

Veri Giren Memur mu, Talebesini Taniyan Muallim mi?

Ortak Yazılı Sınav Sistemi (OYSS) ve Sınavcı Eğitim Anlayışı Üzerine

Konu	MEB'in Ortak Yazılı Sınav Sistemi (OYSS) Uygulama Kılavuzu (20 Ekim 2026) ve sınavcı eğitim anlayışı
Kapsam	Ölçme-değerlendirme, öğretmenin mesleki otoritesi, engelli öğretmenler, okul temelli değerlendirme, mesleki eğitim
Rapor tarihi	İstanbul, Ekim 2026
Hazırlayanlar	Adem Duran Eğitim Uzmanı ve Yazar; Eski Okul Müdürü ve İlçe Millî Eğitim Müdürü Erol Kömür Tarih Öğretmeni, Beylükdüzü Halil Meryem Coşkun Bilim ve Sanat Merkezi Fatih Çelikel Dr., Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Kayseri Mehmet Soysaraç Ortaokulu İlyas Acet Dr., Fen Bilimleri Öğretmeni, Kastamonu Merkez Atabey İmam Hatip Ortaokulu Mehmet Nur Tuğluk Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Osman Çakmak Prof. Dr., İstanbul Rumeli Üniversitesi Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Osman Koçak Dr., Eğitim Yönetimi, Sivas Millî Eğitim Akademisi

"Ölçme, insan yetiştirme gayemizin hizmetinde kaldığı ölçüde kıymetlidir. Araç gayenin önüne geçtiğinde eğitim, ölçtüğü şeye benzemeye başlar."

Yönetici Özeti

Millî Eğitim Bakanlığı 20 Ekim 2026'da Ortak Yazılı Sınav Sistemi (OYSS) Uygulama Kılavuzu'nu yayımladı. Bu sistemle ortaokul ve liselerde okul genelinde yapılan yazılı sınavlar EBA üzerinden hazırlanacak; soruların ikisini öğretmen yazacak, kalanı merkezî bir havuzdan gelecek ve öğretmen her öğrencinin her sorudan aldığı puanı e-Okul'a ayrı ayrı işleyecektir (MEB, 2026).

Altı temel tespit

- **Hedefler meşru, tasarım riskli:** Açık uçlu sorulara yer açılması ve öğrenme eksiklerinin erken fark edilmesi doğru hedeflerdir. Ancak tasarım, öğretmeni talebesini yetiştiren bir muallim olmaktan çıkarıp sisteme veri taşıyan bir memura dönüştürme riski taşımaktadır.
- **OYSS bir belirtidir:** Kök mesele, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) rağmen hâlâ hâkim olan sınavcı ve bilgi odaklı eğitim anlayışıdır.
- **Güven açığı belirleyicidir:** Merkezî veri talebinin arkasında öğretmenin mesleki otoritesine duyulan güven açığı vardır.
- **Bürokratik yük ağırdır:** Kalabalık sınıflarda soru bazlı puan girişi bir öğretmen için yılda yirmi bini aşan kayda ulaşabilir.
- **Engelli öğretmenler unutulmuştur:** Kılavuz, özel gereksinimli öğrenciler için tedbir öngörürken sistemi uygulayacak engelli öğretmenler, özellikle görme engelli öğretmenler için tek bir hüküm içermemektedir.
- **Çözüm kök sebebe yönelmelidir:** Okul temelli değerlendirme, keyfiyetli bitirme sınavları ve itibarlı bir mesleki eğitim yolu, sınavcı zihniyetin baskısını azaltacak başlıca adımlardır.

Maarif Platformu'nun görüşü açıktır: Eğitim merkezden çekilen verilerle değil, sınıftaki öğretmenin basireti ve liyakatiyle yürür. Bu rapor bir itirazla yetinmeyip yol göstermeyi amaçlamaktadır. Kısa vadede OYSS'nin öğretmeni destekleyen ve engelli öğretmenler için erişilebilir bir araca dönüştürülmesini; orta vadede merkezî seçme sınavlarının ağırlığının azaltılmasını, keyfiyetli bitirme sınavlarının ihya edilmesini ve mesleki eğitimin aranan, itibarlı bir yol hâline getirilmesini öneriyoruz.

1 OYSS Ne Getiriyor?

Sistemin kapsamı ve takvimi yandaki kutuda özetlenmiştir. İşleyiş kılavuzda şöyle tarif edilir: Zümre bir senaryo seçer; öğretmen bu senaryoya bağlı iki açık uçlu soruyu ve puanlama anahtarını kendisi yazar. Diğer sorular merkezî havuzdan gelir ve havuz sınavdan dört gün önce öğretmene açılır. Sınavdan sonra öğretmen puanları soru bazında e-Okul'a işler; sistem bu puanlardan öğrenci, sınıf ve şube düzeyinde analizler üretir (MEB, 2026).

Bu tasarımın doğru yanlarını teslim etmek gerekir. Açık uçlu sorular, yıllardır okulu esir alan çoktan seçmeli test kültürüne karşı bir adımdır. Öğrencinin güçlü ve gelişime açık yönlerini görmesi de ilke olarak doğrudur. Kılavuzun toplu öğrenci listelerinin yayımlanmayacağını ve okullar ile sınıflar arasında karşılaştırmalı veri çıkarılmayacağını açıkça hükme bağlaması da olumludur (MEB, 2026).

OYSS BİR BAKIŞTA

- 5–7. ve 9–11. sınıflar
- 16 ders (ortaokulda 6, lisede 10)
- Sınav başına 2 soru zümreden, kalanı merkezî havuzdan
- Havuz soruları sınavdan 4 gün önce açılır
- Puanlar e-Okul'a soru bazında girilir
- İlk sınav: 3 Kasım 2026

Kaynak: MEB, 2026

Fakat bir uygulamanın değerini, iyi niyetinden çok sınıfta neye dönüştüğü belirler. Bu yüzden şu soruyu sormak gerekir: Bu sistem öğretmenin öğrencisini daha iyi tanınmasına mı hizmet edecek, yoksa merkezin okulu daha yakından izlemesine mi?

2 Kök Mesele: Sınavcı Zihniyet ve Maarif Modeli'nin Ruhu

TYMM'nin resmî dili süreç odaklı değerlendirmeden, performans görevinden, öz değerlendirmeden ve beceri temelli öğrenmeden söz eder. Fakat okulun gerçek takvimini programlar değil, LGS ve YKS belirler. Maarif Platformu'nun 4 numaralı raporu bu durumu “paralel müfredat” kavramıyla açıklar: Dershane, test kitabı ve deneme sınavından oluşan fiilî bir program, resmî programın hedeflerini yutmaktadır (Maarif Platformu, 2025).

Saha araştırmaları da bunu doğrular. Merkezî ortak sınava geçildiğinde öğretmenler zaman planlarını sınava göre yeniden düzenlemiş, öğretim soru çözmeye, ödev ve öğretmen merkezli anlatıma kaymıştır (Kahraman, 2014). LGS'de sorusu bulunmayan sosyal bilgiler dersi ise öğrencinin olduğu kadar okulun gözünde de değersizleşmiştir (Tünkler ve Yazar, 2026). Kısacası sınavda olmayan ders, okulda da yok hükmündedir.

On beş yıl içinde ortaöğretime geçiş sınavı dört kez değiştirilmiştir; LGS, OKS, SBS ve TEOG birbirini izlemiş, 2018'de yeniden LGS'ye dönmüştür (Gümüş, 2018). Her yeni sınav bir öncekinin kusurlarını giderecek diye sunuldu; sınavın adı değişti, ama okulun sınava göre biçimlenmesi değişmedi.

Bu tablo bize acı bir gerçeği gösteriyor: Maarif Modeli'nin kavramlarını programlara yazdık, ama ruhunu ve felsefesini henüz içselleştiremedik. İnsanı merkeze alan bir model ilan edip öğrenciyi hâlâ doğru cevap sayısı ile tartıyoruz. OYSS bu çelişkinin en yeni örneğidir: Programda “süreç” yazıyor, sahada ise her dönem daha fazla puan ve tablo isteniyor.

Uluslararası literatür de aynı yöndedir. Campbell, bir göstergeye bağlanan kararların ağırlığı arttıkça göstergenin hem bozulduğunu hem de ölçtüğü süreci bozulduğunu tespit eder (Campbell, 1979). Koretz de ABD'deki yüksek riskli sınavlarda puanların yıldan yıla yükseldiğini, ancak aynı öğrencilerin farklı bir sınavda bu artışı göstermediğini belgeler. Puan artışı her zaman öğrenme artışı demek değildir; öğretim sınavın biçimine daraldıkça puan yükselir, öğrenme yerinde sayabilir (Koretz, 2017).

3 Güven Meselesi: Öğretmenin Mesleki Otoritesi

Merkezî veri talebinin arkasında çoğu zaman bir güven açığı vardır. Öğretmenin doğru ölçtüğüne, okulun dürüst not verdiğine güvenilmediği yerde merkez daha çok veri ister. OYSS'nin tasarımı da öğretmenin mesleki otoritesine ve adaletine yeterince güvenilmediği izlenimini vermektedir.

İçinde bulunduğumuz durum, bir hekime muayene sonucunu her hasta için tek tek merkeze bildirmediği güvenmemeye benziyor. Ölçmeyi öğretmen yapar, ama sonucu yorumlama ve karar verme yetkisi fiilen merkezde toplanır. Böyle bir düzende öğretmen kendi sınıfında misafir gibi kalır.

Elbette her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de işin kolayına kaçanlar, sistemi suistimal edenler bulunabilir. Ancak birkaç kişinin hatası yüz binlerce öğretmeni denetim altına almanın gerekçesi olamaz. Pireye kızıp yorgan yakılmaz. Çözüm, herkese şüpheyile bakan bir merkezde değil, öğretmenin meslektaşları önünde hesap verdiği güçlü bir okul kültüründe aranmalıdır.

GÜVEN ÖLÇÜLEBİLİR

- Okul içi ilişkisel güven, okul gelişiminin en güçlü belirleyicilerindendir (Bryk ve Schneider, 2002).
- Denetleyici, yüksek riskli değerlendirme düzenleri öğretmenin ve öğrencinin içsel motivasyonunu aşındırır (Ryan ve Weinstein, 2009).

Güvenin eğitime katkısı araştırmalarla da ortaya konmuştur (yandaki kutu). Bu anlayışın uygulamadaki en bilinen örneği Finlandiya'dır. Bu ülkede okul müfettişliği 1990'ların başında büyük ölçüde kaldırılmış, değerlendirme yetkisi iyi yetiştirilmiş öğretmene bırakılmıştır (Sahlberg, 2011). Medeniyet hafızamız da aynı yönü işaret eder. Kadim geleneğimizde talebenin ehliyetini, onu yakından tanıyan hocasının verdiği icazet tasdik ederdi. Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası* adlı eserinde muallimi bir memur değil, ruh terbiyecisi olarak görür (Topçu, 2015).

4 Bürokratik Yük ve Öğretmenin Zamanı

Soru bazlı puan girişi, kalabalık sınıflarda ağır bir zaman maliyeti doğurur. 14 şubede 40'ar öğrenciye ders veren bir öğretmen, 10 soruluk sınavları her dönem iki kez ve yılda iki dönem yaptığında 22.400 soru-öğrenci kaydına ulaşır. Bu senaryo her öğretmen için geçerli değildir, ama yükün nereye varabileceğini gösterir. Her biri birkaç saniye süren kayıtlar yıl sonunda günlerce süren bir mesaiye dönüşür.

Bu yük zamanla birlikte zihni de tüketir. Zihni bürokrasiyle boğulmuş bir öğretmenden talebesine ruh, ilim ve irfan aktarması beklenemez.

BİR ÜST SINIR SENARYOSU

14 × 40

şube ve şube başına öğrenci

10

soruluk sınav, dönemde 2, yılda 4 sınav

22.400

soru-öğrenci kaydı (yıllık)

Heyetimizin hesabı

İngiltere’de Eğitim Bakanlığı’nın kurduğu çalışma grubu, okullardan toplanan verinin büyük kısmının öğretimi iyileştirmede kullanılmadığını tespit etmiş ve veri toplamanın amaçla orantılı olması gerektiği sonucuna varmıştır (Teacher Workload Review Group, 2016). Power da kaliteyi görünür kılmak için üretilen belgelerin zamanla kalitenin yerine geçebileceğini hatırlatır (Power, 1997). Girilen sayı bir telafi adımına dönüşmüyorsa sistem öğrenmeyi değil kendi kayıtlarını büyütmüş olur.

5 Hazırcılık Riski ve Mesleki Üretkenlik

Sorunun görülmeyen bir yanı daha vardır. Bugün de sınav sorularını internetten veya hazır kaynaklardan derleyen öğretmenler az değildir. Merkezî soru havuzu, iyi niyetle kurulmuş olsa bile bu hazırcılık kurumsal bir alışkanlığa dönüştürebilir.

Soru yazmak öğretmenliğin özüdür. Kendi sorusunu yazan öğretmen, sınıfında neyi anlattığını, öğrencisinin nerede zorlandığını ve hangi kazanımı ölçmek istediğini düşünmek zorunda kalır. Soru, öğretmenin kendi dersine tuttuğu aynadır. Bu ayna merkezden hazır gönderildiğinde öğretmenin ders içi özgünlüğü ve mesleki derinliği zamanla körelir. Sorun öğretmenin kendisinde değil, sistemin teşvik ettiği davranıştır. Kolay yolu ödüllendiren bir düzen, zahmetli ama kıymetli yolu terk ettirir.

6 Tek Tip Ölçme ve Türkiye’nin Farklı Gerçekleri

Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesi, binlerce okulu ve birbirinden çok farklı öğrenme ortamları vardır. Aynı ilçedeki iki okulun, hatta aynı okuldaki iki şubenin hazır bulunuşluk düzeyi birbirinden çok farklı olabilir. Bütün bu farklılıklar aynı sorularla ölçülüp tek bir sınıf gibi analiz edildiğinde ortaya çıkan tablo yanıltıcı olur. Herkese aynı numara ayakkabı giydirmek kimsenin ayağını rahat ettirmez. Türkiye’de uluslararası sınav sonuçlarının yorumlanma biçimini inceleyen çalışmalar da eğitim sisteminin aşırı merkezîyetçi yapısını ve okulların sınırlı karar alanını temel sorunlar arasında saymaktadır (Gür vd., 2012).

Elbette şu itiraz yapılabilir: “Bölgeler arası farkı görmek için tam da bu veriye ihtiyacımız var.” Farkları tespit etmek meşrudur. Ancak bunun için her öğrencinin her sorusuna gerek yoktur; örneklem temelli izleme çalışmaları bu bilgiyi çok daha düşük maliyetle verir. Belirleyici olan, teşhisten sonra ne yapıldığıdır. Farkın çaresi okulları birbiriyle yarıştırmak değil, ihtiyacı olan okula yerinde destek götürmektir. Eşitlik, herkese aynı işlemi uygulamakla sağlanmaz; farklı ihtiyaçlara uygun destek gerektirir.

Aynı ilke, sistemi uygulayacak öğretmenler için de geçerlidir. Aşağıdaki bölüm, tek tip tasarımın en ağır bedelini ödeyecek bir öğretmen grubuna, engelli öğretmenlere ayrılmıştır.

7 Görünmeyen Yük: Engelli Öğretmenler ve OYSS

OYSS kılavuzu özel gereksinimli öğrencileri hesaba katmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanan kaynaştırma öğrencilerinin soruları ve değerlendirmesi ders öğretmenine bırakılmış; az gören öğrenciler ile evde ve hastanede eğitim alan öğrenciler için okul idarelerinin gerekli tedbirleri alacağı belirtilmiş, özel eğitim okulları ise sistemin dışında tutulmuştur (MEB, 2026). Ne var ki aynı

kılavuzda, sistemi uygulayacak engelli öğretmenlere dair herhangi bir düzenleme yer almamaktadır. Öğrencinin engeli görülmüş, öğretmeninki görülmemiştir.

RAKAMLARLA ENGELLİ ÖĞRETMEN

12.311

2014–2024 arasında atanan engelli öğretmen

1.381

2025'te atanan engelli öğretmen

3.827

MEB'de görme engelli personel (2022)

Kaynaklar: Sert ve Turak Kaplan, 2025; MEB, 2025; MEB, 2022

Söz konusu olan küçük bir grup değildir. 2014–2024 döneminde Bakanlık 12.311 engelli öğretmen atamıştır (Sert ve Turak Kaplan, 2025); buna 2025'te atanan 1.381 öğretmen eklenmiştir (MEB, 2025). Böylece 2014'ten bu yana göreve başlayan engelli öğretmen sayısı on üç bini aşmaktadır.

Bu öğretmenlerin önemli bir bölümünü görme engelliler oluşturur. Bakanlık 2022'de görme engelli personelin resmî yazışmaları yardım almadan yapabilmesi için “Engelsiz Doküman Yönetim Sistemi”ni devreye almış ve bu kapsamda 3.827 görme engelli personelin eğitilmesini planlamıştır (MEB, 2022). Isparta'da engelli öğretmenlerle yapılan bir araştırmada 19 katılımcının 9'u görme engellidir; katılımcılar erişilebilir olmayan web sitelerinden, yetersiz bilgisayarlardan ve akıllı tahtalardan yakınmış, sınav sistemlerinin bazı engel grupları için zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir (Sert ve Turak Kaplan, 2025).

Görme engelli bir öğretmenin OYSS takvimi

OYSS'nin her aşaması, görmeyen ya da az gören bir öğretmen için ayrı bir engel doğurmaktadır:

- **Senaryo seçimi ve soru yazımı:** İşlemler EBA üzerinden yürümektedir. Bu ekranların ekran okuyucu yazılımlarla tam uyumlu olduğuna dair bir bilgi kılavuzda yer almamaktadır. Bakanlığın resmî yazışmalar için ayrıca “engelsiz” bir sistem geliştirmek zorunda kalması, standart arayüzlerin görme engelliler için kendiliğinden erişilebilir olmadığını göstermektedir.
- **Dört günlük süre:** Havuz soruları sınavdan dört gün önce açılmaktadır. Şekil, grafik ve tablo içeren soruların ekran okuyucuyla incelenmesi, betimlenmesi ya da kabartma çıktıya dönüştürülmesi bu süreye sığmayabilir.
- **El yazısıyla verilmiş cevaplar:** Görme engelli öğretmen öğrencinin el yazısını okuyamaz. Açık uçlu cevapların her biri ona bir başkası tarafından okunmak zorundadır. Bu, hem zaman hem de öğrenci kâğıtlarının üçüncü kişilere açılması bakımından mahremiyet sorunu doğurur.
- **Soru bazlı puan girişi:** e-Okul tablolarında her hücreye ekran okuyucuyla tek tek ulaşmak, gören bir öğretmene göre katbekat fazla tuş ve zaman gerektirir.
- **Gözetmenlik:** Ortak sınavların aynı saatte yapılması, kopya denetimi gibi görsel takip gerektiren görevlerde görme engelli öğretmeni ya desteksiz bırakır ya da fiilen görevin dışında tutar.

Somut bir hesap

Bir lisede beş şubede 32’şer öğrenciye ders veren görme engelli bir tarih öğretmeni düşünelim. Tarih soruları çoğu zaman harita, kronoloji şeridi, belge metni ya da fotoğraf gibi görsel kaynaklara dayanır. Öğretmenin havuzdan gelen soruları değerlendirebilmesi için bu görsellerin her birinin kendisine betimlenmesi gerekir; dört günlük süre bunun için dardır. Sınavdan sonra 160 kâğıt ve 10 soruyla 1.600 ayrı puan kaydı ortaya çıkar. Tarih sorularının cevapları çoğunlukla yorum ve kanıt içeren uzun metinlerdir. Her kâğıdın öğretmene sesli okunması ortalama üç dakika sürse, okuma işi tek başına sınav başına sekiz saati bulur. Dönemde iki sınavla bu süre on altı saate, yılda otuz iki saate çıkar; puanların ekran okuyucuyla e-Okul’a girilmesi buna ayrıca eklenir. Bu hesap bir tahmindir, ama yükün büyüklüğünü göstermeye yeter.

Benzer güçlükler başka engel gruplarında da görülür. Az gören öğretmen ekran büyütmeyle uzun tabloları izlemekte zorlanır; ortopedik engelli öğretmen için yüzlerce kâğıdı okuyup ayrıntılı veri girmek fiziksel bir yüke dönüşür. Isparta araştırmasında bazı engelli öğretmenlerin kendilerine hiç görev verilmemesinden de değersizlik duygusuyla yakındığı görülmektedir (Sert ve Turak Kaplan, 2025). Çözüm, engelli öğretmeni sistemin dışında bırakmak değil, sistemi onun için de çalışır hâle getirmektir.

Bu düzenlemeler bir lütuf sayılamaz; devletin hukuki yükümlülüğüdür. Türkiye’nin 2009’da onayladığı Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, erişilebilirliği (md. 9) ve çalışma hayatında makul düzenleme yapılmasını (md. 27) devletin görevleri arasında sayar (Birleşmiş Milletler, 2006). 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun da makul düzenlemeyi tanımlar ve yapılmamasını ayrımcılık kapsamında değerlendirir (5378 sayılı Kanun, 2005). Kılavuzun engelli öğretmenler karşısındaki sessizliği bu yükümlülüklerle bağdaşmamaktadır.

Engelli öğretmenler için çözüm yolları

- **Kılavuza ayrı bir madde:** Engelli öğretmenlerin OYSS’deki görev ve haklarını düzenleyen bir hüküm eklenmeli; uygulama okul idarelerinin takdirine bırakılmamalıdır.
- **Erişilebilir arayüz:** OYSS modülü ve e-Okul puan ekranları ekran okuyucu yazılımlarla uyumlu hâle getirilmeli, görme engelli öğretmenlerle birlikte test edilmelidir. Engelsiz Doküman Yönetim Sistemi bu konuda Bakanlığın elindeki hazır bir örnektir.
- **Erişilebilir ve erken soru:** Havuz soruları metin tabanlı, görselleri betimlenmiş biçimde ve engelli öğretmenler için daha erken açılmalıdır.
- **Okuma ve giriş desteği:** Cevap kâğıtlarının okunması ve puanların girilmesi için gizlilik yükümlülüğü taşıyan bir yardımcı personel ya da zümre desteği görevlendirilmeli, bu görev ek ders karşılığıyla tanınmalıdır.
- **Esnek veri girişi:** Engelli öğretmenler için soru bazlı giriş yerine toplam puan girişi seçeneği tanınmalı; orta vadede öğrencilerin cevaplarını dijital ortamda verebileceği seçenekler geliştirilmelidir.
- **Danışarak tasarım:** Düzenlemeler engelli öğretmenlerin ve onları temsil eden kuruluşların görüşü alınarak hazırlanmalıdır.

8 Ne Ölçmeliyiz, Nasıl Ölçmeliyiz?

Halk arasında söylendiği gibi kuzu tartmakla semirmez. Ölçme gereklidir, ancak öğrenmeyi büyüten şey ölçmenin sıklığı değil, ölçmeden sonra yapılındır. Bir öğrencinin üçüncü soruyu yapamadığını bilmek bir termometre okumasıdır; termometre ise ateşi düşürmez. Biçimlendirici değerlendirmenin gücü, öğretmenin zamanında ve yerinde verdiği geri bildirimden gelir (Black ve Wiliam, 1998).

TYMM'nin yetiştirmek istediği insan, kâğıt üzerindeki doğru cevaplardan daha geniştir. Sorumluluk bilinci, ahlaki muhakeme, iş birliği, üretkenlik ve hayatı anlamlandırma kapasitesi en iyi faaliyet içinde görülür. Bu yüzden şu yollar öne çıkmalıdır:

- **Faaliyet ve kazanım değerlendirmesi:** Proje, performans görevi, gözlem, portfolyo ve öz değerlendirme yazılı sınavın yanında süs olarak durmamalı, onunla eşit meşruiyete sahip değerlendirme araçları olarak görülmelidir. Eski karnelerimizdeki “hal ve gidiş” notu, öğrencinin bilgisi kadar duruşunun da değerlendirildiği bir anlayışın izini taşır.
- **Açık kitap ve açık defter sınavları:** Bilginin cebimizdeki telefonda olduğu bir çağda sadece ezberi ölçmek, öğrencinin asıl becerilerini gözden kaçırmak demektir. Açık kitap sınavı öğrenciye “Neyi hatırlıyorsun?” diye değil, “Bildiğinle ne yapabiliyorsun?” diye sorar. Ancak değeri sorunun niteliğine bağlıdır; kitaptan aynen bulunacak bir soru açık kitapla da ezber ölçer (Durning vd., 2016). Bu yüzden açık kitap sınavı, öğretmenin soru yazma becerisine yapılacak yatırımla birlikte düşünülmelidir.
- **Keşfe dayalı öğrenme:** Öğrencinin kendi bulduğu bilgi daha kalıcı ve anlamlıdır (Bruner, 1961). Ne var ki keşif başıboş bırakılmamalıdır; rehberlik edilmeyen keşif özellikle yeni başlayanlarda verimsizdir, öğretmenin yol gösterdiği keşif ise daha iyi sonuç verir (Kirschner vd., 2006; Alfieri vd., 2011). Usta, çırağı tezgâhta yalnız bırakmaz, yanında durur.

Yerli literatür, öğretmenlerin bu araçları kullanma konusunda kendilerini yeterince hazır hissetmediklerini göstermektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Dolayısıyla yatırım, soru bazlı veri girişinden çok öğretmenin faaliyet ve süreç değerlendirmesi yapabilme kapasitesine yapılmalıdır.

9 Okul Temelli Değerlendirmenin Şartları

Burada samimi bir soruyla yüzleşmemiz gerekir. Okul notlarının ağırlığını artırmayı önerirken torpil ve şişirilmiş not endişesini görmezden gelemeyiz. Diploma notunun güvenilirliği kamuoyunda sıkça sorgulanmaktadır. Öğretmene güvenmeyen bir sistemde okul temelli değerlendirme yeni bir adaletsizlik kaynağına dönüşebilir.

Bu nedenle açıkça söylüyoruz: Okul temelli değerlendirmeye geçilebilmesi için önce öğretmenin notundaki nihai yetkisine ve vicdanına güvenilen bir zihniyet dönüşümüne ihtiyaç vardır. Öğretmene güvenilmeden atılacak her adım, yeni bir denetim ve bürokrasi mekanizması doğurur. Güven ise kendiliğinden oluşmaz, kurumsal mekanizmalarla inşa edilir. Okul özerkliğinin olumlu etkisi yalnızca kurumsal kapasite ve hesap verebilirlik mekanizmaları bulunan sistemlerde ortaya çıkmaktadır (Hanushek vd., 2013). Önerdiğimiz denge iki unsurdan oluşur:

- **Meslektaş denetimi:** Öğretmeni merkez değil, meslektaşları denetlemelidir. Zümrede ortak puanlama anahtarı hazırlanması, örnek kâğıtların birlikte okunması ve farklı okullardan öğretmenlerin karşılıklı değerlendirme yapması hem güveni hem kaliteyi korur. Böylece kantarın topuzu mesleğin kendi vicdanına emanet edilmiş olur.

- **Seçme sınavı ile bitirme sınavını ayırmak:** LGS ve YKS gibi seçme sınavları öğrencileri sıralar, rekabet üretir ve test kültürünü besler. Bitirme ya da yeterlik sınavı ise öğrencinin kazanımlara ulaşmış olup olmadığını ölçer; açık uçlu, yazılı ve uygulamalı olabilir. Sonucu bir sıra numarası değil, bir olgunluk belgesidir.

Bu fikir bize yabancı değildir. Cumhuriyet'in ilk on yıllarında lise öğrenimi bitirme ve olgunluk sınavlarıyla tamamlanırdı; olgunluk sınavı 1955'te yerini lise bitirme sınavlarına bıraktı. Üniversiteye girişte merkezî seçme ise 1960'larda yaygınlaşmaya başladı ve 1974'te ÖSYM'nin kuruluşuyla kurumsallaştı. Yani bir zamanlar diplomanın itibarını okulun kendisi ve keyfiyetli bir bitirme sınavı sağlıyordu.

Okul notu, portfolyo ve keyfiyetli bir bitirme sınavının bir araya geldiği bir düzen hem öğretmenin takdirini korur hem de adaleti güvence altına alır. Bitirme sınavının merkezî ilkelerle hazırlanması bu bakımdan çelişki sayılmaz, aksine bir teminattır. Yeter ki bu sınav sıralama yapan yeni bir LGS'ye dönüşmesin.

DÜNYADA BİTİRME SINAVI

Finlandiya: 1852'den beri olgunluk sınavı, ağırlıklı olarak uzun cevaplı

Almanya: Abitur notu son iki yılın okul notlarını ve bitirme sınavlarını birlikte içerir

Fransa: 2021'den beri bakalorya notunun %40'ı sürekli okul değerlendirmesinden

10 Herkes Üniversiteye Değil, Herkes Bir Mesleğe

Sınavcı zihniyetin en ağır bedeli, bütün gençleri tek bir yola, üniversiteye giden dar bir kapıya yığmasıdır. Ailelerin kaygısı, dershanelerin büyümesi ve gençlerin yıllarını deneme sınavlarıyla geçirmesi bu dar kapının sonucudur. Oysa bir toplumu diploma sahipleri kadar ustası, zanaatkârı ve teknik elemanı da ayakta tutar.

Bizim medeniyetimizde mesleki eğitim itibarlı bir yoldu. Ahilik geleneğinde çırak ustasının yanında hem zanaat hem ahlak öğrenir; kalfalıktan ustalığa yükselişi bir sınav kâğıdıyla değil, ustasının şahitliği ve ortaya koyduğu eserle kazanırdı. Bu, faaliyete ve kazanıma dayalı değerlendirmenin en kadim örneklerinden biridir. Bugün İsviçre'de zorunlu eğitimden sonra gençlerin yaklaşık üçte ikisi mesleki eğitim ve çıraklık yolunu seçmektedir; bu yol orada ikinci sınıf bir tercih sayılmaz, saygın bir kariyer olarak görülür (Swiss Confederation, t.y.).

MESLEKİ EĞİTİMDE İKİ YÜZ**%43**

2026'da meslek lisesini tercih eden öğrenci (2025'te %41)

9.950

MESEM öğrencilerinin karıştığı iş kazası (2025–2026)

37

hayatını kaybeden öğrenci

Kaynaklar: NTV, 2026; BirGün, 2026

Türkiye’de de umut verici bir eğilim vardır. 2026’da her 100 öğrenciden 43’ü meslek liselerini tercih etmiştir; bir önceki yıl bu oran yüzde 41’di (NTV, 2026). Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM), okul ile iş yerini buluşturan, öğrenciye ücret ve belge kazandıran bir model olarak Maarif Modeli’nin hayatla bağ kuran eğitim anlayışına uygundur.

Ancak iyi bir fikrin kötü uygulanması onu itibarsızlaştırabilir. Bakanlığın TBMM’ye verdiği yazılı cevaba göre 2025 ve 2026 yıllarında MESEM öğrencilerinin karıştığı 9.950 iş kazasında 37 öğrenci hayatını kaybetmiştir (BirGün, 2026). Uzun çalışma saatleri, yetersiz iş yeri denetimi ve eğitimin üretime kurban edilmesi giderilmeden mesleki eğitim aileler gözünde itibar kazanamaz. Çırak ucuz işçi değil, yetiştirilen bir talebedir; usta-çırak ilişkisinin ruhu da budur.

Mesleki eğitimi aranan ve itibarlı bir yol hâline getirmek, merkezî sınav baskısını azaltmanın en etkili yollarından biridir. Gençlerin önünde birden fazla saygın kapı açıldığında tek kapının önündeki izdiham kendiliğinden azalır.

11 Teklifler**Kısa vade: OYSS’nin öğretmeni destekleyen bir araca dönüştürülmesi**

- Soru bazlı veri girişi zorunluluğu kaldırılmalıdır.** Veri gerekiyorsa optik okuma, tabletle puanlama veya örneklem temelli giriş gibi çözümler kullanılmalıdır.
- Soru havuzu bir destek kütüphanesine dönüştürülmelidir.** EBA soru havuzu zorunlu değil, öğretmenin isteğine bağlı olmalı; zümrenin kendi sorularını yazması teşvik edilmelidir.
- Karşılaştırma yasağı genişletilmelidir.** Kılavuzun okul ve sınıf karşılaştırmasını yasaklayan hükmü (bkz. Bölüm 1) öğretmenleri de kapsamalı; OYSS verilerinin öğretmen performans değerlendirmesinde, yönetici atamalarında ve ödüllendirmede kullanılmayacağı açıkça yazılmalıdır.
- Engelli öğretmenler için makul düzenleme yapılmalıdır.** Kılavuza engelli öğretmenlere özgü bir madde eklenmeli; erişilebilir arayüz, erişilebilir ve erken soru, okuma ve veri girişinde yardımcı personel ile toplam puan girişi seçeneği sağlanmalıdır (ayrıntılar için bkz. Bölüm 7).
- Pilot uygulama bağımsız olarak değerlendirilmelidir.** Sistem farklı bölge ve okul türlerinde pilot olarak sürdürülmeli; etkisi üniversitelerle birlikte bağımsız olarak değerlendirilmeli, sonuçlar kamuoyuyla paylaşılmalıdır.
- Meslektaş denetimi kurumsallaştırılmalıdır.** Zümrelerde ortak puanlama ve örnek kâğıt okuma uygulamaları yaygınlaşmalı; okul ve ilçe düzeyindeki ölçme-değerlendirme birimleri veriyi telafi ve destek kararlarına dönüştürmelidir.

Orta vade: Sınavcı zihniyetten maarif anlayışına

- 7 Öğretmen muallim konumuna iade edilmelidir.** Öğretmeni sisteme veri taşıyan bir memur değil, talebesini tanıyan, eksiğini ders esnasında tespit edip gideren bir muallim ve mürebbi olarak gören mevzuat düzenlemeleri yapılmalıdır.
- 8 Faaliyet ve kazanım değerlendirmesi kurumsallaşmalıdır.** Proje, performans görevi, açık kitap sınavı ve gözlem araçları karnede ve geçiş süreçlerinde gerçek bir karşılık bulmalı; öğretmen bu alanda hizmet içi eğitimle desteklenmelidir.
- 9 LGS daraltılmalıdır.** Zorunlu eğitim kademesinde öğrenciler esas olarak adrese dayalı yerleştirilmeli, sınavla öğrenci alan okulların sayısı sınırlı tutulmalı; kaynak, okullar arasındaki nitelik farkını kapatmaya yönlendirilmelidir.
- 10 Keyfiyetli bitirme sınavlarıyla diplomanın itibarı yeniden kurulmalıdır.** Lise bitirme değerlendirmesi okul notu, portfolyo ve ortak ilkelerle hazırlanan bitirme sınavından oluşmalıdır. Bu, Maarif Platformu'nun ölçme ve değerlendirme vizyonu raporunun da temel önerisidir (Maarif Platformu vd., 2025). YKS'de diploma notunun ve alan yeterliklerinin payı kademeli olarak artırılmalıdır.
- 11 Mesleki eğitimin itibarı yükseltilmelidir.** Mesleki eğitim, akademik yolla eşit saygınlığa sahip bir seçenek olarak güçlendirilmelidir. MESEM'lerde iş sağlığı ve güvenliği denetimi sıkılaştırılmalı, çalışma süreleri öğrencinin yaşına ve eğitim hakkına uygun hâle getirilmeli, usta öğreticilik pedagojik olarak desteklenmelidir.
- 12 İstişare zemini kurulmalıdır.** Bu yol haritası öğretmen örgütleri, engelli öğretmenleri temsil eden kuruluşlar, üniversiteler, veliler, sektör temsilcileri ve sivil toplumla birlikte hazırlanmalıdır. Kök sorunlar ancak ortak akılla çözülür.

12 Sonuç: Maarifin Merkezinde Veri Değil İnsan Olmalıdır

TYMM'nin başarısı, yeni kavramların okulun gündelik hayatında karşılık bulmasına bağlıdır. Bireysel farklılıkları önemseyen bir model ölçmede de farklılıkları gözetmelidir; bu farklılıklar öğrencilerle birlikte, başta engelli öğretmenler olmak üzere öğretmenlerin ihtiyaçlarını da kapsar. Öğretmeni rehber olarak gören bir anlayış onun mesleki muhakemesine güvenmelidir. Anlam inşasını önceleyen bir eğitim, öğrenmeyi doğru cevapların sayısına indirgememelidir.

OYSS bir yol ayrımıdır. Sınavcı zihniyetin gölgesini okulun içine uzatan bir araç olabileceği gibi öğretmenin elini güçlendiren bir araç da olabilir. Hangisi olacağını teknik ayrıntılar değil, öğretmene ve okula ne kadar güvenildiği belirleyecektir. Enerjimizi yüzeydeki belirtilerle uğraşmaya değil, kök sorunu çözmeye harcamalıyız.

Kaynakça

5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun. (2005). *Resmî Gazete*, 25868, 7 Temmuz 2005.

Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. ve Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>

BirGün. (2026, 10 Eylül). Yusuf Tekin MESEM verilerini açıkladı: Binlerce iş kazası yaşandı, 37 öğrenci hayatını kaybetti. <https://www.birgun.net/haber/yusuf-tekin-mesem-verilerini-acikladi-binlerce-is-kazasi-yasandi-37-ogrenci-hayatini-kaybetti-733976>

Birleşmiş Milletler. (2006). *Engellilerin haklarına ilişkin sözleşme* (Türkiye tarafından onaylanması: *Resmî Gazete*, 27288, 14 Temmuz 2009).

- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Bryk, A. S. ve Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67–90. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(79\)90048-X](https://doi.org/10.1016/0149-7189(79)90048-X)
- Durning, S. J., Dong, T., Ratcliffe, T., Schuwirth, L., Artino, A. R., Boulet, J. R. ve Eva, K. (2016). Comparing open-book and closed-book examinations: A systematic review. *Academic Medicine*, 91(4), 583–599. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000977>
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135–145.
- Gümüş, A. (2018). *Türk eğitim sisteminin sınavlarla imtihanı* (Politika Notu No. 2018/05). İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Özoğlu, M. (2012). Policy options for Turkey: A critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.595509>
- Hanushek, E. A., Link, S. ve Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53–73.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. ve Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Koretz, D. (2017). *The testing charade: Pretending to make schools better*. University of Chicago Press.
- Maarif Platformu. (2025). *Zorunlu eğitim raporu üzerine yansımalar ve toplumsal tartışmalar* (Rapor No: 04). İstanbul.
- Maarif Platformu, Enderun Özgün Eğitimciler Derneği ve Bursa İnsan Vakfı. (2025). *Yeni bir ölçme ve değerlendirme vizyonu çalıştay sonuç raporu*. Bursa.
- MEB. (2022, 2 Aralık). Engelsiz Doküman Yönetim Sistemi, görme engelli personelin tüm resmî yazışmaları gerçekleştirmesine imkân sağlayacak. Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü. <https://bursa.meb.gov.tr/www/engelsiz-dokuman-yonetim-sistemi-gorme-engelli-personelin-tum-resmi-yazismalari-gerceklestirmesine-imkan-saglayacak/icerik/4398>
- MEB. (2025). Bin 381 engelli öğretmen ataması yapıldı. <https://www.meb.gov.tr/bin-381-engelli-ogretmen-atamasi-yapildi/haber/37043/tr>
- MEB. (2026). *Ortak Yazılı Sınav Sistemi (OYSS) uygulama kılavuzu*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2026_10/6ad703eb1bb29010473792_Ortak_Yazili_Sinav_Sistemi_OYSS_Uygulama_Kilavuzu.pdf
- NTV. (2026, 6 Mayıs). Meslek liselerini tercihte dikkat çekici artış. <https://www.ntv.com.tr/turkiye/meslek-liselerini-tercihte-dikkat-cekici-artis-1723031>
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M. ve Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7(2), 224–233. <https://doi.org/10.1177/1477878509104327>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sert, M. ve Turak Kaplan, B. (2025). Engelli insan kaynakları kapsamındaki öğretmenlerin sorunları ve çözüm önerileri: Isparta örneği. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(20), 67–87. <https://doi.org/10.46236/jovosst.1787358>
- Swiss Confederation. (t.y.). *Education*. About Switzerland. <https://www.aboutswitzerland.eda.admin.ch/en/switzerlands-education-system>
- Teacher Workload Review Group. (2016). *Eliminating unnecessary workload associated with data management*. Department for Education.
- Topçu, N. (2015). *Türkiye'nin maarif davası*. Dergâh Yayınları.

Tünkler, V. ve Yazar, G. (2026). Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin merkezi sınavların sonuçlarına ilişkin bakış açıları: Sosyal bilgiler bağlamı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 445–468.
<https://doi.org/10.17152/gefad.1825209>