

Hasan Hüseyin SELVİ¹

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Merkezi Sınav Sistemine Yönelik Bir Değerlendirme

An Evaluation of the Centralized Examination System in the Context of the Türkiye Century Maarif Model

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) kuramsal temelini bütüncül eğitim yaklaşımı oluşturmaktadır. Modelin vizyonu içerisinde yer alan, özellikle değerler ve eğilimler başta olmak üzere öğrenme çıktıların ölçme ve değerlendirme sürecine aktarılması oldukça karmaşık bir süreçtir. TYMM'de öğretim programlarının, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlandığı belirtilmektedir. Bu çalışmada temel ilkeler ışığında modelin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımı incelenmiştir. Modelde ölçme-değerlendirme; öğrenme kanıtları olarak ele alınmakta; öğretimin ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısı olarak görülmektedir.

TYMM, erdem ve ahlaki merkeze alarak, "erdem-değer-eylem" çerçevesi içerisinde bireyin değerlerini eylemleri üzerinden kavramsallaştırmaktadır. Bu tür yüksek düzeyli düşünme becerilerinin değerlendirilmesi, klasik ve bilgi temelli sınav uygulamalarıyla sınırlı kalmamalıdır. Merkezi sınavlarda soru çeşitliliğinin artırılması, öğrencilerin farklı düşünme becerilerini destekleyecek bir unsur olarak önem taşımaktadır. Bununla birlikte, ulusal düzeyde akademik öğretimi esas alan çoktan seçmeli sınavlar devam etmektedir. Eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanma düzeyi ile sosyo-ekonomik düzey arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Ülkemizde yaygın biçimde sürdürülen gölge eğitim uygulamaları, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Sınavla öğrenci alan liselerin profili ise genellikle yüksek akademik başarıya sahip, sosyo-ekonomik açıdan daha avantajlı ailelerden gelen ve yoğun rekabet ortamında seçilmiş öğrencilerden oluşmaktadır. TYMM'nin uygulanmaya başlamasıyla birlikte merkezi sınavların içeriğinde henüz kapsamlı bir dönüşüm gözlenmemektedir. Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri arasında yer aşan fırsat eşitliği sorunu devam etmektedir. Bu sorun modelin merkezinde yer alan yetkin ve erdemli insan profili ile tezatlık oluşturmaktadır.

TYMM'nin nihai hedefi, yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda, yalnızca akademik yetkinlikler değil, ahlaken övülen meziyetleri ifade eden erdemlere ilişkin öğrenme kanıtlarının da değerlendirmeye alınması gerekmektedir. Okullarda çoğunlukla sembolik düzeyde kalan onur kurulları ile öğrenci ödül ve disiplin kurullarının işlevi artırılmalı; üst öğretime geçişte temel ölçüt yalnızca akademik ders başarılarıyla sınırlı olmamalıdır. Becerileri içine alan kulüp ve sosyal etkinlikler ile güzel sanatlar ve spor alanlarında yapılan başarılı çalışmaların merkezi sınavlara etkisi görünür hale getirilmelidir. Eğitim ortamlarında erdemli davranışların ve geliştirmeye açık alanların gözlemlenebilir ve ölçülebilir öğrenme çıktıları hâline dönüştürülmesi, TYMM'nin bütüncül vizyonunun hayata geçirilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli , merkezi sınavlar, Millî eğitimin temel ilkeleri, öğrenme çıktıları.

Abstract

The theoretical foundation of the Türkiye Century Maarif Model (TYMM) is grounded in a holistic approach to education. Within the vision of the model, the incorporation of learning outcomes—particularly values and dispositions—into the processes of measurement and evaluation constitutes a highly complex endeavor. It is stated that the curricula in TYMM are prepared on the basis of the "Fundamental Principles of Turkish National Education" articulated in Article 2 of Law No. 1739 on National Education. In this study, the model's approach to assessment and evaluation is examined in light of these fundamental principles. Within the model, assessment and evaluation are conceived as learning evidence and regarded as an inseparable and complementary component of instruction.

TYMM places virtue and morality at its core, conceptualizing individual values through actions within the framework of "virtue-value-action." The evaluation of such higher-order thinking skills should not be confined to traditional, knowledge-based examinations. Increasing the diversity of questions in centralized examinations is considered essential for supporting students' varied cognitive skills. Nevertheless, multiple-choice examinations, which primarily emphasize academic instruction at the national level, continue to prevail. A direct relationship exists between access to educational services and socio-economic status. The widespread practice of shadow education in Türkiye negatively affects equality of opportunity in education. The profile of secondary schools admitting students through competitive examinations typically consists of individuals with high academic achievement, drawn from socio-economically advantaged families, and selected within an intensely competitive environment. With the implementation of TYMM, no comprehensive transformation has yet been observed in the content of centralized examinations. The issue of equality of opportunity, which is among the Fundamental Principles of Turkish National Education, persists, creating a contradiction with the model's central vision of cultivating competent and virtuous individuals.

The ultimate aim of TYMM is to foster competent and virtuous individuals. Accordingly, not only academic competencies but also learning evidence related to virtues—qualities morally esteemed—must be incorporated into assessment. The functions of honor councils and student award and disciplinary boards, which often remain symbolic in schools, should be strengthened; progression to higher levels of education should not be determined solely by academic achievement in formal courses. Achievements in clubs, social activities, fine arts, and sports should be rendered visible in their impact on centralized examinations. Transforming virtuous behaviors and areas open to development into observable and measurable learning outcomes is of critical importance for realizing the holistic vision of TYMM.

Keywords: Turkey Century Maarif Model (TYMM), Centralized examinations, Fundamental Principles of Turkish National Education, Learning Outcomes.

1. Eskişehir Millî Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) kuramsal temelini bütüncül eğitim yaklaşımı oluşturmaktadır. Modelde bütüncül yaklaşımın gerekçesi, insanın bir bütün olarak gelişimini ve eğitimini konu alması şeklinde ifade edilmektedir. Öğretim boyutunda yapılandırmacı yaklaşımın izleri görülmekle birlikte, modelin aynı zamanda millî bilince sahip nesiller yetiştirme amacını taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Türk eğitim sistemi, bütün ideolojilerin üzerinde konumlandırılmış; millî şahsiyetin oluşumuna katkı sağlama ve millî bilince sahip bireylerden oluşan bir toplum inşa etme vizyonunu benimsemiştir.

TYMM, genel hatlarıyla yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bir müfredat olarak değerlendirilmektedir. Ortak Metin'de yer alan bazı bölümlerin yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleriyle çelişen yönleri bulunsa da, 2005'te davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçişten itibaren gerçekleştirilen tüm öğretim programı geliştirme çalışmalarında olduğu gibi, bu revizyonda da temel yaklaşım (programda sıklıkla “felsefe” olarak ifade edilmektedir) bakımından benzerlikler dikkat çekmektedir (Karataş, 2024). 2004 yılı müfredatı, eğitim sisteminin gelişimi için önemli bir fırsat olarak görülmüş; öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemiş ve “pasif yurttaş” yerine “aktif yurttaş” yetiştirme ülküsünü hedeflemiştir. Bu uygulamanın başarısında öğretmenlerin zihinsel dönüşümü kritik bir unsur olarak öne çıkmış; velilerin ve okul yönetimlerinin değişime sahip çıkması amaçlanmıştır (ERG, 2005). 2005 yılı müfredatında ise değerler eğitiminin önceliklendirildiği görülmektedir (Ulusoy, 2010).

2024 yılında kademeli olarak uygulanmaya başlayan *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* (TYMM) kapsamında değerler eğitime özel bir önem verilmiştir. Türkiye’de değerler, ilk kez 2005 programıyla resmi müfredatın doğrudan bir parçası hâline gelmiştir. TYMM’de ise değerler, örtük programın unsurlarından çıkarılarak formel bir yapıya dönüştürülmüştür (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Bununla birlikte modele yönelik çeşitli eleştiriler de dile getirilmektedir. Yerli ve millî bir program iddiasıyla ortaya çıkmasına rağmen, modelin hazırlanışında yerli referans kaynaklarının neredeyse hiç kullanılmaması; ilham kaynağının ABD olduğu yönündeki iddialar; sistem, program, ders kitabı ve öğrenme ortamı tasarımlarında ithal bir görünüm sergilemesi gibi hususlar, yerlilik ve millilik açısından tartışma konusu olmuştur (Akpınar ve Köksalan, 2024). Ayrıca, programın aceleyle geliştirilmiş olduğu ve önceki müfredatın bir devamı niteliği taşıdığı yönünde görüşler de ileri sürülmüştür (Karataş, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile 2004 Yılı Programlarının Karşılaştırılması

2004 yılında yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak yeni İlköğretim Kurumları Öğretim Programı yürürlüğe girmiştir. Bu reform, yalnızca ilköğretim (1–8. sınıflar) düzeyi için hazırlanmış olup, önceki müfredat çalışmalarına kıyasla daha kapsamlı ve çok yönlü bir içerik sunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı söz konusu müfredat yenilemesini, eğitim felsefesinde köklü bir değişimi öngören “reform” ve “topyekûn dönüşüm” olarak kamuoyuna tanıtmıştır (Akpınar ve Aydın, 2007).

“2004 İlköğretim Kurumları Öğretim Programı” ortaöğretim (lise) kademesini doğrudan kapsamamış; ancak 2005–2006 yıllarından itibaren ortaöğretim programları da kademeli biçimde yenilenmeye başlamıştır. 2004 yılında ilköğretim 1–5. sınıfların programları yürürlüğe girerken, 2005 yılında 6–8. sınıfların programları uygulanmaya başlanmıştır. Aynı yıl itibarıyla ortaöğretimde de yeni programlar devreye sokulmuş; 2008 yılına gelindiğinde ise tüm kademelerde yenilenmiş öğretim programları uygulanır hâle gelmiştir. Programların aşamalı biçimde yürürlüğe girmesi ve eğitim çevrelerinde tartışılması, söz konusu reformun kabulünü kolaylaştırmıştır. Ayrıca süreç içerisinde program sürekli olarak revize edilmiş, böylece uygulamada karşılaşılan sorunlara uyum sağlanmaya çalışılmıştır (Gelen & Beyazıt, 2007; Kazu & Aslan, 2012).

2004 yılı İlköğretim Kurumları Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze alan ve yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir müfredat olarak öne çıkmaktadır. Bu programda değer eğitimi örtük biçimde yer almakta, dolaylı olarak öğrenciye aktarılmaktadır. Buna karşılık, TYMM önceki programdan farklı olarak doğrudan ahlaki ve kültürel gelişimi hedeflemekte; değer eğitime ilişkin kavramları açık biçimde tanımlayarak programın içerisine yerleştirmektedir. 2004 programı, bilgiyi öğrenciye doğrudan aktarmak yerine bilginin yapılandırılmasını esas alan ve öğretmene rehberlik rolü yükleyen bir felsefeyi benimsemiştir (Teyfur & Teyfur, 2006). TYMM ise öğrencide karakter inşasını merkeze aldığı için öğretmenin daha aktif bir rol üstlenmesini öngörmektedir (TYMM, 2025).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bütüncül Yaklaşımı

TYMM, bütüncül eğitim yaklaşımını benimsemektedir (TYMM, 2025). Bütüncül yaklaşım (*holistic education*), bireyin yalnızca akademik gereksinimlerini değil; aynı zamanda duygusal, sosyal ve etik ihtiyaçlarını da dikkate alan bir öğretim anlayışı olarak tanımlanmaktadır (Jacobs & Alcock, 2017). Bu sistemde bireyin akademik bilgiye dayalı ihtiyaçlarının yanı sıra akademik olmayan gereksinimleri de değerlendirilmekte; öğrencilerin bilişsel yetenek düzeylerini, okul başarılarını ve test puanlarını geliştirmek tek başına yeterli görülmemektedir. Bunun yanında öz disiplin, akademik motivasyon ve kişilerarası beceriler gibi bilişsel olmayan yetkinliklerin de geliştirilmesi gerekmektedir (Levin, 2012).

Bireyi bir bütün olarak eğitmek, yalnızca akademik becerilerin öğretilmesi, değerlendirilmesi ve değer görmesinin

ötesine geçmeyi zorunlu kılmaktadır. Çocukluktan itibaren bireyleri bütüncül biçimde eğitmek ve geliştirmek; hem bireysel hedeflerini hem de içinde yaşadıkları toplumun amaçlarını dikkate alan, yaratıcı, millî şuura sahip, adanmış, nitelikli ve kamusal yararı önceleyen vatandaşların yetişmesine katkı sağlayarak toplumsal yapıyı güçlendirecektir (Altan & Yıldırım, 2022).

TYMM bütüncül eğitim yaklaşımını, insanın doğası gereği çok yönlü bir varlık olması ve zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki bakımdan çok yönlü gelişiminin desteklenmesi gerekliliği üzerinden gerekçelendirmektedir (TYMM, 2025). Bütüncül eğitim, insan ve toplum yaşamında yer alan tüm alanların dikkate alındığı bir yaklaşım olarak ele alınmakta; bireyi temel değerler doğrultusunda yetiştirmeyi ve insanın, kendisi dâhil tüm varlıkların varoluşunun değerini bir bütünlük içinde kavrayarak yaşamı anlamlı kılmasını hedeflemektedir. TYMM, bütün ideolojilerin üzerinde millî bir şahsiyet inşa etmeyi ve bu şahsiyetlerden oluşan bir toplum meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Model, erdem ve ahlakı merkeze alarak; eleştirel düşünebilen, sorgulayan, araştıran, sorumluluk ve ülkü sahibi, yalnızca medeniyete uyum sağlayan değil, aynı zamanda onu kuran ve geliştiren bilge nesiller yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda TYMM, “erdem-değer-eylem” çerçevesiyle bireyin değerlerini eylemleri üzerinden kavramsallaştırmaktadır. Böylesi bir yaklaşım, kaçınılmaz olarak mevcut eğitim sisteminde yaygın olan düşük seviyeli düşünme becerilerini ölçmeye dayalı kâğıt-kalem sınavları ve yüksek riskli testlerden uzaklaşmayı gerekli kılmaktadır (Altan, 2021).

Merkezi Ortak Sınavlar

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ulusal ortak sınavlar, ortaokul ve lise kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin kazanımlarını standart ölçütler doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan yazılı ölçme araçlarıdır. Bu sınavlar, ülke, il/ilçe veya okul düzeyinde uygulanarak farklı bölgelerdeki okullar arasında içerik farklılıklarını ortadan kaldırmayı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bütünlük sağlamayı ve öğrencilerin gelişimini daha sağlıklı biçimde izlemeyi hedeflemektedir. Bakanlık, söz konusu sınavları bir “merkezi sınav” olarak değil, ölçme ve değerlendirme standartlarını güçlendiren bir uygulama olarak tanımlamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan takvime göre, 6., 7., 9. ve 10. sınıflar için ortak sınavlar ilk kez 2025–2026 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir (MEB, 2024). İlk uygulamada 6. sınıflarda Türkçe ve Matematik; 9. sınıflarda ise Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik derslerine yönelik ortak yazılı sınavlar yapılmıştır. İzleyen dönemlerde kapsam genişletilerek ülke genelinde daha fazla ders için ortak yazılı sınavların uygulanması planlanmıştır. Sınavlarda çoktan seçmeli, açık uçlu ve kısa cevaplı soru türleri kullanılmış; sorular MEB tarafından belirlenen kazanımlarla uyumlu biçimde hazırlanmıştır. Özellikle açık uçlu ve kısa cevaplı sorular, öğrencilerin üst düzey düşünme, yorumlama ve problem çözme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Ortak sınavlar okul ortamında uygulanmakta, değerlendirmeler ders öğretmenleri tarafından yapılarak e-Okul sistemine işlenmektedir. Geçerli mazereti bulunan öğrenciler için ayrıca mazeret sınavı yapılabilir. Bu sistem, her öğrencinin öğrenme kazanımlarını nesnel ölçütler çerçevesinde değerlendirmeyi, müfredatta bütünlüğü sağlamayı ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde standardizasyonu tesis etmeyi amaçlamaktadır. Soru çeşitliliği öğrencilerin farklı düşünme becerilerini desteklemektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik koşullara ve imkânlarla sahip olduğu dikkate alındığında, ortak sınavların doğrudan fırsat eşitliğini sağladığı söylenemez. Ülkemizde ortak sınavlara bağlı olarak özel dersler ve özel öğretim kursları (gölge eğitim) yaygın biçimde sürdürülmekte; özel okulların imkânları ise ekonomik çevrelere göre farklılık göstermektedir. Nitekim özel okulların eğitim koşulları, çoğunlukla devlet okullarının standartlarının üzerinde seyretmektedir (Kendirlioglu & Bumen, 2024; Aypay, Hajar & Atmaca, 2025; Tonyalı vd., 2025).

Liselere Geçiş Sınavı (LGS)

2017 yılında TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavlarının kaldırılmasıyla birlikte bazı liseler “nitelikli okul” tanımına alınarak sınavla öğrenci kabul eden kurumlar olarak ayrıştırılmıştır. Bu okulların “nitelikli” olarak adlandırılması, diğer okulların “niteliksiz” olduğu yönünde bir algı yaratmıştır. Oysa söz konusu okulların gerek fiziki koşulları gerekse eğitim programları açısından diğer okullardan belirgin bir farklılık göstermediği görülmektedir. Nitelikli okullar, kamuoyuna ilk %8–10’luk dilime giren öğrencilerin kayıt olabileceği kurumlar olarak tanıtılmıştır.

TEOG sisteminin kaldırılarak yerine LGS (Liselere Geçiş Sistemi) getirilmesinin çeşitli gerekçeleri bulunmaktadır. TEOG uygulaması, öğrenciler üzerinde yoğun bir sınav baskısı oluşturmuş; ortaokul eğitiminin büyük bölümünü sınava hazırlık sürecine dönüştürmüştür. Bu durum, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişim alanlarına zarar verdiği yönünde eleştirilmiştir. Ayrıca TEOG’un rekabeti artırdığı, test odaklı bir öğrenme iklimini güçlendirdiği, sınav sorularının niteliği, yerleştirme süreçlerindeki aksaklıklar ve tercih sonuçlarına ilişkin memnuniyetsizlikler kamuoyunda dile getirilmiştir. Öğrencilerin istemedikleri okullara yerleştirilmeleri ve okullar arasındaki nitelik farkları da TEOG’a yönelik başlıca eleştiriler arasında yer almıştır (SETA, 2017). Artan eleştiriler sonucunda 2018 yılından itibaren LGS uygulanmaya başlanmış; yeni sistemle birlikte merkezi sınavın yalnızca üst düzey akademik başarı gösteren öğrenciler için seçici bir araç olması hedeflenmiştir. Bu bağlamda TEOG’dan LGS’ye geçiş, Türkiye’nin ortaöğretime geçiş politikasında sınav odaklı yapıdan uzaklaşma, öğrenci üzerindeki sınav yükünü azaltma ve daha

esnek, bütüncül bir ölçme-değerlendirme yaklaşımı oluşturma çabalarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

LGS, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl ortaokul 8. sınıf öğrencileri için uygulanan ve öğrencilerin nitelikli liselere yerleştirilmesinde kullanılan merkezi bir sınavdır. Bu sınav, öğrencilerin akademik bilgi düzeylerini ölçmeyi ve üst ortaöğretim kurumlarına yerleştirme sürecinde adil ve standart bir değerlendirme sağlamayı amaçlamaktadır. Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje okulları, bazı Anadolu liseleri ve özel program uygulayan okullar öğrenci kabulünü bu sınavla yapılan merkezi yerleştirme üzerinden gerçekleştirmektedir.

LGS iki oturum halinde uygulanmaktadır. İlk oturum sözel alan ağırlıklı olup Türkçe, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil derslerinden oluşmaktadır. İkinci oturum ise sayısal alan ağırlıklı olup Matematik ve Fen Bilimleri derslerine ilişkin soruları içermektedir. Sorular, 8. sınıf öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanmakta; öğrencilerin yorumlama, analiz etme ve bilgiyi uygulama gibi üst düzey bilişsel becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Değerlendirmede derslere göre farklı katsayılar kullanılmakta; Matematik ve Fen Bilimleri soruları diğer derslere göre daha yüksek katsayıya sahip olduğundan sayısal oturum puan üzerinde belirleyici bir etki yaratmaktadır. Sınavdan elde edilen merkezi sınav puanı, yerleştirme sürecinde en önemli ölçütlerden biridir. Yerleştirme işlemleri merkezi sınav puanına dayalı olarak yapılmakta; öğrenciler puanlarına göre okul kontenjanlarına yerleştirilmektedir. Sınavla yerleşemeyen öğrenciler ise adrese dayalı yerel yerleştirme ile nitelikli olarak tanımlanmayan diğer okullara yönlendirilmektedir.

LGS, öğrencilerin akademik yönelimlerini belirlemede ve ortaöğretime geçiş sürecinde kritik bir işlev üstlenmektedir. Ancak sınav başarısı yalnızca bireysel yetenek ve çalışma disiplinine bağlı değildir. Öğrencilerin okullarının sunduğu imkânlar, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, özel ders veya kurs desteğine erişim gibi faktörler başarı üzerinde doğrudan etkilidir. Bu durum, LGS'nin eğitimde fırsat eşitliği sorununu görünür kılmaktadır. Dolayısıyla LGS, bir yandan öğrencilerin akademik yeterliliklerini ölçerken, diğer yandan sosyo-ekonomik farklılıkların eğitimsel sonuçlara nasıl yansıdığını ortaya koymakta; sınav yalnızca bireysel performansın değil, aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin de bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Çetin & Gündoğdu, 2021; Kösterelioğlu, 2015; Garipağaoğlu, 2016; Türkan, 2019).

Yükseköğretim Kurumu Sınavı (YKS)

Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), Türkiye’de üniversitelere öğrenci kabulü amacıyla Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yılda bir kez uygulanan merkezi sınav sistemidir. Üç oturumdan oluşan bu sınav, adayların temel akademik bilgi düzeylerini, alan yeterliliklerini ve yabancı dil becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Lisans ve ön lisans programlarına yerleştirmede kullanılan temel ölçme aracı olması nedeniyle milyonlarca aday açısından kritik bir öneme sahiptir.

Birinci oturum olan Temel Yeterlilik Testi (TYT), üniversiteye girmek isteyen tüm adayların katıldığı temel yetkinlik sınavıdır. TYT’de Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanlarından toplam 120 soru sorulmakta; adayların okuduğunu anlama, akıl yürütme, temel matematiksel işlemleri yapma, yorumlama ve günlük yaşam problemlerini çözme becerileri değerlendirilmektedir. TYT puanı, ön lisans programlarına yerleştirmede ve lisans programlarına başvuru için gerekli barajın aşılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır.

İkinci oturum olan Alan Yeterlilik Testi (AYT), adayların öğrenim gördükleri alanlara göre derinlemesine bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Matematik, fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji), Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilimler 1 ve sosyal bilimler 2 alanlarında çoktan seçmeli sorular yer almakta; adaylar sayısal, sözel veya eşit ağırlık tercihlerine göre ilgili testlere yönelmektedir. AYT, lisans programlarına yerleştirmede büyük öneme sahiptir ve üniversitelerin bölüm taban puanlarını doğrudan etkilemektedir.

Üçüncü oturum olan Yabancı Dil Testi (YDT) ise İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça ve Rusça dillerinde uygulanmakta; 80 sorudan oluşan bu test, adayların yabancı dilde okuduğunu anlama, dil bilgisi ve kelime bilgisi gibi becerilerini ölçmektedir.

YKS puan türleri dört ana grupta toplanmaktadır: Sayısal (SAY), Sözel (SÖZ), Eşit Ağırlık (EA) ve Dil (DİL). Yerleştirme puanları, sınavlardan elde edilen başarıya ek olarak Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) ile desteklenmektedir. Böylece adayların sınav performanslarının yanı sıra ortaöğretim başarıları da dikkate alınmaktadır. YKS, yalnızca bilgi birikimini değil; problem çözme, yorumlama ve analiz etme gibi üst düzey bilişsel becerileri de ölçmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, sınav sürecinin uzun bir hazırlık dönemi gerektirmesi nedeniyle adayların kararlılığı, motivasyonu ve stresle başa çıkma becerileri de başarı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Acar, Deniz & Doğan 2022; Karaman, 2020; Atalay, 2024).

Tablo 1*Ülkemizde gerçekleştirilen Ortak Sınavlar*

Sınav Adı	Sınav İçeriği	Soru Türü
Ortak yazılı	6., 7., 8., 9., ve 10. Sınıflarda müfredat kazanımlarını belirlemeyi hedeflemektedir.	Kısa cevaplı ve açık uçlu sınavlar
LGS	8. sınıf liselere yerleştirmeyi sağlar.	Çoktan seçmeli
YKS	Lise son sınıf ve lise mezunlarının üniversiteye yerleştirilmesi için yapılır. TYT, AYT ve YDT şeklinde üç oturum yapılmaktadır.	Çoktan seçmeli
MSÜ	Lise son sınıf ve lise mezunlarının askeri okullara yerleştirilmesi için yapılmaktadır.	Çoktan seçmeli
ALES	Üniversite mezunlarının lisansüstü eğitimleri için yapılmaktadır.	Çoktan seçmeli

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’de uygulanan merkezi sınavlarda, ortak yazılı sınavlar dışında çoktan seçmeli testlerin kullanılmaya devam ettiği görülmektedir. TYMM ile çok yönlü bir ölçme-değerlendirme sistemine geçiş arzusu bulunmakla birlikte, temel giriş sınavları olan LGS ve YKS’nin hâlen çoktan seçmeli sınav formatında uygulanması bu dönüşümün sınırlı kaldığını göstermektedir. Bununla birlikte ortak yazılı sınavlarda açık uçlu ve kısa cevaplı soru türlerine geçiş, öğretim programlarının kazanımlarının ve öğrenme çıktılarının izlenmesi, aynı zamanda programların uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi açısından cesur bir girişim olarak değerlendirilebilir (ODSGM, 2025).

Ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamaların kullanılması, özellikle dil öğretimi açısından öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Üstüner & Şengül, 2004). Ancak merkezi sınavlarda klasik yazılı yoklamaların uygulanamaması, öğrencilerin grup çalışması, sözlü sunum, hitabet, proje geliştirme, deney ve gözlem yapma, çevre bilinci geliştirme gibi alanlarda ölçümlerini engellemekte; bu durum öğrencilerin söz konusu becerilerden uzaklaşmasına yol açmaktadır (Uludağ, 2013).

1980 sonrası Türkiye’deki eğitim sistemi, giderek daha ayrımcı, seçkinci, eleyici, piyasacı ve yarışmacı bir nitelik kazanmıştır (Ural, 2014). Benimsenen eğitim politikalarıyla birlikte yarışmacı yaklaşım, sistemin her kademesinde etkisini göstermiştir (Tamkoç vd., 2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin uygulanmaya başlamasıyla birlikte merkezi sınavların içeriğinde henüz kapsamlı bir değişim gözlenmemektedir. Modelde yer alan “beceriler, değerler, eğilimler” gibi bileşenlerin öğrenme çıktılarıyla, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla eş zamanlı entegrasyonu ise oldukça güç bir hedef olarak değerlendirilmektedir (Tedmem, 2024).

Araştırmanın Alt Amaçları

TYMM uygulama sonuçlarının gözlemlenmesi uzun vadeli bir süreç olacaktır. Bununla birlikte, modele yönelik yapılacak değerlendirmeler, modelin geliştirilmesine ve ortaya çıkan boşlukların giderilmesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı TYMM’nin merkezi sınavlara etkisini değerlendirmektir. Araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. TYMM’nin uygulanmaya başlamasıyla birlikte merkezi sınavlara yönelik ne tür değişimler ortaya çıkmıştır?
2. TYMM’nin yasal dayanağını oluşturan 1739 Sayılı Milli Eğitim Teşkilat Kanununda yer alan Türk Milli Eğitimi’nin Temel İlkeleri modelde hangi düzeyde dikkate alınmıştır?
3. Türk milli eğitim sisteminin temel ilkeleri bağlamında TYMM, merkezi sınavlarda nasıl bir yaklaşım sergilemektedir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini açıklayan (TYMM, 2024) internet sayfasında yayımlanan Ortak Metin ile sınırlıdır. Modelde ilerleyen süreçte revizyona gidilerek değişiklik yapılması mümkündür. Dolayısıyla bu araştırma, makalenin kaleme alındığı dönemde yürürlükte olan metin esas alınarak gerçekleştirilmiştir.

Yöntem**Araştırmanın Deseni**

TYMM uygulama sonuçlarını gözlemlemek ve çıktılarını değerlendirmek için henüz yeterli veri bulunmamaktadır. Bununla birlikte, modelin kurgulanması, hazırlık ve revizyon aşamalarında çok sayıda doküman hazırlanmış ve modele ilişkin internet sayfasında yayımlanmıştır (TYMM, 2025). Dolayısıyla gerek modelin felsefesi gerekse içeriği bağlamında dokümanlar üzerinden kapsamlı bir tarama yapmak mümkündür. Nitel araştırmalarda veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla toplanmaktadır (Berg & Lune, 2015; Merriam, 2009). Bu çalışmada veriler dokümanlardan elde edilmiş; analiz sürecinde doküman analizi tekniklerinden yararlanılmıştır (Yıldırım &

Şimşek, 2016). Dolayısıyla araştırmada kullanılan yöntem doküman analizidir. İncelenen dokümanlar, TYMM'nin internet sayfasında yer alan ve kamuoyuyla paylaşılan metinlerden oluşmaktadır. Doküman analizi, mevcut kayıt ve belgelerin incelenmesiyle elde edilen verilerin araştırmanın amacına uygun olarak seçilmesi, sınıflandırılması, okunması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsamaktadır (Karasar, 2009). Bu çalışmada kullanılan dokümanlar, doküman analizine uygun biçimde seçilmiş (Balcı, 2019; Sönmez & Alacapınar, 2016) ve araştırmanın amacı ile alt amaçları doğrultusunda belirlenmiştir (Glesne, 2014). Seçilen belgeler araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Belgelerin konuya uygunluğu ve orijinalliği, araştırmanın güvenilirliğini artırmaktadır. TYMM'ye yönelik dokümanların tarafsız biçimde değerlendirilmesi, betimlenmesi ve yorumlanmasına özen gösterilerek çalışmanın geçerliği sağlanmıştır (Sönmez & Alacapınar, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013). Modele ilişkin başvuru metni niteliğinde olan *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*, internet sitesinde yayımlandığından bu araştırmada başlıca yararlanılan doküman olarak kabul edilmiştir (TYMM, 2025).

Araştırmanın amaçları kapsamında olan sözcükler frekans sorgusu ile ortak metinde yer alıp yer almadığı, yer almışsa hangi bağlamda yer aldığı betimlenerek dokümanların frekans analizleri yapılmıştır. Modelin yasal dayanağını oluşturan temel ilkeler, ölçme-değerlendirme ve ortak sınavlara ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır.

Araştırmanın Etiği

Bu araştırmada etik kurallara titizlikle uyulmuştur. Kullanılan veriler kamuoyuyla paylaşılmış, erişime açık kaynaklardan elde edilmiş olup mahremiyet veya gizlilik içeren herhangi bir veri kullanılmamıştır. Araştırmada yalnızca doküman analizi ve literatür taraması yöntemleri temel alındığından, etik kurul onayı gerekmemiştir.

Bulgular

Öğretim Programlarının Genel Amaçları

TYMM'nde yer alan araştırma temalarına ilişkin kavramlar

Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanmıştır. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar -okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyeleri- birbirinin tamamlayıcısıdır. Ayrıca tüm programlar bütünüyle "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ifadesini bulan yetkinlikleri kazanmış; ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrencilerin bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır olmalarını sağlamaya yöneliktir.

TYMM kapsamında öğretim programlarının, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlandığı ifade edilmektedir. Modelde tüm programların, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde tanımlanan yetkinlikleri kazandırması; öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve toplumsal yaşama hazırlanmasını sağlaması amaçlanmaktadır. TYMM'de öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde; ders kitaplarının, eğitim materyallerinin ve diğer öğretim araç-gereçlerinin hazırlanması ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması hedeflenmektedir. Modelin kapsamı değerlendirildiğinde Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları incelendiğinde kısmen bir uyum olduğu görülmektedir. Modelde Kanunda yer alan Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaş ülküsünden söz edilmezken beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişiler olarak yetiştirmenin modelin kapsamında yer aldığı görülmektedir.

TYMM Kapsamında Ölçme Değerlendirme

TYMM'nde yer alan araştırma temalarına ilişkin kavramlar

Ölçme ve değerlendirme (Öğrenme kanıtları) hem öğretimin bir parçası hem de öğretimi tamamlayan bir süreçtir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında öğrenmeleri iyileştirmek için sürekli, geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme kullanılmış; öğretim tasarım ve uygulamasında birinci önceliğin öğrenme sürecinde derinleşme olmasının teşvik edildiği bir anlayış benimsenmiştir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımı, gerçekte gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin anlamlı olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilere ilgi çekici, yakın veya uzak çevresinde karşılaşılabileceği problemler/ görevler verilmesi; yargılayıcı tutumdan uzak ve motive edici geri bildirimler sağlanması ve dijital teknolojilerin kullanılması aktif bir öğrenme sürecini destekler. Öğrencilerin özellikle kendi öğrenmelerini değerlendirmede sürece dâhil olması teşvik edilmelidir.

TYMM kapsamında ölçme ve değerlendirme, öğrenme kanıtları olarak ele alınmakta; öğretimin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olarak görülmektedir. Öğretim programlarının uygulanması sürecinde öğrencinin gelişiminin

izlenmesi ve öğrenme çıktılarının ne ölçüde gerçekleştiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Modelde ölçme-değerlendirme, geri bildirim sağlayan, yapıcı ve beceri odaklı bir süreç olarak tanımlanmıştır. Ayrıca süreçte dijital teknolojilerin kullanılması önerilmekle birlikte, bu teknolojilerin nasıl kullanılacağına ilişkin ayrıntılı bir açıklama bulunmamaktadır. Ortak sınavlarda dijital teknolojilerin kullanılacağına dair de herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır.

Modelde öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri, yani özdeğerlendirme yapmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, öğretmenleriyle birlikte kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme ölçütlerini belirlemeleri öngörülmektedir. Ancak özdeğerlendirme sonuçlarının öğrenci notlarına veya merkezi sınavlara yansıyor yansımayaacağı belirsizdir.

Öğretmenlerin öğrenci performansını belirlemek için birden fazla kanıtı ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir. Bu kapsamda öğrenci portfolyoları, ödevler, projeler, performans görevleri, sunumlar, kontrol listeleri, sınavlar, gözlem ve görüşme formları, öğrenci anketleri, rol yapma, grup çalışmaları, ölçekler, mezun anketleri, sınıf içi tartışmalar, öz/akran/grup değerlendirmeleri ve yansıtma yazıları gibi araçların kullanılması önerilmektedir. Bu çeşitlilik, öğrenci başarısının belirlenmesinde ve öğretim sürecinin etkinliğinin anlaşılmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Ancak bu öğrenme kanıtlarının merkezi sınavlarda kullanılacağına dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Performans görevlerinin sınıf ortamında uygulanması önerilmekte; ancak bu görevlerin yerine getirilmesinde ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin etkili olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla, okul kitaplarının ücretsiz dağıtımında olduğu gibi gerekli araç-gereçlerin öğrencilere ücretsiz temin edilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte performans görevlerinin ulusal ortak sınavlarda kullanılacağına ilişkin kamuoyuna açıklanmış bir bilgi mevcut değildir. Öğretmenlerin kendi belirleyecekleri ölçme uygulamalarını kullanmaları ve öğrencilerin ölçme-değerlendirme sonuçlarının farklı paydaşlara raporlanması da öneriler arasında yer almaktadır.

TYMM’de ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamalar dikkate alındığında, 2004 yılında yürürlüğe giren müfredatla benzer bir ölçme-değerlendirme anlayışının kurgulandığı görülmektedir. Ancak birçok ölçme aracının öğrenci performansını nota dönüştürmede güçlük oluşturduğu da açıktır. Nota ile ilişkilendirilmeyen ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin öğrenciler tarafından yeterince ciddiye alınmayacağı öngörülebilir. Ortak sınavlarda kısa cevaplı ve açık uçlu soruların kullanıldığı görülmekle birlikte, yerleştirme ve seçme sınavlarında çoktan seçmeli testler dışında alternatif ölçme araçlarının kullanılacağına dair bir bilgi bulunmamaktadır. Dolayısıyla modelde önerilen ölçme-değerlendirme araçlarının, 2004 müfredatında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda kullanılan araçlarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Türkiye’deki sınav sistemine yönelik eleştiriler göz önünde bulundurulduğunda, TYMM’nin kısa vadede bu sorunlara doğrudan bir katkı sağlaması güç görünmektedir. Zira sınav sistemine ilişkin sorunlar, yalnızca ölçme-değerlendirme araçlarıyla değil, daha geniş kapsamlı eğitim politikalarıyla ilişkilidir.

Becerilerin Değerlendirmesi

TYMM’nde yer alan araştırma temalarına ilişkin kavramlar

TYMM’nin nihai hedefi, yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmektir. Yetkinlik ve erdem, birbirini tamamlayan iki önemli değerdir. Yetkinlik, belli bir alanda gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmayı ifade ederken erdem, ruhsal olgunluğu başka bir ifadeyle ahlaken övülen meziyetleri kapsar. TYMM, insanı ruh ve bedenden oluşan bir varlık olarak göz önüne alan bütüncül bir eğitim anlayışı benimsemekte, yetkin ve erdemli bireylerin yetiştirilebilmesi noktasında özgün bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu bağlamda insana bakışta "ontolojik bütünlük", bilgiye bakışta "epistemolojik bütünlük" eğitim sürecine bakışta "zamansal bütünlük", değerlere bakışta ise "aksiyolojik olgunluk" kavramları; TYMM’nin öğrenci profiline temel teşkil eder.

TYMM kapsamında eğitimin her aşamasında Türkçenin doğru ve etkili kullanımına özen gösterileceği vurgulanmaktadır. Programlarda bilgi, beceri, eğilim ve değerlerin; öğrencilerin yetenek, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarıyla birlikte ele alınacağı belirtilmiştir. Modelde öğrencinin yetkin ve erdemli birey olarak yetiştirilmesi temel hedeflerden biridir. Yetkinlik, “bir alanda gerekli bilgi ve becerilere sahip olma”; erdem ise “ruhsal olgunluk ve ahlaken övülen meziyetler” olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda merkeze konulan erdem ve yetkinlik, öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerleriyle bütüncül biçimde dikkate alınmalıdır.

Modelde bireyin kendini yönetme becerisi ontolojik bütünlük, çok yönlü düşünme becerisi epistemolojik bütünlük, ahlaki ilkeleri davranışa dönüştürme becerisi ise aksiyolojik bütünlük olarak ifade edilmektedir. Programda en sık kullanılan kavramlardan biri “beceriler”dir. Okuryazarlık becerileri, yapılandırma, özetleme, tahmin etme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri ile sınav sistemi arasında doğrudan bir ilişki kurulabilir. Bu becerilerin sınavlarda ölçülmesi mümkün olmakla birlikte, ahlaki ilkeleri esas alan becerilerin ölçülmesi oldukça karmaşıktır. Örneğin, erdemli bir davranış sergileyerek depremde birçok kişinin hayatını kurtaran bir öğrencinin merkezi sınavlarda başarısız olması durumunda nitelikli bir okula giremeyeceği; buna karşılık sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir öğrencinin takviye derslerle daha nitelikli bir okula yerleşebilmesi, sınav sisteminin yapısal sorunlarını gözler önüne sermektedir. Ruhsal olgunluk ve ahlaken övülen meziyetler olarak tanımlanan erdemli davranışların,

eğitimin asli işlevi olan “iyi insan yetiştirme” hedefinde hâlen merkezî bir konumda bulunmadığı görülmektedir.

TYMM’de beceriye dayalı öğrenme çıktılarının ölçülmesi için öğrencilere performans görevleri verilmesi önerilmektedir. Bu görevlerin; gerçek yaşamla ilişkili, bilginin transferine imkân sağlayan, öğrenci açısından anlamlı ve ilgi çekici, bireysel ilgi ve ihtiyaçlara göre farklılaşabilme konusunda esnekliği olan nitelikte olması beklenmektedir. Öğrencilerin akademik derslerin dışında becerilerini gösterebilecekleri imkân, mekân ve zamana ihtiyaç duydukları açıktır. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği her öğrenciyi en az bir sanat veya spor dalında yetkinleşmek üzere bir kulüple ilişkilendirmeyi öngörmektedir (MEB, 2017). Ancak okullarda fiziki yetersizlikler bulunmaktadır; pek çok okulda yüzme havuzu veya spor salonu bulunmamaktadır. Mekânı olan okullarda dahi sosyal faaliyetler için ders süresi ayrılmamaktadır. Literatürde, öğrenci kulüplerinin çoğunlukla uygulanmadığı ya da yalnızca kâğıt üzerinde kurulduğu belirtilmektedir (Çınar, 2019; Ekici vd., 2009; Gömleksiz & Kılınç, 2015; Kılbaş, 2000).

Alanyazında merkezi sınavların öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımını sınırlandırdığı; sınav hazırlık sürecinde zaman baskısı nedeniyle sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılımı sorunlar yaşandığı ifade edilmektedir. Bu durum, sosyal veya sportif yeteneklere sahip öğrencilerin keşfedilmesini engelleyebilmekte; ayrıca sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerden uzak kalmanın liselere geçiş sınavına hazırlanan öğrencilerin ruh sağlığı ve okula bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Yılmaz, 2017).

Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Bireylerin Eğitim Hakkı

TYMM’nde yer alan araştırma temalarına ilişkin kavramlar

Millî Eğitim Temel Kanunu

I – Genellik ve eşitlik: Madde 4 – Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

II – Ferdin ve toplumun ihtiyaçları: Madde 5 – Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

III – Yöneltilme: Madde 6 – Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.

IV – Eğitim hakkı: Madde 7 – İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

V – Fırsat ve imkân eşitliği:

Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

TYMM, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerine dayandırılmaktadır. Bu ilkelerden biri olan “genellik ve eşitlik” maddesinde, eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açık olduğu; eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamayacağı ifade edilmektedir. Aynı kanunun “fırsat ve imkân eşitliği” başlıklı beşinci maddesinde ise, kadın ve erkek tüm bireylere eğitimde fırsat eşitliği sağlanacağı; maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini temin etmek amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve benzeri yollarla destekleneceği; ayrıca özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocuklar için özel tedbirler alınacağı belirtilmektedir.

Toplumda eşitliğin sağlanmasının başlıca yolu, eğitim imkânlarından adil biçimde yararlanma olarak değerlendirilmektedir (Elffers vd., 2024). Eğitim yoluyla eşitsizlik azaltılabileceği gibi, eğitim yoluyla eşitsizliklerin yeniden üretilebileceği de vurgulanmaktadır (Temiz & Yavuz, 2025). Nitekim toplumsal yapıda var olan eşitsizliklerin eğitim kurumlarında yeniden üretilmesi mümkündür (Doğan, 2011; Tezcan, 2005). Dünyanın pek çok ülkesinde, bir çocuğun aldığı eğitimin miktarı ve kalitesi büyük ölçüde ebeveynlerinin gelir düzeyi ve sosyo-ekonomik koşulları tarafından belirlenmektedir (Young, 2006). Devlet okullarının amacı, tüm çocuklara ebeveynlerinin gelir düzeyinden bağımsız olarak nitelikli eğitimi parasız, ayrımcılıktan uzak, planlı ve bilimsel bir şekilde sunmaktır (Torun, 2011).

Türkiye’de merkezi sınavlara ilişkin yarışmacı tutum giderek artmaktadır. Ural’a (2004) göre, her düzeydeki öğrencinin bir yarışma sürecine sokularak seçilmesi “yarışmacı eğitim” olarak tanımlanmıştır. Merkezi sınavlarla sürekli yarıştıran öğrencilerin diğer gelişim alanlarını yeterince tamamlamaması, eğitim sisteminde ortak bir sorun olarak kabul edilmektedir. Freire’nin “Bankacı Eğitim Modeli” olarak tanımladığı yaklaşım yerine, “Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli”nin benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yarışmacı eğitimin, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim alanlarına zarar verdiği, özellikle kişisel güvenlik ve sosyal yeterlik alanlarını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Tamkoç vd., 2023). Nitelikli okul olarak sınıflandırılan kurumlara çok az sayıda öğrencinin yerleşebilmesi, öğrenciler arasında yoğun rekabeti artırmış ve eğitim sisteminde yeni sorunlar ortaya çıkarmıştır (Demir & Yılmaz, 2019).

TYMM, tamamlayıcı eğitim faaliyetleri olarak tanımlanan gölge eğitim konusunda herhangi bir yaklaşım sunmamaktadır. Ek dersler, dershaneler ve özel dersler gibi destekleyici eğitim faaliyetleri, velilerin talepkâr tutumlarıyla giderek yaygınlaşmaktadır (Kendirlioğlu Günhan & Bümen, 2024). Gölge eğitimin yaygınlaşmasında merkezi sınavlara hazırlık, kalabalık sınıflar ve öğrenme eksikliklerini giderme ihtiyacı gibi gerekçeler öne çıkmaktadır. Ancak gölge eğitimin yalnızca sınav başarısını artırmaya odaklanması; öğrencilerde kafa karışıklığına, okulun değer kaybetmesine, kayıt dışı ekonominin büyümesine ve fırsat eşitsizliklerinin derinleşmesine yol açmaktadır (Çetin & Gündoğdu, 2021; Kösterelioğlu, 2015; Garipağaoğlu, 2016; Türkan, 2019).

TYMM’de fırsat ve imkân eşitliğine veya dezavantajlı bireylerin eğitimine yönelik doğrudan bir bilgiye rastlanmamaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bireyselleştirilmiş ve esnek bir yaklaşımı temsil eden “farklılaştırma” kavramı modelde yer almaktadır. Öğrenme sürecinde daha fazla zaman ve tekrar gereksinimi duyan öğrenciler için “destekleme”, akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrenciler için ise “zenginleştirme” stratejisi öngörülmüştür. Zenginleştirme, öğretim programının ötesinde genişletilmiş ve derinlemesine öğrenme fırsatları sunarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini en üst düzeyde geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak modelin, bilişsel becerileri düşük, engelli veya sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bireylerin öğrenme çıktılarını hedefleyen bir yaklaşım ortaya koymadığı görülmektedir. Ayrıca, bireylerin toplumsal olanaklardan eşit şekilde yararlanabilmesini ve toplumun etkin katılımcıları olabilmesini temel bir hak olarak gören kapsayıcılık anlayışı da modelde yer almamaktadır (Terzi, 2014). Çakıoğlu (2019), LGS’nin fırsat eşitliği bakımından incelendiğinde, kırsalda yaşayan öğrencilerin kent merkezinde yaşayanlara kıyasla birçok dezavantaja sahip olduğunu belirtmektedir. Kalsen & Öztekin’e (2021) göre ise kamuoyunda LGS’ye ilişkin tartışmaların başında; okul donanımlarındaki farklılıklar, bölgeler arasındaki gelişmişlik düzeyi, öğretmen dağılımındaki dengesizlikler ve ailelerin sosyo-ekonomik farklılıkları gelmektedir.

TYMM, Milli eğitimin temel ilkelerinden olan “yöneltilme” ilkesine değinmemiştir. Kanunda fertlerin istidatları ölçüsünde çeşitli programlara yöneltileceği belirtilmiştir. Merkezi sınavlar akademik becerileri ölçmektedir. Farklı yetenekleri ölçmek için model bir öneri getirmemektedir. Modelde haklar bağlamında ferdin ve toplumun ihtiyaçlarından ve eğitim hakkından da söz edilmemektedir.

Eğitimde Milli Bilinç

TYMM’nde yer alan araştırma temalarına ilişkin kavramlar

TYMM’inde kişiyi erdemlere ulaştıran ve dahası eylemleri aracılığıyla gözlemlenebilen değerler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile kavramsallaştırılmaktadır. Modelde yer alan değerlerin temel dayanağını kendi medeniyet dünyamızın referansları olan millî ve manevî değerlerimiz oluşturmuş, değerlerin evrensel boyutu da göz ardı edilmemiştir.

TYMM, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan ilkeleri esas almakla birlikte, uygulama ve açıklama metinlerinde bazı farklılıklar barındırmaktadır. Kanunda millî bilincin geliştirilmesine yönelik ilkeler arasında, güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların demokrasi bilincine sahip olması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Ancak TYMM’ye ilişkin ortak metinde demokrasi kavramına doğrudan yer verilmemekte; bunun yerine sorumluluk duygusunun ve manevî değerlere saygının davranışlar aracılığıyla kazandırılmasına yönelik beceriler ön plana çıkarılmaktadır. Ortak metinde Atatürk Milliyetçiliği, laiklik ve Atatürk İnkılâplarına doğrudan temas edilmediği görülmektedir. Buna karşılık, millî ahlâk ve millî kültürün bozulmadan, kendine özgü biçimiyle evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesi ve Türk dilinin eğitimin her kademesinde öğretilmesi modelin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Bu örnekler, TYMM’nin Millî Eğitim Temel Kanunu’nu esas aldığını belirtmesine rağmen, ilkeler bağlamında farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Model, millî ve manevî değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedeflemektedir. Ancak üst öğrenime geçişi sağlayan merkezi sınavlarda; ahlaklı, üretken, sorgulayıcı, iradeli, sağlıklı, merhametli, vatansever ve üretken bireylerin yetiştirilmesine yönelik bu yetkinliklerin nasıl yansıtılacağı belirsizliğini korumaktadır.

TYMM’de önerilen “yetkin ve erdemli insan” profilinin gerçekleştirilmesi için öğrenmenin önünde büyük bir engel oluşturan sınav kaygısının en aza indirilmesi zorunludur. Öğrencilerin sınav kaygısı yerine enerjilerini sosyal ve sportif faaliyetlere yönlendirmeleri, gizli yeteneklerinin keşfedilmesine katkı sağlayacaktır (Yılmaz, 2017). Öte yandan okullar arasındaki kalite farkı, bölgeler arası farklılıklar, merkezi bölgelerde kadrolu öğretmenlerin görev yaparken bazı okullarda hâlen ücretli öğretmenlerin çalıştırılması ve bazı okulların “nitelikli” olarak tanıtılması, rekabetçi ve yarışmacı anlayışı güçlendirmektedir. Eğitim kurumlarının imkânlar yönünden birbirine benzemesi ve aralarında büyük farkların bulunmaması, öğrencilerin yarışma ve rekabet yerine işbirliğini tercih etmelerini sağlayacaktır. Bu durum, millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplumun inşasına katkı sunacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığının 26 Nisan 2024 tarihinde kamuoyuna ilan ettiği TYMM (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) Ortak Metni ülkemizde uygulanan merkezi sınavlar bağlamında değerlendirilmiştir. TYMM’inde ölçme değerlendirme, öğrenme çıktıları olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda modelin sonuçlarını gözlemenin en objektif yolu ölçme değerlendirme uygulama sonuçlarıdır. İlerleyen süreç içerisinde uluslararası pisa ve timss vb. sınavlarda alınan sonuçların karşılaştırılmasıyla modelin sonuçları hakkında sağlıklı bir değerlendirme yapmak kolay olacaktır. Bununla birlikte uygulama sürecinde TYMM’nin merkezi sınavlara etkisi kısmen gözlenebilmektedir.

Bu çalışmada, TYMM, merkezi sınavlar ve TYMM’nin esas alındığı Milli Eğitimin temel ilkeleri değerlendirmeye alınmıştır. TYMM, temel ilkeler bağlamında değerlendirildiğinde milli bir model geliştirilmek istendiği anlaşılmaktadır. Kapsamlı bir içeriğe sahip modelin başarısı elbette uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin modeli içselleştirmesi ve uygulamasına bağlıdır. Eğitim reformlarının sadece teorik değil, aynı zamanda pratikte de etkili olması için kapsamlı ve bütünsel bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir (Akça vd, 2023). Modelde yer verilen ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik kavramlara yönelik becerilerin öğrenme çıktılarını somut bir şekilde değerlendirmek oldukça zordur. Ülkemizde 19 milyon civarı öğrenci vardır. Neredeyse bir milyona yakın öğrenci LGS’ye girmektedir. Kalabalık öğrenci kitlesinin sınavlara anlam yüklemesinin çeşitli gerekleri bulunmaktadır. Üniversite bölümlerinde olduğu gibi ortaöğretim kurumları nitelikli- nitelsiz; özel-resmi; merkezi-merkezi olmayan, meslek lisesi- Anadolu lisesi gibi halk arasında sosyolojik ayrımları bulunmaktadır. İyi okullara girmenin koşulu merkezi sınavlarda başarılı olmaktır. TYMM, erdem ve ahlakı merkeze alarak, erdem-değer-eylem çerçevesi ile bireyin değerlerini eylemleri üzerinden kavramsallaştırmaktadır. Böylesi yüksek düşünme becerilerinin değerlendirilmesi elbette klasik ve bilgi temelli sınav uygulamalarıyla olmamalıdır. Merkezi sınavlarda soru çeşitliliği öğrencilerin farklı düşünme becerilerini destekleyecektir. TYMM’inde “farklılaştırılmış öğretim; her öğrencinin eğitimden en üst düzeyde faydalanabilmesi için öğretim süreçlerine bireyselleştirme ve esneklik sağlamayı amaçlayan kapsamlı bir yaklaşım” olarak tanımlanmıştır. Öğretim süreçlerinden en üst düzeyde yararlanan grup, sosyo-ekonomik düzeyde avantajları olan öğrencilerdir. Ülkemizde özel okullar, özel dersler, kurslar (gölge eğitim) uygulamaları yaygın bir şekilde devam etmektedir. Bu uygulamalar fırsat eşitliğine zarar vermektedir. Sınavla öğrenci alan liselerin profili, yüksek akademik başarıya sahip, genellikle sosyo-ekonomik açıdan daha avantajlı ailelerden gelen ve yoğun rekabet ortamında seçilmiş öğrencilerden oluşmaktadır. Benzer durum özel yetenekli bireylerin seçildiği Bilim ve Sanat merkezleri (BİLSEM) için de geçerlidir. Bireysel yetenekten bağımsız olarak, sosyoekonomik eşitsizlikler dezavantajlı çocukların özel yeteneklilerin tanılama süreçlerine dâhil edilmesini sistematik biçimde engellemektedir (Crawford vd, 2019; Uçar ve Coşkun, 2025). TYMM’nin temel alındığı Milli eğitimin temel ilkelerinden biri olan “fırsat ve imkân eşitliği” ilkesine yönelik sorunsala, model bir öneri getirememiştir. Eğitim sisteminin ayrımcı, seçkinci, eleyici, piyasacı ve yarışmacı niteliği (Ural, 2014) devam etmektedir. Yarışmacı yaklaşım eğitim sistemimizin her kademesini etkisi altına almıştır (Tamkoç ve diğerleri; 2023). TYMM’nin uygulanmasıyla birlikte merkezi sınavların içeriğinde henüz kapsamlı bir değişim gözlenmemektedir.

TYMM’inde öğrenme kanıtları olarak dijital teknolojilerin kullanılması önerilmektedir. Ancak dijital teknolojilerin ölçme-değerlendirme sürecinde nasıl kullanılacağı açık değildir. Öğrenci portfolyoları, ödevler, projeler, performans görevleri, sunumlar, kontrol listeleri, sınavlar, gözlem ve görüşme formları, öğrenci anketleri, rol yapma, grup çalışması, ölçekler, mezun anketleri, sınıf içi tartışmalar, öz/akran/grup değerlendirmeleri, yansıtma yazıları gibi kanıtların ortak sınavlarda kullanılıp kullanılmayacağı hususu net değildir. Öğrenme kanıtları bağlamında modelde yer alan araçların öğrenciyi değerlendirmede ve nota dönüştürmede güçlük oluşturduğu söylenebilir. Nota dönüştürülmeyen öğrenme kanıtları etkisiz olacaktır.

Becerilerle doğrudan ilişkilendirilebilecek öğrenci kulüplerinin okullarda neredeyse hiç uygulanmamaktadır. Okullarda atölye faaliyetlerine dayalı pratik becerilerin ne zaman hangi ortamda öğretileceği belirsizdir. Zira atölye çalışmaları için ders programlarında boşluk bulunmamakta ve okulların genelde mekân sorunları bulunmaktadır.

TYMM’nin hedefi başlıca yetkin ve erdemli insan yetiştirmektir. Yetkinliğin yanı sıra ahlaken övülen meziyetleri ifade eden erdeme ilişkin öğrenme kanıtlarının çıktıları değerlendirmeye alınmalıdır. Okullarda genelde sözde kalan onur kurulu ve öğrenci ödül ve diplin kurullarının işlevi artırılmalı. Bir üst öğretime öğrenci yerleştirmede temel ölçüt akademik ders başarısı ile sınırlı olmamalıdır. Okullarda erdemli davranışlar ve iyileştirmeye açık alanlar gözlenebilir ve ölçülebilir öğrenme çıktılarına dönüştürülmelidir.

TYMM’nin başarısı, uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin modeli benimsemesi ve sahiplenmesiyle mümkün olacaktır. Mesleki gelişim toplulukları aracılığıyla öğretmenlerin model hakkındaki bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları sürecin etkililiğini artıracaktır. Modele yönelik etkinliklerde gönüllü sorumluluk üstlenen lider öğretmenlerin iyi uygulama örneklerinin farklı platformlarda yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Okul geliştirme süreçlerinde TYMM’nin merkeze alınması, geleceğin toplumunu erdem-değer-eylem çerçevesinde gerekli becerilerle donatma amacına hizmet edecektir. Modelin sürdürülebilirliğinde öğretmenlerin uygulama yeterlikleri, okul yöneticilerinin sahiplenme ve yaygınlaştırma çabaları ile denetim görevlilerinin süreç çıktılarının sürekli değerlendirilmesi ve dönüt sağlaması kritik rol oynamaktadır. Eğitimin tüm paydaşlarının, modele ilişkin kavramları yalnızca teorik düzeyde

bilmekle yetinmeyip bunları pratik eyleme dönüştürmek için çaba göstermeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- Acar, S., Deniz, S., & Doğan, U. (2022). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısında akademik başarı, motivasyon ve boş zaman yöneliminin rolü. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 22–37.
- Akpınar, B., & Aydın, B. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82-88.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 68, 27–48.
- Akça, A., Ertaş, F., Koç, N., & Üçer, H. (2023). Öğretmenlerin eğitim reformlarına bakışı: Bir alan çalışması. *International Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4259-4266.
- Altan, M.Z. (2021). *Terör ya öyle değilse?* (1. Baskı). Ideal.
- Altan, M.Z., & Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 68–77.
- Atalay, İ. (2024). *Üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları ile motivasyon düzeyleri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Topkapı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Aypay, A., Hajar, A., & Atmaca, T. (2025). Fee-charging private tutoring and educational inequality: Voices of secondary school students in Türkiye. *Globalisation, Societies and Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2498001>
- Balcı, A. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma* (yöntem, teknik ve ilkeler). Pegem A.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. H. Aydın (Çev. Edt). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çetin, Y., & Gündoğdu, K. (2021). Gölge eğitim: Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik bir durum çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10 (1), 255–271.
- Crawford, B. F., Snyder, K. E., & Adelson, J. L. (2019). Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies*, 31(1), 43-74. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568231>
- Çakıoğlu, V. (2019). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Mersin.
- Çınar, İ. (2019). An examination of student club activities from the perspective of school principals and teachers. *World Journal of Education*, 9(4), 123-132.
- Demir, S. B., & Yılmaz, A. T. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye'de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-445515>
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ekici, S., Bayraktar, A. & Uğur, A. O. (2009). Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere bakış açılarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 430-444.
- Elffers, L., Denessen, E., & Volman, M. (2024). Combining perspectives in multidisciplinary research on inequality in education. *NPJ Science of Learning*, 9(5). <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00215-z>
- Erg. (2004). *Öğretim programları inceleme ve değerlendirme-I*. https://eski.erg.egitimmekosistemi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%99Fretim-Programlar%C4%B1-%C4%B0nceleme-ve-De%C4%99Ferlendirme-I.pdf (Erişim tarihi: 5 Kasım 2025)
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel dershanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 140-162.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2015). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-466.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçınoglu). Anı.
- Gömlüksiz M. N. ve Kılınç, H. H. (2015). Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(3), 495-512.
- Jacobs, H. H., & Alcock, M. H. (2017). *Bold moves for schools: How we create remarkable learning environments*. ASCD.
- Kalsen, C., & Öztekin, H.Y. (2021). Liselere geçiş sisteminin öğrencileri özel okullara yönlendirip yönlendirmediğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 838-852.
- Karaman, G. (2020). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarısı ile stres ve kaygının ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul

- Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kazu, H., & Aslan, S. (2012). 2004 İlköğretim Programının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutu İle İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 78-94.
- Kendirlioğlu Günhan, N., & Bumen, N. T. (2024). Türkiye’de gölge eğitim üzerine bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1277613>
- Kılbaş, Ş. (2000). Adana ili liselerinde eğitsel kol çalışmalarının durumuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşmeleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 1-20.
- Kösterelioğlu, İ. (2015). Private Courses in Education or Education in Private Courses? *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (1), 203–218.
- Levin, H. M. (2012). More than just test scores. *Prospects*, 42(3), 269–284. <https://doi.org/10.1007/s11225-012-9240-z>
- Meb, (2024). *2025 Yılı Sınav Uygulama Takvimi*. 19122724_sınav_uygulama_takvimi.pdf
- MEB, (2017) **Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği**. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Fran cisco: Jossey-Bass.
- Uçar, S., & Coşkun, U. H. (2025). Göz ardı edilen özel yetenekliler: Türkiye’de dezavantajlı çocukların karşılaştığı sosyoekonomik engeller. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozegitimdergisi.1741490>
- Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 32–51.
- Uludağ, A. M. (2013). *Öss ’nin lise ve üniversite eğitimine verdiği hasarı gidermek ve üniversite giriş sistemini geleceğe taşımak için bir plan*. (<http://math.gsu.edu.tr/uludag/uludagOSS.pdf> sayfasından erişilmiştir)
- Ural, A. (2014). *Türkiye’de yarışmacı eğitim politikaları ve sonuçları*. Kapitalizm ve Paternalizm Kıskaçında Çocuk: Türkiye’de Çocuklara İlişkin Alternatif Politika Arayışı Uluslararası Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri. Malatya.
- Ural, A. (2004). Yarışmacı eğitim anlayışının eleştirisi. *Üniversite ve Toplum*.4(1), 12-16.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 2, Elazığ, S. 197-208,
- SETA, (2017). *Teog yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler*. İstanbul: Seta Yayınları.
- Sönmez V., & Alacapınar F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Şahin, A. ve Özden, M. (2023). Merkezi sınava hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (37), 262-284.
- ODSGM, (2025). Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 2. Dönem 1. Yazılı Örnek Soru Kitapçıkları (2024 - 2025). <https://odsgm.meb.gov.tr>
- Tamkoç, H., Tamkoç O., Savaş V., ve Savaş, İ. (2023). Yarışmacı Eğitim yaklaşımının Öğrencilere Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, S. 333-360.
- Temiz E, H., Yavuz, G. (2025). Adil Eğitim Mümkün mü? Eşitsizlik Üzerine Disiplinler Arası Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 2, S. 64-85.
- Terzi, L. (2014). “Reframing Inclusive Education: Educational Equality as Capability Equality,” *Cambridge Journal of Education* 44, no. 4. 479-493.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2006). *Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği)*. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 163–179.
- Torun, Y. (2011). Meritokrasi: Adaletin Terazisi mi Yoksa Bir Adalet İllüzyonu mu? *Eğitim Bilim Toplum*, 7(26), 89-99.
- TEDMEM, (2024). *“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” Ortak Metni ve Taslak Öğretim Programlarına İlişkin Değerlendirmeler*. jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf
- Tonyalı, E., Üçer, Ö., Kayaarslan, B., & Korkmaz, A. (2025). The need for shadow education among graduates of fine arts high schools in Türkiye. *Online Journal of Music Sciences*, 10(1), 82–95. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1617248>,
- Türkan, A. (2019). The impact of shadow education on students’ academic performance. *Journal of Educational Research*, 8(2), 178–190.
- TYMM, (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. tymm.meb.gov.tr
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldırım, Y.; Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st Century Human Profile [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 205-221 DOI: 10.55605/ejedus.1548121
- Yılmaz S. (2017). Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Edirne.
- Young, I., M. (2006). Education in the context of structural injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 93-103.