



BUGU

Dil ve Eğitim Dergisi

www.bugudergisi.com

E-ISSN: 2717-8137

Araştırma Makalesi

BUGU
Journal of Language and Education

5/1, 45-59

Makale Geliş Tarihi: 03.01.2024

TÜRKİYE

Makale Kabul Tarihi: 04.03.2024

Gül Koşar, T. ve Kavruk, H. (2024). 2018-2023 LGS Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 45-59. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.147>

2018-2023 LGS TÜRKÇE SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doktora Öğrencisi Tuba GÜL KOŞAR

İnönü Üniversitesi tugulkosar@gmail.com ORCID

Prof. Dr. Hasan KAVRUK

İnönü Üniversitesi hasan.kavruk@inonu.edu.tr ORCID

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2018-2023 yılları arasında LGS’de sorulan Türkçe sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından incelemektir. Araştırmada nitel araştırmanın amaçlarına uygun olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada veri olarak kullanılan 120 LGS Türkçe sorusu öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan forma; Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilgi boyutu ve bilişsel süreç basamaklarına uygun olarak yerleştirilmiş, ardından uzman görüşüne başvurularak yeniden düzenlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş, frekans ve yüzde değerleri gösterilerek tablo hâlinde sunulmuştur. Araştırma kapsamında ele alınan 120 LGS Türkçe sorusundan olgusal bilgi boyutunda 30 soru (%25), kavramsal bilgi boyutunda 82 soru (%68,33) ve işlemsel bilgi boyutunda 8 soru (%6,66) sorulduğu görülürken üstbilişsel bilgi boyutunda soru sorulmadığı gözlemlenmiştir. Bilişsel düzey açısından bakıldığında hatırlama düzeyinde 3 (%2,5), anlama seviyesinde 94 (%78,33), uygulama basamağında 8 (%6,67) ve çözümlenme basamağında 15 soruya (%12,5) yer verildiği tespit edilmiştir. Yaratma ile değerlendirme basamağında hiç soru sorulmamıştır. Bu doğrultuda soruların %87,5’i alt bilişsel düzeyi (hatırlama, anlama, uygulama) ölçerken sadece %12,5’i üst bilişsel basamakları (çözümlenme) ölçmektedir. Bu durum LGS Türkçe sorularının dengeli bir şekilde dağılım göstermediğini ve üst düzey becerileri temsil etmede yetersiz kaldığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dersi, LGS sınavı, yenilenmiş Bloom taksonomisi.

REVIEW OF 2018-2023 LGS TURKISH QUESTIONS IN TERMS OF RENEWED BLOOM TAXONOMY

Abstract

The purpose of this study is to examine the Turkish questions asked in LGS between 2018-2023 in terms of the Revised Bloom Taxonomy. In the research, a case study design was used, which was suitable for the purposes of qualitative research. The 120 LGS Turkish questions used as data in the study were firstly submitted to the form prepared by

BUGU Dil ve Eğitim Dergisi, 5(1), 2024, 45-59, TÜRKİYE



the researcher; It was placed in accordance with the knowledge dimension and cognitive process steps of the revised Bloom Taxonomy, and then rearranged by consulting expert opinion. The obtained data were analyzed with the descriptive analysis method and presented in a table by showing frequency and percentage values. Among the 120 LGS Turkish questions covered within the scope of the research, it was observed that 30 questions (25%) were asked in the factual knowledge dimension, 82 questions (68.33%) in the conceptual knowledge dimension and 8 questions (6.66%) in the procedural knowledge dimension, while no questions were asked in the metacognitive knowledge dimension. In terms of cognitive level, it was determined that there were 3 questions (2.5%) at the remembering level, 94 questions (78.33%) at the understanding level, 8 (6.67%) questions at the application level and 15 questions (12.5%) at the analysis level. No questions were asked in the creation and evaluation phase. In this regard, 87.5% of the questions measure the lower cognitive level (remembering, understanding, application), while only 12.5% measure the higher cognitive levels (analysis). This situation shows that LGS Turkish questions are not distributed evenly and are insufficient to represent high-level skills.

Keywords: Turkish lesson, LGS exam, revised Bloom taxonomy.

Ø. Giriş

Eğitimde ölçme ve değerlendirme; bireyin öğrenme eksikliklerinin ortaya konması, öğretim programlarındaki hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi, öğretmenlere ve öğrencilere öğrenme süreci hakkında bilgi sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme ile ülkeler hem kendi eğitim sistemiyle ilgili geri bildirim almış olur hem de eğitim politikalarına bu doğrultuda yön verir. Türkiye'deki ölçme ve değerlendirme araçlarına bakıldığında okul başarısını ölçmek için öğretmenlerin geliştirdiği testler ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan merkezî sınavlar göze çarpmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s. 346). Türkiye'de MEB'in ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek için yaptığı merkezî ölçme ve değerlendirme sınavları ile kademeler arası geçiş sistemi farklı adlarla son yirmi yılda birçok değişikliğe uğramıştır (Atılgan, 2018; Bakırcı ve Kırıcı, 2018). MEB'in bu değişikliklerle öğrencilerin sınav kaygısını ve özel kaynaklara yönelimini ortadan kaldırmayı amaçladığı düşünülebilir.

İlk kez 2018 yılında 30332 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan yönetmeliğe göre uygulanmaya başlayan Liselere Geçiş Sistemi (LGS), bugün de hâlâ bu kapsamda öğrencilere uygulanmaktadır (LGS, 2022). İki oturum olarak yapılan sınavda öğrencilere sözel bölümdeki derslerden 50 soru sorulup 75 dakika cevaplama süresi verilmektedir. Sayısal bölümdeki derslerden ise 40 soru bulunmakta ve öğrencilere toplam 80 dakika süre verilmektedir (LGS, 2019). Sınav soruları; 8'inci sınıf derslerinin programında bulunan kazanımları dikkate alınarak öğrencinin çıkarım yapma, okuduğunu anlayıp yorumlama, çözümlenme, bilimsel süreç ve diğer becerileri ölçecek şekilde hazırlanır (MEB, 2019). Bu doğrultuda sınav sorularının öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmesi beklenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) bilgiyi araştıran, keşfeden, yorumlayan, zihinde yapılandıran ve basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarını kullanarak bilgiye ulaşan, sorgulayıcı, eleştirel, üretken bireylerin yetiştirilmesinin amaçlanması; öğrencilerden üst düzey düşünme becerileri istendiğinin göstergesidir. Yine programda, yazılı sınavlardaki maddelerin, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçirecek türden olması gerektiği belirtilmektedir. Çünkü bu maddelerin grafik, tablo, görsel unsurlar ve kavram haritalarıyla zengin öncüllerle sunulması öğrencilerin



çıkartım yapma, eleştirel düşünme, sonuç çıkartma ve analiz etme yeteneklerini geliştirecektir. Çakıcı ve Girgin (2012) bu konuda öğretmenlerin analitik ve üst düzey düşünmeyi sağlayan sorular sormasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilere sorulan soruların hangi düzeyde olduğunu belirlemek önemlidir; çünkü sürekli aynı ve alt düzeydeki sorular, öğrencilerin düşünme becerilerini sınırlandırıp onları ezberciliğe yöneltilmektedir (Ayvacı ve Şahin, 2009). Oysa eğitimin amacı öğrencinin ezber ve bilgisini ölçmekten ziyade; yaratıcı düşünebilen, farklı bakış açısıyla olayları yorumlayabilen, üretken insanlar yetiştirmektir (Göçer, 2014, s. 281). Baysen (2006) sınıfta devamlı hatırlamaya yönelik sorular soran öğretmenin etkin bir öğrenme gerçekleştirilmeyeceğini ifade eder. Bu nedenle öğrenciye ana dilini etkili bir şekilde kullanılmayı sağlayan Türkçe dersinde de aynı tip ve düzeydeki soruların yerine öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştiren, onları düşünmeye ve önceki bilgilerini kullanmaya yönlendiren sorular sorulmalıdır.

TDÖP'te (2019) öğrencilerin Türkiye Yeterlikler Çerçevesi'nde belirlenmiş sekiz yetkinliğe sahip olması beklenir. Bunlar; ana dilinde ve yabancı dillerde iletişim, inisiyatif alma ve girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme, kültürel farkındalık ve ifade, bilim / teknolojiye temel yetkinlik, matematiksel yetkinlik, dijital yetkinlik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerdir. Bu yetkinlikler arasında ana dilinde iletişim ve öğrenmeyi öğrenme ile doğrudan; diğer yetkinliklerle de dolaylı olarak öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanması arasında yakın bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla Bloom'un Bilişsel Süreç Taksonomi'sinin üst basamaklarına yönelik sorular sorulması, zihinsel süreçleri devreye soktuğu için bu yetkinliklerin öğrenciye kazandırılmasında aktif bir görev üstlenebilir.

Öğrencilerin bilişsel alandaki başarılarını ölçmek için kullanılan en önemli yaklaşımlardan biri Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve ortaya çıktığından beri yirmiden fazla dile çevrilen Bloom Taksonomisi'dir. Bu taksonomi "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" şeklinde altı düzeyden oluşur (Demirel, 2011, s. 107). Bunlar arasında alt düzey becerileri içeren basamaklar bilgi, kavrama, uygulama iken, üst düzey becerileri analiz, sentez ve değerlendirme basamakları içerir (Arı, 2018, s. 16). 2001 yılında Anderson ve arkadaşları Bloom'un oluşturduğu taksonomi üzerinde birtakım değişiklikler yaparak Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ni (YBT) ortaya çıkarırlar (Tüzel, Yılmaz ve Bal; 2013). Yüksel (2007) bu taksonomide, orijinal olan sınıflama üzerinden yenilikler yapılarak basamakların daha anlaşılır hâle getirildiğini ifade eder. Bu yenilik, eğitimcilerin dikkatini tekrar taksonomiye çekmek ve taksonominin var olan eğitim anlayışına uyumunu sağlamak amacıyla yapılmıştır (Bümen, 2006, s. 4; Önlü, Tatan ve İbret, 2020, s. 3). Orijinal Bloom Taksonomisi'nin basamakları isim biçimindeyken YBT'nin basamakları fiil hâlinindedir. Taksonomi yazarları bunu, fiillerin basamaklara daha uygun olduğunu ve öğretmenlerin bu şekilde daha kolay anlayacağını belirterek açıklamışlardır (Tutkun, Demirtaş, Arslan ve Gür Erdoğan, 2015, s. 60). Yeni taksonomide ilk sınıflamadaki "bilgi" basamağı "hatırlama", "kavrama" basamağı "anlama" olarak yenilenmiştir. "Uygulama ve değerlendirme" basamaklarının adı aynen kalırken "analiz" basamağı "çözümleme" olarak güncellenmiştir. "Sentez" basamağı ise "değerlendirme" basamağıyla yeri değiştirilerek "yaratma" adını almıştır.

Alan yazınına bakıldığında Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin (Ulum, 2017; Akıncı, 2020; Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021), metin altı sorularının (Eroğlu, 2019; Sallabaş ve Yılmaz, 2020), Türkçe dersi yazılı sınav sorularının (Akar, 2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların (Büyükalan Filiz ve Yıldırım, 2019; Erol ve Kavruk, 2021) ve LGS sorularının (Çelik, 2022; Hançer, 2021; Şahin, 2023; Taşçıyan, 2022) Yenilenmiş Bloom Taksonomisi



açısından incelendiği çalışmaların olduğu görülmüştür. Yine yurt dışında YBT ile ilgili yapılan çalışmaların (Bedford, 2014; Coleman, 2013; Koba, 2006) var olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmalara bakıldığında uygulanmaya başlandığı yıldan bugüne kadar bütün LGS Türkçe sorularını ele alan, sorulara bütüncül bir bakış açısıyla bakan bir araştırmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple bu çalışma; 2018-2023 yılları arasında sorulan 120 LGS Türkçe sorusunu, YBT'nin hem bilgi boyutu hem de bilişsel süreç düzeyinde incelemesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın problem cümlesi "2018-2023 LGS Türkçe sorularının YBT'nin bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutunda dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir

Yöntem

1.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada durum deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda durum çalışması, gündemde olan bir konuya yönelik, "nasıl" veya "niçin" sorularına cevap arayan, veri toplama imkânının zengin olduğu gözleme dayalı bir araştırma çeşididir (Yin, 2014). Çalışmada 2018-2023 yıllarına ait LGS Türkçe sorularının YBT'nin bilgi boyutu ve bilişsel düzeylerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği incelendiği için durum çalışması kullanılmıştır.

1.2. Çalışma Materyali

Bu çalışmada 2018-2023 yıllarında uygulanan LGS Türkçe soruları YBT kapsamında incelenmiştir. LGS sorularına MEB'in erişime açık internet sayfasından ulaşılmıştır. Bu nedenle çalışmada etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Tablo 1: LGS'de Sorulan Türkçe Sorularının Yıllara Göre Dağılımı

Sınav Yılı	2018	2019	2020	2021	2022	2023	TOPLAM
Soru Sayısı	20	20	20	20	20	20	120

Tablo 1'e bakıldığında 2018-2023 yılları arasında uygulanan LGS sınavında Türkçe dersine yönelik her yıl 20 soru olduğu ve sorulardan herhangi birinin iptal edilmediği görülmektedir.

1.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırma konusunun bilgi içeren yazılı materyallerinin analizi ile ilgilidir. Doküman inceleme; araştırmanın amacına yönelik olarak kaynak bulma, okuma, not alma ve değerlendirme aşamalarını barındırır (Karasar, 2009, s. 183). Çalışmanın dokümanını oluşturan 2018-2023 yılı LGS Türkçe sorularına www.meb.gov.tr adresinden ulaşılmıştır. Ardından araştırmacı tarafından "LGS Türkçe Sorularını Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Bu formda her tablonun altına LGS sorusu eklenerek sorunun yatay ve dikey boyutta hangi basamağa denk geldiği araştırmacı tarafından belirlenerek uzmanlara gönderilmiştir.

1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz çeşidinde ulaşılan veriler, incelenen materyaldeki temalara göre yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 2018-2023 yılları LGS Türkçe soruları, araştırmacı ve üç alan uzmanı tarafından, YBT'deki basamaklara uygun şekilde dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından her bir sorunun yatay ve dikey basamakta hangi düzeye denk geldiğini gösteren bir form hazırlanmıştır. Daha sonra sorular, araştırmacı tarafından bulunduğu bilgi boyutu ve bilişsel basamağı dikkate



alınarak sınıflandırılmıştır. Bu basamakların belirlenmesinde taksonomiyle ilgili alanda yapılan çalışmalardan ve kitaplardan yararlanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Sorular, alan uzmanlarına elektronik posta yoluyla gönderilmiş ve onların yapmış olduğu sınıflama da aynı yolla alınmıştır. Uzmanlara gönderilen soru formlarında uzmanlardan; yapılan tasnifi doğru bulması hâlinde tablodaki ilgili bölümü işaretlemesi, aksi takdirde sorunun basamağını belirtmeleri istenmiştir.

1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada konuyla ilgili literatür taraması yapılarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş; araştırmanın deseni, incelenen materyal, verilerin toplanması ve analizi ayrıntılı bir şekilde anlatılarak araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Soruların düzeyleri önce araştırmacı tarafından belirlenip daha sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar arasındaki uyum ile araştırmacı ve uzmanlar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)x100 formülüyle bulunmuştur. Uzmanlar arasında, soruların bilgi boyutunda %97,5'lik bir uyum söz konusuken bilişsel süreç boyutunda uzmanlar arasındaki uyum %91 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman tarafından önerilen uzlaşma oranı %70 olarak belirlendiği için elde edilen sonuçların güvenilir olduğu kabul edilebilir. Görüş ayrılığı olan sorularda ise uzman çoğunluğunun seçtiği basamak esas alınarak soruların düzeylerine son şekli verilmiştir.

2. Bulgular

Bu bölümde LGS Türkçe soruları 2018 yılından itibaren analiz edilerek soruların yer aldığı basamakların frekans ve yüzde değerleri tablolar hâlinde sunulmuştur.

2.1. 2018 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda 2018 yılında sorulan LGS Türkçe sorularının YBT'ye göre dağılımı, frekans ve yüzde şeklinde tablo olarak verilmiştir.

Tablo 2: 2018 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal Bilgi			3	15									3	15
Kavramsal Bilgi	1	5	14	70			2	10					17	85
İşlemsel Bilgi														
Üstbilişsel Bilgi														
TOPLAM	1	5	17	85			2	10					20	100

2018 yılı LGS'de sorulan 20 Türkçe sorusunun 3'ü (%15) olgusal bilgi boyutunda, 17'si (%85) kavramsal bilgi boyutunda bulunmaktadır. İşlemsel ve üstbilişsel boyutta soru sorulmamıştır. Bilişsel süreç basamağında 20 sorudan 1'i (%5) hatırlama, 2'si (%10) çözümleme, 17'si (%85) anlama basamağındadır. Her iki boyut açısından incelenecek kavramsal hatırlamada 1 soru (%5), kavramsal anlamada 14 soru (%70), kavramsal çözümlemede 2 soru (%10), olgusal anlamada 3 soru (%15) sorulmuştur. Buradaki bulgulardan hareketle 2018 LGS Türkçe sorularının alt bilişsel basamaklarda yer aldığı görülmektedir.



2.2. 2019 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda 2019 yılında sorulan LGS Türkçe sorularının YBT'ye göre dağılımına yönelik frekans ve yüzde değerleri tablo hâlinde verilmiştir.

Tablo 3: 2019 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Olgusal Bilgi	1	5	6	30									7	35
Kavramsal Bilgi			8	40	1	5	2	10					11	55
İşlemsel Bilgi			2	10									2	10
Üstbilişsel Bilgi														
TOPLAM	1	5	16	80	1	5	2	10					20	100

2019'da sorulan 20 LGS Türkçe sorusunun 7'si (%35) olgusal, 11'i (%55) kavramsal, 2'si (%10) işlemsel bilgi boyutunda olup üstbilişsel bilgi boyutunda soru sorulmamıştır. İki boyut açısından bakıldığında olgusal hatırlamada 1 (%5), olgusal anlamada 6 (%30) soru sorulmuştur. Kavramsal anlama düzeyinde 8 (%40), kavramsal uygulama basamağında 1 (%5), kavramsal çözümleme basamağında 2 soru (%10), işlemsel anlama basamağında 2 soru (%10) sorulmuştur. Bilişsel süreçlerden 20 sorunun 1'i (%5) hatırlama, 16'sı (%80) anlama, 1'i (%5) uygulama, 2'si (%10) çözümleme basamağında yer alıp yaratma ve değerlendirme basamağında soru sorulmamıştır. Tablo 3'e göre 2019 LGS Türkçe sorularının daha çok alt bilişsel süreçte toplandığı, az da olsa üst düzey bilişsel basamakları ölçen sorulara yer verildiği görülmüştür.

2.3. 2020 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda 2020 yılında sorulan LGS Türkçe sorularının YBT'ye göre dağılımına ilişkin bulgular, frekans ve yüzde değerleri olarak tablo hâlinde verilmiştir:

Tablo 4: 2020 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Olgusal Bilgi			4	20	2	10	1	5					7	35
Kavramsal Bilgi			9	45			2	10					11	55
İşlemsel Bilgi			2	10									2	10
Üstbilişsel Bilgi														
TOPLAM			15	75	2	10	3	15					20	100

2020 yılı LGS'de sorulan 20 Türkçe sorusunun 7'si (%35) olgusal, 11'i (%55) kavramsal, 2'si (%10) işlemsel bilgi boyutunda yer almaktadır. Bilişsel süreç bakımından soruların 15'i (%75) anlama basamağında, 2'si (%10) uygulama, 3'ü (%15) çözümleme düzeyinde sorulmuştur. Yaratma ve değerlendirme basamağında soru sorulmamıştır. Olgusal anlama basamağında 4 soru (%20), olgusal uygulamada 2 soru (%10), olgusal çözümleme basamağında ise 1 soru (%5) sorulmuştur. Kavramsal anlamada 9 soru (%45), kavramsal çözümlemede 2 soru



(%10), işlemsel anlamada 2 soru (%10) bulunmaktadır. Üst bilişsel bilgi boyutunda soru sorulmamıştır. 2020 LGS Türkçe sorularının 17'si (%85) alt düzeylerde toplanmış olup üst düzey basamağı ölçen 3 soru (%15) sorulmuştur.

2.4. 2021 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda 2021 yılında sorulan LGS Türkçe sorularının YBT'ye göre dağılımı, frekans ve yüzde değerleriyle tablo hâlinde verilmiştir.

Tablo 5: 2021 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu												
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma	TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%
Olgusal Bilgi			2	10								2	10
Kavramsal Bilgi			16	80								16	80
İşlemsel Bilgi			1	5	1	5						2	10
Üstbilişsel Bilgi													
TOPLAM			19	95	1	5						20	100

2021 yılında LGS'de sorulan 20 Türkçe sorusunun 2'si (%10) olgusal ve işlemsel, 16'sı (%80) kavramsal bilgi boyutundadır. Üstbilişsel bilgi boyutunda soru sorulmamıştır. Olgusal anlamada 2 soru (%10), kavramsal anlama basamağında 16 soru (%80), işlemsel anlama düzeyinde 1 soru (%5), işlemsel uygulamada 1 soru (%5) sorulmuştur. Bilişsel süreç olarak soruların 19'u (%95) anlama basamağında olup uygulama basamağında 1 soru (%5) sorulduğu belirlenmiştir. Yaratma ve değerlendirme basamağında soru sorulmamıştır. Tablo 5'e göre, 2021 LGS Türkçe sorularından üst bilişsel düzeyi ölçen hiç soru sorulmaması dikkat çekicidir. Soruların tamamı alt bilişsel süreçleri ölçen sorulardan oluşmuştur.

2.5. 2022 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda 2022 yılında sorulan LGS Türkçe sorularının YBT'ye göre dağılımı, frekans ve yüzde olarak tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 6: 2022 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu												
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma	TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%
Olgusal Bilgi			2	10	1	5	1	5				4	20
Kavramsal Bilgi			10	50			5	25				15	75
İşlemsel Bilgi			1	5								1	5
Üstbilişsel Bilgi													
TOPLAM			13	65	1	5	6	30				20	100

2022 LGS'de sorulan 20 Türkçe sorusundan 4'ünün (%20) olgusal, 15'inin (%75) kavramsal, 1'inin (%5) işlemsel bilgi boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel bilgi boyutunda soru sorulmamıştır. Olgusal anlamada 2 soru (%10); olgusal uygulama ve olgusal çözümlemede 1 soru (%5), kavramsal anlamada 10 soru (%50), kavramsal çözümlemede 5 soru



(%75) ve işlemsel anlamada 1 sorunun (%5) yer aldığı görülmüştür. Soruların 13'ü (%65) bilişsel basamaklardan anlama düzeyinde olup uygulama basamağında 1 soru (%5) ve çözümlene basamağında 6 soru (%30) soru sorulduğu belirlenmiştir. Yaratma ve değerlendirme basamağında soru sorulmamıştır. Bu bulgulardan hareketle 2022 LGS Türkçe sorularının %70'inin alt bilişsel basamaklara yönelik olduğu ve %30 oranında üst bilişsel düzeyi ölçtüğü görülmüştür.

2.6. 2023 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda 2023 yılında sorulan LGS Türkçe sorularının YBT'ye göre dağılımı frekans ve yüzde değerleriyle birlikte tablo hâlinde verilmiştir.

Tablo 7: 2023 LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal Bilgi	1	5	2	10	3	15	1	5					7	35
Kavramsal Bilgi			11	55			1	5					12	60
İşlemsel Bilgi			1	5									1	5
Üstbilişsel Bilgi														
TOPLAM	1	5	14	70	3	15	2	10					20	100

2023 LGS Türkçe sorularının 7'si (%35) olgusal, 12'si (%60) kavramsal, 1'i (%5) işlemsel bilgi boyutundadır. Üstbilişsel bilgi boyutunda soru sorulmamıştır. İki boyutlu bakıldığında olgusal hatırlamada 1 soru (%5), olgusal anlamada 2 soru (%10), olgusal uygulamada 3 soru (%15), olgusal çözümlenmede 1 soru (%5); kavramsal anlamada 11 soru (%55), kavramsal çözümlenmede 1 soru (%5) ve işlemsel anlamada 1 soru (%5) sorulmuştur. Soruların 1'i (%5) hatırlama basamağında, 14'ü (%70) anlama basamağında, 3'ü (%15) uygulama düzeyinde ve 2'si (%10) çözümlene basamağındadır. Tablo 7'ye göre 2023 LGS Türkçe sorularının, üst bilişsel süreçleri çok az oranda (%10) ölçtüğü görülmüştür. Alt bilişsel süreçlerde bulunan soruların çoğunun anlama düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir.

2.7. 2018-2023 Yılları Arasında Sorulan LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 8'de 2018-2023 yılları arasında LGS'de sorulan 120 Türkçe sorusunun YBT'ye göre dağılımı verilmiştir:

Tablo 8: 2018-2023 Yılları Arasında Sorulan LGS Türkçe Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

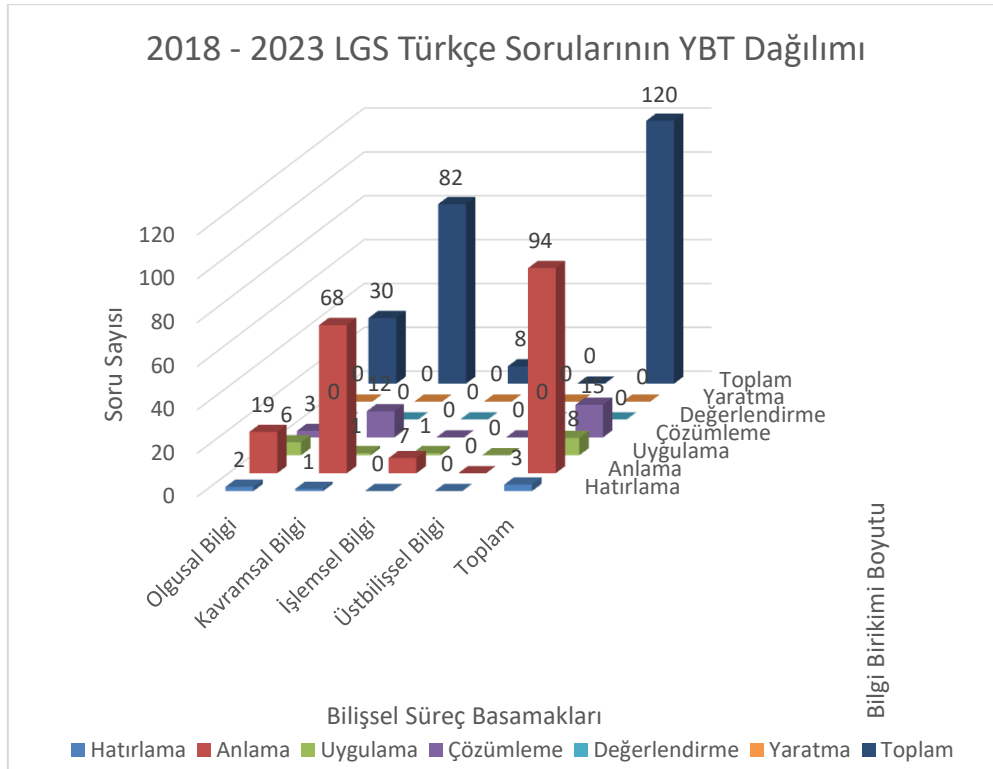
Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal Bilgi	2	1,67	19	15,83	6	5	3	2,5					30	25
Kavramsal	1	0,83	68	56,66	1	0,83	12	10					82	68,33



Bilgi									
İşlemsel Bilgi	7	5,83	1	0,83				8	6,66
Üstbilişsel Bilgi									
TOPLAM	3	2,5	94	78,33	8	6,67	15	12,5	120

Tablo 8'e bakıldığında 2018-2023 yılları arası LGS'de sorulan 120 Türkçe sorusunun olgusal bilgi basamağında 30 soru (%25), kavramsal bilgi basamağında 82 soru (%68,33), işlemsel bilgi boyutunda ise 8 soru (%6,66) sorulmuştur. Üstbilişsel bilgi boyutunda soru sorulmamıştır. Olgusal bilginin hatırlama basamağında 2 (%1,67), anlama basamağında 19 (%15,83), olgusal uygulama basamağında 6 (%5), olgusal çözümleme basamağında ise 3 (%2,5) soru sorulmuştur. Kavramsal bilginin hatırlama basamağında 1 (%0,83), anlama basamağında 68 (%56,66), kavramsal uygulama basamağında 1 (%0,83) ve kavramsal çözümleme basamağında 12 soru (%10) sorulmuştur. İşlemsel bilginin anlama basamağında 7 (%5,83), işlemsel uygulama basamağında 1 soru (%0,67) sorulmuştur. Üstbilişsel bilgi düzeyinde soru sorulmamıştır. Bilişsel olarak hatırlama düzeyinde 3 (%2,5), anlama seviyesinde 94 (%78,33), uygulama basamağında 8 (%6,67), çözümleme basamağında ise 15 soru (%12,5) sorulmuştur. Değerlendirme ve yaratma basamağında soru sorulmamıştır. Bu tabloya göre LGS Türkçe sorularının büyük oranda (%87,5) alt bilişsel süreçleri ölçmeye yönelik olduğu görülmüştür. Soruların alt bilişsel süreçte daha çok anlama basamağında yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

120 Türkçe sorusunun YBT'nin hem bilgi boyutu hem de bilişsel süreç basamaklarının birlikte değerlendirilmesine imkân sağlayan grafik aşağıda gösterilmiştir.



Grafik 1: LGS Türkçe Sorularının YBT'nin İki Boyutuna Göre Dağılımı



3. Sonuç ve Öneriler

2018-2023 LGS Türkçe sorularına bakıldığında soruların bilgi boyutunda kavramsal bilgi boyutunda yer aldığı, bilişsel süreçte de anlama basamağında olduğu görülmüştür. Sorular; hem bilgi hem de bilişsel süreç düzeyleri bakımından ele alındığında, daha çok kavramsal anlama ve olgusal anlama düzeylerinde toplandığı belirlenmiştir. İşlemsel ve olgusal boyutta da sorular sorulduğu ancak üstbilişsel boyutta sorunun hiç sorulmadığı görülmüştür. Sorular tek bir basamağa toplanmış, eşit bir şekilde diğer basamaklara dağılmamıştır. Bilişsel basamaklardan ise değerlendirme ve yaratma basamağında soru tespit edilememiştir. Sorular üst bilişsel becerileri ölçmede yetersiz olup daha çok alt bilişsel becerileri ölçmeye yöneliktir. MEB'in 2018, 2019, 2020, 2021 ve 2022 yılında yayımladığı LGS raporlarına bakıldığında 20 soruluk testler arasında en yüksek başarı Türkçe dersine aittir. Yine soruların en az boş bırakılma oranları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin en az Türkçe sorularını boş bıraktığı tespit edilmiştir. Rapor sonuçlarının bu şekilde olmasında Türkçe sorularının daha çok alt bilişsel becerileri ölçmesi etkili olabilir. Ancak bu durum TDÖP'te (2019) ulaşılmaya hedeflenen özel amaçlarla uyuşmamaktadır. Yine programda kazanımların yapısının ve sıralamasının, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde düzenlendiği belirtilmektedir. Dolayısıyla LGS sorularının kazanımları yansıtacak şekilde hazırlandığı düşünüldüğünde, bu soruların öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı görülmektedir.

Çalışmanın sonuçları, Türkçe dersiyle ilgili alanda yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında büyük oranda benzerlik gösterdiği görülmüştür. Sarıkaya ve Şakiroğlu (2021) KKTC'de 6. sınıf Türkçe kitabındaki etkinliklerin %84'ünün alt bilişsel basamakları ölçtüğü sonucuna ulaşmıştır. Sallabaş ve Yılmaz (2020) Türkçe ders kitabındaki metin altı soruları incelemiş ve soruların daha çok anlama basamağında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak yaratma ve değerlendirme basamağında az da olsa soru sorulduğunu ifade etmiştir. Yine bu çalışmanın sonucuyla benzerlik gösteren bir diğer çalışma Bedford'a (2014) aittir. Bedford, üçüncü sınıf matematik öğretmenlerinin verdiği ev ödevlerini YBT'ye göre incelemiş ve bu ödevlerin alt bilişsel basamakları ölçtüğü sonucuna ulaşmıştır.

LGS'de diğer derslerin taksonomi bakımından sınıflamasının yapıldığı çalışmalara bakıldığında Çelik (2022) LGS İngilizce sorularını incelemiş ve 2019'a kadar hiçbirinin üst düzeyi ölçmediğini, 2019-2020'de ise üçte birinin çözümlenme ve değerlendirme basamaklarında olduğunu tespit etmiştir. Hançer (2021) yaptığı çalışmada soruların daha çok kavramsal bilgi boyutunda ve bilişsel olarak da anlama düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Şahin (2023) LGS Matematik sorularını incelemiş, bu araştırmanın sonucundan farklı olarak soruların bilgi boyutunda işlemsel, bilişsel süreç basamağında ise uygulama ve çözümlenme düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunda her ne kadar çoktan seçmeli test şeklinde de sorulsa Matematik sorularının çözüm gerektirmesi etkili olabilir.

LGS Türkçe sorularında daha çok alt becerilerin ölçülmesinin sebebinin soru türüyle ilgili olduğu düşünülebilir. Çünkü açık uçlu sorularla üst bilişsel becerileri ölçmenin çoktan seçmeli testlere göre daha kolay olduğu düşünülmektedir. Resmi Gazete'de yayımlanan 32304 sayılı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin "Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar" ile ilgili bölümünde okullarda yapılacak olan sınavların; cevaplarını öğrencinin kendisinin oluşturacağı ve farklı bilişsel düzeydeki kazanımları ölçen yazılı sorularından oluşması gerektiği belirtilmiştir. ABİDE sınavlarıyla öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin il bazında ölçülmesi, dört beceride Türkçe dil sınavının iki yıllık döngüler halinde yapılacak olması, uluslararası (PISA,



TIMMS) sınavlarla öğrencilerin akademik becerilerinin izlenmesi MEB'in üst bilişsel becerileri ölçme yolunda önemli adımları olarak görülebilir. Bu nedenle LGS sorularının da yönetmelikte sözü edilen bu sınavlar gibi alt bilişsel becerileri ölçmekten ziyade üst düzey düşünmeyi harekete geçirecek sorulardan oluşması sağlanmalıdır.

Öneriler

Bilgi boyutu ve bilişsel düzeyde hazırlanan sorular tek bir basamakta toplanmamalı, diğer basamaklara da eşit bir şekilde dağılım göstermelidir.

Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü LGS sorularını hazırlayan öğretmenlere taksonomi hakkında kurslar düzenleyerek öğretmenleri bu konuda donanımlı hâle getirilebilir. Öğretmenler soruları sadece kazanımları dikkate alarak değil, taksonomi basamaklarını da göz önünde bulundurarak yazabilir. Nitekim aynı kazanımla, hem hatırlama düzeyinde hem de çözümlene düzeyinde soru sorulabilir. Bu nedenle öğrencileri ezbere yöneltmekten çok, onların üstbilişsel becerilerini kullanabileceği sorular sorulabilir. Ayrıca MEB, her bilişsel basamağa örnek teşkil edecek sorular yayımlarsa öğrenci de her düzeyde soru örneğini görmüş olacaktır.

LGS'de "yaratma" ve "değerlendirme" basamağında hiç soru sorulmadığı dikkate alınarak bu düzeyleri ölçmek adına sınavda birkaç tane açık uçlu soru sorulabilir.

Kaynaklar

- Akar, Z. (2019). *8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının Merkezî Sınav Türkçe soruları ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akıncı, A. T. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anderson, W. L. Anderson, W. L. ve Kratwohl, D. R. (Ed.), (2021). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (çev. Özçelik D. A.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arı, A. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (1. bs). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- Ayvacı, H. ve Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 441-455.
- Bakırcı, H. & Kırıcı, M. G. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bedford, P. D. (2014). *Teachers' beliefs and practices regarding homework: An examination of the cognitive domain embedded in third grade mathematics homework*. Milwaukee, ABD: The University of Wisconsin.



- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın Filiz, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi. *Elementary Education Online*. 18(4), 1550-1573.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Coleman, V. M. (2013). *National Music Education Standards and Adherence to Bloom's Revised Taxonomy*. Minnesota: Walden University.
- Çakıcı, Y. ve Girgin, E. (2012). İlköğretim II. Kademe Fen ve Teknoloji ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme sorularının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 87-110.
- Çelik, H. E. (2022). *Liselere Geçiş Sistemi sınavları İngilizce sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankırı: Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, M. (2011). 5. ve 6. sınıf fen ve teknoloji ders sınav sorularının Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 131-143.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. (1. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hançer, Ö. (2021). *Liselere giriş sınavlarında sorulan sosyal bilgiler ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koba, J. N. (2006). *Cognitive abilities of special education and regular education elementary school teachers*. Arizona State University.
- Liselere Geçiş Sistemi (LGS). (2019). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf (Erişim Tarihi: 06.11.2023)
- Liselere Geçiş Sistemi. (2018). *Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf (Erişim Tarihi: 06.11.2023)



- Liselere Geçiş Sistemi. (2020). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf (Erişim Tarihi: 06.11.2023)
- Liselere Geçiş Sistemi. (2021). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/01113311_2021_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf (Erişim Tarihi: 06.11.2023)
- Liselere Geçiş Sistemi. (2022). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*.
https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf. (Erişim Tarihi:06.11.2023)
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Ölçme ve değerlendirme yönetmeliği*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm> (Erişim Tarihi:06.11.2023)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkçe dersi öğretim programı*.
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02> (Erişim Tarihi:07.10.2023)
- Önlen, M., Tatan, M. ve İbret, Ü. B. (2020). 2005-2018 Sosyal bilgiler öğretim programı 5, 6 ve 7. sınıf kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırmalı analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Sarıkaya, B. ve Şakiroğlu, Y. (2021). KKTC Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflandırması'na göre incelenmesi: 6. sınıf Türkçe ders kitabı örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (25), 273-296.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2023). *Liselere geçiş sistemi matematik sorularının matematik dersi öğretim programı'na ve yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşıyaran, M. (2022). *LGS Türkçe sorularının öğretim programı, ders kitabı ve bilişsel alan sınıflaması açılarından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Arslan ve Gür Erdoğan, D. (2015). Revize Bloom taksonomisinin genel yapısı: gerekçeler ve değişiklikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32(3), 57-62.
- Tüzel, S., Yılmaz, E. ve Bal, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi doğrultusunda incelenmesi. *The journal of Academic Social Science Studies*, 6(8). 87-106.
- Ulum, H. (2017). *MEB ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki Matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne ve öğretim programına göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th Edition). Los Angeles: Sage.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alan sınıflamasında (Taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5, 479-509.

Extended Abstract

The Turkish Language Teaching Programme (TCCP, 2019, p. 7) aims to raise individuals who construct knowledge in the mind, discover, question, investigate, research, and have a critical perspective. In the measurement and evaluation process, the questions asked to students and the analysis of these questions are important in the acquisition of these skills. Questions that measure lower-level skills make students passive and direct them towards rote learning, while questions that measure higher-level skills enable students to activate their minds in a more original, critical, and questioning way.

In the study, 120 LGS (High School Transition System) Turkish questions asked between 2018 and 2023 were classified by considering the knowledge dimension and cognitive process steps of the Revised Bloom's Taxonomy (RBT). The study is important in terms of revealing to what extent these questions measure students' higher-order thinking skills. It is thought that the results of the research will contribute to the question preparation studies of the General Directorate of Measurement, Evaluation, and Examination Services and the program development studies of the Board of Education and Instruction.

The study aims to examine the distribution of 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, and 2023 LGS Turkish questions according to the knowledge dimension and cognitive process stages in YBT. It was tried to determine to what extent these questions measure metacognitive skills by finding out which stage these questions correspond to in YBT.

In this study, a case study design, one of the qualitative research designs, was used. As the study material in the study, LGS Turkish questions applied in 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, and 2023 were analyzed within the scope of the Revised Bloom's Taxonomy. The question evaluation form prepared by the researcher was sent to experts and the steps of the questions were determined.

When the LGS Turkish questions were analyzed, it was seen that the questions were at the conceptual knowledge level at the knowledge dimension and the comprehension level at the cognitive process level. It was determined that questions were asked in the factual and procedural knowledge dimension, but no questions were asked in the metacognitive knowledge dimension. Cognitively, there are questions at the stages of recall, application, and analysis. No questions were asked in the evaluation and creation step. Therefore, only 15 questions in the analyzing step measured high-level skills. The rest are aimed at measuring lower-level skills. The questions were not distributed equally among the steps but were gathered at certain levels.

When the results of the study were compared with other studies conducted in the field related to Turkish lessons, it was seen that they were largely similar. Sarıkaya and Şakiroğlu



(2021) concluded that 84% of the activities in the 6th-grade Turkish book in the TRNC measured lower cognitive levels. Sallabaş and Yılmaz (2020) analyzed the sub-text questions in the Turkish book and concluded that the questions were mostly at the comprehension level. Unlike this study, Sallabaş and Yılmaz (2020) stated that a few questions were asked at the creation and evaluation stages.

Looking at the studies in which other courses were classified in terms of taxonomy in LGS, Çelik (2022) examined the LGS English questions and found that none of them measured the higher level until 2019, and one-third of them were at the analysis and evaluation levels in 2019-2020. Hançer (2021) stated in his study that the questions were mostly in the conceptual knowledge dimension and cognitively at the comprehension level. Şahin (2023) analyzed the LGS Mathematics questions and, unlike the results of this study, concluded that the questions were at the operational level in the knowledge dimension and the application and analysis level in the cognitive process step. This may be because Mathematics questions require solutions, even though they are asked in the form of multiple-choice tests.

Looking at the 2018-2023 LGS Turkish questions, it was concluded that the questions were at the conceptual knowledge level in the knowledge dimension and the comprehension level in the cognitive process. In addition, when the questions were evaluated in two dimensions knowledge dimension and cognitive process, it was determined that they were mostly gathered at the levels of conceptual understanding and factual understanding. It was observed that questions were also asked in the procedural and factual dimensions, but no question was asked in the metacognitive dimension. It was concluded that the questions did not show an equal distribution both in terms of knowledge dimension and cognitive process. Among the cognitive steps, no questions were found in the evaluation and creation steps.

