgiyi anlamlandırma, bağlamsallaştırma ve özgün ifadelerle yeniden yapılandırma süreçlerini kapsayan bu beceri, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamda eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanır. Modelin bütüncül yapısı içinde yorumlama, diğer becerilerle sinerjik bir ilişki kurarak öğrenmeyi derinleştirir ve öğrencilerin bilgiyi yüzeysel değil, derinlemesine kavramalarını sağlar. Bu sayede TYMM, öğrencileri yalnızca bilgiyle donanmış bireyler değil, aynı zamanda analiz ve yorum yapabilen, sorgulayan ve üreten bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar (MEB, 2024d).

2.1.5.1. Yorumlama Becerisinin Bilişsel Temelleri

Yorumlama becerisi, bireyin okuma sürecinde yalnızca metne yönelttiği dikkatle değil; ön bilgilerini, deneyimlerini ve zihinsel işlem becerilerini aktif biçimde devreye sokmasıyla gelişen karmaşık bir zihinsel süreçtir. Bu yönüyle yorumlama, algıdan analize, çıkarımdan değerlendirmeye uzanan çok katmanlı bir bilişsel yapı içinde işler (Paul & Elder, 2013).

Yorumlama becerisi aynı zamanda eleştirel düşünmeyle ilgili bir alt başlık olarak da değerlendirilebilir. Facione'a (1990) göre yorumlama, bireyin bir bilgi birimini anlamlandırması, açıklaması ve o bilgiye ilişkin çözümleme yapabilmesi açısından elzem

bir aşamadır. Bu anlamda yorumlama, yalnızca bilişsel bir yetenek değil; bireyin düşünme alışkanlıklarının niteliğini belirleyen temel bir düşünme biçimidir.

Bu becerinin eğitim sürecinde geliştirilmesi, öğrencinin yalnızca sınav başarısını değil; aynı zamanda dilsel yaratıcılığını, özgüvenini ve düşünsel olgunluğunu da desteklemektedir. Yeni program, öğrencilerin yazılı metinlerin yanı sıra görsel, işitsel ve dijital metinlerle de anlam kurabilmesini amaçlamaktadır. Bu çerçevede "anlam kurma", "yorum üretme" ve "çoklu metin okuryazarlığı" gibi kazanımlar dikkat çekmektedir. Öğrencilerin, farklı türde metinleri analiz ederek eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları beklenmektedir (Öztürk & Alyaprak, 2024).

Programda yer alan kazanımlar, Bloom'un yenilenmiş taksonomisine uygun şekilde, bilgi hatırlamadan anlam kurmaya, analizden yaratıcı üretime kadar geniş bir yelpazede yapılandırılmıştır. Öğrenciden yalnızca metni anlaması değil, bu anlamı değerlendirmesi, dönüştürmesi ve yeni iletişim ortamlarında üretmesi de beklenmektedir. Bu yönüyle 2024 programı, 21. yüzyıl becerileriyle tam uyumlu, çağdaş bir anlayış sunmaktadır (Başbayrak & Sağlam, 2024).

2.1.5.2. Yorumlama Becerisinin Okuma Süreciyle İlişkisi

Okuma, yalnızca gözle metni takip etmek ya da harfleri sese dönüştürmek değildir; bireyin metinle zihinsel ve anlam kurucu çok yönlü etkenlerin karşılıklı etkileşim içinde şekillendirdiği bir yapıdır. Bu yapının temel bileşenlerinden biri de “yorumlama”dır. Çünkü anlam sadece metnin içinde pasif şekilde durmaz; okuyucunun bilgisi, deneyimi ve beklentisiyle etkin biçimde yeniden inşa edilir (Rosenblatt, 1978).

Yorumlama, okuma sürecinin temel bir aşaması olarak; anlama ile eleştirel değerlendirme arasında bir köprü işlevi görür. Öğrenci, metni anladıktan sonra metnin derin yapısını, yazarın niyetini ve örtük anlamları sorgulayarak çok katmanlı düşünme sürecine geçer. Böylece yorumlama, okumanın daha ileri düzey bir evresini temsil eder (Paul & Elder, 2013).

Özellikle öğrenci merkezli okuma kuramlarında (örneğin, Rosenblatt'ın Tepkisel Okuma Kuramı gibi), yorumlama, okuyucunun anlam kurma sürecine aktif katılımını zorunlu kılar. Öğrenci yalnızca ne anlatıldığını değil; neden öyle anlatıldığını, başka nasıl

anlatılabileceğini düşünür. Bu da metinle kurulan bağı daha anlamlı ve kalıcı hâle getirir (Rosenblatt, 1978; Paul & Elder, 2013).

Sonuç olarak yorumlama, okumanın yalnızca bir parçası değil; onun en dinamik ve üretken bileşenlerinden biridir. Öğrenci bu beceri sayesinde metne anlam katar, onu yeniden üretir ve bireysel düşünce dünyasıyla bütünleştirir. Bu yönüyle yorumlama, okumanın bitiş noktası değil; derinleştiği ve kişiselleştiği bir zihinsel aşamadır (Paul & Elder, 2013).

2.1.5.3. Ulusal ve Uluslararası Sınavlarda Yorumlama Becerisinin Önemi

Yorumlama becerisi, öğrencilerin yalnızca metni anlamaları değil, o metne farklı açılardan yaklaşabilmeleri, sorgulayabilmeleri ve yeni anlamlar üretebilmeleri açısından son derece kritiktir. Bu beceri, bireyin okuduğu metinle düşünsel bir ilişki kurmasını sağlayarak bilgiyi yeniden inşa etmesine olanak tanır (Güneş, 2007). Dolayısıyla eğitim sistemlerinde yorumlama, bilgi edinme sürecinden çok daha fazlasını ifade eder; anlam üretme, eleştirel değerlendirme ve yorum yoluyla yeni bakış açıları geliştirme sürecidir.

Yorumlama, özellikle dil ve edebiyat eğitiminin temel yapı taşlarından biridir. Türkçe derslerinde öğrencilerin sadece metindeki bilgiyi tanımlaması değil; bu bilgiyi analiz etmesi, farklı yorumlar geliştirmesi ve metni kendi yaşam deneyimiyle ilişkilendirmesi beklenir. Bu nedenle yorumlama becerisi, metin türü ne olursa olsun öğrencinin anlam kurma derinliğini ve düşünsel esnekliğini artırır (Güneş, 2007).

Bu becerinin sınav başarısındaki yeri de oldukça belirgindir. Özellikle Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında Türkçe testinde yer alan soruların büyük çoğunluğu, öğrencinin yorum yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, örtük anlamı bulma gibi bilişsel becerilerini ölçmeye yöneliktir (Kolçelik, 2023). Ancak bu beceri sadece Türkçe testiyle sınırlı değildir; sözel ve sayısal alan derslerinde de öğrencilerin soru köklerini anlamlandırmaları, verilen bilgileri yorumlayarak yeni bir çıkarımda bulunmaları beklenmektedir (Komut, 2024).

Öte yandan PISA ve TIMSS de öğrencilerin yalnızca temel okuma becerilerini değil, metinler üzerinde yorumlama, eleştirme ve değerlendirme yapma düzeylerini esas alır. PISA okuma testi sorularının önemli bir kısmı, öğrencinin bir metne doğrudan değil; dolaylı ve eleştirel bir gözle yaklaşmasını gerektirir. Bu bağlamda yorumlama becerisi, akademik okuryazarlığın vazgeçilmez bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2023).

2.1.5.4. Yorumlama Becerisi ile Eleştirel Düşünme, Çıkarım Yapma ve Bağlamsal Değerlendirme Süreçleri Arasındaki İlişki

Yorumlama, okuma sürecinde bir son durak değil; eleştirel düşünme, çıkarım yapma ve bağlamsal değerlendirme gibi daha ileri zihinsel becerilere açılan bir kapıdır. Öğrenci bir metni yorumladıktan sonra, artık yalnızca metnin içinde kalan değil, metnin dışında kalan anlamları da sorgulamaya başlar. Bu aşamada eleştirel düşünme devreye girer: Okuyucu artık bilgiyi yalnızca almaz, onu değerlendirir, geçerliliğini sorgular ve kendi düşünsel filtresinden geçirerek yeniden anlamlandırır (Paul & Elder, 2013).

Facione'a (1990) göre eleştirel düşünme; bireyin bilgiyi anlamlandırma, çözümleme, sonuç çıkarma, gerekçelendirme ve tüm bu zihinsel süreçleri öz denetim altında değerlendirme yeteneğidir. Bu süreçte öğrencinin yalnızca yazarın görüşüne katılıp katılmadığını belirtmesi değil, neden katıldığını ya da katılmadığını mantıklı bir şekilde gerekçelendirmesi beklenir. İşte bu noktada yorumlama, eleştirel okuma ile bütünleşerek öğrencinin bilişsel düzeyini daha üst basamaklara taşır.

Yorumlama becerisi aynı zamanda çıkarım yapma becerisiyle de doğrudan ilişkilidir. Öğrenci metinde doğrudan ifade edilmeyen ancak ima edilen anlamları fark etmeli; neden-sonuç ilişkileri kurmalı, boşlukları tamamlamalı ve metnin bağlamına uygun zihinsel genişletmeler yapabilmelidir (Özsoy & Akçamete, 1996). Bu süreç, okumanın en yaratıcı ve keşfedici aşamalarından biridir çünkü okuyucu artık metnin görünen yüzünün ötesine geçmekte ve kendi düşünsel bütünlüğünü metne katmaktadır.

Bir diğer önemli süreç ise bağlamsal değerlendirmedir. Bu aşamada öğrenci, okuduğu bilgiyi kendi yaşantısıyla, toplumsal değerlerle ya da metnin okuyucusunu götürdüğü kültürel, düşünsel ve tarihsel bağlamla ilişkilendirmeye başlar. Metnin anlamı artık yalnızca kendi içindeki yapıyla değil; okuyucunun bulunduğu sosyal, kültürel ve bireysel bağlamla da şekillenir (Rosenblatt, 1978; Paul & Elder, 2013).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eleştirel düşünme ve çıkarım yapma becerilerini, bilişsel becerilerin üst düzey kategorileri arasında konumlandırarak "yetkin ve erdemli insan" profilinin temel bileşenleri olarak tanımlar. Eleştirel düşünme (KB3.3), modelde bir üst düzey düşünme becerisi olarak sınıflandırılır ve öğrencilerin bilgiyi sorgulama, analiz

etme, mantıksal denetleme ve yansıtma süreçlerini kapsar. Bu beceri, özellikle "bilge" ve "sorgulayıcı" öğrenci özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Örneğin, öğrencilerin bir argümanın geçerliliğini değerlendirirken kanıtları nesnel şekilde tartması veya medya mesajlarının alt metnini çözümlemesi, eleştirel düşünmenin somut uygulamalarıdır. TYMM, bu beceriyi yalnızca akademik bağlamla sınırlamaz; aynı zamanda günlük hayatta karşılaşılan problemlere etik ve mantıksal çerçeveden yaklaşımı teşvik eder (MEB, 2024d).

Çıkarım yapma (KB2.10) ise bütünleşik beceriler arasında yer alır ve öğrencilerin mevcut bilgi veya verilerden mantıklı sonuçlar üretmesini gerektirir. Modelde bu beceri, tümevarımsal, tümdengelimsel ve analogik akıl yürütme gibi süreçlerle desteklenir. Örneğin, fen bilimlerinde deney verilerinden genel ilkeler çıkarma (tümevarım) veya matematikte aksiyomlardan özel sonuçlar türetme (tümdengelim), çıkarım yapmanın disiplinler yansımalarıdır. TYMM, çıkarım becerisini eleştirel düşünmenin alt yapısı olarak görür; zira bir olayı yorumlarken veya problem çözerken geçerli çıkarımlar yapabilmek, eleştirel düşünmenin olmazsa olmazıdır (MEB, 2024d).

TYMM sistematüğinde bu beceriler, programlar arası bileşenler ve ölçme-değerlendirme süreçleriyle bütünleştirilmiştir. Öğretmenler, eleştirel düşünmeyi desteklemek için öğrencilere "neden-sonuç ilişkisi kurma" veya "varsayımları test etme" gibi etkinlikler tasarlarlarken, çıkarım yapma becerisini geliştirmek için veri analizi ve tahmin uygulamalarına yer verir. Ayrıca, sosyal-duygusal öğrenme becerileri kapsamındaki "sorumlu karar verme" (SDB3.3) ile bu beceriler arasında bağ kurularak öğrencilerin hem bilişsel hem de ahlaki olgunluğa ulaşması hedeflenir. Sonuç olarak TYMM, eleştirel düşünme ve çıkarım yapmayı yalnızca akademik başarının değil, aynı zamanda "bilge" ve "erdemli" bir toplum inşasının temel taşları olarak kurgular (MEB, 2024d).

Bu süreçler birlikte düşünüldüğünde yorumlama; bir metni şerh etmenin ötesinde düşünme, sorgulama, bağ kurma ve yeniden üretme becerilerinin merkezinde yer alan bir bilişsel yetkinlik olarak görölmektedir. Özellikle 21. yüzyıl eğitim anlayışında, bilgiye ulaşmak kadar bilgiyi değerlendirebilmek, sorgulayabilmek ve yeni bağlamlara taşıyabilmek de önemlidir. Bu noktada yorumlama becerisi, öğrenciyi aktif, düşünen ve üretken bir birey haline getirir.

2.1.5.5. 2019 ve 2024 Yıllarına Ait Türkçe Öğretim Programlarında Yorumlama Becerisinin Yeri

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanında “yorumlama” terimi doğrudan kavramsallaştırılmamış olsa da, birçok kazanım bu beceriyi örtük biçimde desteklemektedir. Bu kazanımlar genellikle anlama ve analiz düzeyinde sınıflanabilecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin metinle derinlemesine ilişki kurmalarını sağlayan bu yapı, 2024 programına kıyasla yorum üretme, öznel değerlendirme yapma ya da çoklu metinleri sentezleme gibi üst düzey düşünme süreçlerini sistematik biçimde ele almamaktadır (Savaşkan & Özer, 2024).

2024'te yürürlüğe konan TYMM bağlamındaki Türkçe Öğretim Programı, yorumlama becerisini açıkça odak noktası hâline getirmiştir. Okuma alanında yer alan kazanımlar, öğrencinin bilgi edinmesinden çok anlam kurma, değerlendirme ve yeniden yapılandırma süreçlerine yöneliktir (Karagöl, 2024).

Bu kazanımlar, öğrencinin metni doğru anlamasının ötesinde kişisel bir bakış açısıyla metni yeniden inşa etmesini ve eleştirel-dijital okuryazarlık çerçevesinde değerlendirmesini desteklemektedir (Kayman & Elkatmış, 2024; Karagöl, 2024).

2.1.6. Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerilerinin LGS Sınavlarındaki Rolü

Merkezi sınavlar, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil; bu bilgiyi nasıl işlediklerini, anladıklarını ve yorumladıklarını da ölçen yapılar hâline gelmiştir. 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS), bu yaklaşıma uygun olarak çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyini değil; bilişsel süreç becerilerini, özellikle de okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini de değerlendirmeye yönelmiştir (Tolaman & Sargın, 2023).

Özellikle Türkçe alt testindeki sorular, öğrencilerin anlam çıkarma, ana düşüncüyü belirleme, yazarın tutumunu sezme, kelime anlamlarını bağlam içinde değerlendirme ve metinler arası ilişki kurma gibi üst düzey okuma becerilerini ortaya koymalarını gerektirmektedir. Bu sorular yalnızca bilgiye ulaşma yeterliğini değil; aynı zamanda öğrencinin okuma stratejilerini kullanma, bağlamsal çözümleme yapma ve çıkarımsal düşünme yoluyla yeni

anlamlar üretme kapasitesini de ölçmektedir. Yorgancı ve Harmankaya (2023), LGS Türkçe sorularını PISA okuma yeterlikleri çerçevesinde değerlendirerek, bu soruların önemli bir bölümünün yorumlama, analiz etme ve çoklu metinleri anlamlandırma gibi becerileri ölçmeye yönelik olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ancak bu becerilerin sınındığı alan yalnızca Türkçe testiyle sınırlı değildir. Özellikle fen bilimleri testleri, öğrencilerden deney sonuçlarını yorumlamalarını, grafik ve tablo gibi verileri analiz etmelerini ve görsel veriler ile bilimsel içerikler arasında ilişki kurmalarını beklemektedir. Bu yapı, yalnızca içerik bilgisini değil; aynı zamanda çoklu gösterim türleriyle (grafik, tablo, diyagram, çizim) anlam kurma ve grafik okuryazarlık becerilerini de zorunlu kılmaktadır (Şahin & Bursal, 2025).

Karşılaştırmalı araştırmalar göstermektedir ki, LGS’de sorulan soruların büyük çoğunluğu Bloom’un “anlama” ve “uygulama” düzeylerinde kalmakta; “değerlendirme” ve “yaratma” gibi üst düzey bilişsel süreçler ise henüz yeterince temsil edilmemektedir (Güngör & Saraçoğlu, 2023). Buna karşın PISA ve benzeri uluslararası sınavlar öğrencilerden daha katmanlı bir okuma yaklaşımı beklemektedir; metni derinlemesine değerlendirmek, metinler arası karşılaştırmalar yapmak ve yorumlamak gibi daha üst bilişsel süreçlere odaklanmaktadır (Yıldırım & Benzer, 2023). Bu durum, LGS sorularının hâlâ üst düzey bilişsel yeterlikleri ölçme açısından sınırlı olduğunu göstermektedir.

Yine de araştırmanın konusu olan 2023 ve 2024 yıllarındaki LGS sınav sorularına bakıldığında, başta Türkçe olmak üzere bütün derslerde analiz, çıkarım ve yorumlama düzeyindeki soruların sayısının artırılması eğilimi göze çarpmaktadır. Bu durum, öğrencilerden yalnızca bilgiyi hatırlama değil; eleştirme, çözümleme ve yeniden yapılandırma gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullanabilmelerinin beklendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, LGS gibi merkezi sınavlar yalnızca akademik performansı değil; aynı zamanda okuryazarlık düzeyini, analitik düşünme becerisini ve eleştirel yaklaşım geliştirme kapasitesini de ortaya koyan önemli bir araç haline gelmiştir. Bu çerçevede, okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri yalnızca sınav başarısı değil, öğrencinin uzun vadeli düşünme becerileri ve yaşam başarısı açısından da temel belirleyicilerden biri olarak kabul edilebilir.

2.2. Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Sınavı: Yapısı ve Soru Tipleri

Bu bölümde, Liselere Geçiş Sistemi'nin (LGS) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile sınavda kullanılan soru türleri kapsamlı bir biçimde analiz edilecektir. Özellikle okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini ölçme kapasitesi, yalnızca Türkçe dersi özelinde değil, aynı zamanda disiplinler arası bir değerlendirme perspektifinden de ele alınmayı gerekli kılmaktadır. LGS'nin zaman içerisinde geçirdiği yapısal değişimler, Türkiye'nin genel eğitim politikaları ve ölçme-değerlendirme paradigmasındaki dönüşümlerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu çerçevede, öncelikle Türkiye'de merkezi sınav sistemlerinin tarihsel gelişim süreci incelenecek; ardından LGS'nin mevcut uygulamasında bilişsel beceri odaklı soru yapılarının sınavın genel karakterine etkisi tartışılacaktır.

2.2.1. Türkiye'de Merkezi Sınav Sistemlerinin Tarihi Gelişimi

Türkiye'de ortaöğretime geçiş sistemleri yıllar içinde çeşitli değişiklikler geçirmiştir. 1998-2004 yılları arasında uygulanan LGS (Liselere Giriş Sınavı), merkezi sınav sisteminin ilk örneklerinden biri olmuştur. Ardından 2004-2007 yılları arasında OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) uygulanmıştır. LGS sisteminde kurumların eğitim öğretim alanlarındaki farklılığına göre öğrencilere ayrı ayrı sınav yapılırken OKS bunu kaldırmış ve farklı alanlardaki bütün sınavları tek bir yerde toplamıştır. Eğitim-öğretim yılının sonunda, 120 dakikalık süreyle ve merkezi olarak uygulanan bu tek oturumda tüm alanlara yönelik başarı ölçümü gerçekleştirilmiştir (Dursun, 2024).

2008'de Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sistemi getirilmiştir. Bu sistem daha çok süreç odaklı değerlendirme amacı güdüyordu ve öğrencinin üç yıl boyunca (6-7-8. sınıf) girdiği sınav sonuçlarının ortalaması alınarak başarı puanı oluşturuluyordu. Bu sistem, ölçme-değerlendirme açısından kümülatif başarıyı esas alması nedeniyle pedagojik olarak güçlü bir yön barındırır da öğrencilerde uzun süreli sınav baskısı oluşturduğu gerekçesiyle eleştirilmiştir (Gür & Çelik 2009).

2013 yılında SBS'nin kaldırılmasının ardından 2018 yılına kadar TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi) uygulanmıştır. Bu sistem kapsamında öğrenciler okullarında yapılan ortak sınavlara girmiştir. TEOG sistemi, öğrencinin sınav stresini azaltma ve

devamsızlık oranlarını düşürme gibi gerekçelerle olumlu karşılanmış; ancak zamanla eşitlik ve standart ölçme ilkelerinden uzaklaştığı eleştirilerine maruz kalmıştır (Şad & Şahiner, 2016).

Bu gelişmelerin ardından, 2018 yılında LGS (Liselere Geçiş Sistemi) uygulamaya alınmıştır. LGS, sınava katılımın isteğe bağlı olduğu ve sadece nitelikli liselere geçişi hedefleyen yeni bir merkezi sınav modelidir. LGS ile birlikte soru yapısında köklü bir dönüşüm gerçekleşmiş, bilgi temelli soruların yerine beceri temelli sorular ön plana çıkmıştır. Aynı zamanda yeni sınavda, her branş için öğretim programlarında belirlenen kazanımlar esas alınarak öğrencinin okuduğunu anlama, analiz yapma, çıkarımda bulunma ve yorumlama gibi becerilerinin ölçülmeye çalışıldığı görülmüştür (Dursun, 2024; Kolçelik, 2023).

Bu tarihsel gelişim süreci, Türkiye’de ölçme-değerlendirme sistemlerinin zamanla daha kapsayıcı, anlam temelli ve beceri odaklı bir yapıya evrildiğini göstermektedir. LGS’nin mevcut hali, bu sürecin ulaştığı güncel noktayı temsil etmektedir.

2.2.2. LGS’nin Bilişsel Becerileri Ölçme Açısından Değerlendirilmesi

Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı, yalnızca bilgiye dayalı sorular sormaktan ziyade öğrencilerin bilişsel becerilerini, düşünme süreçlerini ve anlam kurma yetkinliklerini ölçmeyi hedefleyen bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle LGS, Türkiye’deki ölçme-değerlendirme yaklaşımında anlam merkezli ve beceri temelli dönüşümün önemli bir yansımasıdır.

Güncel araştırmalar, LGS’de yer alan matematik, fen bilimleri ve Türkçe sorularının ağırlıklı olarak beceri temelli ve bağlamsal nitelik taşıdığını; böylece öğrencilerin bilgiyi yorumlama, problem çözme, analiz ve çıkarım becerilerinin ölçüldüğünü ortaya koymaktadır (Yenilmez & Kağnıcı, 2024; Yıldırım & Benzer, 2024). Bu durum, Türkiye’de ölçme-değerlendirme paradigmasının bilgi odaklılıktan beceri temelliliğe kaydığının göstergesidir.

Özellikle sayısal alanda, yani matematik ve fen bilimleri testlerinde, öğrencilerin sadece formül bilgisi değil; verilen problem durumunu okuması, analiz etmesi ve anlamlandırarak çözüm üretmesi beklenmektedir. Bu süreç, okuma-anlama ile bilişsel işlem basamakları arasındaki ilişkiyi doğrudan ortaya koymaktadır (Güneş, 2023).

Ayrıca Türkçe testlerinde de, anlama bilişsel düzeyindeki soru türlerinin sayısı artıyor olsa da yapılan güncel bir araştırmada, 2023 LGS Türkçe sorularının büyük çoğunluğunun

anlama/kavramsal düzeyde kaldığı; buna karşın uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey basamaklarda hiç soru sorulmadığı tespit edilmiştir (Yıldırım & Benzer, 2024).

Sonuç olarak LGS, yalnızca bilişsel bilgi düzeyine odaklanan bir sınav sistemi olmaktan çıkmış; yerine analitik düşünme, çıkarım yapma, yorumlama ve değerlendirme gibi becerileri merkeze alan, öğrenmeyi ölçen bir değerlendirme sistemine dönüşme yolunda ilerlemektedir.. Bu yönüyle LGS, öğrencilerin akademik başarılarının yanında düşünsel esnekliklerini ve bilişsel olgunluklarını da yansıtan bir yapı kazanmaktadır.

2.2.3. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programına Göre Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı

2024 yılı itibarıyla uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrenciyi merkeze alan, bireysel farklılıkları gözetken, beceri ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışını benimseyen yapılandırmacı bir sistem olarak dikkat çekmektedir. Bu model yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini –anlam kurma, değerlendirme, yaratma gibi bilişsel yetkinlikleri– geliştirmeyi de hedeflemektedir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı özelinde ele alındığında, öğrenme çıktılarıyla yapılandırılmış bu yeni yaklaşımda, öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları sosyal-duygusal öğrenme, değer eğitimi ve çoklu okuryazarlık becerileriyle de desteklenmektedir (Kaya & Aydın, 2024).

Ayrıca ölçme-değerlendirme anlayışında geleneksel kalıplardan çıkarak biçimlendirici değerlendirme ve öğrenci merkezli geri bildirim süreçlerine ağırlık verilmiştir. Bu yaklaşım ölçme araçlarının açık, anlaşılır ve öğrencilerin düzeyine uygun olması gerektiğini; geleneksel test formatlarının yanı sıra serbest çağrışım, bilgi aktarımı, ağ dizge gibi çeşitli görev biçimlerinin dengeli kullanılmasını vurgular. Ayrıca, öğrencilerin öz-, akran- ve grup değerlendirmeleri yapabilmesine olanak tanınarak, sürece yaygın geri bildirim ve değerlendirme desteklenmektedir (Kaya & Aydın, 2024).

TYMM kapsamında ölçme-değerlendirme süreçleri, yalnızca sonuca değil; öğrencinin öğrenme süreci boyunca gösterdiği gelişime de odaklanmaktadır. Öğrencinin çok boyutlu bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi gözetilerek yapılan değerlendirmelerde, süreç odaklı

ölçme araçları ve biçimlendirici değerlendirme yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Böylece ölçme, öğretim sürecinin doğal bir parçası hâline gelmekte; öğrenmenin her aşamasına yayılmış bir değerlendirme anlayışı benimsenmektedir (Kaya & Aydın, 2024; Öztürk & Alyaprak, 2024).

TYMM'nin örnek ölçme araçlarıyla desteklenmesi ve disiplinler arası yetkinlikleri dikkate alan yapısı, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyinde değil; anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerde de desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşım, öğretim süreci ile ölçme-değerlendirme uygulamaları arasındaki bütünlüğü güçlendirmekte; beceri temelli sınav uygulamaları için de kuramsal bir zemin oluşturmaktadır (Kaya & Aydın, 2024; Öztürk & Alyaprak, 2024).

2.3. LGS Soru Tiplerinin Okuma ve Yorumlama Becerisi Açısından İncelenmesi

Bu konu üç alt başlıkta incelenecektir:

2.3.1. Bilgiye Dayalı Klasik Test Soruları ile Beceri Temelli Sorular Arasındaki Farklar

Türkiye'deki merkezi sınav sistemleri uzun yıllar boyunca bilgiye dayalı klasik test türlerine ağırlık vermiştir. Bu tür sorular genellikle öğrencinin ezberlediği bilgiyi hatırlamasını ve doğrudan doğruya seçmesini gerektirir. Ancak son yıllarda, eğitimde yaşanan paradigma değişimi ile birlikte, sınavlarda öğrencinin sadece bilgi düzeyinde değil; aynı zamanda anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin de ölçülmesi gerektiği fikri ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda, beceri temelli soruların sınav sisteminde daha fazla yer bulduğu görülmektedir (Tolaman & Sargın, 2023).

Beceri temelli sorular, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlamasına değil; aynı zamanda bilgiyi analiz etmesine, yorumlamasına, çıkarım yapmasına ve problem çözme süreçlerine katılmasına olanak sağlar. Bu tür sorular; öğrencinin metne bütüncül bir şekilde yaklaşmasını, çok boyutlu düşünmesini ve bilgiyi yeni durumlarda uygulayabilmesini hedefler. Geleneksel bilgi sorularından farklı olarak, bağlamsal içeriklere dayanan bu sorular, üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirir ve öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin ötesine geçmesini gerektirir. (Kolçelik, 2023)

Karabulut, Tosunbayraktar ve Kariper'in (2022) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin beceri temelli soruları genellikle uzun, karmaşık ve kaygı verici olarak tanımladıkları; ayrıca LGS'de bu tür sorularla karşılaşmak istemedikleri tespit edilmiştir. Ancak araştırma aynı zamanda beceri temelli soruların kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını ve öğrencilerin fen dersine olan ilgilerini artırdığını da ortaya koymuştur. Tolaman ve Sargın'ın (2023) yaptığı çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler bu soruları genellikle zor, karmaşık ve kaygı verici olarak değerlendirmişlerdir. Özellikle paragraf biçimindeki sorular, öğrencilerde yüksek düzeyde stres ve başarısızlık korkusu yaratmaktadır. Ayrıca, yeni nesil soruların Türkçe dersini daha zor ve sıkıcı hale getirdiği; bu nedenle derse karşı ilgilerinin azaldığı belirtilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin beceri temelli sorulara alışkın olmadıkları için direnç geliştirdiklerini ve bu soruların eğitim programı ile daha bütüncül bir uyum içinde sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.3.2. LGS Sorularında Okuryazarlık Becerilerinin Yansımaları

21.yüzyıl eğitimi, bireylerden yalnızca yazılı metinleri okuyabilmelerini değil; aynı zamanda dijital, grafiksel, çoklu ortam içeriklerini anlayabilme, çözümleyebilme ve eleştirebilme becerilerini geliştirmelerini beklemektedir. Bu bağlamda “okuryazarlık” kavramı da evrilmiş; artık yalnızca yazılı metinleri anlamının ötesine geçerek çoklu okuryazarlık biçimlerine dönüşmüştür (OECD, 2023; Yorgancı& Harmankaya, 2023).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde okuryazarlık, bireyin yalnızca yazılı metinleri okuyup anlamasının ötesinde; bilgiye erişim, bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve dönüştürerek kullanma becerilerini kapsayan çok boyutlu bir yeterlik olarak tanımlanır. Bu modelde okuryazarlık; farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik olmak üzere üç aşamalı sarmal bir süreçle yapılandırılmıştır. Okuryazarlık; dijital, görsel, finansal, kültürel, vatandaşlık, sürdürülebilirlik gibi farklı türlerle birlikte ele alınır ve sistem düşüncesiyle ilişkilendirilir. Böylece öğrencilerin karmaşık sistemleri anlayabilmeleri, ilişkilendirebilmeleri ve bu sistemler içinde etkili eylemler geliştirebilmeleri hedeflenir. TYMM'de okuryazarlık, tüm derslerde örtük olarak işlenir ve öğrencilerin bu becerileri disiplinlerüstü bir yaklaşımla edinmeleri amaçlanır (MEB, 2024b)

LGS Türkçe alt testlerinde öğrencilerin yalnızca metni anlaması değil; grafik, tablo veya şekillerle ilişki kurması, çıkarım yapması ve üst düzey düşünme becerilerini kullanması beklenmektedir (Tolaman & Sargın, 2023). Ayrıca grafik okuryazarlığı gibi beceri alt bileşenleri Türkçe testi dışında özellikle fen bilimleri alt testlerinde de dolaylı olarak yer almakta ve bu alanlarda öğrencilerin verileri analiz etme, yordama ve üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi yönünde adımlar atılmaktadır (Arduç & Yıldırım, 2024). Yine, matematik alt testleri arasında en çok grafik sorusunun 2018 yılından itibaren uygulanan yeni LGS sisteminde sorulduğu görülmüştür (Yeniçeri & Bulut, 2023).

Sonuç olarak, LGS sınavının tüm alt testleri, öğrencinin sadece metinsel anlam oluşturmamasını değil; aynı zamanda metinler arası ilişki kurma, çoklu temsil biçimleriyle bağlantı kurma, grafiksel içerikleri çözümleme ve eleştirel sorgulama yapabilme gibi çok yönlü okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yöneliktir. Bu da sınavın, klasik bilgi yoklama anlayışından çıkarak, çağdaş okuryazarlık anlayışını ölçen bir yapıya evrilmeye başladığını ortaya koymaktadır.

2.4. Branşlara Göre Becerileri Değerlendirme

Okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri, yalnızca Türkçe dersiyle sınırlı olmayan; tüm ders alanlarına yayılan disiplinler arası bir yeterlik olarak kabul edilmektedir. Öğrencinin bir metni anlamlandırması, bilgiyi sorgulaması, grafik ya da tabloyu yorumlaması veya tarihsel bir olguyu analiz etmesi, büyük ölçüde anlam kurma ve bağlamdan çıkarım yapma becerileriyle ilişkilidir (OECD, 2023).

Bu bölümde, farklı ders alanlarında öğrencinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerisini nasıl kullandığı, bu becerilerin her branşın doğasına göre nasıl biçimlendiği ve LGS sınav sorularında nasıl belirgin hale geldiği incelenecektir. Bu yaklaşım, yalnızca dilsel değil, kavramsal okuryazarlığın da eğitim sürecindeki rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Her dersin kendi içsel yapısına göre farklı türde okuma becerisi gerektirdiği gerçeğinden hareketle, her branş kendine özgü bir metin yapısı ve yorumlama yöntemi barındırmaktadır.

2.4.1. Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ve LGS Sorularına Yansıması

Türkçe dersi, öğrencinin yalnızca dil bilgisi kazanımlarını değil; aynı zamanda düşünme, anlam kurma, değerlendirme ve yaratıcı ifade gibi üst düzey zihinsel becerilerini de geliştirmeyi hedefleyen bir derstir. 2024 yılında uygulamaya alınan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencinin metinle yüzeysel bir ilişki kurmasını değil; çok katmanlı düşünsel bir etkileşim içinde olmasını amaçlamaktadır (MEB, 2024a).

2023 ve 2024 yıllarında uygulanan LGS Türkçe alt testleri incelendiğinde, soruların büyük çoğunluğunun öğrencinin sadece bilgiyi hatırlamasını değil, bağlamsal anlam kurarak yorum yapmasını gerektirdiği görülmektedir. Yıldırım Suna ve Tefek'in (2024) Haladyna Taksonomisine dayalı analizine göre, 2024 LGS Türkçe alt testi sorularının hiçbirisi eleştirel düşünme, problem çözme veya yaratıcılık gibi üst düzey becerileri ölçmemektedir. Benzer şekilde, görsel destekli soruların da artırıldığı ve öğrencilerin grafik, tablo, diyagram gibi çoklu metin öğeleriyle ilişki kurarak okuma becerilerini göstermeleri istendiği anlaşılmaktadır.

LGS sınavlarındaki Türkçe alt testi sorularının çoğunluğu, öğrencinin metinle etkileşime girerek bilgi üretmesini ve metindeki örtük anlamı açığa çıkarmasını hedefler (Aktaş, 2022; Komut, 2024). Bu sorular biçimsel olarak birbirine benzese de ölçtükleri beceriler açısından çeşitlilik gösterir.

2.4.2. LGS Matematik Sorularında Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi

Geleneksel anlayışta matematik yalnızca semboller, formüller ve işlemlerle ilgili bir alan gibi algılansa da artık bu disiplinin özü, anlam kurma, problem çözme, modelleme ve bağlamsal yorumlama gibi bilişsel becerilere dayanmaktadır. Bu noktada, öğrencinin yalnızca matematiksel işlemleri değil, problemin sunuluş biçimini anlaması ve çözüm için uygun stratejileri geliştirmesi beklenmektedir (Kablan & Bozkus, 2021).

LGS matematik sorularının, öğrencilerin metinleri yorumlayarak matematiksel modele dönüştürme becerisini ölçen bağlam temelli yapıda olduğu görülmektedir (Kablan ve Bozkuş, 2021).

Örneğin: “Bir çiftçi, elindeki tarlayı eşit büyüklükte parçalara ayırmak istemektedir. Her parçada 3 sıra sebze yetiştirecektir. Tarlanın toplam alanı ve sebze türleri aşağıda verilmiştir...” Bu gibi sorular, öğrencinin yalnızca işlem yapmasını değil, problemi okumayı, anlamayı ve görselleştirmeyi zorunlu kılar. Metin temelli matematik problemlerinin çözümü, öğrencilerin hem dilsel hem de matematiksel becerilerini entegre etmesini gerektirir. Okuduğunu anlama, problemdeki gereksiz bilgileri filtrelemek ve matematiksel yapıyı tanımak için gereklidir (Pongsakdi, Kajamies & Veermans, 2020).

Bu da açıkça göstermektedir ki matematikte başarı, yalnızca işlem bilgisiyle değil, metin okuma ve anlama becerisiyle doğrudan ilişkilidir (Öztop & Toptaş, 2022).

LGS matematik testinde sadece sözel metinler değil; bunların yanında tablolar, grafikler ve şekillere de yer verilmektedir. Bu tür sorular, öğrenciden;

- Grafikteki veriyi okuyup çözümlemesini,
- Veriler arası ilişki kurmasını,
- Görsel temsil ile metin arasında bağlantı kurmasını talep eder.

Bu da dijital ve sayısal okuryazarlığın matematikte ne kadar önemli hâle geldiğini gösterir (OECD, 2023).

Sonuç olarak, matematik dersi okuryazarlık açısından sadece bir işlem alanı değil; düşünme, okuma, yorumlama ve karar verme süreçlerini kapsayan bütüncül bir öğrenme alanıdır. Özellikle LGS sınavında öğrencilerin karşılaştığı problem senaryoları, Türkçe’de geliştirilen okuma becerilerinin sayısal bağlamda da etkin biçimde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. LGS gibi beceri temelli ölçme araçlarında, matematik sorularında da okuduğunu anlama, problemi çözümleyerek yorumlama ve akıl yürütme becerileri doğrudan ölçülmektedir (Şahin, 2022; Ural, 2022). Dolayısıyla, Türkçe dersiyle matematik arasında güçlü bir bilişsel geçişkenlik vardır ve bu da branşlar arası okuma becerilerinin ne derece kritik olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Komut, 2024 ; Uzun & Ağaç, 2023).

2.4.3. LGS Fen Bilimleri Dersi Sorularında Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi

Fen bilimleri testi, doğrudan bilgi hatırlama yerine, bilimsel araştırma basamaklarını algılama becerilerini (tahmin, gözlem, çıkarım) ölçmeye yönelik senaryolarla desteklenmiş

sorulardan oluşmaktadır. (Güngör & Saraçoğlu, 2023; Güneş, 2023). Özellikle 2023 ve 2024 LGS fen sorularında, deney düzenekleri, grafik okuma ve tablo yorumlama becerilerini sınanan sorulara ağırlık verilmiştir.

Bu derste, okuma ve yorumlama becerileri, öğrencilerin deney düzenekleri, grafik ve tablo yorumlama gibi soyut bilgileri anlamlandırmasında büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda, Fen Bilimleri dersi yalnızca bilimsel içerik değil, aynı zamanda öğrencilerin metin çözümleme becerilerini de değerlendirmektedir. Fen bilimleri dersine ait LGS soruları, çoğunlukla anlama ve uygulama basamaklarında yer almakta, taksonomide daha ileri düzeyde bulunan bilişsel becerilere sınırlı yer verilmektedir (Güneş, 2023).

Fen Bilimleri testi, öğrencilerin doğayı anlama, bilimsel süreç becerilerini kullanma ve bilimsel bilgileri yorumlayarak problem çözme becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Ancak son yıllarda özellikle LGS’de, fen sorularının yalnızca bilgi hatırlama değil; okuduğunu anlama, çıkarım yapma ve veri yorumlama becerilerini ölçme odaklı olarak kurgulandığı görülmektedir (Güneş, 2023; Güngör & Saraçoğlu, 2023).

2.4.4. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularında Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testi sorularında öğrencilerin başarılarının yalnızca tarihsel bilgiye değil, metni analiz etme, olaylar arası ilişki kurma ve bağlamdan anlam çıkarma becerilerine de dayandığı görülmektedir. Özellikle LGS’de sorulan tarihsel metinler, bilgiyi hatırlatmanın ötesinde yorumlama ve karşılaştırma yapmayı zorunlu kılmaktadır. Güven ve Akdağ’ın (2023) çalışmasına göre, öğretmenler merkezi sınavların kapsam geçerliliğinin düşük olduğunu ve soru sayısının azlığının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

LGS’de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testi sorularında yorumlama becerisi yalnızca tarihsel bilgiyle sınırlı değildir. Öğrencilerin sorularda verilen metinsel ipuçlarını kullanarak neden-sonuç ilişkisi kurmaları ve tarihsel bağlamı yorumlamaları gerekmektedir. LGS’de yer alan metin odaklı sorular, öğrencinin tarihsel olayları okuyarak anlamasını, analiz etmesini ve çıkarımda bulunmasını şart koşmaktadır (Hançer & Özmen, 2023). LGS sınavlarında öğrencilerin tarih bilgisini yalnızca ezberleme düzeyinde değil, aynı zamanda

yorumlama ve analiz etme becerileriyle kullanmaları beklenmektedir (Çakmak & Yiğen, 2023). Özellikle bu dersle ilgili sorular, öğrencilerin metinleri anlama, görselleri yorumlama ve tarihsel bağlamda çıkarım yapma yetkinliklerini ölçmeye yöneliktir (Palaz, Kılcan & Birbudak, 2023).

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki soruların kapsam geçerliliğinin düşük olması, öğretmen görüşleriyle de desteklenmiştir. Bu da öğrencilerin metin temelli sorularda yorumlama becerilerine ağırlık vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri, soruların dersin doğasına uygun olarak daha analitik olması gerektiğini vurgulamaktadır (Hançer & Özmen, 2023). LGS sınavlarında metin bazlı sorular, genellikle öğrencilere verilen tarihî bir pasajın anlaşılması ve yorumlanması esasına dayanmaktadır (Öntaş, Çoban & Yıldırım, 2020). Görseller ve haritalar, tarih derslerinde önemli bir öğrenme aracıdır ve LGS'de bu unsurları içeren sorulara sıklıkla yer verilmektedir (Güven & Akdağ, 2023).

2.4.5. LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sorularında Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, yalnızca dinî bilgi aktarımı değil; aynı zamanda öğrencilerin metin okuma, değer çözümleme, eleştirel bakışla olay ve kavramları değerlendirebilme ve çıkarım yapma odaklı bir ders olarak yapılandırılmıştır.

LGS kapsamındaki Din Kültürü test soruları, genellikle kısa senaryo ya da ayet-hadis içerikli metinlere dayalıdır. Öğrencilerden yalnızca doğrudan bilgi hatırlamaları değil; bu bilgileri bağlam içinde anlamlandırmaları, verilen mesajları çıkarımlarla yorumlamaları ve ahlaki-sosyal sonuçlara ulaşmaları beklenmektedir (Aksakal, 2023).

2017-2022 yılları arasında LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alt testinde sorulan 50 soruyu, Bloom'un Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde inceleyen bir çalışmada; bilişsel süreç açısından soruların çoğunlukla alt düzey becerilerden hatırlama (5 soru) ve özellikle anlama (33 soru) basamaklarında toplandığı, uygulama basamağında hiç soru bulunmadığı, üst düzey becerilerden yalnızca çözümleme basamağında 12 soru yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, sınav sorularının bilişsel açıdan düşük düzeyde kaldığını ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmekten uzak olduğunu göstermektedir (Aksakal, 2023).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. PISA ve TIMSS Gibi Sınavlarda Okuduğunu Anlama Becerisi ve Akademik Başarı İlişkisi

Uluslararası öğrenci değerlendirme sistemleri olan PISA ve TIMSS, becerilerinin öğrencilerin genel akademik başarıları üzerindeki etkisini sistematik olarak analiz eden küresel ölçme araçlarıdır. Bu sınavlar, sadece dil derslerindeki başarıyı değil; aynı zamanda fen bilimleri, matematik ve sosyal bilimler gibi disiplinlerdeki başarıyı da okuduğunu anlama düzeyine bağlamaktadır (OECD, 2023).

Okuma becerilerinin akademik başarı üzerindeki etkisi, yalnızca dilsel alanlarla sınırlı olmayıp matematik ve fen bilimleri gibi disiplinleri de kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar, okuduğunu anlama becerisinin düşük olmasının, öğrencilerin problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Yıldız, 2013; Whitten, Labby & Sullivan, 2016). Özellikle PISA gibi uluslararası değerlendirmelerde, metin tabanlı soruların çözümünde okuma becerilerinin kritik bir rol oynadığı düşünüldüğünde, bu alandaki eksikliklerin genel başarıyı düşürdüğü söylenebilir.

PISA 2018 ve 2022 verilerine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile sayısal dersler arasında güçlü ve pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. OECD tarafından yayımlanan raporda, okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilerin hem matematikte hem fen bilimlerinde daha başarılı oldukları, bu başarının yalnızca bilgiye değil; bilgiyi anlama, çıkarım yapma ve uygulama becerilerine dayandığı vurgulanmaktadır (OECD, 2023).

Mullis ve diğerleri (2020) tarafından yapılan TIMSS raporlamalarında da benzer bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin özellikle fen bilimleri derslerinde metin yoğunluklu sorularda başarılı olabilmeleri için, grafik, tablo ve açıklayıcı metinleri doğru yorumlama, ön bilgileri yeni durumlara uygulayabilme ve veri analizi yapabilme gibi üst düzey okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir.

PISA 2018 verilerine göre, Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerileri OECD ortalamasının altında kalmakta ve bu durum özellikle matematik ve fen bilimleri gibi alanlardaki başarıyı da düşürmektedir (Okatan, 2021).

Uluğ (2019), PISA 2015 verilerini analiz ederek öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılımı ile okuma puanları arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Bu da, okuma becerilerinin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini doğrulamaktadır. Diğer yandan, Erden (2020) tarafından öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan çalışmada, PISA benzeri soruları çözmede zorlanan öğrencilerin temel nedeni olarak okuduğunu anlamada yaşadıkları sıkıntılar gösterilmiştir.

Şivkin, Aksoy ve Erdoğan (2020) tarafından yapılan araştırma, PISA tarzı matematik sorularında okuduğunu anlama becerisinin öğrenci performansı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, sözel problemlerin çözümünde metin analizinin kritik bir rol oynadığı ve öğrencilerin başarısının büyük ölçüde metni doğru yorumlama becerilerine bağlı olduğu sonucuna varılmıştır.

2.5.2. LGS’de Okuma-Anlama Becerisi Üzerine Yapılan Bilimsel Çalışmalar

Türkiye’de Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesine ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar, öğrencilerin bu becerilerinin genel akademik başarılarını büyük ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Liselere Geçiş Sistemi (LGS), öğrencilerin sadece akademik bilgi düzeyini değil; bu bilgiyi anlamlandırma, analiz etme, yorumlama gibi üst düzey düşünme becerilerini de ölçmeyi hedefleyen bir sınav yapısıdır. Bu nedenle, okuduğunu anlama becerisi LGS başarısının belirleyici bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Yakın zamanda yapılan pek çok çalışma, bu becerinin özellikle Türkçe, matematik, fen bilimleri ve inkılap tarihi testlerinde başarıya doğrudan etki ettiğini ortaya koymuştur.

Yıldırım ve Benzer (2024), 2023 LGS Türkçe sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analiz etmiş ve soruların büyük ölçüde 'anlama' ve 'hatırlama' basamaklarında yoğunlaştığını, üstbilişsel bilgi ile uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında ise soru bulunmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, LGS’de üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruların artırılmasını önermiştir.

Batur, Ulutaş ve Beyret (2019) tarafından yapılan içerik analizinde, 2018 LGS Türkçe sorularının büyük bir kısmının PISA’nın 2. ve 3. düzey okuma becerileri hedefleriyle örtüştüğü, ancak 4, 5 ve 6. düzey gibi üst seviye becerileri ölçen sorulara yeterince yer

verilmediği bulunmuştur. Bu durum, LGS'nin uluslararası sınav standartlarına kısmen yaklaştığını, ancak üst düzey becerilerin ölçülmesi konusunda eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Takıl ve Sayın (2023), Türkçe öğretmenlerinin LGS'de yer alan üst düzey düşünme becerilerini ölçen "beceri temelli soruları" hazırlarken metin seçimi, soru yapılandırma ve kazanımlarla uyum sağlama konularında zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Araştırmada, öğretmenlerin bu soruları tanımlarken eleştirel düşünme, yaratıcılık ve bağlam temelli yorumlama becerilerini eksik kavradıkları; LGS'nin PISA ile benzer şekilde günlük yaşam bağlantılı metinler ve çoklu beceri ölçen sorular içermesine rağmen, öğretmenlerin ders kitaplarındaki geleneksel metinlere bağımlı kaldığı belirlenmiştir.

Çakmak ve Yiğen (2023), LGS'de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik soru sayısının azlığının (10 soru) ve katsayı değerinin düşük olmasının (1 puan), öğrencilerin bu derse yönelik motivasyonunu olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmada, özellikle Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri gibi derslerin soru sayısının (20 soru) ve katsayılarının (4 puan) yüksek olmasının, öğrencileri sınav stratejisi gereği bu derslere yönlendirdiği; İnkılap Tarihi gibi milli bilincin aktarılmasında kritik rol oynayan derslerin önemsizleşmesine yol açtığı belirtilmiştir. Ayrıca, soruların okuma-anlama becerilerini ölçen bağlam temelli yapısının, soyut tarihsel kavramların öğrenilmesinde zorluk yarattığı ve öğrencilerin "çalışmasam da yapabilirim" algısını pekiştirdiği vurgulanmıştır.

Öntaş, Çoban ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan araştırma, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerindeki akademik başarılarının, LGS kapsamındaki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük test başarısını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Çalışmada, 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler derslerindeki yazılı sınav başarı puanları ile 8. sınıf İnkılap Tarihi dersi başarısı ve LGS test sonuçları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Aksakal (2023) tarafından yapılan çalışmada, 2017-2022 yılları arasında LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alt testinde sorulan 50 soru, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre soruların büyük çoğunluğunun (%76) alt düzey bilişsel becerileri ölçen hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Üst düzey düşünme becerilerinden ise yalnızca çözümleme basamağında (%24) oranında soru yer alırken, uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında hiç soru bulunmamıştır.

Bu araştırmalar, LGS'deki akademik başarının yalnızca bilgi birikimiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin bu bilgiyi disiplinler arası bağlamda yapılandırma, analiz etme ve uygulama becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.5.3. Türkçe Dersinde Kazanılan Becerilerin Diğer Branşlara Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Türkçe dersi yalnızca bir dil dersi değil; aynı zamanda bireyin tüm akademik hayatını etkileyen okuma, anlama, yorumlama ve düşünme becerilerinin gelişiminde temel rol oynayan çok yönlü bir öğrenme alanıdır. Öğrencilerin bu derste kazandığı okuma-anlama ve yorumlama becerileri, diğer sözel ve sayısal alan branşlarında da öğrenme etkinliğini doğrudan etkilemektedir.

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin matematik, fen bilimleri gibi farklı disiplinlerdeki problemleri çözebilmelerinin ve metin tabanlı soruları anlayabilmelerinin, Türkçe dersinde edindikleri okuryazarlık becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. PISA 2022 sonuçları, Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerinde temel yeterlilik düzeyine ulaşma oranının (%70.7), matematik (%61.3) ve fen (%75.3) alanlarındaki performansla ilişkili olduğunu göstermektedir (MEB, 2024c) Bu veriler, özellikle metin analizi ve problem çözme gerektiren sorularda, Türkçe okuryazarlık becerilerinin disiplinlerarası başarı için kritik bir temel oluşturduğunu göstermektedir.

Karadayı (2022) tarafından yürütölen araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile matematiksel problem çözme performansları arasında anlamlı bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Bu tespit, problem durumunun kavranması, verilerin analiz edilmesi ve çözüm stratejilerinin geliştirilmesi gibi zihinsel süreçlerin, okuma becerilerinin gelişmiş olmasıyla kolaylaştığını ortaya koymaktadır.

Dilekçi ve Karatay (2019) ise Türkçe öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, LGS Türkçe sorularının, dersin öğretim programı açısından genellikle uyumlu olduğunu; ancak bu soruların çoğunun hâlâ anlama düzeyinde kaldığını ve üst düzey düşünme becerilerinin yeterince ölçölmediğini belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin diğer derslerde karşılaştığı karmaşık metinli soruları çözme becerilerini de sınırlayabilmektedir.

Yıldırım ve Benzer'in (2023) araştırması, 2022 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımını incelemiş ve soruların ağırlıklı olarak 1a, 1b ve 2. düzeylerde yoğunlaştığını, üst düzey becerileri (4, 5, 6. düzeyler) ölçen soruların bulunmadığını ortaya koymuştur. Çalışma, öğrencilerin disiplinler arası başarısı ve uluslararası sınavlara hazırlık için Türkçe müfredatında ve sınav sisteminde üst düzey düşünme becerilerini hedefleyen soruların artırılması gerektiğini önermektedir.

Uluslararası değerlendirmeler de bu ilişkiyi desteklemektedir. OECD'nin (2023) PISA raporunda, okuryazarlık becerilerinin sadece edebiyat değil, aynı zamanda matematiksel problem çözme ve bilimsel okuryazarlık süreçlerinde de belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Özellikle çıkarım yapma, tablo ve grafik yorumlama ve çoklu veri kaynaklarını analiz etme gibi becerilerin temeli, Türkçe dersinde kazanılan okuma stratejilerine dayanmaktadır.

Bu bağlamda, yalnızca Türkçe öğretmenlerinin değil; tüm branş öğretmenlerinin öğrencilerin metni anlamlandırma, içerik çıkarımı yapma ve çoklu veri kaynaklarıyla ilişki kurma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler uygulamaları önem kazanmaktadır (Takıl & Sayın, 2023).

Sınav sorularının niteliğine ilişkin araştırmalar sadece içerik analizleri ile sınırlı kalmamış, aynı zamanda paydaş görüşlerini de irdelemiştir. Erden'in (2020) nitel çalışması, matematik, Türkçe ve fen bilimleri öğretmenlerinin LGS sınavındaki beceri temelli sorularına yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin önemli bir kısmı bu soruların ders kazanımlarıyla uyumlu olmadığını, özellikle Türkçe ve matematik derslerinde kazanımların üzerinde bir içerik taşıdığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler mevcut öğretim programlarının ve ders kitaplarının beceri temelli soruların çözümüne yönelik yeterli rehberlik sağlamadığını, bu nedenle ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri ise soruların günlük yaşamla ilişkili ve yaratıcı olduğu yönünde olumlu görüşler bildirmiştir. Bununla birlikte, tüm branşlardaki öğretmenler beceri temelli soruların öğrenme-öğretme süreçlerinde yeni bir ders işleme yaklaşımını gerektirdiğini ve hizmet içi eğitim ihtiyacını artırdığını vurgulamıştır (Erden, 2020).

Bu bulgular, merkezi sınavların değişen yapısının sınıf içi uygulamalara yansıdığına ve öğretim programlarının uygulanmasında yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulabileceğine işaret etmektedir. Sınav paydaşlarını da dikkate alan bu çok yönlü bakış, merkezi sınav sistemindeki değişimin yalnızca akademik performansı değil, öğretme-öğrenme süreçlerini ve paydaş tutumlarını da etkilediğini göstermektedir.

Özetle, literatürde LGS sınav sorularına ilişkin yapılan araştırmalardan anlaşılan; okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin ölçülmesi, müfredat kazanımlarıyla uyum ve disiplinlerarası okuryazarlık temaları etrafında yoğunlaşmıştır. Nitel içerik analizine dayalı araştırmalar, TEOG döneminde sınav sorularının büyük ölçüde öğrencilerin okuma becerileriyle baş edilebilecek şekilde tasarlandığını, LGS ile birlikte soruların üst düzey düşünme ve okuryazarlık becerilerine yöneldiğini ortaya koymaktadır. Bununla beraber, PISA ölçeğinde yapılan karşılaştırmalar LGS sorularının halen orta düzey okuma yeterliliklerine odaklandığını, en üst düzey bilişsel becerileri yeterince kapsamına almadığını göstermektedir. Nicel çalışmalar ise öğrencilerin okuma alışkanlığı, akıcı okuma düzeyi ve anlama becerisinin sınav başarısında belirleyici olduğunu sayısal verilerle desteklemiştir. Hem makale hem tez türündeki bu çalışmaların bulgularına odaklanıldığı zaman, Türkçe öğretim programının hedefleri ile merkezi sınav içeriklerinin paralellik gösterdiği ancak sınavların istenen düzeyde üst düzey okuryazarlık becerilerini ölçme konusunda gelişim alanlarının bulunduğu söylenebilir. Literatür, disiplinlerarası okuryazarlık yaklaşımının sınav sistemine yansımalarının kademeli olduğunu ve bu alandaki düzenleme ile araştırmaların devam ettiğini göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiştir. Nitel yöntem seçilmesinin temel nedeni, incelenen olgunun (LGS sorularının okuduğunu anlama ve yorumlama becerisiyle ilişkilerinin) derinlemesine ve yorumlayıcı bir bakış açısıyla ele alınmasını sağlamaktır. Nitel araştırmalar, sayısal genellemeden çok “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanarak olguları anlamlandırmayı hedefler (Creswell & Poth, 2018). Bu yöntem, araştırmacının, öğretmen görüşleri gibi öznel değerlendirmelerin ve yazılı dokümanların (örneğin sınav soruları) doğal bağlamında analizini mümkün kılar. Bu kapsamda araştırmada doküman incelenmesi yapılmış ve soru değerlendirme formları kullanılmıştır. Doküman incelemesi, nitel araştırmalarda yazılı dokümanların planlı ve ayrıntılı şekilde incelenmesini içeren bir yöntem çeşididir (Çepni, 2011).

Araştırmada veri kaynakları yazılı dokümanlar olduğu için doküman analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili yazılı materyallerin sistematik bir şekilde toplanıp incelenmesi sürecidir. Başka bir deyişle, birincil veri kaynağı konumundaki çeşitli yazılı metinlerin toplanması, sorgulanması ve çözümleyici bir bakış açısıyla analiz edilmesi doküman analizinin özünü oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada 2023 ve 2024 yıllarına ait LGS soruları birer doküman olarak ele alınmış; soruların metinleri ve içerikleri, okuduğunu anlama becerisi yönüyle analiz edilmek üzere veri olarak kullanılmıştır. Nitel araştırma deseninde elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz, toplanan nitel verilerin önceden belirlenmiş kavram ve temalar doğrultusunda düzenlenip tanımlanması ve yorumlanması sürecini ifade eder. Yıldırım ve Şimşek’in (2018) belirttiği üzere, betimsel analizde veriler araştırma amaçlarına uygun bir çerçeveye göre özetlenir ve anlamlandırılır. Bu araştırmada da doküman analiziyle elde edilen bulgular ve öğretmen görüşleri, betimsel bir yaklaşımla önceden belirlenen kategorilere ayrılarak sunulmuştur. Böylece LGS sorularının okuma ve

anlama becerileri yönünden mevcut durumu, kuramsal bir çerçeve ışığında sistematik olarak ortaya konmuştur.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu, hem doküman temelli hem de katılımcı destekli olarak yapılandırılmıştır. Bu durum, araştırmada gerek içerik çözümlemesi gerekse de uzman değerlendirmeleriyle derinlemesine analiz yapılmasını mümkün kılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman incelemesi kapsamında, 2023 yılında toplam 80, 2024 yılında ise Fen Bilimleri testinde bir sorunun iptal edilmesi nedeniyle toplam 79 olmak üzere, toplamda 159 soru değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca, araştırma için her branştan ikişer öğretmen olmak üzere toplam 10 öğretmenden, LGS sınav sorularını değerlendirmek için hazırlanan Ek-1'deki değerlendirme formları aracılığıyla görüşler alınmıştır.

Farklı branşların dâhil edilmesiyle, LGS sınav sorularının okuma becerisi boyutunun disiplinler arası bir perspektifle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu durum, araştırma problemine ilişkin olası tüm boyutları ortaya koymaya yardımcı olarak bulguların aktarılabilirlik niteliğini de artırmaktadır (Maxwell, 2005). Öğretmenler, son iki yılın LGS sorularını, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi çerçevesinde kendi branşları açısından değerlendirme formları üzerinden değerlendirmişlerdir. Ayrıca araştırmacı, her bir sorunun Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hangi kazanımla ilişkili olduğu konusunu ilgili branş öğretmenlerinin de görüşlerini dikkate alarak tespit etmiştir. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere EK-2'de yer verilmiştir. Katılımcı bilgileri etik kurallar çerçevesinde anonimleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Araştırmanın veri toplama sürecinde iki farklı araç kullanılmıştır: Doküman incelemesi ve soru değerlendirme formu. Birinci veri grubu, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 ve 2024 yıllarında yayımlanan LGS Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ait sınav sorularıdır. Bu sorular

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) resmî internet sitesinden elde edilmiştir (<https://odsgm.meb.gov.tr>).

İkinci veri grubu, her dersten ikişer öğretmen olmak üzere toplam 10 öğretmene uygulanan değerlendirme formu ile elde edilmiştir. Ek-1’de yer verilen LGS sorularını değerlendirme formları, öğretmenlerin son iki yılın LGS sorularını kendi branşları açısından “okuduğunu anlama ve yorumlama” becerileri açısından değerlendirip görüş belirtmelerine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Soru değerlendirme formunun hazırlanmasında uzman görüşü alınmış; ön uygulama sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler yazılı hâle getirilerek içerik çözümlemesine uygun biçimde düzenlenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Öğretmenlerden randevu alınarak görüşmeler etik kurallara uygun biçimde yapılmış; ses kayıtları alınmadan önce katılımcılardan sözlü ve yazılı onam alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, LGS sorularının 'okuduğunu anlama ve yorumlama' becerisiyle ilişkili olup olmadığına yönelik düşünceleri alınmıştır.

Elde edilen öğretmen görüşleri, yazılı forma dönüştürülmüş ve içerik çözümlemesine uygun şekilde kodlanmaya hazır hâle getirilmiştir. Görüşme formları anonimleştirilmiş ve veri gizliliği ilkesine uygun olarak arşivlenmiştir.

Bu süreçte, hem MEB kaynaklı sınav dokümanları hem de öğretmen görüşleri, araştırma amacına uygun olarak sistematik biçimde toplanmış ve analiz sürecine aktarılmıştır. Verilerin toplanmasında şeffaflık, güvenilirlik ve etik uygunluk temel ilkeler olarak benimsenmiştir. Bu veri toplama süreci hem doküman temelli analiz hem de katılımcı görüşlerine dayalı içerik çözümlemesi ile desteklenmiş; böylece araştırmada veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Patton, 2014).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli bir amaca yönelik olarak yazılı, sözlü ya da görsel verilerde anlamlı temaların ve kalıpların sistematik biçimde ortaya çıkarılmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Doküman incelemesi kapsamında, 2023 ve 2024 LGS’de yer alan toplam 159 soru, “okuduğunu anlama” ve “yorumlama” becerilerine hitap edip etmediği yönünden değerlendirilmiştir. Sorular, kategorilere ayrılarak betimleyici ve çözümleyici yaklaşımla ele alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, frekans ve yüzde dağılımları verilerek betimlenmiştir.

Araştırmanın başlangıç aşamasında, LGS sorularının okuduğunu anlama ve yorumlama becerisiyle ilişkisini analiz etmek amacıyla hazırlanan değerlendirme formlarında, sorular “doğrudan ilişkili” ve “dolaylı ilişkili” olmak üzere iki temel kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu ikili sınıflandırma, 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma kazanımlarına ve araştırmanın temel problemine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Ancak veri toplama sürecinde öğretmen katılımcıların bazı sorulara ilişkin değerlendirmelerinde, yalnızca okuma becerilerinin değil, aynı zamanda belirli bir düzeyde alan bilgisi kullanımının da zaruri olduğu noktasında ortak kanaat belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar, bazı soruların hem metnin ya da görselin dikkatli bir şekilde okunup yorumlanmasını hem de ilgili branşa ait ön bilgilerin kullanılmasını zorunlu kıldığını ifade etmişlerdir. Bu tür durumlarda öğretmenler, tekil bir kategoriyle (yalnızca doğrudan ya da yalnızca dolaylı) sınırlı bir değerlendirme yapmamış; yorumlarında her iki ilişki biçiminin birlikte yer aldığını belirtmişlerdir. Bu gözlem doğrultusunda, araştırma süreci içinde mevcut sınıflandırma sistemine üçüncü bir kategori eklenmesi gerekliliği doğmuştur. Bu kapsamda çalışmaya “karma ilişkili soru” kategorisi dâhil edilmiştir. Karma ilişkili sorular, öğrencinin metni ya da görseli anlama ve yorumlama becerisini öncelikli olarak devreye soktuğu, ancak buna ek olarak belirli bir düzeyde alan bilgisine de ihtiyaç duyduğu sorular olarak tanımlanmıştır. Merriam ve Tisdell’in (2016) de vurguladığı gibi, nitel araştırmalar, esnek yapısı ve bağlama duyarlı veri toplama süreçleri sayesinde araştırmacının özgün yorumlar geliştirmesine ve araştırma bulgularının anlamlı, geçerli bir biçimde yapılandırılmasına olanak tanır. Bu kavramsal genişleme, nitel araştırmaların veri odaklı ve esnek yapısına uygun biçimde gerçekleştirilmiş; araştırma bulgularının özgünlüğü ve geçerliliği artırılmıştır. Böylece, öğretmen görüşlerinden elde edilen doğrudan deneyimlerin sınıflandırmaya yansması sağlanmış ve analiz süreci gerçek verilere dayalı olarak derinleştirilmiştir.

Bu çerçevede soru türleri üçlü tanımlamaya tabi tutulmuştur. Buna göre:

- *Doğrudan İlişkili Sorular:* Öğrencinin yalnızca okuma becerilerini kullanarak, yani metni ya da görseli dikkatlice okuyup yorumlayarak çözebildiği sorulardır. Bu tür

sorular; herhangi bir alan bilgisi gerektirmeyen ve yalnızca soru metninde geçen terimlerin anlamını bilmenin yeterli olduğu, okuduğunu anlama, metin çözümleme, çıkarım yapma ve grafik okuma gibi temel bilişsel süreçlere dayanarak çözülebilen sorulardır.

- *Dolaylı İlişkili Sorular:* Öğrencinin soruyu çözebilmesi için yalnızca metni anlaması ve metinden çıkarımlar yapması yeterli olmayıp, konuya dair ön bilgilerle donanmış olması gereken sorulardır. Bu tür sorular öncelikli olarak alan bilgisine (örneğin matematiksel kavramlar, dilbilgisi kuralları) dayalıdır; ancak içerdiği açıklama, yönerge veya problem senaryosu okuma becerisini de kısmen de olsa devreye sokar.
- *Karma İlişkili Sorular:* Hem metni/görseli anlayıp yorumlamayı hem de belirli bir düzeyde alan bilgisine sahip olmayı gerektiren sorulardır. Öğrenciden, okuduğu veya incelediği bilgiyi ön bilgileriyle birleştirerek yorum yapması beklenir. Bu yönüyle bu tür sorular hem doğrudan hem de dolaylı ilişkili özellikler taşır. Bu tür sorularda metni ya da görseli anlama ve yorumlama becerisi öncelikli konumdadır ancak buna ek olarak belirli bir düzeyde alan bilgisine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Toplanan veriler, iki ekseninde analiz edilmiştir:

- *Bilişsel İlişki Düzeyi:* Her soru, okuma ve yorumlama becerisiyle doğrudan, dolaylı veya karma ilişkili soru kategorilerinden biri olarak sınıflandırılmıştır.
- *Kazanımlarla İlişkilendirme:* Her soru, Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlarla eşleştirilmiştir.

Analizler sonucu elde edilen bulgular sonucunda:

- Branşlara ve yıllara göre doğrudan-dolaylı- karma ilişkili sorulara yönelik veri tabloları oluşturulmuş.
- Her branşta hangi Türkçe kazanımlarının öne çıktığına dair tespitler yapılmıştır.

Soruların değerlendirilmesinde hem doküman incelemesi (LGS soruları) hem de uzman öğretmen görüşleri birlikte kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin değerlendirme formu yanıtları ile araştırmacı analizi karşılaştırılmış; ortak görüşlerin oranı yüksek çıkmıştır. Her sorunun, okuduğunu anlama becerisiyle çözülüp çözülemediği ve ilişkili Türkçe kazanımı ayrı ayrı ele alınmıştır.

Verilerin analiz sürecinde güvenilirliği ve geçerliği sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırma kapsamında, her derse ait 2023 ve 2024 LGS soruları, ilgili branştan iki farklı öğretmen tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin soruları “doğrudan

ilişkili”, “karma ilişkili” ve “dolaylı ilişkili” olarak sınıflandırması sonucunda, görüş birliği düzeyini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır: $\text{Güvenirlik Katsayısı} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$. Bu kapsamda her ders için, her yıl ayrı ayrı olmak üzere uzmanların değerlendirmeleri karşılaştırılmış ve her soru için aynı kategoriye işaretleyip işaretlemedikleri belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda, her branş için hesaplanan görüş birliği değerleri ve toplam güvenilirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 1 *Branşlara göre Miles-Huberman güvenilirlik katsayısı*

Branş	Yıl	Soru Sayısı	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Güvenirlik Katsayısı
Türkçe	2023	20	18	2	0.90
Türkçe	2024	20	17	3	0.85
Matematik	2023	20	20	0	1.00
Matematik	2024	20	17	3	0.85
Fen Bilimleri	2023	20	20	0	1.00
Fen Bilimleri	2024	19	17	2	0.89
T.C. İnkılap Tarihi	2023	10	10	0	1.00
T.C. İnkılap Tarihi	2024	10	10	0	1.00
Din Kültürü	2023	10	10	0	1.00
Din Kültürü	2024	10	10	0	1.00

Tablodan da görüleceği üzere, uzman görüşleri arasında genel olarak yüksek düzeyde bir tutarlılık sağlanmıştır. Güvenirlik katsayılarının tamamı 0.85’in üzerindedir ve bu değer Miles ve Huberman’ın önerdiği 0.80 sınırının üzerinde olduğundan, uzman görüşlerinin araştırmaya güvenilir biçimde yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan LGS Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularının okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, Birinci Bölüm’de ifade edilen alt problemlere cevap bulunması amacıyla doküman analizi ve soru değerlendirme formlarına verilen yanıtlar üzerinden oluşturulmuştur.

4.1. LGS Sorularının Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlişkisi

Bu başlık altında, birinci alt problemle ilgili bulgulara yer verilecektir. Bu çerçevede, 2023 ve 2024 yıllarında gerçekleştirilen LGS sınavlarında yer alan toplam 159 soru, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisiyle ilişkileri açısından üç kategoriye ayrılarak değerlendirilmiştir: Doğrudan ilişkili, karma ilişkili ve dolaylı ilişkili sorular.

İncelemeye Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ait sorular dâhil edilmiştir. Her soruya iki alan uzmanı (Ö1 ve Ö2) tarafından ilişki türü ataması yapılmış, uzmanlar arasında görüş birliği sağlanamayan durumlarda nihai karar araştırmacı tarafından verilmiştir. Doğrudan ilişkili, karma ilişkili ve dolaylı ilişkili soruların tanımları ve birbirinden farkları Üçüncü Bölüm’de ele alınmıştır. Ayrıca Ek-3’te 2023 ve 2024 LGS sorularından seçilmiş, her branştan birer adet doğrudan, dolaylı ve karma ilişkili olarak sınıflandırılmış soru örneklerine ve seçilen sorulardan her biri için doğrudan, dolaylı veya karma ilişkili olarak sınıflandırılma gerekçelerine uzman cevapları çerçevesinde yer verilmiştir.

2023 yılında toplam 80, 2024 yılında ise Fen Bilimleri testinde bir sorunun iptal edilmesi nedeniyle toplam 79 olmak üzere, toplamda 159 soru değerlendirmeye alınmıştır. Aşağıdaki tabloda, her iki yıla ait ilişki türlerine göre toplam frekanslar yer almaktadır:

Tablo 2. LGS sınavlarındaki yıllara göre ve toplamda doğrudan dolaylı ve karma soru sayıları

İlişki Türü	2023 (f)	2024 (f)	Toplam (f)
Doğrudan	27	27	54
Karma	18	13	31
Dolaylı	35	39	74

Bu verilere göre, toplamda 159 sorunun %34'ü doğrudan, %19,5'i karma, %46,5'i ise dolaylı biçimde okuduğunu anlama becerisiyle ilişkilidir. Özellikle 2024 yılında dolaylı ilişkili soru sayısının, doğrudan ilişkili sorulardan anlamlı ölçüde fazla olduğu görülmektedir.

Soruların branşlara göre ilişki türlerine dağılımını değerlendirmek amacıyla Ki-kare (χ^2) bağımsızlık testi uygulanmıştır. Bu analiz, soruların branşları ile ilişki türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmektedir.

Tablo 3. 2023 ve 2024 LGS sonavlarında branşlar bazında ilişki türüne göre toplam soru sayıları

Branş	Doğrudan (f)	Karma (f)	Dolaylı (f)
Türkçe	26	4	10
Matematik	1	12	27
Fen Bilimleri	5	5	29
T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	11	3	6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	11	7	2

Bu dağılıma göre yapılan Ki-kare testi sonucu: p değeri 0.01'den küçük bulunduğu için, branş ile ilişki türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Etki büyüklüğünü ölçmek amacıyla hesaplanan Cramér's V değeri: Cramér's V = 0.442 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, değişkenler arasında orta ile yüksek düzey arasında güçlü bir ilişki olduğunu

göstermektedir. Yani, soruların hangi branşa ait olduğu ile bu soruların hangi tür ilişkiyi (doğrudan, karma, dolaylı) kurduğu arasında tesadüfi olmayan, anlamlı bir bağlantı vardır. Başka bir ifadeyle, her branş benzer oranlarda her türden ilişkiyi kullanmamaktadır; bazı branşlar belirli ilişki türlerini daha fazla ya da daha az kullanma eğilimindedir.

Örneğin:

- Türkçe sorularının büyük bir kısmı doğrudan ilişkilidir.
- Matematik soruları çoğunlukla dolaylı ve karma ilişkilidir.
- Fen Bilimleri soruları da benzer şekilde büyük ölçüde dolaylı ilişkilere yer vermektedir.
- Din Kültürü ve İnkılap Tarihi soruları ise daha çok doğrudan ve karma ilişkiler kurmaktadır.

Etki büyüklüğünü ölçmek amacıyla hesaplanan Cramér's V değeri 0.442 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, farklılıkların güçlü mü, zayıf mı olduğunu anlamak için kullanılan bu değerdir ve hesaplanan değer istatistikte orta ile yüksek arasında değişen bir etki büyüklüğüne karşılık gelir. Bu da demektir ki, branş ile sorularda görülen ilişki türü arasındaki bağ sadece anlamlı değil, aynı zamanda eğitimsel olarak da dikkate değer bir kuvvete sahiptir.

Frekans dağılımı ve istatistiksel analizler birlikte değerlendirildiğinde, LGS'deki soruların okuduğunu anlama becerisiyle doğrudan ilişkilendirilmesinin sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle matematik ve fen bilimleri sorularının önemli bir kısmı, işlem temelli, grafik okuryazarlığı gerektiren ve bağlamsal bilgiye dayalı içeriklerden oluştuğu için çoğunlukla dolaylı veya karma ilişkili olarak sınıflandırılmıştır. Buna karşılık Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Din Kültürü derslerinde doğrudan ilişki türünün daha belirgin olduğu gözlemlenmiştir.

4.2. Sözel ve Sayısal Derslerin LGS Sınavlarındaki Alt Test Sorularının Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlişkisi

Bu başlık altında, ikinci alt problemle ilgili bulgulara yer verilecektir. Buna göre, 2023 ve 2024 LGS sınavlarında yer alan sorular, ait oldukları ders grubuna göre sözel ve sayısal

olarak sınıflandırılmış; her gruptaki soruların okuduğunu anlama becerisiyle ilişkisi frekans dağılımı ve istatistiksel analizleriyle değerlendirilmiştir.

Her dersin 2023 ve 2024 verileri birleştirilmiş; uzman görüşleri ve araştırmacı kararıyla oluşturulan nihai ilişki türleri (doğrudan, karma, dolaylı) belirlenmiştir. Tablo 4'te buna ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 4. *Sözel ve sayısal ders grubundaki sorulara göre ilişki türü frekansı*

İlişki Türü	Sözel (f)	Sayısal (f)
Doğrudan	48	6
Karma	14	17
Dolaylı	18	56

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, toplamda 159 sorunun 80'i sözel, 79'u sayısal ders grubuna aittir. Sözel derslerdeki soruların %60'ı doğrudan ilişkili iken, sayısal derslerde bu oran yalnızca %7,6'dır. Öte yandan, dolaylı ilişkili soru oranı sayısal derslerde %70'e yaklaşmaktadır. Karma ilişkili soru oranları her iki ders grubunda birbirine yakın düzeydedir (%14-%17)

Bu bulgu, sözel derslerde öğrencilerin metinleri doğrudan anlamaları ve yorumlamaları temelinde sınıandıklarını; sayısal derslerde ise okuma becerisinin dolaylı olarak, genellikle işlem, grafik ve bağlamsal içerik yoluyla ölçüldüğünü göstermektedir.

Sözel ve sayısal derslerdeki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Test sonucu: $p < 0.001$ olarak belirlenmiş, p değeri 0.05'ten küçük olduğu için, ders grubu ile ilişki türü arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Cramér's V değeri: $Cramé'r's V=0.574$ olarak bulunmuştur. Bu değer, sözel ve sayısal derslerde yer alan soruların ilişki türleri açısından yüksek düzeyde güçlü bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sözel derslerde okuduğunu anlama becerisinin doğrudan ve açık bir biçimde ölçüldüğünü; sayısal derslerde ise bu becerinin örtülü, bağlamsal ve işlemsel biçimde değerlendirildiğini göstermektedir. Öğrenciler, sayısal sorularda metin üzerinden çıkarımda bulunmaktan çok; sayılar, tablolar, görseller ve işlemlerle yorum yapma becerilerini devreye sokmaktadır.

4.3. LGS Soruları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Tanımlanan Okuduğunu Anlama Kazanımlarıyla İlişkisi

Bu başlık altında üçüncü alt problemle ilgili bulgulara yer verilecektir. Bu çerçevede, 2023 ve 2024 LGS sınavlarında yer alan soruların, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kapsamında tanımlanmış olan okuduğunu anlama kazanımlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada sadece Türkçe testine ait sorular değil; İngilizce dışındaki diğer alt testlerindeki sorular da Türkçe programındaki kazanımlarla ilişkilendirilmiş; elde edilen veriler uzman değerlendirme formlarına dayalı olarak yapılandırılmıştır.

Aşağıdaki tabloda, LGS sorularının ilişkilendirildiği Türkçe kazanımların tümü yer almaktadır. Frekanslar hem Türkçe testine hem de diğer branş sorularına ilişkin uzman değerlendirmelerinin toplamı üzerinden belirlenmiştir.

Tablo 5. 2023-2024 LGS sınav sorularında ilişkilendirilen Türkçe kazanımlar ve frekansları

Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	Frekans (f)
T.8.3.21	Metnin içeriğini yorumlar.	159
T.8.3.14	Metinle ilgili soruları cevaplar.	119
T.8.3.35	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	69
T.8.3.32	Grafik, tablo ve şekillerdeki bilgileri yorumlar.	27
T.8.3.18	Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	20
T.8.3.25	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur	14
T.8.4.16	Yazdıklarını düzenler.	9
T.8.3.23	Metinler arasında karşılaştırma yapar.	8
T.8.3.11	Metindeki anlatım biçimlerini belirler	4
T.8.3.5	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder	4
T.8.3.9	Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	4
T.8.3.26	Yazarın bakış açısını değerlendirir.	3
T.8.3.6	Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	2
T.8.3.8	Metindeki anlatım bozukluklarını belirler	2
T.8.3.28	Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	2
T.8.4.19	Cümle türlerini tanıır.	2
T.8.3.20	Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	1
T.8.3.24	Metindeki varsayımları sorgular.	1

Tablo 5'e göre, T.8.3.14 kazanımları ve T.8.3.21 ve T.8.3.35 kazanımları, LGS sorularında en sık ilişkilendirilen kazanımlar olmuştur. Bu iki kazanım, Türkçe testinde olduğu kadar diğer branş sorularında da yoğun şekilde kullanılmış; disiplinlerarası anlamda okuduğunu anlama becerisinin temel ölçütleri hâline gelmiştir.

Bununla birlikte, T.8.3.32, T.8.3.18 ve T.8.3.25 gibi kazanımlar da branşlar arası sorularda dikkat çeken diğer alt becerilerdendir. Bu durum, LGS'nin metin odaklı soru yapılarında yalnızca içerik değil; metinle ilişki kurma, yorumlama ve grafik yorumlama becerilerinin de ölçülmeye çalışıldığını göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgular, LGS sınavının branş fark etmeksizin Türkçe dersi kazanımlarına dayalı bir ölçme stratejisi benimsediğini ortaya koymaktadır. Özellikle T.8.3.14 ve T.8.3.21 gibi temel kazanımların ağırlıklı biçimde tercih edilmesi, sınavın çoktan seçmeli formatında öğrencinin metne doğrudan erişim ve içeriği yorumlama yeterliğini öncelediğini göstermektedir.

Genel olarak, LGS sınavındaki soruların çok büyük bir bölümü, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'ndaki okuduğunu anlama kazanımları ile ilişkilidir. Bu durum, sadece Türkçe değil; tüm branşlarda metinsel yeterliğin bir ölçme aracı olarak kullanıldığını göstermekte ve sınavın disiplinlerarası okuryazarlık bakış açısını desteklemektedir.

4.4. LGS Sorularının Okuduğunu Anlama Becerisi Açısından Yıl Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu başlık altında dördüncü alt problemle ilgili bulgulara yer verilecektir. Bu çerçevede, 2023 ve 2024 LGS sınavlarında yer alan toplam 159 soru, okuduğunu anlama becerisiyle ilişki türü bakımından (doğrudan, karma, dolaylı) karşılaştırılmıştır. Burada amaç, yıllar arasında soru yapılarına ilişkin bir eğilim veya değişim olup olmadığını belirlemektir.

2023 yılında toplam 80, 2024 yılında ise bir Fen sorusunun iptal edilmesi nedeniyle toplam 79 soru değerlendirmeye alınmıştır. Her yıl için soruların ilişki türlerine göre frekans dağılımı aşağıda sunulmuştur:

Tablo 6. *Yıllara Göre Soruların İlişki Türleri Frekans Dağılımı*

Yıl	Doğrudan (f)	Karma (f)	Dolaylı (f)
2023	27	18	35
2024	27	13	39

Tablo 6'ya göre, her iki yılda da doğrudan ilişkili soru sayısı eşit ($f=27$) olup, 2024 yılında dolaylı ilişkili soruların sayısı artmış, buna karşılık karma ilişkili soru sayısı azalmıştır. Ancak bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Test sonucunda elde edilen p değeri (.602), 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için 2023 ve 2024 yılları arasında okuduğunu anlama ilişkisi açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Cramér's V değeri: Cramér's V=0.080 olarak bulunmuştur. Bu değer, etki büyüklüğünün oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yani yıl değişkeni, soru türleri arasındaki ilişki üzerinde belirleyici bir değişken olarak öne çıkmamaktadır.

Her iki yılda da doğrudan ilişki düzeyi sabit kalmış; dolaylı ilişkilendirme oranı az bir artış göstermiştir. Bu durum, LGS'nin soru yapılandırma stratejisinde büyük bir içeriksel değişikliğe gidilmediğini, ölçme becerisinin aynı doğrultuda sürdürüldüğünü göstermektedir. Ancak 2024 yılında karma ilişkili soru sayısı azalırken dolaylı ilişkili soru sayısının artması, alan bilgisinin 2023'e kıyasla daha fazla öncelendiğini göstermektedir. Son tahlilde, 2023 ve 2024 LGS uygulamaları, okuduğunu anlama becerisini ölçme biçimi bakımından süreklilik göstermekte; belirgin yapısal bir farklılık sergilememektedir.

4.5. 2023 ve 2024 LGS sorularının, Kazanımlar açısından yıl değişkenine göre incelenmesi

Bu başlık altında beşinci alt problemle ilgili bulgulara yer verilecektir. Bu çerçevede, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan LGS sınavlarında yer alan sorular, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kapsamında tanımlanan okuduğunu anlama kazanımları açısından karşılaştırılmıştır. Amaç, sınavların yıllar itibarıyla hangi kazanımlara öncelik verdiğini ve bu önceliklerde anlamlı bir değişim olup olmadığını tespit etmektir.

Değerlendirme uzman görüş formlarına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve en çok ilişkilendirilen beş kazanım üzerinden yıllar karşılaştırılmıştır:

Tablo 7. *Yıllara göre Türkçe kazanımları frekans dağılımı*

Kazanım No	2023 (f)	2024 (f)
T.8.3.21	82	77
T.8.3.14	61	58

Kazanım No	2023 (f)	2024 (f)
T.8.3.32	15	12
T.8.3.18	9	10
T.8.3.25	6	7

Tablo 7’de görüldüğü üzere, her iki yılda da en fazla ilişkilendirilen kazanımlar sırasıyla T.8.3.14 ve T.8.3.21 olmuştur. Diğer üç kazanım olan T.8.3.32, T.8.3.18 ve T.8.3.25 ise hem 2023 hem 2024 LGS sorularında daha sınırlı düzeyde kullanılmıştır.

İki yıl arasındaki kazanım kullanım farklarını istatistiksel olarak test etmek amacıyla Ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır: Test sonucunda $p=0.944$ olarak belirlenmiş, p değerinin 0.05’ten büyük olması, kazanım dağılımının 2023 ve 2024 yılları arasında anlamlı biçimde farklı olmadığını göstermektedir. Buna ek olarak hesaplanan Cramér’s V değeri: Cramér’s $V=0.050$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, yıllara göre etki büyüklüğünün çok düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, LGS sınavlarında soruların benzer kazanımlara dayalı olarak yapılandırıldığını, kazanım düzeylerinde yıllık bir sapma ya da değişim yaşanmadığını göstermektedir. Sınav sisteminin istikrarı açısından bu durum olumlu bir bulgudur. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2019) belirlediği kazanımların merkezî sınavlarda tutarlı biçimde uygulandığı, sınav yılları değişse de ölçülen becerilerde yapısal bir oynama yaşanmadığı anlaşılmaktadır.

2023 ve 2024 LGS soruları, okuduğunu anlama kazanımları açısından benzer dağılım göstermekte, sınavlarda belirli temel kazanımların (T.8.3.14, T.8.3.21) öne çıktığı görülmektedir. Kazanım kullanımında yıl değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık saptanmamış; bu da sınavların ölçme yöneliminde sürekliliği göstermektedir.

4.6. LGS Türkçe Alt Testi Sorularının, Okuduğunu Anlama İlişkisi ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki Kazanımlar Açısından Dağılımı

Bu başlık altında, altıncı alt problemle ilgili bulgulara yer verilecektir. Buna göre, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan LGS Türkçe soruları, okuduğunu anlama ilişkisi bakımından incelendiğinde soruların çoğunlukla doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. 2023 yılına ait

soruların %70'i (14 soru) doğrudan, %15'i (3 soru) karma, %15'i (3 soru) dolaylı ilişki göstermektedir. 2024 yılı için ise doğrudan ilişkilendirilen soru sayısı 12 (%60), karma 1 (%5) ve dolaylı 7 (%35) olarak kaydedilmiştir.

Bu dağılımlar, LGS Türkçe alt testinde okuduğunu anlama becerisinin ağırlıklı olarak doğrudan ilişkili sorularla ölçüldüğünü ortaya koymaktadır. 2023 yılına kıyasla 2024 yılında dolaylı ilişkilendirilen soru oranında artış gözlemlenmiştir. Bu artış, öğrencinin sadece metin içeriğini kavrama değil, aynı zamanda dil bilgisi ve yapı bilgisi gibi alan bilgilerini de okuma sürecine entegre etmesini gerektiren soruların arttığını göstermektedir.

Yıllar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonuçlarına göre, p değeri 0.972 olarak hesaplanmış ve $p > 0.05$ olduğu görülmüştür. Ayrıca etki büyüklüğünü ölçmek amacıyla hesaplanan Cramér's V değeri 0.028'dir. Bu sonuçlar, ilişki türleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ve yıllar boyunca benzer bir ölçme yapısının korunduğunu göstermektedir.

2023 ve 2024 LGS Türkçe alt testlerinde yer alan sorular, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) çerçevesinde tanımlanan kazanımlar doğrultusunda analiz edilmiştir. Her bir soru, alan uzmanları tarafından, gerek bireysel gerekse ortak değerlendirmeye ilgili kazanımlara eşleştirilmiştir. Burada amaç, soruların hangi öğrenme hedeflerini ölçtüğünü frekans temelli olarak ortaya koymaktır.

Tablo 8. LGS Türkçe soruları kazanım frekans dağılımı

Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	2023 (f)	2024 (f)	Toplam (f)
T.8.3.21	Metnin içeriğini yorumlar.	34	28	62
T.8.3.14	Metinle ilgili soruları cevaplar.	33	24	57
T.8.3.32	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	4	4	8
T.8.3.25	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	0	4	4
T.8.3.5	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1	1	2
T.8.3.6	Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	0	1	1
T.8.3.9	Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	1	1	2
T.8.3.11	Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	1	1	2
T.8.3.25	Metinler arasında karşılaştırma yapar.	0	1	1
T.8.3.24	Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	1	0	1
T.8.3.26	Metin türlerini ayırt eder.	1	1	2
T.8.3.28	Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	0	1	1
T.8.3.35	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	0	1	1
T.8.4.16	Yazdıklarını düzenler.	2	2	4

Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	2023 (f)	2024 (f)	Toplam (f)
T.8.4.19	Cümle türlerini tanıır.	0	1	1

Tablo 8'e göre, T.8.3.14 ve T.8.3.21 numaralı kazanımlar, her iki yıl boyunca en yoğun biçimde kullanılan ölçme hedefleridir. Bununla birlikte, 2024 yılında kazanım çeşitliliğinde hafif bir artış gözlenmektedir; örneğin 2023'te hiç kullanılmayan T.8.3.28, T.8.3.35 ve T.8.4.19 gibi kazanımlar 2024 sınavında en az bir kez ilişkilendirilmiştir.

2023-2024 yıllarında Türkçe testlerinde ilişkilendirilen kazanım dağılımında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-kare bağımsızlık testi sonucu $p = 0.630$ bulunmuştur. $p > 0.05$ olduğundan, iki yıl arasında kazanım kullanımında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ayrıca, Cramér's V değeri: $V = 0.280$ bulunmuştur. Cramér's V değeri ise orta düzeyde bir etki büyüklüğü göstermektedir. Bu durum, LGS Türkçe sorularının yıllar içinde büyük ölçüde benzer bir pedagojik anlayışla hazırlandığını ve öğretim programıyla uyumunun sürdüğünü göstermektedir.

2023 ve 2024 LGS Türkçe sorularında genel eğilim, metin merkezli anlamlandırma ve yorumlama becerilerinin ölçülmesidir. 2024'te sınırlı da olsa kazanım çeşitliliği göze çarpmakta, bu da sınavların zenginleştirilme çabasını yansıtabilir.

4.7. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Alt Testi Sorularının, Okuduğunu Anlama İlişkisi Açısından ve Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar Çerçesinde İncelenmesi

Bu başlık altında yedinci alt problemle ilgili bulgulara yer verilecektir. Bu çerçevede, 2023 ve 2024 LGS sınavlarında yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi soruları hem okuduğunu anlama becerisiyle olan ilişki türleri (doğrudan, karma, dolaylı) hem de Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kapsamında tanımlanmış kazanımlar açısından incelenmiştir. Burada amaç, bu branştaki soruların metin merkezli okuryazarlık becerileriyle ne ölçüde yapılandığını ve yıllar arasında farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Aşağıdaki tabloda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının yıllara göre, okuduğunu anlama ilişkisi bakımından frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 9. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının yıllara göre ilişki türü bakımından frekans dağılımı

Yıl	Doğrudan (f)	Karma (f)	Dolaylı (f)
2023	6	2	2
2024	5	1	4

Tablo 9 incelendiğinde; 2023 yılında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının %60'ı doğrudan ilişkilendirilmiştir. Bu oran 2024 yılında %50'ye düşse de, doğrudan anlama odaklı yaklaşım devam etmiştir. 2024'te doğrudan ve karma ilişkili soru sayısı azalırken dolaylı ilişkili soru sayısının artmış olması, sorularda alan bilgisi ve brans kazanımlarının daha ön plana çıkarılmaya başladığını göstermektedir.

2023 ve 2024 yıllarında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının okuduğunu anlama ilişki türleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi sonucunda p değeri 0.580 olarak bulunmuştur. $p > 0.05$ olduğu için bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Hesaplanan Cramér's V değeri ise 0.234 olup, bu durum etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, LGS sınavlarında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının her iki yılda da benzer ölçme yönelimiyle yapılandığını desteklemektedir.

Aşağıdaki tabloda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının yıllara göre, Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 10. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının yıllara göre Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımı

Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	2023 (f)	2024 (f)
T.8.3.14	Metinle ilgili soruları cevaplar.	10	10
T.8.3.21	Metnin içeriğini yorumlar.	10	10

Tablo 10'da görüldüğü üzere, her iki yılın tamamında tüm sorular yalnızca bu iki kazanım etrafında şekillenmiştir. Bu durum, soruların metne bağlı anlam çıkarma ve doğrudan metin bilgisinden hareketle yanıt verme gibi temel okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının çoğunluğu, içerdği tarihsel bağlamlara rağmen, okuryazarlık becerileri doğrultusunda doğrudan metin anlama ve yorumlamaya yöneliktir. Bu da gösteriyor ki sınav, öğrencinin tarihsel bilgiden çok, sunulan bilgiyi metin üzerinden anlama becerisine odaklanmaktadır.

4.8. 2023 ve 2024 Yıllarında Uygulanan LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Sorularının, Türkçe Kazanımları ve Okuduğunu Anlama İlişkisi Açısından İncelenmesi

Bu başlık altında sekizinci alt problemle ilgili bulgulara yer verilecektir. Bu çerçevede 2023 ve 2024 LGS sınavlarında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi soruları, hem okuduğunu anlama ilişki türleri (doğrudan, karma, dolaylı) hem de Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda tanımlanmış okuma-anlama kazanımları açısından incelenmiştir. Burada amaç, bu soruların ne tür bilişsel süreçleri ölçtüğünü ve yıllar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir.

Aşağıdaki tabloda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının yıllara göre okuduğunu anlama ilişkisi bakımından frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 11. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının yıllara göre ilişki türü bakımından frekans dağılımı*

İlişki Türü	2023 (f)	2024 (f)
Doğrudan	5	6
Karma	4	3
Dolaylı	1	1

Tablo 11 incelendiğinde; her iki yılda da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının çoğunluğunun doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, özellikle karma ilişkilendirme oranının yüksekliği dikkat çekicidir. Bu yapı, öğrencilerden yalnızca metni anlamalarının değil; aynı zamanda dini değerler bağlamında çıkarım yapmaları, değerlendirmede bulunmaları ve yorum geliştirmeleri beklendiğini ortaya koymaktadır.

İlişkilendirme türleri bakımından yapılan Ki-kare testi sonucuna göre $p = 0.890$. Bu değer $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinin oldukça üzerindedir. Dolayısıyla, yıllar arasında ilişki türleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca hesaplanan Cramér's V değeri =

0.108 olup, bu da etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, 2023 ve 2024 yıllarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularında kullanılan ilişkilendirme türlerinin benzer yapıda kaldığını, yani aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının yıllara göre Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 12. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının yıllara göre Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımı*

Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	2023 (f)	2024 (f)
T.8.3.14	Metinle ilgili soruları cevaplar.	10	10
T.8.3.21	Metnin içeriğini yorumlar.	10	10

Tablo 12’de görüldüğü üzere, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularının tamamı, doğrudan metni anlama ve metni yorumlama odaklı bu iki kazanımla ilişkilendirilmiştir. Bu durum, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testlerinde, soruların yalnızca bilgiye ulaşmayı değil, aynı zamanda metin içeriklerinden değer çıkarımı yapmayı, yorum üretmeyi ve yargı geliştirmeyi de gerektirdiği görülmektedir. Bu bağlamda karma ilişkilendirme türünün görece yüksek oluşu dikkat çekicidir ve bu branşın sınavda değerler ve kavramla üzerinden yorum temelli bir yaklaşımla ele alındığını göstermektedir.

2023 ve 2024 LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi soruları, hem ilişkilendirme türü hem de kazanım kullanımı açısından benzer özellikler taşımaktadır. Kazanım dağılımı açısından tam süreklilik, ilişki türü açısından ise yapısal benzerlik gözlenmektedir. Karma ilişkilendirme oranının görece yüksekliği, bu branşta öğrencinin değerlere ilişkin metinsel muhakeme becerileriyle öne çıktığını göstermektedir.

4.9. 2023 ve 2024 Yıllarında Uygulanan LGS Matematik Alt Testi Sorularının, Türkçe Kazanımları ve Okuduğunu Anlama İlişkisi Bakımından İncelenmesi

Bu başlık altında dokuzuncu alt problemle ilgili bulgulara yer verilecektir. Bu çerçevede, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan LGS Matematik soruları, hem okuduğunu anlama ilişki

türleri (doğrudan, karma, dolaylı) hem de Türkçe Dersi Öğretim Programında tanımlanan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Amaç, sayısal bir ders olan Matematik’te, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ne ölçüde başvurmalarının beklendiğini ve bu durumun yıllara göre gösterdiği değişimi tespit etmektir.

Aşağıdaki tabloda, matematik dersi sorularının yıllara göre okuduğunu anlama ilişkisi bakımından frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 13. *Matematik dersi sorularının yıllara göre ilişki türü bakımından frekans dağılımı*

İlişki Türü	2023 (f)	2024 (f)
Doğrudan	0	1
Karma	6	6
Dolaylı	14	13

Tablo 13 incelendiğinde, 2023 yılında hiçbir sorunun doğrudan ilişkilendirilmediğini; 2024’te ise yalnızca bir sorunun doğrudan okuma becerisiyle çözülebildiğini göstermektedir. Karma ilişkili soruların her iki yılda da sabit kalması ve %30 oranında yer bulması matematik sorularında, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin alan bilgisi ve işlem becerisi ile birlikte kullanılmasının istendiğini düşündürmektedir. Ancak yine de her iki yılda da dolaylı ilişkili soruların ağırlıkta olması (%65’in üzerinde) dikkat çekicidir. Bu durum, Matematik sorularının okuma becerisini dolaylı yollarla (bağlam, işlem, grafik, tablo) ölçtüğünü göstermektedir.

2023 ve 2024 LGS Matematik soruları arasında, okuduğunu anlama ilişki türleri (doğrudan, karma, dolaylı) açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda p değeri 0.295 olarak hesaplanmıştır. $p > 0.05$ olduğu için bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, 2023 ve 2024 yıllarındaki soruların ilişki türleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediğini ifade eder. Ayrıca hesaplanan Cramér’s V değeri 0.232’dir ve bu değer, ilişki türleri arasındaki farkın düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ise, yıllar arasında küçük bir farklılık olsa da bu fark, eğitimsel olarak dikkate değer bir yapısal değişime işaret etmemektedir. 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan LGS Matematik sorularının ilişkilendirme biçimi açısından yapısal bir süreklilik taşıdığı anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda matematik dersi sorularının yıllara göre Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 14. *Matematik dersi sorularının yıllara göre Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımı*

Kazanım	2023 (f)	2024 (f)
T.8.3.35	20	18
T.8.3.14	3	4
T.8.3.21	11	3
T.8.3.32	5	5

Tablo 14 incelendiğinde; matematiğin doğası gereği, matematik dersi sorularının çözümü sürecinde, yapılacak işleri kavrayıp zihinde tasarlamak, bunları basamaklandırmak ve işlem yapmak hemen her soru için gereklidir. Bu nedenle T.8.3.35 kazanımının neredeyse tüm matematik sorularıyla ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Bunun yanında uzman görüşleri çerçevesinde her iki yılda da Matematik sorularından bazılarının, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki T.8.3.14, T.8.3.21 ve T.8.3.32 kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme, Matematik testlerinde de okuduğunu anlama becerisine dayalı ölçme amacının sürdürüldüğünü göstermektedir. Ancak bu kazanımlar, genellikle uzun problem metinleri ya da grafik yorumlama gibi bağlamsal öğeler üzerinden işlem becerisine geçiş için bir zemin olarak kullanılmaktadır.

LGS Matematik soruları, diğer branşlara kıyasla okuduğunu anlama becerilerini daha çok dolaylı biçimde ölçmektedir. Uzun problem cümleleri, grafik-tablo okuma, işlemleme ve çözüm stratejileri, okuma becerisinin içerikte doğrudan değil bağlamsal olarak yer aldığı yapılar oluşturmaktadır.

4.10. 2023 ve 2024 Yıllarında Uygulanan LGS Fen Bilimleri Sorularının, Türkçe Kazanımları ve Okuduğunu Anlama İlişkisi Açısından İncelenmesi

Bu başlık altında onuncu alt problemle ilgili bulgulara yer verilecektir. Bu çerçevede, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan LGS Fen Bilimleri soruları, hem Türkçe Dersi Öğretim

Programındaki okuduğunu anlama kazanımları hem de okuduğunu anlama ilişki türleri (doğrudan, karma, dolaylı) açısından değerlendirilmiştir. Fen Bilimleri testinde 2024 yılında bir soru iptal edildiğinden analiz, 2023 yılı için 20, 2024 yılı için 19 soru üzerinden yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda, fen bilimleri dersi sorularının yıllara göre okuduğunu anlama ilişkisi bakımından frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 15. *Fen bilimleri dersi sorularının yıllara göre ilişki türü bakımından frekans dağılımı*

İlişki Türü	2023 (f)	2024 (f)
Doğrudan	2	3
Karma	3	2
Dolaylı	15	14

Tablo 15’te görüldüğü üzere, her iki yılda da fen bilimleri sorularının çok büyük bir bölümü dolaylı ilişkilidir. 2023 yılında %75, 2024 yılında ise %73,6 oranında dolaylı ilişkilendirme yapılmıştır. Bu durum, Fen sorularında doğrudan metni anlamaktan ziyade, grafik, tablo ve işlem temelli çıkarımların ön planda olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda fen bilimleri dersi sorularının yıllara göre Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 16. *Fen bilimleri dersi sorularının yıllara göre Türkçe dersi kazanımları bakımından frekans dağılımı*

Kazanım	2023 (f)	2024 (f)
T.8.3.35	14	15
T.8.3.18	11	8
T.8.3.21	11	13
T.8.3.25	7	6
T.8.3.14	2	2
T.8.3.32	2	2

Tablo 16 incelendiğinde, fen bilimleri dersi sorularının önemli bir bölümünün (%70-%75) matematik dersine benzer şekilde ancak nispeten daha az sayıda soru ile T.8.3.35 kazanımıyla ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Uzman görüşleri çerçevesinde de Tablo

16’da görüldüğü üzere bazı sorular, Türkçe dersi öğretim programındaki T.8.3.18, T.8.3.23, T.8.3.14, T.8.3.21 ve T.8.3.32 kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu kazanımlar soruların içerdiği grafik, tablo ve deneysel bağlamların yorumlanması sürecinde öğrenciye yön göstermektedir.

Fen Bilimleri testinin doğası gereği, sorular öğrenciden sadece bilimsel bilgiyi kullanmasını değil, aynı zamanda grafik, tablo, deneysel içerik gibi bağlamsal öğeleri analiz ederek anlamlı sonuçlar çıkarmasını beklemektedir. Bu yönüyle, doğrudan metin çözümünden çok, çok katmanlı düşünme ve bağlamı okuma becerileri öne çıkmaktadır.

2023 ve 2024 LGS Fen Bilimleri soruları, hem okuduğunu anlama ilişki türleri hem de ölçtükleri kazanımlar açısından benzer bir yapıya sahiptir. Soruların büyük bölümü dolaylı ilişkilidir ve öğrencinin bilimsel bağlamlar içinde düşünme, yorum yapma ve veri okuma becerilerini ölçmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) soruları; Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri özelinde, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi açısından değerlendirilmiştir. Analizlerde hem Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla ilişki, hem de soruların okuduğunu anlama ilişki türleri (doğrudan, karma, dolaylı) dikkate alınmıştır. Veriler öğretmen değerlendirme formlarından ve doküman analizinden elde edilen sayısal bulgularla desteklenmiştir.

Araştırma sonuçları, LGS'nin Türkçe dışındaki derslerde de anlam temelli bir ölçme yaklaşımına yöneldiğini göstermektedir. Ancak bu yönelimin branşlara göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Türkçe soruları, her iki yılda da büyük oranda T.8.3.14 ve T.8.3.21 kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş, okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini doğrudan ölçen yapılar sergilemiştir. İstatistiksel analizlere göre 2023 ve 2024 arasında bu kazanım kullanımı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde, ilişki türleri bakımından da yıllar arası istatistiksel fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Türkçe testinin ölçme hedeflerinde istikrarlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde de benzer bir eğilim gözlemlenmiştir. Bu derslerdeki soruların büyük kısmı doğrudan veya karma şekilde okuma becerileriyle ilişkilendirilmiş, alan bilgisi ise çoğunlukla metin veya bağlamı anlamlandırmakla bütünleşik sunulmuştur. İstatistiksel analizler, bu iki branşta da 2023 ve 2024 arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, sosyal bilimlere ait derslerin, sınavda metin merkezli ölçme anlayışı doğrultusunda yapılandırıldığını göstermektedir.

Matematik ve fen bilimleri gibi sayısal branşlarda ise tablo farklılaşmaktadır. Bu branşlarda öğrenciden beklenen okuduğunu anlama becerisi çoğunlukla dolaylı biçimde işlemektedir.

Soruların büyük çoğunluğu grafik, tablo, işlem ve problem çözme odaklı bağlamlar içermekte; metin anlama süreci bu içerikler aracılığıyla işlem becerisine yönlendirmektedir. Özellikle Matematik testinde 2023 yılında doğrudan ilişkilendirilmiş soru bulunmamakta; 2024'te ise yalnızca bir soru bu şekilde değerlendirilmiştir. Bu durum, okuma becerisinin sınav başarısı için gerekli fakat yeterli olmadığını, özellikle bu branşlarda alan bilgisi ile bütünleşik düşünme becerilerinin ön planda olduğunu göstermektedir.

İstatistiksel analizler, tüm branşlar için hem kazanım dağılımlarında hem de ilişkilendirme türlerinde anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Cramér's V değerleri düşük düzeyde etki büyüklüklerine işaret etmektedir. Bu durum, LGS sınavının 2023 ve 2024 yıllarında ölçme karakteristiğini büyük oranda koruduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarla yapılan karşılaştırmalı çalışmalarla da uyumludur. Özellikle Özbal (2022) ve Güneş (2023) tarafından yapılan çalışmalarda, LGS sorularının PISA'ya kıyasla daha çok "anlama" ve "analiz" düzeyinde kaldığı, yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri sınırlı ölçtüğü tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları, LGS sorularının giderek metin merkezli bir yapıya dönüştüğünü, ancak bu dönüşümün branşlara göre farklılaştığını göstermektedir. Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde okuma becerisi belirleyici bir ölçüt haline gelirken; matematik ve fen bilimleri okuma becerisi, daha çok bağlam oluşturmak ve işlemsel düşünmeyi tetiklemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu fark, öğretim programları ve sınav uygulamaları arasında disiplinler arası bir denge arayışının sürdüğünü göstermektedir.

5.1.1. Genel Bulgulara Dayalı Sonuçlar

Bu çalışmada, 2023 ve 2024 LGS sınavlarında yer alan toplam 159 adet soru incelenmiştir. 2023 yılına ait değerlendirme 80 soru üzerinden; 2024 yılına ait değerlendirme ise fen bilimleri testinde yer alan bir sorunun iptal edilmesi nedeniyle 79 soru üzerinden yapılmıştır. Sorular; Türkçe, matematik, fen bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini kapsamaktadır.

Bu verilere göre, incelenen toplam 159 sorunun yalnızca %34'ü doğrudan okuma becerisiyle çözülmektedir. %19,5'i karma; %46,5'i ise dolaylı ilişkilidir. Bu durum, sınavların önemli

bir bölümünde okuma sürecinin temel anlamlandırma düzeyinin ötesine geçtiğini, çoklu bilişsel süreçlerin birlikte devreye sokulduğunu göstermektedir.

Ceran ve Deniz (2015) tarafından yapılan bir araştırmada da TEOG sınavlarındaki Türkçe dışındaki alan derslerine ait sorular, okuma becerileriyle çözülebilme düzeyleri açısından incelenmiştir. Bu çalışmada, özellikle matematik dışındaki derslerde soruların önemli bir kısmının, öğrencilerin alan bilgisine sahip olmasalar bile yalnızca okuduğunu anlama ve söz varlığı düzeyinde çözülebildiği tespit edilmiştir. Araştırmada İnkılap Tarihi sorularının %95'inin, Din Kültürü sorularının %68,4'ünün, Fen sorularının %62,8'inin yalnızca okuma kazanımları ile çözülebildiği; buna karşın Matematik sorularının yalnızca %8,5'inin bu şekilde çözülebildiği ortaya konmuştur (Ceran & Deniz, 2015).

Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın bulgularına hem paralellik göstermekte hem de geçmişteki ölçme-eğitim uygulamalarıyla süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak fen bilimleri dersinde doğrudan okuma kazanımıyla ilişkili soru sayısı geçen zaman içinde anlamlı düzeyde düşmüş ve dolaylı ilişkili soruların oranı oldukça yükselmiştir. Sayısal alanlarda dolaylı ilişki türünün baskın olması, sınav sisteminde okuryazarlık becerilerinin doğrudan değil, bağlamsal biçimde entegre edildiği bir ölçme yaklaşımının benimsendiğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, bu araştırmada ulaşılan bulgular hem güncel hem de geçmiş sınav sistemlerine dair okuryazarlık temelli çözümleme yaklaşımıyla tutarlılık göstermektedir. Sözel ve sayısal dersler arasında okuma becerisi kullanım biçimi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımının niteliğini yansıtmakta; eğitimde disiplinlerarası okuryazarlığın nasıl şekillendiğine dair önemli ipuçları vermektedir.

Araştırmanın bir diğer odak noktası, LGS sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarla olan ilişkisini belirlemektir. Değerlendirme formları doğrultusunda yapılan analizlerde en sık ilişkilendirilen dört kazanım şunlardır: T.8.3.14, T.8.3.21, T.8.3.35 ve T.8.3.32.

Uzman görüşleri toplanarak elde edilen toplam sayılara göre; T.8.3.21 kazanımı 159, T.8.3.14 kazanımı 119, T.8.3.35 kazanımı 69, T.8.3.32 kazanımı 27 kere sorularla ilişkilendirilmiştir. Bu kazanımların sıklıkla kullanılması, sınavın ölçme çerçevesinde temel anlama ve yorumlama becerilerine odaklanıldığını göstermektedir. Sözel alan sorularında T.8.3.14 ve T.8.3.21 kazanımları; sayısal alan sorularında ise T.8.3.35 ve T.8.3.32 kazanımları çoğunlukla kullanılmıştır.

Sonuç olarak, genel bulgular LGS’de yer alan soruların büyük oranda metin okuma temelli bir ölçme yönelimine sahip olduğunu; ancak bu yönelimin branşlara ve sorunun yapısına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle doğrudan okuduğunu anlama becerilerinden uzaklaştıkça, öğrencinin alan bilgisiyle desteklenmiş yorumlama ve analiz yetkinliklerinin öne çıktığı anlaşılmaktadır.

5.1.2. Branşlara Göre Ulaşılan Sonuçlar

Bu bölümde, incelenen LGS sorularının her bir branşta okuduğunu anlama ile ilişkisi doğrudan, karma ve dolaylı ilişki türlerine göre ele alınmış ve bulgular alan yazınla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma temelli ölçme anlayışının her branşta farklı biçimlerde yansıdığı görülmüştür.

5.1.2.1. LGS Türkçe Alt Testi Sorularına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

Türkçe soruları, doğası gereği okuma ve anlama becerisini doğrudan ölçmektedir. 2023 ve 2024 LGS sınavlarındaki Türkçe alt testlerine ait toplam 40 sorunun 26’sı (%65) doğrudan, 4’ü karma (%10) ve 10’u (%25) dolaylı ilişkilidir. Bu oran, Türkçe dersinin metni anlama, yorumlama ve çözümleme becerilerini ölçen temel branş olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Bu bulgu, Yıldırım Suna ve Benzer (2023) tarafından yapılan çalışmadaki tespitle paraleldir. Söz konusu çalışmada, LGS Türkçe sorularının PISA düzeyleriyle karşılaştırıldığında büyük çoğunluğunun “anlama” düzeyinde kaldığı, doğrudan metin çözümlemesine dayalı yapılar içerdiği belirtilmiştir (Yıldırım & Benzer, 2023).

Türkçe testinde yer alan toplam 40 soru, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda tanımlanan okuduğunu anlama kazanımları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, her iki yılda da Türkçe sorularında en sık ilişkilendirilen kazanımlar T.8.3.14 ve T.8.3.21 olmuştur.

T.8.3.14 kazanımı, çoktan seçmeli sınav formatında öğrencinin metinden doğrudan bilgi edinmesini temel alırken; T.8.3.21 kazanımı, öğrencinin okuduğu metni anlamlandırma, yorumlama ve ana fikir çıkarma gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, bu iki kazanımın baskınlığı, sınavın temel bilişsel basamakları merkeze aldığını göstermektedir.

Bununla birlikte toplamda 40 sorudan yalnızca 8 sorunun T.8.3.32 kazanımıyla ilişkilendirilmiş olması, Türkçe testinde çoklu gösterim okuryazarlığının sınırlı ölçüldüğünü göstermektedir. Bu durum, Türkçe testinin veri okuma, karşılaştırma ve görsel yorumlama gibi karmaşık metin yapılarını içeren kazanımları sınırlı düzeyde ölçtüğüne işaret etmektedir.

Bu bulgular, Acar (2023) tarafından yapılan ve LGS Türkçe sorularının kazanım düzeylerine göre incelendiği çalışmayla örtüşmektedir. Acar, 2018–2022 arasındaki LGS Türkçe sorularının büyük çoğunluğunun T.8.3.14 ve T.8.3.21 kazanımlarına denk düştüğünü, çoklu gösterim ve grafik okuma gibi karmaşık metin yapılarının ise oldukça sınırlı kaldığını belirtmiştir (Acar, 2023).

Dolayısıyla bu araştırmada ulaşılan bulgular, hem program temelli kazanım dağılımı hem de ölçme yaklaşımı bakımından, Türkçe testinin süreklilik ve tutarlılık içinde yürütüldüğünü; ancak görsel okuryazarlık ve yapılandırılmış üst düzey yorumlama alanlarında sınırlılıklar barındırdığını ortaya koymaktadır.

5.1.2.2. LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Alt Testi Sorularına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testi soruları da ağırlıklı olarak okuduğunu anlama ve yorumlama becerisiyle doğrudan ilişkilidir. 2023'te %60, 2024'te %50 oranında doğrudan ilişki gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Ceran ve Deniz (2015) tarafından yapılan TEOG sorularının okuma becerileriyle ilişkilendirilme düzeyini inceledikleri çalışmayla örtüşmektedir. Araştırmada T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testi sorularının %95'inin sadece metni okuyarak çözülebileceği tespit edilmiştir. Bu oran, tarihsel bilginin sınanmaktan çok, yorumlanmasını önceleyen bir yapıyı işaret etmektedir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait 2023 ve 2024 LGS soruları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuduğunu anlama kazanımları bağlamında analiz edildiğinde, her iki yılda da yalnızca iki kazanımla ilişkilendirilmiş oldukları görülmektedir: T.8.3.14 ve T.8.3.21. Her iki kazanım da tüm 20 soruyla (10'u 2023, 10'u 2024) ilişkilendirilmiştir. Ancak dikkat çekici olan nokta, bu branşta T.8.3.23 ya da T.8.3.35 gibi üst düzey düşünme becerilerini destekleyen kazanımların kullanılmaması, sınavın bilişsel çeşitlilik bakımından dar bir çerçevede kaldığını göstermektedir. Bu, öğretim programında vurgulanan eleştirel tarih okuryazarlığı vizyonu ile tam olarak örtüşmemektedir.

Bu bulgular, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının tamamen metin odaklı ve yorumlamaya dayalı yapılarla oluşturulduğunu göstermektedir. Özellikle tarihsel içeriklerin metinsel bağlam içinde öğrenciye sunulması, sadece bilgi aktarımını değil, metinden çıkarım yapma ve tarihsel süreçleri kavrama becerisini ölçmeye yöneliktir.

Her iki kazanımın eşit düzeyde kullanılmış olması dikkat çekicidir. Bu yapı, öğrencinin hem metinden bilgi edinmesini hem de tarihî bağlamı yorumlamasını ölçmeye yönelik çift yönlü bir sınav stratejisinin benimsendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, İnkılap Tarihi testindeki kazanım kullanımı, metni anlama ve yorumlama düzeyine dayalı ölçme yaklaşımını göstermekte, ancak programda yer alan daha yüksek bilişsel hedeflerin sınav sorularına yansıtılmadığını ortaya koymaktadır.

5.1.2.3. LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Alt Testi Sorularına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alt testi sorularında doğrudan, karma ve dolaylı ilişki türleri dengelidir. 2023 yılında %50 doğrudan, %40 karma, %10 dolaylı; 2024 yılında ise %60 doğrudan, %30 karma, %10 dolaylı ilişkilendirme yapılmıştır. Bu yapı, dersinde sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda metin temelli düşünsel yorum yapma becerisinin de önemsendiğini göstermektedir.

Bu bulgu, Aksakal (2023)'ın LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularını incelediği çalışmayla uyumludur. Aksakal, bu soruların yalnızca ezber bilgiye değil, öğrencinin değer, olay ve kavramlar arasında ilişki kurma düzeyine de hitap ettiğini belirtmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait 2023 ve 2024 LGS soruları incelendiğinde, tüm soruların Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki iki temel kazanımla ilişkilendirildiği görülmektedir: T.8.3.14 ve T.8.3.21. Her iki kazanım da her iki yılda eşit oranda kullanılmıştır.

Bulgulardan anlaşıldığı kadarıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularının tamamının okuma temelli olduğu ve öğrenciden sadece bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda değer merkezli çıkarım yapma ve yorum geliştirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin beklendiğini göstermektedir. Sorular, çoğunlukla kısa metin, ayet-hadis alıntısı, hikâye veya bağlamsal durum içeren yapılarla sunulmakta; öğrenciden bu içeriklere dair hem bilgi hem de yorum üretmesi beklenmektedir.

Bu bulgular, yine Aksakal (2023) tarafından yapılan ve LGS'deki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularının kazanımlarla ilişkilendirilmesine yönelik çalışmayla büyük ölçüde örtüşmektedir. Aksakal, 2017–2022 yılları arasındaki sorularda da metin odaklı kazanımların ağırlıkta olduğunu; soruların sadece bilgi değil, yorumlama, analiz ve değerler arası ilişki kurma becerilerini ölçtüğünü ifade etmiştir. Mevcut araştırma da bu yönüyle önceki literatürü desteklemektedir.

Sonuç olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, LGS'de okuduğunu anlama becerisinin disiplinlerarası uzantısı olarak kullanılan bir alandır. Ancak kazanım bazında, daha çok temel anlama ve yorum yapma basamaklarında yoğunlaşmakta; farklı metin türleri ve daha üst düzey bilişsel süreçlere dayalı kazanımlar göz ardı edilmektedir. Bu analizle birlikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testinin metin temelli ve yorumlamaya dayalı ölçme yönü güçlü olmakla birlikte, bilişsel derinlik ve kazanım çeşitliliği açısından geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

5.1.2.4. LGS Matematik Alt Testi Sorularına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

LGS Matematik sorularının büyük çoğunluğu dolaylı ilişkilidir. 2023 yılında %70, 2024 yılında %65 oranında dolaylı ilişkilendirme yapılmıştır. Sadece 1 sorunun doğrudan okuma becerisiyle çözülebilir olması, bu branşta metnin işlemsel bağlamı oluşturmak için kullanıldığını göstermektedir. Karma ilişkilendirme ise her iki yılda da (f=6) ve %30 oranla sabit kalmıştır.

Matematik dersine ait 2023 ve 2024 LGS soruları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuduğunu anlama kazanımları bağlamında incelendiğinde, soruların metin bağlamı aracılığıyla öğrencinin işlem becerisine yönlendirilmesini hedeflediği görülmektedir.

En sık ilişkilendirilen kazanımlar T.8.3.35, T.8.3.14, T.8.3.21 ve T.8.3.32 kazanımları olmuştur. Bu ilişkilendirme, Matematik testlerinde de okuduğunu anlama becerisine dayalı ölçme amacının sürdürüldüğünü göstermektedir. Ancak bu kazanımlar, genellikle uzun problem metinleri ya da grafik yorumlama gibi bağlamsal öğeler üzerinden işlem becerisine geçiş için bir zemin olarak kullanılmaktadır.

Bu kazanımların kullanımı, Matematik sorularında öğrencinin sadece işlem yapmasını değil, öncelikle problem metnini anlayarak analiz etmesini ve ilişki kurmasını gerektirdiğini göstermektedir. Ancak Türkçe dersine ait sorularla karşılaştırıldığında burada metin, daha çok bağlam kurucu ve işlem sürecini destekleyici bir araç olarak kullanılmaktadır. Yani okuduğunu anlama, burada esas değil, ön koşul işlevi görmektedir. Bu durum, sınavda okuryazarlığın biçimsel değil, işlevsel bir şekilde kullanıldığını göstermektedir.

Bu bulgular, Melike Özbal (2022) tarafından yapılan ve LGS ile PISA matematik sorularını karşılaştıran araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özbal, LGS'deki matematik sorularının daha çok işlem becerisine yönelik olduğunu, okuduğunu anlama kazanımlarının ise metne dayalı bağlamı oluşturmak için kullanıldığını vurgulamıştır (Özbal, 2022). Yani metinler çoğu zaman işlemsel sorulara bir bağ kurmak amacıyla kullanılmakta, bu da kazanım kullanımını içerikten çok bağlam düzeyinde sınırlı kılmaktadır. Ayrıca Gümüş (2023) ve Şahin (2022) gibi araştırmacılar da LGS matematik alt testlerinde okuduğunu anlamamanın doğrudan değil, problemi çözmek için gerekli bir ön bilgi edinme süreci olarak işlev gördüğünü belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, LGS matematik soruları, okuduğunu anlama kazanımlarıyla yapılandırılrsa da bu yapı genellikle problem çözme sürecine hazırlık amacı taşımaktadır. Sınavın, öğrencinin işlem öncesi metinsel analiz yapabilmesini desteklediği ancak üst düzey okuma becerilerini sistematik olarak ölçmediği söylenebilir.

5.1.2.5. LGS Fen Bilimleri Alt Testi Sorularına İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

Fen bilimleri sorularında da matematik sorularına benzer bir yapı göze çarpmaktadır. 2023 yılında %75, 2024 yılında ise %73,6 oranında dolaylı ilişkilendirme yapılmıştır. Soruların büyük çoğunluğu tablo, grafik, deneysel sonuç yorumlama gibi çoklu okuryazarlık becerileri gerektirmektedir.

Bu durum, Güneş (2023) tarafından yapılan analizle örtüşmektedir. Güneş, LGS Fen bilimleri sorularının çoğunlukla Bloom'un "anlama" ve "uygulama" basamaklarına denk düştüğünü ve bilgiye doğrudan ulaşma yerine bilgiyle işlem yapma becerisine odaklandığını belirtmiştir.

Fen bilimleri dersine ait 2023 ve 2024 LGS soruları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuduğunu anlama kazanımlarıyla ilişkilendirilerek analiz edildiğinde, bu branşta da en çok kullanılan kazanımların yine matematikte olduğu gibi; T.8.3.35, T.8.3.14, T.8.3.21 ve T.8.3.32 kazanımları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, T.8.3.18 ve T.8.3.25 kazanımlarının belirgin şekilde varlığı dikkat çekmektedir. Farklı çeşitlilikte pek çok Türkçe kazanımının kullanılıyor olması, Fen Bilimleri testinde okuma sürecinin yalnızca destekleyici değil, yönlendirici bir işlev gördüğünü göstermektedir. Fen Bilimleri testinde yer alan metinler genellikle deney, gözlem, tablo ya da grafik içermekte; öğrencinin bu metinsel materyalleri anlamlandırarak yorum yapmasını ve sonuca ulaşmasını gerektirmektedir.

Ayrıca, Zeliha Yağdıran (2024) tarafından yapılan çalışmada da LGS Fen sorularının, PISA fen okuryazarlığı bileşenlerinden "bilimsel süreçleri anlama" ve "veri yorumlama" alanlarına yakınlık gösterdiği vurgulanmıştır. Yağdıran, bu yaklaşımın sadece bilgi değil, bilginin kullanımı üzerinden okuryazarlık ölçtüğünü ifade etmiştir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, LGS'deki soru yapılarının branşa göre farklılaşan bir okuryazarlık yaklaşımına sahip olduğu görülmektedir. Sözel alanlarda doğrudan anlamaya dayalı sorular ağırlıktayken, sayısal alanlarda okuryazarlık dolaylı ve bağlamsal biçimde işlemektedir. Bu durum, sınavın okuma becerisini disiplinler üstü ama farklı boyutlarda sınadığını göstermektedir.

5.1.3. Yıllar Arası Değişim Analizi: 2023 ve 2024 Karşılaştırması

Bulgular bölümünde, 2023 ve 2024 LGS sınavlarında yer alan tüm soruların okuduğunu anlama ilişki türleri (doğrudan, karma, dolaylı) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları açısından yıllar arası karşılaştırması yapılmış, bu iki yıla ait ölçme yapısının benzerlik ya da farklılık durumu değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, LGS sorularının yıllar içinde benzer kazanımlar temel alınarak yapılandırıldığını ve kazanım düzeylerinde dikkat çekici bir değişiklik yaşanmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, sınav sisteminin ölçme istikrarını sürdürdüğüne işaret etmekte ve Millî Eğitim Bakanlığı (2019) tarafından belirlenen öğretim programı kazanımlarının merkezî sınavlarda tutarlı biçimde dikkate alındığını göstermektedir. Farklı yıllarda uygulanan sınavlarda ölçülen becerilerde yapısal bir kayma ya da yön değişikliği bulunmaması, sınav sistemi açısından program temelli sürekliliğin sağlandığını göstermektedir.

Bu bulgu, Acar'ın (2023) LGS Türkçe sorularını öğretim programı ile ilişkilendirerek yaptığı çalışmayla da örtüşmektedir. Acar, analizinde yıllar arasında kazanım çeşitliliği ya da düzeyinde anlamlı bir değişim gözlenmediğini; soruların büyük oranda programın belirlediği okuma-anlama becerilerini hedeflediğini ifade etmiştir. Bu sonuç, sınavların öğretim programıyla uyumlu biçimde hazırlandığına dair ek bir doğrulama niteliği taşımaktadır. Kazanım kullanımında yıl değişkenine bağlı anlamlı bir farklılığın saptanmamış olması, ölçme yöneliminin belirli becerilere odaklanarak tutarlı biçimde devam ettiğini ortaya koymaktadır.

5.1.4. Branşların Kendi Ders Kazanımları Açısından Bulguların Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın bulguları, LGS'de sözel derslere ait soruların büyük ölçüde Türkçe dersi kazanımlarına, özellikle de T.8.3.14 ve T.8.3.21 gibi doğrudan okuduğunu anlama becerilerine dayandığını ortaya koymuştur. Bu durum, Ceran ve Deniz'in (2015) TEOG sınavları üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Ceran ve Deniz'in çalışmasında, Türkçe dışındaki sözel derslerde (T.C. İnkılap Tarihi ve Din Kültürü,) soruların yüksek oranda doğrudan bilgiye dayanmadan, sadece okuduğunu anlama becerileriyle çözülebildiği tespit edilmiştir. Örneğin, TEOG'da T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde soruların %95'i yalnızca okuma becerisiyle çözülebilirken, bu oran

Din Kültürü için %68,4 ve Fen Bilimleri için %62,8 olarak belirlenmiştir (Ceran & Deniz, 2015, s. 96).

Benzer biçimde, bu tezde 2023 ve 2024 LGS verileri incelendiğinde de sözel derslerde doğrudan okuma kazanımlarıyla çözülebilecek soru oranlarının yüksek olduğu; özellikle T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde emen hemen tüm soruların T.8.3.14 ve T.8.3.21 gibi kazanımlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu paralellik, bu iki ders için ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bilgi temelli kazanımların geri planda kaldığını, okuduğunu anlama becerilerinin ise baskın olduğunu göstermektedir.

Ceran ve Deniz'in çalışması, okuduğunu anlama becerisinin eğitim sürecindeki disiplinler arası etkisini güçlü biçimde vurgulamakta ve tüm derslerde başarıya ulaşmanın bu beceriye bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tezde ulaşılan bulgular da, özellikle doğrudan ve karma ilişkilendirme türünün sıkça kullanıldığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinde, öğrencilerin sadece metni anlamalarının yeterli olabildiğini; derinlemesine bilgiye veya işlem basamaklarına her zaman ihtiyaç duyulmadığını ortaya koymuştur.

Bu bağlamda, her iki çalışmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde, LGS'nin sözel dersler açısından hâlihazırdaki soru yapısının, bilgi-yoğun içerikten çok okuma ve yorumlama becerilerini merkeze alan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin gerçek anlamda alan bilgisini kullanma becerilerini yeterince ölçemeyebilir; dolayısıyla kazanım temelli ölçme ilkeleriyle tam uyumlu bir sistemin henüz oluşturulmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, Ceran ve Deniz (2015) çalışmasıyla bu tezin bulguları arasında çok güçlü bir örtüşme bulunmaktadır. Her iki araştırma da LGS (ve önceki muadili TEOG) sınavlarının okuduğunu anlama becerisine güçlü bir vurgu yaptığını, fakat bu vurguya karşın derslere özgü bilgi kazanımlarının ölçülmesinde bazı eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle, Türkçe dışındaki sözel derslerde branşa özgü düşünme yolları ve bilgi süreçlerinin daha fazla ön plana çıkarılması gerektiği açıktır.

5.1.5. 2023 ve 2024 LGS Sorularının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu araştırmada, 2023 ve 2024 LGS sorularının okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi açısından değerlendirilmesinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hâlihazırda uygulanmakta olan 2019 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınmıştır. Çünkü 2023 ve 2024 yıllarında LGS'ye giren öğrenciler, tüm ortaokul eğitimlerini 2019 programı çerçevesinde almışlardır. Bu nedenle, o yıllarda hazırlanan ve uygulanan sınavların da doğrudan bu program kazanımlarına göre yapılandırılmış olması beklenmektedir. Bilimsel bir araştırma olarak, sınavların analizinde uygulanmakta olan öğretim programına bağlı kalmak, hem ölçme nesnelliği hem de verilerin güvenilirliği açısından daha tutarlı bir temel sağlamaktadır. Bu nedenlerle, araştırmanın tüm kazanım temelli analizlerinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınmıştır.

2024 yılında açıklanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı, önceki programlara göre daha bütüncül, derinlikli ve disiplinler arası okuryazarlığı önceleyen bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yeni modelde:

- Eleştirel okuma, dijital ve medya okuryazarlığı, değer temelli yorumlama, metinler arası ilişkiler kurma,
- Görsel-işitsel içeriklerin yorumlanması, çoklu metinlerle anlam kurma gibi beceriler, merkeze alınmıştır.

Bu yönüyle model, yalnızca metin içeriğiyle sınırlı kalan değil, öğrenciyi sentez, değerlendirme ve yaratma düzeyinde düşünmeye teşvik eden bir okuryazarlık vizyonu getirmektedir (MEB, 2024a)

Ancak bu araştırma kapsamında incelenen 2023 ve 2024 LGS sorularında özellikle sözel alan soruları, henüz bu modele uygun bir ölçme yapısı sunmamaktadır. Sözel alan sorularının büyük çoğunluğu hâlâ T.8.3.14 ve T.8.3.21 gibi “anlama” ve “yorumlama” basamağında kalmakta, T.8.3.32 gibi görsel-işitsel ve çoklu gösterim içeren kazanımlara kısmen yer verilmektedir. “Farklı bakış açıları geliştirme”, “sentezleme” ve “metinler arası bağ kurma” gibi daha üst düzey düşünme becerilerini temsil eden kazanımlara ise az rastlanmaktadır. Matematik ve fen bilimleri branşlarında, yani sayısal alan sorularında ise T.8.3.32 ve T.8.3.35 gibi üst düzey düşünme becerilerini temsil eden kazanımlara daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir.

Bu durum, özellikle sözel alan soruları açısından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü ölçme biçimi ile mevcut sınav pratikleri arasında henüz bir geçişin başlamadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, yeni programla karşılaştırıldığında,

2023 ve 2024 LGS sorularının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği ölçme yeterliklerine henüz ulaşmadığını, ancak bu yönde bir dönüşüm ihtiyacının güçlü biçimde ortaya çıktığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgular çerçevesinde hem alan uygulayıcılarına hem de gelecekteki araştırmalara katkı sunabilecek öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonuçları çerçevesinde aşağıdaki önerilere yer verilecektir:

- Sınav soruları daha çeşitli kazanımlarla ilişkilendirilmelidir. Bu araştırmada en sık kullanılan kazanımlar T.8.3.14 ve T.8.3.21 olmuştur. Ancak özellikle çoklu okuryazarlığı ve üst düzey düşünmeyi destekleyen T.8.3.25, T.8.3.35 ve T.8.3.32 gibi kazanımlar sınırlı sayıda kullanılmıştır. Bu durum, sınav kapsamını daraltmakta; öğrencilerin farklı düzeydeki bilişsel becerilerini ölçme fırsatını azaltmaktadır.
- Sözel branşlarda alan bilgisi ölçümü daha derinlikli yapılmalıdır. T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında soruların büyük kısmı yalnızca okuma becerisine dayanmakta; öğrencinin tarihsel süreç bilgisi, kavramsal yeterlikleri veya dini referanslar arası anlam kurma becerisi yeterince değerlendirilmemektedir. Bu nedenle, sadece metni anlamaya değil, alan bilgisiyle metin yorumlamayı bütünleştiren yeni soru yapıları önerilmektedir.
- Soru tarzı, bilgiye ulaşan değil bilgiyi kullanan öğrenciyi ölçmelidir. Özellikle sözel branşlarda, sorular genellikle metinde doğrudan yer alan bilgiyi buldurma üzerine kuruludur. Bunun yerine, bilgiyi yeni durumlarda kullanma, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkileri kurma ve çoklu bakış açıları geliştirme gibi üst düzey düşünme becerilerine dayalı soru formatlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

- Ölçme-değerlendirme süreçleri yeni öğretim programlarıyla bütünleştirilmelidir. 2024 yılında ilan edilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okuryazarlığı bütünsel, çok yönlü ve disiplinler arası biçimde ele almaktadır. Bu vizyona uygun soru yapılarının LGS'ye entegre edilmesi, program-sınav tutarlılığını artıracak; öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili metinleri anlamlandırma düzeylerini daha sağlıklı biçimde ölçecektir.
- Disiplinler arası okuryazarlık bilinci, öğretmen eğitimlerinde vurgulanmalıdır. Öğrencilerin sınavlara daha donanımlı hazırlanabilmesi için, branş öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının sınav üzerindeki etkisini tanımaları önemlidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim süreçlerinde alanlar arası etkileşimi ve ortak okuryazarlık becerilerini esas alan ölçme-değerlendirme yeterlikleri kazandırılmalıdır.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Gelecek araştırmalara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- Her branş için ayrı ayrı okuryazarlık temelli detaylı analizler yapılmalıdır. Bu çalışmada beş temel ders (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) ele alınmıştır. Ancak her bir branşta daha kapsamlı kazanım türleri, beceri alanları ve soru işlevleri söz konusudur. İleri düzey araştırmalarda her bir branşı ayrı ayrı merkeze alarak ayrıntılı analizler yapılması, özellikle öğretim programı geliştirme ve soru hazırlama süreçlerine katkı sağlayacaktır.
- Açık uçlu soruların ölçme gücüyle çoktan seçmeli sorular karşılaştırılmalıdır. LGS gibi merkezi sınavlarda genellikle çoktan seçmeli sorular tercih edilmektedir. Ancak bu soru tipi, öğrencinin düşünme süreçlerini sınırlı biçimde yansıtmaktadır. Gelecek çalışmalarda açık uçlu veya yapılandırılmış grid türündeki soruların kullanımı ve bu soruların öğrencinin anlam kurma ve yorumlama becerilerini nasıl ölçtüğü karşılaştırmalı olarak analiz edilebilir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında pilot uygulamalar ve örnek soru analizleri yapılmalıdır. 2024 yılında duyurulan yeni öğretim programı, henüz LGS

soru sistemine entegre edilmemiştir. Bu bağlamda, gelecekte LGS'nin bu modele ne ölçüde uyum sağlayabileceğini öngörmek amacıyla örnek sorulara dayalı betimsel analizler yapılabilir. Böylece yeni öğretim programı ile ölçme yapıları arasındaki tutarlılık, sahaya yansımadan önce akademik düzeyde test edilebilir.



KAYNAKLAR

- Acar, S. (2023). *2018-2022 LGS Türkçe sorularının Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlar ve Bloom Taksonomisi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 858150).
- Aksakal, Z.R.T. (2023) *Liselere geçiş sistemi (LGS) sınav sisteminde sorulan din kültürü ve ahlak bilgisi (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) dersi sorularının ve ilişkili olduğu kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisinde analizi* (2017-2022 yılları örneği) (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 790964).
- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(1), 258–276. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2323492>
- Aktaş, E., & Eş, A. T. (2024). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının okuma becerisi bağlamında karşılaştırılması. *Journal of History School (JOHS)*, 73, 373–392. <https://doi.org/10.29228/joh.78200>
- Aktaş, N., & Ergül, E. (2023). İlkokul öğrencilerinin okur benlik algısı ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 325–346. <https://doi.org/10.34056/aujef.1255258>
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Arduç, M. A., & Yıldırım, N. (2024). Ölçme ve değerlendirme merkezinde çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin LGS sınavında sorulan beceri temelli sorular hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 89–115. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aujef/issue/86327/1409296>

- Arı, S. (2024). *Yirmi birinci yüzyılda öğrenme ve öğretme*. In D. Görgülü & M. Demir (Eds.), *Eğitim programlarının yönetimi* (pp. 1–19). Nobel Yayıncılık.
- Ateş, M. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 2017/12, 306-317. Erişim adresi: https://inesjournal.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1964327425_21-id1477.pdf&key=37698
- Aydın, İ. (2022) *Liselere geçiş sınavı'nda (LGS) yer alan Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretimi programı ve PISA okuma becerileri yeterlikleri bağlamında incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 721075).
- Başbayrak, M., & Sağlam, M. H. (2024). İlk Gençlik Hikâye Edici Metinlerinde Kahramanların Düşünme Becerileri. *Çocuk Edebiyat Ve Dil Eğitimi Dergisi*, 7(2), 230-254. <https://doi.org/10.47935/ceded.1530506>
- Batur, Z., Ulutaş, M., & Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/929805>
- Berber, A., & Anılan, B. (2018). Son On Yılda Yapılan Ortaöğretime Geçiş Sınavlarındaki Fen Bilimleri Sorularının Öğretmen Adayları Gözüyle İncelenmesi. *Journal of Turkish Studies*.13(27), 203-224. <http://dx.doi.org/10.7827/Turkish Studies.14601>
- 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. <https://doi.org/10.16916/aded.1151295>
- Ceran, D., & Deniz, K. (2015). TEOG sınavlarında yer alan sözel ders sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma kazanımları açısından analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 68–88. [https://doi.org/10.16916/aded.62200:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.16916/aded.62200:contentReference[oaicite:0]{index=0})
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.

- Çağlar, M., Akkaya, R., & Ayvaz, Ü. (2023). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sayı Duyusu ve Matematik Okuryazarlığı Performansları, Matematik Dersi Puanları ile LGS Puanları Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2254-2279. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1345532>
- Çakmak, Z., & Yiğen, V. (2023). Liselere Giriş Sınavına Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Bakış: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Örneği. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(1), 19-36. <https://doi.org/10.47503/jirss.1298418>
- Çepni, S. (2011). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Yayın ve Matbaacılık
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Durgun, E., & Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Başarıları ile Okuduğunu Anlama, Grafik Okuma ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 1-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jide/issue/45463/560395>
- Dursun, H. (2024). *Lgs Türkçe Sorularının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi ve Öğretmenlerin Soru Yordama Becerisinin Geliştirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 882343).
- Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270–292. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/742630#article_cite
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California Academic Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gümüş, Ş. (2023). *Liselere Geçiş Sınavı (LGS) matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı seviyelerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 820481).

- Güneş, E. (2023). *LGS fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine ve okunabilirlik düzeylerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 788531).
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güngör, B. A., & Saraçoğlu, S. (2023). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) fen bilimleri sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 10(2), 22-46. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1318492>
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de milli eğitim sistemi: yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) Yayınları.
- Güven, S., & Akdağ, H. (2023). Ortaokul sosyal bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin LGS’de etkisinin öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *International Journal of Commerce, Industry and Entrepreneurship Studies (Utisgad Journal)* 3(1), 51-65. Erişim adresi: <https://utisgad.org/wp-content/uploads/tainacan-items/1854/3905/UTISGAD-2023-3-1-1306.pdf>
- Kablan, Z., & Bozkus, F. (2021). Liselere Giriş Sınavı Matematik Problemlerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.800738>
- Kahraman, M. (2024). *Fen Bilimleri Dersi LGS sorularının üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 851472).
- Karabulut, H., Tosunbayraktar, G. ve Kariper, İ.A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin beceri temelli (yeni nesil) fen bilimleri sorularına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Educatione*, 1(2), 301-320. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2712701>
- Karacaoğlu, Ö. C., & Kasap, Y. (2023). The effect of reading comprehension skills on Mathematics and Science according to PISA data. *International Journal of*

Educational Research Review, 8(3), 623–637. <https://doi.org/10.24331/ijere.1246885>

Karagöl, E. (2025). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024): Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Alan Becerilerine Eleştirel Bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 1-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4491827>

Karadayı, E. H. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:750854).

Karataş, F. ve Ertem, İ. S. (2024). İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 4(1), 1-14. Erişim adresi : <https://soaddergi.com/wp-content/uploads/2024/06/1-14.pdf>

Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/930406>

Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>

Kayman, F. & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 61-87. doi: <https://zenodo.org/record/13822842>

Kolçelik, S. (2023). *Eğitim paydaşlarının gözünden LGS Türkçe dersi sorularının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 801220).

Komut, Z. (2024). *2018 yılı LGS Türkçe soruları ve PISA okuma becerileri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 904232).

- Krathwohl, D.R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 212-218. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişimi adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf>
- MEB (2024a). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf>
- MEB (2024b) (15.04.2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okuryazarlık Becerileri*. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri>
- MEB (2024c). 2022 PISA Türkiye Raporu. Erişim adresi: https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf
- MEB (2024d). (17.05.2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Erişim adresi: https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center
- OECD (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do* (Vol. I). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Okatan, Ö. (2021). *PISA 2018 Türkiye okuma başarısının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (60), 331-353. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.825174>
- Öntaş, T., Çoban, O., & Yıldırım, E. (2020). Ortaokul Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerindeki öğrenci başarılarının LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testini yordama gücü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 579-598. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.691741>
- Özbal, M. (2022). *LGS matematik soruları ile PISA matematik sorularının karşılaştırmalı incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 740990).
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17–28. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182999>
- Özmen, C., & Hançer, Ö. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kronolojik Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 64-84. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.523869>
- Özsoy Yahya, Akçamete Gönül, *Liseler İçin Hızlı Okuma Teknikleri*, Ecem Yayıncılık, 1996, Ankara.
- Öztop, F., & Toptaş, V. (2022). Matematik başarısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 7(1), 12-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2514544>
- Öztürk, B. K., & Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoğlu Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1122-1158. <https://doi.org/10.32321/cutad.1558058>

- Palaz, T., Kılcan, B., & Birbudak, T. S. (2023). Yeni Nesil T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Sorularına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 270-284. <https://doi.org/10.48174/buaad.1340282>
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools* (7th ed.). Foundation for Critical Thinking Press. Erişim adresi : https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pongsakdi, N., Kajamies, A., Veermans, K. et al. What makes mathematical word problem solving challenging? Exploring the roles of word problem characteristics, text comprehension, and arithmetic skills. *ZDM Mathematics Education* 52, 33–44 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01118-9>
- Poyraz, K., & Ergün, M. (2023). Lise Giriş Sistemi Sınavları (LGS) Üzerine Bir Araştırma, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(54), 1517-1535. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4403>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1). <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Şahin, B., & Bursal, M. (2025). Ortaöğretime Geçiş Merkezi Sınavları Fen Sorularının Görsel İçerik ve Grafik Okuryazarlık Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1303-1332. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1444074>
- Şahin, M. (2022). *LGS matematik sorularının öğretim programı kazanımları ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 753836).

- Şan, S., & İlhan, N. (2022). Fen bilimleri dersi beceri temelli sorulara yönelik kuramsal ve kavramsal çerçeve. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 765–787. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2317215>
- Savaşkan, V., & Özer, N. (2024). Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Sistemine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(2), 303-316. <https://doi.org/10.32960/uead.1524502>
- Şıvkın, S., Aksoy, V. C. & D.G. Erdoğan, D. (2020). LGS'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1383501>
- Takıl, N. B., & Sayın, A. (2023). Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soruların hazırlanmasında karşılaşılan zorluklar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 531-561. <https://doi.org/10.17152/gefad.1195081>
- Taşıyaran, M. (2022). *LGS Türkçe sorularının öğretim programı, ders kitabı ve bilişsel alan sınıflaması açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 717606).
- Tiryaki, R., & Canlı Can, S. (2024). Okuduğunu Anlama Sorularının Farklı Taksonomilere Göre İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 175(1), 50-81. <https://doi.org/10.33690/dilder.1490366>
- Tolaman, T., & Sargın, A. (2023, Mayıs). *Ortaokul Öğrencilerinin Yeni Nesil Türkçe Sorularına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. IX. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Uluğ, S. (2019) *PISA 2015 Türkiye uygulamasında bazı öğrenci değişkenlerinin fen okuryazarlığı ve okuma becerileri başarısına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 586794).
- Ulum, H., & Küçükdanacı, T. (2024). The Relationship Between Reading and Mathematics Achievement: Findings from Meta-Analysis. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 5(1), 153-170. <https://doi.org/10.52911/ital.1494180>

- Ural, D. C. (2022). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 802039).
- Uysal, P. K. (2025). Türkçe Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretimine Yönelik Mesleki Bilgi ve Uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 488-510. <https://doi.org/10.16916/aded.1658699>
- Uzun, H., & Agaç, G. (2023). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Yaklaşımlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 57-78. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1133896>
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48-64. Erişim adresi: https://www.shsu.edu/academics/education/journal-of_multidisciplinary-graduate-research/documents/2016/whittenjournalfinal.pdf
- Yağdıran, Z. (2024). *LGS ve PISA Fen Bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine, PISA fen okuryazarlığı yeterliliklerine ve MEB kazanımlarına göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 871531).
- Yalçın, D., & Duran, E. (2022). Lgs Türkçe ve Matematik Sorularındaki Grafiklerin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 53-72. <https://doi.org/10.29065/usakead.1113820>
- Yeniçeri, Ü., & Bulut, S. (2023). Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Sorulan Grafik Sorularının Grafik Okuryazarlığı Becerileri Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1715-1741. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1358186>
- Yenilmez, K., & Kağnıcı, A. (2024). 8. Sınıf LGS Matematik Çalışma Kitabında Yer Alan Örnek Soruların SOLO Taksonomisi Çerçevesinde İncelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 57-87. <https://doi.org/10.18009/jcer.1330271>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A. (2024). *Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri alanındaki metinler ve sorular bağlamında değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 874789).
- Yıldırım Suna, Z., & Benzer, A. (2023). 2022 Lgs Türkçe Sorularının Pisa Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) 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 İncelenmesi. *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 İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 45-60. doi: <https://zenodo.org/record/13822824>
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Journal of Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780>
- Yorgancı, O. K., & Harmankaya, 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>
- Yüzbaşıoğlu, M. K., Tokinçin, U., & Özbey, H. (2021). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarındaki fen bilimleri sorularının gösterim türleri açısından incelenmesi: Bir yineleme çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 38–61. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/article/964830>

EKLER

EK-1 LGS SORULARI DEĞERLENDİRME FORMU:

1- DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU:

Sayın Meslektaşım,

Bu form bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bilindiği üzere, yapılan pek çok araştırma; Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri gibi derslerde başarılı olmanın okuduğunu anlama ve yorumlama ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Elbette ki gerek okullarda gerekse ülke genelinde aynı sınıf düzeyinde yapılan sınavlarda okuduğunu anlama ve yorumlamayı ölçmenin yanında Türkçe dersi dışında kalan derslerde, derse ait bilginin de ölçülmesi beklenir.

Bu araştırmada 2023 ve 2024 yıllarında gerçekleştirilen Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavlarında yer alan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alan soruları içerisinde okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi ile doğrudan ilişkili olan soruların; Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öncelikli olarak alan bilgisini ölçen, Türkçe dersi kazanımlarıyla doğrudan ilişkilendirilemeyecek ancak okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi ile dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek soruların tespitini ilgili alan öğretmeni yapacaktır. Bu çerçevede soru türleri okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi noktasında ilişkisine göre doğrudan, dolaylı ve karma olarak üçe ayrılmıştır: Bu kategorilerin tanımlamaları ayrıca yapılacaktır.

Formda yer verilen her sorunun Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hangi kazanımla ilişkilendirilebileceğine ilişkin boş alanı katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda Araştırmacı ile dolduracaktır. Böylelikle İngilizce dışındaki LGS sınav sorularının Türkçe dersi kazanımları ve ne derece ilişkilendirilebileceği ortaya konacaktır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırma çerçevesi dışında kullanılmayacak olup cevaplarınızın gerçekçi olması araştırma için önem taşımaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Ayşenur ÖRSDEMİR

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Eğitim Düzeyiniz:

- a) Lisans ()
- b) Yüksek Lisans ()
- c) Doktora ()

2. Mezun Olduğunuz Alan:

3. Meslekte Çalışma Süreniz:

- a) 5-10 Yıl ()
- b) 11-15 Yıl ()
- c) 16 Yıl ve üzeri ()

2.1 SORU DEĞERLENDİRME FORMU-TÜRKÇE 2023

2023 LGS Türkçe Soruları Değerlendirme Formu

Soru No	Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ile İlişkisi	Türkçe Dersi ile İlgili Kazanım Numarası (Bu kısım, katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda Araştırmacı ile birlikte doldurulacaktır.)
S1	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S2	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S3	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S4	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S5	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S6	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S7	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S8	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S9	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S10	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S11	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S12	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S13	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S14	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S15	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S16	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S17	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S18	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S19	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S20	Doğrudan/Dolaylı/Karma	

2.2 SORU DEĞERLENDİRME FORMU-TÜRKÇE 2024

2024 LGS Türkçe Soruları Değerlendirme Formu

Soru No	Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ile İlişkisi	Türkçe Dersi ile İlgili Kazanım Numarası (Bu kısım, katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda Araştırmacı ile birlikte doldurulacaktır.)
S1	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S2	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S3	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S4	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S5	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S6	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S7	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S8	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S9	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S10	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S11	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S12	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S13	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S14	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S15	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S16	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S17	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S18	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S19	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S20	Doğrudan/Dolaylı/Karma	

2.3 SORU DEĞERLENDİRME FORMU-MATEMATİK 2023

2023 LGS Matematik Soruları Değerlendirme Formu

Soru No	Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ile İlişkisi	Türkçe Dersi ile İlgili Kazanım Numarası (Bu kısım, katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda Araştırmacı ile birlikte doldurulacaktır.)
S1	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S2	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S3	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S4	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S5	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S6	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S7	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S8	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S9	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S10	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S11	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S12	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S13	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S14	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S15	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S16	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S17	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S18	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S19	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S20	Doğrudan/Dolaylı/Karma	

2.4. SORU DEĞERLENDİRME FORMU-MATEMATİK 2024

2024 LGS Matematik Soruları Değerlendirme Formu

Soru No	Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ile İlişkisi	Türkçe Dersi ile İlgili Kazanım Numarası (Bu kısım, katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda Araştırmacı ile birlikte doldurulacaktır.)
S1	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S2	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S3	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S4	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S5	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S6	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S7	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S8	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S9	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S10	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S11	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S12	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S13	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S14	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S15	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S16	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S17	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S18	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S19	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S20	Doğrudan/Dolaylı/Karma	

2.5 SORU DEĞERLENDİRME FORMU-FEN BİLİMLERİ 2023

2023 LGS Fen Bilimleri Soruları Değerlendirme Formu

Soru No	Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ile İlişkisi	Türkçe Dersi ile İlgili Kazanım Numarası (Bu kısım, katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda Araştırmacı ile birlikte doldurulacaktır.)
S1	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S2	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S3	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S4	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S5	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S6	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S7	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S8	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S9	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S10	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S11	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S12	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S13	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S14	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S15	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S16	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S17	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S18	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S19	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S20	Doğrudan/Dolaylı/Karma	

2.6. SORU DEĞERLENDİRME FORMU-FEN BİLİMLERİ 2024

2024 LGS Fen Bilimleri Soruları Değerlendirme Formu

Soru No	Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ile İlişkisi	Türkçe Dersi ile İlgili Kazanım Numarası (Bu kısım, katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda Araştırmacı ile birlikte doldurulacaktır.)
S1	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S2	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S3	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S4	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S5	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S6	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S7	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S8	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S9	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S10	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S11	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S12	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S13	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S14	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S15	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S16	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S17	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S18	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S19	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S20	Doğrudan/Dolaylı/Karma	

2.7. SORU DEĞERLENDİRME FORMU- İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 2023

2023 LGS İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Soruları Değerlendirme Formu

Soru No	Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ile İlişkisi	Türkçe Dersi ile İlgili Kazanım Numarası (Bu kısım, katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda Araştırmacı ile birlikte doldurulacaktır.)
S1	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S2	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S3	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S4	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S5	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S6	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S7	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S8	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S9	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S10	Doğrudan/Dolaylı/Karma	

2.8. SORU DEĞERLENDİRME FORMU- İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 2024

2024 LGS İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Soruları Değerlendirme Formu

Soru No	Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ile İlişkisi	Türkçe Dersi ile İlgili Kazanım Numarası (Bu kısım, katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda Araştırmacı ile birlikte doldurulacaktır.)
S1	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S2	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S3	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S4	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S5	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S6	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S7	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S8	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S9	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S10	Doğrudan/Dolaylı/Karma	

2.9. SORU DEĞERLENDİRME FORMU-DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
2023

2023 LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Soruları Değerlendirme Formu

Soru Nb	Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ile ilişkisi	Türkçe Dersi ile İlgili Kazanım Numarası (Bu kısım, katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda Araştırmacı ile birlikte doldurulacaktır.)
S1	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S2	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S3	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S4	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S5	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S6	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S7	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S8	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S9	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S10	Doğrudan/Dolaylı/Karma	

2.10. SORU DEĞERLENDİRME FORMU-DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
2024

2024 LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Soruları Değerlendirme Formu

Soru Nb	Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi ile ilişkisi	Türkçe Dersi ile İlgili Kazanım Numarası (Bu kısım, katılımcı öğretmenin görüşleri doğrultusunda Araştırmacı ile birlikte doldurulacaktır.)
S1	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S2	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S3	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S4	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S5	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S6	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S7	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S8	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S9	Doğrudan/Dolaylı/Karma	
S10	Doğrudan/Dolaylı/Karma	

EK-2 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU: KATILIMCI ÖĞRETMEN BİLGİLERİ

Ö1 TÜRKÇE	
1.	Eğitim Düzeyiniz: Üniversite
a)	Lisans ()
b)	Yüksek Lisans (X)
c)	Doktora ()
2.	Mezun Olduğunuz Alan: Türkçe Öğretmenliği
3.	Meslekte Çalışma Süreniz:
a)	5-10 Yıl (X)
b)	11-15 Yıl ()
c)	16 Yıl ve üzeri ()
Ö2 TÜRKÇE	
1.	Eğitim Düzeyiniz: Üniversite
a)	Lisans ()
b)	Yüksek Lisans (X)
c)	Doktora ()
2.	Mezun Olduğunuz Alan: Türkçe Öğretmenliği
3.	Meslekte Çalışma Süreniz:
a)	5-10 Yıl ()
b)	11-15 Yıl ()
c)	16 Yıl ve üzeri (X)
Ö1 MATEMATİK	
1.	Eğitim Düzeyiniz: Üniversite
a)	Lisans ()
b)	Yüksek Lisans (X)
c)	Doktora ()
2.	Mezun Olduğunuz Alan: Matematik Öğretmenliği
3.	Meslekte Çalışma Süreniz:

a) 5-10 Yıl ()
b) 11-15 Yıl (X)
c) 16 Yıl ve üzeri ()
Ö2 MATEMATİK
1. Eğitim Düzeyiniz: Üniversite
a) Lisans ()
b) Yüksek Lisans ()
c) Doktora ()
2. Mezun Olduğunuz Alan: Matematik Öğretmenliği
3. Meslekte Çalışma Süreniz:
a) 5-10 Yıl ()
b) 11-15 Yıl (X)
c) 16 Yıl ve üzeri ()
Ö1 SOSYAL BİLGİLER
1. Eğitim Düzeyiniz: Üniversite
a) Lisans ()
b) Yüksek Lisans ()
c) Doktora ()
2. Mezun Olduğunuz Alan: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
3. Meslekte Çalışma Süreniz:
a) 5-10 Yıl ()
b) 11-15 Yıl ()
c) 16 Yıl ve üzeri (X)
Ö2 SOSYAL BİLGİLER
1. Eğitim Düzeyiniz: Üniversite
a) Lisans ()
b) Yüksek Lisans ()
c) Doktora ()

2.	Mezun Olduğunuz Alan: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
3.	Meslekte Çalışma Süreniz:
a)	5-10 Yıl ()
b)	11-15 Yıl (X)
c)	16 Yıl ve üzeri ()
Ö1 DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	
1.	Eğitim Düzeyiniz: Üniversite
a)	Lisans ()
b)	Yüksek Lisans ()
c)	Doktora ()
2.	Mezun Olduğunuz Alan: Dikab Öğretmenliği
3.	Meslekte Çalışma Süreniz:
a)	5-10 Yıl ()
b)	11-15 Yıl (X)
c)	16 Yıl ve üzeri ()
Ö2 DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	
1.	Eğitim Düzeyiniz: Üniversite
a)	Lisans ()
b)	Yüksek Lisans (X)
c)	Doktora ()
2.	Mezun Olduğunuz Alan: dikab Öğretmenliği
3.	Meslekte Çalışma Süreniz:
a)	5-10 Yıl (X)
b)	11-15 Yıl ()
c)	16 Yıl ve üzeri ()
Ö1 FEN BİLİMLERİ	
1.	Eğitim Düzeyiniz: Üniversite
a)	Lisans ()

- b) Yüksek Lisans (X)
c) Doktora ()

2. Mezun Olduğunuz Alan: Fen Bilgisi Öğretmenliği

3. Meslekte Çalışma Süreniz:

- a) 5-10 Yıl ()
b) 11-15 Yıl (X)
c) 16 Yıl ve üzeri ()

Ö2 FEN BİLİMLERİ

1. Eğitim Düzeyiniz: Üniversite

- a) Lisans ()
b) Yüksek Lisans ()
c) Doktora ()

2. Mezun Olduğunuz Alan: Fen Bilgisi Öğretmenliği

3. Meslekte Çalışma Süreniz:

- a) 5-10 Yıl (X)
b) 11-15 Yıl ()
c) 16 Yıl ve üzeri ()

EK 3- 2023-2024 LGS SINAVLARINDA BRANŞLARA GÖRE DOĞRUDAN/DOLAYLI /KARMA İLİŞKİLİ SORULARA ÖRNEKLER

Burada, öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde oluşturulmuş nihai değerlendirme formu dikkate alınarak her branş için her kategoride birer soruya yer verilecektir.

3.1 TÜRKÇE

DOĞRUDAN İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ	
LGS 2023-7. SORU	AÇIKLAMA
7. "Çocuklar İçin Şiir" başlığı altında yayımlanan kimi kitaplarda ne yazık ki "çocuk şiiri" niteliği taşımayan ürünlerle karşılaşırız. Yaprıncık uyak yığınlarına eklenecek bir tutam iç ses uyumu, iki gram da imge... İşte size harika (!) bir çocuk şiiri. Ne var ki çocuklar o şiirleri hiç okumuyor, iyi de ediyorlar! Çocuk, kendisi için yazılan bir şiiri okurken kendinin yazdığını sanmalıdır. Bunu sağlamak da özel bir duyarlılığın işidir. Bu metinde anlatılmak istenen aşağıdaki-lerden hangisidir? A) Çocukların yazdığı şiirler, yetişkinlerin yazdığı çocuk şiirlerinden daha fazla ilgi görmektedir. B) Çocuklara yönelik şiir yazarlar onların dünyalarından ilham almalıdır. C) Çocuk şiirlerinin başarılı olabilmesi için temasının çocukluk olması gerekmektedir. D) Çocuklar için şiir yazarken şair, kendi çocukluğundan beslenmelidir.	Öğrenci, metni dikkatlice okuyarak yazarın iletmek istediği düşünceyi doğrudan çıkarabilir. Sadece metindeki ifadeleri anlamak ve ana mesajı yakalamak yeterlidir. Öğrencinin alan bilgisini ya da farklı kaynaklardan edindiği birikimi devreye sokmasına gerek yoktur.
DOLAYLI İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ	
LGS 2024-18. SORU	AÇIKLAMA
18. Şehir, kendi kimliğini belirlemek ve kendini daha iyi tanımak için aynaya baktığı zaman insanla karşılaşır. Çünkü tüllerin arkasında durup ona ruhunu katan, şeklini veren, estetik duygularını yansıtan kişiler vardır. Bazen onca insanın arasında öne çıkan kişiler olur, varlıklarıyla şehrin tarihine damga vururlar. İstanbul denince Fatih Sultan Mehmet'i, Samsun denince Mustafa Kemal Atatürk'ü anmadan geçemeyeceğimiz gibi. Bu parçada virgülün (,) aşağıdaki işlevle-lerinden hangisinin kullanımı yoktur? A) Sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur. B) Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan özneyi belirtmek için konur. C) Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına konur. D) Cümle içinde ara sözleri veya ara cümleleri ayırmak için ara sözlerin veya ara cümlelerin başına ve sonuna konur.	Metni okumak doğru cevabı bulmaya yetmez, bu soruyu çözebilmesi için, parçada geçen virgül kullanımlarının hangi dil bilgisel işleve karşılık geldiğini bilmesi gerekir. Yani yalnızca anlamayıp, dil bilgisi kapsamında noktalama işaretlerinin türsel işlevlerini öğrenmiş olması beklenmektedir.
KARMA İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ	
LGS 2023-11.SORU	AÇIKLAMA
11. Sabaha kadar yürürdük. Birkaç nöbetçi kulübesi vardı, bir ona bir öbürüne uğrardık. Bir uçtan öbür uca gecenin zifiri karanlığında devriye gezer, turlardık. Ben gökyüzünü bu kadar yalın, bu kadar açık ve tabii ki milyonlarca yıldızla birlikte ilk kez kendi köyümde görmüştüm, bir de bu kasabada. Yazını da kişini de görmüştüm buranın, aynıydı. Geceleri tarif edilemez bir soğuktu yaşadığımız, gündüzleri sıcak. Çöl böyle bir şey olmalıydı. Bu metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? A) Olaya dayalı anlatım yapılmıştır. B) Hayali unsurlara yer verilmiştir. C) Gözlemden yararlanılmıştır. D) Bir saptamada bulunulmuştur.	Öğrenci, metindeki üslup, içerik, anlatım biçimi gibi unsurları doğru analiz etmelidir. Bu analiz, T.8.3.21 kazanımıyla doğrudan ilişkilidir. Bu süreç hem anlamaya dayalı hem de kavram bilgisine dayalıdır. Ancak içeriği doğru yorumlama boyutu daha baskın olduğu için karma ilişkili olarak kabul edilmiştir.

3.2. T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK

DOĞRUDAN İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ	
LGS 2023-6. SORU	AÇIKLAMA
6. "Ellerimiz deniz kıyısında ve ellerimiz zincirlerle bağlı bir hâlde bulunuyor ve: 'Ah bir kere hür olsak da şu denizde bir yüzsek' diyorduk. İşte bugün hürriyetimizi aldık ve zincirlerimizi kırdık, denizde yüzmeye bir mâni kalmadı. Fakat bir türlü suya giremiyoruz. Ayağımızı denize sokuyoruz, soğuk var. Dalsak da yüzme bilmediğimiz için batacak, boğulacağız. Demek ki, gaye hür olmaktan ibaret değilmiş. İş, yüzmeyi öğrenmekte ve kurtulmanın çaresine bakmaktaymış. İşte meydan, Ordu vazifesini yaptı. Memleketin ilim ve irfan erbabı, kendilerini gösterebilir. Bu vatani hür ve mesut hâle getirsinler." Atatürk, bu sözleriyle aşağıdakilerden hangisini anlatmak istemiştir? A) Ordunun yapısında köklü değişiklikler yapılmalıdır. B) Dış politika ilkeleri gözden geçirilmelidir. C) Devlet yönetiminde geleneksel yapı korunmalıdır. D) Eğitim ve kültür alanındaki çalışmalara önem verilmelidir.	Metin açık ve yönlendiricidir: Atatürk'ün sözlerinde geçen ifadelerden ("...yüzmeyi öğrenmekten ibaret değiliz... İş, yüzmeyi öğrenmekte... ilim ve irfan erbabı, kendilerini gösterebilir.") doğru seçenek metinde açıkça ima edilmektedir. Öğrenciden beklenen tek şey, metni dikkatlice okuyup ana düşünceyi yakalayarak en uygun seçeneği bulmaktır. Ön bilgi gerektirmez, sadece okuma-anlama yeterlidir: Öğrencinin bu soruyu çözmesi için herhangi bir tarihsel bilgiye ya da önceden edinilmiş kavrama ihtiyacı yoktur. Metni doğru okumak ve anlamak yeterlidir.
DOLAYLI İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ	
LGS 2023 4. SORU	AÇIKLAMA
4. "Osmanlı Devleti, Birinci Dünya Savaşı öncesinde İtilaf Devletleri'nin tutumu dolayısıyla âdetâ Almanya'nın tarafına itilmiştir." diyen bir tarihçi aşağıdaki gelişmelerden hangisini bu düşüncesine kanıt olarak gösteremez? A) İngiltere'nin, Osmanlı toprak bütünlüğünü koruma düşüncesinden vazgeçmesini B) Osmanlı Devleti'nin ittifak talebinin İngiltere ve Fransa tarafından reddedilmesini C) Rusya'nın, Osmanlı topraklarını paylaşma teklifinin İngiltere tarafından kabul edilmesini D) İngiltere ve Fransa'nın Osmanlı ülkesinde ekonomik ayrıcalıklar elde etmelerini	Sorunun kökünde yer alan düşünceyi analiz edebilmek için öğrencinin yalnızca verilen ifadeyi anlaması yeterli değildir; aynı zamanda tarihsel arka plan bilgisine sahip olması gerekir. Önceden edinilmiş tarih bilgisi gerekir. Öğrenci, Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı öncesindeki diplomatik ilişkilerini, itilaf ve ittifak devletleriyle yaşanan gelişmeleri, ekonomik çıkar politikalarını daha önceden öğrenmiş olmalıdır. Bu bilgiye sahip olmayan öğrenci yalnızca metinden yola çıkarak doğru cevaba ulaşamaz.
KARMA İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ	
LGS 2024-1. SORU	AÇIKLAMA
1. Cumhuriyet Dönemi'nde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim kurumları bir çatı altında toplandı. Daha sonra Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun yayımlanarak yabancı okullar, Millî Eğitim Bakanlığına bağlandı. Yapılan düzenlemelere özellikle Fransa karşı çıktı. Fransa, bu konuyu Türk Hükûmeti ile görüşmek istedi. Türkiye'nin, yabancı okullar sorununu bir iç sorun saymasından dolayı Fransa'nın bu isteği kabul edilemedi. Türkiye'nin belirlediği kurallara uyan yabancı okullar eğitimlerine devam etti ve uymayanlar kapatıldı. Bu bilgilere göre Türkiye, yabancı okullar sorununun çözümünde aşağıdaki dış politika ilkelerinden hangisini dikkate almıştır? A) Tam bağımsızlık B) Barışçılık C) Mütakabiliyet (Karşılıklık) D) Dünya kamuoyunu dikkate almak	Soru, öğrenciye belirli bir bilgi içeren kısa bir metin sunmakta ve bu metinden yola çıkarak Türkiye'nin hangi dış politika ilkesini benimsediğini sormaktadır. Öğrenci metni anlayarak, Türkiye'nin tavrını çözümlemelidir. Bu yönüyle soru, T.8.3.14 ve T.8.3.21 kazanımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Ancak doğru cevaba ulaşmak için sadece metni anlamak yetmez. Öğrencinin dış politika ilkelerini bilmesi gerekir. Bu soru, hem okuduğunu anlama hem de önceden edinilmiş bilgiye dayalı kavramsal eşleştirme içerdiği için karma ilişkili bir sorudur.

3.3. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ

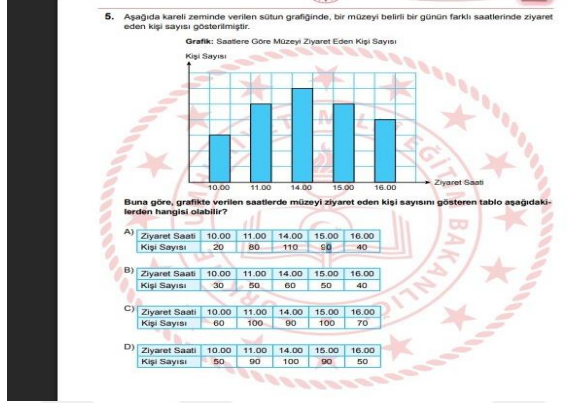
DOĞRUDAN İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ																					
LGS 2024 5. SORU	AÇIKLAMA																				
5. Camiler sadece ibadet yeri değil aynı zamanda insanların farklı ihtiyaçlarının karşılandığı çok işlevli yapılardır. Örneğin eski ve yeni mimari tarzının birleşimini yansıtan Taksim Camii ve Külliyesi; dinî sohbetlerin, konferansların, Türkçe ve farklı dillerde tefsir derslerinin yapıldığı bir eğitim yuvasıdır. Ayrıca içerisinde sanat atölyeleri, oyun alanları, dil kursları, kütüphane, tiyatro salonu ve aşevi bulunan bir kurumdur. Bu metinde "camiler" ile ilgili aşağıdakilerden hangisi vurgulanmaktadır? A) Şehirlerin merkezinde yer alan yapılardır. B) İslam mimarisinin gelişimine öncülük eden eserlerdir. C) İbadet, kültür ve sosyalleşme mekânlarıdır. D) Müslümanların varlığını simgeleyen kurumlardır.	Metin içeriği açık ve yönlendiricidir: Soru metninde camilerin yalnızca ibadet yeri olmadığı, aynı zamanda kültür, eğitim, sosyal etkileşim gibi çok yönlü işlevler üstlendiği açıkça belirtilmiştir. Metinden doğrudan çıkarım yapılabilir. Öğrencinin doğru cevaba ulaşabilmesi için metni dikkatle okuması yeterlidir. İlave bilgi, ön öğrenme veya yorumlama becerisine gerek yoktur.																				
DOLAYLI İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ																					
LGS 2024 4. SORU	AÇIKLAMA																				
4. I. "...Medyenlilere gönderilen peygamber şöyle dedi: Size Rabb'inizden açık bir delil gelmiştir. Artık ölçü ve tartıyı tam yapın, insanların mallarını eksik vermeyin..." II. "Rabb'im! Gönlüme ferahlık ver. İşimi kolaylaştır. Dilimin düğümünü çöz ki sözümü iyi anlasınlar. Ailemden kardeşim Harun'u bana yardımcı ver." III. "Rabb'im! Bana makam, mevki ve iktidar verdin. Rüyaların yorumunu öğrettin..." Numaralanmış ayetlerin ilgili olduğu peygamberler aşağıdakilerin hangisinde doğru sıralanmıştır? <table><tr><th></th><th>I</th><th>II</th><th>III</th></tr><tr><td>A)</td><td>Hz. Musa</td><td>Hz. Yusuf</td><td>Hz. Şuayp</td></tr><tr><td>B)</td><td>Hz. Şuayp</td><td>Hz. Musa</td><td>Hz. Yusuf</td></tr><tr><td>C)</td><td>Hz. Musa</td><td>Hz. Şuayp</td><td>Hz. Yusuf</td></tr><tr><td>D)</td><td>Hz. Şuayp</td><td>Hz. Yusuf</td><td>Hz. Musa</td></tr></table>		I	II	III	A)	Hz. Musa	Hz. Yusuf	Hz. Şuayp	B)	Hz. Şuayp	Hz. Musa	Hz. Yusuf	C)	Hz. Musa	Hz. Şuayp	Hz. Yusuf	D)	Hz. Şuayp	Hz. Yusuf	Hz. Musa	Sorunun çözümünde yalnızca ayetlerin içeriğini okumak yeterli olmaz. Öğrencinin, ayetlerin hangi peygamberle ilişkili olduğunu önceden bilmesi gerekir. Bu bilgi, doğrudan metinden çıkarılamaz; dini bilgiler kazanımı ile edinilmiş olmalıdır. Bu soru, öğrencinin yalnızca metne dayalı okuma becerisiyle değil, önceden öğrenilmiş dinî bilgi ve ayet-peygamber eşleştirme yetisiyle doğru cevaba ulaşmasını beklemektedir. Bu nedenle dolaylı ilişkili bir LGS sorusudur. Metin, sadece bir araçtır; asıl çözüm, alan bilgiyle mümkündür.
	I	II	III																		
A)	Hz. Musa	Hz. Yusuf	Hz. Şuayp																		
B)	Hz. Şuayp	Hz. Musa	Hz. Yusuf																		
C)	Hz. Musa	Hz. Şuayp	Hz. Yusuf																		
D)	Hz. Şuayp	Hz. Yusuf	Hz. Musa																		
KARMA İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ																					
LGS 2023 5. SORU	AÇIKLAMA																				
5. Bir çiftçi, uzmanların toprak analizi yaptırmaya tavsiyelerini dikkate almayıp tarlasına ceviz fidanları dıktı. Fakat bir süre sonra fidanlar kurudu. Kendisine yöneltilen "Başta analiz yaptırmış olsaydın bu kadar emek ve masraf boşa gitmezdi!" eleştirilerine "Allah, böyle takdir etmişse ben ne yapabilirim?" diyerek cevap verdi. Bu metinden hareketle çiftçi hakkında, I. Doğru bir tevekkül örneği göstermiştir. II. Rizkı için çaba harcamıştır. III. Oluşan sonucun sorumluluğunu üstlenmiştir. IV. Biyolojik yasaları göz ardı etmiştir. yargılarından hangileri söylenemez? A) I ve III B) I ve IV C) II ve III D) II ve IV	Soru, çiftçinin cevabını içeren kısa bir metin verir. Öğrenci, bu metni okuyarak çiftçinin davranış biçimini ve inanç yaklaşımını analiz eder. Bu, doğrudan T.8.3.21 kazanımıyla ilgilidir. Öğrenciden metne göre doğru çıkarım yapması beklenirken, aynı zamanda din kültürü dersine özgü kavramları da (tevekkül, sorumluluk, yasalar) içselleştirerek uygulaması beklenmektedir. Ancak yorum becerisi daha öncelikli olduğundan karma ilişkili bir sorudur.																				

3.4. MATEMATİK

DOĞRUDAN İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ

LGS 2024 5. SORU

AÇIKLAMA

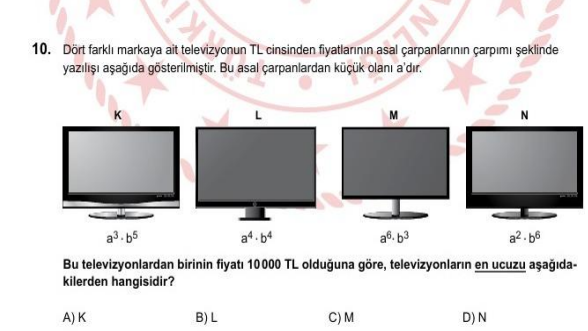


Soru, bir grafikteki verileri okuyup bunları doğru tabloya yerleştirme becerisini ölçmektedir. Sorunun çözümünde öğrencinin daha önce öğrenmiş olduğu herhangi bir özel matematiksel formül, tanım veya kavrama ihtiyaç duyulmaz. Grafik doğru okunursa, doğru cevaba ulaşmak mümkündür. Bu da onu doğrudan okuduğunu anlama becerisiyle çözülebilir hale getirir. Bu tür sorular, T.8.3.32 kazanımı ile ilişkilidir. Yani Türkçe okuryazarlığı kapsamında veri okuma ve anlamlandırma becerisi ölçülmektedir.

DOLAYLI İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ

2023 LGS 10. SORU

AÇIKLAMA



Bu matematik sorusu, dolaylı ilişkili bir sorudur çünkü çözüm için yalnızca verilen ifadeyi (asal çarpanlara ayrılmış biçimdeki fiyatları) dikkatlice inceleyip temel işlem bilgisi kullanmak yeterlidir. Öğrencinin, verilen çarpımların hangisinin sayısal değerce en küçük olduğunu belirlemesi beklenir; bu da yalnızca doğrudan işlem yapma ve karşılaştırma becerisiyle mümkündür. Sorunun çözümünde herhangi bir yorum, çıkarım veya önceki konularla bağlantı kurma zorunluluğu bulunmaz.

KARMA İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ

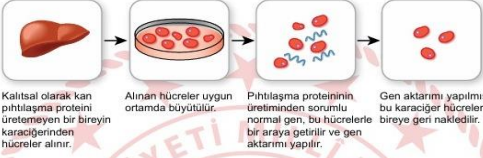
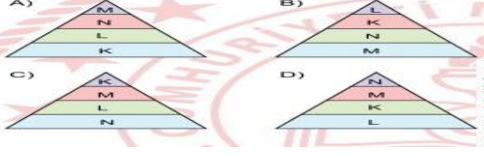
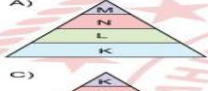
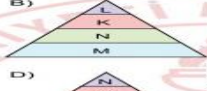
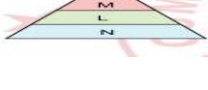
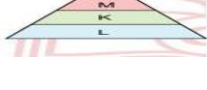
LGS 2023 19. SORU

AÇIKLAMA



Bu matematik sorusu karma ilişkili bir sorudur çünkü çözüm süreci yalnızca grafik okuma becerisiyle sınırlı değildir; aynı zamanda verilen oranları kullanarak çok adımlı işlemi, veri analizini ve yorumlamayı gerektirir. Bu da hem okuduğunu anlama (grafik ve sözel bilgi çözümleme) hem de matematiksel işlem becerisi (çarpma, bölme, oran) kullanmasını gerektirir. Dolayısıyla hem doğrudan hem dolaylı bilişsel beceriler içermekte ve bu nedenle karma ilişkili bir sorudur.

3.5. FEN BİLİMLERİ SORU ÖRNEĞİ

DOĞRUDAN İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ	
LGS 2023 7. SORU	AÇIKLAMA
7. Karaciğer hücreleri kullanılarak gerçekleştirilen bir gen tedavisi uygulaması şu şekildedir:  Kalıtısal olarak kan pıhtılaşma proteini üretemeyen bir bireyin karaciğerinden hücreler alınır. Alınan hücreler uygun ortamda büyütülür. Pıhtılaşma proteininin üretiminden sorumlu normal gen, bu hücrelerle bir araya getirilir ve gen aktarımı yapılır. Gen aktarımı yapılmış bu karaciğer hücreleri bireye geri nakledilir. Buna göre, I. Bu uygulamadan sonra bireyin kanında pıhtılaşmayı sağlayan proteinin bulunması beklenir. II. Bu uygulamayla bireyin vücut hücrelerinin tamamının DNA'sındaki nükleotid dizilimi değişmiştir. III. Bu uygulamayla bireye dışarıdan pıhtılaşma proteini aktarılması sağlanmıştır. yargılarından hangileri doğrudur? A) Yalnız I B) Yalnız III C) I ve II D) I, II ve III	Soruda; I. yargıda "bireyin kanında pıhtılaşmayı sağlayan protein bulunması beklenir" deniyor. Bu, doğrudan son görselde anlatılan sonuçtur. III. yargıda "dışarıdan pıhtılaşma proteini aktarımı sağlanmıştır" ifadesi, görseldeki gen aktarımı açıklamasından doğrudan çıkarılabilir. Öğrenci yalnızca okuduğunu anlayarak bu iki yargıya ulaşabilir. Bu sorunun ağırlıklı kısmı, verilen metin ve görsel üzerinden doğrudan anlama ve çıkarım yapmaya dayanır. Sadece tek bir yargıda terimsel bağlamda alan bilgisi devreye girer. Bu yüzden soru, baskın olarak doğrudan ilişkilidir.
DOLAYLI İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ	
LGS 2024 5. SORU	AÇIKLAMA
5. Kara ekosisteminde ve aynı besin zincirinde yer aldığı bilinen K, L, M ve N canlı türlerinden M türüne ait bireylerdeki biyolojik birikimin diğerlerinden daha az olduğu bilinmektedir. K, L ve N türleri tüketicidir. Buna göre, bu canlı türlerine ait bir ekolojik piramidi aşağıdakilerden hangisi gibi olabilir?  A)  B)  C)  D) 	Bu soru, öğrencinin hem okuduğunu anlamasını hem de ekolojiye dair kavramları ve ilişki biçimlerini kullanmasını gerektirdiği için dolaylı ilişkili bir sorudur. Kavramsal bilgilerin zihinde işlenip doğru modele dönüştürülmesi beklenir. Bu da üst düzey bilişsel beceri gerektirir. Çözüm için alan bilgisi şarttır.
KARMA İLİŞKİLİ SORU ÖRNEĞİ	
LGS 2023 5. SORU	AÇIKLAMA
5. DNA'daki tek bir nükleotid çiftinin değişmesine yol açan mutasyonlar, hatalı bir protein oluşmasına neden olabilir. Örneğin insanlarda bu şekildeki bir mutasyonun sonucunda oluşan hatalı hemoglobin proteini, normal alyuvar hücrelerine göre daha az oksijen taşınmasına neden olur. Bu durumun ortaya çıkması için mutasyona uğramış alelin, hemoglobinin oluşumunu sağlayan genin her iki kopyasında da bulunması gerekir. Alyuvarda bulunan hemoglobinin oluşumunu sağlayan genin normal ve mutasyona uğramış hâlindeki nükleotid diziliminin bir kısmı şekildedir.  Buna göre, bu mutasyonla ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur? A) Bu mutasyon, DNA'daki organik bazların karşılıklı hatalı eşleşmesinden kaynaklanır. B) Mutasyona uğramış aleli taşıyan bireyin tüm yavrularında bu durum gözlemlenebilir. C) Bu mutasyonun sonucunda alyuvar üretimi gerçekleşmez. D) Mutasyona uğramış gendeki organik bazların toplam sayısı azalır.	Bu soru, öğrenciden önce verilen açıklamayı ve DNA dizilimleriyle ilgili görseli dikkatlice okuyup anlamasını ister. Bu yönüyle T.8.3.32 ile ilişkilidir ve doğrudan okuduğunu anlama becerisi devreye girer. Ancak öğrencinin yalnızca metni anlaması yetmez; alanla ilgili konularla ilgili ön bilgilerini kullanması gerekir. Bu nedenle soru, yorum öncelikli karma ilişkili bir sorudur.

EK 4- ETİK KURUL KARARI

KARAR

7. Ayşenur ÖRSDEMİR'in “ 2023-2024 LGS Sorularının Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi Açısından İncelenmesi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Ayşenur ÖRSDEMİR'in “ 2023-2024 LGS Sorularının Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerisi Açısından İncelenmesi ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.