



## Ülkemizde Gerçekleştirilen Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerine Genel Bir Bakış\*

Çiğdem Reyhanlıoğlu<sup>a</sup>

İsmet Tiryaki<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Gaziantep Koleji Vakfı Özel Okulları, ORCID: 0000-0002-4685-0495

<sup>b</sup> Gaziantep Koleji Vakfı Özel Okulları, ORCID: 0000-0001-9502-9292

### ÖZET

Hızla gelişen teknoloji ile birlikte yetişkin iş gücünden beklenen niteliklerin değişiminin etkilediği en önemli alanlardan biri öğretim programlarıdır. Öğretim programlarının 4 ana ögesi olan hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki değişiklikler Milli Eğitim Bakanlığı'nun teşkilat yapısında ve bu yapıya bağlı olarak gerçekleştirilen faaliyetlerde önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu çalışmada eğitim programlarının hedeflerindeki, kazanımlarındaki ve kazandırılması hedeflenen becerilerdeki değişimin ülkemizde uygulanan ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerindeki etkilerini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri mercek altına alınmıştır. Alanyazın incelemesi sonucunda ilk olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarından Cumhuriyet'in 80. yılına kadar olan süreçteki eğitsel reformların ölçme ve değerlendirme çalışmalarına olan etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bir diğer çalışma ise milattan önceki dönemden 2011 yılına kadar olan Türklere ölçme ve değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu çalışma ise 2011 yılından günümüze kadar olan süreçte ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile 2011 yılından itibaren merkezi ve taşra teşkilatında olan değişiklikleri merkeze alarak oluşturulmuştur. 2011 yılından itibaren ulusal ve uluslararası düzeyde ülkemizde uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri incelendiğinde her bir çalışmanın 21. yy. becerileri ve eğitim programlarının hedefleri doğrultusunda birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Daha açık bir ifade ile her bir çalışmanın farklı becerileri ölçmek amacıyla oluşturulduğu görülmektedir. Değişen dünya koşullarının ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen uygulamalar üzerindeki etkisini araştırmak, bu etkiler doğrultusunda bakanlık bünyesinde yaşanan gelişmeler ve değişimler ile ilgili akademisyen, araştırmacı, eğitim yöneticisi ile öğretmenlerde farkındalık oluşturmak ve bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalar ile ilgili ufuk kazandırmak açısından bu çalışmanın alanyazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

### MAKALE BİLGİSİ

**Makale Türü**  
Derleme

**Makale Geçmişi**  
Gönderim tarihi:  
08.07.2020  
Kabul tarihi:  
22.03.2021

**Anahtar Kelimeler**  
Milli Eğitim  
Bakanlığı,  
İzleme ve  
Araştırma,  
Ulusal ve  
Uluslararası  
Uygulamalar

**Atıf Bilgisi:** Reyhanlıoğlu, Ç. ve Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (16), 70-93.

**Sorumlu yazar:** Çiğdem Reyhanlıoğlu, e-posta: dr.cigdemreyhanlioglu@gmail.com

\* Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonu'nun 07/08/2020-E.13026 tarih ve sayılı onayı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.



## **An Overview of the Assessment and Evaluation Practices Carried Out In Turkey\***

Çiğdem Reyhanlıoğlu<sup>a</sup>

İsmet Tiryaki<sup>b</sup>

<sup>a</sup> *Gaziantep College Foundation Private Schools, ORCID: 0000-0002-4685-0495*

<sup>b</sup> *Gaziantep College Foundation Private Schools, ORCID: 0000-0001-9502-9292*

### **ABSTRACT**

With the rapidly developing technology, one of the most important fields affected by the change of qualifications expected from the adult workforce is education programs. Changes in the objectives, content, learning-teaching process and assessment and evaluation processes, which are the four main elements of the curriculum, have caused important changes in the organizational structure of the Ministry of National Education and the activities carried out according to this structure. In this study, it was aimed to research the effects of the change in the goals, achievements and the targeted skills in educational programs on the assessment and evaluation practices applied in our country. In line with this purpose, the assessment and evaluation practices carried out by the Ministry of National Education were examined. As a result of literature, firstly, a study was founded which was analyzed the effect of educational reform in the process up to the 80th anniversary of the Republic of Turkey starting from the first years of the republic on the assessment and evaluation practices. Another study that was founded covers the assessment and evaluation studies in Turks from the period before Christ to 2011. Since the studies involving assessment and evaluation activities in 2011 and before are present in the literature, As to this study was created by considering the changes in the central and provincial organizations and the assessment and evaluation studies carried out in our country since 2011. When the measurement and evaluation activities applied in our country at national and international level since 2011 are examined, It has been observed that each study differs in terms of each other with 21st century skills and the objectives of education programs. To put it more clearly, it is seen that each study measures different skills. The important contributions of this study to the literature will be to research the effects of changing world conditions on the practices carried out by the Ministry of National Education in our country, to raise awareness among academicians, researchers, education administrators and teachers regarding the developments and changes within the ministry and to help bring insight to the future studies.

**Article Type**  
Review

**Article Background**  
Received:  
08.07.2020  
Accepted:  
25.02.2021

**Key Words**  
Republic of Turkey  
Ministry of  
National  
Education,  
Monitoring and  
Searching, National  
and International  
Applications

**To cite this article:** Reyhanlıoğlu, Ç. & Tiryaki, İ. (2021). An overview of the assessment and evaluation practices carried out in Turkey. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 9 (16), 70-93.

**Corresponding Author:** Çiğdem Reyhanlıoğlu, e-mail: [dr.cigdemreyhanlioglu@gmail.com](mailto:dr.cigdemreyhanlioglu@gmail.com)

\* This study has been approved by the Gaziantep University Social and Human Sciences Ethics Committee dated and numbered 07/08/2020-E.13026

## Giriş

Hızla gelişen teknoloji ve bu teknolojiyle birlikte değişen, gelişen dünya koşulları zaman içinde bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarla ilgili önemli değişikliklere ve dönüşümlere neden olmuştur. Bu dönüşümlerin en fazla etkilediği alanlardan biri yetişkin iş gücünden beklenen yetkinlik alanları ve bu yetkinlik alanları ile ilgili yeterlik düzeyleridir. Toplumun kalkınmasında ve üretmesinde birinci derece rol oynayan bu niteliklerin değişmesi çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçlarının yeniden belirlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu özel amaçlar bireylerin gelecekte var olacak olan mesleklere uyum sağlayabilmeleri, çağın gerisinde kalmamaları ve 21. yy. becerilerini kazanmaları için STEM+A [Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat] yaklaşımına uygun etkinlikler ile girişimcilik, okuryazarlık ve düşünme becerilerini kazanmaları doğrultusunda belirlenmektedir.

Yetişkin iş gücünden beklenen niteliklerin değişimi aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan eğitim ve öğretim programlarını da etkilemiştir. Bilindiği gibi öğretim programı hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere 4 ana öğeden oluşur (Demirel, 2010). Öğretim programının bu dört ögesi arasında devingen bir ilişki vardır. Bu nedenle sistemin bir ögesi üzerinde gerçekleşen bir değişim diğer üç ögeyi de etkilemektedir. Bu noktadan hareketle eğitim ve öğretim programlarındaki hedeflerin 21. yy. gereksinimleri doğrultusunda değişmesi, sistemin diğer öğelerinin de aynı doğrultuda değişmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren eğitimin bütün kademelerinde yürürlüğe giren yeni öğretim programlarında yetiştirilmesi hedeflenen insan profili bilgiyi üreten, bilgiyi yapılandırıp anlamlandıran ve gündelik yaşantısında kullanabilen, alt ve üst bilişsel becerilerini işe koşarak problem çözebilen, etkili iletişim kurabilen, gerçekleştirdikleriyle toplumsal hayata katkı sunabilen, kısaca ifade etmek gerekirse 21. yy. becerileri ve yetkinliklerine sahip bireyler şeklinde betimlenmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere yeni öğretim programları bilgiyi olduğu gibi aktaran bir yapı olmaktan uzaktır. Öğretim programları bireylerin gündelik hayatında işe yarayabilecek her türlü beceriyi kazandırabilmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla beceri kazandırma odaklı hazırlanan konu ve kazanımlar sarmal ve disiplinler arası bir yaklaşımla her sınıf düzeyinde tekrar edilmekte, bu tekraralarda konular arasında anlamlı ilişkiler kurulmakta ve bu sayede edinilen beceriler kalıcı hale gelmekte ve anlamlı öğrenmeler gerçekleşmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Yeni öğretim programları incelendiğinde programlardaki hedeflerin öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmak, onların öz güven geliştirmesine destek olmak, topluma katkıda bulunmalarını sağlamak ve hayat boyu öğrenen bireyler olmak noktasında 21. yüzyılın gereksinimleri olan değişim, hız ve yenilikler doğrultusunda oluşturuldukları görülmektedir. Bu programlarda kazandırılması hedeflenen beceriler daha önceki yıllarda kullanılan öğretim programlarında yer almayan ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde tanımlanmış yeterlik alanlarını da içine alacak şekilde ulusal ve uluslararası olmak üzere birbirinden farklı birikimlere dayanılarak hazırlanmıştır (<http://mufredat.meb.gov.tr/>). Yeni öğretim programlarında yer alan becerilerin önemli bir bölümü günümüz gereksinimleri göz önünde bulundurularak üst düzey düşünme becerilerinin de işe koşulmasını gerektirecek şekilde

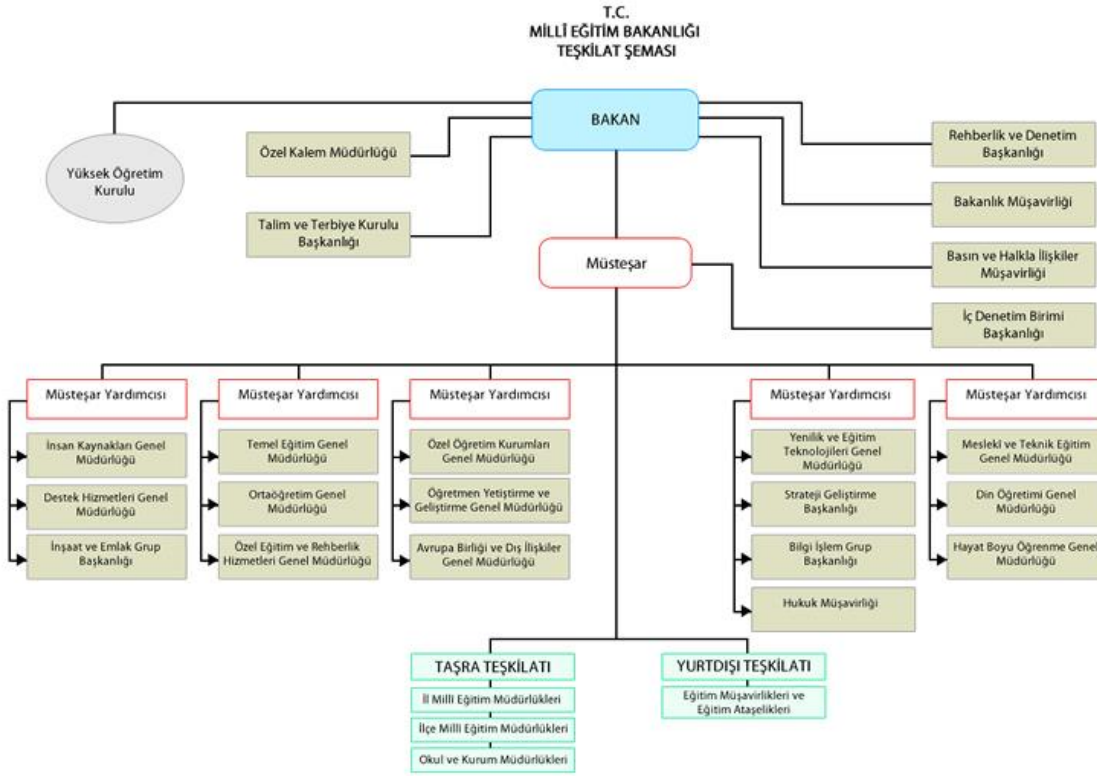
güncellenmiştir (Tay, 2017).

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin niteliğindeki ve niceliğindeki değişimler ulusal düzeyde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirilme faaliyetlerini de önemli ölçüde etkilemiştir ve etkilemeye devam etmektedir. Bu faaliyetlerin en önemlilerinden biri ulusal düzeyde üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesini hedefleyen uygulamalardır. Bunun yanı sıra iller, bölgeler ve ulusal düzeyde ülkemizin öğretim profilini ortaya koymayı amaçlayan izleme ve araştırma faaliyetlerinin başlatılması büyük önem taşıyan bir diğer ölçme ve değerlendirme çalışmasıdır. Bu çalışmaların başlatılmasında öğretim programlarındaki üst düzey düşünme becerilerinin ağırlığının artırılması ve milli eğitim bakanlığının teşkilat yapısındaki değişimler önemli rol oynamaktadır.

Bu çalışmada 21. yy. becerileri doğrultusunda eğitim programlarının hedeflerindeki, kazanımlarındaki ve kazandırılması hedeflenen becerilerdeki değişimin ülkemizde uygulanan ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerindeki etkilerini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ve bu faaliyetlerin hayata geçirilme süreçleri mercek altına alınmıştır. Gerçekleştirilen alanyazın incelemesi sonucunda ülkemizdeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili gelişmeleri konu alan iki farklı çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların ilki Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarından Cumhuriyet'in 80. yılına kadar olan süreçteki eğitsel reformların ölçme ve değerlendirme çalışmalarına olan etkisini araştırmıştır (Kutlu, 2003). Bir diğer çalışma ise milattan önceki yıllara kadar uzanan Türk tarihindeki ölçme ve değerlendirme çalışmalarını konu almıştır. İlgili çalışma milattan önceki dönemden 2011 yılına kadar olan Türklere ölçme ve değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır (Baykul, 2011). 2011 yılı ve öncesindeki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini içeren çalışmalar alanyazında yerini aldığı için bu çalışma 2011 yılından günümüze kadar olan süreçte ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile 2011 yılından itibaren MEB'in merkezi ve taşra teşkilatında olan değişiklikler merkeze alarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda çalışmada yer verilen bütün faaliyetler ve değişiklikler 2011 yılından itibaren uygulanmış ve uygulanmaya devam eden çalışmalar ile yürürlükte olan teşkilat yapısından oluşmaktadır. Değişen dünya koşullarının ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen uygulamalar üzerindeki etkisini araştırmak, bu etkiler doğrultusunda bakanlık bünyesinde yaşanan gelişmeler ve değişimler ile ilgili akademisyen, araştırmacı, eğitim yöneticisi ile öğretmenlerde farkındalık oluşturmak ve bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalar ile ilgili ufuk kazandırmak açısından bu çalışmanın alanyazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

### **2011 Yılından İtibaren MEB Teşkilat Şemasındaki Ölçme Ve Değerlendirme Faaliyetlerini Etkileyen Değişiklikler**

Bakanlar Kurulu tarafından 25/8/2011 tarih ve KHK/652 sayılı kararname ile Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı ve görevleri 2011 yılında yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme sonucunda ortaya çıkan MEB teşkilat şeması Şekil 1'de görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri, 2011).



Şekil 1. 25/8/2011 tarih ve KHK/652 sayılı kararname ile Yeniden Düzenlenen MEB Teşkilat Şeması

Şekil 1’de görülen MEB teşkilat şemasında 2014 yılına kadar ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile ilgili önemli değişiklikler olmamıştır. 2011 yılı ile 2014 yılları arasındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetleri Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) başta olmak üzere farklı genel müdürlükler tarafından hayata geçirilmiştir. 2014 yılına gelindiğinde ise 14.03.2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazete’de Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun yayımlanmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 2014). 01.03.2014 kabul tarihli ve 6528 sayılı kanunun 15. Maddesi şu şekilde düzenlenmiştir.

*“25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 6 ncı maddesinin birinci fıkrasına (ğ) bendinden sonra gelmek üzere aşağıdaki (h) ve (ı) bentleri eklenmiş, diğer bentler buna göre teselsül ettirilmiş ve mevcut (m) ve (n) bentleri (o) ve (ö) bentleri olmak üzere aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 2014, para. 72).*

İlgili maddede bulunan h bendi Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nü temsil etmektedir. Bununla birlikte aynı kanunun 16. Maddesi şöyledir: “652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye 15 inci maddesinden sonra gelmek üzere 15/A maddesi eklenmiştir.” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 2014, para. 77). 15/A maddesinin birinci fıkrasında Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün görevleri belirtilmiştir. Böylece Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde yapılan değişiklikle birlikte Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ODSGM) resmen kurulmuş olup MEB teşkilat şemasındaki yerini almıştır. Günümüzde yürürlükte olan MEB teşkilat şeması Şekil 2’de görülmektedir

(<http://www.meb.gov.tr/>).



Şekil 2. Günümüzde Yürürlükte Olan MEB Teşkilat Şeması

ODSGM'nin kurulmasıyla birlikte başta PISA ve TIMMS olmak üzere ölçme ve değerlendirme çalışmalarının önemli ölçüde hız kazandığı görülmektedir. Bu çalışmalara ait uygulama aşamalarının tamamlanmasının ardından uygulama sonuçları hızlı bir şekilde ulusal raporlarla kamuoyuna sunulabilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarını etkileyen önemli değişikliklerden biri de taşra teşkilatının yapısında gerçekleştirilmiştir. Taşra teşkilatlarına bağlı olarak her ilde ölçme ve değerlendirme merkezlerinin kurulması sağlanmıştır. 18.11.2012 tarihli ve 28471 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği'nin 19. Maddesinin birinci, ikinci ve üçüncü fıkralarında yapılan değişiklikte ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetlerine ilişkin hizmetler belirtilmiştir (MEB İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği, 2018).

### 2011 Yılından İtibaren Uluslararası Düzeyde Gerçekleştirilen Uygulamalar

Ülkemizin nitelikli insan gücü ile ilgili 2023 vizyonuna ulaşmasına ilişkin kuşkusuz en önemli unsur çok sayıda öğrencinin öğrenim gördüğü temel eğitim ve orta öğretim kurumlarıdır. Gelişmiş toplumların ulaşabildiği bilimsel, toplumsal, kültürel, teknolojik vb. düzeye ancak bu kurumlarda verilen eğitimin niteliği doğrultusunda çıkılabilir. Bu kurumlarda verilen eğitimden en yüksek verimi almak, öğrencilerimize 21. yy. becerilerini edindirmek ve bu becerileri günlük hayatlarında kullanabilmelerini sağlamak Türk eğitim sisteminin en önemli hedefleri arasındadır. Bu hedef doğrultusunda MEB milli eğitim sistemimizin ürünlerini objektif veriler doğrultusunda diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin çıktıkları ile karşılaştırmak amacıyla belli periyotlarla uluslararası ölçme ve değerlendirme faaliyetleri

gerçekleştirmektedir (MEB,2014).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Programme for International Student Assessment (PISA)-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı ve Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) -Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması başta olmak üzere çeşitli uluslararası durum belirleme çalışmaları ile Türk eğitim sistemiyle ilgili önemli bulgular elde edilmektedir. Bu uygulamalarda öğrencilere, öğrenci velilerine, öğretmenlere ve yöneticilere çeşitli veri toplama araçları uygulanmaktadır. Veri toplamada kullanılan bu araçlar standartlaştırılmış başarı testleri, öğrenci, öğretmen ve okul anketleridir. Uygulanan başarı testlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerimizin sahip oldukları temel bilgi seviyeleri ile sahip oldukları becerileri hangi düzeyde edinmiş oldukları ortaya koyulmaktadır. Bununla birlikte öğrenci, öğretmen ve okul anketlerinden elde edilen bulgular ile öğrenci başarıları üzerinde olası etkileri olan faktörler hakkında önemli sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre eğitim sisteminin mevcut durumu objektif olarak ortaya koyulabilmekte ve sistemin bütün öğeleri ile ilgili önemli geri bildirimler alınabilmektedir. Bu geri bildirimler eğitim sisteminin içinde yer alan birçok faktörle ilgili betimsel bilgiler sunmaktadır. Öğretim programlarının etkililik düzeyi, alan ve pedagojik formasyon bilgisine yönelik öğretmen yeterlikleri, okullarda ders araç gereç ve materyal imkanı vb. bu faktörlerin başında gelmektedir. Ülkeler bu faktörlerle ilgili mevcut durumlarını değerlendirmelerinin yanı sıra farklı ülkelerle de karşılaştırma yapma imkânına sahip olmaktadır. Uluslararası uygulamalardan elde edilen bütün bu sonuçlar eğitimde politika belirleyicilere, karar vericilere, akademisyenlere ve üniversitelere, eğitim programcılara, eğitim yöntem ve teknikleri ile eğitim materyali hazırlayanlara, eğitimle ilgilenen sivil toplum kuruluşlarına ve araştırmacılara yönelik olarak raporlanmaktadır (MEB, 2014).

2011 yılından itibaren Türkiye'nin katılmış olduğu ilk uluslararası uygulama TIMSS uygulamasıdır. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)- Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu'nun öncülüğünde düzenlenen TIMSS, ilkokul 4. ve ortaokul 8. sınıf düzeyinde matematik ve fen bilimleri derslerinde edinilen becerilerin ölçülmesine ve değerlendirilmesine imkân sağlayan bir uygulamadır. 4 yılda bir kez uygulanan TIMSS'in genel olarak uygulamaya dâhil olan ülkelerin ilgili sınıf düzeylerinde ve ilgili branşlarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim programlarının etkililiği ile öğrencilerin bu derslerdeki başarı durumlarını belirlemeyi ve ülkelerin eğitim uygulamaları arasındaki farklılıkları ortaya koymayı amaçladığı ifade edilebilir (MEB, 2016b). TIMSS'in 2011 uygulaması YEĞİTEK tarafından gerçekleştirilmiştir. 2014 yılında ODSGM'nin kurulmasıyla TIMSS 2015 ve TIMSS 2019 uygulamalarına ait bütün çalışmalar ODSGM bünyesinde gerçekleştirilmiştir ve sonuçları kamuoyu ile paylaşılmıştır.

TIMSS 2011 ve TIMSS 2015'te uygulanan standart başarı testlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda ülkemizde 4. ve 8. sınıf düzeyindeki matematik ve fen bilimleri branşlarında öğrenci başarıları belirlenebilmiştir. Başarı testlerinin yanı sıra öğrencilere sunulan anketlerden elde edilen veriler ile öğretim programlarının etkililiği, öğretmen ve öğrenci özellikleri, okul profilleri vb. ile ilgili önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bütün bunlarla ilgili ülkeler kendi içlerindeki durum değerlendirmelerini yaparken aynı zamanda farklı ülkelerin çıktıları ile karşılaştırma yapabilmıştır (MEB, 2014 ve MEB, 2016b).

Ülkemizin TIMSS döngüsünde gösterdiği başarı performansı iki önemli ölçüte göre değerlendirilmektedir. Bunlardan ilki önceki yıllarda uygulanan TIMSS döngülerinde göstermiş olduğu başarı performansıdır. İkincisi ise araştırmaya katılan diğer ülkelerin başarı durumudur. Örneğin TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu incelendiğinde TIMSS 2019 döngüsünden elde edilen başarı performansının son üç TIMSS döngüsünün sonuçları ile karşılaştırıldığı görülmektedir. Elde edilen karşılaştırma sonuçları cinsiyet, bölge, öğrenme alanı, bilişsel alan ve yeterlik düzeyleri ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. (MEB, 2020a). Bununla birlikte aynı raporda ülkemize ait TIMSS 2019 sonuçları ile diğer ülkelerin sonuçlarının ilgili sınıf düzeylerine ait matematik ve fen alanları ile bu alanlara ait konu alanlarına göre karşılaştırıldığı görülmektedir.

TIMSS 2019 döngüsünün dördüncü sınıf düzeyinden elde edilen sonuçlara göre Türkiye'nin ortalama matematik puanı 523 ve fendeki ortalama puanı 526'dır. Buna göre Türkiye'nin TIMSS uygulamalarında ilk kez ölçek orta noktasının (500 puan) anlamlı ölçüde üzerinde bir başarı performansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2020a). Bununla birlikte Türkiye'nin dördüncü sınıf matematik ve fen ortalama puanları ile ilgili alanlarda katılımcı ülkeler arasındaki sıralamasının daha önceki TIMSS döngülerine göre değişimi incelendiğinde en fazla artışın 2019 ile 2015 döngüleri arasında olduğu görülmektedir (MEB, 2020a; MEB, 2016b; MEB, 2014).

TIMSS 2019 döngüsünün sekizinci sınıf düzeyinden elde edilen sonuçlara göre Türkiye'nin ortalama matematik puanı 496 olup bu puan ölçek orta noktasından anlamlı düzeyde farklı değildir (MEB, 2020a). Her ne kadar ölçek orta noktasının üzerine çıkılamamış olsa da önceki TIMSS döngülerine göre sekizinci sınıf matematik puanının ve sıralamasının önceki TIMSS döngülerine göre önemli bir artış gösterdiği görülmektedir (MEB, 2020a; MEB, 2016b; MEB, 2014).

TIMSS uygulamasıyla birlikte 2011 yılından itibaren Türkiye'nin düzenli olarak katıldığı bir diğer uygulama PISA araştırmasıdır. PISA araştırması dünyada ilk kez 2000 yılında Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) tarafından düzenlenmiştir. Bu araştırmaya ülkemiz ilk kez 2003 yılında dahil olmuş ve günümüze kadar gerçekleştirilen bütün araştırmalara katılmıştır (MEB, 2015). PISA uygulaması 15 yaş gurubu öğrencilerinin Fen ve matematik alan bilgisi ile okuma becerilerini ölçmeyi hedefler. Fen ve matematik dersleri kapsamında öğrenciye kazandırılan alan bilgisinin ölçülmesi “okuryazarlık” kavramı ile ilişkilendirilerek gerçekleştirilir (MEB, 2016a). Araştırmanın her yıl gerçekleştirilen uygulaması bir döngü olarak kabul edilir ve her bir döngüde bir alan ağırlıklı alan olarak seçilir. O alandan elde edilen verilerin analiz sonuçlarından diğer alanlara göre daha fazla bulgu elde edilir (MEB, 2019a). Örneğin PISA 2015 araştırmasının ağırlıklı alanı fen bilimleridir. Buna göre PISA 2015 araştırmasının fen okuryazarlığına diğer alanlardan daha fazla yoğunlaştığı ifade edilebilir (MEB, 2016a).

2011 yılı itibariyle ilk PISA araştırması ülkemizde 2012 yılında gerçekleştirilmiştir. 3 yıllık periyotlar ile bugüne kadar gerçekleştirilen bütün PISA araştırmalarına ülkemiz de dâhil olmuştur. PISA 2012'nin hazırlık ve uygulama aşamaları YEĞİTEK tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak değerlendirme süreçleri ODSGM kurulduktan sonra başladığı için



değerlendirme raporları ODSGM bünyesinde hazırlanmıştır. PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamalarına ait bütün aşamalar ise ODSGM tarafından gerçekleştirilmiştir.

PISA 2018 döngüsünden elde edilen sonuçlar incelendiğinde 2015 yılındaki uygulamaya göre Türkiye'nin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarındaki başarı performansının arttığı görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'nin üç alana ait en yüksek başarı performansının 2012 yılında görüldüğü, 2015 döngüsünde dramatik bir şekilde düştüğü ve 2018 yeniden yükseldiği görülmektedir (MEB, 2019a; MEB,2016a; MEB,2015). Bununla birlikte PISA 2018 döngüsünde okuma becerileri performansının okul türleri (Fen lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi) arasında anlamlı farklılıklar göstermesi ve Türkiye'nin bu farkın en fazla olduğu 10 ülkeden biri olması araştırmanın dikkat çeken bulguları arasındadır. Aynı döngüde Türkiye matematik ve fen alanlarında katıldığı PISA döngüleri arasındaki en yüksek başarı puanını almıştır (MEB, 2019a).

2011 yılından itibaren Türkiye'nin katıldığı bir diğer uluslararası uygulama 2018 yılında gerçekleştirilen Teaching and Learning International Survey (TALIS) - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi uygulamasıdır. OECD'nin uygulamakta olduğu TALIS araştırması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okuldaki çalışma şartlarını ve öğrenme iklimini merkeze alarak gerçekleştirilen ilk uluslararası uygulamadır (Ceylan vd., 2020). Bu bağlamda uygulamaya katılan ülkelere eğitim sistemleri ile ilgili okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere ait değerlendirme sonuçlarına dair önemli bilgiler sunmaktadır (Şahin vd., 2019; MEB, 2010). TALIS'te üzerinde durulan temel alanlar okullarda liderlik ve yönetim, okullardaki gelişim ve kariyer planlaması ve bu planlamaya uygun mesleki gelişim, öğretmen memnuniyeti ve inanışları, öğretmenlere ait değerlendirme sonuçları ile geri bildirim sonuçları, okul etkililiği ve son olarak etkili öğrenme öğretme süreçleridir (Ceylan vd., 2020; OECD, 2010). TALIS uygulaması ile mevcut okulların günümüzde de yükselen trendler arasında olan "etkili okul"lara dönüşmesi için yeni yaklaşımların geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda ülkelerin kendi okullarının mevcut durumunu bilmesi ile birlikte diğer ülkelerdeki okulların durumu ile kendi okullarını karşılaştırmalarının bu yeni yaklaşımların üretilmesinde önemli olduğu değerlendirilmiştir.

OECD tarafından beş yılda bir uygulanan ve Avrupa Komisyonu tarafından da desteklenen TALIS'in ilk uygulaması 2008 yılında, ikincisi 2013 ve son uygulaması 2018 yılında gerçekleştirilmiştir. Türkiye TALIS'in ilk ve son uygulamaları olmak üzere iki çalışmasına dâhil olmuştur. Ülkemizde TALIS kapsamındaki bütün faaliyetler MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmiş ve uygulama sonuçları MEB tarafından kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bununla birlikte TALIS 2018'den elde edilen veriler doğrultusunda uygulamaya katılan bütün ülkelere ait araştırma bulgularını içeren sonuçlar OECD tarafından kamuoyu ile paylaşılmıştır (Şahin vd., 2019). OECD'nin paylaştığı bu sonuçlar doğrultusunda Türk Eğitim Derneği tarafından "TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler" raporu hazırlanmıştır. Bu raporda TALIS 2018 uygulamasına ait genel bilgiler, Türkiye özelindeki araştırma bulguları ve bu bulgular doğrultusunda elde edilen değerlendirme sonuçları yer almaktadır (Şahin vd., 2019).

## 2011 Yılından İtibaren Ulusal Düzeyde Gerçekleştirilen Uygulamalar

### Merkezi Sınavlar

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ulusal düzeyde gerçekleştirdiği faaliyetler incelendiğinde ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınavların kamuoyunda en fazla bilinen uygulamalar olduğu görülmektedir. Şüphesiz ulusal düzeyde yürütülen bu merkezi sınavların ortaya çıkışının belli başlı nedenleri vardır. Okullar arasında nitelik bakımından önemli farkların olması bu nedenlerin en başında gelmektedir. Daha iyi eğitim veren kurumlara olan talebin daha fazla olması bu durumun doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Taleplerin fazla olması ve okullardaki kontenjanların sınırlı olması öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinin başlamasını zorunlu kılmıştır. Arz talep dengesinin kurulmasına yönelik olarak ortaya çıkan bu sürecin sonucunda toplumun neredeyse bütün katmanları tarafından eleştirilen merkezi sınavlar uygulamaya konulmuştur. Ülkemizde MEB tarafından ulusal düzeyde uygulanan merkezi sınavların neredeyse tamamı benzer amaçlarla kullanılmaktadır. Bu merkezi sınavlarda öğrencileri başarı puanlarına göre sıralamak ve sıralama sonucunun yetebildiği okullara yerleştirmek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

2011 yılı itibariyle MEB tarafından uygulanan merkezi sınavlar incelendiğinde 2013 yılında son uygulaması gerçekleştirilen Seviye Belirleme Sınavı'nın (SBS) yürürlükte olduğu görülmektedir. SBS, "İlköğretimin 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrencinin derslerden, o yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçüleceği, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl haziran ayında ders kesiminden sonra düzenlenen merkezi sistem sınavlarıdır." (MEB, 2008 s: 12). SBS yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre güncellenen öğretim programlarının yürürlüğe girmesiyle beraber 6. , 7. ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin başarı durumlarının izlenmesi amacıyla kurgulanmıştır. İzleme sonuçları doğrultusunda öğrencilerin başarı puanlarına göre bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmesi planlanmış ve bu doğrultuda SBS uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte SBS, bütün öğrencilerin katılmak zorunda olduğu bir sınav değildir ancak SBS puanının daha iyi eğitim veren ortaöğretim kurumlarına yerleşme noktasındaki önemi öğrencileri sınava girmek yönünde zorunlu bir tercihe yönlendirmiştir. SBS sonuçlarına göre öğrenciler sorunsuz bir şekilde ortaöğretim kurumlarına yerleşebilirken bu sonuçlarla öğrencilerin başarı durumlarının izlenmesi mümkün olamamıştır. Bu durumun en temel sebebi Büyüköztürk'ün (2016) de ifade ettiği gibi farklı sınıf düzeylerinden elde edilen puanların birbirine eşitlenememesidir. Bu nedenle öğrencilerin bir üst kademeye geçerken göstermiş olduğu gelişim ve değişim süreci kayıt altına alınamamıştır (Büyüköztürk, 2016).

Bununla birlikte MEB'in SBS'ye ilişkin değerlendirme raporu incelendiğinde SBS'nin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda güncellenen öğretim programları ile uyumlu olmadığının ifade edildiği görülmektedir (MEB, 2010). Bu nedenle programlarda yer alan konu ve kazanımların doğasına uygun olarak ölçülemediği belirtilmiştir. Bu durumun sonucunda sınav sonuçlarının öğrenci başarıları için yeterli bir gösterge olmadığı ve sınavın bir ölçme aracında bulunması gereken özellikleri yeterli düzeyde karşılamadığı yönünde değerlendirmeler yapılmıştır. Bununla birlikte SBS'nin eğitim süreçleri ile beraber veliler ve öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri de göz önünde bulundurularak SBS uygulamasına son verilmesi ve tamamen uzun vadede öğrencilerin herhangi bir sınav sistemine tabi olmaksızın

ortaöğretime geçişlerini sağlayacak bir sistem üzerinde gerekli çalışmaların planlanması MEB (2010) raporunda dikkat çeken öneriler arasında yer almıştır. SBS 2013 yılında sadece 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulanmış ve 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle yerini başka bir merkezi sınava bırakmıştır (Aslan, 2017).

2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle SBS'nin kaldırılmasıyla yürürlüğe giren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) uygulamasını SBS'den ayıran önemli özellikleri olmuştur. Öncelikle dayandırıldığı temel felsefesi bakımından bu iki uygulama birbirinden farklıdır. SBS ortaokul eğitiminin tüm yıllarında öğrencilerin göstermiş olduğu gelişimi izlemeyi temel alan bir uygulama iken TEOG öğrencilerin kendi doğal ortamlarında girmiş oldukları ortak yazılılardan bir tanesinin daha sistemli ve kontrollü olarak uygulanmasını esas almıştır. TEOG uygulama esasları bakımından öğrenciler açısından önemli avantajlara sahiptir. Bunlardan ilki öğrencilerin kendi sınıflarında eğitim öğretimin devam ettiği süre içinde ve sınav atmosferinden ziyade ortak yazılı sınavı ikliminin hâkim olduğu koşullarda sınava girmeleridir. Böylece sınava hazırlık sürecinde okullar merkeze alınmış ve dersanelere olan ihtiyaç en aza indirgenmiştir (MEB, 2013a; Görmez ve Coşkun, 2015). Bu durum TEOG uygulamasının öğrencinin akademik başarısı üzerinde öğretmenin ve okulun etkisinin artırılması amacıyla önemli ölçüde hizmet etmiştir. Böylece öğrencilerin okul devamlılığının sağlanması öğretmenleri ile kurdukları bağın güçlenmesi hedeflenmiştir. Bununla beraber hastalık gibi sebeplerle sınava giremeyen öğrencilere yönelik telafi sınav uygulamasının olması, düzeltme formülünün kullanılmaması, öğrenci başarılarının değerlendirilmesinin geniş bir zaman diliminde yapılması ve böylelikle öğrencilerin sınav kaygısının azalması TEOG'un güçlü yönleri arasında gösterilmiştir (MEB, 2013b; Kuzu vd., 2019).

TEOG, her eğitim öğretim döneminde bir kez uygulanması suretiyle gerçekleştirilmiştir. Sınavın soruları sekizinci sınıf düzeyindeki ve akademik takvime uygun olarak işlenen Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil derslerine ait konu ve kazanımları yoklayacak şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2013b). Sınavdaki toplam soru sayısı 120'dir. Öğrencilerin sınav puanı 120 soru üzerinden hesaplanmıştır.

Sınavların sadece 8. sınıf konu kazanımlarından oluşması ve akademik takvime göre sadece işlenen konulardan soru sorulması nedeniyle özellikle TEOG'un birinci uygulaması kapsam geçerliğinin sağlanamayacağı gerekçesiyle toplumun çeşitli katmanları tarafından eleştirilmiştir. Ayrıca her eğitim öğretim döneminde uygulanan ve dolayısıyla yılda iki kez yapılan bu sınavlara ait sonuçların birbirinin yerine kullanılabilir olmaması nedeniyle öğrencilerin gelişimleri değerlendirilememiştir. Bununla birlikte TEOG uygulamasının sonucunda yüzlerce öğrencinin aynı puanı alarak birinci olması TEOG'un seçme amacıyla hizmet etmediği yönünde eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Ayrıca belli puan aralıklarında yığılmalar, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları belirleme noktasında TEOG'un yetersiz kaldığının önemli bir göstergesi olmuştur. Öte yandan TEOG'un yerleştirme sürecinin, uygulanma sürecine nazaran daha zor olduğu ifade edilmiştir (Görmez ve Coşkun, 2015). Aynı araştırmaya göre bu durumun nedeni önceki dönemlerden farklı olarak sınav puanıyla öğrenci almayan ortaöğretim kurumlarının Anadolu liselerine dönüşmesi ve bu okulların TEOG puanıyla öğrenci almaya başlamasıdır. Bunun sonucu olarak yerleştirme sistemi öğrencileri sınavla öğrenci alan bütün okulları puan sıralamasına

göre tercih yapmaya zorlamıştır. Bu durumda son SBS uygulamasının sonuçlarına göre 2013 yılında liseye başlayan öğrencilerin yaklaşık yarısı başarı puanlarına göre bir ortaöğretim kurumuna yerleşirken, 2014'te TEOG ile uygulanmaya başlayan yeni yerleştirme sistemi ile bütün öğrenciler başarı puanlarına ve tercih ettikleri okullara göre merkezi olarak ortaöğretim kurumlarına yerleşmiştir. Bu durum, zaten mevcut olan ortaöğretimdeki hiyerarşik yapıyı daha da kuvvetlendirme riskini doğurmuştur (Görmez ve Coşkun, 2015). Bütün bu olumsuzluklarla beraber dönemin eğitim politikaları da göz önünde bulundurularak 2017-2018 eğitim öğretim yılına başlarken TEOG uygulamasına son verilmiş ve bir başka merkezi sınav yürürlüğe girmiştir.

2017-2018 eğitim öğretim yılının başında kamuoyunda Liselere Geçiş Sistemi (LGS) olarak bilinen "Sınavla Öğrenci Alacak Kurumlara İlişkin Merkezi Sınav" yürürlüğe girmiş ve halen uygulanmaya devam etmektedir. Yılda bir kez uygulanan ve 2020-2021 eğitim öğretim yılının sonunda dördüncüsü uygulanacak olan bu sınav içeriği bakımından TEOG'a benzemektedir. Bir başka ifade ile sınavda Türkçe, matematik, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ile yabancı dil derslerine ait 8. sınıf düzeyindeki konu ve kazanımlar yoklanmaktadır. Bir istisna olarak uygulamanın üçüncü yılında Covid-19 salgını nedeniyle eğitim öğretim yılının ikinci yarısında okullar tatil olduğu için sınavın içeriği yalnızca ilgili eğitim öğretim yılının ilk yarısına ait konu ve kazanımlar ile sınırlı tutulmuştur. Bununla beraber soruların yapılandırılma şekli bakımından TEOG'dan farklıdır. Yeni sistemdeki soruların TEOG'a göre daha üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olarak yapılandırıldığı görülmektedir (Ekinci ve Bal, 2019). Yeni sistem MEB tarafından ilk kez açıklandığında uygulamanın sayısal ve sözel oturum olmak üzere iki aşamada gerçekleştirileceği, toplam soru sayısının 60 olacağı ve iki oturumun 90 dakikada tamamlanacağı açıklanmıştı. Ancak bu durum sınavın kapsam geçerliğini önemli ölçüde tehlikeye düşüreceği için soru sayısı 90'a ve sınav süresi 135 dakikaya çıkarılmıştır. Yeni sistemin ilk uygulamasından sonra üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü sorulardan dolayı öğrenciler özellikle sayısal oturum için ayrılan sürede soruların tamamına erişememe problemi yaşamıştır. Bu nedenle sistemin ikinci uygulamasında sayısal oturum için 20 dakika ek süre verilmiştir. Bu noktadan hareketle sınavın uygulama esaslarının sınavın sonuçlarına göre şekillendiği ifade edilebilir.

### **Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirmesi (ABİDE)**

PISA ve TIMSS gibi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ölçülebildiği ve öğrenci başarıları üzerinde etkili olabilecek faktörlerin belirlendiği çalışmalar ülkelerin eğitim politikalarına yön vermek açısından önemlidir. Ancak bu uygulamalara Türkiye de dâhil olmak üzere dünyanın birçok ülkesinin katılması nedeniyle ortak bir çerçeve kullanılmaktadır (MEB, t.y.). Bu nedenle milli eğitim bakanlığı sadece ülkemiz özelinde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin izlenmesine, araştırılmasına ve değerlendirilmesine yönelik bir sistem geliştirmiştir (MEB, 2017; MEB, 2019). ODSGM tarafından oluşturulan ve Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesi olarak adlandırılan bu sistem, öğrencilerin akademik becerilerinin izlenmesi amacıyla geliştirilen süreç odaklı bir değerlendirme sistemidir (MEB, 2019d). Bu proje kapsamında üst düzey düşünme becerilerinin de ölçülebildiği açık uçlu sorular da dâhil olmak üzere farklı soru türleri kullanılmaktadır. Böylece öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey

bilişsel becerileri işe koşabilme durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır (<http://abide.meb.gov.tr/>). Bununla birlikte bu çalışmaya katılan dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okulda edindikleri bilgileri gerçek yaşam durumlarında kullanabilme becerileri ölçülmektedir (MEB, 2019d).

ABİDE Projesi kapsamında her bir il için temsili bir örneklem belirlenmektedir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra il milli eğitim müdürlükleri tarafından araştırma sonuçlarını içeren ABİDE il değerlendirme raporları ve milli eğitim bakanlığı tarafından ABİDE ulusal raporları hazırlanmakta ve kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Raporlarda yer alan sonuçlar doğrultusunda her ilin kendine özgü eğitim profiline dair geri bildirimlerin verilmesi sağlanmaktadır. İki yıllık periyotlarla uygulanan ABİDE araştırması eğitim çıktılarının ülke genelinde ve iller özelinde düzenli olarak izlenmesine imkân sağlamaktadır (MEB, 2019c).

İki yıllık periyotlarla gerçekleştirilen bu projenin sekizinci sınıf düzeyindeki iki uygulamasından elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler derslerinin tamamı için alt yeterlik düzeylerinde yer alan öğrenci yüzdesinin 2018 döngüsünde 2016 döngüsüne göre daha az sayıda öğrencinin olduğu görülmektedir (MEB, 2019c; MEB, 2017). Elde edilen bu sonuca göre öğrencilerin ABİDE 2018 döngüsünde daha yüksek bir başarı performansı gösterdiği ifade edilebilir. 2018 döngüsü dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin katıldığı ilk uygulama olduğu için karşılaştırma sonuçları sadece sekizinci sınıf düzeyi ile sınırlı kalmıştır. ABİDE kapsamında dördüncü, sekizinci ve onuncu sınıf düzeylerindeki öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin belirlenmesi MEB'in 2021 yılı hedefleri arasındadır. Bu durumda bundan sonraki ilk ABİDE uygulamasında dördüncü sınıf öğrencilerine ait sonuçların da karşılaştırılması mümkün olacaktır.

ABİDE 2018 döngüsüne ait raporlarda 2016 döngüsüne ait raporlardan farklı olarak duyuşsal özellikler ile birlikte demografik bilgilere ait analiz sonuçlarına da yer verilmiştir (MEB, 2019c). Bu sonuçlara göre dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerin eğitim hedeflerinin ölçülen alanlardaki başarı puanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre sosyoekonomik düzey ile evdeki kitap sayısının ve kitap okumaya ayrılan sürenin iki sınıf düzeyinde de akademik başarı ile pozitif yönlü ilişki gösterdiği belirlenmiştir (MEB, 2019c; MEB, 2019d).

ABİDE araştırması kapsamında öğretmen ve yönetici anketlerinden elde edilen verilere ait analiz sonuçları da önemli bulgular içermektedir. Elde edilen en önemli bulgulardan biri öğretmen ve yöneticilerin kıdeme bağlı mesleki deneyimlerinin artmasıyla öğrencilerin akademik becerilerinin de artmasıdır (MEB, 2019c; MEB, 2019d; MEB, 2017).

ABİDE projesinin dışında 2023 vizyonunda da ifade edildiği gibi ülkemizin eğitim sisteminin işleyişini öğrencilere ait akademik göstergeler üzerinden takip etmek amacıyla biçimlendirici bir değerlendirme yapılmaksızın "Öğrenci Başarı İzleme Araştırması" MEB tarafından başlatılmıştır (MEB, 2019b).

### **Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA)**

MEB öğrenci başarısı izleme araştırması kapsamındaki ilk uygulamasını 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 4. , 7. ve 10. sınıf düzeylerinde uygulamıştır. Bu uygulama

Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırmasıdır (TMF-ÖBA). ODSGM tarafından gerçekleştirilen bu uygulama ilgili sınıf düzeylerinde öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri ders-lerinde kazanmış oldukları bilgi ve becerilerini izlemek amacıyla yapılmaktadır. Çalışmada öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında akademik düzey-lerinin belirlenmesi, öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için öğrencilere ve öğretmenlere geribildirim verilmesi hedeflenmektedir. Çalışma sonuçları öğrencilerin bu alanlardaki akademik durumunu iyileştirmek için gerçekleştirecekleri çalışmalara yön vermesi açısından önem teşkil etmektedir (MEB, 2019e).

Çalışmanın bugüne kadar sadece 4. sınıf düzeyindeki uygulamanın sonuçlarına ait değerlendirme raporu kamuoyu ile paylaşılmıştır. Uygulamada yer alan sorular temel, orta ve üst düzey bilişsel alan basamaklarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra öğrencilere, velilere ve öğretmenlere uygulanan anketler üzerinden akademik başarı üzerinde etkili olan faktörler de belirlenmektedir.

Araştırmanın öne çıkan bulguları öğrencilerin Türkçe ve matematik alt testlerindeki puan dağılımları normal dağılım ile benzerlik gösterirken fen bilimleri alt testinden elde edilen puan dağılımları sola çarpıktır. Bu durumda öğrencilerin en başarılı olduğu alt testin fen bilimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2019e).

Araştırmada öğrenci başarıları ile ilişkili olan faktörler de belirlenmiştir. Bunlardan biri öğrencilerin yılsonu notlarıdır. Yapılan araştırmada öğrencilerin okulda dördüncü sınıf Türkçe, matematik ve fen bilimleri yılsonu notları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin matematik ve fen bilimleri derslerinden aldıkları yılsonu notları ile her bir dersin alt testine ait başarı puanları arasında yüksek düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte Türkçe dersinden alınan yılsonu notları ile ilgili testin başarı puanları arasındaki ilişki orta düzeyli çıkmıştır (MEB, 2019e).

Araştırma kapsamında öğrenci başarıları üzerinde etkisi olan değişkenler de incelenmiştir. Bu değişkenlerden biri öğrencilerin eğitim hedefidir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eğitim hedefinin öğrenci puanları üzerindeki etkilerinin “küçük” olduğu görülmüştür (MEB, 2019e). ABİDE 2016 ve ABİDE 2018 döngülerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise öğrencilerin eğitim hedefinin öğrenci başarı puanı üzerinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir (MEB, 2019c; MEB, 2019d; MEB, 2017).

TMF-ÖBA uygulamasında öğrenci başarıları üzerinde etkisi olabilecek öğretmen ve yönetici özellikleri de incelenmiştir. Bunlardan ikisi öğretmenlerin ödev verme sıklığı ile öğretmen ve yöneticilerin kıdeme bağlı mesleki deneyimleridir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ödev verme sıklığı ile öğretmen ve yöneticilerin mesleki deneyimin öğrenci puanları üzerinde düşük bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. ABİDE 2016 ve ABİDE 2018 sonuçlarında ile bu etkinin önemli olduğu belirlenmiştir (MEB, 2019c; MEB, 2019d; MEB, 2017).

#### **Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı**

2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm öğretim kademelerinde geçerli olmak üzere güncellenen öğretim programları incelendiğinde en köklü değişimlerden birinin Türkçe öğretim programında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yeni Türkçe öğretim programlarında yer

alan kazanımların okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere anadilin dört temel becerisinin dikkate alınarak yapılandırıldığı ifade edilebilir. Bununla beraber öğrencilerin anadil becerilerinin ölçüldüğü merkezi sınavlar ile ulusal ve uluslararası izleme çalışmaları öğretim programlarında yer alan bu kazanımların ölçülmesinde yetersiz kalmıştır. Bu nedenle öğrencilerin anadil yeterliklerinin dört temel beceriye göre ölçülmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda 2023 vizyonu doğrultusunda MEB'in 7. sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde pilot çalışmasını tamamladığı ve uygulama sonuçlarını içeren değerlendirme raporunun yayımlandığı Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı öğrencilerin anadil yeterliklerinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sınav 15 ilimizde kurulan dil laboratuvarlarında tamamen elektronik ortamda gerçekleştirilmiş olup standart dil ölçüm araçlarıyla pilot uygulamasının tamamlandığı ilk geniş ölçekli uygulamadır. Öğrencilerin anadil yeterliklerinin ölçülmesi ve ortak bir çerçevede belirlenen değerlendirme ölçütleri uluslararası düzeyde kabul edilen standartlara uygun şekilde gerçekleştirilmiştir (MEB, 2020b).

Pilot çalışma sonuçları incelendiğinde kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin dört temel dil becerisi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ve bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Bununla birlikte anne ve baba eğitim düzeyinin dört dil becerisi üzerinde etkisi olan önemli bir değişken olduğu ortaya koyulmuştur. Dört temel dil becerisi üzerinde etkisi incelenen bir diğer değişken okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitiminin yazma, dinleme ve okuma alanları üzerinde görece olarak anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Ancak okul öncesi eğitimin konuşma alanı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin yazma, dinleme ve okuma alt testlerindeki başarıları görece yüksektir ancak konuşma becerisi üzerinde okul öncesi eğitim almanın anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür (MEB, 2020b). Bununla birlikte okul öncesi dönemde kazandırılan sözel becerilerin uzun vadede dil gelişimine olumlu etkilerinin olduğu kanıtlanmıştır (Storch & Whitehurst, 2002).

### **Ortak Sınavlar**

Öğrenci başarılarının izlenmesi ve değerlendirilmesi kapsamında yürütülen çalışmalardan bir tanesi de iller düzeyinde gerçekleştirilen ortak sınavlardır. MEB'e bağlı teşkilat yapısının değişmesiyle illerde kurulan ölçme ve değerlendirme merkezleri tarafından uygulanan ortak sınavlarda öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek ve tespit edilen konu ve kazanım eksiklerinin giderilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2019f ; MEB, 2019g). Bununla birlikte okullarda ölçme ve değerlendirme süreçlerinde okullar arasındaki senkronizasyonun sağlanması, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama noktasındaki etkililiğinin belirlenmesi, sınav sonuçlarına göre branş, okul, ilçe ve il düzeyinde değerlendirmelerin yapılması ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeni eğitim öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve mevcut stratejilerin iyileştirilmesi amacına da hizmet etmektedir (MEB, 2019h).

Ortak sınavların gerçekleştirildiği her branş için çok sayıda alan uzmanının görüş ve önerileri ile hazırlanan ve pilotlama çalışmaları tamamlanan sorular kullanılmaktadır (MEB, 2019h). Ortak sınavlar oluşturulurken sınavın kapsam geçerliğinin yüksek olması, öğrencilerin başarı durumlarını objektif olarak ölçmek ve sınavlardan elde edilen sonuçlara göre öğrencilere kazanım eksikleri doğrultusunda geri bildirim vermek ortak sınavların uygulama amaçları arasındadır (MEB, 2019g). Sınavlar uygulandıktan sonra sınav sonuçlarına ilişkin il, ilçe, okul,

şube ve öğrenci düzeyinde başarı karneleri oluşturularak bütün paydaşlarla paylaşılmaktadır. Ortak sınavlardan elde edilen sonuçlar cinsiyet okul türü gibi farklı değişkenler açısından değerlendirilmektedir (MEB, 2019h).

Ortak sınavlar uygulanırken bazı il ölçme ve değerlendirme merkezleri sınavın uygulandığı alan ile ilgili özyeterlik gibi duyuşsal alanların ölçümüne yönelik ölçme araçları de uygulamaktadır. Bu envanterlerden elde edilen sonuçlar tıpkı ortak sınav sonuçlarında olduğu gibi farklı değişkenlere göre değerlendirilip yorumlanmaktadır (MEB, 2019g; MEB, 2019f). Bu yönüyle ortak sınavların uygulandığı il ölçeğinde kapsamlı bir izleme araştırma faaliyeti olduğu ifade edilebilir (MEB, 2019g).

### Tartışma

Hızla gelişen teknoloji ile birlikte ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücündeki değişim okullarda öğrencilere sunulan öğretim programlarının bütün boyutlarında olduğu gibi ölçme ve değerlendirme boyutunda da önemli değişikliklere neden olmuştur. Öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutundaki bu değişiklikler Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısında da önemli değişimlere neden olmuştur.

2014 yılına kadar Türkiye’de ulusal düzeyde uygulanan merkezi sınavlar ve uluslararası düzeyde uygulanan izleme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı’nın bünyesinde farklı genel müdürlükler tarafından gerçekleştirilmekteydi. 2014 yılında ODSGM’nin bağımsız bir genel müdürlük olarak merkez teşkilatta yerini almasıyla birlikte ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen bütün sınav uygulamaları aynı çatı altında birleştirilmiştir. Aynı zamanda ODSGM’nin kurulmasıyla birlikte başta uluslararası izleme çalışmaları olmak üzere ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin önemli ölçüde hız kazandığı görülmektedir. Bu çalışmalara ait uygulama aşamalarının tamamlanmasının ardından uygulama sonuçlarının hızlı bir şekilde ulusal raporlarla kamuoyuna sunulabilmesi önemli bir gelişmedir. Bununla birlikte ODSGM’nin kurulması merkezi sınavlar dışında ülkemiz özelinde yapılabilecek izleme ve araştırma çalışmalarının uygulanması için de önemli bir zemin oluşturmuştur.

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarını önemli ölçüde etkileyen bir diğer değişiklik de taşra teşkilatının yapısında gerçekleşmiştir. Taşra teşkilatlarına bağlı olarak her ilde ölçme ve değerlendirme merkezlerinin kurulması sağlanmıştır. İl ölçme ve değerlendirme merkezlerine verilen görev ve sorumluluklar sayesinde ulusal ve uluslararası izleme ve araştırma çalışmalarının iller düzeyinde koordinasyonu sağlanarak verilerin toplanması, analizi, değerlendirilmesi ve raporlanması gibi karmaşık süreçler daha kısa sürede ve kolaylıkla tamamlanabilmektedir.

Eğitimde gerçekleştirilen ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemizde de uygulanan uluslararası izleme araştırma faaliyetleri, uygulamaya katılan ulusların mevcut eğitim durumlarını görmelerine ve diğer ülkeler ile karşılaştırma yapmalarına imkân sağlamaktadır. Bu çerçevede uluslararası uygulamaların önemi her geçen gün artmakta ve bu önem doğrultusunda uygulamalara olan katılım da artış göstermektedir. Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen bu çalışmalara dâhil olan ülkeler uygulama sonuçlarından yeni eğitim politikalarını oluşturmak ve mevcut politikalarını da geliştirmek amacıyla yararlanmaktadır (MEB, 2019a).



Ülkemizde uluslararası araştırma sonuçlarının açıklandığı dönemler sıcak tartışmalara sahne olmaktadır. Bu tartışmalar eğitim sistemimizin bütün öğelerinin güçlenmekte olan ve güçlendirilmesi gereken alanlarının tespit edilmesi yönünde hayata geçirilecek olan uygulamaları önemli ölçüde etkilemektedir. Öte yandan uygulanan bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ülkelere ait başarı sıralamaları da ülkemizde eğitimciler, araştırmacılar ve akademisyenler arasında tartışılan öncelikli konular arasında yer almaktadır. Buna göre elde edilen uygulama sonuçlarına eğitim dünyasında araştırmanın amaçlarının dışında kalan bir anlam yüklediği ifade edilebilir. Bir başka ifade ile gerçekleştirilen bu uygulamalar ülkelerin eğitim sistemleri hakkında önemli bilgiler vermektedir ancak her bilgiyi vermeye muktedir değildir. Bu nedenle bu uygulamalara ait sonuçlar dikkatli yorumlanmalıdır (MEB, 2019a).

Uluslararası uygulamalara ait sonuçların yorumlanmasında göz önünde bulundurulması gereken önemli faktörler vardır. Bunların en önemlilerinden biri kullanılan veri toplama araçlarının uygulanacak olan ülkeye göre yanlılık gösterme durumudur. Uluslararası uygulamalarda uyarlanan ölçeklerde kullanılan madde formatı, maddelerin içerdiği kelimelerin farklı anlamda kullanımı, madde içeriğinin maddeyi alan bir grubun aşına olması ve çeviriye bağlı olarak maddelerin farklılaşması ve çeviri problemleri olası yanlılık kaynağı olarak görülmektedir (Karakoç-Alatlı ve Çokluk-Bökeoğlu, 2018; Grisay ve Monseur, 2007). Araştırmalara ait sonuçlar değerlendirilirken uyarlanan veri toplama araçlarının kültürlere ve dillere göre yanlılık gösterme/göstermeme durumunun incelenmesi gerekir.

Sonuçların yorumlanmasında göz önünde bulundurulması gereken faktörlerden biri de uygulamaya katılan örneklem özellikleridir. Örneğin TIMSS 2019 uygulamasında örneklem özellikleri alan uzmanları arasında tartışılan önemli konulardan biri olmuştur. TIMSS 2019 döngüsünde bütün katılımcı ülkelerdeki dördüncü sınıf yaş ortalaması 10,2 iken Türkiye’de bu ortalama 9,7 çıkmıştır. Bu nedenle Türkiye’deki uygulama beşinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Gelişim dönemleri açısından önemli olan bu yaş farkı, Türkiye’nin dördüncü sınıf ortalama başarı puanındaki ve sıralamasındaki iyileşmenin olası nedeni olarak değerlendirilmektedir (Gelbal, 2020).

Ülkemizde en az uluslararası uygulamalara ait sonuçlar kadar tartışılan bir diğer konu da MEB tarafından uygulanan ve sonuçları ortaöğretime geçişte kullanılan merkezi sınav sistemleridir. Türkiye’de ortaöğretime geçiş için farklı sistemler uygulanmıştır. Atılğan’ın (2018) da ifade ettiği gibi bu sistemlerin hepsinde de kademeler arası geçişte seçmeye dayalı bir yerleştirme yapılmıştır ve seçme işlemi ise çoktan seçmeli maddelerden oluşan bir sınava dayandırılmıştır. Bu durumda uygulanan merkezi sınavların sadece isimleri ile uygulama ve sonuçlara göre yerleştirme esaslarının birbirinden farklılık gösterdiği ifade edilebilir.

2011 ile 2013 yılları arasında yürürlükte olan merkezi sınav SBS’dir. Daha önce ifade edildiği gibi MEB tarafından yayımlanan SBS değerlendirme raporunda SBS’nin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda güncellenen öğretim programları ile uyumlu olmadığı belirtilmiştir (MEB, 2010). Bu durum mevcut sınav sisteminin değiştirilmesinde etkili olan önemli faktörlerden biridir. Nitekim uzman görüşüne dayalı olarak gerçekleştirilen bir çalışmada yedinci sınıf SBS matematik alt testinde yer alan maddelerin geçerli kazanımları ölçtüğü ve geçerli kazanım dışındaki kazanımları ölçmediği konusunda uzmanlar görüş birliğine varmamıştır (Kelecioğlu vd., 2010). Elde edilen bu bulgu MEB raporları ile tutarlılık göstermektedir (MEB, 2010).

2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle SBS'nin kaldırılmasıyla yürürlüğe giren TEOG sisteminin güçlü yönleri arasında gösterilen özellikleri farklı çalışmaların odağında olmuş ve bu özelliklerin amacına hizmet etmediği ortaya koyulmuştur (Kılıç ve Kelecioğlu, 2016; Şad ve Şahiner, 2016). Bu özelliklerden biri geçerli sebeplerle gerçek sınava giremeyen öğrenciler için mazeret sınavının olmasıdır. Diğer öğrencilerin sınava kendi okullarında girmelerinin sınav kaygısını azaltmasıdır (MEB, 2013b). TEOG'un güçlü yönleri arasında gösterilen gerçek uygulama ile mazeret sınavları üzerine yapılan bir araştırmada Kılıç ve Kelecioğlu (2016) iki uygulamanın madde ve test istatistiklerini karşılaştırmış ve bu istatistiklerin manidar düzeyde birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı araştırmada uzman görüşlerine göre cebir faktöründe olması gereken bazı maddelerin geometri faktörüne yüklendiği görülmüş ve bu durumun ortak sınav ve mazeret sınavının yapı geçerliğini olumsuz bir etkilediği belirtilmiştir. Bu durum bu iki sınav puanının birbirinin yerine kullanılamayacağını önemli bir kanıtı olmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendi okullarında sınava girmelerinin sınav heyecanını azaltacağı düşünülmüştür ancak kendi arkadaşlarıyla birlikte sınava girmeleri sınav aralarında yaptıkları değerlendirmelerden dolayı moral ve motivasyonlarını olumsuz etkilemiştir (Şad ve Şahiner, 2016). Elde edilen bu bulgular TEOG'un uygulama ve değerlendirme esaslarının amacına hizmet etmediğinin göstergesidir.

TEOG'un yürürlükten kaldırılmasının ardından 2017-2018 eğitim öğretim yılının başında kamuoyunda LGS olarak bilinen yeni merkezi sınav sisteminin uygulama esaslarının sistemin ilk uygulamasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda değiştirildiği daha önce ifade edilmişti. Buradaki değişikliğin temel sebebi üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü sorulardan dolayı öğrenciler özellikle sayısal oturum için ayrılan sürede soruların tamamına erişememesiydi. Bu nedenle LGS 2019 uygulamasında sayısal oturum için ek süre verilmiştir. Ancak LGS 2018 kapsamında yürütülen bir çalışmadan elde edilen bulgular ek süre verilmesinin dayandırıldığı gerekçe ile örtüşmemektedir. 2018 LGS uygulamasında kullanılan matematik testinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "uygulama" ve "analiz" basamaklarında bulunan sorulardan oluştuğu ve taksonominin en üst basamaklarında yer alan "değerlendirme" ve "sentez yapma" basamaklarına yönelik sorulara testte yer verilmediği ortaya koyulmuştur (Ekinci ve Bal, 2019).

Büyüköztürk'e (2016) göre ülkemizde ortaöğretim kurumları arasında önemli farkların olmasının devlete ve aileye önemli yansımaları olmaktadır. Öğrenciler görel olarak daha nitelikli eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanabilmek için başarı sıralaması ve çıktıları iyi olan okullara yoğun talep göstermektedir. Bu durumda milli eğitim bakanlığı bu yoğun talep karşısında öğrenciler arasındaki adaleti sağlayabilmek için çözüm yolları aramaktadır. Kademeler arası geçişlerde uygulanan merkezi sınavlar bu arayışların bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim kontenjanların sınırlı ancak talep yoğunluğunun fazla olduğu durumda her birey için fırsat eşitliğini gözeterek, adaletli, objektif bir yerleştirme yapabilmek için bireyleri merkezi bir uygulamanın sonuçları doğrultusunda başarı durumlarına göre sıralamaktan başka çözüm görünmemektedir (Büyüköztürk, 2016 ; Dinç, Dere ve Koluman, 2014; Yavuz, 2010). Bununla birlikte ülkemizin 2023 vizyonunda orta vadede başta merkezi sınavlara olan ihtiyacın azaltılması ve öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında öğrenme amaçlı destek hizmetlerine erişimini kolaylaştırmak amaçlanmaktadır. Ülkemizdeki okullar arasında önemli farkların olması nedeniyle eğitim öğretim hizmetleri merkezi sınavların gölgesinde kalmakta ve bu sınavlar birer araç olmaktan çıkıp amaç hâline gelmektedir. Bu nedenle okullar

arasındaki eşitsizliğin asgariye indirgenmesi ve dolayısıyla sınav baskısının azaltılması hedeflenmektedir. Ülkemizin 2023 vizyonunda bu hedefe yönelik olarak yapılandırılan çalışmaların, iki temel bileşen üzerine inşa edileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda okullar ve bölgeler arasındaki farkın azaltılması, eğitim sisteminin içindeki bütün öğrencilerin akademik becerilerinin takip edilmesi ve gerekli durumlarda destek sağlanması için gerekli koşulların oluşturulması birinci bileşene yönelik olarak planlanan çalışmalardır. Bununla birlikte sınavların kademeler arası geçişler yerine belli amaç ve yönelimlere sahip çocuklar ve okullar için yapılandırılmasına yönelik çalışmalar ise ikinci bileşen kapsamında atılacak adımlardır (MEB, 2019b).

Ülkemizde en az merkezi sınavlar kadar önemli olan ancak eğitsel tartışmalar arasında fazla yer almayan konulardan biri ulusal düzeyde gerçekleştirilen ve öğrenci başarılarını izlemeyi ve araştırmayı hedefleyen çalışmalardır. Bu çalışmaların kamuoyunda fazla tartışılmamasının bu konuda yeterince farkındalığın olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunlar arasındaki en önemli çalışma ABİDE projesidir.

ABİDE projesi öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini ölçmesi bakımından PISA ve TIMSS gibi uluslararası uygulamalara benzetilebilir. Ancak ABİDE'yi bu uluslararası uygulamalardan ayıran en önemli özelliği sosyal bilgiler dersine ait becerileri de ölçmesidir. Ülkelerin öğretim programları incelendiği zaman sosyal bilgiler derslerine ait öğretim programlarının ülkelerin demografik yapısından, sosyo-kültürel özelliklerinden, manevi değerlerinden, bulunduğu coğrafyadan vb. en fazla etkilenen öğretim programı olduğu görülmektedir. Bu nedenle uluslararası düzeyde gerçekleştirilen ölçme uygulamalarına sosyal bilgiler dersi kapsamında kazandırılacak becerilere yer verilememektedir. Bu beceriler ancak ulusal düzeyde gerçekleştirilen uygulamalarla ölçülebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kazandırılan üst düzey düşünme becerilerin ölçülmesinin projenin güçlü yanlarından biri olduğu ifade edilebilir.

ABİDE projesinin döngüleri arasında bir karşılaştırma yapıldığında ulaşılan en önemli bulgulardan bir tanesi ABİDE 2018 döngüsünde daha yüksek bir başarı performansı göstermiş olmasıdır (MEB, 2019c). Bu durumun nedeni 2017-2018 eğitim öğretim yılının başında değişen merkezi sınav sistemi ile ilgili olabilir. Sınavla Öğrenci Alacak Kurumlara İlişkin Merkezi Sınav'da üst düzey düşünme becerilerinin ölçümüne yönelik sorulara yer verileceği yeni sınav sisteminin detayları kapsamında kamuoyuna duyurulmuştur. Yapılan duyurunun ardından ODSGM tarafından merkezi sınava yönelik üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorulardan oluşan bir örnek soru kitapçığı yayımlanmıştır. Merkezi sınava hazırlanan öğrenciler sınava hazırlık çalışmalarını bu sorular üzerinde yürütmeye başlamışlardır. Merkezi sınava hazırlık sürecinin ABİDE 2018 uygulama sonuçlarına da yansdığı ve bu nedenle öğrenci başarı puanlarının ABİDE 2018'de ABİDE 2016'dan daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

ABİDE'nin yanı sıra bir diğer izleme araştırma çalışması olan Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması 4. , 7. ve 10. sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. Daha önce belirtildiği gibi 2018 yılında ilk kez gerçekleştirilen bu uygulamanın 4. sınıf raporu yayımlanmıştır. Bu rapora göre 4. sınıf düzeyinde uygulanan TMF-ÖBA Milli Eğitim Bakanlığı tarafından izleme amacıyla yapılan ve en geniş öğrenci örneğine ulaşılan uygulama olması bakımından önemlidir (MEB, 2019e).

TMF-ÖBA uygulamasında öğrencilerin matematik ve fen bilimleri derslerinden aldıkları yılsonu notları ile her bir dersin alt testine ait başarı puanları arasında yüksek düzeyli ve Türkçe dersinden alınan yılsonu notları ile ilgili testin başarı puanları arasında orta düzeyli bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (MEB, 2019e). Buna göre öğrencilerin fen bilimleri ile matematik derslerine ait yılsonu notlarının Türkçe dersine ait yılsonu notlarına göre öğrencilerin gerçek başarı durumunu daha fazla yansıttığı düşünülmektedir. Bu durumun nedenlerinin araştırılması gerekir. Örneğin ortaya çıkan orta düzeyli ilişkinin sebebinin kullanılan test türleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında kullanılan test ya da madde türünün öğrenci puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Öksüz ve Demir, 2019; Schuwirth, Vleuten ve Donkers; 1996). Türkçe dersi kapsamında not vermek amacıyla uygulanan sınavlarda kullanılan madde türleri ile TMF-ÖBA uygulamasında kullanılan madde türlerinin birbirinden farklı olması muhtemeldir. Buna bağlı olarak yılsonu notlarına göre belirlenen öğrenci başarı durumu ile TMF-ÖBA uygulamasındaki başarı durumları arasındaki ilişkinin orta düzeyli çıkmış olabileceği değerlendirilmektedir.

TMF-ÖBA uygulamasında etkisi test edilen öğrencilerin eğitim hedefi ile öğretmen ve yöneticilerin kıdeme bağlı mesleki deneyimlerinin öğrenci puanları üzerinde küçük etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılrken (MEB, 2019e), ABİDE 2016 ve ABİDE 2018 döngülerinde bu etkilerin önemli olduğu belirlenmiştir (MEB, 2019c; MEB, 2019d; MEB, 2017). İki sonuç birbiri ile tam olarak çelişmese de tam anlamıyla örtüşmemektedir. Bu durumun örneklem seçiminden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada ortaya konulan bütün bu bilgiler ışığında sonuç olarak Milli Eğitim Bakanlığının ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirdiği ve farklı amaçlara hizmet eden önemli ölçme ve değerlendirmeye yönelik önemli çalışmalarının olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar 21. yy. becerilerinin etkisiyle eğitim programlarının hedeflerindeki değişimler doğrultusunda birbirinden farklılaşmaktadır. Daha açık bir ifade ile her bir çalışma farklı becerileri ölçmek amacıyla birbirinden farklılık göstermektedir. Bu çalışmaların sonuçları bilimsel raporlar halinde kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Gerek merkez teşkilatı gerek taşra teşkilatları tarafından yayımlanan bu değerlendirme raporlarının öğretmen ve okul yöneticileri tarafından incelenmesinin ve uygulama sonuçları ile saha uygulamalarının entegrasyonunun önemli olduğu düşünülmektedir. Okuldaki ve sınıf içindeki eğitsel süreçlerin biçimlendirmesinde bu raporlarda yer alan bulguların öğrencilerin eğitim programlarının hedeflerine ulaşmasında ve 21 yy. becerilerini edinmeleri sürecinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin yanı sıra eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyen ve araştırmacıların da bu değerlendirme raporlarını takip etmesinin ve bu raporlarla ilgili öğretmen adaylarında farkındalık oluşturmasının öğretmen adayları için önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Bu çalışmada kaynakların elde edilmesi ve çalışmanın etik onayının alınması ile ilgili süreçler çalışmanın ikinci yazar tarafından tamamlanmıştır. Elde edilen kaynaklar doğrultusunda makale metninin organize edilerek yazılması ve hakem değerlendirmeleri sonucunda yapılması gereken düzeltmeler ise sorumlu ve birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

### Destek ve Teşekkür

Çalışmanın etik onayının alınması sürecinde desteğini esirgemeyen Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na ve Gaziantep Koleji Vakfı Özel Okulları'na teşekkürlerimizi sunarız

### Çatışma Beyanı

Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

### Kaynakça

- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42 (190), 211-236. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6371>
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi* 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/egeefd.363268>
- Baykul, Y. (2011). Ülkemizde Ölçme ve değerlendirmenin dünü – bugünü ve yarını – bugünü. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(0), 1-32.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 6(2), 345-356.
- Ceylan, E., Özdoğan-Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, E., Dere İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.761>
- Ekinci, O. ve Bal, A.P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.
- Gelbal, S. (2020). Ya Çok Başarılı Ya Çok Başarısız. MEB ve eğitim uzmanlarından TIMSS değerlendirmesi: Bu başarı tesadüf değil. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/uzmanlar-timss-sonuclarini-degerlendirdi-bu-basari-tesaduf-degil-41684578> adresinden alınmıştır.
- Görmez, M. ve Coşkun, İ. (2015). 1. Yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş reformunun değerlendirilmesi. 114. <https://www.setav.org/1-yilinda-temel-egitimden-ortaogretime-gecis-reformunun-degerlendirilmesi/> adresinden alınmıştır.
- Grisay, A. ve Monseur, C. (2007). Measuring the equivalence of item difficulty in the various versions of an international test. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 69- 86.

- Karakoç-Alatlı, B. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2018). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA-2012) okuryazarlık testlerinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 1096-1115. doi 10.17051/ilkonline.2018.419357
- Kelecioğlu, H. , Atalay, K. ve Öztürk, N. (2010). Seviye Belirleme sınavı 7. sınıf matematik alt testinin madde hedef uyumu açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 37-43.
- Kılıç, Ö.F. ve Kelecioğlu, H. (2016). TEOG ortak ve mazeret sınavındaki Türkçe ve matematik alt testlerinin psikometrik özelliklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1);33-58.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80.yılında: Ölçme ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/kutlu.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/kutlu.htm)
- Kuzu, Y., Kuzu, O ve Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112- 130.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, (2011). Resmi Gazete ( 14 Eylül 2011). Sayı: 28054
- Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014). Resmi Gazete (14 Mart 2014). Sayı: 28941
- Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği (2018). Resmi Gazete (20 Ekim 2018). Sayı: 30571
- Organization For Economic Co-Operation And Development (2010). TALIS 2008 technical report. <http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf> adresinden alınmıştır.
- Öksüz, Y. ve Güven-Demir, E. (2019). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 259-282. doi:10.16986/HUJE.2018040550
- Schuwirth, L.W.T., van der Vleuten, C.P.M. ve Donkers, H.H.L.M. (1996). A closer look at cueing effects in multiple-choice questions. *Medical Education*, 30(1), 44-49. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1996.tb00716.x>
- Storch, S. A. ve Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şahin-İpek, D., Çetinkaya-aydın, G., Çelikdemir, K. , Demirci-Celep, N. ve Sunar, S. (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (Rapor no:6) <https://tedmem.org/yayin/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine-degerlendirmeler> adresinden alınmıştır.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8,(27), 461-487.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, (2008). 64 Soruda ortaöğretime geçiş sistemi ve seviye belirleme sınavı örnek sorular.

- <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/64sorudaoges/oges64soru.pdf> adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010). Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi araştırması ön raporu. [http://www.meb.gov.tr/earged/earged/sbs\\_deger.pdf](http://www.meb.gov.tr/earged/earged/sbs_deger.pdf) adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; (2013a). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili sıkça sorulan sorular. [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB\\_SSS\\_20\\_09\\_2013.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB_SSS_20_09_2013.pdf) adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; (2013b). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/sunum.pdf> adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; (2013c). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş ortak sınavlar kılavuzu. [http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013\\_OGES\\_Klvz.pdf](http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGES_Klvz.pdf) adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2014). TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 4. sınıf. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/timss/TIMSS-2011-4-Sinif%20Raporu.pdf> adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015). PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor. [http://corumodm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/03154501\\_pisa2012-ulusal-nihai-raporu.pdf](http://corumodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/03154501_pisa2012-ulusal-nihai-raporu.pdf) adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2016a). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal ön raporu. [https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf) adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2016b). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/23161945\\_timss\\_2015\\_on\\_raporu.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161945_timss_2015_on_raporu.pdf) adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2017). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 2016 8. sınıflar raporu. [http://edirne.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_06/08104327\\_ABYDE\\_Turkiye.pdf](http://edirne.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/08104327_ABYDE_Turkiye.pdf) adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu (fen lisesi). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20182215556798-Fen%20Lisesi%20B%C4%B0YOLOJ%C4%B0%20D%C3%96P.pdf> adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2019). Türkçe-matematik-fen bilimleri öğrenci başarı izleme araştırması (TMF-ÖBA)-1:2019 4. sınıf düzeyi (Rapor no:9). Ankara: MEB Yayınları.

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2019a). PISA 2018 Türkiye ön raporu (Rapor no:10). Ankara: MEB Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, (2019b). Mutlu çocuklar güçlü Türkiye 2023 eğitim vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2019c). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 2018 8. sınıflar raporu. Ankara: MEB Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2019d). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 2018 4. sınıflar raporu. Ankara: MEB Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Kocaeli Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme ve Değerlendirme Merkezi, (2019f). Ortak yazılı sınavlar 7. Sınıf il raporu (Rapor no:7). Ankara: MEB Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Niğde Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme ve Değerlendirme, (2019g). 9. sınıf ortak sınavlar matematik dersi raporu, [https://nigdeodm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_05/23130031\\_ortak\\_ana\\_rapor.pdf](https://nigdeodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/23130031_ortak_ana_rapor.pdf) adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Sakarya. Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme ve Değerlendirme, (2019h). 7. sınıf matematik ortak sınav il raporu. [http://sakaryaodm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_06/18154554\\_MATEMATYK7\\_yayimlanan.pdf](http://sakaryaodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/18154554_MATEMATYK7_yayimlanan.pdf) adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2020a). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu (Rapor no:15). Ankara: MEB Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2020b). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot çalışma sonuçları (Rapor no:10). Ankara: MEB Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (t.y.). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) projesi. <http://abide.meb.gov.tr/proje-hakkinda.asp> adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (t.y.). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi. <http://mufredat.meb.gov.tr/Veliler.aspx> adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (t.y.). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması. <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php> adresinden alınmıştır.
- Yavuz, M. (2010). A study on variables that affect class scores of primary education students in placement test. *Elementary Education Online*, 9(2), 705-713.