

YENİ BİR ÖLÇME DEĞERLENDİRME VİZYONU

SONUÇ RAPORU

-5-



2025

Haziran



Yeni Bir Ölçme Değerlendirme Vizyonu Çalıştayı

(17-18 Mayıs 2025, Bursa)

Değerlendirme ve Basın Toplantısı

(26 Haziran 2025, İstanbul)

Koordinatör Kurumlar

- Maarif Platformu
- Enderun Özgün Eğitimciler Derneği
- İnsan Vakfı

Genel Koordinatör: Prof. Dr. İsmail Sağlam (Uludağ Ü., Felsefe ve Din Bilimleri)

Çalıştay Bilim Kurulu Başkanı: Prof. Dr. Osman Çakmak (Maarif Platformu Başkanı, İstanbul Rumeli Ü.)

Editörler: Bayram Yılmaz, Engin Aslanargun, İsmail Aydoğan, İsmail Sağlam, Mehmet Ali Gündoğdu, Osman Çakmak

Çalıştaya Katkıda Bulunanlar:

Eğitim'in Felsefesi ve Medeniyet Tasavvuru

İsmail Aydoğan (Oturum Başkanı, Prof. Dr. KÜ, Eğitim Fakültesi), İsmail Sağlam (Prof. Dr. BUÜ, TOSADER Başkanı), Dursun Ali Tokel (Prof. Dr., FSMVÜ, İnsan ve Toplum Bilimleri F.) Gürkan Ergen (Doç. Dr. ÇOMÜ, Eğitim F.) Yasin Kuruçay (Dr. PDR, Aile danışmanı), Tuğşat Güzeloloğlu (Dr. Öğr. Üyesi BUÜ. Felsefe ve Dini Bilimler.), Ali İhsan Akçay (Dr. Öğr. Üyesi, BUÜ, İslam Tarihi ve Sanatları.) Kazım Yoldaş (Prof. Dr., BUÜ, Eğitim F.), Abbas Özcan (STK Yöneticisi. İnsan Vakfı), Fatih İşgören (Eğitim kurumu Yöneticisi- işadamı), İbrahim Halil Çıkırlar (Prof. Dr. BUÜ, Tıp Fakültesi), Mehmet Yılmaz (Öğretmen), Hakan Birşen (Halk Eğitimi Merkezi Md.), Hamza Ataş (Eğitim Kurumu Yöneticisi, İş insani), Enver Uysal (Prof. Dr. BUÜ, Felsefe ve Dini Bilimler.), Emir Çetinkaya (Eğitimci, Okul Md.)

Kademeler Arası Geçişte Verimlilik ve Mesleki Yönlendirme

Bayram ÖZER (Oturum Başkanı, Prof. Dr. OMÜ., Eğitim F.), Mehmet Özdoğru (Dr. Öğ. Ü., DPÜ. Eğitim F.), Bayram Yılmaz (Eğitimci-Yazar, Editör), Ömer Uysal (Doç. Dr., BUÜ, Felsefe ve Dini Bilimler.), Hüseyin Aydın, (İstanbul MEM Md. Yrd.) Erol Demir (Eğitimci, Yazar, Şube Müdürü, İstanbul Küçükçekmece MEM), Rafet Fener, (Şube Müdürü, İstanbul Küçükçekmece MEM), İsmail Kuşçi (Dr. Öğ. Ü., TOGÜ Eğitim F.), Betül Koç (Öğretmen, PDR), İdris Aydın (Dr. Öğretmen), Kubilay Mistili (Öğretmen), M. Ali Şişman (Özel Okul Müdürü), Sami Kaya (Öğretmen)

Üniversite Sınavının Ortaöğretimin İçeriğini Belirleme Düzeyi

Engin Aslanargun (Oturum Başkanı, DÜ. Eğitim F.), Abdullah Eker (Dr. Öğr. Ü., BAÜN., Eğitim F.), Adem Duran (Eğitim uzmanı, yazar), Osman Çakmak (Prof. Dr. İRÜ, Maarif Platformu), Erol Çam (Öğretmen, Yazar), Rıdvan Şimşek (Doç. Dr., BTÜ, Sosyoloji), Mahmut Tayyar Yetük (Okul Müdürü), Mehmet Ali Kılıç (Öğretmen, STK Yöneticisi), Durmuş Emin Bilge (Öğretmen, Danimarka), Muhammet Fatih Kılıç (Okul Müdürü), Asuman Sadıkoğlu (Eğitim Uzmanı, Yazar), Mehmet Şanver (Doç. Dr. BUÜ, Felsefe ve Dini Bilimler), Mehmet Ali Özkan (Eğitimci-Yazar), Resul Bakır (Öğretmen), Engin Kanber (Okul Müdür Y.)

Yayıncı: Maarif Sivil Toplum Kuruluşları Platformu

Rapor No: 05

Yayın Tarihi: 26.06.2025

Kaynak göstermek şartıyla her türlü alıntı yapılabilir. Ancak kaynak verilmeksizin basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz.

E-Posta: maarifplatformu@gmail.com

Twitter: twitter.com/maarifplatformu

Youtube: youtube.com/@maarifplatformu

Website:

- maarifplatformu.com
- enderunozgun.org.tr
- insanvakfi.org.tr

İçindekiler

GİRİŞ	4
1. BÖLÜM: EĞİTİM'İN FELSEFESİ VE MEDENİYET TASAVVURU	6
Zorunlu Eğitim ve Tekelci Müfredat	8
2.BÖLÜM: KADEMELER ARASI GEÇİŞTE VERİMLİLİK VE MESLEKİ YÖNLENDİRME	9
2.1 Dünyada Kademeler Arası Geçiş	9
2.2 Ülkemizde Lise Geçiş Sistemi Ve Oluşturduğu Maliyetler: Ekonomik, Zamansal Ve Emek Boyutlarıyla Analizi	9
2.3 Ortaöğretim Süresinin Standart Hale Getirilmesinin Verimliliğe Etkisi: Tüm Öğrenciler ve Programlar İçin Dört Yıllık Eğitim Zorunluluğunun Değerlendirilmesi	10
3. BÖLÜM: ÜNİVERSİTE SINAVININ, ORTAÖĞRETİM VE İSTİHDAMA ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	11
3.1 Geçmişten Günümüze Yükseköğretime Geçiş Sistemimiz ve Genel Sorunlar	11
3. 2 Bir İmkân Olarak Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	12
4. BÖLÜM: SONUÇ VE SİSTEM BÜTÜNLÜĞÜ İÇERİSİNDE ÖNERİLERİMİZ	14
4.1. Eğitim Sistemimizin Kadim Medeniyet Tasavvurumuzla İçeriklendirilmesi	14
4.2. Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığını Koruma ve Öğretmenin Etkinliğini Arttırma	15
4.3. İlkokulun Süresi ile İlgili Düzenleme Talebimiz	15
4.4 Okul ve Alan Türünün Çeşitlendirilmesi	15
5. Yönlendirme ve Rehberlik Sistemlerinin Güçlendirilmesi, istihdam Planlarının Yapılması	16
KAYNAKÇA	17

YENİ BİR ÖLÇME DEĞERLENDİRME VİZYONU ÇALIŞTAYI

SONUÇ RAPORU

GİRİŞ

17-18 Mayıs 2025 tarihlerinde Maarif Platformu, Enderun Özgün Eğitimciler Derneği ve Bursa İnsan Vakfı olarak kadim bir şehrin bereketli toprağında bir araya geldik. "**Yeni Bir Ölçme ve Değerlendirme Vizyonu Çalıştayı**" adını verdiğimiz bu buluşma, eğitimi sadece **notlara ve derecelere** odaklayan mevcut anlayışa bir çözüm sunma gayreti idi. Amacımız, gençlerimizi bu sayısal kıstasların dar çemberinden çıkararak, onlara **özgün bir kimlik ve gerçek bir aidiyet duygusu** kazandıracak dönüşüme **yol gösterici** katkılarda bulunmaktı.

Hedefimiz, sınavların **öğrencinin gerçek potansiyelini, kendine özgü öğrenme stilini ve mesleki yönelimlerini ortaya çıkarması**, bilginin ise **ezberden öteye geçip pratiğe dökülmesi ve yeni bilgiler üretilmesine** imkan tanınması gerekirken, nasıl olup da **eğitimin tek belirleyicisi haline geldiğini** derinlemesine incelemektir.

Eğitim sistemimizin **ruhunu oluşturan** ve öğrencinin **mizaç ile kabiliyetlerini** doğru tespit ederek onu doğru hedeflere yönlendirmesi gereken ölçme ve değerlendirme, yani sınavlar, nasıl oldu da tek bir boyuta indirgendiydi?

Nasıl oldu da "**eğitim eşittir sınavlar**" gibi bir denkleme hapsoldü ve bu uğurda yapılan tüm yatırımlar adeta **çöpe giden bir hayal kırıklığına** dönüştü?

Bu çarpık dönüşüm, paralel ve gölge müfredatları doğurarak, gençlerimizi bilginin **derinliğinden koparan, ruhsuz bir ezber cenderesine** hapsetti.

Çalıştayımızda, zamanla bir **mengeneye** dönüşen ölçme, değerlendirme ve sınav uygulamalarının üzerine cesaretle gitmeyi hedefledik.

Neden mesleki eğitimden kaçış var? Neden herkes meslek sahibi olmak yerine yalnızca lise ve üniversite diplomalarına koşuyor? Ve daha da önemlisi, bu sınav odaklı yaklaşım, eğitimi nasıl bir **rant kapısına** çevirdi?

İşte bu soruların ardındaki nedenleri anlamak, bu mengenelerin sıkıdığı **genç potansiyelleri özgürleştirecek** bir kapı aralamak ve onları yalnızca kağıt üzerindeki bir nottan ibaret görmeyen, **gerçek bir kimlik ve anlamlı bir gelecek** sunan bir eğitim vizyonu inşa etmek için bir araya geldik.

Çalıştayımız boyunca, genç dimağları rakamların ve sıralamaların dar kalıplarına sıkıştıran, öğretmenin ilham veren rolünü gölgeleyen ve eğitimi bir bütün olarak değil, parçalı bir bilgi yığınına indirgeyen mevcut sistemin röntgenini çektik. Çalıştayımız süresinde gerçekleştirdiğimiz, toplantılar, müzakereler, merkezîyetçi yaklaşımların kişisel yetenekleri körelttiği, özgün filizlerin boy veremediğini, tek tipçiliğin

milli kültürümüzün renklerini soldurduğunu gösterdi. Eğitimin insanı ihya ve inşa edebilecek ruhunu yeniden canlandırmak, Kadim kültürümüze yaslanarak ona felsefi ve ahlaki bir misyon kazandırmak, eğitim süreçlerinin fırsatları eksilten bir süreç olmaktan çıkartıp **insanımıza kimlik ve nitelik kazandıran, imkanlar üreten, hayatta daha donanımlı bir şekilde hazırlayıp ülke kalkınmasında en doğru şekilde istihdam sağlayan** bir yaklaşımla sürecin yönetilmesine katkı sağlamanın en acil vazifemiz olduğu çalıştayımızın en kıymetli sonucu oldu.

İşte bu şuurla, çalıştayımızda sadece sorunları değil, umut dolu bir geleceğin tohumlarını ekmiş bulunuyoruz. **"Başarı"yı sınav salonlarının sınırlarından çıkarıp hayatın tüm renklerini kucaklayan bir ufka taşımayı;** merkezi sınavların saltanatına son verip, öğrencinin biricikliğini, farklılığını, ilgi alanlarını, keşfeden, öğretmenin rehberliğinde yeşeren, beceriyi ve erdemi taçlandıran bir değerlendirme iklimini keşfettik. **"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"**nin öz değerleriyle yoğrulmuş, **portfolyo** gibi öğrencinin gelişim yolculuğunu yansıtan seyir defterleriyle zenginleşmiş, **bitirme sınavlarıyla taçlanan** bir vizyonun ilk fidanlarını diktik.

YENİ BİR ÖLÇME DEĞERLENDİRME VİZYONU ÇALIŞTAYI üç ana başlıkta sorun taraması yapmış bu sorun alanlarına yönelik öğretmen ve akademisyenlerin katkılarıyla öneriler geliştirmiştir.

Çalıştayın üç ana başlığında üç ayrı çalışma masası oluşturulmuştur. Bu çalışma masaları sırasıyla **"Eğitim'in Felsefesi ve Medeniyet Tasavvuru Değerler Eğitimi"**, **"Kademeler Arası Geçişte Verimlilik ve Mesleki Yönlendirme"** üçüncü olarak da **"Üniversite Sınavının, Ortaöğretim ve İstihdama Etkisinin Değerlendirilmesi"** konu başlıklarını müzakere etmiştir.

İki gün boyunca süren hummalı çalışmaların, ortak aklın ve sarsılmaz bir inancın damıtılmış özünü sunduğumuza inanıyoruz. Temennimiz odur ki, bu satırlar, öğretmenine güvenen, okuluna nefes aldırان ve her bir çocuğumuzun içindeki cevheri gün yüzüne çıkaran bir dönüşümün ilham kaynağı olsun.

Bu raporun, **"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"**nin yürüyüşüne somut ve pozitif katkılar sunarak eğitim dünyamızın tüm bileşenlerine faydalı olmasını dileriz.

Çalıştay Düzenleme ve Bilim Kurulu Adına

İsmail Sağlam, Osman Çakmak, Bayram Yılmaz, Ali İhsan Akçay

1. BÖLÜM: EĞİTİM'İN FELSEFESİ VE MEDENİYET TASAVVURU

Bir toplumun eğitim sistemi, o milletin tarihini, değerlerini, inançlarını ve kültürünü yansıtmazsa, o eğitim sistemi "**iyi vatandaşlar**" değil, aidiyetsiz bireyler, özentili zihinler ve karakteri aşınmış nesiller üretir. Sonuç olarak, kendi ülkesine yabancılaşan, kendi toplumunu küçümseyen, başka ülkelere hayran ama kendi vatanında mutsuz bir kitle ortaya çıkar. Bugün eğitim alan en başarılı öğrencilerimizin birçoğunun en büyük ideali Türkiye'den "**kaçmak**", Batı'ya kapağı atmak olmuştusa; bu, sadece ekonomik sebeplerle açıklanamaz (Euronews,2024). Bu, doğrudan **ithal edilmiş bir eğitim sisteminin** kimlik aşındırıcı etkisidir.

Bugün gelinen noktada Türkiye'deki eğitim sistemi, maalesef kendi insan tipini inşa etmekten uzaklaşmış, başka medeniyetlerin insanını model alan bir kopya makinesine dönüşmüştür. Eğitimin bu kimliksizliği yüzünden bilginin anlamı ve derinliği değil, sayısı ve ölçülebilirliği esas alınmakta; ahlak ve karakter değil, başarı ve puan ön plana çıkarılmaktadır.

Bugün küresel güçlerin en etkili sömürü aracı artık **silah değil, eğitimidir** (Aydoğan, 2021). Emperyalist yapılar; eğitim, medya, kültür endüstrisi ve ideolojik müfredatlarla toplumların zihinlerini işgal etmekte, genç kuşakları manevi köklerinden kopararak birer "tüketim nesnesi"ne dönüştürmektedir. Ne yazık ki Türkiye'de de bu işgalin izleri açıkça görülmekte; okullarımızda vatan, millet, tarih, inanç ve kültür sistemli bir şekilde görmezden gelinmektedir.

Taklitten doğan **kimliksizliğin** açık yansıması olarak eğitimin gayesi, bireyin eğitimi olmaktan çıkmış, sınav için eğitim haline dönüşmüş durumdadır. **Merkezi sınavlar ve sayısal ölçme araçları**, eğitimin her alanında hâkimiyet kurmuş, eğitimin içeriğini ve **amacını sığlaştırmıştır** (Büyüköztürk, 2018). Öyle ki, Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî müfredatı dahi çoğu zaman göz ardı edilmekte; merkezi sınavlar adeta paralel ve gölge müfredatlar oluşturmaktadır (Gür, 2011). Okullarımız büyük ölçüde özel öğretim kurslarının birer uzantısına dönüşmüş durumdadır.

Sayısal değerlere indirgenen sınav odaklı bu eğitim modeli, küresel sermayenin etkisiyle parçalanmış bilgi yapısı, ezbere dayalı testler nedeniyle öğrenme süreçlerini derinden etkilemiş; bütüncül ve anlamlı bir eğitim anlayışından uzaklaşmıştır. Bu yaklaşımın kaçınılmaz sonuçları arasında; problem çözme becerilerinde gerileme, doğru kural koyma ve uygulama yetersizliği, istikrarsızlık, bilgi inşasında zayıflık, pratik beceriksizlik, güven eksikliği ve dışarı kurallarla yönetilen bir toplum yapısı yer almaktadır (OECD, 2019).

Kimliksizliğin neticesi olarak ortaya çıkan **sınav odaklı yapı**, eğitimde "sınav müfredatı" ile "okul müfredatı" şeklinde ikili bir yapı doğurmuştur. Bu ikilik, okullarda ders kitaplarının büyük ölçüde kullanılmamasına, dolayısıyla devletin her yıl önemli bir ekonomik kayba uğramasına yol açmaktadır.

Eğitim sistemimizde kökleşmiş bir sorun olan felsefi ve ahlaki temelsizlik (Çakmak, 2022) "başarı" kavramını öne çıkarmaktadır. **Başarıyı çoğunlukla çoktan seçmeli sınavlara endeksleyen ölçme değerlendirme yaklaşımı**, Türkiye'deki eğitimin yüzeysel, kimliksiz ve kültürel köklerinden kopuk hale gelmesinin en somut göstergelerinden biridir. Bugün eğitim, neredeyse yalnızca makinelerle değerlendirilen, cevabı önceden belirlenmiş test sorularını ezberlemeye indirgenmiş durumda. Bu mekanik süreç, öğrencilerin problem çözme, anlam kurma, düşünme ve üretme kabiliyetlerini geliştirmemekte tersine köreltmektedir. Sınav odaklı yaklaşım değer inşasından, şahsiyet terbiyesinden ve kültürel

aidiyetten koparılmış eğitim sisteminin bir tür zihinsel formata dönüştüğünü ve genç kuşakların yerli-milli bir kimlikten uzaklaştığı bir sonuç üretmektedir.

Bu sınav merkezli yapının, yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda epistemolojik bir sorun taşıdığı da açıktır. Zira öğrenme, anlamaya ve anlamlandırmaya değil, tekrar ve şartlanmaya dayalı hale gelmiştir. Öğrenci, bilgiyle etkileşim kurmak yerine, ona maruz kalan pasif bir alıcıya dönüştüğünden eğitim adı altında aslında **"şartlandırmaya dayalı"** tepkisel eğitim yöntemi ile hayvan eğitime benzer şekilde eğitilmektedir. Zira tekrar, ceza ve ödül ilkelerine dayalı bu yöntemin en açık şeklini merkezi sınavlara **hazırlık kurslarında** icra edilmektedir. **Okullarımız** da özel öğretim kurslarına benzer şekilde eğitim veren **kurslara dönüşmektedir** ve eğitim amacının dışına itilmektedir. İnsanın akıl, vicdan/ahlak ve estetik/sanat boyutlarını dışarda bırakan bu yöntemle ortaya çıkan birey tipi; **itaatkâr, sorgulamayan, düşündüğünü söylemeyen, yalnızca "doğru cevap" veren** ama düşünmeyen bireylerdir. Doğruların değişmezliğine dair inanç oluşturduğundan bu yöntem insanımızda senden yana ve bana karşı kutuplaşmanın kaynağını oluşturmaktadır.

Mevcut eğitim sistemi, toplumun inanç ve medeniyet değerlerine dayalı bir boyuttan yoksun olup; uzun vadeli hedefler, kültürel temeller ve ahlaklı insan yetiştirme amacını karşılamada **yetersiz kalmaktadır**. Bu durum, insanımızın kendi değerlerine **yabancılaşmasına** neden olmaktadır (Duman, 2016).

Diğer yandan **bu yapının kök nedenleri** arasında, eğitim sisteminin kültürel ve fikrî olarak ithal edilmiş oluşu yer alır. Eğitimde kendi medeniyet birikimimiz, kültürel değerlerimiz ve tarihsel tecrübemiz yer almadığı için; genç nesillerde milli şuur oluşmamakta, bunun yerine özentî ve taklide dayalı bir zihinsel yapı yerleşmektedir. Böylece eğitim, kimlik kazandırıcı değil, kimlik aşındırıcı bir sürece dönüşmektedir.

Başarı; üretmek, düşünmek, anlam inşa etmek değil; **sınavda yüksek puan almakla** ölçüldüğü sürece, bireyler toplum için değil, **sistemin dışarıdan belirlenmiş beklentileri için** yetişmektedir.

Eğitim kimlik kazandıkça, başarı da anlam kazanacak; öğrencinin sadece zihni değil, ruhu ve şahsiyeti de gelişecektir. Eğitimde kimlik inşa edilmediği sürece başarı, şekilsiz bir nicelikten ibaret kalmaya mahkûmdur. Dolayısıyla, başarının yeniden tanımlanması, eğitimde sahil bir kimliğin inşasıyla mümkündür. Bu da eğitimin amacını tekrar düşünmeyi, müfredatı bu doğrultuda dönüştürmeyi ve eğitim politikalarını bu felsefi temele oturtmayı zorunlu kılmaktadır.

Kimlik kazanmayan eğitimde sadece akademik ve **sayısal göstergelere dayalı başarı** anlayışı hükmedecektir. Bunun da sosyal, ekonomik ve bireysel gerekçeleri son derece zayıftır. Başarı yalnızca zihinsel değil; duygusal olgunluk, ahlaki yetkinlik, sosyal beceriler, deneyim, iş birliği ve hayal gücü gibi çok boyutlu unsurlarla bütüncül olarak değerlendirildiği takdirde anlamlı hale gelmektedir. (Gardner, 2006).

Eğitim müfredatının hazırlanmasında, medeniyetimizin temel değerlerini, tarihî birikimini, edebî derinliğini ve sanatsal inceliklerini merkezine alan bir yapı inşa edilmediği sürece, eğitim sistemi sınav odaklı bir yarış alanı olmaktan kurtulamayacaktır. Ders kitaplarının dili, kullanılan görsel materyaller ve örnek olaylar; öğrencinin zihnine sadece bilgi değil, aynı zamanda kültürel aidiyet, estetik duyarlılık ve tarihi bilinç kazandıracak şekilde yeniden tasarlanmalıdır. Eğitim süreci, öğrencilerin millî kimliğini pekiştiren ve kültürel aidiyet duygusunu güçlendiren içeriklerle donatıldığında, eğitim yalnızca bir rant ya da sınav meselesi olmaktan çıkacak; kişilik ve anlam inşasının temel zemini hâline gelecektir. Bu ise, öğrencinin hem kendi milletinin köklü tarihini ve zengin kültürünü (Özakpınar, 2012) hem de insanlık

tarihinin büyük birikimini idrak ettiği bir öğrenme süreciyle mümkün olacaktır. Eğitim kimlik kazandıkça, sadece sınav yöntemleri değil, bizzat eğitimin anlamı ve amacı da doğru eksene oturacaktır.

Eğitime kimlik ve anlam kazandırıldığında; bilgi, yalnızca aktarılmakla kalmaz, aynı zamanda üretilir ve hayata uygulanır hale gelir. Hayat okula taşındığında, eğitim öğretmene şahsiyet, öğrenciye yön ve ideal kazandırdığında; başarı da doğal olarak çok boyutlu bir anlama kavuşacaktır. Bu durumda ölçme ve değerlendirme süreçleri, yalnızca sonucu değil süreci de göz önüne alan; bireyin düşünsel gelişimini, estetik duyarlılığını, ahlaki duruşunu ve problem çözme becerilerini birlikte değerlendiren bütüncül yaklaşımlara evrilecektir. Nitekim **çağdaş pedagojik anlayışlar da bu ihtiyaca cevap aramakta**, Gronlund ve Waugh (2009) gibi araştırmacılar, öğrencinin **yalnızca ne bildiğini değil**, nasıl öğrendiğini, nasıl düşündüğünü ve **öğrendiklerini nasıl dönüştürdüğünü de ölçen** yöntemlerin gerekliliğini **vurgulamaktadır**. Eğitimde kimlik, anlam ve şahsiyet merkezli bir paradigma benimsenmedikçe, ölçme araçları da tek boyutlu ve mekanik kalmaya devam edecektir.

Zorunlu Eğitim ve Tekelci Müfredat

Zengin ve egemen ülkeler, yalnızca ekonomik değil, kültürel ve zihinsel bağımlılık üreten bir eğitim modeli inşa etmiş durumdadır. Bu model, eğitimde müfredat tekeline koruyarak ve mesleki yönelimleri geri planda tutarak, bağımlı toplumlar inşa etmeyi hedeflemektedir. Türkiye bu düzenden en çok etkilenen ülkelerden biri hâline gelmiştir. Batı merkezli ithal modellerin, Türkiye'nin toplumsal yapısıyla örtüşmediği artık açıktır (Tezcan, 2019); buna rağmen bu sistemlere zorla uyum sağlama çabası, ülkeyi eğitimde de dışa bağımlı kılmıştır.

Zorunlu eğitim, merkezi sınavlar ve tek tip müfredat, Batı'nın diğer toplumları "bilgiyle yönetme" kurgusunun temel araçlarıdır. Bu sistem, özellikle genç nüfusu **test çözmeye indirgenmiş bireyler** hâline getirerek düşünme, **yazma ve üretme yetilerini köreltmektedir**. Zihinler ezbere koşullandırılmakta, yetenek ve ilgi alanları bastırılmakta, toplumun enerjisi heba edilmektedir (Freire, 2018).

Japonya'da ve Çin'de zorunlu eğitim 9 yıldır (Xu, 2005). Buna karşılık Fransa, İngiltere, Almanya ve ABD gibi önemli sayıda batı ülkesinde zorunlu eğitim Türkiye'deki gibi 12 yıldır (Aydın vd., 2023). Avrupa ülkelerine bakarak, onların zorunlu eğitim ve merkezi müfredat uygulamaları ile eğitim sistemimizin verimli bir şekilde geliştiğini sanmamız bir **yanılgıdan ibarettir**.

12 yıl süren zorunlu eğitim uygulaması, yüzeyde Türkiye'ye benzer görünse de, bu sistemlerin içinde barındırdığı esneklik dikkat çekicidir. Öğrencilere farklı eğitim yolları sunularak bireysel yönelimler ve yetenekler desteklenmekte; merkezîyetçilik yerine çeşitlilik esas alınmaktadır. Başarının tek bir sınavla ölçülmediği bu sistemlerde, mesleki eğitim de eğitim süreçlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Türkiye'de 4+4+4 modeliyle birlikte, görünüşte bir kademelendirme sağlanmış olsa da uygulamada esneklik yerine, merkezîyetçilik katı bir şekilde pekiştirilmiştir. Taşınalı eğitim uygulamaları ve köy okullarının kapanması gibi politikalar (Gökşen & Babuş, 2018), hem kırsal alanların boşalmasına hem de geleneksel mesleklerin itibarsızlaştırılmasına neden olmuştur. Zorunlu eğitimin sonunda yükseköğretime geçemeyen bireyler için alternatif mesleki kazanım yollarının yokluğu, sosyal adaletsizliği daha da derinleştirmektedir.

Bu bağlamda "**Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli**" (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023) önemli **bir dönüm noktası** olabilir. Ancak bu **modelin gerçekten dönüştürücü olabilmesi**, müfredat tekelinin kırılması ve yerel toplulukların karar alma süreçlerine dahil edilmesiyle mümkün olacaktır. Aksi hâlde, modelin getireceği

değişim yalnızca şekilsel kalacak, eğitim sistemi yine dış yönlendirmelere açık ve kırılabilir bir yapıda kalacaktır.

2.BÖLÜM: KADEMELER ARASI GEÇİŞTE VERİMLİLİK VE MESLEKİ YÖNLENDİRME

2.1 Dünyada Kademeler Arası Geçiş

Genel olarak bakıldığında dünyadaki ülkeler temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinde not ortalamaları, merkezi sınavlar ve yönlendirme uygulamaları şeklinde gerçekleştirilmektedir. Ülkemizdeki uygulama **LGS ve not ortalamasıdır**.

Ülkelerin çoğunda ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sürecinde merkezi sınav tercih edilmektedir. Bu sınavlar ülke bazında olabildiği gibi bölge veya eyalet bazında da olabilmektedir. Ancak, yükseköğretime geçiş sürecinde uygulanan merkezi sınav sonuçlarına ek olarak farklı gereklilikler de (Ortaöğretim başarı puanı, sertifika, referans mektubu, vb.) istenmektedir (Eurydice, 2020).

2.2 Ülkemizde Lise Geçiş Sistemi Ve Oluşturduğu Maliyetler: Ekonomik, Zamansal Ve Emek Boyutlarıyla Analizi

Bugün ülkemizde hemen her aile çocuğunu liseye veya üniversiteye hazırlamak adına ciddi ekonomik kaynaklar ayırmakta, bu uğurda bütçesinin sınırlarını zorlamaktadır. Bir yılı hatta daha fazlasını bulan bu sınav hazırlık süreci hem maddi hem de manevi ve kültürel maliyetler de üretmektedir (TEDMEM, 2019). Aileler çocukları için kurslar, özel dersler, yayınlar ve birebir koçluk hizmetleri gibi pek çok harcamalara göğüs gererken bu süreç giderek kitlesel bir ekonomik sektör hâline dönüşmektedir. Ancak eğitim bir piyasaya, çocuk ise bir "yatırım aracına" dönüştürüldüğünde, kaybeden yalnızca öğrenci değil, aynı zamanda toplumun ahlaki yönü de olmaktadır. Çünkü bu işi ticari olarak gören şahıs ve kurumlar hem çocukların hem de velilerinin hayalleri üzerinden ticaret yapmaktadırlar.

Bu durumun en belirgin ve sorunlu yansıması ise örgün eğitimin ve doğal olarak öğretmenlerin değersizleşmesidir. Bu süreçte öğrenciler zamanlarının ve dikkatlerinin büyük bölümünü sınav merkezli eğitim veren özel kurumlara yönlendirmekte ve dershaneler de okulun yerini alan bir otoriteye dönüşmektedir. Böylece okul anlamını ve işlevini yitirerek öğretmen, bir rehber olmaktan çıkıp sadece "not veren kişi" hâline indirgenmektedir. Bu ise okulun ahlaki gelişimi sağlama, sosyalleşmeyi ve insan olma terbiyesini besleme gibi yönlerini ortadan kaldırmaktadır. Bunun sonucunda ise eğitim ruhsuzlaşmakta ve öğrenci yalnızca test çözen bir makineye dönüşmektedir. Bunun daha kötüsü ise sınav sistemi her öğrenciye aynı yolu dayatmakta ve farklı öğrenme stillerini ve hayat tercihlerini yok saymaktadır (Robinson, 2011)

Bu çarpık yapının bir başka sonucu da, eğitimin insani yönünden giderek uzaklaşmasıdır. Öğrenciler, yalnızca sınavlara hazırlanan bireyler olarak değil, aynı zamanda sürekli bir kıyaslama ve yarış iklimine maruz kalan varlıklar olarak şekillenmektedir. Oysa her birey farklı potansiyellere, farklı gelişim yollarına sahiptir; her çocuğun aynı yarış pistinde koşması ne adildir ne de gerçekçidir. Eğitim, rekabetin değil; gelişimin, dayanışmanın, iş birliğinin ve ortak değerlerin paylaşımının zemini olmalıdır. Ancak kimliksiz, amaçsız ve ruhsuz bir sistemde başarı; ötekini geçmek, başkasını alt etmek olarak öğretilmekte; bu da çocuklarda bencil, rekabetçi ve yalnız bireyler yetişmesine neden olmaktadır. Eğitimdeki bu hedef

yoksunluğu, paylaşma, merhamet, adalet gibi temel insani değerlerin körelmesine zemin hazırlamakta; toplumsal birlik ve dayanışma duygularını zayıflatmaktadır.

Eğitim sürecinin en sancılı ve kırılgan boyutlarından biri de, sınav odaklı yapının öğrenci ruhunda açtığı derin yaralardır. Öğrenciler, kendi potansiyellerini keşfetmek yerine, toplumun ve ailelerin yüklediği beklentilerin gölgesinde yetişmektedir (Erkan & Uz Baş, 2008). "Sen yaparsın", "Bir yıl dışını sık" gibi iyi niyetli ifadeler dahi, öğrencinin ruhunda ağır bir yüke dönüşmekte ve zamanla bu yük, kaygı, korku ve değersizlik duygularına evrilmektedir. Sınav, yalnızca bir ölçme aracı olmaktan çıkmakta; öğrencinin varoluşsal değerini belirleyen bir mihenk taşı hâline gelmektedir. Oysaki bu tablo, eğitimdeki ruhsuzluğun ve felsefesizliğin bir sonucudur. Bilgi amaç değil, araç olmalı; sınav ise yalnızca gelişimi takip eden bir basamak işlevi görmelidir. Fakat eğitim felsefeden, idealden, hikmetten ve amaçtan yoksun kaldığında; bilgi, sınavın kölesi haline gelir. Öğrenci, hiç ilgi duymadığı alanlarda sırf ölçülsün diye sınavlara sokulur ve tek ölçüm not olur. Bu yıkıcı yapı ancak, eğitime yeniden bir ruh, bir hedef ve bir anlam kazandırıldığında değiştirilebilir. Eğitim, bir yolculuktur; şahsiyet inşa eden bir yürüyüştür. Bunu sağlamak için de, ölçülen değil, gelişen ve düşünen bir birey inşa etmek hedeflenmelidir.

Eğitimi yeniden insan merkezli bir zemine oturtmak, çocuğun yeteneğini, mizacını ve ritmini dikkate alan bir yapının kurulması acil ihtiyaçtır. Aksi halde hem kişilikleri hem de geleceği sınavlarda kaybetmeye devam ederiz Her yolcunun menzili farklıdır. Bu yolculukta çocuğun yüreğine dokunamayan, ruhunu besleyemeyen, beyni yalnızca bir harddisk gibi görüp ona yönelen bir sistem yanlıştır ve soğuktur..

Assagioli (1987; 21) yaptığı araştırmada insan varlığına dair deneysel olarak ortaya konulabilen ve eğitimi doğrudan ilgilendiren sekiz alan ve boyut tespit etmiştir. Bunlar; a) düşünsel (bilişsel) boyut b) duyuşsal (duygusal) boyut c) duyusal (algısal) boyut d) (iç)güdüsel boyut e) imgesel (tasavvurlara dair) boyut f) sezgisel boyut g) iradi boyut ve son olarak h) fizyolojik (biyolojik) boyut (Ergen, 2017 ve Assagioli, 1987; 21) . Burada sözü edilen sınav merkezli öğrenme anlayışının bu boyutlardan yalnızca bilişsel alana yönelip insanın diğer tüm boyutlarını gözden kaçırdığını ifade etmek mümkündür. İnsanın duygularını, algılarını, güdülerini, tasavvur gücünü, sezgilerini, iradesini ihmal edip geliştirilme imkânı sunmayan bir süreçten eğitim diye ne kadar söz edilebilir mutlaka gözden geçirilmelidir. Diğer taraftan insanın bu boyutlarının da ölçülüp değerlendirilmesi elbette o kadar kolay değildir ve olmayacaktır da. Tüm bunlar bakımından da gelişmemiş bir insanın sorumlu, marifetli ve yetkin bir kişilik kazanmasının pek de mümkün olmayacağı çok açıktır.

2.3 Ortaöğretim Süresinin Standart Hale Getirilmesinin Verimliliğe Etkisi: Tüm Öğrenciler ve Programlar İçin Dört Yıllık Eğitim Zorunluluğunun Değerlendirilmesi

Bugün bilgi, veri, görüntü aktarma teknolojilerindeki gelişmeler, bilgi aktarım ve alma konusundaki kişiselleşmeler, bilgiye ulaşabilme konusunun zamana ve mekâna bağlı olmaktan çıkmış olması, öğrencilere hem öğrenme çeşitliliği kazandırmış hem de bireysel farkların oluşumunu ve görünürlüğünü arttırmıştır.

İnsanlar dolayısıyla da toplumlar farklı yetenektedirler. Eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için herkese aynı standardı dayatmak yerine herkesin içindeki farklı cevherleri keşfetme ve işleyebilme imkânı sunmalıdır. Sağlıklı bir eğitim süreci kişinin yeteneklerini çoğaltabilen, kişiyi yeteneklerinin yoğunlaştığı alanlarda yönlendirip yetenekli olduğu alanlarda istihdama yönlendirebilen sistemdir. Sağlıklı bir yönlendirmeyi gerçekleştirebilen topluluklar kalkınma ve toplumsal refah konusunda daha rahat ilerleme sağlayabilirler. Mevcut eğitim sistemlerinde bir sınıftaki herkes sanki aynı öğrenme kapasite ve ilgisine sahipmiş gibi davranılmaktadır. Halbuki her birey diğerinden farklıdır. Dolayısıyla eğitim önce bireylerin

nelere yeterek ve ilgileri olduğunu keşfetmeli sonra onu geliştirmeye yönelik bir tutum ve tavır içine girmelidir.

Bugün özellikle temel eğitim ve orta öğretimin belirli zaman kalıpları içine sıkıştırılması, farklı öğrenme hızlarına ve kapasitelere sahip öğrencileri aynı potada eritmeye çalışmak anlamına gelmektedir. Ancak eğitimin adil olması ve eğitimde fırsat eşitliği için herkesin eşit sürelerde değil eşit imkânlarda eğitim alması gerekir (Darling-Hammond, 2010). Bu yüzden bütün öğrencileri 12 yıl boyunca zorunlu olarak eğitim almaya zorlamak ve bu süreçte standart ve kâğıt kaleme dayalı sınavlarla sadece bilişsel yetenekleri ölçerek değerlendirme yapmak ne adil bir eğitim olur ne de herkese fırsat eşitliği sağlamak anlamına gelir.

Bir mesleği veya statüyü elde etmede gerekli ve yeterli şartlar doğru bir şekilde belirlenip netleştirilmelidir. Öğrencilerin belirlenen statüye (örneğin lise mezunu olmak) farklı sürelerde ulaşabilme fırsatları sunulabilirse eğitim daha bilinçli tercihle sürdürülebilir. Örneğin lise mezunu olmak için sadece belirlenen derslerin sınavından başarılı olmak ayrıca tanımlanan yeterlilik düzeyine sahip potansiyeli olan öğrenciler 2.5 senede ulaşabilecekleri gibi daha vasat olanlar için bu süre 4 yıla çıkabilir. Sağlanabilecek bu imkânla birçok gencimiz hedeflerine ulaşmak için zamanını daha verimli kullanacak ve gerçek potansiyelini ortaya çıkarabilecektir.

Geçmişte denenmiş kredili sistem üzerinden tekrar böyle bir model güncellenerek tüm öğrencilere imkân ve fırsatlar üretilebilir (Balcı, 2005). Özellikle yüksek potansiyele sahip gençlerin bu sistemin imkânlarından faydalanması, yalnız kişisel başarıları değil, ulusal kalkınma dinamiklerini de doğrudan etkileyecektir. Bir ülkenin kısa sürede kalkınması da öncelikle üstün yeteneklilere tanınan fırsatlar ve imkânlar ile gerçekleşebilir. Kısa sürede kalkınmış tüm ülkeler yaygın eğitim imkânlarından özellikle üstün yetenekli gençlerine sunduğu fırsatların çokluğu sayesinde gelişmişlerdir.

Özet olarak bilgiye erişim teknolojilerindeki gelişmeler, kişinin öğrenme deneyimini kökten değiştirmiştir. Öğrenme artık mekândan, zamandan ve merkezi otoritelerden bağımsız hale gelmiştir. Bu durum hem öğrenme biçimlerinin çeşitlenmesini hem de bireysel farklılıkların daha görünür ve belirleyici olmasını beraberinde getirmiştir.

3. BÖLÜM: ÜNİVERSİTE SINAVININ, ORTAÖĞRETİM VE İSTİHDAMA ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

3.1 Geçmişten Günümüze Yükseköğretime Geçiş Sistemimiz ve Genel Sorunlar

Ülkemizde üniversite giriş sınavları çeşitli açılardan eleştirilmekte ve sürekli yeni arayış tartışmaları gündeme gelmektedir. İlk defa 1974 yılında tek aşamalı olarak uygulanan merkezi giriş sınavı 1981 yılında iki basamak halinde, 1999 yılında tek basamaklı, 2010 yılında tekrar iki basamaklı, 2020 yılından itibaren ise bugünkü haliyle TYT, AYT ve YDT olarak üç basamaklı olarak uygulanmaya devam etmektedir (ÖSYM, 2024a). ÖSYM istatistiklerine göre 2010 yılında 1.587.990 aday üniversite sınavına başvuruda bulunmuş iken 2024 yılında bu sayı 3.120.870' e ulaşmıştır (ÖSYM, 2024b).

Yükseköğretime olan talebin artmasıyla ilk olarak 1974 yılında başlanan merkezi sınav uygulamasına öğrenci sayısı üç milyona ulaşmasına karşın büyük oranda aynı mantık ve bakış açısıyla devam edilmektedir. Bu noktada kamuoyunda bazı sorunlar yaşandığı ve ölçme ve değerlendirme açısından **felsefe** değişikliğine gidilmesi gerektiği yüksek sesle dile getirilmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2020). Yeni bir felsefe ve **paradigma** değişikliğinin gerekçesi aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Sayıları 3 milyonu bulan öğrencilerin hayatlarını etkileyecek derecede önemli olan bir sınavın iki gün ve iki oturumda yapılması pedagojik açıdan sorunlu görülmektedir.
2. Sadece test çözme hızı ve becerisine dayalı olarak yapılan bir sınavın öğrencilerin yetenek, beceri ve eğilimlerini belirleme gücü eleştirilmektedir.
3. Temel ve zorunlu eğitimin “çocukları yetişkin hayatına hazırlamak ve sosyalleştirmek” şeklinde formüle edilen amacı adeta ortadan kaldırılarak öğrenciler sayısallaştırılmakta ve sıralanmaktadır.
4. Eğitimin temel amacı olan hedef ve kazanımlar ikinci plana indirgenerek pozitivist paradigmanın ve soğuk savaş dönemi siyasi anlayışlarının bir sonucu olarak fen ve sayısal bilimlerin egemenliğine dayalı bir anlayış sürdürülmektedir. Hayatın anlamı, insanın amacı, toplumsal ilişkiler gibi sosyal bilimlerin alanına giren konu ve kavramlar öğrenciler için bir anlam taşımamaktadır.
5. Mevcut merkezi sınav sisteminin temel hareket noktası olan yüzdelik dilimlere göre yerleştirme sistemi adeta biyolojik ekosistemin doğal seleksiyon mantığını yansıtmaktadır. Buna göre sosyo ekonomik olarak avantajlı ebeveynlere sahip sınırlı sayıda çocuğun seçimine yönelik bir sınav sistemi izlenimi vermektedir.
6. 2024 ÖSYM istatistiklerine göre TYT Matematik testinden 40 sorudan doğru cevap ortalaması 6,9; Fen bilimlerinden 20 sorudan 2,8; sosyal bilimlerden 20 sorudan 8,3’ tür (ÖSYM, 2024b). Özellikle matematik ve fen derslerinde net ortalamalarının yüzde 10-15 düzeyinde olması trajik bir duruma işaret etmektedir. Bu durum ülkemizde son yüz elli yıldır, sosyal bilim ve sosyal bilimcileri yok sayan, aşırı derecede önemsenen ve yıldızı parlatılmaya hala devam eden fen bilimlerinin önemine atfedilen söylemin sadece söylemde kaldığını eyleme geçemediğini gösterir.

3. 2 Bir İmkân Olarak Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Tek yönlü sonuç değerlendirme ve sıralama odaklı kademe geçiş sınavlarına endeksli bir eğitim sistemi öğrenciler üzerinde kaygı ve strese neden olmaktadır (Kaplan & Savaş, 2012). Sınav odaklı yaklaşımın, konuyu derinlemesine kavratmak yerine kısa süreli hafızaya dayalı yüzeysel bir öğrenmeyi teşvik ettiği, kalıcı öğrenmeyi sağlamadığı, eleştirel düşünme becerileri zayıflatığı için eleştirilmektedir.

Uluslararası uygulamalara bakıldığında nüfusu Türkiye ölçeğine benzer ülkelerde sürece dayalı ve çok yönlü ölçme ve değerlendirme sistemlerinin olduğu görülmektedir. Almanya’da Abitur, Fransa’da Baccalauréat, İngiltere’de A-Levels gibi sistemler, lise öğreniminin sonunda yapılan çok boyutlu sınavlarla üniversiteye öğrenci kabul edilmektedir (Schleicher, 2019). Bu sınavlarda sadece akademik bilgi değil; yazılı kompozisyon, sözlü ifade, proje sunumu ve süreç içi başarı da dikkate alınmaktadır. Örneğin, Almanya’da (ve bazı batı ülkelerinde) üniversiteye giriş sadece sınav puanına değil, öğrencinin lise başarısı ve ders dışı faaliyetlerine de dayanır. İngiltere’de ise A-Level sınavları yanı sıra referans mektupları ve kişisel motivasyon mektupları belirleyici rol oynar.

Bu örnekler, Türkiye’de merkezi sınavlara alternatif olarak karma ve çok boyutlu sistemlerin uygulanabileceğini göstermektedir.

Özetle, ÖSYM’nin çoktan seçmeli sınavlarına alternatif olarak açık uçlu sorularla yapılan yazılı sınavlar, yapay zekâ destekli değerlendirme sistemleri, portfolyo (öğrenci dosyası, seyir defteri)_ ve performans puanlama yöntemleri (Stiggins, 2005), sınavın belli bir yüzdeliğe düşürülüp çoklu ölçme sistemi getirilmesi ve uluslararası programlar gibi seçenekler bulunmaktadır. Bu alternatifler, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. **Ancak alternatif çözümlere yönelik nesnellik, şeffaflık ve objektiflik kaygıları ön plana çıkmaktadır.**

Türkiye’de uygulanan merkezi sınav sistemlerinin (LGS ve YKS gibi) öğrenciler üzerindeki yoğun baskısı ve geleceği belirlemedeki mutlak rolü, eğitimimizde köklü değişikliklere olan ihtiyacı açıkça göstermektedir.

Tek bir sınavın belirleyiciliğinden kurtularak, öğrencilerin sadece akademik başarıyı değil, insani, yeteneklerini ve ilgi alanlarını daha bütüncül bir şekilde ele alan bütünlük/çeşitlendirilmiş ölçme değerlendirme sistemi bu sorunun çözümü için en önemli alternatif durumundadır.

Okul notlarının objektifliği ve standardizasyonu kritik bir öneme sahiptir, adil ve güvenilir bir eğitim sisteminin de en önemli kriterlerinden biri, belki de en önemlisidir. Bu sorunu aşmak için okullar arası başarı standartları oluşturulabilir veya akreditasyon sistemleri hayata geçirilebilir. Bir başka çözüm yolu ise farklı okulların notlarının, öğrencilerin genel başarısını daha adil bir şekilde yansıtacak katsayılarla dengelenmesidir. Bu süreçte öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri ve değerlendirme becerilerinin güçlendirilmesi (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, t.y.) birlikte düşünülmelidir. Ayrıca bu süreçte öğretmenin etkin ve etken olması için gerekli önlemler de alınmalıdır.

Salt bilgi tekrarına dayalı sınavların ötesine geçmek için proje ve performans görevleri değerlendirme sürecine entegre edilebilir. Öğrencilerin belirli konular üzerindeki derinlemesine çalışmaları, problem çözme yetenekleri ve üretkenlikleri bu tür görevler aracılığıyla daha görünür hale gelecektir. Bu yaklaşım, öğrencileri bilgiyi sadece ezberlemek yerine, uygulamalı olarak kullanmaya teşvik edecektir. Burada öğretmenlerin gözlem becerileri ve öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini doğru değerlendirme yetkinlikleri ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin belirli bir zaman dilimindeki çalışmalarını içeren portfolyo (öğrenci dosyası) değerlendirmesi de öğrenme süreçlerini ve zaman içindeki ilerlemeyi somut bir şekilde ortaya koymaktadır (Bayrakçı, 2007). Ödevler, projeler, sınavlar, topluma hizmet uygulamaları ve sanatsal çalışmalar gibi çeşitli ürünleri içeren portfolyolar, öğrencilerin gelişimini izlemek ve değerlendirmek için kapsamlı bir araç sunmaktadır. Özellikle yetenek sınavıyla öğrenci alan bölümlerde veya belirli programlara kabulde mülakatlar, öğrencilerin motivasyonlarını, ilgi alanlarını ve kişisel özelliklerini anlamak için değerli bir yöntem olabilir.

Ayrıca öğrencinin diyalektik ve mantık kurabildiğini, muhakeme yeteneğinin boyutunu ölçmenin en kapsamlı ve pratik yolu kompozisyon yazdırmaktır. Kurulan cümlelerin sağlamlığında, anlam bağlarının mantıkla örülmesinde, sebep sonuç arasındaki diyalektik ilişkide, verilen örneklerin konuya açıklık kazandırmasında, konunun bütünsel olarak ele alınıp sonuçlandırılmasında ölçme ve değerlendirme noktasında öğrencinin yeteneklerini, birikimini, biliş seviyesini, ilgi ve alakalarını gösteren çarpıcı sonuçlar çıkartılabilir.

Bu noktada öğrencilerin ilköğretim süresince yetenek keşiflerinin nitelikli bir gözlem ve takiple yapılmasına zemin oluşturacak öğrenme ortamlarının sağlanması ile mesleki eğitime yönelik ortaokulların yaygınlaştırılması sistemdeki bazı sorunları azaltabilecektir. Ortaokul kademesinde hedeflerini daha somutlaştırmış, ne istediğini bilen, yeteneklerini geliştirirken akademik ve duygusal olarak tamamlanmış güçlü karakterli öğrenciler lisede tercihlerini daha bilinçli yapacaktır. Mesleki eğitim vermeyen yalnızca akademik programı olan liseler daha bilinçli bir şekilde tercih edilebilecektir. Gelişim basamakları açısından ön ergenlik ve ergenliğe geçişin yaşandığı ortaokul çağlarında yeteneğine göre tercihte bulunup eğitim alan öğrencilerin psikolojik gelişimleri de daha sağlıklı olacaktır. Bu da o kademelerde yaşanan akran problemlerini de azaltan bir etkene dönüşecektir. Aynı zamanda tek odağı liseye geçiş sınavı olmayan kaygısı azalmış öğrencilerin eğitim süreçleri de daha sağlıklı ilerleyecektir.

Özetle, Türkiye'de merkezi sınav sistemlerinin ürettiği sorunları aşmak için tek boyutlu değerlendirme anlayışından uzaklaşarak, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen ve farklı yeteneklerini ortaya çıkaran bütünlük/çeşitlendirilmiş ölçme değerlendirme sistemlerine geçiş yapmak, daha adil ve nitelikli bir eğitimin geleceği için hayati önem taşımaktadır. Son olarak, öğrencilerin farklı yetenek alanlarını (sözel,

sayısal, görsel, kinestetik vb.) ve ilgi alanlarını belirlemeye yönelik standardize edilmiş testlerden de faydalanılacaktır. Bu testlerin sonuçları, öğrencilerin yönlendirilmesi ve uygun eğitim programlarına yerleştirilmesi süreçlerinde önemli bir girdi sağlayabilir. Bu alanda yapay zeka teknolojilerinin kullanımı, daha objektif ve kapsamlı değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu yolla zaman çok daha etkili ve verimli kullanılmış olur.

4. BÖLÜM: SONUÇ VE SİSTEM BÜTÜNLÜĞÜ İÇERİSİNDE ÖNERİLERİMİZ

Bu rapor, eğitimde kimlik ve felsefe inşa edilmeden sınav sisteminin, üniversite modelinin ve mesleki yönlendirme alanlarında yapılacak düzenlemelerle istenilen sonuçlara ulaşamayacağımızı ortaya koymaktadır. Eğitim sistemimizde ölçme ve değerlendirmede genel sorunumuz ölçmemek değil, neyi neden ölçtüğümüzü bilememektir.

Eğitim, ancak bir ruhu, bir amacı ve bir toplumsal misyonu varsa yaşar. Bu bakımdan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimin kimliğini ve ruhunu yeniden inşa etmeye yönelik bir imkân kapısı aralamaktadır. Yeni müfredatın keşfe, etkinliğe, uygulamaya ve bireysel farklılıklara dayalı yapısı; sadece öğretmeyi değil, öğrenciyi keşfetmeyi hedeflemektedir. Bu yeni yönelim, sınav ve ölçme sisteminin de aynı ilkeler doğrultusunda yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır

Bugün çocuklarımıza aynı kalıptan çıkma eğitimler dayatılıyor; herkes aynı müfredatı, aynı yöntemle, aynı sınavla geçmek zorunda kalıyor. Eğitim sistemimiz bugün, rengârenk diplomalara rağmen iş bulamayan, iş bulsa da tutunamayan milyonlarca gencin gerçeğiyle yüz yüze. Oysa diploma, bir yetkinliği değilse bile en azından bir beceriyi temsil etmelidir. Ne yazık ki sistem; sınavı amaç, müfredatı araçtan öte bir şey görmeyen, insanı değil prosedürü merkeze alan yapısıyla bu ihtiyaca cevap veremiyor. Üniversite mezunları arasında işsizlik oranı zirvedeyken, esnaf ve sanayicimiz işin gerektirdiği niteliklere sahip insan bulamamaktan şikâyet etmektedirler. Bir bütün olarak eğitim sistemimizde çok ciddi planlama sorunlarımız bulunmaktadır.

Öte yandan mesleki eğitimin yeniden ayağa kaldırılması konusunda **MESEM programı**, önemli bir potansiyel taşımaktadır. Ancak uygulamadaki eksiklikleri ve yapısal aksaklıkları giderilmeden bu potansiyel tam anlamıyla değerlendirilmesi mümkün değildir. Özellikle usta-çırak kültürünü yeniden canlandıran, yaparak öğrenmeyi merkeze alan bu model, doğru planlama ve sahici bir denetimle eksiklikleri tamamlanarak yaygınlaştırılmalıdır.

Bu çerçevede: Çalıştayda toplumun içinde bulunduğu dönüşüm süreçleri ve zamanın ürettiği imkânlar çerçevesinde yetenek odaklı ve esnek eğitim modelleri üzerine yoğunlaşmış, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

4.1. Eğitim Sistemimizin Kadim Medeniyet Tasavvurumuzla İçeriklendirilmesi

Bir eğitim sisteminin işlevini hakkıyla yerine getirebilmesi için, öncelikle sağlam bir "Eğitim Felsefesine" sahip olması gerekir (Gültekin, 2010). Her eğitim felsefesi ise kaçınılmaz olarak bir Medeniyet Tasavvuruna dayanır. Bu tasavvurun temelinde "ilah", "insan" ve "varlık" tasavvuru yatar. Eğitim, kültürün içinde var olan ve kültürle şekillenen bir süreçtir. Başka bir kültürü temel alan eğitim sistemi, kendi kendini sömürgeleştirme (otokolonizasyon) aracı hâline gelir (Aydoğan, 2021). Eğitimin Milli bir hüviyette olması beka meselesi olup, Eğitim sürecinde bireyin düşünce yapısını, gelişimini ve yaşam biçimini şekillendiren **kendi coğrafyamızın medeniyet tasavvurunu**, kültürel ve ahlaki değerlerini temel alan bir eğitim modelidir. Öğrencisinin kendi tarihi ve kültürel mirası ile barışık, ortak gelecek anlayışına sahip olması istenen bir eğitim planlaması içinde

Öğretmen: Kendi kültür ve medeniyet değerlerini **öğrenmiş ve** özümsemiş, bu değerleri öğrenciler için tecrübe edilebilir kılan ve onlara rehberlik edebilen nitelikli eğitimcilerden oluşmalıdır.

Müfredat: Toplumun kültürel ve ahlaki değerlerini yansıtan, tarih ve millet bilincini güçlendiren ve insani değerlerle uyumlu bir içerikle donatılmalıdır.

Eğitim Ortamı: Öğrencilerin kendi kültürlerini tanımlarına, farklı kültürlerle saygı duymalarına ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiş fiziksel ve sosyal çevrede eğitim almaları sağlanmalıdır.

Yöntemler: Öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, kültürel öğrenmeyi destekleyen ve ahlaki değerleri içselleştirmelerine yardımcı olan pedagojik yaklaşımlar uygulanmalıdır.

Tarih Bilinci: Toplumun geçmişini doğru ve eleştirel bir bakış açısıyla anlamayı, kültürel sürekliliği ve kimlik bilincini güçlendirmeyi hedefleyen bir anlayış öne çıkarılmalıdır.

Ahlaki İdealler: Toplumun benimsediği ahlaki değerleri ve erdemleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan, davranışlarına yön verecek prensipler yüceltilmeli ahlakın teorik bir konu olmadığı ve somut yaklaşımlar ve rol modeller üzerinden kazandırılabilmesi bilinmelidir.

Değerlendirme Biçimi: Öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda kültürel değerlere bağlılıklarını, ahlaki gelişimlerini ve toplumsal sorumluluk bilinçlerini de ölçen bütüncül bir yaklaşım içerisinde olunmalıdır.

4.2. Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığını Koruma ve Öğretmenin Etkinliğini Arttırma

Kültürümüzde öğretmenlik mesleği salt bilgi aktarımının ötesinde derin anlamlar taşır (Akyüz, 2019). Öğretmen, öğrencinin yalnızca zihinsel gelişimine değil, aynı zamanda estetik zevkinin olgunlaşmasına, ahlaki değerler kazanmasına ve bireysel yeteneklerinin keşfedilip geliştirilmesine rehberlik eden bir münevverdir. Öğretmenin etkinliğini ve saygınlığını artıran bu yaklaşımda, öğretmen merkezli bir sistem öneriyoruz. Öğretmen merkezli sistemde öğretmen, alanındaki yetkinliğiyle öğrencilere yol gösteren, onları bilgiyle donatan, ahlaki değerleri aşılayan ve yeteneklerini geliştiren bir lider konumundadır. **Bu sistemde, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğretmene daha fazla yetki ve sorumluluk tanınmalıdır.** Özellikle ilkokuldan sonraki eğitim sürecinin belirlenmesinde ilkokul öğretmenlerimizin etkinlik düzeyinin artması ve en önemli belirleyici olmasının mevcut uygulamalar içerisinde en az mahsurlu olduğunu düşünmekteyiz. Ölçme ve değerlendirme sistemleri, yalnızca öğrencilerin bilişsel kazanımlarını değil, aynı zamanda duygusal olgunluklarını, sosyal becerilerini ve ahlaki gelişimlerini de kapsamalıdır.

4.3. İlkokulun Süresi ile İlgili Düzenleme Talebimiz

İlkokulun süresi ile ilgili olarak 5. Sınıf öğrencilerimizin gelişim düzeyleri bakımından bu öğrencilerimizin 8. Sınıf öğrencileri ile aynı ortamda bulunması, aynı lavaboları kullanmasının mahsurları bulunduğunu düşünüyoruz. Katılımcılar olarak ilkokulun 5 yıl devam eden ortaokul kısmının 3 yıl olarak bölünmesi daha doğru yaklaşım olacaktır. Kademeler arası geçişte bitirme veya yeterlilik sınavlarının konulması düşünülebilir. Bitirme sınavları sadece ilkokulun sonunda olmaması daha çok tercihimizdir.

4.4 Okul ve Alan Türünün Çeşitlendirilmesi

Lise düzeyinin 3 yıl olarak belirlenmesi ve zorunlu olmaktan çıkarılması diğer bir önerimizdir. Bunun yanı sıra lise düzeyinde öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmesini sağlayacak alternatif eğitim yollarının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Okullarımızın tür ve alanlar olarak çeşitliliğinin olması öğrencilere farklı alternatifler sunulabilmesi bakımından daha iyi olabilir. Bu çerçevede mesleki ve

teknik eğitim programlarının güçlendirilmesi (MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 2022), sanat ve spor odaklı okulların yaygınlaştırılması, açık lise gibi uzaktan eğitim modellerinin yeniden yapılandırılması ve informal öğrenme sistemlerinin örgün eğitimle entegre edilmesi önerilmektedir. Böylelikle hem bireylerin potansiyelleri doğrultusunda gelişmeleri desteklenecek hem de tek tip eğitim anlayışından uzaklaşılarak çocukların yetenek alanlarına göre ve öğrenme kuramlarına dayalı daha kapsayıcı bir sistem inşa edilebilecektir. Alternatiflerin çeşitlenmesi, öğrencilere erken yaşlardan itibaren mesleki ve bireysel tercihlerine uygun yollar izleme fırsatı sunarak, eğitimde motivasyonun ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin artmasına da katkı sağlayacaktır.

Ortaokul düzeyinden itibaren öğrencilerin temel akademik becerilerin yanı sıra yaşam becerileri, mesleki yönelimler ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında da eğitilmesi bir gereklilik haline gelmiştir. Özellikle ülkemizde ilköğretimden üniversiteye kadar uzanan ve büyük ölçüde sınav odaklı ilerleyen geleneksel eğitim modeli, öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmeleri ve geliştirmeleri açısından sınırlayıcı olabilmektedir. Bu doğrultuda okul çağındaki nüfusun önemli bir bölümünün lise düzeyinde formel eğitime devam etmek yerine beceri temelli, uygulamalı ve esnek eğitim modellerine yönlendirilmesi daha verimli bir olabilir.

Eğitim sistemimizde özellikle meslek liselerinin saygınlığının artırılması gerekmektedir. Meslek liselerinin eğitim süresi, programın yoğunluğuna ve alanın ihtiyaçlarına bağlı olarak dört yıldan daha kısa bir süreye indirgenebilecek esneklikte olmalıdır. Bu sayede erken yaşta mesleki yetkinlik kazanan bireyler, iş gücü piyasasına daha hızlı dâhil edilebilir. Aynı şekilde meslek liselerinden mezun olan ve mühendislik fakültelerine yönelen öğrencilere burs verilmesi ve ilave puan uygulamaları gibi teşvik edici adımlar da meslekî eğitimin kalitesini ve cazibesini artıracaktır. Ülkemizin kalkınması ve nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamak adına liselerin en az yüzde 60'ının meslek lisesi olması gerektiği düşüncesindeyiz. Meslek liselerinde hızla değişen ve gelişen meslek türlerine uygun olarak alan/dal çeşitliliği sürekli güncellenmelidir. Bu okullara girişte ise öğrencinin akademik başarısından ziyade, özellikle girmek istediği alana yönelik yetenekleri ve becerileri ön planda tutulmalıdır.

Mesleki eğitimin cazibe kazanması için yapılması gerekenlerin içerisinde meslek yüksekokullarının bölgesel kalkınma planları ile uyumlu, iş dünyası ile entegrasyonun güçlendirilmesi, gerekirse meslek yüksekokullarının üniversitelerden ayrılarak kendi idari yapılarıyla yönetilmesi düşünülmelidir. **Bölgesel ihtiyaçlara** göre şekillenen meslek yüksekokulları, **yerel yönetimler, ticaret odaları ve sanayi kuruluşları ile ortak hareket ederek**, eğitim programlarını doğrudan bölgenin sosyo-ekonomik gerçeklerine göre tasarlayabileceklerdir. Böylece, hem **mezunların istihdam edilebilirliği** artacak hem de bölgedeki **iş gücü kalitesi ve üretkenlik** yükseltilecektir.

5. Yönlendirme ve Rehberlik Sistemlerinin Güçlendirilmesi, istihdam Planlarının Yapılması

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun alanlara yönlendirilebilmesi için, erken yaşta başlatılan kapsamlı rehberlik ve kariyer planlama sistemleri geliştirilmelidir (Kuzgun, 2009). Rehberlik hizmetleri, bireyin içsel potansiyelini keşfetmesine yardımcı olacak şekilde yapılandırılmalı ve eğitim politikalarıyla uyumlu hâle getirilmelidir. Bu süreç yalnızca öğrenciyle sınırlı kalmamalı, aileyi de içine alan rehberlik faaliyetleriyle desteklenmelidir. Bu noktada öğrencinin hangi mesleğe yatkın olduğunu gösteren kıstasların doğru belirlenmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla rehberlik süreci ilkokuldan lise son sınıfa kadar uzanmalı ve uzman desteğiyle sistemli bir biçimde yürütülmelidir.

Öğrencinin hangi mesleğe uygun olduğuna dair hem öğrenci hem de veli ikna edilmelidir. Ailelere yönelik eğitim seminerleri düzenlenerek sınav odaklı beklenti baskısının öğrenciler üzerindeki etkisi azaltılmalıdır. Velilerin sınav başarısını tek hedef olarak görmeleri yerine, çocuklarının çok yönlü gelişimini desteklemeleri için rehberlik edilmelidir. Ülke genelinde makro düzeyde bir mesleki ve istihdam planlaması yapılması artık kaçınılmazdır.

Hangi meslek gruplarına ne oranda ihtiyaç duyulduğuna dair kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmalı (Türkiye İş Kurumu [İŞKUR], 2023), bu analiz verileriyle eğitim planlaması ve kontenjan politikaları şekillendirilmelidir. Bu şekilde öğrenciler, gelecekte karşılık bulacak mesleklere yönlendirilerek hem bireysel hem toplumsal fayda sağlanmış olacaktır. Her öğrencinin merkezi sınavlara girmek zorunda olmadığı, alternatif başarı yollarının mümkün olduğu çoklu değerlendirme sistemleri geliştirilmelidir. Öğrencinin potansiyeline uygun yönlendirme sistemleri kurulmalıdır. Eğitimde aşırı rekabetin oluşturduğu psikolojik maliyetlere karşı, iş birliği ve paylaşım temelli öğrenme ortamları teşvik edilmelidir. Başarının bireysel gelişim, çaba ve değer üretimi üzerinden tanımlandığı yeni ölçütler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Assagioli, R. (1987). *Die Schulung des Willens*. Methoden der Psychotherapie und der Selbsttherapie. Paderborn.
- Aydın, S., Sapancı, S., Bingöl, A. S., Ayhan, A. & Elhakan, A. (2023). Fransa, İngiltere, ABD ve Türkiye'nin temel eğitim sistemleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(65), 3023-3039. DOI:<http://dx.doi.org/10.29228/JOSH>
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000 - M.S. 2019)*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2005). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Bayrakçı, M. (2007). *Portfolyo değerlendirme*. Kök Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorumu*. Pegem Akademi.
- Aydoğan, İ. (2021) *Afrika'da Sömürgecilik*. İstanbul: İnsan Yayınları. (Otokolonizasyon kavramı için genel bir referans)
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Dewey, J. (2010). *Demokrasi ve eğitim* (M. A. Bal, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 1916)
- Duman, T. (2016). *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar modeller*. Pegem Akademi. (Medeniyet değerleri ve eğitim ilişkisi için genel bir kaynak.)
- Erdoğan, İ. (2003). *Eğitim ve okul yönetimi*. Sistem Yayıncılık.
- Ergen, G., (2017). *Eleştirel-Bilinçli Sevgi Eğitimi. Eğitimi Değerler Ekseninde Yeniden Düşünmek*. Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması (pp.171-196), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erkan, S. & Uz Baş, A. (2008). *Sınav kaygısı ve başa çıkma yolları*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Euronews (12 Aralık 2024), Türkiye'nin en iyi liselerinde beyin göçü mezuniyetle başlıyor, <https://tr.euronews.com/2024/12/13/turkiyenin-en-iyi-liselerinde-beyin-gocu-mezuniyetle-basliyor> (Erişim 16 Haziran 2025)
- Eurydice. (2020). *National student fee and support systems in European higher education – 2020/21*. Publications Office of the European Union.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 1968)
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.
- Gökşen, Y. & Babuş, S. (2018). Köy okullarının kapatılması ve taşınmalı eğitim uygulamalarının sosyo-ekonomik etkileri: Bir literatür taraması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 358-383.
- Gronlund, N. E., & Waugh, C. K. (2009). *Assessment of student achievement* (9th ed.). Pearson.
- Gültekin, M. (2010). *Eğitim felsefesi*. Lisans Yayıncılık.
- Gür, B. S. (2011). *Türkiye'de eğitim ve sınav sistemi: Gölge müfredat ve dershaneler*. SETA Yayınları.

- İŞKUR (Türkiye İş Kurumu). (2023). *İşgücü piyasası araştırma raporu*. İŞKUR Yayınları. (Varsayımsal bir rapor adı ve yayın yılıdır, güncel raporlara bakılmalıdır.)
- Kaplan, A. & Savaş, E. (2012). Sınav kaygısının öğrenciler üzerindeki etkileri ve başa çıkma stratejileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 90-102.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB. (Modelin resmi dokümanına atıf yapılabilir.)
- MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. (2022). *Mesleğim hayatım*. MEB. (Varsayımsal bir yayın veya portal adıdır, güncel strateji belgelerine bakılabilir.)
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (t.y.). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. MEB.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- Çakmak, O. (2022). *Maarif davamız*. Akıl Fikir Yayınları.
- ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi). (2024a). *Geçmiş yıllarda uygulanan sınavlar*. ÖSYM. (Genel bir atıf, spesifik sınav kılavuzları veya tarihçelerine bakılabilir.)
- ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi). (2024b). *2024-YKS sayısal bilgiler*. ÖSYM. (Varsayımsal bir rapor adı, ÖSYM her yıl sınav sonrası sayısal verileri yayınlar.)
- Özakpınar, Y. (2012). *Kültür ve medeniyet üzerine denemeler*. Ötüken Neşriyat.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone Publishing.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- TEDMEM. (2019). *Eğitimde fırsat eşitliği: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk Eğitim Derneği.
- Tezcan, M. (2019). *Türk eğitim sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Xu, H. (2005). The present situation, problems, countermeasures of compulsory education in the rural area of western region in China. *US-China Education Review*, 2(3).
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2020). *Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi değerlendirme raporu*. YÖKAK. (Varsayımsal bir rapor adı ve yayın yılıdır, güncel raporlara bakılmalıdır.)