
**Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 24.04.2025 Kabul/Accepted: 10.06.2025

Makale Türü: Araştırma

**Liselere Giriş Sınavı Türkçe Sorularının Bloom Taksonomisine Göre
Değerlendirilmesi***

*Nihan DOĞAN BİLİŞLİ**

*Ali TÜRKEL***

*Koray ÖZ****

ÖZ

Bu araştırmada, 2018-2023 yılları arasında Lise Giriş Sınavı'nda (LGS) sorulan Türkçe soruları, Benjamin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Sınav soruları, alanında uzman iki doktora düzeyindeki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş; farklılık gösteren durumlarda ortak görüşle karar verilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek amacıyla Kappa istatistiği hesaplanmıştır. Soruların yıllara göre dağılımı ve genel eğilimi ise ki-kare testiyle analiz edilmiş, sonuçlar Cohen'in etki büyüklüğü yorumlarına göre değerlendirilmiştir. Bulgular, incelenen dönemde Türkçe sorularının büyük ölçüde üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlandığını göstermektedir. Bloom'un altı düzeyli taksonomisi kapsamında hatırlama düzeyine ait herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Bu durum, sınavın öğrencilerin kavrama, uygulama ve analiz gibi daha ileri düzeydeki bilişsel becerilerini ölçme yönünde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, LGS Türkçe sorularının düşünme becerilerine dayalı ölçme anlayışıyla uyumlu bir biçimde hazırlandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bloom taksonomisi, lise giriş sınavı, ölçme değerlendirme, Türkçe öğretimi.

**Evaluation of High School Entrance Examination Turkish Questions According to
Bloom's Taxonomy**

ABSTRACT

In this study, Turkish questions asked in the High School Entrance Examination (LGS) between 2018-2023 were analysed according to Benjamin Bloom's Revised Taxonomy. Document analysis method, one of the qualitative research designs, was used in the study. The exam questions were evaluated separately by two PhD-level researchers who are experts in their fields; in cases of differences, decisions were made with a common opinion. Kappa statistic was calculated to determine the agreement between the coders. The distribution and general tendency of the questions according to years were analysed with the chi-square test

Atıf Bilgisi: Bilişli Doğan, N., Türkkel, A. & Öz, K. (2025). Liselere Giriş Sınavı Türkçe Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 166-179. Doi: 10.48066/kusob.1681421

* Bilim Uzmanı, İzmir TAKEV Okulları, nihandogan35@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0004-1017-524X

** Doç.Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ali.turkel@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4743-8766

*** Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi, Uluslararası Akademik İlişkiler Koordinatörlüğü, koray.oz@deu.edu.tr, orcid.org/0000-0003-4743-8766

and the results were evaluated according to Cohen's effect size interpretations. The findings show that the Turkish questions in the period analysed were mostly prepared to measure higher-order thinking skills. Within the scope of Bloom's six-level taxonomy, there were no questions at the recall level. This situation reveals that the exam is structured to measure students' more advanced cognitive skills such as comprehension, application and analysis. The results obtained show that LGS Turkish questions were prepared in accordance with the concept of measurement based on thinking skills.

Keywords: Bloom's Taxonomy, high school entrance exam (lgs), assessment and evaluation, Turkish language teaching.

Giriş

Eğitim sistemlerinde öğrencilerin okul kademeleri arasındaki geçiş süreçleri, ülkelerin eğitim politikalarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ortaöğretime geçiş süreci, öğrenci başarısını ölçmeye ve öğrencileri uygun eğitim kurumlarına yönlendirmeye yönelik farklı modeller içermektedir. Bu modeller, ülkeden ülkeye değişiklik göstermekle birlikte genellikle merkezi sınavlar, akademik başarı değerlendirmeleri, yetenek ölçümleri ve bölgesel yerleştirme sistemleri gibi farklı uygulamaları kapsamaktadır. Türkiye'de de ortaöğretime geçiş, 1955 yılından günümüze kadar çeşitli sınav sistemleriyle gerçekleştirilerek zaman içinde farklılaşmıştır (Güven, 2010). Eğitim sistemlerinin, ülkelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik dinamiklerine göre biçimlendiği düşünülebilir.

Türkiye'de ortaöğretime geçiş süreci 1955 yılında Maarif Kolejlerine giriş sınavı ile başlamıştır. Maarif Kolejleri; İstanbul, İzmir, Eskişehir ve Konya'da açılarak fen ve matematik dersleri yabancı dilde verilmiştir (Güven, 2010). 1964'te açılan Ankara Fen Lisesi, 1982 yılına kadar Türkiye'deki tek fen lisesi olmuş, ardından İstanbul başta olmak üzere farklı şehirlerde fen liseleri açılmıştır (Gür, Çelik & Coşkun, 2013). 1997 yılına kadar Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Anadolu Öğretmen Liseleri gibi okullara öğrenci alımı, ilkokul 5. sınıfın sonunda yapılan merkezi sınavlarla gerçekleşmiştir. 1997–1998 eğitim-öğretim yılında kesintisiz eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte, ortaokul aşamasındaki sınavlar kaldırılmış ve ortaöğretime geçiş süreci 8. sınıf sonunda yapılan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ile merkezi bir sisteme dönüştürülmüştür (Atılgan, 2018). 2004 yılı itibarıyla LGS'nin yerine Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) getirilmiş, ardından Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) gibi farklı modeller uygulanmıştır. Günümüzde ise 2018 yılından itibaren tekrar Liselere Geçiş Sınavı (LGS) uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2024). Tarihsel süreç incelendiğinde, Türkiye'de ortaöğretime geçişin tek tip bir model yerine farklı dönemlerin ihtiyaçlarına göre çeşitlenen uygulamalarla yürütüldüğü görülmektedir.

Dünya ülkelerinin geçiş uygulamaları incelendiğinde ülkeler arasında kimi farklılıklar görülmektedir. Ülkeler arası farklılıklar, eğitim sistemlerinin kendi içinde ne denli esnek ya da merkeziyetçi olabileceğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Kimi ülkeler, ortaöğretime geçiş işlemlerini sadece sınava dayalı gerçekleştirirken; kimi ülkelerde ise öğrencinin akademik geçmiş, becerileri, ilgi alanları, yetenekleri, ders ya da diploma notu, öğretmen görüşü dikkate alınarak liselere geçiş uygulaması yapılmaktadır. ABD'de ortaöğretime geçiş sistemi uygulamaları, eyaletlere göre farklılaşmaktadır. Liseye geçişteki seçeneğin biri ülkemizdekine benzer şekilde ikamet ettikleri yere yakın bir liseye yerleşebilmektir. ABD'de eyaletlerin birçoğunda nitelikli devlet okulları öğrencileri seçerek almaktadır (Gür ve ark., 2013).

Güçlü bir merkezi yapıya sahip olan Çin'de beklenenin aksine bölgesel düzeyde pek çok uygulama olduğu görülmektedir. Liseler, genel ve mesleki/teknik lise olmak üzere ayrılmaktadır. Ortaokulu bitiren öğrenciler, yerel uygulama olan giriş sınavına girmektedir. Sınav sonuçları öğrenci mezuniyetleri için kullanıldığı gibi kaliteli okulların öğrenci seçmesi için de kullanılmaktadır. Sınav İngilizce, Çince ve matematik alanlarını kapsamaktadır.

Japonya’da genel, mesleki ve çok programlı olmak üzere üç tür lise vardır. Lise türlerindeki farklılaşma açısından ülkemizle benzerlik göstermektedir. Japonya’da öğrenciler; İngilizce, fen bilimleri, Japon dili ve edebiyatı, matematik, sosyal bilimler alanlarını kapsayan sınava girmektedir. Liselere yerleştirmede, girilen sınavın başarısı önemli yer tutmaktadır. Bununla birlikte mezun olunan bir alt eğitim kurumundaki akademik başarı da göz önünde bulundurulmaktadır.

Rusya’da okullar akademik ve mesleki liseler olmak üzere ayrılmaktadır. Rusya’da zorunlu dokuz yıllık eğitim sonunda bütün öğrencilerin eyaletler genelinde yapılan bir bitirme sınavına girme zorunluluğu vardır. Sınavda elde edilen başarı durumuna göre öğrenciler genel veya meslek liselerine gitmektedirler. Macaristan’da bir ya da birden fazla merkezi sınava girerek liselere geçiş sağlanır. Merkezi sınavlarda matematik ve Macar dilinden sorular sorulur. Öğrenciler sınav sonuçlarına göre okul seçme hakkına sahiptir. Her genel lise kendi özel koşullarını belirleyebilir. Başvurular bilgisayar üzerinden yapılmaktadır. Yerleştirmede merkezi sınavdan alınan puanlar ve öğrenci tercihleri temel alınır. Yerleştirmede okul yöneticisinin de kararı dikkate alınmaktadır (Eurydice,2023). Görüldüğü üzere, her ülke kendi eğitim sistemi içinde geçiş sürecini düzenlerken farklı ölçütleri ve aktörleri devreye sokmaktadır.

İsviçre’de, öğrencilerin zorunlu eğitimin sonundaki performansına ve kısmen kabul sınavlarına, kabul görüşmelerine ya da öğrencinin ayrıldığı okulun tavsiyeleri dikkate alınmaktadır (Eurydice, 2023). Bu yaklaşım, öğrencinin sadece sınav başarısına değil, genel eğitim sürecindeki performansına ve pedagojik değerlendirmelere önem verildiğini göstermektedir.

Yeni Zelanda’da liseye geçişte, yaşanılan bölge göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrencilerin liseye kayıtlarında adrese dayalı bir sistem uygulanmaktadır. Ancak okulun kontenjanının boş kaldığı durumlarda başka bölgelerden öğrenci kabul edilmektedir. Liselerin öğrenci kabul şartları ve kontenjanları hakkındaki bilgilere dijital ortamda ulaşılabileceği gibi yüz yüze iletişimle de ulaşılabilmektedir. Ayrıca okullar bölge dışından öğrenci alımı ile ilgili bütün bilgileri yerel basılan bir gazetede ilan etmek zorundadır (Polat, 2021).

Uluslararası sınav başarısı ile dikkat çeken Singapur’da liseye giriş sistemi iki şekilde olmaktadır. İlköğretim altı yıl sürelidir ve altıncı yılın sonunda yapılan sınav ile üç farklı liseye öğrenciler yerleşmektedir. Genel sınavda %10’luk dilimde yer alan öğrenciler akademik olarak üst düzey liselere yerleşmektedir (Apaydın, 2021). Singapur’un akademik başarıya dayalı, kademeli ve rekabetçi bir liseye geçiş sistemi benimsediği söylenebilir.

Finlandiya’da ise zorunlu eğitim dokuz yıl olup öğrenciler, sınavsız olarak genel veya mesleki lise tercihinde bulunabilmektedir (Atalay-Mazlum, 2021). Güney Kore’de ortaöğretimde genel lise, meslek lisesi, yabancı dil lisesi, sanat lisesi, fen lisesi gibi çeşitlilik içermektedir. Meslek liselerine ortaokul başarı puanı ile girilebilirken diğer lise türlerine giriş sınavla olmaktadır (İpek, 2021). Finlandiya ve Güney Kore örnekleri, ortaöğretime geçişte hem sınavlı hem de sınavsız modellerin farklı ülkelerde başarıyla uygulandığını göstermektedir.

Liseye geçiş bazı ülkelerde sınavla olurken (Türkiye, Rusya, Singapur, Güney Kore) bazı ülkelerde (Kanada, Amerika, Fransa, Finlandiya) sınavsız olmaktadır. Genellikle lise türlerinin arttığı ülkelerde sınavla giriş sistemi uygulandığı ifade edilebilir.

Bilimsel uygulamaları içeren lise giriş sınavları, Bloom Taksonomisine göre üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi hedefleme eğilimindedir. Öğrencinin sorunlara özgün çözümler arama çabasıyla gerçeği anlaması, çıkarımda bulunması, kavramlar arasında bağlantı kurması, sınıflamalar yapması, yeni yöntemleri bir araya getirmesi beklenir. Sorgulama temel becerilerden biri olmasının yanı sıra öğretme ve öğrenme sürecinin önemli bir bileşenidir. Öğretmenlerin bu doğrultuda gerçekleştireceği çalışmalar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ve yüksek bir bilişsel düzeye ulaşmasına

yardımcı olabilir. (Lennon, 2017). Bu nedenle, sorgulama becerisinin hem öğretim sürecinde hem de öğrencilerin düşünsel gelişiminde merkezi bir rol oynadığı söylenebilir.

Tofade, Elsner ve Hanies (2013), öğretim sürecinde soru sormanın asırlardır var olan bir uygulama olmasının yanı sıra eğitimin temel taşı olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Doğru soruları sorma doğuştan gelen bir yetenek değildir, araştırılan ve geliştirilebilen bir beceridir. Araştırmalar, hatırlama ve ezberleme gerektiren daha düşük seviyeli sorular sormanın başlangıçta bir miktar değeri olduğunu, ancak eleştirel düşünmeyi etkili bir şekilde teşvik etmediğini göstermektedir.

Liselere geçiş sistemlerinin, ülkelerin eğitim politikaları, ekonomik yapıları ve kültürel değerleri doğrultusunda biçinlendiği söylenebilir. Türkiye’de zaman içinde sınav sisteminde çeşitli değişiklikler yapılmış olsa da öğrencilerin ortaöğretime geçişinde sınavın belirleyici rolü devam etmektedir. Uluslararası örnekler incelendiğinde, bazı ülkelerde sınavsız yerleştirme modellerinin uygulanması ve bireysel başarıya dayalı sistemlerin kullanılması dikkat çekicidir. Türkiye’deki mevcut sistemin faydaları ve zararları, diğer ülkelerdeki uygulamalarla karşılaştırılarak değerlendirildiğinde, daha nitelikli ve kapsayıcı bir yerleştirme modeli oluşturulabilir. Bu aşamada sınavın beş yıllık geçmişi incelenerek belirli saptamalarda bulunulabilir. Soruların düzeySEL farklılıkların saptanması var olan durumun analizini kolaylaştırarak sonrasında atılacak adımlar için öngörü sağlayabilir. Bu nedenle araştırmanın ana problem cümlesi “Türk Milli Eğitim Sistemi liselere giriş sınavlarında Türkçe sorularının Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

1. Türk Milli Eğitim Sisteminde liselere giriş sınavlarındaki Türkçe soruları, yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırıldığında, yıllara göre soru düzeyleri arasında fark var mıdır?

2. Türk Milli Eğitim Sisteminde liselere giriş sınavlarında Türkçe soruları 2018-2023 arası yıllara göre yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soru düzeyleri arasında fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmacı veri toplamak için çeşitli yollara başvurur. Doküman analizi sıklıkla diğer yöntemleri tamamlamak için kullanılsa da bazı araştırmacılar bunu tek araştırma yöntemi olarak kullanır (Morgan, 2022). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyalleri inceleme veya değerlendirme kullanılan sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009). Nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarma, görüş geliştirme ve yorumlama gerektirir (Corbin & Strauss, 2008).

Prior’a göre (2012) doküman analizinin üstünlükleri; yenilikçilik, verimlilik, ulaşılabilirlik, uygun maliyet, kapsam ve teori oluşturmada kullanışlılıktır. Ayrıca, diğer yöntemlerle kolayca ele alınamayan konular hakkında bilgi sağlayabilir; farklı yöntemlerle elde edilen bilgilerin geçerliliğini kontrol edebilir ve diğer yöntemlerden farklı bir analiz düzeyine katkıda bulunabilir (Bryman, 2003). Doküman analizinin sınırlılıkları ise; gereksiz ayrıntı, ve ön yargılı seçicilik olarak sıralanabilir (Bowen, 2009; Yin, 2009; Miller & Alvarado, 2005).

Araştırma Dokümanları

Araştırmada veriler, doküman analiziyle elde edildiğinden 2018-2023 yılları arasında sorulan 120 Türkçe LGS sorusunun tamamını kapsamaktadır. Bu durumda çalışma evrenini oluşturan soruların tamamına ulaşıldığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, açık erişimin sağlandığı https://msyo.meb.k12.tr/icerikler/lgs-sorulari_13542851.html sitesinden doğrudan alınmıştır. Birbirinden bağımsız iki araştırmacıya sorular basılı olarak verilerek araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme formuna göre değerlendirmeleri istenmiştir.

LGS sınavı 2018-2023 yılları arasında ortaöğretim kurumuna yerleştirilen öğrencilerin Türkçe soruları ham puan ortalaması Tablo 1’de sunulmaktadır. Bir diğer ifade ile düzeltme formülü kullanılmamıştır. Tablo verileri 2018-2022 yıllarında MEB tarafından hazırlanan raporlardan elde edilirken, 2023 yılına ait veriler MEB basın açıklamasını veren Anadolu Ajansından alınmıştır (URL 2,2023).

Tablo 1. 2018-2023 LGS Türkçe Net Ortalamaları

Yıllar	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Soru sayısı	20	20	20	20	20	20
Ortalama Doğru	16,48	11,75	10,00	9,41	9,22	9,99

LGS sınavının ilk uygulaması olan 2018 yılında Türkçe soruları net ortalamasının yüzdesi %82 iken takip eden beş yılda yaklaşık %50 olduğu gözlenmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler, 120 Türkçe sorusunu kapsamaktadır. Soruların düzeyine aşağıdaki ölçütlere göre karar verilmiştir:

Hatırlama: Metinde açıkça belirtilen önemli gerçekleri, tarihleri, terimleri, ayrıntıları, olayları veya fikirleri tanıma veya bulma, uzun süreli bellekten bilgiyi geri getirme.

Anlama: Amaçlanan anlam açıkça belli olduğunda uygun kelimeleri veya terimleri seçme, kim, ne, nerede, ne zaman ve nasıl sorularını tanımlama ya da açıklama, gerçekleri, ayrıntıları, terimleri ve ilkeleri tanımlama, temsil eden sembollerini bulma veya tanımlama, olası araştırma için ilgili soruları gündeme getirme.

Uygulama: Sözcüklerin, ifadelerin anlamını belirlemek için bağlamı kullanma, metin özelliklerini (diyagramlar, veri tabloları, başlıklar, vb.) kullanarak bilgileri yorumlama, basit organizasyonel yapılar tasarlama (paragraf taslağı), belirli bir durumda işlem basamaklarını gerçekleştirme veya kullanma, bilinen bir görevi uygulama veya bilindik olmayan veya rutin olmayan bir görevi yapma.

Analiz: Nedenleri veya etkileri tanımlama, tarih, kültür, gelenek vb. yansıtan fikirleri, eserleri veya görüntüleri araştırma için kullanılan süreçleri ve araçları tanımlama, evrensel fikirleri temsil etmek için sembollerin ve metaforların kullanılma yollarını tanımlama, grafiklerde (örn. harita, T-şeması, diyagram) veya metin özelliklerinde (örn. başlık, alt başlık, alt yazılar) verilen bilgileri tanımlama, bileşeni parçalara ayırma, parçaların nasıl ilişkili olduğunu belirleme, ilgili ve ilgisiz arasında ayırım yapma, ayırt etme, odaklanma, seçme, organize etme, ana hatlarını çıkarma, tutarlık bulma.

Değerlendirme: Ölçütlere göre yargıda bulunma, kontrol etme, tutarsızlıkları veya yanlışları tespit etme, yargılama, eleştirme.

Sentez: Bir konu, ilke veya kavramla ilgili fikirler, kavramlar, sorunlar veya bakış açıları üzerinde beyin fırtınası yapma, öğeleri yeni desen yapıları veya şemalar halinde yeniden düzenleme, yaratma, hipotez kurma, tasarlama, planlama, üretme.

İki bağımsız araştırmacı, aşağıdaki ilkelere göre soruları Bloom’un yeni taksonomisine göre sınıflandırmıştır:

- Değerlendiriciler tarafından 6 yıllık soruların bağımsız olarak incelenmesi,
- İncelenen her yıla ait 20 sorunun düzeyinin belirlenmesi,
- Her bir yıla ait sonuçların karşılaştırılması,
- Uyumsuzluk olması durumunda tartışarak ortak karara varma,
- Ortak karar sağlanmadığında ilk değerlendirmelerin kabulü,
- Çelişki yaşanan ve anlaşma sağlanan soruların oranlarının belirlenmesi,
- Sonuçların yüzde ve frekans analizi (Vanderhook, 2020 ve Lamberti, 2020).

Soruların analizinde Fisher-Freeman-Halton Exact kay-kare testi kullanılarak Cohen etki büyüklüğüne göre, jüri üyeleri arasındaki uyum ise Kappa testi sonuçlarına göre değerlendirilip yorumlanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu maddeler etki büyüklüğü Cohen d ve Cramer's V dikkate alınarak açıklanmıştır. Etki büyüklüğü değerleri; Cohen d; 0 - 0.20 = zayıf, 0.21 - 0.50 = orta, 0.51 - 1.00 = yüksek, > 1.00 = çok yüksek olarak yorumlanmıştır. Cramer's V ise; serbestlik düzeyi iki olduğundan; Küçük=< 0,07 Orta=<0,21 Büyük=> 0,35 şeklinde yorumlanmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2018: 746).

Cohen, Kappa sonucunun şu şekilde yorumlanmasını önermiştir: ≤ 0 değerleri hiç uyum olmadığını, 0,01-0,20 değerleri çok az uyum olduğunu, 0,21-0,40 değerleri düşük düzeyde uyum olduğunu, 0,41-0,60 değerleri orta düzeyde uyum olduğunu, 0,61-0,80 değerleri önemli düzeyde uyum olduğunu ve 0,81-1,00 değerleri ise neredeyse mükemmel uyum olduğunu göstermektedir (McHugh, 2012).

Tablo 2. Jüri Üyeleri Arası Kappa Testi Sonuçları

Yıl	Kappa Değeri	P
2018	,911	,001
2019	,755	,001
2020	,766	,001
2021	,672	,001
2022	,823	,001
2023	,829	,001
Genel	,805	,001

Her iki jüri üyesi arası uyum yüzdesi Kappa testi sonuçlarına göre %67 ile %91 arasında değişmektedir. Genel uyum önemli düzeyde (%81) olmasına rağmen farklı değerlendirmeler tekrar gözden geçirilerek fikir birliği ile nihai düzeylere karar verilmesi sonucu jüri üyeleri arasında %100 uyum sağlanmıştır.

Bulgular

Alan uzmanı jüri üyelerinin değerlendirmesi sonucunda 2018-2023 arasında LGS Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre anlama, uygulama ve analiz düzeyinde sorulduğu belirlenmiştir. Hatırlama, değerlendirme ve sentez basamaklarında soru sorulmadığı anlaşılmıştır. Bulgular ve yorum bu nedenle analiz, uygulama ve anlama düzeylerini içermektedir. Birinci alt problem; LGS Türkçe sorularının yıllara göre yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırıldığında soru düzeyleri arasında fark var mıdır? Sorusuna yönelik sonuçlar tablo 3'te sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3. Fisher-Freeman-Halton Exact Test Sonuçları

Soru Yılı	Anlama		Uygulama		Analiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2018	12	60	4	20	4	20	20	100
2019	3	15	12	60	5	25	20	100
2020	4	20	10	50	6	30	20	100
2021	3	15	11	55	6	30	20	100
2022	4	20	13	65	3	15	20	100
2023	1	5	11	55	8	40	20	100

Yıllara göre değişim Fisher-Freeman-Halton Exact test sonuçlarına göre ($\chi^2 = 21,133$, $p < ,05$, $\eta^2 = ,328$) soruların yıllara göre dağılımı anlamlı düzeyde, yüksek etki büyüklüğünde farklılaştığı anlaşılmıştır. Anlama düzeyinde soru sayısının 2018 yılından itibaren azaldığı, uygulama düzeyindeki soruların ise 2018 yılından itibaren belli sayıya ulaştığı, analiz düzeyindeki soruların 2018-2023 yılları arasında dalgalı seyir izlemiş olsa da dengeli olduğu söylenebilir. Sınavın ilk kez uygulandığı 2018 yılında doğru yanıt ortalaması 16,48 olduğu, sonraki yıllarda yaklaşık 10 olduğu anımsandığında Türkçe sınav sorularında belirli bir ölçütün yakalandığı düşüncesi savunulabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; LGS Türkçe soruları 2018-2023 arası yıllara göre yenilenmiş Bloom taksonomisine göre düzeyleri arasında fark var mıdır? Sorusuna yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. 2018 LGS Türkçe Soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Düzeylerinin Karşılaştırılması

Yıl	Soru düzeyi	Gözlenen	Beklenen	Fark	Sonuç
2018	Anlama	12	6,7	,3	$\chi^2 = 6,40$, $df=2$, $p < ,05$
	Uygulama	4	6,7	2,7	
	Analiz	4	6,7	2,7	
2019	Anlama	3	6,7	3,7	Cramer's V= 1,011
	Uygulama	12	6,7	,3	
	Analiz	5	6,7	1,7	
2020	Anlama	4	6,7	2,7	$\chi^2 = 2,80$, $df=2$, $p > ,05$
	Uygulama	10	6,7	,3	
	Analiz	6	6,7	0,7	
2021	Anlama	3	6,7	3,7	$\chi^2 = 4,90$, $df=2$, $p > ,05$
	Uygulama	11	6,7	,3	
	Analiz	6	6,7	0,7	

2022	Anlama	4	6,7	2,7	X ² =9,10, df=2, P<,05 Cramer's V=1,438
	Uygulama	13	6,7	,3	
	Analiz	3	6,7	3,7	
2023	Anlama	1	6,7	5,7	X ² =7,90, df=2, p<,05 Cramer's V=2,434
	Uygulama	11	6,7	,3	
	Analiz	8	6,7	,3	

Tablo incelendiğinde 2020 yılında ($x^2=2,8$, $p>,05$ Cramer's V = ,038) ve 2021 yılında ($x^2=4,9$, $p>,05$ Cramer's V = ,774) soruların dağılımı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Diğer dört yılda ise sırası ile 2018 yılında ($x^2=6,4$, $p<,05$ Cramer's V = 1,011), 2019 yılında ($x^2=6,4$, $p<,05$ Cramer's V = 1,259), 2022 yılında ($x^2=9,1$, $p<,05$ Cramer's V = 1,438), 2023 yılında ($x^2=7,9$, $p<,05$ Cramer's V = 2,434) büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durum soru hazırlayan uzmanların dağılıma ilişkin beklentilerin farklılaşmasından veya yanıtlayıcı öğrencilerin performanslarının değişmesinden kaynaklanmış olabilir.

Sonuç

LGS sınavının kapsamına yönelik araştırmalarda soruların ağırlıklı olarak okuma kazanımlarına yönelik olduğu belirtilmektedir (Batur & İnce, 2021; Karanfil, 2020). Yıl içinde LGS deneme sınavlarında Türkçe net ortalamaları yüksek olan öğrencilerin genel sınavda da net sayılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Kıral & Gemcioğlu, 2024).

Farklı alanlarda gerçekleştirilen araştırmalar da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. 2018-2023 yılları arasında sorulan matematik sorularının 2021 yılı dağılımları incelendiğinde soruların %40 anlama, %60 uygulama düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Yalçın Çer, 2023). Ortaöğretime geçiş sınavlarında 2015-2020 yılları arasında fen bilimleri dersi kapsamında sorulan soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre ağırlıklı olarak kavramsal bilgi düzeyinde olduğunu görülmektedir. Uygulama düzeyindeki sorular ikinci, olgusal bilgi düzeyindeki soruların ise üçüncü en fazla sorulan bilgi düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Üst düzey becerileri ölçen sorulara nadiren rastlanmaktadır (Aslan Efe & İz, 2023). Uygulama ve analiz düzeyindeki soruların üst düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu görülmektedir.

Seçme amaçlı bir diğer sınav olan KPSS 2013-2021 öğretmenlik alan bilgisi sınavlarında yer alan toplam 300 Türkçe sorusunun yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelendiği çalışmada, bilişsel süreç boyutu açısından en fazla hatırlama düzeyinde (%42,33) sorulara yer verildiği görülmüştür. Daha sonra anlama (%29); analiz (%15), değerlendirme (%10,67) ve uygulama (%3) düzeyindeki sorular yer almıştır (İnel & Ünal Topçuoğlu, 2021).

2018-2023 yılları arasında LGS Türkçe soruları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırıldığında; anlama düzeyinin $f=27$, %22,5 uygulama düzeyinin $f=61$, %50,8 analiz düzeyinin $f= 32$, %26,6 olduğu anlaşılmaktadır. Hatırlama, değerlendirme ve sentez düzeyinde sorulara rastlanmamıştır. Altı yıllık sürede 120 sorudan 61 tanesinin uygulama düzeyinde sorulması Türkçe disiplin alanının bu düzey için uygun olmasından kaynaklanmış olabilir.

Sınavın çoktan seçmeli olmasının, sentez ve değerlendirme düzeyinde madde yazımını zorlaştırdığı söylenebilir. Soruların düzeye göre dağılımı 2018-2023 yılları arasında incelendiğinde

2020 ve 2021 yıllarında soruların düzeylerinin dağılımı arasında anlamlı farklılık görülmezken diğer yıllarda anlamlı farklılık görülmüştür. Covid-19 pandemi döneminin yoğun olarak yaşandığı yıllarda sorular arasında denge gözetildiği düşünülebilir.

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavı (PISA), ülkemizin de katıldığı Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde gerçekleştirilen sınavdır. Yarışma sınavı olmayan, 15 yaşındaki öğrencilerin katıldığı (Lise 1) etkinlikte temel bilgi ve beceriler ölçülmeye çalışılmaktadır. Ülkemiz PISA sınavlarına 2003 yılından bu yana katılmaktadır. Son sınav, 196 okuldan 7250 öğrencinin katılımı ile 2022 yılında yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 2022 Pisa Raporu'nda; Türkçe alanının yeterlikleri bilgiye ulaşma, metindeki bilgileri tarama ve bulma şeklinde ifade edilmiştir. Bir diğer yeterlik; anlama aşamasında, öğrencinin gerçek anlamı ifade etmesi, sorularla istenen bilgiye ulaşabilmeleri için cümleleri veya kısa paragrafları yorumlamalarıdır. Son olarak, çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma becerisinde, verilen metinlerden çıkarımda bulunmaları test edilmiştir. Ek olarak birbirinden farklı paragraf ve metinlerdeki bilgileri birbirleriyle ilişkilendirmeleri, bilgilerin birbirleriyle ve verilen soru ile ilişkileri hakkında çıkarım yapmaları istenmiştir.

Üst düzey beceri olarak ise değerlendirme ve derinlemesine düşünme aşamasında, niteliği ve güvenilirliği değerlendirmesi istenmiştir. Öğrencinin; içeriğin geçerli, doğru ya da objektif olup olmadığını yargılaması, metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünmesi beklenmiştir. Metinde yer alan uyumsuzlukları belirlemesi ve uyumsuzlukların üstesinden gelmesi, farklı metinlerdeki bilgileri karşılaştırması, metinler arasındaki karşıtlıkları belirleyebilmesi ve bu karşıtlıkları gidermek için yapılması gerekenlere karar vermesi istenmiştir.

Yukarıda açıklanan okuma alanında öğrencilerden beklenen yeterlikler sonunda, PISA 2022 sonuçları 2018 ile karşılaştırıldığında okuma becerileri alanında notlarının düştüğü, matematik alanında hemen hemen aynı iken ve fen okuryazarlığı alanında ise yükselmiştir. Matematik ve fen alanlarındaki PISA 2022 ortalamaları PISA'da şimdiye kadar elde edilen en yüksek sonuçlar arasında yer alırken okuma becerilerinin ise uzun dönemdeki ortalamaya yakın olduğu anlamlı düzeyde artma veya eksilme olmadığı görülmüştür.

Türkiye bu sonuçlara rağmen, 10 yıldan uzun bir süre boyunca PISA'daki çoğu alanda iyileşme gösteren sınırlı sayıdaki ülkeler arasında yer alır. Okuma becerileri alanında Türk öğrencilerin %71'i ikinci yeterlik düzeyine veya daha yüksek bir düzeye ulaşmıştır (OECD ortalaması %74).

Bu durum; sınava giren öğrencilerin, en az düzeyde, orta uzunlukta olan bir metindeki ana fikri belirleyebileceğini, bazen karmaşık olsa da açık ölçütlerle temellendirilen bilgiyi bulabileceklerini ve açıkça yönlendirildiğinde metinlerin amacı ve biçimi üzerine düşünebileceklerini ifade etmektedir. Okuma becerileri alanında asgari performans düzeyine (2. düzey veya üstü) ulaşan 15 yaşındaki öğrencilerin oranı %89 (Singapur) ile %8 (Kamboçya) arasında değişmektedir. Ülkemizde öğrencilerin %2'si okuma becerileri alanında beşinci yeterlik düzeyi veya üzerinde puan almıştır (OECD ortalaması %7). Bu durum öğrencilerin uzun metinleri anlayabildiği, soyut veya mantık dışı kavramlarla başa çıkabildiği ve bilginin içeriği veya kaynağıyla ilgili örtük ipuçlarına dayanarak somut ile soyut arasında ayırım yapabildiğinin göstergesidir. PISA sınavına 2022 yılında katılan ülkelerdeki erkek ve kadın öğrenciler matematik sorularında ortalama olarak benzer performans gösterirken Türkiye'de kadınlar okuma becerileri alanında erkeklerden 25 puan daha iyi performans göstermiştir (URL 3, 2024). Millî Eğitim Bakanlığı 2022 yılında Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi kapsamında; uluslararası standartlara uygun tasarlanan dil laboratuvarlarında, elektronik ortamda Türkçe Dil Sınavı'nı gerçekleştirmiştir. Sınav, 2022 yılı şubat, mart ve nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. Sınava 26 ilden 4, 7 ve 11. sınıf düzeyinden yaklaşık 13 bin öğrenci katılmıştır (URL 4, 2024). Aynı sınava yönelik pilot çalışmaya 1932 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Sınavda

öğrencilerin; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin konuşma alt testinde yüksek puan alırken, yazma alt testinde düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin tüm becerilerde erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Okuma testi sonuçları özellikle, LGS ve YKS sınav sonuçları ile benzerlik göstermiştir.

Okul öncesi eğitim alanların puanları konuşma dışındaki tüm alt testlerde okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri arttıkça Türkçe dil yeterlik puanlarının da anlamlı ölçüde arttığı belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim düzeyinin, dil becerileri üzerindeki etkisinin diğer değişkenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dil beceri puanları ile okuldaki Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Eroğlu vd. 2020).

Öneriler

Türkçe dersinde öğrenme çıktıları test edilirken anlama, uygulama ve analiz düzeylerinde çoktan seçmeli sorulara yer verilebilir.

Türkçe dersi öğretim sürecinde ürün veya süreç değerlendirmede ezber bilgiyi ölçen hatırlama düzeyinde sorulara yer vermekten kaçınılmalıdır.

Çoktan seçmeli test sınavları sonrasında sorular öğrencilerle birlikte çözümlenerek, anlaşılmayan noktalar giderilmelidir.

Önceki yıllarda çıkmış soruların analizi yapılarak, girilecek sınav sorularının eğilimi belirlenebilir.

Türkçe deneme sınavlarında başarılı olan öğrencilerin, soruları çözme süreçlerini arkadaşları ile paylaşması sağlanabilir.

Sınav sonrasında öğrencilerin verdikleri yanıtlar belirlenerek, hangi düzey soruları kolay ya da zor çözdükleri belirlenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırmada doküman incelemesi yapıldığı için etik kurul izni alınmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmaya 1. yazar %40, 2. yazar %30 ve 3. yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

- Apaydın, Ç. (2021). Singapur eğitim sistemi. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem.
- Aslan Efe, H., & İz, H. (2023). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri dersi sorularının bazı değişkenlere göre analizi. *Journal of National Education / Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 813–854. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1105091>
- Atalay Mazlum, A. (2021). Finlandiya eğitim sistemi. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.363268>
- Batur, Z., & İnce, H. (2021). Liselere Geçiş sınavı (LGS) sorularının ders kitaplarında yer alan etkinliklerle örtüşme düzeyi: Türkçe ders kitapları örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 42-54.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain*. David McKay.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/qrij0902027>
- Bryman, A. (2003). *Research methods and organization studies*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <http://vassarstats.net/fisher2x3.html>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.
- Eroğlu, E., Suna, H. E., Tanberkan, Canidemir A., Altun, U., & Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot proje uygulama sonuçları. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2), 199-218. <https://doi.org/10.21031/epod.687758>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi. *Seta analiz*, 69, 1-26.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi University Journal of Education*, 27(2), 13-21.
- İpek, C. (2021). Güney Kore eğitim sistemi. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem.
- Karanfil, F. (2020). Mediating the effect of motivation and self-regulation on students’ attitudes towards LGS. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 111-123.
- Kıral, E., & Gemcioğlu, M. (2024). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin LGS üzerinde başarımların analizi: Markov modeli ile bir hesaplama. *Akademik Hassasiyetler*, 11(24), 1–22. <https://doi.org/10.58884/akademik-hassasiyetler.1332724>
- Lennon, S. (2017). Questioning for controversial and critical thinking dialogues in the social studies classroom. *Issues in Teachers Education*, 26(1), 3-17.
- MEB. (2018). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (3) Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin*

- Performansı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf
- MEB. (2019). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (7) Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB. (2020). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (12) Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB. (2021). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (16) Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/01113311_2021_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- URL 1., (2023). <https://www.meb.k12.tr/index.php>
- URL 2., (2023). <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/lgs-merkezi-sinavi-testlerindeki-net-ortalamasi-gecen-yila-gore-artti/2930097>
- URL 3., (2024). <https://pisa.meb.gov.tr/>
- URL 4., (2024). <https://www.meb.gov.tr/mebden-dort-temel-beceride-turkce-dil-sinavi/haber/26629/tr>
- Poyraz, K., & Ergün, M. (2023). Lise giriş sistemi sınavları (lgs) üzerine bir araştırma. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54).
- Prior, L. (2012). The role of documents in social research. In S. Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 426–438). Edward Elgar.
- Tofade, T., Elsner, J., & Haines, S. (2013). Best practices for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), Article 155.
- Yalçın Çer, Ö. (2023). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre LGS ve TIMSS matematik sorularının karşılaştırmalı incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 99-134. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1272457>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research, design and methods* (4th ed.). Sage.

Extended Abstract

Introduction

Transition processes between educational levels are a significant component of national education systems. The transition to secondary education involves various models designed to assess student achievement and guide students toward appropriate institutions. While these models differ from country to country, they commonly include practices such as centralized examinations, academic performance evaluations, aptitude assessments, and region-based placement systems.

In Turkey, the transition to secondary education began in 1955 with entrance examinations for the Maarif Colleges. Over time, this process evolved through the implementation of various examination systems. In 1997, the introduction of uninterrupted eight-year compulsory education abolished exams at the end of primary school. Subsequently, several different models such as the High School Entrance Examination (LGS), the Secondary Education Institutions Placement Exam (OKS), the Level Determination Exam (SBS), the Transition from Basic to Secondary Education System (TEOG), and once again LGS have been applied.

Globally, transition practices also vary widely. In the United States, the system differs by state; students are either placed in schools based on residential proximity or admitted to selective schools through examinations. In China, despite its centralized system, secondary school placement is largely governed by local entrance examinations, with students directed to general or vocational high schools based on their performance. Japan requires students to take entrance exams for high schools, with placement decisions based on exam performance and prior academic records.

In Russia, all students must take a standardized graduation exam after completing nine years of compulsory education, which determines their path to general or vocational high schools. In Hungary, students take one or more centralized exams, and placement is based on both exam scores and student preferences, while schools may set additional criteria. In Switzerland, the cantons are responsible for setting admission conditions, which may include exam scores, interviews, and recommendations from previous schools.

New Zealand applies a residential-based system for secondary school admission; however, schools may admit students from outside their zones if capacity allows. Admission criteria and availability are publicly accessible and often published in local newspapers. In Singapore, students complete six years of primary education and take a national exam at the end, through which they are placed into different types of secondary schools based on academic performance. In Finland, where nine years of compulsory education are completed without high-stakes testing, students transition to secondary education without entrance examinations, highlighting a commitment to educational equity.

These examples illustrate that secondary school transition systems are shaped by national education policies, the level of centralization, and principles of equity and access.

Method

Research Model

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The qualitative researcher relies on various ways to collect data. In some cases, he/she creates data and sometimes uses pre-existing data. Using pre-existing data is similar to using data from observations and interviews. Books, articles and other documents can be considered as equivalent texts to the information a researcher collects during an interview. Although document analysis is often used to complement other methods, some researchers use it as the sole research method. In some cases, using pre-existing documents allows researchers to access the best source of data to complete a project. For example, when conducting historical research, it is impossible to interview people who lived hundreds of years ago or to make direct observations of how they lived. A second example involves research on close personal relationships. Since individuals are reluctant to discuss this topic and it is difficult to observe these relationships, documents such as books and articles can be an important source for researching this topic. Avoiding dangerous situations is another reason for using this method. Imagine, for example, that you are doing a study on the behavior of terrorists. In very violent environments, researchers are at higher risk of harm (Morgan, 2022).

Results and Discussion

A review of the scope of questions included in the High School Entrance Exam (LGS) reveals that the majority are aligned with reading comprehension outcomes (Batur & İnce, 2021). Among students taking the LGS, some experience a lack of motivation and self-confidence, along with anxiety particularly associated with answering mathematics and foreign language (English) questions (Karanfil, 2020). In contrast, students tend not to express anxiety about the Turkish language section, which may be attributed to their regular use of Turkish in everyday life. It has been observed that students with high average scores in Turkish on practice exams throughout the academic year tend to maintain high performance in the actual LGS as well (Kıral & Gemcioğlu, 2024).

The analysis of questions posed between 2018 and 2023 indicates a predominant focus on the application level. In particular, a review of the 2021 mathematics questions shows that 40% were designed to assess comprehension, while 60% targeted application-level thinking (Yalçın Çer, 2023). Regarding science questions asked between 2015 and 2020 in secondary school placement exams, the distribution based on the revised Bloom's Taxonomy indicates a concentration at the conceptual knowledge level. Application-level questions ranked second, followed by factual knowledge level questions in third place. Only one question aimed at assessing higher-order thinking skills was identified during this period (Aslan Efe & İz, 2023). It is generally accepted that questions at the application and analysis levels may be considered indicators of higher-order thinking.

In a related study analyzing 300 Turkish language questions from the Teacher Field Knowledge Test (ÖABT) of the Public Personnel Selection Examination (KPSS) between 2013 and 2021, it was found that the majority of questions (42.33%) were at the remembering level based on the cognitive process dimension of the revised Bloom's Taxonomy. These were followed by analysis (29%), understanding (15%), evaluation (10.67%), and application (3%) level questions (İnel & Ünal Topçuoğlu, 2021). When examining the annual distribution of these questions, statistically significant differences were found in all years except 2020 and 2021. These differences may be attributed to changes in the experts responsible for item construction.

When Turkish language questions in the LGS from 2018 to 2023 are categorized according to the revised Bloom's Taxonomy, 22.5% (f=27) were found at the understanding level, 50.8% (f=61) at the application level, and 26.6% (f=32) at the analysis level. No questions were identified at the remembering, evaluation, or synthesis levels. It may be concluded that, with the exception of 2018, the Turkish language questions were designed to assess higher-order thinking skills. The fact that 61 out of 120 questions over six years were at the application level may be due to the suitability of the Turkish language discipline for this cognitive domain.