



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 11/1 2022 s. 258-276, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

2018-2021 LGS TÜRKÇE SORULARININ PISA OKUMA YETERLİK DÜZEYLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Elif AKTAŞ*

Geliş Tarihi: Eylül, 2021

Kabul Tarihi: Şubat, 2022

Öz

Bireyin öncelikle okulda öğrendiği ve yaşam boyu kullandığı bir dil becerisi olan okuma; yazıları görme ve seslendirmenin ötesinde anlama, yorumlama, eleştirme ve değerlendirmeyi de içeren üst düzey bir beceridir. Bu nedenle ilköğretimde öğrencilerin okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Ülkelerin çeşitli akademik becerilerdeki durumlarını görmelerini ve diğer ülkelerle karşılaştırabilmelerini sağlayan PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası izleme araştırmaları da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçerek eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamada önemli bir rol oynar. Bu çalışmada, 2018-2021 yılları arasındaki LGS (Liselere Geçiş Sistemi) Türkçe sorularının PISA'nın okuma yeterlik düzeylerine ne denli uyum gösterdiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak PISA tarafından belirlenen 6 okuma yeterlik düzeyi esas alınmıştır. Araştırmada incelenen dokümanlar ise 2018-2021 yılları arasındaki dört LGS'de yer alan 66 Türkçe (okuduğunu anlama) sorusudur. Nitel bir yaklaşımla desenlenen araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, LGS Türkçe sorularının tüm yıllar düzeyinde genel olarak 3. düzeyde yoğunlaştığı, üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, okuma, anlama, LGS, PISA okuma düzeyleri.

EVALUATION OF 2018-2021 LGS TURKISH QUESTIONS ACCORDING TO PISA READING PROFICIENCY LEVELS

Abstract

Reading, which is a language skill that an individual first learns at school and uses throughout his/her life, is a high-level skill that includes understanding, interpreting, criticizing, and evaluating as well as seeing and vocalizing the texts. Especially today, with the development of technology, the importance of reading skills has increased, and its scope and quality have also changed. This study aims to determine how well the Turkish questions of LGS (High School Entrance System) between the years 2018-2021 are compatible with the reading levels of PISA. The document analysis method was used in the research, which was designed with a qualitative approach. In the research, 6 reading proficiency levels determined by PISA were ground as a data collection tool. In the research, 66 Turkish questions (reading comprehension) in four LGS exams held between 2018-2021 were used as documents. The data obtained in the research were analyzed using descriptive analysis, one of the qualitative research techniques. In this study, which aims to examine 66

Turkish questions in four LGS conducted in Turkey between 2018-2021 according to PISA reading proficiency levels, it is stood out that the questions in the said exams are mostly concentrated in the 3rd levels of PISA.

Keywords: Turkish language teaching, reading, comprehension, PISA reading skills.

Giriş

Günümüzde okuma becerisi; bireysel, ekonomik, kültürel ve toplumsal anlamda önemli gelişim göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bireyin yaşamın her alanında gereksinim duyduğu ve bilgiye ulaşmanın temel yollarından biri olan okuma, başarının da anahtarıdır. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş olan bireyler, okulda ve hayatın tüm alanlarında daha başarılı olurlar (Güneş, 2007; Akbabaoglu ve Duban, 2020).

Bireyin okulda öğrendiği ve yaşam boyu kullandığı bir dil becerisi olan okuma; yazıları görme ve seslendirmenin ötesinde anlama, yorumlama, kavrama, zihinde yapılandırma, ilişkilendirme, analiz-sentez yapma, eleştirme ve değerlendirmeyi de içeren üst düzey bir beceridir (Güneş, 2000, s. 59). Bilgiye ulaşmanın, iletişim kurmanın, öğrenmenin ve kendini geliştirmenin en etkin yollarından biri olan okuma, yeni bir anlam kurma etkinliği olarak da tanımlanmaktadır (Sever, 2015, s. 13; Cemiloğlu, 2004, s. 164). Geniş anlamıyla okuma; “yazıları görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin eş güdüm içinde çalışmasını içeren karmaşık bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007, s. 40). Zihinsel çıkarımın ön planda olduğu anlamsal bir faaliyet olan okumanın amacı, metinde yazarın vermek istediği iletiyi anlamaktır. Aksi takdirde anlama ulaşmak mümkün olmayacak ve okumalar, sadece seslendirme düzeyinde kalacaktır (Yılmaz, 2014, s. 77).

Bilgi edinmede, iletişim kurmada, fikir ve inançlara yön vermede, karakter kazandırmada etkili bir süreç olan okuma faaliyetinin temel amacı anlamadır (Epçaçan, 2012). Okuma, en temel anlama ve öğrenme yoludur. Erken yaşlarda kazandırılan okuduğunu anlama becerisi, bireyin tüm yaşamını etkilemektedir.

Okunan veya dinlenen metinde iletilmek istenen ortaya çıkarma olarak açıklanan anlama süreci, ön bilgilerden hareketle metnin yeniden inşa edilmesine dayalıdır (Akyol, 2006, s. 2). Okunan bir metindeki kelimeleri seslendiren okuyucu, sözcükleri zihninde anlamlandırır ve iletiyi çözer. Ancak okuduğunu anlama sürecinde, okunan kelimenin anlamını bilmek yetmez. Bireylerin okuduklarını tartışma, eleştirme, sorgulama ve yorumlamaları için de anlama şarttır (Güngör, 2005).

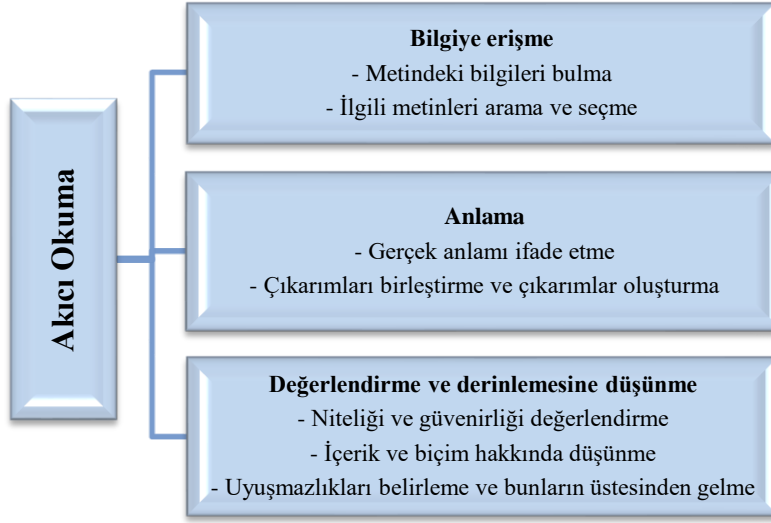
Okuduğunu anlamanın tam ve doğru bir şekilde gerçekleşmesi için eleştirel bir bakış açısına sahip olmak gerekmektedir. Eleştirel bir okumanın en önemli bileşeni ise çıkarım yapmaktır. Çıkarımda bulunmak, bir metnin yüzeysel yapısının ötesinde derin, örtülü anlamına odaklanmayı gerektiren bir beceridir. Okuyucu, yazarın ifadelerini derinlemesine, dikkatli, detaylı ve bir amaç doğrultusunda değerlendirdiğinde eleştirel bir okuma yapmış olur. Bu nedenle de eleştirel okuma; sorgulamayı, yorumlamayı, değerlendirmeyi, analiz-sentez yapmayı ve metne şüpheli biçimde yaklaşmayı gerektiren bir süreçtir (Karabay, 2013, s. 1109).

Özellikle günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte okuma becerisinin önemi artmış, bununla birlikte kapsamı ve niteliği de değişmiştir. Bilgi ve teknoloji çağı olarak nitelendirilen günümüzde değişen metin algısıyla birlikte okuryazarlık becerisi, özellikle dijital ortamlardaki bilginin anlaşılması, yorumlanması ve üretilmesi anlamına gelmektedir. Bilgiye ulaşmanın ve

bilgiyi paylaşmanın yolu çeşitlilik kazanmış olsa da güvenilir ve geçerli veri kaynaklarına ulaşmak zor hâle gelmiştir. Bu aşamada eleştirme, yorumlama, sorgulama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi üst düzey okuryazarlık becerilerine sahip olmanın önemi anlaşılmıştır. Bu bağlamda içinde bulunduğumuz yüzyılda çeşitli kaynaklarda dağınık bir şekilde karşılaştığımız bilginin yorumlanması, analizi ve eleştirel bir bakışla değerlendirilmesi, okumayı hayati bir ihtiyaç hâline getirmiştir (Altun, 2021, s. 3).

Eğitimde uluslararası izleme araştırmaları, ülkelerin akademik alandaki becerilerini görebilmek için diğer ülkelerle karşılaştırabilmelerine imkân tanır. Öte yandan bu sınavlardan elde edilen sonuçlar, ülkelerin eğitimde yapacağı iyileştirmelerde ve politika oluşturmada bir araç olarak da kullanılmaktadır. Sözü edilen uluslararası izleme araştırmalarından PISA, Birleşmiş Milletler Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendirmek amacıyla üçer yıl ara ile yapılan bir sınavdır (MEB, 2018). PISA'nın amacı temel eğitimi bitirmiş 15 yaş grubundaki öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme durumlarını değerlendirmektir (Aşıcı vd., 2019, s. 2).

PISA, özellikle okuryazarlık becerilerini temel alan bir izleme araştırmasıdır. 2018 PISA uygulamasında ağırlıklı alan okuma becerileri olarak belirlenmiştir. Yıllara göre incelendiğinde PISA'da okuryazarlık tanımlarının değiştiği dikkat çekmektedir. PISA 2000 uygulamasında okuryazarlık becerisi; “kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlama, kullanma ve yansıtma kapasitesi”, 2003'te “öğrencilerin temel derslerde kullandıkları bilgi ve becerileri gerekli oldukları yer ve zamanda kullanabilme, çeşitli durumlardaki problemleri analiz edebilme, muhakeme edebilme, elde ettiği sonuçları etkili bir şekilde sunabilme gücü”, 2006'da “öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılarına çıkan problemleri yorumlarken ve çözerken bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlikleri”, 2009, 2012 ve 2015'te “öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamda kullanmak, mantıksal çıkarımlar yapmak, çeşitli durumlarla ilgili problemleri yorumlamak ve çözmek için öğrendiklerinden çıkarımlar yapma kapasitesi”, 2018'de ise “farklı kaynakların kullanılarak belirsizlik içinde yön bulabilme, gerçek ve algı arasındaki farkı belirleyebilme” olarak ifade edilmiştir (Altun, 2021, s. 19). Bu tanımların ortak noktası incelendiğinde PISA'nın okuryazarlık kavramını yalnızca eğitimin ilk yıllarında kazanılan bir beceri olarak değil, yaşam boyu devam eden etkileşimli bir süreç olarak öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip topluma daha etkili bir şekilde katkıda bulunmak için yazılı kaynakları bulma, kullanma ve değerlendirmesi şeklinde tanımladığı dikkat çekmektedir (Aşıcı vd., 2019; MEB, 2018; OECD, 2019). Bu açıdan öğrencilerin matematik ve fen okuryazarlığı alanında başarılı olabilmesi için okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Boz, 2018; Durgun ve Önder, 2019). Ayrıca çeşitli araştırmalar yoluyla öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen faktörlerin neler olduğu da ortaya konmalıdır (Urfalı Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018).



Şekil 1: PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirmesinde Tanımlanan Bilişsel Süreçler (MEB, 2018 ve OECD, 2019).

PISA 2018’de okuma becerilerini değerlendirme çerçevesinde tanımlanan bilişsel süreçler dört başlık altında toplanmıştır: akıcı okuma, bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme. Şekil 1’e göre akıcı okumanın ayrı bir bilişsel süreç olarak ele alınması PISA 2018’in yeniliklerinden biridir. Diğer bilişsel süreçlerin de temelini oluşturan akıcı okuma becerisi; öğrencinin kelimeleri otomatik olarak tanıyarak metni belli bir hızda, doğru, kolay ve akıcı bir şekilde okuması anlamına gelmektedir (OECD, 2019; MEB, 2018). Zihinsel çıkarımın ön planda olduğu anlamsal bir faaliyet olan okumanın amacı metinde yazarın vermek istediği iletiyi anlamaktır. Bu açıdan okuma faaliyeti mutlaka anlam kurma ile neticelenmelidir. Okuma akıcılığı elde edememiş bir öğrencinin okuduğunu anlaması da mümkün olmamaktadır. Akıcı okuma, nitelikli okumanın en önemli göstergelerinden biridir (Aktaş, 2020).

Türkiye’nin PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası izleme araştırmalarından beklenen puanı alamaması ve alt sıralarda yer alması, sürekli tartışılan bir husus olmakla birlikte eğitim alanında yapılan reformların da temel sebebi olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalar PISA sınavlarındaki okuma düzeylerinin Türkçe ders kitaplarındaki sorularla, Türkçe ve Okuma Becerileri dersi öğretim programlarındaki kazanımlarla ve çeşitli ulusal ölçekteki sınav sorularıyla örtüşme düzeyini tespit etmeye yöneliktir. Sözü edilen bu çalışmaların ortak sonucu; öğretim programlarının, ders kitaplarının ve ulusal ölçekteki sınavların PISA’ya uyumlu olmadığını ortaya koymaktadır (Aşıcı vd., 2012; Batur ve Ulutaş, 2013; Coşkun, 2013; Batur ve Alevli, 2014; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; İnce, 2016; İnce ve Gözütok, 2017; Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019; Tuzlukaya, 2019; Benzer, 2019; Temizyürek ve İnce, 2019; Evcı, 2021). Bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar, PISA’daki başarısızlığımızın bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte Türk eğitim sistemindeki ulusal nitelikli izleme araştırmalarının da öğrenme-öğretme sürecini yönlendiren temel bir unsur olduğu bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin eğitim sistemimiz içerisinde önemli bir yer tutan sınavlardan başarılı olmak için önemli bir çaba harcadığı ve çalışmalarını bu sınavlarda başarılı olacak şekilde planladığı bilinmektedir. Dolayısıyla PISA’daki başarı durumu göz önüne alındığında ulusal ölçekli sınavlarda sorulan soruların niteliğinin de PISA’ya uyumlu olup olmadığı konusu önem kazanmaktadır. Nitekim Demir’in (2010) PISA’da yer alan soru tiplerine göre Türkiye’deki öğrencilerin başarısını

incelediği araştırmasında öğrencilerin okuma-anlama sorularından en çok çoktan seçmeli soru tiplerini doğru yanıtladıkları, karmaşık çoktan seçmeli sorularla yarı yapılandırılmış sorularda başarısız oldukları tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde en çok çoktan seçmeli soru tipini kullanması gösterilebilir (Karatay ve Dilekçi, 2019). Benzer şekilde başka bir çalışmada PISA’da Türk öğrencilerin süresiz metinlerle (basılı veya dijital formatta listeler, tablolar, grafikler, şemalar, haritalar, ders programları, kataloglar, endeksler ve formlar) ilgili soruları yanıtlarken zorlandıkları ve açık uçlu soruları yanıtlamada başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, Sarier ve Uysal, 2014).

Bu çalışmanın amacı 2018-2021 yılları arasındaki LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre dağılımını incelemektir. Buna göre çalışmada LGS Türkçe sınav sorularının PISA okuma yeterlilikleri ile uyumlu olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlerle cevap aranmıştır:

1. 2018 yılı LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
2. 2019 yılı LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
3. 2020 yılı LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
4. 2021 yılı LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
5. 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeyleri açısından genel dağılımı nasıldır?

Yöntem

2018-2021 yılları arasındaki LGS Türkçe sorularını, PISA okuma yeterlik düzeyleri açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılır; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Karasar, 2007). Bu çalışmada da dört LGS’deki 66 Türkçe (okuma-anlama) sorusunun PISA okuma düzeylerine dağılımı, doküman incelemesi yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Nitel araştırmalarda incelenen dokümanlar; yazılı, görsel ve dijital tüm kaynakları içeren geniş bir yelpazede olabilir (Merriam, 2015, s. 131). Bu çalışmada da 2018-2021 yılları arasında gerçekleştirilen 4 LGS sınavındaki 80 Türkçe sorusu, doküman olarak kullanılmıştır. Söz konusu sınavlara ait sorular; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün resmî internet sitesinden alınmıştır. Değişen ismi ve yapısıyla TEOG’dan (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sonra ilk defa 2018 yılında uygulanan LGS’de her sene 20 adet Türkçe sorusuna yer verilmektedir. PISA okuduğunu anlama becerisini ölçen bir sınav olduğu için bu çalışmada LGS’deki okuma-anlama soruları inceleme kapsamına alınmış, dil bilgisi ve yazım-noktalama ile ilgili sorular kapsam dışında tutulmuştur. Bu doğrultuda çalışmada; 2018 ve 2019 LGS’de on beşer, 2020 LGS’de on altı ve 2021 LGS’de yirmi olmak üzere toplamda 66 Türkçe okuma-anlama sorusu doküman olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada LGS Türkçe sorularının PISA okuma düzeylerine dağılımını tespit etmek için ‘PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri’ formu kullanılmıştır. Formda yer alan ölçütleri belirlemek için 2012, 2015 ve 2018’de MEB tarafından hazırlanan PISA araştırmalarının ulusal ve uluslararası raporları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve okuma düzeylerinin kapsam ve niteliklerine ilişkin somut ölçütler belirlenmiştir. Bu formda yer alan ölçütler, ölçme-değerlendirme alanından bir, Türkçe eğitimi alanından ise iki uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan LGS Türkçe sorularının bir bölümünü (10 adet soru) ilgili formdaki yeterlilik düzeylerine göre sınıflandırmaları istenmiştir. Bu şekilde formun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. İlgili araştırma ve raporların derlenmesiyle belirlenen ve uzman görüşü alınarak son şekli verilen ‘PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri’ formunda 6 düzey yer almaktadır:

Tablo 1: PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri

Düzyey 1	1a	Metinde açıkça ifade edilen bilgiyi bulur. Metnin gerçek anlamı yorumlayıp değerlendirir. Aşına olunan konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir. Metindeki bilgiler arasında, metinde verilen bilgi ile kendi sahip olduğu bilgiler arasında ya da metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında basit ilişkiler kurabilir.
	1b	Metnin gerçek anlamını yorumlayabilir. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri arayıp bulabilir. Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilir.
	1c	Kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilir. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilir.
Düzyey 2	Bilgilerin açıkça sunulduğu durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı, ana fikri ve belirli detayları üzerine derinlemesine düşünebilir. İddiaları karşılaştırıp bu iddiaları destekleyen fikirleri belirleyebilir. Metindeki ana fikri belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunmayı gerektirmeyen durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır. Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir. Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.	
Düzyey 3	Açık bir şekilde belirtilmediği durumlarda da metnin genel anlamını ifade edebilir. Metni ayrıntılarıyla değil ana hatlarıyla anlayabilir. Bilgileri derleyebilir. Basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilir. Farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilir. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir. Bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilir. Metinler arası ilişki kurarak, karşılaştırma ve açıklama yaparak metinleri yorumlayabilir. Metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterir.	
Düzyey 4	Bir veya birden çok metindeki uzun paragrafları anlar. Metne yerleştirilmiş bilgileri arayabilir, bulabilir ve bir araya getirebilir. Farklı bakış açılarını karşılaştırır. Çıkarım yapar. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgular. Yazarın kendi fikirlerini aktarmak için kullandığı ifadeleri belirler. Metindeki dile dayalı farklılıkları yorumlar. Çeşitli metinlerde açıkça ifade edilen fikirleri karşılaştırabilir ve kriterlere göre bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirebilir. Kişisel bilgilerle hipotez kurabilir ya da metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir.	
Düzyey 5	Bilgi kaynağının ya da içeriğinin objektifliğini değerlendirebilir. Uzun metinlerde açıkça ifade edilmeyen bilgileri kavrayabilir. Farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilir. Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturur ya da mevcut hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilir. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile kendisine yöneltilen soru arasında ilişki kurabilir. Karışık ve soyut ifadelerin olduğu metinlerde gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilir.	
Düzyey 6	İfade yapısı açık olmayan uzun ve soyut metinleri analiz eder. Metinde sunulan bilginin zıt ve benzer yönlerini karşılaştırabilir ve bu bilgileri bir araya getirebilir. Metni ya da metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir. Metinler arası tutarsızlıkları belirler. Bilginin kaynağı ve geçerliliği ile ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirler. Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilir. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilir. Alışlagelmiş konular dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir.	

Kaynak: MEB, 2012; 2015; 2018.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, ham verilerden elde edilen bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmekte; sonra yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da 2018, 2019, 2020 ve 2021 yılları LGS Türkçe sorularının PISA Okuma Düzeyleri'ne uygunluğunu belirlemek için okuma-anlama soruları betimsel analizle çözümlenmiş, böylelikle her bir sorunun hangi düzeyde yer aldığı belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için veri analizi sürecinde en az iki araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettiği nitel bulguların karşılaştırılması yoluna gidilmiştir (Patton, 2014). Bu çalışmada veriler, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne başvurularak değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum değerine bakıldığında %81 oranıyla araştırmanın güvenilir olduğu görülmüştür. Uzlaşma göstermeyen verilerin de tekrar gözden geçirilmesiyle tüm veriler üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada; 2018, 2019, 2020 ve 2021 LGS Türkçe soruları PISA Okuma Düzeyleri'ne göre sınıflandırılmış ve soruların hangi düzeyde yer aldığına ilişkin bulgular Tablo 1, 2 ve 3'te sunulmuştur:

Tablo 1: 2018 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Düzeylerine Dağılımı

DÜZEY VE AÇIKLAMA	SORU NUMARASI VE SORU KÖKÜ
Düzye 1a. Metinde açıkça ifade edilen bilgiyi bulur. Metnin gerçek anlamı yorumlayıp değerlendirir. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bilgiler ile kendi sahip oldukları arasında; metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen bilgi arasında ilişki kurabilir.	Soru 14. <i>Bu metne göre Bilge Buhan Musa'nın kitaplarını yazma amacı aşağıdakilerden hangisidir?</i>
Düzye 2. Bilginin açıkça sunulduğu durumlarda kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.	Soru 4. <i>Aşağıdakilerin hangisinde <u>koşul anlamı</u> vardır?</i> Soru 19. <i>Bu parça aşağıdaki metin türlerinin hangisinden alınmıştır?</i>

Düzyey 3. Bilginin açık şekilde sunulmadığı durumlarda da çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilir.

Soru 1. “(...) suya yazı yazmak gibidir. (...) rafların arasında kalıyor.” Bu metinde altı çizili sözlerle anlatılmak istenen aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla verilmiştir?

Soru 3. Bu metinde geçen “Pencereleri hepten kapanmış binada ömür geçirmek” sözüyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

Soru 6. Bu metinde asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

Soru 7. Metnin son cümlesinin ifade ettiği anlam aşağıdakilerden hangisidir?

Soru 9. Bu metinde numaralanmış cümlelerin hangisinden sonra “Böyle önemli yapıların su ihtiyacını karşılayan sarnıçların en meşhuru Yerebatan Sarnıcı’dır.” cümlesi getirilirse metindeki düşünce akışı bozulmaz?

Soru 10. Aşağıdakilerden hangisi bu cümlede sözü edilen eserle ilgili kesin olarak söylenir?

Soru 11. Yukarıdaki numaralanmış cümlelerden hangileri anlamca birbirine en yakındır?

Soru 12. Bu bilgilere göre metro hatlarının hizmete girme tarihleri aşağıdakilerin hangisinde doğru verilmiştir?

Soru 13. Bu metinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

Soru 18. Bu dizelerde aşağıdaki duygulardan hangisine yer verilmemiştir?

Düzyey 4. Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilir. Metnin dikkat çekici özelliklerinden yararlanarak yazarın kendi fikirlerini aktarmak için kullandığı ifadeleri belirleyebilir.

Soru 5. Bu metnin dil ve anlatımıyla ilgili aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

Düzyey 6. Farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir, bu bilgileri bir araya getirebilir. Detaylı bir şekilde benzerlik ve farklılıkları bulabilir, çıkarımlar yapabilir.

Soru 20. Bu üç metinden çıkarılabilecek ortak sonuç aşağıdakilerden hangisidir?

Tablo 1 incelendiğinde PISA’daki okuma yeterliklerinden 1a düzeyinde sadece 1 soruya yer verildiği dikkat çekmektedir. Buna göre 2018 LGS’deki 14. soru, 1a düzeyinde yer almaktadır. Soru kökü incelendiğinde sorunun metinde açıkça yer alan bir bilginin bulunmasına yönelik olduğu görülmektedir. Bu soruda istenen bilgi metinde açık bir şekilde yer almaktadır. Tablo 1’de ikinci düzeyde ise 2 sorunun (4 ve 19. sorular) yer aldığı dikkat çekmektedir. Soru kökleri incelendiğinde ise kısa bir paragrafta koşul cümlesini bulma (4. soru) ve kendi sahip olduğu bilgi ile metindeki bilgileri birleştirme (19. soru) şeklindeki soruların PISA’daki ikinci düzeye karşılık geldiği tespit edilmiştir.

PISA’da tanımlanan yeterlik düzeylerinden ikinci ve üçüncü düzeyler arasındaki temel fark, metindeki bilginin açıkça sunulup sunulmaması ve metin uzunluğuyla ilgilidir. Buna göre bilginin açıkça sunulmadığı çok fazla uzun olmayan metinlerde ana düşüncüyü belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirmek, bu düzeydeki öğrenciden beklenen davranışlardır. Bu bilgiler ışığında Tablo 1 incelendiğinde üçüncü düzeyde 10 soruya yer verildiği görülmektedir. Buna göre orta uzunluktaki metinlerde altı çizili ifadelerin, yazarın söylemek istediklerinin, metindeki bazı kelime ve kelime gruplarının ne anlama geldiğini belirlemeye yönelik ya da metinde asıl anlatılmak istenen buldurmaya yönelik (1, 3, 6 ve 7. sorular) sorular üçüncü düzey sorular olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra metinden çıkarılabilecek ya da çıkarılamayacak yargıların belirlenmesine yönelik sorular da (10, 11, 13, 18. sorular) üçüncü düzey sorular olarak karışımına çıkmaktadır.

Tablo 1’e göre 2018 LGS Türkçe soruları içerisinde yer alan metni dil ve anlatım yönüyle değerlendirmeye yönelik soru (5. soru) dördüncü düzey olarak kabul edilmiştir. Nitekim metni

bir bütün olarak ele alıp dile dayalı farklılıkları yorumlayabilmek PISA'daki dördüncü düzeye karşılık gelen bir beceridir.

Bunların yanı sıra Tablo 1 incelendiğinde LGS'de PISA'daki en üst düzey olan altıncı düzeyde tek bir soruya yer verildiği dikkat çekmektedir. Buna göre tematik olarak birbiriyle ilişkili üç farklı metinden çıkarılabilecek ortak sonucu belirlemeye yönelik soru, altıncı düzey soru olarak kabul edilmiştir. Bu soruda öğrencinin detaylı bir şekilde benzerlik ve farklılıkları bularak çıkarımda bulunması beklenmektedir. Bu da PISA'daki altıncı düzeye karışık gelen bir beceridir.

Genel olarak incelendiğinde ise PISA okuma düzeylerini alt düzey (1, 2 ve 3. düzeyler) ve üst düzey (4, 5 ve 6. düzeyler) şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Buna göre Tablo 1'de 2018 LGS'deki 15 Türkçe okuma-anlama sorusunun 13'ünün alt düzey becerilere, 2'sinin ise üst düzey becerilere karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 2: 2019 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Düzeylerine Dağılımı

DÜZEY VE AÇIKLAMA	SORU NUMARASI VE SORU KÖKÜ
Düzyey 1a. Metinde açıkça verilen bilgiyi bulur. Metnin gerçek anlamını yorumlayıp değerlendirir. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bilgiler ile kendi sahip oldukları arasında basit bağlantılar kurabilir. Metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir.	Soru 4. Buna göre aşağıdaki sözcüklerden hangisi “kıyruk, çengel, çentik turnak” teknikleri kullanılarak yazılmıştır? Soru 5. Bu bilgilere göre aşağıdaki şiirlerden hangisi mağara duvarında bulunan sembollerin düzenine uygun yazılmıştır?
Düzyey 2. Bilginin açıkça sunulması hâlinde kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.	Soru 6. “Deneme...yazı türüdür.” Aşağıdakilerden hangisi bu açıklamayı örneklendiren bir metindir? Soru 18. Buna göre “testi” sözcüğünün açıklamalarında niteliklerinden hangisi örneklendirilmiştir?
Düzyey 3. Bilginin açık şekilde sunulmadığı durumlarda çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilir.	Soru 1. “Dokunmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde numaralanmış anlamlardan herhangi biriyle kullanılmamıştır? Soru 2. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde tecrübeyi anlatan bir söz kullanılmamıştır? Soru 8. Buna göre aşağıdakilerin hangisinde ön yargılı bir tutumdan söz edilemez? Soru 9. Bu cümleyi söyleyen kişi için aşağıdakilerden hangisi kesin olarak söylenir? Soru 14. Bu metinde boş bırakılan yere düşüncenin akışına göre hangisi getirilmelidir? Soru 16. Bu parçaya göre sosyal medya kullanımı (...) durumlarından hangilerini ortaya çıkarabilir?
Düzyey 5. Metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilir.	Soru 15. Bu metin aşağıdaki sorulardan hangisine cevap vermek amacıyla yazılmıştır? Soru 17. Bu bilgilere göre 2017 yılına ait “Ülkelere Göre Mavi Bayraklı Plaj Sayısı”nı gösteren grafik aşağıdakilerden hangisidir? Soru 19. Bu bilgilere göre Kıvanç Bey'in ilaç kullanımı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? Soru 20. Bu bilgilere göre aşağıdakilerin hangisine kesin olarak ulaşılır?
Düzyey 6. Farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir, bu bilgileri bir araya getirebilir. Detaylı bir şekilde benzerlik ve farklılıkları bulabilir, çıkarımlar yapabilir. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilir. Alışlagelmiş konular dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir.	Soru 7. Bu metne göre aşağıdaki reklam afişlerinden hangisi “pazarlama miyopluğu” yaşayan bir firmaya ait olabilir?

2019 LGS Türkçe sorularının PISA okuma düzeylerine dağılımını gösteren Tablo 2 incelendiğinde 1a düzeyinde iki sorunun yer aldığı görülmektedir. Soru kökleri incelendiğinde metinde açıkça yer alan bilgiyi buldurmaya yönelik 4 ve 5. sorular, metinde verilen bilgiler arasında basit bağlantılar kurmayı gerektirmektedir.

Tablo 2’de ikinci düzeye karşılık gelen bir soru olduğu görülmektedir. PISA’nın ikinci yeterlik düzeyinde öğrencinin bilginin açıkça sunulduğu durumlarda kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırması ve bu bilgiler arasında ilişki kurabilmesi beklenmektedir. Bu anlayış doğrultusunda 6. soru ikinci düzeye karşılık gelmektedir. Bu düzeydeki sorularda genellikle bilgi, açıklama şeklinde verilmiş olup öğrencinin bu açıklamaya uygun seçeneği bulması beklenmektedir. Bu tip soruların doğru yanıtlanması için metin dışındaki bilgi ile metin içindeki bilgiyi karşılaştırmak gerekmektedir.

2019 LGS’de yer alan 1, 2, 8, 9, 14 ve 16. sorular PISA’daki üçüncü yeterlik düzeyine karşılık gelen sorulardır. Buna göre bu seviyede bilginin açıkça sunulmadığı çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirmek gerekmektedir. Örneğin 1. soruda “‘*Dokunmak*’ sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde numaralanmış anlamlardan herhangi biriyle kullanılmamıştır?” ifadesi yer almaktadır. Bu soruda ilgili kelimenin anlamını belirleyebilmek için metindeki bilgileri bir araya getirmek gerekmektedir. Üçüncü düzeyde yer alan soruların ortak noktası bilginin metinde açıkça yer almamasıdır.

Tablo 2’de 15, 17, 19 ve 20. soruların beşinci düzeyde yer aldığı dikkat çekmektedir. Beşinci düzey sorular, PISA’daki üst düzey sorulara denk gelmektedir. Bu düzeydeki bir öğrencinin metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyip gerekli bilgilere karar vererek metni düzenlemesi ve çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruyu cevaplama beklenmektedir. Bu durumda ilgili sorular; birden fazla grafik, tablo, şekil, şema yoluyla verilen bilgilerin bir araya getirilmesi ve soru ile ilişki kurularak çözülmesi gerekmektedir. Soru kökleri incelendiğinde 15. soru hariç diğerlerinde bilginin görsellerle (tablo, grafik, şema, şekil vb.) sunulduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde altıncı düzeyde bir adet sorunun yer aldığı dikkat çekmektedir. Öğrencinin bu soruyu cevaplarken alışlagelmiş bir konu hakkındaki bir metni eleştirel bir bakış açısıyla yorumlaması gerekmektedir.

Tablo 2’ye genel olarak bakıldığında ise 2019 LGS’deki 15 Türkçe okuma-anlama sorusunun 10’unun alt düzey becerilere, 5’inin ise üst düzey becerilere karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 3: 2020 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Düzeylerine Dağılımı

DÜZEY VE AÇIKLAMA	SORU NUMARASI VE SORU KÖKÜ
Düzyen 1a. Metinde açıkça ifade edilen bilgiyi bulur. Metnin gerçek anlamı yorumlayıp değerlendirir. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bilgiler ile kendi sahip oldukları arasında basit bağlantılar kurabilir. Metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir.	Soru 1. “...(I) azim, (II) suretiyle, (III) iftihar ettiği...” Bu cümledeki numaralanmış sözcüklerin anlamca karşılıkları aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

Düzyey 2. Bilginin açıkça sunulduğu durumlarda kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.

Soru 2. Bu metinde numaralanmış cümlelerin hangisinde aynı söz sanatı kullanılmıştır?

Soru 15. Buna göre “VATAN” sözcüğünün bu şifreleme sistemindeki karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?

Soru 3. Bu metinde sanatçının “Evet, benim düşüncelerimin üzerine kar yağdı.” sözüyle anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?

Soru 4. Bu iki cümlelerin anlamca doğru biçimde birleştirilmiş hâli aşağıdakilerden hangisidir?

Soru 5. Aşağıdakilerden hangisi bir projede çalışacak kişilerin bu metinde verilen özelliklerinden değildir?

Soru 7. Aşağıdakilerden hangisi bu grafiklerin raporlaştırılmış hâlidir?

Soru 8. Numaralanmış cümlelerle anlamlı bir metin oluşturulsa hangisi dışarıda kalır?

Soru 9. ‘Sosyal medyanın günlük hayata etkisi nasıldır?’ Aşağıdaki metinlerden hangisi bu soruya verilmiş bir yanıt olamaz?

Soru 10. Bu bilgilerden aşağıdakilerin hangisine ulaşamaz?

Soru 11. Bu metnin yazıldığı türle ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

Soru 12. Bu medya metninin yazılış amacı aşağıdakilerden hangisidir?

Soru 13. Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi kesin olarak söylenir?

Soru 14. Bu metinde boş bırakılan yerlerden herhangi birine mantık akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilemez?

Düzyey 3. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilir.

Düzyey 5. Metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilirler.

Soru 6. Bu bilgilere göre Sudanaz Hanım’ın yaptığı iş planı tablosu aşağıdakilerden hangisidir?

Düzyey 6. Farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir, bu bilgileri bir araya getirebilir. Detaylı bir şekilde benzerlik ve farklılıkları bulabilir, çıkarımlar yapabilir. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilir. Alışıl gelmiş konular dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir.

Soru 16. Bu bilgilerden yola çıkarak benzinli ve elektrikli motorun çalışma seviyeleri ile pilin şarj olma durumunu göstermek isteyen biri, aşağıdakilerden hangisinde yanlışlık yapmış olur?

2020 LGS Türkçe sorularının PISA okuma düzeylerine dağılımını gösteren Tablo 3 incelendiğinde 1a düzeyinde tek bir soruya yer verildiği dikkat çekmektedir. Soru kökü incelendiğinde metinde açıkça yer alan bilginin öğrencinin kendi bilgisiyyle çözmesi beklenmektedir.

Tablo 3’e göre 2 ve 15. sorular ikinci düzeyde yer alan sorulardır. Bu düzeyde öğrenci, bilginin açıkça sunulduğu durumlarda kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir. Soru kökleri incelendiğinde öğrencilerin soruları, metin içindeki bilgilerle sahip olunan mevcut bilgileri karşılaştırıp bir araya getirmeyeyle çözülebileceği görülmektedir.

Tablo 3’e göre üçüncü düzeyde bulunan bir öğrenci; çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilir, karşılaştırabilir. Bu bilgi ışığında soru kökleri incelendiğinde “Bu metinde sanatçının ‘Evet, benim düşüncelerimin üzerine kar yağdı.’ sözüyle anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?” (3. soru) ifadesinde bilginin açıkça

sunulmadığı bir metin vardır ve öğrencinin belirtilen ifadenin anlamını çıkarabilmesi için metni değerlendirmesi gerekmektedir. Benzer şekilde 4. soruda iki cümlelerin anlamca doğru birleştirilmiş hâlinin tespit edilmesi de metindeki ilişkileri anlamaya ve çözmeye bağlıdır. Aynı şekilde metnin yazıldığı türü, yazılış amacını tespit etmeye yönelik sorular da üçüncü düzeyde yer almaktadır.

Tablo 3'e göre bir grafik yorumlama sorusu olan 6. soruda öğrenciden birden fazla metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyip gerekli olan bilgilere karar vererek metni yorumlaması beklenmektedir. Aynı zamanda bu düzeydeki öğrenci, uzun metinlerde açıkça ifade edilmeyen bilgileri kavrayıp farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanarak yorumlar ve belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturur. Bu nedenle sorunun beşinci düzey olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde PISA'daki en yüksek seviyeye işaret eden altıncı düzeyde, yalnızca bir soruya yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu soru kökü (16. soru) incelendiğinde öğrencinin birden fazla metindeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırması, bu bilgileri bir araya getirmesi ve çıkarımlar yapması beklenmektedir. Aynı zamanda öğrencinin bu seviyede sıra dışı konular hakkındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapması da gerekmektedir. Soruda da öğrencinin birbiriyle ilişkili dört farklı metindeki bilgileri karşılaştırması ve çıkarımda bulunması istenmektedir.

Tablo 3'e genel olarak bakıldığında ise 2020 LGS'deki 16 Türkçe okuma-anlama sorusunun 14'ünün alt düzey becerilere, 2'sinin ise üst düzey becerilere karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 4: 2021 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Düzeylerine Dağılımı

DÜZEY VE AÇIKLAMA	SORU NUMARASI VE SORU KÖKÜ
Düzyen 1a. Metinde açıkça ifade edilen bilgiyi bulur. Metnin gerçek anlamı yorumlayıp değerlendirir. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bilgiler ile kendi sahip oldukları arasında basit bağlantılar kurabilir. Metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir.	Soru 15. (...) <i>Bu metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?</i> Soru 20. (...) <i>Buna göre kasa açıldığında ok hangi sayıyı gösterir?</i>
Düzyen 2. Bilginin açıkça sunulduğu durumlarda kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.	Soru 3. <i>Numaralanmış cümlelerdeki deyimlerin hangilerinde "üzüntü" anlamı vardır?</i> Soru 18. <i>Bu grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?</i>
Düzyen 3. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilir.	Soru 1. <i>"Vurmak" sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde "olumsuz yönde etkilemek" anlamında kullanılmıştır?</i> Soru 2. <i>Altı çizili söz öbeğinin bu cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisi <u>olamaz</u>?</i> Soru 4. <i>Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilirse metnin anlam bütünlüğü bozulur?</i> Soru 6. <i>Numaralanmış özdeyişlerden hangileri anlamca birbirleriyle çelişmektedir?</i> Soru 7. <i>Bu konuşmaya göre Selvi'nin içinde bulunduğu durumu aşağıdakilerden hangisi <u>en iyi</u> tanımlamaktadır?</i> Soru 8. <i>Bu metinde altı çizili sözle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?</i> Soru 9. <i>Bu iki cümlelerin anlamca doğru biçimde birleştirilmiş hâli aşağıdakilerden hangisidir?</i> Soru 10. <i>Bu metinde <u>asıl</u> anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?</i> Soru 11. <i>Bu metinde vurgulanan düşünce aşağıdakilerden hangisidir?</i>

	<p>Soru 12. <i>Düşüncelerini bu şekilde dile getiren yazarla ilgili aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez</u>?</i></p> <p>Soru 14. <i>Bu metindeki düşünce akışını sağlamak için numaralanmış cümlelerden hangileri yer değiştirmelidir?</i></p> <p>Soru 16. <i>Aşağıdaki kavramlardan hangisi bu metinde anlatılanlarla <u>ilişkilendirilemez</u>?</i></p>
<p>Düzyey 4. Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilir. Metnin dikkat çekici özelliklerinden yararlanarak yazarın kendi fikirlerini aktarmak için kullandığı ifadeleri belirleyebilir.</p>	<p>Soru 13. <i>Bu metnin dil ve anlatımıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez</u>?</i></p> <p>Soru 5. <i>“Çok sevdiğim şehirlerden biri olan Erzurum’u bir kez daha gezecek olmaktan mutluluk duyuyorum.” diyen biriyle ilgili (...) yargılarından hangilerine <u>kesinlikle</u> ulaşılır?</i></p>
<p>Düzyey 5. Metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilirler.</p>	<p>Soru 17. <i>Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi <u>doğrudur</u>?</i></p> <p>Soru 19. <i>Bu anket uygulamasına göre aşağıdakilerden hangisi <u>kesinlikle</u> doğrudur?</i></p>

Tablo 4’te 2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma düzeylerine dağılımı görülmektedir. Buna göre 1a düzeyinde iki soruya yer verildiği dikkat çekmektedir. 15 ve 16. sorularda metinde açıkça yer alan bilginin bulunması gerekmektedir. Bunun için öğrencinin yorum yapması, çıkarımda bulunması ve eleştirel bir gözle metni değerlendirmesi beklenmemektedir.

Tablo 4 incelendiğinde ikinci düzeyde 2 soruya yer verildiği görülmektedir. İkinci düzeyde bilginin açıkça sunulduğu durumlarda öğrencinin metin içindeki bilgilerle metin dışındaki bilgileri bütünleştirmeleri beklenmektedir. Ancak bu düzeydeki sorularda metnin istenen bilgiyi açık bir biçimde yansıtması gerekmektedir. Bu da öğrencinin üst düzey bir çıkarımda bulunmasını gerektirmemektedir. Soru kökleri incelendiğinde “3. Soru: Numaralanmış cümlelerdeki deyimlerin hangilerinde “üzüntü” anlamı vardır? 18. soru: Bu grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?” sorularının metin içinde açıkça sunulmuş bilgileri istediği görülmektedir. Dolayısıyla bu tip soruların ikinci düzeyde yer aldığı düşünülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde 2021 LGS’deki Türkçe sorularının büyük bir bölümünün (12 soru) üçüncü düzey olduğu görülmektedir. Soru kökleri incelendiğinde kelimenin hangi anlamda kullanıldığını tespit etmeye yönelik (1, 2 ve 8. sorular), metnin ana fikrini buldurmaya yönelik (10 ve 11. sorular), anlamca çelişen ve düşüncenin akışını bozan ifadeleri belirlemeye yönelik (4, 6 ve 14. sorular), cümleleri anlamca doğru birleştirmeye yönelik (9. soru), metindeki durumu en iyi anlatan ifadeyi bulmaya yönelik (7. soru), metinden çıkarılamayacak ifadenin tespit edilmesine yönelik (12 ve 14. sorular) sorulara rastlanmaktadır. İlgili soru köklerinde yer alan metinlerin ortak noktası ise orta uzunlukta ve bilgilerin açıkça yer almadığı metinler olmalarıdır.

PISA’daki dördüncü düzey, metni bir bütün olarak ele alıp metindeki dile dayalı farklılıkları tespit etmeye yönelik becerileri kapsamaktadır. Buna göre Tablo 4’e bakıldığında öğrencinin metni dil ve anlatım yönünden değerlendirmesini isteyen 13. soru ile metindeki dilsel ifadeden örtülü anlamı bulmasını isteyen 5. soru üst düzey bir beceriyi işaret etmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde PISA’daki beşinci düzeye yönelik iki soruya yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu düzeyde yer alan 17 ve 19. sorular incelendiğinde öğrencinin birden çok metin içerisine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilmesi ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenlemesi beklenmektedir. Grafik ya da tablo yorumlama sorusu olarak da ifade edilen bu sorular üst düzey düşünme becerisi gerektiren çıkarım sorularıdır.

Tablo 4'e genel olarak bakıldığında ise 2020 LGS'deki 20 Türkçe sorusunun 16'sının alt düzey becerilere, 4'ünün ise üst düzey becerilere karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 5: 2018-2021 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Düzeylerine Dağılımı

DÜZEYLER	2018 LGS	2019 LGS	2020 LGS	2021 LGS	TOPLAM
Düzye 6	1	1	1	-	3
Düzye 5	-	4	1	2	7
Düzye 4	1	-	-	2	3
Düzye 3	10	6	11	12	39
Düzye 2	2	2	2	2	22
Düzye 1a	1	2	1	2	6
TOPLAM	15	15	16	20	66

2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma düzeylerine dağılımını gösteren genel tablo 5 incelendiğinde soruların genellikle 3. düzeyde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte en alt düzey olarak kabul edilen birinci düzeyde tüm yıllar açısından bakıldığında toplamda 6 soruya yer verildiği görülmektedir. En az sorunun yer aldığı düzeyler ise sırasıyla dördüncü düzey (f=3), altıncı düzey (f=3), 1a düzeyi (f=6) ve beşinci düzey (f=7)'tir. En çok sorunun ise üçüncü düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

PISA'daki okuma yeterlikleri 6 düzeyde toplanmıştır. Bu düzeylerin ilk üçü (1, 2 ve 3. düzey) alt düzey, diğer üçü de üst düzey (4, 5 ve 6. düzey) okuma becerilerini kapsamaktadır. Türkiye'de 2018-2021 yılları arasında yapılan dört LGS'deki 66 Türkçe sorusunu (okuma-anlama) PISA okuma yeterlik düzeylerine göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, söz konusu sınavlardaki soruların PISA'nın daha çok 3. düzeyinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Yıllar açısından incelendiğinde ise 2019 yılındaki LGS Türkçe sorularının daha fazla üst düzey beceriyi ölçen sorular içerdiği dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada incelenen 66 Türkçe okuma-anlama sorusunun yalnızca 13 tanesinin PISA'da üst seviyeye denk gelen 4, 5 ve 6. düzeyde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonucun diğer araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Söz gelimi Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan (2012), PISA 2009 okuma yeterlikleriyle SBS 2009 sınavındaki Türkçe soru tiplerini karşılaştırdıkları araştırmalarında, SBS sorularının bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama boyutunda olduğunu; soruların PISA okuma yeterlikleri açısından 2, 3 ve 4. düzeyde yoğunlaştığını ve SBS'de üst düzey okuma becerilerinden 5 ve 6. düzeyde soru bulunmadığı tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Tuzlukaya da (2019), 8. Sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınav Sorularının PISA'nın 1a, 2 ve 3. düzeylerinde yoğunlaştığını; 4, 5 ve 6. düzeylerde soruların ise çok az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Batur, Ulutaş ve Beyret (2019) ise 2018 LGS Türkçe sorularını PISA okuma yeterlikleri açısından incelemiş ve soruların daha çok alt becerilere denk gelen 2 ve 3. düzeyde yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra 2018 LGS'de okuduğunu anlamaya yönelik sorulara çokça yer verilmesinin olumlu bir gelişme olduğu da vurgulanmıştır.

Çeşitli araştırmalarda Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı sorularının da PISA'nın alt düzey okuma yeterliklerini kapsadığı tespit edilmiştir. Örneğin Coşkun (2013), Türkçe ders ve

çalışma kitaplarındaki soruların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek yerine bilgi ve değer aktarmayı hedeflediği, sadece metinde yer alan bilgileri tekrarlama, hatırlama ya da o bilgiyi kullanma gibi alt düzey okuma becerilerini geliştirmeye odaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Evcı (2021), PISA raporlarında yer alan iki temel ölçüt olan okuma bilişsel süreçleri ve yeterli düzeylerinden hareketle “bilgi aktarımı, başlık içerik uyumu, ipuçlarının kullanımı, ana düşüncenin ifade edilişi, yardımcı düşüncelerin kullanımı, metnin yazılış amacı, farklı bakış açılarının kullanılması ve farklı bilişsel becerilerin harekete geçirilmesi” olmak üzere sekiz başlık altında ortaya koyduğu metinsellik ölçütlerine göre Türkçe ders kitaplarındaki metinleri incelemiş ve araştırma sonucunda metinlerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer (2019) ise Türkçe 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularını, PISA yeterli düzeylerine göre incelemiş ve ders kitabındaki 566 sorunun en az 6. düzeyde (% 0.1); en fazla 1b düzeyinde (% 36.5) yer aldığını tespit etmiştir. Bozkurt, Uzun ve Lee (2015) ise, PISA’da üst sıralarda yer alan Kore’nin ana dili ders kitaplarındaki metin altı sorularıyla Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularını karşılaştırdıkları çalışmalarında Korece ders kitaplarındaki soruların PISA’daki üst düzey becerilere, Türkçe ders kitaplarındaki soruların ise ait düzey becerilere yönelik olduğu tespit etmişlerdir. Aktaş (2017) da araştırmasında Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruların alt düzey düşünme becerilerini ölçtüğünü ortaya koymuştur. Bu ve diğer araştırma sonuçları, bazı ülkelerin PISA gibi uluslararası sınavlarda yüksek başarı göstermesindeki sebebin öğrencilerin üst düzey becerileri ölçen sorulara alışkın olmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İnce ve Gözütök (2017), Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki metinleri PISA’daki okuyucunun metne yaklaşımı açısından inceledikleri çalışmada, ders kitaplarında bilgileri bir araya getirme ve yorumlama sorularının daha fazla; bilgiye ulaşma, hatırlama ile kendi fikirlerini yansıtma ve değerlendirme yaklaşımlarına daha az yer verildiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarında ağırlıklı olarak hikâye türünün yer aldığı; form, grafik, liste, şema, plan, katalog, tablo gibi çeşitli türden metinlere yer verilmediği de tespit edilmiştir. Yağmur (2009), Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığını ortaya koymuştur.

Öte yandan bazı çalışmalarda da Türkçe ve Okuma Becerileri derslerine ait öğretim programlarında yer alan okuma kazanımlarının PISA’nın alt düzeydeki okuduğunu anlama yeterliliklerini içerdiği tespit edilmiştir. Örneğin Batur ve Ulutaş (2013) ile İnce (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma kazanımlarının çoğunluğunun PISA’nın alt düzey okuma yeterliliklerine denk geldiğini, üst düzey üst düzey yeterliliklerle (4, 5 ve 6.) örtüşmediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Temizyürek ve İnce (2019) de Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımları PISA okuma yeterliliklerine göre incelemiş ve programdaki kazanımların üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığını vurgulamışlardır.

Uluslararası almyazın incelendiğinde de okuma becerileri ile PISA sınav sonuçlarını ilişkilendiren farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Sözgelimi Xiao ve Hu (2019) PISA 2015’te okuma becerileri alanında başarılı olan ilk beş ülkenin eğitim uygulamalarını analiz etmiş; bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (BİT) yetkinliğin öğrencilerin başarılı olmasında önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Naumann ve Sälzer (2017), Almanya’daki öğrencilerin PISA 2012’deki dijital okuma yeterliliğini ele almış ve BİT kullanımı ile PISA başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Öneriler

LGS gibi ulusal ölçekli sınavlarda metin çeşitliliği artırılmalı; liste, tablo, şekil, grafik, şema gibi metinlerle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici soru tiplerine yer verilmelidir. Ayrıca bu tarz metinlere yönelik soruların öğrencilerin çıkarımında bulunarak çözülebileceği türden olmasına, cevabın doğrudan metin içinde yer almamasına özen gösterilmelidir.

LGS’de PISA’nın üst düzey okuma becerilerini içeren ölçütlere uygun sorular sorulmasının yanında öğrencilerin bu türden sorulara hazır hâle getirilmesi de gerekmektedir. Öğrenci, öğrenme-öğretme sürecinde bu tarz sorularla karşı karşıya getirilmediğinde başarı düzeyi de düşük olacaktır. Bu nedenle Türkçe ve Okuma Becerileri gibi derslere ait öğretim programlarındaki kazanımların ve Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek türden olması sağlanmalı, bu ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretim programlarındaki kazanımlar ve ders kitaplarındaki sorular dışında öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin sınıf içerisinde yazılı-sözlü sınavlarda sordukları soruların niteliğinin de PISA okuma ölçütleri açısından incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akbağaoğlu, M. ve Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 11(25), 99-118.
- Aktaş, E. (2020). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Altun, K. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşıcı, M., Baysal, N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2012). Türkiye’de yapılan 2009 PISA ve Seviye Belirleme Sınavındaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 210-217.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N., Şahenk Erkan, S. S., Apak Tezcan, Ö. Aydemir, Z. (2019). *PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı öğretmen kılavuzu okuma becerileri okuryazarlığı*. Ankara: Pegem.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2014). Evaluation of students’ academic achievement in terms of PISA results. *Elementary Education Online*, 13(3), 1065-1074.
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma Becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Batur, Z. ve Ulutaş M. (2013). PISA ile Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeyinin incelenmesi. *Journal Of Academic Social Studies* 6(2), 1549- 1562.

- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi Temel Eğitim Özel Sayısı*, 48(1), 595-615.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile Matematik problemlerini çözüme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Bozkurt, B., Uzun, G. L. ve Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonu sorularına dönük bir tartışma. *International Journal Of Language Academy*, 3(4), 295-313.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel.
- Coşkun, D. Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 22-43.
- Urfalı Dadandı, P., Dadandı, İ. ve Koca, F. (2018). PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre sosyoekonomik faktörler ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1239-1252.
- Demir, E. (2010). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerine göre Türkiye’de öğrenci başarıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durgun, E. ve Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 1-13.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726.
- Evcı, B. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA ölçütünde metinsellik özelliklerine göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Güngör, A. (2005). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- İnce, M. (2016). Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı’nın Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (PISA) yoklanan okuma becerileri açısından analizi (Zonguldak Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnce, M. ve Gözütok, D. (2017). Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 213-225.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi Temel Eğitim Özel Sayısı*, 48(1), 685-716.

- MEB (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf>.
- MEB (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu*. Ankara: İşkur.
- MEB (2017). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara.
- MEB (2018). *PISA 2018 ulusal raporu*. Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan), Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. USA: Sage Publications.
- Naumann, J. ve Sälzer, C. (2017). Digital reading proficiency in German 15-year olds: Evidence from PISA 2012. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), 585-603.
- OECD (2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed.: M. Bütün, S. B. Demir), Ankara: Pegem Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (5. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Temizyürek, İ. ve İnce, V. (2019). Okuma becerileri dersi kazanımları ile PISA okuma becerilerine ait düzeylerin içerik açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 157-166.
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınav Sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 92-100.
- Xiao, Y. & Hu, J. (2019). Regression analysis of ICT impact factors on early adolescents' reading proficiency in five high-performing countries. *Frontiers in psychology*, 10, 1646.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, 20-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (s. 77-109). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Extended Abstract

Reading, which is a language skill that an individual first learns at school and uses throughout his/her life, is a high-level skill that includes understanding, interpreting, criticizing, and evaluating as well as seeing and vocalizing the texts. For this reason, it is aimed to raise students in primary education as individuals who question what they read with a critical perspective. Especially today, with the development of technology, the importance of reading skills has increased, and its scope and quality have also changed. Even though the way of accessing and sharing information has diversified, it has become difficult to reach reliable and valid data sources. At this stage, the importance of having high-level literacy skills such as criticism, interpretation, questioning, analysis and synthesis, evaluation has been understood. In the PISA 2018 Turkey Preliminary Report, the concept of literacy is defined as "a skill that requires the use of different sources, being able to navigate in uncertainty, and being able to distinguish between reality and perception". Also, international follow-up studies such as PISA (Program for International Student Assessment), which enables countries to see their situation in various academic skills and compare them with other countries measures students' high-level thinking skills and is considered as an important criterion in

planning educational activities. This study aims to determine how well the Turkish questions of LGS (High School Entrance System) between the years 2018-2021 are compatible with the reading levels of PISA.

The document analysis method was used in the research, which was designed with a qualitative approach. In the research, 6 reading proficiency levels determined by PISA were ground as a data collection tool.

In the research, 66 Turkish questions in four LGS exams held between 2018-2021 were used as documents. The questions of the aforementioned exams are given by T.C. Retrieved from the official website of the Ministry of National Education, General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services (<https://odsgm.meb.gov.tr>).

The data obtained in the research were analyzed using descriptive analysis, one of the qualitative research techniques. Descriptive analysis aims to present the findings obtained from the raw data to the reader by organizing and interpreting them. In this direction, the data are first described systematically and clearly, and then interpreted and some results are reached (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, on the other hand, the questions were analyzed one by one with descriptive analysis to determine the compatibility of 2018, 2019, 2020, and 2021 LGS Turkish questions with the PISA Reading Levels, and thus, the level of each question was determined.

To ensure the reliability of the data obtained in the study, the qualitative findings analyzed by at least two researchers independently from each other were compared in the data analysis process (Patton, 2014). In this study, the data were analyzed independently by two researchers, and the results were evaluated by applying the reliability formula of Miles and Huberman (1994). When examining the agreement between coders, it was observed that the research was reliable with a rate of 81%.

In this study, which aims to examine 80 Turkish questions in four LGS conducted in Turkey between 2018-2021 according to PISA reading proficiency levels, it is stood out that the questions in the said exams are mostly concentrated in the 3rd levels of PISA. When examined in terms of years, it is noteworthy that the LGS Turkish questions in 2019 contain more questions measuring high-level skills. It is also noteworthy that only 13 of the 66 questions examined in this study focused on the 4th, 5th, and 6th levels, which correspond to the upper level in PISA. When the relevant literature is examined, it is seen that this result coincides with other research results. For example, in the research of Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan (2012) in which they compared PISA 2009 reading proficiency with the Turkish question types in the SBS 2009 exam, they found that the SBS questions were in the dimension of gathering and interpreting information, the questions were concentrated at the 2nd, 3rd and 4th levels in terms of PISA reading competencies, and there were no questions at the 5th and 6th levels of high-level reading skills. Similarly, Tuzlukaya (2019) concluded that the 8th Grade Turkish Lesson Central Exam Questions were concentrated at levels 1a, 2, and 3 of PISA, while the questions at levels 4, 5, and 6 were very few. Batur, Ulutaş, and Beyret (2019), on the other hand, examined the 2018 LGS Turkish questions in terms of PISA reading proficiency and found that the questions were mostly concentrated at the 2nd and 3rd levels, which correspond to the lower level. In addition to this, it was emphasized in the last study that it was an improvement to include a lot of questions about reading comprehension in the exam.

At the end of the research, the following statements are included as suggestions: in national-scale exams such as LGS, text diversity should be increased and question types that improve students' high-level thinking skills should be included with texts such as lists, tables, figures, graphics, and diagrams. In addition, it should be taken care to ensure that the questions for such texts are of the type that students can solve by making inferences and that the answer is not directly included in the text. Studies can be conducted to examine the achievements in the curriculum, the questions in the textbooks, and the quality of the questions asked by the teachers in the written and oral exams in the learning-teaching process in terms of PISA reading criteria.