Köklerden Geleceğe

1. ULUSLARARASI EĞİTİM KONGRESİ

BİLDİRİ KİTABI 1

ANKARA

2025

KONGRE HAKKINDA

I. Uluslararası Eğitim Kongresi, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ana teması altında 14 alt temada 3-4 Haziran 2025 tarihlerinde Ankara'da düzenlenmiştir. Kongrenin hazırlık sürecinde Uluslararası Eğitim Kongresi Bildiri Yükleme Sistemi'ne tüm okul kademelerinden ve üniversitelerden toplam 752 başvuru yapılmıştır. Başvurular, alanında uzman 166 kişilik hakem heyeti tarafından "çift kör" hakem değerlendirmesinden geçirilmiştir. Bilim Kurulu tarafından 662 bildiri değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirme neticesinde 101 sözlü bildiri sahibi sunum yapmaya hak kazanmıştır.

Akademisyenler ve öğretmenler tarafından sunulan 101 sözlü bildiri, beş salonda dört oturum halinde eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin farklı yönlerinin derinlemesine incelendiği bildiri sunumlarında, katılımcıların bütüncül bir görüş kazanması amaçlanmıştır. Kongre alanında 25 poster sunum, poster sahipleri tarafından katılımcıların bilgilendirilmesi amacıyla sunulmuştur.

Kongre kapsamında 3 Haziran 2025 tarihinde ulusal ve uluslararası katılımcıların yer aldığı "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Temelleri ve Küresel Trendler" ile "Eğitimde Yeni Paradigmalar: Yapay Zekâ, Dijital Kültür ve Uluslararası Deneyimler" başlıklı paneller düzenlenmiştir.

4 Haziran 2025 tarihinde "Uluslararası Perspektifler ve Deneyimler" ile "Türkiye'de Yenilikçi Sınıflar Projesi: Teorik Çerçeve ve Pratik Uygulamalar" isimli paneller düzenlenmiştir. Panellere, uluslararası davetliler de bildirileriyle katkıda bulunmuşlardır.

Paydaş kurumlar tarafından kurulan 14 stantta, eğitimdeki yenilikçi uygulamalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dair bilgi paylaşımına olanak tanıyarak, kongreye katılan eğitimcilere ve akademisyenlere faydalı bir kaynak oluşturmuştur.

I. Uluslararası Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı 1-2 içerisinde "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ana teması altında 14 alt temanın bulunduğu 65 tam metin bildiri yer almaktadır.

Uluslararası Eğitim Kongresi'ne teşrifleri ve destekleri için Onursal Başkanımız Millî Eğitim Bakanı Sayın Prof. Dr. Yusuf TEKİN'e şükranlarımızı arz ederiz. Kongrenin gerçekleşmesinde katkılarını esirgemeyen Kongre Başkanı Millî Eğitim Bakan Yardımcısı Sayın Dr. Ömer Faruk YELKENCİ'ye sunduğu imkân ve desteklerinden dolayı teşekkür ederiz. Kongre Yürütme Kurulu Başkanları Ortaöğretim Genel Müdürü Sayın Halil İbrahim TOPÇU ve Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürü Sayın Mustafa CANLI'ya katkılarından dolayı teşekkür ederiz. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumuna, bilim ve değerlendirme kurullarına, öğretmen, uzman ve akademisyenlerimize, konferansa katılan uluslararası davetli konuşmacılara, yurt içinde ve yurt dışında çalışmalar yapan kurumlar ile Bakanlığımızın ilgili genel müdürlüklerine teşekkür eder sevgi ve saygılarımızı sunarız.

Kongre Düzenleme Kurulu

KONGRE DÜZENLEME KURULU

Dr. Yasin ELÇİ	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
Dr. Bilgen KERKEZ	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
Mahmut ÇOLAK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Prof. Dr. Abdulkadir ERDOĞAN	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Dilek TANIŞLI	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. İlker CIRIK	İstanbul Mimar Sinan GSÜ.
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Esma GENÇ	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sami PEKTAŞ	Ankara Müzik ve GSÜ.
Doç. Dr. Selçuk DOĞAN	Southern Georgia Üniversitesi

Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Asiye DEMİR	Beste SARICA	Hasan Mert DAĞDELEN
Dr. Çiğdem GÜLDEN	Berna ÖZDEMİR	Hatice Gülçin SEVEN
Dr. Emre KARATAŞ	Burçin ESMER	Hatice TÜRKOĞLU
Dr. Erçin ŞAHİN	Cemre DİDİKOĞLU	Hüseyin DALKILIÇ
Dr. Mustafa KANDIRMAZ	Çisil Doğa DENİZOĞLU	Nihal ÇATAL
Dr. Serpil ASAR	Deniz TABAKCIOĞLU	Murat DİLEK
Abdulkadir ŞAHİN	Esra Hatun SERT	Mustafa ARGUN
Aysun ÖZBEK ÖĞÜTÇÜ	Esra ÇALHAN	Semra İNAN
Ayşegül CAN	Erva ARSLAN	Serap ŞAHİN GÜNDOĞDU
Ayten BAYTOK	Figen AKPINAR	Sinan NESLİOĞLU
Banu ÖZDEMİR	Gülsüm Senem KICIMAN	Soner SAVAK
Bayram GAYGUSUZ	Hakan AÇIKEL	Yakup SELÇUK

Grafik Tasarım : Mustafa ARGUN

ISBN: 978-975-11-9305-6

Bu yayının tüm hakları T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na aittir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

KONGRE ONURSAL BAŞKANI

Eğitim, toplumların gelişimini ve medeniyetlerin devamlılığını sağlayan en temel unsurlardan biridir. Milletimizin köklü tarihinden, kadim değerlerinden ve insan merkezli anlayışından beslenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; çağın ihtiyaçlarını gözeten, değer odaklı ve nitelikli bir eğitim sistemini inşa etmeyi amaçlamaktadır. Bu model, sadece bilgi aktaran değil; aynı zamanda erdemli, sorumluluk sahibi, düşünme ve üretme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bütüncül bir anlayışın ürünüdür.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin okul öncesinden ortaöğretime uzanan yapısı, öğrenci gelişimini çok boyutlu ele alarak onları akademik başarıya olduğu kadar ahlaki, kültürel ve toplumsal değerlerle de donatmayı esas alır. Bu yaklaşım, eğitimde niteliği artırmanın yanı sıra toplumsal yapıyı güçlendirmeye de katkı sunacaktır.

Bu vizyon doğrultusunda düzenlenen **1. Uluslararası Eğitim Kongresi;** modelin daha derinlemesine anlaşılması, uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi, başarılı örneklerin paylaşılması ve modelin sürdürülebilirliğine yönelik stratejilerin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Eğitim dünyasının farklı paydaşlarını bir araya getiren bu kongrenin, fikir alışverişi ve deneyim paylaşımı yoluyla ülkemiz eğitimine güçlü katkılar sunacağına inanıyorum.

Kongremizin başarılı geçmesinde katkı ve katılımlarını esirgemeyen tüm kurumlara, akademisyenlere, öğretmenlerimize ve emeği geçen herkese teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı

KONGRE BAŞKANI

Eğitim sistemimizin köklü bir dönüşüm sürecinden geçtiği bu dönemde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bireyin zihinsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve ahlaki gelişimini esas alan bütüncül bir anlayışla inşa edilmiştir. Bu model; bilgi, beceri, değer ve eğilimleri bir araya getirerek erdemli ve yetkin bireylerin yetişmesini amaçlayan güçlü bir eğitim vizyonunu temsil etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı olarak bu dönüşümü yalnızca öğretim programlarının güncellenmesi değil aynı zamanda öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yeniden tasarlanması ve öğretim süreçlerinin insana dokunan bir yapıya kavuşturulması olarak görmekteyiz.

3-4 Haziran 2025 tarihlerinde düzenlenen **1. Uluslararası Eğitim Kongresi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli**'nin uygulama sürecine dair çok boyutlu bir değerlendirme zemini sunmaktadır. Kongre kapsamında öğretmenlerden akademisyenlere, okul yöneticilerinden eğitim teknolojisi uzmanlarına kadar geniş bir katılımcı profili yer almış; paneller, sözlü bildiri oturumları ve stant alanları aracılığıyla farklı bakış açıları bir araya getirilmiştir.

Bu vesileyle eğitim sistemimizin gelişimine katkı sağlayan sunumlar, görüşler ve öneriler için tüm eğitim paydaşlarına, akademisyenlere, okul yöneticilerine, öğretmenlerimize, kurum temsilcilerine ve düzenleme kuruluna teşekkür ederim.

Dr. Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Bakan Yardımcısı

KONGRE YÜRÜTME KURULU BAŞKANLARI

HALİL İBRAHİM TOPÇU

ORTAÖĞRETİM GENEL MÜDÜRÜ

MUSTAFA CANLI

YENİLİK VE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ GENEL MÜDÜRÜ

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

ALT TEMALAR

- BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YAPI TAŞLARI
- EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ
- FARKLILAŞTIRMA SÜRECİNİ PLANLAMA VE YÜRÜTME
- HAREZMİ EĞİTİM MODELİ İLE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR
- KÜRESEL EĞİTİM TRENDLERİ İLE MAARİF MODELİNİN UYUMU
- ÖĞRETMEN YANSITMALARI
- ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINDA TANILAYICI GELİŞTİRİCİ (BİÇİMLENDİRİCİ) VE DÜZEY BELİRLEYİCİ DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ
- PAYDAŞ ROLLERİ
- PROGRAM DIŞI ETKİNLİKLER
- PROGRAM DİNAMİKLERİ
- PROGRAM ESNEKLİĞİ
- PROGRAM GELİŞTİRMEDE ÖZGÜN BİR PERSPEKTİF
- SINIF YÖNETİMİ
- ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ

Köklerden Geleceğe

BİLDİRİ KİTABI 1

İÇİNDEKİLER

DOĞA TEMELLİ ATÖLYE VE DENEYİMLE BECERİ ODAKLI ÖĞRENME 2

- Nature-Based Workshop and Skill-Focused Learning Through Experience 2

BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM SÜREÇLERİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMASI 16

- The Reflection of Skill-Based Teaching Processes İn Classroom Practices 16

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ ALAN BECERİLERİ 30

- Religious Education and Instruction Field Specific Skills İn the Century of Türkiye Maarif Model 30

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN OKUDUĞUNU ANLAMAYI ETKİLEYEN ETMENLER AÇISINDAN GÖRÜNÜMÜ 38

- The Turkish Century Education Model Middle School Turkish Language Teaching Program İn Terms of Factors Affecting Reading Comprehension 38

FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BİLEŞENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 50

- Examination of the Physics Curriculum in Terms of the Components of the Century of Türkiye Education Model 50

TÜRKİYE YÜZYILI'NDA FEN ÖĞRETİMİ: SINIF İÇİ PERFORMANS VE ETKİLEYEN DEĞİŞKENLER 60

- Science Education İn The Century of Türkiye: Classroom Performance and Influencing Variables 60

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA YAZMA BECERİSİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE İLİŞKİSİ 68

- The Relationship Between Writing Skills and Problem Solving Skills Within The Scope of Türkiye Century Education Model 68

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ FEN BİLİMLERİ DERSİ İLKOKUL KAZANIMLARININ SOLO TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ 78

- An Analysis Of The Türkiye Yüzyılı Maarif Model Primary School Science Curriculum Learning Outcomes Through The Solo Taxonomy 78

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 88

- The Century Of Turkey Education Model: Teachers'perspectives 88

GAL İSTATİSTİKSEL OKURYAZARLIK MODELİNE GÖRE 5. SINIF MATEMATİK ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ 102

- An Examination of 5th Grade Mathematics Activities Based on Gal's Statistical Literacy Model 102

FEN EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKÂ ENTEGRASYONU: GEREKLİLİK VE UYGULAMALAR....118
- Integration of Artificial Intelligence İn Science Education: Necessity and ApplicationS....118

MAZİDEN ATİYE BİR KÖPRÜ: GEOMETRİK DESENLER....128
- A Bridge From The Past to the Future: Geometric Patterns....128

Z-KİTAP İÇERİKLERİNİN MAARİF MODELİ SOSYAL BİLİMLER ALAN BECERİLERİYLE UYUMLULUĞU....136
- The Compatibility of E-Book Contents With the Social Sciences Area Skills İn the Century of Türkiye Educational Model....136

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTABININ OKUNABİLİRLİĞİ....148
- Readability Of The 5th-Grade Science Textbook Within the Century of Türkiye Education Model....148

EĞİTİMDE YENİLİKÇİ PEDAGOJİK BİR ARAÇ: DİJİTAL EĞİTSEL KAÇIŞ ODASI OYUNLARI....160
- An Innovative Pedagogical Tool İn Education: Digital Educational Escape Room Games....160

MAARİF MODELİ ÇERÇEVESİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İÇİN YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR....172
- Innovative Approaches For Students With Special Needs Within the Framework of the Maarif Model....172

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAMINDA REACT MODELİ İLE HÜCRE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK MİKROSKOP TASARIM TEMELLİ STEM UYGULAMASI....180
- Microscope Design Based Stem Application For Cell Education With React Model İn the Context of Türkiye Century Education Model....180

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN KAPSAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PERSPEKTİFİNDEN ANALİZİ....192
- Analysis of the Social Studies Curriculum From An Inclusive Assessment and Evaluation Perspective....192

HAREZMİ EĞİTİM MODELİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNE ETKİSİ....206
- The Impact of the Harezmi Education Model on Middle School Students' 21st Century Skills....206

HAREZMİ EĞİTİM MODELİ' NDE DOĞA EN İYİ ÖĞRETMENİMİZ, YEŞİL GELECEĞİMİZ....216
- In the Harezmi Education Model, Nature İs Our Best Teacher, Our Green Future....216

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE HAREZMÎ EĞİTİM MODELİYLE ETKİLİ VE DOĞRU TEKNOLOJİ KULLANIMI....230
- Innovative Approaches With Harezmî Education Model....230

DİJİTAL DÜNYADA KAYBOLAN ÇOCUKLUK: İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI ÜZERİNE BİR İNCELEME 240

- Lost Childhood in the Digital Word: An Investigation into Technology Addiction among Primary School Students 240

HAREZMİ KÜTÜPHANESİ İLE KİTAPLARA YOLCULUK 248

- A Journey to Books with the Khwarezmi Library 248

STEAM UYGULAMALARININ TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDEKİ YERİ 256

- The Place of STEAM Applications in the Turkish Century Education Model Harmonization of the Education Model with Global Education Trends 256

FRONESİS, İNFORMAL MUHAKEME VE YAPAY ZEKÂ: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÜZERİNE FELSEFİ İNCELEME 264

- Phronesis, Informal Reasoning, and Artificial Intelligence: A Philosophical Inquiry İnto the Türkiye Yüzyılı Maarif Model 264

KÜRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ İLE TYMM UYUMUNUN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ 272

- Examining the Compatibility of Global Citizenship Education With Tymm According to Teachers' Views 272

YENİ NESİL VATANDAŞLIK KAVRAMLARI ÇERÇEVESİNDE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ (TYMM) 284

- Türkiye Century Education Model Within the Framework of New Generation Citizenship Concepts 284

ERASMUS+ PROGRAMI'NIN ÖĞRENCİLERİN GİRİŞİMCİLİK ÇAPALARI ÜZERİNE KATKISI: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ PERSPEKTİFİ 298

- The Contribution of the Erasmus+ Programme to Students' Entrepreneurship Anchors: A Perspective From the Century of Türkiye Education Model 298

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NİN VATANDAŞLIK EĞİTİMİ ÜZERİNE İNCELENMESİ 310

- An Examination of the Turkey Century Maarif Model on Citizenship EducationThe Alignment of the Maarif Model with Global Education Trends 310

TYMM ORTAK METNİNİN KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ 324

- An Examination of the Türkiye Century Education Model Common Text İn The Context of Inclusive Education 324

ERASMUS+ HAREKETLİLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN PEDAGOJİK YAKLAŞIMLARINA ETKİSİ VE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İLE BAĞLANTISI 338

- The Impact of Erasmus+ Mobility on Teachers' Pedagogical Approaches İn the Context of the Türkiye Century Education Model 338

BİR KÜRESEL EĞİTİM TRENDİ OLAN EĞİTİM KOÇLUĞU PERSPEKTİFİNDEN MAARİF MODELİ 346
- Educational Coaching As A Global Trend: A Perspective on the Maarif Model the Alignment of Global Educational Trends With the Maarif Model.....346

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NE İLİŞKİN METAFOR ANALİZİ: GAZİANTEP ÖRNEĞİ..... 360
- A Metaphor Analysis of the Türkiye Century Maarif Model: The Case of Gaziantep 360

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNİN ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN METAFORİK ANALİZİ.....374
- A Metaphorical Analysis of the Century of Türkiye Education Model From Teachers' Perspectives.....374

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNİN SAHADAKİ YANSIMALARI: ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN DURUM TESPİTİ..... 386
- Reflections of Türkiye's Century Education Model İn the Field: Assessment of the Situation From the Teacher's Perspective 386

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 398
- Examining Teachers' Opinions on the Century of Türkiye Education Model.....398

Köklerden Geleceğe

Doğa Temelli Atölye ve Deneyimle Beceri Odaklı Öğrenme

Şenol TAŞKARA[1], Aykan SANCI[2], Uğur MENEKŞE[3], Deniz YAVUZ[4], Caner CANDEMİR[5]

1 Öğretmen, Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu, senoltaskara@gmail.com.

ORCID: 0009-0000-2391-1577

2 İlçe Millî Eğitim Müdürü, Kavak İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, aykan55@hotmail.com.

3 İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü, Kavak İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, ugur_menekse@hotmail.com.

4 Öğretmen, Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu, dnzarsln87@hotmail.com.

5 Öğretmen, Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu, Candemir_55@hotmail.com.

Öz

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bireyin çok yönlü gelişimini esas alan, değer temelli ve beceri odaklı felsefesinin, okul dışı öğrenme ortamları aracılığıyla nasıl hayata geçirilebileceğini araştırmaktadır. Özellikle Samsun'un Kavak ilçesindeki Kavak Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'nda sürdürülen doğa temelli ve disiplinlerarası öğretim uygulamaları incelenmiştir. Nitel bir yaklaşımla, betimsel durum çalışması deseni kullanılarak, öğretmen ve öğrenci anlatımları ile çalışmalar üzerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, okulun üretim odaklı atölye çalışmaları, doğa gözlemleri, fiziksel aktivite alanları ve toplumsal iş birliği ile Maarif Modeli'nin bütüncül gelişim, değerler eğitimi ve yaşam becerileri hedeflerine ulaştığını göstermektedir. Bu modelin kırsal bölgelerdeki okullarda yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliği için somut öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *doğa temelli öğrenme, beceri temelli öğretim, atölye çalışmaları, deneyimsel öğrenme, disiplinlerarası eğitim.*

Nature-Based Workshop and Skill-Focused Learning Through Experience

Abstract

This study investigates how the Turkey Century National Education Model's philosophy, based on holistic individual development, values, and skills, can be implemented through out-of-school learning environments. Specifically, it examines nature-based and interdisciplinary teaching practices conducted at Kavak Köseli Mathematics Workshop Nature and Science School in Kavak, Samsun. Employing a qualitative approach with a descriptive case study design, data obtained from teacher and student narratives and works were analyzed. Findings indicate that the school's production-oriented workshops, nature observations, physical activity areas, and community collaboration successfully achieve the National Education Model's goals for holistic development, values education, and life skills. Concrete recommendations are provided for disseminating and sustaining this model in rural schools.

Keywords: *nature-based learning, skill-based teaching, workshop activities, experiential learning, interdisciplinary education.*

Giriş

Günümüz eğitim paradigmaları, bilginin aktarımından öte, bireyin çok yönlü gelişimine odaklanmaktadır. Bu dönüşümün somut yansıması, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'dir. Model, bireyin akademik başarısının yanı sıra zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve ahlaki boyutlarda bütüncül gelişimini hedefler (MEB, 2023). Maarif Modeli, çağın gereklerini milli değerlerle harmanlayarak, bilginin ezberinden ziyade anlamlandırılması, değerlerin içselleştirilmesi, becerilerin geliştirilmesi ve yaşamla ilişkilendirilerek uygulanabilir hale getirilmesini amaçlar. Bu felsefe, eğitimi sınıf duvarları dışına taşıyarak, bireyin yaşam boyu öğrenme serüvenindeki tüm deneyimleri kapsar.

Bu bağlamda, okul dışı öğrenme ortamları, Maarif Modeli'nin önemli dayanaklarındandır. Okul dışı öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye karşı daha ilgili, sorumlu ve üretken bireyler olarak yetişmesine katkı sağlar (Özdemir ve Yılmaz, 2023). Yıldız ve Taş (2022) da sınıf dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci katılımıyla deneyimsel öğrenmeyi desteklediğini vurgular. Bireylerin doğayla, toplumla ve bilimsel bilgiyle doğrudan bütünleştiği uygulamalı öğrenme alanları, çağdaş eğitimin ayrılmaz parçasıdır. Özellikle doğa temelli eğitim uygulamaları; öğrencinin çevresini tanımasına, gözlem yapmasına ve çevreye sorumluluk geliştirmesine önemli katkılar sunar (Karaoğlu, 2024; Uçar ve Demirtaş, 2023). Bu yaklaşımlar, teorik bilgiyi gerçek dünya bağlamında deneyimleyerek içselleştirmeyi sağlar.

Bu bildiride, Maarif Modeli'nin ilkeleri doğrultusunda Samsun'un Kavak ilçesinde faaliyet gösteren Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'ndaki doğa temelli ve disiplinlerarası öğretim uygulamaları ele alınmıştır. Kırsal bir bölgede yer almasına rağmen, bu okul doğa ile iç içe, yenilikçi ve üretim temelli bir eğitim modeliyle öğrencilerine zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunmaktadır. Okuldaki etkinlikler; fen, matematik, mühendislik, doğa gözlemi, üretim atölyeleri ve yaşam becerileri gibi birçok alanı bir araya getirerek, Maarif Modeli'nin sahadaki somut karşılığını bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymaktadır.

Bu bildirinin temel amacı, Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'ndaki uygulamaların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile nasıl örtüştüğünü somut örneklerle açıklamak, bu özgün uygulamaların yaygınlaştırılabilirliğini vurgulamak ve modern eğitimde doğa temelli, deneyimsel ve beceri odaklı modellerin önemini ortaya koymaktır. Bu çalışma, Maarif Modeli'nin teorik çerçevesini pratik bir örnek üzerinden somutlaştırması ve kırsal bölgelerdeki eğitim olanaklarının zenginleştirilmesine yönelik vizyon sunması açısından alanyazına katkı sağlamayı hedefler.

Literatür Taraması

Bu bölümde, çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, doğa temelli öğrenme, beceri odaklı ve deneyimsel öğrenme, disiplinlerarası eğitim ve üretim temelli öğrenme gibi anahtar kavramlar ele alınacak, Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'nun uygulamalarının teorik temelleri ortaya konacaktır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2023'te tanıtılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk eğitim sisteminde kapsamlı bir dönüşümü hedefler. Model, küresel dünyada yetkin bireyler yetiştirmenin yanı sıra, milli ve manevi değerlere bağlılığı da ön planda tutan bir eğitim felsefesine sahiptir (MEB, 2023). Temelinde, öğrencinin çok yönlü gelişimini esas alan bütüncül eğitim yaklaşımı bulunur; bilişsel gelişimleriyle birlikte duygusal, sosyal, fiziksel ve ahlaki gelişimlerini de kapsar. Maarif Modeli, "değer temelli", "beceri odaklı" ve "üretim merkezli" bir anlayışla, bilginin ezberinden ziyade, anlamlandırılmasını ve yaşamla ilişkilendirilerek uygulanabilir hale getirilmesini vurgular.

Modelin önemli bir ayağı da okul dışı öğrenme ortamlarının entegrasyonudur. Bu yaklaşım, öğrenmenin sadece sınıf duvarları içinde değil, hayatın her alanında devam eden bir süreç olduğu fikrini pekiştirir. Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin motivasyonunu, sorumluluk duygularını ve üretkenliğini artırır (Özdemir ve Yılmaz, 2023).

Doğa Temelli Öğrenme

Doğa temelli öğrenme, öğrencilerin doğal ortamlarla doğrudan etkileşim kurarak bilgi, beceri ve değerler kazanmasını sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Doğal dünyanın bir "sınıf" olarak kullanılmasına dayanır; öğrencilere gözlem, keşfetme, problem çözme ve eleştirel düşünme fırsatları sunar (Karaoğlu, 2024).

Doğada öğrenme, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimi ve çevreye karşı tutumları üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Araştırmalar, doğa temelli eğitim alan çocukların daha yüksek problem çözme becerileri, artan yaratıcılık ve çevreye daha duyarlı tutumlara sahip olduğunu göstermektedir (Uçar ve Demirtaş, 2023). Şahin (2022), sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerini de önemli ölçüde desteklediğini belirtir.

Beceri Odaklı ve Deneyimsel Öğrenme

Beceri odaklı öğrenme, bilginin nasıl kullanılacağını ve uygulanacağını öğretmeye odaklanır. Günümüzün hızla değişen dünyasında adaptasyon, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerileri önem kazanmaktadır.

Deneyimsel öğrenme, John Dewey'in "yaparak öğrenme" ilkesiyle öne çıkar. Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsüyle teorik temelleri sağlamlaştırılmış bir yaklaşımdır. Bu modele göre öğrenme, bireyin deneyime katılması, yansıtması, kavramlar oluşturması ve yeni durumlarda test etmesiyle gerçekleşir. Atölye çalışmaları ve doğa temelli uygulamalar, öğrencilere doğrudan deneyim fırsatları sunarak soyut kavramları somutlaştırmalarına ve becerilerini gerçek yaşam bağlamında geliştirmelerine olanak tanır. Yıldız ve Taş (2022), sınıf dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci katılımıyla deneyimsel öğrenmeyi desteklediğini vurgular.

Disiplinlerarası Eğitim Yaklaşımı

Disiplinlerarası eğitim, farklı akademik disiplinlerden bilgi, yöntem ve kavramları bir araya getirerek karmaşık problemleri anlamaya ve çözmeye çalışan bir yaklaşımdır. Geleneksel eğitim anlayışının aksine, bu yaklaşım, gerçek dünyadaki problemlerin tek bir disiplinle açıklanamayacağı varsayımına dayanır.

Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu örneğinde görüldüğü gibi, fen, matematik, mühendislik, sanat ve sosyal-duygusal gelişim gibi alanların bir araya getirilmesi, öğrencilerin bilgiyi bütünleşik görmesini sağlar. Bu, problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini desteklerken, farklı disiplinler arasındaki ilişkileri kurma yeteneğini de güçlendirir.

Üretim Temelli Öğrenme ve Atölye Çalışmaları

Üretim temelli öğrenme, öğrencilerin somut bir ürün veya çıktı ortaya koyarak öğrendikleri bir pedagojik yaklaşımdır. Atölye çalışmaları bu öğrenmenin etkili araçlarındandır. Atölyeler, öğrencilere tasarlama, inşa etme, deney yapma ve hatalarından ders çıkarma fırsatı sunar. Bu süreçte öğrenciler, teorik bilgiyi pratiğe dökerek el-göz koordinasyonu, motor becerileri, problem çözme ve işbirliği gibi çeşitli becerilerini geliştirirler.

Üretim temelli öğrenme, girişimcilik ruhunu, estetik farkındalığı ve inovasyon yeteneğini de besler. Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'ndaki fen ve matematik atölyeleri, 3D yazıcı tasarımları, Da Vinci köprüsü veya ahşap mancınık yapımı gibi etkinliklerle bu yaklaşımın somut örneklerini oluşturur.

Yöntem

Bu araştırma, Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'ndaki doğa temelli ve disiplinlerarası öğretim uygulamalarını incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırma deseni olarak, belirli bir durumu derinlemesine anlamaya odaklanan betimsel durum çalışması kullanılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2018).

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, gerçek yaşam bağlamında güncel bir olguyu derinlemesine incelemeye olanak tanır. Çalışmanın amacı, Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'ndaki eğitim faaliyetlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilkeleriyle nasıl örtüştüğünü ortaya koymak ve kazanımlarını detaylandırmaktır.

Çalışma Grubu

Bu nitel araştırmanın çalışma grubunu, Kavak Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'nu ziyaret eden 15 öğretmen ve bu okulun uygulamalarına katılan 320 öğrenci oluşturmaktadır. Okul, kırsal bir bölgede konumlanmış olup, yenilikçi eğitim uygulamalarıyla dikkat çekmektedir. Çalışma grubunun seçilme nedeni, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "beceri odaklı", "değer temelli" ve "üretim merkezli" eğitim anlayışını doğa ile iç içe ve disiplinlerarası bir yaklaşımla hayata geçiren özgün bir kurum olmasıdır.

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda olduğu gibi istatistiksel genelleme amacı taşınmadığından, örneklem büyüklüğünden ziyade amaçlı örnekleme (purposive sampling) ve derinlemesine bilgi içeren durumların (information-rich cases) seçimi esas alınır. Bu çalışmada da Kavak Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu, Maarif Modeli'nin ilkelerini başarılı bir şekilde uygulayan özgün bir vaka olması nedeniyle amaçlı olarak seçilmiştir. Katılımcı öğretmenler, uygulanan model hakkında en zengin bilgiyi sağlayacak kişiler olarak belirlenmiş; öğrenciler ise uygulamaları bizzat deneyimleyen ana bilgi kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, ele alınan katılımcı sayısı, araştırmanın olgusunu derinlemesine ve çok yönlü bir şekilde incelemek için yeterli ve uygundur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan çeşitli yöntemlerden yararlanılmıştır:

Öğretmen Anlatımları: Okul öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin uygulanan eğitim modeline ilişkin görüşleri, yöntem ve teknikleri, zorlukları, kazanımları ve öğrenci gelişim gözlemleri kayıt altına alınmıştır.

Öğrenci Anlatımları: Öğrencilerin deneyim, duygu ve öğrenme algılarını yansıtan yazılı dönütler toplanmıştır. "Bugün çok mutlu oldum... çok eğlendim... zaman çok hızlı geçti... Bu anımı hiçbir zaman unutmayacağım. Bize bu anıları yarattığınız için hepinize teşekkür ederim." gibi ifadeler, öğrencilerin deneyimsel öğrenmeye yönelik içten tepkilerini ve duygusal bağlarını ortaya koymaktadır.

Öğrenci Çalışmaları: Atölyelerde üretilen ürünler (Da Vinci köprüsü, ahşap mancınık, 3D yazıcı tasarımları, güneş saati vb.), proje raporları ve gözlem defterleri gibi dokümanlar analiz edilmiştir. Bu materyaller, öğrencilerin kazandıkları becerileri, yaratıcılıklarını ve öğrenme çıktılarını somut olarak göstermektedir.

Gözlemler: Doğa yürüyüşleri, atölye çalışmaları ve fiziksel aktivite alanlarındaki etkinlikler katılımcı gözlem yoluyla takip edilmiştir. Gözlemler, eğitim ortamı, öğrenci-öğretmen etkileşimleri, öğrencilerin katılım düzeyleri ve öğrenme süreçlerindeki aktif rollerini deneyimlemeyi sağlamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak için aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır:

Çeşitlendirme (Triangülasyon): Veriler birden fazla kaynaktan (öğretmen görüşmeleri, öğrenci dönütleri, öğrenci çalışmaları, gözlemler) toplanarak bulguların tutarlılığı ve doğruluğu teyit edilmiştir.

Ayrıntılı Betimleme (Thick Description): Uygulanan eğitim modeli, okul ortamı ve etkinlikler detaylıca betimlenerek, okuyucunun araştırma bağlamını anlaması ve bulguların aktarılabilirliği hedeflenmiştir.

Katılımcı Teyidi (Member Checking): Öğretmen görüşmeleri deşifre edildikten sonra, görüşme yapılan öğretmenlere metinler okutularak geri bildirimleri alınmıştır.

Uzman İncelemesi: Elde edilen temalar ve kodlar, nitel araştırma konusunda deneyimli bir uzmana sunularak analiz sürecinin objektifliği ve derinliği değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel veriler, tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analiz sürecinde, Maarif Modeli'nin ana bileşenleri (beceri temelli öğretim, değer eğitimi, bütüncül gelişim, disiplinlerarası öğrenme, okul dışı eğitim ortamları ve üretim temelli öğretim) bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Analiz adımları şöyledir:

Deşifre Edilmesi ve Düzenlenmesi: Ses kayıtları metin haline getirilmiş, yazılı dönütler ve dokümanlar dijital ortama aktarılarak düzenlenmiştir.

Verilere Aşina Olma: Tüm veri setleri okunarak veriye derinlemesine aşina olunmuştur.

İlk Kodların Oluşturulması: Veri içindeki anlamlı birimler belirlenerek ilk kodlar (örn. "eğlenerek öğrenme", "çevre bilinci", "işbirliği") oluşturulmuştur.

Temaların Aranması: Kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenerek daha geniş kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Temaların Gözden Geçirilmesi ve Tanımlanması: Temalar, veri setiyle tekrar karşılaştırılarak temsil gücü kontrol edilmiş ve tanımlayıcı açıklamalar yapılmıştır.

Raporlama: Elde edilen bulgular, alt başlıklar halinde düzenlenerek, öğrenci dönütleri ve öğretmen anlatımlarından doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, Kavak Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'nda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkeleri doğrultusunda yürütülen doğa temelli, deneyimsel ve beceri odaklı uygulamalara ilişkin tematik analiz bulguları sunulmaktadır. Analiz sonucunda dört ana tema ve bu temalara bağlı alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 1

Araştırmada Ortaya Çıkan Temalar ve Alt Temalar

Ana Tema	Alt Tema	Örnek Kodlar
Doğa ile Bütünleşme	Çevre Bilinci ve Duyarlılık	Su yılanı görme, bitkileri gözlemleme
	Yaşam Becerileri Kazanımı	Kamp kurma, ateş yakma, yön bulma
Üretimve Yaratıcılık	Mühendislik ve Tasarım Becerisi	Da Vinci köprüsü, mancınık, 3D tasarım yapımı
	Derse Karşı Olumlu Tutum	Fen dersini sevmeme ama eğlenme
Bütüncül Gelişim	Fiziksel Gelişim	Parkur oyunları, tırmanma duvarı
Toplumsal Katılım	Değer Eğitimi	Emek, sabır, sorumluluk bilinci
	Paydaş İşbirliği	Belediye, esnaf ve veli katılımı

1. Doğa ile Bütünleşik Öğrenme ve Değer Gelişimi

Kavak Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'nun temel özelliklerinden biri, öğrencilerin doğayla doğrudan etkileşim kurmasını sağlayan çeşitli etkinlikler düzenlemesidir. Bu etkinlikler, öğrencilerin çevre bilinci, sorumluluk ve değerler gelişimi üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Okul, düzenli olarak doğa yürüyüşleri organize eder. Öğrenci ifadeleri, bu gözlemlerin kendilerinde merak uyandırdığını ve çevreye duyarlılıklarını artırdığını göstermektedir. Bir öğrenci, "Bugün çok güzeldi... Yürüyüş de çok güzeldi. Su yılanı gördüm ilk defa eşek ve at çok tatlıydı kısacası çok güzeldi" diyerek doğa ile etkileşiminden duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

Doğa ortamında gerçekleştirilen kamp kurma, çadır kurma, ateş yakma ve yön bulma gibi etkinlikler, öğrencilerin temel yaşam becerilerini edinmelerini sağlamaktadır. Bu deneyimler sırasında, öğrenciler dayanıklılık, sabır, sorumluluk ve paylaşma gibi evrensel değerleri doğrudan deneyimleyerek içselleştirmektedirler. Öğrencilerin doğada gerçekleştirdiği gözlem ve keşif etkinlikleri Fotoğraf 1'de gösterilmiştir.

Bir öğrenci, "Öncelikle dışarda oynamak çok güzeldi... merak ettiklerimizi bizlere gösterdiğiniz için teşekkür ederiz sizi çok seviyoruz" ifadeleriyle hem oyunun keyfini hem de meraklarının giderilmesinin önemini vurgulamıştır.

Fotoğraf 1
Doğa Yürüyüşü ve Kamp Kurma Etkinlikleri

2. Üretim Odaklı Atölye Çalışmaları ve Disiplinlerarası Yaklaşım

Okul, bünyesindeki Fen ve Matematik Atölyeleri aracılığıyla öğrencilere üretim temelli ve disiplinlerarası bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu atölyeler, Maarif Modeli'nin «üretim merkezli» ve «beceri odaklı» ilkeleriyle uyum içindedir.

Fen Atölyesi Uygulamaları

Fen Atölyesi, soyut fen kavramlarının somut deneyimlerle öğrenildiği bir laboratuvar görevi görür. Öğrenciler burada enerji dönüşümleri gibi konuları deneyimleme yoluyla öğrenir, fiziksel aktivite ile bilimsel öğrenme arasında ilişki kurarlar. Öğrenci dönütlerinde özellikle Fen Atölyesi'ndeki etkinlikler sıklıkla vurgulanmıştır: «Ben bugün tasarım yapmayı öğrendim ve çok mutlu hissettim. Çok güzel şeyler gördüm doğada.» Bir başka öğrenci ise «Etkinlikler çok eğlenceli ve en çok fen atölyesinde eğlendim ve ben fen dersini çok sevmiyorum. Ama sevmememe rağmen çok eğlendik. Çok harika bir yer.» diyerek fen dersine karşı olumsuz ön yargısının dahi kırıldığını belirtmiştir.

Mikroskop kullanarak mikroorganizma gözlemleri yapan öğrenciler, bilimsel yöntemleri uygulamalı deneyimler, araştırma ve gözlem yeteneklerini geliştirir.

Öğrenciler, Da Vinci köprüsü ve basit makine mantığını kavradıkları ahşap mancınıklar tasarlar ve inşa ederler. Bu etkinlikler, mühendislik, fizik, tarih, sanat ve problem çözme becerilerini bir araya getirerek disiplinlerarası bir öğrenme deneyimi sunar.

3D yazıcılarla yapılan tasarımlar, öğrencilerin üretim odaklı düşünme, estetik farkındalık ve tasarım-mühendislik becerilerini geliştirir. Makey Makey setleriyle kodlama eğitimi alan öğrenciler, algoritmik düşünme becerilerini pratik uygulamalarla geliştirir. Atölye çalışmalarına ilişkin örnekler Fotoğraf 2'de gösterilmiştir.

Matematik Atölyesi Uygulamaları

Matematik Atölyesi, matematiksel kavramların somutlaştırıldığı ve günlük yaşamla ilişkilendirildiği bir öğrenme ortamı olarak öne çıkar. Öğrenciler, matematiğin hayatın içinde işlevsel bir araç olduğunu fark ederler. Bir öğrenci, "Bugün çok mutlu oldum matematikte çok eğlendim çok mutlu oldum" diyerek matematik dersinden aldığı keyfi ifade etmiştir. Başka bir öğrenci ise "Bugün matematikte resim çizdik. Çok eğlendim" yorumuyla dersin yaratıcı boyutunu vurgulamıştır.

Güneş saati yapımı, öğrencilerin zaman kavramı, açı ölçümleri ve gölge-hareket ilişkisini somut olarak öğrenmelerini sağlar. Doğada yapılan geometri uygulamalarıyla öğrenciler, çevrelerindeki şekil, alan, hacim ve oran-orantı gibi kavramları doğal ortamda keşfederler.

Ölçme ve hesaplama etkinlikleri ile birimleri doğrudan uygulayarak öğrenmeleri, matematiğin pratik hayattaki yerini kavramalarına yardımcı olur. Açık alan sınıflarındaki bu çalışmalar, öğrencilerin özgürce düşünebildiği, hareket edebildiği ve keşfederek öğrenebildiği çok boyutlu ortamlar yaratır. Bu uygulamalara ilişkin örnekler de yine Fotoğraf 2'de görülebilir.

Fotoğraf 2

Fen Ve Matematik Atölyelerinde Yapılan Çeşitli Uygulamalar ve Öğrenci Çalışmaları

Okulun açık hava fiziksel gelişim alanları, öğrencilerin motor becerilerini ve fiziksel dayanıklılıklarını destekleyerek Maarif Modeli'nin bütüncül gelişim hedefine katkı sağlamaktadır. Tırmanma duvarı, denge yolu ve ip parkuru gibi alanlar, öğrencilerin denge, koordinasyon, cesaret ve fiziksel dayanıklılık gibi becerilerini geliştirir. Öğrenci dönütlerinde parkur oyunlarına yönelik olumlu ifadeler yer almaktadır. Bu alanlar, hareket temelli öğrenmeyi benimseyen öğrenciler için önemli fırsatlar sunar ve bu uygulamalar Fotoğraf 3'te gösterilmiştir.

Fotoğraf 3

Açık Hava Fiziksel Gelişim Alanlarından ve Etkinliklerden Görünümler

4. Tarım Alanları ve Üretim Bilinci

Okulun tarım alanlarında gerçekleştirilen etkinlikler, Maarif Modeli'nin değer ve üretim odaklı yapısına doğrudan katkıda bulunmaktadır.

Öğrenciler; tohum ekme, fide dikme, toprağı işleme ve hasat gibi faaliyetlerle doğayı tanıma, üretime katkı sunma ve doğal yaşamın döngüsünü anlama fırsatı bulurlar. Bu uygulamalar, doğrudan emek, sabır, sorumluluk ve üretim bilinci gibi değerlerin oluşmasına katkı sağlar.

5. Toplumsal Katılım ve Açık Okul Modeli

Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'nun «açık okul modeli» kapsamında yürüttüğü toplumsal katılım faaliyetleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "paydaşlarla iş birliği ve topluma açılma" ilkesiyle tamamen örtüşmektedir.

Kavak ilçesindeki belediye, esnaf, muhtarlık ve velilerle yürütülen ortak çalışmalar, okulun sadece bir eğitim kurumu değil; aynı zamanda bir toplumsal öğrenme alanı olmasını sağlamaktadır. Bu işbirlikleri, öğrencilerin gerçek yaşam sorunlarına çözüm bulma, topluma karşı sorumluluk geliştirme ve sivil toplum katılımı gibi becerilerini pekiştirmektedir.

Tartışma

Kavak Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'nda gerçekleştirilen uygulamaların bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim felsefesinin sahada başarıyla hayata geçirilebileceğini somutça ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, okulun akademik başarıdan ziyade, öğrencilerin bütüncül gelişimini hedeflediğini ve bu doğrultuda değer temelli, beceri odaklı ve üretim merkezli bir eğitim anlayışını benimsediğini gösterir. Bu bulgular, yalnızca yerel bir uygulamayı betimlemekle kalmayıp, çağdaş eğitim kuramlarının pratik geçerliliği hakkında önemli kanıtlar sunmaktadır.

Öğrenci dönütlerinin genel eğilimi, okuldaki etkinliklerin yüksek düzeyde motivasyon ve eğlence sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin "çok mutlu oldum", "çok eğlendim" gibi ifadeleri, klasik sınıf ortamlarının aksine, deneyimsel ve uygulamalı öğrenmenin öğrenci katılımı ve ilgi üzerindeki olumlu etkisini destekler. Bu sonuç, Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsüyle tam bir uyum içindedir; çünkü öğrenciler, doğrudan deneyimden (yaparak) elde ettikleri somut bilgi ve becerileri içselleştirmekte ve bu süreçten keyif almaktadır. "Fen dersini çok sevmiyorum ama sevmememe rağmen çok eğlendik" gibi yorumlar, atölye tabanlı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin belirli derslere yönelik olumsuz algılarını dahi değiştirebilecek potansiyele sahip olduğunu vurgular. Bu durum, geleneksel eğitim sistemlerindeki pasif öğrenme modellerinin aksine, aktif katılımın ve kişisel deneyimin öğrenme sürecindeki merkezi rolünü teyit eder.

Okulun doğa temelli öğrenmeye verdiği önem, öğrencilerin çevre bilinci ve doğal yaşama karşı sorumluluk geliştirmelerinde kilit rol oynamıştır. Doğa yürüyüşleri, kampçılık ve gözlem etkinlikleri, öğrencilerin doğayı sadece bir ders konusu olarak değil, yaşayan bir varlık olarak algılamalarına olanak tanımıştır. Bu tür uygulamalar, literatürde belirtildiği gibi (Karaoğlu, 2024; Uçar ve Demirtaş, 2023), çocukların doğaya duyarlılıklarını artırırken, aynı zamanda problem çözme, gözlem ve analitik düşünme gibi bilişsel becerilerini de pekiştirir. Bu bulgu, Maarif Modeli'nin değerler eğitimini pasif bir aktarım yerine, aktif bir deneyim yoluyla gerçekleştirme yaklaşımını desteklemektedir.

Fen ve Matematik Atölyelerinde yürütülen üretim temelli ve disiplinlerarası çalışmalar, Maarif Modeli'nin "üretim merkezli" ve "beceri odaklı" ilkelerinin en güçlü örneklerini sunar. 3D yazıcı tasarımları, kodlama, Tesla küresi deneyleri ve mühendislik projeleri (Da Vinci köprüsü, mancınık) gibi etkinlikler, öğrencilere teorik bilginin yanı sıra somut ürünler ortaya koyma, problem çözme ve yaratıcılıklarını kullanma fırsatı sunmuştur. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin eleştirel düşünme, inovasyon ve işbirliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır. Matematik atölyesindeki güneş saati yapımı ve doğada geometri uygulamaları ise matematiğin soyutluğunu kırarak günlük yaşamla ilişkilendirilmesini sağlamış, bu da matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmesine katkıda bulunmuştur.

Okulun açık hava fiziksel gelişim alanları ve tarım etkinlikleri, Maarif Modeli'nin bütüncül gelişim ve değer eğitimi ilkelerini desteklemektedir. Tırmanma duvarı ve parkurlar gibi alanlar, öğrencilerin fiziksel sağlığını ve motor becerilerini geliştirirken, cesaret ve dayanıklılık gibi kişisel özellikleri de pekiştirir. Tarım alanlarındaki çalışmalar ise öğrencilerin emek, sabır, sorumluluk ve üretim bilinci gibi değerleri uygulamalı olarak öğrenmelerine zemin hazırlar.

Son olarak, okulun toplumsal paydaşlarla işbirliği içinde yürüttüğü "açık okul modeli", Maarif Modeli'nin "topluma açılma" ilkesiyle doğrudan örtüşmektedir. Yerel yönetim, esnaf, muhtarlık ve velilerle kurulan bu işbirlikleri, okulun sadece bir eğitim kurumu olmaktan öte, toplumsal bir öğrenme ve gelişim merkezi haline geldiğini göstermektedir. Bu tür işbirlikleri, öğrencilerin toplumla bağ kurmasını, sosyal sorumluluk bilinci geliştirmesini ve gerçek dünya sorunlarına karşı duyarlılık kazanmasını sağlar.

Bu çalışma, Maarif Modeli'nin teorik çerçevesinin, doğru uygulamalarla desteklendiğinde, öğrencilerin çok yönlü gelişimine önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, çalışmanın en önemli katkısı, modelin kırsal bir bölgede de başarılı bir şekilde uygulanabileceğini somut bir vaka üzerinden kanıtlamasıdır. Bu durum, Türkiye eğitim sistemi için alternatif ve yenilikçi okul modellerinin yaygınlaştırılması potansiyeline dair önemli çıkarımlar sunmaktadır. Öğrencilerin deneyimsel öğrenmeye yönelik olumlu dönütleri, bu tür yaklaşımların yaygınlaştırılması gerektiğinin güçlü bir göstergesidir.

Sonuç

Bu çalışma, Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'ndaki doğa temelli, deneyimsel ve beceri odaklı öğretim uygulamalarını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında incelemiştir. Nitel analizler, okulun Maarif Modeli'nin öngördüğü bütüncül eğitim yaklaşımını sahada başarıyla uygulayan örnek bir kurum niteliğinde olduğunu açıkça ortaya koymuştur.

Araştırma, okulun Maarif Modeli'nin "değer temelli", "beceri odaklı" ve "üretim merkezli" ilkeleriyle tam uyum içinde çalıştığını göstermektedir. Öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, yaparak ve yaşayarak öğrendiği, öğrenme süreçlerini yaşamla ilişkilendirdiği özgün uygulamalar merkezi bir yer tutar.

Başlıca sonuçlar şöyledir:

Doğa ile Bütünleşme: Doğa yürüyüşleri, kampçılık ve çevre gözlemleri sayesinde öğrencilerde doğa sevgisi, çevre bilinci, merak ve sorumluluk gelişmiştir.

Deneyimsel ve Üretim Odaklı Öğrenme: Fen ve Matematik Atölyeleri, öğrencilerin soyut kavramları somut deneyimlerle anlamalarına olanak tanımıştır. Üretim temelli faaliyetler, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, mühendislik ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini etkili bir şekilde geliştirmiştir.

Disiplinlerarası Yaklaşım: Okulun etkinlikleri, fen, matematik, mühendislik, sanat, tarih ve sosyal-duygusal gelişim gibi farklı disiplinleri bir araya getirerek öğrencilerin konulara bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlamıştır.

Bütüncül Gelişim: Açık hava fiziksel gelişim alanları ve tarım alanlarındaki etkinlikler, öğrencilerin psikomotor becerilerini, fiziksel dayanıklılıklarını ve aynı zamanda sabır, emek ve üretim bilinci gibi değerlerini geliştirmesine katkı sağlamıştır.

Toplumsal Katılım: Okulun yerel yönetim, esnaf, muhtarlık ve velilerle yürüttüğü işbirlikleri, Maarif Modeli'nin "topluma açılma" ilkesini somutlaştırmış; okulun bir toplumsal öğrenme ve gelişim merkezi olduğunu göstermiştir.

Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu örneği, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin genel hedeflerini kırsal bir bölgede dahi yenilikçi uygulamalarla hayata geçirmenin mümkün olduğunu kanıtlamıştır. Elde edilen bulgular, bu tür modellerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ve onların çok yönlü gelişimlerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu başarının temelinde, öğrencinin aktif katılımına olanak tanıyan, doğayla iç içe ve somut deneyimlere dayalı bir pedagojik anlayış yatmaktadır.

Öneriler

Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'nun başarıları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedefleri doğrultusunda, benzer uygulamaların yaygınlaştırılması ve eğitim sistemine entegrasyonu için aşağıdaki önerilerde bulunulmaktadır:

Model Okulların Yaygınlaştırılması ve Desteklenmesi: Kırsal bölgeler başta olmak üzere, Maarif Modeli'ne uygun, doğa temelli ve deneyim odaklı öğrenme modellerini uygulayan Kavak Köseli örneği gibi okulların sayısı artırılmalıdır. Bu okullara yönelik özel finansal ve teknik destek programları oluşturulmalı, iyi uygulama örneklerinin diğer okullarla paylaşılması teşvik edilmelidir.

Fiziksel Öğrenme Alanlarının Oluşturulması: Ahşap atölyeleri, açık hava sınıfları, tarım alanları, tırmanma parkurları ve bilimsel deney alanları gibi fiziksel ortamların oluşturulması için merkezi ve yerel yönetimler (belediyeler) ile sivil toplum kuruluşları arasında iş birliği sağlanmalıdır.

Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitimler: Öğretmenlerin okul dışı eğitim yöntemleri, doğada rehberlik, deneyimsel öğrenme pedagojileri, disiplinlerarası entegrasyon ve üretim temelli öğrenme konularında yetkinliklerini artıracak kapsamlı hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.

Kaynakça

Karaoğlu, S. (2024). Doğa temelli erken çocukluk eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 65–82.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tanıtım Kitapçığı.* MEB Yayınları.

Özdemir, G., ve Yılmaz, A. (2023). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(2), 452–470.

Şahin, D. (2022). Sınıf dışı eğitim için dünyadan örnekler ve Türkiye uygulamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 18(2), 123–140.

Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

Uçar, M., & Demirtaş, A. (2023). Doğa temelli uygulamaların okul öncesi dönem çocuklarının değer edinimleri üzerindeki etkisi. *International Journal of Educational Research, 7(2)*, 34–50.

Yıldız, M., ve Taş, A. (2022). *Sınıf dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin güncel yaklaşımlar.* Özgür Yayınları.

Beceri Temelli Öğretim Süreçlerinin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması

Yasemin KIVRAK[1], Hakan BABAÇ[2]

1 Uzman Öğretmen, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Ar-Ge Birimi, argeyasemin@gmail.com.
ORCID: 0000-0001-5580-9702

2 Uzman Öğretmen, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Mesleki Eğitim, hakanbabac@gmail.com.
ORCID: 0009-0005-1156-4236

Öz

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 1., 5. ve 9. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin beceri temelli öğretim süreçlerini sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıttıklarını ve karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, karma yöntem deseninde yürütülmüş ve Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 776 öğretmenden nicel, 23 öğretmenden ise nitel veri toplanmıştır. Elde edilen nicel bulgular, öğretmenlerin beceri temelli öğretimi benimsediklerini ve ders planlarında bu doğrultuda adımlar attıklarını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin sınıf ortamlarının fiziki ve teknolojik yetersizlikleri, kalabalık sınıflar, materyal eksikliği, zaman yönetimi sorunları, ölçme-değerlendirme uygulamalarındaki belirsizlikler ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi gibi faktörlerden kaynaklı uygulama güçlükleri yaşadıkları belirlenmiştir. Nitel bulgular da bu sonuçları desteklemekte; öğretmenlerin uygulama istekliliğinin sistemsel eksikliklerle sınırlı kaldığını ve özellikle ölçme-değerlendirme süreçlerinde destek ihtiyacı duyduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca beceri temelli öğretim süreçlerinin uygulama düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına ve görev yaptıkları okul türlerine göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Özellikle Türkçe ve İngilizce gibi dil öğretimi alanlarında beceri temelli uygulamalara daha sık yer verildiği, buna karşılık sayısal alanlarda çeşitli yapısal kısıtlamalar nedeniyle uygulamaların daha sınırlı kaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *beceri temelli öğretim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, beceri çerçevesi, öğretmen görüşleri*

The Reflection of Skill-Based Teaching Processes in Classroom Practices

Abstract

This study aims to identify the extent to which teachers working in 1st, 5th, and 9th grades reflect skill-based instructional processes in their classroom practices within the scope of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model and to determine the challenges they face during this process. The research was conducted using a mixed methods design, collecting quantitative data from 776 teachers and qualitative data from 23 teachers working in schools affiliated with the Bursa Provincial Directorate of National Education. The quantitative findings reveal that teachers adopt skill-based instruction and take steps to incorporate it into their lesson planning. However, challenges such as inadequate physical and technological classroom environments,

crowded classrooms, lack of materials, difficulties in time management, uncertainties in assessment and evaluation practices, and insufficient student readiness were identified as barriers to effective implementation. The qualitative findings support these results and show that teachers' willingness to implement the model is limited by systemic deficiencies, especially in the area of assessment and evaluation. Additionally, it was found that the level of implementation of skill-based instructional processes varies according to teachers' branches and the type of school in which they work. Particularly in language education fields such as Turkish and English, skill-based practices are implemented more frequently, whereas in numerical fields, various structural limitations hinder the application of this approach.

Keywords: *nature-based learning, skill-based teaching, workshop activities, experiential learning, interdisciplinary education.*

Giriş

21. yüzyılın hızla değişen ve dönüşen dünyasında bireylerden beklenen temel yeterlilikler, bireylerin bilgiyi anlamlandırabilme, yorumlayabilme, eleştirel değerlendirme yapabilme ve gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirebilme becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemleri, bireyin bilişsel yönleriyle birlikte sosyal, duyuşsal ve psikomotor gelişimini de hedefleyen çok boyutlu bir öğrenme anlayışını benimsemeye başlamıştır (OECD, 2021). Günümüzde bireylerin yalnızca bilgi sahibi olması yeterli görülmemekte, bilginin yaşantıya transfer edilmesi ve bireysel yeterliklerin geliştirilmesi ön plana çıkmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Bu yönelime paralel olarak öğretim süreçlerinin merkezine **beceri geliştirmeyi temel alan yaklaşımlar** yerleşmiştir.

Beceri temelli öğretim, bireyin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini bir bütün olarak geliştirerek yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmasını hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca ne bildiğini değil, sahip oldukları bilgiyi nasıl kullandıklarını, farklı durumlarda nasıl transfer ettiklerini, problem çözme, yaratıcı düşünme, iş birliği ve iletişim gibi üst düzey bilişsel beceriler geliştirmelerini esas almaktadır (Voogt & Roblin, 2012). Ayrıca beceri temelli öğretim, bireyi öğrenme sürecinin aktif bir öznesi hâline getirirken yaparak yaşayarak öğrenme ortamları sunmayı da esas almaktadır (Darling-Hammond et al., 2019).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, beceri temelli öğretimin bireysel farkları dikkate alarak öğrenme süreçlerini kişiselleştirdiğini ve öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra sosyal ve duyuşsal gelişimlerine de katkı sağladığını göstermektedir (Çolak, 2022; Karaboğaz & Ergene, 2023; Tortop vd., 2022). Örneğin, Tortop ve arkadaşları (2022) öğretmenlerin beceri temelli sınav uygulamalarına ilişkin görüşlerinin, öğrencilerin bilişsel gelişimi ve beceri odaklı düşünme yapılarını desteklediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Çolak (2022), öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin kavrayışlarının öğretim süreçlerine yansırken uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşıldığını belirtmiştir. Karaboğaz ve Ergene (2023) ise beceri temelli ölçme araçlarının geliştirilmesinin öğrencilerin bilişsel becerilerini desteklediğini ve eğitim süreçlerini daha güvenilir şekilde izlemeye olanak tanıdığını vurgulamıştır.

Ülkemizde bu dönüşüm, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile sistematik bir zemine oturtulmuş ve 2024 yılı itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya geçirilmiştir. Model, bireylerin yalnızca bilgiyle değil; bilgi, değer ve becerilerle donatılarak çok boyutlu düşünebilen, sorgulayan, çözüm üreten bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (TTKB, 2023). Modelin öne çıkan unsurlarından biri olan **beceri temelli öğretim yaklaşımı**, bilgiyi hayata aktarabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflerken öğretim süreçlerini problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilere dayalı olarak yapılandırmaktadır (Kalantzis & Cope, 2020).

Öğretmenler, beceri temelli öğretimin başarıya ulaşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik farkındalıkları, uygulama düzeyleri ve yaşadıkları güçlükler, uygulamanın başarısını doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Darling-Hammond et al., 2019; Hattie, 2015). Ancak Türkiye'de öğretmenlerin beceri temelli öğretimi sınıf içi ortamlarda nasıl uyguladıkları ne tür zorluklar yaşadıkları ve ne gibi ihtiyaçlarının olduğu henüz yeterince araştırılmamıştır. Nitekim beceri temelli öğretimin uygulanmasında sınıf mevcutları, fiziksel ve teknolojik altyapı, zaman yönetimi ve ölçme-değerlendirme gibi yapısal unsurlar belirleyici olmaktadır (Voogt vd., 2013).

Bu çalışma, **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli** kapsamında 1, 5 ve 9. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin beceri temelli öğretim süreçlerine ilişkin görüşlerini, uygulama düzeylerini ve karşılaştıkları zorlukları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek veriler, beceri temelli öğretimin uygulayıcı düzeyinde nasıl karşılandığına dair önemli bir bakış sunmakla birlikte öğretmen eğitimi, materyal geliştirme ve müfredat tasarımı gibi alanlara da katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama süreçlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Araştırma, katılımcıların algılarını, deneyimlerini ve elde edilen sonuçları derinlemesine anlamayı hedeflediğinden önce nicel veriler toplanmış, ardından bu veriler nitel bulgularla derinleştirilmiştir (Creswell & Plano Clark, 2018). Araştırmanın katılımcıları, Bursa'nın Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde bulunan toplam 50 okulda görev yapan 1, 5 ve 9. sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Nicel veri toplama sürecine toplam 776 öğretmen katılım sağlamış; nitel görüşmeler ise bu öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre belirlenen 23 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle yapılandırılan 21 maddelik 5'li Likert tipi anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket üç alt boyuttan oluşmaktadır: Hazırbulunuşluk ve Altyapı, Uygulama Düzeyi ve Karşılaşılan Zorluklar. Nitel veriler ise 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu görüşmeler, yüz yüze ve çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, SPSS programı ile analiz edilmiş; betimsel istatistiklerin yanı sıra öğretmenlerin uygulama düzeyleri ile çeşitli değişkenler (branş, kıdem yılı, okul türü) arasındaki farkları incelemek üzere t-testi ve tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile çözümlenerek bulgular, doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan 1., 5. ve 9. sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, beceri temelli öğretim yaklaşımı hakkında kuramsal bilgiye ve genel farkındalığa sahip olduklarını ifade etmiştir ($\bar{x}$ = 4,05). Ancak öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin teorik ve uygulamalı eğitimlerin artırılması ve sürdürülebilir hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin ders planlama süreçlerini beceri temelli kazanımlar doğrultusunda yapılandırmaya başladıklarını ortaya koymaktadır ($\bar{x}$ = 4,03). Öğretmenlerin beceri temelli öğretim süreçlerine ilişkin görüşlerinin ayrıntılı ortalamaları **tablo 1**'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Beceri Temelli Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama Puanları

Ölçüt	Ortalama Puan (1-5)
Kuramsal bilgiye sahibim.	4,05
Sınıf ortamım (fiziksel ve teknolojik) uygulamaya uygun.	3,10
Materyal ve araçlara erişimim yeterli.	3,28
Ders planımı beceri temelli kazanımlarla hazırlıyorum.	4,03
Öğrencilere günlük yaşamla ilişkili görev veriyorum.	3,98
Üst düzey düşünme becerilerini destekliyorum.	4,08
Farklı öğrenme stillerine göre yöntem uyguluyorum.	3,91
İşbirlikli öğrenme etkinliklerine yer veriyorum.	3,89
Problem çözme senaryoları kullanıyorum.	3,97
Beceri temelli ölçme ve değerlendirme araçları kullanıyorum.	3,81
Teknolojiyi etkin şekilde kullanıyorum.	3,92
Sınıf mevcudu uygulama için çok kalabalık.	4,12
Okulda yeterli materyal bulunmuyor.	3,13
Öğrencilerin hazırbulunuşluğu yetersiz.	3,70
Ölçme değerlendirmede zorlanıyorum.	3,17
Öğrenci katılımını sağlamada zorlanıyorum.	3,00
Fiziksel sınıf ortamı uygun değil.	3,47
Öğrencilerin ilgisizliği beceri temelli etkinliği azaltıyor.	3,25
Zaman yönetimi açısından uygulamak zor.	3,81
Meslektaşlarla iş birliği fırsatı	2,97
Yeterli hizmet içi eğitim fırsatları	2,86

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalamayı ders planlama ($\bar{x}$ = 4,03), üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler ($\bar{x}$ = 4,08) ve teknoloji kullanımı ($\bar{x}$ = 3,92) boyutlarında verdikleri görülmektedir. Öğretmenler günlük yaşamla ilişkilendirilen öğrenme etkinliklerine ağırlık verdiklerini ($\bar{x}$ = 3,98) ve problem çözmeye dayalı uygulamaları ($\bar{x}$ = 3,97) sınıflarında kullandıklarını ifade etmektedir. En düşük ortalamalar ise hizmet içi eğitim ($\bar{x}$ = 2,86) ve meslektaşlarla iş birliği imkanları ($\bar{x}$ = 2,97) alanlarında görülmektedir. Bununla birlikte sınıf mevcudunun fazlalığı ($\bar{x}$ = 4,12) uygulamalarda önemli bir engel olarak öne çıkarken, materyal eksikliği ($\bar{x}$ = 3,13) ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde yaşanan zorluklar ($\bar{x}$ = 3,17) da uygulamaları sınırlandıran faktörler arasında yer almaktadır. Zaman yönetimi ($\bar{x}$ = 3,81) ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ($\bar{x}$ = 3,70) gibi unsurlar da öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar arasında yer almıştır.

Katılımcıların görev yaptıkları sınıf düzeyine göre araştırmanın alt boyutlarına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, Uygulama Düzeyi alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(2,773)=4.15$, $p<.05$, $\eta^2=.01$). Tukey testine göre, 1. sınıf öğretmenlerinin puanları ($\bar{x}$=4.05) 9. sınıf öğretmenlerinden ($\bar{x}$=3.92) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Hazırbulunuşluk-Altyapı ($F(2,773)=1.21$, $p>.05$) ve Karşılaşılan Zorluklar ($F(2,773)=0.98$, $p>.05$) alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuçlar tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Sınıf Düzeyine Göre Ortalama ve ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	1. Sınıf $\bar{x}$ (SS)	5. Sınıf $\bar{x}$ (SS)	9. Sınıf $\bar{x}$ (SS)	F	p	η^2
Hazırbulunuşluk ve Altyapı	3.52 (0.55)	3.62 (0.50)	3.64 (0.53)	1.21	>.05	.00
Uygulama Düzeyi	4.05 (0.48)	3.97 (0.52)	3.92 (0.50)	4.15	<.05	.01
Karşılaşılan Zorluklar	3.27 (0.60)	3.30 (0.58)	3.37 (0.62)	0.98	>.05	.00

Tablo 2'ye göre 1. sınıf öğretmenlerinin uygulama alt boyutunda daha yüksek puan vermeleri, küçük yaş gruplarında beceri temelli etkinliklerin daha kolay uygulanabildiğini düşündürmektedir. Buna karşın 9. sınıf öğretmenlerinde uygulama puanlarının görece düşük olması, ders sayısının fazlalığı, sınav odaklılık ve müfredat yoğunluğunun beceri temelli öğretim sürecini sınırladığına işaret etmektedir.

Türkçe, İngilizce gibi dil ve sayısal branş öğretmenlerinin görüşleri karşılaştırıldığında, Uygulama Düzeyi alt boyutunda dil branşı lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t=2.85$, $p<.01$, $d=.32$). Hazırbulunuşluk-Altyapı ($t=1.12$, $p>.05$) ve Karşılaşılan Zorluklar ($t=0.95$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 3

Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Dil $\bar{x}$ (SS)	Sayısal $\bar{x}$ (SS)	t	p	Cohen's d
Hazırbulunuşluk ve Altyapı	3.65 (0.50)	3.55 (0.52)	1.12	>.05	–
Uygulama Düzeyi	4.10 (0.48)	3.80 (0.55)	2.85	<.01	.32
Karşılaşılan Zorluklar	3.30 (0.60)	3.35 (0.59)	0.95	>.05	–

Tablo 3'te görüldüğü üzere dil branşındaki öğretmenlerin uygulama düzeyinde daha yüksek ortalamaya sahip olması, beceri temelli yaklaşımın dil öğretimiyle daha kolay bütünleştirilebildiğini göstermektedir. Sayısal branşlarda ise uygulama güçlüklerinin daha belirgin olması, bu derslerin doğası gereği geleneksel yöntemlere daha çok başvurulduğunu düşündürmektedir.

Okul türüne göre yapılan karşılaştırmalarda yalnızca Karşılaşılan Zorluklar alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur (t=2.95, p<.01, d=.40). Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin puanları ($\bar{x}$=3.55) Anadolu lisesi öğretmenlerinden ($\bar{x}$=3.20) daha yüksektir.

Tablo 4

Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Anadolu $\bar{x}$ (SS)	Mesleki/Teknik $\bar{x}$ (SS)	t	p	Cohen's d
Hazırbulunuşluk ve Altyapı	3.60 (0.52)	3.58 (0.54)	1.05	>.05	–
Uygulama Düzeyi	3.95 (0.51)	3.90 (0.53)	0.88	>.05	–
Karşılaşılan Zorluklar	3.20 (0.61)	3.55 (0.59)	2.95	<.01	.40

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin "karşılaşılan zorluklar" boyutunda daha yüksek puan vermesi, bu okul türlerinde fiziki koşulların, materyal eksikliklerinin ve öğrenci motivasyonunun beceri temelli uygulamalara daha fazla engel oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın Anadolu lisesi öğretmenleri daha az zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir.

Nitel Bulgular

Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel bulgular, nicel verileri destekler niteliktedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, modelin amaçlarına inandığını belirtmiş ancak uygulama süreçlerinde yapısal, yönetimsel ve rehberlik desteğine olan ihtiyaca vurgu yapmıştır. Görüşmelerde öne çıkan başlıca temalar şu şekilde belirlenmiştir:

- Merkezî sınav odaklı sistemin beceri temelli uygulamaları sınırladığı
- Uygulama kılavuzu ve rehber materyallerin eksikliği
- Kazanımların yoğunluğu ve öğrenci seviyelerine uygun olmaması
- Ölçme-değerlendirme süreçlerinde rehberlik eksikliği
- Mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim ihtiyacı

Öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler: "Merkezi sınav sistemi sürdükçe uygulamalar yüzeysel kalıyor." "Rehberlik materyalleri eksik, neyi nasıl uygulayacağımız tam net değil." "Kazanımlar öğrencilerin seviyesine uygun değil, çok yoğun." "Ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair daha fazla örnek gerekli, mevcut sınav sistemleri beceri temelli öğretime uygun değil."

Bulgular, öğretmenlerin beceri temelli öğretimi benimsediğini ve planlarında dikkate aldığını ancak sınıf içi uygulamalarda çeşitli yapısal ve sistemsel sınırlılıklar nedeniyle uygulamanın beklenen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin motivasyonu yüksek olmakla birlikte; fiziki imkanlar, materyal desteği, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlarda uygulamanın sürdürülebilirliği zorlaşmaktadır. Ayrıca branşlara ve okul türlerine göre anlamlı farklılıklar dikkat çekmektedir. Özellikle **Türkçe ve İngilizce gibi dil öğretimi odaklı branşlarda**, beceri temelli yaklaşımların daha kolay ve daha yaygın şekilde uygulandığı belirlenmiştir. Bu durum, dil derslerinin doğrudan iletişim, okuma, yazma, dinleme gibi somut ve ölçülebilir becerilerle ilişkilendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Buna karşılık, **mesleki ve teknik eğitim veren okul türlerinde** veya **sayısal branşlarda** (ör. matematik, fizik) **uygulama düzeylerinin daha sınırlı kaldığı; özellikle uygulama ortamı eksikliği, materyal yetersizliği ve müfredat yoğunluğu** gibi sebeplerle beceri temelli öğretim süreçlerinin teoride kabul gördüğü ancak pratikte yeterince yansıtılamadığı görülmüştür. Bu bulgular, öğretim alanının doğası ile beceri temelli öğretim uygulamalarının birbirinden etkilenebileceğini göstermektedir. Özellikle dil öğretimi gibi alanlarda beceri temelli yaklaşımın daha kolay entegre edilebildiği anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öne çıkan **beceri temelli öğretim yaklaşımının öğretmenler tarafından genel olarak benimsendiğini**, ancak uygulama süreçlerinde çeşitli yapısal, pedagojik ve sistemsel zorluklarla karşılaşıldığını ortaya koymuştur. Araştırma

bulguları, öğretmenlerin beceri temelli öğretim anlayışını eğitimin geleceği açısından gerekli ve faydalı gördüklerini; ders planlama ve sınıf içi uygulamalarında bu yaklaşımı dikkate almaya istekli olduklarını göstermektedir. Ancak bu istekliliğin sınıf ortamlarına etkili biçimde yansıması, fiziksel koşullar, materyal yetersizliği, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi, zaman yönetimi ve ölçme-değerlendirme gibi faktörlerle sınırlandırılmaktadır.

Bulgular, öğretmenlerin özellikle **sınıf ortamlarının uygunluğu (fiziksel ve teknolojik olanaklar)** ve **yeterli materyale erişim eksikliği** nedeniyle uygulamada zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Nicel bulgulara göre öğretmenler beceri temelli kazanımlara göre derslerini planlamakta istekli görünseler de ($\bar{x}$ = 4.03), sınıf ortamı ve donanımı gibi çevresel faktörler uygulamayı sekteye uğratmaktadır. Bu sonuç, literatürde benzer şekilde ifade edilen **öğrenme ortamlarının ve materyallerin beceri temelli öğretimde belirleyici olduğu** bulgularıyla paralellik göstermektedir (Darling-Hammond vd., 2019; Voogt & Roblin, 2012).

Araştırma sonuçlarından biri de öğretmenlerin en çok zorlandıkları alanın **beceri temelli ölçme-değerlendirme süreçleri** olduğu yönündedir. Öğretmenler, öğrencilerin kazanımlarını izleme ve değerlendirme konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ölçme-değerlendirme süreçlerindeki belirsizlik, hem öğretmenlerin uygulama yeterliklerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarının hem de ölçme araçlarının beceri temelli yaklaşıma uygun şekilde yeniden yapılandırılması gereğini ortaya koymaktadır. Bu durum, literatürde beceri temelli öğretimin sadece öğretim süreçleriyle değil, ölçme-değerlendirme süreçleriyle de bütüncül olarak ele alınması gerektiği vurgusuyla örtüşmektedir (Kalantzis & Cope, 2020; Hattie, 2015).

Sınıf düzeyine göre elde edilen sonuçlar, özellikle 1. sınıf öğretmenlerinin beceri temelli uygulamalarda daha yüksek puanlar vermesiyle dikkat çekmektedir. Bu bulgu, küçük yaş gruplarında beceri temelli etkinliklerin daha kolay uygulanabildiğini, buna karşın ortaöğretimde sınav odaklılık ve müfredat yoğunluğunun beceri temelli öğretim uygulamalarını sınırladığını göstermektedir.

Branşlara göre yapılan karşılaştırmalar, dil branşı öğretmenlerinin uygulama düzeyinde sayısal branşlara kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, beceri temelli öğretim yaklaşımın özellikle iletişim, anlam kurma ve günlük yaşamla bağlantılı etkinlikler üzerine yapılandırılan dil derslerine daha kolay entegre edilebildiğini ortaya koymaktadır. Sayısal derslerde ise içerik yoğunluğu ve problem çözme süreçlerinin geleneksel yöntemlerle yürütülme eğilimi, bu farkın temel nedenlerinden biri olabilir.

Okul türüne göre yapılan karşılaştırmalarda, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenlerinin beceri temelli öğretim yaklaşımı ile ilgili daha fazla zorlukla karşılaştığını bildirmesi dikkat çekicidir çünkü meslek derslerinin özünde beceri kazandırmak yatmaktadır. Bu bulgu, söz konusu okullarda fiziki altyapı, materyal erişimi ve öğrenci motivasyonu gibi koşulların beceri temelli öğretim için yeterince destekleyici olmadığını düşündürmektedir. Anadolu liselerinde bu konuda daha düşük düzeyde zorluk bildirilmesi, bu okullardaki öğrenci profili ve okul imkânlarının görece daha elverişli olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Nitel bulgular, öğretmenlerin modelin felsefesine büyük oranda inandığını, ancak uygulama süreçlerinde rehberliğe ve sistemsel desteğe duydukları ihtiyacı açıkça ortaya koymuştur.

Özellikle **merkezî sınav odaklı sistemin beceri temelli uygulamaları sınırladığı**, öğretmenlerin uygulama örnekleri ve materyal desteği konusunda güçlük yaşadığı vurgulanmıştır.

Sonuç olarak bu çalışma, öğretmenlerin beceri temelli öğretimi benimsemelerine rağmen uygulamanın sürdürülebilirliği için **fiziksel ortam koşullarının iyileştirilmesi, ölçme-değerlendirme sistemlerinin yapılandırılması ve mesleki gelişim desteklerinin artırılması** gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretim Süreçlerine Yönelik Öneriler

- Branşlara özgü örnek uygulama planları, materyaller ve senaryolar geliştirilmelidir. Özellikle öğretmenlerin uygulamada yol gösterici kaynak ihtiyacı dikkate alınmalıdır.
- Beceri temelli ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmeli ve tüm branşlara uygulanabilir hâle getirilmelidir. Bu araçların kullanımına ilişkin öğretmenlere rehberlik edilmelidir.
- Sınıf mevcutları, fiziksel ortam ve donanım açısından iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır. Okul ortamlarının beceri temelli öğretimi destekleyecek şekilde düzenlenmesi sağlanmalıdır.

2. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim Önerileri

- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, branş temelli ve uygulama odaklı şekilde artırılmalıdır. Eğitimler, beceri temelli öğretimin uygulama boyutunu güçlendirmelidir.
- Öğretmenlere beceri temelli yaklaşımı benimseyen örnek sınıf uygulamalarını yerinde gözlemleyebilecekleri atölye ve seminerler düzenlenmelidir.

3. Sistemsel ve Yönetimsel Düzenlemelere Yönelik Öneriler

- Zaman yönetimi ve müfredat yoğunluğu konusunda okul temelli planlamalar yapılmalıdır. Öğretmenlere uygulama esnekliği tanıyacak şekilde kazanım sayıları ve ders saati süreleri yeniden değerlendirilmelidir.
- Okullarda beceri temelli uygulamaları destekleyecek rehber öğretmenlik mekanizmaları geliştirilmeli, meslektaşlar arası iş birliği artırılmalıdır.

Kaynakça

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Çolak, Z. P. (2022). *Matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara yönelik algılayışları.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi Veri Tabanı (Tez No: 748330).

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C. M., Barron, B., & Osher, D. (2019). *Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Hattie, J. (2015). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). *Adding Sense: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge University Press.

Karaboğaz, Y., & Ergene, Ö. (2023). *Beceri temelli orantısal akıl yürütme başarı testinin geliştirilmesi*. Journal of Instructional Development in Education (JIDE), 4(1), 77-95. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jide/article/1293584

OECD. (2021). *21st-Century Skills and Competencies for New Learning Systems. OECD Education Policy Perspectives.* https://www.oecd.org

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tanıtım Kitapçığı.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://ttkb.meb.gov.tr

Tortop, F., Tümer, E., & Kurban, C. (2022). *LGS sınavındaki beceri temelli matematik sorularına yönelik öğretmen görüşleri.* European Journal of Education Studies, 9(6), 139-154. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eje/article/1076448

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times.* Jossey-Bass.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). *A comparative analysis of international frameworks for 21st-century competences: Implications for national curriculum policies. Journal of Curriculum Studies,* 44(3), 299-321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). *Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. Journal of Computer Assisted Learning,* 29(5), 403–413. https://doi.org/10.1111/jcal.12029

EKLER

Ek-A

BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM SÜREÇLERİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMASI: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

(LİKERT ÖLÇEK)

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yürütülen beceri temelli öğretim süreçlerinin öğretmenler tarafından sınıf içinde nasıl uygulandığının ve karşılaşılan zorlukların anlaşılmasını amaçlamaktadır. Katılımınız, bu öğretim modelinin etkinliğini değerlendirmemize katkı sağlayacaktır. Cevaplarınız, anonim olacak şekilde kaydedilecek ve yalnızca akademik çalışmalar için kullanılacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Branşınız **:** .....

Görev Yaptığınız Sınıf Düzeyi

( ) 1. Sınıf ( ) 5. Sınıf ( ) 9. Sınıf

Görev Yaptığınız Okul Türü

( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) İmam Hatip Ortaokulu

( ) Anadolu Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) Sosyal Bilimler Lisesi ( ) Spor Lisesi

( ) Güzel Sanatlar Lisesi ( ) Anadolu İmam Hatip Lisesi

( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ( ) Çok Programlı Anadolu Lisesi

Öğretmenlikte Kıdem Yılınız

( ) 0-1 ( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21-25 ( ) 26 ve üzeri

Tablo A

HAZIRBULUNUŞLUK ve ALTYAPI

Lütfen aşağıdaki ifadelerle ne kadar aynı fikirde olduğunuzu belirtiniz.

	1. Hiç katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Tamamen katılıyorum
Beceri temelli öğretim yaklaşımına dair yeterli bilgiye ve kuramsal donanıma sahibim.					
Sınıf ortamım (fiziksel ve teknolojik açıdan) beceri temelli öğretimi uygulamaya uygun.					
Bu öğretim modelini etkili bir şekilde uygulayabilmem için yeterli materyal ve araçlara erişimim var.					
Ders planımı beceri temelli kazanımlar doğrultusunda hazırlıyorum.					

Tablo B

UYGULAMA DÜZEYİ

Lütfen aşağıdaki ifadelerle ne kadar aynı fikirde olduğunuzu belirtiniz.

	1. Hiç katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Tamamen katılıyorum
Öğrencilere günlük yaşamla ilişkili görevler veriyorum.					
Sınıf içi etkinliklerde üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) destekliyorum.					
Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre yöntemler uyguluyorum.					
İşbirlikli öğrenmeye dayalı etkinliklere sıklıkla yer veriyorum.					
Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik senaryolar kullanıyorum.					
Beceri temelli ölçme ve değerlendirme araçları kullanıyorum.					
Teknolojiyi beceri temelli etkinliklerde etkin bir şekilde kullanıyorum.					

Tablo C

KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

Lütfen aşağıdaki ifadelerle ne kadar aynı fikirde olduğunuzu belirtiniz.

	1. Hiç katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Tamamen katılıyorum
Sınıf mevcudu beceri temelli öğretim için çok kalabalık.					
Okulumda beceri temelli öğretim uygulamaları için yeterli materyal bulunmuyor.					
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi bu modele uygun değil.					
Becerilere dayalı ölçme değerlendirme yapmakta zorlanıyorum.					
Öğrencilerin aktif katılımını sağlamakta zorlanıyorum.					
Fiziksel sınıf ortamı bu model için uygun değil.					
Öğrencilerin derse olan ilgisi düşük olduğu için beceri temelli etkinlikler etkili olmuyor.					
Zaman yönetimi açısından bu modeli uygulamak zor.					
Meslektaşlarla işbirliği içinde uygulama yapma fırsatım az.					
Bu modele yönelik yeterince hizmet içi eğitim almadım.					

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Beceri Temelli Öğretim uygulamaları için paylaşmak istediğiniz görüşleri burada ifade edebilirsiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek-B

BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM SÜREÇLERİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMASI: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİYLE DEĞERLENDİRME

(GÖRÜŞME FORMU)

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yürütülen beceri temelli öğretim süreçlerinin öğretmenler tarafından sınıf içinde nasıl uygulandığının ve karşılaşılan zorlukların anlaşılmasını amaçlamaktadır. Katılımınız, bu öğretim modelinin etkinliğini değerlendirmemize katkı sağlayacaktır. Cevaplarınız, anonim olacak şekilde kaydedilecek ve yalnızca akademik çalışmalar için kullanılacaktır.

Aşağıda yer alan sorular, beceri temelli öğretime ilişkin düşüncelerinizi ve deneyimlerinizi daha ayrıntılı olarak anlamaya yöneliktir. Lütfen her bir soruya içtenlikle ve açıklayıcı biçimde yanıt veriniz.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Branşınız : .....

Görev Yaptığınız Sınıf Düzeyi

( ) 1. Sınıf ( ) 5. Sınıf ( ) 9. Sınıf

Görev Yaptığınız Okul Türü

( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) İmam Hatip Ortaokulu

( ) Anadolu Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) Sosyal Bilimler Lisesi ( ) Spor Lisesi

( ) Güzel Sanatlar Lisesi ( ) Anadolu İmam Hatip Lisesi

( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ( ) Çok Programlı Anadolu Lisesi

Öğretmenlikte Kıdem Yılınız

( ) 0-1 ( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21-25 ( ) 26 ve üzeri

1. Sizce beceri temelli öğretim nedir? Kendi ifadelerinizle açıklayınız.
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi öğretim uygulamalarınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
3. Derslerinizde hangi becerileri kazandırmaya odaklanıyorsunuz? Bu süreçte neler yapıyorsunuz?
4. Beceri temelli öğretimi sınıfınızda ne ölçüde uygulayabildiğinizi düşünüyorsunuz? Bu düşüncenizin gerekçeleri nelerdir?
5. Bu modeli uygularken sınıfınızda karşılaştığınız başlıca zorluklar nelerdir?
6. Öğrenciler beceri temelli etkinliklere nasıl tepki veriyor? Katılım düzeyleri nasıldır?
7. Bu süreci daha etkili yürütebilmeniz için ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?
8. Bu modeli daha etkili uygulayabilmeniz için ne tür desteklere (eğitim, materyal, zaman, rehberlik vb.) ve düzenlemelere/değişikliklere ihtiyaç duyuyorsunuz?

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri

Hasan ÖZARSLAN[1], Dr. Yusuf Ziya ÖĞRETİCİ[2]

1 Daire Başkanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, hasan.ozarslan@meb.gov.tr , ORCID: 0000-0001-9513-157X

2 Millî Eğitim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, yusufziya.ogretici@meb.gov.tr , ORCID: 0000-0002-3080-9981

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda belirlenen din eğitimi ve öğretimi alan becerileri, bireyin dinî bilgiye ulaşma, bu bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve uygulama süreçlerine ilişkin bütünleşik yeterlilik alanlarını kapsamaktadır. Bu beceriler, yalnızca bilişsel düzeyde öğrenme hedeflerini değil; aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor alanları da içine alan çok boyutlu bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Din eğitiminin bu şekilde yapılandırılması, öğrencilerin dinî bilgiyle kurduğu ilişkiyi anlamlı ve derinlemesine kılmakta, ahlaki gelişim ve kimlik inşasında pedagojik sürekliliği desteklemekte ve öğretmenlerin program geliştirme ve uygulama süreçlerine sistematik bir yönelim sunmaktadır. Böylece din eğitimi, salt içerik aktarımından ibaret olmayan; öğrencinin düşünce biçimini dönüştüren, sorgulama ve uygulama temelli bir öğrenme sürecine evrilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, din eğitimi ve öğretimi alanında belirlediği becerilerle, öğrencilerin dinî bilgiye ulaşma, bu bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve uygulama süreçlerine ilişkin bütünleşik bir yeterlilik çerçevesi sunmaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri anlamlandırmalarını, değerlere dönüştürmelerini ve eyleme dökebilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Din eğitiminin bu şekilde yapılandırılması, bireylerin dinî düşünme biçimlerini, bilgi üretim yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini yönlendiren temel yapı taşlarını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *din eğitimi, din öğretimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bütünleşik beceriler, değerler*

Religious Education and Instruction Field Specific Skills in the Century of Türkiye Maarif Model

Abstract

The religious education and instruction domain-specific competencies defined in line with the Century of Türkiye Maarif Model encompass integrated proficiency areas related to accessing religious knowledge, analysing, evaluating, and applying this knowledge. These competencies mean beyond the merely cognitive learning goals; they also create a multidimensional learning environment that includes affective and psychomotor domains. Structuring religious education in this way makes students' engagement with religious knowledge more meaningful and profound. It supports pedagogical continuity in moral development and identity formation and provides teachers with a systematic orientation in curriculum development and implementation processes. Thus, religious education evolves into a learning process that is

not limited to content delivery, but rather transforms the students' way of thinking and is based on inquiry and application. With the competencies it defines in the field of religious education and instruction, the Century of Türkiye Maarif Model presents an integrated framework of proficiency for students to access, analyse, evaluate, and apply religious knowledge. These competencies aim not only to help students acquire knowledge, but also to make sense of it, transform it into values, and translate it into action. Structuring religious education in this way forms the foundational basis that guide individuals' religious ways of thinking, methods of knowledge production, and learning processes.

Keywords: *religious education, religious instruction, the Century of Türkiye Maarif Model, integrated competencies, values*

Giriş

21. yüzyılın hızla değişen toplumsal yapısı, bireylerin yalnızca bilgiye sahip olmalarını değil; aynı zamanda bu bilgiyi anlamlandırmalarını, değerlere dönüştürmelerini ve eyleme dökebilmelerini gerekli kılmaktadır. Bu dönüşüm, eğitim sistemlerinde beceri temelli yaklaşımların ön plana çıkmasına neden olmuştur (MEB, 2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu paradigma değişimini dikkate alarak öğretim programlarını beceriler ile erdem-değer-eylem ekseninde yeniden yapılandırmaktadır. Bu çerçevede her bir disipline özgü olarak belirlenen "alan becerileri", öğrencinin disipline dair düşünme biçimini, bilgi üretim yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini yönlendiren temel yapı taşlarını oluşturmaktadır (MEB, 2024). Din eğitimi ve öğretimi de bu kapsamda, bireyin dinî düşünce sistematiğini kavrayabilmesi, dinî kaynaklarla ilişki kurabilmesi ve ahlaki sorumluluk bilinci geliştirebilmesi için özel bir alan becerisi setine ihtiyaç duymaktadır (DEM, 2024; ÖNDER, 2024).

Amaç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında yapılandırılan din eğitimi ve öğretimi alan becerileri, bireyin dini bilgiye ulaşma, bu bilgiyi analiz etme, yorumlama ve uygulama süreçlerine ilişkin çok katmanlı bir yeterlilik çerçevesi sunmaktadır. Söz konusu beceriler, hem klasik dinî eğitimin epistemolojik temellerini hem de çağdaş pedagojik ihtiyaçları dikkate alarak tasarlanmış; öğrencinin bilgiye ulaşma (mealler ve hadisler), bilgiyi yapılandırma (özetleme, yorumlama), derinlemesine analiz (tefekkür, tahkik), uygulama (ibadet, hitabet) ve değer temelli düşünme (akli-nakli deliller, mukayese) yetkinliklerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeyi hedeflemektedir (Turan ve Nazıroğlu, 2024). Bu çalışmada din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin din öğretimini salt bilgi aktarıcı bir yapıdan çıkararak anlam kurucu, değerlere dayalı ve eylem odaklı bir öğrenme süreci hâline dönüştürme; bireyin dinî alandaki düşünsel ve pratik yetkinliğini üst düzeye taşıma imkanının irdelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Din eğitimi ve öğretimi alanına özgü beceriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde yer alan beceri temelli yaklaşım doğrultusunda ele alınmıştır. İlgili alan becerileri, doküman incelemesi yoluyla siste-

matik biçimde analiz edilmiş, her becerinin alt boyutları, tanımları ve işlevleri detaylandırılmıştır. Ayrıca alan yazında yer alan güncel çalışmalardan yararlanılarak kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş; elde edilen veriler nitel içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. Böylece modelin beceri odaklı yapısına uygun bir değerlendirme yapılması hedeflenmiştir.

Eğitim sistemleri, sadece bilgi aktaran değil; aynı zamanda bireyin bilgiye ulaşmasını, bilgiyi anlamlandırmasını ve bunu davranışa dönüştürmesini sağlayan yapılara dönüşmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu yaklaşımı esas alarak disiplinler arası düşünceyi, değer temelli eğitimi ve beceri odaklı öğrenmeyi merkeze almaktadır. Bu modelde "alan becerileri", öğretim programlarının temel yapı taşlarından biri olarak tanımlanmakta ve öğrenme-öğretme süreçlerinin tümüne yön vermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve Alan Becerileri

Alan becerileri, her dersin kendi doğasına uygun düşünme, sorgulama, analiz, sentez ve uygulama yetkinliklerini içerir. Bu beceriler, öğrencilerin yalnızca konuya ilişkin teorik bilgileri öğrenmeleri değil, bu bilgileri anlamlı bağlamlarda kullanabilmeleri ve yeni durumlara transfer edebilmeleri amacıyla yapılandırılır. Alan becerileri aynı zamanda bütüncül öğrenme, 21. yüzyıl becerileri, disiplinler arası öğrenme gibi çağdaş pedagojik yaklaşımlarla da örtüşmektedir (Akpınar ve Köksalan, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, insanı çok yönlü bir varlık olarak ele alır ve öğrenmeyi bilişsel yeterliliklerin ötesinde; değer, eylem ve erdem temelli bir bütünlük içerisinde tanımlar (Ateş, 2024). Bu bütünlükte, alan becerileri, bir disiplinin kendi düşünme biçimini öğrenciye kazandırır (örneğin tarihsel empati, bilimsel akıl yürütme). Ayrıca alan becerileri, öğrencinin bilgiyle kurduğu ilişkiyi derinleştirerek öğrenmenin kalıcılığını artırır; üretkenliği, yaratıcı düşünceyi ve eleştirel analiz yeteneğini geliştirir; öğrencinin yaşadığı toplumla, kültürel mirasıyla ve evrensel değerlerle bağ kurmasına aracılık eder.

Alan becerileri, öğrenmeyi yaşamla ilişkilendirme işlevine sahiptir. Eğitim, bireyi yalnızca sınavlara değil, aynı zamanda hayata hazırlamalıdır. Bu nedenle alan becerileri; bilginin davranışa dönüşmesini destekler, öğrenciyi öğrenmenin öznesi hâline getirir, öğrenmenin bireyselleşmesine olanak tanır ve hayat boyu öğrenme kültürünün gelişmesine katkıda bulunur.

Alan becerileri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonuna uygun şekilde, bireyi yalnızca bilgiyle donatmakla kalmayıp o bilgiyi anlamlı, ahlaki ve üretken bir bağlama yerleştirmeyi hedefler (Akpınar, Özer, Oral ve Köksalan, 2024). Bu bağlamda, tüm disiplinlerde alan becerilerinin belirlenmesi, yapılandırılması ve öğretim sürecine etkin biçimde entegre edilmesi kritik öneme sahiptir. Öğretmen eğitiminden ders materyallerine, ölçme-değerlendirme araçlarından öğretim stratejilerine kadar pek çok unsur bu beceriler doğrultusunda yeniden tasarlanmalıdır.

Alan Becerilerinde Kapsamın Genişletilmesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde yer verilen 4 alan becerisi seti (MEB, 2024), her alanın kendine özgü bilişsel ve uygulamalı yeterliklerini tanımlayarak öğrenme sürecine

yön verir. Ancak bu becerilerin belirlenmesi, sınıflandırılması ve uygulanabilirliğine dair bazı yapısal ve içeriksel değerlendirmelere ihtiyaç vardır.

Ortak Metin'de sunulan alan becerileri listesi (MEB, 2024), 4 farklı alan için değişen sayılarda, o disipline özgü düşünme, yorumlama, analiz etme ve uygulama gibi bilişsel işlevleri kapsamaktadır. Liste; kavramsal bütünlük, özgünlük ve çağdaş pedagojik yaklaşımlara uyum açısından önemli bir gelişme niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte, bu listeye yönelik bazı eleştirel noktalara da işaret edilmelidir.

Alan becerileri bazı disiplinlerde yeterince net tanımlanmışken, bazı alanlarda kavramsal olarak birbirine oldukça yakın, hatta kavramsal becerilerle örtüşen ifadelerle sunulmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin becerileri ayırt etmekte zorlanmasına ve öğrenme çıktılarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde belirsizlik yaşanmasına neden olabilir (Ceylan, 2025).

Alan becerileri genel olarak tanımlayıcı niteliktedir; ancak çoğu zaman bu becerilerin nasıl öğretileceği ve nasıl gözlemleneceğine dair pedagojik strateji ve örnek uygulamalar öğretim programları ile mukayese edilmedikçe anlaşılamayabilir. Bu sebeple her beceriye yönelik öğretim örnekleri, uygulama senaryoları ve ölçme-değerlendirme kriterleri öğretim programlarındaki örneklerden yola çıkılarak geliştirilebilir (Üzümcü ve Abanoz, 2024).

Alan becerilerinin disiplinler arası geçişliliği dikkate alacak şekilde hazırlanması, bütüncül eğitim hedeflerinin gerçekleşmesine katkı verecektir. Bu bakımdan tüm disiplinler için beceri setleri oluşturulmalı; yatay (disiplinler arası) ve dikey (kademeler arası) uyumun sağlanması teşvik edilmelidir.

Belirlenen becerilerin öğretmenler tarafından uygulanabilirliği, onların pedagojik formasyonlarına ve alan yeterliliklerine doğrudan bağlıdır. Bu uyumun arttırılmasına ilişkin öğretmen eğitimi boyutu ciddiyetle ele alınmalıdır (Ceylan, 2025). Alan becerilerine dayalı öğretim süreçleri için hizmet içi eğitim modüllerinin uygulanması, Milli Eğitim Akademisi'nde bu yönde derslerin yer alması olumlu adımlar olarak değerlendirilebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu alan becerileri listesi, Türk eğitim sisteminin öğrenme çıktılarını yapılandırmada güçlü bir potansiyele sahiptir. Ancak bu listenin daha uygulanabilir, ölçülebilir ve disiplinler arası uyumlu hale gelmesi için içeriksel ve yapısal düzeyde bir dizi iyileştirme önerilmektedir. Söz konusu geliştirmeler, modelin vizyonuyla daha güçlü örtüşen, bütüncül ve sürdürülebilir bir eğitim mimarisi oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde din eğitimi ve öğretimine yönelik alan becerilerinin yapılandırılmasında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni, literatür, alanın kendine özgü yapısı, bu alandaki derslerle ilgili mevzuat ve sosyal ihtiyaçlar ile çağın gereklilikleri göz önünde bulundurulmuştur. Din eğitimi ve öğretimi alan becerileri için ilgili tüm dersleri kapsayan bir yapı esas alınarak 8 adet alan becerisi belirlenmiştir (MEB, 2025).

Bunlar; temel kaynakları kullanma, dinî kaynakları tetkik, tahkik, tefekkür, dinî delillere başvurma, tatbik, tilavet ile hitabet ve mesleki uygulama becerileridir.

1. Temel kaynaklara erişme becerisi, "Kur'an-ı Kerim meallerine başvurma" ve "hadis kaynaklarına başvurma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceri, İslam dininin temel kaynakları olan Kur'an-ı Kerim ve hadis kaynaklarını kullanabilmek için takip edilecek süreçleri ifade eder.

2. Dinî kaynakları tetkik becerisi; "kaynak kullanımını yönetme", "özetleme" ve "dinî kaynakların ilişkisini değerlendirme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceri, bir konu hakkında bilgi edinilmesi için dinî kaynakların tetkik edilmesinde takip edilecek süreci ifade eder.

3. Tahkik becerisi; "dinî kavramları ayırt etme", "kavramları bağlamına uygun kullanma", "dinî metinleri yorumlama" ve "dinî metinleri tahlil etme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceri, dinî ilimler içerisinde yer alan önemli kavramları tanımayı, bu kavramları bağlamına uygun olarak kullanmayı ve dinî metinlerin incelenmesi ve yorumlanması için takip edilmesi gereken süreci ifade eder.

4. Tefekkür becerisi; "müşahede etme", "dinî meseleleri anlama", "dinî görüş ve argümanları irdeleme", "dinî konularda analitik düşünme" ve "idrak etme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceri, bir konu/kavram/olayın derinlemesine düşünülmesi ve değerlendirilmesi için takip edilecek süreci ifade eder.

5. Dinî delillere başvurma becerisi, "akli/nakli delilleri kullanma" ve "mukayese yapma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceri, akli/nakli delillerin kullanılmasıyla birlikte bir sonuca varılması için takip edilecek süreci ifade eder.

6. Tatbik becerisi, dini bilgilerin uygulama çeşitlerini usulüne uygun olarak yerine getirebilmek için takip edilecek süreçleri ifade eder.

7. Tilavet becerisi; "telaffuz etme", "yüzünden okuma" ve "ezbere okuma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceri, Kur'an-ı Kerim'i bir femimuhsinin rehberliğinde yüzünden ve ezbere okuyabilmek için takip edilecek süreçleri ifade eder.

8. Hitabet ve mesleki uygulama becerisi, "hitabet uygulama" ve "mesleki uygulama" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceri, mesleki uygulama çeşitlerini usulüne uygun olarak yerine getirebilmek için takip edilecek süreçleri ifade eder.

Din eğitimi ve öğretimi alan becerileri, öncelikle kavramsal beceriler arasında yer alan bütünleşik beceriler ile benzer bir yapıda tasarlanmıştır. Bütünleşik beceri setinin karşılayamadığı durum veya süreçler için alana özgü bütünleşik beceriler tanımlanmıştır. Bu anlamda din eğitimi ve öğretimi alan becerileri ile kavramsal beceriler arasında karşılıklı ve güçlü bir bağ bulunmakta; iki beceri türünün birbirinin gelişimini destekleyen yapısı da ön planda tutulmaktadır.

Alan becerilerinin kazanılabilmesi noktasında belirli süreçlerin çok boyutlu bir yapıda iç içe geçtiği kabul edilmelidir. Her bir alan becerisinin kazanılması için bir veya birden fazla bütünleşik beceri ve süreç bileşeninin edinilmesi beklenmektedir. Bu yönüyle süreç bileşenleri bir becerinin nasıl öğrenileceği ve öğretileceği konusunda da bir kılavuz niteliği taşımaktadır. Ayrıca bu detaylı anlatım, alan becerileri ile ilgili ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilip uygulan-

ması açısından yol gösterici olacaktır. Süreç bileşenleri, hem öğrenme-öğretme uygulamaları için hem de ölçme-değerlendirme süreçleri için yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrencilerin aksiyolojik olgunluğa erişmeleri, yetkin ve erdemli insanın önemli bir özelliği olarak sayılmıştır. Din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin temel hedefleri arasında öğrencilerin aksiyolojik olgunluğa ulaşabilmesine imkân verecek eğitim ortamlarının ve süreçlerinin desteklenmesi de yer almaktadır. Din eğitimi ve öğretimi alan becerileri; ahlaki bilinç, estetik bakış açısı, kaynakları daha iyi çözümleyebilme yoluyla öğrencilerin değerleri ve ahlaki ilkeleri daha iyi anlayıp değerlendirebilmelerine katkı sunmaktadır. Bu bakımdan din eğitimi ve öğretimi alan becerileri öğrencilerin çevrelerini algılaması, buna uygun davranma becerisiyle düşüncelerini hayata geçirmesi, estetik ve ahlaki duyarlılığa sahip olması ve dinî bilgiyi gündelik hayatta işlevsel bir şekilde kullanabilmesi arasındaki bağa işaret etmektedir. Bu bağ, öğrenci profili ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin yerini de vurgulamaktadır. Din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin, her öğrencinin Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ulaşabilme potansiyeline katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Öğretim programlarında din eğitimi ve öğretimine yönelik alan becerilerine yer verilirken dersler arasındaki mahiyet farklılıkları ve hedef kitlenin özelliklerinin gözetilmesi gerekmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programları geliştirilirken alan becerilerinin din öğretimi kapsamında kullanılması ile seçmeli Din, Ahlak ve Değer grubu dersleri ya da imam hatip lisesi meslek dersleri öğretim programları geliştirilirken alan becerilerinin din eğitimi kapsamında kullanılması arasında farklılık olacaktır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında yapılandırılan din eğitimi ve öğretimi alan becerileri, bireyin dini bilgiye ulaşma, bu bilgiyi analiz etme, yorumlama ve uygulama süreçlerine ilişkin çok katmanlı bir yeterlilik çerçevesi sunmaktadır. Bu kapsamda belirlenen sekiz temel beceri; temel kaynaklara erişme, dinî kaynakları tetkik, tahkik, tefekkür, dinî delillere başvurma, tatbik, tilavet ile hitabet ve mesleki uygulama becerileridir. Söz konusu beceriler, hem klasik dinî eğitimin epistemolojik temellerini hem de çağdaş pedagojik ihtiyaçları dikkate alarak tasarlanmış; öğrencinin bilgiye ulaşma (mealler ve hadisler), bilgiyi yapılandırma (özetleme, yorumlama), derinlemesine analiz (tefekkür, tahkik), uygulama (ibadet, hitabet) ve değer temelli düşünme (akli-nakli deliller, mukayese) yetkinliklerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu beceriler, din öğretimini salt bilgi aktarıcı bir yapıdan çıkararak anlam kurucu, değerlere dayalı ve eylem odaklı bir öğrenme süreci hâline dönüştürmekte; bireyin dinî alandaki düşünsel ve pratik yetkinliğini üst düzeye taşımayı amaçlamaktadır.

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin Olumlu Katkıları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne "din eğitimi ve öğretimi alan becerileri" 2025 yılında dâhil edilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nin ilk taslaklarında müstakil bir başlık altında yer almayan "Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri"nin, öğretim programları geliştirme sürecine sağlayacağı katkıları eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmelidir. Özellikle beceri tanımlarındaki kavramsal benzerlikler, uygulanabilirlik sorunları, disiplinler arası denge eksiklikleri ve kültürel-evrensel uyum problemleri bağlamında, din eğitimi ve öğretimi alanında yapılandırılan bir beceri seti, modele sistematik bir derinlik ve içerik zenginliği kazandırmaktadır (MEB, 2025).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bilgi-erdem-eylem bütünlüğünü temel alan bir eğitim paradigması olarak öğrenci merkezli ve değer temelli bir öğrenme atmosferi oluşturmayı hedeflemektedir. Bu modelde her bir disiplinin kendine özgü becerilerle tanımlanması, öğrenmenin işlevselliğini ve anlamlılığını artırmaktadır. Ancak Ortak Metin ilk kez yayımlandığında, din eğitimi ve öğretimi alanına özgü beceriler ayrı bir başlık altında yapılandırılmamıştır. Oysa bu alanın hem bireysel gelişim hem de toplumsal bütünleşme açısından stratejik bir rolü bulunmaktadır.

Din eğitimi ve öğretimine özgü becerilerin bağımsız bir başlıkta ele alınması, modele kavramsal netlik kazandırmaktadır. Soyut kavramları somut becerilere dönüştüren bu yaklaşım; dini kaynakları kullanabilme, çok boyutlu düşünebilme, delile dayalı hüküm verebilme, kültürel-dini sembolleri tanıyabilme ve mesleki ve dini uygulamaları icra edebilme gibi somut becerilerle din eğitiminde öğrenmenin ölçülebilir ve yönetilebilir hale gelmesini sağlamaktadır (Üzümcü ve Abanoz, 2024).

Din öğretimi genellikle soyut ve değer yüklü konuları içerdiğinden, bu içeriğin pedagojik olarak öğrenci düzeyine indirgenmesi için beceri temelli bir çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır. Önerilen beceri seti; öğretmenlerin planlama ve uygulama sürecinde yön bulmasını sağlar; öğrenme-öğretme ortamlarını değer-inşa merkezli hâle getirir; öğrencinin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve sosyal gelişimini de destekler. Bu bağlamda, "Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri" uygulamada karşılaşılan belirsizliklerin giderilmesinde işlevsel bir çerçeve sunmaktadır.

Din eğitimi ve öğretimi, farklı alanlarla/derslerle (tarih, edebiyat, felsefe, sosyal bilgiler) doğrudan kesişen disiplinler arası bir doğaya sahiptir. Bu nedenle din öğretimine ait becerilerin; evrensel değerlerle bütünleşmiş, etik okuryazarlığı geliştiren ve eleştirel dini düşünmeyi teşvik eden bir şekilde yapılandırılması, alanlar arası dengeyi güçlendirmektedir (Turan ve Nazıroğlu, 2024). "Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri"nin diğer ders/alanlarda da kullanılabilmesi, böylece Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül öğrenme anlayışını da pekiştirmiş olur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel amaçlarından biri, bireyin kendi kültürel kimliğini tanıyan ve evrensel değerlere saygılı bireyler olarak yetişmesidir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Din eğitimi ve öğretimi, bu iki düzlemin kesişiminde yer alır. Dolayısıyla bu alana özgü becerilerin modele eklenmesi; kültürel köklerle temellendirilmiş, evrensel ilkelerle dengelenmiş, eleştirel ve analitik düşünceyi benimseyen bir öğretim yaklaşımını kurumsallaştırma potansiyeli taşır.

Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli›ne "Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri" başlığıyla bir beceri setinin eklenmiş olması, modelin içeriksel derinliğini artırmanın ötesinde, eleştirel analizde tanımlanan temel sorunların çözümüne de doğrudan katkı sunmaktadır. Bu katkı, yalnızca bir disiplinin görünürlüğünü artırmakla kalmaz; aynı zamanda programın bütününde değer temelli, anlamlı ve çok katmanlı öğrenme süreçlerinin inşasına hizmet eder. Eğitim sisteminin insan profili, ahlak ve medeniyet perspektifiyle uyumlu biçimde yeniden yapılandırılması sürecinde bu öneri, modelin vizyonuyla güçlü bir şekilde örtüşmektedir.

Din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin etkili ve verimli olarak kullanılabilmesi için bazı gelişim alanlarına da işaret etmek gerekmektedir. Bu bağlamda, din eğitimi ve öğretimi alan becerilerine

öncelikle öğretim programlarında yer verilmesi sağlanmalıdır. Yine bununla ilgili olarak öğretim programlarında yer alacak alan becerilerinin ders kitapları ve eğitim materyalleri aracılığıyla görünür kılınması da teşvik edilmelidir. Ayrıca program dışı etkinlikler yoluyla da alan becerilerine yer verilebilmesi eğitim paydaşları ile geliştirilebilecek bir alan olarak görünmektedir. Bütün bu imkânların etkili bir biçimde kullanılabilmesi için de hem öğrenme-öğretme uygulamaları hem de ölçme ve değerlendirme adımları açısından din eğitimi ve öğretimi alan becerilerin uygulama safhaları bakımından somut örneklerle desteklenmesi gerekmektedir.

Son olarak beceri temelli eğitim anlayışı ile hazırlanan din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin sahip olduğu benzersiz yeri bir kez daha vurgulamak gerekmektedir. Din eğitimi ve öğretimi alan becerileri, bu alana yönelik olarak hazırlanan dünyadaki ilk beceri seti olarak ortaya konulmuştur. Değerinin daha iyi anlaşılması için bu beceri setinin farklı dillere tercüme edilerek eğitim dünyası ile paylaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu sayede din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin hem farklı bakış açılarıyla eleştirilerek geliştirilmesi sağlanabilir hem de farklı kültürel ve toplumsal şartlardaki uygulama imkânları geliştirilebilir.

Kaynakça

Akpınar, B., ve Köksalan, B., (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi,* 17(68), 27-48.

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B., (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi,* 99, 59-73.

Ateş, H., (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bahsedilen öğrenci profili 'yetkin ve erdemli insan'a ulaşmanın yolu. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 71, 13-35.

Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63, 1-16.

Değerler Eğitimi Merkezi [DEM]. (2024). *Değerlendirme: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.*

İmam Hatipliler Derneği [ÖNDER]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirme raporu*.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli.* MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni.* MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni.** MEB.

Turan, Ş., ve Nazıroğlu, B., (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, 27, 15-33.

Üzümcü, M. ve Abanoz, S., (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi,* 12, 795-826.

Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi,* 13(26), 204-220.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler Açısından Görünümü

Sevda KEDEK

Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Cemaleddin Aksarayi Hafız İmam Hatip Ortaokulu

e-posta: sevda.adar@gmail.com ORCID: 0009-0002-4783-1007

Öz

Okuma becerisine ilişkin eğitim yaşantılarının okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler açısından değerlendirilmesi bir okuma eğitimi programının öğrencilerin okuma becerisine yapabileceği katkıların öngörülmesi adına yararlı olabilir. Bu varsayım doğrultusunda bu çalışmada Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma eğitimi ile ilgili bileşenlerin okuduğunu anlama sürecinin etkenleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Okuduğunu anlama stratejileri, sözcük dağarcığı, akıcı okuma, metin türü ve metin yapısı farkındalığı, okumanın duyuşsal nitelikleri, üstbilişsel okuma stratejileri, art alan bilgisi ve metindeki dil yapılarının işlevlerine ilişkin bilgi okuduğunu anlamayı etkiler. Programın okuma becerisine ilişkin öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, eğitim yaşantılarını içeren bölümlerinin, okuduğunu anlamayı etkileyen etmenleri nasıl ele aldığı nitel araştırma türlerinden belge inceleme yöntemiyle çözümlenmiştir. Programda okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerden yalnızca okumanın duyuşsal nitelikleri kavram olarak yer almamaktadır. Program okuduğunu anlamaya ilişkin etmenlerin tümüne ilişkin eğitim yaşantıları içermektedir.

Anahtar Kelimeler: *TYMM öğretim programları, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, beceriler ve içerik çerçevesi, okuma becerisi, okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler*

The Turkish Century Education Model Middle School Turkish Language Teaching Program in Terms of Factors Affecting Reading Comprehension

Abstract

Evaluating educational experiences related to reading skills in terms of factors affecting reading comprehension may be useful in predicting the contributions that a reading education program can make to students' reading skills. The study aims to evaluate the components related to reading education in the Middle School Turkish Language Teaching Program in terms of factors affecting the reading comprehension process. Reading comprehension strategies, vocabulary, fluent reading, text type and structure awareness, the affective qualities of reading, metacognitive reading strategies, background knowledge, and knowledge of the language structures in the text all affect reading comprehension. The learning outcomes related to reading skills, process components, and educational experiences included in the program were analyzed using document review, a type of qualitative research, to determine how they address factors that affect reading comprehension. The program covers all factors that affect reading comprehension, except for the sensory qualities of reading. The program includes educational experiences related to all factors involved in reading comprehension.

Keywords: *TYMM curriculum, Middle School Turkish Language Curriculum, skills and content framework, reading skills, factors affecting reading comprehension*

Giriş

Bütüncül bir bakış açısıyla okuma becerisi, bireyin gereksinim duyduğu bilgiye ulaşmasını, onu gereksiz bilgilerden ayırt etmesini, bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmesini ve gerekli yerlerde kullanabilmesini içeren bilişsel süreçlerin tümüdür (Bozkurt, 2016). Bir bilişsel eylem olarak okuma, metindeki değişik bilgi kaynakları arasında var olan etkileşimi kavramayı ve anlamayı gerektirir (Uzun vd., 2011). Söz konusu bilişsel eylem, okuduğunu anlama becerisi olarak öğrenme alanında etkili olur ve çeşitli eğitim yaşantılarıyla geliştirilebilir. Etkili bir okuma eğitimi, öğrencilere okuduklarını anlamaları için gereken bilişsel süreçleri tek başlarına ve bağımsız bir biçimde işletebilme becerisi kazandırmalıdır.

Okuma işlemi "metin, yazar, okur" üçlüsü arasında gerçekleşen ilişkileri içerirken okuma eğitimi söz konusu olduğunda okur, öğrenciye dönüşmekte ve bu üçlü yapıya öğretmen, eğitim ortamı, metinle ilgili sorular ve etkinlikler (veya bunları içeren ders kitabı), okuma stratejileri ve öğretim yöntemleri eklenmekte, böylelikle okuma eğitimi bunlar arasındaki karmaşık bir ilişkiler ağı durumuna gelmektedir. Eğitim amacı ile okuma sürecine eklemlenen bu etkenleri biçimlendiren, sınırlandıran ve onlara yön veren en kapsamlı eğitsel öge ise öğretim programıdır. Ana dili öğretim programının okuma eğitimiyle ilişkili bileşenlerinin okuduğunu anlamayı etkileyen etmenleri göz önünde bulundurarak şekillenmesi beklenir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerle ilgili güncel ve kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştiren Hamzadayı ve Batmaz (2022); okuduğunu anlama stratejileri, sözcük dağarcığı, akıcı okuma, metin türü ve yapısına ilişkin farkındalık, okumanın duyuşsal nitelikleri ve üstbilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğunu bildirmiştir. Bu etmenlerin yanı sıra içeriğe ilişkin art alan bilgisi ve metindeki dil yapılarının işlevlerini bilmek de okuduğunu anlama düzeyini etkiler. Etkili bir okuma eğitimi programı bu etmenleri göz önünde bulundurmalıdır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan öğretim programlarının etkisinin ortaya çıkması yıllar süren bir gözlemi ve program çıktılarının değerlendirilmesini gerektirecektir. Söz konusu etkinin bugünden yordanması zor olsa da programların çeşitli açılardan bilimsel yöntemlere dayanarak çözümlenmesi, yapacakları etkiler konusunda öngörü sağlayabilir. Okuma becerisine ilişkin içerdiği eğitim yaşantılarının okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler açısından değerlendirilmesi bir okuma eğitimi programının öğrencilerin okuma becerisine yapabileceği katkıların yordanması adına yararlı olabilir. Bu varsayım doğrultusunda bu çalışmada Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) yer alan okuma eğitimi ile ilgili bileşenlerin okuduğunu anlama sürecinin etkenleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi olarak tasarlanmıştır. Belge incelemesi araştırmada ele alınması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin çözümlenmesini kapsar, yazılı metnin düzenli ve gözden geçirilmiş olması (örn. eğitim programı, ders kitabı vb.) nitel araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini arttırabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada inceleme nesnesi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır (MEB, 2024). Okuma becerisine ilişkin öğretim stratejileri, öğrenme çıktıları ve eğitim yaşantılarını içeren bölümler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. "Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuduğunu anlamayı etkileyen etmenleri nasıl ele almıştır?" sorusunun yanıtı olabilecek kısımlar ilgili etmenin başlığı altında değerlendirilecektir. Etmenler, Hamzadayı ve Batmaz'ın (2022) çalışmasından yola çıkılarak belirlenmiş, bu etmenlere alanyazındaki çalışmalar incelenerek ve biri Türkçe Öğretmeni, biri Türkçe Eğitimi alanında akademisyen iki uzmandan görüş alınarak art alan bilgisi ve dil yapıları eklenmiştir. Program bu etmenlere göre hazırlanan "Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler Açısından Öğretim Programı Değerlendirme Formu" (Ek-1) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Aynı form aracılığıyla biri Türkçe öğretmeni, biri Türkçe eğitimi alanında akademisyen iki uzman tarafından program incelenmiş ve tüm maddelerde uzlaşım olduğu belirlenmiştir. Söz konusu etmenlerin programdaki durumu bu formlardan yola çıkılarak oluşturulan bir tablo ile özetlenmiştir. Her bir etmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi eşit olamayacağından sonuçları sayısallaştırma yoluna gidilmemiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular aşağıdaki alt problemler çerçevesinde sunulmuştur:

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024);

1. Okuduğunu Anlama Stratejileri,
2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri,
3. Sözcük Dağarcığı,
4. Akıcı Okuma,
5. Metin Türleri,
6. Metin Yapıları,
7. Okumanın Duyuşsal Nitelikleri (okuma ilgisi, kaygısı, tutumu, güdüsü),
8. Art Alan Bilgisi,
9. Dil Yapıları etmenlerini içermekte midir? İçeriyorsa bu etmenlerle ilgili hangi uygulamalar öngörülmüştür?

Bulgular bölümünde her bir bileşenin okuma eğitimi ile ilgisi alanyazındaki çalışmalara dayanarak açıklanmış ve programda nasıl yer aldığı belirlenmiş, tartışma bölümünde ilgili bileşenlere ilişkin uygulamalar, alanyazınla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Üstbilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Bulgular

Programda her sınıf düzeyi için stratejiler belirlenmiş ve öğretiminin Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ile yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2024, s. 68). Programda yer alan bu modelin Duke ve Pearson'ın (2009), okuma eğitimi ile ilgili bir alanyazın derleminden sonra ortaya koyduğu okuma eğitimi modeli ile örtüştüğü görülmektedir.

Programda yer alan ve söz konusu modelle öğrencilere öğretilmesi beklenen stratejiler ve ele alınacakları sınıf düzeyleri açıkça belirtilmiştir (MEB, 2024, s. 42). 5. sınıfta yoğun bir şekilde strateji öğretimi söz konusuyken sınıf düzeyi ilerledikçe öğretim azalmaktadır. 5 ve 6. sınıfın bilişsel ve üstbilişsel stratejileri öğrenme, 7 ve 8. sınıfların ise sözü edilen stratejileri uygulama düzeyi olarak belirlendiği söylenebilir. Önceki sınıf seviyelerinde öğretimi yapılan tüm stratejilerin kullanımı sağlandıktan sonra yeni bir strateji öğretilmesi istenmektedir.

Programda bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin bir arada ele alındığını söylemek olanaklıdır. T.O.5.3, T.O.6.3, T.O.7.2, T.O.8.2 kodlu öğrenme çıktılarında (MEB, 2024, s. 42), öğrencilerin programdaki öğrenme yaşantılarının sonucunda *okumada strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme*si başka bir deyişle okuma yöntemlerine ilişkin bilişsel farkındalığa sahip olması beklenmektedir. Bilişsel farkındalığa sahip bir okuyucu; okuma görevini planlar, metnin tutarlı bir temsilinin korunup korunmadığını izler ve devam eden okumanın hedefleri ve sonuçlarıyla ilgili farklı işleme stratejileri benimser (Taraban vd., 2010). Programda bu tanımdaki süreçlere benzer biçimde üstbilişsel izleme, üstbilişsel kontrol ve öz değerlendirme stratejilerinin öğretilmesi istenmektedir (MEB, 2024, s. 42).

Sözcük Dağarcığına İlişkin Bulgular

Anderson ve Freebody (1981), sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi üç farklı denence ile sınar ve sözcüklerin anlamlarını bilmenin, okuduğunu anlamayı geliştirdiği sonucuna ulaşır. Önemli sayıda sözcük bağlamdan öğrenildiğinden, okuduğunu anlama ve sözcük dağarcığı arasındaki ilişkiler döngüseldir (Wagner ve Meros, 2010). Programda öğrencilerin sözcüklerin anlamları üzerine bağlamdan hareketle tahminde bulunması öncelenmiş, söz konusu tahminlerin sözlüklerden veya kaynak kişilerden destek alınarak doğruluğunun kontrol edilmesiyle sürecin tamamlanacağı belirtilmiştir (MEB, 2024, s.69).

Akıcı Okumaya İlişkin Bulgular

Bir cümle veya metindeki sözcüklerin doğru tanınması, ayırt edilmesi, belli bir hızda okunması ve metnin anlamsal ve yapısal özelliklerinin dikkate alınarak seslendirilmesine akıcı okuma denir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Programda akıcı okuyan bir öğrencinin metnin tür özelliklerini de dikkate alarak işitilebilir bir ses tonuyla, anlamı yansıtacak şekilde, doğru vurgu ve tonlamalarla okuması beklenmektedir. Öğretmenlere, öğrencilerin akıcı okuma düzeyinin 5 ve 6. sınıfların başında değerlendirilmesi, yıl boyunca takip edilmesi, sorun yaşayan öğrencilerin gelişimine yönelik adımlar atılması ve yöntem seçimlerinin bu öğrenciler dikkate alınarak yapılması önerilmektedir (MEB, 2024, s.7, s.68).

Metin Türlerine İlişkin Bulgular

Bir metni anlamlandırma sürecinde öğrencilerin farklı metin türleri ve yapılarıyla karşılaşmaları, bu yapılara ilişkin farkındalık kazanmaları gerekmektedir (Bozkurt, 2019). Programda yer alan metin türleri "öyküleyici, bilgilendirici ve şiir" biçiminde belirlenmiş ve her sınıfta ele alınacak alt türlere ait tablolara yer verilmiştir (bkz. MEB, 2024, s. 25-26). Blog, vlog, efemera, grafik simge, hiper metin, fragman, motto ve sosyal medya mesajları gibi önceki programlarda yer almayan alt türler programda kendisine yer bulmuştur. Metin türleri arasındaki hareket alanını geniş tutarak metin çeşitliliğinin artırılmasının amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2024, s. 26).

Metin Yapılarına İlişkin Bulgular

Anlama süreci, metindeki tutarlılık ilişkilerini ve bu ilişkilerle betimlenen bilgileri keşfetmek için etkin bir çabayı gerektirir (Meyer ve Rice, 1982). Programda "metin yapılarının analizi" ve "bilgileri organize etme" stratejilerinin ayrı stratejiler olmakla birlikte bunların bir arada öğretilmelerinin daha verimli sonuçlar doğuracağı öne sürülmektedir (MEB, 2024, s.12). Metin yapılarını analiz etme stratejisi kapsamında öğrencilerin sık karşılaştığı yapıdan seyrek karşılaştığı yapıya doğru öyküleyici metin yapısı, sıralı/kronolojik metin yapısı, açıklayıcı metin yapısı, karşılaştırma/zıtlık metin yapısı, sebep-sonuç metin yapısı ve problem-çözüm metin yapısı ve bu yapıların nasıl fark edileceğinin öğretilmesi istenmektedir (MEB, 2024, s.12). Hangi metin yapısının hangi sınıf düzeyinde ve hangi temada öğretileceği tablolarla belirtilmiştir (bkz. MEB, 2024, s. 22-23).

Okumanın Duyuşsal Niteliklerine İlişkin Bulgular

Okumanın duyuşsal nitelikleri; okuma güdüsü, okuma kaygısı, okuma tutumu gibi kavramları içerir. Programda bu kavramların hiçbirinin yer almadığı görülmektedir. Programın esnek yapısından yararlanılarak okuma atölyesi, okul temelli planlama gibi uygulamalar sırasında çeşitli eğitim yaşantılarıyla duyuşsal nitelikler desteklenebilir.

Okuma güdüsü okumaya katılma niyeti veya okumayı seçme olarak tanımlanabilir (Gambrell, 2011). Okuma atölyesi çalışmaları kapsamında öğrencilerin her dönem iki kitap ve yaz tatilinde aileleriyle bir kitap okumaları beklenmektedir (MEB, 2024, s.19). Program metninde bu çalışmalarla okuma güdüsü arasında doğrudan bir bağlantı kurulmuş olmasa da öğrencilerin düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun, somut ve ilgi çekici kitapların seçilmesi onları okumaya güdüleyebilir.

Deneysel kanıtlar, okuma kaygısı ile okuma başarımı arasında önemli ve ters orantılı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Piccolo vd., 2017). Programın farklılaştırma çalışmalarına ilişkin esaslarında destekleme başlığı altında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak farklı etkinlikler oluşturulabileceği belirtilmiştir (MEB, 2024, s. 29). Söz konusu gereksinimlerden biri okuma kaygısı yaşayan çocukların bununla baş edebilmeleri için onlara destek sağlamak olabilir.

Art Alan Bilgisine İlişkin Bulgular

Bir metin anlamlandırılırken yalnızca o metnin içerdiği bilgiler yeterli olmaz, metni okumadan önce elde edilmiş bilgi ve deneyimler de işe koşulur. Okuma becerileri zayıf olan bazı okuyucuların art alan bilgisine sahip oldukları içeriklerde bunu telafi edebildikleri belirlenmiştir (Smith vd., 2021). Programda ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma bir strateji olarak yer almış ve öğrencinin ön bilgilerinden yeterince yararlanabilmesi için metinle kendisi, metinle başka bir metin veya metinle gerçek yaşam arasında bağlantı kurması ve bunun çalışma boyunca devam etmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024, s.11). Diğer yandan programda yer alan çıkarım yapma stratejisi de art alan bilgisi gerektirir çünkü çıkarım, okuyucunun metindeki bilgileri arka plan bilgisiyle bütünleştirerek metinde açıkça belirtilmeyen ayrıntıları bulduğu ve bağlantıları kurduğu bir süreçtir (McNamara ve Magliano, 2009).

Dil Yapılarına İlişkin Bulgular

Dilbilgisi hâkimiyetinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkisi vardır (Yuliawati, 2018). Programda işlev temelli dil yapılarının, ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenerek anlamada işlenen metinden hareketle ele alınması istenmekte ve hangi dil yapılarının hangi sınıf düzeyinde ele alınabileceğine ilişkin tablolar yer almaktadır (bkz. MEB, 2024, s. 224-227).

Programın önceki programlardan ayrılan bir diğer özelliği dilbilgisini ölçme değerlendirme uygulamalarının dışında tutmasıdır. Dört temel dil becerisine yönelik ölçme değerlendirme esaslarını (MEB, 2024, s. 27) ve değerlendirme görev biçimlerini (MEB, 2024, s. 230-231) içeren bölümlerde dilbilgisine yönelik bir uygulama bulunmamaktadır. Dil yapılarının dört temel dil becerisine ilişkin çalışmalarda anlamayı desteklemesi gerektiğinde işlevleri bakımından ele alınması öngörülmüştür.

Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler Açısından Genel Görünüm

Çalışma boyunca gerçekleştirilen incelemelerden elde edilen bulgulara göre Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda;

- Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerden bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejileri, sözcük dağarcığı, akıcı okuma, metin tür ve yapıları, art alan bilgisi doğrudan desteklenmiş,
- Dil yapılarının işlev temelli olarak gereksinim durumunda ele alınması öngörülmüş,
- Okumanın duyuşsal niteliklerine (okuma güdüsü, okuma kaygısı vb.) değinilmemiştir.

İnceleme sonucunda elde edilen bulgular ve programın ilgili bölümleri tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler

ETMEN	Kavram Olarak		İLGİLİ BÖLÜM (MEB, 2024)
	Var	Yok	
Okuduğunu Anlama Stratejileri	x		Kademeli Sorumluluk Devri Modeliyle Öğretilmesi Beklenen Stratejiler (s. 10): ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, tahmin etme, görselleştirme, metin yapılarını analiz etme, bilgileri organize etme, soru sorma, çıkarım yapma, özetleme.
Üstbilişsel Okuma Stratejileri	x		T.O.5.3, T.O.6.3, T.O.7.2, T.O.8.2 kodlu öğrenme çıktıları (s. 68-69): Okumada strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme. Üst bilişsel stratejiler programda "izleme" ve "kontrol" olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmaktadır (s. 14).
Sözcük Dağarcığı	x		Sözcüklerin anlamlarının kavratılmasına ilişkin bağlamdan hareketle tahminde bulunma ve kaynaklardan kontrol etme yolu öngörülmektedir (s. 69).
Akıcı Okuma	x		5 ve 6. sınıfların başında değerlendirilmesi, yıl boyunca takip edilmesi, sorun yaşayan öğrencilerin gelişimine yönelik adımlar atılarak takip edilmesi ve yöntem seçimlerinin bu öğrenciler dikkate alınarak yapılması önerilmektedir (s.68).
Metin Türleri	x		Metin türleri; "öyküleyici, bilgilendirici ve şiir" şeklinde belirlenmiş ve sınıf düzeylerinde ele alınacak alt türlere ait tablolara yer verilmiştir (s. 25-26).
Metin Yapıları			Hangi metin yapısının hangi sınıf düzeyinde ve hangi temada öğretileceğine ilişkin tablolar yer almıştır (s. 22-23).
Okumanın Duyuşsal Nitelikleri		x	Konuya ilişkin herhangi bir bölüm olmamasına karşın okul temelli planlama, okuma atölyesi ve farklılaştırma çalışmalarında ele alınabilir.
Art Alan Bilgisi	x		Öğrencinin ön bilgilerinden yeterince yararlanabilmesi için metinle kendisi, metinle başka bir metin veya metinle gerçek yaşam arasında bağlantı kurulması ve bunun çalışma boyunca devam etmesi gerektiği belirtilmiştir (s.11).
Dil Yapıları	x		Dil yapılarının gereksinim duyulduğunda anlamada işlenen metindeki işleviyle ele alınması istenmekte ve hangi dil yapılarının hangi sınıfta ele alınabileceğine ilişkin tablolara yer verilmektedir (s. 224-227).

Tartışma

lProgramda strateji öğretimine ve üstbilişsel stratejilerin kullanılmasına geniş yer verildiği belirlenmiştir. Programdaki öğrenme çıktılarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre çözümleyen Süğümlü ve Bahşi (2025) okuma becerisine ait öğrenme çıktılarının %54'ünün işlemsel, %21'inin kavramsal, %18'inin üst bilişsel ve %7'sinin olgusal olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu veriler, okuma becerilerinde yer alan öğrenme çıktılarının en fazla işlemsel bilgi türünde olduğunu göstermektedir. Programda stratejilerin Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ile öğretilmesi benimsenmiştir. Kurnaz'ın (2025) 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf öğrencilerine programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerini çözümlediği çalışmasında, programın sosyal becerileri içeren grup çalışmalarıyla topluluk içinde öğrenmeyi desteklediği fakat süreçlerin çeşitlendirilmesi ve keşifçi öğrenme fırsatlarının artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Alanyazında, önemli sayıda yeni kelimenin ve belki de sözcük dağarcığının çoğunun bağlamdan öğrenildiği konusunda fikir birliğine varılmıştır (Wagner ve Meros, 2010). Programda bağlamdan hareketle sözcük öğretimi yolunun önerilmesi alanyazındaki bulgularla örtüşmektedir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine yönelik çalışmaların aynı zamanda onların okuduğunu anlamalarını da desteklediğini belirten Baştuğ ve Akyol (2012), araştırmalarında öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin onların okuduğunu anlama becerilerini önemli derecede yordadığını belirlemiştir. Programa göre öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin 5 ve 6. sınıfların başında belirlenip hazırbulunuşluğunun dikkate alınması ve gelişimlerinin öğretim yılı boyunca takip edilmesi gerekmektedir.

Programın yeni nesil metin türlerine yer vermesinin, önceki programlarda bulunmayan metin yapılarının ve metin yapısı stratejisinin yeni programda bulunmasının okuma eğitimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Çünkü yapı stratejisi, okuyucunun metin tarafından iletilen açık veya örtük ilişkilere dayalı olarak kavramları veya düşünceleri düzenlemesine yardımcı olarak anlamayı kolaylaştırır (Ray ve Meyer, 2011).

Okuduğunu anlamayı açıklayan çok etmenli modeller, duyuşsal etmenlerin de üzerinde durmuş, duygusal etmenlerin okuma sonuçlarıyla ilişkili önemli bir unsur olduğunu bildirmiştir (Piccolo vd., 2017). Duyuşsal etmenleri göz önünde bulundurmanın iki türlü etkisi vardır. Öğrencilerin okuduğunu seslendirmede, anlamada veya okumayı alışkanlık haline getirmede güçlük çekmesinin nedeni okuma kaygısı veya okumaya karşı geliştirilen olumsuz tutum olabilir. İkincisi okuma güçlüğü yaşamayan okumaya karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin bu ilgisinin canlı tutulması gerekir. Programın esnek yapısından yararlanılarak farklılaştırma çalışmaları çerçevesinde birinci grup öğrenciler için destekleme, ikinci grup öğrenciler için zenginleştirme çalışmalarının yapılması olanaklıdır.

Son kırk yıldır okuma üzerine yapılan araştırmalar, art alan bilgisinin önemini giderek daha çok vurgulamaktadır (Smith vd., 2021). Okunanların programda belirtildiği üzere önceki bilgilerle ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi hem metinlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak hem de öğrencilerde merak uyandırıp onları yeni okumalara yönlendirecektir.

Okumayı geliştirmeye yardımcı olmak için hangi dilbilgisinin ne zaman ve neden öğretilmesi gerektiği tartışmaya açıktır (Cajkler ve Dymoke, 2005). Program, dil yapılarının işlevsel olarak ve gereksinim durumunda ele alınması gerektiğini belirterek dilbilgisini anlama becerilerini geliştirirken yararlanılan geniş bir alan olarak ele almıştır.

Sınırlılıklar

Okuduğunu anlama ile ilgili her bir etmenin etki düzeyi farklıdır ve hangi etmenin anlamayı ne kadar etkilediğini belirlemek olanaklı değildir. Üstelik bu durum okuyucudan okuyucuya değişiklik gösterir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda programın belirlenen dokuz etmenden sekizini içerdiği görülse de okuduğunu anlamaya etkisi sayısal olarak belirlenemez. Ayrıca okumanın duyuşsal nitelikleri programda kavram olarak yer almasa da programın içerdiği eğitim yaşantılarından etkilenir. Bu doğal sınırlılıklardan dolayı bulgular sayısallaştırılmamıştır.

Bu çalışma okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerin program metni üzerinde incelenmesi ile sınırlıdır. Söz konusu etmenlerin her birinin özellikle de okuma stratejileri öğretiminin nasıl uygulandığının eğitim ortamlarında gözlemlenmesi ve bu stratejilerin doğru uygulandığında okuma becerisine nasıl katkı sağlandığının deneysel çalışmalarla sınanması programın etkililiğinin belirlenmesi adına daha somut veriler sunacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2024) okuma eğitimi alanındaki etkisini, okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler üzerinden yordamayı amaçlayan bu çalışmada sonuç ve öneriler her bir etmen için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Programın okumanın bilişsel ve üstbilişsel yönünü geniş bir biçimde ele aldığı söylenebilir. Programa göre okuma eğitimi alan öğrencilerin okuma becerisinde yetkinliğe ulaşması programın ders kitaplarına nasıl yansıyacağına bağlıdır. Ders kitapları, okuma stratejilerinin "Kademeli Sorumluluk Devri Modeli"ne göre öğretilmesini sağlayacak etkinlikler içermelidir.

Duyuşsal etmenler (okuma güdüsü, okuma kaygısı vb.) birer kavram olarak programda yer almamıştır. Bunlara ilişkin ulusal düzeyde ölçekler geliştirilip programa konulabilir. Böylece öğretim yılı başında öğrencilerin okuma kaygı ve tutumları belirlenerek destekleme çalışmaları planlanabilir.

Sözcük dağarcığına ilişkin bağlamdan hareketle anlam çıkarma yolu tercih edilmiştir. Öğrencilerin hangi sınıfta kaç sözcük öğrenmesi ve bunların hangi kelimeler olması gerektiği konusunda çalışmalar yapılabilir, ders kitapları için standartlar getirilebilir.

Akıcı okuma becerisinin öğretim yılı başında belirlenmesi ve yıl boyunca takip edilmesi istenmiştir. Okumada önemli olan anlamlandırma olsa da akıcı okuma için sınıf düzeylerine göre standartlar oluşturulması yararlı olabilir.

Programda metin türleri bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olarak belirlenmiştir. Alt türler ise geniş bir bağlamda ele alınmış ve önceki programlarda yer almayan yeni nesil alt türlere yer verilmiştir. Metin yapısı ve bilgileri organize etme stratejileriyle birlikte önceki programlarda yer almayan metin yapıları bu programda yer almış ve her birinin hangi sınıf düzeyinde öğretile-

ceği belirtilmiştir. Metin tür ve yapılarının belirgin özelliklerini içeren örnek metinler belirlenerek eğitsel etkinliklerde kullanılabilir.

Art alan bilgisine ilişkin öğrencilerin metinle kendi bilgileri ve diğer metinler arasında ilişki kurmasının sağlanması istenmiştir. Bu bağlamda disiplinler arası etkileşim sağlanarak öğrencilerin diğer derslerde öğrendiği bilgilerle ilişkilendirebilecekleri temalar belirlenebilir.

Dil yapılarının anlama ve anlatma etkinliklerinde gereksinim duyulduğunda işlevsel olarak ele alınması öngörülmüştür. Bu yeni bakış açısı doğrultusunda dilin yapısının sezdirilmesine yönelik eğitim yaşantıları geliştirilebilir.

Program genel olarak incelendiğinde öğrencinin okuduğunu anlama becerisini kazanmasında öğretmen yeterliklerinin de önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kademeli sorumluluk devri modeli ile strateji öğretimi, okuma atölyelerinin uygulanması ve kitap seçimi, öğrencilerin okuduğunu anlamasını etkileyen duyuşsal etmenlerin belirlenmesi ve destekleme çalışmalarının yürütülmesi gibi alanlarında yetkin olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu alanlarda kendilerini geliştirmeleri desteklenebilir.

Kaynakça

Anderson, RC. & Freebody P. (1981), Vocabulary knowledge. Guthrie, J. (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. International Reading Association.

Baştuğ, M.,ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(4).

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16* (4), 1673-1686.

Bozkurt, B. Ü. (2019). Metin türleri ve öğretimi. M. Canbulat (Ed.), *Türkçe eğitimi* (ss. 95-112). Nobel Akademik Yayıncılık.

Cajkler, W., & Dymoke, S. (2005). Grammar for reading: Why now and what for? *Changing English*, *12*(1), 125-136.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, *189*(1-2), 107-122.

Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *Reading Teacher*, *65*(3).

Hamzadayı, E., ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, *23*(2), 190-209.

Kurnaz, A. (2025). Üstün yetenekli öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılması açısından Türkçe Öğretim Programı ve BİLSEM Modülünün incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 14*(1), 250-262.

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning Motivation, 51*, 297–384.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., & Salles, J. F. (2016). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal*, *45*, 537-543.

Ray, M. N., & Meyer, B. J. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 67-82.

Smith, R. Snow, P. Serry, P., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology, 42*(3), 214-240.

Süğümlü, A. A., ve Bahşi, N. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies, 12*(1), 27-49.

Taraban, R. Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology, 25*(2), 67-81.

Uzun, G. L., Bozkurt, Ü., ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching*. Die Blue Eule.

Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children*, *43*(1), 1.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006*). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yuliawati, L. (2018). The effects of grammar and vocabulary mastery on students' reading comprehension. *Wanastra: Jurnal Bahasa Dan Sastra, 10*(1).

EKLER

Ek-1

Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler Açısından Öğretim Programı Değerlendirme Formu

ETMEN	Kavram Olarak		İLGİLİ BÖLÜM
	Var	Yok	
Okuduğunu Anlama Stratejileri			
Üstbilişsel Okuma Stratejileri			
Sözcük Dağarcığı			
Akıcı Okuma			
Metin Türleri			
Metin Yapıları			
Okumanın Duyuşsal Nitelikleri			
Art Alan Bilgisi			
Dil Yapıları			

Fizik Dersi Öğretim Programının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bileşenleri Açısından İncelenmesi

Ali ÇETİN[1], Şeyda BOZARSLAN[2]

1 Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, alicetin@siirt.edu.tr ORCİD: 0000-0002-1174-6997

2 Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Şehit Volkan Gürbüzer Anadolu Lisesi, seydabozarslan@gmail.com ORCİD: 0009-0003-7728-6318

Öz

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen Fizik Dersi Öğretim Programının modelin üç temel bileşeni açısından incelenmesi amaçlamaktadır: (1) Eğilimler, (2) Programlar arası bileşenler (değerler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık alanları), (3) Fen bilimleri alan becerileri. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını, 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Fizik Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Belge, modelin temel bileşenleri olan eğilimler, programlar arası bileşenler (değerler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık alanları) ve fen bilimleri alan becerileri temelinde analiz edilmiştir. Veriler, içerik çözümlemesine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Bulgular, ilgili bileşenlerin fizik programındaki temsil düzeyi, açıklık ve bütünlük açısından yorumlanarak raporlanmıştır. Bulgular programın özellikle entelektüel eğilimler ve fen bilimleri alan becerileri açısından oldukça güçlü bir yapı sunduğunu göstermektedir. Programın çok boyutlu yapısı, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda etik, sosyal ve duyusal gelişimlerini de gözeten bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *fizik dersi öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bileşenleri, Eğilimler, fen bilimleri alan becerileri*

Examination of The Physics Curriculum in Terms of the Components of the Century of Türkiye Education Model

Abstract

This study aims to examine the updated Physics Course Curriculum within the scope of the Türkiye Century Education Model in terms of three basic components of the model: (1) Trends, (2) Inter-program components (values, social emotional learning skills and literacy areas), (3) Science field skills. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The data source of the study is the Turkey Century Education Model - Physics Course Curriculum published in 2024. The document was analyzed on the basis of the basic components of the model, trends, inter-program components (values, social emotional learning skills and literacy areas) and science field skills. The data were structured based on content

analysis. The findings were interpreted and reported in terms of the level of representation of the relevant components in the physics program, clarity and integrity. The findings show that the program offers a very strong structure, especially in terms of intellectual tendencies and science field skills. The multidimensional structure of the program reflects a holistic approach that considers not only the academic but also the ethical, social and emotional development of the students.

Keywords: *physics course curriculum, Türkiye Century Educational Model Components, trends, science field skills*

Giriş

2024 yılında yayımlanan ve okullarımızda uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrencilerin bilişsel, duyusal ve sosyal gelişimini destekleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır (MEB, 2024). Bu modelin hedefi sadece öğrencilere bilgi kazandırmak değil aynı zamanda becerilerini geliştirmek, tutum ve karakterlerine etki edebilecek yetkin ve erdemli insan olarak yetişmelerini sağlamaktır. TYMM'ye göre hazırlanan bütün öğretim programları modeli oluşturan bileşenlere yer vermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmayan aynı zamanda bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen bir eğitim modelidir (Arslankara ve Arslankara, 2024). Modelin merkezinde yer alan bilgi ve beceri odaklı öğretim anlayışı, klasik eğitim yaklaşımlarındaki bilginin merkeze alınmasının ötesine geçerek öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi teşvik eden ve sosyal duygusal gelişime önem veren bir yapıyı ortaya koymaktadır. Bu bakımdan TYMM öğrencilerin bilgi tüketicisi değil bilgi üreticisi olmalarını hedeflemektedir (Sarıgöz, 2023).

TYMM incelendiğinde eğitim sürecinin "öğrenme-öğretme yaşantıları" üzerinde yoğunlaştırıldığı anlaşılmaktadır. Öğrenme-öğretme yaşantıları üç yolun kesişim noktasındadır. Bu yollar; beceriler, eğilimler ve programlar arası bileşenlerdir. Beceriler yolu öğrenme çıktılarını ve içerik çerçevesini kapsadığı için ana yol olarak düşünülebilir. Bu yolda kavramsal beceriler veya alan becerileri içerik çerçevesi (alan bilgisi) ile birleşerek öğrenme çıktısını oluşturur. Öğrenme çıktısına öğrenme kanıtları (süreç ve sonuçta kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme uygulamaları) eklenerek yaşantılar oluşturulur. Aynı zamanda becerilerin destekleyicisi eğilimler ve programlar arası bileşenler yaşantıya yerleştirilir. Model incelendiğinde ana felsefesini oluşturan yapının bu üç yol olduğu anlaşılabilir.

Eğilimler benlik eğilimler, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilimler olmak üzere üç ana grup haline ele alınmıştır. Benlik eğilimleri içsel özellikleri ve kişiliği yansıtırken sosyal eğilimler sosyal bir ortamda becerilerini yansıtmasını, entelektüel eğilimler ise kişinin zihinsel ve düşünsel birikimini ortaya koymaktadır (Şanlı ve Kırkeser, 2025). Alan becerileri de çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleyen ve gelişimsel olarak alana özgü becerileri barındıran yapıdır (Taş, Şentürk ve Şiraz, 2024). TYMM'nin üçüncü bileşeni de programlar arası bileşenlerdir ve üç alt başlık halinde bulunmaktadır; değerler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri. Öğretim programlarında yer bulan bu bileşenlerin ulusal ve evrensel değerlerin eğitime entegre edilerek geleceğin inşasında rol alması (Akpınar, Özer, Oral ve Köksalan, 2024), sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akademik ve okul aidiyeti bağlamında mutlu (Uzun, 2025) ve okuryazar-

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen Fizik Dersi Öğretim Programı'nın modelin üç temel bileşeni açısından incelenmesi amaçlamaktadır: (1) Eğilimler, (2) Programlar arası bileşenler (değerler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık alanları), (3) Fen bilimleri alan becerileri. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bu bileşenler çevresinde şekillendirilmiş bir modeldir ve program hazırlayıcıların bu bileşenlere yer verme durumları ve biçimleri bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bileşenlerin fizik öğretim programına ne ölçüde entegre edildiği, öğrenme çıktıları ve öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl yansıtıldığı doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu yönüyle çalışma, modelin teorik çerçevesinin fizik eğitimi pratiğine yansımalarını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi; yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenerek belirli temalar ve kodlar doğrultusunda değerlendirilmesini sağlayan bir veri toplama ve analiz yöntemidir (Kıral, 2020). Doküman analizi, sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılmakta, önemli bilgi kaynağı olarak görülmektedir (Özkul ve Demirer, 2021).

Çalışmanın Veri Kaynağı

Çalışmanın veri kaynağını, 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli-Fizik Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Belge, modelin temel bileşenleri olan eğilimler, programlar arası bileşenler (değerler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık alanları) ve fen bilimleri alan becerileri temelinde analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, programın içeriği tematik olarak sınıflandırılmış; öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme uygulamaları ve genel açıklamalar bu temalara göre değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik çözümlemesine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Bulgular, ilgili bileşenlerin fizik programındaki temsil düzeyi, açıklık ve bütünlük açısından yorumlanarak raporlanmıştır.

Bulgular

Fizik Dersi Öğretim programının eğilimler, programlar arası bileşenler ve fen bilimleri alan becerileri açılarından incelemelerine bu bölümde tablo ve şekiller ile yer verilmiştir.

Eğilimler Açısından Programın İncelenmesi

Fizik Dersi Öğretim Programı'nda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan benlik, sosyal ve entelektüel eğilimlerin çeşitli düzeylerde programa entegre edildiği görülmüştür. Tablo 1'de Fizik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan eğilimler liste halinde sunulmuştur.

Tablo 1

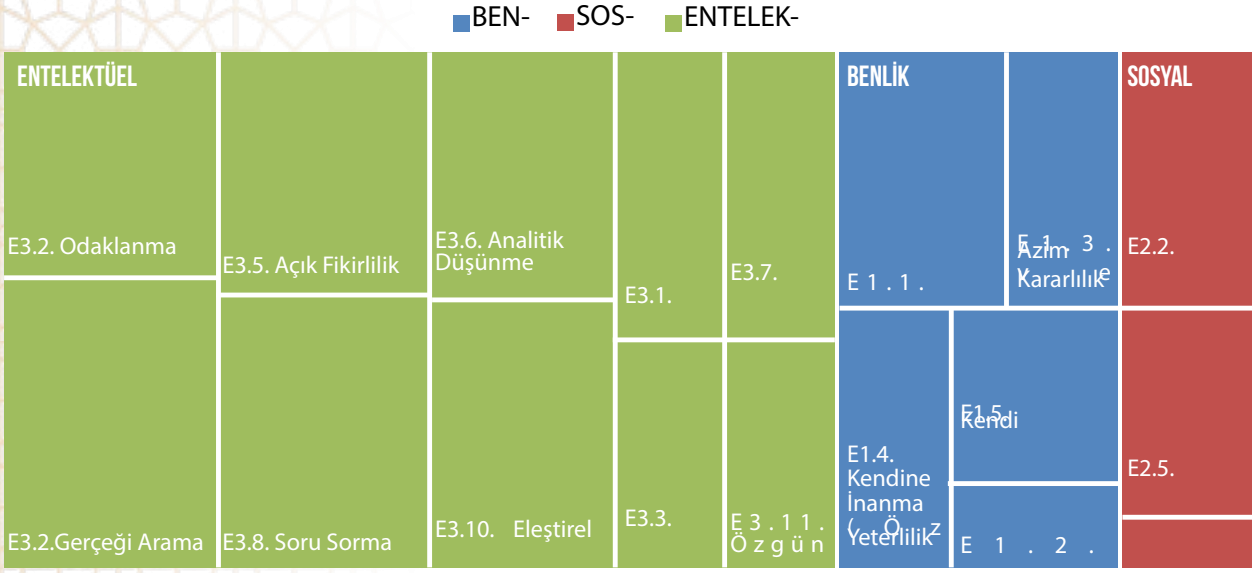
Fizik Dersi Öğretim Programında Eğilimlerin Kullanım Sıklığı ve Yüzdelikleri

Eğilim Türü	Eğilim Adı	f	Toplam	Yüzde
Benlik Eğilimleri	E1.1. Merak	6	20	22
	E1.2. Bağımsızlık	2		
	E1.3. Azim ve Kararlılık	4		
	E1.4. Kendine İnanma (Öz Yeterlilik)	4		
	E1.5. Kendine Güvenme (Öz Güven)	4		
Sosyal Eğilimler	E2.2. Sorumluluk	5	10	11
	E2.3. Girişkenlik	1		
	E2.5. Oyunseverlik	4		
Entelektüel Eğilimler	E3.1. Uzmanlaşma	5	60	66
	E3.2. Odaklanma	8		
	E3.3. Yaratıcılık	3		
	E3.4. Gerçeği Arama	8		
	E3.5. Açık Fikirlilik	8		
	E3.6. Analitik Düşünme	7		
	E3.7. Sistematik Olma	5		
	E3.8. Soru Sorma	7		
	E3.10 Eleştirel Bakma	6		
	E3.11 Özgün Düşünme	3		
Toplam			90	100

Tablo 1'e göre Fizik Dersi Öğretim Program'ında benlik eğilimlerinin tamamına yer verildiği ancak sosyal eğilimlerden E2.1 empati ve E2.4 güven ile entelektüel eğilimlerden E3.9 şüphe duyma eğilimlerine yer verilmediği görülmüştür. Odaklanma, gerçeği arama ve açık fikirlilik eğilimleri en sık kullanılan eğilimler olmuşlardır. Girişkenlik ve bağımsızlık en az kullanılan eğilimler arasındadır. Şekil 1'de eğilimlerin pasta grafiği şeklinde dağılımları gösterilmiştir.

Şekil 1

Fizik Dersi Öğretim Programındaki Eğilimlerin Dağılımı



Şekil 1'e göre Fizik Dersi Öğretim Programında kullanılan eğilimlerden entelektüel eğilimler benlik ve sosyal eğilimlere oranla çok daha fazla tercih edilmiştir. Şekil 1'e göre ayrıca önce çıkan açık fikirlilik, odaklanma ve gerçeği arama eğilimlerinin diğer eğilimlere fazla, girişkenlik ve bağımsızlık eğilimlerinin ise az sayıda kullanıldığı, diğer eğilimlerin kullanım sıklıklarının birbirlerine yakın olduğu ortay konmuştur.

Programlar Arası Bileşenler Açısından Programın İncelenmesi

Tablo 2

Fizik Dersi Öğretim Programında Değerlerin Kullanım Sıklığı

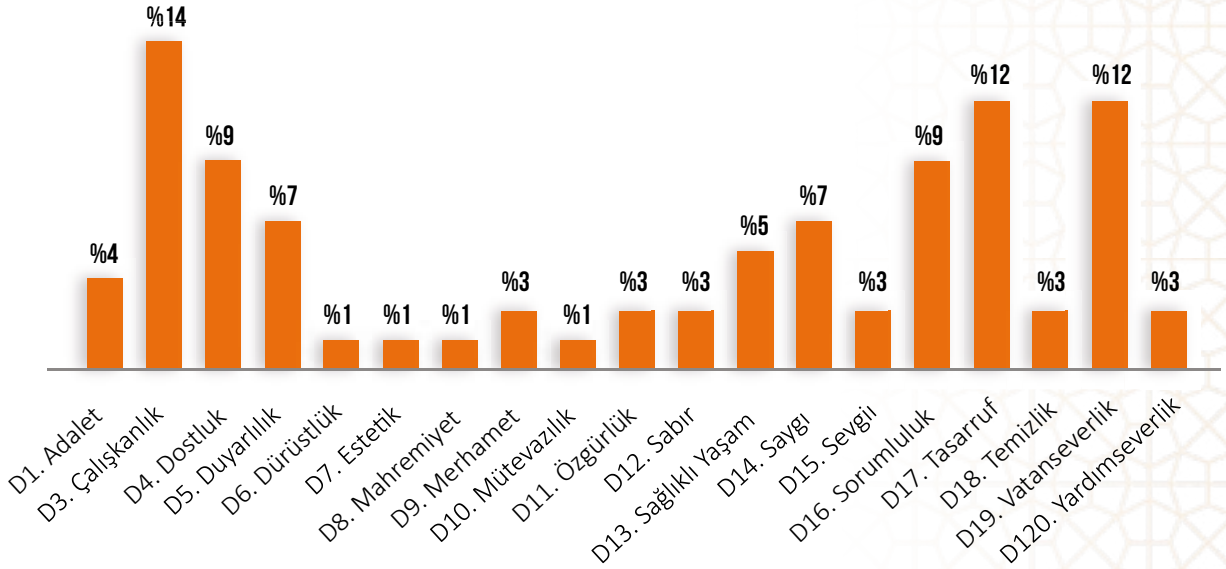
D1. Adalet	3	D6. Dürüstlük	1	D11. Özgürlük	2	D16. Sorumluluk	7
D2. Aile Bütün.	0	D7. Estetik	1	D12. Sabır	2	D17. Tasarruf	9
D3. Çalışkanlık	11	D8.Mahremiyet	1	D13. Sağlıklı Yaşam	4	D18. Temizlik	2
D4. Dostluk	7	D9. Merhamet	2	D14. Saygı	5	D19. Vatanseverlik	9
D5. Duyarlılık	5	D10. Mütevazılık	1	D15. Sevgi	2	D20. Yardımseverlik	2

Fizik programında değerler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık alanları programlar arası bileşenler olarak yer almaktadır. Tablo 2'de Fizik Dersi Öğretim programında yer verilen değerlerin kullanım sıklıkları gösterilmiştir.

Tablo 2'ye göre Fizik Dersi Öğretim Programı'nda D2. aile bütünlüğü değerine hiç yer verilmediği bunun dışında kalan bütün değerlerin kullanıldığı görülmüştür. Şekil 2'de değerlerin kullanım sıklıklarına bağlı yüzdelikleri grafiği sunulmuştur.

Şekil 2

Fizik Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Dağılımı Grafiği



Şekil 2'ye göre Fizik Dersi Öğretim Programı'nda çalışkanlık, tasarruf ve vatanseverlik değerlerine diğer değerlere oranla daha fazla yer verildiği; dostluk, sorumluluk, saygı, sağlıklı yaşam ve adalet değerlerine orta düzeyde yer verildiği; yardımseverlik, temizlik, sevgi, sabır, özgürlük, dürüstlük, estetik, merhamet ve mütevazilik değerlerine ise az yer verildiği tespit edilmiştir. Tablo 3'te programlar arası bileşenlerden sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kullanım sıklıkları gösterilmiştir.

Tablo 3

Fizik Dersi Öğretim Programında Sosyal-Duygusal Becerilerin Kullanım Sıklığı ve Yüzdelikleri

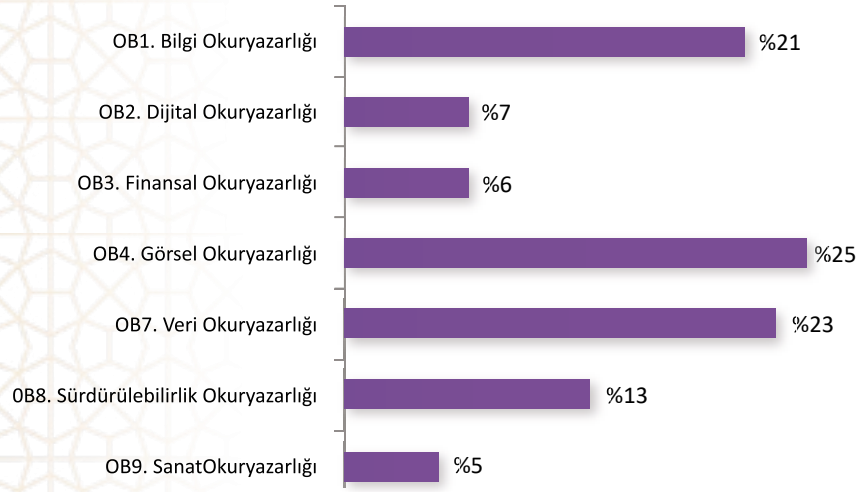
SDB Türü	SDB Adı	f	Toplam	Yüzde
Benlik	SDB1.1. Kendini Tanıma (Öz Farkındalık)	15	35	40
	SDB1.2. Kendini Düzenleme (Öz Düzenleme)	15		
	SDB1.3. Kendine Uyarlama (Öz Yansıtma)	5		
Sosyal Yaşam	SDB2.1. İletişim	15	42	48
	SDB2.2. İş Birliği	16		
	SDB2.3 Sosyal Farkındalık	11		
Ortak/Birleşik	SDB3.1. Uyum	1	10	12
	SDB3.2. Esneklik	2		
	SDB3.3. Sorumlu Karar Verme	7		

Tablo 3'e göre sosyal yaşam ve benlik becerilerinin ortak/birleşik becerilere oranla çok fazla tercih edildiği, uyum, esneklik, kendine uyarlama ve sorumlu karar verme eğilimlerinin kullanım

sıklığının az sayıda olduğu ortaya çıkarılmıştır. Şekil 3'te programlar arası bileşenlerden okuryazarlık becerilerinin kullanım sıklıklarına bağlı yüzdelikleri grafiği sunulmuştur.

Şekil 3

Fizik Dersi Öğretim Programındaki Okuryazarlık Becerilerinin Dağılımı Grafiği



Şekil 3'e göre Fizik Dersi Öğretim Programı'nda görsel, veri ve bilgi okuryazarlıklarının sıklıkla tercih edildiği, dijital, finansal, sanat ve sürdürülebilirlik okuryazarlıklarına yer verildiği fakat OB5. kültür ve OB6. vatandaşlık okuryazarlıklarına yer verilmediği ortaya çıkarılmıştır.

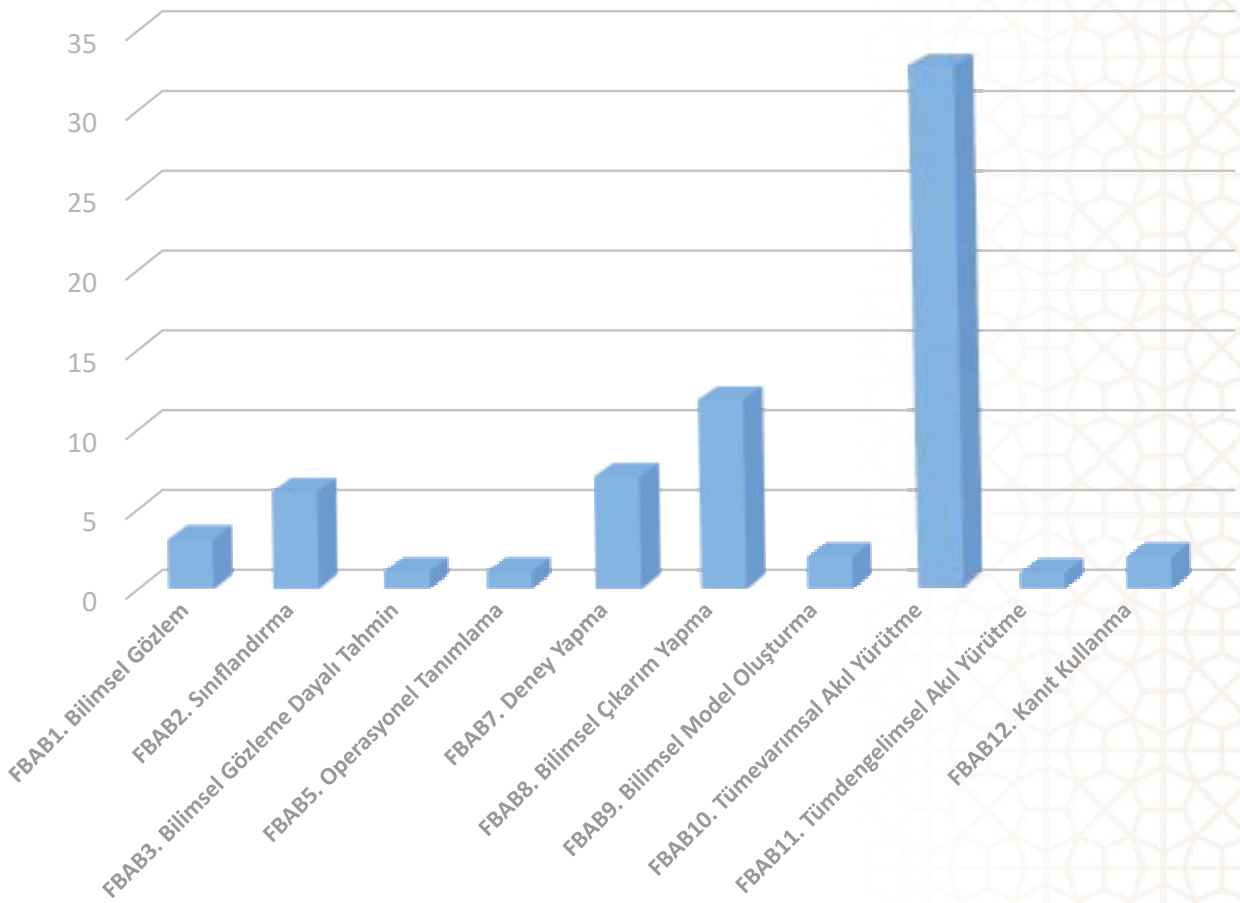
Fen Bilimleri Alan Becerileri Açısından Programın İncelenmesi

Fizik Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan 13 fen bilimleri alan becerisini kazanım yapısına sistematik biçimde entegre etmektedir. Bilimsel gözlem, hipotez kurma, deney yapma, model oluşturma, akıl yürütme ve bilimsel sorgulama gibi beceriler hem öğrenme çıktılarında hem de öğrenme-öğretme uygulamalarında yer almaktadır.

Fizik Dersi Öğretim Programı'nda 106 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bunların 38 tanesi (%36) kavramsal beceriler 68 tanesi (%64) fen bilimleri alan becerileri kullanılarak oluşturulmuştur. Fen bilimleri alan becerilerinin dağılımı Şekil 4'teki grafikte gösterilmiştir.

Şekil 4

Fizik Dersi Öğretim Programındaki Fen Bilimleri Alan Becerilerinin Dağılımı Grafiği



Şekil 4'e göre Fizik Dersi Öğretim Programı'nda 10 adet fen bilimleri alan becerisine yer verilmiştir. FBAB4. bilimsel veriye dayalı tahmin, FBAB6. hipotez kurma ve FBAB13. bilimsel sorgulama becerileri kullanılmamıştır. En fazla tümevarımsal akıl yürütme becerisine yer verilirken bilimsel gözleme dayalı tahmin, operasyonel tanımlama ve tümdengelimsel akıl yürütme becerilerine az sayıda yer verilmiştir.

Tartışma

Bu çalışma kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan Fizik Dersi Öğretim Programı; eğilimler, programlar arası bileşenler (değerler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık alanları) ve fen bilimleri alan becerileri açısından incelenmiştir.

Benlik eğilimleri açısından öğrencilerin merak, azimli olma, kendine inanma ve kendine güvenme gibi yönlerinin geliştirilmesine yönelik ifadeler dikkat çekicidir. Deneysel süreçlerde görev paylaşımı yaparak iş birliği kurmaları ve sistematik veri toplamaları, hem öz yeterlilik (Bandura, 1997) hem de kararlılık eğilimlerini desteklemektedir. Sosyal eğilimler programda doğrudan vurgulanmamakla birlikte; grup çalışması, tartışma temelli etkinlikler ve toplumsal konulara duyarlılığı teşvik eden öğrenme çıktılarında dolaylı olarak yer almaktadır. Enerji kaynakları, çev-

yal eğilimler desteklenmektedir (UNESCO, 2017). Entelektüel eğilimler ise programın en belirgin biçimde yansıttığı eğilim kümesidir. Odaklanma, gerçeği arama ve açık fikirlilik gibi eğilimler hem öğrenme çıktıları hem de öğrenme süreçleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2024).

Programlar arası bileşenler değerler, sosyal-duygusal beceriler ve okuryazarlık becerileri olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Değerler, özellikle doğa, toplum ve teknoloji bağlamında işlenen konularla ilişkilendirilmiştir. Adalet, sorumluluk, saygı ve vatanseverlik gibi temel değerler; enerji kaynakları, çevresel etkiler ve bilimsel gelişmeler aracılığıyla dolaylı olarak öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Değerlerin sosyobilimsel konular altında yer alması alan yazında desteklenmektedir (Zeidler et.al., 2005; Allchin, 1999). Sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖB) ise programın öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde daha belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Grup çalışmaları, tartışma etkinlikleri, deney tasarlama süreçleri ve ortak karar alma gibi yönlendirmeler; öğrencilerin empati kurma, iletişim becerilerini geliştirme ve duygularını yönetme gibi sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Yıldırım ve Kırkayak, 2022; Erkan ve Kaya, 2020). Okuryazarlık alanları bakımından ise program, özellikle bilim, çevre ve dijital okuryazarlığı öne çıkarmaktadır. Öğrencilerin bilimsel verileri analiz etmeleri, grafikleri yorumlamaları, teknolojik araçları kullanmaları ve bilimsel argümanlar geliştirmeleri bu okuryazarlık alanları ile doğrudan ilişkilidir (Gündüz ve Odabaşı, 2022). Bu yönüyle fizik programı, programlar arası bileşenleri öğretim süreçlerine bütüncül bir yaklaşımla entegre etmektedir.

Fizik dersi öğretim programındaki fen bilimleri alan becerileri incelendiğinde birçok beceriyi yansıttığı ancak hipotez kurma, bilimsel veriye dayalı tahmin ve sorgulama becerilerine yer verilmediği görülmektedir. Bu beceriler diğer beceriler altında yer alabilmektedir. Öğrencilerin hipotez geliştirerek deney tasarlamaları, grafiksel verileri yorumlamaları, bilimsel modellerle açıklamalar yapmaları ve açık uçlu problemler çözmeleri beklenmektedir. Öğrenme çıktılarının beceri kodlarıyla eşleştirilmiş olması, öğretmenlere planlama ve değerlendirme süreçlerinde rehberlik sağlamaktadır (Demirel, 2012). Bu yönüyle program, öğrencilerin yalnızca bilgi değil bilimsel düşünme ve uygulama yetkinliklerini de geliştirmeyi hedeflemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, programın özellikle entelektüel eğilimler ve fen bilimleri alan becerileri açısından oldukça güçlü bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bilimsel çıkarım, deney tasarlama ve tümevarımsal akıl yürütme becerileri öğrenme çıktılarında yer almaktadır. Eğilimler, değerler ve programlar arası bileşenler ise öğrenme–öğretme uygulamaları aracılığıyla desteklenmektedir. Programın çok boyutlu yapısı, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda etik, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini de gözeten bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Bu doğrultuda; (1) fen bilimleri alan becerileri içerisinde yer alan bütün becerilerin bütün becerilerin fizik dersi öğretim programına dengeli şekilde dağıtılması, (2) öğretmenler için öğretim programında yer bulan eğilimler ve programlar arası bileşenlerin sınıf içi uygulama örneklerini içeren bir kılavuz kitabın hazırlanması önerilmektedir.

Kaynakça

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi* (99), 59-73.

Allchin, D. (1999). Values in science: An educational perspective. *Science & Education, 8*(1), 1–12.

Arslankara, V. B., Arslankara, E. 2024. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme", İstanbul Eğitim Dergisi, 1(1), 121-145.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erkan, S., & Kaya, A. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri: Kuramsal temeller ve okul temelli uygulamalar. İlköğretim Online, 19(4), 2280–2292.

Gündüz, Ş., & Odabaşı, H. F. (2004). Bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 69–87.

Kıral, B. (2020). *Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, **8**(15), 170–189. https://doi.org/10.52645/siirttsbd.832118

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak metin*. https://tymm.meb.gov.tr/
Özkul, E., & Demirer, D. (2021). Şehirlerin Turistik Markalaşmasında Kalkınma Ajanslarının Rolü, Bölge Planları Üzerine Bir Doküman İncelemesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, *4*(4), 157–181.

Sarıgöz, O. 2023. "Ortaokul matematik dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri yönünden incelenmesi", *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 1-16. https://www.e-ijer.com/en/pub/issue/77035/1200499

Şanlı, C. ve Kırkeser, S. (2025). Mekansal düşünme becerisinin 2024 Coğrafya dersi öğretim programındaki yeri ve program bileşenleriyle ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* 14(1), 197-210. https://doi.org/10.30703/cije.1514088

Taş, Ş., Şentürk, Ş. ve Şiraz, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programının, program ögeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi, 3*(2), 85-99.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO.

Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 11*(2), 63-78. https://doi.org/10.24289/ijsser.1610561

Yıldırım, M. C., & Kırkayak, S. (2022). Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin fen öğretimine entegrasyonu: Öğretmen görüşleri. *Fen Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 54–71.

Türkiye Yüzyılı'nda Fen Öğretimi: Sınıf içi Performans ve Etkileyen Değişkenler

Fatma TAŞKIN EKİCİ[1], Merve KOCAGÜL SAĞLAM[2], Erhan EKİCİ[3]

1 Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, ftekici@pau.edu.tr.
ORCİD: 0000-0001-7798-6021

2 Arş. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, mkocagul@pau.edu.tr.
ORCİD: 0000-0002-1152-9220

3 Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, eekici@pau.edu.tr.
ORCİD: 0000-0002-8060-9363

Öz

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen Fizik Dersi Öğretim Programının modelin üç temel bileşeni açısından incelenmesi amaçlamaktadır: (1) Eğilimler, (2) Programlar arası bileşenler (değerler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık alanları), (3) Fen bilimleri alan becerileri. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını, 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Fizik Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Belge, modelin temel bileşenleri olan eğilimler, programlar arası bileşenler (değerler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık alanları) ve fen bilimleri alan becerileri temelinde analiz edilmiştir. Veriler, içerik çözümlemesine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Bulgular, ilgili bileşenlerin fizik programındaki temsil düzeyi, açıklık ve bütünlük açısından yorumlanarak raporlanmıştır. Bulgular programın özellikle entelektüel eğilimler ve fen bilimleri alan becerileri açısından oldukça güçlü bir yapı sunduğunu göstermektedir. Programın çok boyutlu yapısı, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda etik, sosyal ve duyusal gelişimlerini de gözeten bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, fen bilimleri öğretmenleri, sınıf içi uygulama*

Science Education in the Century of Türkiye: Classroom Performance and Influencing Variables

Abstract

The aim of this study is to determine the level of classroom implementation of the Century of Türkiye Education Model based Science Curriculum by science teachers, as well as the variables influencing these levels. Employing a qualitative descriptive design, the study involved 69 participant teachers and 39 researcher-teachers working in various provinces. Data were collected through a semi-structured Science Curriculum Observation Form developed by researchers. This study presents only quantitative data, and cluster analysis was used to analyze the data. In addition, chi-square tests of independence were conducted to identify the variables influencing the implementation performances identified through the clustering process. The findings revealed three levels of implementation: low, moderate, and high. Furthermore, implementation levels were found to be significantly associated with service region, professional seniority, school type, and the province in which teachers work. The findings are

expected to inform efforts to enhance classroom practices by considering geographical and contextual factors.

Keywords: *Century of Türkiye Education Model, science teachers, classroom implementation*

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki bütüncül gelişimini önceleyen; ulusal değerlerle uyumlu ve uluslararası yeterlik çerçeveleriyle örtüşen, yetkinlik temelli ve değer odaklı bir öğretim anlayışını benimsemektedir. Model hem ulusal kültürel değerlerle uyumlu hem de uluslararası çerçevelerle örtüşen yetkinlik temelli ve değer odaklı bir öğretim anlayışını savunmaktadır. TYMM'nin sınıf içi uygulamaları, modelin önceliklerinin uygulamaya geçirilmesinde kilit bir rol oynadığından bu çalışma kapsamında özellikle öğretmenlerin sınıf uygulamalarına odaklanılmıştır.

TYMM öğretim programları, içerik çerçevesi, öğrenme-öğretme yaşantıları, farklılaştırılmış öğretim ve biçimlendirici değerlendirme gibi yapılandırılmış pedagojik uygulamalar yoluyla öğrenme çıktılarını kazandırmayı hedeflemektedir. Bu süreçte öğretmenlerin, programın bütüncül yaklaşımını sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıttıkları belirleyici bir rol oynamaktadır. Nitekim alanyazında, program reformlarının başarısında öğretmenlerin programı anlama ve uygulama yetkinliklerinin kilit faktör olduğu vurgulanmaktadır (Ahl vd., 2023; Cheung ve Wong, 2012; Guhn, 2009).

Literatür incelendiğinde, TYMM'ye yönelik çalışmaların çoğunlukla programın genel yapısı (Akpınar vd., 2024; Arslankara ve Arslankara, 2024; Turgut, 2025) ya da belirli derslerin içerik ve beceri analizine (Banaz, 2024; Doğan ve Aşlamacı, 2025; Kuzu vd., 2024) odaklandığı; sınıf içi uygulamaları ele alan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Duyul vd., 2025; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Mevcut çalışmaların büyük oranda öğretmen görüşlerine dayandığı, doğrudan uygulama verilerine yeterince yer verilmediği dikkat çekmektedir.

Bu durum, TYMM'nin sahadaki yansımalarını anlamaya yönelik, uygulamaya dayalı ampirik araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda söz konusu çalışma, fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM'ye dayalı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki sınıf içi uygulama düzeylerini ve bu düzeyleri etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, "Fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM sınıf içi uygulamaları nasıl gruplanabilir?" ve "Sınıf içi uygulama performanslarını etkileyen değişkenler nelerdir?" problemlerine yanıt aradığından nitel betimsel araştırma tasarımına sahiptir.

Çalışmanın Veri Kaynağı

Araştırmaya Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan 69 fen bilimleri öğretmeni ve bu öğretmenleri gözlemleyen 39 araştırmacı öğretmen katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem tekniğinden yararlanılmıştır. Buna göre, katılımcıların çalıştıkları hizmet bölgesi, sahip oldukları mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul türü açısından çeşitlilik göstermesi dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Gözlem Formu aracılığıyla toplanmıştır. Gözlem formu, TYMM'nin program yapısı doğrultusunda; öğrenme çıktılarının kazandırılma süreci temel alınarak beş boyutta (ön değerlendirme, köprü kurma, öğrenme-öğretme uygulamaları, farklılaştırma, değerlendirme) yapılandırılmıştır. Toplam 29 gözlem maddesinin her birinde "Gözlemlenmedi", "Kısmen gözlemlendi" ve "Gözlemlendi" seçenekleri ile açıklama alanı bulunmaktadır. Formun görünüş ve kapsam geçerliği uzman görüşleriyle değerlendirilmiş, gerekli ifade düzeltmeleri yapılarak son hâline getirilmiştir.

Gözlemler, araştırmacı öğretmenler tarafından herhangi bir müdahalede bulunmaksızın, Işığın Dünyası (5.5.2.1, 5.5.3.1) ve kısmen Maddenin Doğası (5.5.3.1) üniteleri kapsamında sınıf ortamında gerçekleştirilmiş; 69 öğretmene ait toplam 208 gözlem verisi elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, gözlem formunun nicel verilerinden yararlanılmıştır. Öncelikle "Gözlemlenmedi =1", "Kısmen Gözlemlendi=2" ve "Gözlemlendi=3" şeklinde yeniden kodlanmıştır ve gözlem formunun alt boyutlarından alınan toplam puanlar hesaplanmıştır. Birinci araştırma problemi için bu puanlara R Studio programında kümeleme analizi yapılmıştır. İkinci araştırma problemi için SPSS 22 programında ki-kare bağımsızlık testi kullanılmıştır.

Bulgular

Kümeleme analizi sonucunda, birinci profilde yer alan öğretmenlerin gözlem formuna ait alt boyut puan ortalamalarının bazıları pozitif, bazıları ise negatif yönde olduğu; ikinci profilde yer alan öğretmenlerin tüm alt boyut puan ortalamalarının negatif; üçüncü profilde yer alan öğretmenlerin ise tüm alt boyut puan ortalamalarının pozitif olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple, sınıf içi uygulamalar düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Oluşan kümeler Şekil 1'de sunulmaktadır.

Şekil 1

Katılımcı Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulama Profilleri

"Orta düzey öğretmenler, örneklemin %26,85'ini oluşturmaktadır. Bu grupta öğretmenlerin %86,20'si lisans, %13,80'i yüksek lisans mezunudur; doktora düzeyinde eğitim alan bulunmamaktadır. Gözlem formu alt boyut puanları pozitif ya da negatif yönlüdür.

Katılımcıların %82,76'sı il merkezinde görev yapmaktadır. Hizmet bölgesi dağılımı ağırlıklı olarak birinci (%37,93) ve üçüncü (%41,38) bölgelerdedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%51,72) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olup çoğunluğu imam hatip ortaokullarında çalışmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerin %13,79'u Fen Bilimleri Öğretim Programı hakkında eğitim almamıştır; eğitim alanların %96,55'i il formatörlerinden, kalanı Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA)'ndan eğitim almıştır. Bu grupta eğitici eğitimi alan bulunmamaktadır.

Düşük düzey öğretmenler grubun %42,79'unu oluşturmaktadır. Katılımcıların %93,25'i lisans, kalanı yüksek lisans mezunudur; doktora mezunu yoktur. Tüm alt boyut puanları negatif düzeydedir. %93,25'i il merkezinde görev yapmaktadır. Hizmet bölgeleri ağırlıklı olarak birinci bölgededir (%76,40). Katılımcıların %52,81'i 11–20 yıl, %33,71'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir; %78,65'i ortaokullarda görev yapmaktadır. Bu grupta öğretim programına yönelik eğitim almayanların oranı %11,24'tür; eğitim alanların çoğunluğu (%79,77) il formatörlerinden, %13,48'i ÖBA'dan, %6,74'ü eğitici eğitiminden yararlanmıştır.

Yüksek düzey öğretmenler %43,26 oranındadır. Katılımcıların %81,11'i lisans, %16,67'si yüksek lisans ve %2,22'si doktora mezunudur. Tüm alt boyutlarda puanlar pozitif düzeydedir. %83,33'ü il merkezinde görev yapmakta olup, %60'ı birinci hizmet bölgesindedir. Bu grubun %62,22'si 11–20 yıl kıdeme sahiptir; %73,33'ü ortaokullarda çalışmaktadır. Yalnızca %3,33'ü eğitim almamıştır. Eğitim alanların %88,89'u il formatörlerinden, %4,44'ü ÖBA'dan, %6,67'si ise eğitici eğitimi almıştır.

İkinci araştırma problemini yanıtlamak üzere yürütülen ki-kare bağımsızlık testi sonuçları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Ki-kare Testi Sonuçları ve Etki Büyüklükleri

Değişken	X^2	p	Cramer's V	p
Mesleki kıdem	16,279	,003**	,28	,003**
Okul türü	10,153	,006**	,22	,006**
Hizmet bölgesi	23,574	,001*	,34	,001*

*p < .001; ** p < .01

Tablo 1'e göre, katılımcı öğretmenlerin sınıf içi uygulama performansları ile mesleki kıdemleri (X2(4)=16,28; p=.003), hizmet bölgeleri (X2(6)=23,57; p=.001) ve okul türü (X2(2)=10,15; p=.006) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cramer's V katsayısına dayalı etki büyüklüğü analizleri sınıf içi performans profilleri üzerinde mesleki kıdem değişkeninin zayıf, diğer değişkenlerin ise orta düzeyde etkisi olduğunu göstermiştir.

Anlamlı ilişkilerin hangi kategoriler arasında olduğunu belirlemek amacıyla ki-kare post hoc analizleri (Bonferroni düzeltmesi) yapılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre, orta düzey öğretmenlerin çoğu 1–10 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahipken, 11–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı beklenenden azdır. Yüksek düzey öğretmenlerde ise 11–20 yıl kıdeme sahip olanlar istatistiksel olarak anlamlı biçimde fazladır. Düşük düzey ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Hizmet bölgesi açısından, orta düzey 3., düşük düzey 1., yüksek düzey ise 2. hizmet bölgesinde görev yoğunlaşmaktadır. Okul türü bağlamında ise, sadece orta düzey öğretmenlerin imam hatip ortaokullarında görev yapması anlamlıdır; yüksek ve düşük performansla okul türü arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Tartışma

Bu çalışma, fen bilimleri öğretmenlerinin TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın sınıf içi uygulama düzeylerini ve bu düzeyleri etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bulgular, öğretmenlerin düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı performans düzeyinde sınıflandığını; bu düzeylerin mesleki kıdem, okul türü ve hizmet bölgesine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir. Detaylı analizler, orta düzeyin imam hatip ortaokullarında, 3. hizmet bölgesinde görev yapan ve 1–10 yıl ya da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek düzey ise 2. hizmet bölgesi ve 11–20 yıl kıdeme sahip olmakla ilişkiliyken, düşük düzey yalnızca 1. hizmet bölgesinde görev yapma ile bağlantılıdır.

Ortalama performansın hem düşük hem yüksek, yüksek performansın ise orta kıdemli öğretmenlerde görülmesi, öğretmenlikte etkililiğin kıdemle doğrusal bir şekilde artmadığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenliğin yalnızca deneyim süresiyle değil, öğretmenin mesleki kimliği, özyeterlik algısı ve bağlamsal koşullarla başa çıkma becerileriyle şekillendiğini savunan araştırmalarla örtüşmektedir (Day ve Gu, 2007). Bu çerçevede, bazı düşük kıdemli öğretmenler yüksek motivasyon ve bağlılıkla ortalama düzeyde performans sergileyebilirken bazı kıdemli öğretmenler tükenmişlik veya bağlamsal uyumsuzluk nedeniyle aynı düzeyde kalabilir. Bu durum, öğretmen dayanıklılığının bireysel, mesleki ve bağlamsal faktörlerin etkileşimiyle geliştiğini ve öğretmen performansının meslek yaşamı boyunca değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Hizmet bölgesine göre farklılaşan performans düzeyleri ise çevresel ve örgütsel faktörlerle ilişkilidir. Literatürde, öğretmen performansını tehdit eden unsurlar arasında eğitsel hesap verebilirlik baskısı ve iş yükü öne çıkarken; okul gelişimi, öğrenci ihtiyaçlarına katkı ve mesleki özerklik gibi unsurların performansı desteklediği belirtilmektedir (Gemmink vd., 2021). Bu bağlamda, 1. hizmet bölgesindeki öğretmenlerin sınav odaklılık, kalabalık sınıflar ve ikili öğretim gibi koşullardan olumsuz etkilenmiş olabileceği; 2. bölgedeki öğretmenlerin ise daha işbirlikçi okul kültürü ve mesleki inisiyatif imkânları sayesinde destekleyici bir ortamda çalıştıkları söylenebilir.

İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin ağırlıklı olarak ortalama performans düzeyinde yer almaları, bu okullarda fen bilimlerine yönelik öğrenci ilgisinin düşüklüğü, hafızlık programları nedeniyle derslere katılımın sınırlı oluşu ve okulun fiziki/kurumsal imkânlarının yetersizliğiyle açıklanabilir. Bununla birlikte, yüksek ve düşük performans profilleri ile okul türü ara-

sında anlamlı bir fark bulunmaması, TYMM'nin sınıf içi uygulamalar açısından okul türlerinden bağımsız bir şekilde işlerlik kazandığını düşündürmektedir. Bu durum, TYMM'nin yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımının farklı bağlamlarda benzer biçimde uygulanabildiğine ve modelin pedagojik yönlendirmeler açısından kapsayıcı bir çerçeve sunduğuna işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ile mesleki kıdem, hizmet bölgesi ve okul türü gibi çevresel ve yapısal faktörlerle olan ilişkisi, sınıf içi performansın yalnızca bireysel yeterliklere dayandırılamayacağını, öğretmenlik uygulamasının bağlamsal koşullardan yoğun biçimde etkilendiğini göstermektedir. Bu kapsamda, öğretmen performansını artırmaya yönelik desteklerin kıdem düzeyine, bağlamsal koşullara ve bölgesel farklılıklara duyarlı biçimde farklılaştırılması önerilebilir. Örneğin, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler için öğretim programının uygulanmasını ve içselleştirilmesini kolaylaştıracak uygulama odaklı destekler önceliklendirilebilir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler için ise mesleki yenilenme, teknoloji entegrasyonu ve motivasyon artırıcı programlar (örneğin rotasyon uygulamaları) önerilmektedir. 11-20 yıl arası kıdeme sahip ve yüksek performans gösteren öğretmenlerin, mesleki liderlik rollerinde aktifleştirilmesi; akran rehberliği, okul temelli mesleki gelişim liderliği ve öğretmen öğrenme topluluklarında yürütücülük gibi rollere entegre edilmeleri faydalı görülmektedir.

İmam hatip ortaokullarında ortalama performansın öne çıkması, bu okul türlerinde akademik beklentilerin ve öğrenci yönlendirmelerinin fen bilimleri özelinde sınırlı olduğuna işaret ettiğinden bu okullarda fen öğretiminin niteliğini artırmak için öğretim materyalleri, fen laboratuvarları ve uygulamalı öğrenme olanakları artırılmalıdır. Okul türü ile yüksek veya düşük performans arasında anlamlı bir ilişki olmaması, öğretmen performansının yalnızca okul türüne indirgenemeyeceğini, bağlamsal koşulların bu süreçte belirli olduğuna işaret ettiğinden tüm okul türlerinde öğretmen destek sistemleri ve performans izleme araçları bölgesel farklara duyarlı biçimde yapılandırılmalıdır.

1. hizmet bölgesinde düşük performans profiline sahip öğretmenlerin yoğunluğu, aşırı kalabalık sınıfları ve sınav odaklı veli baskılarını düşündürdüğünden bu bölgelerde sınıf mevcudu düşürülmeli ve programa yönelik hâli hazırda gerçekleştirilen veli eğitimlerinin etkililiği artırılmalıdır. Sonuç olarak, öğretmen performansının çok boyutlu yapısı, tek tip politikalardan ziyade farklılaştırılmış ve bağlama duyarlı destek stratejilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Kaynakça

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi* (99), 59-73.

Arslankara, V. B. ve Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. İstanbul Eğitim Dergisi, 1(1), 121-145. https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889

Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(1), 279-290. https://doi.org/10.48066/kusob.1483671

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. https://doi.org/10.1080/03054980701450746

Doğan, S. ve Aşlamacı, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin değer eğitimi açısından analizi. *Çukurova Araştırmaları*, 24, 72-90. https://doi.org/10.29228/cukar.80525

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi,* 5(3), 1-19. https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/562

Gemmink, M. M., Fokkens-Bruinsma, M., Pauw, I., & van Veen, K. (2021). How contextual factors influence teachers' pedagogical practices. *Educational Research*, 63(4), 396–415. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1983452

Kuzu, O., Göçer, V. ve Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkokul matematik dersi öğretim programının incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 41, 640-667. https://10.5281/zenodo.13337757

Turgut, T. (2025). IFLA bilgi okuryazarlığı standartları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin incelenmesi. Uluslararası *Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi,* 9(1), 1-35. https://doi.org/10.38015/sbyy.1604946

Uludağ Kırçıl, R. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education,* 9(1), 24-46. https://doi.org/10.32433/eje.1673094

Uygun, K. ve Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin türkiye yüzyılı maarif modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 8(2), 81-102.

Köklerden Geleceğe

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Yazma Becerisinin Problem Çözme Becerisi ile İlişkisi

Fatma SANDIKCI

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Başmakçı Şehit Hakan Köroğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi, fatosdincer6774@gmail.com, ORCID: 0009-0008-6245-5891

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrenciyi çok yönlü geliştirmeyi hedefleyen, eğitimi okul ve sınıf ortamı ile sınırlandırmayıp dışarıya taşıyan bir sistemdir. Model, öğrencinin çok yönlü gelişmesini savunmakta ve bu model sonucunda kendi başına düşünebilen, eleştirebilen, karar alabilen bireyler yetişmesi hedeflenmektedir. Modelde ele alınan birçok becerinin yanında problem çözme becerisi öğrencinin zor durumda nasıl düşünüp çözüm önerileri bulduğunu ve nihai karara varırken hangi basamakların ne ölçüde kullanıldığı ile ilgilenmektedir. Çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile eğitim görmekte olan 5. sınıf öğrencilerine örnek bir olay verilerek çözüme yazılı olarak ulaşmaları istenmiş ve bu çalışmada 'Öğrenci problem çözme becerisi adımlarında yazma becerisini ne kadar kullanıyor, hangi adımlarda yazma becerisi uygulanıyor veya uygulanmıyor, problemin tanımından nihai çözüme kadar öğrenci kendi cümleleri ile problemi çözebiliyor ve bu adımları yazarak gerçekleştirebiliyor mu?' gibi sorular incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda problem çözme becerisi ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *yazma becerisi, problem çözme becerisi, beceri temelli eğitim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.*

The Relationship Between Writing Skills and Problem Solving Skills Within the Scope of Türkiye Century Education Model

Abstract

The Turkey Century Education Model is a system that aims to develop students in many ways, and does not limit education to the school and classroom environment, but carries it outside. The model advocates the students' multi-faceted development, and as a result of this model, it is aimed to raise individuals who can think, criticize and make decisions on their own. In addition to many skills addressed in the model, problem solving skills are concerned with how students think and find solutions in difficult situations, and which steps are used to what extent when reaching a final decision. In the study, 5th grade students receiving education with the Turkey Century Education Model were given a sample event and asked to reach a solution in writing, and questions such as 'How much does the student use writing skills in the problem solving skill steps, in which steps is writing skill applied or not applied, can the student solve

the problem with his/her own sentences from the definition of the problem to the final solution and can he/she carry out these steps by writing?' were examined. As a result of the study, it is aimed to reveal the relationship between problem solving skills and writing skills.

Keywords: *writing skills, problem solving skills, skill-based education, Türkiye Century Education Model.*

Giriş

İnsanlar, sosyal etkileşimlerinde ve günlük yaşamlarında çeşitli etkinliklere katılır, iletişim kurar, düşünür, konuşur, okur ve yazar. Bu dinamik süreçte, bireyler farklı olaylar ve sorunlarla karşılaşır, bunları kendi bakış açılarıyla yorumlar ve çözüm yolları geliştirir. Karşılaşılan bir sorunun tanımlanması; probleme ilişkin «ne, neden, nasıl, ne zaman, nerede, kim» gibi temel sorular sorulmadan etkili bir çözüme ulaşmak mümkün değildir.

Problem çözme, temel olarak karşılaşılan durumları analiz edip, neyin nasıl yapılacağına karar vererek en uygun sonuca ulaşma yetisidir. Bu, doğası gereği bilişsel bir süreçtir ve belirli stratejilerin kullanılmasını içerir (Funke & Greiff, 2017). Bu bilişsel süreç okul ortamında da sıkça deneyimlenir. Problem çözme sürecinin etkin bir şekilde takip edilmesi ve geliştirilmesi için Türkçe dersi kapsamındaki temel dil becerileri, bu sürecin desteklenmesinde ve geliştirilmesinde önemli aracılardır. Bu becerilerden yazma, özellikle problem durumlarının analizi ve çözüm yollarının yapılandırılmasında kritik bir rol oynar; zira yazma, düşünceleri organize etme, derinleştirme ve netleştirme aracıdır (Kellogg & Raulerson, 2016). Öğrencilere sunulan örnek olayların çözüm aşamalarının, öğrenci tarafından adım adım planlanarak yazılı olarak ifade edilmesi, yazma becerisinin problem çözmedeki işlevini gösterir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde okuryazarlık becerilerine ait süreç bileşenleri; farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik olmak üzere üç düzeyde yapılandırılmıştır (MEB, 2024). Model, öğrencilerin bu becerilerde en üst düzey olan eylemsellik aşamasına ulaşmasını hedeflerken, öğrencilerin bu aşamaya geçişte bazen zorluk yaşayabileceği düşünülmektedir. Örneğin, bilgi okuryazarlığında bilgi ihtiyacını fark edip (farkındalık) bilgiyi işlevsel olarak toplayabilen (işlevsellik) bir öğrenci, edindiği bilgiyi sentezleyip özgün bir şekilde kullanma (eylemsellik) aşamasında desteğe ihtiyaç duyabilir. Bu çalışma, öğrencilerin problem çözme sürecinde yazma becerisini kullanarak süreç bileşenlerinden eylemsellik düzeyine ne ölçüde ulaşabildiklerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenciyi merkeze alan ve onun çok yönlü gelişimini hedefleyen bir yaklaşıma dayanmaktadır; bu tür yaklaşımlar öğrencinin aktif katılımını ve bilgiyi kendi kendine yapılandırmasını teşvik eder (Hattie, 2015). Bu modelde, sınıf içi etkinliklerde öğrenci aktif roldedir ve öğretmen, bilgiyi doğrudan aktarmak yerine öğrencinin bilgiyi keşfetmesine rehberlik eder. Bilgiye ulaşma yolculuğunda öğrenci, Türkçe dersinde ve diğer derslerde günlük hayattan örneklerle karşılaşarak yaşama hazırlanır. Karşılaşılan örnek durumlardaki problemlerin çözümüne sözlü veya yazılı ifadelerle ulaşmaya çalışır. Problem çözümünde yazma becerisini kullanan öğrenci, problemi bilişsel süzgeçlerden geçirerek ve belirli adımları izleyerek bir karara varır. Problem çözme becerisi, bireylerin akademik başarılarının yanı sıra 21. yüzyılın karmaşık sorunlarıyla başa çıkmaları, toplumsal yaşama ve değişime uyum sağlamaları için temel bir

yetkinlik olarak kabul edilmektedir (Griffin & Care, 2015). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de öğrenciyi eleştirel düşünen, problem çözen, karar veren, kendi kendini yetiştirip geliştirebilen bireyler olarak hazırlamayı hedeflemektedir. Bu sayede öğrenci bilgiyi edinmekle kalmayacak toplumda kendine uygun rol bularak kendini ve toplumu geliştirmeye devam edebilecektir. 21. yüzyılın karmaşık sorunlarının yanında özellikle problem çözme becerisi okul ortamında derslerde ve ders dışı sosyal ilişkilerimizde -öğrenci ve öğretmen ilişkisi, öğrenci ve öğrenci ilişkisi, öğrenci veli ilişkisi gibi- karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, 5. sınıf öğrencilerinin günlük hayatta karşılaşabilecekleri türden örnek bir problem durumunu çözerken yazma sürecini nasıl yönettiklerini, özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde belirtilen adımları ne ölçüde takip ettiklerini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, 5. sınıf öğrencilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamındaki yazma yoluyla problem çözme süreçlerini derinlemesine inceleyen nitel bir durum çalışmasıdır (Yin, 2018). Çalışma grubunu oluşturan katılımcılar, nitel araştırmalarda ve özellikle durum çalışmalarında sıklıkla başvurulan amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Creswell & Poth, 2018; Büyüköztürk, vd., 2018: 92). Çalışmada ulaşılması istenen amaçlar şu şekildedir;

- Öğrencilerin kendilerine verilen problemde çözüm adımına ulaşabilmesi
- Öğrencilerin problem çözme adımlarında yazma becerisini kullanması

Bu amaçlar öğrencilere verilen veri toplama aracındaki problemin öğrenci tarafından yazılı olarak çözüme yapılmasıyla uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Afyonkarahisar ilinin Başmakçı ilçesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre 5. Sınıfta eğitim görmekte olan farklı okullardan toplam 50 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri, öğrencilerin belirli bir problem durumuna yönelik yazılı yanıtlarını ve problem çözme süreçlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Problem Çözme Görevi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Bu formda öğrencilere, kendi sınıf seviyelerine uygun, yapılandırılmış bir problem durumu sunulmuş ve bu problemin çözümüne ulaşırken yazma becerilerini kullanarak belirli adımları takip etmeleri istenmiştir. Formda yer alan bu adımlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Türkçe dersi için hazırlanan öğretim materyallerindeki problem çözme ve yazma süreci basamaklarından alınmıştır (MEB,2024). Öğrencilerin formlara yazdığı yanıtlar, çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Toplanan bu yazılı ürünler, öğrencilerin problem çözme adımlarını ne ölçüde takip ettiklerini ve yazma süreçlerini nasıl yönettiklerini belirlemek amacıyla içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Öğrencilere formda sunulan problem yine Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Türkçe dersi için hazırlanan öğretim materyallerinden uyarlanmıştır. Bu materyal ve içeriği 5.sınıf düzeyindedir. Formda verilen problem durumu şöyledir: "5. sınıf öğrencisi Elif, sağlık sorunları nedeniyle zayıf bir öğrencidir. Hızlı koşamamakta ve koşarken nefes almakta zorlanmaktadır. Sınıfında popüler olarak gördüğü, spor yarışmalarında başarılı olmuş üç öğrenciyle arkadaşlık kurmak istemektedir. Elif, onlarla arkadaş olabilmek için kendisinin de bir spor yarışmasına katılması gerektiğini düşünmektedir. Böylece sadece bu üç öğrencinin değil, sınıftaki tüm öğrencilerin onunla arkadaş olmak isteyeceğine inanmaktadır."

Öğrencilerden formda yer alan aşağıdaki adımları takip ederek yazılı bir çözüm üretmeleri istenmiştir:

- Paragraftaki sorunu tanımlayıp kendi cümlelerinizle özetleyiniz.
- Çözümünüze ilişkin yazacağınız yazının hedef kitlesini ve yazma amacınızı belirleyiniz.
- Önceki bilgilerinizi de kullanarak sorunun çözümüne yönelik farklı çözüm önerileri oluşturunuz.
- Bu önerilerden en uygununu belirleyip nedenini açıklayarak yazınızda yer veriniz.
- Geliştirdiğiniz çözümle ilgili değerlendirmenize yazınızda yer veriniz.
- Yazarken içeriğe ve sürece yönelik seçimlerinizi kontrol edip gerektiğinde düzenlemeler yapınız.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın inandırıcılığını, tutarlılığını ve aktarılabilirliğini sağlamada temel ölçütlerdir (Lincoln & Guba, 1985; Creswell & Poth, 2018). Bu araştırmada öğrencilerin yazılı problem çözme süreçlerini incelemek amacıyla kullanılan veri toplama ve analiz süreci, çeşitli stratejilerle geçerlik ve güvenirlik açısından desteklenmiştir.

İçerik geçerliğini sağlamak amacıyla "Problem Çözme Görevi Formu" Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinden uyarlanmıştır. Böylece formun öğrenci seviyesine uygunluğu ve ölçmek istenen becerilere doğrudan karşılık gelmesi garanti altına alınmıştır. Ayrıca formun kapsamı, Türkçe eğitimi ve problem çözme alanlarında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmada inandırıcılığı artırmak için verilerden elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve öğrencilerin kendi ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıntılı betimleme tekniği kullanılarak araştırma süreci şeffaf bir biçimde raporlanmış, böylece bulguların transfer edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmada güvenirlik, öncelikle kodlama sürecinde sağlanmıştır. İçerik analizi kapsamında elde edilen öğrenci yanıtları, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve sonrasında analizler arası uyum oranı hesaplanarak güvenirlik pekiştirilmiştir. Uyum oranının yüksek çıkması, analiz sürecinin tutarlılığını göstermektedir (Miles & Huberman, 1994). Ayrıca araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları, uygulama adımları ve analiz

basamakları ayrıntılı olarak raporlanmış; böylece çalışmanın denetlenebilirliği güvence altına alınmıştır. Araştırmacı yansıtması yoluyla, elde edilen bulguların yorumlanma sürecinde öznel etkilerin en aza indirilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenirlik ölçütleri, içerik geçerliği, uzman görüşü, ayrıntılı betimleme, doğrudan alıntılar, kodlayıcılar arası uyum ve araştırmacı yansıtması gibi teknikler ile sağlanmıştır. Bu yaklaşım, elde edilen bulguların güvenilirliğini, geçerliğini ve araştırmanın bilimsel niteliğini artırmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada öğrenciler, verilen örnek bir problemi yazma becerisini kullanarak çözmeye yönlendirilmiştir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde, büyük bir bölümünün problem çözme adımlarını (Problemi tanımlama, hedef kitle/amaç belirleme, öneri geliştirme vb.) sırasıyla takip etmek yerine, doğrudan çözüm önerisini yazdığı görülmüştür.

1-Paragraftaki sorunu tanımlayıp kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

Öğrencilerin birçoğu bu başlıkta tanımlama cümlesini yazmıştır. Bu başlığa gelen cevaplar diğer başlıktaki cevaplardan daha fazladır. Cevaplardan bazıları şu şekildedir;

Öğrenci 1-Elif'in hiç arkadaşı olmadığı için 3 popüler öğrenciyle arkadaş olursa kendine yeni arkadaşlar bulabileceğini düşünüyor.

Öğrenci 2-Elif nefes alıp veremediği için spor yarışmasına katılıp arkadaşlarıyla arkadaşlık kurmak istiyor.

2-Çözümünüze ilişkin yazacağınız yazının hedef kitlesini ve yazma amacınızı belirleyiniz.

Öğrenci 1- Elif'in sağlığına nasıl kavuşacağını bulmayı amaçlıyorum. Yazarken kalem ve silgi kullandım.

Öğrenci 2- Elif'in iyi bir arkadaşlık kurabilmesi.

3-Önceki bilgilerinizi de kullanarak sorunun çözümüne yönelik farklı çözüm önerileri oluşturunuz.

Öğrenci 1- Elif'in gerçek arkadaşlık için sadece sevgiye ihtiyacı vardır.

Öğrenci 2- Elif bir arkadaş bulmak için kendini sosyalleştirip toplumda daha iyi anlaşabileceği bir arkadaş bulmalıdır.

4- Bu önerilerden en uygununu belirleyip nedenini açıklayarak yazınızda yer veriniz.

Öğrenci 1- Elif sınıftaki tüm arkadaşlarıyla arkadaşlık kurmalı.

Öğrenci 2- Elif sağlığına dikkat ederek daha fazla yemek yemeli.

5- Geliştirdiğiniz çözümle ilgili değerlendirmenize yazınızda yer veriniz.

Öğrencilerin birçoğu bu aşamaya gelirken diğer aşamaları atlamıştır. Direkt çözümü yazan öğrenci sayısı daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğrenci 1- Ailesi, Elif'i doktora götürüp tedavi ettirmeli. Elif sorununu doktora anlatmalı ve sağlığı için gerekli olanları yapmalı. Sağlıklı bir çocuk olduktan sonra etkinliklere katılabilir ve arkadaşlık kurabilir. Önce sağlığına önem vermelidir.

Öğrenci 2- Elif, sağlık kontrollerinden sonra yarışmaya katılabilir.

Problem tanımı, hedef kitle belirleme, yazma amacı, önceki bilgilerle yönerge oluşturma, uygun öneriyi seçme gibi bilişsel planlama ve yazma süreci adımlarının atlandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, yazma eyleminin sadece bir sonuç üretme aracı olarak görüldüğünü, düşünme ve problem çözme sürecinin bir parçası olarak deneyimlenmediğini düşündürmektedir; oysa yazma sürecine (planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme) odaklanmak hem yazma kalitesini hem de öğrenmeyi artırabilir (Graham, 2019). Çalışmaya katılan 50 öğrenciden yalnızca 12'sinin belirtilen adımları takip ettiği ve daha yapılandırılmış, anlaşılır yanıtlar ürettiği saptanmıştır. Bu öğrenciler, özellikle problemin tanımlanması adımında durumu kendi cümleleriyle başarılı bir şekilde ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde okuryazarlık becerilerine ait süreç bileşenlerinden eylemsellik aşamasına geçen öğrenci sayısının eylemsellik aşamasına geçemeyen öğrencilere göre daha az olduğu görülmüştür. Bu durum bilgiyi sentezleyip kullanan öğrenci sayısının az olduğunu göstermektedir. Bu modelde öğrencinin bilgi ihtiyacını fark edip (farkındalık) bilgiyi işlevsel olarak toplayabilmesi(işlevsellik) ve edindiği bilgiyi sentezleyip özgün bir şekilde kullanabilmesi (eylemsellik) beklenmektedir. Fakat bulgular tüm öğrencilerin bu aşamaya geçemediğini göstermiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında 50 öğrenciden sadece 12 öğrenci belirtilen adımları takip etmiş ve her adımda yazılı cevaplar vermiştir. Problem çözme becerisinin yazma becerisi ile ilişkisinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin cevapları tek tek incelendiğinde yazma işlemini uzun bulan öğrencilerin bir kısmı sadece ilk adım olan problemin tanımlanması cümlesini yazarken, çoğunluğun yazının hedef kitlesini ve amacını yazma, alternatif çözümler bulma ve bu çözümlerden en uygun olanını nedenleri ile birlikte yazma gibi adımları atlayarak doğrudan tek bir çözüm önerisi yazdığı görülmüştür. Yalnızca 12 öğrencinin cevap vermesi diğerlerinin özellikle yazma işlemini uzun buldukları için adımları takip etmemesi şu soruyu sormamıza sebep olmaktadır: "Öğrenci yazma işlemini uzun bulmayıp sorulara gerektiği gibi yazarak cevap verseydi problemin çözümüne ulaşabilecek miydi?"

Tartışma

Araştırmayla ilgili alan yazın tarandığında yazma becerisi ve problem çözme becerisi ile ilgili farklı birçok çalışma olduğu fakat yazma becerisi ve problem becerisinin birlikte ele alındığı çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Alan yazında bulunan benzer bir çalışma olan "Yazı Yazmanın Problem Çözme Sürecini Değerlendirmeye Yönelik Katkısı" isimli çalışmada matematik dersindeki problem çözme becerisi ile yazma becerisi ilişkisi ele alınmıştır (Aylar Çankaya, 2020). Yapmış olduğumuz çalışma ile Aylar Çankaya'nın çalışması arasında benzerlik ve

farklılıklar mevcuttur. Çalışmada bizim çalışmamızda olduğu gibi yazma becerisinin öğrencinin sadece matematik dersini değil her alanda öğrenme kapasitesini etkilediği ve yazının ana dilde iletişim yetkinliği kapsamında değerlendirildiği belirtilmiştir (Aylar Çankaya, 2020).

Aylar Çankaya'nın yapmış olduğu Yazı Yazmanın Problem Çözme Sürecini Değerlendirmeye Yönelik Katkısı isimli çalışma problem çözme aşamasında yapmış olduğumuz çalışmadan ayrılmaktadır (Aylar Çankaya, 2020). Bizim çalışmamızda öğrencilere günlük hayatta karşılaşabilecekleri örnek bir olay verilmiş ve çözüm aşamasına kadar olan adımları yazılı olarak takip etmeleri istenmiştir.

Aylar Çankaya'nın çalışması 41 ilkokul öğrencisi ile yapılırken; bizim çalışmamız 50, 5. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Çalışma grubu sayıları benzerlik gösterse de sınıf seviyeleri farklılık göstermektedir. Her iki çalışma da incelendiğinde öğrencilerin yazma sürecinde aktif oldukları fakat istenen düzeye ulaşılamadığı ama doğrudan çözüm odaklı ilerledikleri görülmektedir.

Çalışmanın uygulandığı öğrenci sayısı 50 ile sınırlıdır. Çalışma öğrenci sayısı fazlalaştırılarak diğer sınıf seviyelerinde de uygulanarak genişletilebilir ve bu sayede çalışmanın genellenebilirliği artırılabilir.

Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli için tüm beceriler önem arz etmekteyken bu çalışmada problem çözme becerisinin yalnızca yazma becerisi ile ilişkisi ele alınmıştır. Türkçe dersinin diğer temel dil becerileri olan okuma, dinleme, konuşma becerileriyle problem çözme becerisinin ilişkisi ele alınarak benzer çalışmalar yapılması modelin anlaşılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Sonuç

Türkçe dersleri, doğası gereği sözlü anlatım, diyaloglar, temel beceri odaklı öğretim yöntemleri, dinleme, okuma ve yazma etkinliklerinin yoğun olarak kullanıldığı derslerdir. Özellikle kalabalık sınıflarda her öğrencinin sözlü katılım fırsatı bulması zorlaşabilir. Ancak yazma becerisi, ders kitabındaki etkinlikler, bu etkinliklerde yer alan boşluk doldurma, soru-cevap etkinlikleri, güdümlü yazma veya deftere not alma, kontrollü yazma gibi çeşitli yollarla hemen her öğrencinin ders sürecinde kullandığı temel bir beceridir. Öğrenci her derste konuşma, dinleme ve okuma becerilerini de kullanmaktadır. Öğrenciler yazma becerisini Türkçe dersinde olduğu kadar İngilizce, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi diğer derslerde de aktif olarak kullanmaktadır. Örneğin, İngilizce dersinde ilerlemek isteyen bir öğrenci yabancı dilde kitap okurken kelimelerin anlamlarını yazarken veya kitap özetini çıkarırken yazma becerisini kullanmakta, sosyal bilgiler dersinde kitapta yer alan etkinliklerde, fen bilimlerinde yapılan bir deneyin adımları not edilirken yine yazma becerisi kullanılmaktadır. Yazma becerisi kullanılarak yapılan etkinliklerde öğretmen üretilen malzemeye bakarak öğrenciye geri dönüt sağlayabilmekte ve bu işlem ders sürecinde kısıtlı kalmadığı için öğretmen tarafından her öğrenciye ulaşılabilmektedir.

Yazma becerisi, problem çözme becerisi gibi diğer becerilerle birlikte de ele alınabilmektedir. Bu çalışmada öğrenciler problemin çözüm aşamasına ulaşırken sorulara yazılı olarak cevap vermiş yani yazma becerisini problemin çözümünde temel beceri olarak kullanmıştır.

Yapılan bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun sunulan probleme bir çözüm ürettiği, ancak problem çözme adımlarını yazma sürecine yansıtanların azınlıkta kaldığı görülmüştür. Bulgular, öğrencilerin bilişsel problem çözme sürecini destekleyici bir araç olarak yazma becerisini aktif kullanmaktan ziyade, sonucu kaydetmek amacıyla kullandıklarını göstermektedir. Üretilen çözümlerin, öğrencilerin kendi yaşantı ve bilgilerine dayalı öznel nitelikte olduğu gözlenmiştir.

Öneriler

- Bu çalışma, deneysel bir desen kullanılan çalışmalarla farklı yönlerden derinleştirilebilir.
- Araştırma, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerle tekrarlanarak bulguların genellenebilirliği artırılabilir.
- Problem çözme sürecinde okuma, dinleme veya konuşma gibi diğer dil becerilerinin rolünü inceleyen benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Aylar Çankaya, E. (2020). ***Y****azı Yazmanın Problem Çözmeye Yönelik Katkısı. Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*(53), 607-631.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage publications.

Funke, J., & Greiff, S. (2017). Complex problem solving: A case for complex cognition? *The Oxford handbook of thinking and reasoning, 498-516.*

Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education, 43*(1), 277-303.

Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach.* Springer.

Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1*(1), 79–91.

Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A. (2016). Improving the writing skills of college students: The effects of sentence combining. *The Journal of General Education, 65*(3-4), 237-254. [Not: Orijinal Emig referansının 'yazma öğrenme modudur' fikrine daha yakın bir güncel kaynak bulmak zor olabilir, bu kaynak daha çok yazma becerisini geliştirmeye odaklı ancak yazma-düşünme ilişkisine değinir.]

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. SAGE.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okuryazarlık Becerileri. Erişim adresi: https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *5.sınıf Ders Kitabı.* Erişim Adresi: https://www.eba.gov.tr/

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage publications.

Köklerden Geleceğe

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi İlkokul Kazanımlarının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi

GözdeYILMAZ

Öğretmen, Polatlı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, e-posta:gozde90yilmaz@gmail.com.

ORCID: 0009-0005-3549-9301

Öz

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 3 ve 4. sınıflara ait öğrenme çıktıları ile süreç bileşenlerinin bilişsel düzeylerini SOLO Taksonomisi kapsamında doküman incelemesi kullanılarak sistematik biçimde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Analiz sonuçları, her iki sınıfa ilişkin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde ilişkisel düzeyin belirgin bir yoğunlukta olduğunu ortaya koymaktadır. Üçüncü sınıfta hem öğrenme çıktıları hem de süreç bileşenleri kapsamında en çok temsil edilen düzey ilişkisel iken, en az temsil edilen düzey tek yönlüdür. Dördüncü sınıfta hem öğrenme çıktıları hem de süreç bileşenleri kapsamında en çok temsil edilen düzey ilişkisel iken, en az temsil edilen düzey çok yönlüdür. Tek yönlü düzeye ise 4. sınıf öğrenme çıktılarında rastlanılamamıştır. Bununla birlikte, 3. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde bilişsel düzeylerin 4. sınıfa göre daha dengeli dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların, öğretim programlarının bilişsel zenginlik ve denge açısından güçlendirilmesi yönünde yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

***Anahtar Kelimeler**: SOLO Taksonomisi, fen bilimleri dersi, öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.*

An Analysis of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model Primary School Science Curriculum Learning Outcomes through the SOLO Taxonomy

Abstract

This study aims to systematically analyze the cognitive levels of the learning outcomes and process components in the Türkiye Yüzyılı Maarif Model 3rd- and 4th-grade Science Curriculum through document analysis, based on the SOLO Taxonomy framework. The analysis results revealed a pronounced concentration of the relational level in both learning outcomes and process components across the two grade levels. In the 3rd grade, the relational level was the most represented in both learning outcomes and process components, while the uni-structural level was the least represented. In the 4th grade, the relational level was also the most represented, whereas the multi-structural level was the least represented in both learning outcomes and process components. Notably, the uni-structural level was absent in the 4th grade learning outcomes. Furthermore, it was found that the cognitive levels of learning outcomes and process components in the 3rd grade are more evenly distributed

compared to those in the 4th grade. The findings are expected to shed light on future efforts aimed at strengthening curricula in terms of cognitive richness and balance.

Keywords: *SOLO Taxonomy, science course, learning outcomes, process components, Türkiye yüzyılı maarif model.*

Giriş

Günümüzde bilim, teknoloji, ekonomi ve toplum alanlarındaki hızlı değişim ve dönüşümler, eğitim sistemlerinde yapılandırılmış ve amaç odaklı güncellemelerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Kaya ve Güner, 2024). Bu bağlamda, bireylerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, öğrendiklerini analiz edebilme, sentezleyebilme ve farklı bağlamlarda uygulayabilme becerilerini geliştirmeleri öncelikli hedefler arasında yer almaktadır. Türkiye'de 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu ihtiyacı karşılamaya yönelik olarak geliştirilmiş, milli eğitim sisteminde köklü değişiklikler öngören bir yaklaşımdır. Model, bireyi erdem, değer, bilgi ve beceri ekseninde çok boyutlu olarak geliştirmeyi amaçlamakta; 21. yüzyıl becerilerini geleneksel eğitim değerleri ile bütünleştirmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu kapsamda, modelde bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerini dengeli biçimde geliştiren, çağın gereksinimlerine yanıt verebilen ve kök değerleri merkeze alan bütüncül bir eğitim anlayışı benimsenmiştir.

Yeni modele ilişkin ilkokul kademesi incelendiğinde, 7 farklı disipline ait öğretim programlarında değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu model ile öğretim programlarında yer alan kazanım ifadesi yerine kullanılan öğrenme çıktıları; düşünme düzeyleri, disiplinler arası bağlar, kavramsal derinlik ve özgünlük bakımından yeniden yapılandırılmıştır. Öğretim programlarında gerçekleştirilen bu dönüşüm, kazanımlar yerine öğrenme çıktıları kavramının kullanılmasına ve bu çıktılara bağlı süreç bileşenlerinin belirlenmesine yol açmıştır. Öğrenme çıktıları, öğrencilerin eğitim sürecinin sonunda kazanması beklenen bilgi, beceri ve bu becerilerin süreç aşamalarını ifade etmektedir (MEB, 2024). Bu yapısal değişiklik, öğrenme hedeflerinin sadece ne öğrenileceğine değil, öğrenme sürecinin nasıl ilerleyeceğine de odaklanılmasını sağlamaktadır. Öğrenme çıktılarına ulaşılmasına yönelik basamakları içeren süreç bileşenlerinin öğrenme çıktılarına ulaşma sürecinde işe koşulması önemlidir (MEB, 2024).

Öğrenme çıktılarının bilişsel düzeyde sınıflandırılmasında farklı taksonomiler kullanılmakla birlikte, Türkçe'ye "gözlemlenebilen öğrenme çıktılarının yapısı" şeklinde çevrilen (Arı, 2013, s. 264; Bal, 2022, s. 18) SOLO Taksonomisi (Structure of the Observed Learning Outcome), öğrenme sürecinde bireylerin bilgiyle kurdukları ilişkilerin karmaşıklığını beş basamakta tanımlamakta ve bu sayede öğrenme çıktılarının niceliksel ve niteliksel analizine imkân vermektedir (Arı, 2013). Alanyazında SOLO Taksonomisi, eğitim programlarının kazanımlarının bilişsel düzeylerinin belirlenmesi ve öğretim süreçlerinin yapılandırılması amacıyla yaygın biçimde kullanılmaktadır (Bal, 2022; Gezer ve İlhan, 2015). Alanyazında özellikle fen bilimleri ve matematik gibi disiplinlerde problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için uygun bir değerlendirme çerçevesi sunduğu belirtilmektedir (Pegg, 2003). SOLO Taksonomisi, öğrencilerin bilgiyle kurdukları ilişkilerin niteliğine göre sınıflandırılmasını sağlar. SOLO taksonomisinin kazanımların sınıflandırılmasında kullanılması, programdaki kazanımların sadece alt düzey ya da sadece üst düzey olmasını engeller (Gezer ve İlhan, 2015).

Fen Bilimleri dersi, öğrencilerin çevrelerinde meydana gelen doğa olaylarını anlamlandırmaları, bilimsel süreç becerilerini kazanmaları ve bu becerileri günlük yaşam problemlerine uyarlayarak çözüm üretebilmeleri açısından temel bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu ders, yalnızca kavramsal bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sorgulama, gözlem yapma, hipotez oluşturma, deney düzenleme, veri toplama ve sonuç çıkarma gibi bilimsel süreçleri deneyimlemelerini sağlar (Bybee, 1997; Harlen, 2000). Bu yönüyle, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme potansiyeli yüksek olan bir disiplindir. Özellikle 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması açısından fen eğitiminin eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve problem çözme gibi çok yönlü yetkinlikleri desteklemesi beklenmektedir (NRC, 2012). Bu bağlamda, "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları" öğrenme çıktılarının ve bu çıktılara ulaşmayı sağlayan süreç bileşenlerinin yalnızca içerik boyutuyla değil, aynı zamanda bilişsel düzey açısından da derinlemesine analiz edilmesi önemlidir.

Türkiye'de 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, içerdiği yenilikçi yaklaşımlar ve disiplinler arası etkileşim vurgusuna rağmen, öğrenme çıktılarının bilişsel düzeyi ve yapılandırma biçimi açısından sistematik biçimde değerlendirilmemiştir. Literatürde, fen bilimleri dersi öğretim programlarının içeriğini veya pedagojik yönlerini ele alan çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte (Ayas ve ark., 2005; Taşar ve Çimer, 2011), bu çalışmalar çoğunlukla içerik analizi düzeyinde kalmakta ve öğrenme çıktılarını yapılandırılmış bir bilişsel taksonomi çerçevesinde detaylı biçimde incelememektedir. SOLO Taksonomisi'nin kullanımıyla gerçekleştirilecek bütüncül bir analiz, yalnızca öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymasının yanında, programın öğrencilerin bilişsel gelişimini ne ölçüde desteklediğine dair derinlemesine bulgular sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle, TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktılarının ve süreç bileşenlerinin SOLO Taksonomisi kapsamında analiz edilmesi, hem güncel öğretim programlarının niteliğini değerlendirmek hem de eğitim politikalarına yön vermek açısından önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın, öğretim programı tasarımına yönelik uygulayıcılara ve politika yapıcılara veri temelli öneriler sunması açısından literatüre ve uygulamaya anlamlı katkılar sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 3 ve 4. sınıf öğrenme çıktıları ile süreç bileşenlerini SOLO Taksonomisi perspektifinden analiz ederek alanyazına özgün katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Programdaki bilişsel yapıların ortaya konulması ile öğretim programlarının taksonomik düzeyde tutarlılığının ve çeşitliliğinin değerlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektir. Ayrıca, öğretmenlere öğretim süreçlerinde bilişsel düzeylere uygun planlama yapmaları için yol gösterici olması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın temel problemi, TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3 ve 4. sınıflarda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin SOLO Taksonomisi açısından incelenmesidir. Bu bağlamda oluşturulan alt problemler aşağıda sunulmuştur:

1. TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri SOLO Taksonomisi'nin hangi basamaklarında yoğunlaşmaktadır?
2. TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 4. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin SOLO Taksonomisi'nin hangi basamaklarında yoğunlaşmaktadır?

Bu araştırma ile TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3 ve 4. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yapısal analizinin yapılması, öğretim programlarında yer alan öğrenme hedeflerinin derinlik ve bütünlük açısından değerlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının, öğretim programlarının bilişsel çeşitlilik ve yeterlilik temelli yeniden yapılandırılmasına yönelik önerilerin geliştirilmesinde yol gösterici olması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu/evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve sınırlılıklar detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 3 ve 4. sınıf öğrenme çıktıları ile süreç bileşenlerinin SOLO Taksonomisi kapsamında doküman incelemesi kullanılarak analiz edilmesine dayanmaktadır. Doküman incelemesi, araştırma konusuyla ilgili yazılı ya da dijital kaynakların belirli bir sistematik doğrultusunda gözden geçirilmesini, içeriklerinin çözümlemesini, elde edilen verilerin yorumlanmasını ve değerlendirilmesini kapsayan bir yöntemdir (Bowen, 2009). Doküman incelemesi ile, mevcut belgeler üzerinden anlamlı sonuçlara ulaşılabilir ve farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler bütüncül bir yaklaşımla sentezlenebilir. Bu model, öğretim programı dokümanları gibi var olan metinsel verilerin betimlenmesi ve kategorilere ayrılması için uygun bir yöntemdir. Araştırmanın temel problemi olan öğrenme çıktılarının ve süreç bileşenlerinin bilişsel yapılandırma düzeylerinin belirlenmesi, doküman incelemenin temel amaçlarıyla uyum sağlamaktadır. Çalışmada, TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ilkokul kademesi dokümanları temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Solo Taksonomisi ise, araştırmanın temel referans kaynağı olarak kullanılmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı, MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 3. ve 4. sınıf öğrenme çıktıları ile süreç bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda, 3. sınıf için 25 öğrenme çıktısı ve 89 süreç bileşeni, 4. sınıf için ise 19 öğrenme çıktısı ve 72 süreç bileşeni analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ilkokul kademesi öğretim programı dokümanlarından doğrudan elde edilmiştir. İlk aşamada 3 ve 4. sınıflara ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri program metni üzerinde titizlikle taranarak belirlenmiştir. Belirlenen bu ifadeler daha sonra kodlama ve analiz için yapılandırılmış bir formata aktarılmıştır. Veri toplama süreci, ilgili program metinlerinin dikkatli okunması ve öğrenme çıktıları ile süreç bileşenlerinin tespit edilmesini içermektedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. SOLO Taksonomisi'nin dört bilişsel basamağı olan Tek Yönlü, Çoklu Yönlü, İlişkisel ve Soyutlanmış düzeylere göre kategorize edilmiştir (Biggs ve Collis, 1982). SOLO Taksonomisi'nde yer alan Yapı Öncesi düzey, bireyin konuya ilişkin anlamlı bir bilgiye sahip olmadığı veya verilen bilginin soruyla ya da bağlamla ilişkisiz olduğu durumları temsil etmektedir. Bu bağlamda, öğretim programındaki tüm kazanımlar belirli bir kavramsal temele dayandığından, analiz sürecinde "yapı öncesi" düzey bilinçli olarak dışarıda bırakılmış ve analiz "tek yönlü" düzeyden itibaren başlatılmıştır. Her öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni, bu kategorilere göre kodlanmıştır. Her öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni bu dört kategoriye atandıktan sonra, frekans analizleri ile hangi bilişsel düzeyde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Kodlama sonucunda elde edilen frekanslar tablolar halinde sunulmuş ve betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak yorumlanmıştır. Böylece, programdaki bilişsel derinlik ve çeşitlilik betimlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla kodlama işlemleri iki alan uzmanı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinde SOLO Taksonomisi'nin tanımlayıcı ölçütleri dikkate alınmış ve her öğrenme çıktısı ile süreç bileşeni, uygun bilişsel basamaklara atanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum, Cohen's Kappa katsayısı ile hesaplanmış ve yüksek düzeyde ($\kappa > 0,85$) bir tutarlılık sağlanmıştır. Kodlama sırasında ortaya çıkan farklılıklar, kodlayıcılar arasında yapılan görüşmelerle giderilmiştir. Bu yaklaşımla çalışmanın iç geçerliği ve güvenirliği güçlendirilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ilkokul kademesi ile sınırlıdır. Araştırma, sadece öğretim programı dokümanları üzerinde gerçekleştirilmiş olup, programın öğretmenler tarafından nasıl uygulandığı veya öğrencilerin bu çıktılar doğrultusunda ne tür bilişsel gelişim gösterdikleri incelenmemiştir. Ayrıca, SOLO Taksonomisi'nin "yapı öncesi" düzeyi analiz dışı bırakılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın temel problemi kapsamında birinci alt problemi olan "TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin SOLO Taksonomisi ile uyumu nasıldır?" problemi doğrultusunda TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. sınıfa ilişkin toplam 25 adet öğrenme çıktısı ve 89 adet süreç bileşeni SOLO Taksonomisine göre incelenmiştir. Bu kapsamında yürütülen analizden elde edilen bulgulara göre öğrenme çıktılarında en fazla temsil edilen basamağın "ilişkisel düzey" ($f = 8$) olduğu, bunu "çoklu yönlü" ve Soyutlanmış düzeylerin ($f = 6$) takip ettiği belirlenmiştir. En az temsil edilen düzeyin ise "tek yönlü" ($f = 5$) düzey olduğu tespit edilmiştir. Süreç bileşenlerinde ise en yüksek temsil oranının yine "ilişkisel düzeye" ($f = 30$) ait olduğu, bunu sırasıyla "çoklu yönlü" ($f = 28$), soyutlanmış ($f = 19$) ve "tek yönlü" ($f = 12$) düzeylerin izlediği belirlenmiştir. TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. sınıf

öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin SOLO Taksonomisi ile uyumuna ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. Sınıf Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin SOLO Taksonomisi ile Uyumuna İlişkin Bulgular

SOLO Taksonomisi Düzeyi	Öğrenme Çıktıları	Süreç Bileşenleri
Tek yönlü	5	12
Soyutlanmış	6	19
İlişkisel	8	30
Çok yönlü	6	28
Toplam	25	89

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 4. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin SOLO Taksonomisi ile uyumu nasıldır?" problemi kapsamında TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 4. sınıfa ait toplam 19 adet öğrenme çıktısı ve 72 adet süreç bileşeni SOLO Taksonomisine göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda öğrenme çıktıları kapsamında en çok temsil edilen düzeyin "ilişkisel (f = 13) düzey" iken, "çoklu yönlü" düzeyin yalnızca 1 kez temsil edildiği belirlenmiştir. Soyutlanmış düzeye yönelik 5 tane öğrenme çıktısı tespit edilirken, "tek yönlü" düzeye ilişkin herhangi bir öğrenme çıktısına rastlanılamamıştır. Süreç bileşenlerinde de en fazla sayıda "ilişkisel düzeye" (f = 36) yer verildiği belirlenirken, bu düzeyi sırasıyla soyutlanmış (f = 12), çoklu yönlü (f = 9) ve tek yönlü (f = 15) düzeylerin takip ettiği tespit edilmiştir. TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 4. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin SOLO Taksonomisi ile uyumuna ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin SOLO Taksonomisi ile Uyumuna İlişkin Bulgular

SOLO Taksonomisi Düzeyi	Öğrenme Çıktıları	Süreç Bileşenleri
Tek yönlü	0	15
Soyutlanmış	5	12
İlişkisel	13	36
Çok yönlü	1	9
Toplam	19	72

Her iki sınıfa ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrenme çıktılarında "ilişkisel düzeyin" her iki sınıfta da öne çıktığı; ancak 3. sınıfta "çok yönlü" düzeydeki öğrenme çıktısı sayısının, 4. sınıfa göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Süreç bileşenlerinde ise yine "ilişkisel düzeyin" her iki sınıf için belirgin bir yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, her iki sınıfta da "ilişkisel düzeyin" hem öğrenme çıktılarında hem de süreç bileşenlerinde yoğun olarak temsil edildiğini göstermektedir. Bu, öğrencilerin kavramlar arasında bağ kurmalarını destekleyen etkinliklerin ve hedeflerin ağırlıklı olduğunu işaret etmektedir. Bununla birlikte, özellikle 4. sınıfta "çok yönlü" ve "soyutlanmış düzeylerin" yetersiz temsili, öğrencilerin yaratıcı düşünme, soyutlama yapma, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçlerde yeterince desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, 4. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilişsel derinlik açısından daha sınırlı kaldığını göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgularla, TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 3. sınıfta farklı bilişsel düzeyleri hedefleyen dengeli bir yapı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. SOLO Taksonomisi'nin farklı basamaklarına entegre edilen öğrenme çıktıları, öğrencilerin yalnızca temel kavram bilgisi edinmelerinin ötesinde, ilişkisel düşünme, neden-sonuç bağlantıları kurma ve soyutlama gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullanabilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu durum, öğretim programının yüzeysel bilgi aktarımını aşan, derin öğrenme odaklı bir yaklaşım benimsediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Tiruneh ve arkadaşları (2018), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında bilişsel çeşitliliğin sağlanmasının, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Üçüncü sınıfta gözlemlenen bilişsel çeşitlilik ve dengeli dağılım, yeni güncellenen programların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin çok boyutlu gelişim hedefiyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu model, öğrencilerin sadece bilişsel değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve etik gelişimlerini de desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Bu bağlamda, 3. sınıftaki yapı, öğrencilerin farklı bilişsel süreçleri deneyimleyerek hem yüzeysel hem de derin öğrenme yaşantıları kazanmalarına fırsat tanımaktadır. Benzer şekilde, Özdemir ve Öztürk (2022) de öğretim programlarında çok boyutlu gelişim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için bilişsel becerilerin farklı taksonomik düzeylerde dengeli biçimde yer almasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular, 4. sınıf öğrenme çıktılarında gözlemlenen ilişkisel düzeydeki yoğunluk ve çok yönlü düzeyin sınırlı temsili, programın üst düzey bilişsel beceriler açısından zayıf kaldığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin bilişsel esneklik kazanmaları, farklı perspektifleri karşılaştırmaları, sentez yapmaları ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Bu bağlamda, Perkins (1992) tarafından tanımlanan derin öğrenme yaklaşımında belirtildiği gibi, üst düzey bilişsel beceriler öğrencilerin bilgiyi sadece hatırlamakla kalmayıp, edinilen bilgiyi yeni durumlara uyarlayıp yeniden yapılandırmaları ile mümkün olmaktadır. Bransford ve arkadaşları (2000), öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerinin değil, bu bilgileri yeni durumlarda esnek biçimde kullanabilmelerinin de öğrenmenin derinliğini artıracağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, 4. sınıf öğretim programının üst düzey öğrenme çıktıları kapsamında eksiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde yer alan benzer çalışmalarda (Biggs ve Collis, 1982; Öztürk ve Yıldız, 2021), özellikle üst düzey bilişsel hedeflerin öğretim programlarında sınırlı yer bulduğu, buna karşılık ilişkisel düzeyde yoğunluk olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da benzer bir eğilimi yansıtmaktadır. Ayrıca, Özcan ve Koştur (2019) Türkiye'deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında kazanımların büyük oranda bilgi düzeyinde olduğunu, ancak analiz, değerlendirme ve sentez düzeyindeki kazanımların sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğrenme çıktılarının yalnızca hatırlama ve kavrama aşamalarına odaklanmasıyla sınırlı kalınmasının öğrencilerin derinlemesine düşünme becerilerini kısıtladığını göstermektedir. Aynı şekilde, Yaz ve Kurnaz (2020) da Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ortaokul kademesinde üst düzey bilişsel becerilerin güçlendirilmesine ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı hazırlanırken, öğrenme çıktılarının SOLO Taksonomisi'nin tüm bilişsel düzeylerine dengeli biçimde dağıtılmasına dikkat edilebilir. Özellikle "çoklu yönlü" düzeydeki çıktılar artırılarak, öğrencilerin yaratıcı düşünme, kavramsal soyutlama ve problem çözme becerilerinin gelişimi teşvik edilebilir.
2. Öğretim programı metinlerinde, kazanımların hangi bilişsel düzeye karşılık geldiği açık biçimde belirtilerek, öğretmenlerin programı daha bilinçli ve etkili bir şekilde uygulamaları sağlanabilir.
3. Gelecek araştırmalarda, farklı sınıflara ve diğer disiplinlere yönelik benzer analizlerin yapılması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bilişsel yapılandırma hedefleriyle ne ölçüde örtüştüğüne dair kapsamlı veriler sağlayabilir. Ayrıca öğretim programlarının uygulama sürecinin gözlemlendiği nitel çalışmalarla analiz sonuçlarının karşılaştırılması önerilebilir.
4. Programdaki öğrenme çıktılarının bilişsel düzeylerine ilişkin farkındalığı artırmak amacıyla, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
5. Benzer analizlerin diğer sınıflara ve farklı disiplinlere (Türkçe, matematik, sosyal bilgiler vb.) uygulanması, eğitim sisteminin bilişsel yapılandırma düzeyine ilişkin daha bütüncül bir tablo sunması açısından önerilebilir.
6. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanma sürecinde, öğretim programlarının yalnızca teorik yapısının değil, uygulamadaki yansımalarının da nitel araştırmalarla değerlendirilmesi önerilebilir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme çıktılarının gerçek öğrenme davranışlarıyla ne ölçüde örtüştüğünün belirlenmesi için karma yöntemli araştırmalar tasarlanabilir.

Kaynakça

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 259–290.

Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D., & Turgut, M. F. (2005). *Fen ve teknoloji öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bal, B. (2022). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sorularının matematik öğretim programı ve SOLO taksonomisi kapsamında değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].* Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluation the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome).* Academic Press.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academy Press.

Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Gezer, M., ve İlhan, M. (2015). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ile değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Eastern Geographical Review, 32,* 193–208.

Harlen, W. (2000). *The teaching of science in primary schools* (3rd ed.). London: David Fulton Publishers.

Kaya, S., ve Güner, P. (Eds.). (2024). *Eğitim bilimlerinde güncel araştırmalar* – 2024. Eğitim Yayınevi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli.*

National Research Council (NRC). (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas.* Washington, DC: The National Academies Press.

Özcan, H., ve Koştur, H. İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 138-151.

Özdemir, M., ve Öztürk, H. (2022). Öğretim programlarında çok boyutlu gelişim ve taksonomik düzeylerin dengeli kullanımı. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 47*(213), 123-140.

Öztürk, M., ve Yıldız, D. (2021). İlkokul Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 11*(1), 57–72. https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.004

Pegg, J. (2003). *Assessment in mathematics: A developmental approach.* In J. M. Royer (Ed.), *Mathematical cognition* (pp. 227–259). Information Age Publishing.

Perkins, D. N. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds.* New York: Free Press.

Taşar, M. F., ve Çimer, A. (2011). *Fen öğretiminde öğretmenlerin eğitimi.* A. Ayas, P. Özmen & M. Karamustafaoğlu (Eds.), *Fen ve teknoloji öğretimi* (s. 43–76). Ankara: Pegem Akademi.

Tiruneh, D. T., De Cock, M., & Elen, J. (2018). Designing learning environments for critical thinking: Examining effective instructional approaches. *International Journal of Science and Mathematics Education, 16*(6), 1065–1089.

Yaz, Ö. V., ve Kurnaz, M. A. (2020). *Comparative analysis of the science teaching curricula in Turkey.* SAGE Open, 10(1), 1–14.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretmen Görüşleri

Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER

Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü,
mgozubuyuk@ktu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6362-7626

Öz

Bu araştırma, 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) beceri temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen algılarını, deneyimlerini, karşılaşılan güçlükleri ve destek ihtiyaçlarını incelemektedir. Trabzon'daki 11 ortaöğretim kurumundan 43 öğretmenin katılımıyla durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışma, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, TYMM'yi öğrenci merkezli, aktif katılımı teşvik eden ve günlük hayatla ilişkilendirme özellikleriyle güçlü bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir. Ancak, öğretmenler, sınıf mevcudunun fazlalığı, ders süresi kısıtlılığı, müfredat yoğunluğu, kaynak yetersizliği ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri gibi faktörlerin, modelin sınıf içi uygulamalarında ciddi zorluklara yol açtığını ve bireysel katkılarının sınırlı kaldığını belirtmektedir. Araştırma, TYMM'nin daha etkili uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması, ders saatlerinin artırılması, materyal desteği, sınav sisteminin beceri temelli öğrenmeyi destekleyecek şekilde değiştirilmesi, veli iş birliği, okul altyapısının iyileştirilmesi ve kapsamlı, uygulamaya yönelik öğretmen eğitimleri gibi öneriler sunmaktadır.

***Anahtar Kelimeler**: Maarif Modeli, beceri temelli öğretim, öğretmen*

The Century of Turkey Education Model: Teachers'Perspectives

Abstract

This research, conducted as a case study with the participation of 43 teachers from 11 secondary schools in Trabzon, examines teacher perceptions, experiences, challenges, and support needs regarding the skill-based teaching approach of the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), which came into force in 2024. Using semi-structured interviews and descriptive analysis, the study found that teachers view the TYMM as a strong model that is student-centered, encourages active participation, and connects learning to daily life. However, they also reported that factors such as large class sizes, limited class time, curriculum density, insufficient resources, and students' low readiness levels lead to significant difficulties in implementing the model and limit their individual contributions. Based on these findings, the research offers important recommendations for more effective TYMM implementation, including reducing class sizes, increasing class hours, providing material support, revising the examination system to align with skill-based learning, strengthening parent collaboration, improving school infrastructure, and providing comprehensive, practice-oriented teacher training.

***Keywords:** Maarif model, skill-based education, teacher*

Giriş

Bireylerin öğrenme eğilimlerini ve başarılı olmak için edinmeleri gereken üst düzey becerileri ifade eden 21. yüzyıl becerileri (Dede, 2009), günümüz eğitim anlayışının temel bir unsurudur. Farklı kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenen çerçevelerin ortak noktası, 21. yüzyılda insanlara çağın gereksinimi olan yeni beceriler kazandırmanın bir gereklilik haline geldiğidir (Ekici vd., 2017; Üzümcü ve Bay, 2018; Hamarat, 2019; Çiftçi vd., 2021; Partnership21, 2015; Akcan vd., 2023). Beceri temelli eğitim, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi günlük hayatta kullanmalarını ve temel becerileri geliştirmelerini amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu beceriler arasında eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve sosyal etkileşim gibi sosyal beceriler (soft skills) yer alır (Alvi ve ark., 2020). Bu yaklaşım, öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların gelecekteki yaşamlarında başarılı olabilmeleri için gerekli olan sosyal ve kişisel becerileri kazanmalarını sağlar.

Nitekim Türk'e (1999) göre, günümüzde sadece bilgiyi öğrenmek yeterli olmamakta, kazanılan bilginin işlevselliği de önemsenmektedir. Dolayısıyla bilginin mahiyetinden çok, bu bilgiyi öğrenme yöntemleri, kişinin kendini gerçekleştirme sürecine kattığı artı değer ve bu bilginin sosyal hayata dokunuş şekli gibi etmenler ön plana çıkmaktadır. Bu değişim ve gerekliliğin bir sonucu olarak, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2024 yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi"ni yayımlamıştır. Beceri temelli öğretimi merkeze alan bu model, becerileri beş ana kategoriye ayırarak (kavramsal, alan, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerileri) öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Alan becerileri kapsamında Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilimler olmak üzere dört alana yer verilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)'nin sunduğu yenilikçi çerçeve, öğrencilerin sadece bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda bu bilgileri kullanarak beceri geliştirmelerini ve hayata hazır bireyler olmalarını hedeflemektedir. Model, öğretmenlere de bu süreçte bir yol haritası sunmaktadır. Ancak bir eğitim modelinin başarısı, doğrudan uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu modele ilişkin algıları, karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaç duydukları desteklerle yakından ilişkilidir. Yeni yayımlanan bu modelin öğretmenler tarafından nasıl karşılandığı, sınıf içi uygulamalarda ne gibi deneyimler yaşadıkları ve modelin potansiyelini ortaya çıkaracak unsurlar hakkında literatürde henüz yeterli bilimsel çalışma bulunmamaktadır.

Bu nedenle bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma, öğretmenlerin TYMM'nin beceri temelli öğretim yaklaşımını nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini, bu süreçte hangi zorluklarla karşılaştıklarını ve hangi desteklere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarının, beceri temelli öğretim uygulamalarına katkı sağlayacağı, öğretmenlerin bu yöndeki mesleki gelişimine yönelik çalışmaların planlanmasına ve beceri temelli öğretimin yaygınlaştırılmasına yönelik stratejilerin belirlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, "nasıl" ve "niçin" sorularına yanıt arayan, araştırmacının olaylar üzerinde sınırlı kontrolünün olduğu ve olayın doğal ortamında incelendiği durumlarda özellikle uygun bir yöntemdir (Creswell, 2007). Bu yöntemde sayısal veriler yerine derinlemesine analiz ve yorumlamaya dayalı veriler kullanır.

Araştırmanın Modeli

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklem grubu, kaynak kısıtlılıkları göz önünde bulundurularak, Trabzon ili Ortahisar ilçesinde 9. sınıflarda fen, matematik ve sosyal bilimler alanında görev yapan 40 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Bu öğretmenlerin, konuya ilişkin hizmet içi eğitim almış olmaları, çalışmanın ana konusuna dair güncel ve doğrudan deneyimlerine ulaşmayı mümkün kıldığı için bu sınırlama yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan ve görüşme formunun eksiksiz doldurulmasını sağlayan ilave üç öğretmen daha örneklem grubuna dâhil edilerek toplamda 43 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın hedef kitlesi içinde yer alan öğretmen sayısı, 2023-2024 verilerine göre toplam 1626'dır. Bu sayının 471'ini matematik, 552'sini fen bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) ve 603'ünü ise sosyal bilimler (Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe vb.) alanında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem sayısı olan 40 öğretmen, hedef kitledeki öğretmenlerin branş dağılımına göre orantılı olarak belirlenmiştir:

- **Fen Bilimleri Alanı:** (552 / 1626) * 40 ≈ 14
- **Sosyal Bilimler Alanı:** (603 / 1626) * 40 ≈ 15
- **Matematik Alanı:** (471/1626)*40) ≈ 12

Araştırmanın hedef kitlesini oluşturan öğretmenlerin farklı okul türlerindeki deneyimlerini yansıtmak amacıyla, tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşım, araştırma hedeflerine en uygun ve en bilgilendirici örneklem grubunu oluşturmayı amaçlar. Bu kapsamda, Trabzon ili Ortahisar ilçesinde bulunan ve okul genelinde 30 ve üzeri aktif öğretmeni bulunan 11 farklı ortaöğretim kurumu belirlenmiştir. Bu okullar, farklı ortaöğretim türlerini (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi) temsil etmeleri açısından seçilmiştir. Belirlenen okullar şunlardır:

- Tevfik Serdar Anadolu Lisesi
- Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi
- Trabzon Merkez Fen Lisesi
- Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi
- Trabzon 15 Temmuz Şehitleri Anadolu Lisesi

- Trabzon Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- Mahmut Celaleddin Ökten Anadolu İmam Hatip Lisesi
- Affan Kitapçıoğlu Anadolu Lisesi
- Kanuni Anadolu Lisesi
- Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi
- Gazi Anadolu Lisesi

Her bir okuldan, 9. sınıflarda fen, matematik ve sosyal bilimler alanında görev yapan ve çalışmaya gönüllü olan öğretmenlere ulaşılmıştır. Örneklem grubunun her tabakadan dengeli bir şekilde temsil edilmesi sağlanarak, farklı okul türlerindeki öğretmen algılarına dair daha kapsamlı bir bakış açısı elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini daha derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu, ilgili literatür ve TYMM'nin temel ilkeleri incelenerek araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formun son hali, alanında uzman bir eğitim programcısı ile bir branş öğretmeninin görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda, bazı soruların ifadeleri netleştirilmiş ve içeriği zenginleştirilmiştir.

Toplamda 14 ana soru ve bu soruları destekleyen alt sorulardan oluşan görüşme formu, katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır. İlk olarak, öğretmenlerin demografik bilgilerine (yaş, cinsiyet, branş, okul türü, kıdem vb.) ulaşmak amaçlanmıştır. Ardından, TYMM'nin beceri temelli öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Bu kısımda öğretmenlerin modele dair genel algıları, beceri çerçevesine dair değerlendirmeleri ve modelin geleneksel yöntemlerle kıyaslanmasına yönelik düşünceleri incelenmiştir. Görüşme sürecinin bir sonraki aşamasında, beceri temelli öğretimin sınıf içi uygulamalara yansıması ele alınmıştır. Bu bölümde öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntemler, teknikler, materyaller, etkinlik ve projeler ile ders planlamalarına yönelik yaklaşımları derinlemesine incelenmiştir. Son olarak, modelin güçlü ve zayıf yönleri ile öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteklere odaklanılmıştır. Bu bölüm, modelin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destekler ve mesleki gelişimlerine yönelik önerilerini içermektedir.

Görüşmeler, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda ve kendileri için uygun bir zaman diliminde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin onayı alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazına alınmış ve daha sonra tam metin olarak deşifre edilmiştir. Yalnızca iki öğretmen ses kaydına izin vermediği için, bu öğretmenlerin görüşleri sırasında araştırmacı tarafından kısa notlar alınmıştır. Deşifre edilen ve not alınan tüm veriler, elektronik ortama aktarılarak analiz için hazır hale getirilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu analiz sürecinde, toplanan veriler tematik olarak kodlanmış ve temel örüntüleri, temaları ve ilişkileri ortaya çıkarılarak sistematik bir şekilde raporlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel bir araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için Yıldırım ve Şimşek'in (2011) önerdiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri temel alınmıştır. Bu kapsamda, araştırmada inandırıcılığı artırmak için bulgular doğrudan öğretmen alıntılarıyla ve ayrıntılı betimlemelerle desteklenmiştir. Bulguların benzer durumlara ne ölçüde uygulanabileceğini gösteren aktarılabilirlik ölçütü için, örneklem seçiminde farklı okul türleri ve farklı branşlardan öğretmenleri kapsayan amaçlı örnekleme çeşitliliği kullanılmıştır. Ayrıca, araştırma süreci, veri toplama aracı ve katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak raporlanmıştır. Çalışmanın tekrarlanabilirliğini ve bulguların istikrarını sağlamak amacıyla tutarlılık için, verilerin analizinde birden fazla araştırmacı tarafından kodlama yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda, katılımcıların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet), mesleki niteliklerine (branş, görev yapılan okul türü, kıdem) ve mezuniyet durumlarına ilişkin genel bir betimleme sunulmuş; ardından TYMM'nin beceri temelli yaklaşımına yönelik görüşlerin betimsel analizine yer verilmiştir. Makalenin kelime sayısıyla sınırlı olması nedeniyle, analizlerde katılımcıların (öğretmenlerin) alıntılarına doğrudan yer verilememiş; bunun yerine, görüşmelerden elde edilen veriler tematik bir analizle özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Genel Görünümü

Kategorik Değişkenler	Kriterler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	16	37,2
	Erkek	27	62,8
Yaş	30-39 yaş	4	9,3
	40-49 yaş	24	55,8
	50-59 yaş	13	30,2
	60 yaş ve üzeri	2	4,7
Branş (Alan)	Matematik	15	34,9
	Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji)	12	27,9
	Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Din Kültürü vb.)	16	37,2
Görev Yapılan Okul Türü	Fen Lisesi	7	16,3
	Anadolu Lisesi	24	55,8
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	10	23,3
	Diğer (Sosyal Bilimler, Meslek Lisesi)	2	4,6
Öğretmenlik Kıdemi	0–10 yıl	7	16,3
	11–20 yıl	11	25,6
	21–30 yıl	15	34,9
	31 yıl ve üzeri	10	23,2
Mezun Olunan Üniversite	Karadeniz Teknik Üniversitesi	16	37,2
	Diğer Üniversiteler	27	62,8

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 16'sı kadın (%37,2), 27'si erkektir (%62,8). Katılımcıların yaşları 33 ile 60 arasında değişmekte olup, en yoğun yaş aralığı 40-49'dur (%55,8). Katılımcıların %34,9'u matematik, % 27,9'u fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji) ve % 37,2'si sosyal bilimler (tarih, coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi) alanlarında görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu Anadolu Liselerinde (%55,8), ardından Anadolu İmam Hatip Liselerinde (%23,3) ve Fen Liselerinde (%16,3) görev yapmaktadır. Öğretmenlik kıdemi açısından değerlendirildiğinde, en yoğun grubun 21-30 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden oluştuğu (%34,9), bunu %25,6 ile 11-20 yıl kıdeme sahip olanların izlediği, %23,2'sinin ise 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı Karadeniz Teknik Üniversitesi mezunu (%37,2) olup kalan % 62,8'i Türkiye'nin farklı üniversitelerinden mezun olmuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: *"Beceri temelli yaklaşımın güçlü ve zayıf yönleri"*

TYMM'nin beceri temelli yaklaşımına ilişkin katılımcılardan toplanan geri bildirimler, Tablo-2 ve Tablo-3'te sunulan analizlerle değerlendirilmiştir. Bu analizler, söz konusu yaklaşımın hem potansiyel güçlü yönlerini hem de dikkat edilmesi gereken zayıf yönlerini ortaya koymaktadır.

Tablo 2

Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımının Güçlü Yönlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema
Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımının Güçlü Yönleri	Öğrenci merkezlilik ve aktif katılım
	Günlük hayatla bağlantı ve uygulanabilirlik
	Becerilerin geliştirilmesi
	Değerler eğitimi
	Üretkenlik ve yaratıcılık
	Bilgiye ulaşma ve sorgulama
	Özgün ve çağdaş bir model olması
	Kontrol ve değerlendirme mekanizmasına sahip olması
	Esneklik sağlaması
	Öğrenmenin kalıcılığı

Beceri temelli öğretim yaklaşımı, öğrenciyi merkeze alması, aktif katılımı teşvik etmesi, bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmesi ve çeşitli becerileri geliştirmeyi hedeflemesi gibi yönleriyle öğretmenler tarafından güçlü bir model olarak değerlendirilmektedir. Özellikle yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrencinin kendi kendine bilgiye ulaşması gibi özellikler modelin en etkili yönleri olarak öne çıkmaktadır. Beceri temelli öğretim yaklaşımının zayıf yönlerine ilişkin görüşler ise –müfredat ve içerik kaynaklı ile uygulama ve altyapı kaynaklı olmak üzere- iki alt başlıkta sunulmuştur.

Tablo 3

Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımının Zayıf Yönleri İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema
Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımının Zayıf Yönleri (Müfredat ve İçerik Kaynaklı Zayıflıklar)	Ders kitabının yapısı ve tekrar
	Müfredatın yoğunluğu ve kopukluklar
	Materyal eksikliği ve yetersizliği
	Etkinliklerin fazlalığı ve tek düzelik
	Dilbilgisi konularına yetersiz önem
	Birincil kaynakların ağırlığı
	Örnek uygulama ve kılavuz eksikliği
Beceri Temelli Öğretim Modelinin Zayıf Yönleri (Uygulama ve Altyapı Kaynaklı Zayıflıklar)	Kalabalık sınıflar
	Ders süresinin yetersizliği
	Öğretmen eğitiminde yetersizlik
	Okul imkânlarının eşitsizliği
	Zaman yönetimi ve yetiştirme kaygısı
	Öğrenci hazır bulunuşluğu ve ilgi farklılıkları
	Adaptasyon süreci ve direnç
	Değerlendirme süreçlerindeki belirsizlik

Tablo 3'e göre müfredat ve içerik açısından; ders kitaplarının yapısındaki eksiklikler, müfredatın yoğunluğu ve parçalı yapısı, materyal yetersizliği, etkinliklerin monotonluğu, dilbilgisi konularına verilen önemin azlığı, birincil kaynakların aşırı kullanımı ile örnek uygulama ve kılavuz eksikliği öne çıkmaktadır. Uygulama ve altyapı bağlamında ise; kalabalık sınıflar, ders süresinin kısıtlı olması, öğretmen eğitimindeki eksiklikler, okullar arası imkân eşitsizlikleri, zaman yönetimi ve yetiştirme kaygısı, öğrenci hazırbulunuşluk ve ilgi farklılıkları, adaptasyon sürecindeki direnç ve değerlendirme süreçlerindeki belirsizlikler modelin zayıf yönlerini oluşturmaktadır. Bu unsurlar, modelin sahadaki etkinliğini ve sürdürülebilirliğini olumsuz etkileme potansiyeli taşımaktadır.

Beceri temelli öğretim yaklaşımının sınıf içi uygulamaları: *"Deneyimler, zorluklar ve destekler"*

Katılımcılara; beceri temelli öğretim yaklaşımını sınıf içi uygulamalarına nasıl yansıttıkları (uygulama yöntem, teknik ve materyallere dair somut örnekler), ders planlarında bu yaklaşımı nasıl dikkate aldıkları, karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaç duydukları destekler sorulmuştur.

Tablo 4

Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımının Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema
Beceri Temelli Öğretimin Sınıf İçi Uygulamalarına Yansıtılması	Ders kitabındaki etkinliklerin esas alınması,
	Görsel ve dijital materyallerin kullanımı,
	Soru-cevap, deney ve uygulamalı çalışmalar, beyin fırtınası, oyunlaştırma, performans ödev gibi yöntemlerin kullanılması
	Bazı branşlarda özgün etkinliklerin geliştirilmesi
	Öğrenci merkezli etkinlikler

Katılımcılardan alınan cevaplar analiz edildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu, beceri temelli öğretimle uyumlu ders planlarının MEB tarafından hazırlandığını ve uygulamada öğretmen müdahalesinin sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler öğrencilerin düzeyine ve dersin içeriğine göre özgün içerikler geliştirme çabası göstermekte, ders öncesi hazırlık yaparak uygulamaya katkı sunmaktadır. Ayrıca hedeflenen beceriler arasında eleştirel düşünme, yorum yapabilme, günlük yaşamla ilişki kurma, harita okuryazarlığı ve grup çalışması gibi sosyal-duyuşsal ve bilişsel beceriler öne çıkmaktadır. Ancak zaman yetersizliği, müfredat yoğunluğu, materyal eksikliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, öğrenci ilgisizliği ve öğrenci hazırbulunuşluğu gibi etkenler bireysel planlama kapasitesini sınırlandırmaktadır. Modelin tespit edilen zayıf yönleriyle paralel olarak, katılımcıların deneyimlediği sorunlar da benzerlik arz etmektedir. Bu örtüşen sorunlara ek olarak, öğrenci farklılıklarına uygun planlama yapma zorluğu, zaman baskısı ve heterojen öğrenci grupları gibi pedagojik engeller, öğretmenlerin beceri temelli uygulamalarda sürekli bir adaptasyon ve uygulama sorunu yaşamalarına yol açmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi pratiklerde etkin bir beceri temelli yaklaşım sergilemesini güçleştiren önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Beceri temelli öğretim yaklaşımının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin çeşitli alanlarda desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Tablo-5). Bu destekler; hizmet içi eğitimlerle mesleki yeterliliklerin artırılması, teknolojik ve dijital desteklerin artırılması, materyal ve kaynak desteğiyle uygulama süreçlerinin zenginleştirilmesi, mentorluk ve mesleki gelişim olanaklarıyla sürekli öğrenme kültürünün teşvik edilmesi, zaman ve iş yükü yönetiminde kolaylıklar sağlanarak motivasyonun sürdürülmesi, altyapı ve okul ortamının iyileştirilmesiyle uygun öğrenme koşullarının oluşturulması ve son olarak modelin felsefesinin anlaşılması ile benimsenmesi için gerekli bilgilendirme ve rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi şeklinde özetlenebilir.

Tablo 5

Beceri Temelli Öğretimi Daha Etkili Uygulamak İçin Öğretmenlerin İhtiyaç Duyduğu Destekler

Tema	Alt Tema
Beceri Temelli Öğretim için Öğretmenlerin İhtiyaç Duyduğu Destekler	Hizmet içi eğitimler
	Materyal ve kaynak destek
	Teknolojik ve dijital destek
	Mentorluk ve mesleki gelişim
	Zaman ve iş yükü yönetimi
	Altyapı ve okul ortamı
	Modelin anlaşılması ve benimsenmesi

Sonuç olarak, bu desteklerin sağlanması, öğretmenlerin beceri temelli öğretimi sınıf içi uygulamalarına başarılı bir şekilde entegre etmelerinin önünü açacaktır.

Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, TYMM'nin beceri temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen algılarını, ilgili literatürle karşılaştırmalı olarak değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin modelin öğrenci merkezli, aktif katılımı teşvik eden ve bilgiyi günlük hayatla ilişkilendiren yapısını güçlü yönler olarak değerlendirmesi, çağdaş pedagojik yaklaşımlarla (Dewey, 1938: 2021; Freire, 1970:2019; Kolb, 1984) uyum göstermektedir. Bu bulgu, yeni modelin temel felsefesinin, öğretmenler tarafından benimsendiğini ve küresel eğitim trendleriyle örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

Ancak, bulgular aynı zamanda modelin uygulanabilirliği önünde ciddi yapısal engellerin bulunduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin dile getirdiği kalabalık sınıflar, ders süresinin yetersizliği ve müfredat yoğunluğu gibi sorunlar, Türkiye eğitim sisteminin uzun süredir devam eden ve yeni eğitim reformlarının başarısını sınırlayan kronik sorunlarıdır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Demir, 2022). Bu durum, bir modelin teorik olarak ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun, sahadaki fiziksel ve yapısal kısıtlılıklar aşılamadığında beklenen etkiyi yaratamayacağını göstermektedir.

Öğretmenlerin, uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim, materyal ve mentorluk desteği ihtiyaçları, beceri temelli öğretim gibi yenilikçi yaklaşımların etkin bir şekilde benimsenmesi için sadece müfredat değişikliğinin yeterli olmadığını kanıtlamaktadır (Fullan, 2001; Guskey, 2002). Bu bulgu, öğretmenlerin yeni bir modeli uygulamaya koyarken yaşadıkları adaptasyon sürecinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir kısmının "sınav odaklı sistem" nedeniyle modelin tam olarak uygulanamadığı yönündeki görüşleri, lise düzeyinde beceri temelli öğretimi engelleyen en önemli faktörlerden birinin, değerlendirme sistemindeki uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Türkiye'deki eğitim sisteminin genel yapısıyla ilgili daha geniş bir tartışmayı gerekli kılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim yaklaşımının öğretmen algıları ve sınıf içi uygulamaları üzerindeki etkilerini nitel bir bakış açısıyla incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin modeli felsefi olarak güçlü ve öğrenci gelişimini destekleyici bulduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle yaparak yaşayarak öğrenme ve günlük hayatla ilişkilendirme gibi yaklaşımlar, modelin en çok benimsenen yönleri olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, hedeflenen becerileri genellikle müfredat kazanımları, 21. yüzyıl becerileri ve günlük hayatla ilişkilendirme prensipleri doğrultusunda belirlemektedir. Uygulama aşamasında ise ders kitabı etkinlikleri, görsel ve dijital materyaller, deneyler, grup çalışmaları ve soru-cevap gibi çeşitli yöntemlere başvurmaktadır. Bazı branşlarda özgün etkinlikler geliştirilerek öğrenci katılımının teşvik edildiği de gözlemlenmiştir.

Ne var ki, modelin uygulanması aşamasında öğretmenler müfredatın yoğunluğu, ders süresinin kısıtlılığı, kalabalık sınıflar, kaynak ve materyal yetersizliği, öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk düzeyleri gibi yapısal sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar, öğretmenlerin bireysel planlama ve özgün içerik geliştirme çabalarını sınırlamakta, dolayısıyla modelin potansiyelini tam anlamıyla ortaya koymasını engellemektedir. Ayrıca, öğrenci farklılıklarına uygun planlama yapma zorluğu, zaman baskısı ve heterojen öğrenci grupları gibi pedagojik engeller, öğretmenlerin beceri temelli uygulamalarda sürekli bir uyum sorunu yaşamasına yol açmaktadır. Öğretmenler, mevcut materyallerin (özellikle ders kitaplarının) öğrencilerin seviyesine göre daha sade, açıklayıcı ve dikkat çekici olması gerektiğini vurgulamaktadır. Teknolojik ve dijital desteklerin artırılması, oyunlaştırılmış öğrenme içeriklerinin geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarının esnekleştirilmesi ise sıklıkla dile getirilen destek ihtiyaçları arasındadır.

Araştırma sonuçları, beceri temelli öğretimin başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, materyal kaynaklarının zenginleştirilmesi ve en önemlisi, sınav sisteminin bu yeni yaklaşımla uyumlu hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcıların çoğu bu yönteme temel eğitim (ilkokul ve ortaokul) seviyesinde başlanması gereğini dile getirmiştir. Mevcut sınav odaklı sistem ve diğer kısıtlılıklar nedeniyle lise düzeyinde tam anlamıyla uygulanmasında zorluklar yaşandığı düşünülmektedir. Bu zorlukların aşılması ve modelin yaygınlaştırılması için öğretmen iş birliği ortamlarının oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca, daha etkili, uygulamaya yönelik, uzun süreli ve uzmanlarca verilen hizmet içi eğitimlere şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut eğitimlerin teorik yoğunluğu, saha gerçekliğiyle uyumsuzluğu ve öğretmenlerin alışılmış sistemden kopuş zorluğu gibi nedenler, modelin tam olarak benimsenmesini ve uygulanmasını engellemektedir. Dolayısıyla, kapsamlı hizmet içi eğitimler, zengin ve güncel materyal desteği, deneyimli meslektaşlardan mentorluk, iş yükünün rasyonel yönetimi, uygun altyapı ve okul ortamının sağlanması ile modelin doğru anlaşılması ve benimsenmesi bu süreçte kritik öneme sahip faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim yaklaşımının daha etkin ve sürdürülebilir bir şekilde uygulanabilmesi için aşağıdaki somut öneriler sunulmaktadır:

TYMM'nin beceri çerçevesinin etkinliğini artırmak amacıyla, öncelikle ülke genelinde yapılacak kapsamlı araştırmalarla uygulama aşamasında tespit edilen zayıf yönlerin detaylı bir şekilde analiz edilerek iyileştirilmesi gerekmektedir.

Hizmet içi eğitimlerin yeniden yapılandırılması önemlidir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, sadece teorik bilgilendirmelerden ibaret olmamalıdır. Bunun yerine, öğretmenlerin kendi branşlarına özgü, interaktif atölye çalışmaları ve örnek ders planı geliştirme faaliyetlerini içeren, uzun süreli ve uygulama ağırlıklı programlar şeklinde planlanmalıdır. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin, meslektaşlarına mentorluk yapabileceği okul içi paylaşım ağları kurulması teşvik edilmelidir.

Materyal ve kaynak desteğinin artırılmasına yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, zengin görsel ve dijital materyal havuzları oluşturulmalı ve bu havuzlara kolay erişim sağlanmalıdır. Mevcut müfredat, öğrencilerin güncel ihtiyaçlarına ve beceri temelli yaklaşıma daha uygun hale getirilmesi için yeniden düzenlenmelidir. Ders kitaplarındaki etkinlikler, kalabalık sınıflarda uygulanabilirliği göz önünde bulundurularak sadeleştirilmeli veya alternatif uygulama senaryoları sunulmalıdır.

Sınav sistemi revize edilmelidir. Lise düzeyindeki beceri temelli öğretimin en büyük engeli olan sınav sistemi, sadece bilgi ezberine dayalı değil, modelin hedeflediği eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerileri ölçen yeni nesil soru formatlarını içerecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Bu değişiklik, öğretmenlerin ve öğrencilerin beceri temelli öğrenmeye yönelimini artıracak en önemli motivasyon unsuru olacaktır.

Fiziksel ortamların iyileştirilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde iyileştirmeler yapılmalıdır. Modelin doğasına uygun uygulamalar için, dersliklerin esnek öğrenme ortamlarına dönüştürülmesi ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi gerekmektedir. En önemlisi, beceri temelli öğretimin ideal bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının kademeli olarak düşürülmesine yönelik politikalar geliştirilmesi önerilmektedir.

Bu bütüncül yaklaşım, beceri temelli öğretim felsefesinin sahadaki başarısını ve sürdürülebilirliğini önemli ölçüde sağlayabilir.

Kaynakça

Alvi Kamal, Jessica Lin, Kathy Wang, Eva Zheng, Mamadou Barry; Ryan Curran; Aarushi Kaushal; Rehan Yazdani (2020). A Cause and Effect Analysis: Looking at the effects of a lack of skill-based education in Schools. FINX Research & Journalism Institute

Akcan, C., Doğan, M. & Ablak, S. (2023). Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(1), 331–362.

Creswell, J. W. (2007). Nitel Araştırma Yöntemleri. Siyasal Kitabevi.

Çiftçi, S., Sağlam, A. & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (24), 718–734.

Dede, C. (2009) Comparing Frameworks for 21st Century skills. 21st Century skills. https://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)

Demir, O. (2022). *Türk milli eğitim sisteminin temel sorunları üzerine öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Dewey, J. (2021). *Deneyim ve eğitim* (T. Göbekçin, Çev.). Pinhan Yayıncılık.

Ekici, G., Abide Ö. F., Canpolat, Y., & Öztürk A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6* (Özel Sayı), 124-134.

Freire, P. (2019). *Ezilenlerin pedagojisi* (B. Tanbay, Çev.). İmge Kitabevi.

Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change (3rd ed.). Teachers College Press.

Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 135–145.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381–391.

Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları.* Seta Analiz, 272.

Kılıç, D. & Sağlam, M. (2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim sürecine yansımaları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 1–15.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli.* https://tymm.meb.gov.tr/

Partnership21 (2015). *P21 framework definitions.* http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

Türk, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda yapısal değişmeler ve Türk eğitim sistemi.* Nobel.

Üzümcü, Ö., ve Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: bilgi işlemsel düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 1–16

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

GAL İSTATİSTİKSEL OKURYAZARLIK MODELİNE GÖRE 5. SINIF MATEMATİK ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Büşra ÇİLLİK[1], Hilal BAYRAK[2], Yasemin SAĞLAM KAYA[3]

1 Lisansüstü Öğrenci (Yüksek Lisans), Hacettepe Üniversitesi, Matematik Eğitimi, busracillik@gmail.com. ORCID: 0009-0009-0364-7057

2 Lisansüstü Öğrenci (Yüksek Lisans), Hacettepe Üniversitesi, Matematik Eğitimi, bayrakh03@gmail.com. ORCID: 0009-0008-7537-7060

3 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Matematik Eğitimi, ysaglam@hacettepe.edu.tr. ORCID: 0000-0002-1615-0041

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı'na göre hazırlanan 5. sınıf matematik ders kitabında yer alan "İstatistiksel Araştırma Süreci" temasındaki etkinliklerin "Gal İstatistiksel Okuryazarlık Modeli" çerçevesinde değerlendirilmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve ders kitabındaki 21 etkinlik analiz edilmiştir. Veriler, bilgi bileşenlerine (okuryazarlık becerileri, istatistiksel bilgi, matematiksel bilgi, bağlamsal bilgi, eleştirel sorgulama) göre çözümlenmiştir. Bulgular, tüm etkinliklerin okuryazarlık, istatistiksel bilgi ve eleştirel sorgulama bileşenlerini içerdiğini; buna karşın matematiksel ve bağlamsal bilgi bileşenlerinin bazı etkinliklerde sınırlı düzeyde yer aldığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, ders kitaplarının istatistiksel okuryazarlığı geliştirmede önemli bir potansiyele sahip olduğunu, ancak bileşenler arası denge açısından geliştirmeye açık yönler taşıdığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *istatistiksel okuryazarlık, Gal Modeli, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik eğitimi, doküman analizi,*

An Examination of 5th Grade Mathematics Activities Based on Gal's Statistical Literacy Model

Abstract

The aim of this study is to examine the activities in the "Statistical Research Process" theme of the 5th-grade mathematics textbook, prepared according to "The Century of Türkiye Education Model Mathematics Curriculum, within the framework of "Gal's Statistical Literacy Model". The research was conducted using the document analysis method, and 21 activities from the textbook were analyzed. Data were examined based on predetermined knowledge components (literacy skills, statistical knowledge, mathematical knowledge, contextual knowledge, critical inquiry). The findings revealed that all activities included literacy, statistical knowledge, and critical inquiry components, while mathematical and contextual knowledge components were present to a limited extent. The results indicate that the textbook has strong potential to support statistical literacy development; however, there is a need for more balanced integration of all model components in the design of educational activities.

Keywords: *statistical literacy, Gal Model, The Century of Türkiye Education Model, mathematics education, document analysis*

Giriş

Matematik öğretimi, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik becerilerinin gelişimine katkı sağlayan temel disiplinlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Matematik öğretim programlarının başarısı yalnızca öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasıyla sınırlı değildir; aynı zamanda bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere anlamlı çözümler üretebilme yeterlikleriyle de değerlendirilmektedir (Kilpatrick, Swafford ve Findell, 2001). Bu bağlamda matematik öğretimi, bireylere sayısal düşünme becerilerinin yanında eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey becerileri kazandırma sorumluluğunu taşımaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesinde istatistiksel okuryazarlık kritik bir rol üstlenmektedir. İstatistiğin günlük yaşamdaki işlevinin anlaşılması ve istatistiksel bilgilerin istatistiksel okuryazarlık ile ilişkilendirilmesi, matematik öğretim programlarını ve bu programları hazırlayanları bu alana yöneltmiştir (Koparan, 2015).

Türkiye'de farklı dönemlerde çeşitli matematik öğretim programları uygulanmış olup, bu programlar eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlarına göre revize edilmiştir. Son olarak 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı, öğrencilerin matematiksel bilgi ve becerilerini 21. yüzyılın gerekliliklerine uygun olarak geliştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Matematik alan becerileri ilkokul, ortaokul ve lise düzeyini kapsayan ve süreç bileşenleri ile modellenebilen beceriler dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu modelde beş temel alan becerisi tanımlanmıştır: matematiksel muhakeme, problem çözme, matematiksel temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme ile matematiksel araç ve teknolojiyle çalışma (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu becerilerden biri olan "veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme" becerisi, bireyin veriye ulaşma, veriyi analiz etme ve veriden çıkarım yaparak karar verebilme süreçlerini kapsamaktadır. Bu becerinin kazanılması için istatistiksel okuryazarlık kavramı temel alınmıştır.

İstatistiksel okuryazarlık, bireylerin veriyle ilişkili durumlarda anlamlı çıkarımlar yapabilme ve bu çıkarımları günlük yaşam bağlamında uygulayabilme becerilerini ifade eder (Wallman, 1993; Gal, 1995; Rumsey, 2002; Watson, 2006). Bu bağlamda istatistiksel okuryazarlık, istatistiksel bilgi ve araştırma sonuçlarını anlamak için gerekli olan temel becerileri içeren bir süreç olarak açıklanmaktadır (Ben Zvi ve Garfield, 2004). Bu beceriler; verileri düzenlemek, tablolar oluşturmak, verilerin farklı temsilleriyle çalışmak, kavramları, kelimeleri ve sembolleri anlamak ile belirsizliğin bir ölçüsü olan olasılığı kavramayı kapsamaktadır. İstatistiksel okuryazarlık araştırmacılar tarafından farklı modellerle ortaya konmuştur. Bunlardan biri olan Gal Modeli bireylerin veriyi toplama, analiz etme, yorumlama ve belirsizliklerle başa çıkma yeteneklerini değerlendiren kapsamlı bir çerçeve sunar. Model, bireylerin istatistiksel okuryazarlığını bilgi bileşenleri (okuryazarlık becerileri, istatistiksel bilgi, matematiksel bilgi, bağlam bilgisi ve eleştirel beceriler) ve eğilim bileşenleri (inanca dayalı eğilimler, motivasyon vb.) olarak iki ana boyutta değerlendirir (Gal, 2002).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanan 5. sınıf matematik ders kitabındaki "İstatistiksel Araştırma Süreci" teması kapsamındaki etkinliklerin, Gal Modeli çerçevesinde istatistiksel okuryazarlığı ne düzeyde desteklediğini incelemektir. Bu inceleme, ilgili etkinliklerin Gal Modeli'nde tanımlanan bilgi bileşenlerine uygunluğunu değerlendirmeyi ve öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda yürütülen çalışmanın problem cümlesi şu şekildedir: "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik öğretim programına göre hazırlanan 5. sınıf ders kitabındaki 'İstatistiksel Araştırma Süreci' temasının, istatistiksel okuryazarlık modellerinden biri olan Gal Modeli 'ne uygunluğu nasıldır?"

Bu temel soruya yanıt ararken aşağıdaki alt problemler ele alınmıştır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik öğretim programına göre hazırlanan 5. sınıf ders kitabı "İstatistiksel Araştırma Süreci" temasındaki etkinlik başlıklı sorularda hangi istatistiksel kavramlar ele alınmaktadır? Bu sorular Gal Modeli bileşenlerine uygunluk sağlamakta mıdır?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan "istatistiksel okuryazarlık" becerisinin, öğrencilere "İstatistiksel Araştırma Süreci" temasındaki etkinliklerle kazandırılma düzeyi nasıldır?

Bu sorular ışığında yapılan analizlerin, istatistiksel okuryazarlık alan yazınına katkı sunması ve öğretim programının daha etkili hale getirilmesine yönelik öneriler sunması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenerek belirli bir olguya ilişkin anlamların yapılandırılmasını amaçlayan bir nitel araştırma desenidir. Bu yöntemde araştırmacılar, mevcut belgeler üzerinden olayları, kavramları veya durumları açıklamaya ve anlamlandırmaya çalışır (Bowen, 2009). Ayrıca bu yöntem, anlam oluşturma süreciyle birlikte araştırmacıya derinlemesine bir kavrayış geliştirme ve ampirik bilgi üretme imkânı da sunar (Sak vd, 2021). Bu çalışmada, doküman analizi yöntemi ile istatistiksel araştırma sürecine ilişkin öğretim materyallerinde yer alan etkinlik soruları değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Analiz

Tablo 1

Gal Modelinin Bilgi Bileşenleri ve Belirteçleri

Gal Modeli Bilgi Bileşenleri	Belirteçler
Okuryazarlık Becerileri	• Grafik, tablo, açıklayıcı metin gibi doküman okuryazarlığına dair ögeler var mı? • Öğrenciden istatistiksel yorum yapması, yazılı veya sözlü açıklama üretmesi bekleniyor mu? • Öğrenciden çıkarım yapması, bağlantı kurması isteniyor mu?
İstatistiksel Bilgi	• Etkinlikte veri toplama, organize etme ya da analiz etmeye yönelik bir adım var mı? • Yüzde, ortalama, medyan, değişkenlik gibi özetleme araçları kullanılıyor mu? • Olasılık, örnekleme, temsil edicilik, sapma gibi temel istatistiksel düşünceler işleniyor mu? • Etkinlik, öğrencinin bir tablo veya grafikten anlamlı bilgi çıkarmasını gerektiriyor mu? • Betimsel veya çıkarımsal istatistiksel yorumlar yapması isteniyor mu?
Matematiksel Bilgi	• Etkinlikte yüzde, oran, oranlama, ortalama gibi işlemsel hesaplamalar gerekiyor mu? • Sayılarla işlem yapma, verileri sayısal olarak dönüştürme gibi beceriler isteniyor mu? • Sayısal akıl yürütme ya da sayı hissi gerektiren durumlar sunulmuş mu? • Öğrenciden formül, işlem adımı ya da matematiksel model üretmesi bekleniyor mu?
Bağlamsal Bilgi	• Etkinlik gerçek yaşam bağlamında (gündelik hayat, sosyal olaylar, medya, ekonomi vb.) kurgulanmış mı? • Öğrencinin bağlamsal bilgilerini harekete geçirecek örnekler, olaylar veya durumlar içeriyor mu? • Veriler belirli bir senaryo içinde sunulmuş mu? • Konunun bağlamı istatistiksel ifadelerin anlamını etkiliyor mu? • Öğrencinin kendi bağlam bilgisini kullanarak alternatif açıklamalar üretmesi teşvik ediliyor mu?

Eleştirel Sorgulama Becerileri	• Öğrenciden sunulan verinin kaynağını, geçerliliğini ya da evrenini sorgulaması bekleniyor mu? • "Bu sonuç ne anlama geliyor?", "Farklı bir açıklama olabilir mi?" gibi sorular içeriyor mu? • Etkinlikte yanlı ya da eksik bilgi verilmiş mi ve öğrencinin bunu fark etmesi amaçlanmış mı? • Karar verme, yorumlama ya da tartışma adımlarında eleştirel düşünme açıkça teşvik ediliyor mu? • Öğrenciye alternatif açıklamalar geliştirme ya da verilen bilgiye karşı duruş alma fırsatı tanıyor mu?

Ders kitabında bu temaya ait toplam 21 etkinlik yer almakta olup, çalışmanın kapsamı doğrultusunda yalnızca altı etkinliğin detaylı incelemesine yer verilmiştir. Söz konusu 6 etkinlik, bilgi bileşenlerinin çeşitliliği ve temsil gücü dikkate alınarak seçilmiştir. Elde edilen bulgular, bütüncül bir biçimde raporlaştırılmış ve yorumlanmıştır.un okunabilirlik düzeylerine göreyapılan analizlerin sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla analiz süreci, matematik eğitimi alanında yüksek lisans yapan iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

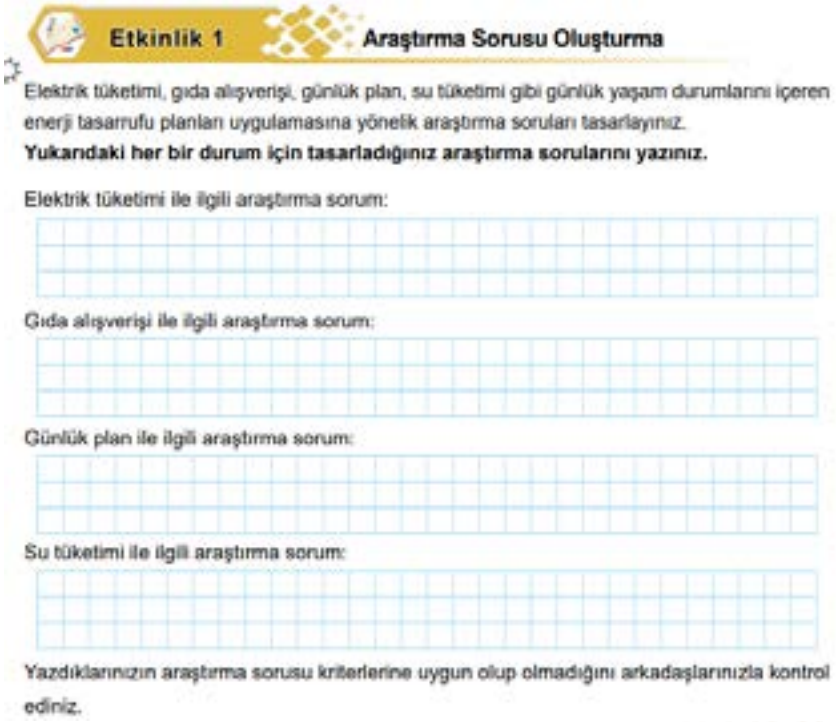
Bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik öğretim programı kapsamında yer alan "İstatistiksel Araştırma Süreci" temasındaki etkinlikler, Gal (2002) tarafından geliştirilen istatistiksel okuryazarlık modeli temel alınarak analiz edilmiştir. Her etkinlikte hangi bileşenlerin doğrudan, hangilerinin dolaylı olarak yer aldığı ya da yer almadığı ortaya konmuş; analiz süreci, Gal Modeli 'ne dayalı olarak oluşturulan belirteçler tablosu çerçevesinde yürütülmüştür.

Etkinlik 1'in Gal Modeli'ne Göre Analizi

Etkinlik 1, öğrencilerin günlük yaşam bağlamlarından yola çıkarak araştırma soruları oluşturmalarını talep etmektedir (Şekil 1). Bu kapsamda, okuryazarlık becerileri bileşeni açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazılı açıklama üretmeleri ve istatistiksel sorular geliştirmeleri istenmektedir. Bu durum, öğrencilerin bilgiyi alıp yorumlamalarının ötesine geçerek, mevcut bilgiler üzerinden yeni anlamlar üretmelerini ve eleştirel bir bakış açısıyla çıkarım yapmalarını desteklemektedir.

Şekil 1

MEB (2024) 5.sınıf Ders Kitabı 5.Tema Etkinlik Örneği



Etkinlik 1 **Araştırma Sorusu Oluşturma**

Elektrik tüketimi, gıda alışverişi, günlük plan, su tüketimi gibi günlük yaşam durumlarını içeren enerji tasarrufu planları uygulamasına yönelik araştırma soruları tasarlayınız.

Yukarıdaki her bir durum için tasarladığınız araştırma sorularını yazınız.

Elektrik tüketimi ile ilgili araştırma sorum:

Gıda alışverişi ile ilgili araştırma sorum:

Günlük plan ile ilgili araştırma sorum:

Su tüketimi ile ilgili araştırma sorum:

Yazdıklarınızın araştırma sorusu kriterlerine uygun olup olmadığını arkadaşlarınızla kontrol ediniz.

İstatistiksel bilgi bileşenine ilişkin olarak, doğrudan veri analizi yapılmasa da öğrencilerin oluşturacakları araştırma sorularının yapısı gereği temel istatistiksel düşünme biçimlerine yönlendirildikleri görülmektedir. Araştırma sorusu oluşturma süreci, öğrencilerin veriye dayalı düşünebilme becerilerini harekete geçirmekte ve veriyle ilgili problem alanları belirlemelerini gerektirmektedir.

Etkinlikte matematiksel bilgi bileşenine yer verilmediği, öğrencilerden herhangi bir sayısal işlem yapmaları, oranlama, yüzde hesaplama ya da nicel dönüşüm gerçekleştirmeleri beklenmediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, matematiksel bilgi kullanımının bu etkinlikte yer almadığı söylenebilir.

Bağlamsal bilgi bileşeni açısından, etkinlik konularının doğrudan gerçek yaşamdan alınmış olması (örneğin enerji tasarrufu, su tüketimi, alışveriş gibi temalar) öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak anlamlı bağlantılar kurmalarına olanak tanımaktadır. Bu bağlamlar, öğrencilerin istatistiksel kavramları gündelik yaşama transfer edebilmelerini destekleyen türdedir.

Eleştirel sorgulama bileşeni, öğrencilerin veriye dayalı sorular üretmeleri sürecinde devreye girmektedir. Öğrenciler, yalnızca gözlemledikleri durumları betimlemekle kalmayıp, bunlar hakkında alternatif açıklamalar geliştirme, farklı neden-sonuç ilişkileri kurma ve araştırma sorularının geçerliliğini sorgulama gibi becerilere yönlendirilmektedir.

Etkinlik 2'nin Gal Modeli'ne Göre İncelenmesi

Etkinlik 2, öğrencilerden başarı durumu verilerini içeren tablo ve grafikler üzerinden yorum yapmalarını ve bu iki temsil biçimi arasında karşılaştırmalar gerçekleştirmelerini beklemektedir (Şekil 2). Bu çerçevede okuryazarlık becerileri açısından etkinlik, öğrencilerin doküman okuryazarlığı temelinde grafik ve tablo verilerini bütüncül biçimde anlamlandırmalarını ve bu verilerden anlamlı çıkarımlar üretmelerini desteklemektedir.

Şekil 2

MEB (2024) 5. sınıf Ders Kitabı 5. Tema Etkinlik Örneği

Etkinlik 2

Sınıf Başarılı mı? Başarılı Değil mi?

Zeynep öğretmen, öğrencilerinin aldığı yazılı sınav puanlarını bir grafik ile görselleştirmek sınıfının başarılı olup olmadığını incelemek istiyor. Alınan puanları (0-44) başarısız, (45-54) geçer, (55-69) orta, (70-84) iyi ve (85-100) pekiyi şeklinde sınıflandırmıştır. Zeynep öğretmenin elde ettiği verilerle hazırlanan sıklık tablosu ve bu verilere göre oluşturduğu grafik aşağıda verilmiştir.

Tablo: Başarı Durumuna Göre Öğrenci Sayısı

Başarı Durumu	Öğrenci Sayısı
Başarısız	2
Geçer	3
Orta	6
İyi	15
Pekiyi	10

Grafik: Başarı Durumuna Göre Öğrenci Sayısı

Öğrenci Sayısı

Başarı Durumu

Buna göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a) Tablodaki veriler grafikte doğru gösterilmiş midir?

b) Zeynep öğretmen, sınıfının genel olarak başarılı olduğu yorumunu yapmıştır. Sizce bu çıkarım doğru mudur?

c) Bu yorumu hangi veriler karşılamaktadır?

ç) Bu grafiğe göre başka nasıl yorumlar yapılabilir?

Etkinliğin istatistiksel bilgi bileşeni açısından güçlü bir yapıda olduğu görülmektedir. Öğrencilerden yüzdelik dağılımları hesaplamaları, başarı sınıflarını yorumlamaları ve bu verilerin grafiksel temsillerine yönelik değerlendirme yapmaları beklenmektedir. Bu süreçler, temel betimsel istatistiklerin kavranmasına ve bunların grafiksel biçimlerle ilişkilendirilmesine olanak tanımaktadır.

Matematiksel bilgi bileşeni bakımından etkinlikte sınıflandırma, yüzdelik hesaplama ve oranlama gibi işlemsel becerilere yer verilmektedir. Öğrenciler, grafik yorumlama sürecinde sayısal verilerle işlem yaparak temel matematiksel düşünme becerilerini de kullanmaktadırlar. Bu yönüyle etkinlik, matematiksel bilgi ile istatistiksel okuryazarlık arasındaki geçişi destekleyen bir yapıdadır.

Bağlamsal bilgi bileşeni ise sınırlıdır. Başarı durumlarına dair içerik, öğrencilerin aşina olduğu bir bağlam olmakla birlikte, bu bağlamın istatistiksel yorumlamaları doğrudan etkilediğine dair bir senaryo ve verilerin bağlam içinde anlamlandırılmasına yönelik ek açıklamalar bulunmamaktadır.

Eleştirel sorgulama bileşeni ise, öğretmenin yaptığı yorumu öğrencilerin sorgulaması ve grafik-tablo ilişkisi üzerinden farklı açıklamalar geliştirmeleri yönünde desteklenmektedir. Bu sayede öğrenciler, veriye yönelik analizlerini yalnızca doğru-yanlış düzeyinde değil, alternatif bakış açılarıyla değerlendirme becerisi kazanabilmektedirler.

Etkinlik 3'ün Gal Modeli'ne Göre İncelenmesi

Etkinlik 3'te öğrencilerden, bir sıklık tablosunu inceleyerek araştırma soruları üretmeleri ve bu verileri uygun grafik türleriyle temsil etmeleri beklenmektedir (Şekil 3). Bu bağlamda okuryazarlık becerileri kapsamında öğrencilerin, grafik okuryazarlığı ve istatistiksel anlatım geliştirme becerilerini kullanmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Etkinlik, öğrencilere yalnızca hazır veriler üzerinde çalışma fırsatı değil, aynı zamanda bu verilerle ilgili yapılandırılmış açıklamalar üretme sorumluluğu da yüklemektedir.

Şekil 3

MEB (2024) 5. sınıf Ders Kitabı 5. Tema Etkinlik Örneği

Etkinlik 3 Yaşamımızdaki Genel Ağ

Günümüzde genel ağ, insanların yaşamında büyük bir yer almaktadır. Hızlı bir şekilde gelişen genel ağ teknolojisi, bireylere bir takım yenilikler ve kolaylıklar getirmektedir. Hemen hemen herkes genel ağa günlük erişim sağlamaktadır. Aşağıda genel ağ kullanımıyla alakalı bir araştırmaya ait sıklık tablosu verilmiştir.

Bu sıklık tablosuna göre soruları yanıtlayınız.

Tablo: Genel Ağa Girme Amaçlarına Göre Kişi Sayıları

Genel Ağa Girme Amaçları	Kişi Sayısı
Blog yönetmek	5
Video izlemek	10
Alışveriş yapmak	3
Sosyal medya	4
Oyun oynamak	7
Görüntülü konuşmak	5

a) Araştırma sorusu ne olabilir?

b) Bu veri grubunu aşağıdaki bölümde uygun görselleştirme aracını kullanarak özetleyiniz.

c) Hangi veri görselleştirme aracını kullandınız? Neden?

ç) Aşağıdaki bölümde veriyi başka bir görselleştirme aracını kullanarak özetleyiniz.

Etkinliğin istatistiksel bilgi bileşeni oldukça kapsamlıdır. Öğrenciler sıklık tablolarını analiz ederken verileri organize etme, yorumlama ve uygun temsil biçimlerini seçme süreçlerinden geçmektedirler. Ayrıca, araştırma sorusu geliştirme ve grafik seçimini gerekçelendirme adımları da temel istatistiksel çıkarım becerilerini içermektedir.

Matematiksel bilgi bileşeni, doğrudan hesaplama gerektiren işlemler içermemekle birlikte, öğrencilerin veri temsillerini oluştururken sayısal akıl yürütme ve oranlama becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Bu yönüyle matematiksel bilgi bileşeni dolaylı biçimde etkinliğe entegre edilmiştir.

Bağlamsal bilgi bileşeni açısından, kullanılan verilerin genel ağ kullanımına ilişkin olması, öğrencilerin kendi yaşam deneyimleriyle ilişki kurabilecekleri bir bağlam sunmaktadır. Bu bağlam, verilerin yalnızca sayısal değil, aynı zamanda sosyo-kültürel yönleriyle de anlamlandırılmasını mümkün kılmaktadır.

Son olarak, eleştirel sorgulama bileşeni de bu etkinlikte güçlü biçimde yer almaktadır. Öğrencilerin grafik seçimlerini gerekçelendirmeleri ve araştırma sorularını hangi ihtiyaçlara göre oluşturduklarını açıklamaları, onların veriye yönelik sorgulayıcı yaklaşımlarını geliştirmektedir. Ayrıca, grafiklerin sunduğu bilgileri yorumlarken farklı açıklama biçimleri geliştirmeleri de teşvik edilmektedir.

Etkinlik 5'in Gal Modeli'ne Göre İncelenmesi

Etkinlik 5'te öğrenciler, iki grafik temsili inceleyerek görsel verilerden anlam çıkarma ve bu veriler doğrultusunda öneriler geliştirme sürecine yönlendirilmektedir (Şekil 4). Bu bağlamda okuryazarlık becerileri açısından özellikle görsel ve veri okuryazarlığı ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerden grafiklere dayalı olarak gözlem yapmaları, bu gözlemlerden çıkarımlar üretmeleri ve öneriler sunmaları beklenmektedir.

Şekil 4

MEB (2024) 5. sınıf Ders Kitabı 5. Tema Etkinlik Örneği

İstatistiksel bilgi bileşeni, grafik yorumlama süreçleri üzerinden etkinliğe entegre edilmiştir. Öğrencilerin grafiklerde sunulan tercih sayılarını anlamlandırmaları, bu sayıların yüzdesel karşılıklarını düşünmeleri ve grafiklerdeki verilerin anlamı üzerine açıklamalar yapmaları beklenmektedir. Bu yönüyle, etkinlik temel betimsel istatistiklerin anlaşılmasına hizmet etmektedir.

Matematiksel bilgi bileşeni, öğrencilerden doğrudan işlem yapmalarını istemese de grafiklerde verilen sayıların yüzdelik ifadeleriyle ilişkilendirilmesi ve bu ilişkilerden anlamlı karşılaştırmalar yapılması gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin matematiksel oran kavramlarını kullanarak sezgisel hesaplamalar yapmaları beklenmektedir.

Bağlamsal bilgi bileşenine sınırlı düzeyde yer verilmiştir. Verilerin hangi koşullarda toplandığı veya hangi sosyal durumu yansıttığına dair açıklamalar yapılmamış, bağlamın öğrenciyle kuracağı bağlantı açık biçimde yapılandırılmamıştır. Bu durum, öğrencilerin grafiklerdeki verileri daha geniş yaşam bağlamlarına taşımalarını zorlaştırabilir.

Eleştirel sorgulama bileşeni ise özellikle etkinliğin ikinci sorusunda ön plana çıkmaktadır. Öğrenciden, grafiklerde sunulan eğilimlerden yola çıkarak bir ürün tasarımı önerisi geliştirmesi ve bu önerisini verilerle gerekçelendirmesi istenmektedir. Bu, öğrencilerin sadece gözlem yapmalarını değil, veriye dayalı olarak karar üretmelerini ve bu kararı sorgulayıcı bir yaklaşımla temellendirmelerini gerektirmektedir.

Etkinlik 9'un Gal Modeli'ne Göre İncelenmesi

Etkinlik 9'da öğrencilerden, nokta ve daire grafiklerini inceleyerek verileri analiz etmeleri, grafikler arası ilişkileri kurmaları ve grafiklerdeki nicel ifadeleri anlamlandırmaları beklenmektedir (Şekil 5). Bu çerçevede okuryazarlık becerileri açısından, etkinlik veri okuma, grafik çözümleme ve grafiklerden anlam çıkarma gibi temel becerilerin gelişmesini desteklemektedir.

Şekil 5

MEB (2024) 5. sınıf Ders Kitabı 5. Tema Etkinlik Örneği

Etkinlik 9 Grafiklerin Birbirlerine Dönüşümleri

Bir ana sınıfındaki öğrencilere en sevdikleri hayvan sorulmuştur. Elde edilen veriler bir nokta grafiğinde gösterilmiştir.

Her bir hayvan türü için farklı bir renk belirleyiniz. Nokta grafiğindeki verilere uygun şekilde daire dilimlerini boyayınız. Oluşturduğunuz daire grafiğindeki her bir hayvan türünü temsil etmek için kullanılan renklerin kesir gösterimini yazınız.

Grafik: Sevilen Hayvan Türlerine Göre Öğrenci Sayıları

İstatistiksel bilgi bileşeni etkinlikte doğrudan ve güçlü bir biçimde yer almaktadır. Grafiklerin anlaşılması, sıklık bilgisine dayalı yorumların yapılması ve verilerin sınıflandırılması süreçleri, öğrencilerin istatistiksel yorum yapma becerilerini harekete geçirmektedir. Nokta ve daire grafikleri aracılığıyla verilerin betimsel istatistik bağlamında işlenmesi amaçlanmaktadır.

Matematiksel bilgi bileşeni açısından ise öğrencilerin grafiklerde yer alan kesir temsillerini oranlarla ilişkilendirmeleri, açısal ölçümler üzerinden daire grafiğindeki büyüklükleri hesaplamaları gibi becerilere yönlendirildikleri görülmektedir. Bu yapı, öğrencilerin temel matematiksel işlemleri ve sayısal akıl yürütmeleri kullanarak istatistiksel temsilleri yapılandırmalarını gerektirmektedir.

Bağlamsal bilgi bileşeni etkinlikte etkin biçimde sunulmuştur. Grafiklerin içeriği, öğrencilerin günlük yaşamlarından tanıdık olabilecek bir konu olan "sevilen hayvan türleri" üzerine inşa edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin ilgisini çekecek ve anlamlı bulabilecekleri bir bağlam üzerinden istatistiksel kavramlarla ilişki kurmaları kolaylaşmaktadır.

Etkinliğin eleştirel sorgulama bileşeni de oldukça güçlüdür. Öğrencilerden grafiklerin içeriğiyle ilgili sorular üretmeleri, tercih nedenlerini sorgulamaları ve verilerin doğruluğu ya da eksikliği hakkında değerlendirmeler yapmaları istenmektedir. Ayrıca grafik türlerinin uygunluğu hakkında düşünmeleri ve neden bu grafiklerin tercih edildiğini açıklamaları, sorgulayıcı düşünmenin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Etkinlik 11'in Gal Modeli 'ne Göre İncelenmesi

Etkinlik 11, öğrencilere sunulan ürün satış verilerinin grafiksel temsilleri üzerinden çeşitli yorumlar yapma, bu yorumlardan yola çıkarak veriye dayalı karar verme süreçlerini yürütme fırsatı sunmaktadır (Şekil 6). Bu bağlamda okuryazarlık becerileri açısından etkinlik, veri okuryazarlığını ve grafiklerin işlevsel kullanımını doğrudan desteklemektedir. Öğrencilerin grafiklerdeki değerleri analiz etmeleri ve bu analizlerden çıkarımlar yapmaları beklenmektedir.

Şekil 6

MEB (2024) 5. sınıf Ders Kitabı 5. Tema Etkinlik Örneği

İstatistiksel bilgi bileşeni açısından etkinlikte, nokta ve sütun grafiklerinin yorumlanması, veri karşılaştırmalarının yapılması ve grafiklerdeki nicel bilgilerin anlamlandırılması ön plandadır. Bu süreç, temel betimsel istatistiklerin öğrencilere kazandırılması yönünde yapılandırılmıştır.

Matematiksel bilgi bileşeni, öğrencilerin ürün satış verileri üzerinden işlem yapmalarını gerektirmektedir. Özellikle belirli ürünlerin kazançları karşılaştırılırken sayısal işlemler gerçekleştirilmekte; oranlar, karşılaştırmalar ve varsayımsal senaryolar üzerinden öğrencilerin sayısal akıl yürütme süreçleri devreye girmektedir. Bu yapı, matematiksel bilginin uygulamalı biçimde kullanılması açısından etkilidir.

Bağlamsal bilgi bileşeni, etkinlikte sunulan ürün çeşitliliği üzerinden öğrencilere tanıdık gelen bir bağlam aracılığıyla verilerin yapılandırılmasını sağlamaktadır. Özellikle market ve kırtasiye ortamı gibi gündelik yaşantıyla ilişkili konular üzerinden öğrencilerin anlamlı bağlantılar kurmaları desteklenmektedir.

Eleştirel sorgulama bileşeni etkinlikte güçlü bir şekilde işlenmiştir. Öğrencilerden varsayımsal durumları (örneğin satış miktarlarının eşitlenmesi) analiz etmeleri ve bu duruma yönelik akıl yürütmeler yapmaları istenmektedir. Bunun yanı sıra kazançların hangi değişkenlere bağlı olarak artabileceği ya da azalabileceği hakkında alternatif açıklamalar geliştirmeleri, eleştirel düşünmeyi pekiştiren bir yapıya sahiptir.

Tablo 2

Ders Kitabı Etkinliklerinin Gal Modeline Uygunluğu

Bilgi Bileşenleri	Yer Verilmiş	Kısmen Yer Verilmiş	Yer Verilmemiş
Okuryazarlık Becerileri	21 Etkinlik		
İstatistiksel Bilgi	21 Etkinlik		
Matematiksel Bilgi	14 Etkinlik	6 Etkinlik	1 Etkinlik
Bağlamsal Bilgi	19 Etkinlik		2 Etkinlik
Eleştirel Sorgulama	21 Etkinlik		

Detaylı incelenen 6 etkinlik ve bu metinde yer verilemeyen diğer 15 etkinliğin hepsinin Gal modeli bilgi bileşenine uygunluk tablosu da yukarıdaki gibidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf matematik ders kitabındaki "İstatistiksel Araştırma Süreci" temasına ait etkinlikler, Gal (2002) tarafından geliştirilen İstatistiksel Okuryazarlık Modeli temel alınarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, incelenen 21 etkinliğin tamamında Gal Modeli'nin bilgi bileşenlerinden olan okuryazarlık becerileri, istatistiksel bilgi ve eleştirel sorgulama bileşenlerine doğrudan ve işlevsel biçimde yer verildiğini göstermektedir. Bu bulgu, ders kitaplarının öğrencilerin veri okuma, yorumlama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmede önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu durum, Gal (2002), Watson ve Callingham (2003) ile Garfield (1995) gibi araştırmacıların istatistiksel okuryazarlıkta eleştirel sorgulamanın temel rolü üzerine yaptıkları vurgularla da örtüşmektedir.

Bununla birlikte, araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri, matematiksel bilgi ve bağlamsal bilgi bileşenlerinin bazı etkinliklerde yeterince temsil edilmediğinin tespit edilmesidir. Matematiksel bilgi bileşeni yalnızca 14 etkinlikte anlamlı bir biçimde yer almış; geri kalan etkinliklerde bu bileşene ya kısmen değinilmiş ya da tamamen göz ardı edilmiştir. Özellikle oran, yüzde ve ortalama gibi temel matematiksel kavramların etkinliklerde sınırlı yer bulması, öğrencilerin istatistiksel verileri nicel biçimde analiz etme ve yorumlama becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Callingham (2011) ve Watson (2006), bu tür kavramların istatistiksel okuryazarlığın gelişiminde belirleyici olduğunu ve ihmal edilmelerinin veriye dayalı akıl yürütme süreçlerini zayıflatacağını belirtmektedir. Ders kitaplarının istatistiksel içerikleriyle matematiksel içeriği bütünleştirme konusundaki eksikliği, Ben-Zvi ve Garfield'in (2004) ortaya koyduğu eleştirileri destekler niteliktedir.

Benzer şekilde, bağlamsal bilgi bileşeninin de birçok etkinlikte yüzeysel ya da sınırlı biçimde sunulduğu gözlemlenmiştir. Etkinliklerin veriye dayalı karar verme süreçlerini gerçek yaşamla ilişkilendirmede yetersiz kaldığı durumlar, öğrencilerin istatistiksel ifadeleri anlamlandırmasını zorlaştırmaktadır. Wild ve Pfannkuch (1999), istatistiksel okuryazarlığın gelişimi için bağlamın anlam kurucu bir unsur olduğunu vurgulamış; Franklin ve arkadaşları (2005) ise yüzey-

sel bağlamların öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, Watson (2006) ve Batanero ve arkadaşları (2011) da bağlamın öğrencilerin ilgisini çekme, anlamlı öğrenmeyi destekleme ve sorgulama becerilerini harekete geçirme bakımından temel bir rol oynadığını belirtmektedir.

Çalışmada bağlamın güçlü biçimde sunulduğu etkinliklerde (örneğin Etkinlik 9 ve 11), öğrencilerin daha derinlemesine yorumlar geliştirebildiği ve daha anlamlı öğrenme çıktılarının elde edildiği gözlemlenmiştir. Bu sonuç, Batanero ve diğerlerinin (2011) ve Engel'in (2017) öğrenci ilgisini çeken, sosyal ve çevresel bağlamlarla yapılandırılmış etkinliklerin istatistiksel okuryazarlık gelişimini daha fazla desteklediği yönündeki bulgularla da örtüşmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarından biri, yalnızca bir sınıf düzeyine ve tek bir ders kitabına odaklanmış olmasıdır. Bu durum, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini sınırlamakta; ancak belirli bir düzeyde derinlemesine analiz yapma imkânı sunmaktadır. Ayrıca çalışmada sadece betimsel analiz yapılmış, etkinliklerin sınıf içi uygulamalarına veya öğretmen ve öğrenci etkileşimlerine ilişkin veri toplanmamıştır. Bu bağlamda, bağlam ve bileşenlerin öğretim ortamındaki etkisini anlamak için uygulama temelli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma Gal Modeli'nin Türkiye'deki öğretim materyallerine uygulanabilirliğini göstermiş ve ders kitaplarının istatistiksel okuryazarlık becerilerini destekleme potansiyelini ortaya koymuştur. Ancak bu potansiyelin etkili bir şekilde kullanılması için, tüm bilgi bileşenlerinin dengeli biçimde bütünleştirilmesi gerekmektedir. İstatistiksel okuryazarlık çok boyutlu bir yapı olup yalnızca grafik yorumlama ya da veri analizi ile sınırlı kalmamalı; bağlam, matematiksel işlem gücü ve eleştirel sorgulama gibi bileşenleri kapsayan bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir.

Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Etkinlik tasarımlarında bileşen bütünlüğü sağlanmalıdır. Özellikle matematiksel bilgi ve bağlamsal bilgi bileşenlerinin tüm etkinliklerde dengeli biçimde yer alması, öğrencilerin istatistiksel süreçleri hem işlemsel hem de kavramsal düzeyde anlamalarını destekleyecektir.
- Bağlamsal zenginlik artırılmalıdır. Etkinliklerde kullanılan bağlamların öğrencilerin yaşam gerçeklikleriyle örtüşmesi, istatistiksel verilerin anlamlandırılmasını kolaylaştıracak ve öğrenmenin kalıcılığını artıracaktır.
- Gelecek araştırmalarda uygulama boyutu incelenmelidir. Bu çalışma yalnızca içerik analizine dayandığı için, ilerleyen araştırmalarda etkinliklerin sınıf içi uygulamalarının, öğretmen etkileşimlerinin ve öğrenci tepkilerinin değerlendirilmesi, bulguların geçerliliğini artıracaktır.
- Farklı sınıf düzeyleri ve kitaplar incelenmelidir. Bu çalışmanın yalnızca bir ders kitabı ve tema ile sınırlı olması, genellenebilirliği azaltmaktadır. Daha kapsamlı ve karşılaştırmalı çalışmalarla genel eğilimler ortaya konulabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma istatistiksel okuryazarlığın yalnızca grafik okuma veya veri yorumlamadan ibaret olmadığını, çok boyutlu ve bileşenler arası bütünlük gerektiren bir yapı olduğunu göstermiştir. Öğretim materyallerinin bu bütüncül yapı doğrultusunda geliştirilmesi hem teorik hem de pratik açıdan önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

Batanero, C., Burrill, G., & Reading, C. (2011). *Teaching statistics in school mathematics: Challenges for teaching and teacher education*. Springer.

Ben-Zvi, D., & Garfield, J. (2004). *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking.* Springer.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Callingham, R. (2011). Levels of statistical literacy in middle school students. In C. Batanero, G. Burrill, & C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics: Challenges for teaching and teacher education* (pp. 221-232). Springer.

Engel, J. (2017). Statistical literacy for active citizenship: A call for data science education. *Statistics Education Research Journal, 16*(1), 44–49.

Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., & Scheaffer, R. (2005). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A pre-K–12 curriculum framework.* American Statistical Association.

Gal, I. (1995). Statistical tools and statistical reasoning: *Some challenges for research and for instruction*. Paper presented at the 51st Session of the International Statistical Institute, Beijing.

Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review, 70*(1), 1–25. https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2002.tb00336.x

Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics.* National Academies Press.

Koparan, T. (2015). İstatistiksel okuryazarlık modelleri ve bileşenlerinin incelenmesi. Turkish Journal of Education, 4(3), 16–28. https://doi.org/10.19128/turje.181131

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı.* MEB Yayınları.

Rumsey, D. J. (2002). Statistical literacy as a goal for introductory statistics courses. *Journal of Statistics Education, 10*(3). https://doi.org/10.1080/10691898.2002.11910676

Sak, U., Erden, M., ve Doğan, M. C. (2021). *Eğitimde nitel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Wallman, K. K. (1993). Enhancing statistical literacy: Enriching our society. *Journal of the American Statistical Association, 88*(421), 1–8.

Watson, J. (1995). *How students learn statistics. International Statistical Review, 63*(1), 25–34. https://doi.org/10.2307/1403775

Watson, J. M. (2006). *Statistical literacy at school: Growth and goals.* Routledge.

Watson, J. M., & Callingham, R. A. (2003). Statistical literacy: A complex hierarchical construct. *Statistics Education Research Journal, 2*(2), 3–46.

Wild, C. J., & Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review, 67*(3), 223–265. https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.1999.tb00442.x

Fen Eğitiminde Yapay Zekâ Entegrasyonu: Gereklilik ve Uygulamalar

Yusuf İÇEN

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, icenyusuf@gmail.com.

ORCID: 0009-0003-7997-646X

Öz

Bu çalışma, fen eğitiminde yapay zekâ (YZ) entegrasyonunun küresel uygulamalarını inceleyerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamındaki mevcut durumu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Nitel doküman analizi yöntemiyle yürütülen çalışmada, son on yıla ait uluslararası akademik yayınlar ile MEB tarafından yayımlanan öğretim programları, ders kitapları tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, YZ destekli kişiselleştirilmiş platformların, sanal laboratuvarların ve akıllı öğretim sistemlerinin öğrenci başarısı, bilimsel süreç becerileri ve kavramsal anlamaya katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'de ise öğretim programlarında YZ entegrasyonunun sistematik olarak yapılandırılmadığı, ders kitaplarında uygulama örneklerinin bulunmadığı yalnızca tavsiye düzeyinde içerik sunduğu belirlenmiştir. Çalışma, Türkiye'de kapsayıcı ve dijital çağa uygun bir fen öğretimi için stratejik ve politik destekli bir dönüşüm ihtiyacına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *yapay zekâ, fen eğitimi, öğretim programı, eğitim teknolojileri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*

Integration of Artificial Intelligence in Science Education: Necessity and Applications

Abstract

This study aims to examine the global applications of artificial intelligence (AI) integration in science education and to evaluate the current situation within the framework of the Türkiye Century Maarif Model. Conducted through a qualitative document analysis method, the study thematically analyzed international academic publications from the last decade as well as curricula and textbooks published by the Ministry of National Education (MoNE). The findings reveal that AI-supported personalized platforms, virtual laboratories, and intelligent tutoring systems contribute to student achievement, scientific process skills, and conceptual understanding. In Türkiye, however, AI integration is not systematically structured in the curricula, and the textbooks do not provide practical examples but only offer content at a recommendatory level. The study highlights the need for a strategically and politically supported transformation toward an inclusive science education aligned with the digital age in Türkiye.

Keywords: *artificial intelligence, science education, curriculum, educational technologies, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*

Giriş

21. yüzyılda bilgi toplumu yapısına evrilen dünyada eğitim sistemleri, bireyleri yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda dijital çağın gerektirdiği üst düzey düşünme, teknoloji okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme becerileriyle donatma sorumluluğuyla karşı karşıyadır. Bu dönüşüm sürecinde yapay zekâ (YZ) teknolojileri, yalnızca ekonomik kalkınma değil, aynı zamanda bireylerin bilişsel, sosyal ve etik yeterliklerle güçlendirilmesi bakımından da stratejik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Dünya Ekonomik Forumu'nun 2025 raporuna göre, gelecekte iş gücünde ihtiyaç duyulan beceriler önemli ölçüde değişecek ve bireylerin bu değişime hızla uyum sağlaması beklenecektir (WEF, 2025).

YZ teknolojileri, eğitim alanında özellikle fen öğretimi üzerinden bireylerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasında önemli fırsatlar sunmaktadır. YZ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları, sanal laboratuvarlar, akıllı öğretim sistemleri ve otomatik değerlendirme araçları gibi uygulamalar; öğrenci başarısını artırma, bilimsel süreç becerilerini geliştirme, kavramsal anlamayı derinleştirme ve öğrenmeye karşı tutumu olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir (Crompton, Jones & Burke, 2022; Garcia-Martínez et al., 2023).

Bu çalışma, küresel düzeyde fen eğitiminde YZ teknolojilerinin kullanımına ilişkin uygulamaları ve bilimsel bulguları derleyerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde ulusal fen öğretim programlarının mevcut entegrasyon durumunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir derleme çalışması olarak yürütülmüş ve doküman analizi yöntemi temel alınmıştır. Araştırma kapsamında, uluslararası akademik literatür ile TYMM'ye ait öğretim programları, ders kitapları ve destek materyalleri incelenmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çalışma, betimsel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş tematik bir doküman incelemesidir. Araştırma, fen eğitiminde YZ entegrasyonuna ilişkin güncel ulusal ve uluslararası kaynakları kapsamakta; mevcut durumu analiz etmeyi ve öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler iki ana kaynaktan elde edilmiştir:

1. **Akademik literatür:** 2014–2024 arasında yayımlanmış, fen eğitimi bağlamında YZ uygulamalarını ele alan uluslararası makale, derleme ve meta-analizler taranmıştır.
2. **Ulusal dokümanlar:** MEB tarafından yayımlanan TYMM'ye ait öğretim programları, ders kitapları ve politika belgeleri analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, literatür ve ulusal dokümanlarda öne çıkan kategoriler doğrultusunda içerik analiziyle incelenmiş; 'YZ araçlarının kullanım alanları, öğrenci çıktıları, müfredat yansımaları, küresel stratejiler ve Türkiye'deki entegrasyon düzeyi' başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Analiz sürecinde, uluslararası uygulamalarla Türkiye'deki durum karşılaştırmalı biçimde ele alınmıştır. Bulgular bölümünde sunulan tablo 1, farklı ülkelerde fen eğitiminde yapay zekâ entegrasyonuna ilişkin rapor, politika belgesi ve araştırmalardan derlenen bilgiler temel alınarak hazırlanmıştır. Tablo oluşturulurken, her ülkeye ait yaş grupları, uygulama düzeyleri, içerik odakları ve hedefler ilgili kaynaklardan doğrudan alınmış; öznelliği azaltmak amacıyla ifadeler bire bir korunmaya özen gösterilmiştir. Yalnızca "Temel Hedef" sütununda, ülkelerin raporlarında vurgulanan amaçlar ortaklaştırılarak yazar tarafından sentezlenmiştir. Böylece, verilerin sistematik biçimde sunulması sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, hem uluslararası literatürde yer alan YZ destekli fen eğitimi uygulamaları hem de TYMM kapsamında yapılan içerik analizine dayalı olarak elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular tematik başlıklar hâlinde yapılandırılmıştır.

1. Dünyada YZ Destekli Fen Eğitimi Uygulamaları

Literatür taraması sonucunda farklı ülkelerde YZ destekli fen eğitimi uygulamalarının erken yaşlardan itibaren eğitim politikalarına entegre edildiği görülmüştür. Çin, Singapur, Güney Kore, ABD ve Avrupa Birliği gibi ülkeler, dijital okuryazarlığı ve YZ ile ilişkili becerileri geliştirmeyi ilköğretim düzeyinden itibaren zorunlu veya teşvik edici politikalarla desteklemektedir. Bu uygulamalarda sadece teknik bilgi değil; algoritmik düşünme, eleştirel bakış, problem çözme gibi üst düzey beceriler hedeflenmektedir.

Tablo 1

Dünyada YZ Eğitimi Uygulamaları: Yaş Grupları, Uygulama Düzeyleri ve Hedefler

Ülke	Yaş Grubu / Düzey	Uygulama Düzeyi	İçerik Odakları	Temel Hedef
Çin (Pekin)	6 yaş ve üzeri (ilkokul-ortaokul)	Zorunlu	Kavramsal öğrenme, oyunlaştırma, proje temelli yenilikçilik	Bilişsel yeterliklerin erken yaşta kazandırılması, küresel dijital liderlik
Singapur	7 yaş ve üzeri	Seçmeli / Entegre	Dijital farkındalık, temel kavramlar, etik ve sorumlu teknoloji kullanımı	Erken yaşta teknoloji bilinci ve dijital yeterliklerin geliştirilmesi

Ülke	Yaş Grubu / Düzey	Uygulama Düzeyi	İçerik Odakları	Temel Hedef
Güney Kore	Ortaokul ve lise	Pilot okul programı	Kodlama, algoritmalar, makine öğrenimi, deneysel uygulamalar	Problem çözme ve teknoloji üretme becerilerinin desteklenmesi
ABD (Bazı eyaletler)	K–12 (ilkokul-lise)	Eyalet bazlı, kısmen zorunlu	Teknoloji okuryazarlığı, algoritmik düşünme, uyarlanabilir öğrenme modülleri	Eğitimde fırsat eşitliği, dijital vatandaşlık ve geleceğe yönelik mesleki hazırlık
Avrupa Birliği	Genel (her yaş)	Teşvik edici politikalar	Toplumsal farkındalık, dijital etik, eleştirel teknoloji kullanımı	Teknolojik dönüşüm karşısında toplumsal direnç ve bilinçli vatandaşlık kültürünün geliştirilmesi

2. YZ Teknolojilerinin Fen Eğitiminde Uluslararası Uygulama Alanları

Çalışmada incelenen kaynaklar doğrultusunda, YZ teknolojilerinin fen eğitiminde aşağıdaki alanlarda kullanıldığı saptanmıştır:

- Kişiselleştirilmiş Öğrenme Platformları (Khan Academy, DreamBox): Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme içeriği sunmakta ve başarı farklarını azaltmaktadır.
- Sanal Laboratuvarlar ve Simülasyonlar (Labster): Deneysel öğrenme fırsatları sunarak bilimsel süreç becerilerinin gelişimini desteklemektedir.
- Akıllı Öğretim Sistemleri ve Sohbet Botları (Watson Tutor, ANDES): Öğrenci adımlarını izleyip anlık dönütlerle rehberlik sağlamakta, başarıyı artırmaktadır.
- Otomatik Değerlendirme Sistemleri: Açık uçlu yanıtları analiz ederek öğretmen yükünü azaltmakta ve kavramsal eksikliklerin giderilmesine katkı sunmaktadır.
- Öğrenme Analitiği: Öğrenci verilerini analiz ederek öğretmenlerin müdahale zamanını optimize etmektedir.

Tablo 2

YZ Tabanlı Öğretim Sistemleri ve Kullanım Alanları

Uygulama Türü	Araç Örneği	Kullanım Alanı	Kaynak
Akıllı Öğretim Sistemleri (ITS)	ANDES, Stoichiometry	Fizik, Kimya	Ma et al. (2014), VanLehn (2011)
Sanal Laboratuvarlar	Labster	Biyoloji, Fizik	Martin et al. (2020)
Uyarlanabilir Öğrenme Platformları	Khan Academy, DreamBox	Kişiselleştirilmiş öğrenme	Crompton et al. (2022)
Otomatik Geri Bildirim	Watson Tutor, YZ Bot	Kavramsal düzeltme, rehberlik	Garcia-Martínez et al. (2023)

Tablo 2'de yer alan uygulamalar, uluslararası literatürde fen eğitimi bağlamında rapor edilmiş YZ tabanlı öğretim sistemlerinden derlenmiştir. Bu araçların bazıları farklı ülkelerde ulusal eğitim platformlarına entegre edilmiş olsa da bu çalışmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alıp almadıklarını incelemektir. Bu nedenle tablo, yalnızca tür ve kullanım alanlarını göstermek üzere hazırlanmıştır.

3.Öğrenci Çıktılarına Etkisi

Literatürdeki bulgular, YZ destekli fen öğretiminin öğrenciler üzerinde dört ana boyutta olumlu etkiler yarattığını göstermektedir:

- Akademik başarı: YZ destekli öğrenme ortamları test ve sınav başarılarını artırmaktadır (Chen et al., 2020).
- Bilimsel süreç becerileri: Sanal laboratuvarlar sayesinde hipotez kurma, deney tasarlama ve veri analizi becerileri gelişmektedir (Watters et al., 2021).
- Kavramsal anlama: Öğrenciler öğrenme sürecini kendi hızlarında yönetebilmekte, derin öğrenme gerçekleşmektedir (Nazaretsky et al., 2022; Sun et al., 2023).
- Tutum ve motivasyon: Etkileşimli ve oyunlaştırılmış öğrenme ortamları, öğrenci ilgisini artırmakta ve fen derslerine karşı olumlu tutum geliştirmektedir (Asare et al., 2023; Bosch et al., 2016; Winkler & Söllner, 2022).

4. TYMM'de YZ Entegrasyonu Durumu

TYMM kapsamındaki 2024 Fen Bilimleri öğretim programı incelendiğinde, YZ entegrasyonunun henüz sistematik biçimde yapılandırılmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3

TYMM Kapsamında YZ Entegrasyonu Durumu

Alan	Mevcut Durum	Açıklama
Öğretim Programı		YZ entegrasyonu açıkça belirtilmemiş (Zenginleştirme etkinlikleri de incelenmiş, bu kısımlarda da doğrudan YZ entegrasyonuna yönelik bir öğrenme çıktısı veya etkinlik bulunmamaktadır.)
Ders Kitapları		Kavramsal tanım var, (örn. "Yapay zekâ, günümüzde hızla gelişen teknolojilerden biridir", MEB, 2024a, s. 37), ancak uygulama örneği bulunmamaktadır.
Öğretmen Kılavuzları (Eğitimde Kullanılan YZ Araçları – Öğretmen El Kitabı 2024.)		Tavsiye düzeyinde araçlar listelenmiş, müfredata entegre değil
Öğrenme Kanıtları		YZ tabanlı değerlendirme sistemine yer verilmemiş

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında fen öğretiminde yapay zekâ entegrasyonunun henüz sistematik biçimde yapılandırılmadığını ortaya koymaktadır. Öğretim programlarında doğrudan öğrenme çıktısı düzeyinde entegrasyon bulunmamakta, ders kitaplarında yalnızca kavramsal düzeyde ifadeler yer almakta, uygulamaya dönük örneklere rastlanmamaktadır. Bu durum, Türkiye'deki öğrencilerin YZ destekli fen öğrenme deneyimlerine erişimini sınırlamaktadır. Oysa küresel ölçekte YZ destekli sanal laboratuvarlar, kişiselleştirilmiş platformlar ve akıllı öğretim sistemleri erken yaşlardan itibaren müfredatlara entegre edilmektedir (Crompton et al., 2022; Garcia-Martínez et al., 2023). Türkiye'nin bu alandaki eksikliği, UNESCO'nun (2021) vurguladığı dijital uçurumun derinleşmesi riskini artırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları, Türkiye'de kapsayıcı ve rekabetçi bir fen öğretimi için politika destekli entegrasyon ihtiyacını teyit etmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, fen eğitiminde YZ entegrasyonunun küresel uygulamalarıyla Türkiye'deki mevcut durumu karşılaştırmalı biçimde incelemiştir. Bulgular, YZ destekli öğretimin akademik başarıyı, bilimsel süreç becerilerini ve kavramsal öğrenmeyi artırdığını göstermektedir. Kişiselleştirilmiş platformlar, sanal laboratuvarlar ve otomatik dönüt sistemleri, öğrenme sürecini daha etkili ve adil hâle getirmektedir.

Türkiye'deki fen öğretim programlarında YZ entegrasyonu henüz yeterince yapılandırılmamıştır. Müfredatta doğrudan yönlendirme bulunmamakta, ders kitapları uygulamaya yer vermemekte ve öğretmen kılavuzları yalnızca tavsiye düzeyindedir. Bu durum, küresel eğilimlerle uyumu zorlaştırmakta ve öğrencilerin dijital beceriler kazanmasını sınırlamaktadır. YZ entegrasyonu yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda stratejik bir zorunluluktur. Çok boyutlu ve politikalarla desteklenen bir dönüşüm, Türkiye'nin dijital çağın gereklerine uygun, kapsayıcı bir fen eğitimi vizyonuna ulaşmasını sağlayacaktır.

Öneriler

Bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Ulusal Strateji Geliştirilmesi: MEB, YZ entegrasyonunu kapsayan kapsamlı bir strateji geliştirmeli; etik, erişim ve veri güvenliğine öncelik verilmelidir.
2. Program Güncellemesi: Fen öğretim programları YZ odaklı kazanımlarla güncellenmeli, uygulamaya yönelik içerikler müfredata eklenmelidir.
3. Ders Kitaplarının Zenginleştirilmesi: Bulgular ders kitaplarının yalnızca kavramsal tanımlarla sınırlı olduğunu göstermiştir. Bu nedenle ders kitaplarında sanal laboratuvar, uyarlanabilir öğrenme platformları ve akıllı öğretim sistemlerine yönelik uygulama örneklerine yer verilmelidir.
4. Altyapı Desteği: Okullarda hızlı internet, cihaz ve yazılım desteği sağlanmalı; özellikle dezavantajlı bölgelerde bu destek öncelikli olmalıdır.
5. Yerli İçerik Üretimi: Bulgular, ders kitaplarında yapay zekâya ilişkin uygulama örneklerinin bulunmadığını, mevcut içeriklerin kavramsal düzeyle sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu nedenle Türk müfredatına uygun sanal laboratuvarlar, öğretim yazılımları ve oyunlaştırma araçlarının yerli olarak geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Bu öneriler, yalnızca kısa vadeli çözümler değil, Türkiye'nin uzun vadeli eğitim vizyonuna katkı sunacak stratejik adımlardır.

Kaynakça

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2022). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review,* 27, 1–13.

Al Darayseh, A. (2023). Science teachers' readiness and perspectives on integrating artificial intelligence in classroom practice. *Education and Information Technologies*, 28(1), 1335–1355.

Asare, E., Mitchell, R., & Delialioglu, O. (2023). The effects of virtual laboratories on students' science process skills and attitude in junior high science classes. *Education and Information Technologies,* 28(3), 3241–3262.

Bosch, N., D'Mello, S., Baker, R., & Shute, V. (2016). Empathic intelligent virtual agents in educational games: The impact on student affect. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(3), 877–931.

Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. *Computers and Education*: *Artificial Intelligence,* 1, 100002.

Crompton, H., Jones, M. V., & Burke, D. (2022). Affordances and challenges of artificial intelligence in K-12 education: A systematic review. J*ournal of Research on Technology in Education,* 56(3), 248–268.

D'Angelo, C., Rutstein, D., Harris, C., Bernard, R., Borokhovski, E., & Haertel, G. (2014). *Simulations for STEM learning*: *Systematic review and meta-analysis.* SRI International.

European Commission. (2023). AI4T: *Artificial Intelligence for and by Teachers – Guidance for policy and practice.*

Garcia-Martínez, I., Fernández-Batanero, J. M., Fernández-Cerero, J., & León, S. P. (2023). Analysing the impact of artificial intelligence and computational sciences on student performance: Systematic review and meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research,* 12(1), 143–158.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education*: *Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence*: *The future of education for the 21st century.* UCL IOE Press.

Ma, W., Adesope, O., Nesbit, J., & Liu, Q. (2014). Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology,* 106(4), 901–918.

Martin, W., Chen, Z., Moore, T., & West, M. (2020). Adaptive physics simulations: Using machine learning to adjust difficulty based on student performance. *Journal of Science Education and Technology,* 29(2), 158–170.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *TYMM – Öğretim Programları Ortak Metni.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı YEĞİTEK. (2024). *Eğitimde Kullanılan YZ Araçları* – Öğretmen El Kitabı. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Nazaretsky, T., Ben-David Kolikant, Y., & Magen-Nagar, N. (2022). Exploring machine learning as a tool for enhancing conceptual understanding in science education. *Journal of Science Education and Technology*, 31(5), 541–559.

NITI Aayog. (2022). AI for All – *India's Artificial Intelligence Initiative in Education.* National Institution for Transforming India.

Nja, C., Mgiba, N., & Albonesi, D. (2023). Artificial intelligence in science education: Enhancing understanding and engagement. *Education and Information Technologies.*

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Polity Press.

Singh, A., & Mohan, K. (2022). Reliability of AI-based grading in large-enrollment science classes. *Education and Information Technologies,* 27(6), 8445–8463.

South China Morning Post. (2024). Beijing makes AI education compulsory in schools as part of digital strategy.

Sun, L., Wang, G., & Liu, B. (2023). AI-driven personalized science education: A review of methods and outcomes. *Smart Learning Environments*, 10(1), 12.

UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers.* UNESCO Publishing.

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist,* 46(4), 197–221.

Watters, J. J., Carlisle, D. L., & Farmers, K. R. (2021). Virtual labs in high school science: Effects on performance and attitudes. *Journal of Science Education and Technology,* 30(5), 628–638.

Winkler, R., & Söllner, M. (2022). Unleashing the potential of chatbots in education: A state-of-the-art analysis. *Educational Technology Research and Development*, 70(4), 1303–1327.

World Economic Forum. (2025). *Future of Jobs Report 2025.* Geneva: WEF.

Xu, Y., & Ouyang, F. (2022). Artificial intelligence in STEM education: A review of research trends and implications. *Computers & Education: Artificial Intelligence,* 3, 100081.

Zhao, X., Yin, Y., & Song, J. (2021). A neuroadaptive intelligent tutoring system using EEG to manage learners' cognitive load. *Computers in Human Behavior,* 117, 106646.

Köklerden Geleceğe

Maziden Atiye Bir Köprü: Geometrik Desenler

Mustafa Serkan PELEN

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Çukurova Bilim ve Sanat Merkezi, pelenserkan@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-2113-6383

Öz

Bu çalışma, beşinci sınıf öğrencilerinin dinamik geometri yazılımı aracılığıyla geleneksel geometrik desenler üretme sürecini incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamada, öğrencilerin uzamsal düşünme, yaratıcılık, problem çözme ve kültürel farkındalık becerilerinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmış; veri toplama sürecinde öğrenci ürünleri, yansıtma formları ve yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin dinamik geometri yazılımını etkili biçimde kullanabildiklerini, yaratıcı desenler oluşturduklarını ve matematik ile kültürel miras arasındaki ilişkiyi fark ettiklerini ortaya koymuştur. Uygulama sonunda öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, süreçten yüksek motivasyonla keyif aldıkları ve dijital becerilerinin güçlendiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *dinamik geometri yazılımı, geometri, geometrik desenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*

A Bridge from the Past to the Future: Geometric Patterns

Abstract

This study aims to examine the process through which fifth-grade students create traditional geometric patterns using dynamic geometry software. Conducted within the framework of the Türkiye Century Education Model, the study seeks to support students' spatial reasoning, creativity, problem solving, and cultural awareness skills. A qualitative case study design was adopted, and data were collected through student products, reflection forms, and structured observation forms. The data were analyzed using descriptive analysis techniques. The findings indicate that students were able to use dynamic geometry software effectively, generated creative designs, and recognized the connection between mathematics and cultural heritage. At the end of the implementation, it was observed that students developed a positive attitude toward mathematics, participated in the process with high motivation, and improved their digital skills.

Keywords: *dynamic geometry software, geometry, geometric patterns, The Century of Türkiye Education Model*

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin yalnızca akademik becerilerini değil; aynı zamanda kültürel, estetik ve etik yönlerini de geliştirmeyi hedefleyen çok boyutlu bir öğretim anlayışını benimsemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu anlayış çerçevesinde matematik eğitimi; tarihsel, kültürel ve sanatsal bir zemin üzerinde şekillenmektedir. Türk-İslam sanatının önemli bir ögesi olan geometrik desenler hem matematiksel yapılar barındırması hem de köklü kültürel mirası temsil etmesi bakımından eğitimde çok yönlü kazanımlar sunmaktadır.

Geometrik desenler, tarihimizde ve kültürümüzde derin izler bırakmış kadim bir süsleme geleneğidir. Hayal gücü, estetik anlayış ve hendese bilgisinin birleşimiyle ortaya çıkan bu desenler, zamanla geleneksel sanatlarda özgün bir süsleme biçimine dönüşmüştür (Eryılmaz ve Selimgil, 2021). İslam medeniyetinde matematik ve geometri alanında yaşanan bilimsel ilerlemelerin etkisiyle, yıldız çokgenler, düzgün çokgenler ve simetrik yapılara dayalı desenler sanatın merkezinde yer almaya başlamıştır (Yılmaz ve Şahin, 2024). Geometrik desenler 20. yüzyılda, Escher ve Penrose gibi ünlü matematikçilerin ilgisini çekerek ilham kaynağı olmuş ve bilimsel araştırmalarda geniş bir yer bulmuştur (Ekizler-Sönmez ve Doğanay, 2015).

Mimariden minyatüre, hat sanatından ebruya kadar pek çok alanda görülen geometrik düzen; yalnızca estetik bir tercih değil, aynı zamanda matematiksel düşüncenin sanata yansımasıdır (Ebrahimi ve Varlık-Şentürk, 2024). Bu desenler, Türkiye dâhil olmak üzere Fas, İran, Hindistan, İspanya ve Özbekistan gibi geniş bir coğrafyada, taş, ahşap, tuğla, mozaik, çini gibi farklı malzemelerle uygulanmıştır (Eryılmaz ve Selimgil, 2021). Günümüzde ise bu miras, kamu kurumlarının logolarında, Türkiye'nin ilk insanlı uzay görevinin armasında ve Türk Devletleri Teşkilatı'nın ambleminde yeniden yorumlanarak yaşatılmaktadır. Geometri ile sanatı etkileşimli biçimde bütünleştiren medeniyetimizin mirası, içerisinde bulunduğumuz dijital çağın imkânları ile yeniden yorumlanarak geleceğe aktarılabilir.

Matematik ile sanat arasındaki ilişki yalnızca geçmişle sınırlı kalmayıp günümüzde de önemini korumaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı [UNESCO] tarafından her yıl 14 Mart'ta kutlanan Uluslararası Matematik Günü'nün 2025 yılı teması da bu ilişkiye dikkat çeker niteliktedir: "Matematik, Sanat ve Yaratıcılık." Bu tema, hem geleneksel süsleme sanatlarının matematiksel doğasını hem de çağdaş eğitim ortamlarında sanatın matematik öğretimindeki rolünü vurgulamaktadır. Öğrencilerin estetik bakış açılarını geliştirmeleri, yaratıcılıklarını ifade etmeleri ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri açısından bu tür bütüncül uygulamaların eğitim ortamlarına taşınması büyük önem taşımaktadır.

Geometri ile sanat arasındaki ilişkinin yalnızca estetik değil; aynı zamanda kavramsal öğrenmeye katkı sağlayan yapısal bir boyutu olduğu da bilinmektedir. Ortaokul matematik dersi öğretim programında, geometri ile sanat ilişkisine dikkat çekilmekte ve öğrencilerin geleneksel desenleri matematiksel bakış açısıyla incelemelerine yönelik önerilere yer verilmektedir (MEB, 2024). Bu kapsamda geometrik desenler, öğrencilere çok boyutlu düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve estetik algı geliştirme gibi beceriler kazandırmada faydalanılabilecek bir araçtır (Topan ve Bozkuş, 2021).

Geometrik desenler üzerine yapılacak çalışmalar geleneksel değerlerimizin yaşatılması ve geleceğe aktarılması açısından önemlidir (Ekizler-Sönmez, 2016). Bu bağlamda hazırlanan çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş; öğrencilerin dinamik geometri yazılımı ile geleneksel geometrik desenleri dijital ortamda üretmeleri sağlanmıştır. Dinamik geometri yazılımının yapısından faydalanılarak geometrik desenler hareketlendirilmiş, böylece öğrencilerin hem matematiksel kavrayışlarını derinleştirmeleri hem de dijital çağın imkânlarını yaratıcı biçimde kullanmaları teşvik edilmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerin matematiğe farklı bir perspektiften bakmalarının, estetikle matematiği buluşturmalarının ve teknolojik araçları etkin kullanmalarının desteklenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin dinamik geometri yazılımı ortamında hareketli geometrik desenler oluşturarak uzamsal düşünme, dijital okuryazarlık, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini sağlamak; aynı zamanda öğrencilerin geleneksel sanatla ilişki kurmalarına olanak tanımaktır. Ayrıca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü çok boyutlu beceri gelişimine katkı sunmak hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin dinamik geometri yazılımı aracılığıyla geleneksel geometrik desenleri dijital ortamda oluşturma sürecini derinlemesine incelemektir. Bu bağlamda öğrencilerin süreç boyunca ortaya koydukları ürünler, yazılı ifadeleri ve gözlemler dikkate alınarak çok yönlü bir analiz yapılmıştır. Nitel bir yaklaşım benimsenmesinin temel nedeni, öğrencilerin estetik, kültürel ve matematiksel deneyimlerinin doğal ortamda ve bütüncül olarak gözlenmesini sağlamaktır. Araştırmada durum çalışmasının tercih edilmesinin nedeni ise, belirli bir grup öğrencinin özgün deneyimlerini ayrıntılı biçimde ortaya koymaya, sürecin karmaşık yönlerini betimlemeye ve uygulamanın bağlama özgü sonuçlarını derinlemesine incelemeye olanak sağlamasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören 42 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yeniden yapılandırılan öğretim programına göre öğrenim görmekte olup, araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmışlardır. Seçim sürecinde sınıf düzeyinde çeşitliliğe ve dijital araçlara erişim imkânına dikkat edilmiştir. Katılımcıların yaşları 10 ile 11 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Veriler, uygulama süreci boyunca öğrencilerden elde edilen farklı kaynaklara dayanmaktadır. Öğrencilerin dinamik geometri yazılımı aracılığıyla oluşturdukları desenlerin ekran görüntüleri ve proje dosyaları toplanmıştır. Sürece ilişkin bireysel değerlendirmelerini ortaya koymaları amacıyla her öğrenciye yansıtma formu uygulanmış; bu formlar aracılığıyla öğrencilerin etkinliğe dair görüşleri yazılı olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin süreçteki davranışlarını değerlendirmek amacıyla ise yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılmıştır. Bu gözlem formunda, öğren-

cilerin dinamik geometri yazılımı kullanım yeterliği, belirli adımları takip etme becerisi, özgünlük ve yaratıcılık düzeyi, iş birliği kurma becerisi ile problem çözme yeterliği gibi beş temel boyut yer almaktadır. Bu çok yönlü veri kaynakları aracılığıyla öğrencilerin öğrenme süreçleri farklı açılardan değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada elde edilen bulguların geçerli ve güvenilir olması amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Öncelikle, veri çeşitliliğine (veri türü üçgenlemesi) önem verilmiş; öğrencilerden elde edilen ürünler, yazılı görüşler ve gözlem formları birlikte değerlendirilmiştir. Yansıtma formlarından elde edilen öğrenci görüşleri ile gözlem formu bulguları karşılaştırılarak tutarlılık kontrolü sağlanmıştır. Ayrıca, gözlem formlarının farklı araştırmacılar tarafından incelenmesi yoluyla yorumlayıcı güvenirlik desteklenmiştir. Süreç boyunca kullanılan formlar yapılandırılmış şekilde hazırlanmış olup, gözlem kriterleri ve öğrenci görüş soruları önceden belirlenmiştir. Bu durum, veri toplama sürecinde sistematikliği ve iç tutarlılığı artırmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin oluşturduğu geometrik desenler; kullanılan geometrik şekiller, simetri ve dönüşüm özellikleri, yaratıcılık düzeyi gibi nitelikler bakımından incelenmiştir. Yansıtma formlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve belirlenen temalar doğrultusunda örnek öğrenci ifadeleri seçilmiştir. Gözlem formlarındaki veriler ise her bir ölçüte ilişkin "evet/hayır" kodlaması esas alınarak tablolaştırılmış ve elde edilen frekanslar nitel bulgularla ilişkilendirilmiştir. Farklı veri türlerinin birbirini desteklemesi ve tutarlılık göstermesi, elde edilen bulguların bütüncül bir yaklaşımla yorumlanmasına olanak tanımıştır.

Bulgular

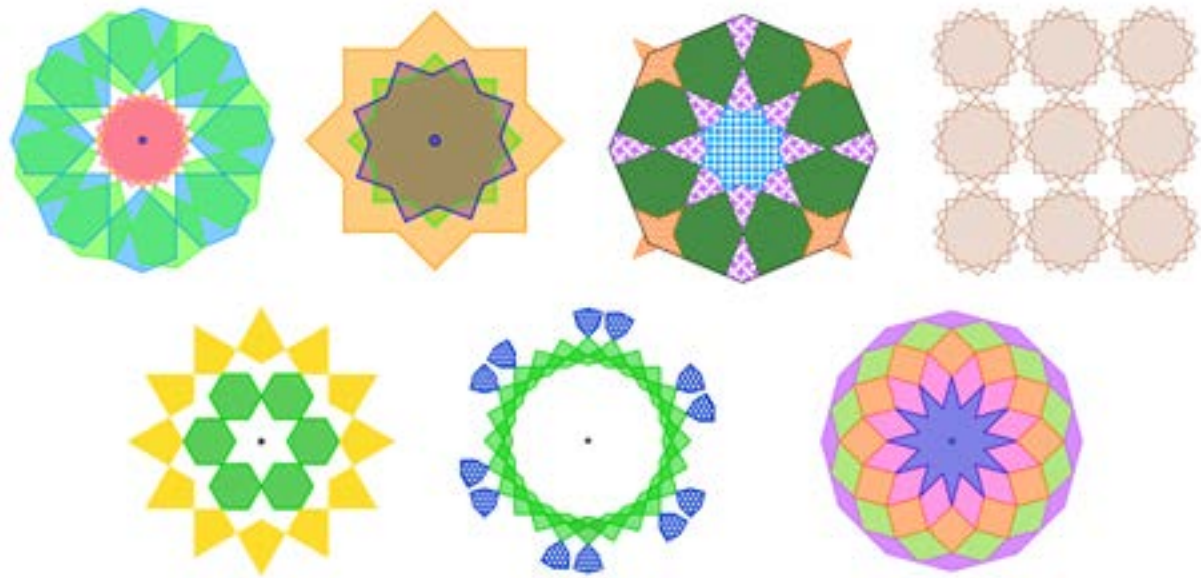
Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, 42 beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülen uygulama süresinde ortaya çıkan öğrenci ürünleri, yapılandırılmış gözlem formları ve yansıtma formları doğrultusunda betimlenmiştir. Gözlem formlarında yer alan ölçütlere göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (36 öğrenci, %86) dinamik geometri yazılımını etkin şekilde kullanabildiği, 34 öğrencinin (%81) geometrik desen oluştururken belirli adımları takip edebildiği ve 31 öğrencinin (%74) sürece yaratıcı katkılar sunduğu belirlenmiştir. Ayrıca 28 öğrenci (%67) süreçte karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmiş ve 26 öğrenci (%62) akranlarıyla iş birliği içinde çalışabilmiştir.

Yansıtma formlarında öğrenciler, etkinlikte en çok kendi desenlerini oluşturmayı sevdiklerini belirtmiştir. Örneğin bir öğrenci, *"Kendi desenimi yapmak çok eğlenceliydi, bu yüzden matematiği daha çok sevdim"* ifadesini kullanmıştır. Buna karşılık, 12 öğrenci (%29) şekilleri hizalama, döndürme veya simetri kurma gibi teknik aşamalarda zorlandıklarını ifade etmiştir. Bir öğrenci bu durumu, "Şekilleri tam denk getirmek zor oldu, ama denedikçe başarabildim" şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte, 30 öğrenci (%71) etkinlik sonrasında geleneksel desenlerin matematiksel yönünü fark ettiklerini ve bu etkinliğin matematiğe olan bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu durumu dile getiren öğrencilerden biri, *"Desenlerin içinde matematik olduğunu daha önce hiç fark etmemiştim, şimdi farklı görüyorum"* ifadesini kullanmıştır.

Öğrenci ifadeleri, etkinliğin hem dijital beceri gelişimine hem de kültürel farkındalık kazandırmaya yönelik katkı sağladığını göstermektedir. Süreç sonunda elde edilen öğrenci ürünlerinde geometrik şekil çeşitliliği, simetrik düzenlemeler ve tekrar eden motifler yaygın biçimde gözlemlenmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Öğrencilerin Oluşturduğu Geometrik Desenlerden Örnekler



Bunun yanı sıra, bazı öğrencilerin oluşturduğu desenlerde farklı kültürel motiflere göndermeler yaptığı ve bu yönüyle desenlerin yalnızca matematiksel değil, aynı zamanda sembolik ve kültürel anlamlar taşıdığı görülmüştür. Özellikle çokgenlerin dönüşüm yoluyla tekrar eden düzenlerde kullanılmasının öğrenciler tarafından estetik bir bütünlük içinde yorumlandığı dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrencilerin ürünlerinde yer alan detayların, yazılımın sunduğu teknik araçlardan etkili şekilde yararlandıklarını göstermesi bakımından da anlamlı olduğu değerlendirilmiştir. Süreç boyunca ortaya çıkan öğrenci ürünleri, biçimsel çeşitlilik, simetrik yapıların kullanımı ve çokgen düzenlemeleri açısından zengin bir örüntü sunmuştur.

Tartışma

Bu çalışma, beşinci sınıf öğrencilerinin dinamik geometri yazılımı aracılığıyla geleneksel geometrik desenleri dijital ortamda üretmelerine olanak tanıyan bir uygulama süreci üzerinden yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, öğrencilerin matematiksel kavramları keşfetme, estetik üretim yapma ve dijital araçları etkin biçimde kullanma konusunda çok yönlü gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun dinamik geometri yazılımı kullanımında başarılı olması, dinamik geometri yazılımlarının ortaokul düzeyinde uygulanabilirliğini destekleyen çalışmaları (Topan ve Bozkuş, 2021) doğrular niteliktedir. Süreçte yaratıcı ve özgün desenler oluşturan öğrencilerin varlığı, matematiksel düşünmenin estetik ifadeyle birleşebileceğini göstermekte-

dir. Ayrıca, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmeleri, problem çözme ve strateji geliştirme becerilerinin bu tür görsel-işitsel destekli ortamlarda gelişebileceğine işaret etmektedir. Bu bulgular, Ekizler-Sönmez (2016) ile Eryılmaz ve Selimgil (2021) tarafından vurgulanan desen oluşturma süreçlerinin geometrik kavrayışı destekleyici yönleriyle de örtüşmektedir.

Yansıtma formlarından elde edilen veriler, öğrencilerin geleneksel desenlerle karşılaşmalarının kültürel farkındalıklarını artırdığını ve matematiğe bakış açılarını olumlu etkilediğini göstermiştir. Bu durum, Ebrahimi ve Varlık-Şentürk'ün (2024) geleneksel motiflerin sembolik ve yapısal anlamları üzerine yaptıkları çalışmaları desteklemektedir. Matematiksel içerik ile kültürel mirasın bütünleştirilmesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü çok boyutlu öğrenme anlayışıyla uyumludur.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle uygulama tek bir okulda ve belirli bir sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin dijital beceri düzeyleri farklılık gösterebildiğinden, ürün niteliği ve etkileşim düzeyleri bireysel farklılıklardan etkilenmiştir. Sürenin sınırlı olması nedeniyle uzun vadeli etkilere yönelik veri toplanamamıştır. Bununla birlikte, gözlem ve yansıtma formları ile elde edilen çoklu veri setleri, bulguların güvenirliğini desteklemiştir.

Araştırma sürecinde, öğrencilerin yalnızca hazır yapıları tekrar etmedikleri, aynı zamanda kendi desenlerini oluşturarak matematiksel ilişkileri keşfettikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin geometriyi ezberlenmesi gereken bir içerikten ziyade anlamlandırılabilir ve üretken bir alan olarak deneyimlemelerine olanak tanımıştır. Süreçte yaratıcı düşünme ile dijital araç kullanımının birleşimi, öğrencilerin matematiksel modelleme ve temsili yapılandırma becerilerinde gelişim sağladığını göstermektedir.

Bu bulgular, özellikle ortaokul düzeyinde estetik yönü güçlü matematik uygulamalarının, öğrencilerin kavramsal gelişimiyle duyuşsal kazanımlarını bir arada destekleyebileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca çalışmanın sonuçları, geleneksel desen temelli matematik etkinliklerinin, özellikle dijital araçlarla desteklendiğinde, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarında olumlu gelişmelere katkı sağladığını göstermektedir.

Sonuç

Bu araştırma, dinamik geometri yazılımı kullanılarak gerçekleştirilen geleneksel desen oluşturma etkinliğinin, öğrencilerin uzamsal düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve kültürel farkındalık becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur. Öğrenciler dijital araçları etkin biçimde kullanarak simetri, tekrar, dönüşüm gibi temel geometrik kavramları deneyimlemiş ve geleneksel motiflerin matematiksel yapısını tanıyarak estetik üretim süreçlerine aktif olarak katılmıştır. Etkinlik sonrasında öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve sürece yüksek motivasyonla katıldıkları gözlenmiştir.

Bununla birlikte, uygulama sürecinde gözlemlenen bazı detaylar, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinde daha derin bir gelişimin mümkün olabileceğini göstermektedir. Özellikle bazı öğrencilerin desen oluşturma sürecinde çokgenleri döndürme, yansıtma ve öteleme

gibi işlemleri kullanarak simetrik düzenler oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu süreçte dönüşüm geometrisi, oran-orantı ve tekrar eden yapılarla ilgili farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir. Bu durum, etkinliğin yalnızca estetik ya da kültürel boyutla sınırlı kalmayıp, matematiksel yapılarla ilişkili kavramsal anlayışın gelişimini de desteklediğine işaret etmektedir. Dolayısıyla çalışmanın sonuçları, görsel ve kültürel ögelerle desteklenen uygulamaların geometri öğrenimini daha anlamlı ve kalıcı kılabileceğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Çalışmanın bulguları doğrultusunda, geleneksel motif temelli matematik etkinliklerinin öğretim programlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Araştırmada kullanılan dinamik geometri yazılımı gibi ücretsiz ve kullanıcı dostu dijital araçların öğretmenler tarafından etkin şekilde kullanılması için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca, bu tür uygulamaların daha uzun süreli ve farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilmesi, etkinliğin kalıcılığı ve etkisi açısından faydalı olabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrenci ürünlerinin biçimsel özelliklerine dayalı daha detaylı analizler yapılması, desen oluşturma sürecindeki stratejilerin belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Bu tür etkinliklerin yalnızca ders içi değil, matematik kulüpleri, bilim şenlikleri veya proje temelli öğrenme süreçlerinde de kullanılması önerilmektedir. Bu sayede öğrencilerin hem bireysel hem de grup içinde üretkenliklerini ortaya koymaları teşvik edilebilir. Araştırmada kullanılan dinamik geometri yazılımı ve benzeri açık kaynaklı dijital araçların öğretim programına sistematik olarak entegre edilmesi, dijital okuryazarlık ve matematiksel düşünmenin birlikte gelişimine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin bu tür uygulamalarda rehberlik edici rollerini daha da etkin kullanabilmeleri için, disiplinler arası etkinlik tasarımı ve kültürel içerik entegrasyonu konularında desteklenmeleri yararlı olacaktır.

Kaynakça

Ebrahimi, B. ve Varlık-Şentürk, L. (2024). İslam sanatında geometrik desenlerin sembolik anlamları. *KDPÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 8, 8-24.

Ekizler-Sönmez, S. (2016). *Mimar Sinan cami minberlerinde beşgen geometrik desenler.* Ensar Neşriyat.

Ekizler-Sönmez, S. ve Doğanay, A. (2015). Mimar Sinan camilerinde kare ve altıgen kurgulu geometrik desenler ve analiz yöntemleri (Şehzade, Süleymaniye ve Selimiye camileri örneği), *Türk-İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 19, 87-108.

Eryılmaz, H. İ. ve Selimgil, B. (2021). İslam eserlerinde kullanılan kare tabanlı geometrik desenlerin çözümlenmesine yönelik yeni bir yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 53, 237-286. https://doi.org/10.21054/deuifd.895846.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar). https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmat5678Onayli.pdf

Topan, B. ve Bozkus, F. (2021). Türk mimari eserlerindeki geometrik desenlerin geometri öğretiminde kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 58, 362-389.

Yılmaz, Ş. ve Şahin, C. (2024). İslami geometrik süslemelerdeki kronolojik ve dönemsel etkileşimler. *Konya Sanat*, 7, 236-253. https://doi.org/10.51118/konsan.2024.51.

Z-Kitap İçeriklerinin Maarif Modeli Sosyal Bilimler Alan Becerileriyle Uyumluluğu

Sibel BAKİ

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, bakisibel75@gmail.com, ORCID: 0009-0007-9592-2639

Öz

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan sosyal bilimler alan becerileri ile Z-Kitap dijital içeriklerinin ne ölçüde örtüştüğünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış, 1. sınıf hayat Bilgisi, 5. sınıf sosyal bilgiler ile 9. sınıf tarih ve coğrafya derslerine ait toplam 342 dijital içerik analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda, Z-Kitap içeriklerinin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun biçimde hazırlandığı, mantıksal muhakeme, mekânsal düşünme, sosyal katılım, tarihsel sorgulama ve girişimcilik gibi becerileri desteklediği görülmüştür. Dijital içeriklerin etkileşimli yapısı, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik anlamlı katkılar sunarken, gelecek içeriklerin bireyselleştirme, teknoloji entegrasyonu ve yapay zekâ destekli araçlarla zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda bireyselleştirmeye yönelik farklı ihtiyaçlar kapsamında öğrencilere uygun özel olarak tasarlanmış dokümanlar ve dijital içerikler kişisel erişim hesaplarına yönlendirilebilirler.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, z-kitap, dijital beceriler, elektronik içerikler, teknoloji entegrasyonu.*

The Compatibility of E-Book Contents with the Social Sciences Area Skills in the Century of Türkiye Educational Model

Abstract

This study aims to determine the extent to which the digital content in Z-Books aligns with the Social Sciences Skills defined in the Türkiye Century Education Model. A descriptive survey method was employed, and a total of 342 digital resources from 1st grade Life Science, 5th grade Social Studies, and 9th grade History and Geography courses were analyzed. The findings indicate that the Z-Book content is appropriately designed for students' developmental levels and supports skills such as logical reasoning, spatial thinking, social participation, historical inquiry, and entrepreneurship. The interactive nature of the content contributes significantly to the development of students' social skills, and it is concluded that future content should be enriched with personalized learning features, technology integration, and artificial intelligence-supported tools. Within this framework, tailored documents and digital resources, developed to accommodate diverse individualized needs, can be disseminated through students' personal access accounts.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, z-book, digital skills, electronic content, technology integration.*

Giriş

Günümüzde eğitim dâhil olmak üzere yaşamın her alanında kullanılan teknolojik gelişmelerle oluşturulan araçlar, çeşitlenerek artmaktadır. Teknolojik araçlar kullanılarak oluşturulan kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri her bireyin istediği ortamda, istediği zamanda, kendi hızında, kalıcı ve hayat boyu öğrenmeyi sağlayan, geleneksel eğitimin zaman, mekân sınırlılıklarını ortadan kaldıran bir yapıya bürünmüştür. Bugünün öğrencileri, web tabanlı teknolojiler sayesinde geçmişten farklı olarak öğrenme yolları ile öğrenme süreçlerini yaşamaktadırlar (Gökova ve İnceoğlu, 2011). Günümüz kuşağının dijital teknolojilere olan bu ilgisini zaman kaybettirici oyunları doğru alanlara kanalize ederek, eğitim hedefleri ile uyumlu, güncel etkileşimleri oyunlaştırarak işe koşmak, böylece sosyal alan becerilerini de geliştirmek kritik bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğrenmenin eğlenceli, kalıcı ve gerçek hayata transfer edilerek bilginin kullanılabilmesini sağlamak amacıyla daha çok duyusal organa hitap eden içerikler geliştirilmelidir. Görüntü, metin, ses, animasyon, grafik, belge, video, kayıt vb. gibi elektronik ortamda yönetilebilen her veri içeriktir (Ozan, 2009). Elektronik ortamlarda dijital metin, görsel, video ve etkileşimli sınav gibi çoklu medya ortamlarının nitelik ve nicelik açısından arttırılması, öğretim materyallerinin eğitim teknolojisi ile entegrasyonunu sağlayarak 21. yy. becerilerinin kazanılması için gereklidir (TTKB, 2023). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitimde 21. yüzyıl talim ve terbiyesine uygun dijital ve akademik yeterliklerin yanında evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla birçok planlama ve uygulama yapılmaktadır (Yalap, H. ve Gazioğlu, M. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimde teknolojik dönüşüm kapsamında EBA, FATİH, ÖBA, MEBİ, yenilikçi sınıf vb. uygulamalar ile gelişmelere öncülük eden ve uygulayan kararlı bir yapı sürdürmektedir. Bu teknolojik dönüşüm yalnızca dijital platformlarla sınırlı kalmayıp öğretim materyallerine de yansımaktadır. Bu uygulamalardan biri olan EBA platformu içerisinde yer alan ders kitaplarının yanı sıra bu kitaplarda ilgili konulara eklenmiş olan görsel, video, harita gibi dijital materyaller ile zenginleştirilmiş olan Z-Kitaplardır. Bu kapsamda zenginleştirilmiş kitaplar, öğrencilere okul derslerinde akademik başarı ile birlikte faydalı öğrenme deneyimleri sunmaktadır.

EBA platformunda yer alan zenginleştirilmiş kitaplar ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Z-Kitap içeriklerinin sosyal bilimler alan becerileri ile uyumluluğu konusunda ise henüz bir çalışma yapılmamıştır. Çünkü Maarif Modeli, yeni bir uygulama olup 2024-2025 yılı itibariyle okullarda fiilen kullanılmaya başlanmıştır. Bu ve benzeri yapılacak çalışmaların sonuçları dikkate alınarak Z-Kitap dijital içeriklerinin hazırlanması ile öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesi, çeşitlendirilmesi ve nitelikli materyaller oluşturulması hususunda katkı sunması açısından bu çalışma önemlidir. Günümüzde teknolojinin geldiği nokta ile birlikte sanal ortamlarda sosyalleşen genç neslin, 21. yy. becerilerine ek sosyal alan becerilerinin de gelişmesi aile, okul, arkadaş, iş ortamı gibi toplumsal mecralarda da sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler olarak yetişmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırma konusu, "Sosyal Bilimler Alan Becerileri" olarak belirlenmiş ve bu çerçeve ile sınırlanmıştır. Bu çalışmada, "Z-Kitaplardaki dijital içerikler; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Beceriler Çerçevesi'nde yer alan Sosyal Bilimler Alan Becerileri hedefleri ile ne kadar uyumludur?" sorusuna cevap aranmıştır Araştırma evreni içerisinde yer alan Z-Kitap dijital içerikleri ile ilgili veriler incelenerek bütünsel bir bakış açısı ortaya konulmuş, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre bundan sonraki sınıf kademeleri için üretilecek olan yeni dijital içeriklerin oluşturulma sürecine katkı sunmak amaçlanmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan beceriler ile eğilimleri sentezlemeyi amaçlayan sosyal alan becerilerini teknoloji ve yapay zekâ araçları ile geliştirmek, büyük önem arz etmektedir. Ekran bağımlılığının yol açtığı sosyal iletişim sorunlarının azaltılması, kendine güvenen, sağlıklı toplumsal ilişkiler kurabilen ve geliştirebilen milli bilince sahip bireylerin yetişmesi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin nihai hedeflerine ulaşmada birer yapı taşı özelliği taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda EBA platformunda yer alan dijital içeriklerden etkinlik, görsel ve pdf formunda olanlar incelenmiş, video ve ses içerikleri izlenmiş ve dinlenmiş ve bu içerikler Maarif Modeli Sosyal Bilimler Alan Becerileri'nin hangisini desteklediği konusunda işaretlemeleri yapılarak son aşamada sayılar toplanarak sonuçlara ulaşılmıştır Araştırmanın evreni, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilimler Alan Becerileri'ni destekleyen Z-Kitap dijital içerikleri olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 1. sınıf hayat bilgisi (1 ve 2. kitap), 5. sınıf sosyal bilgiler (1 ve 2. kitap), 9. sınıf tarih ve 9. sınıf coğrafya derslerine ait EBA Z-Kitap içerikleri incelenmiştir. 2025 Ocak ayı sonu itibarıyla sistemde yer alan toplam 342 dijital içerik (78 etkinlik, 159 video, 31 görsel/ses/dış bağlantı ve 74 PDF) değerlendirmeye alınmıştır.

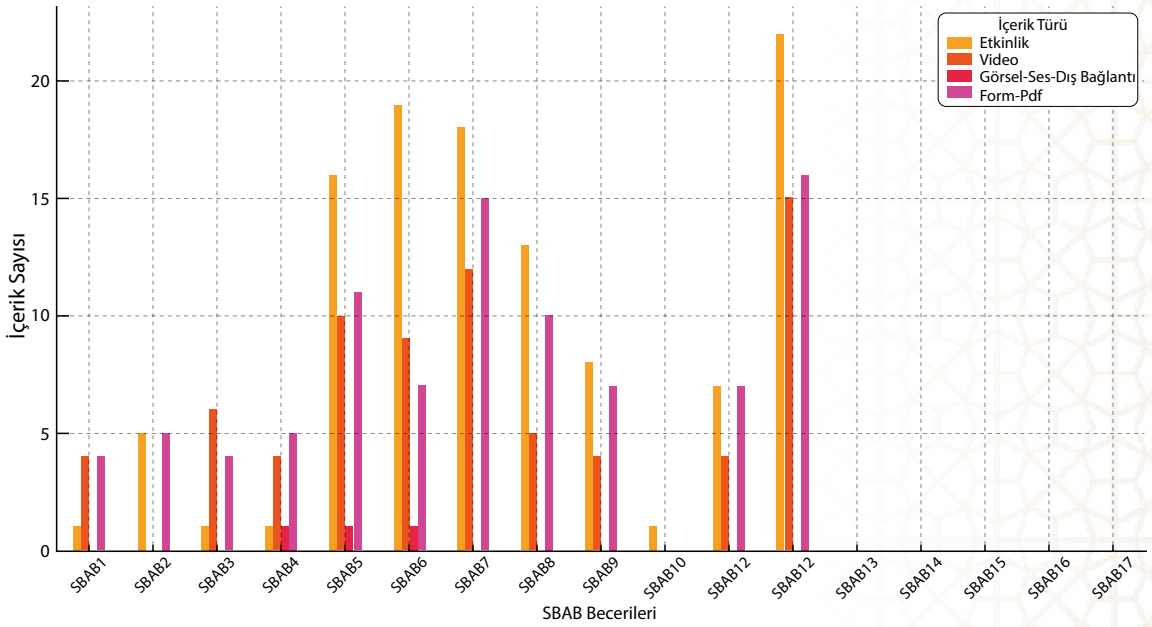
Bulgular

Z-Kitap dijital içerikleri incelendiğinde:

Araştırmanın amacı doğrultusunda 1. sınıf hayat bilgisi Z-Kitap dijital içerikleri incelenmiş ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Beceriler Çerçevesi'nde yer alan "Sosyal Bilimler Alan Becerileri" ile uyum düzeyi değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda içeriklerin en çok; mantıksal muhakeme becerisi (n=53) ile örtüştüğü; bunu sırasıyla mekânsal düşünme becerisi (n=45), sosyal katılım becerisi (n=38), girişimcilik becerisi (n=36), coğrafi sorgulama becerisi (n=28) ve coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisi (n=19) becerilerinin takip ettiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, incelenen içeriklerin büyük ölçüde Maarif Modeli'nin "Sosyal Bilimler Alan Becerileri" hedefleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Şekil 1

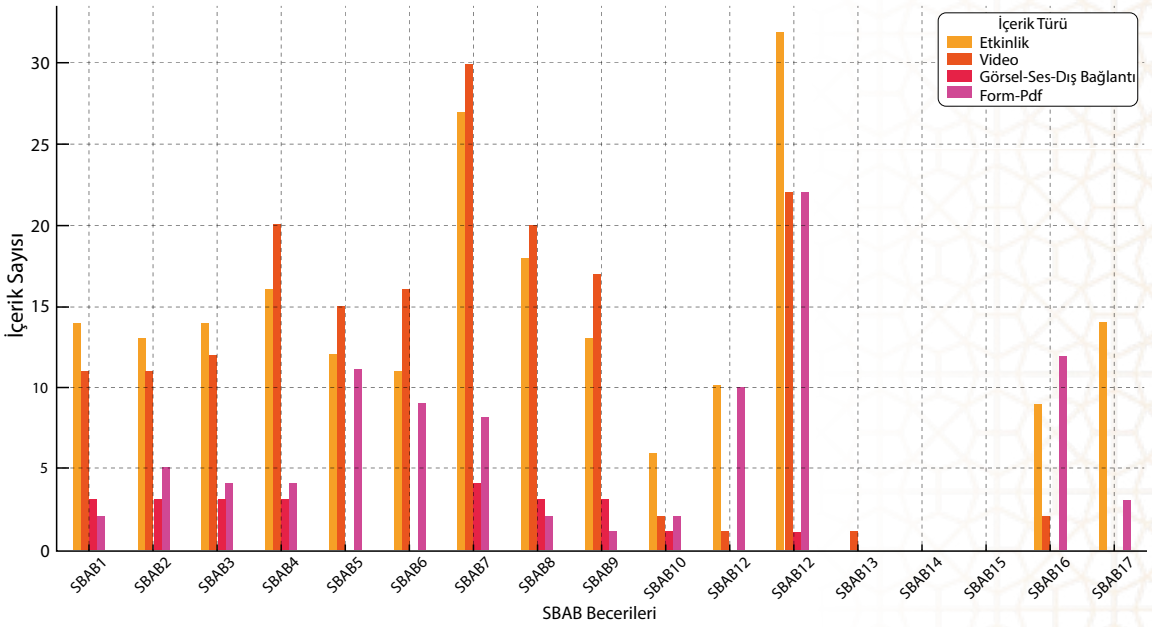
1. Sınıf Hayat Bilgisi-Sosyal Bilimler Alan Becerileri Dağılımı



5. sınıf sosyal bilgiler Z-Kitap içerik analizleri sonucunda içeriklerin yine en çok mantıksal muhakeme becerisi (n=77) ile örtüştüğü; bunu sırasıyla mekânsal düşünme becerisi (n=69), değişim ve sürekliliği algılama becerisi (n=43), coğrafi sorgulama becerisi (n=43), sosyal katılım becerisi(n=38), girişimcilik becerisi (n=36), takip etmektedir.

Şekil 2

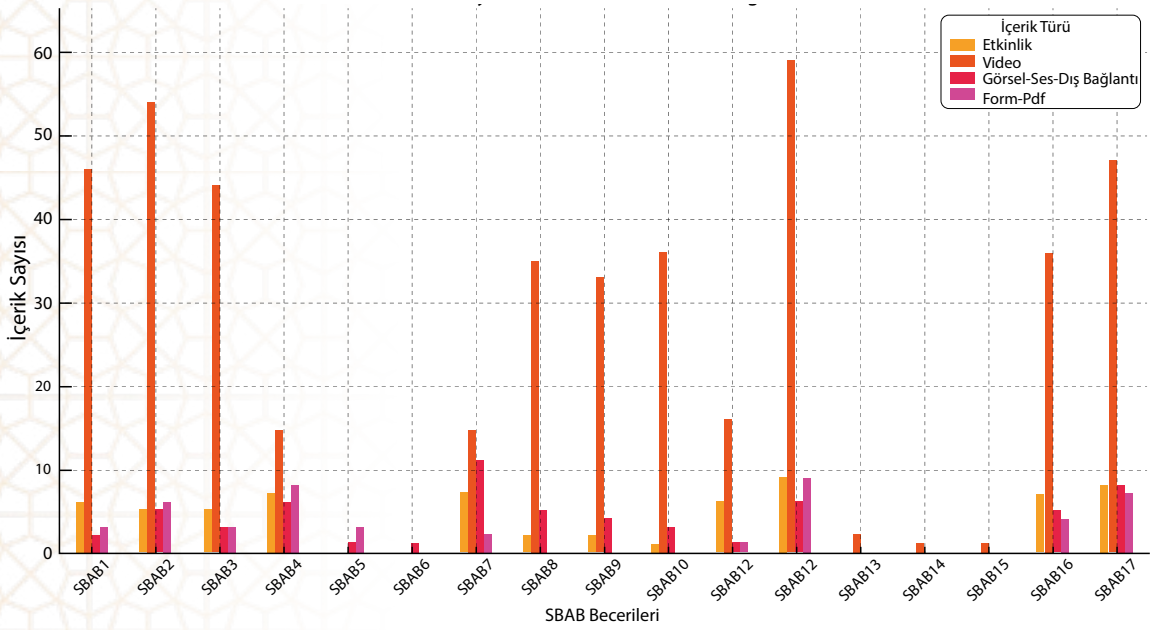
5. Sınıf Sosyal Bilgisi-Sosyal Bilimler Alan Becerileri Dağılımı



9. sınıf tarih ve Ccğrafya Z-Kitap içerik analizlerine göre; mantıksal muhakeme becerisi(n=109), değişim ve sürekliliği algılama becerisi (n=87), mekânsal düşünme decerisi (n=79), kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi(n=70), tarihsel sorun analizi ve karar verme beceri-si(n=70), desteklendiği görülmektedir.

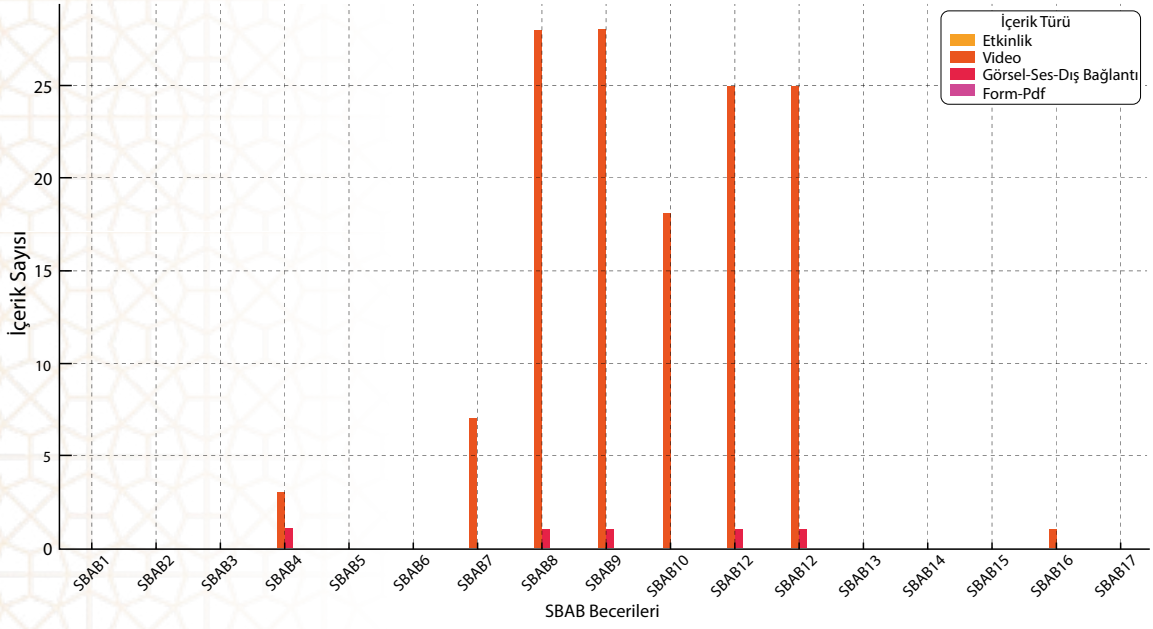
Şekil 3

9. Sınıf Tarih-Sosyal Bilimler Alan Becerileri Dağılımı



Şekil 4

9. Sınıf Coğrafya-Sosyal Bilimler Alan Becerileri Dağılımı



Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi Sosyal Bilimler Alan Becerilerinin kazanılmasına yönelik Z-Kitap içerikleri, 1, 5 ve 9. sınıf düzeylerinde hayatı tüm unsurlarıyla fark edebilen ve bunu davranışa dönüştürebilen, mekânsal düşünme becerisine sahip, empati yapabilen, sorgulayan, fikir üreten, fikrini eyleme dönüştürebilen ve sonuçlandırabilen hedeflere yöneliktir. 1 ve 5. sınıf düzeylerindeki içeriklerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre, mantıksal muhakeme becerisi, mekânsal düşünme becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, sosyal katılım becerisi, girişimcilik becerisi gibi hayatın her alanında kazanılması gereken becerilerin hedef beceriler ile uyumlu olduğu, öğrencilerin yaş aralığına ve gelişimsel özelliklerine uygun somut kavramlar içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Etkinlik, video ve görselleştirme gibi tıklayarak ilerlenebilen, yönlendirme butonlarının erişilebilirlik açısından uygun olduğu içerikler işe koşulmuş, senaryolar üzerinden empati kurarak davranış şekli örnekleri ile somutlaştırma sağlanmıştır. 9. sınıf dijital içeriklerinde ise öğrencilerin yaş ve gelişimsel özelliklere uygun; yukarıda belirtilen becerilere ek olarak; kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi gibi meraka dayalı soru sorma, karşılaştırma, yorumlama, yapılandırma, analiz ve sentezleme gibi biraz daha üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yardımcı olacak dijital içerikler yer almaktadır. 9. sınıf yeni üretilen içeriklerin hedef beceriler ile tam uyum gösterdiği söylenebilir. Önceki öğretim programı döneminde hazırlanmış olan içeriklerin sadece müfredat konuları açısından uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. Felsefi muhakeme gibi bazı sosyal bilimler alan becerileri ise daha üst sınıf bilişsel düzeydeki öğrenenlere hitap etmekte olup bundan sonraki kademeler için oluşturulacak dijital içeriklerde yer alacağı düşünülmektedir.

Öneriler

- Z-Kitap içeriklerinin kapsayıcı bir anlayışla geliştirilmesi, günümüzde popüler olan oyunlaştırma teknolojileri ile öğretme, yapılandırmacı kuram ile senkronize edilen nitelikli içeriklerin üretimi güncel teknolojiler işe koşularak geliştirilmelidir.
- Eba içeriklerinin güncellenmesi,
- Bireyselleştirme ve farklılaştırmayı destekleyen içeriklerin arttırılması,
- Z-Kitapların E-Okul sistemine entegre edilerek "Öğrenim Yönetim Sistemi" (LMS) formatında tamamlanan etkinlik puanlarının ödüllendirme kapsamında az da olsa yıl sonu ortalamasına yansıtılması,
- Okul internet alt yapılarının teknik açıdan iyileştirilmesi,
- Öğretmen ve öğrencilerin elektronik içerik oluşturabilmeleri için dijital yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesi,
- Uygun güncel teknolojik araçların kullanılabilmesi için öğretmen ve öğrenciler için lisanslama protokolleri çalışmalarının yürütülmesi,
- Yeni bir uygulama olan "Yenilikçi Sınıf" uygulamasının yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin nihai hedeflerine ulaşabilmek amacıyla, eğitim teknolojisini öğretim programları pratiğine aktaran unsurlardan olan Z-Kitapların üretim ve kullanım süreçleri her aşamada desteklenmelidir.

Kaynakça

Coğrafya 9. Sınıf Ders Kitabı (Z-Kitap). (2025). EBA. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim tarihi: https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Gökova, V., & İnceoğlu, M. M. (2011). Temel bilgisayar uygulamaları dersinde öğrenme içerik yönetim sistemi kullanımı. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2), 1099–1113.

Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı, 1. Kitap (Z-Kitap). (2025). EBA. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim tarihi:https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı, 2. Kitap (Z-Kitap). (2025). EBA. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim tarihi:https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Ozan, Ö. (2009, Şubat 11–13). Öğrenme yönetim sistemleri ve e-öğrenme uygulamaları [Bildiri]. XI. Akademik Bilişim Konferansı, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı, 1. Kitap (Z-Kitap). (2025). EBA. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim tarihi:https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı, 2. Kitap (Z-Kitap). (2025). EBA. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim tarihi:https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). 21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu.

MillîEğitimBakanlığı.https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf

Tarih 9. Sınıf Ders Kitabı (Z-Kitap). (2025). EBA. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim tarihi: 1 Eylül 2025.

https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin. (2024). Sosyal bilimler alan becerileri. Millî Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf

Yalap, H., & Gazioğlu, M. (2023). Türk eğitim sisteminde dijitalleşmeye yönelik uygulamalar. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(Özel Sayı), 80–90. https://doi.org/10.33206/mjss.1301070

Ekler

Ek A. 1.Sınıf Hayat Bilgisi- 1, 2

Beceriler Çerçevesi-Alan Becerileri-Sosyal Bilimler Alan Becerileri

Sosyal Bilimler Alan Becerileri (SBAB)	Etkinlik	Video	Görsel-Ses- Dış Bağlantı	Form-Pdf	TOPLAM
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1)	1	4		4	9
Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2)	5			5	10
Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3)	1	6		4	11
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4)	1	4	1	5	11
Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)	16	10	1	11	38
Girişimcilik Becerisi (SBAB6)	19	9	1	7	36
Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)	18	12		15	45
Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)	13	5		10	28
Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9)	8	4		7	19
Harita Becerisi (SBAB10)	1				1
Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11)	7	4		7	18
Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12)	22	15		16	53
Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13)					
Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14)					
Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15)					
Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16)					
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17)					
TOPLAM	112	73	3	91	279
İÇERİK SAYISI	25	22	1	18	66

Ek B. 5.Sınıf Sosyal Bilgiler- 1, 2

Beceriler Çerçevesi-Alan Becerileri-Sosyal Bilimler Alan Becerileri

Sosyal Bilimler Alan Becerileri (SBAB)	Etkinlik	Video	Görsel-Ses-Dış Bağlantı	Form-Pdf	TOPLAM
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1)	14	11	3	2	30
Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2)	13	11	3	5	32
Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3)	14	12	3	4	33
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4)	16	20	3	4	43
Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)	12	15		11	38
Girişimcilik Becerisi (SBAB6)	11	16		9	36
Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)	27	30	4	8	69
Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)	18	20	3	2	43
Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9)	13	17	3	1	34
Harita Becerisi (SBAB10)	6	2	1	2	11
Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11)	10	1		10	21
Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12)	32	22	1	22	77
Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13)		1			1
Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14)					
Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15)					
Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16)	9	2		12	23
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17)	14			3	17
TOPLAM	209	180	24	95	508
İÇERİK SAYISI	44	41	6	41	132

Ek C. 9.Sınıf Tarih-9

Beceriler Çerçevesi-Alan Becerileri-Sosyal Bilimler Alan Becerileri

Sosyal Bilimler Alan Becerileri (SBAB)	Etkinlik	Video	Görsel-Ses-Dış Bağlantı	Form-Pdf	TOPLAM
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1)	6	46	2	3	57
Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2)	5	54	5	6	70
Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3)	5	44	3	3	55
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4)	7	62	6	8	83
Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)			1	3	4
Girişimcilik Becerisi (SBAB6)			1		1
Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)	7	52	11	2	72
Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)	2	35	5		42
Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9)	2	33	4		39
Harita Becerisi (SBAB10)	1	36	3		40
Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11)	6	16	1	1	24
Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12)	9	59	6	9	83
Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13)		2			2
Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14)		1			1
Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15)		1			1
Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16)	7	36	5	4	52
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17)	8	47	8	7	70
TOPLAM	65	524	61	46	696
İÇERİK SAYISI	9	66	23	15	113

Ek D. 9.Sınıf Coğrafya-9

Beceriler Çerçevesi-Alan Becerileri-Sosyal Bilimler Alan Becerileri

Sosyal Bilimler Alan Becerileri (SBAB)	Etkinlik	Video	Görsel-Ses-Dış Bağlantı	Form-Pdf	TOPLAM
Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi (SBAB1)					
Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (SBAB2)					
Tarihsel Empati Becerisi (SBAB3)					
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (SBAB4)		3	1		4
Sosyal Katılım Becerisi (SBAB5)					
Girişimcilik Becerisi (SBAB6)					
Mekânsal Düşünme Becerisi (SBAB7)		7			7
Coğrafi Sorgulama Becerisi (SBAB8)		28	1		29
Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi (SBAB9)		28	1		29
Harita Becerisi (SBAB10)		18			18
Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Becerisi (SBAB11)		25	1		26
Mantıksal Muhakeme Becerisi (SBAB12)		25	1		26
Felsefi Sorgulama Becerisi (SBAB13)					
Felsefi Muhakeme Becerisi (SBAB14)					
Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi (SBAB15)					
Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi (SBAB16)		1			1
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17)					
TOPLAM		135	5		140
İÇERİK SAYISI		30	1		31

Köklerden Geleceğe

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Okunabilirliği

Arzu KÜÇÜK

Doçent, Rize/Çayeli Yamantürk Ortaokulu, arzukucuk@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8933-8179

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının okunabilirlik düzeyini incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılarak kitaptaki yedi ünitenin altısından konuyla ilgili kavram ve ilkelerin açıklandığı, okunabilirlik formüllerinin gerektirdiği en az 100 kelimeden oluşan birer metin olmak üzere toplam 15 konudan metin seçilmiştir. Bu metinler Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülüne göre hesaplama yapılarak değerlendirilmiştir. Veriler Ateşman'ın okunabilirlik düzeylerine göre incelendiğinde kitabın ortalama okunabilirlik düzeyinin orta güçlükte olmasına karşın, bir bölümün okunabilirlik düzeyinin kolay, dördünün ise zor olduğuna işaret etmektedir. Çetinkaya-Uzun Formülleri ile yapılan analizlerin sonuçları ise okunabilirlik düzeyi açısından eğitsel okumaya yakındır. Bu iki formülle yapılan analizlerin sonucu, ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyinin öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesine kısmen uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *fen bilimleri, Maarif Modeli, ders kitabı, okunabilirlik, ortaokul.*

Readability of the 5th-grade Science Textbook within the Century of Türkiye Education Model

Abstract

The purpose of this study is to examine the readability level of the 5th-grade science textbook in accordance with the Türkiye Century Education Model. In this study, a qualitative research method, document analysis, was employed. A total of 15 texts were selected from six of the seven units in the book, each consisting of at least 100 words, explaining concepts and principles related to the topic and containing the quantitative elements required by readability formulas. The selected texts were analysed using the Atesman and Çetinkaya-Uzun readability formulas. According to the Atesman formula, findings suggest that while the overall readability level of the textbook is moderately complex, one section is classified as easy, and four sections are classified as difficult. In contrast, the Cetinkaya-Uzun formula results indicate that the texts are at a level comparable to educational reading. The combined results of both formulas indicate that the textbook's readability level is partially suitable for the target student population's age and grade level.

Keywords: *science, Maarif Model, textbook, readability, middle school.*

Giriş

Bilimsel keşifler, teknolojik ilerlemeler ve toplumsal dönüşümler, eğitim sistemlerinin belirli aralıklarla değişimini zorunlu kılar. Bu nedenle öğrencilerin, geleceğin mesleklerine ve yaşam becerilerine göre yetiştirilmeleri için uygulamadaki öğretim programları esnek, yenilikçi ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilir nitelikte olmalıdır. Küreselleşen dünyada farklı kültür ve değerler ile kolayca etkileşim kurabilen bireyler yetiştirmenin yolu eğitim programlarının kapsayıcılığını ve çeşitliliğini artırmaktan geçer. Bu bağlamda öğretim programlarının güncellenmesi ya da yenilenmesi, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal açıdan donanımlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar. Bu gerekçelerle ülkemizdeki ilk ve ortaöğretim programlarında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında kapsamlı bir değişiklik yapılmıştır.

Modelin başarısında, paydaşların ve fiziki alt yapının yanı sıra ders kaynaklarının önemli bir rolü vardır. Ders kitapları ise, öğrencilerin eğitim sürecinde en çok başvurdukları yazılı kaynaklar arasında yer alır (Çepni vd., 2002). Ders kitapları temel bilgileri sistematik ve anlaşılır bir şekilde öğrencilere sunan metinleri içerir. Bir metnin zorluk derecesi "okunabilirlik" kavramı ile tanımlanır. Bu kavramla ilgili çeşitli tanımlara literatürde yer verilmiştir. Bu tanımların ortak noktası, okunabilirliğin metinlerin yapısal özelliklerinden kaynaklanan okuma kolaylığı veya zorluğu ile metnin anlaşılırlığını ifade etmesidir. Okunabilirliği yüksek olan ders kitapları, öğrencilerin konuları daha kolay anlamalarını ve bilgiyi etkili bir şekilde içselleştirmelerini sağlar (Ateşman, 1997). Bu özellikteki ders kitapları, karmaşık konuları sade ve anlaşılır bir dille açıklayarak, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır ve akademik başarılarını destekler. Dolayısıyla, ders kitaplarının okunabilirlik düzeyinin yüksek olması, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirmek açısından değerlidir (Çetinkaya ve Uzun, 2018).

Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesinde kullanılan ve yurt dışında iyi bilinen çok sayıda formül vardır. Bunların her birinde farklı ölçütler kullanılarak hesaplama yapılır. Bir örnek olarak Fry Okunabilirlik Grafiğinde bir metnin farklı bölümlerindeki cümle ve kelime sayılarıyla sınıf düzeyine uygunluğu değerlendirilirken, Flesch-Kincaid formülünde cümle başına düşen kelime ve kelime başına düşen hece sayısına bakılır. Her dilin kelime ve cümle yapısı farklıdır (Kalyoncu ve Memiş, 2024). Bu nedenle bir yabancı dil için geliştirilen formülün doğrudan Türkçe için kullanılmasının sorunlara yol açacağı ileri sürülmüştür (Çakmak ve Çil, 2014). Bu iddiayı destekleyecek şekilde Çepni vd. (2002) yaptıkları bir çalışmada söz konusu formüllerin Türkçe olarak yazılmış fen bilgisi kitapları için okuma yaşını yeterince vermediklerini ortaya koymuşlardır.

Bu gerekçelerle Türkçe metinlerin okunabilirliğini değerlendirmek amacıyla çeşitli formüller geliştirilmiştir. Bunlardan ilki, Ateşman (1997) tarafından oluşturulan ve Flesch formülüne dayanan Ateşman Okunabilirlik Formülü'dür. Ateşman Formülü, Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeyini belirlemek için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir ve kelime uzunluğu ile cümle uzunluğunu dikkate alır. Çetinkaya ve Uzun (2018) tarafından geliştirilen bir diğer okunabilirlik formülü ise, ortalama kelime ve cümle uzunluğunu esas alır. Çetinkaya-Uzun Formülü ise, metinlerin okunabilirliğini ölçerken kelime ve cümle uzunluğunun yanı sıra, metindeki sözcüklerin hece sayısını da göz önünde bulundurur. Ayrıca,Sönmez (2017) metinlerin anlaşılabilirliğini ve eğitsel kriterlere uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Sönmez Formülü'nü geliştirmiştir.

Çakmak ve Çil (2014), okunabilirlik formüllerinden FOG, Flesch-Kincaid, Flesch, Powers-Sumner-Kearl, Coleman-Liau, ARI, Linsear Write, Ateşman ve Sönmez formüllerini ilkokul 4. sınıfta okutulan fen ve teknoloji ders kitabında bulunan 'Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım' ünitesinde yer alan metinlere uygulamışlardır. Bunun sonucunda söz konusu formüllerden yalnızca Ateşman ve Sönmez okunabilirlik formüllerinin fen ve teknoloji ders kitapları için uygun olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunun yanında Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülleri ortaokul ve lise fen bilimleri ders kitaplarının okunabilirliğinin incelenmesinde sıklıkla kullanılmıştır (Aygün ve Hacıoğlu, 2022).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının okunabilirlik düzeyini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Türkçe için oluşturulan; fen bilimleri ders kitapları için önerilen Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülleri kullanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Fen bilimleri 5. sınıf ders kitabında 7 ünite ve 18 konu bulunmaktadır (Milli Eğiitm Bakanlığı [MEB], 2024). Bu konular içerisinden yaklaşık en az 100 kelimeden oluşan bütüncül bir yazı olma kriterlerine uygun 15 metin okunabilirlik formülleri kullanılarak analiz edildi. Ayrıca metinler seçilirken farklı konuları temsil etmelerine dikkat edildi. Bununla birlikte 3 konuda ise belirtilen kriterlerin tamamını karşılayan metin bulunamadı. Bu üç konu 5. ünitenin ilk ve 6. ünitenin iki konusunu içermektedir. Her bir konuda konuyla ilgili kavram ve ilkelerin açıklandığı, okunabilirlik formüllerinin gerektirdiği nicel unsurları içeren birer metin seçilmiştir. Bu metinler Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülüne göre, en az 100 kelime üzerinden hesaplama yapılarak değerlendirilmiştir.

Ateşman Okunabilirlik Formülü, kelime uzunluğu ile cümle uzunluğunu dikkate alır. 198.825 – (40.175 x A) – (2.610 x B) formülü kullanılarak okunabilirlik puanı hesaplanır. Burada A, hece olarak ortalama sözcük sayısını yani yazıdaki toplam hece sayısının toplam kelime sayısına oranını; B ise sözcük olarak ortalama cümle sayısını yani yazıdaki toplam kelime sayısının toplam cümle sayısına oranını gösterir. Formülden elde edilen okunabilirlik sayısı puanı 1 ile 100 arasında değişir ve okunabilirlik düzeyleri 1-29 (Çok Zor), 30-49 (Zor), 50-69 (Orta Güçlükte), 70-89 (Kolay) ile 90-100 (Çok Kolay) olmak üzere beş farklı kategoriye ayrılır.

Çetinkaya-Uzun Formülü de yine metinlerin okunabilirliğini ölçerken kelime ve cümle uzunluğunun yanı sıra, metindeki sözcüklerin hece sayısını da göz önünde bulundurur. 118,823 – (25,987 x OKU)–(0,971x OCU) formülüyle okunabilirlik puanı hesaplanır. Burada OKU; ortalama kelime uzunluğunu, OCU ise ortalama cümle uzunluğunu gösterir. Formülden elde edilen okunabilirlik puanı 1 ile 100 arasında değişir ve okunabilirlik düzeyleri 0-34 (Yetersiz Okuma), 35-50 (Eğitsel Okuma) ile 51+ (Bağımsız Okuma) olmak üzere üç farklı kategoriye ayrılır. Formülle üretilen puanlar sonucunda ulaşılan bağımsız okuma düzeyi, okuyanın herhangi bir yardıma ihtiyaç duymadan metni anlayabileceği, eğitsel okuma düzeyi, okuyanın bilişsel düzeyinin üzerinde, eğitici yardımıyla metni anlayabileceği, yetersiz okuma düzeyi ise okuyanın bilişsel seviyesinin üzerinde, eğitici yardımı olmasına rağmen metni anlayamayacağı düzey olarak açıklanmıştır (Çetinkaya, 2010).

Kitapta toplam 7 ünite ve 18 konu başlığı bulunduğu halde, her bir konuyu temsil edecek şekilde ve formüllerin gerektirdiği nicel unsurları karşılayan yalnızca 15 metin seçilebilmiştir. Bununla birlikte 3 konuda ise ön şartları karşılayan yani en az 100 kelimeden oluşan bütüncül bir yazı bulunamamıştır. Bu üç konu 5. ünitenin ilk ve 6. ünitenin iki konusunu içermektedir Formüllerdeki hece sayımı, tek bir ses veya ses grubundan oluşan her bir birimi hece olarak kabul etmektedir. Kelime sayımında ise, aralarında boşluk bulunan tüm sayısal ve sözel nitelikli gruplar kelime olarak kabul edilmiştir. Cümle sayımı ise, kelime gruplarının nokta, üç nokta, soru işareti veya ünlem işareti ile sona ermesine dayanarak yapılmıştır (Mirzaoğlu ve Akın, 2015). Metinlerdeki cümle, kelime ve hece sayıları iki farklı zamanda sayılarak, veri analizinin kararlılık güvenirliği kanıtlanmıştır. Bu yolla hesaplanan değerler, okunabilirlik sayısı/düzeyi ve ilgili eğitim düzeyleri şeklinde tablolarda sunulmuştur. Kitabın ilk ünitesinin ikinci bölümüne ait bir yazının nasıl analiz edildiği Şekil 1'de açıklanmıştır.

Ay'ın dolanma hareketi sırasında Dünya ve Güneş'e göre konumu değişir. Bu durum, Ay'ın ışık alan kısımlarının değişmesine ve Dünya'dan bakan birinin Ay'ı farklı şekillerde görmesine sebep olur. Ay'ın farklı şekillerde görünmesine **Ay'ın evreleri** denir. Gökyüzünde Ay'ı bazı geceler bayrağımızdaki hilal şeklinde bazı geceler yarım daire şeklinde görürüz. Bazı geceler ise Ay'ı göremeyiz. Ay'ın Dünya'dan görünümü her gün değişir. Güneş bir ışık kaynağıyken Ay ışık kaynağı değildir. Ay, Güneş'ten gelen ışık ışınlarını yansıtır. Ay'ın yeni ay, ilk dördün, dolunay ve son dördün olmak üzere dört ana evresi vardır. Hilal ve şişkin ay ise Ay'ın ara evreleridir. Ara evreler, ana evreler arasındaki geçişlerde gözlemlenir. Ay'ın birbirini takip eden iki ana evresi arasında geçen süre yaklaşık bir haftadır.

Şekil 1

Fen Bilimleri 5. Sınıf Ünite 1 ve Bölüm 2'ye ait Veri Analiz Örneği

Toplam Cümle Sayısı:12

Toplam Kelime Sayısı:117

Toplam Hece Sayısı: 291

Ateşman Okunabilirlik Formülü

Okunabilirlik Puanı: 198.825 – (40.175 x A) – (2.610 x B)

A: Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu,

B: Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu

Ortalama Sözcük Uzunluğu (A)=

Toplam hece sayısı (291) / Toplam kelime sayısı (117) =2,49

Ortalama Cümle Uzunluğu (B)=

Toplam kelime sayısı (117) / Toplam cümle sayısı (12) =9,75

Ateşman Okunabilirlik Puanı

Okunabilirlik Puanı: 198.825 – (40.175 x 2,49) – (2.610 x9,75) =73,46

Okunabilirlik düzeyi: Kolay

Bulgular

Ateşman'ın okunabilirlik düzeylerine göre yapılan analizlerin sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Ateşman Formülüne Göre Kitaptaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Ünite No-İsmi	Bölüm No-İsmi	Toplam Cümle	Toplam Kelime	Toplam Hece	A	B	Bölümün Okunabilirlik Sayısı	Bölümün Okunabilirlik Düzeyi	Ünitenin Ortalama Puanı	Ünitenin Ortalama Okunabilirlik Düzeyi
1-Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz	1-Gökyüzündeki Komşumuz: Güneş	9	89	246	2,76	9,89	61,97	Orta	65,32	Orta
	2-Gökyüzündeki Komşumuz: Ay	12	117	291	2,49	9,75	73,46	Kolay		
	3-Dünya'mız ve Gökyüzündeki Komşularımız	15	145	408	2,81	9,67	60,55	Orta		
2-Kuvveti Tanıyalım	1-Kuvvet ve Kuvvetin Ölçülmesi	7	102	335	3,28	14,57	28,85	Çok Zor	47,96	Zor
	2-Kütle ve Ağırlık İlişkisi	8	85	233	2,74	10,63	60,97	Orta		
	3-Sürtünme Kuvveti	8	95	269	2,83	11,88	54,07	Orta		
3-Canlıların Yapısına Yolculuk	1-Hücre ve Organelleri	11	127	357	2,81	11,55	55,76	Orta	50,77	Orta
	2-Destek ve Hareket Sistemi	9	98	304	3,10	10,89	45,78	Zor		
4-Işığın Madde ile Etkileşimi	1-Işığın Yayılması	13	194	553	2,85	14,92	45,36	Zor	52,68	Orta
	2-Madde ve Işık	12	133	363	2,73	11,08	60,25	Orta		
	3-Tam Gölgenin Oluşumu	11	131	376	2,87	11,91	52,43	Orta		

5-Maddenin Doğası	1-Maddenin Tanecikli Yapısı*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2-Isı ve Sıcaklık	17	198	584	2,95	11,65	49,93	Zor		
	3-Maddenin Hal Değişimi	33	349	996	2,85	10,58	56,57	Orta	51,19	Orta
	4-Madde ve Isı	8	97	290	2,99	12,13	47,07	Zor		
6-Yaşamımızdaki Elektrik*	1-Devre Elemanlarının Sembollerle Gösterimi ve Devre Şemaları*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2-Basit Bir Elektrik Devresinde Ampul Parlaklığını Etkileyen Değişkenler*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7-Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm	1-Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm	14	178	496	2,79	12,71	53,69	Orta	53,69	Orta
						Ort:	53,78	Orta		

*Kitabın bu ünitesinde ya da bölümünde Ateşman okunabilirlik analizi için metin yer almamaktadır.

Tablo 1'de yapılan analizlerden hareketle; seçilen metinlerin okunabilirlik sayısının 28,84 ile 73,45 arasında değiştiği ile toplam 15 metin üzerinden hesaplanan ortalama puanın 53,77 çıktığı sonucuna varılmaktadır. Bu sonuçlar fen bilimleri ders kitabındaki inceleme kriterlerini karşılayan konuların ortalama okunabilirlik düzeyinin orta güçlükte olduğuna (50-69), buna karşın bağımsız yapılan inceleme sonuçlarına göre okunabilirlik seviyelerinin dokuz bölümde orta zorlukta, birer bölümde kolay ve çok zor, dördünün ise zor olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde ünite ortalamalarına bakıldığında da "kuvveti tanıyalım" başlıklı ikinci ünitesinin okunabilirlik sayısı zor iken, diğer beşinin orta güçlükte olduğu sonucuna varılmıştır. Bu ikinci ünite "kuvvet ve kuvvetin ölçülmesi" başlıklı birinci bölümünün okunabilirlik sayısı çok zor çıkmıştır.

Çetinkaya-Uzun okunabilirlik düzeylerine göre yapılan analizlerin sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Çetinkaya-Uzun Formülüne Göre Kitaptaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Ünite No-İsmi	Bölüm No-İsmi	Toplam Cümle	Toplam Kelime	Toplam Hece	Ortalama Kelime Uzunluğu (OKU)	Ortalama Cümle Uzunluğu (OCU)	Bölümün Okunabilirlik Puanı	Bölümün Okuma Düzeyi	Ünitenin Ortalama Puanı	Ünitenin Ortalama Okuma Düzeyi
1-Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz	1-Gökyüzündeki Komşumuz: Güneş	9	89	246	2,76	9,89	37,40	Eğitsel Okuma	39,48	Eğitsel Okuma
	2-Gökyüzündeki Komşumuz: Ay	12	117	291	2,49	9,75	44,73	Eğitsel Okuma		
	3-Dünya'mız ve Gökyüzündeki Komşularımız	15	145	408	2,81	9,67	36,32	Eğitsel Okuma		
2-Kuvveti Tanıyalım	1-Kuvvet ve Kuvvetin Ölçülmesi	7	102	335	3,28	14,57	19,33	Yetersiz Okuma	30,10	Yetersiz Okuma
	2-Kütle ve Ağırlık İlişkisi	8	85	233	2,74	10,63	37,28	Eğitsel Okuma		
	3-Sürtünme Kuvveti	8	95	269	2,83	11,88	33,71	Yetersiz Okuma		

3-Canlıların Yapısına Yolculuk	1-Hücre ve Organelleri	11	127	357	2,81	11,55	34,57	Eğitsel Okuma	31,10	Yetersiz Okuma
	2-Destek ve Hareket Sistemi	9	98	304	3,10	10,89	27,64	Yetersiz Okuma		
4-Işığın Madde ile Etkileşimi	1-Işığın Yayılması	13	194	553	2,85	14,92	30,26	Yetersiz Okuma	33,36	
	2-Madde ve Işık	12	133	363	2,73	11,08	37,14	Eğitsel Okuma		Yetersiz Okuma
	3-Tam Gölgenin Oluşumu	11	131	376	2,87	11,91	32,68	Yetersiz Okuma		
5-Maddenin Doğası	1-Maddenin Tanecikli Yapısı*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2-Isı ve Sıcaklık	17	198	584	2,95	11,65	30,87	Yetersiz Okuma	31,51	
	3-Maddenin Hal Değişimi	33	349	996	2,85	10,58	34,40	Yetersiz Okuma		Yetersiz Okuma
	4-Madde ve Isı	8	97	290	2,99	12,13	29,36	Yetersiz Okuma		

6-Yaşamımızdaki Elektrik*	1-Devre Elemanlarının Sembollerle Gösterimi ve Devre Şemaları*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2-Basit Bir Elektrik Devresinde Ampul Parlaklığını Etkileyen Değişkenler*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7-Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm	1-Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm	14	178	496	2,79	12,71	34,07	Yetersiz Okuma	34,07	Yetersiz Okuma
						Ort:	33,26	Yetersiz Okuma		

*Kitabın bu ünitesinde ya da bölümünde Çetinkaya-Uzun okunabilirlik analizi için metin yer almamaktadır.

Tablo 2'de yapılan analizlerden hareketle; seçilen metinlerin okunabilirlik puanlarının 19,32 ile 44,72 arasında değiştiği, ortalamasının 33,31 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuç okunabilirlik düzeyi açısından ilk ünite olan "gökyüzündeki komşularımız ve biz" hariç, diğerlerinin yetersiz okumaya karşılık olduğu görülmektedir. İlk ünitenin okunabilirlik puanı ise eğitsel okumayla uygun çıkmıştır. En düşük okunabilirlik puanı ikinci ünite olan "kuvveti tanıyalım" başlıklı ikinci üniteye aittir. Benzer şekilde konu bazlı olarak en düşük okunabilirlik puanı (19,33) ikinci ünitenin ilk konusu olan "kuvvet ve kuvvetin ölçülmesi" başlıklı birinci bölümüne aittir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kitapların okunabilirliği, yazı tipi, satır aralığı, paragraf uzunluğu ve kelime karmaşıklığı gibi faktörlerle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda okunabilirliğin ölçülmesi için farklı matematiksel formüller geliştirilmiştir. SMOG Endeksi, özellikle akademik ve teknik metinlerde kullanılan, cümledeki çok heceli kelimeleri baz alarak okunabilirlik seviyesini hesaplayan bir yöntemdir. Dale-Chall Okunabilirlik Formülü ise kelime listesini temel alarak metinde kullanılan kelimelerin okur için ne kadar tanıdık olduğunu ölçer. Flesch Okunabilirlik Testi, bir metindeki cümle uzun-

luğu ve kelime içindeki hece sayısını değerlendirerek metnin ne kadar kolay okunabileceğini belirler. Bu teste dayalı olarak ve Türkçe dil yapısına uygun olacak şekilde Ateşman ve Çetinkaya-Uzun tarafından uyarlamalar yapılmıştır. Bu formüller, kitapların hedef kitleye uygunluğunu değerlendirmek ve yazıları daha erişilebilir hale getirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Fen bilimleri ders kitaplarının okunabilirliğinin ölçülmesinde de söz konusu formüllerden yalnızca Ateşman ve Sönmez okunabilirlik formüllerinin uygun olduğu açıklanmıştır (Çakmak ve Çil, 2014). Bu bağlamda Türkçe için en uygun formülün, metin türüne, okuma hedef grubuna ve kullanılacak formülün özelliklerine bağlı olarak değişebileceği açıktır (Konu Kadirhanoğulları ve Özay Köse, 2025). Bu gerekçelerle okunabilirlik formüllerinin disiplin ve hedef kitle bazında geçerlikleri sorgulanmalıdır (Kalyoncu ve Memiş, 2024).

2024 yılı 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi bu çalışmada Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formüllerine göre irdelenmiştir. Bunun sonucunda nicel kriterleri karşılayan toplam 15 yazı üzerinden Ateşman formülleriyle yapılan inceleme sonucunca konuların ortalama okunabilirlik düzeyinin orta güçlükte çıktığı, buna karşın Çetinkaya-Uzun formülleriyle yapılan inceleme sonucunca ise konuların ortalama okunabilirlik sayısının "Yetersiz Okuma Düzeyi" ile uyumlu olduğunu ortaya koymuştur (bkz Tablo 1 ve 2). Konuların ortalamasının alınması incelenen kitaptaki yazıların genel okunabilirliği hakkında kısmi bilgiler verebilir. Ateşman formüllerine göre "kuvveti tanıyalım" başlıklı ikinci ünitesinin okunabilirlik sayısı zor iken, aynı ünitenin okunabilirlik sayısı diğer formüle göre Yetersiz Okuma Düzeyi ile uyumlu çıkmıştır. Kuvvet konusunun öğretimi, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından kritik bir rol oynar. Buna karşın, fizik disipliniyle ilgili kuvvet ve hareket konusu, yalnızca ortaokul değil lise öğrencileri için bile hem kavramsal hem de uygulamalı açıdan zorlayıcı olabilir (Yeltekin-Atar ve Aykutlu, 2024). Kuvvet, doğrudan gözlemlenemeyen soyut bir etkidir. Bu bağlamda soyut konuların yer aldığı bölüm yazılarının öğrencilerin kolayca anlayabileceği şekilde özel olarak yazılması önemli bir ihtiyaçtır.

Her iki formüle göre yapılan inceleme de ikinci ünitenin ilk konusu olan "kuvvet ve kuvvetin ölçülmesi" başlıklı birinci bölümünün puanları en düşük çıkmıştır. Buna karşın Ateşman formüllerine göre 5. sınıf seviyesi için orta güçlükte çıkan bölümlerin diğer formüle göre 8 ve 9. sınıf seviyesiyle uyumlu çıkması tartışılmalıdır. Bu iki formül çıktıları arasındaki fark ikinci formülün geçerliğini tartışmalı hale getirmektedir. Buna benzer bir sonuçla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirlik düzeyinin incelendiği çalışmada da karşılaşılmıştır (Konu Kadirhanoğulları ve Özay Köse, 2025). Bu çalışmada da aynı formüller yapılan inceleme sonucunda tüm konuların okunabilirliği yetersiz okuma ile uyumlu çıkmıştır.

Bu çalışmanın bulgular, yeni yazılan fen bilimleri 5.sınıf ders kitabındaki bölümlerin büyük çoğunluğunun öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanılabileceğini, öğrencilerin fen bilimleri dersine olan ilgisini artırarak Maarif Modeli'nin hedeflerine önemli bir katkı yapabileceğini göstermektedir. Bunun yanında bazı bölümlerde karşılaşılan okunabilirlikle ilişkili sorunlar, ders kitabı yazarları ve yayın aşamasında görevli kişilerin ilerleyen yıllarda okutulacak ders kitaplarını okunabilirlik düzeyi ölçütlerine göre de incelemeleri gerektiğinin değerine açıkça işaret etmektedir.

Kaldı ki ders kitapları öğrenciler tarafından okul içinde ve dışında kullanılan temel kaynaktır (Çepni vd., 2002). Bu nedenle öğrenciler istediklerinde kitabın bölümlerini yardım almaksızın okuyabilmeli ve kolayca anlayabilmelidirler. Bu başarıldığında sahada iyi bilinen fen derslerine karşı öğrenci ilgisiyle ilişkili sorunlar ortadan kaldırılabilir. Bu çalışmada incelenen metinlerin okunabilirliklerinin nicel bir şekilde ve yapısal olarak incelenmesi sınırlılıktır. Buradan hareketle yazıların yapı ve içerik açısından incelenmesinin yanı sıra, öğretmen ve öğrencilerin yansıtmalarına da yer veren kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır.

Kaynakça

Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergis*i, 58, 71-74.

Aygün, M., & Hacıoğlu, Y. (2022). Ortaokul ve lise ders kitaplarında ses konusundaki metinlerin okunabilirliği. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1), 251-280. https://doi.org/10.56423/fbod.1076389

Çakmak, G., ve Çil, E. (2014). 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirlik formülleriyle değerlendirilmesi: Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünite örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 1-26.

Çepni, S., Gökdere, M., ve Küçük, M. (2002). Adaptation of the readability formulas into the Turkish science textbooks. *Energy Education Science and Technology*, 10(1), 49-58.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi (No:265580). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Çetinkaya, G., ve Uzun, L. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper, ve H. Ülper (Ed.) içinde, *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (4 b., s. 141-154). Ankara: Pegem Akademi.

Kalyoncu, R., ve Memiş, M. (2024). Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin karşılaştırılması ve tutarlılık sorgusu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 417-436. https://doi.org/10.16916/aded.1434650

Konu Kadirhanoğulları, M., ve Özay Köse, E. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirlik düzeyi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1401-1421.

MEB. (2024). *Fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mirzaoğlu, V., ve Akın, E. (2015). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 146-155

Sönmez, V. (2017). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri ve bazı araştırmalar* (4 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yeltekin-Atar, B. Ş., ve Aykutlu, I. (2024). Kuvvet ve hareket konusuna yönelik lise öğrencilerinin grafik çizme düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 65-95. https://doi.org/10.9779/pauefd.1202430

Eğitimde Yenilikçi Pedagojik Bir Araç: Dijital Eğitsel Kaçış Odası Oyunları

Zeynep Yılmaz Bodur

Öğretmen, Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi, zynpylmz23@yahoo.com.

ORCİD: 0000-0002-0225-4042

Öz

Günümüzde bireylerden beklenen çok boyutlu okuryazarlık becerileri arasında yer alan sürdürülebilirlik okuryazarlığı, öğrencilerin çevresel sorunları kavrayarak çözüm geliştirebilmesini hedeflemektedir. Bu nedenle, küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi güncel tehditlerin eğitimle ele alınması önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ortaokul tüm seviyelerde Fen bilimleri dersi "Sürdürülebilir Yaşam" temalarına uygun dijital eğitsel kaçış odası (DEKO) oyunlarının tasarlanması ve etkinlik örneği olarak sunulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışma, öğretim etkinliği önerisi geliştirmeye yönelik olarak desenlenmiş doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında, "Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm", "Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim" ile "Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri" temalarına yönelik üç farklı DEKO oyunu geliştirilmiştir. Tasarlanan oyunlar, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliği becerilerini geliştirmeye yönelik etkileşimli dijital içerikler olarak sunulmuştur. Bu çalışma, sürdürülebilirlik odaklı yenilikçi öğretim uygulamalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sürdürülebilirlik, iklim değişikliği, oyunlaştırma, dijital kaçış odası.*

An Innovative Pedagogical Tool in Education: Digital Educational Escape Room Games

Abstract

Among the multidimensional literacy skills expected from individuals today, sustainability literacy aims to enable students to comprehend environmental problems and develop solutions. Therefore, it is essential to address current threats such as global warming and climate change through education. In this context, the aim of this study is to design digital educational escape room (DEER) games aligned with the "Sustainable Life" themes of the middle school Science course within the framework of the Türkiye Century Education Model and to present them as activity examples. As part of the study, three different DEER games were developed based on the themes "Sustainable Life and Recycling", "Sustainable Life and Interaction", and "Sustainable Life and Matter Cycles". The designed games are presented as interactive digital content aimed at improving students' problem-solving, critical thinking, and collaboration skills. This study seeks to contribute to innovative teaching practices focused on sustainability.

Keywords: *Türkiye Century Education Model, sustainability, climate change, gamification, digital escape room.*

Giriş

Geleneksel anlamının ötesine geçen okuryazarlık, günümüzde bireylerin karmaşık toplumsal gerçekleri anlayabilme ve bu doğrultuda sorunlara çözüm üretebilme becerilerini kapsayan geniş bir yetkinlik alanı olarak önem kazanmaktadır (Karabacak ve Sezgin, 2019). Bu beceri seti, bireylerin topluma aktif bir şekilde katılımını sağlayarak fark yaratmalarına olanak tanır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu gerekliliği dikkate alarak öğrencilerin bilgiye dayalı değil, beceri temelli bir yaklaşımla yetişmesini hedeflemekte ve çok boyutlu okuryazarlık becerilerini eğitim sürecinin merkezine yerleştirmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Çok boyutlu okuryazarlık anlayışının önemli bir parçası olan sürdürülebilirlik okuryazarlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öne çıkan becerilerden biridir. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı, bireylerin çevresel, ekonomik ve sosyal sistemlerin nasıl çalıştığını anlaması, bu sistemlerdeki sorunları fark edebilmesi ve sürdürülebilir çözümler geliştirme becerisine sahip olmasıdır (Özdemir, 2023). Bu kapsamda öğrencilerin, sürdürülebilir ve sürdürülebilir olmayan sistemleri ayırt edebilmeleri ve sürdürülebilir olmayan sistemlere yönelik problemleri fark etmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2024). Nitekim günümüzde etkisini giderek artıran küresel ısınma ve iklim değişikliği, insan eliyle oluşturulan sürdürülemez sistemlerin en belirgin sonuçları arasında yer almaktadır (Akın, 2006).

İklim değişikliği ve sürdürülebilirlik arasındaki etkileşim nedeniyle, Birleşmiş Milletler iklim değişikliğini sürdürülebilir kalkınmaya yönelik en büyük tehdit olarak ilan ederken (Birleşmiş Milletler, 2022), Dünya Ekonomik Forumu (2017) bunu "dünyamız için büyük bir varoluşsal tehdit" olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle tüm dünyada bireylerin küresel ısınmanın etkisini anlamalarını ve harekete geçmelerini sağlayacak eğitimler verilmelidir (Duran, 2023). Bu sayede öğrencilerin iklim değişikliğiyle mücadele etmeleri ve bu duruma uyum sağlamaları sağlanabilir (Damar, 2023). Ülkemiz Paris İklim Antlaşması'nı onayladıktan sonra, Millî Eğitim Bakanlığı da bu sürece destek vermek amacıyla 2022 yılında 'İklim Eylem Planı'nı yayımlamıştır. Bu plan ile öğrencilerin, iklim değişikliğinin neden olduğu sorunlara karşı hazırlıklı, sorumluluk sahibi ve yenilikçi çözümler üretebilen bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2022).

İklim eylem planında eğitimin, bireylerin iklim krizinin etkilerini anlamalarına ve bu sorunları çözmek için gerekli bilgi, beceri ve değerlerle donanmalarını sağlamada en önemli faktör olduğuna dikkat çekilmiştir. Plan kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel amacının iklim sisteminin temel ilkelerini anlayan, iklim hakkında bilimsel olarak güvenilir bilgiyi nasıl değerlendireceğini bilen, iklim değişikliğinin etkilerini en aza indirebilecek, bilinçli kararlar alabilecek ve sürdürülebilir toplumların oluşmasına yardımcı olacak şekilde hareket edecek, çevresel tutum ve davranışları gelişmiş duyarlı bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmiştir (MEB, 2022). Bu noktada belirtilen bu hedeflere ulaşmada, yenilikçi öğretim yöntemleri arasında öne çıkan dijital oyunlar ve oyunlaştırma teknikleri önemli bir potansiyel taşımaktadır.

Günümüzde dijital oyunların ve oyunlaştırma tekniklerinin öğrenciler üzerinde eğitim ve sosyal bilinç oluşturma açısından güçlü bir araç olduğu kabul edilmektedir. Özellikle iklim değişikliği gibi küresel sorunlara yönelik farkındalık oluşturmak ve çözüm yollarını benimsetmek amacıyla

bu yöntemlerden etkili bir şekilde faydalanılabilir. TÜİK'in (2024) araştırmasına göre, çocukların günde ortalama 2 saat ve daha fazla süre oyun oynayarak geçirdiği göz önüne alındığında, bu süre, eğlenceli ve eğitici içeriklerle zenginleştirilmiş oyunlarla öğrenmeye dönüştürülebilir. Bu bağlamda, iklim değişikliği konusunu ele alan dijital oyunlar ve oyunlaştırılmış etkinlikler, gençlerin bu konuda bilgi edinmelerini sağlarken aynı zamanda çözüm odaklı düşünmelerine katkıda bulunabilir. Oyun oynama kültürüne sahip bireylerin, oyunların sağladığı motivasyon ve etkileşimle çevre sorunlarına daha duyarlı hâle geleceği ve olumlu davranışlar sergileyeceği öngörülmektedir. Dünyada ve ülkemizde iklim değişikliği farkındalığı konusunda yapılan çalışmalarda yenilikçi eğitim yaklaşımlarından olan oyunlaştırmadan faydalanıldığı ve olumlu sonuçlar alındığı anlaşılmaktadır (Kılıç vd., 2024; Rajanen ve Rajanen, 2019). Ancak yurt dışında özellikle iklim değişikliği ve çevre eğitimlerinde sıklıkla kullanılan fiziksel ve dijital eğitsel kaçış odası oyunlarından ülkemizde henüz yeteri kadar faydalanılmamaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan ortaokul Fen Bilimleri dersi "Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm", "Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim", "Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri" temalarının öğrenme çıktılarına uygun dijital içerik geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 3 farklı kaçış odası oyunu tasarlanması ve etkinlik önerisi olarak sunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, öğretim etkinliği önerisi geliştirmeye yönelik olarak desenlenmiş nitel bir araştırmadır. Bu doğrultuda çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılan konu ile ilgili bilgi içeren yazılı kaynakların incelenerek araştırma sorusunun çözümüne katkı sağlayacak verilerin toplanmasını amaçlayan bir yöntemdir (Karagöz ve Bardakçı, 2020; Sığrı, 2018). Bu nedenle, araştırma kapsamında ilgili alanyazın taranmış, yenilenen öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları incelenmiştir. Ayrıca alanyazında önerilen öğretim yöntem ve teknikleri ile daha önce geliştirilmiş etkinlik örnekleri değerlendirilerek özgün bir öğretim etkinliği önerisi tasarlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada bir uygulama süreci yürütülmemiştir. Bu bağlamda çalışmanın kapsamı, önerilen etkinlik tasarımıyla sınırlı tutulmuş; etkinliğin etkililiğine ilişkin deneysel ya da uygulamalı bir inceleme gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ortaokul Fen Bilimleri dersi öğrenme çıktılarına uygun dijital eğitsel kaçış odası (DEKO) oyunları geliştirilmiştir. Oyunların tasarım süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir: literatür taraması, öğrenme çıktılarının belirlenmesi ve dijital içerik geliştirme.

İlk aşamada, iklim değişikliği, sürdürülebilirlik ve biyomimikri konularında ulusal ve uluslararası alanyazın incelenmiştir. Bu bağlamda özellikle oyun temelli öğrenme, oyunlaştırma ve eğitsel kaçış odası uygulamaları üzerine yapılan güncel çalışmalar analiz edilmiştir. Eğitsel kaçış oyunları, genellikle ilgi çekici bir senaryo veya tema çerçevesinde, kazandırılmak istenen konunun probleme dayalı öğrenme yoluyla aktarılmasını amaçlayan bir yöntemdir. Bu oyunlarda oyuncular, şifreleri çözmek, ipuçlarını bulmak ve "odadan kaçmak" için gerekli bilgileri toplar ve kendilerine verilen görevi tamamlamaya çalışırlar. DEKO oyunlarının, ilgi çekici ve tematik

deneyimler aracılığıyla öğrencilerin problem çözme, ekip çalışması ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini desteklediği görülmektedir (Makri vd., 2021; Manojlovic, 2022; Quariachi ve Wim, 2020).

İkinci aşamada, ortaokul düzeyine uygun olarak "Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm", "Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim" ve "Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri" temalarına ilişkin öğrenme çıktıları belirlenmiştir. Bu aşamada öğrenme çıktıları ve oyun içerisinde yer alacak soru ve oyunlar belirlenirken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri dersi öğretim programı kursu alan iki öğretmenin görüşü alınmıştır. Ayrıca bir Türkçe öğretmeni tarafından oyunların dil ve anlatım açısından uygunluğu incelenmiştir. Temalara uygun olarak, problem temelli öğrenmeye dayalı, senaryo destekli ve dijital araçlarla etkileşimli içerikler geliştirilmiştir.

Son aşamada, üç farklı DEKO oyunu dijital platformlar kullanılarak tasarlanmıştır. Oyunlar, öğrencilerin belirli bir süre içerisinde ipuçlarını çözerek görevleri tamamlamalarını hedefleyen, katılımcı ve işbirlikli öğrenme ortamları oluşturacak şekilde yapılandırılmıştır. Tasarlanan oyunların içerikleri, ilgili temalara dair bilgi ve becerilerin pekiştirilmesini sağlayacak şekilde planlanmıştır. Bu aşamada oyunların öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyine uygunluğu konusunda bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeninden görüş alınmıştır.

Bulgular

İklim Değişikliğinden Kaçış

3 bölümden oluşan oyunda amaç iklim değişikliği nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili bilgi vermek, temel kavramlar ile tanıştırmaktır. Her bir bölüme öğrencilerin 3 şifre toplaması gerekmektedir. Oyunun içeriği ile ilgili bilgi tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

İklim Değişikliğinden Kaçış

Tema	Öğrenme Çıktısı	Bölüm	Görev Örnekleri	Amaç	Şifreler
SÜRDÜRÜLEBİLİR YAŞAM VE MADDE DÖNGÜLERİ	FB.8.7.2.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışabilme FB.8.7.2.4. Ülkemizdeki küresel iklim değişikliğinin sebep olduğu bir probleme yönelik çözüm önerisi sunabilme	1. Bölüm (Laboratuvar)	- Temel kavramları tanımlarla eşleştirme (karbon nötr, sera gazı vb.) - TRT haber kesiti izleme ve 1.5-2 derece hedefleriyle ilgili soru - TEMA dergisinden iklim değişikliği sonuçlarını okuma-soruları yanıtlama	İlgili temel kavramlar, neden ve sonuçları	- 1760: Sanayi Devrimi - 2 derece: Geri dönülemez sıcaklık artışı
		2. Bölüm (Coğrafya Sınıfı)	- İklim değişikliğine neden olan ve etkilenen ülkeleri eşleştirme oyunu - TEMA video izleme ve sorulara cevap - Günlük tercihlerin karbon salınımı açısından gruplandırılması	Karbon salınımı, fosil yakıtlar	- Küresel - Isınma - Engellenebilir
		3. Bölüm (Okul Bahçesi)	- TEMA "Farkında mıyız?" videosu-sorular - Doğru/yanlış oyunu ile tarım üzerindeki etkiler - Nesli tükenme tehlikesi altındaki hayvanlarla eşleştirme oyunu	Biyoçeşitlilik üzerindeki etkisi	- Hedef - 1.5 - Derece

Fotoğraf *1*

Oyundan Bazı Örnekler

Doğadan İlhamla: Kaçış Başlasın!

4 bölümden oluşan oyunun amacı iklim değişikliğinin nasıl önlenebileceği ve doğaya uyumlu çözüm önerileri ile ilgili bilinçlendirmektir. Oyuncular biyomimikrinin farklı bir yönünü temsil eden dört "Doğa Jetonu" (Enerji, Su, Uyum ve Malzeme) toplamaya çalışır. Oyunun içeriği ile ilgili bilgi tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Doğadan İlhamla: Kaçış Başlasın

Tema	Öğrenme Çıktıları	Bölüm	Görev Yeri	Amaç	Görev Örnekleri	Şifreler
SÜRDÜRÜLEBİLİR YAŞAM VE ETKİLEŞİM	FB.6.7.1.1. Biyolojik çeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgulayabilme	**1.**	Amazon Ormanları	Doğadan ilham alan enerji kullanımı	- Morpho kelebeğinin ışığı yansıtan kanatlarının teknolojik yansıması - Biyomimikri örneklerini bulmacalarla keşfetme	**2021:** *Türkiye Paris İklim Anlaşması'na taraf oldu*
	FB.6.7.2.1. Isınma amaçlı yakıt kullanımının insan ve çevre üzerine etkilerini tartışabilme FB.6.7.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre problemine ilişkin çözüm üretebilme	**2.**	*Namib Çölü*	*Suyun verimli kullanımı*	- Çöl canlılarının su toplama mekanizmaları - Doğadan ilham alan sürdürülebilir çözümler	**1.5 derece hedefi**
		3.	*Everest Dağı*	*Zorlu koşullara uyumlu malzeme üretimini*	- Kar leoparının kürkünden ilham alınarak geliştirilen ürünler	**2030:** *Küresel iklim hedefi*
		4.	*Mercan Resifleri*	*Karbon salınımı ve doğanın karbon tutma kapasitesi*	- Mercanların karbon depolaması ile ilgili doğru/ yanlış oyunu	**1896:** *fosil yakıtlara ilk kez dikkat çekildi*

Fotoğraf 2

Oyundan Bazı Örnekler

Doğa İçin Bir Şans: Sıfır Atık Görevi

3 bölümden oluşan oyunda temel amaç, sıfır atık, plastik ayak izi ve karbon ayak izine dikkat çekmek ve nasıl doğaya uyumlu yaşayabileceğimizle ilgili farkındalık oluşturmaktır. Birinci bölümde oyuncular sıfır artık ve geri döşümle ilgili soruları cevaplandırırlar. İkinci bölümde ise plastik kirliliği, 7. kıta ve plastiksiz yaşamla ilgili sorular ile karşılaşırlar. Son bölümde karbon ayak izini artıran tercihlerimiz ve bununla ilgili neler yapabileceğimizle ilgili görevleri yerine getirirler. Oyunun içeriği ile ilgili bilgi tablo 3'te gösterilmektedir.

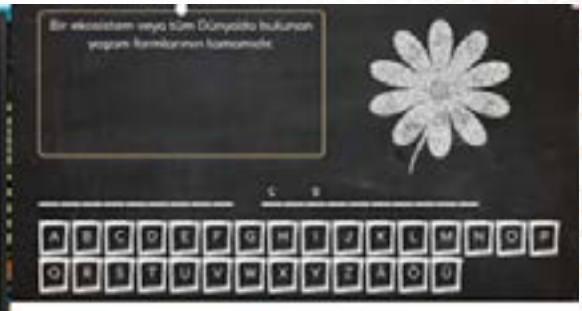
Tablo 3

Doğa İçin Bir Şans: Sıfır Atık Görevi

Tema	Öğrenme Çıktıları	Bölüm	Konu	Amaç	Görev Örnekleri	Şifre
SÜRDÜRÜLEBİLİR YAŞAM VE GERİ DÖNÜŞÜM	FB.5.7.1.1. Evsel atıklarda geri dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen maddeleri sınıflandırabilme FB.5.7.1.2. Kaynakların etkili kullanımı konusunda geri dönüşümün önemli olduğuna yönelik bilimsel çıkarımda bulunabilme FB.7.7.2.1. Kaynakların tasarruflu kullanımının önemini sorgulayabilme.	**1. Bölüm**	Sıfır Atık ve Geri Dönüşüm	Sıfır atık, geri dönüşüm farkındalığı	• Geri dönüşüm kutuları eşleştirme • 5D kuralını sıralama • Geri dönüştürülemeyen atıkları belirleme	**Şifre 2017**: *Sıfır Atık Kampanyası Başlatıldı*
		2. Bölüm	*Plastik Kirliliği ve 7. Kıta*	*Plastik ayak izi farkındalığı*	*• Plastik atık oranı hakkında tahmin* *• 7. Kıta'nın büyüklüğü* *• Plastik ayak izi ile ilgili eşleştirme ve yorumlama*	**Şifre 2019:** *Plastik Poşet Kullanımı Sınırlandırıldı*
		3. Bölüm	*Karbon Ayak İzi*	*Karbon ayak izini azaltan bireysel tercihler*	*• Karbon ayak izine neden olan davranışları ayırt etme* *• Profil analizleri yaparak ayak izi karşılaştırmaları*	**Şifre:** *"Sürdürülebilir Tüketim Mümkün"*
		Final	*Sürdürülebilir Yaşam Manifestosu*	*Bireysel taahhütle oyunun sonlandırılması*		

Fotoğraf 3

Oyundan Bazı Örnekler



Sonuç ve Öneriler

Çalışmada geliştirilen üç dijital kaçış odası oyunu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan sürdürülebilir yaşam ve geri dönüşüm, etkileşim, madde döngüleri temalarının öğrenme çıktıları doğrultusunda özgün ve etkileşimli içerikler sunmuştur. Oyun temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik farkındalıklarını artırırken problem çözme, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Araştırmalar, dijital kaçış odası oyunlarının sürdürülebilirlik kavramlarını somutlaştırmada ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. Lai ve Yang (2024) çevresel sürdürülebilirlik eğitiminde dijital kaçış odası oyunlarını kullanmışlar ve deney grubu öğrencilerinin çevre bilgi düzeylerinde kontrol grubuna göre artış olduğunu gözlemlemiştir. Ouariachi ve Wim (2020) iklim değişikliği eğitimlerinde dijital kaçış odası oyunlarını kullanan 17 araştırmayı incelemiş ve kaçış odası oyunlarının öğrencilerin bilgilerini artırma, motivasyonlarını yükseltme ve tutum değişikliğini teşvik etmede etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada, Repetto ve arkadaşları (2024) 12-18 yaş aralığında ki 411 öğrencinin iklim değişikliği öz yeterliğini artırmak için dijital kaçış odası tasarlamış ve oyunların etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçları tasarlanan oyunların öğrencilerin iklim değişikliği öz yeterliliğini artırdığını göstermektedir. Dijital kaçış odaları ile ilgili yapılan çalışmaları inceleyen Makri ve arkadaşları (2021) ise kaçış odası oyunlarının öğrencilerin öğrenme istekliliğini artırmada etkili bir öğretim aracı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yenilikçi ve bütüncül eğitim anlayışına uygun olarak, disiplinler arası yaklaşımları içeren dijital oyun tabanlı uygulamaların ders içeriklerine entegre edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, bu tür uygulamaların öğretmen eğitimi süreçlerinde de yer alması, modelin hedeflediği çevre bilincine sahip, aktif ve sorumlu bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Akın, G. (2006). Küresel ısınma, nedenleri ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 29-43.

Birleşmiş Milletler Kalınma Programı (UNDP). (2022). *Goal 13: Climate action*. https://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/sustainable-development-goals/goal-13-climate-action.html.

Damar, A. (2023). Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi İçin Geliştirilen Etkinliklerin Uygulama Süreci. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 105-129.

Duran, M. (2023). Erken çocukluk eğitiminde iklim değişikliği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(32), 100-114. https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1132048.

Karabacak, Z. İ., ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi, 1*(488), 319-343.

Karagöz, Y. ve Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme.* Nobel.

Kılıç, T. B., Doğan, E., ve Fidan, M. (2024). 'Matematiklim'dijital etkileşimli öğretim materyalinin iklim eylemi farkındalığına etkisi. *Bilim Armonisi, 7*(2), 38-45.

Lai Y., ve Yang J. (2024, November). Exploring the Impact of Incorporating Digital Escape Room on Learners' Performance and Motivation in Environmental Sustainability Education. In *International Conference on Computers in Education.*

Makri, A., Vlachopoulos, D., ve Martina, R. A. (2021). Digital escape rooms as innovative pedagogical tools in education: A systematic literature review. *Sustainability*, 13(8), 1-29.

Manojlovic, H. (2022). Escape room as a teaching method. *Opus et Educatio, 9*(2).178-188.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *İklim Değişikliği Eylem Planı.* https://merkezisgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/29171316_Milli_EYitim_BakanlYYY_Yklim_DeYiYikliYi_Eylem_PlanY.pdf.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortakmetni. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf

Özdemir, O. (2023). Sürdürülebilirliğe geçiş: ekolojik zekâ ve sürdürülebilir okuryazarlıkla yaşam tarzını dönüştürmek. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (66), 213-233. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1052544.

Quariachi, T., ve Wim, E. J. (2020). Escape rooms as tools for climate change education: an exploration of initiatives. *Environmental Education Research, 26*(8), 1193-1206.

Rajanen, D. ve Rajanen, M. (2019, April). Climate change gamification: A literature review. *In GamiFIN* (pp. 253-264).

Repetto, M., Bianco Prevot, A., Brizio, A., Boldi, A., Talarico, M., Stanchi, S., ... ve Acquadro Maran, D. (2024). Digital Escape Rooms: A Resource for Environmental Education. *Sustainability*, 16(19), 1-12.

Sığrı, Ü. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Beta

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması.*

https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024

Maarif Modeli Çerçevesinde Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yenilikçi Yaklaşımlar

Murat KARAKURT

Şube Müdürü, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Unvan, mukara04@gmail.com

Öz

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin özel gereksinimli bireyler ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere sunduğu eğitim olanaklarını incelemektedir. Araştırmanın amacı, modelin kapsayıcı eğitim uygulamaları çerçevesinde eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen yönlerini ortaya koymak ve bu bağlamda yenilikçi yaklaşımları vurgulamaktır. Bu amaçla, eylem araştırması yöntemi kullanılarak, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan 30 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada 1-5 Likert tipi anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve öğretmen yansıtma günlükleri gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Ayrıca Maarif Modeli'nin özel eğitim politikalarıyla ilişkisi literatür taramasıyla incelenmiş ve modelin teorik temelleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, Maarif Modeli'nin çoklu okuryazarlık becerileri, uyarlanabilir öğrenme materyalleri ve teknoloji destekli öğretim yaklaşımlarıyla özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecine katılımını artırdığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu, modelin esnek ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerini desteklediğini, bu sayede öğrencilerin derse aktif katılımının ve öğrenme motivasyonunun yükseldiğini ifade etmiştir. Ayrıca aile-okul iş birliğinin güçlenmesi, öğrenci takibinin daha sistematik hale gelmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde dijital araçların etkili kullanımı da öne çıkan diğer bulgulardandır. Sonuç olarak, Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitim anlayışını güçlendirdiği, özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecine daha etkin katılımlarını sağladığı ve öğretmenlerin bu süreçte daha donanımlı hale geldiği görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitimlerinin artırılması, dijital öğrenme materyallerinin yaygınlaştırılması, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin desteklenmesi ve aile katılımının teşvik edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Maarif Model, kapsayıcı eğitim, gereksinimli bireyler*

Innovative Approaches for Students with Special Needs within the Framework of the Maarif Model

Abstract

This study examines the educational opportunities provided by the Turkey Century Maarif Model for individuals with special needs and students with learning difficulties. The purpose of the research is to highlight the aspects of the model that support educational equity within the framework of inclusive education practices and to emphasize innovative approaches in this context. For this purpose, data were collected using an action research method from 30 teachers working with students with special needs. Various data collection tools were employed in the study, including a 1-5 Likert-type questionnaire, semi-structured interviews, classroom observations, and teacher reflection journals. Additionally, the relationship between

the Maarif Model and special education policies was examined through a literature review, and the theoretical foundations of the model were evaluated. The findings indicate that the Maarif Model enhances the participation of individuals with special needs in the educational process through multiple literacy skills, adaptable learning materials, and technology supported teaching approaches. The majority of participating teachers reported that the model supports flexible and individualized teaching strategies, which in turn increase students' active engagement in lessons and their motivation to learn. Furthermore, strengthening family school collaboration, making student monitoring more systematic, and the effective use of digital tools in teachers' professional development emerged as other significant findings. In conclusion, the Maarif Model is seen to reinforce the understanding of inclusive education, facilitate more effective participation of individuals with special needs in the educational process, and better equip teachers for this process. Accordingly, it is recommended to increase teacher training, expand the use of digital learning materials, support differentiated instructional strategies, and encourage family involvement.

Keywords: *Maarif Model, Inclusive education, Individuals with special needs*

Giriş

Günümüzde eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, tüm bireylerin öğrenme süreçlerine aktif ve eşit şekilde katılımını sağlayarak potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilecekleri kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmaktır. Özellikle 21. yüzyılın değişen toplumsal, teknolojik ve pedagojik dinamikleri doğrultusunda, yalnızca fiziksel erişimi değil; aynı zamanda pedagojik, dijital ve sosyal eşitliği gözeten yaklaşımlar eğitim politikalarının merkezine yerleşmiştir (UNESCO, 2020). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilere-özellikle de özel gereksinimli bireylere, dil, kültür veya sosyoekonomik engelleri olanlara-öğrenme sürecinde adil fırsatlar sunmayı amaçlayan çok boyutlu bir yaklaşımdır.

Türkiye'de eğitim politikaları son yıllarda bu evrensel eğilimlerle uyumlu olarak yeniden şekillendirilmekte, özellikle bireysel farklılıkları esas alan modeller üzerinde durulmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında tanıtılan ve bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kültürel gelişimlerini çok yönlü olarak desteklemeyi amaçlayan yeni nesil bir eğitim yaklaşımıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bu modelde, öğrencilerin farklı öğrenme stilleri, ilgi alanları ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak eğitim süreçlerinin esnek ve bireyselleştirilmiş bir yapıda tasarlanması hedeflenmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ve özel gereksinimli bireyler için uyarlanabilir dijital materyaller, farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ve etkileşimli öğrenme ortamları gibi araçlar ön plana çıkmaktadır.

Kapsayıcı eğitim yalnızca öğrencilerin aynı fiziksel mekânda bir araya gelmesiyle sınırlı olmayıp, öğretim yöntemlerinin, öğrenme materyallerinin ve değerlendirme biçimlerinin de farklı bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını gerekli kılmaktadır. Örneğin, görme engelli bir öğrencinin ders materyallerine Braille alfabesiyle veya sesli kitaplarla erişebilmesi, ya da dikkat eksikliği olan bir öğrencinin dijital uygulamalarla desteklenerek dikkat süresinin artırılması, kapsayıcı eğitimin somut örneklerindendir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hem teorik düzeyde kapsayıcı eğitim farkındalıklarına hem de uygulama becerilerine sahip olması büyük önem taşımaktadır.

Uluslararası raporlar; kapsayıcı eğitimin sadece özel gereksinimli öğrencilerin değil tüm öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (OECD, 2021). Ayrıca kapsayıcı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu, farklı öğrenen profilleriyle çalışmanın öğretmenlerin yaratıcılığını ve esnekliğini artırdığı da birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Florian & Black-Hawkins, 2011). Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair bilgi, tutum ve becerilerinin analiz edilmesini önemli kılmaktadır.

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu çerçevede öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin algı ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin modelin sunduğu kapsayıcı ilkeleri nasıl değerlendirdiği, bu ilkeleri sınıf ortamına ne ölçüde yansıttıkları ve karşılaştıkları güçlükler çalışmanın temel odak noktalarını oluşturmaktadır. Elde edilen bulguların, hem politika yapıcılar hem de uygulayıcılar için yol gösterici nitelikte öneriler sunması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmada kullanılan yöntem ve süreçler detaylı olarak açıklanmaktadır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu ve örneklem yapısı, veri toplama araçları ile verilerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ele alınmıştır. Ayrıca, toplanan verilerin analiz süreci açıklanarak, araştırmanın bilimsel temelleri ve yöntemsel bütünlüğü ortaya konmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, özel gereksinimli bireyler ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu eğitim olanaklarını incelemek amacıyla eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulamada karşılaşılan sorunların belirlenmesi, çözüm yollarının geliştirilmesi ve sürecin sürekli iyileştirilmesi için katılımcıların aktif olarak sürece dahil edildiği bir araştırma yaklaşımıdır. Bu bağlamda, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algıları, ihtiyaçları ve uygulamaları derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzincan ilinde çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan ve özel gereksinimli öğrencilerle doğrudan çalışan 30 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin deneyim düzeyleri, branşları ve hizmet süreleri çeşitlilik göstermektedir; bu durum farklı perspektiflerin ortaya konmasına olanak sağlamıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde çoklu veri toplama araçları kullanılmıştır. İlk olarak, katılımcıların kapsayıcı eğitim konusundaki algılarını ve uygulamalarını niceliksel olarak değerlendirmek amacıyla 1-5 Likert tipi anket uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini ve

yansıtıcı düşüncelerini derinlemesine anlamak için öğretmen yansıtma günlükleri temin edilmiştir. Bunlara ek olarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, böylece öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili görüş ve önerileri niteliksel olarak detaylandırılmıştır. Veri toplama araçları, araştırma amaçları doğrultusunda özel olarak hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak son hâline getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik düzeyini artırmak amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Veri toplama araçları hazırlanırken alan uzmanlarından görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Anket ve görüşme sorularının açık ve anlaşılır olması için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılığı ölçmek amacıyla anket maddeleri üzerinden Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve örnek veri setine göre $\alpha = 0{,}86$ olarak bulunmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıların ifadelerinin tam ve doğru şekilde kaydedilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, verilerin analizinde bağımsız iki araştırmacı tarafından içerik analizi yapılmış, ortaya çıkan temalar üzerinde mutabakata varılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan niceliksel veriler betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Anket sonuçlarının frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğretmen yansıtma günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme metinleri, tekrar eden temalar ve kavramlar doğrultusunda kodlanmış, bu temalar araştırma soruları ışığında yorumlanmıştır. Böylece, Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitime katkısı öğretmen deneyimleri temelinde bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen veriler detaylı bir şekilde sunulmaktadır. Niceliksel ve nitel veriler analiz edilerek, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik algıları, deneyimleri ve gözlemleri ortaya konmuştur. Bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanarak, özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilen yenilikçi yaklaşımlar ve uygulamalara ışık tutmaktadır.

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Kapsayıcı Eğitime Katkısına Yönelik Algıları

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitime yönelik sunduğu fırsatlar ve potansiyel katkılar hakkındaki algıları incelenmiştir. Katılımcıların modelin özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliği sağlama kapasitesine ilişkin değerlendirmeleri, anket verileri doğrultusunda nicel olarak analiz edilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Maarif Modeli'nin Kapsayıcı Eğitime Katkısına Yönelik Algı Düzeyleri

Değerlendirme Düzeyi	Katılımcı Sayısı (n)
Çok Yüksek	11
Yüksek	11
Orta	5
Düşük	2
Çok Düşük	1
Toplam	30

Kapsayıcı Uygulamalara Yönelik Tutum Puanları

Bu bölümde, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik tutumları değerlendirilmiştir. Özellikle öğrenme ortamlarının farklılaştırılması ve dijital materyal kullanımına ilişkin maddelere verdikleri puanlar analiz edilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Kapsayıcı Uygulamalara Yönelik Algıları

Uygulama Alanı	Ortalama Puan (1-5)	Standart Sapma (±)
Öğrenme ortamlarının farklılaştırılması	4.3	±0.5
Uyarlanabilir dijital materyal kullanımı	4.1	±0.7
Genel Ortalama	4.2	±0.6

Anket verilerine göre, öğretmenler kapsayıcı uygulamalar konusunda genel olarak olumlu tutum sergilemiştir. Özellikle öğrenme ortamlarının farklılaştırılması, modelin sahada karşılık bulduğunu göstermektedir.

Görüşme Verilerinden Elde Edilen Temalar

Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler tematik analiz yoluyla sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin modelin kapsayıcı yapısına ilişkin değerlendirmeleri ile uygulamada karşılaşılan güçlü ve zayıf yönler ortaya konmuştur.

Tablo 3

Görüşme Sonuçları

Tema	Vurgulanan Görüşler
Teorik Uyum	Modelin kapsayıcı eğitime açık bir yapı sunduğu
Uygulama Sorunları	Altyapı eksiklikleri ve öğretmen yeterlikleri
Dijital Araç Kullanımı	Öğretmenlerin büyük kısmı yetersizlik hissetmektedir
Aile-Okul İş Birliği	Yetersiz ve zayıf ilişkiler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitime uygun bir vizyon sunduğu ancak uygulamada bazı yapısal ve bireysel eksikliklerin olduğu dile getirilmiştir. Özellikle dijital araç kullanımı ve aile-okul iş birliği zayıf alanlar olarak öne çıkmıştır.

Öğretmen Yansıtma Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin yansıtma günlüklerinden elde edilen veriler doğrultusunda, sınıf içi uygulamalarda kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını ne ölçüde benimsedikleri ve karşılaştıkları zorluklar analiz edilmiştir. Özellikle bireyselleştirilmiş öğretim ve dijital araç kullanımı öne çıkan temalar olmuştur.

Tablo 4

Yansıtma Günlükleri Veri Sonuçları

İncelenen Kriter	n
Bireyselleştirilmiş öğretim uygulayan	18
Dijital araç kullanımında kendini yetersiz hisseden	17
Aile-okul iş birliğini yetersiz bulan	21

Öğretmen yansıtma günlükleri, bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerinin yaygınlaştığını ancak teknolojik yeterlikler ve aile iş birliklerinde gelişim alanları bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, uygulamadaki zorlukların öğretmen deneyimlerine de yansıdığını ortaya koymaktadır.

Genel Değerlendirme: Maarif Modeli ve Kapsayıcı Eğitim Uyumu

Bu bölümde, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile kapsayıcı eğitim ilkeleri arasındaki ilişkiye dair genel değerlendirmeleri sunulmuştur. Modelin kapsayıcı yapıya uygunluğu ve uygulamada karşılaşılan ihtiyaçlar bütüncül olarak ele alınmıştır.

Tablo 5

Genel Değerlendirme Sonuçları

Değerlendirme Kategorisi	n
Model ile kapsayıcı eğitim ilkeleri arasında uyum gören	22
Uygulamada gelişim ihtiyacı olduğunu belirten	24

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu modelin kapsayıcı eğitim ilkeleriyle uyumlu olduğunu belirtmiştir. Ancak bu uyumun sahaya yansıması için öğretmen eğitimi, dijital materyal desteği ve yönetimsel koordinasyonun güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitim açısından önemli potansiyeller taşıdığını göstermektedir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine aktif katılımını desteklemek amacıyla modelin sunduğu çoklu okuryazarlık becerileri, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve dijital destekli öğrenme fırsatları, öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Bu sonuçlar, ulusal ve uluslararası literatürde yer alan kapsayıcı eğitim ilkeleriyle paralellik göstermektedir. Örneğin, UNESCO (2020) raporunda dijitalleşmenin ve bireyselleştirilmiş öğretimin kapsayıcı eğitimdeki önemi vurgulanmakta ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu unsurları odak noktasına alması önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin modelin yenilikçi uygulamalarını sınıf ortamına etkin biçimde entegre etmede karşılaştıkları yapısal ve donanımsal eksiklikler dikkat çekicidir. Özellikle dijital altyapı yetersizlikleri ve mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı, kapsayıcı eğitimin tam anlamıyla uygulanmasını engellemektedir. Bu durum, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerinin artırılması ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerle etkili iletişim kurabilmek için öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stratejileri konusunda donanımlı olması gerekmektedir.

Sonuç

Araştırma sonuçları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitim anlayışını güçlendiren ve özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine daha etkin katılımlarını sağlayan güçlü bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Model, öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kapsayıcı eğitim ilkeleriyle uyumlu bulunmuş; çoklu okuryazarlık, uyarlanabilir öğrenme materyalleri ve teknoloji destekli öğretim yaklaşımları gibi yenilikçi unsurların özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Ancak, modelin pratikteki uygulanabilirliğini etkileyen bazı eksiklikler, kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi için aşılması gereken önemli engeller olarak ortaya çıkmıştır. Aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi, okul temelli liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi ve eğitim yöneticilerinin öğretmenlere sağladığı maddi-manevi destek, modelin başarısını artıracak kritik faktörler arasında yer almaktadır. Özel gereksinimli bireylerin öğrenme süreçlerine uygun, erişilebilir ve uyarlanabilir dijital materyallerin geliştirilmesi ve öğretmenlerin bu materyalleri etkili kullanabilmesi için rehberlerin oluşturulması gerekmektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli, özel gereksinimli bireylerle etkili iletişim ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri konusunda kapasite geliştirilmelidir. Erişilebilir, uyarlanabilir ve kapsayıcı dijital öğrenme materyalleri hazırlanarak tüm öğretmenlerin kullanımına sunulmalı; bu materyallerin nasıl kullanılacağına dair detaylı rehberler oluşturulmalıdır. Okul-aile iş birliğini güçlendiren seminerler, rehberlik faaliyetleri ve ortak projeler hayata geçirilmeli; ailelerin özel gereksinimli bireylerin eğitimindeki aktif rolü desteklenmelidir. İl ve ilçe düzeyindeki eğitim yöneticileri, öğretmenlere maddi ve manevi destek sağlamalı, okul temelli liderlik anlayışı teşvik edilerek modelin sahadaki etkisi artırılmalıdır. Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitimle ilgili ilkeleri, müfredat programlarına net ve uygulanabilir biçimde entegre edilmeli; öğretim programları kapsayıcılık doğrultusunda güncellenmelidir.

Kaynakça

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları. https://mufredat.meb.gov.tr/

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all – Global education monitoring report 2020*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. baskı). Nobel Yayıncılık.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında React Modeli ile Hücre Öğretimine Yönelik Mikroskop Tasarım Temelli STEM Uygulaması

Çağrı AVAN[1], Kamil DOĞANAYI[2]

1. Dr., Kastamonu Ölçme Değerlendirme Merkezi, cagriavan@gmail.com. ORCİD: 0000-0002-4068-7631

2. Dr., Kastamonu Şehit Mehmet Yılmaz İmam Hatip Ortaokulu, kamildoganay_37@hotmail.com. ORCİD: 0000-0001-5027-4163

Özet

Bu çalışma, fen bilimleri dersinde soyut hücre kavramını somutlaştırmak ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla React Modeli temel alınarak yapılandırılmış bir STEM etkinliğidir. Etkinlikte, 5. sınıf öğrencilerinden bitki ve hayvan hücrelerini gözlemlemeye yönelik işlevsel bir mikroskop modeli tasarlamaları istenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla yürütülen araştırma, 22 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Süreçte öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, mühendislik tasarım sürecine katılımı ve kavramsal anlamaları değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin mikroskop tasarımında aktif rol aldıklarını, hücre yapısını daha iyi kavradıklarını ve işbirliği içinde yaratıcı çözümler üretebildiklerini göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı ilk sınıf düzeyinde yürütülen bu çalışma, STEM etkinliklerinin React Modeli ile bütünleştirilmesinin öğrenme derinliğini artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *STEM, React modeli, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, mikroskop tasarımı, tasarım temelli öğrenme.*

Microscope Design Based STEM Application for Cell Education with React Model in the Context of Türkiye Century Education Model

Abstract

This study is a STEM activity structured based on the React Model in order to concretize the abstract concept of cells in science class and to develop scientific thinking skills. In the activity, 5th grade students were asked to design a functional microscope model to observe plant and animal cells. The research, which was conducted with a case study from qualitative research designs, was carried out with 22 students. In the process, the students' scientific process skills, participation in the engineering design process and conceptual understanding were evaluated. The findings show that the students took an active role in microscope design, better understood the cell structure and were able to produce creative solutions in collaboration. This study, which was conducted at the first grade level where the Turkey Century Maarif Model was applied, reveals that the integration of STEM activities with the React Model is effective in increasing the depth of learning.

Keywords: *STEM, React model, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, microscope design, design-based learning.*

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin bilgiye erişimlerinin ötesinde bilgiyi üretme, dönüştürme ve toplumsal yaşama uyarlama becerilerini önceleyen bir paradigma değişimini temsil etmektedir (MEB, 2023). Bu model, öğrencilerin sadece kavramsal öğrenmeyi değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini disiplinler arası bir yaklaşımla geliştirmelerini hedeflemektedir. STEM uygulamalarının React Modeli ile bütünleştiği bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü "etkin öğrenen" öğrenci profiline doğrudan katkı sunan bir öğrenme deneyimi sunulmuştur. Böylece öğrenciler hem bilimsel süreçleri deneyimleyerek öğrenmiş hem de mühendislik tasarımı temelli üretim süreçlerinde aktif rol alarak öğrenmenin öznesi hâline gelmiştir (Avan vd., 2024).

STEM eğitiminde kullanılan öğretim modelleri, bu yaklaşımın öğrencilerde hedeflediği becerilerin gelişimini doğrudan etkileyen pedagojik araçlardır. Bu noktada React Modeli, hem STEM disiplinlerini bütüncül biçimde içermesi hem de öğrencilere süreç odaklı öğrenme fırsatları sunması açısından dikkat çeken bir öğretim modelidir. Literatüre baktığımızda, React Modeli'nin STEM etkinliklerinde etkili biçimde kullanılabildiği ve öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, problem çözme yetenekleri ile yaratıcı düşünme kapasitelerini artırdığı ortaya konmuştur (Kutluca, 2024; Köngül & Yıldırım, 2021; Tatlı & Bilir, 2021). Özellikle mühendislik tasarım süreçlerini içeren React tabanlı STEM uygulamalarının, öğrencilerin hem kavramsal bilgilerini hem de uygulamalı becerilerini geliştirdiği birçok çalışmada rapor edilmiştir (Ulutaş vd., 2023).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin bilgiye erişimlerinin ötesinde bilgiyi üretme, dönüştürme ve toplumsal yaşama uyarlama becerilerini önceleyen bir paradigma değişimini temsil etmektedir (MEB, 2023). Bu model, öğrencilerin sadece kavramsal öğrenmeyi değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini disiplinler arası bir yaklaşımla geliştirmelerini hedeflemektedir. STEM uygulamalarının React Modeli ile bütünleştiği bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü "etkin öğrenen" öğrenci profiline doğrudan katkı sunan bir öğrenme deneyimi sunulmuştur. Bu bağlamda etkinlik, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilk kez uygulandığı sınıf düzeyi olan beşinci sınıflarda gerçekleştirilmiş olup, modelin öğrenme kazanımlarına katkısını örnekleyen öncü bir uygulama niteliği taşımaktadır.

Yirmi birinci yüzyılın toplumsal, teknolojik ve ekonomik dönüşümleri; bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, dijitalleşme ve yapay zekâ gibi yeni paradigmaların ortaya çıkışıyla birlikte, bireylerin sahip olması gereken beceri setlerini de köklü biçimde değiştirmiştir. Bu değişim, eğitim sistemlerinde sadece bilgi aktarımına değil, bilginin işlenmesine, dönüştürülmesine ve yenilikçi ürünlere dönüştürülmesine odaklanan öğretim yaklaşımlarına olan ihtiyacı artırmıştır. Özellikle fen bilimleri eğitimi bağlamında, öğrencilerin ezberci değil sorgulayıcı, üretken, disiplinler arası düşünebilen ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmeleri, çağın gerekliliklerinden biri haline gelmiştir (Trilling & Fadel, 2009; OECD, 2018).

Bu noktada STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi, dört ana disiplini bir araya getirerek öğrencilerin hem bireysel hem de kolektif üretim süreçlerine katılımlarını artırmayı ve üst düzey bilişsel beceriler geliştirmelerini amaçlamaktadır (Bybee, 2010; Çakır & Yalçın,

2021; Kelley & Knowles, 2016). STEM yaklaşımı, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, bilgiyi kullanarak yaratıcı çözümler üretmelerini ve bu süreçte mühendislik bakış açısıyla düşünmelerini teşvik etmektedir (Çorlu vd., 2014). Ancak STEM yalnızca bir içerik yapısı değil, aynı zamanda pedagojik bir tasarım anlayışı da gerektirir. Bu bağlamda; öğrencilerin öğrenmelerini yapılandırmalarına olanak tanıyan, öğrenme sürecini somut ürünlerle destekleyen ve öğrenme motivasyonunu artıran öğretim modellerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kaya & Avan, 2020; Yüzbaşıoğlu vd., 2020).

Bu gereksinime yanıt olarak geliştirilen React Modeli, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, üretime dayalı ve üç aşamalı bir yapı sunmaktadır: Research (Araştırma), Engineering (Tasarım) ve Presentation (Sunum). React Modeli, yaparak öğrenmeyi teşvik eden ve öğrencilerin öğrenme sürecini yönetmelerine olanak sağlayan yapılandırmacı bir modeldir (Barak & Zadok, 2009). Modelin ilk aşamasında öğrenciler problem durumunu analiz eder ve konuyla ilgili bilgi toplar; ikinci aşamada bu bilgiler doğrultusunda özgün bir ürün tasarlar; üçüncü aşamada ise ortaya çıkardıkları ürünleri akranlarıyla paylaşarak öğrenme sürecini tamamlar. Bu modelin en temel avantajı, sadece çıktıya değil sürece odaklanması, öğrenmenin görünür kılınmasını sağlaması ve öğrencilerin düşünme becerilerini derinleştirmesidir.

Bu çalışma, öğrencilerin fen bilimleri dersi kapsamında yer alan ve kavramsal olarak soyut yapısı nedeniyle öğrenilmesinde güçlük yaşanan "hücre" konusunu, STEM yaklaşımı ve React Modeli ile bütünleştirerek öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen etkinlikte, öğrencilerin bitki ve hayvan hücrelerini gözlemleyebilecekleri bir mikroskop modeli tasarlamaları hedeflenmiştir. Süreç boyunca öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, mühendislik tasarım sürecine katılımlarını ve kavramsal anlamalarını gözlemlemeye yönelik veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu bağlamda çalışma, aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Öğrenciler React Modeli'ne dayalı bir STEM etkinliği sürecinde hangi bilimsel süreç ve tasarım becerilerini sergilemektedir?
2. Öğrencilerin mikroskop tasarımı yoluyla hücre yapılarını kavrama düzeyleri nasıldır?
3. React Modeli'nin üç aşamalı yapısı öğrenme sürecine ne tür katkılar sağlamaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Durum çalışmaları, belirli bir olay, süreç ya da olgunun derinlemesine incelenmesini sağlayan bir yaklaşım olup, eğitim uygulamalarının doğal bağlamında anlaşılmasına katkı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada amaç, öğrencilerin React Modeli'ne dayalı olarak gerçekleştirilen mikroskop tasarımı etkinliği sürecindeki deneyimlerini, öğrenme çıktılarıyla birlikte detaylı bir biçimde analiz etmektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören 22 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Beşinci sınıf öğrencilerinin seçilmesindeki en önemli neden Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin ilk uygulandığı basamak olmasıdır. Katılımcılar,

2024–2025 eğitim öğretim yılı içerisinde fen bilimleri dersi kapsamında yürütülen STEM etkinliğine gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda, daha önce STEM etkinliklerine katılım sağlamamış ve mikroskop konusuna dair ön bilgi düzeyleri benzer olan öğrenciler tercih edilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, React Modeli'nin üç temel aşaması doğrultusunda planlanmıştır:

Research (Araştırma) Aşaması: Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde mikroskobun yapısı, ışığın kırılması, büyütme prensipleri ve hücre yapısı hakkında bilgi toplamışlardır. Hücre zarı, çekirdek, sitoplazma, koful ve kloroplast gibi yapılar ile mikroskobun temel parçaları (mercek, ışık kaynağı, tüp vb.) hakkında kavramsal farkındalık geliştirilmiştir.

Engineering (Tasarım) Aşaması: Öğrenciler gruplar halinde çalışarak geri dönüştürülebilir materyaller kullanmak suretiyle mikroskop tasarlamışlardır. Süreç boyunca fikir üretme, prototip oluşturma, test etme ve iyileştirme adımları uygulanmıştır. Tasarımlarının işlevselliğini test etmek için farklı büyütme kaynakları (büyüteç, su damlası vb.) denenmiştir.

Presentation (Sunum) Aşaması: Öğrenciler tasarladıkları mikroskopları sınıf arkadaşlarına sunmuş; posterler hazırlamış ve yapılarını açıklamışlardır. Akran değerlendirme formları ve gözlem notları aracılığıyla sunum süreci nitel olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde üç temel kaynak kullanılmıştır:

- Öğrenci çalışma kâğıtları
- Uygulama sürecine ait öğretmen gözlem formları
- Uygulama sonunda yapılan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğrencilerin yanıtları ve etkinlik ürünleri, önceden belirlenmiş temalara göre (bilimsel süreç becerileri, kavramsal anlama, yaratıcı problem çözme ve iş birliği) kodlanarak analiz edilmiştir. Sürecin güvenirliğini artırmak amacıyla iki alan uzmanından oluşan bağımsız bir değerlendirme grubu ile kodlar karşılaştırılmış ve %90 üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin doldurduğu çalışma kâğıtlarında yer alan sorular doğrultusunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle tematik olarak sunulmuştur. Bulgular; kavramsal anlama, tasarım süreci, ürün değerlendirme ve iş birliği temaları çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Kavramsal Anlama ve Araştırma Aşaması

Öğrencilere "Bitki ve hayvan hücrelerini nasıl gözlemleyebiliriz?", "Hangi malzemelerle basit bir mikroskop tasarımı yapılabilir?" ve "Mikroskobun hangi temel özelliklere sahip olması gerekir?" gibi sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu mikroskobun ışığı kırma ve büyütme işlevlerini doğru biçimde ifade edebilmiş; bazı öğrenciler ise mikroskobun yalnızca 'büyüten bir araç' olduğunu belirterek yüzeysel bir kavrayış sergilemiştir.

Ö5: "Hayvan hücresini gözle göremem, ama mikroskop yaparsam büyütebilirim. Işık ve büyüteç lazım."

Ö2: "Büyüteç tek başına yeterli değil, ışık da olmalı. Işığı yukarıdan verince daha net görünüyor."

Ö9: "Cam parça ve su damlası kullanırsak büyütme etkisi olur diye düşündüm."

Bazı öğrenciler ışık kaynağının mikroskop için neden gerekli olduğunu sorgulamış ve tasarımlarında bu ihtiyacı gidermek üzere çeşitli çözümler üretmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca bilgi alma değil, aynı zamanda bilgiyi analiz etme ve yorumlama düzeyinde bir kavrayış geliştirdiklerini göstermektedir.

Tasarım Süreci ve Malzeme Seçimi

"Tasarımda nelere dikkat ettiniz?", "Hangi malzemeleri seçtiniz ve neden?", "Tasarımda karşılaştığınız sorunlar nelerdi ve bunları nasıl çözdünüz?" gibi sorulara verilen yanıtlar, öğrencilerin yaratıcı problem çözme ve mühendislik süreçlerini nasıl yönettiklerini ortaya koymaktadır. Malzeme seçimi konusunda öğrenciler çoğunlukla şeffaf kapaklar, plastik tüpler, büyüteçler ve ışık kaynağı olarak telefon feneri tercih etmişlerdir. Malzeme seçimlerinin hem işlevsellik hem de ulaşılabilirlik bakımından yapıldığı görülmüştür.

Ö15: "Kapak şeffaf diye içini görebiliriz diye düşündük. Su damlası kullandık, büyüttü."

Ö3: "Telefonun ışığını alta koyduk. Ama çok parlak oldu, peçeteyle kapattık."

Ö6: "Işık yukarıdan geldiğinde yansıma oluyordu. Kartonla gölgelik yaptık."

Bazı öğrenciler merceğin sabitlenmesinde zorluk yaşadıklarını, yapıştırıcı ve bantla bunu çözdüklerini ifade etmişlerdir. Bu tür açıklamalar, öğrencilerin tasarım sürecinde yalnızca ürün ortaya koymadıklarını, aynı zamanda test etme ve yeniden düzenleme adımlarını da içeren bir mühendislik döngüsünü doğal biçimde uyguladıklarını göstermektedir.

Ürün Değerlendirme ve Gözleme Dayalı Sonuçlar

Öğrenciler "Yaptığınız modelden ne tür sonuçlar çıkardınız?" ve "Bitki ve hayvan hücrelerinin benzer ve farklı yönleri nelerdir?" soruları üzerinden mikroskop tasarımlarının işlevselliğini sorgulamış ve hücre yapıları üzerine çıkarımlarda bulunmuşlardır. Hücre çizimlerini karşılaştırmalı

tablolarla ifade eden öğrencilerin çoğu, "bitki hücresinde kloroplast ve hücre duvarı olduğunu" belirtmiş; bazıları ise hayvan hücresinde sadece "çekirdek olduğunu" yazmıştır.

Ö16: "Bitki hücresi dikdörtgene benziyor, hayvan hücresi yuvarlak. Bitki hücresinde yeşil renkli şeyler vardı, onlar kloroplast galiba."

Ö1: "Hayvan hücresinin içinde boşluk yoktu, bitki hücresi daha dolu gibi görünüyordu."

Ö4: "Gerçek hücre görmedik ama kitapta gördüğümüz gibi olduğunu hayal ettik."

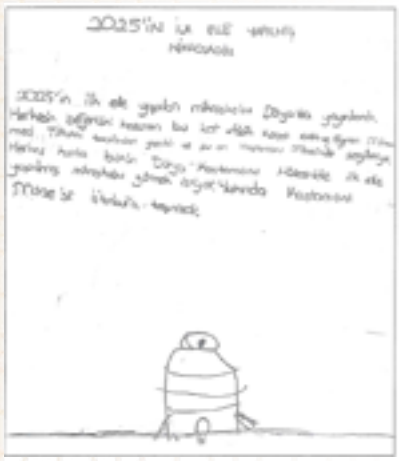
Öğrencilerin ürettikleri ürünlere ait örnek görseller aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1
Öğrenciler Tarafından Hazırlanan Mikroskop Tasarım Örnekler

Mikroskop tasarımları incelendiğinde tasarımların birbirine benzedikleri görülmektedir. Bu süreçte öğrencilerin ilk tasarladıkları ile ürünleri arasında farklılıklar olduğu ve tasarımların birbirine benzediği görülmektedir. Burada ürün geliştirme sürecinin düşünceleri gerçek dünya ürünlerine doğru değişime yönelttiği görülmektedir. Burada akran öğrenmesinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Gruplar tarafından oluşturulan afişler incelendiğinde ise grupların farklı noktalara odaklandıkları görülmektedir. Bazı gruplar tasarımı vurgularken bazıları içeriğe odaklanmaktadırlar.

Şekil 2
Öğrenciler Tarafından Hazırlanan Afişler



Bu tür yorumlar, öğrencilerin gözlem becerilerinin gelişmekte olduğunu, mikroskop modellerinden elde ettikleri sınırlı verilerle bile kavramsal farkındalıklarını artırabildiklerini göstermektedir. Ayrıca bazı öğrenciler, hücreleri gerçek anlamda gözlemleyemediklerini ama yapısal farkları tahmin ettiklerini belirterek, modellerin öğrenmeye aracılık eden simülasyon işlevini benimsediklerini ortaya koymuşlardır.

İş Birliği, Roller ve Öz Değerlendirme

"Grubunuzdaki arkadaşlarınızın rollerini anlatınız" ve "Modeli tanıtan afişi yapınız" gibi sorular, öğrencilerin iş birliği düzeylerini ve öğrenme sürecine ilişkin öznel değerlendirmelerini yansıtmaktadır. Öğrenciler genellikle "birlikte karar verdik", "arkadaşım çizdi, ben yapıştırdım", "görevleri bölüştük" gibi ifadeler kullanmışlardır. Bazı gruplarda ise "herkes aynı anda her şeyi yapmak istediği için zorlandık" gibi ifadelerle çatışma yönetimi problemleri de gözlemlenmiştir.

Ö1: "Her şeyi birlikte planladık, herkes fikrini söyledi."

Ö7: "Ben merceği tuttum, diğer arkadaşım modeli çizdi."

Ö12: "Bazı arkadaşlar sadece izledi, bu beni biraz üzdü."

Ayrıca birçok öğrenci etkinlik sürecine ilişkin duygularını da paylaşmıştır. Örneğin bir öğrenci, "Daha önce hiç böyle bir şey tasarlamamıştım, kendi yaptığım şeyle öğrenmek çok güzeldi." diyerek öğrenme sürecinin motivasyon artırıcı etkisini dile getirmiştir. Bir başka öğrenci ise, "Sunum yaparken heyecanlandım ama kendi modelimizi anlatmak çok gurur vericiydi." ifadesini kullanmıştır.

Genel olarak, öğrencilerin etkinlik sürecine aktif katılım gösterdikleri, düşüncelerini ürünlerine yansıttıkları, bilimsel ve tasarımsal süreçleri uygulama yoluyla deneyimledikleri ve sürecin sonunda hem bireysel hem de grup düzeyinde kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, STEM yaklaşımı ve React Modeli'nin bütünleştirilerek uygulandığı mikroskop tasarımı etkinliğinin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine, bilimsel süreç becerilerine, yaratıcı problem çözme yeteneklerine ve iş birliği temelli çalışma alışkanlıklarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öncelikle, öğrencilerin mikroskop yapımına yönelik bilgi düzeylerinin etkinlik öncesinde sınırlı olduğu; ancak React Modeli'nin "araştırma" aşamasında gerçekleştirilen kavramsal tartışmalar ve yapılandırılmış sorgulama süreci ile bu kavrayışlarının derinleştiği görülmüştür. Öğrenciler mikroskobun ışık kırılması, büyütme prensibi ve gözlem yapma işlevini kavramsal düzeyde anlamlandırabilmişlerdir. Bu durum, STEM içeriklerinin yalnızca teknik bilgi değil, anlamlı öğrenme fırsatları sunduğuna işaret etmektedir (Hmelo-Silver, 2004).

İkinci olarak, öğrencilerin tasarım sürecinde karşılaştıkları sorunlara karşı çözüm üretme, malzeme seçme ve prototip geliştirme gibi mühendislik becerilerini işlevsel biçimde kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı çözümler üretme sürecinde deneme-yanılma yapmaları, tasarımı test etmeleri ve geliştirmeleri, mühendislik tasarım döngüsünün doğal biçimde işlediğini göstermektedir. Bu bulgu, literatürde STEM uygulamalarının öğrencilere gerçek yaşam problemlerini çözme olanağı sunduğunu belirten çalışmaları desteklemektedir (Ulutaş vd., 2023).

Üçüncü olarak, mikroskop modelleri aracılığıyla gerçekleştirilen hücre gözlemleri, öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmasına katkı sağlamıştır. Bitki ve hayvan hücreleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların tablolarla ifade edilmesi ve öğrenci yorumlarının özgünlüğü, öğrenmenin sadece ezberle sınırlı kalmadığını, yapılandırılmış gözlemle pekiştirildiğini göstermektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin doğrudan gözlem yapamasa da modeller aracılığıyla hücre yapısını hayal ettiklerini belirtmeleri, öğrenme sürecine aktif katıldıklarının göstergesidir.

Son olarak, grup içi etkileşimler, görev paylaşımı ve sunum aşamaları öğrencilerin sosyal öğrenme deneyimlerini artırmıştır. Özellikle afiş hazırlama ve model sunumu gibi faaliyetlerin, öğrencilerin özgüvenini geliştirdiği ve öğrenme sürecini daha anlamlı kıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, bu etkinlik Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı ilk kademedeki öğrenci grubu ile gerçekleştirilmiş olması bakımından özel bir konuma sahiptir. Öğrencilerin etkinlik sürecine aktif katılım göstermeleri, öğrenme çıktılarında çeşitlilik üretmeleri ve deneyimlerini sözlü ve yazılı biçimlerde ifade edebilmeleri, modelin "öğrenen özne" anlayışına uygunluğu açısından dikkate değerdir. Bu durum, beşinci sınıf düzeyinde öğrenme ortamlarının daha üretken, disiplinler arası ve öğrenci merkezli yapılandırılabileceğini göstermekte; yeni öğretim programlarının uygulamadaki karşılıklarını örneklendirmesi açısından önemli bir açılım sunmaktadır. Bu sonuçlar, React Modeli'nin "presentation" aşamasının öğrenmeyi paylaşma ve yapılandırma açısından önemli bir aşama olduğunu vurgulamaktadır (Barak & Zadok, 2009).

Genel olarak değerlendirildiğinde, React Modeli ile yapılandırılmış STEM etkinliklerinin, öğrencilerin disiplinler arası düşünme, tasarım temelli problem çözme ve yaratıcı üretim becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğu söylenebilir. Bu sonuç, benzer içeriklerle yürütülecek

öğretim uygulamaları ve öğretmen eğitim programları için yol gösterici niteliktedir. Bunun yanında elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü bilişsel ve duyuşsal hedeflerle örtüşmektedir. Modelin öne çıkardığı yaratıcı, eleştirel düşünebilen ve üretken bireylerin yetiştirilmesine yönelik amaçlarla uyumlu olarak, bu çalışmada öğrencilerin özgün çözümler üretmeleri, grup çalışmalarıyla iş birliği yapmaları ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeleri sağlanmıştır. Özellikle React Modeli'nin sistematik üç aşamalı yapısı, öğrencilerin hem sürece hem ürüne odaklanmalarını mümkün kılmış; bu da Türkiye Yüzyılı'nın hedeflediği "yeni nesil öğrenme ekosistemleri"nin uygulanabilirliğini göstermiştir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, fen öğretiminde süreç odaklı ve yapılandırılmış yaklaşımların daha yaygın kullanılması gerektiği önerilmektedir. Özellikle React Modeli gibi öğretim modellerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemede etkili olduğu görülmüştür. Tasarım temelli STEM etkinliklerinin, soyut kavramların somutlaştırılmasında önemli bir araç olduğu düşünülmekte; bu nedenle öğretmen eğitiminde bu tür etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, sadece öğrenci ürünlerine değil, öğrenme süreçlerine de odaklanan değerlendirme araçlarının (gözlem formları, öz değerlendirme gibi) kullanılması önerilmektedir. React Modeli'nin farklı yaş grupları ve konu alanlarındaki etkililiği ise gelecekteki araştırmalarla incelenmelidir. Son olarak, geleneksel başarı ölçütlerinin ötesine geçen, süreç odaklı ve çok boyutlu değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilmesi, etkili öğretim tasarımı açısından önemli görülmektedir. Bu öneriler, öğretmen ve araştırmacılara React Modeli temelli STEM uygulamaları konusunda yol gösterici niteliktedir.

Kaynakça

Avan, Ç., Açıköz, S., & Aydınlı, B.(2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen Fen Bilimleri öğretim programı hakkındaki öğretmen farkındalıklarının incelenmesi. 4. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu.

Barak, M., & Zadok, Y. (2009). Robotics projects and learning concepts in science, technology and problem solving. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(3), 289–307.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35.

Çakır, Z., & Yalçın, S. A. (2021). The investigation of the effect of Montessori approach-based STEM Activities on the problem-solving skills of pre-service preschool teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, *14*(2), 93-119.

Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74–85.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.

Kaya, G., & Avan, Ç. (2020). An Inquiry-Based Science Activity: Floating-Sinking-Staying between the Surface and Bottom. *Journal of Inquiry Based Activities*, *10*(2), 112-126.

Köngül, Ö., & Yıldırım, M. (2021). Effects of STEM applications on the scientific process skills and performance of secondary school students: STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve performanslarına etkisi . *Journal of Human Sciences*, 18(2), 159–184. https://doi.org/10.14687/jhs.v18i2.6066

Kutluca, E. (2024). Fen Bilimleri Öğretiminde React Stratejisi. *Eğitim & Bilim 2024:* İlköğretim *ve Ortaöğretimde Fen Bilimleri Eğitimi*, 73.

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-11.

MEB. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretim Programları ve Materyal Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.

OECD. (2018). *The future of education and skills*: *Education 2030*. OECD Publishing.

Tatlı, A., & Bilir, V. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine React Stratejisinin Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 120-144.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills*: *Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Ulutaş, M. A., Elmas, R., Karakaya, F., & Yılmaz, M. (2023). Türkiye'de Yapılan STEM Eğitimi Yaklaşımı Çalışmalarının Mühendislik Tasarım Süreci Uygulamaları Bağlamında İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 1111-1130.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüzbaşıoğlu, M. K., Doğanay, K., & Avan, Ç. (2020). Science, engineering and entrepreneurship applications: designing a lighting tool for reducing the light pollution and students' views. Online Science Education Journal, 5(2), 60-72.

EKLER

Ek:

Mikroskop Tasarımı Etkinliği

Araştırma aşaması

Bitki ve hayvan hücrelerini nasıl gözlemleyebiliriz?

Hangi malzemelerle basit bir mikroskop tasarımı yapılabilir?

Bitki ve hayvan hücrelerinin özelliklerini gözlemleyebilmek için mikroskobun hangi temel özelliklere sahip olması gerekir?

Tasarlama aşaması

Tasarımda nelere dikkat ettiniz? Hangi malzemeleri seçtiniz? Neden? Yapmış olduğunuz modelden ve elde ettiğiniz verilerden ne tür sonuçlar çıkardınız?	Tasarımınızı çiziniz.

Hücre Türü	Benzer Özellikler	Farklı Özellikler
Bitki Hücresi		
Hayvan Hücresi		

Modeli tanıtan afişinizi bu bölüme yapınız.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Kapsayıcı Ölçme ve Değerlendirme Perspektifinden Analizi

Süleyman TEMUR

Doktora Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, Sosyal Bilgiler, temursuleyman19@gmail.com, ORCİD: 0000-0002-5203-6553

Öz

Eğitim sistemlerinin temel işlevlerinden biri, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Bu temel amaca ulaşmada ölçme ve değerlendirme süreçleri merkezi bir role sahiptir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın odak noktasını, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBDÖP) kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri perspektifinden analizi oluşturmaktadır. Nitel araştırma deseni kapsamında, veri toplama aracı olarak SBDÖP dokümanı seçilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, 2024 yılında yayımlanan SBDÖP'de, "SBDÖP'nin Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları", "SBDÖP'nin Uygulanmasına İlişkin Esaslar", "Programlar Arası Bileşenler", "Öğrenme Kanıtları", "Öğrenme-Öğretme Yaşantıları" ve "Farklılaştırma" başlıkları altında kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilke ve uygulamalarına yer verildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni" (TYMMÖPOM) çerçevesinde revize edilen SBDÖP'nin, TYMMÖPOM'nin genel eğitim felsefesine ve özellikle de kapsayıcı ölçme ve değerlendirme anlayışına uygunluk gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda gelecek çalışmalar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal bilgiler dersi öğretim programı, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme, farklılaştırma*

Analysis of the Social Studies Curriculum from an Inclusive Assessment and Evaluation Perspective

Abstract

One of the fundamental functions of education systems is to contribute to the cognitive, affective, and psychomotor development of individuals. Measurement and evaluation processes play a central role in achieving this basic objective. In this context, the focus of the current research is the analysis of the 2024 Social Studies Curriculum (SSC) from the perspective of inclusive measurement and evaluation principles. Within the scope of the qualitative research design, the SSC document was selected as the data collection tool, and the obtained data were analyzed using content analysis. As a result of the research, the findings reveal that the SSC published in 2024 includes inclusive measurement and evaluation principles and practices under the headings of "Basic Approach and Specific Objectives of the SSC", "Principles Regarding the Implementation of the SSC", "Inter-Program Components", "Learning Evidence", "Learning-Teaching Experiences", and "Differentiation". In this context, it can be said that the SSC, revised within the framework of the "Türkiye Century Education Model

Curriculum Common Text" (TCEMCCT), is consistent with the general educational philosophy of the TCEMCCT and especially with its understanding of inclusive measurement and evaluation. In line with these findings, various suggestions have been made for future studies.

Keywords: *Türkiye Century Education Model, social studies curriculum, inclusive assessment and evaluation, differentiation*

Giriş

Türkiye eğitim sisteminin güncel gereksinimlere cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılması ve uyarlanması, kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni" (TYMMÖPOM) adı altında öğretim programlarında bir revizyon gerçekleştirilmiştir (MEB, 2024a). TYMMÖPOM doğrultusunda yapılan öğretim programı yenileme çalışmaları; değişen küresel koşullara uyum, 21. yüzyıl becerileri, çok yönlü ve erdemli bireyler, öğrenme odaklı değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim, esnek öğrenme ortamları, dijital yetkinlik, fırsat eşitliği, küresel rekabette başarı ve adil bir eğitim sistemi gibi temel gerekçelere dayanmaktadır (Temur, 2025). Söz konusu gerekçelerin önemli bir kısmı, TYMMÖPOM'nin temelini oluşturan kapsayıcı eğitim prensibine işaret etmektedir (Efe, 2024). Nitekim kapsayıcı eğitim anlayışı, bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının önemsenmesini, eşitlikçi ve adil bir eğitim için esnek öğrenme ortamlarının dizayn edilmesini, fırsat eşitliği ve farklılaştırılmış öğretimin sağlanmasını amaçlamaktadır (Ainscow, 2020; Sakız, 2024). Kapsayıcı bir eğitim anlayışının tesis edilebilmesi ise ancak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da kapsayıcı nitelikte olmasıyla olanaklıdır (Gülay ve Altun, 2022). Zira kapsayıcı ölçme ve değerlendirme, tüm öğrencilerin performans, öğrenme ve gelişim düzeylerine dair kapsamlı ve ayrım gözetmeyen verilerin toplanması ve bu veriler doğrultusunda eğitsel ve öğretimsel kararların alınması süreçlerini ifade etmektedir (Davidova, 2024; Kartini ve Aprilia, 2022). Bu bağlamda, mevcut araştırmanın odak noktasını, TYMMÖPOM çerçevesinde revize edilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBDÖP) kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri perspektifinden analizi oluşturmaktadır. Bu çerçevede, araştırmada aşağıdaki alt probleme yanıt aranmaktadır:

- SBDÖP içerisinde kapsayıcı ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri, tanımları ve alt boyutlarına ilişkin hangi kavramsal çerçeve ve ifadeler yer almaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, SBDÖP'deki kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini derinlemesine analiz etmek amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, karmaşık problemleri doğal ortamlarında, yorumlayıcı ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak anlamlandırmaya odaklanır (Klenke, 2016). 2024 SBDÖP'nin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme boyutunun mevcut eğitim sistemi içerisindeki yerini, potansiyel etkilerini ve çıkarımlarını çok boyutlu bir perspektiften ele alma ihtiyacı bu metodolojik tercihin temelini oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, ilgili programın mevcut durumu hakkında kapsamlı ve ayrıntılı bir analiz sunarak, konuya ilişkin derinlemesine ve bağlamsal bir kavrayışa ulaşmayı hedeflemektedir.

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın birincil veri kaynağını, 2024 yılında yayımlanan "SBDÖP" oluşturmaktadır. Dokümanın künyesi aşağıda sunulmuştur:

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar). MEB Yayınları.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen veriler içerik analizi metoduyla detaylı bir şekilde incelenmiştir. Veri analiz sürecinde, Temur (2025, s. 24-25) tarafından kapsayıcı ölçme ve değerlendirmenin temel ilkelerini ve alt boyutlarını tanımlamak amacıyla geliştirilen kavramsal çerçeve referans alınmıştır.

Analiz, bu kavramsal çerçevenin sunduğu yedi temel ilke doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu ilkeler, her öğrencinin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme gereksinimlerini karşılamayı ve potansiyelini maksimize etmeyi hedefler. Elde edilen bulgular, bu ilkelerin her biri altında detaylandırılarak sunulmuştur:

1. Bireysel farklılıklara yönelik ölçme ve değerlendirme yaklaşımı
2. Geri bildirim sunulması ve şeffaf ölçme-değerlendirme süreci
3. Çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı
4. İş birliği
5. Öğrencilerin sürece dâhil edilmesi
6. Öğretmen desteği
7. Dijital teknolojilerin kullanımı

Bu yapılandırma, bulguların tematik bir sınıflandırma ile sunulmasına olanak tanıyarak, okuyucunun analiz mantığını daha kolay kavramasına katkıda bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmada, 2024 SBDÖP'nin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, ilgili ifadelerle birlikte aşağıdaki tablolarda detaylı olarak sunulmuştur.

1. SBDÖP'nin Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları

SBDÖP'de yer alan "SBDÖP'nin Temel Yaklaşımları ve Özel Amaçları" ile kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri arasındaki ilişki, tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1

SBDÖP'nin Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçlarına İlişkin Bulgular

Kapsayıcı Ölçme ve Değerlendirme İlkesi	SBDÖP'nin İlgili Yönleri
Bireysel Farklılıklara Yönelik Ölçme ve Değerlendirme	Programın, öğrencilerin pedagojik özelliklerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak tasarlanması (s. 4), değerlendirme süreçlerinin her öğrencinin kendi hızına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmasına olanak tanır.
Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımı	Programın bütüncül gelişim odaklı olması (s. 4), tek tip değerlendirme yerine öğrencilerin tüm yönlerini kapsayan, çeşitli araçların (portfolyo, proje, gözlem vb.) kullanılmasını teşvik eder.
Öğrencilerin Sürece Dâhil Edilmesi	Programın, öğrencilere değişen dünya koşulları doğrultusunda toplumsal beceriler kazandırmayı amaçlaması (s. 4), değerlendirme sürecinin uygulamalı ve gerçekçi görevlerle öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiğini ortaya koyar.
İş birliği	Programın disiplinlerarası bir anlayışı benimsemesi ve değerler eğitimini etkin bir şekilde entegre etmesi (s. 4), değerlendirme süreçlerinin bireysel performansa ek olarak iş birliği ve sosyal becerileri de kapsadığını göstermektedir.
Dijital Teknolojilerin Kullanımı	Program, değişen dünya koşullarına uyum sağlamayı hedeflediğinden (s. 4), değerlendirme süreçlerinde dijital araç ve platformların kullanımına yer verilme ihtimalime işaret etmektedir. Bu durum, teknolojilerin kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmada sunduğu fırsatları kullanma potansiyelini göstermektedir.

Bu maddeler, 2024 SBDÖP'nin, bireysel farklılıkları ve çok yönlü gelişimi destekleyen bir değerlendirme anlayışını benimsediğini ortaya koymaktadır.

2. SBDÖP'nin Uygulanmasına İlişkin Esaslar

SBDÖP'de yer alan "SBDÖP'nin Uygulanmasına İlişkin Esaslar" ile kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri arasındaki ilişki, tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

SBDÖP'nin Uygulanmasına İlişkin Esaslar ve Kapsayıcı Ölçme ve Değerlendirme İlkeleri Arasındaki İlişki

Kapsayıcı Ölçme ve Değerlendirme İlkesi	SBDÖP'nin İlgili Yönleri
Bireysel Farklılıklara Yönelik Ölçme ve Değerlendirme	Programda, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stilleri doğrultusunda farklı öğretim materyalleri kullanılması (s. 6) ve bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde zenginleştirme ve destekleme uygulamalarının planlanması (s. 6) esastır.
Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımı	Program, öğrenme kanıtlarının her öğrencinin bireysel yetenek ve ihtiyaçlarını gözeterek çeşitlendirilmesini (s. 6), ayrıca sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık gibi unsurların notla değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmektedir (s. 5).
Öğrencilerin Sürece Dâhil Edilmesi	Program, öğrenme kanıtlarının öğrenciyi merkeze alan ve aktif katılımı teşvik eden bir şekilde çeşitlendirilmesi gerektiğini (s. 6) ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmasını (s. 5) vurgulamaktadır.
Geri Bildirim Sunulması ve Şeffaf Süreç	Değerlendirme süreçlerinde öğrencilere zamanında, yargılayıcı olmayan ve motive edici geri bildirimler sağlanması (s. 6) ve sosyal-duygusal becerilerin notla değil, uygun yöntemlerle takip edilmesi (s. 5) gerektiği vurgulanmaktadır.
İş Birliği	Sınıflarda sosyo-duygusal becerilerin gelişimini destekleyen olumlu bir iklim oluşturulması (s. 5) ve ders planlamalarında zümre öğretmenlerinin iş birliği yapması (s. 5) teşvik edilmektedir.
Öğretmen Desteği	Düzey odaklı planlama için zümre öğretmenlerinin ders planlamalarında öğrenci düzeylerini ve çevresel koşulları dikkate alması (s. 5) gerektiği ifade edilmektedir.
Dijital Teknolojilerin Kullanımı	Materyal çeşitliliği ve bütünleşik öğrenme yaşantıları ilkeleri (s. 6) dijital teknolojilerin kullanımına açık bir kapı bırakmaktadır.

Bu bulgular, SBDÖP'nin uygulamaya dönük esaslarında, kapsayıcı bir eğitim anlayışının merkezde yer aldığını ve bu yaklaşımın somut adımlarla desteklendiğini göstermektedir.

3. Programlar Arası Bileşenler

SBDÖP'de yer alan "Programlar Arası Bileşenler" ile kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri arasındaki ilişki, tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

SBDÖP'de Programlar Arası Bileşenlere İlişkin Bulgular

Kapsayıcı Ölçme ve Değerlendirme İlkesi	SBDÖP'nin İlgili Yönleri
Bireysel Farklılıklara Yönelik Ölçme ve Değerlendirme	Programın benlik (kendini tanıma, kendini yönetme) gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerini içermesi (s. 6), değerlendirmenin her öğrencinin kişisel gelişim yolculuğuna ve ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yapıldığını gösterir.
Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımı	Öğretim programında kavramsal ve alan becerilerinin yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme, okuryazarlık becerileri ve değerlere de yer verilmesi (s. 6), değerlendirme sürecinin çok boyutlu olduğunu ve farklı gelişim alanlarını hedefleyen araçları gerektirdiğini göstermektedir.
Öğrencilerin Sürece Dâhil Edilmesi	Programın, öğrencilere okuryazarlık becerilerini destekleyici çeşitli fırsatlar sunulması gerektiğini belirtmesi (s. 6), değerlendirme sürecinin sadece pasif bir ölçümden ibaret olmadığını, öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleşen bir gelişim süreci olduğunu göstermektedir.
İş Birliği	Programın sosyal yaşam (iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık) gibi becerilere odaklanması (s. 6), değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin akranlarıyla etkileşim ve iş birliği içinde gösterdikleri performansı da dikkate aldığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, SBDÖP'nin sadece bilişsel öğrenmeye değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal, sosyal ve pratik becerilerini geliştirmeye de odaklanarak öğrencilerin kapsamlı gelişimini desteklemek amacıyla çok boyutlu bir beceri ve değer çerçevesi sunmaktadır. Bu bağlamda SBDÖP'nin, öğrencilerin gelişimini bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı ve değerlendirme sisteminin bu kapsayıcı anlayışı destekleyecek şekilde tasarlandığı söylenebilir.

4. Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)

SBDÖP'de yer alan "Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)" ile kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri arasındaki ilişki, tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

SBDÖP'de Öğrenme Kanıtlarına İlişkin Bulgular

Kapsayıcı Ölçme ve Değerlendirme İlkesi	SBDÖP'nin İlgili Yönleri
Bireysel Farklılıklara Yönelik Ölçme ve Değerlendirme	Değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin gelişim hızlarındaki farklılıkların göz önünde bulundurulması ve her öğrenciden her alanda aynı ilerlemenin beklenmemesi (s. 7) esastır. Bu yaklaşım, farklı beceri alanlarında farklı düzeylerde gelişim gösterebileceği düşüncesine dayanmaktadır (s. 7-8).
Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımı	Program, öğrenci gelişimini izlemek amacıyla çok yöntemli bir yaklaşım benimsemektedir (s. 7). Öğrenme çıktılarının özelliklerine uygun olarak çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması (s. 8) ve süreç odaklı, bütüncül değerlendirme araçlarına başvurulması (s. 7) teşvik edilmektedir.
Öğrencilerin Sürece Dâhil Edilmesi	SBDÖP'de öğrenme kanıtlarının, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca gösterdikleri gelişimi izlemek amacıyla biçimlendirici değerlendirme esas alınarak yapılandırılması (s. 7), öğrencileri pasif bir değerlendirme nesnesi olmaktan çıkararak sürece aktif olarak dâhil etmektedir.
Geri Bildirim Sunulması ve Şeffaf Süreç	Program, öğrencilerin gelişimini ön değerlendirme ve öğrenme sürecini değerlendiren çeşitli yöntemlerle takip etmeyi (s. 7) esas alarak, sürekli geri bildirim döngüsüne olanak tanımaktadır. Bu süreç, değerlendirmenin şeffaflığını ve sürekli gelişim odağını desteklemektedir.

Bu bulgular, SBDÖP'nin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, öğrencilerin bireysel gelişimlerini merkeze alan, esnek ve öğrenme sürecini bütüncül bir yaklaşımla destekleyen bir felsefeyi benimsediğini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

5. Öğrenme-Öğretme Yaşantıları

SBDÖP'de yer alan "Öğrenme-Öğretme Yaşantıları" ile kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri arasındaki ilişki, tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

SBDÖP'de Öğrenme-Öğretme Yaşantılarına İlişkin Bulgular

Kapsayıcı Ölçme ve Değerlendirme İlkesi	SBDÖP'nin İlgili Yönleri
Bireysel Farklılıklara Yönelik Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenme yaşantıları planlanırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla ön değerlendirme yapılması (s. 8) ve öğrenci ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarının göz önünde bulundurulması (s. 8) esastır. Bu yaklaşım, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmasına olanak tanır.
Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımı	Öğrenme yaşantılarının tümevarımcı bir bakış açısıyla düzenlenmesi ve aktif öğrenen profilini desteklemesi (s. 8), öğrencilerin performansını ölçmek için çok yönlü ve uygulamalı araçların (proje, performans görevi vb.) kullanılmasını teşvik eder.
Öğrencilerin Sürece Dâhil Edilmesi	Program, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, düşüncelerini paylaşma konusunda destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturulmasını (s. 8) ve değerleri içselleştirmeleri için uygun yaşantıların sunulmasını (s. 8) vurgulayarak, değerlendirmenin pasif bir süreçten ziyade aktif bir katılım ve gelişim süreci olduğunu ortaya koymaktadır.
İş Birliği	Program, okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılmasını (s. 8) önererek, değerlendirme sürecinin sadece sınıf ortamıyla sınırlı kalmadığını ve farklı paydaşlarla iş birliğini gerektirebileceğini ortaya koymaktadır.
Öğretmen Desteği	Öğretmenlerin rehberlik etmesi, derse katılımı teşvik etmesi, nitelikli ve fırsat eşitliği sunan bir öğrenme ortamı düzenlemesi (s. 8) beklentisi, öğretmenlerin bu kapsayıcı süreçteki kritik rolünü göstermektedir.
Dijital Teknolojilerin Kullanımı	Program, kullanılacak materyallerin belirlenmesinde teknoloji destekli çeşitli materyallerden yararlanılması gerektiğini (s. 8) belirterek, dijital araçların öğrenme ve değerlendirme süreçlerine entegrasyonuna açık bir kapı bırakmaktadır.

Bu bulgular, SBDÖP'nin öğrenme ve değerlendirme süreçlerini, her öğrencinin potansiyelini maksimize etmeyi hedefleyen, dinamik ve kapsamlı bir yaklaşımla ele aldığını göstermektedir. Bu bağlamda, programın öğrenci merkezli, aktif katılımı ve çeşitliliği esas alan bir eğitim anlayışını benimseyerek kapsayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına hizmet ettiği söylenebilir.

6. Farklılaştırma

SBDÖP'de yer alan "Farklılaştırma" ile kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri arasındaki ilişki, tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

SBDÖP'de Farklılaştırmaya İlişkin Bulgular

Kapsayıcı Ölçme ve Değerlendirme İlkesi	SBDÖP'nin İlgili Yönleri
Bireysel Farklılıklara Yönelik Ölçme ve Değerlendirme	Programda zenginleştirme ve destekleme yaklaşımları, farklı yetenek ve gelişim seviyelerine sahip öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamayı hedefler (s. 8-9). Bu, değerlendirme süreçlerinin her öğrenciye göre uyarlanabilir olmasını sağlamaktadır.
Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımı	Zenginleştirme uygulamalarında proje tabanlı öğretim (s. 8) ve destekleme uygulamalarında bireysel ihtiyaçlara uygun materyallerin entegre edilmesi (s. 9) gibi yöntemler, değerlendirme için çok çeşitli araçların kullanılmasını teşvik eder.
Öğrencilerin Sürece Dâhil Edilmesi	Zenginleştirme uygulamalarında öğrencilerin özgün fikirler ve ürünler geliştirmesinin teşvik edilmesi (s. 8), değerlendirme sürecinin öğrencilerin yaratıcılığını ve aktif katılımını merkeze alan bir yapıda olduğunu göstermektedir.
İş Birliği	Programda bahsedilen okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması (s. 8), değerlendirme süreçlerinin okul dışında, farklı kurum ve kişilerle iş birliği içinde yürütülebileceğini ima eder.
Öğretmen Desteği	Program, öğretmenlerin çoklu zekâ kuramını dikkate alarak farklı yöntem ve teknikleri kullanabileceğini belirtir (s. 9). Bu durum, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme profillerine uygun esnek öğretim ve değerlendirme stratejileri geliştirme konusunda destek sağlar.

Dijital Teknolojilerin Kullanımı	Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun materyallerin geliştirilmesi veya sınıfa entegre edilmesi (s. 8-9) gerekliliği, dijital araçların (örneğin, sesli anlatımlar, etkileşimli simülasyonlar) bu amaca hizmet edebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, program, teknolojinin kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma potansiyelinden yararlanmaktadır.

Bu bulgular, SBDÖP'nin farklılaştırma politikaları aracılığıyla, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve potansiyeline odaklanan, kapsayıcı ve esnek bir öğretim felsefesini benimsediğini ve bu doğrultuda somut adımlar attığını açıkça ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, 2024 yılında yayımlanan SBDÖP'de, "SBDÖP'nin Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları", "SBDÖP'nin Uygulanmasına İlişkin Esaslar", "Programlar Arası Bileşenler", "Öğrenme Kanıtları", "Öğrenme-Öğretme Yaşantıları" ve "Farklılaştırma" başlıkları altında kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilke ve uygulamalarına yer verildiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Temur (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, TYMMÖPOM'nde "öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme)", "ölçme ve değerlendirme uygulamalarında dikkat edilecek hususlar", "farklılaştırma" ve "destekleme" başlıklarının kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilke ve uygulamalarını içerdiği saptanmıştır. Bu bağlamda, TYMMÖPOM çerçevesinde revize edilen SBDÖP'nin, TYMMÖPOM'nin genel eğitim felsefesine ve özellikle de kapsayıcı ölçme ve değerlendirme anlayışına uygunluk gösterdiği söylenebilir. Dahası, "SBDÖP'de vurgulanan bütüncül gelişim, beceri kazandırma, disiplinler arası bağlantılar, değerler eğitimi, pedagojik özellikler ve hazırbulunuşluk düzeyi gibi kavramlar, çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleriyle güçlü bir paralellik göstermekte olup (Oğlakçı ve Amaç, 2024), öğrenci merkezlilik, aktif katılım, otantik değerlendirme, süreç odaklılık, yapılandırıcı geri bildirim, farklılaştırma ve iş birliği ilkeleri bu çağdaş yaklaşımı desteklemektedir (Bagger, 2022; Chand, 2024).

Analiz edilen metinler ve elde edilen veriler, programın kapsayıcılık anlayışını teoriden pratiğe dönüştürme potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Bu bulgular, çalışmada esas alınan kapsayıcı ölçme ve değerlendirme alt boyutları ekseninde yorumlanarak aşağıda sunulmuştur:

- **Bireysel Farklılıklara Yönelik Ölçme ve Değerlendirme:** Programın hem temel yaklaşımında hem de uygulama esaslarında öğrencilerin pedagojik özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve gelişim hızlarındaki farklılıkları merkeze alması ve "Öğrenme Kanıtları"ndaki bireysel farklılıklara duyarlılık anlayışı (Chand ve Pillay, 2024; Öner, 2022) değerlendirme süreçlerinin esnek ve kişiselleştirilebilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. "Farklılaştırma" başlığındaki zenginleştirme ve destekleme gibi yaklaşımlar (Moriña, 2017; Nuñez-Espin, 2025) ise programın sadece bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve fiziksel farklılıklara duyarlı olduğunu teyit ederek kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine hizmet etmektedir.

- **Geri Bildirim Sunulması ve Şeffaf Süreç:** SBDÖP, değerlendirme süreçlerinin bir geri bildirim mekanizması olduğunu vurgulamakta ve "Öğrenme Kanıtları"nda benimsenen biçimlendirici değerlendirme anlayışı (Chand ve Pillay, 2024; Öner, 2022) ile sürekli geri bildirim döngüsüne olanak tanımaktadır. Öğrencilere zamanında, yargılayıcı olmayan ve motive edici geri bildirimler verilmesi, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte ve bu kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkesini desteklemektedir.

- **Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımı:** Programın, "Programlar Arası Bileşenler"deki sosyal-duygusal öğrenme, okuryazarlık ve değerler vurgusu (MEB, 2024a; Mengüloğul ve Sarıkaya, 2024; Taneri, 2019) ile bütüncül gelişimine odaklanması, tek tip sınavlar yerine portfolyo, proje ve gözlem gibi çok çeşitli araçların kullanılmasını teşvik etmektedir. "Öğrenme Kanıtları"ndaki çeşitli ölçme araçları anlayışı (Chand ve Pillay, 2024; Öner, 2022) bu yaklaşımı destekleyerek kapsayıcı bir değerlendirme felsefesini yansıtmaktadır.

- **Öğrencilerin Sürece Dâhil Edilmesi:** SBDÖP'nin, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin aktif katılımını ve sorumluluk almasını temel alması, "Öğrenme-Öğretme Yaşantıları"ndaki öğrenci hazırbulunuşluğu ve aktif katılım uygulamaları (Marlina, 2023; Nieminen, 2024; Temur, 2024) ile desteklenerek programın kapsayıcı felsefesine hizmet etmektedir.

- **İş birliği:** Programın disiplinler arası anlayışı, zümre öğretmenlerinin ortak planlama yapması ve okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması, "Öğrenme-Öğretme Yaşantıları"ndaki değer öğretimi ve çeşitli ortamlar (Marlina, 2023; Nieminen, 2024; Temur, 2024) uygulamalarıyla birleşerek değerlendirme sürecinin sadece bireysel çabalara değil, aynı zamanda çok paydaşlı iş birliğine dayandığını göstermektedir.

- **Öğretmen Desteği:** SBDÖP, öğretmenlerin rolünü rehberlik eden ve fırsat eşitliği sunan bireyler olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin, "Farklılaştırma" başlığındaki çoklu zekâ ve öğrenme stilleri yaklaşımlarını (Moriña, 2017; Nuñez-Espin, 2025) dikkate alarak öğretim materyallerini zenginleştirmesi, bu sürecin başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli desteğin sağlandığını göstererek kapsayıcı bir eğitim ortamının sağlanmasına hizmet etmektedir.

- **Dijital Teknolojilerin Kullanımı:** Programın, değişen dünya koşullarına uyum sağlamayı ve teknoloji destekli materyallerden yararlanmayı hedeflemesi, dijital araçların kapsayıcı değerlendirme için bir fırsat olarak görüldüğünü işaret etmektedir. Bu teknolojiler, materyallerin bireysel ihtiyaçlara uygun hale getirilmesinde ve geri bildirim süreçlerinin etkileşimli bir şekilde yönetilmesinde önemli bir rol oynama potansiyeline sahip olup kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkesini desteklemektedir.

Sonuç olarak, "Programlar Arası Bileşenler"deki (sosyal-duygusal öğrenme, okuryazarlık, değerler) vurgu, "Öğrenme Kanıtlarındaki" (biçimlendirici değerlendirme, bireysel farklılıklara duyarlılık, çeşitli ölçme araçları) anlayış, "Öğrenme-Öğretme Yaşantıları"ndaki (öğrenci hazır-bulunuşluğu, aktif katılım, farklı materyaller, tümevarım, değer öğretimi, çeşitli ortamlar) uygulamalar ve "Farklılaştırma" başlığındaki (zenginleştirme, destekleme, proje tabanlı öğrenme,

çoklu zekâ, öğrenme stilleri) yaklaşımlar, SBDÖP'nin öğrencilerin çok boyutlu gelişimini destekleyen, bireysel farklılıkları önemseyen ve beceri kazanımını hedefleyen bütüncül ve kapsayıcı bir ölçme ve değerlendirme anlayışını yansıttığı söylenebilir.

Öneriler

1. Bu çalışma SBDÖP'nin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleriyle sınırlıdır; farklı öğretim programlarının incelenmesi önerilmektedir.
2. SBDÖP'deki kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine işaret eden ifadelerin ders kitaplarına yansıması (alternatif ölçme ve değerlendirme araçları vb.) incelenebilir.

Kaynakça

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16.

Bagger, A. (2022). Opportunities to display knowledge during national assessment in mathematics: A matter of access and participation. European Journal of Special Needs Education, 37(1), 104-117. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853970

Chand, S. P. (2024). Bridging the gaps in quality education. *The Educational Review*, *8*(2), 202-210. http://dx.doi.org/10.26855/er.2024.02.001

Chand, S. P., and Pillay, K. K. (2024). Understanding the fundamental differences between formative and summative assessment. *Global Scientific and Academic Research Journal of Education and Literature*, *2*(2), 6-9.

Davidova, S. (2024). The role of assessment in inclusive education. *UzMU Xabarlari*, *1*(1.1), 68-71. https://doi.org/10.69617/uzmu.v1i1.1.348

Efe, M. E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. *Route Educational & Social Science Journal*, *11*(6), 213-224. http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3606

Gülay, A., ve Altun, T. (2022). Kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* içinde (s. 229-266). Eğiten Kitap.

Kartini, A., and Aprilia, I. D. (2022). Challenges and opportunities for regular teachers in the implementation of assessments for students with special needs in inclusive education provider school. *Journal of Education for Sustainability and Diversity*, *1*(1), 29-38. https://doi.org/10.57142/jesd.v1i1.4

Klenke, K. (2016). Qualitative research in the study of leadership. Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/9781785606502

Marlina, M., Kusumastuti, G., and Ediyanto, E. (2023). Differentiated learning assessment model to improve involvement of special needs students in inclusive schools. *International Journal of Instruction*, *16*(4), 423-440. http://dx.doi.org/10.29333/iji.2023.16425a

Mengüloğul, G., ve Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies*, *8*(30), 41-66. https://doi.org/10.31455/asya.1574908

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim program (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(1), 3-17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Nieminen, J. H. (2024). The paradox of inclusive assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2024.2419604

Nuñez-Espin, R. A. (2025). Implementación de una guía de formador de formadores para una educación personalizada, fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Científica Zambos*, *4*(1), 166-177. https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/84

Oğlakçı, M., ve Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 625-647. https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710

Öner, G. (2022). Farklılaştırılmış öğretim. Y. Doğan (Ed.), *Öğrenmede bireysel farklılıklar* içinde (ss. 71-84). Efe Akademi Yayınları.

Sakız, H. (2024). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim* (3. bs.). Nobel.

Taneri, P. O. (2019). Kapsayıcı değerlendirme. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (s. 93-123). Pegem Akademi.

Temur, S. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *14*(1), 165-191. https://doi.org/10.24315/tred.1336439

Temur, S. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metninin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *50*(ek sayı 1), 19-41. https://doi.org/10.15390/eb.2025.13988

Köklerden Geleceğe

Harezmi Eğitim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi

Esra YÜCEER[1], Songül TÜMKAYA[2]

1 Uzman, Osmaniye İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Ar-Ge Birimi, e.esra.e@gmail.com, ORCİD: 0000-0001-8351-0046

2 Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, stumkaya@cu.edu.tr, ORCİD: 0000-0003-0140-4640

Öz

Bu araştırma, Harezmi Eğitim Modeli'nin (HEM) öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ilinde HEM uygulamasına katılan bir ortaokulda öğrenim gören toplam 28 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, zayıf deneysel desenlerden tek gruplu öntest-sontest modeli ile yürütülmüştür. Veriler, Kalemkuş ve Özek (2022) tarafından geliştirilen Kapsamlı 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ile toplanmış; betimsel analiz ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, HEM uygulamasının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinde anlamlı gelişim sağladığını göstermektedir. Özellikle iş birliği, eleştirel düşünme ve problem çözme, medya okuryazarlığı, sosyal sorumluluk ve uyum, girişimcilik, özyönetim ve liderlik becerilerinde gelişim kaydedilmiştir. Ancak iletişim, yaratıcılık ve yenilikçilik ile bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığı alanlarında anlamlı bir değişim görülmemiştir. Bulgular, HEM 'in 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Harezmi eğitim modeli, 21. yüzyıl becerileri, ortaokul öğrencileri*

The Impact of the Harezmi Education Model on Middle School Students' 21st Century Skills

Abstract

This study examined the impact of the Harezmi Education Model (HEM) on students' 21st-century skills using a one-group pretest-posttest design. Conducted with 28 middle school students in Osmaniye, Türkiye during the 2024–2025 academic year, data were collected through the Comprehensive 21st Century Skills Scale developed by Kalemkuş and Özek (2022). Descriptive statistics and the Wilcoxon Signed-Rank Test were used for analysis. The findings revealed a significant improvement in overall 21st-century skills following the HEM implementation. Notable gains were observed in subdimensions such as collaboration, critical thinking and problem solving, media literacy, social responsibility and adaptability, entrepreneurship and self-management, and leadership skills. However, no significant changes were found in communication skills, creativity and innovation, or information, communication, and technology literacy. These results suggest that the HEM contributes positively to the development of several key 21st-century competencies.

Keywords: *Harezmi education model, 21th century skills, middle school students*

Giriş

Eğitim araştırmalarının temelinde hep daha iyi, daha etkili bir eğitimin nasıl olması gerektiği problemi yatmaktadır. Günümüz eğitim sistemlerinin amacı yalnızca bilgiyi aktarmak değil; bireyleri bu bilgileri kullanabilecekleri becerilerle donatarak onları hızla değişken, karmaşık ve belirsiz dünyaya hazırlamaktır (Partnership for 21st Century Learning, 2019). Küresel arenada teknoloji ve bilgi çağı olarak adlandırılan bu çağda bireylerden beklenen temel yetkinlikler arasında sadece bilgi ve alan okuryazarlığı değil; yaratıcılık, iş birliği, liderlik, girişimcilik, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ilk sıralarda yer almaktadır (American Management Association, 2012). OECD (2020), "Future of Education and Skills 2030" girişimi kapsamında geliştirdiği Learning Compass 2030 (Öğrenme Pusulası), 21. yüzyılın hızla değişen toplumsal, ekonomik ve çevresel koşullarına uyum sağlayabilen bireylerin yetişmesini hedeflemektedir. Bu çerçeveye göre, bireylerin yalnızca bilgiyle donanması yeterli değildir; aynı zamanda dönüştürücü yetkinlikler (transformative competencies) yoluyla topluma katkı sunabilmeleri beklenmektedir (OECD, 2020).

Eğitim dünyasında her dönemde geleneksel yöntemlerin dışında bireye bilgi sunmanın ötesine geçerek etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla farklı alternatif modeller geliştirilmiştir. Regio Emilio, Montessori, STEM ve Türkiye'de geliştirilen Harezmi Eğitim Modeli (HEM) bunlardan bazılarıdır. İlk olarak İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde 2016'da pilot uygulama olarak karşımıza çıkan model, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibariyle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde tüm ülke genelinde uygulanmaya geçmiştir. HEM, disiplinler arası bir anlayışla, iş birliğine dayalı, öğrenci merkezli ve proje temelli yapısıyla eleştirel düşünmenin gelişimini destekleyen yenilikçi bir yaklaşımdır (MEB, t.y.). Modelin temel bileşenlerinden biri olan "bilişim ve disiplinler arası etkileşim", öğrencilerin bilgiyi yalnızca edinmelerini değil, bu bilgiyi sorgulamalarını, yorumlamalarını ve yaratıcı çıktılara dönüştürmelerini hedeflemektedir. Harezmi Eğitim Modeli, bu becerilerin öğretim programlarına entegre edilmesinde etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Alanyazında HEM ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların modele yönelik görüşleri ortaya koyan çalışmalar olduğu (Ceylan vd., 2019; Coşkun Keskin vd., 2024; Çimşir vd., 2022; Erdem ve Eminoğlu Küçüktepe, 2024) tespit edilmiştir. Kök (2024) Harezmi Eğitim Modelinin öğrencilerin fen, matematik ve dijital okuryazarlık düzeylerine etkisini, Tokmak vd. (2023) öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerini, Zeybek vd. (2024) modelin fen bilgisi dersi akademik başarısına etkisi üzerine çalışmalar yürütmüştür. Ancak HEM bilgisayar, fen ve matematik, sosyal bilimler ve dil bilimleri, sanat, spor ve tasarım disiplinlerini temel alan bir model olduğu için farklı boyutlardan da ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı HEM'in öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını, varsa hangi beceri düzeylerinde daha etkili olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Modele yönelik çalışma sayısının kısıtlı olması, genelde bir ve iki beceri üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalara ek olarak birçok bilgi ve beceriyi kapsayan, alanda 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan çok boyutlu becerilerin kazandırılmasında modelin etkisini ortaya koymanın önemli olduğu ve çalışmanın sonuçlarının alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Harezmi Eğitim Modeli'nin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine etkilerini ortaya koyabilmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel model kullanılmıştır. Zayıf deneysel model, bağımsız değişkenin etkisini test etmek için kullanılan ancak kontrol grubu eksikliği veya rastgele atama yapılmaması gibi nedenlerle iç geçerliliği sınırlı olan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd, 2019).

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak Osmaniye ilinde Harezmi Eğitim Modeli uygulanan bir ortaokulda çalışmaların yürütüldüğü altıncı sınıfa devam eden 28 öğrenciden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme, evrenin tamamını temsil etme amacı gütmeyen; ancak belirli özellikleri taşıyan, özel bir alt grubun sistematik olarak incelenmesini hedefleyen bir örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Örnekleme yönelik demografik bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Yönelik Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	14	50
	Erkek	14	50
Anne Eğitim Durumu	Temel Eğitim	7	25
	Ortaöğretim	5	17.9
	Yükseköğretim	16	57.1
Baba Eğitim Durumu	Temel Eğitim	5	17.9
	Ortaöğretim	5	17.9
	Yükseköğretim	18	64.2
Bilgisayar/Tablet	Var	24	85.7
	Yok	4	14.3
Toplam		28	100

Tablo 1 incelendiğinde kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin sayısı eşittir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine bakıldığında yarısından fazlasının yükseköğretim mezunu (%57.1) olduğu, baba eğitim düzeyinin benzer şekilde yüksek öğretim düzeyinde (%64.3) yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%85.7) bir bilgisayar veya tablet gibi teknolojik bir araca sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin 21.yüzyıl beceri düzeylerini ölçebilmek amacıyla Kalemkuş ve Bulut Özek (2022) tarafından geliştirilen "Kapsamlı 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde, 62 madde ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları "Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisi", "Sosyal, Sorumluluk ve Uyum Becerisi", "İş Birliği Becerisi", "Medya Okuryazarlığı Becerisi", "Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerisi", "Yaratıcılık ve Yenilikçilik Becerisi", "Girişimcilik ve Özyönetim Becerisi", "İletişim Becerisi" ve "Liderlik Becerisi" şeklindedir. Ölçeğin genel Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .973 şeklinde belirtilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

HEM uygulamaları 18 Kasım 2025 itibariyle başlamıştır. Uygulamanın üçüncü haftasında aralık ayında öğrencilere "Kapsamlı 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama on bir basamaktan oluşan HEM bilimsel çalışma basamaklarına uygun olarak on sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Süreç sonunda mayıs ayı ikinci haftasında "Kapsamlı 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" son test olarak uygulanmıştır. Tüm veriler çevrimiçi form aracılığıyla toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçekte bulunan madde sayılarının çok olması sebebiyle ölçekler çevrimiçi anket aracı Google Form ile toplanmıştır. Ölçekler uygulamanın yapıldığı zaman içinde uygulanmıştır. Soruların doğru anlaşılması amacıyla önce öğretmen tarafından ölçek maddeleri teker teker açıklanmıştır. Veriler kontrol edilmiş, boş veya birden fazla seçenek işaretleyen olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin bu uygulamada yeniden hesaplanan Cronbach Alpha iç geçerlilik katsayısı .932 olarak bulgulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 22 paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. HEM uygulamasına dahil olan ortaokul öğrencilerinin Kapsamlı 21. Yüzyıl Becerileri ölçeğinden aldıkları ön test ve son test ham puanları betimleyici analiz ile belirlenmiştir. Ön test ve son test puanları arasında gelişim olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerini ölçek toplamında ve alt boyutlara göre incelemek amacıyla uygulanan ön test ve son test sonuçlarına yönelik uygulanan betimleyici analiz test sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Ön Test ve Son Test Betimleyici Analiz Sonuçları

İletişim Becerisi	28	4.17	.734	4.47	.711
İş birliği Becerisi	28	4.20	.510	4.47	.611
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	28	4.15	.398	4.42	.517
Yaratıcılık ve Yenilikçilik	28	3.98	.681	4.27	.806
Medya Okuryazarlığı	28	4.01	.565	4.40	.630
Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı	28	3.88	.922	4.25	.852
Sosyal Sorumluluk ve Uyum Becerisi	28	3.97	.777	4.47	.555
Girişimcilik ve Özyönetim	28	3.65	.657	4.13	.818
Liderlik Becerisi	28	3.65	.735	4.41	.781
21. Yüzyıl Becerileri Ölçek Toplamı	28	4.05	.421	4.37	.578

Tablo 2'de öğrencilerin ölçek toplamında ön test sonuçlarının aritmetik ortalaması incelendiğinde 21.yüzyıl beceri düzeylerinin "iyi düzeyde" olduğu bulgulanmıştır ($\bar{x}$=4.05). Alt boyutlar incelendiğinde en düşük ortalamanın "Liderlik Becerisi" ve "Girişimcilik ve Özyönetim" alt boyutlarında ($\bar{x}$=3.65) olduğu, en yüksek ortalamanın ise "İş birliği Becerisi" alt boyutunda ($\bar{x}$=4.20) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları incelendiğinde ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda aritmetik ortalamalarda artış olduğu bulgulanmıştır. Öğrencilerin son test puanları aritmetik ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamanın "Girişimcilik ve Özyönetim" alt boyutunda ($\bar{x}$=4.13), en yüksek ortalamanın ise "İletişim Becerisi, İş birliği Becerisi ve Sosyal Sorumluluk ve Uyum Becerisi" ($\bar{x}$=4.47) alt boyutlarında olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3

21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test Ön test		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
İletişim Becerisi	Negatif Sıra	7	13.71	96	-1.806	.071
	Pozitif Sıra	18	12.72	229		
	Eşit	3				
İş birliği Becerisi	Negatif Sıra	7	14.57	102	-2.095	.036*
	Pozitif Sıra	20	13.80	276		
	Eşit	1				
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Negatif Sıra	8	12.19	97.5	-2.201	.028*
	Pozitif Sıra	19	14.76	280.5		
	Eşit	1				
Yaratıcılık ve Yenilikçilik	Negatif Sıra	9	9.17	82.5	-1.438	.150
	Pozitif Sıra	13	13.12	170.5		
	Eşit	6				
Medya Okuryazarlığı	Negatif Sıra	5	17.10	85.5	-2.489	.013*
	Pozitif Sıra	22	13.30	292.5		
	Eşit	1				
Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı	Negatif Sıra	8	11.13	89	-1.744	.081
	Pozitif Sıra	16	13.19	211		
	Eşit	4				
Sosyal Sorumluluk ve Uyum Becerisi	Negatif Sıra	9	10.17	91.5	-2.542	.011*
	Pozitif Sıra	19	16.55	314.5		
	Eşit	0				
Girişimcilik ve Özyönetim	Negatif Sıra	5	14.10	70.5	-2.864	.004*
	Pozitif Sıra	22	13.98	307.5		
	Eşit	1				
Liderlik Becerisi	Negatif Sıra	4	8.75	35	-3.141	.002*
	Pozitif Sıra	19	12.68	241		
	Eşit	5				
21. Yüzyıl Becerileri Ölçek Toplamı	Negatif Sıra	8	11.88	95	-2.460	.014*
	Pozitif Sıra	20	15.55	311		
	Eşit	0				

*$p < .05$

Tabloda verilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ölçeği ön ve son test puanları arasında ölçek toplamı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (z=-2.460>; p=.014 < .05). Analiz sonuçlarına alt boyutlar açısından bakıldığında; İş birliği Becerisi (z=-2.095>; p=.036 < .05), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (z=-2.201>; p=.028 < .05), Medya Okuryazarlığı (z=-2.489>; p=.013 < .05), Sosyal Sorumluluk ve Uyum Becerisi (z=-2.542>; p=.011 < .05), Girişimcilik ve Özyönetim (z=-2.864>; p=.004 < .05) ile Liderlik Becerisi (z=-2.460>; p=.002< .05) alt boyutlarında anlamlı düzeyde artış görülmektedir. Buna karşın İletişim Becerisi, Yaratıcılık ve Yenilikçilik ile Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı alt boyutlarında öntest- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır (p >.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada HEM uygulamasına dahil edilen uygulama grubunun öntest-sontest puanlarına ilişkin verilerine göre, HEM uygulamasının 21. yüzyıl becerileri ölçek toplamında; İşbirliği Becerisi, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, Medya Okuryazarlığı, Sosyal Sorumluluk ve Uyum Becerisi, Girişimcilik ve Özyönetim ile Liderlik Becerisi alt boyutlarında olumlu etkisi olduğu; iletişim becerisi, yaratıcılık ve yenilikçilik, Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı alt boyutları üzerinde anlamlı etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar HEM uygulamasının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Harezmi Eğitim Modelinin literatürde ele alınması yakın bir zamana dayanmaktadır. Bu nedenledir ki yapılan çalışmalar da kısıtlıdır. Çimşir (2024) ile Tokmak (2023) çalışmalarında HEM'in öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, Yavuz vd. (2019) bu araştırmanın bulgularından farklı olarak modelin öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bunun nedeni örneklemin özelliğinden kaynaklı olabilir. Zira Yavuz vd. (2019) özel yetenekli öğrenciler ile çalışmayı yürütmüşlerdir. Bu çalışmada örneklem devlet okulundaki öğrencilerden oluşmaktadır. Zaten özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerinde etkili olması anlaşılır bir durumdur. Derdiyok vd. (2025) Harezmi Eğitim Modeli'nin ortaokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin sadece sosyal iletişim becerileri alt boyutunda etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada yine farklı olarak öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde bir etkisi olmadığı ortaya konmuştur. Bunun nedeni hali hazırda öğrencilerin hepsinin aynı sınıfta olmasından dolayı iletişim sorunu yaşamıyor olmasından kaynaklı olabilir. Zira bulgulara göre uygulamaya katılan öğrencilerin iletişim becerilerinin iyi düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Kök (2024) modelin öğrencilerin fen, matematik ve dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyduğu tez çalışmasında modelin bu becerilere yönelik olumlu bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin medya okuryazarlığı alt boyutunda bir farklılık olsa da bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda bir gelişme olmamıştır. Bunun nedeni bu iki boyutun öğrenme dinamikleri ve günlük yaşamdaki yeri açısından farklılaşmasından kaynaklı olabilir. BİT okuryazarlığının gelişimi daha çok yapılandırılmış öğretim süreçlerine, öğretmen rehberliğine ve araç temelli uygulamalara bağlıdır (Jenkins vd., 2006; Ala-Mutka, 2011). Bu durum, öğrenme sürecini hem zaman hem kaynak açısından daha karmaşık hale getirmektedir (OECD, 2021). Bu bağlamda, gözlenen farkın nedeni, medya okuryazarlığının daha içsel,

gündelik yaşama entegre bir beceri olması; BİT okuryazarlığının ise daha fazla dışsal destek, uygulamalı süreç ve teknik yeterlik gerektirmesidir. Nitekim uygulama sürecinde öğrencilere her ne kadar internet etiği, gerçek bilgiye ulaşma, edindikleri bilgiye eleştirel yaklaşmalarına yönelik rehberlik sunulmuş olsa da çalışma grubunun doğal yapısı bu süreci medya kullanımına oranla daha sıkıcı bulmuşlardır. Bu nedenle karşılaşılan dirençten kaynaklı bir durum olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen, öğrenci ve velilerin modele yönelik görüşlerinin ele alındığı çalışmalarda modelin işbirlikçi çalışma, problem çözme ve web 2.0 araçlarını kullanma, iletişim becerileri, üretkenlik ve yaratıcılık, grupla çalışma, sunum, eleştirel düşünme, kendini farklı yollarla ifade etme, işbirliği, özgüven, sorumluluk alma, olaylara farklı açılardan bakma, içsel motivasyon, kendini tanıma, sosyal, kişisel ve akademik anlamda gelişimlerine katkıda bulunduğu (Ayra vd. 2025; Çimşir vd.,2022; Erdem ve Küçüktepe, 2024; Keskin vd., 2024) yardımlaşma ve dayanışma değerlerini kazandırdığı (Seçer, 2021), uygulama esnasında öğrendiklerini günlük hayatlarına daha verimli şekilde uyarladıkları (Zeybek vd, 2025), 21. yüzyıl becerilerine katkı sunduğu (Ayra vd.,2025) konularında görüşleri bildirmişlerdir. Bu görüşler araştırma bulguları ile büyük oranda örtüşmektedir. Ancak bu çalışmada farklı olarak daha önce ele alınmayan noktaların modelin öğrencilerin girişimcilik ve liderlik becerilerine olan katkısı olduğu görülmektedir. Bu noktada alandaki bir boşluğa farklı bir noktadan katkı sunulmuştur. Zira günümüzde girişimcilik ve liderlik becerisinin önemi daha da göz önündedir. Bireyler birçok farklı beceriye sahip olabilir. Ancak bunu sunmak ve bir ekibe liderlik yapabilmek, rehberlik ederek güven ortamı sağlamak beklenen başarı açısından da elzemdir. Kalik ve Kırındı (2022) STEM etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerine olan etkisinin pozitif yönde olduğu bulgusunu ortaya koymuşlardır. Her ne kadar doğrudan HEM'in etkisi ölçülüyor olmasa da HEM'in doğasının STEM faaliyetlerini de içermesi bakımından araştırma sonucu ile örtüştüğü söylenebilir. Sonuç olarak HEM uygulamalarının öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerini geliştirmede etkili bir model olduğu ortaya konmuştur.

Her çalışmada olduğu gibi bu araştırmada da birtakım sınırlılıklar mevcuttur. Bu çalışma tek grup öntest- sontest desenli zayıf deneysel bir çalışmadır. Daha sonraki aşamalarda konuya yönelik kontrol gruplu uygulama yapılması çalışma bulgularının etkisini ortaya koymak için faydalı olacaktır. Daha sonraki çalışmalarda araştırmacılar ölçmenin geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla farklı aralıklarla ölçme sayılarını artırabilirler. Öte yandan özellikle girişimcilik ve liderlik becerilerinin de ele alındığı çalışmaların yürütülmesinin modelin bu konudaki etkilerinin ortaya konması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre modelin yaygınlaştırılması için yöneticilerin motive edici ve destekleyici bir politika geliştirmelerinin modelin yaygın etkisini artıracağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: towards a conceptual understanding. JRC/IPTS. DOI:10.13140/RG.2.2.18046.00322.

American Management Association. (2012). Critical skills survey. https://www.amanet.org/articles/ama-2012-critical-skills-survey/

Ayra, M., Deliaslan, A., Berber, F., Kahvecioğlu, M., & Doğangün, S. (2025). Teacher views on the Harezmi Education Model. *International Journal of Education and Science Research, 2*(1), 50–69. https://doi.org/10.5281/zenodo.15089201

Büyüköztürk, Ş , Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* . Pegem Akademi.

Ceylan, Ö., Öğten, M., Tüfekçi, V. ve Özsevimli Yurttaş, M. (2020). Öğrencilerin harezmi eğitim modeline yönelik metaforik algılarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(225), 227-251. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/52526/690683

Coşkun Keskin, S., Karaloğlu, İ. ve Erdoğan, H. (2024). Harezmi Eğitim Modeli'nin uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(1), 259-311. https://doi.org/10.7822/omuefd.1285712

Çimşir, S. (2024). Hârezmî Eğitim Modeli'nin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ve başarı algısına etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 1017-1052. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/86854/1272478

Çimşir, S., Dünya Polat, R., Çaça, Ş. ve Kocaman, H. (2022). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin ve velilerinin hârezmî eğitim modeli'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 131-144. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvebilimsel/issue/70248/1121104

Derdiyok, İ. , Topal, M., & Süleyman, D. (2025). The contribution of the khwarzmi education model to adaptation to scholl. *International Journal of Education and Science Research, 2*(1), 1–19. https://doi.org/10.5281/zenodo.15088336

Erdem, Ş. ve Eminoğlu Küçüktepe, S. (2024). Harezmi eğitim modeli uygulanan okullardaki öğretmenlerin modele yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 60*(60), 207-226. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1498995

Seçer, T. (2021). *Harezmi eğitim modelini uygulayan öğretmenlerin model hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf

Kalemkuş, F. ve Bulut Özek, M. (2022). Kapsamlı 21. yüzyıl becerileri ölçeği: geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12*(2), 359-388. https://doi.org/10.18039/ajesi.899338

Kalik, G., ve Kırındı, T. (2022). Fen bilimleri dersinde okul dışı stem etkinliklerinin üstün/özel yetenekli öğrencilerin stem'e karşı tutumlarına ve girişimcilik becerileri üzerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 10*(1), 38-63. https://doi.org/10.56423/fbod.1058632

Kök, F. (2024). *Harezmi Eğitim Modeli'nin hayat boyu öğrenme anahtar yetkinliklerinden; matematik, fen ve dijital okuryazarlık yetkinliklerine etkisi: Karma bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). Harezmi Eğitim Modeli. https://harezmi.meb.gov.tr

Yavuz, O., Yavuz, Y., Özyürek, H. ve Boral, D. (2019). *Harezmi eğitim modeli'nin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi* [Sözlü Bildiri]. Uluslararası Özel Yetenekliler Eğitimi Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing literacy skills in a digital world.* https://www.oecd.org/en/publications/21st-century-readers_a83d84cb-en.html

OECD. (2020). *Curriculum analysis: OECD future of education and skills 2030.* https://www.oecd.org/education/2030-project/curriculum-analysis

Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions.* https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Tokmak, A. (2023). Harezmi Eğitim modelinin problem çözme becerisinin geliştirilmesine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(1), 437-456. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309222

Zeybek, A., Orhan, S. İ. & Aydın, A. (2024). The effect of the harezmi education model on secondary school students' science academic achievement. *Education Quarterly Reviews, 7*, 2.

Zeybek, A., Orhan, S. İ. ve Aydın, A. (2025). Harezmi eğitim modeli hakkında öğretmenlerin ve fen bilimleri dersinde bu modelin uygulanmasına yönelik öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 14*(2), 390-411. https://doi.org/10.30703/cije.1474645

Harezmi Eğitim Modeli' nde Doğa En İyi Öğretmenimiz, Yeşil Geleceğimiz

Çiğdem KEÇECİ GEDİK

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Tuğgeneral Bahtiyar Aydın Anaokulu

gedikcigdem2016@gmail.com, ORCİD: 0009-0003-7097-3414

Öz

Bu çalışma, Harezmi Eğitim Modeli kapsamında okul öncesi eğitimde doğa temelli öğrenme süreçlerinin ve sürdürülebilirlik yaklaşımlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, anaokulu bahçelerinde gerçekleştirilen doğa temelli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin çevresel farkındalıklarının artırılması, fiziksel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Eylem araştırması yöntemiyle yürütülen bu çalışmada; yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, öğretmen günlükleri ve öğrenci ürünleri yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular, doğa ile bütünleşik öğrenme süreçlerinin çocukların çevre bilinci, sorumluluk alma ve iş birliği becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Harezmi Eğitim Modeli, doğa temelli eğitim, sürdürülebilirlik, çevre bilinci, okul öncesi eğitim*

In the Harezmi Education Model, Nature is Our Best Teacher, Our Green Future

Abstract

This study aims to examine the effects of nature-based learning processes and sustainability approaches on child development in preschool education within the framework of the Harezmi Education Model. The study aimed to increase students' environmental awareness and support their physical and social development through nature-based activities conducted in kindergarten gardens. This study, conducted using an action research method, collected qualitative data through semi-structured interviews, observations, teacher journals, and student products. The findings indicate that nature-integrated learning processes have positive effects on children's environmental awareness, responsibility, and cooperation skills

Keywords: *Harezmi Education Model, nature-based education, sustainability, environmental awareness, preschool education*

Giriş

Çevre sorunlarının küresel ölçekte büyümesiyle birlikte, çevre eğitiminin erken yaşlardan itibaren sistemli ve etkili biçimde verilmesi kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Özellikle okul öncesi dönem, çocukların çevresel duyarlılık kazanması, doğal yaşamı tanıması ve sorumluluk alma davranışlarının gelişmesi açısından kritik bir gelişim evresidir (Whitebread, 2012; Walsh et al., 2017).

Araştırmalara göre; çocukların doğal ortamlarda bulunması, açık hava oyunları oynaması ve doğa materyalleriyle etkileşim kurması onların yalnızca fiziksel ve motor gelişimlerini değil, aynı zamanda bilişsel, dilsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini de desteklemektedir. (McMillan & McGuinness, 2017; Ogelman ve Güngör, 2015) Bu bağlamda, doğa temelli öğrenme ortamlarının çocukların keşfetme, deneyimleme ve sorular sorma gibi aktif öğrenme özelliklerini harekete geçirdiği; dolayısıyla kalıcı ve anlamlı öğrenme sağladığı ifade edilmektedir. (Öztürk ve Koçak, 2020)

Doğa temelli eğitim, literatürde genellikle çevre eğitimi, açık alan pedagojisi ve sürdürülebilirlik temalarıyla birlikte ele alınmaktadır. Türkiye'de okul öncesi döneme yönelik çevre eğitimi çalışmalarına bakıldığında, 2000-2014 yılları arasında yapılan tez ve makalelerin giderek artan bir çevre duyarlılığını yansıttığı görülmektedir (Ogelman ve Güngör, 2015). Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2019) yayımladığı okul öncesi eğitim programında doğa ve çevreyle ilgili kazanımların öne çıkması, bu eğilimle örtüşmektedir.

Harezmi Eğitim Modeli, bu literatürün önemli bir parçası olarak, disiplinler arası öğrenmeyi merkeze alması, iş birliği temelli öğrenme süreçlerini desteklemesi ve öğrenci merkezli yapısıyla farklılaşmaktadır. (Yıldız ve Aydın, 2021) Doğa temelli eğitimle entegrasyonu ise, modelin özgün ve yenilikçi bir yönünü oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın özgün yönü, Harezmi Eğitim Modeli'nin doğa temelli eğitim yaklaşımıyla uygulamalı biçimde birleştirilmesi ve sürdürülebilirlik temalı okul bahçesi uygulamalarının okul öncesi çocuklarının gelişimi üzerindeki etkilerinin gözlemlenmesidir. Ayrıca öğrencilerin karar alma süreçlerine aktif katılımı, öğrenme ortamlarının doğayla bütünleşik olarak yapılandırılması ve farklı disiplinlerin doğa üzerinden bir araya getirilmesi çalışmaya yenilikçi bir boyut katmaktadır.

Araştırma, alanyazımına çocuk merkezli ve doğa temelli öğrenme ortamlarının tasarımı konusunda uygulamaya dayalı veriler sunarak hem eğitim araştırmalarına hem de öğretim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma; Harezmi Eğitim Modeli uygulamalarıyla okul bahçesindeki yeşil alanların nasıl artırılabileceğine dair uygulamalar ve sürdürülebilir yaklaşımlar geliştirmeyi, okul öncesi dönemdeki çocuklara çevre bilinci kazandırarak, öğrencilerin çevreleriyle olan etkileşimlerini kalıcı hale dönüştürmeyi hedeflemektedir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap bulmak amaçlanmıştır:

1. Harezmi Eğitim Modeli(HEM), okul bahçesindeki yeşil alanların planlanmasında nasıl bir rol oynamaktadır?
2. HEM' e dayalı olarak gerçekleştirilen etkinlikler okul öncesi öğrencilerinin çevre bilincini nasıl etkiler?
3. HEM ile yapılan doğa temelli öğrenme ve sürdürülebilirlik etkinlikleri, çocukların sosyal, duygusal ve motor becerilerine nasıl katkı sağlar?
4. HEM ile yürütülen uygulamalı etkinlikler, çocukların çevreyle etkileşim düzeyini nasıl etkiler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Harezmi Eğitim Modeli ile anaokulu bahçelerinde çevre dostu ve sürdürülebilir yaklaşımları ortaya koyabilmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarını temel alan eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulayıcının kendi uygulama ortamında yaşadığı sorunları tanımlaması, çözüm üretmesi ve uygulamalarını geliştirmesi amacıyla yaptığı, katılımcı, döngüsel ve reflektif bir nitel araştırma türüdür. Öğretmenler yalnızca gözlemci değil, aynı zamanda uygulayıcı konumundadır. Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi eğitim ortamlarını doğrudan etkileyen sorunları fark etmeleri ve çözüm geliştirmeleri için uygundur. Harezmi Eğitim Modeli'nin uygulama temelli yapısı, öğretmenin aktif rolünü öne çıkarır. (Yıldırım ve Şimşek,2021)

Yeşil alanların artırılması ve sürdürülebilir çevre uygulamaları kısa sürede sonuç alınabilecek projeler değildir. Eylem araştırması, uygulamaların döngüsel olarak gözden geçirilmesini ve geliştirici müdahalelerin yapılmasını sağlar. Bu sayede çevresel değişikliklerin çocukların davranışlarına etkisi süreç boyunca izlenebilir ve iyileştirilebilir.

Harezmi Eğitim Modeli çerçevesinde çocuklar, öğretmenler ve veliler sürece aktif katılım göstermektedir. Eylem araştırması; öğrenci gözlemleri, öğretmen günlükleri ve veli görüşmeleri gibi çoklu veri kaynaklarını kullanarak zengin içerikler üretmeye olanak tanır.

Araştırma, herhangi bir laboratuvar ya da yapay ortamda değil; okul bahçesi gibi doğal bir öğrenme alanında yürütülmektedir. Eylem araştırması, gerçek yaşam ortamında öğrenme süreçlerini incelemek ve müdahaleler yapmak için en uygun yöntemdir.

Araştırmada öğrenciler okul bahçesindeki eksiklikleri "problem durumu" olarak tanımlamış ve çözüm önerileri üretmiştir. Bu doğal problem çözme süreci, eylem araştırmasının temel felsefesiyle örtüşür: uygulama içinde farkındalık yaratmak ve çözüm odaklı dönüşüm sağlamak.

Eylem araştırması bu çalışmanın amacına doğrudan hizmet eden, öğretmen-öğrenci-çevre etkileşimini hem bilimsel hem de uygulamalı olarak gözlemlemeye imkân tanıyan en uygun yöntemdir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, özellikle nitel araştırmalarda sıkça kullanılan, bilgi açısından zengin vakaların bilinçli biçimde seçilmesine olanak tanıyan bir örnekleme tekniğidir. (Yağar ve Dökme, 2018) Bu yöntemde katılımcıların belirlenmesi, çalışmanın amacına hizmet etme kapasitesi doğrultusunda yapılır. Bu bağlamda sınırlı kaynaklarla en etkili sonuçların alınabilmesi hedeflenmektedir.

Araştırma kapsamında örneklem grubunu, Giresun ili Piraziz ilçesinde Harezmi Eğitim Modeli uygulanan bir anaokulunun sabah grubuna devam eden 4–5 yaş aralığındaki 33 öğrenci oluşturmaktadır. Bu yaş grubu, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel açıdan doğayla etkileşime en açık oldukları, öğrenmeye en yatkın oldukları ve çevre bilincinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. (Whitebread, 2012) Bu nedenle hem yaş grubunun gelişim özellikleri hem de Harezmi Eğitim Modeli'nin etkin olarak uygulandığı bir eğitim ortamının seçilmiş olması, örneklem seçiminin amaca hizmet eden nitelikli bir karar olduğunu göstermektedir.

Seçilen anaokulunun HEM kapsamında yürüttüğü doğa temelli etkinlikler ve sürdürülebilir çevre uygulamaları, çocukların çevreyle olan etkileşimlerini doğrudan gözlemleme fırsatı sunmuştur. Bu örneklem grubunda yer alan öğrencilerin aktif katılımı, gözlem yoluyla davranış değişimlerinin takibi, öğrenme süreçlerinin analiz edilmesi ve çevre bilinci gelişiminin değerlendirilmesi açısından verimli bir veri üretim ortamı sağlamıştır.

Araştırmanın örneklemi; hem araştırma sorularına doğrudan yanıt verebilecek nitelikte olması hem de uygulamanın gerçekleştiği doğal ortamda gözlem yapılabilmesine olanak tanıması nedeniyle, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliğini destekleyen temel unsurlardan biri olmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, Harezmi Eğitim Modeli kapsamında okul öncesi çocukların çevre bilinci gelişimini ve sürdürülebilir uygulamalara olan etkileşimlerini değerlendirmek amacıyla çeşitli nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçlar, hem sürece katılan bireylerin görüşlerini sistematik biçimde elde etmeyi hem de gerçek yaşam uygulamalarını doğrudan gözlemlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sürecinde, çocukların çevresel farkındalıklarının nasıl şekillendiğini anlamak için öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler, önceden belirlenen temalara göre yönlendirilmiş ancak aynı zamanda katılımcıların kendi deneyimlerini ve gözlemlerini özgürce paylaşmasına olanak tanıyacak esneklikte hazırlanmıştır.

Görüşmelerde çevreye yönelik algılar, bahçe etkinliklerine katılım düzeyi, çocukların duygusal tepkileri ve sorumluluk alma eğilimleri sorgulanmıştır. Elde edilen ifadeler, doğal öğrenme süreci içerisindeki bireysel anlamlandırmaların analizi için önemli veri sağlamıştır.

Araştırma boyunca öğretmenler tarafından düzenli olarak tutulan yansıtıcı günlükler, hem öğretim sürecinin hem de çocukların gelişiminin sürekli olarak değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Bu günlükler, öğretmenlerin uygulama sırasında karşılaştığı durumlar, gözlemler, tepkiler ve müdahale kararları gibi detayları içermektedir. Günlüklerde ayrıca çocukların doğayla kurduğu bağ, yeşil alanlara dair görüşleri ve iş birliği becerileri gibi tematik gözlemler yer almıştır. Bu dokümanlar, öğretmenin pedagojik farkındalığını artırmış ve veri analizine niteliksel derinlik kazandırmıştır.

Uygulama süreci boyunca çeşitli öğrenme etkinlikleri, bahçe düzenlemeleri ve çocukların doğa ile etkileşimleri hem fotoğraf hem de video aracılığıyla belgelenmiştir. Görsel kayıtlar, araştırmacılara uygulamaların doğal bağlamında yeniden inceleme fırsatı sunmuş; çocuk davranışlarının analizinde görsel destek sağlamıştır. Bitki dikimi, sulama, geri dönüşüm çalışmaları gibi etkinliklerin belgeye dökülmesiyle süreç kanıt temelli hale getirilmiştir. Görseller aynı zamanda öğrenci ürünlerinin kalitesinin ve katılım düzeyinin görsel olarak değerlendirilmesine imkân tanımıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin oluşturduğu görsel ürünler (afiş, doğa gözlem çizimleri, kompost süreci tasarımları vb.), onların çevresel düşünce biçimlerini somutlaştıran önemli veri kaynakları olarak değerlendirilmiştir. Bu ürünler, çocukların doğa ile ilgili kavramsal farkındalıklarını, yaratıcı düşünme becerilerini ve çevreye ilişkin önerilerini yansıtmaktadır. Ürünlerin içerik analizi yoluyla çevre bilinci düzeyleri hakkında çıkarımlar yapılmıştır.

Araştırmanın sistematik biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla hem öğretmenlerle hem de diğer paydaşlarla yapılacak görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Formlar, sürdürülebilirlik anlayışı, doğa temelli pedagojik yaklaşımlar ve Harezmi Eğitim Modeli'nin etkileri gibi temalara odaklanmıştır. Elde edilen veriler, çocukların gelişim süreçleri ile öğrenme ortamlarının niteliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik (doğruluk) ve güvenirlik (tutarlılık), elde edilen bulguların güvenilirliğini ve bilimsel değerini artırmak için kritik kavramlardır. Bu araştırmada hem veri toplama sürecinde hem de veri analiz aşamalarında geçerlik ve güvenirliği sağlamak üzere çeşitli yöntemsel önlemler alınmıştır.

İçerik Geçerliği

Araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen günlükleri ve gözlem araçları; araştırma soruları ve kavramsal çerçeve doğrultusunda uzman görüşleri alınarak yapılandırılmıştır. Görüşme soruları, çevre bilinci, doğa ile etkileşim, Harezmi Eğitim Modeli'nin etkileri gibi temel temaları kapsamış, alandaki önceki literatür taranarak içerik açısından geçerli hale getirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veri toplama araçları, çocukların gelişim özellikleri ve okul öncesi pedagojik yaklaşımlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Araştırmada veri türlerinin çeşitliliği yoluyla geçerlik güçlendirilmiştir. Aynı olgular farklı veri kaynakları üzerinden gözlemlenmiştir:

- Öğrenci-öğretmen görüşmeleri
- Öğretmen günlükleri
- Görsel belgeler (fotoğraf, video, öğrenci ürünleri)

Bu veri üçleme yöntemi, elde edilen bilgilerin tutarlılığını ve kapsamlılığını artırarak yorumların doğruluğunu desteklemiştir.

Görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular, öğretmenlerle yapılan geri bildirim toplantılarında paylaşılmış; yorumlarının doğruluğu ve katılımcı deneyimleriyle uyumluluğu sorgulanmıştır. Katılımcıların kendi ifadeleriyle geri bildirimde bulunmaları, araştırma bulgularının içsel geçerliğini yükseltmiştir.

Araştırma yaklaşık 21 haftalık bir süreyi kapsamış olup veriler uygulamanın doğal akışı içinde, gerçek eğitim ortamında toplanmıştır. Uzun süreli gözlem sayesinde çocukların davranış değişimleri, çevreye yönelik tutumları ve öğrenme süreçleri detaylı olarak izlenmiş, geçici etkilerden arındırılmıştır.

Araştırmacılar kendi önyargılarını fark ederek araştırma sürecine müdahale etmeden gözlem yapmaya özen göstermiş, öğretmen günlükleri ve araştırma notlarında öz değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, araştırmacının bakış açısını dengeleyerek yorumların nesnelliğini artırmıştır.

Bu geçerlik ve güvenirlik önlemleri, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırmakta ve Harezmi Eğitim Modeli'nin doğa temelli eğitim bağlamındaki etkilerini bilimsel tutarlılıkla ortaya koymaktadır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenerek betimsel analiz yöntemiyle ele alınmıştır. Bu süreçte; *çevre algısı, sürdürülebilirlik farkındalığı, sorumluluk alma eğilimi, doğa ile etkileşim* gibi başlıklar altında katılımcı görüşleri organize edilmiştir. Her tema için öne çıkan örnek ifadeler seçilmiş ve temaların örnek olaylarla desteklenmesi sağlanmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021)

Elde edilen tüm nitel verilerden ortak temalar ve tekrar eden örüntüler belirlenmiştir:

- Çocukların *doğayı koruma* anlayışıyla süreç içinde nasıl sorumluluk geliştirdikleri,
- Grup çalışmalarıyla iletişim ve iş birliği becerilerinin nasıl pekiştiği,
- Doğa temelli etkinliklerin çocukların bireysel katkılarında nasıl yaratıcı çözümlere dönüştüğü analiz edilmiştir.

Bu örüntüler, Harezmi Eğitim Modeli'nin sürdürülebilir eğitim ortamları tasarımı açısından nasıl etkili bir zemin sunduğunu ortaya koymuştur.

Fotoğraf ve video kayıtları içerik analizi sürecine görsel destek sağlamış; öğrencilerin davranışları, etkileşim düzeyleri ve bahçe çalışmalarındaki rollerine dair somut gözlemler yapılmıştır.

- Görsellerden elde edilen gözlem notları yazılı verilerle karşılaştırılarak geçerlik sağlanmıştır..
- Öğrenci ürünleri yaratıcılık, doğa algısı ve öneri sunma gibi göstergelerle analiz edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini ve yorumların derinliğini artıran bu analiz süreçleri; çocukların çevreyle kurduğu ilişkinin Harezmi Eğitim Modeli çerçevesinde nasıl şekillendiğine dair zengin ve temellendirilmiş çıkarımlar üretmiştir.

Bulgular

Harezmi Eğitim Modeli (HEM) kapsamında gerçekleştirilen doğa temelli ve sürdürülebilirlik odaklı eğitim uygulamaları, okul öncesi dönem çocuklarının çevre ile etkileşimlerini derinleştirmiş, çok yönlü gelişimlerini desteklemiş ve çevresel farkındalık düzeylerini belirgin biçimde artırmıştır.

HEM uygulamaları ile öğrenciler yalnızca etkinlik katılımcısı değil, aynı zamanda süreci şekillendiren aktif bireyler hâline gelmiştir. Bahçede yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin mekânda yer alan sorunları tanımladığı (örneğin: yeşil alan eksikliği) ve çözüm önerileri geliştirdiği (bitki ekimi, çiçek dikimi gibi) gözlemlenmiştir. Bu süreç, öğrencilerin aidiyet duygularını pekiştirirken aynı zamanda sorumluluk alma davranışlarını da geliştirmiştir (McMillan, Walsh & McGuinness, 2017; Ogelman ve Güngör, 2015).

Fotoğraf 1

Öğrencilerin Sürece Katılımı ve Sorumluluk Gelişimi

Araştırma süreci boyunca öğrencilerin doğayı "korunması gereken bir varlık" olarak tanımlamaya başladıkları gözlemlenmiştir. Geri dönüşüm kutularının kullanımı, kompost uygulamaları ve yeşil alan düzenlemeleri, çocukların çevreyle kurdukları ilişkinin duyarlılıkla güçlendiğini göstermiştir. Çevreyle bütünleşik öğrenme ortamlarında bulunmak, çocukların ekolojik farkındalıklarını artırarak sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları kazanmalarını desteklemiştir (Öztürk ve Koçak, 2020; Whitebread, 2012).

Fotoğraf 2

Çevre Bilinci ve Doğayla Kurulan Anlamlı Bağ

Toprak, taş ve bitki gibi doğal materyallerle doğrudan etkileşim, çocukların duyusal deneyimlerini zenginleştirmiş ve öğrenme süreçlerini eğlenceli, anlamlı ve kalıcı hâle getirmiştir. Doğal ortamda yapılan bitki dikimi, yaprak toplama ve sulama gibi görevler çocukların motor becerilerinin gelişmesini sağlamış, doğayla etkileşimleri bilişsel gelişimlerine de katkı sunmuştur (MEB, 2019; Walsh et al., 2017).

Fotoğraf 3

Doğal Materyallerle Etkileşim ve Kalıcı Öğrenme

Fen bilimleri ve matematik gibi disiplinler, doğa temelli etkinliklerle bütünleştirilmiş; çocuklar bitki gelişim süreçlerini gözlemlemiş, ölçme etkinlikleri yapmış ve afiş tasarımları gerçekleştirmiştir. Bu uygulamalar, HEM'in disiplinler arası yapısının çocukların analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur. (Yıldız ve Aydın, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2021)

Bahçe düzenlemelerinin grup hâlinde yapılması, öğrencilerin iletişim ve iş birliği becerilerini artırmıştır. Takım çalışmasına dayalı doğa projelerinde öğrenciler; görev paylaşımı, fikir üretme ve birlikte karar alma süreçlerinde aktif rol almıştır. Bu bağlamda sosyal-duygusal gelişimlerinin doğal ortam aracılığıyla desteklendiği gözlemlenmiştir (McMillan et al., 2017; Walsh et al., 2017).

Fotoğraf 4

Sosyal Etkileşim ve Grup Çalışması Becerileri

Bahçede eksik görülen alanlar öğrenciler tarafından "problem durumu" olarak tanımlanmış ve öneriler sunulmuştur: Fidan dikimi, çiçekliklerin artırılması, zemin oyunlarının doğaya zarar vermeyecek şekilde boyanması gibi. Bu süreçte öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri gelişmiş, çevresel farkındalıkları eyleme dönüştürme davranışları gözlemlenmiştir (Ogelman ve Güngör, 2015; Yağar ve Dökme, 2018).

Fotoğraf 5

Problem Tanımlama ve Yaratıcı Çözüm Geliştirme

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma; Harezmi Eğitim Modeli (HEM) çerçevesinde yürütülen doğa temelli ve çevre odaklı uygulamaların, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarına olan etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, dört temel sorunun birbiriyle bağlantılı biçimde çocukların çevreyle kurdukları ilişkiyi açıklamaya yardımcı olduğunu göstermektedir.

İlk araştırma sorusu olan "HEM, okul bahçesindeki yeşil alanların planlanmasında nasıl bir rol oynamaktadır?" sorusu; öğrenme ortamının fiziksel yapısıyla eğitim yaklaşımı arasındaki bağın değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Harezmi Eğitim Modeli'nin disiplinler arası ve öğrenci merkezli yapısı, çocukların mekânla bütünleşmesini ve planlama süreçlerine aktif katılımını teşvik etmektedir. Öğrencilerin bahçeyi gözlemlemesi, eksiklikleri belirlemesi ve önerilerde bulunmaları, öğrenme sürecinin çevresel bağlamla etkileşimli hâle gelmesine katkı sunmuştur. Bu soru, ikinci ve üçüncü araştırma sorularıyla doğrudan ilişkilidir. Çünkü yeşil alanların planlanması yalnızca fiziksel bir düzenleme değil; aynı zamanda çocukların çevre bilincini, sorumluluk alma eğilimlerini ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirici bir öğrenme sürecidir.

İkinci soru olan "HEM'e dayalı olarak gerçekleştirilen etkinlikler, okul öncesi öğrencilerinin çevre bilincini nasıl etkiler?" sorusu, çocukların çevreyle kurdukları anlamlı bağın içeriğini ortaya koymaktadır. Bahçede yapılan doğal etkinlikler (bitki dikimi, geri dönüşüm, kompost üretimi) çocukların çevreyi korunması gereken bir varlık olarak tanımlamalarını sağlamış ve çevresel sorunlara karşı duyarlılık geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Bu soruya verilen yanıtlar, birinci soruyla bütünleşerek yeşil alan planlamasının çevre bilinci oluşturma süreciyle nasıl örtüştüğünü göstermektedir. Aynı zamanda bu bilinç, üçüncü ve dördüncü araştırma sorularında açıklanan sosyal etkileşim, motor beceri gelişimi ve çevreyle bağ kurma düzeyini de etkilemektedir.

Üçüncü araştırma sorusu olan "HEM ile yapılan doğa temelli öğrenme ve sürdürülebilirlik etkinlikleri, çocukların sosyal, duygusal ve motor becerilerine nasıl katkı sağlar?" sorusu; çok yönlü gelişim bağlamında çevresel öğrenmenin etkisini değerlendirmeye yöneliktir. Bahçe düzenlemeleri sırasında çocukların grup hâlinde çalışması, fiziksel etkinliklere katılması ve görev paylaşımı yapmaları; empati, iletişim, iş birliği ve hareket becerilerini geliştirmiştir. Bu gelişimsel katkılar, ilk iki soruyla doğrudan bağlantılıdır çünkü çevre bilinci ve yeşil alan düzenlemeleri süreci, yalnızca bilgi kazandırma değil aynı zamanda davranış ve beceri geliştirme amacı da taşımaktadır. Bu bağlamda HEM'in uygulama temelli yapısı, gelişimin farklı boyutlarını eş zamanlı desteklemiştir.

Son araştırma sorusu olan "HEM ile yürütülen uygulamalı etkinlikler, çocukların çevreyle etkileşim düzeyini nasıl etkiler?" sorusu; önceki soruların çıktısı niteliğindedir. Çocukların çevreyle kurduğu fiziksel ve kavramsal etkileşim, yapılan etkinliklerin doğrudan sonucudur. Toprakla çalışma, yaprak toplama, su taşıma gibi görevler; öğrencilerin çevreyle ilişkilerini somutlaştırmış ve bu bağlamda çevresel farkındalıkları deneyim temelli hâle getirmiştir. Bu son soru; çocukların doğayı nasıl tanımladığı, nasıl koruduğu ve çevresel yaşama nasıl katıldığı sorularının yanıtlarını açığa çıkararak, HEM'in öğrenme süreçlerine verdiği anlamı pekiştirmektedir. Önceki soruların her biri, çevreyle kurulan bağın bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerini farklı

açılardan ele alırken; son soru bu yönlerin gözlemlenebilir çıktıya dönüşmesini ifade etmektedir.

Sonuç olarak, bu dört araştırma sorusu içeriksel açıdan birbirini bütünlemektedir. Yeşil alan planlaması (Soru 1), çevre bilinci kazanımı (Soru 2), gelişimsel destek (Soru 3) ve çevreyle etkileşim düzeyi (Soru 4) arasında hem neden-sonuç ilişkisi hem de süreçsel süreklilik bulunmaktadır. Bu bütünlük, Harezmi Eğitim Modeli'nin doğa temelli ve disiplinler arası yaklaşımının, çevre eğitimi yoluyla erken çocukluk gelişimini nasıl desteklediğini çok boyutlu olarak ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, HEM ile disiplinler arası yaklaşım sayesinde öğrencilerin, farklı bakış açıları kazanarak çevresel sorunlara daha kapsamlı ve yenilikçi çözüm üretme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Çalışma süresi boyunca tutulan günlükler, yapılan gözlemler ve görüşmeler üzerinden varılan bir sonuç olarak gözlenmiştir.

Öğrencilerin doğa temelli öğrenme süreçlerine katılımı, onların sürdürülebilirlik bilincini artırmış, toplumsal sorumluluk duygularını güçlendirmiş ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmiştir. HEM'in uygulanması, öğrencilerin iş birliği içinde çalışma alışkanlıklarını güçlendirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda, Harezmi Eğitim Modeli'nin okul öncesi eğitimde doğa temelli öğrenme ve çevre odaklı etkinlikleri bütünleştiren yapısının, çocukların gelişimsel süreçleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Çocukların öğrenme ortamlarına aktif katılımları, bahçe düzenlemelerinde söz sahibi olmaları ve doğal sorunlara çözüm üretmeleri; sorumluluk bilinci, çevresel farkındalık ve yaratıcı düşünme becerilerinin pekişmesine katkı sağlamıştır.

Bu araştırma sonucunda;

Öğrencilerin doğayla iç içe eğitim almalarını sağlamak için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programında yer alan açık hava öğrenme merkezlerini destekleyen, ekolojik geziler ve doğa gözlemleri düzenlenmesi;

Harezmi Eğitim Modeli'nin doğa temelli pedagojik ilkeleri doğrultusunda hizmet içi öğretmen eğitimleri planlanması, öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda teorik ve uygulamalı bilgi birikiminin desteklenmesi;

Öğrencilerin çevre dostu teknolojileri tanımaları, geri dönüşüm ve sürdürülebilirlik temasını benimsetip yaşamlarına dahil etmeleri için projeler geliştirilmesi;

Toplumsal sürdürülebilirlik bilincinin erken yaşlarda inşa edilebilmesi için, velilerin ve yerel yönetimlerin okul bahçesi projelerine katılımının teşvik edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

McMillan, D., Walsh, G., & McGuinness, C. (2017). Playful learning and school readiness. International Journal of Early Years Education, 25 (2), 125–141. https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1291338

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Okul öncesi eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ogelman, H. G., & Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000–2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (32), 180–194.

Öztürk, M., ve Koçak, A. (2020). Açık alanların eğitsel kullanımı. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 3 (1), 17–30.

Walsh, G., McMillan, D., & McGuinness, C. (2017). Playful learning and school readiness. International Journal of Early Years Education, 25 (2), 125–141. https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1291338

Whitebread, D. (2012). The importance of play. Toy Industries of Europe.

Yıldız, A., ve Aydın, S. (2021). Harezmi modeli ile disiplinlerarası öğrenme. Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi, 3 (2), 78–90.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). Nitel araştırma yöntemleri (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yağar, F., ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3 (3), 1–9.

Köklerden Geleceğe

Okul Öncesi Dönemde Harezmî Eğitim Modeliyle Etkili ve Doğru Teknoloji Kullanımı

Elif Nazlı PÜSKÜLLER[1], Figen KÖKSALAN SANCHEZPENA[2], Gül AKSU[3], Aysun KÜÇÜKKAVRUK[4]

1 Uzman, Akşemsettin İlkokulu, elifnazliuzun@gmail.com, ORCİD: 0009-0002-9937-9534

2 Uzman, Akşemsettin İlkokulu, koksalansanchez@gmail.com, ORCİD: 0000-0003-2998-4579

3 Uzman, Akşemsettin İlkokulu, aksumervegul@gmail.com, ORCİD: 0009-0002-0949-4687

4 Uzman, Akşemsettin İlkokulu, aysunkucukkavrukmeb@gmail.com, ORCİD: 0009-0001-6328-8270

Öz

Bu çalışma, Harezmî Eğitim Modeli doğrultusunda yürütülen proje kapsamında 5 yaş grubundaki çocukların ekran kullanım alışkanlıklarını dönüştürmeyi ve bu süreçte teknoloji ile sağlıklı ve üretken bir ilişki kurmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer temelli ve beceri odaklı eğitim anlayışının okul öncesi düzeyde nasıl hayata geçirilebileceği örneklenmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecinde 5 yaş grubu öğrencilerle disiplinler arası etkinlikler gerçekleştirilmiş; yapay zekâ destekli araçlar, web 2.0 teknolojileri, geleneksel ve modern oyunlar kullanılarak çocuklarla birlikte yeni oyuncaklar ve materyaller üretilmiştir. Araştırma süresi boyunca, çocukların ekran alışkanlıklarında ve sosyal duygusal becerilerinde anlamlı dönüşümler kaydedilmiştir. Maarif Modelin "bilge nesil" anlayışıyla da örtüşen bu süreç, eğitimde sadece bilgi aktarımının ötesine geçmeyi ve öğrencinin erdemli, üretken, topluma karşı sorumluluk sahibi bir birey olarak yetişmesini hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bu çalışmadaki uygulamalar eğitimciler için dijitalleşen dünyada değer temelli ve üretken eğitim anlayışını hayata geçirme noktasında büyük bir fırsat sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Harezmî Eğitim Modeli, teknoloji, disiplinler arası öğrenme, okul öncesi*

Effective and Correct Technology Use with Harezmî Education Model in Preschool Period
Innovative Approaches with Harezmî Education Model

Abstract

This study aims to transform the screen usage habits of 5-year-old children within the scope of a project implemented in line with the Harezmî Education Model, and to support them in establishing a healthy and productive relationship with technology. At the same time, the study seeks to demonstrate how the value-based and skills-oriented educational approach of the Century of Türkiye Education Model can be applied at the preschool level. Throughout the implementation process, interdisciplinary activities were conducted with 5-year-old

students. Using AI-supported tools, Web 2.0 technologies, and both traditional and modern games, new toys and materials were co-created with the children. During the research period, notable transformations were observed in children's screen habits and socio-emotional skills. This process aligns with the "wise generation" vision of the Maarif Model, which aims to go beyond the mere transmission of knowledge and instead nurture virtuous, productive, and socially responsible individuals (MoNE, 2023). The practices presented in this study provide valuable opportunities for educators to implement a value-driven and productivity-oriented educational approach in an increasingly digital world.

Keywords: *Turkish Century Education Model, Harezmî Education Model, technology, interdisciplinary learning, preschool*

Giriş

Günümüzde dijitalleşmenin çocuk gelişimi üzerindeki etkisi, bilhassa erken çocukluk döneminde önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Araştırmalar, erken yaşta ekranla tanışmanın dikkat eksikliği, dil gelişiminde yavaşlama, sosyal etkileşim bozuklukları ve fiziksel aktivite gibi çeşitli gelişimsel sorunlara neden olabileceğini göstermektedir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı & Özdinçler, 2018; Pagani, Fitzpatrick, Barnett & Dubow, 2010). Özellikle 0-6 yaş arası çocuklarda televizyon ve tablet gibi araçlarla geçirilen sürenin artması, çocukların doğal oyun ortamlarından uzaklaşmasına ve gelişimsel olarak yetersiz uyarana maruz kalmasına neden olmaktadır (Plowman, McPake & Stephen, 2010). Bu sebeple çocukların teknolojiyle erken yaşta tanışmasının olumsuz etkilerini en aza indirgemek, eğitim politikalarının temel gündem maddelerinden biri haline gelmiştir. Bununla birlikte dijital teknolojiler pedagojik bir çerçevede ve üretime yönelik biçimde yapılandırılarak kullanıldığında, çocukların öğrenmeye olan ilgilerinde artış ve yaratıcı düşünme becerilerinde gelişme gözlemlenmektedir. Godwin (2018), dijital ortamların doğru içerik ve rehberlikle kullanılması durumunda çocukların üretkenliklerinin desteklenebileceğini, iş birliği temelli etkinliklerle sosyal becerilerinin güçlenebileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Lim ve Tay (2003), teknoloji destekli eğitim uygulamalarının öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri geliştirdiğini ve bilgiye eleştirel yaklaşımı teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu durum teknolojinin, erken çocukluk dönemine doğru bir şekilde entegre edilmesinin önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada yürütülen etkinliklerde temel alınan Harezmî Eğitim Modeli, teknolojiyle öğrenme ve teknolojinin eğitime entegre edilmesi konusunda dikkat çeken bir yaklaşımdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin "erdem- değer- eylem" anlayışı doğrultusunda şekillenen Harezmî Eğitim Modeli disiplinler arası öğrenmeyi, üretkenliği ve değer temelli eğitimi esas almaktadır (MEB, 2018). Harezmî Eğitim Modeli sadece bilişsel gelişimi değil; öğrencinin sosyal, duygusal ve ahlaki yönlerini de kapsayan bütüncül bir öğrenme süreci sunmaktadır. Öğrenciler, bilgiyi sadece tüketmekle kalmaz aynı zamanda bilgiyi üretme ve dönüştürme süreçlerine de dahil olurlar. Bu süreçte, teknoloji bilinçli bir şekilde kullanılır, birlikte çalışma ve çözüm üretme becerileri kazanılır. Her iki model de bireyin zihinsel gelişimini ahlaki, estetik ve sosyal sorumluluk bilinciyle birleştiren bütüncül bir yaklaşımı esas almaktadır.

Harezmî Eğitim Modeli doğrultusunda yürütülen bu çalışmada, 5 yaş grubu çocukların ekran kullanım alışkanlıklarının dönüştürülmesi ve teknoloji ile daha sağlıklı, üretken bir ilişki kurmalarının desteklenmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer temelli ve beceri odaklı eğitim anlayışının okul öncesi düzeyde nasıl hayata geçirilebileceği örneklenmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecinde disiplinler arası etkinlikler gerçekleştirilmiş olup yapay zekâ destekli araçlar, web 2.0 teknolojileri, geleneksel ve modern oyunlar kullanılarak çocuklarla birlikte yeni oyuncaklar ve materyaller üretilmiştir. Araştırma süresince çocukların ekran alışkanlıklarında ve sosyal duygusal becerilerinde anlamlı dönüşümler kaydedilmiştir. Maarif Modelinin "bilge nesli" anlayışıyla da örtüşen bu süreç, eğitimde sadece bilgi aktarımının ötesine geçmeyi, aynı zamanda öğrencinin erdemli, üretken ve topluma karşı sorumluluk sahibi bir birey olarak yetişmesini hedeflemektedir (MEB, 2023). Okul öncesi dönem uygulamaları, eğitimciler için dijitalleşen dünyada değer temelli ve üretken eğitim anlayışını hayata geçirme noktasında büyük fırsatlar sunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, araştırma problemini kapsamlı bir şekilde anlamak amacıyla nicel ve nitel veri setlerinin birlikte toplanıp, bütünleştirildiği yöntemdir (Creswell, 2021).

Araştırma 5 yaş grubu 15 öğrenci ile 20 hafta boyunca velilerden onay formu alınarak yürütülmüştür. Velilere "Ekran Kullanım Düzeyi Görüşme Formu" çalışma başında ve sonunda yaptırılmış olup, aylık olarak da "Ekran Kullanım Formu"nu doldurmuşlardır. Aylık Ekran Kullanım Formu'nda çocukların kullandıkları teknolojik araç, süre ve içeriği ile ilgili veriler toplanmıştır. Formlarla ilgili geliştiricilerden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada kullanılan Ekran Kullanım Düzeyi Görüşme Formu ve Aylık Ekran Kullanım Formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Karahan (2021) tarafından yapılmış olup formların güvenilir ölçme araçları olduğu rapor edilmiştir.

Veriler betimsel içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. Betimsel içerik analizi, araştırmacının belirli bir konu veya disiplinle ilgili genel eğilimleri ve araştırma sonuçlarını ortaya koyduğu yöntemdir (Çalık & Sözbilir, 2014).

Çalışma süresince öğrencilerle Web 2.0 araçları, geleneksel ve modern oyunlar, materyal ve oyuncak üretim çalışmaları gibi çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiş ayrıca ebeveyn görüşmeleri ve röportajlar gibi nitel veri toplama yöntemlerine de yer verilmiştir. Uygulamalarda oyun odaklı, disiplinler arası bağlantılar kurularak gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimlerini bütüncül bir şekilde desteklemek hedeflenmiştir.

Bu süreçte, Harezmî Eğitim Modeli'nin temel ilkeleri doğrultusunda, çocukların aktif katılımı ve iş birliğine dayalı öğrenme süreçleri güçlendirilmiştir. Öğrenciler teknolojiyi sadece pasif bir araç olarak değil aynı zamanda aktif bir üretici olarak kullanmış; kendi oyuncaklarını tasarlamış ve dijital araçlarla yeni ürünler üretmişlerdir. Bu uygulamalar sırasında teknolojinin bilinçli ve işlevsel kullanımı bilhassa vurgulanmış ve öğrencilerin teknolojiyle sağlıklı, yaratıcı bir ilişki kurmaları hedeflenmiştir.

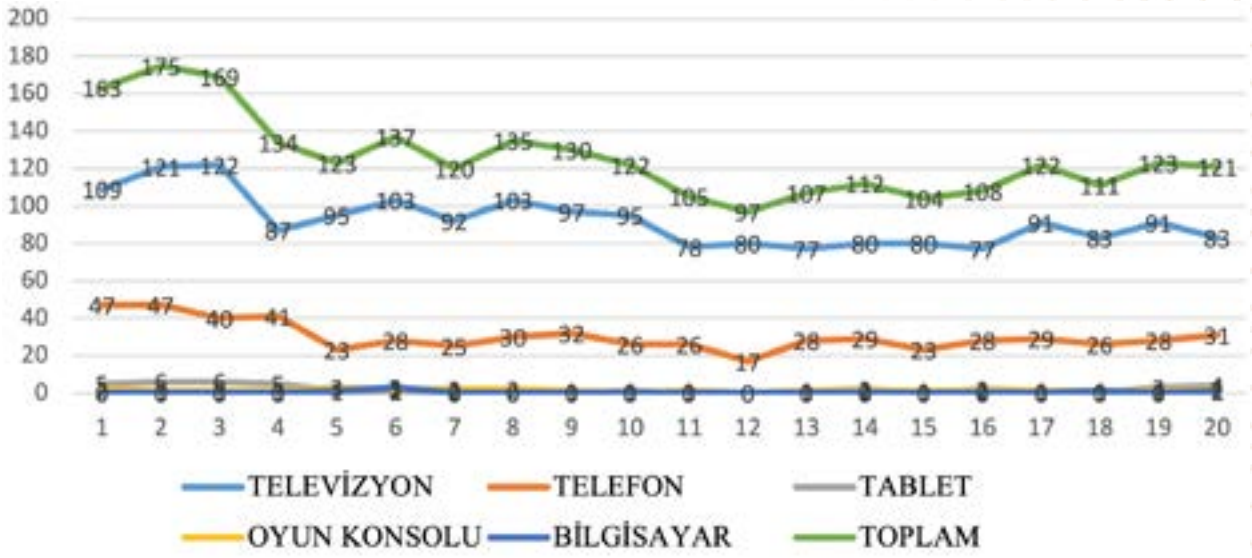
Bulgular

Çocukların ekran kullanımı

Velilerden yirmi hafta boyunca toplanan Ekran Günlükleri Formları incelenmiş, çocukların hangi tür dijital aracı, ne kadar süreyle kullandığı ve içerik kategorileri tespit edilmiştir. Formlardan elde edilen veriler doğrultusunda ekran kullanım temaları kullanılan dijital araç türü, toplam ekran süresi ve içerik türü şeklinde sınıflandırılmıştır.

Şekil 1

Haftalık Dijital Araçların Kullanımı



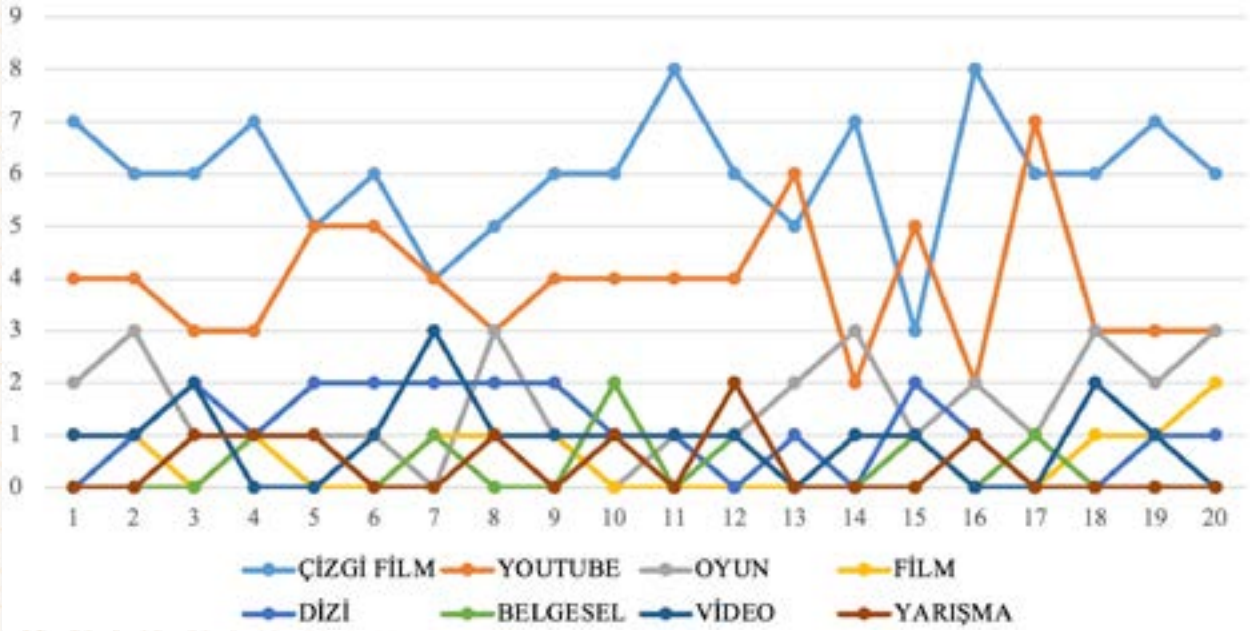
Ekran günlükleri ile ilgili elde edilen kullanılan araç türü ve süresine ilişkin veriler Şekil 1'de gösterilmiştir.

Tablodaki verilere göre çocukların en fazla kullandığı dijital araç türü televizyon olmuştur. Televizyonu telefon takip etmiş ve en az kullanılan dijital araç ise bilgisayar olmuştur.

Yirmi haftalık sürede ise dijital araçların kullanım sürelerinde azalmalar tespit edilmiştir. Çalışma bulguları incelendiğinde, Harezmi Eğitim Modeli uygulamasına başlandıktan 3 hafta sonra çocukların dijital araçları kullanma sürelerinde anlamlı bir düşüş gözlenmektedir. İlk 3 hafta ekran kullanım süresi ortalama 169 saat iken sonraki haftalarda ekran kullanım süresinin ortalama 118,2 saate düştüğü tespit edilmiştir. Veriler dijital araçlar bazında incelendiğinde ekran kullanımında en yüksek oranda düşüşün televizyon ve telefonda olduğu görülmektedir. En az oranda düşüş ise bilgisayar kullanımında olmuştur.

Şekil 2

Tercih Edilen İçerik Türleri



Tercih edilen içerik türleri ile ilgili elde edilen veriler Şekil 2'de gösterilmiştir.

Tercih edilen içerik türlerine bakıldığında çocukların en fazla çizgi filmi tercih ettikleri, çizgi filmi Youtube'un takip ettiği ve en az tercih edilen içerik türünün ise yarışma programları olduğu görülmektedir.

Ekran kullanım düzeyi görüşme formu

Çalışma kapsamında ebeveynlerle çalışma başlangıcı ve sonunda yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ebeveynlerin çocuklarının ekran kullanımı ile ilgili vermiş oldukları yanıtlardan genel görüşler belirlenmiştir.

Ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde çocuklara çok küçük yaştan itibaren dijital araçlar verdikleri görülmektedir. Buna sebep olarak ise yemek yemelerini sağlamak, anlatmaya zorlandıkları konuları izleyerek öğrenmelerini sağlamak, vakit geçirmeleri, sıkılmamaları ve küçük kardeşleri olduğu için verdiklerini belirtmişlerdir. Ebeveyn 9 *"Küçük bebeğim olduğu için bir de yemek konusunda çok seçici yemek yerken genelde vermekteyim."* ifadesini kullanmışken Ebeveyn 4 *"Kardeşi uyuduğunda veya yapmam gereken işlerim olduğunda izliyor. Bazen de çok sıkılıyor, arkadaş yok, dışarı çıkmak yok mecbur kalıp veriyorum."* demiştir.

Çocukların dijital araçları çizgi film izlemek, Youtube platformundaki içerikleri izlemek ve oyun oynamak için tercih ettikleri görülmüştür. Örneğin Ebeveyn 1 *"Televizyon ve telefonu çoğunlukla kullanır."* ifadesini belirtirken Ebeveyn 2 *"Televizyon, Playstation, telefon kullanır."* şeklinde ifadede bulunmuştur. Ebeveyn 5 ise *"Telefon, tablet"* şeklinde cevap vermiştir. Bu ifadelerden hareketle, çocukların çeşitli dijital araçlara sahip olduğu ve bu araçları aktif şekilde kullandığı anlaşılmaktadır.

Çalışma sonunda velilerin teknolojiye bakış açısında değişiklikler olduğu görülmektedir. Ebeveyn 1 başlangıçta *"zaman geçirmesi için veriyoruz"* ifadesinde bulunmuşken çalışma sonunda *"Eğitici uygulamalar için veriyorum hocam."* demiştir. Ebeveyn 11 ise *"Sıkılmaması için televizyon izliyor."* ifadesinden *"Öğrenmek ve biraz eğlenmek için"* ifadesine geçiş yapmıştır. Ebeveyn 15 ise *"Oyalansın diye ve yeni şeyler öğrenme isteğinden dolayı veriyorum."* demişken son görüşmede *"Aralıklı olarak eğitici video ve oyunlarla desteklemek için veriyorum."* diye görüş bildirmiştir.

Tartışma

Çalışma bulguları çocukların erken yaşta dijital araçlarla tanıştığını ve ekran kullanımının oldukça yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum İngiltere'de yapılan Ofcom'un (2014) çalışmasında 3-7 yaş grubu çocukların %65'inin tabletinin olduğu ve Marsh ve arkadaşlarının (2015) 0-5 yaş grubu çocuklarla yapmış olduğu çalışmada tablet kullanım sürelerinin ortalama hafta içi 1 saat 19 dakika olduğu, hafta sonu 1 saat 23 dakika olduğu, Amerika'da yapılan bir diğer araştırmada ise çocukların ortalama günlük 232,3 dakika televizyon izledikleri saptanmıştır (Lapierre, Piotrowski & Linebarger, 2012).

Ülkemizde yapılan araştırma sonuçları da benzerlik göstermektedir. Aktaş Arnas'ın (2005) 933 çocukla yapmış olduğu çalışmada çocukların evde yoğun olarak dijital araç kullandığı saptanmıştır. Konca ve Köksalan (2017) ise çalışmalarında çocukların zengin teknolojik ortamlara sahip olduğunu, çocukların günlük televizyon sürelerinin ortalama 115 dakika, bilgisayar sürelerinin ise 28 dakika olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan bu çalışma sonucunda ise çocukların ekran kullanım amacında önemli bir değişim gözlemlenmiş eğlence ve oyalanma odaklı kullanım yerini daha çok eğitici içeriklere bırakmıştır. Bu yönüyle çalışma, teknolojinin Harezmî Eğitim Modeli etkisiyle çocukların ekranla etkileşiminin bilinçli hale getirilebileceğini ortaya koyarak literatüre katkı sağlamaktadır.

Çalışma kapsamında Harezmi Eğitim Modeli doğrultusunda yürütülen etkinliklerin ardından ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre çocukların dijital araç kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarında olumlu yönde değişimler gözlemlenmiştir. Çalışma öncesi yapılan görüşmelerde ebeveynler, çocuklara dijital araçları genellikle yemek yedirmek, vakit geçirtmek, sıkılmasını önlemek veya ev içi işlerini sürdürebilmek amacıyla verdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çocukların televizyon, telefon, tablet ve oyun konsolu gibi çeşitli dijital araçlarını daha çok çizgi film ve oyun içerikleri için kullandıklarını belirtmişlerdir. Çalışma sonunda gerçekleştirilen son görüşmelerde ise ebeveynlerin teknolojiye bakış açılarında anlamlı bir değişim yaşandığı görülmüştür. Ebeveynler artık eğitici içerikler ve öğretici uygulamalara öncelik verdiklerini, dijital araçları ise daha bilinçli ve kontrollü kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında Harezmî Eğitim Modelinin teknolojinin doğru ve etkili kullanımına yönelik olarak hem ebeveynlerin farkındalık düzeylerini arttırdığı hem de çocukların ekran kullanım amaçlarında olumlu bir dönüşüm sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bulguları eğitici dijital içeriklerin çocukların gelişimini destekleyebileceğini ortaya koyarak Durualp ve Aral (2015) ile Aral ve Kadan (2020) tarafından vurgulanan dijital içeriklerin bilişsel ve sosyal gelişime katkısı bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma sonunda velilerin ekran kullanımına ilişkin tutumlarında olumlu yönde bir değişim olduğu ve çocuklara artık eğitici ve öğretici içerikler sunulduğu gözlemlenmiştir. Bu durum Aubrey & Dahl (2014) ile Marklund & Dunkels (2016) tarafından belirtilen eğitsel dijital içeriklerin akademik başarıya katkı sunduğu yönündeki bulgularla örtüşmektedir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların ekran kullanım sürelerinde belirgin bir azalma yaşandığını göstermektedir. Bu süre yerini üretim temelli oyun ve etkileşim odaklı dijital kullanıma bırakmıştır. Üretim temelli olarak yapılan çalışmalar arasında doğa gözlemlerine dayalı fotoğraf dedektifliği, geri dönüşüm temelli kâğıt üretimi, yarı yapılandırılmış röportaj uygulamaları, çorap materyalinden kardan adam yapımı, ilaç kutularıyla mıknatıslı araba tasarımı, cd materyalinden topaç üretimi, hikâye tamamlama çalışmaları ve rüzgâr gülü tasarımı gibi farklı alanlara hitap eden yaratıcı çalışmalar yer almaktadır. Bunların yanı sıra öğrencilerin temel mühendislik ve tasarım becerilerini geliştirmeyi amaçlayan trafik ışığı modeli oluşturma, ayakkabı kutusundan basketbol potası yapma, periskop ve basit fotoğraf makinesi tasarımı, pet şişeden el fanı üretimi, oyun parkı tasarımı, gece lambası yapımı ve çivili tahtayla geliştirilen futbol oyunu gibi etkinlikler de gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar öğrencilerin farklı materyalleri işlevsel biçimlerde kullanarak ürün geliştirmelerini sağlarken STEM eğitimi, yaratıcı düşünme, geri dönüşüm bilinci, çevresel farkındalık ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi birçok önemli kazanımın edilmesine de katkı sağlamıştır.

Öğrenciler, dijital araçları yalnızca tüketmektense aktif üreticilik süreçlerine dahil olmuş, bu süreçte yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinde ilerleme kaydetmişlerdir. Ayrıca çocukların sosyal duygusal becerilerinde de anlamlı bir gelişim yaşanmıştır. Paylaşma, iş birliği ve karar verme gibi sosyal becerilerde anlamlı bir iyileşme gözlemlenmiştir.

Ebeveynler, çocuklarının teknolojiyle etkileşim biçiminden memnuniyet duymuş ve bu etkileşimin çocukların gelişimine olumlu katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sürecin yalnızca çocuklar üzerinde değil ebeveynler üzerinde de farkındalık yarattığı gözlemlenmiştir. Başlangıçta çocuklara yalnızca oyalanmak amacıyla teknoloji sunan bazı ebeveynlerin zamanla bu araçları eğitim ve gelişim odaklı bir yaklaşımla kullanmaya başladıkları yani teknolojiyi bilinçli ve amaçlı bir şekilde entegre etme yönünde davranış değişikliği gösterdikleri belirlenmiştir. Bu dönüşüm sadece bilgi ya da tutum düzeyinde değil erdem değer eylem ilişkisi bağlamında da anlamlıdır. Ebeveynler çocuklarının gelişimini destekleme sorumluluğunu bir değer olarak içselleştirmiş bu değer doğrultusunda kendi tutumlarını yeniden değerlendirerek daha bilinçli dijital ebeveynlik pratikleri geliştirmiştir. Böylece hem çocuklar hem de ebeveynler için öğrenme süreci çok boyutlu ve karşılıklı bir gelişim zemini oluşturmuştur.

Maarif Modeli'nin temel ilkeleri arasında yer alan erdem-değer-eylem üçlüsü, Harezmî Modeli'nin yapı taşlarında somut olarak karşılık bulmaktadır. Her iki model de bireyin akli, ahlaki ve

estetik boyutlarda bütüncül gelişimini merkeze alıp bilge, üretken ve erdemli bir özne olarak inşa etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada kullanılan disiplinler arası öğrenme, üretime dayalı süreçler, iş birliği, sosyal sorumluluk ve aktif katılım gibi Harezmî uygulamaları, çocukların değerleri içselleştirerek eyleme dönüştürmesin sağlayan bir ortam sağlamıştır. Dolayısıyla çocuklar, öğrenmeyi sadece bilişsel bir kazanım olarak değil, ahlaki ve sosyal sorumluluk bilinciyle donanmış bir yaşam pratiği olarak da deneyimlemişlerdir.

Öneriler

Bu çalışma, Harezmî Eğitim Modelinin okul öncesi dönemde teknolojiyle tanışan çocukların ekran kullanım alışkanlıklarını olumlu yönde dönüşebileceğini ortaya koymuştur. Çocukların ekran karşısında pasif bir kullanıcı olmaktan çıkıp, üretken bireyler haline gelmeleri desteklenmiştir. Çalışmanın önemli bulgularından biri, çocukların teknoloji ile kurdukları ilişkiyi ahlaki ve estetik bir çerçeveye oturtmaya başlamalarıdır. Bu dönüşüm, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü erdemli birey profilinin erken yaşta inşa edilebileceğini göstermesi açısından anlamlıdır. Yapılan çalışma doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Harezmî Eğitim Modeli okul öncesi düzeyde yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğretmenlere yönelik disiplinler arası planlama ve teknoloji destekli öğrenme konularında hizmet içi eğitimler artırılmalıdır.
- Ekran süresine ilişkin farkındalık eğitimleri aileleri de kapsamalıdır.
- Maarif Modelinin erdem-değer-eylem ilkesi Harezmî uygulamalarına yansıtılmalı; bu ilkeler uygulama kılavuzlarına entegre edilmelidir.
- Modelin etkilerini ölçmeye yönelik izleme ve değerlendirme araçları geliştirilmelidir.
- Harezmi Modelini erken çocuklukta uygulayan okullardan örnek uygulamalar belge haline getirilerek yaygınlaştırılmalı, yerel başarı hikayeleri desteklenmelidir.

Kaynakça

Aktaş-Arnas, Y. (2005). 3-18 yas grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(4), 59-66.

Aubrey, C. & Dahl, S. (2014). The confidence and competence in information and communication Technologies of practitioners, parents and young children in the early foundation stage. Early Years, 34, 94-108. https://doi.org/10.1080/09575146.2013.792789

Creswell, J.W. (2021). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş. Mustafa Sözbilir (Çev.). Ankara, TÜRKİYE: Pegem.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. Education and Science, 39(174), 33-38.

Durualp, E. & Aral, N. (2015). Oyun temelli sosyal beceri eğitimi Ankara: Vize Yayıncılık.

Goodwin, B. (2018). Teaching with digital tools: How technology supports collaborative learning. Educational Leadership, 76(3), 20-25.

Kadan, G. & Aral, N. (2021). The digital identity of the Z generation and their use of digital technology. P.M. Chernopolski, N.L. Shapekova & B. Ak. (Eds.). İçinde Academic researches in heatlh sciences. (pp. 643-675). Sofia: St Kliment Ohridski University Press.

Karahan, B. (2021). Ebeveyn rehberliğinde ekran kullanımının okul öncesi çocuklarına etkisi (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

A. S. ve Köksalan, B. (2017). Preschool children's ınteraction with ICT at home. International Journal of Research in Education and Science, 3(2), 571-581.

Lapierre, M. A., Piotrowski, J. T. ve Linebarger, D. L. (2012). Background television in the homes of US children. Pediatrics, 130, 839-846.

Lim, C. P. & Tay, Y. (2003). Information and communication technologies (ICT) in an elementary school: Students' engagement in higher-order thinking. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 12 (4), pp. 425–451.

Marklund, L. & Dunkels, E. (2016). Digital play as a means to develop children's literacy and power in the Swedish preschool. Early Years, 36, 289304. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1181608

Marsh, J. Yamada-Rice, D. Bishop, J. Lahmar, J. Scott, F. Plowman, L. Piras, M. French, K.Robinson, P. Davis, S. Davenport, A. ve Winter, P. (2015). Exploring Play and Creativity in Pre Schoolers' Use of Apps: Technology and Play. Economic and Social Research Council. http://www.techandplay.org/reports/TAP_Final_Report.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Harezmi Eğitim Modeli Uygulama Rehberi. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde Değer Temelli Yaklaşım. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdinçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımını çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5(2), 1-21.

Ofcom (2014) Children and Parents: Media Use and Attitudes Report. London: Offic Communications. http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/medialiteracy media-use-attitudes-14/Childrens_2014_Report.pdf

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. F. (2010). Influence of early c h i l d h o o d television watching on later cognitive and behavioral outcomes: A longitudinal study. Developmental Psychology, 46(1), 35-47.

Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologization of childhood? Young children and technology in the home. Children & Society, 24(1), 63-74.

Dijital Dünyada Kaybolan Çocukluk: İlkokul Öğrencilerinde Teknoloji Bağımlılığı Üzerine Bir İnceleme

Burcu EMEÇ[1], Ezel KOCATÜRK[2], Göksal AKBULUT[3]

1 Uzman Öğretmen, MEB, burcuemec2509@gmail.com., ORCID: 0009-0002-1049-9266

2 Başöğretmen, MEB, musfurmel@gmail.com., ORCID: 0009-0005-6517-0486

3 Uzman öğretmen, MEB, g_akbulut25@hotmail.com., ORCID: 0009-0003-7959-2853

Öz

Bu çalışma, Harezmi Eğitim Modeli kapsamında ilkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen "Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi", uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerlilik indeksi 0.72 olarak bulunmuştur. Pilot uygulama Erzurum'da bir ilkokulda 30 öğrenciyle yapılmış, ardından 366 öğrenciyle asıl uygulamaya geçilmiştir. Evren, Erzurum'daki tüm ilkokulları kapsarken, örneklem Yakutiye ilçesindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Veriler betimsel istatistikler ile analiz edilmiş, gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin teknolojiyi sık kullandıkları, bu durumun akademik başarı, sosyal yaşam ve arkadaş ilişkileri üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *sosyalleşme, empati, sosyal mesafe, engel*

Lost Childhood in the Digital Word: An Investigation into Technology Addiction among Primary School Students

Abstract

This study was conducted to determine the level of technology addiction among elementary school students within the framework of the Harzmi Education Model. The "Technology Addiction Student Survey" developed for this purpose was presented to experts, and its content validity index was found to be 0.72. A pilot application was carried out with 30 students in an elementary school in Erzurum, followed by the main application with 366 students. The population includes all elementary schools in Erzurum, while the sample consists of students from the Yakutiye district. Data were analyzed using descriptive statistics, and group comparisons were made using independent t-tests and one-way analysis of variance. The validity and reliability studies showed that the scale is reliable. The results indicated that students use technology frequently, and this negatively affects their academic performance, social life, and relationships with friends.

Keywords: *socialization, empathy, social distance, obstacle*

Giriş

Günümüzde teknolojinin yaşamın her alanında yer alması özellikle çocuk yaş grubunda teknoloji bağımlılığı sorununu gündeme getirmiştir. Bu durum, çocukların gelişimsel süreçlerini olumsuz etkileyerek akademik başarı, sosyal ilişkiler ve psikolojik sağlık üzerinde tehdit oluşturmaktadır. Griffiths (1996), teknoloji bağımlılığını bireyin teknolojiyle aşırı ve kontrolsüz biçimde meşgul olması, bu durumun sosyal ve bireysel işlevselliği bozması olarak tanımlar. Ona göre davranışsal bağımlılık; baskınlık, duygudurum değişimi, tolerans, yoksunluk, çatışma ve nüksetme olmak üzere altı temel özellikle tanımlanır. Egger ve Rauterberg (1996) ise internet bağımlılığını, bireyin internet kullanımını kontrol edememesi ve bunun işlevselliği bozması şeklinde açıklar. Özellikle dijital oyunlar ve mobil cihazlar, uzun süreli ekran maruziyeti ve sosyal izolasyon gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Gültekin ve Aydemir (2021), internet bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet, ebeveyn eğitimi ve gelir düzeyine göre değiştiğini; Moçoşoğlu ve Yorulmaz (2023) ise dijital oyun bağımlılığı ile ders çalışma alışkanlıkları arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. **Perim** Ketenciler vd. (2021) ise ebeveynlerin bu konuda rehberliğe ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. Bulgular, özellikle erkek öğrencilerin mobil cihazlarla daha fazla vakit geçirdiğini ve bu kullanımın akademik başarıyı olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir. Ayrıca sosyal medya ve oyunlar, sosyal beceri gelişimini de sınırlayabilmektedir. Egger ve Rauterberg (1996), internetin işlevselliği bozacak ölçüde kullanımının bağımlılığa işaret ettiğini belirtmektedir. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin teknoloji kullanım alışkanlıklarının erken yaşta belirlenmesi, koruyucu ve önleyici stratejilerin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu bağlamda araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. Öğrencilerin teknoloji bağımlılığına yönelik düşünce ve deneyimleri nasıldır?
2. Teknoloji bağımlılığı öğrencilerin yaşamlarını nasıl etkilemektedir?
3. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla **nicel** ve **nitel** veri toplama tekniklerinden yararlanılmış; bu doğrultuda araştırma, **karma yöntem** yaklaşımına dayalı olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeyini ölçmek için "Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi" geliştirilmiştir. Anket, uzman görüşü alındıktan sonra kapsam geçerlilik indeksi 0.72 olarak belirlenmiştir. Pilot uygulama Erzurum'da 30 öğrenci üzerinde yapılmış, ardından asıl çalışma Erzurum ili Yakutiye ilçesinden rastgele seçilen 366 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler SPSS programında betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa ile 0.65 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan açıklayıcı karma modeline dayanmaktadır. Bu model, araştırmalarda **önce nicel verilerin toplandığı**, ardından bu bulguların daha derinlemesine anlaşılması ve açıklanması amacıyla **nitel verilerin kullanıldığı** karma yöntem desenidir. Bu modelde nicel veriler, araştırmanın ana omurgasını oluşturur; nitel veriler ise bu bulguları destekleyici ve açıklayıcı rol oynar. Nicel boyutta, geliştirilen "Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi" kullanılarak elde edilen veriler üzerinden geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış; betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü ANOVA analizleri uygulanmıştır. Nitel boyutta ise, açık uçlu sorularla elde edilen öğrenci görüşleri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; kodlama sürecinde oluşturulan temalar doğrultusunda yorumlamalar yapılmıştır. Bu yaklaşım, teknoloji bağımlılığına yönelik öğrenci tutumlarının çok yönlü olarak değerlendirilmesini sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Erzurum il genelinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise, Erzurum ili Yakutiye ilçesinde yer alan ilkokullardan **basit tesadüfi örnekleme yöntemi** ile seçilen toplam **366 öğrenci** (200 kız, 166 erkek) oluşturmaktadır. Katılımcılar; 104 birinci sınıf, 78 ikinci sınıf, 121 üçüncü sınıf ve 63 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen "Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi" kullanılmıştır. Ölçek, Harezmi Eğitim Modeli çerçevesinde hazırlanmış; uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve kapsam geçerlik indeksi 0.72 olarak hesaplanmıştır. Ön uygulama, Erzurum'daki bir ilkokulda 30 öğrenciyle gerçekleştirilmiş; geri bildirimler doğrultusunda ölçek üzerinde dilsel ve yapısal düzeltmeler yapılmıştır. Nihai uygulama ise Yakutiye ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 366 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar, araştırmanın yapıldığı okulların yönetimlerinden gerekli izinlerin alınmasının ardından sınıf ortamında öğretmen gözetiminde ve araştırmacı rehberliğinde yürütülmüştür. Nitel veriler, belirli öğrencilerle yapılan açık uçlu görüşmelerle toplanmış; yanıtlar yazılı olarak kaydedilip içerik analizine dâhil edilmiştir. Veri toplama sürecinde etik ilkelere dikkat edilmiş, öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş, katılım gönüllülük esasına göre sağlanmış ve kimlik bilgileri gizli tutulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında geliştirilen "Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi'nin geçerlik ve güvenirliği çeşitli istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliği, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve Kapsam Geçerlilik İndeksi (CGI) 0.72 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin içerik açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Yapı geçerliği için KMO değeri 0.53, Bartlett' s testi sonucu ise $\chi^2 = 281.1$ ($p < 0.05$) bulunmuş; verinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve bu faktörün varyansın %66'sını açıkladığı görülmüştür. Tüm maddelerin faktör yükleri-

nin yeterli düzeyde olması, yapının geçerliğini desteklemektedir. Güvenirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alpha katsayısı 0.65'tir. Bu değer, ilkokul düzeyinde geliştirilen ölçekler için kabul edilebilir bir iç tutarlılık düzeyini göstermektedir. Ayrıca maddelerin toplam puanla olan pozitif ve anlamlı korelasyonları ölçeğin homojen yapısını doğrulamaktadır. Sonuç olarak, "Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi" geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilmiş; ilkokul öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarını ölçmede uygun psikometrik özellikler sergilemiştir. Araştırmada kullanılan ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirmeye dayalı olarak geliştirilmiş olup toplam 8 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada karma yöntem desenine uygun olarak hem nicel hem de nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Nicel veriler, IBM SPSS Statistics 26 programıyla analiz edilmiş; betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü ANOVA uygulanarak değişkenler arası anlamlılıklar incelenmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliği kapsamlı biçimde test edilmiştir. Kapsam geçerliği, uzman görüşleriyle değerlendirilmiş ve CGI değeri 0.72 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliği için KMO değeri 0.53, Bartlett testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 281.1$; $p < .05$). Açıklayıcı faktör analizi, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve bu faktörün toplam varyansın %66'sını açıkladığını göstermiştir. Cronbach's Alpha katsayısı 0.65 olarak hesaplanmış ve ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir. Nitel veriler ise açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmış; öğrenci yanıtları transkribe edilerek içerik analizi yöntemiyle kodlanmış ve temalara ayrılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel veriler analiz edilmiş, sonuçlar tablolarla desteklenerek raporlanmıştır.

Tablo 1

Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

Analiz Türü	Değer	Açıklama
Kapsam geçerlik indeksi	0.72	Kabul edilebilir düzeyde kapsam geçerliliği
KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)	0.53	Ölçek için örneklem yeterli
Bartlett's test	$\chi^2 = 281.1$, $p < .05$	Faktör analizi için veriler uygun
Açıklanan toplam varyans	%66	Ölçek tek faktörlü yapı göstermektedir.
Cronbach's alpha	0.65	Kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılık

Ölçek, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği açısından kabul edilebilir düzeyde bulunmuş; tek faktörlü yapısı ve %66 oranında açıklanan varyans ile ölçme amacı doğrultusunda yeterli bir psikometrik yapı sunduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayısı ($\alpha = 0.65$) sınır değerde olmakla birlikte kabul edilebilir niteliktedir.

Tablo 2

Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Temalar

Tema	**Kodlar**	**Katılımcı Görüşlerinden Örnekler**
Bireysel etkiler	Dikkat dağınıklığı, fiziksel yorgunluk, göz ağrısı	"Tablete çok bakınca başım ağrıyor ve derse odaklanamıyorum."
Sosyal etkiler	Aile içi iletişimin azalması, arkadaşlardan uzaklaşma	"Telefon yüzünden arkadaşlarımla oyun oynamıyorum artık."
Akademik etkiler	Ders başarısında düşüş, çalışma isteksizliği	"Çok oyun oynarsam dersim kötü oluyor."
Etik ve değer temelli yaklaşım	Sorumlulukların ihmal edilmesi, dijital ortamda şiddet içerikli oyunlar, empati eksikliği	"Bazen kötü oyunlar izliyorum, sonra rüyama giriyor."

Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarında yoğun biçimde olumsuz deneyim ve farkındalık gözlemlenmiştir. Özellikle sosyal ilişkilerde zayıflama, akademik motivasyon eksikliği ve fiziksel-psikolojik etkiler belirgin şekilde öne çıkmıştır.

Tablo 3

Teknoloji Bağımlılığının Öğrenci Yaşamına Etkisi

Etki Alanı	**Katılımcı Sayısı**	**Yüzde**
Genel yaşamı olumsuz etkiliyor	247	%67.6
Okul başarısında düşüş	266	%72.7
Sosyal ilişkilerde sorun	250	%68.3

Veriler, teknoloji bağımlılığının öğrencilerin yaşamlarının bilişsel, akademik ve sosyal boyutlarında ciddi sorunlara yol açtığını göstermektedir. Özellikle okul başarısı ve sosyal uyum alanlarında yüksek düzeyde olumsuz etkilenme söz konusudur.

Tablo 4

Ortalama ve Standart Sapma

Madde sayısı	**N**	$\bar{X}$	**Ss**
8	366	24	2.8

Tablo 5

Cinsiyete Göre Teknoloji Bağımlılığı

Cinsiyet	**X̄**	**Ss**	**T**	**P**
Kız	3.21	0.68	1.04	0.297
Erkek	3.27	0.71		
Sosyal ilişkilerde sorun	250	%68.3		

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin teknoloji bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (**p > .05**).

Tablo 6

Sınıf Düzeyine Göre Teknoloji Bağımlılığı

Sınıf Seviyesi	**X̄**	**Ss**
1. sınıf	3.25	0.70
2. sınıf	3.26	0.69
3. sınıf	3.28	0.72
4. sınıf	3.20	0,67

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre teknoloji bağımlılığı puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (**p > .05).**

Tablo 7

Ebeveyn Eğitim Düzeyine Göre Teknoloji Bağımlılığı

Ebeveyn Eğitim Düzeyi	**X̄**	**Ss**
İlkokul	3.40	0.65
Ortaokul	3.32	0.68
Lise	3.28	0.69
Lisans	3.15	0.63
Lisans Üstü	3.02	0.60

*$p < .05$

Ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmuştur (F=4.361 p **< .05**). Eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin teknoloji bağımlılığı düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada geliştirilen "Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi"nin geçerlik ve güvenirlik analizleri, ölçeğin ilkokul düzeyinde kullanılabilir ve psikometrik açıdan yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Kapsam geçerlik indeksi (0.72), varyans açıklama oranı (%66) ve Cronbach's Alpha katsayısı (0.65), özellikle küçük yaş gruplarına yönelik ölçme araçlarında kabul edilebilir değerlerdir. Bu sonuçlar, Griffiths (1996) ve Egger & Rauterberg'in (1996) teknoloji bağımlılığının çocuk yaşta da ölçülebileceğine dair görüşleriyle uyumludur. Nitel bulgular, teknolojinin aşırı kullanımının dikkat dağınıklığı, sosyal ilişkilerde zayıflama ve fiziksel hareketsizlik gibi çok yönlü sorunlara yol açtığını göstermiştir. Bu durum, Moçoşoğlu ve Yorulmaz'ın (2023) dijital oyunların akademik başarıyı olumsuz etkilediğine dair bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, **Perim** Ketenciler vd. (2021) tarafından ortaya konan ebeveyn görüşleri de dijital medya kullanımının gelişimsel risklerine işaret etmektedir. Nicel veriler, öğrencilerin %67.6'sının teknoloji kullanımının yaşam kalitelerini, %72.7'sinin akademik başarılarını ve %68.3'ünün sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Gültekin ve Aydemir'in (2021) bulguları da bu sonuçları desteklemektedir. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark görülmemesi, bağımlılık davranışlarının sadece bireysel ya da biyolojik değil, çevresel ve kültürel faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, teknoloji bağımlılığının bireysel bir alışkanlıktan çok, sosyal, kültürel ve yapısal boyutları olan karmaşık bir olgu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, ilkokul düzeyinde teknoloji ile kurulan ilişkinin bilinçli biçimde yönlendirilmesi; eğitim politikaları, aile rehberliği ve okul temelli programlarla desteklenmelidir.

Sonuç

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığına yönelik tutumlarını ve bu durumun bireysel, sosyal ve akademik yaşam üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen "Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi" yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçme amacı doğrultusunda kullanılabilir bir araç olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerden elde edilen nitel veriler, teknolojinin yoğun ve kontrolsüz kullanımının dikkat dağınıklığına, sosyal ilişkilerde zayıflamaya ve akademik başarıda düşüşe yol açtığını göstermektedir. Nicel bulgular da bu durumu desteklemekte; öğrencilerin önemli bir bölümünün teknoloji kullanımının günlük yaşamlarını ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Yapılan istatistiksel analizlerde, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre teknoloji bağımlılığı puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken, ebeveyn eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık saptanmış; özellikle yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının dijital cihazlara daha kontrollü yaklaştıkları görülmüştür. Genel olarak araştırma bulguları, ilkokul çağındaki çocukların dijital teknolojilerle ilişkilerinin dikkatle izlenmesi gerektiğine ve bu yaş grubunda teknoloji kullanımına yönelik bilinçlendirici önlemler alınmasının önemine işaret etmektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları, ilkokul öğrencilerinde teknoloji bağımlılığı riskinin arttığını göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilere erken yaşta dijital araçları bilinçli kullanma becerisi kazandıracak eğitim programları geliştirilmelidir. Dijital okuryazarlık ve medya farkındalığı bu programların temelini oluşturmalıdır. Ailelerin bilinç düzeyini artırmak amacıyla ebeveyn eğitimleri yaygınlaştırılmalı, özellikle düşük eğitim düzeyine sahip aileler desteklenmelidir. Böylece çocukların ekran süresi daha sağlıklı sınırlarla yönetilebilir. Öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde teknoloji kullanımına yönelik farkındalık kazandırmalı ve öğrencilerin dijital alışkanlıklarını izleyerek rehberlik birimleriyle iş birliği yapmalıdır. Okullar, öğrencileri sosyal, sportif ve sanatsal etkinliklere yönlendirerek ekran dışı zaman geçirmelerini teşvik etmelidir. Ayrıca, ileride yapılacak çalışmalarda farklı bölgelerden ve daha geniş örneklemlerle çalışılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması önerilmektedir.

Kaynakça

Egger, O., & Rauterberg, M. (1996). Internet behavior and addiction. *ETH Zurich Institute of Hygiene and Applied Physiology*, Internal Report.

Griffiths, M. D. (1996). Behavioural addictions: A biopsychosocial perspective. *Journal of Chemical Dependency Treatment*, 1(4), 7-26.

Gültekin, M., & Aydemir, H. (2021). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi (Adıyaman İli Örneği). *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 103-121. https://doi.org/10.51725/etad.875881

Günel, U., & Ergün, N. (2025). İlkokul öğrencilerinin ekran bağımlılığı, zorbalık ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 15(1), 454–483. https://doi.org/10.24315/tred.1490539

Moçoşoğlu, B., & Yorulmaz, B. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Ümraniye Örneği. *DergiPark*. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajesi/article/1270411

Perim Ketenciler, A., Dedeoğlu Demir, B., Karakaş, S., Yılmaz Yeşilkurt, E., & Örnek, B. (2021). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin teknoloji kullanım sıklığı ve ebeveyn görüşleri. *Sağlık* Bilimleri ve Yaşam Dergisi, 5(1), 2–18.

Harezmi Kütüphanesi ile Kitaplara Yolculuk

Ali AKYÜZ[1], Altan Tuğçe GÜREL[2], Nihal ÖN[3], Suna KIVANÇ[4]

1 Başöğretmen, 100. Yıl Mehmetçik Ortaokulu, İngilizce, ORCID: 0009-0008-2252-9913

2 Uzman Öğretmen, 100. Yıl Mehmetçik Ortaokulu, Matematik, ORCID: 0009-0006-1695-6316

3 Başöğretmen, 100. Yıl Mehmetçik Ortaokulu, Teknoloji ve Tasarım, ORCID: 0009-0008-0243-057X

4 Uzman Öğretmen, 100. Yıl Mehmetçik Ortaokulu, İngilizce, ORCID: 0009-0002-8349-7800

Öz

Bu çalışma, kitap okuma alışkanlığının azlığı problemini Harezmi Eğitim Modeli kapsamında disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alan ve çözüm sürecinde öğrencilerin aktif katılımıyla oluşturulan 'Harezmi Kütüphanesi ile Kitaplara Yolculuk' projesinin sürecini ve etkilerini sunmaktadır. Proje, 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüş, dijital araçlar kullanılarak öğrenci görüşleri toplanmış ve sonuç ürünler dijital kitap haline getirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında ve kütüphane farkındalıklarında olumlu yönde gelişmeler gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *kitap okuma, Harezmi eğitimi, disiplinler arası yaklaşım, öğrenci katılımı, dijital araçlar*

A Journey to Books with the Khwarezmi Library

Abstract

This study presents the process and impacts of the project 'A Journey to Books Through the Harezmi Library', which addresses the problem of low reading habits through an interdisciplinary approach within the scope of the Harezmi Education Model. The project was carried out with 5th grade students, using digital tools to gather student opinions and create digital book products. As a result, improvements were observed in students' reading habits and library awareness.

Keywords: *reading habit, harezmi education, interdisciplinary approach, student engagement, digital tools*

Giriş

21. yüzyılda eğitim, öğrencilerin bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çok yönlü bir yapıya dönüşmüştür. Bu anlayışla geliştirilen Harezmi Eğitim Modeli, disiplinler arası etkileşim ve öğrenci merkezli yaklaşımıyla dikkat çekmektedir.

Kitap okuma, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde kritik rol oynarken, yapılan araştırmalar ortaokul öğrencilerinde okuma alışkanlığının zayıf olduğunu göstermektedir. Bu durum, dil becerilerinden akademik başarıya kadar birçok alanda olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

Bu soruna çözüm olarak geliştirilen "Harezmi Kütüphanesi ile Kitaplara Yolculuk" projesi, öğrencilerin kitaplarla bağ kurmalarını, kütüphaneye aidiyet hissetmelerini ve okuma kültürü kazanmalarını hedeflemiştir. Proje kapsamında öğrenciler, hayal ettikleri kütüphaneyi tasarlamış, dijital araçlarla fikirlerini paylaşmış ve iş birliği içinde üretim yapmıştır.

Proje, dijital yeterlilik, yaratıcı düşünme ve katılımcı öğrenmeyi destekleyerek sürdürülebilir bir okuma alışkanlığı oluşturmuştur. Bu makalede, projenin gerekçesi, uygulanışı ve elde edilen etkiler ayrıntılı şekilde sunulacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, eylem araştırması **y**öntemi uygulanan bir çalışmadır. Problem keşfetme sürecinde, çalışmanın konusuyla ilgili bilgiler derlenmiş; eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmiş, yorumlanmış, sentezlenerek sistemli bir bütünlük içinde sunulmuştur. Problem çözme aşamasında ise Dijital platform kullanılarak öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına dair görüşleri alınmıştır. Süreç boyunca iş birliğine dayalı grup çalışmaları yapılmış, kitap analizleri gerçekleştirilmiş, yaratıcı ürünler tasarlanmış ve dijital araçlardan yararlanılmıştır. Öğrenciler, hayal ettikleri kütüphane tasarımlarını sunarak öğrenme sürecine aktif biçimde katılım göstermiştir.

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı döneminde Denizli ili Pamukkale ilçesinde bulunan 100. Yıl Mehmetçik Ortaokulu'nda öğrenim gören 5. sınıf düzeyindeki 24 öğrenci ve velileri oluşturmuştur. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve projenin tüm aşamalarında aktif roller üstlenmiş, öğretmen gözlemleri ve öğrenci ürünleriyle sürece dâhil olmuşlardır. Ayrıca, velilerle yapılan paylaşımlar ve etkinlikler yoluyla öğrenci çevresi de desteklenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada çoklu veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Veri kaynakları şunlardır:

- **Gözlem formları:** Öğretmenin haftalık olarak tuttuğu yapılandırılmış gözlem kayıtları, öğrencilerin katılım düzeyi, ilgi, motivasyon ve etkileşimlerine dair veriler içermektedir.

- **Öğrenci görüş formları:** Proje sürecinin başında, ortasında ve sonunda uygulanan yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla öğrencilerin duygu ve düşünceleri toplanmıştır.
- **Dijital uygulama anketleri:** Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını, kütüphane kullanım eğilimlerini ve proje sürecine ilişkin görüşlerini ölçmeye yönelik nicel veriler elde edilmiştir.
- **Dijital ürünler:** Dijital platformlar ile hazırlanan afişler, dijital kitaplar ve paylaşılan fikirler, öğrencilerin yaratıcı üretimlerini ve proje sürecindeki etkileşimlerini belgelemektedir.
- **Günlük kayıtları:** Araştırmacı öğretmenin tuttuğu bireysel gözlem ve süreç günlükleri, uygulama sürecinin sistemli şekilde izlenmesine katkı sağlamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla veri türü çeşitliliğine dikkat edilmiş, nitel (görüş, gözlem, dijital içerik) ve nicel (anket) veriler bir arada kullanılarak **veri üçgenlemesi (triangulasyon)** sağlanmıştır. Öğrenci görüşlerinin analizinde doğrudan ifadelerine yer verilmiş; yorumlamalardan kaçınılmıştır. Öğrencilerin yazılı ve dijital çıktıları ile öğretmen gözlemleri karşılaştırılarak bulgular desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öncelikle öğrenci görüşleri temalara ayrılmış, tekrar eden ifadeler kodlanarak anlamlı bütünlükler oluşturulmuştur. Özellikle öğrencilerin sürece ilişkin motivasyonları, duygusal ifadeleri, katılım düzeyleri ve kitap okuma davranışlarına yönelik değişimler analizde temel alınmıştır. Anket sonuçları yüzdelik dağılımlar ve frekanslar ile özetlenmiş; proje öncesi-sonrası veriler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Dijital platformlarda öğrencilerin oluşturduğu ürünler; yaratıcılık, anlatım gücü ve katılım düzeyi gibi açılardan nitel olarak incelenmiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, araştırma problemi ve amaçları doğrultusunda nitel ve nicel verilerin içerik analizine dayalı olarak sunulmuştur. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları, proje öncesi ve sonrası yapılan değerlendirmelerle belirlenmiş; ayrıca öğrenci görüşleri, dijital ürünler ve gözlem formlarıyla desteklenmiştir.

Tablo 1

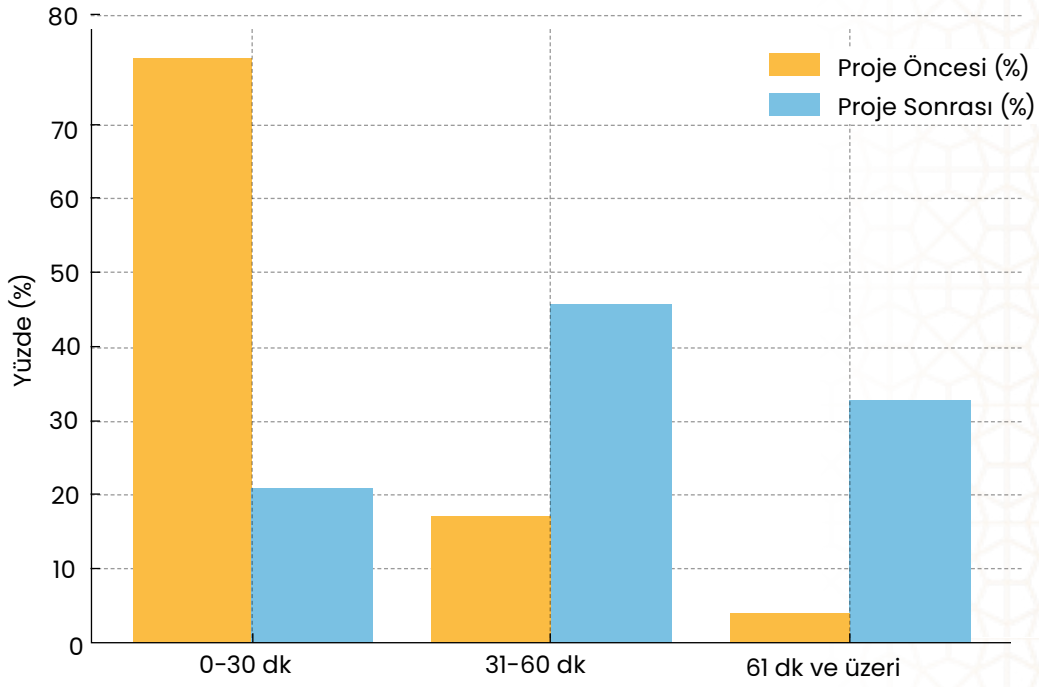
Öğrencilerin Haftalık Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılımı (Proje Öncesi ve Sonrası)

Okuma Süresi (Haftalık)	Proje Öncesi f (%)	Proje Sonrası f (%)
0–30 dakika	19 (%79)	5 (%21)
31–60 dakika	4 (%17)	11 (%46)
61 dakika ve üzeri	1 (%4)	8 (%33)

Verilere göre öğrencilerin kitap okuma sürelerinde belirgin bir artış gerçekleşmiştir. Özellikle haftalık 60 dakikadan fazla kitap okuyan öğrenci sayısında anlamlı bir artış gözlemlenmiştir.

Şekil 1

Öğrencilerin Proje Öncesi ve Sonrası Haftalık Kitap Okuma Süreleri (Dakika)



Şekil 1, proje süreci boyunca öğrencilerin bireysel kitap okuma sürelerinde ortalama 15–20 dakikalık bir artış olduğunu göstermektedir. Proje öncesinde günlük ortalama 15 dakika kitap okuyan öğrenciler, proje sonunda bu süreyi ortalama 35 dakikaya çıkardıklarını belirtmiştir.

Yapılan içerik analizleri sonucunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında anlamlı bir artış yaşandığı belirlenmiştir. Proje öncesi yapılan anketlerde öğrencilerin %54'ü haftada yalnızca 1 kitap okuduğunu belirtirken, proje sonunda bu oran %83'e yükselmiştir. Ayrıca öğrencilerin %92'si kitap okumayı artık daha keyifli bulduğunu ifade etmiştir.

Öğrenci görüşleri de bu verileri desteklemektedir. Özellikle proje süresince uygulanan yaratıcı ve disiplinler arası etkinliklerin, kitap okumayı öğrenciler açısından daha anlamlı hale getirdiği görülmüştür. Bir öğrenci görüşünde şu ifadeye yer vermiştir:

"Kütüphane tasarlamak beni heyecanlandırdı. Artık kitaplar sadece ders değil, benim için hayal demek."

Fotoğraf 1

Öğrenci Projelerinden Bazı Örnekler

Ayrıca gözlem formlarında, öğrencilerin süreç boyunca grup çalışmalarına olan katılımlarının belirgin biçimde arttığı kaydedilmiştir. Başlangıçta çekingen davranan öğrencilerin zamanla fikirlerini daha açık ifade ettikleri, sunumlara aktif katıldıkları ve arkadaşlarının ürünlerine yapıcı geri bildirim verdikleri gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin özgüven gelişimi açısından da olumlu bir göstergedir.

Tartışma

Bu çalışmada, kitap okuma alışkanlığının ilköğretim düzeyindeki öğrenciler arasında azaldığı yönündeki problemden yola çıkılarak geliştirilen "Harezmi Kütüphanesi ile Kitaplara Yolculuk" adlı proje kapsamında elde edilen bulgular, proje amaçları ve araştırma soruları ışığında değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında ve sürece yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde olumlu gelişmeler yaşandığını ortaya koymuştur.

Proje sonunda öğrencilerin kitap okuma sürelerinde ve okuma sıklıklarında gözle görülür bir artış yaşanması hem bireysel gelişimlerini hem de kitapla kurdukları duygusal bağı güçlendirmiştir. Bu durum, okuma kültürünün yalnızca bir akademik beceri değil, aynı zamanda bir yaşam alışkanlığı olarak yerleşmesini destekleyen modellerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Çiftçi ve Temizkan (2013) ile Göçer (2014) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Her iki çalışma da öğrenci merkezli etkinliklerin ve yaratıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin kitaplara yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Proje sürecinde öğrencilerin yalnızca bireysel olarak değil, grup içinde de aktif rol almaları; fikir üretmeleri, sunumlar yapmaları ve arkadaşlarının görüşlerini değerlendirmeleri, öğrencilerin **sosyoduygusal becerilerinin gelişimine** katkı sağlamıştır. Bu yönüyle çalışma, kitap okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik geleneksel bireysel yaklaşımlardan farklı olarak, **disiplinler arası ve iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı sunmuştur.** Bu durum, Vygotsky'nin sosyal etkileşim temelli öğrenme kuramı ile de örtüşmektedir; çünkü öğrenciler, akranlarıyla etkileşim yoluyla yeni bilgi ve davranışları daha kolay içselleştirmiştir.

Çalışmada yer alan öğrencilerin proje süresince kütüphane tasarımı, kitap seçimi ve içerik üretimi gibi süreçlere aktif katılması; onların "kütüphane" kavramına yönelik aidiyet hislerini artırmış, okuma ortamına duydukları bağlılığı güçlendirmiştir. Bu bağlamda proje, sadece kitap okuma davranışını değil, aynı zamanda **mekânla kurulan ilişkisel bağı da güçlendirmiştir**. Bu

bulgu, Özdemir (2018)'in okul kütüphanelerinin fiziksel yapısının öğrencilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öte yandan, çalışmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırma yalnızca 5. sınıf düzeyinde, 24 öğrenci ile ve 24 haftalık bir süre boyunca gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğretmenin aynı zamanda araştırmacı olması, gözlem sürecinde öznel etki yaratma potansiyeline sahiptir. Bu sınırlılıklar, elde edilen bulguların genellenebilirliğini azaltmakla birlikte, niteliksel derinliği etkilememektedir. Bu nedenle, çalışmanın **bağlamsal niteliği** dikkate alınmalı ve benzer çalışmalarla desteklenerek tekrar edilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, proje ile elde edilen veriler, öğrenci merkezli, yaratıcı, disiplinler arası ve dijital üretime dayalı modellerin kitap okuma alışkanlığını kalıcı hâle getirme sürecinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, mevcut literatüre katkı sunmakta, öğrenme sürecine yeni bir perspektif kazandırmakta ve **Harezmi Eğitim Modeli'nin saha uygulamasına dair örnek bir yapı** oluşturmaktadır.

Sonuç

Bu çalışma, kitap okuma alışkanlığının düşük olduğu bir öğrenci grubuyla yürütülen, disiplinler arası ve dijital destekli bir proje sürecinin etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Harezmi Eğitim Modeli temel alınarak yapılandırılan bu süreçte öğrenciler yalnızca pasif okuyucular değil; aktif düşünen, fikir üreten, dijital ürünler geliştiren ve kendi okuma ortamlarını hayal eden bireyler olarak sürece katılmışlardır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında anlamlı bir gelişme olduğunu ortaya koymuştur. Proje öncesi yapılan değerlendirmelerde kitap okumayı sıkıcı ve zorunlu bir etkinlik olarak gören öğrenciler, proje sonunda okumayı keyifli ve anlamlı bir süreç olarak tanımlamaya başlamışlardır. Öğrencilerin haftalık kitap okuma sürelerinde gözle görülür artışlar yaşanmış; %54 olan "haftada bir kitap okuma" oranı %83'e çıkmıştır. Ayrıca günlük okuma süresi ortalaması 15 dakikadan 35 dakikaya yükselmiştir.

Süreç boyunca öğrencilerin yalnızca okuma becerileri değil; aynı zamanda estetik algı, yaratıcılık, dijital üretim yetkinliği, iletişim ve iş birliği becerilerinde de gelişme gözlemlenmiştir. Bu yönüyle proje, kitap okuma alışkanlığını tek boyutlu bir davranış olarak değil, çok yönlü bir gelişim alanı olarak ele almıştır. Bulgular, öğrenci merkezli ve üretime dayalı öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin ve anlamlı bir şekilde katılmalarını sağladığını göstermektedir. Bu sonuç, literatürde yer alan benzer çalışmaları (örneğin Çiftçi ve Temizkan, 2013; Karaman ve Kurtoğlu, 2020) destekler niteliktedir.

Araştırma süresinin 24 hafta ile sınırlı olması ve çalışmanın yalnızca bir sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesi, genellenebilirliği sınırlandıran temel etkenlerdir. Ayrıca öğretmenin aynı zamanda araştırmacı olması, gözlem ve yorumlarda öznel etkiler yaratabilir. Ancak elde edilen verilerin çeşitliliği ve analizlerde kullanılan çapraz kontrol yöntemleri, araştırmanın güvenirliğini artırmaktadır.

Bu çalışma, kitap okuma alışkanlığı gibi karmaşık ve çok boyutlu bir problemin çözümünde, disiplinler arası yaklaşımın ve dijital araç destekli üretim süreçlerinin etkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle Harezmi Eğitim Modeli'nin uygulandığı okullarda bu tür projelerin yaygınlaştırılması, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarında uzun vadeli olumlu etkiler yaratabilir. Çalışmanın bu yönüyle hem teorik bilgi birikimine hem de pratik eğitim uygulamalarına katkı sunduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem eğitim uygulayıcılarına hem de alan yazına katkı sunacak şekilde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik projelerde öğrencilere yalnızca kitap okumakla sınırlı görevler verilmemeli; hayal kurma, tasarım yapma ve üretim süreçlerine aktif biçimde katılım fırsatları sunulmalıdır. Bu tür yaratıcı süreçler, öğrencilerin okuma süreciyle duygusal bağ kurmalarını ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini desteklemektedir.
2. Dijital araçlar etkili biçimde entegre edilerek öğrencilerin ilgi ve merakını canlı tutan yaratıcı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
3. Disiplinler arası yaklaşımı merkeze alan Harezmi Eğitim Modeli gibi uygulamalar yaygınlaştırılmalı ve bu uygulamalar aracılığıyla öğrencilere iş birliği, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerileri kazandırılmalıdır. Bu tür projeler, kitap okuma alışkanlığını yaşam becerileriyle ilişkilendirerek çok yönlü gelişimi desteklemektedir.
4. Öğretmenler bu süreçlerde rehberlik edici bir rol üstlenmeli, öğrenci fikirlerini önemseyen, demokratik ve katılımcı bir öğrenme iklimi oluşturmalıdır. Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri ve kendi öğrenme yollarını inşa edebildikleri ortamlar, öğrenmenin niteliğini artırmaktadır.
5. Bu öneriler, okuma kültürünün yalnızca sınıf içi bir görev olmaktan çıkarılıp yaşamın doğal bir parçası haline gelmesi için yol gösterici niteliktedir. Ayrıca bu çalışma, öğrenci merkezli ve üretim odaklı projelerin eğitim ortamlarında daha fazla yer bulması gerektiğini bir kez daha ortaya koymuştur.

Kaynakça

Aktaş, M., ve Gündüz, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 145-162. https://doi.org/10.29228/etad.53764

Aypay, A. (2016). 21. yüzyıl becerileri ile ilgili bir ölçek geliştirme çalışması: 21. Yüzyıl Öğrenme ve İnovasyon Becerileri Ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(5), 1841-1864. https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0116

Bayrakçı, M. (2019). Disiplinlerarası öğretim: Kuramdan uygulamaya. *Pegem Akademi*.

Durmuş, E., & Yıldız, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin kütüphane kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Bilgi Dünyası*, 21(1), 35-50. https://doi.org/10.15612/BD.2020.678

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *Cooperation and the use of technology*. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 401-423). Routledge.

Kaya, H. (2023). Harezmi Eğitim Modeli ile öğrenci başarısının artırılması: Bir uygulama örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 92-110. https://doi.org/10.14689/enad.11.1.6

Sungur, S. (2021). Ortaokul öğrencileri için kitap okuma alışkanlığı geliştirme stratejileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(2), 178-194. https://doi.org/10.24146/tk.2021.78

Tuncel, İ. (2020). Dijital okuryazarlık becerilerinin kitap okuma motivasyonuna etkisi: Nitel bir araştırma. *Eğitimde Araştırmalar ve Uygulamalar Dergisi*, 6(2), 89-107.

STEAM Uygulamalarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Yeri

Bilal GÜÇER

Öğretmen, Tunceli Milli Eğitim Müdürlüğü, Ar-Ge Birimi, gucerbilal@gmail.com

Öz

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) uygulamaları arasındaki ilişki kavramsal ve uygulamalı düzlemde incelenmiştir. Aynı zamanda Maarif Modeli ile STEAM yaklaşımı arasındaki kuramsal uyum, uygulama örnekleri ve karşılaşılan zorluklar ele alınmıştır. Betimsel analiz yöntemi ile yürütülen çalışmada, modelin temel belgeleri, örnek proje uygulamaları ve literatürdeki güncel araştırmalar analiz edilmiştir. Bulgular, STEAM ile Maarif Modeli arasında yüksek düzeyde kuramsal ve pedagojik uyum olduğunu ancak uygulama aşamasında öğretmen eğitimi, altyapı eksikliği, müfredat uyumsuzluğu gibi bazı sınırlılıkların sürecin etkililiğini azalttığını ortaya koymaktadır. Çalışma, bu sınırlılıkların aşılması için çeşitli öneriler sunmakla birlikte STEAM'in Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında eğitim sistemine entegre edilmesine yönelik kapsamlı bir çerçeve de çizmektedir. Çerçeve içerisinde STEAM eğitiminin müfredata bütüncül entegrasyonu, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, fiziksel altyapının güçlendirilmesi ve ulusal düzeyde kapsamlı bir politika geliştirilmesi yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Maarif Modeli. STEAM, eğitimde inovasyon, eğitim stratejileri, 21.yüzyıl becerileri*

The Place of STEAM Applications in the Turkish Century Education Model Harmonization of the Education Model with Global Education Trends

Abstract

In this study, the relationship between the Turkish Century Education Model and STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) applications was examined in conceptual and practical terms. At the same time, the theoretical harmony between the Education Model and the STEAM approach, application examples and encountered difficulties were discussed. In the study carried out with the descriptive analysis method, the basic documents of the model, sample project applications and current research in the literature were analyzed. The findings reveal that there is a high level of theoretical and pedagogical compatibility between STEAM and the Maarif Model, but some limitations such as teacher training, lack of infrastructure, and curriculum incompatibility during the implementation phase reduce the effectiveness of the process. The study offers various suggestions to overcome these limitations and also draws a comprehensive framework for the integration of STEAM into the education system in the context of the Turkey Century Maarif Model. The framework includes the holistic integration of STEAM education into the curriculum, the continuous professional development of teachers,

the strengthening of physical infrastructure and the development of a comprehensive policy at the national level.

Keywords: *Maarif Model, STEAM, innovation in education, education strategies, 21st century skills*

Giriş

Eğitim, toplumsal gelişimin temel yapı taşlarından biri olarak dinamik bir süreçtir ve çağın gereklerine uygun biçimde yeniden yapılandırılmalıdır (Ertürk, 2018). 21. yüzyılda yapay zekâ, büyük veri, robotik teknolojiler, biyoteknoloji ve dijitalleşme gibi kavramlar, yalnızca üretim ve ekonomi alanlarını değil; eğitim sistemlerini de kökten dönüştürmüş, bilgiye erişimden bilgi üretimine uzanan süreçlerde eleştirel analiz, disiplinler arası bağlantı kurma ve etik değer temelli yaklaşımlar gerektirmiştir (UNESCO, 2015; OECD, 2018).

Bu yeni paradigmanın eğitim sistemine yansıması, pek çok ülkede reform niteliğinde modellerin geliştirilmesini beraberinde getirmiştir. Finlandiya, Güney Kore ve Singapur'da gerçekleştirilen eğitim reformları, STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) çerçevesini sanatla genişleten STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) modeli üzerinde yükselmekte; öğrencilere, teorik bilgiyi pratik uygulamalarla bütünleştirerek pasif alıcıdan aktif üreticiye dönüşme imkânı tanımaktadır (Bybee, 2010; Land, 2013). Bu bütünleşik yaklaşımlar, çoklu disiplinlerde düşünme becerisi kazandırma ve yaratıcı problem çözme odaklıdır (Quigley, Herro, & Jamil, 2017).

Türkiye'de bu ihtiyaca yanıt amaçlı geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, "erdem-değer-eylem" ekseninde kuramsal bir altyapı sunmakta; ahlâki, zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimi bir arada ele almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bireyin zihinsel, duygusal, ahlaki ve sosyal gelişimini merkeze alan, değer temelli ve disiplinler arası bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Modelin temel ilkeleri arasında bilgi üretimi, değerlerle öğrenme, etkin katılım, problem çözme odaklılık ve bütüncül birey gelişimi yer almaktadır.

Bu modellerin en temel özelliği, öğrencilere çoklu disiplinlerde düşünme becerisi kazandırması, teorik bilgiyi pratik uygulamalarla bütünleştirmesi ve öğrenciyi pasif bilgi alıcısından aktif bir bilgi üreticisine dönüştürmesidir.

Bu modelin çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilmesi için ise çağdaş öğretim yaklaşımlarını içermesi gerekmektedir. Bu noktada STEAM eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni destekleyici bir yapı sunmaktadır. STEAM, öğrencilerin problem çözme, yenilik üretme, eleştirel düşünme ve disiplinler arası ilişkileri kurma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır. Sanatın bu modele dâhil edilmesi, öğrencilerin yalnızca mantıksal değil; duygusal ve estetik yönlerinin de gelişmesini sağlamaktadır.

Bu bildiri; Maarif Modeli ile STEAM yaklaşımının kuramsal uyumunu tartışarak politika, müfredat ve öğretmen eğitimi boyutlarında entegrasyon stratejileri önermek, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile STEAM yaklaşımı arasındaki uyumu ortaya koymak, STEAM'in bu modelde nasıl uygulanabileceğini analiz etmek ve örnek uygulamalar üzerinden mevcut durumu değerlendirmek gibi basamakları içermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yalnızca bir öğretim programı değil, aynı zamanda bir eğitim felsefesi sunmasından dolayı eğitim politikalarına, öğretmen eğitimlerine, müfredat yapılarına ve uygulama sahalarına yönelik öneriler de geliştirilecektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, araştırma konusu olan olgunun mevcut hâliyle sistematik biçimde tanımlanmasını ve anlamlandırılmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntemin tercih edilmesinin temel gerekçesi, çalışmanın hem teorik hem de politika düzeyinde var olan bir modeli açıklamaya, yorumlamaya ve yapı taşlarını ortaya koymaya yönelik olmasıdır. Dolayısıyla bu araştırma, herhangi bir deneysel müdahale içermeden, mevcut durumu derinlemesine incelemeye odaklanmıştır. Araştırmanın temel amacını oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile STEAM yaklaşımı arasındaki kuramsal ve uygulamalı örtüşmeleri sistematik biçimde ortaya koyma fikri doğrultusunda, belirli bir uygulama ya da vaka derinlemesine incelenmemiş; bunun yerine, mevcut belgeler ve literatür üzerinden kavramsal bir çözümleme yapılmıştır. Bu nedenle, çalışmanın doğası gereği "durum çalışması" yerine betimsel analiz tercih edilmiştir.

İnceleme sürecinde modelin amaçları, uygulama çerçevesi ve temel ilkeleri; STEAM eğitim yaklaşımının dayandığı kuramsal temeller ve uygulama biçimleriyle karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırma, eğitim bilimi alanında sıkça başvurulan doküman analizine dayalı bir yapıyla yürütülmüştür.

Veri toplama sürecinde farklı ve güvenilir kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu kapsamda;

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan güncel ve resmî belgeler,
- Modelin uygulama esaslarını ve eğitim felsefesini içeren program metinleri,
- STEAM uygulamalarıyla ilgili ulusal ve uluslararası akademik makaleler, bilimsel raporlar, yüksek lisans ve doktora tezleri,
- EDUSIMSTEAM, Scientix, eTwinning gibi doğrudan uygulamaya dönük projelerin tanıtım dokümanları ve proje sonuç raporları,
- MEB'in ilgili çevrimiçi kaynakları ve açık erişimli akademik veri tabanları incelenmiştir.

Tematik analiz; verilerin önceden belirlenmiş ya da doğal biçimde ortaya çıkan temalar çerçevesinde düzenlenmesini ve bu temalar altında anlamlı bütünler hâlinde yorumlanmasını sağlayan bir analiz türüdür. Bu bağlamda elde edilen veriler, dört ana başlık altında kodlanarak sınıflandırılmıştır: (1) kuramsal uyum, (2) uygulama alanları, (3) karşılaşılan sorunlar ve (4) iyileştirme önerileri. Bu temalar doğrultusunda veriler çözümlenmiş ve STEAM yaklaşımı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin etkileşimi bütüncül biçimde değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmacının yorumlayıcı rolü önemli bir bileşen olmakla birlikte, bu çalışmada yorum ve analizlerin öznellikten uzak, nesnel temellere dayalı biçimde yapılandırılmasına özel önem verilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- **Kuramsal Çerçeveye Dayalı Kodlama:** Tematik içerik analizi sürecinde, kodlama işlemi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin resmî belgelerinde yer alan ilkeler ve STEAM pedagojisinin kuramsal bileşenleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, yorumların kişisel görüşlerden ziyade kuramsal referanslara dayanmasını sağlamıştır.
- **Çoklu Kaynak Kullanımı:** Veri analizi sürecinde yalnızca tek bir belgeye değil; MEB politika metinleri, uluslararası STEAM projeleri, akademik yayınlar ve uygulama raporları gibi çoklu ve güvenilir kaynaklara başvurulmuştur. Bu çeşitlilik, yorumların tek bir perspektife bağlı kalmadan dengeli biçimde yapılmasına katkı sunmuştur.
- **Açık Kodlama Süreci:** Kodlama ve tema belirleme süreci açık biçimde belgelenmiş; her temanın hangi kaynaklardan türetildiği ve hangi içeriklerle ilişkilendirildiği sistematik olarak kaydedilmiştir. Bu şeffaflık, çalışmanın izlenebilirliğini ve akademik denetlenebilirliğini artırmıştır.
- **Araştırma Etiğine Uyum:** Tüm kaynaklara eksiksiz biçimde atıf yapılmış, yorumlar yalnızca kamuya açık ve akademik geçerliliği olan belgeler üzerinden geliştirilmiştir. Kişisel görüş ya da varsayımlara dayalı çıkarımlardan kaçınılmıştır.

Bu önlemler sayesinde, çalışmanın nitel doğası korunurken yorumların bilimsel temellere dayalı, tutarlı ve öznellikten uzak biçimde yapılandırılması sağlanmıştır. Bu yaklaşım hem TYMM hem de STEAM gibi kuramsal temelli modellerin karşılaştırmalı analizinde metodolojik bütünlüğü desteklemiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları da dikkate alınmıştır. Bunların başında, doğrudan uygulayıcılar olan öğretmen, öğrenci veya yöneticilerden nitel veri (örneğin görüşme ya da gözlem) alımının belirli bir düzeyde kalmış olmasıdır. Çalışma daha çok doküman temelli bir analiz olduğundan, saha verisine dayalı ampirik bir değerlendirme kısıtlı oranda gerçekleşmiştir. Ancak buna rağmen, model belgelerinin ve uygulama örneklerinin geniş kapsamlı ve sistematik biçimde incelenmiş olması, çalışmanın güvenirliğini ve geçerliliğini desteklemektedir. Bu yönüyle çalışma, gelecekte yapılacak daha kapsamlı ve karma yöntemli araştırmalara teorik bir zemin sağlamayı hedeflemektedir.

Bulgular

1. STEAM ile Maarif Modeli Arasındaki Kuramsal Uyum

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen bir eğitim anlayışı üzerine kurulmuştur. Modelin merkezinde "erdem-değer-eylem" çerçevesi yer almakta, öğrencilerin hem ahlaki hem de bilişsel anlamda gelişimi hedeflenmektedir. STEAM yaklaşımı ise bilişsel, teknik ve yaratıcı becerilerin geliştirilmesini merkeze alan, disiplinler arası bir eğitim modelidir. Her iki yapı da öğrencilerin sadece akademik değil; sosyal, kültürel ve üretimsel açıdan da aktif bireyler olmasını amaçlamaktadır.

STEAM'in odaklandığı problem çözme, eleştirel düşünme, proje tabanlı öğrenme gibi 21. yüzyıl becerileri; Maarif Modeli'nin öğretim programlarında özellikle vurgulanan hedefler arasındadır. Bu da gösteriyor ki STEAM ile Maarif Modeli arasında teorik açıdan güçlü bir örtüşme bulunmaktadır.

2. Türkiye'deki Uygulama Örnekleri

EDUSIMSTEAM Projesi: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen bu proje, öğrencilerin fen, mühendislik, sanat ve matematik alanlarında proje temelli öğrenme süreçlerine katılmasını sağlamaktadır. Simülasyon tabanlı etkinlikler ve teknolojik araçlarla desteklenen eğitim ortamları, öğrencilerin disiplinler arası düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Scientix Türkiye: Avrupa'daki STEM ve STEAM uygulamalarını Türkiye'ye entegre etmeyi amaçlayan bu platform, öğretmenlerin bu alandaki mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Öğretmenlere yönelik seminerler, materyal paylaşımları ve çevrimiçi iş birlikleriyle uygulamaya katkı sunmaktadır.

eTwinning STEAM Etkinlikleri: Türkiye'deki birçok okul, eTwinning platformu üzerinden STEAM temelli uluslararası projelere katılmaktadır. Bu projeler, öğrencilerin iş birliğine dayalı öğrenme, yabancı dil pratiği ve farklı kültürel bakış açıları kazanmasına katkı sunmaktadır.

3. Karşılaşılan Zorluklar

Araştırma kapsamında incelenen MEB politika belgeleri, ulusal STEAM proje raporları ve güncel akademik literatür doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile STEAM entegrasyonu sürecinde aşağıdaki temel zorluklar tespit edilmiştir:

3.1 Müfredat Uyumu

Türkiye'deki mevcut müfredat yapısı, STEAM'in gerektirdiği esneklik ve disiplinler arası bütünleşmeye uygun değildir. Ders saatlerinin sınırlılığı ve içerik yoğunluğu, proje tabanlı ve uygulama odaklı STEAM etkinliklerinin entegrasyonunu zorlaştırmaktadır. Bu durum, EDUSIMSTEAM Projesi raporlarında ve çeşitli akademik çalışmalarda da vurgulanmaktadır (MEB, 2024; Akpınar et al., 2024).

3.2 Öğretmen Yeterliliği

Öğretmenlerin STEAM pedagojisine yönelik bilgi ve becerileri sınırlıdır. Hizmet içi eğitimlerin sürekliliği sağlanamamakta, uygulama rehberliği eksik kalmaktadır. Scientix Türkiye platformu üzerinden yürütülen öğretmen seminerleri bu ihtiyaca yanıt vermeye çalışsa da kapsam ve erişim açısından sınırlı kalmaktadır (MEB, 2024; Quigley et al., 2017).

3.3 Altyapı Eksiklikleri

Özellikle kırsal bölgelerde laboratuvar, kodlama atölyesi, robotik ekipman gibi fiziksel altyapı olanakları yetersizdir. Bu durum, EDUSIMSTEAM Projesi saha raporlarında açıkça belgelenmiştir (MEB, 2024). Ayrıca Council for Creative Education Finland (2023) gibi uluslararası kaynaklar, STEAM'in başarılı uygulanabilmesi için altyapı desteğinin kritik olduğunu vurgulamaktadır.

3.4 Politika Eksikliği

STEAM eğitimiyle ilgili ulusal düzeyde stratejik bir politika belgesi bulunmamaktadır. Uygulamalar daha çok bireysel öğretmen çabalarıyla sınırlı kalmakta, sistematik bir yönlendirme eksikliği yaşanmaktadır. Kim et al. (2024) tarafından yapılan sistematik derleme, Güney Kore gibi ülkelerde STEAM'in başarıya ulaşmasında politika düzeyindeki yönlendirmenin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma

Araştırma bulguları, STEAM yaklaşımı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli arasında teorik olarak bir uyum olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu uyumun sahadaki uygulamalara yansıması bazı yapısal ve yönetsel sınırlılıklar nedeniyle zayıf kalmaktadır. Bu durum, yalnızca Türkiye'ye özgü bir sorun değildir. Uluslararası literatürde de STEAM'in yaygınlaştırılması sürecinde benzer zorluklara dikkat çekilmektedir (Bybee, 2010; Quigley et al., 2017).

STEAM eğitimi, yapılandırmacı öğrenme kuramı, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve çoklu zekâ kuramı gibi çeşitli kuramsal temellere dayanmaktadır. Bu kuramların ortak noktası, öğrencinin aktif katılımını, problem çözme süreçlerini ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi öncelemesidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu ilkelere uygun şekilde, öğrenci merkezli ve değer temelli bir yaklaşımla yapılandırılmıştır.

Ancak mevcut müfredat yapısının STEAM'e uygun şekilde esnetilmemiş olması, öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının bu alanda yeterince güçlü olmaması ve okulların fiziksel altyapı yetersizlikleri, uygulama sürecini zorlaştırmaktadır. Bu noktada öğretmenlere yönelik sürekli profesyonel gelişim programlarının yaygınlaştırılması ve okul temelli planlamaya daha fazla esneklik tanınması gerekmektedir.

STEAM'in başarılı olduğu ülkelerde; (örneğin Finlandiya, Güney Kore) devlet politikaları, müfredat entegrasyonu, öğretmen eğitimi ve altyapı desteği bir bütün hâlinde uygulanmaktadır. Bu uygulamalarla öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin geliştiği, bilimsel düşünme ve işbirlikçi öğrenme düzeylerinde belirgin artışlar sağlandığı ortaya konulmuştur (Council for Creative Education Finland, 2023), (Kim et al., 2024).

Sonuç

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile STEAM yaklaşımı arasındaki kuramsal, pedagojik ve uygulamaya dönük uyum çok boyutlu olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, her iki yapının da öğrenci merkezli, değer temelli ve disiplinler arası bir öğrenme anlayışını benimsediğini açıkça ortaya koymaktadır. STEAM eğitiminin sunduğu problem çözme, yaratıcı düşünme, üretkenlik, dijital okuryazarlık ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerileri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği birey profiliyle örtüşmektedir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri, kuramsal uyumun yüksek olmasına karşın, uygulama düzeyinde bazı yapısal ve stratejik eksikliklerin sürecin etkililiğini sınırlandırmasıdır. STEAM uygulamalarının hâlen çoğunlukla bireysel öğretmen inisiyatifleriyle yürütülüyor olması, bu yaklaşımın sistemik düzeyde yaygınlaştırılamadığını göstermektedir.

Müfredatın STEAM temelli yeniden yapılandırılmaması, öğretmen yeterliliği konusundaki eksiklikler ve altyapı yetersizlikleri gibi faktörler, bu bütüncül yaklaşımın eğitim sistemine tam olarak entegre edilmesini zorlaştırmaktadır.

Bununla birlikte, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu esnek ve çok boyutlu yapının, STEAM gibi yenilikçi yaklaşımların eğitim sistemine entegre edilmesi için güçlü bir zemin oluşturduğu söylenebilir. Modelin merkezine aldığı erdem, değer ve eylem temelli yapı; STEAM'in sunduğu bilişsel ve üretken yönü tamamlayan bir eğitim felsefesi sunmaktadır. Bu durum, eğitimin sadece akademik başarıya indirgenmediği, aynı zamanda ahlaki ve toplumsal sorumlulukların da ön plana çıktığı bir modelin gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, STEAM'in Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde eğitim sistemine entegre edilmesi; sadece teknolojik yetkinliği yüksek bireyler değil, aynı zamanda düşünen, üreten, değer taşıyan ve topluma katkı sağlayan bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Bu entegrasyonun başarılı olabilmesi ise, stratejik planlamalar, eğitim politikalarının yeniden düzenlenmesi ve tüm paydaşların sürece dâhil edilmesiyle mümkündür.

Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin başarısı, bu modele entegre edilen çağdaş pedagojik yaklaşımların niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda STEAM yaklaşımının sistemli ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için bir dizi stratejik öneri geliştirilebilir. Öncelikle, mevcut müfredat yapısının STEAM felsefesiyle uyumlu hale getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Disiplinler arası bağlantıları destekleyen, sorgulamaya ve problem çözmeye dayalı ders içeriklerinin artırılması, öğrencilerin STEAM uygulamalarıyla daha anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlayacaktır. Müfredatın bu yönde yeniden yapılandırılması, yalnızca bazı seçmeli derslerde değil, tüm eğitim düzeylerinde temel bir yaklaşım hâline getirilmelidir.

Bir diğer önemli unsur öğretmen yeterliliğidir. STEAM pedagojisine uygun eğitim verebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için üniversitelerin eğitim fakültelerinde bu alana özel ders içeriklerinin oluşturulması gerekmektedir. Hâlihazırda görev yapan öğretmenler için ise hizmet içi eğitimlerin sürekliliği sağlanmalı, teoriyle sınırlı kalmayan, uygulamaya dayalı atölye çalışmalarıyla desteklenen mesleki gelişim programları tasarlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin STEAM uygulamalarında karşılaştıkları güçlükleri paylaşabilecekleri, iş birliğine dayalı mesleki öğrenme toplulukları oluşturulması da destekleyici olacaktır.

Fiziksel altyapı ve kaynak yeterliliği, STEAM eğitiminin başarıya ulaşmasında belirleyici faktörlerden biridir. Bu nedenle okullarda laboratuvarların, robotik ve kodlama atölyelerinin, sanat üretim alanlarının kurulması bir lüks değil, bir gereklilik olarak ele alınmalıdır. Özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde bu altyapı eksikliklerinin giderilmesi, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak açısından da önem taşımaktadır. Yalnızca donanım temin etmek değil; bu alanları pedagojik anlamda işlevsel kılmak da bir başka sorumluluktur.

Politika düzeyinde ise STEAM eğitimiyle ilgili kapsamlı ve uzun vadeli bir ulusal strateji belgesi hazırlanmalıdır. Bu belge, yalnızca uygulamaları yönlendiren bir rehber değil; aynı zamanda

öğretmen eğitimi, müfredat tasarımı, okul yönetimi ve toplumsal katılım gibi alanları da içeren bütüncül bir yaklaşımı temsil etmelidir. Başarılı uygulamalara sahip ülkelerin stratejik planları incelenerek, Türkiye'nin kültürel ve pedagojik yapısına uygun bir yol haritası oluşturulmalıdır.

Son olarak, STEAM eğitiminin yalnızca akademik değil; kültürel, sanatsal ve etik yönlerinin de desteklenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Öğrencilerin hem teknolojik hem de estetik becerilerle donatılması, onları çağın gerekliliklerine daha bütüncül biçimde hazırlayacaktır. Sanat ve değerler eğitiminin STEAM'e dâhil edilmesi, bireyin yalnızca "üreten" değil; "sorumlu ve düşünen" bir birey olmasını mümkün kılar. Bu nedenle STEAM uygulamaları yalnızca bir öğretim yöntemi değil, bir eğitim kültürü olarak benimsenmelidir.

Kaynakça

Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121–145.

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59–73.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35.

Council for Creative Education Finland. (2023). Finnish STEM education: Best practices of multidisciplinary, student-centered, playful and experience-oriented education from Finland [Online course]. Council for Creative Education Finland. https://www.ccefinland.org/stem-education-grade-1-9

Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 43*(192), 11–29. Land, M. H. (2013).

Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science, 20*, 547–552.

Kim, K., Lee, K., & Kwon, O. N. (2024). A systematic literature review of the empirical studies on STEAM education in Korea: 2011–2019. In K.-J. Kim, K. Lee, & O. N. Kwon (Eds.), Advances in STEM Education (ASTEME) (Vol. 1, pp. 103–117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52924-5_6

MEB. (2024). EDUSIMSTEAM Projesi. https://edusimsteam.eba.gov.tr

MEB. (2024). Scientix Türkiye. https://scientix.meb.gov.tr

OECD. (2018). *Education policy outlook 2018: Putting student learning at the centre*. OECD Publishing.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Resmî Sitesi: https://tymm.meb.gov.tr

UNESCO.(2015). Education 2030: *Incheon declaration and framework for action*. UNESCO.

Quigley, C. F., Herro, D., & Jamil, F. M. (2017). Developing a conceptual model of STEAM teaching

Fronesis, İnformal Muhakeme ve Yapay Zekâ: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Felsefi İnceleme

Veysel Bilal ARSLANKARA

Dr., Sakarya Akyazı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bilgi İşlem Bürosu,

vbilalarslankara@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9062-9210

Öz

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) değer temelli eğitim yaklaşımı, yapay zekâ çağında öne çıkan araçsal akılcılık eğilimleri karşısında felsefi bir direnç modeli olarak incelenmiştir. TYMM'nin erdem, değer ve eylem temelli yapısı Aristoteles'in fronesis (pratik bilgelik) kavramı ile ilişkilendirilmiş olup, öğrencide geliştirilmeye çalışılan eğilimler ise informal muhakeme örüntüleri açısından değerlendirilmiştir. Yapay zekâ temelli eğitim sistemlerinin çoğunlukla verimlilik ve çıktıya dayalı araçsal karar süreçlerine odaklandığı göz önünde bulundurularak buna karşılık TYMM'nin etik duyarlılık, muhakeme ve anlam üretimini önceleDiği görülmüştür. Kavramsal çözümleme ve içerik analizi yöntemleriyle yürütülen bu çalışmada, TYMM'nin yalnızca öğretim programı düzeyinde değil epistemolojik, aksiyolojik ve ontolojik düzeylerde de insan merkezli, bütüncül bir eğitim felsefesi sunduğu bu çalışmada da görülmüştür. Araştırma neticesinde öğretmen yetiştirme programlarında fronesis ve etik muhakeme odaklı içeriklerin artırılmasını ve eğitimde yapay zekâ uygulamalarının insan onuru, değer üretimi ve muhakeme gelişimini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *fronesis, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, informal muhakeme, yapay zekâ, araçsal akılcılık*

Phronesis, Informal Reasoning, and Artificial Intelligence: A Philosophical Inquiry into the Türkiye Yüzyılı Maarif Model

Abstract

In this study, the value-based educational approach of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model (TYMM) is examined as a philosophical model of resistance against the growing tendencies of instrumental rationality in the age of artificial intelligence. The structure of TYMM, which is grounded in virtue, value, and action, is associated with Aristotle's concept of phronesis (practical wisdom), while the student-oriented tendencies promoted by the model are evaluated in terms of informal reasoning patterns. Considering that artificial intelligence-based educational systems primarily focus on efficiency and outcome-oriented decision-making, TYMM appears to prioritize ethical sensitivity, reasoning, and the construction of meaning. Employing conceptual analysis and content review methods, the study reveals that TYMM offers not only a curricular framework but also a holistic, human-centered educational philosophy at epistemological, axiological, and ontological levels. As a result of the research, it

is recommended that teacher education programs include a stronger focus on phronesis and ethical reasoning, and that artificial intelligence applications in education be restructured to support human dignity, value generation, and the development of reflective judgment.

Keywords: *phronesis, Türkiye Century Maarif Model, informal reasoning, artificial intelligence, instrumental rationality*

Giriş

21. yüzyılın eğitim ortamları, yalnızca bilgi edinme süreçlerinin değil aynı zamanda bireyin düşünme, karar verme ve değer üretme yetkinliklerinin de yeniden tanımlandığı bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Bu dönüşüm, özellikle yapay zekâ temelli teknolojilerin eğitim alanına hızlı entegrasyonu ile daha da görünür hâle gelmiştir. Eğitimde veriye dayalı karar alma süreçleri, bireysel öğrenme yollarının algoritmik biçimde belirlenmesi ve performans odaklı değerlendirme sistemleri, araçsal akılcılık (instrumental rationality) anlayışının yaygınlaştığını göstermektedir (Biesta, 2010; Selwyn, 2019). Bu yaklaşım, bireyin yalnızca bilişsel çıktılar üzerinden değerlendirilmesine, eğitimde etik, duygusal ve sosyal boyutların arka plana itilmesine yol açmaktadır.

Bu bağlamda, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eğitim sistemine yeni bir yön çizmeyi amaçlamakta ve bireyin sadece bilişsel değil, aynı zamanda etik, duygusal ve sosyal boyutlarını da kapsayan bütüncül bir gelişimi merkeze almaktadır (MEB, 2024). Bu bağlamda, TYMM'nin güçlü bir felsefi zemin üzerine kurulu, bütünsel bir eğitim vizyonu sunduğu görülmektedir. Modelin bu ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik dayanakları üzerine yapılan önceki çalışmalar da bu durumu ortaya koymaktadır (Arslankara ve Arslankara, 2024). Bu model, Antik Yunan felsefesinin önemli kavramlarından biri olan fronesis (φρόνησις), yani pratik bilgelik ile doğrudan ilişkilidir. Aristoteles'e göre fronesis, doğru eylemi seçme yetisiyle donanmış, erdemli bireyin akıl yürütme biçimidir ve teknik bilgi (techne) ya da teorik bilgi (episteme) ile karıştırılmamalıdır (Aristotle, çeviri. 2009). TYMM'nin öğretmen tanımı da bu anlamda öğretmeni yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda rehber, ahlaki sorumluluk taşıyan bir aktör olarak tanımlamaktadır.

Bu bağlamda bir diğer önemli kavram olan informal muhakeme örüntüleri, bireyin çelişkili, açık uçlu ya da sosyal içerikli durumlarda akıl yürütme biçimini ifade eder. Kuhn'a (1991) göre informal muhakeme, bilimsel düşünmeden farklı olarak, sezgi, deneyim, değer yargıları ve çoğulcu bakış açılarının iç içe geçtiği çok boyutlu bir düşünme şeklidir. Bu muhakeme şekli, Sadler (2004) tarafından da özellikle sosyo-bilimsel meselelerde karar verme süreçlerinde merkezi bir rol oynayan, kişisel deneyim ve ahlaki yargılarla örülmüş akıl yürütme olarak tanımlanmıştır.

Buna karşın, yapay zekâ destekli sistemler genellikle açık uçlu, çelişkili ve bağlamsal akıl yürütmeyi tam anlamıyla yansıtamamakta, daha çok belirli kurallar ve veri kümelerine dayalı, deterministik bir yapı sergilemektedir. Floridi (2022), yapay zekânın "common sense" yani sağduyu üretmede yetersiz kaldığını, çünkü sezgi, ahlaki yargı ve bağlamsal duyarlılık gibi insana özgü kapasitelerin yapay sistemlerde modellenmesinin oldukça sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, eğitimde yapay zekânın kontrolsüz ve sorgulanmaksızın kullanımının, öğrencilerin muhakeme becerilerini daraltabileceği riskini gündeme getirmektedir (Selwyn, 2019).

Bu bağlamda, TYMM'nin sunduğu bütüncül pedagojik yaklaşım, hem teknolojik dönüşümün sunduğu fırsatları değerlendiren, hem de bireyin etik ve düşünsel bütünlüğünü korumayı hedefleyen bir "pedagojik direnç modeli" olarak yorumlanabilir. Bu çalışmanın amacı fronesis, informal muhakeme örüntüleri ve yapay zekânın eğitimdeki rolü ekseninde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni felsefi ve kavramsal düzlemde ele alarak araçsal akılcılığa karşı bir direnç alanı olarak TYMM'nin sunduğu fırsatları ortaya koymaktır. Araçsal akılcılık (instrumental rationality), modern toplumlarda bireylerin ve kurumların rasyonel planlama süreçlerine nasıl katıldıklarını anlamak için temel bir teorik çerçeve de sağlamaktadır (Arslankara, 2025). Araçsal akılcılık, bireylerin belirli bir hedefe ulaşmak için en uygun araçları seçme ve bu araçları etkili bir şekilde kullanma becerisini ifade eder (Weber, 1978). Dolayısıyla bu araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yapay zekâ çağında araçsal akılcılığa karşı nasıl bir değer-temelli pedagojik yaklaşım sunmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, kuramsal temelli bir derleme çalışması olup nitel araştırma desenlerinden kavramsal çözümleme ve kuramsal içerik analizi yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, TYMM felsefi temelleri ile Aristoteles'in fronesis kavramı, informal muhakeme örüntüleri ve yapay zekâ temelli eğitim uygulamaları arasındaki ilişkiler kuramsal düzeyde incelenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda, araçsal akılcılığın eğitimdeki etkileri ile TYMM'nin sunduğu değer temelli yaklaşım karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Kuramsal çözümleme sürecinde, hem klasik felsefi metinler hem de çağdaş eğitim literatürü temel alınarak üç ana kavramsal eksen oluşturulmuştur: Fronesis (Pratik bilgelik), informal muhakeme örüntüleri, araçsal akılcılık ve yapay zekâ çağında eğitim. Bu üç eksen, TYMM'nin temel boyutları (erdem, değer, eylem; beceriler; eğilimler) ile ilişkilendirilerek bütüncül bir analiz modeli ortaya konmuştur.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada nitel araştırma bağlamında kuramsal belgeler, program kitapçıkları, felsefi metinler ve yeni nesil yapay zekâ teknolojileriyle ilgili literatür sistematik biçimde incelenmiştir.

Veri kaynağı olarak şunlar temel alınmıştır: Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tanıtım Kitapçığı (MEB, 2024), Arslankara ve Arslankara (2024) tarafından yayımlanan TYMM'nin felsefi temellerine ilişkin akademik çalışma, Aristoteles'in Nicomachean Ethics adlı eseri, Kuhn (1991) ve Sadler (2004) gibi eğitim bilimcilerin informal muhakeme üzerine çalışmaları, Floridi (2022) ve Selwyn (2019) gibi yapay zekâ üzerine çalışan çağdaş filozof ve eğitimcilerin eserleri.

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında yukarıda belirtilen akademik ve kurumsal kaynaklar üzerinden veriler toplanmıştır. Veriler sistematik belge tarama yoluyla elde edilmiştir. Literatür taramasında hem tarihsel-felsefi kaynaklar hem de güncel yapay zekâ-etik literatürü yer almıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışma ampirik veri toplamaya dayanmadığı için klasik anlamda ölçme araçlarının geçerlik-güvenirlik analizlerine gerek duyulmamıştır. Ancak kuramsal geçerlik sağlamak amacıyla, kavramlar arasındaki ilişkiler daha önce yapılmış bilimsel çalışmalara dayandırılmış ve literatürle tutarlı biçimde yapılandırılmıştır. Ayrıca, Arslankara ve Arslankara (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile modelin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik yönleri bilimsel olarak temellendirilmiştir.

Güvenirlik, analiz sürecinde açık, izlenebilir bir kavramsal eşleme yöntemi izlenerek sağlanmıştır. Kavramlar arası örtüşme, model tutarlılığı ve literatür karşılaştırmaları ile içsel tutarlılık güçlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tematik kavramsal analiz, karşılaştırmalı felsefi çözümleme ve eksensel yorumlama tekniklerinden yararlanılmıştır. Her bir kuramsal kavram (fronesis, informal muhakeme, araçsal akılcılık), TYMM'nin içerik unsurlarıyla karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve eğitimsel çıkarımları değerlendirilmiştir.

Bulgular

A1. Fronesis ile TYMM'nin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Arasında Örtüşme

TYMM'de öğretmen ve öğrenci profilleri, etik ve değer yönelimli birer özne olarak tanımlanmıştır. Bu durum, Aristoteles'in fronesis kavramındaki "doğru olanı yapma" bilinciyle birebir örtüşmektedir. TYMM'de karar alma süreçleri bilgi temelli değil, erdem ve ahlak temelli kurgulanmıştır. Öğretmenin rehberliği, fronesis sahibi birey yetiştirme hedefini işaret etmektedir.

Tablo 1

Fronesis Kavramı ile TYMM'deki Erdem-Değer-Eylem İlişkisi

Boyut	Fronesis	TYMM Karşılığı
Bilgelik türü	Pratik bilgelik, etik karar verme	Değer temelli karar süreçleri
Eylem	Doğru olanı yapma niyetiyle harekete geçmek	Değer ve erdem temelli davranış geliştirme
Öğretmen rolü	Yargılayan, rehberlik eden	Rehber öğretmen, etik aktör
Öğrenci rolü	Ahlaki muhakeme yapabilen birey	Sorumluluk alan, bilinçli ve erdemli birey

TYMM'de tanımlanan erdem, değer ve eylem üçlüsü, Aristoteles'in fronesis tanımıyla yüksek düzeyde örtüşmektedir. TYMM'de, öğretmen fronesis sahibi bir rehber olarak konumlandırılmakta ve öğrenciye yalnızca bilişsel değil, ahlaki yetkinlikler de kazandırmayı hedeflemektedir.

2. İnformal Muhakeme Örüntüleri ile TYMM Eğilimleri Arasındaki İlişki

TYMM'de yer alan eğilimler başlığı altında tanımlanan üst düzey bilişsel ve duyuşsal beceriler (örneğin eleştirel düşünme, öz-yönetim, duygusal farkındalık) informal muhakeme örüntüleri ile yüksek düzeyde benzerlik göstermektedir. Karar verme sürecinde sezgi, deneyim, çelişkili durumu değerlendirme gibi unsurlar TYMM'de dolaylı olarak yer bulmuştur.

Tablo 2

İnformal Muhakeme Süreçleri ile TYMM Eğilim Boyutlarının Örtüşmesi

İnformal Muhakeme Bileşeni	TYMM'deki Eğilimler Karşılığı
Sezgiye dayalı karar verme	Eleştirel düşünme, iç görü
Deneyimden öğrenme	Öz düzenleme, yaşam boyu öğrenme eğilimi
Çelişkili durumu değerlendirme	Farklı bakış açılarını dikkate alma
Ahlaki sorgulama	Etik ve sorumluluk temelli eğilimler

Modelde, öğrencinin yalnızca bilgi üretmesi değil aynı zamanda çelişkilerle yüzleşebilmesi ve sezgisel/ahlaki muhakeme geliştirmesi de önemsenmiştir.

3. Yapay Zekânın Araçsal Akılcılığı ile TYMM Arasındaki Farklılık

Yapay zekâ temelli sistemlerin salt doğru cevap arayışı, öğrencilerin çok boyutlu düşünme ve etik sorgulama süreçlerini zedeleyebilmektedir. TYMM'deki değer temelli yapı, bu sınırlandırmaya karşı bir pedagojik direnç oluşturmakta ve öğrencinin muhakeme kapasitesini önceleyebilmektedir.

Tablo 3

Yapay Zekâ Temelli Eğitim Yaklaşımı ile TYMM'nin Değer Temelli Yaklaşımı Arasındaki Farklılıklar

Eğitim Unsuru	Yapay Zekâ Yaklaşımı	TYMM Yaklaşımı
Karar verme	Verimlilik odaklı, algoritmik	Etik ve erdem temelli
Değer yönelimi	Nötr (değer yargısı içermez)	Erdem odaklı, bilinçli tercih geliştirme
Öğretmen rolü	Bilgi tüketicisi	Değer üreticisi
Öğrenci rolü	Sistem yöneticisi	Rehber, ahlaki örnek

Yapay zekâ sistemleri araçsal akılcılığa dayalıdır. TYMM ise etik merkezli karar verme süreçlerini önceler. Yapay zekâ, bireyin muhakeme ve ahlak gelişimini desteklemekten çok optimize etmeye yöneliktir. TYMM bu eğilime karşı bir denge üretmektedir.

4. TYMM'nin Bütüncül Yapısının Felsefi Temellere Dayanması

Arslankara ve Arslankara (2024) tarafından yapılan çalışmada ortaya konduğu gibi, TYMM ontolojik olarak insanı eyleyen bir varlık olarak ele almakta, epistemolojik olarak bilgiyi anlam ve değerle bütünleştirmekte, aksiyolojik olarak ise eğitimi erdem üretme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu yapılar fronesis ve informal muhakeme kavramlarıyla aynı amacı gütmektedir.

Tablo 4

TYMM'nin Felsefi Temelleri ve Fronesis-İnformal Muhakeme ile Kavramsal Uyum

Felsefi Boyut	TYMM Yaklaşımı	Kavramsal Uyum
Ontoloji	İnsan, değer üreten ve sorumluluk alan bir varlıktır	Fronesis: Ahlaki fail
Epistemoloji	Bilgi, değerle bütünleşir ve anlam üretir	İnformal muhakeme: Deneyim ve sezgiyle bilgi Fronesis: Doğru eyleme yönelme
Aksiyoloji	Eğitim, erdem ve eylem üretme sürecidir	Sorumluluk alan, bilinçli ve erdemli birey
Öğrenci rolü	Ahlaki muhakeme yapabilen birey	

TYMM'nin felsefi temelleri, hem klasik hem çağdaş kavramsal yapılarla bütünleşmiş durumdadır. Ortaya konulan model eğitimde bilgelik, etik ve muhakeme temelli bir yeniden yapılanmadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları, TYMM'nin, yapay zekâ çağında eğitim sistemine araçsal akılcılığa karşı felsefi bir direnç alanı sunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ilk olarak, TYMM'de yer alan erdem, değer ve eylem üçlüsünün Aristoteles'in fronesis kavramıyla örtüştüğü görülmektedir. Fronesis, elde edilen bilgiyi etik olarak doğru kullanabilme yeterliliğini ifade eder (Aristotle, çeviri. 2009). Bu yönüyle TYMM, öğretmeni bilgi aktarıcı bir teknisyenden çok, etik rehberlik yapan ve öğrencinin gelişimini bütünsel olarak destekleyen bir aktöre dönüştürmektedir. Buna göre, Biesta'nın (2010) da ifade ettiği gibi eğitimi yalnızca öğrenme çıktılarıyla değil, bireyin toplumsal sorumluluğu ve ahlaki yönelimiyle de ilişkilendirmek gereklidir.

İkinci olarak, informal muhakeme örüntüleri ile TYMM'nin eğilimler boyutu arasında yüksek düzeyde kuramsal tutarlılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İnformal muhakeme, bireyin açık uçlu, çelişkili ve değer yüklü durumlarda akıl yürütme becerisini içerir (Kuhn, 1991; Sadler, 2004). TYMM'de ise öğrencinin eleştirel düşünme, öz düzenleme ve değerlendirme becerileri birer eğilim olarak tanımlanmakta ve bu yönelimler, informal muhakemenin temelini oluşturan bilişsel ve etik yapılarla örtüşmektedir. Bu da TYMM'nin öğrencide yalnızca bilgi değil, anlam, sorumluluk ve değer üretme kapasitesini de geliştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. OECD'nin (2021) "Future of Education and Skills" raporu da bireyin muhakeme ve değer temelli karar alma becerilerinin, 21. yüzyıl vatandaşlığı açısından kritik olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda TYMM'nin sunduğu eğilimler çerçevesi, çağdaş eğitim hedefleriyle de paralel ilerlemektedir.

Üçüncü olarak, yapay zekâ destekli eğitim uygulamaları ile TYMM arasında epistemolojik ve pedagojik bir gerilim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. TYMM'de bilgi sadece doğru bilgi olarak değil, anlam üreten, değer yüklü bütüncül bir süreç olarak tanımlanmıştır. Buna karşılık yapay zekâ temelli sistemler bilgiyi genellikle veri, örüntü ve çıktı olarak işler. TYMM'de öğrenme değerli olanı seçme süreci olarak görülürken, yapay zekâda ise bilgiye indirgenmiş bir araçsal düzenlemden yaklaşılmaktadır. Bu durum ontolojik epistemolojik fark birinci büyük gerilim kaynağıdır. Yapay zekâ sistemleri, karar alma süreçlerinde büyük ölçüde verimlilik, hızlı yanıt üretimi ve optimizasyon gibi araçsal akılcılık unsurlarına dayanmaktadır (Selwyn, 2019; Floridi, 2022). Bu yaklaşım, öğrencinin bağlamsal ve değer yüklü muhakeme süreçlerini desteklememekte ve daha çok belirli girdilere dayalı tepkisel çıktı üretimine odaklanmaktadır. Buna karşılık TYMM, öğrencinin karar verme sürecinde duyuşsal, ahlaki ve sosyal boyutları da dikkate almasını gerektiren bir yapı inşa etmektedir. Winch (2013), eğitimde anlamlı bilgi ediniminin yalnızca işlem temelli algoritmalarla değil, bağlama duyarlı değerli düşünme ile gerçekleşebileceğini savunur. Bu bağlamda TYMM, yapay zekânın sınırlarını dikkate alan, insan merkezli ve erdem temelli bir öğrenme modeli önererek bu epistemolojik boşluğu doldurmaktadır.

Son olarak, TYMM'nin kuramsal bütünlüğü hem ontolojik hem de aksiyolojik düzeyde alanyazınında ele alınmaktadır. Arslankara ve Arslankara (2024) tarafından yapılan çalışmada, modelin insanı değer ve anlam üreten bir özne olarak tanımladığı ve bilginin ise yalnızca aktarılacak değil, anlamlandırılacak bir yapı olarak ele alındığı gösterilmiştir. TYMM'nin bu yönü, sadece öğretim programlarında değil öğretmen yetiştirme politikalarında da bilgelik, muhakeme ve etik hassasiyet gibi nitelikleri öncelikli kılmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimde teknokratik değil, reflektif ve erdemli bir dönüşüm çağrısı olarak kabul edilmelidir.

Bu bağlamda çalışmanın genel sonucu, TYMM'nin yalnızca program yapısına değil, pedagojik felsefeye de müdahale eden güçlü bir model sunduğudur. Model, araçsal akılcılığın ön plana çıktığı yapay zekâ çağında, etik temelli ve muhakeme gücüne sahip birey yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğrenci, bu sistem içinde değer üreten, sorumluluk alan ve kararlarını ahlaki temelde şekillendiren bir özneye dönüşmektedir. Bu ise eğitimde anlam, yönelim ve eylem bütünlüğünü esas alan bir paradigmayı işaret etmektedir.

Ancak bu çalışma kuramsal düzlemde yürütülmüş olup, uygulama temelli veri içermemektedir. Bu durum çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bulguların geçerliliği, ilerleyen dönemlerde yapılacak alan araştırmaları, uygulamalı analizler ve öğretmen görüşleri ile desteklenmelidir. Özellikle TYMM'nin öğretmen yetiştirme sürecindeki etkilerinin nitel verilere dayalı olarak incelenmesi, modelin somut yansımalarını ortaya koyacaktır.

Çalışmanın bulgularına dayalı olarak bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle, öğretmen yetiştirme programları, yalnızca teknik beceri değil, muhakeme, etik karar verme ve reflektif düşünme gibi nitelikleri kazandırmaya yönelik biçimlendirilmelidir. TYMM'nin öngördüğü fronesis sahibi öğretmen profili, bu yönde bir gelişim seyrini mecburi kılmaktadır. Eğitim teknolojilerinin tasarımı ve kullanımı süreçlerinde, araçsal akılcılığın sınırlarının farkında olunmalı ve yapay zekâ uygulamaları, öğrencinin informal muhakeme becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Kaynakça

Aristoteles (2009), Nikomakhos'a Etik. (Saffet Babür çev), Ankara, Bilge Su.

Arslankara, V. B. ve Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. İstanbul Eğitim Dergisi, 1(1), 121–145. https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889

Arslankara, V.B. (2025). More from an instrumentalist perspective: examining digital games from an instrumental rationality perspective. Journal of Innovative Research in Teacher Education, 6(1), 36-54. https://doi.org/10.29329/jirte.2025.1288.3

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.

Floridi, L. (2022). The ethics of artificial intelligence. Oxford University Press.

Kuhn, D. (1991). The skills of argument. Cambridge University Press.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı. https://tymm.meb.gov.tr

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021). Future of education and skills 2030: Conceptual learning framework. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Sadler, T. D. (2004). İnformal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. Journal of Research in Science Teaching, 41(5), 513–536. https://doi.org/10.1002/tea.20009

Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press.

Weber, M. (1978). Economy and society: An outline of interpretive sociology. Berkeley, CA: University of California Press.

Winch, C. (2013). Curriculum design and epistemic ascent. Journal of Philosophy of Education, 47(1), 128–146. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12006

Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile TYMM Uyumunun Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Abdurrahman ASİL[1], Ayşegül AYYILDIZ ASİL[2]

1 Okul Müdürü, Hakkari Selahaddin Eyyubi İlk/Ortaokulu, mail a.rahmansill@gmail.com,

ORCID: 0000-0002-5709-7160

2 Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, aysegulkadi@hakkari.edu.tr , ORCID: 0000-0003-1958-6104

Öz

Bu bildirinin amacı, küresel vatandaşlık eğitimi ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) arasındaki uyumu öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Araştırmada nitel yöntem tercih edilmiştir. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Hakkâri'de görev yapan 14 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, Küresel Vatandaşlık Eğitimi'nin (KVE) evrensel değerler, kültürel çeşitliliğe açıklık ve küresel sorumluluk gibi temalara; TYMM' nin ise yerli ve milli kimlik, kültürel özgünlük ve değer temelli eğitime vurgu yaptığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, her iki yaklaşımın bütünleştirilmesi halinde öğrencilerin hem kendi kimliğini koruyup hem de küresel düzeyde sorumluluk bilincine sahip bireyler olabileceğini vurgulamışlardır. Ancak bu bütünleşme sürecinde değerlerin çatışması sorunları gibi sorunların bulunduğu da ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, küresel vatandaşlık eğitimi, öğretmen, görüş, nitel*

Examining the Compatibility of Global Citizenship Education with TYMM According to Teachers' Views

Abstract

The purpose of this paper is to examine the compatibility between Global Citizenship Education (GCE) and Türkiye Century Education Model (TYMM) according to teachers' views. Qualitative method was preferred in the research. Phenomenology design was used in the research. Easily accessible sampling method was preferred in the research. 14 teachers working in Hakkari were included in the research. Semi-structured interview form was used in the research. Content analysis was used in the analysis of the data. The research findings revealed that GCE emphasized themes such as universal values, openness to cultural diversity and global responsibility, while TCEM emphasized local and national identity, cultural originality and value-based education. Teachers emphasized that if both approaches were integrated, students could both preserve their own identities and become individuals with a sense of responsibility at the global level. However, it was also stated that there were problems such as conflict of values in this integration process.

Keywords: *Türkiye Century Education Model, global citizenship education, teacher, view, qualitative*

Giriş

Günümüz dünyasında eğitim sistemlerinin, bireyleri sadece kendi toplumları için değil, aynı zamanda dünya vatandaşlığına hazırlamalarının yerinde bir hedef olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, Çolak, Kabapınar ve Öztürk (2019) küreselleşen bir dünya vatandaşı olarak bireyi gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatmayı, Küresel Vatandaşlık Eğitimi (KVE) olarak ifade etmektedir. Küresel Vatandaşlık Eğitimi ise sürdürülebilirlik, insan hakları ve küresel sorunlara yönelik duyarlılığı artırarak bireyleri daha bilinçli, sorumluluk sahibi ve katılımcı olmaya teşvik etmektedir. Bu yaklaşımda bireyler; kültürlere saygı duymayı ve çevresel sorunlara karşı duyarlı olmayı öğrenmektedir. Bu bağlamda, küresel vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin farklı bakış açılarıyla düşünebilme yetilerini geliştirmekte ve onları farklılıkları yönetebilecek donanıma kavuşturmaktadır (Karacabey, Katıtaş ve Kılınç, 2024). Bu doğrultuda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve KVE'nin ortak ve ayrışan yönleri incelenebilir.

Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü değişimi simgeleyen TYMM, öğrenci merkezli yaklaşımı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini, teknoloji entegrasyonunu, küresel rekabetçilik ve sosyal-duygusal gelişimi temele alan bir modeldir. Model aynı zamanda öğrencilerin erdemlilik ve yetkinlik gibi önemli nitelikleri de kazanmalarını hedeflemektedir (Ülçay, 2024). Bu bağlamda KVE ve TYMM arasındaki uyum, derinlemesine incelenmeye ihtiyaç duyulan önemli bir konu olmuştur. Bu çalışma, küresel vatandaşlık eğitimi ve TYMM'nin nasıl daha etkili bir şekilde bir araya getirilebileceği konusunda öneriler sunarak, TYMM'nin uluslararası uygulanabilirliğine dair önemli katkılar sağlamayı hedeflemektedir. Bu çalışmanın amacı, KVE ile TYMM arasındaki uyumu öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu kapsamda TYMM ve KVE kapsamı, TYMM ve KVE arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, KVE'nin TYMM ile bütünleştirilmesinin öğrenci açısından katkıları, KVE'nin TYMM ile bütünleştirilmesinde karşılaşılabilecek sorunlar ve çözüm önerileri tartışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel yöntem tercih edilmiştir. Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999).

Araştırmanın Modeli

Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim bireylerin deneyimlerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemek; onların belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediğini keşfetmek ve bireyler arasındaki ortak noktaları incelemek isteyen araştırmacılar için en uygun nitel araştırma desenidir (Tekindal, 2021; Swanborn, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara erişilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir. Çalışma, Hakkâri'de görev yapan ve TYMM' nin uygulandığı sınıfların öğretmenleri ile yürütülmüştür. 14 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Gruplar	n
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	6
Branş	Sınıf Öğretmenliği	3
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2
	Matematik Öğretmenliği	2
	İngilizce Öğretmenliği	2
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	2
	Türkçe Öğretmenliği	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1
	PDR	1
Okul Türü	İlkokul	3
	Ortaokul	7
	Lise	4

Katılımcıların 8'i kadın, 6'sı erkektir. Katılımcıların 3'ü ilkokul, 7'si ortaokul, 4'ü lise öğretmenidir. Katılımcıların 1' i okul psikoloğu, 3'ü sınıf, 2'si Türk dili ve edebiyatı, 2'si matematik, 2'si İngilizce, 2'si fen bilgisi, 1'i Türkçe, 1'i sosyal bilgiler öğretmenidir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu türde görüşmeci, bir yol haritasına sahiptir fakat görüşülen kişilerin özelliklerine göre sorularda değişikliğe gidilerek (soru üzerinde değişiklik, yeni soru ekleme ya da çıkarma) konunun farklı boyutlarını ortaya çıkarmaya çalışılır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017). Görüşme formu, öğretmenlerin demografik değişkenleri ve amaca uygun 6 sorudan oluşmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine "inandırıcılık" kavramını önermiş ve bunu dört ana başlık altında toplamıştır: İnanılırlık, güvenilebilirlik, onaylana-

bilirlik ve aktarılabilirlik. İnanılırlık için uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman görüşleri önemlidir. Onaylanabilirlikte ise katılımcı ifadelerine dayalı bulgular, doğrudan alıntılar öne çıkar. Aktarılabilirlik ise bulguların benzer durumlara uyarlanabilirliğini ifade eder. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, araştırmanın amacı ve yöntemi katılımcılara detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, sosyal gerçekliği inceleyen, nesnel ve sistematik bir okuma aracı olarak, önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda kavramlardan, metinlerden ve sözlü ya da yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan bir metodolojik araçlar ve teknikler bütünüdür (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Katılımcıların alıntıları verilirken, demografik özelliklerine göre K1, K2, … K14 gibi sembollerle belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla bu bölümde sunulmuştur:

Tablo 2

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre KVE Kapsamı

Temalar	Kodlar	f
Küresel vatandaşlığın tanımı	Dünya sorunlarına duyarlı olmak	3
	Dünya sorunlarına çözüm geliştirmek	2
	Ulus ötesi yaşayabilmek	2
Küresel vatandaşlık eğitiminin amacı	Hümanist birey yetiştirmek	3
	Sorumlu birey yetiştirmek	6
	Dünyada birlikte yaşama bilinci kazandırmak	4
	Aktif vatandaş yetiştirmek	1
	Eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek	1
Küresel vatandaşlık eğitiminin kapsamı	Bireylere çok kültürlülük eğitim verme	4
	Küresel olaylara duyarlılık için bireylere eğitim verme	3
	Bireylere düşünme becerileri eğitimi verme	1
	Evrensel kapsama sahip olma	2
	Disiplinler arası kapsama sahip olma	1

Temalar	Kodlar	f
Küresel vatandaşlık eğitiminin konuları	Göç	1
	İklim krizi	1
	Adalet	3
	Barış	2
	Medya okuryazarlığı	1
	Empati	4
	Demokrasi	2
	Bilim okuryazarlığı	1
	Sürdürülebilir kalkınma	1
	Kültürel çeşitliliğe saygı	2
	Dijital yurttaşlık	1

Öğretmenlerin görüşlerine göre küresel vatandaşlık eğitiminin kapsamına ilişkin bulgular 4 tema ve 24 kod altında toplanmıştır. Öğretmenler, küresel vatandaşlığı en çok "dünya sorunlarına duyarlı olmak" (f=3) olarak tanımlamışlardır. Küresel vatandaşlık eğitiminin en çok vurgulanan amacı, "sorumlu birey yetiştirmek" (f=6) olarak öne çıkmaktadır. Küresel vatandaşlık eğitiminin kapsamıyla ilgili en çok vurgulanan "bireylere çok kültürlülük eğitimi verme" (f=4) kodu olmuştur. Küresel vatandaşlık eğitiminin konularından ilgili en çok vurgulanan empatidir (f=4).

Aşağıda katılımcıların küresel vatandaşlık eğitiminin kapsamına yönelik ifadelerine yer verilmiştir:

K1(K, MÖ, L): "Küresel vatandaşlık dünya sorunlarına karşı duyarlı olup bu sorunlara karşı çözüm geliştirmektir. Küresel vatandaşlık eğitiminin temel amacı insanı saymak, sevmek, hümanist bir tutum geliştirmek ve birliktelik bilinci oluşturmak, öğrencileri sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmektir."

K2 (K, PDR, L): "... Küresel vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrencilere başkalarını anlayabilme, dünya çapında sosyal, ekonomik ve eğitsel konularda olan olayları fark edebilme eğitimi verilebilmesidir. Göç, iklim krizi, adalet ve barış konularını kapsar."

Tablo 3

Öğretmenlere Göre TYMM Kapsamı

Temalar	Kodlar	f
Amacı	Bireyin çok yönlü gelişimini desteklemek	6
	Erdemli ve yetkin bireyler yetiştirmek	2
	Çağın gereksinimlerine uygun birey yetiştirmek	4
	Eğitimi ileriye taşımak	1
	Bilge nesiller yetiştirmek	1

Temalar	Kodlar	f
Kullanılan yöntemler	Proje tabanlı öğrenme	1
	Disiplinler arası öğretim	1
Benimsediği eğitim yaklaşımları	Millî ve manevi değer temelli	6
	Bütüncül	7
	Öğrenci merkezli	3
	Yenilikçi	1
	Evrensel değer temelli	1
	Değer temelli	2
	Yetkinlik temelli	1
Kapsama alınan beceriler	İletişim	1
	İş birliği	1
	Sosyal farkındalık	1
	Eleştirel düşünme	2
	Problem çözme	1
	Dijital okuryazarlık	1

Öğretmenlerin görüşlerine göre TYMM'nin kapsamına ilişkin bulgular 4 tema, 20 kod altında toplanmıştır. Öğretmenler, Maarif Modeli'nin amacını özellikle bireyin çok yönlü gelişimini desteklemek (f=6) ve çağın gereksinimlerine uygun birey yetiştirmek (f=4) şeklinde tanımlamaktadır. Benimsenen eğitim yaklaşımları "bütüncül yaklaşım" (f=7) ve "millî ve manevi değer temelli eğitim" (f=6) olarak öne çıkmıştır. Öğretmenler, kullanılan yöntemlerin proje tabanlı öğrenme ve disiplinler arası öğretim olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, modelin iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırma çabasında olduğunu belirtmiştir.

Aşağıda katılımcıların TYMM kapsamına ilişkin ifadelerine yer verilmiştir:

K11(E, SÖ, İO): "TYMM eğitimde bütüncül yaklaşımı ele alarak öğrencilerin ahlaki, sosyal, duygusal ve akademik gelişimini destekleyen bir modeldir..."

K6(K, SÖ, İO): "...Öğrencilerin çok yönlü gelişmesini destekleyen, değerler eğitimiyle bütünleştirilen erdemli ve yetkin bireyler yetiştirmeyi amaçlar."

Tablo 4

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre KVE ve TYMM Arasındaki Benzerlikler

Temalar	Kodlar	f
Öğrenci Profilleri	Sorumluluk bilinci olan	6
	Değerlerle donatılmış	4
	Erdemli	1
	Etik	1
	Aktif vatandaş	1
	Özgür	1
	Yaratıcı	1
Benimsedikleri Eğitim Yaklaşımlar	Bütüncül	3
	Değer temelli	2
	Hümanist yaklaşım	2
	Kapsayıcı yaklaşım	1
Odaklandıkları Konular	Sürdürülebilirlik	2
	Evrensel değerler	4
	Yeşil çevre	1
	İklim	1
Kapsama Alınan Beceriler	Eleştirel düşünme	4
	21. yüzyıl becerileri	2
	Problem çözme	1

Öğretmenler en çok "sorumluluk bilinci olan" (f=6) ve "değerlerle donatılmış" (f=4) öğrenci profiline dikkat çekmiştir. Bütüncül" (f=3), "değer temelli" (f=2) ve "hümanist" (f=2) eğitim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından vurgulanması, iki modelin ortak felsefesini açıkça ortaya koymaktadır. Her iki eğitimde de "evrensel değerler" (f=4), "sürdürülebilirlik" (f=2), "iklim" ve "yeşil çevre" gibi konular öne çıkmaktadır."Eleştirel düşünme" (f=4), "21. yüzyıl becerileri" (f=2) ve "problem çözme" (f=1) gibi beceriler, her iki eğitimde de önemli yer tutmaktadır.

Aşağıda katılımcıların KVE ve TYMM arasındaki benzerliklere yönelik ifadelerine yer verilmiştir:

K12(K, SBÖ, OO): "Her ikisinde de adalet, hoşgörü ve saygı ön plandadır."

K4(E, TDEÖ, L): "Her iki eğitim insan temelli yaklaşım benimsemesinden dolayı benzerdir."

Tablo 5

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre KVE ve TYMM Arasındaki Farklılıklar

Temalar	Kodlar	f
KVE çerçevesi	Evrensel bilinç kazandırma	5
	Küresel sorumluluk kazandırma	5
	Kültürel çeşitliliğe açıklık	4
	Dünya vatandaşlığına hazırlama	1
TYMM Çerçevesi	Kültürel özgünlüğü koruma	4
	Yerli ve milli kimlik güçlendirme	8
	Ülke vatandaşlığına hazırlama	1
KVE Benimsenen Değerler	Eşitlik	1
	Hoşgörü	1
TYMM Benimsenen Değerler	Bilgelik	1
	Çalışkanlık	1
	Merhamet	1
	Erdem	2
	Dini değerler	1
	Kültürel değerler	1
KVE Dayanağı	UNESCO	2
	UNICEF	1
TYMM Dayanağı	Türk Milli Eğitim Sistemi	3
	İslam Medeniyetleri	2

KVE çerçevesinde öne çıkan kodlar evrensel değerler ve küresel sorumluluktur. Öğretmenlerin KVE' yi UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kurumlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu kurumlar da küresel eşitlik, sürdürülebilirlik ve insan haklarını temel almaktadır. Eşitlik ve hoşgörü gibi değerler vurgulanması KVE' nin insan hakları temelli bir çerçeve sunduğunu desteklemektedir. Öğretmenlere göre TYMM ise daha çok yerli ve milli değerlere ve ulusal aidiyet duygusuna odaklanmaktadır. TYMM dayanakları arasında Türk Millî Eğitim Sistemi ve İslam Medeniyetleri yer almaktadır. Bilgelik, çalışkanlık, merhamet, erdem, dinî ve kültürel değerler öne çıkmaktadır.

Aşağıda katılımcıların KVE ve TYMM arasındaki farklılıklara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir:

K10 (E, İÖ, OO): "Küresel vatandaşlık eğitimi evrensel bir çerçeveden beslenirken TYMM daha çok milli değerleri ve Türkiye'nin kültürel zeminini merkeze alır. Küresel vatandaşlık eğitiminde çok kültürlülük ve küresel sorumluluk daha belirgin iken TYMM' de kültürel aidiyet ve milli kimlik ön plandadır."

K13(K, İMÖ, OO): "Küresel vatandaşlık eğitimi evrensel ve çoğulcu bir çerçeve sunarken maarif model yerli ve milli kimliği önceleyen bir yaklaşıma sahiptir."

Tablo 6

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre KVE'nin TYMM İle Bütünleştirilmesinin Öğrenci Açısından Katkıları

Tema	Kodlar	f
Öğrenci profili	Küresel sorumluluk bilincine sahip	14
	Kendi kimliğini koruyan	4
	Düşünme becerilerine sahip	4
	Etik ve değer temelli lider	1
	Çok yönlü gelişen	2

Öğretmenler, bu iki modelin birleşimiyle yetiştirilecek öğrencilerin öncelikle dünyaya karşı sorumluluk sahibi bireyler olacağı görüşündedir. Öğretmenler bu bütünleşmenin, öğrencinin küresel bağlamda açık fikirli olurken, aynı zamanda kendi kültürel köklerine yabancılaşmayan bir birey olmasını sağlayacağını belirtmektedir. Bu birleşim sayesinde öğrencilerin çok boyutlu düşünebilen, hem bireysel hem toplumsal meseleleri analiz edebilen bireyler olması hedeflenmektedir. Az sayıda öğretmen doğrudan liderlik vurgusu yapmış olsa da bu kod anlamlıdır. Çünkü iki modelin birleşimiyle öğrencinin ahlaki sorumluluk sahibi, rehberlik edebilecek nitelikte birey olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler, bu iki eğitimin bütünleşmesi ile entelektüel, sosyal, kültürel ve ahlaki alanlarda çok yönlü gelişimin mümkün olabileceğini belirtmiştir.

Aşağıda katılımcıların KVE'nin TYMM ile bütünleştirilmesinin öğrenci açısından katkılarına yönelik ifadelerine yer verilmiştir:

K14 (K, İÖ, OO): "Öğrencilerin hem yerel kimliklerini korumalarını hem de küresel dünyada etkin bireyler olmalarını sağlayacak çok yönlü katkılar sunar."

K3(K, TDEÖ, L): "Bütünleştirirsek milli ve evrensel bir eğitim sistemi sentezi ortaya çıkar. Bununla birlikte öğrenciler açısından çok yönlü dengeli, etkili bir kişilik ve kimlik gelişimi sağlanacaktır."

Tablo 7

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre KVE'nin TYMM ile Bütünleştirilmesinde Karşılaşılabilecek Sorunlar

Temalar	Kodlar	f
İki yaklaşımın amacı açısından	Değerlerin öncelik sorunu	3
	Değerlerin çatışması	9
Toplum açısından	Bakış açıların farklılığı	3
	Direnç	1

Temalar	Kodlar	f
Okul Açısından	Öğretmenlerin bakış açısı farklılığı	1
	Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili sorunlar	5
	Yönetici yeterlilikleri ile ilgili sorunlar	1
	Kullanılacak yöntemler	1
	Koşullar	1
	Müfredat yoğunluğu	3
	Kaynakların eksikliği	2

Öğretmenler, KVE ve TYMM'nin bazı değerleri arasında uyumsuzluk olduğunu belirtmektedir. En dikkat çekici sorunlardan bir diğeri de öğretmenlerin KVE ve TYMM'yi anlamak, ayırt etmek ve entegre biçimde uygulamak için yeterliliğe sahip olmadığı düşünülmektedir.

Aşağıda katılımcıların KVE'nin TYMM ile bütünleştirilmesinde karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir:

K10 (E, İÖ, OO): " İlk zorluk değer önceliklerinde ortaya çıkabilir. TYMM'nin milli kimliği önceleyen yapısı ile KVE'nin evrenselci yaklaşımı çatışabilir."

K13(K, İMÖ, OO): " Bu bütünleştirme planlı, dengeli ve katılımcı bir süreçle yürütülmediğinde değer çatışması uygulama zorlukları ve direnç gibi sorunlarla karşılaşılabilir."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgular, KVE'nin evrensel değerler, kültürel çeşitliliğe açıklık ve küresel sorumluluk gibi temalara; TYMM'nin ise yerli ve milli kimlik, kültürel özgünlük ve değer temelli eğitime vurgu yaptığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, her iki yaklaşımın bütünleştirilmesi halinde öğrencilerin hem kendi kimliğini koruyup hem de küresel düzeyde sorumluluk bilincine sahip bireyler olabileceğini vurgulamışlardır. Ancak bu bütünleşme sürecinde değerlerin çatışması gibi sorunların bulunduğu da ifade edilmiştir. Küresel vatandaşlık eğitimi verilirken, çocuklara dünyadaki sorunlar hakkında farkındalık kazandırılabilir. Empati kurmaları teşvik edilerek hem yakın çevrede hem de dünya genelinde yaşanan sorunları anlamaları sağlanabilir. Kendini ve dünyayı iyi tanıyan toplumlar, bilgi ve teknoloji üreten ülkelerle hem ekonomik hem de kültürel açıdan rekabet edebilir, küresel düzeyde daha güçlü ve etkili bir konuma gelebilir (İçen ve Akpınar, 2014). Bu bağlamda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- KVE ve TYMM arasındaki değer çatışmalarını açıklığa kavuşturacak, bu yaklaşımları uzlaştıracak modeller geliştirilebilir.
- Öğretmen yeterlilikleri odaklı araştırmalara öncelik verilebilir.
- Her iki yaklaşımı bütünleştiren eğitim materyalleri geliştirilebilir.

Kaynakça

Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı. Sakarya Yayıncılık.

Çolak, K., Kabapınar, Y., ve Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. Eğitim ve Bilim, 44(197), 335-352.

İçen, M., ve Akpınar, E. (2014). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslar arası sorunların çözümündeki rolü. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 277-290.

Karacabey, M. F., Katıtaş, S. ve Kılınç, E. (2024). Küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Şanlıurfa ili örneği. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2789-2813.

Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. Qualitative Inquiry, 5(4), 465-478.

Swanborn, P. (2010). Case study research: What, Why and How? Sage Pub.

Tavşancıl, E., ve Aslan, E. A. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları.

Tekindal, S. (2021). Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik. Nobel Yayınları.

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi. Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi, 1(2), 70-75.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları.

Köklerden Geleceğe

Yeni Nesil Vatandaşlık Kavramları Çerçevesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)

Berrin BAYBURT

Dr., İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, berrinbayburt35@gmail.com.

ORCID: 0000-0003-2237-4583

Öz

Günümüzde ulus devletler ve fiziksel sınırlar var olmakla birlikte teknolojinin gelişmesiyle, bireyler ve toplumlar arası ilişkilerin artması sonucunda yeni bir küresel toplum olgusu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın amacı küreselleşme ve dijitalleşme ile ortaya çıkan küresel vatandaşlık ve dijital vatandaşlık kavramları çerçevesinde 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik değerlendirmelerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'ndeki beceriler, değerler ve eğilimler küresel ve dijital vatandaşlık kavramlarının boyutları kapsamında incelenmiştir. Araştırma, verileri literatür taramasıyla elde edilen nitel betimleyici bir araştırma olup, veriler modelde bu kavramların boyutlarına yönelik çok sayıda beceri, değer ve eğilimin yer aldığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, küresel vatandaşlık, dijital vatandaşlık.*

Türkiye Century Education Model within the Framework of New Generation Citizenship Concepts

Abstract

Although nation states and physical borders still exist today, the increase in relations between individuals and societies thanks to technological developments has led to the phenomenon of global society. This study aims to make evaluations on the Turkish Century Education Model, which started to be implemented in the 2024-2025 academic year, within the framework of the concepts of global citizenship and digital citizenship that emerged with globalisation and digitalisation. For this purpose, the skills, values and tendencies in the model were analysed, and the data obtained revealed that the model contains many elements related to the dimensions of these concepts.

Keywords: *Turkey Century Education Model, global citizenship, digital citizenship.*

Giriş

Vatandaşlık, soyut bir tanımdan çok uygulaması bulunan ve sonuçları herkes için geçerli bir kavramdır (Nomer, 2010, s. 52). Vatandaşlık, devlet kadar eski bir kavram olmakla birlikte özellikle modern devlet anlayışıyla kavramsal bakımdan belirginlik kazanmış, tarihsel süreç

içinde günümüzdeki anlamına kavuşmuştur. İlk dönemlerde vatandaşlık, genel olarak doğum ile babadan çocuğa intikal ederken bu tarz toplumlarda kan esasına dayanan bir vatandaşlık anlayışı egemen olmuştur. Uzun bir sürecin ardından bu yaklaşım yerini toprak esasına dayalı vatandaşlığa bırakmış, devamında bu yaklaşım da gelişim göstererek ikametin yanı sıra, doğumu da temel alarak bireyin doğduğu ülkenin devletinin vatandaşı olmasına zemin hazırlamıştır (Topçuoğlu, 2012, s. 211-212). Ülke ölçeğinde devlete siyasal bağımlılığı ifade eden vatandaşlık kavramı bireyi belirli özel hak ve görevlerle bağlı bir yasal statüye kavuşturmaktadır. Günümüzde ise vatandaşlık kavramı sadece bireyin hak ve görevlerini ifade eden yasal statülerle ilgili değil aynı zamanda bağlı olduğu topluma eklemlenmesini temel alan; siyasal ve kamusal alanla kurduğu ilişkiye göre de tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle günümüzde vatandaş, devlete karşı sorumluluklarının yanı sıra haklarının da bilincinde olan ve siyasal yaşama etkin bir şekilde katılabilen aktif birey olarak tanımlanmaktadır (Durgun, 2010, s. 66).

İslâm hukukunda günümüzde kullanılan anlamda vatandaşlık kavramı bulunmamakla birlikte devlete, siyasî ve hukukî olarak bağlı olan insanları tanımlamak için ilk dönemlerde ehlüdâri'l-İslâm ya da ehludârinâ (İslâm ülkesi vatandaşı), daha sonraki kaynaklarda ise İslâm devletinin vatandaşlığını belirtmek amacıyla tabiîyet ya da cinsiyye kavramları kullanılmıştır. İslâm hukuku, dine dayanan bir hukuk sistemi olması nedeniyle inanç birliğini temel alarak Müslümanları bir tek ümmet kabul etmekte ve böylece Müslümanlar, İslâm ümmetinin bir üyesi olmalarının yanı sıra İslâm devletinin de vatandaşı sayılmakta; gayrimüslimlerin vatandaşlığının hukukî temelinde de zimmet anlaşması yer almaktadır (Topçuoğlu, 2012, s. 211-212). Tarihsel süreçte vatandaşlığın kazanılması konusu bireylerin başka bir devlete vatandaşlık için başvurmaları ve bunun sonunda vatandaşlık elde etmeleri nedeniyle modern ulus-devletin ortaya çıkmasının ardından önemli bir sorun haline gelmiştir. Çünkü millet, devletin var olabilmesi için gerekli beşerî sermaye olup millet ise birbirine belli bağlarla bağlı insanlardan meydana gelmektedir. Bireylerin vatandaş olarak devlete karşı sorumluluk ve haklarının yanı sıra devletin de vatandaşlarına karşı sorumlulukları ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir (Şeker, Gül, 2023, s. 133-134). İngiliz sosyolog Marshall, hakların gelişimini temel aldığı vatandaşlık modeli; sivil, siyasi ve sosyal vatandaşlık olmak üzere üç vatandaşlık tipine dayanmaktadır. Marshall'a göre bu vatandaşlık tipleri tarihsel süreç içinde belli bir sıra çerçevesinde gelişim göstermekle birlikte bunların tümü bireyler ve devletler için belli hak ve sorumluluklar içermektedir. Bu kapsamda, XVIII. yüzyılda ortaya çıkan sivil haklar ve sivil vatandaşlık temelde konuşma, düşünce, inanç özgürlüğü ile mülkiyet ve kanun önünde eşitlik ve adalet gibi hakları; XIX. yüzyılda gelişen siyasi haklar ve siyasi vatandaşlık ise seçme ve seçilme haklarını içerirken, XX. yüzyıl ile ortaya çıkan sosyal vatandaşlık da istihdam, barınma, sağlık gibi sosyo-ekonomik refah ve güvenlik haklarına sahip olmayı, sosyal mirasın paylaşımı ile toplumun genelinde egemen olan yaşam standartlarına uygun bir hayat sürme konularına odaklanmaktadır (Sarıipek, 2006, s. 95).

Bu araştırmanın amacı 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni dijital ve küresel vatandaşlık kavramları temelinde incelemek ve değerlendirmelerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Ortak Metni" incelenmiş; beceriler, değerler ve eğilimler başlığı altında ele alınan hususlar, bu kavramlar çerçevesinde belirlenen kriterler bakımından analiz edilmiştir.

Küresel Vatandaşlık

Küreselleşme kavramının günümüzdeki geniş ölçekli anlamını ihtiva etmesi Hardin'in 1968'de yazdığı kaynakların paylaşımı ve kullanımı konulu çalışmasına dayanmaktadır (Karabıçak, 2002, s. 116). Oxfam'a (2015) göre küresel vatandaş; farklı ülkelerin ve toplumların varlığının farkında olan; dünyada kendi rolünü algılayabilen, farklılıklara saygılı; farklılıklara değer veren, adil, yerel ve küresel topluma katılım gösteren, dünyanın adaletli ve yaşanılabilir olması için iş birliği yapan, eylemlerinin sorumluluğunu alan kişidir. Noddings (2005, s.14), küresel vatandaşı, dünyanın herhangi bir yerinde etkili bir şekilde yaşayabilen ve çalışabilen birey olarak tanımlamaktadır. Küresel vatandaşlık ise bireyin uluslararası alandaki sorumluluklarının ve görevlerinin bilincinde olmasını ifade etmektedir (Dower, 2008). Morais ve Ogden (2011, s. 451) ise küresel vatandaşlığın sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlardan küresel sivil toplum, küresel yönelimi olmakla birlikte ulusal ve uluslar üstü ölçekte etkinlik gösteren, gönüllü, kazanç sağlama amacı olmayan, bireysel ya da toplumsal vatandaş girişimlerinin düşünce ve eylem alanına yansımasıdır (Erdoğan Tosun, 2003, s. 60). Diğer yandan küresel yeterlilik, küresel problemlerin çözümüne katkı sağlayan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bileşimini ifade etmektedir (OECD, 2020). Son olarak küresel sosyal sorumluluk ise bireylerin topluma yönelik sorumluluklarını küresel düzeyde öncelemeyi kapsamaktadır (Nakamura, Agnes, 2006, s. 217).

Dijital Vatandaşlık

Dijital vatandaşlık, vatandaşların hak ve sorumluluklarının teknolojinin gelişmesi nedeniyle sanal ortama taşınması ve sanal ortamların bireylerin benlik gelişimini desteklemesi ihtiyacından ortaya çıkmıştır (Cender, 2021, s. 5). Benzer bir diğer tanıma göre dijital vatandaşlık sanal ortama katılım becerisi olarak tanımlanmakla birlikte (Mossberger, Ramona, Mcneal, 2008, s. 94); Farmer (2010, s. 20) dijital vatandaşlık çerçevesinde internetteki bilgilendirmelerden faydalı olanlara ulaşarak bireysel ve toplumsal fayda amacıyla yararlanabilen kişiler yetiştirilmesine vurgu yapmaktadır. Ribble ve Bailey (2007, s. 56) dijital vatandaşlığın; dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik boyutları olduğunu ifade etmektedir. Dijital erişim toplumun tam elektronik katılımını, dijital ticaret dijital alım-satımı, dijital iletişim dijital bilgi alışverişini, dijital okuryazarlık teknolojinin nasıl kullanılacağını bilme becerisini, dijital etik teknoloji kullanıcılarından beklenen davranış standartlarını, dijital hukuk dijital kullanımını düzenleyen yasal haklar ve kısıtlamaları, dijital hak ve sorumluluklar teknoloji kullanıcılarına tanınan ayrıcalık, özgürlükler ve davranış beklentilerini, dijital sağlık ve iyi oluş dijital teknoloji kullanımıyla ilgili iyi oluş unsurlarını, dijital güvenlik kişisel ve ağ güvenliğini güvence altına almak için gereken önlemleri ifade etmektedir (Ribble, 2007, s. 24).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, "Köklerden Geleceğe" temasıyla

hazırlanmış olup, yetiştirilmek istenen öğrenci profiline ilişkin temel bilgileri içerecek şekilde ayrıntılı olarak tasarlanmıştır. Model ile yetiştirilmek istenen öğrenci profili, "Yetkin ve Erdemli İnsan" başlığı altında ontolojik bütünlük (ruh ve beden bütünlüğü), epistemolojik bütünlük (bilgi ve bilgelik), zamansal bütünlük (geçmişten geleceğe eğitim) ve aksiyolojik olgunluk (ahlaki bilinç ve estetik bakış açısı) başlıkları altında açıklanmıştır (T.C MEB, 2024, s. 5-10).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitimi yenileme projesinin önemli bir kısmını oluşturan TYMM'nin program perspektifinde kültürel ve millî duruş ön plana çıkarken; düşüncenin millileşmesi olarak değerlendirilebilecek bu duruş, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmenin temeli olan düşünce dünyamızın millî ve yerli olmasına; bilim ve teknoloji üretiminde insan kaynaklarının daha etkin kullanımına önem verildiğini göstermektedir. Bu bakımdan, eğitimde uluslararası model ve kavramların göz önünde bulundurulması millî aidiyeti güçlü, özgün düşünebilen bireyler yetiştirmede bazı olumsuz etkilere sahip olabilse de öğrenme sürecinde öğrencilerin milli kültürün köklerine bağlı kalarak küresel düşünceye de açık olmaları büyük önem taşımaktadır (Akpınar, Özer, Oral, Köksalan, 2024, s. 62).

Şekil 1

TYMM'de Öğrenci Profili

Modelde erdem, değer ve eylem kavramları çok boyutlu ve birbiriyle etkileşimli olarak ele alınmakta ve bireylerin erdemlere deneyimleri neticesinde geliştirdikleri değerler ile değerlerin de bireyin davranışlarıyla ortaya konulduğu ifade edilmektedir. Modelde, "Erdem-Değer-Eylem Modeli" ile adlandırılan bu çerçevenin meydana gelmesinde evrensel değerlerin yanı sıra millî ve manevi değerlerin de temel alındığı görülmektedir. Erdem-değer-eylem çerçevesi ile erdemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan da huzurlu aile ve topluma ve böylece yaşanabilir bir çevrede huzurlu insana ulaşmak amaçlanmaktadır (Doğan, Aşlamacı, 2024, s. 80).

Şekil 2

Erdem-Değer Eylem Çerçevesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde programlar arası üç farklı bileşen bulunmaktadır. Bunlar; sosyal-duygusal öğrenme becerileri, erdem-değer-eylem çerçevesi ile öğretim programlarını zenginleştiren sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileridir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri; benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/bütünleşik becerilerden oluşmaktadır. Erdem-değer-eylem çerçevesi ile yetiştirilmek istenen öğrenci profili açıklanırken (bkz. Şekil 2); sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri ise sistem okuryazarlığı ve okuryazarlık becerileri başlıkları altında açıklanmaktadır.

Yöntem

Araştırma; verileri literatür taraması ve doküman incelemesine dayalı olarak elde edilen nitel betimleyici bir çalışmadır. Bu çerçevede Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni ile küresel ve dijital vatandaşlık kavramına yönelik yapılan araştırmalar ve bilimsel yayınlar incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Bu kapsamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan beceriler, değerler ve eğilimler Morais ve Ogden'nin (2011) belirttiği küresel vatandaşlığın sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım boyutları açısından analiz edilmiştir. Dijital vatandaşlık açısından inceleme ise Ribble ve Bailey (2007) dijital vatandaşlık için belirttikleri dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital sağlık ve iyi oluş, dijital güvenlik üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

TYMM'nin Küresel ve Dijital Vatandaşlık Boyutları Çerçevesinde İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında küresel vatandaşlık ve dijital vatandaşlık kavramları çerçevesinde TYMM Ortak Metni'nde yer alan beceri, değer ve eğilimler incelenerek tablolar halinde özetlenmiştir.

TYMM'nin Küresel Vatandaşlık Boyutları Çerçevesinde İncelenmesine İlişkin Bulgular

Küreselleşme ile ön plana çıkan ve bireylerin sahip olması gereken değer ve beceriler ile bilgilerin öğrencilere kazandırılması çağımızın ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesi bakımından son derece önemlidir. Bu noktada eğitim önemli bir rol oynamakta olup eğitim vasıtasıyla küreselleşmeye uyum sağlayabilecek ve kültürel değerlerini koruyup devam ettirebilecek bireyler yetiştirmek öncelikli amaçlar arasında yer almaktadır. Bu durum eğitim sisteminde yapılan değişikliklerde ülkelerin kültürel değerlerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Farklı ülkelerde yapılan değişikliklere uyum sağlamak bu konuda başarılı olmada yeterince etkili olmaması, değişim sürecinde kültürel durumun, ekonomik olanakların, alt yapının ve değişime hazır bulunuşluk düzeyinin dikkate alınmasını gerekmektedir. Bu sağlanmadığı takdirde olumlu sonuçlar verebilecek çalışmalar ile beklenen başarının gerçekleşmesi mümkün olmayabilmektedir (Uslu Çetin, 2015, s. 89). Morais ve Ogden (2011, 457) küresel vatandaşlığın boyutları olan sosyal sorumluluk; karşılıklı bağımlılık kavramı ile sosyal kaygı düzeyini; küresel yeterlilik başka kültürlere ait normları ve değerleri anlamayı; küresel sivil katılım ise, bireylerin yerel, ulusal ve küresel sorunları fark etmesini ve bu sorunların çözümü için gönüllü olmasını ifade etmektedir.

Tablo 1

Sosyal Sorumluluk Boyutu Çerçevesinde TYMM

Boyut	Alan Becerileri	Öğrenci Profili	Eğilimler
Sosyal Sorumluluk	Türkçe	Anlama Anlatma	Empati Sorumluluk Azim ve Kararlılık
	Matematik	Veri ile Çalışma ve Veriye Dayalı Karar Verme	
	Sosyal Bilimler	Tarihsel Empati Girişimcilik	

Tablo 1'de görüldüğü üzere Türkçe alan becerilerinden anlama ve anlatma becerileri, matematik alan becerilerinden veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme becerisi, sosyal bilimler alan becerilerinden tarihsel empati ve girişimcilik becerisi bu boyuta ilişkin farkındalığın artmasında doğrudan ve dolaylı olarak katkıda bulunan becerilerdir. Yine modelde yer alan vatansever ve merhametli olma değerleri ile benlik eğilimlerinden azim ve kararlılık, sosyal eğilimlerden empati, sorumluluk eğilimleri de sosyal sorumluluk boyutu altında değerlendirilmiştir. Sosyal sorumluluk her şeyden önce bireylerin toplumsal alanda yaşanan problemleri anlamayı, bilgi edinmeyi ve edinilen bilgiler doğrultusunda gerekli farkındalığa sahip olarak toplum yararına davranmayı ifade etmektedir. Bu doğrultuda davranabilen bireyler ahlaklı, toplum lehine davranmada cesaretli, empati duygusuna sahip, vicdanlı ve yardımsever kişiler olarak ön plana çıkmaktadır.

Tablo 2

Küresel Yeterlilik Boyutu Çerçevesinde TYMM

Boyut		Alan Becerileri	Öğrenci Profili	Eğilimler
Küresel Yeterlilik	Türkçe Alan	Anlama Anlatma	Bilge Sorgulayıcı	Merak Uzmanlaşma
	Sosyal Bilimler	Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Değişim ve Sürekliliği Algılama Mekânsal Düşünme Coğrafi Sorgulama Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Eleştirel Sosyolojik Düşünce		Odaklanma Girişkenlik Yaratıcılık Gerçeği Arama Analitik Düşünme Sistematik Olma

Tablo 2'de görüldüğü gibi Türkçe alan becerileri ile sosyal bilimler alan becerilerinden küresel yeterlilik boyutuna ilişkin bilgi ve farkındalığın arttırılmasına yönelik becerilerin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra sosyal alan becerilerinden değişim ve sürekliliği neden ve sonuçlarıyla yorumlama, karşılaştırma, sentezleme, coğrafi sonuçlara ulaşma ve bunları paylaşma, mekânsal etkiyi sorgulama, mekânda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekanları çözümleme becerileri küresel vatandaşlığın küresel yeterlilik boyutuna yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesine katkıda bulunan diğer beceriler arasında yer almaktadır.

Tablo 3

Küresel Sivil Katılım Boyutu Çerçevesinde TYMM

Boyut		Alan Becerileri	Öğrenci Profili	Eğilimler
Küresel Sivil Katılım	Türkçe	Anlama Becerileri Anlatma Becerileri	Cesaretli İradeli Sorgulayıcı Üretken	Kendine İnanma (Öz Yeterlilik) Kendine Güvenme (Öz Güven) Girişkenlik Şüphe Duyma Soru Sorma Eleştirel Bakma Özgün Düşünme
	Fen Bilimleri	Sınıflandırma Bilimsel Gözleme Dayalı Tahmin Hipotez Oluşturma Mantıksal Muhakeme Eleştirel Sosyolojik Düşünme		
	Sosyal Bilimler	Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Değişim ve Sürekliliği Algılama Sosyal Katılım		

Tablo 3'te yer alan beceri, değer ve eğilimlerin yanı sıra yine modelde yer alan sosyal katılım alan becerilerinden sosyal temas oluşturma, grup dinamiğini sağlama, fikir üretme, müzakere etme, fikri eyleme dönüştürme, riskleri değerlendirerek karar verme becerileri ise küresel sivil katılım boyutuna yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir.

TYMM'nin Dijital Vatandaşlık Çerçevesinde İncelenmesine İlişkin Bulgular

TYMM'de bilişim teknolojileri ve yazılım alan becerileri; bilişim teknolojilerini kullanma becerisi, bilgi işlemsel düşünme becerisi, yazılım geliştirme becerisi, dijital ürün geliştirme becerisi, veri yönetimi becerisi, dijital güvenlik önlemleri alma becerisi başlıkları altında ayrıntılandırılmaktadır (T.C MEB, 2024, s. 90-94).

Tablo 4

Dijital Vatandaşlık Çerçevesinde TYMM

	Alan Becerileri	Öğrenci Profili	Eğilimler
Türkçe	Anlama Anlatma	Vatanseverlik Ahlaklı Bilge Cesaretli	Benlik Eğilimleri Sosyal Eğilimler Entelektüel Eğilimler
Matematik	Matematiksel Muhakeme Matematiksel Problem Çözme Veri ile Çalışma ve Veriye Dayalı Karar Verme Matematiksel Araç ve Teknoloji ile Çalışma	İradeli Sağlıklı Sorgulayıcı Üretken	
Sosyal Bilimler	Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Sosyal Katılım Girişimcilik Mekânsal Düşünme Coğrafi Sorgulama Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram		
Fen Bilimleri	Bilimsel Veriye Dayalı Tahmin		

Matematik alan becerilerinden istatistiksel problemi belirleme, verileri toplama ve analize hazırlama, bulgulara ulaşma, bulguları yorumlama; sosyal alan becerilerinden meraka dayalı soru sorma, kaynaklardan bilgi toplama, kaynağı inceleme, kaynağı sorgulama, kaynağı yorumlama, kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma, karşılaştırma, sentezleme, sorgulama, sosyal temas oluşturma, grup dinamiğini sağlama, fikir üretme, müzakere etme becerileri dijital vatandaşlık bağlamında öne çıkan alan diğer beceriler arasında yer almaktadır.

Sonuç

Bu araştırma, nitel betimsel bir çerçevede Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin küreselleşme ve dijitalleşme olgularıyla birlikte gelişen küresel vatandaşlık ve dijital vatandaşlık kavramları çerçevesinde değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, TYMM'nin bu yeni nesil vatandaşlık tiplerinin gerekliliklerine büyük ölçüde yanıt verdiğini ortaya koymaktadır. Morais ve Ogden (2011) tarafından belirtilen küresel vatandaşlık boyutları çerçevesinde yapılan incelemede, TYMM'nin küresel vatandaşlığın üç boyutunu büyük ölçüde kapsadığı görülmüştür. Sosyal sorumluluk boyutunda TYMM'nin bireylerin toplumsal sorunlara yönelik farkındalığını arttırmaya yönelik olarak empati, ahlak, vatanseverlik, merhamet, sorumluluk gibi değerleri desteklediği ve Türkçe, matematik ve sosyal bilimler alanlarında yer alan becerilerin bireylerin bu hususta bilinçlenmelerini destekleyecek şekilde tasarlandığı görülmüştür. Modelde küresel yeterlilik boyutunda ise öğrencilere eleştirel, sistematik ve analitik düşünme; merak etme, araştırma ve sorgulama gibi zihinsel becerileri kazandırmayı amaçlayan çok sayıda beceri yer almaktadır. Sosyal bilimler becerileri arasında yer alan zaman-mekân algısı, coğrafi sorgulama ve kültürel farklılıklara saygı bu boyuta doğrudan katkı sağlamaktadır. Küresel sivil katılım ile öğrencilerin yerel ve küresel ölçekte sorunlara duyarlı olması, çözümler üretmesi ve çözüm süreçlerine etkin katılım sağlaması hedeflenmektedir. Nitekim bu bağlamda modelde fen ve sosyal bilimler alanlarında yer alan hipotez kurma, kanıta dayalı düşünme, sosyal katılım ve eleştirel bakış gibi beceriler bu katılımın temellerini oluşturmaktadır.

Ribble ve Bailey'nin (2007) ortaya koyduğu dijital vatandaşlık çerçevesinde TYMM kapsamındaki beceri, değer ve eğilimler analiz edildiğinde dijital erişim, okuryazarlık, güvenlik ve etik gibi dijital vatandaşlığın temel boyutlarının modelde yer aldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilere bilişim teknolojilerini kullanma, yazılım geliştirme, veri yönetimi, algoritmik düşünme ve dijital güvenlik gibi çağın ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırılmanın amaçlandığı da göze çarpmaktadır. Diğer yandan dijital ortamlarda bireylerin dikkat etmeleri gereken etik kurallar, kişisel verilerin korunması, bilgi güvenliği gibi konulara da yer verildiği dikkati çekmektedir. Bu durum, TYMM'nin sadece teknik becerileri değil, dijital ortamda doğru davranış biçimlerine de önem verdiğini göstermektedir. Modelde dijital vatandaşlıkla ilgili değer ve eğilimlere bakıldığında ise ahlak, bilgelik, sorumluluk, üretkenlik, sorgulayıcılık ve merak gibi noktaların özellikle vurgulandığı anlaşılmaktadır. Bu değerler, bireylerin dijital ortamlarda hem kendilerine hem de topluma karşı bilinçli bireyler olarak hareket etmelerini desteklemektedir.

Elde edilen bulgular, TYMM'nin öğrenci profilini "yetkin ve erdemli insan" olarak tanımlarken yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireyin küresel değerlere sahip, sorumluluk bilinci gelişmiş, teknoloji okuryazarı ve toplumsal sorunlara duyarlı bireyler olarak yetişmesini hedeflediğini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan TYMM, millî ve manevi değerlerle evrensel değerleri dengeleyerek bireyin hem ulusal hem de küresel düşünebilen bir perspektif kazanmasını amaçlamaktadır. Bu yönüyle modelin, çağın gerekliliklerine yanıt veren bütüncül bir eğitim anlayışı sunduğu görülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin dijital ve küresel vatandaşlık konusunda bilgi ve farkındalıklarının artırılması amacıyla uygulamalı etkinliklerin düzenlenmesi; öğrencilerin katılımıyla dijital güvenlik, küresel sorunlar ve sürdürülebilir kalkınma temalı projeler ve kampanyalar düzenlenmesi; dijital çağın ve küresel dünyanın gerektirdiği vatandaşlık anlayışını ailelere kazandırmak amacıyla veli seminerleri düzenlenmesi; TYMM'nin uygulama sürecinin ve sonuçlarının izlenmesi amacıyla bu tür araştırmaların düzenli aralıklarla tekrarlanması; elde edilen veriler doğrultusunda modelin güncellenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. Ekev Akademi Dergisi, 99, 59-73.

Cender, G. Doğu, B. (2021). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri. TISSE Journal, 3(1), 1-23.

Doğan, S., Aşlamacı, İ. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerler eğitimi açısından analizi. Çukurova Araştırmaları, 11(24), 72-90.

Dower, N. (2008). Are weall global citizens or are only some of us global citizens? the relevance of this question to education. Abdi, A. A., Shultz, L. (Ed). Educating for human rights and global citizenship içinde. Albany State University of New York Press.

Durgun, Ş. (2010). Cumhuriyetçi ve liberal anlayış çerçevesinde Türkiye'de vatandaşlık sorunsalı. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (1), 65-92.

Erdoğan Tosun, G. (2003). Global sivil toplum, siyaset ve yurttaşlık. Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi, 1(4), 59-73.

Farmer, L. (2010). 21. Century standards for information literacy. Leadership, 39(4), 20-22.

Karabıçak, M. (2002). Küreselleşme sürecinde gelişmekte olan ülke ekonomilerinde ortaya çıkan yönelim ve tepkiler. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7(1), 115-131.

Morais D. B, Ogden A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. Journal of Studies International Education, 15(5), 445-466.

Mossberger, K., Tolbert, C. J., McNeal Ramona S. (2008). Digital citizenship: the internet, society, and participation, London, The MIT Press.

Nakamura, M., Watanabe-Muraoka, A. M. (2006). Global social responsibility: developing a scale for senior high school students in Japan. International Journal for the Advancement of Counselling, 28(3), 213- 226.

Noddings, N. (2005). Global citizenship: promises and problems. N. Noddings (Ed.), Educating citizens for global awareness, Teachers College Press.

Nomer, E. (2010). Türk vatandaşlık hukuku, Filiz Kitabevi.

OECD (2020). Küresel Yeterlilik. (Çevrimiçi) https://www.oecd.org/en/topics/global-competence.html.

OXFAM (2015). Global citizenship in the classroom: a guide for teachers. https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-globalcitizenship-teacher-guide-091115-en.pdf?sequence=9&isAllowed=y.

Ribble, M., Bailey, G. (2007). Digital citizenship in schools. International Society for Technology in Education. 1st Edition, USA, Eugene.

Ribble, M. (2007). Digital citizenship in schools. International Society for Technology in Education, Eugene.

Sarıipek, D. B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: aktif vatandaşlık. Çalışma ve Toplum, (2), 67-95.

Şeker, G., Gül, H. (2023). Kavramsal ve tarihsel olarak vatandaşlık. Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4(2), 133-142.

T.C. MEB (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. https://tymm.meb.gov.tr.

Topçuoğlu, A. A. (2012). Modern hukuk ve İslam'da vatandaşlık kavramının hukukî temeli. Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 16(3) 186-216.

Uslu Çetin, O. (2015). Küreselleşmenin eğitimin farklı boyutları üzerindeki etkileri. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(1), 75-93.

Köklerden Geleceğe

Erasmus+ Programı'nın Öğrencilerin Girişimcilik Çapaları Üzerine Katkısı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Perspektifi

Eda ACAR

Uzman Öğretmen, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, edacakmaz@gmail.com, ORCID: 0009-0006-0551-6745

Öz

Bu çalışma, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin Erasmus+ programı aracılığıyla edindikleri uluslararası deneyimlerin, onların girişimcilik çapalarının gelişimine nasıl katkı sağladığını incelemektedir. Araştırma, bu etkileri özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "girişimcilik, yenilikçilik, yaratıcılık, özgün ve eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği" becerilerini kazandırma vizyonu çerçevesinde değerlendirmektedir. Nitel araştırma deseninde yürütülen bu çalışmada, Bursa-Kestel'de bulunan bir kız meslek lisesinden Erasmus+ hareketliliğine katılmış 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, Erasmus+ deneyiminin öğrencilerin öz güven, uyum sağlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve kültürlerarası iletişim gibi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hedeflenen temel becerileri önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca programın, öğrencilerin yenilikçi fikirler üretme, risk alma ve kendi projelerini hayata geçirme motivasyonlarını güçlendirerek girişimcilik potansiyellerini ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, uluslararası programların mesleki eğitimdeki gençlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonu doğrultusunda çok yönlü gelişimindeki kritik rolünü ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Erasmus+, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, mesleki eğitim, girişimcilik, öğrenci hareketliliği*

The Contribution of the Erasmus+ Programme to Students' Entrepreneurship Anchors: A Perspective from the Century of Türkiye Education Model

Abstract

This study examines how the international experiences gained by vocational and technical high school students through the Erasmus+ program contribute to the development of their entrepreneurship anchors. The research specifically evaluates these effects within the framework of The Century of Türkiye Education Model's vision for fostering skills such as "entrepreneurship, innovation, creativity, original and critical thinking, communication, and collaboration." Conducted using a qualitative research design, this study involved semi-structured interviews with 10 students from a girls' vocational high school in Bursa-Kestel who participated in the Erasmus+ mobility program. Data were analyzed using content analysis. The findings indicate that the Erasmus+ experience significantly improved students' core skills targeted by The Century of Türkiye Education Model, including self-confidence, adaptability, problem-solving, critical thinking, and intercultural communication. Furthermore, the program was found to unlock students' entrepreneurship potential by strengthening their motivation

to generate innovative ideas, take risks, and implement their own projects. This study reveals the critical role of international programs in the multifaceted development of young people in vocational education, in line with the vision of The Century of Türkiye Education Model.

Keywords: *Erasmus+, The Century of Türkiye Education Model, vocational education, entrepreneurship, student mobility*

Giriş

Küresel eğitimde uluslararası öğrenci hareketliliği; farklı kültürleri tanıma, yeni beceriler edinme ve küresel vatandaşlık bilincini geliştirme gibi önemli faydaları nedeniyle giderek artan bir trend hâline gelmiştir (UNESCO, 2015). Erasmus+ programı, bu küresel eğilimin önemli bir parçası olarak Avrupa Birliği ve diğer ülkeler arasında öğrenci ve personel değişimini teşvik etmektedir (European Commission, 2020). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de uluslararası iş birliğine ve öğrencilerin küresel vizyon kazanmasına önem vermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu bağlamda bu çalışma, Erasmus+ programının mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin girişimcilik çapaları üzerindeki etkisini, küresel bir eğitim trendi olarak uluslararası hareketliliğin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedefleriyle nasıl uyum sağladığı perspektifinden incelemektedir.

Günümüzde küreselleşen ekonomi ve dijital dönüşüm, bireylerden yalnızca teknik bilgi ve beceri değil, aynı zamanda girişimcilik yetkinlikleri de talep etmektedir. Girişimcilik çapaları, bireylerin bir iş fikrini hayata geçirme yönündeki niyet, motivasyon, öz güven, risk alma eğilimi, yenilikçilik kapasitesi ve problem çözme becerileri gibi bir dizi davranışsal ve bilişsel unsuru içermektedir (Gibb, 2011; OECD, 2015). Bu çapalar, bireylerin girişimcilik yönelimlerini şekillendiren içsel dinamikler olup yalnızca iş kurmaya yönelik değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme, fırsatları fark etme ve proaktif olma gibi yetkinlikleri de kapsamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023), Türk eğitim sisteminde bütüncül bir dönüşüm hedefleyerek öğrencilerin çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatılmasını amaçlamaktadır. Modelde yer alan temel beceriler arasında girişimcilik, yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl yetkinlikleri ön plana çıkarılmaktadır. Bu beceriler öğrencilerin yalnızca akademik başarılarıyla değil, toplumsal katılım ve ekonomik üretkenlikleriyle de bütünleşen bir kimlik geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Bu bağlamda Erasmus+ programının sunduğu uluslararası öğrenme deneyimlerinin mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin girişimcilik çapalarının gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı sorusu önem kazanmaktadır. Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin Erasmus+ aracılığıyla edindikleri deneyimlerin, onların girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkileri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin girişimcilik perspektifi çerçevesinde ele alınmaktadır. Böylece Erasmus+ programının yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda "Millî Eğitim Vizyonu" ile uyumlu girişimcilik yetkinliklerinin gelişimi açısından da nasıl bir rol oynadığı araştırılmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin Erasmus+ programına katılım yoluyla edindikleri uluslararası deneyimlerin, onların girişimcilik çapalarının gelişimine nasıl katkı sağladığını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin girişimcilik, yenilikçilik ve beceri

geliştirme vizyonu çerçevesinde kapsamlı bir şekilde değerlendirmektir. Araştırma, öğrencilerin Erasmus+ kapsamında farklı kültürel ve mesleki ortamlarda edindikleri deneyimlerin onların iş fikri geliştirme eğilimleri, girişimcilik motivasyonları, risk alma davranışları, öz yeterlilik algıları ve kariyer hedefleri üzerindeki etkilerini anlamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin girişimcilik çapalarının Erasmus+ Programı deneyimleriyle nasıl şekillendiği ve bu şekillenmenin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği çok yönlü birey profilinin inşasına nasıl katkıda bulunduğu araştırmanın merkezini oluşturmaktadır. Ayrıca çalışma, Erasmus+ gibi uluslararası programların ulusal eğitim politikalarıyla nasıl daha güçlü bir biçimde örtüştürülebileceğine dair somut bulgular üretmeyi ve böylece mesleki eğitimde girişimcilik becerilerinin gelişimine yönelik stratejik öneriler sunmayı da amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin Erasmus+ programı kapsamındaki uluslararası deneyimlerinin girişimcilik çapalarına olan etkisini derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımını benimsemiştir. Çalışmanın temel problemi, uluslararası hareketlilik programlarının mesleki eğitimdeki gençlerin girişimcilik becerileri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonu doğrultusundaki çok yönlü gelişimlerine nasıl katkı sağladığını incelemektir. Nitel yöntem; bireylerin öznel deneyimlerini, düşünsel dönüşüm süreçlerini ve motivasyonlarını detaylı bir biçimde anlamada etkili bir yaklaşım sunmaktadır (Patton, 2015). Bu yaklaşım, aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bireysel farklılıkları gözeten, beceri temelli ve deneyim odaklı eğitim vizyonuyla da güçlü bir şekilde örtüşmektedir. Bu bağlamda nitel araştırma, karmaşık ve çok boyutlu bu tür etkileşimlerin zenginliğini ve derinliğini keşfetmek için ideal bir zemin sunar.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, karmaşık bir olayı veya fenomeni kendi doğal bağlamında, derinlemesine ve çok yönlü bir şekilde incelemeyi sağlayan bir yaklaşımdır. Bu desen, Erasmus+ programı deneyimi gibi belirli bir bağlamda öğrenci yaşantılarının ve bu deneyimlerin girişimcilik çapaları üzerindeki etkilerinin "nasıl" ve "neden" sorularına kapsamlı yanıtlar aramak için özellikle uygundur (Yin, 2018). Bireylerin uluslararası hareketlilik sürecinde edindikleri kişisel ve mesleki dönüşümleri, bu desen sayesinde ayrıntılı biçimde ortaya koymak mümkün olmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu araştırmada, Bursa-Kestel'de bulunan bir kız meslek lisesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erasmus+ programlarına katılmış 10 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, öğrencilerin Erasmus+ deneyimini tamamlamış olmaları ve farklı sınıf düzeylerinden (9, 10 ve 11. sınıf) gönüllü olarak katılım sağlamaları temel ölçütler olarak kabul edilmiştir. Bu seçimin amacı, farklı yaş ve gelişim düzeylerindeki öğrencilerin deneyimlerini kapsayıcı bir bakış açısıyla ele almaktır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu, ilgili alan yazını taranarak ve çalışmanın amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin Erasmus+ programına katılım motivasyonları, program sırasındaki kültürel ve mesleki etkileşimleri, edindikleri kişisel ve mesleki beceriler, girişimcilik düşünce ve eğilimleri ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan becerilere dair algıları gibi boyutları anlamaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebileceği, samimi bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme için veli onamı alınmış olup katılımcıların da onayı alınarak ses kaydı altına alınmış ve veri kaybı önlenmiştir. Görüşme süreleri ortalama 30-45 dakika arasında değişmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla bu çalışmada çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Çalışmanın iç geçerliğini (inandırıcılık) artırmak için toplanan verilerde doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek okuyucunun katılımcıların ifadelerine doğrudan erişimi sağlanmıştır. Dış geçerliği (aktarılabilirlik) sağlamak amacıyla ise araştırma süreci, çalışma grubu ve veri toplama yöntemleri olabildiğince detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Güvenirlik (tutarlılık) için ise ses kayıtları yazıya döküldükten sonra, kodlama süreci boyunca tek bir araştırmacı tarafından sürekli karşılaştırma ve kontrol tekniği uygulanmıştır. Ayrıca, temaların ve kategorilerin oluşturulmasında araştırmacı üçgenlemesi (aynı verilerin farklı bakış açılarından değerlendirilmesi) yoluyla tutarlılık sağlanmıştır. Verilerin analiz sürecinde şeffaflık ilkesi benimsenerek izlenebilirlik sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). İçerik analizi süreci dört ana aşamadan oluşmuştur: 1) Verilerin kodlanması, 2) Temaların bulunması, 3) Kod ve temaların düzenlenmesi, 4) Bulguların yorumlanması. Ses kayıtları harfiyen yazıya döküldükten sonra her bir transkript defalarca okunarak ham veriler üzerinde ilk kodlamalar yapılmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilerek tematik kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar, çalışmanın amacı doğrultusunda organize edilmiş ve ilgili alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Bu süreçte veri doygunluğuna ulaşılana kadar kodlama ve tema geliştirme tekrarlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Erasmus+ programına katılan mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin içerik analizi sonuçları sunulmuştur. Öğrencilerin uluslararası hareketlilik deneyimlerinin hem girişimcilik çapaları üzerindeki etkileri hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumu detaylı bir biçimde incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak üç ana tema ve bu temaların altında yer alan alt temalar (kodlar) belirlenmiştir. Bu tematik yapı, Tablo 1'de özetlenmiştir. Bulguların derinliğini ve somutluğunu desteklemek amacıyla, her bir tema, ilgili doğrudan öğrenci alıntılarıyla desteklenmiş ve bu sayede öğrencilerin deneyimleri ve kazandıkları yetkinlikler sözlü

kanıtlarla aktarılmıştır. Bu kapsamlı sunum, öğrencilerin uluslararası hareketlilik deneyimlerinin çok boyutlu etkilerini ve kişisel gelişimlerindeki rolünü açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 1

Erasmus+ Deneyimi Sonrası Öğrenci Algılarından Elde Edilen Tematik Kodlar, Açıklamaları ve Yaygınlıkları

Tema	Alt Tema (Kod)	Kod Açıklaması	Destekleyen Katılımcı Sayısı
1. Kişisel ve Sosyal Gelişim	1.1. Öz Güven Artışı	Bireysel inancın ve bağımsızlığın artması.	6
	1.2. Uyum Sağlama ve Problem Çözme Becerileri	Yeni durumlara hızlı adaptasyon ve pratik çözüm üretme.	7
	1.3. Kültürlerarası İletişim ve İş Birliği	Farklı kültürlerle etkili iletişim ve ortak çalışma.	10
2. Girişimcilik Çapalarının Gelişimi	2.1. Yenilikçi Düşünme ve Yaratıcılık	Yeni fikirler geliştirme ve yaratıcı çözümler üretme.	6
	2.2. Risk Alma ve Proaktif Olma	Yeni girişimlere cesaret etme ve belirsizlikte harekete geçme.	5
	2.3. Fırsatları Fark Etme ve Kariyer Vizyonu	Küresel iş fırsatlarını anlama ve geniş kariyer vizyonu.	7
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyum	3.1. Küresel Vatandaşlık Bilinci ve Çok Yönlülük	Farklı kültürlere hoşgörü ve evrensel değerlerle bütünleşme.	8
	3.2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Yaklaşımı	Bilgiyi sorgulama ve problemlere çok boyutlu yaklaşım.	7
	3.3. Üretkenlik ve Toplumsal Katkı Odaklılık	Bilgi üretme ve topluma değer katma motivasyonu.	6

Not: *Toplam Katılımcı Sayısı (N)=10*

1. Kişisel ve Sosyal Gelişim

Erasmus+ programına katılan öğrencilerin deneyimlerinin, kişisel ve sosyal gelişimlerine yönelik etkileri bulgularla ortaya konulmuştur. Bu bulgular, özellikle öğrencilerin öz güven düzeylerinde artış (bireysel inancın ve bağımsızlığın artması), farklı koşullara uyum sağlama ve problem çözme becerilerinde ilerleme (yeni durumlara hızlı adaptasyon ve pratik çözüm üretme)

ve kültürlerarası iletişim ile iş birliği yeteneklerinde gelişim (farklı kültürlerle etkili iletişim ve ortak çalışma) şeklinde kendini göstermiştir. Aşağıda, bu alt temalara ilişkin detaylı bulgular ve öğrenci alıntıları sunulmaktadır.

1.1. Öz Güven Artışı

Öğrenciler, yurt dışında tek başlarına farklı bir ortamda bulunma, sorunlarla başa çıkma ve yeni durumlarla yüzleşme deneyimlerinin kendilerine olan inançlarını ve bağımsızlıklarını artırdığını belirtmişlerdir.

- "Daha önce yurt dışına hiç çıkmamıştım. İlk başta çok gergindim ama orada tek başıma işleri hallettiğimi görünce kendime güvenim arttı. Artık her şeyi yapabilirim gibi hissediyorum." (Öğrenci 3)
- "Orada kimseyi tanımıyordum, her şeyi kendim halletmek zorundaydım. Bu bana çok şey kattı, artık daha cesurum." (Öğrenci 7)

1.2. Uyum Sağlama ve Problem Çözme Becerileri

Farklı bir ülkenin yaşam koşullarına, diline ve iş kültürüne uyum sağlama süreçlerinin, öğrencilerin hızlı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Beklenmedik durumlarla karşılaşma, yeni durumlara adaptasyon ve bunlara çözüm üretme yeteneklerinin ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

- "İspanya'da her şey farklıydı, dil bariyeri vardı. Ama işaretlerle, çeviri programları ile bir şekilde anlaştık. Bir sorun çıktığında hemen çözüm bulmaya çalıştık, bu da beni daha pratik biri yaptı." (Öğrenci 2)
- "Adaptasyon çok önemliymiş. İlk başta zorlandık ama sonra her şeye ayak uydurduk. Bu sayede her ortama girebileceğimi öğrendim." (Öğrenci 5)

1.3. Kültürlerarası İletişim ve İş Birliği

Öğrenciler programın, farklı kültürlerden insanlarla etkili etkileşim kurmayı sağlayarak iletişim becerilerini, ortak çalışma ve iş birliği ruhunu güçlendirdiğini belirtmişlerdir.

- "Farklı ülkelerden arkadaşlar edindim, onlarla konuşmak çok keyifliydi. Kendi kültürümüzü anlattık, onlarınkini öğrendik. Bu benim daha açık fikirli olmamı sağladı." (Öğrenci 6)
- "Ortak projeler yaptık, yabancı arkadaşlarımla birlikte çalıştık. Başkalarıyla anlaşarak iş yapmanın ne kadar önemli olduğunu gördüm." (Öğrenci 9)

2. Girişimcilik Çapalarının Gelişimi

Erasmus+ deneyiminin, öğrencilerin girişimcilik çapaları üzerindeki etkiler gösterdiği bulgularla ortaya konulmuştur. Bu bulgular, özellikle yenilikçi düşünme ve yaratıcılık (yeni fikirler geliştirme ve yaratıcı çözümler üretme), risk alma ve proaktif olma (yeni girişimlere cesaret etme ve belirsizlikte harekete geçme) ve fırsatları fark etme ve kariyer vizyonu (küresel iş fırsatlarını

anlama ve geniş kariyer vizyonu) alt temaları altında toplanmıştır. Aşağıda, bu alt temalara ilişkin detaylı bulgular ve öğrenci alıntıları sunulmaktadır.• "Farklı ülkelerden arkadaşlar edindim, onlarla konuşmak çok keyifliydi. Kendi kültürümüzü anlattık, onlarınkini öğrendik. Bu benim daha açık fikirli olmamı sağladı." (Öğrenci 6)

2.1. Yenilikçi Düşünme ve Yaratıcılık

Öğrenciler, yurt dışındaki farklı iş modelleri, üretim teknikleri ve kültürel yaklaşımları gözlemleyerek kendi alanlarında yenilikçi fikirler geliştirme konusunda ilham aldıklarını ifade etmişlerdir.

- "Oradaki okulumuzda kullanılan aletler ve çalışma sistemleri bizden çok farklıydı. 'Acaba bunu bizim ülkemizde nasıl daha iyi yaparız?' diye düşünmeye başladım." (Öğrenci 1)
- "Yeni fikirler bulmak için etrafa daha dikkatli bakıyorum artık. Orada gördüğüm bir kafe konseptini kendi memleketimde nasıl uygulayabileceğimi düşündüm." (Öğrenci 4)

2.2. Risk Alma ve Proaktif Olma

Yabancı bir ülkede yaşama ve çalışma deneyiminin, öğrencilerin konfor alanlarından çıkarak yeni şeyler denemeye daha istekli olmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yeni girişimlere cesaret etmeye ve belirsizlikte harekete geçmeye artık daha istekli olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler bu sayede risk alam eğilimlerinin arttığını belirtmişlerdir.

- "Bilinmeyene atılmak çok korkutucuydu ama sonunda çok şey kazandım. Şimdi bir iş fikrim olsa risk almaktan çekinmem, çünkü Erasmus'ta daha büyük riskleri göze aldım." (Öğrenci 8)
- "Artık bir şeyleri denemekten korkmuyorum. Kendi işimi kurma fikri daha cazip geliyor, çünkü orada bir sürü yeni şeye cesaret ettim." (Öğrenci 10)

2.3. Fırsatları Fark Etme ve Kariyer Vizyonu

Öğrenciler programın kendilerine uluslararası iş dünyası hakkında somut bir bakış açısı sunduğunu ve kendi kariyer yolları ile potansiyel fırsatları daha geniş bir perspektiften değerlendirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda küresel iş fırsatlarını anlamaya ve geniş kariyer vizyonu geliştirmeye daha istekli olduklarını ifade etmişlerdir.

- "Orada eğitim alırken uluslararası şirketlerin nasıl çalıştığını öğrendim. Kendime 'Ben de uluslararası bir şirkette çalışabilirim' dedim. Ya da kendi işimi kurup yurt dışına açabilirim." (Öğrenci 5)
- "Erasmus bana sadece meslek öğretmedi, gelecekte ne yapabileceğimi de gösterdi. Farklı iş alanları ve fırsatlar olduğunu fark ettim." (Öğrenci 2)

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyum

Elde edilen bulgular ile Erasmus+ programının öğrencilere kazandırdığı deneyimlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedefleriyle taşıdığı uyum ortaya konulmuştur. Bu uyum, öğrencilerin küresel vatandaşlık bilinci ve çok yönlülük (farklı kültürlere hoşgörü ve evrensel değerlerle bütünleşme), eleştirel düşünme ve problem çözme yaklaşımı (bilgiyi sorgulama ve problem-

lere çok boyutlu yaklaşım) ve üretkenlik ve toplumsal katkı odaklılık (bilgi üretme ve topluma değer katma motivasyonu) alt temalarında belirginleşmiştir. Aşağıda, bu alt temalara ilişkin detaylı bulgular ve öğrenci alıntıları sunulmaktadır.

3.1. Küresel Vatandaşlık Bilinci ve Çok Yönlülük

Öğrenciler Erasmus+ deneyimi sayesinde farklı kültürlere karşı hoşgörü geliştirdiklerini, küresel olaylara daha duyarlı hale geldiklerini ve kendilerini sadece ulusal değil, evrensel değerlerle de bütünleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

- "Erasmus bana sadece teknik bilgi değil, aynı zamanda dış dünyayı anlama ve farklı kültürlere saygı duyma gibi şeyleri öğretti. Bu da bence modelin bahsettiği 'küresel vatandaşlık' oluyor." (Öğrenci 3)
- "Artık dünyaya daha geniş bir açıdan bakıyorum. Sadece kendi ülkem değil, başka ülkelerin sorunları ve güzellikleri de ilgimi çekiyor. Farklı milletlerden insanlarla diyalog kurmak ufkumu açtı." (Öğrenci 6)

3.2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Yaklaşımı

Öğrenciler yurt dışı deneyiminin, karşılaştıkları yeni durumlar karşısında mevcut bilgiyi sorgulama, alternatif çözümler üretme ve eleştirel bir bakış açısıyla olaylara yaklaşma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

- "Orada bir konuyu farklı açılardan değerlendirmeyi öğrendim, tek bir doğru olmadığını gördüm. Bu da eleştirel düşünmemi geliştirdi." (Öğrenci 7)
- "Bir sorun çıktığında hemen paniğe kapılmak yerine, farklı çözümler üretmeye çalıştık. Bu bana, hayatta karşılaştığım sorunlara daha mantıklı yaklaşmayı öğretti." (Öğrenci 2)

3.3. Üretkenlik ve Toplumsal Katkı Odaklılık

Öğrenciler Erasmus+ programı sayesinde kendi potansiyellerini keşfetmelerini, sadece bilgi tüketen değil aynı zamanda bilgi üreten ve topluma katkı sağlayan bireyler olma yönünde motivasyon kazandıklarını dile getirmiştir.

- "Artık sadece bir şeyleri tüketmek değil, bir şeyler üretmek istiyorum. Oradaki insanlar çok çalışkandı ve sürekli yeni şeyler deniyorlardı. Bu bana ilham verdi, üretken olmak çok önemliymiş." (Öğrenci 9)
- "Topluma faydalı bir şeyler yapmak istiyorum artık. Erasmus bana sadece kendimi değil, çevremi de düşünmeyi öğretti. Okulumuz için veya çevremiz için ne gibi projeler yapabiliriz diye kafa yoruyorum." (Öğrenci 1)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, Erasmus+ programına katılan mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin uluslararası hareketlilik deneyimlerinin kişisel, sosyal ve girişimcilik çapaları üzerindeki etkileri ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumu konusunda elde edilen bulgular, ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Çalışmanın temel sonuçları sunulmuş ve gelecekteki araştırmalar ile uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bulguların Tartışılması ve Çalışmanın Sonuçları

Araştırmanın bulguları, Erasmus+ programına katılımın meslek lisesi öğrencilerinin girişimcilik çapaları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin farklı iş modellerini gözlemlemesi, öz güvenlerinin artması ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmesi, küresel eğitimdeki girişimcilik odaklı yaklaşımlarla paralellik göstermektedir (örn., Lackéus, 2015; Jones, 2013). Bu durum, öğrencilerin yurt dışı deneyimleri sayesinde bağımsızlık ve öz yeterlilik (Bandura, 1997), direnç ve küresel duyarlılık gibi önemli yaşam becerileri kazandıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bulgular, Teichler (2017) tarafından belirtilen öğrenci hareketliliğinin değişen rolü ve sağladığı çok yönlü kazanımlarla da örtüşmektedir. Özellikle öğrencilerin girişimci niyet ve yetkinliklerindeki artış, Souitaris, Zerbinati ve Al-Laham (2007)'ın girişimcilik programlarının öğrenme, ilham ve kaynaklara erişim yoluyla girişimci niyeti artırdığı bulgularıyla örtüşmektedir. Erasmus+ programının sağladığı uluslararası ortam ve farklı bakış açıları, öğrencilere yeni fikirler geliştirme ve proaktif adımlar atma konusunda somut bir ilham kaynağı olmuştur.

Elde edilen bulgular, Erasmus+ deneyimlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedefleriyle de güçlü bir uyum sergilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda Erasmus+ deneyimleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2024) öğrencileri küresel dünyaya hazırlama ve onlara uluslararası iş birliği becerileri kazandırma hedefleriyle örtüşmektedir. Program, öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşim kurarak edindikleri deneyimler aracılığıyla modelin vurguladığı uluslararası uygulanabilirlik vizyonuna somut bir katkı sağlamaktadır. Modelin, öğrencilerin çağın ihtiyaç duyduğu çok yönlü yetkinliklerle (örn. OECD, 2018) donatılmasını hedeflemekte; özellikle girişimcilik, yenilikçilik, iş birliği ve üretkenlik gibi becerilerin eğitim süreçlerine entegre edilmesini vurgulamaktadır (MEB, 2024; Delors, 1996). Bu bağlamda Erasmus+ programı, yalnızca mesleki uygulamaları değil, bireyin girişimci bir kimlik geliştirme sürecini de desteklemektedir. Öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmeleri, küresel iş dünyasına dair perspektif kazanmaları ve mesleki hedeflerine dair daha öz güvenli adımlar atmaları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bireysel farkındalık ve toplumsal katkı odaklı yaklaşımıyla örtüşmektedir. Elde edilen bulgulara göre Erasmus+ deneyimi, öğrencilerin sadece yurt dışı staj olarak değil, girişimcilik ve yaşam becerileri bağlamında da eğitsel bir dönüşüm aracı olarak değerlendirilmesi gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, Erasmus+ gibi uluslararası programların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile daha bütüncül ve stratejik bir biçimde ilişkilendirilmesinin eğitim politikalarının etkinliğini artırmada önemli bir adım olduğunu ortaya koymuştur. Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin küresel rekabet ortamında ihtiyaç duyacakları yetkinliklerle donatılmasını desteklemektedir.

Çalışmanın Kısıtlılıkları

Bu çalışma, yalnızca Bursa'nın Kestel ilçesindeki bir kız meslek lisesinden Erasmus+ hareketliliklerine katılmış olan 10 gönüllü öğrenciyle yapılmıştır. Bu kısıtlılıklar, bulguların genellenebilirliğini etkileyebilir ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici niteliktedir. Çalışmada beklenmedik bir sonuç gözlemlenmemiştir. Bu kısıtlılıklar, gelecekteki araştırmalar için yol gösterici nitelikte olup, daha büyük ölçekli ve farklı sosyo-ekonomik bağlamları içeren çalışmaların önemini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Elde edilen bulgular ve çalışmanın sonuçları doğrultusunda, gelecek araştırmalar ve uygulamalar için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Erasmus+ programları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonu doğrultusunda sadece mesleki gelişimi değil aynı zamanda girişimcilik, liderlik ve yenilikçilik becerilerini ön plana çıkaracak biçimde yeniden yapılandırılmalı ve bu bağlamda proje içerikleri zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerin Erasmus+ sürecinde edindikleri deneyimlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan becerilerle ilişkilendirilmesine yönelik yapılandırılmış rehberlik ve ölçme-değerlendirme sistemleri geliştirilmeli, öğrenciler bu farkındalıkla programlara katılmalıdır.
- Meslek liselerinde girişimcilik kültürü, Erasmus+ programının sunduğu deneyimlerle birlikte güçlendirilerek okul ortamında yaygınlaştırılmalı; öğrencilerin iş fikri üretme, uygulama ve sunma becerileri desteklenmelidir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde Erasmus+ programları, ulusal eğitim politikalarıyla daha stratejik bir şekilde ilişkilendirilmeli ve bu deneyimlerin öğretim programlarında somut çıktılarla görünür hâle getirilmesi sağlanmalıdır.
- Gelecek araştırmalar, Erasmus+ programlarının uzun vadede öğrencilerin kariyer yolları ve girişimcilik başarıları üzerindeki etkilerini izlemeli ve bu sonuçlar Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin girişimcilik odaklı beceri setlerinin sahadaki yansımalarıyla ilişkilendirilerek değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman and Company.

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.

European Commission. (2024). *Erasmus+ programme guide*. Retrieved from https://erasmus-plus.ec.europa.eu

Gibb, A. A. (2011). Towards the entrepreneurial university: An overview and recommendations. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 9(1), 73–84.

Jones, E. (2013). Internationalization and entrepreneurship: The role of cross-cultural experiences. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 125–141.

Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. Entrepreneurship 360, Background Paper. OECD Publishing. https://www.oecd.org/site/entrepreneurship360/background-paper-lackeus.pdf

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni.* https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

OECD. (2015). *Fostering entrepreneurial mindsets in education: What policies and practices work?* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264276262-en

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030 framework*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20position%20paper%20(05.04.2018).pdf

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22(3), 329–353.

Teichler, U. (2017). The changing role of student mobility. In B. Cantwell, H. Coates, & R. King (Eds.), *The globalization of higher education* (pp. 117–138). Routledge.

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Köklerden Geleceğe

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Vatandaşlık Eğitimi Üzerine İncelenmesi

Emine EREN [1], Mustafa EREN [2]

1 Millî Eğitim Bakanlığı, emine_kavas@yahoo.com. ORCID: 0009-0008-8473-1199

2 Millî Eğitim Bakanlığı, 812441002@ogr.uludag.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6277-6299

Öz

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) vatandaşlık eğitimi bağlamında sunduğu yaklaşım incelenmiştir. Araştırmanın amacı, TYMM'nin değer temelli eğitim anlayışının vatandaşlık eğitimi üzerindeki yansımalarını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel desende yapılandırılmış ve tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı'nın web sayfasında (MEB, 2024b) yer alan resmî belgeler, öğretim programları, beceriler çerçevesi, erdem-değer-eylem modeli bu çalışma bağlamında incelenmiştir. Bulgular, modelin vatandaşlık eğitimini erdem-değer-eylem çerçevesine dayalı bütüncül bir yapıda ele aldığını göstermektedir. Vatandaşlık okuryazarlığı; dijital, kültürel ve sosyal-duygusal becerilerle desteklenmekte, öğrenci merkezli öğretim yöntemleriyle yapılandırılmaktadır. Modelde süreç temelli ölçme ve değerlendirme, topluma hizmet uygulamaları ve disiplinler arası bütünleşme ön plandadır. Sonuç olarak TYMM, çağın ihtiyaçlarına yanıt veren, katılımcı ve sorumluluk temelli bir vatandaşlık eğitimi yaklaşımı sunmakta; bireyin aktif, duyarlı ve değerlerle bütünleşmiş bir yurttaş olarak yetişmesini hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, vatandaşlık eğitimi, milli eğitim, değerler eğitimi*

An Examination of the Turkey Century Maarif Model on Citizenship Education The Alignment of the Maarif Model with Global Education Trends

Abstract

This research examines the approach of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model (TYMM) in the context of citizenship education. The aim of the study is to explore how TYMM's value-based educational framework is reflected in the structure and implementation of citizenship education. Designed as a qualitative study, the research employs thematic content analysis. In this context, official documents, curriculum, skills framework, virtue-value-action model published on the Ministry of National Education's website (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024b), were examined in the context of this study. Findings reveal that citizenship education in TYMM is constructed through a holistic model grounded in the virtue–value–action framework. Citizenship literacy is integrated with digital, cultural, and socio-emotional competencies, and supported by student-centered instructional strategies. The model emphasizes process-based assessment, community engagement practices, and interdisciplinary learning. Overall, the research concludes that TYMM presents a participatory and responsibility-oriented perspective on citizenship education, aiming to cultivate individuals who are active, ethically grounded, and socially responsible citizens in line with contemporary educational needs.

Keywords: *Turkey Century Maarif Model, citizenship education, national education, values education*

Giriş

Günümüzde teknolojik, kültürel ve toplumsal dönüşümler, bireylerin ihtiyaçlarını ve eğitime yönelik beklentilerini değiştirmiştir. Bilgiye erişimin kolaylaşması, yalnızca akademik başarı odaklı anlayışların yetersizliğini ortaya koymuştur (Yurdakal, 2023; Yurdakal, 2024; Akpınar ve Köksalan, 2024). Bu bağlamda 21. yüzyıl dinamikleri, etik, vatandaşlık ve evrensel becerileri kapsayan yeni modellerin önemini ortaya koymuştur (Arslan, Kızılay ve Hamalosmanoğlu, 2022; Eker ve Kurum, 2021; Türkben ve Arat, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu dönüşüme yanıt olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]) iş birliğiyle geliştirilmiştir (Akpınar, Özer, Oral ve Köksalan, 2024). İlk olarak K12 Beceriler Çerçevesi olarak tasarlanan ve daha sonra TYMM adını alan model, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini desteklemeyi; bilgi aktaran değil, değer üreten ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024a). Vatandaşlık eğitimi, modelin merkezinde yer alarak bireylerin değer temelli ve aktif yurttaşlar olmasını amaçlamaktadır.

Vatandaşlık, bireyin devletle olan hukuki ve siyasal bağını; hak, görev ve sorumluluklarını kapsayan bir statü olarak tanımlanabilir (Tawil, 2013; Çiftçi, 2022). Dijitalleşme ve küreselleşme, bu tanımı karmaşıklaştırarak bilgi, beceri ve değer temelli vatandaşlık eğitimin gerekliliğini artırmıştır (Marshall, 1950; Kuş, 2024). TYMM, bu gerekliliğe yanıt olarak hak ve sorumluluk dengesi üzerine kurulu bir yurttaş profili sunmaktadır (Kerr, 2003; MEB, 2024a; Torney-Purta, 2002). Modelde demokrasi, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve çeşitlilikle bir arada yaşama becerileri ön plana çıkarılmakta; tartışmalar, projeler, rol canlandırmaları ve topluma hizmet gibi öğrenme yöntemleri desteklenmektedir. Dijital vatandaşlık, bireylerin çevrimiçi ortamda hak ve sorumluluklarının farkına varmasını sağlamaktadır.

TYMM, vatandaşlık eğitimi perspektifinden bakıldığında sunduğu içerik, yöntem ve öğrenme çıktıları düzeyinde kapsamlı bir model sunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, TYMM çerçevesinde şekillenen eğitim anlayışının vatandaşlık eğitimi üzerindeki yansımalarını incelemektir. 2024'te MEB tarafından sunulan bu modelin, bireyi millî ve evrensel değerlerle donatma hedefi doğrultusunda, vatandaşlık eğitiminin içerik, yöntem ve öğrenme çıktıları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışma, TYMM'nin vatandaşlık eğitimi yaklaşımını bütüncül, değer temelli ve çağın gerekliliklerine duyarlı bir yapı içinde nasıl kurguladığını ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.
Bu bağlamda araştırmanın temel problem cümlesi şu şekildedir: TYMM, bireylerin hak ve sorumluluk bilinci, demokratik katılım, adalet, toplumsal barış ve çevre duyarlılığı gibi temel vatandaşlık kavramlarıyla nasıl bir ilişki içerisindedir? Bu çerçevede, araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- TYMM'de vatandaşlık eğitimi hangi temel değerler ve erdemler üzerine inşa edilmiştir?
- TYMM'de vatandaşlık okuryazarlığı hangi becerilerle ve süreç bileşenleriyle ilişkilendirilmiştir?

- TYMM'de vatanseverlik değeri hangi davranışlarla somutlaştırılmış ve hangi öğretim yöntemleriyle desteklenmiştir?
- TYMM, öğrenci merkezli vatandaşlık eğitimi yaklaşımını nasıl yapılandırmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden tematik içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Tematik içerik analizi, belirli bir olgunun sistematik, açık ve tekrarlanabilir biçimde anlamlandırılmasını sağlayan, metinlerin belirli temalar çerçevesinde kodlanmasına dayandırılmış bir analiz türüdür (Braun & Clarke, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2022). Araştırmada, TYMM kapsamında vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılandırıldığı, modelin metinsel verileri olan raporlar, programlar, kılavuzlar doğrultusunda çözümlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, veriler önceden belirlenen ana temalar ve alt temalar altında sistematik biçimde incelenmiş, bulgular yorumlayıcı bir bakış açısıyla sunulmuştur.

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, MEB tarafından yayımlanan TYMM'ye ilişkin dokümanlar oluşturmaktadır. Bu evren içerisinden, araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirli belgeler seçilmiştir. Bu kapsamda incelenen temel dokümanlar şunlardır:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a)
- TYMM Beceri Çerçevesi ve Öğrenme Çıktıları Çerçevesi (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b)
- Değerler Eğitimi Yönergesi (Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2019)

Bu belgeler, vatandaşlık eğitimiyle ilgili içeriği barındırma, TYMM'nin değer, beceri ve öğretim yaklaşımlarını temsil etme ölçütleri temel alınarak seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Veri kaynağı olarak da 2024'te yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni seçilmiştir. Doküman incelemesi, belirli bir amaca göre yazılı kaynakların sistemli biçimde incelenmesini kapsar ve doğrudan gözlem ya da görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda sıkça tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Dokümanlar, öncelikle erişilebilirlik ve içerik bütünlüğü açısından değerlendirilmiş; ardından araştırma soruları doğrultusunda sistematik biçimde taranmıştır. Veriler, dijital ortamlardan erişilen güncel MEB yayınlarından alınmış ve içerik, tarih ve özgünlük açısından kontrol edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması süreci çalışmanın kalitesini belirleyen önemli unsurlardır (Başkale, 2016; Golafshani, 2003; Punch, 2005). Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesinde iç geçerliğin oluşturulması için analiz sürecinde temaların araştırma amacıyla tutarlılığı gözetilmiş; yorumlarda araştırmacı önyargısından kaçınmak

amacıyla da doğrudan ifadeler yerine genellemeler kullanılmıştır. Kodlama işlemlerinin uzman görüşüyle kontrol edilmesi ve temalar arası karşılaştırmalı analiz yapılması süreci de güvenirliğin sağlanabilmesi amacıyla yapılmıştır. Kodlar ve temalar bağımsız bir alan uzmanıyla karşılaştırılarak kontrol edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Ayrıca, veri ve kaynak çeşitliliği gözetilerek belgeler arası doğrulama yapılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, Braun & Clarke'ın (2006) tematik analiz süreci takip edilmiş ve aşağıdaki adımlar uygulanmıştır:

- Belgeler incelenerek veriler okunmuş ve bir ön izlenim oluşturulmuştur.
- Metin içerisindeki ifadeler açık bir şekilde kodlanmıştır.
- Kodlar benzerlik ve kavramsal yakınlığa göre temalar oluşturulmuştur.
- Temalar arasında anlamlı bütünlük sağlanması için temalar gözden geçirilmiştir.
- Temalara açıklayıcı başlıklar verilmiş, her bir tema altında yer alan bulgular tanımlanmıştır.
- Bulgular, ilgili tablolar, şekiller ve yorumlarla desteklenerek raporlanmıştır.

Elde edilen temalar, araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek *Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi, Bütünleşik Beceriler ve Süreç Bileşenleri, Bütüncül Eğitim Yaklaşımları, Erdemlerin yöntem açısından İncelenmesi, Öğrenci Merkezli Vatandaşlık Eğitimi* gibi üst başlıklar altında raporlaştırılmıştır. Verilerin analizinde de betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, verilerin önceden belirlenen temalara göre düzenlenmesi ve bu çerçevede yorumlanması şeklinde tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu araştırmada da modelin demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hakları, toplumsal adalet, katılımcı yurttaşlık ve çevresel sürdürülebilirlik gibi vatandaşlık ilkelerine yönelik içerikleri bu yöntemle analiz edilmiştir. Bu araştırmada da modelin demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hakları, toplumsal adalet ve katılımcı yurttaşlık gibi vatandaşlık ilkelerine yönelik içerikleri bu yöntemle analiz edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda TYMM vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılandırıldığına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, modelin temelini oluşturan erdem-değer-eylem yaklaşımı, vatandaşlık okuryazarlığı bileşenleri, beceri ve öğrenme çıktıları çerçevesi ile öğrenci merkezli öğrenme ilkeleri bağlamında tematik olarak sunulmuştur.

1. Vatandaşlık Eğitiminin Temel Değer ve Erdemler Üzerine İncelenmesine Yönelik Bulgular:

Tablo 1, TYMM' de bireysel, toplumsal ve çevresel düzeylerde yapılandırılan erdem, değer ve eylem kategorilerine ilişkin genel çerçeveyi sunmaktadır.

Tablo 1

TYMM'de Yer Verilen Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

ERDEM-DEĞER-EYLEM ÇERÇEVESİ			
Saygı, Sorumluluk, Adalet	Huzurlu İnsan	Huzurlu Aile ve Toplum	Yaşanabilir Çevre
	Çalışkanlık	Aile Bütünlüğü	Duyarlılık
	Mahremiyet	Dostluk	Estetik
	Mütevazılık	Dürüstlük	Merhamet
	Sabır	Özgürlük	Temizlik
	Sağlıklı Yaşam	Sevgi	
	Tasarruf	Vatanseverlik	
		Yardımseverlik	

Tablo 1 incelendiğinde; saygı, sorumluluk, adalet, vatanseverlik, yardımseverlik, dürüstlük, özgürlük, estetik, tasarruf gibi değerler TYMM'nin vatandaşlık yaklaşımının temel yapı taşları olarak öne çıkmaktadır. Bu yapı, bireysel gelişimi toplumsal sorumlulukla bütünleştirmekte; ahlaki değerlerin davranışa dönüştürülmesi hedeflenmektedir.

Tablo 2, TYMM'de yer alan kavramsal, temel ve bütünleşik beceriler ile okuryazarlık türlerini sınıflandırarak modelin beceri temelli yapısını özetlemektedir.

Tablo 2

TYMM'de Yer Verilen Beceriler Çerçevesi

BECERİLER ÇERÇEVESİ	
Kavramsal Beceriler	Temel Beceriler Bütünleşik Beceriler Üst Düzey Düşünme Becerileri
Alan Becerileri	Türkçe Matematik Fen Bilimleri Sosyal Bilimler Sanat Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Din Eğitimi ve Öğretimi Yabancı Dil
Eğilimler	Benlik Eğilimleri Sosyal Eğilimler Entelektüel Eğilimler

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	Benlik Becerileri Sosyal Yaşam Becerileri Ortak/Birleşik Beceriler
Okuryazarlık Becerileri	Bilgi Dijital Finansal Görsel Kültür Vatandaşlık Veri Sürdürülebilirlik Sanat

Tablo 2'de yer alan Beceriler Çerçevesi'nin, TYMM'nin bütüncül yapısını ortaya koyduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede vatandaşlık okuryazarlığı, bilgi, dijital, finansal, kültür, sanat ve sürdürülebilirlik gibi diğer okuryazarlık türleriyle birlikte yer almakta ve disiplinler arası bir anlayışla ele alınmaktadır. Bu yapının, vatandaşlık eğitiminin sadece teorik anlamda sınırlandırılmayıp, tüm eğitim alanlarına yayılmasını hedeflediği böylelikle bireylerin bilgi, tutum ve davranış boyutlarında gelişimini destekleyebileceği düşünülmektedir. Model çerçevesinde bu anlayış, öğrencilerin toplumsal sorumluluk, duyarlılık ve katılım becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

2. Vatandaşlık Okuryazarlığının Beceri ve Süreç Bileşenleriyle İlişkilendirilmesine Yönelik Bulgular:

Tablo 3'te, vatandaşlık okuryazarlığı başlığı altında tanımlanan bütünleşik beceriler ile bu becerilere karşılık gelen süreç bileşenleri detaylandırılmıştır.

Tablo 3

Vatandaşlık Okuryazarlığının Bütünleşik Beceriler ve Süreç Bileşenleri Açısından İncelenmesi

OB6. VATANDAŞLIK OKURYAZARLIĞI	
BÜTÜNLEŞİK BECERİLER	**SÜREÇ BİLEŞENLERİ**
OB6.1. Vatandaşlığı Anlama	OB6.1.SB1. Devlet ve fert kavramlarını tanımak OB6.1.SB2. Devlet organlarını ve devlet kurumlarını tanımak OB6.1.SB3. Toplumsal kuralların farkına varmak OB6.1.SB4. Farklılıklara saygı duymak

OB6.2. Vatandaşlık Hak ve Sorumluluklarını Sorgulama	OB6.2.SB1. Temel hak ve sorumlulukları tanımlamak OB6.2.SB2. Temel hak ve sorumluluklarla ilgili sorular sormak OB6.2.SB3. Temel hak ve sorumlulukları hakkında bilgi toplamak OB6.2.SB4. Toplanan bilgilerin doğruluğunu değerlendirmek OB6.2.SB5. Toplanan bilgiler üzerinde çıkarım yapmak
OB6.3. Vatandaşlık Hak ve Sorumluluklarını Kullanma	OB6.3.SB1. Hak ve sorumlulukların farkına varmak OB6.3.SB2. Hak ve sorumluluklarını yerine getirmek OB6.3.SB3. Gönüllü faaliyetlere katılmak
OB6.4. Hak Arama	OB6.4.SB1. Başvuru yollarını tanımak OB6.4.SB2. Başvuru yollarını kullanmak

Tablo 3'te modelde yer verilen Vatandaşlık Okuryazarlığı bileşeni; dört ana bütünleşik beceri ve bu becerilere ait süreç bileşenleriyle tanımlanmıştır. Bu süreçlerin, öğrencilerin toplumsal düzeni, devlet kurumlarını, haklarını ve görevlerini tanımalarını; gönüllülük ve başvuru yollarını öğrenerek etkin yurttaş olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Tanımlanan tüm bu süreçlerin eleştirel düşünme, değerlendirme, bilgi toplama ve analiz gibi becerilerle desteklenebilen çok boyutlu bir yapı olduğu söylenebilir.

3. Vatandaşlık Değerinin Davranışlarla Somutlaştırılmasına ve Kullanılabilecek Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bulgular:

Tablo 4, TYMM'de tanımlanan erdemlerin hangi değerlere karşılık geldiğini, bu değerlerin somut eylemlerle nasıl ilişkilendirildiğini ve uygulamada hangi öğretim yöntemlerinin önerildiğini göstermektedir.

Tablo 4

Erdemlerin, Değer, Eylem ve Yaklaşım-Yöntem Açısından İncelenmesi

ERDEM			
DEĞER		**EYLEM**	**YAKLAŞIM-YÖNTEM**
D-19. VATANSEVERLİK	Millî, manevi, insani, kültürel değerleri ve ülke varlıklarını korumayı, sevmeyi ve onlara saygı duymayı; bağımsızlığa önem vermeyi, ülkesi için sorumluluk almayı kapsar.	D19.1. Millî bilinç sahibi olmak D19.2. Millî kimliğini tanımak D19.4. Bağımsızlığı korumak D19.3. Ülke varlıklarına sahip çıkmak	Değer Telkini Davranış değiştirme Gözlem yoluyla öğrenme Değer belirginleştirme Değer analizi yaklaşımı Ahlaki muhakeme/ikilem Eylem öğrenme

			Karakter eğitimi Tartışma Soru cevap Rol oynama Drama Örnek olay Gezi gözlem İş birlikli öğrenme Yaparak yaşayarak öğrenme Eğitsel oyun Görsel, film yorumlama Proje tabanlı öğrenme

Tablo 4'te ele alınan Vatanseverlik Değeri, bireyin günlük yaşamına yansıtabileceği somut davranışlarla yapılandırılarak millî bilinç sahibi olmak, millî kimliğini tanımak, ülke varlıklarına sahip çıkmak, bağımsızlığı korumak olmak üzere dört temel davranışla tanımlanmıştır. Bu değerin, birçok aktif ve öğrenci merkezli yöntemle desteklenebileceği ve bu yöntemler aracılığıyla da öğrencilerin, vatanseverlik değerini yalnızca teorik olarak değil, somut davranışlarla yaşamlarında uygulama fırsatı bulabileceği söylenebilir.

4. Öğrenci Merkezli Vatandaşlık Eğitiminin Yapılandırılmasına İlişkin Bulgular:

Tablo 5, öğrenci merkezli vatandaşlık eğitimi anlayışına dair TYMM kapsamında öne çıkan tematik alanları ve bu alanlara ilişkin açıklamaları sistematik biçimde sunmaktadır.

Tablo 5

TYMM'de Öğrenci Merkezli Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımına Yönelik Tematik Kodlama Tablosu

Tema	Alt tema	Açıklama
Öğrenci Merkezlilik	Bireysel İlgi ve Yetenek Odaklılık Etkin Katılım ve Etkileşim	Öğretim süreci öğrencinin bireysel özelliklerine göre yapılandırılır. Öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı ve çevresiyle etkileşim temel alınır.

Ölçme-Değerlendirme	Süreç ve Durum Temelli Değerlendirme Gözleme Dayalı Değerlendirme	Süreç odaklı, nesnel ve gözlemlenebilir değerlendirme biçimleri kullanılır. Öğrenci gelişimi davranışsal olarak da gözlemlenir.
Dil İfade becerileri	Türkçenin Etkili ve Doğru Kullanımı	Vatandaşlık okuryazarlığı ve demokratik katılım için temel ifade becerilerine vurgu yapılır.
Disiplinler Arası Yaklaşım	Sosyal-Duygusal Öğrenme ile Bütünleşme Alan Becerileri ile Entegrasyon	Vatandaşlık eğitimi duyuşsal boyutla desteklenir. Bilgi + değer + beceri bütünlüğü vurgulanır.
Erdem-Değer-Eylem Yaklaşımı	Değer Aktarımı ve Davranışa Dönüşüm Tüm Derslerde Temel Bileşen	Değerler eğitimi soyut değil, eyleme dönüşen bir yapıdadır. Değer eğitimi, yalnızca sosyal bilgilerde değil, tüm disiplinlerde yer alır.
Toplumsal Sorumluluk	Okul Dışı Etkinliklerle Sorumluluk Kazanımı	Toplum hizmeti, aktif yurttaşlık, gönüllülük gibi uygulamalı öğrenmeler teşvik edilir.
Dijital ve Yaşam Becerileri	Dijital Yetkinlik ve Teknoloji Okuryazarlığı Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	Vatandaşlık okuryazarlığına dijital alanlar da entegre edilir. Sürekli öğrenmeye açık yurttaş profili hedeflenir.

Tablo 5, TYMM'nin öğrenci merkezli yapısını tematik biçimde özetlemektedir. Bu yapı bireysel ilgi ve yetenek odaklılık, aktif katılım ve çevreyle etkileşim, süreç temelli, gözleme dayalı ölçme-değerlendirme, Türkçenin doğru kullanımı ve ifade becerileri, alan ve sosyal-duygusal becerilerin uygulanması gibi unsurlarla şekillendirilmektedir. Bu tematik yapının, her öğrencinin kendi gelişim süreci içinde değerlendirilmesini ve böylece değerler eğitiminde öznel katılımı mümkün kılabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

TYMM, vatandaşlık eğitimi yalnızca bilgi aktarımına dayanmamakta; erdem, değer ve eylem bütünlüğü içinde yapılandırılmış, karakter temelli bir yaklaşımla sunulmaktadır. Bu yapı, öğrencilerin toplumsal yaşamla bütünleşmesini ve aktif yurttaşlık rollerini benimsemelerini hedeflemektedir (Cender, 2024). TYMM'nin merkezinde yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, etik duyarlılığa sahip, sorumluluk sahibi ve demokratik katılım sağlayan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu anlayış, vatandaşlık eğitiminin uyum, toplumsal bütünleşme ve katılımcılık rollerini öne çıkaran uluslararası yaklaşımlarla örtüşmektedir (Banks, 2008; Kerr, 2003). Karataş (2024) yaptığı çalışmada da benzer şekilde eğitsel hedeflerin belirlenmesinde öğrencilerin çok yönlü becerilerinin geliştirilmesine dikkat çekerek, bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğrenme ortamlarının ve programların önemine dikkat çekmiştir.

Modelde vatandaşlık okuryazarlığı, yalnızca sosyal bilgiler dersiyle sınırlandırılmamış; Beceriler Çerçevesi kapsamında tüm disiplinlerle ilişkilendirilerek bütüncül bir yapı içinde sunulmuştur (MEB, 2024a). Bu yapı, bilgi, tutum ve davranışı bir arada geliştirmeye yönelik çağdaş değerler eğitimi yaklaşımlarıyla uyumludur (Veugelers & Groot, 2019; Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Vatandaşlığı, bireyin sosyal, kültürel ve dijital alanlardaki rollerini tanıma ve bu rolleri sorumluluk bilinciyle yerine getirme süreci olarak tanımlayan alanyazındaki diğer çalışmalar, eğitimin çok boyutlu doğasını vurgulamaktadır (Hoskins & Mascherini, 2009; Kuş, 2024).

TYMM'de, Vatandaşlığı Anlama, Hak ve Sorumlulukları Sorgulama ve Kullanma gibi alt bileşenler aracılığıyla bireylerin yalnızca yurttaşlık bilgisi edinmeleri değil; aynı zamanda toplumsal yapıyı sorgulayan, haklarını kullanan ve gönüllülük yoluyla katkı sunan aktif bireyler olmaları hedeflenmiştir (Torney-Purta, 2002). Bu yapı, yurttaşlık eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve eylemsel boyutlarını bütünleştirerek, demokratik yaşamla ilişkili becerilerin gelişimini desteklemektedir.

Model, bireysel farklılıklara duyarlı, öğrenci merkezli ve disiplinler arası bir yaklaşımı benimsemekte; sosyal-duygusal öğrenme, dijital okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme gibi becerilerle desteklenmiş çağdaş bir yurttaş profili sunmaktadır. Benzer şekilde Ülçay (2024) yaptığı çalışmada TYMM programında öğrenci merkezli anlayışın önemine dikkat çekmiş, öğrencilerin çok yönlü problem çözmelerine odaklandığının altını çizmiştir. Süreç temelli ölçme-değerlendirme uygulamaları ise bireysel öğrenme farklılıklarını görünür kılarak, değer odaklı eğitim anlayışının izlenebilirliğini sağlamaktadır (OECD, 2018). Böylece TYMM, demokratik bilinç, toplumsal katılım ve dijital yurttaşlık yönüyle hem ulusal hem de evrensel değerler eğitimi standartlarına uygun bir model olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

TYMM'nin Erdem-Değer-Eylem yapısının etkili uygulanabilmesi için öğretmen eğitim programlarına değer eğitimi, sosyal-duygusal öğrenme ve disiplinler arası bağlantı kurma becerileri eklenebilir. Vatandaşlık öğrenme çıktıları, öğrencilerin günlük yaşantılarında gözlemlenebilir davranışlarla desteklenebilir ve bu davranışlar eğitim ortamlarında teşvik edilebilir.

Vatandaşlık okuryazarlığının ders içeriklerinde uygulanabilmesi için öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri geliştirilerek; proje tabanlı öğrenme ve disiplinler arası uygulama örneklerine programlarda yer verilebilir. Öğrencilerin toplumsal duyarlılıklarını geliştirebilecek sosyal sorumluluk projeleri teşvik edilebilir.

Eylem temelli vatandaşlık eğitiminin güçlendirilmesi için hak temelli atölyeler, demokratik uygulamalar ve gönüllülük projeleri düzenlenebilir. Hizmet içi eğitimlerde vatandaşlık okuryazarlığının uygulamalı yönüne ve etkileşimli öğretim stratejilerine odaklanılabilir.

Değerlerin davranışa dönüşmesi amacıyla davranış gözlem formları, portfolyolar ve yaşamla ilişkili rubrikler kullanılabilir; değer kodları okul etkinliklerinde rehber alınabilir ve öğretmenlere bu kodların kullanımı konusunda özel eğitimler sunulabilir.

Öğrenci merkezli vatandaşlık eğitimi anlayışını desteklemek için disiplinler arası projeler geliştirilebilir, sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen drama ve tartışma etkinlikleri yaygınlaştırılabilir; bireyselleştirilmiş ölçme araçlarına yer verilebilir ve dijital yurttaşlık içerikleri okul dışı öğrenme ortamlarıyla pekiştirilebilir.

Kaynakça

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., ve Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, (99), 59-73. https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135

Akpınar, B., ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School,* 17(LXVIII), 27-48. https://doi.org/10.29228/joh.74735

Arslan, G. B., Kızılay, E. ve Hamalosmanoğlu, M. (2022). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(1), 39-55 https://doi.org/10.34056/aujef.976627

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cender, G. (2024). Türkiye'de 2002-2023 yılları arasında vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimi alanlarında yapılan çalışmaların analizi. *Trakya Eğitim Dergisi,* 14(Özel Sayı), 221-232. https://doi.org/10.24315/tred.1393449

Çiftçi, R. (2022). 2010-2020 yılları arasında Türkiye' de vatandaşlık eğitimi ve öğretimi alanında yapılmış yüksek lisans tez çalışmalarının konu alanı ve metodolojik olarak incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Eker, C. ve Kurum, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(46), 1211- 1221. https://doi.org/10.31576/smryj.908

Golafshani N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*. 2003;8(4):597-606. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1786

Hoskins, B., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459–488. https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2

Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.

Kerr, D. (2003). *Citizenship: Local, national and international*. In A. Lockyer, B. Crick, & J. Annette (Eds.), Education for Democratic Citizenship (pp. 11–27). RoutledgeFalmer.

Kuş, Z. (2024). Teachers and Parents Perspectives on Citizenship Education in Turkey: Consensus and Disagreements. Education, *Citizenship and Social Justice*, 19 (2). https://doi.org/10.1177/17461979241240451

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge University Press.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2019). 19. *Millî Eğitim Şurası kararları* [PDF]. MilliEğitimBakanlığı.https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *TYMM: Beceri Çerçevesi ve Öğrenme Çıktıları* [Web sayfası]. https://tymm.meb.gov.tr/ogrenme-ciktisi-cercevesi

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Punch K.F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi.

Tawil, S.(2013). *Education for global citizenship: a framework for discussion*, (ERF Working Paper No. 7) UNESCO.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203–212. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7

Türkben, T., ve Arat, K. B. (2024). Türkçe öğretiminde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında dijital öyküleme araçlarının kullanımına yönelik uygulama örnekleri. *Asya Studies*, 8(28), 33-50. https://doi.org/10.31455/asya.1435351

Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248

Veugelers, W., & Groot, I. (2019). *Theory and practice of citizenship education*. In Veugelers, W. (Ed.), *Education for democratic ıntercultural citizenship* (pp. 13–30). Brill Sense.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121

Yurdakal, İ. H. (2023). Dijital çağda dijital farkındalık: Eğitimde dijital dönüşüme ilişkin farkındalık ölçeği (DFÖ): *Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergis*i (SÖAD), 3(2), 138-157.

Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76-88. https://doi.org/10.52105/temelegitim.

Köklerden Geleceğe

TYMM Ortak Metninin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesi

İsmail ARSLAN

Okul Müdürü, Şehit Muammer Nacakoğlu İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğü, Doktora Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, ismailtr35@gmail.com. ORCID 0000-0001-8509-4146

Öz

Bu araştırmada TYMM (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) öğretim programları ortak metnini kapsayıcı eğitim bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Ortak metnin materyal olarak seçilmesinde programları açıklayan genel metin olması etkili olmuştur. Programın ortak metninin, öğrenme çıktıları çerçevesi, içerik çerçevesi, programlar arası bileşenler, disiplinler arası ilişkiler, beceriler arası ilişkiler, öğrenme kanıtları ve ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme yaşantıları, farklılaştırma, okul temelli planlama ve program dışı etkinlikler olmak üzere farklı bölümleri bulunmaktadır. Analizde ölçüt olarak UNESCO (2009) tarafından belirlenmiş kapsayıcı eğitimin ekonomik, hukuki, sosyal ve eğitimsel dört gerekçesi kullanılmıştır. Güvenirliği artırmak için program geliştirme alanında uzman olan iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. İçerik analizinde analiz birimi olarak cümleler kullanılmış ve süreçte problemi tanımlama, örneklemi belirleme, çözümleme birimlerini belirlenme, kodlama cetvelini oluşturma, kodlama cetvelini sınırlama, güvenirliği ölçme ve verileri çözümleme basamakları sırayla uygulanmıştır. Araştırmada sonuç olarak ortak metin kapsayıcı eğitimi desteklemektedir. Böylece ortak metin, öğretim programlarının kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınmasında öğretmenlere yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: *eğitim, kapsayıcı eğitim, program geliştirme, TYMM.*

An Examination of the Türkiye Century Education Model Common Text in the Context of Inclusive Education

Abstract

This study aimed to examine the common text of TYMM (Türkiye Century Education Model) curriculum in the context of inclusive education. The qualitative research model was used in the study. The research data were collected using the document review technique, one of the qualitative research methods. The fact that the common text was a general text explaining the programs was effective in choosing the common text as a material. The common text of the program has different sections, including framework of learning outcomes, framework of content, the cross-curricular components, interdisciplinary relations, inter-skill relationships, learning evidence and assessment-evaluation, learning-teaching experiences, differentiation, school-based planning and extracurricular activities. In the analysis, the four economic, legal, social, and educational rationales of inclusive education determined by UNESCO (2009) were used as criteria. To increase reliability, opinions were obtained from two faculty members who are experts in the field of curriculum development. Sentences were used as the

unit of analysis in the content analysis and the steps of defining the problem, determining the sample, determining the analysis units, creating the coding table, limiting the coding table, measuring reliability and analyzing the data were applied in order. As a result of the study, the common text supports inclusive education. Thus, the common text will assist instructors when selecting from among the inclusive education options of their curriculum.

Keywords: *education, inclusive education, program development, TYMM.*

Giriş

Kapsayıcı eğitim tanım olarak cinsiyet, cinsel yönelim, etnik veya sosyal köken, ırk, dil, din, uyruk, ekonomik durum, başarı veya yetenek gibi nedenlerle insanların eğitimin dışında bırakılmamasını ve insanlara sahip çıkılmasını ifade eder (UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitimin sağlanması programın felsefi temelleri başta olmak üzere programın ögelerinin niteliğine de bağlıdır (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Programların, kapsayıcı eğitime uygun olması ve bu yönde uygulayıcıya fırsat tanıması programı geliştirenler tarafından dikkat edilmesi gereken hususlardandır (Ardakoç, 2020). Kapsayıcı eğitim; (1) zorunlu ve ücretsiz eğitim hakkı, (2) eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim ile ayrımcı olmayan eğitim hakkı ve (3) kaliteli eğitim, içerik ve sürece erişebilme hakkı olmak üzere üç hakla sağlanır (UNESCO, 2005). Ayrıca UNESCO (2009) tarafından kapsayıcı eğitimin ekonomik, hukuki, sosyal ve eğitimsel olmak üzere dört gerekçesi bulunmaktadır.

Ekonomik gerekçede dezavantajlı gruplara yönelik özel programlar geliştirme çabaları olmuşsa da dışlanma ve ayrışmanın artmasına karşılık olarak, farklı öğrenci gruplarının her birisine yönelik bir programın geliştirilmesi ekonomik olarak uygun olmayacaktır. Nitelikli eğitimle kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilere daha az maliyetle sağlamanın yolu açılacaktır. Bu durum kapsayıcı eğitimin ekonomik gerekçesinin bulunduğunu göstermektedir. Bireysel farklılıklara göre ayrı okullar inşa etmek yerine mevcut okulun bireysel farklılıklara göre tasarlanmasıyla değişken ve sabit maliyetler azalıp kapsayıcı eğitime daha çok kaynak sağlanacaktır (Öner, 2022). Toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin programlarda dikkate alınması toplumda ekonomik anlamda en az avantajlı olan birey ve grupların yararına olacak şekilde etki gösterecektir (Çelik, 2017). Toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için yapılması gereken düzenlemeler medya tartışmalarından öteye gidememektedir. Bu durum dezavantajlı bireylerin sorunlarını farklı bir yöne evirmektedir (Allan, 2014).

Hukuki gerekçede Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinin (1989) I. kısım 1. maddesindeki çocuk tanımına göre "Çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır" ifadesi tüm mülteci çocukların eğitim alma hakkı olduğunu göstermektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin hukuki gerekçesi olarak görülmektedir.

Eğitimsel gerekçede çeşitli farklılıklara sahip öğrencilere akademik performansını geliştirme konusunda nitelikli eğitim sağlamaya çabalayan okullar bireysel ihtiyaçlara cevap verebilecek öğretim yöntemleri geliştirecek ve bütün öğrencilerin öğrenmeleri olumlu yönde etkileyebilecektir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin eğitimsel gerekçesi olarak görülmektedir.

Sosyal gerekçede herkesin aynı ortamda eğitim gördüğü okulların, bireysel farklılıklara karşı daha olumlu tutumlar geliştirmesine katkıda bulunacağı kabul edilmektedir. Böylece, kapsayıcı eğitim sayesinde gruplar arasında kaynaşma, birlikte yaşama ve kültürel farklılıkların zenginlik oluşturduğu görülecektir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin sosyal gerekçesi olarak görülmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması programın felsefi temelleri başta olmak üzere program geliştirmenin dört ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarının niteliğine bağlıdır. Ayrıca kapsayıcı eğitim için sadece programın uygun olması yeterli değildir, programla birlikte okulun, sınıfın, okul bahçesinin, okula ulaşımın, tuvalet ve lavaboların da tüm öğrenciler için uygun olması gerekmektedir (Çelik, 2022; Öner, 2022).

Bu gerekçeler incelendiğinde devlete düşen görev okullarda herkesin eşit bir şekilde eğitim görebileceği bir ortam oluşturmaktır (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Kapsayıcı eğitim sadece öğrencilerin eğitim hakkını sağlamakla kalmamakta ayrıca ailelerin topluma uyum sağlamalarına katkı sunmaktadır. Kapsayıcı eğitim, bu insanların ülkelerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Tanç, Mert Tanç ve Açık, 2024). Ancak bunu sağlamak devletin kapsayıcı eğitimi içeren program ve politika oluşturmasıyla mümkün olamamaktadır, bunun yanında programın sınıf içerisinde de öğretmenler tarafından iyi bir şekilde uygulanabilmesi gerekmektedir (Demirkol ve Kuşça, 2023).

Türkiye'de öğretim programına gelen eleştiriler ve PİSA sonuçlarından görülen başarısızlıklar öğretim programında değişiklik yapılmasına neden olmuştur. OECD tarafından yayımlanan "Eğitim ve Becerilerin Geleceği 2030" çalışmasında 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında öğretim programlarının kritik öneme sahip olacağını belirtilmektedir. Öğretim programlarının günümüz ve geleceğin gereksinimlerini karşılayacak şekilde bilimsel ve akılcı bir şekilde hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Diker Coşkun, 2024). Türkiye'de öğretim programlarında program geliştirme çalışmalarıyla değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerde programlara gelen eleştiriler, hükümetin talepleri ve MEB tarafından yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma isteği etkilidir (Akınoğlu, 2013). Türkiye Cumhuriyeti devletinde yaklaşık 10 kez köklü program değişikliği olmuştur (Ulutaş ve Erman, 2011; Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). 2000'li yıllarda gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarıyla 2005, 2018 ve en son olarak 2024 yılında öğretim programları uygulanmaya konulmuştur. 2018 yılında getirilen öğretim programı öğrencilere yüklenen bilişsel alanın ağır olmasından dolayı eleştirilmiş ve 2024 yılında değiştirilmiştir. Bu programın yerine getirilen ve uygulamaya konulan öğretim programı 1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti devletinin ikinci yüzyılına denk geldiği için "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" olarak isimlendirilmiştir. Bu program kısaca TYMM olarak ifade edilmiştir. "Köklerden Geleceğe" mottosuyla hazırlanan program beceri temelli ve bütüncül bir yaklaşıma sahiptir (Akpınar ve Köksalan, 2024). Önceki programlara göre farklılıklar içeren bu model kapsayıcı eğitimi içerdiği yönündeki iddialara karşılık eleştirileri de beraberinde getirmektedir (Turan ve Nazıroğlu, 2024; Üzümcü ve Abanoz, 2024; Duvar, 2024).

Alanyazında kapsayıcı eğitimle ilgili öğretim programı incelendiği (Arı ve Doğan, 2022; Bülbül ve Sakız, 2020; Göl ve Sakız, 2020; Öner, 2022; Şimşek, Dağıstan, Şahin ve Koçyiğit 2019; Talayhan ve Sakız, 2022) öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş, algı ve tutumlarının incelendiği (Akbulut ve Akşin, 2021; Alkaya, 2023; Aydın, 2023; Amaç, 2021; Baka, 2023; Bayram, 2019; Bayram ve Öztürk, 2021; Doğan ve Telli, 2022; Erçiçek, 2023; Erol Sahillioğlu, 2020; Güler, 2023; Kazu ve

Deniz, 2019; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022; Polat, 2022; Şimşek, 2019; Temur ve Uslu, 2024; Tuzcuoğlu ve Aydın 2023), kapsayıcı eğitimin tanımı, önemi, eğilimleri ve uygulamaları (Aydın-Güngör ve Pehlivan, 2021; Çelik, 2017; Çelik, 2022; Doğan ve Avcıoğlu, 2022; Göksoy, 2019; Sakız, 2022), ders kitaplarındaki kullanımı (Akcan ve Türkmenoğlu, 2022; Arı ve Doğan, 2022; Temur, 2024) konulu çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Bu araştırmada TYMM (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) öğretim programları ortak metnini kapsayıcı eğitim bağlamında incelemek amaçlanmıştır. 21 derse ait öğretim programları ortak metinde modelin genel hatları ele alınmış ve açıklanmıştır. Alanyazında 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan TYMM öğretim programları ortak metnini kapsayıcı eğitim bağlamında inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olması, kapsayıcı eğitim bağlamının öğretim programları ortak metinde incelenecek olması ve yapılacak araştırmanın alanyazındaki boşluğu dolduracak olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Araştırma soruları şunlardır:

1. TYMM ortak metninde öğrenme çıktıları çerçevesinde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
2. TYMM ortak metninde içerik çerçevesinde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
3. TYMM ortak metninde programlar arası bileşenlerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
4. TYMM ortak metninde disiplinler arası ilişkilerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
5. TYMM ortak metninde beceriler arası ilişkilerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
6. TYMM ortak metninde öğrenme kanıtları ve ölçme ve değerlendirmede kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
7. TYMM ortak metninde öğrenme-öğretme yaşantılarında kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
8. TYMM ortak metninde farklılaştırmada kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
9. TYMM ortak metninde okul temelli planlamada kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
10. TYMM ortak metninde program dışı etkinliklerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleriyle desenlenmiş çalışmalarda araştırmaya konu olan olay veya olgularla ilgili gerçekçi, bütünleştirilmiş ve derinlemesine bir veriye ulaşma çabası söz konusudur (Morgan, 1996) Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada toplanan verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi hem nitel hem de nicel araştıranlarda kullanılabilmektedir (Metin ve Ünal, 2022).

Çalışmanın Materyali

Bu çalışmada TYMM öğretim programları ortak metni kapsayıcı eğitim bağlamında incelenecektir. Bu çalışmada materyal olarak ortak metnin seçilmesinde 21 öğretim programını açıklayan metin olması etkili olmuştur. TYMM öğretim programları; MEB tarafından 2024 yılında yayınlanmış, okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıf düzeylerinde 21 derste uygulanmakta, 111 sayfadan oluşan ortak metne sahip, MEB tarafından geliştirilen bir programdır. Programın ortak metninin, öğrenme çıktıları çerçevesi, içerik çerçevesi, programlar arası bileşenler, disiplinler arası ilişkiler, beceriler arası ilişkiler, öğrenme kanıtları ve ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme yaşantıları, farklılaştırma, okul temelli planlama ve program dışı etkinlikler olmak üzere farklı bölümleri bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimin gerekçeleri ölçüt olarak ele alınmakta ve bu gerekçeler UNESCO (2009) tarafından ekonomik, hukuki, sosyal ve eğitimsel olmak üzere dört gerekçesi belirtilmiştir.

TYMM programı 31.12.2024 tarihinde "https://tymm.meb.gov.tr" adresinden bilgisayara yüklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma sürecinde verilerin güvenirliği artırmak için Yozgat Bozok Üniversitesi'nden program geliştirme alanında uzman iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Dönütlere dikkat edilerek düzeltmeler yapılmıştır. Analizde ölçüt olarak UNESCO (2009) tarafından belirlenmiş kapsayıcı eğitimin ekonomik, hukuki, sosyal ve eğitimsel dört gerekçesi kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır. Noam Chomsky (1957) Syntactic Structures adlı eserinde, dilin gramer yapılarının analizinde cümlelerin temel analiz birimi olduğunu vurgular. Chomsky, dilbilgisel yapıların, özne, yüklem ve diğer öğeler arasındaki ilişkilerin analizinin ancak cümle düzeyinde anlamlı olabileceğini savunur. Süreçte problemi tanımlama, örneklemi belirleme, çözümleme birimlerini belirlenme, kodlama cetvelini oluşturma, kodlama cetvelini sınırlama, güvenirliği ölçme ve verileri çözümleme basamakları sırayla uygulanmıştır.

Bulgular

Yapılan analizlerde UNESCO (2009) tarafından belirtilen kapsayıcı eğitimin ekonomik, hukuki, sosyal ve eğitimsel gerekçeleri ölçüt olarak kullanılmıştır. Ortak metinde yer alan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" içerisinde "*Her öğrencinin yetenek, ilgi ve öğrenme profilini göz önünde bulundurarak kapsayıcı bir eğitim ortamı sunan farklılaştırma uygulamaları farklılaştırma uygulamaları bileşenlerinden oluşmaktadır.*" ifadesi ortak metne bağlı olarak hazırlanacak programların kapsayıcı eğitimin yasal dayanağının oluşturulduğunu göstermektedir. Araştırma sorularına aranan cevaplara ait bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Araştırma Soruları	Cümle Birimi	Kapsayıcı Eğitimin Gerekçesi
1. TYMM ortak metninde öğrenme çıktıları çerçevesinde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?	"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli›nde becerilerin gelişimi; zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki boyutları içeren bütüncül bir yapıda ele alınmaktadır."	Eğitimsel
	"Kavramsal beceriler; karmaşık bir süreç gerektirmeden edinilen ve gözlenebilen temel beceriler ile soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerin bir ürünü olarak kullanılan bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini ifade eder."	Ekonomik
	"... sosyal güçlerin ve içinde şekillendiği toplumsal bağlamın bilinciyle ve duyarlığıyla sağduyulu bir şekilde değerlendirme ..."	Sosyal
2. TYMM ortak metninde içerik çerçevesinde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?	"... içerikte esneklik sağlamakla birlikte sınıf düzeyine göre derinliğin artırılması ve sürekliliğin sağlanması amaçlanmıştır."	Eğitimsel
3. TYMM ortak metninde programlar arası bileşenlerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?	"Programlar arası bileşenler, insanın kişisel, sosyal, entelektüel ve ahlaki açıdan bütüncül gelişimini sağlamayı hedefleyen yapısıyla öğretim programlarının tamamlayıcısı niteliğindedir."	Sosyal
	"Benlik Becerileri (SDB1)" içerisinde yer alan "SDB1.1. Kendini Tanıma (Öz Farkındalık Becerisi)" ve "SDB1.2. Kendini Düzenleme (Öz Düzenleme Becerisi)"	Eğitimsel
	"SDB2.3.SB4. Toplumsal normlar hakkında bir anlayış geliştirmek"	Hukuki

4. TYMM ortak metninde disiplinler arası ilişkilerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?	"... çoklu bakış açıları geliştirme ve karmaşık problemlere çözümler bulma becerileri kazandırmaya katkı sağlar."	Eğitimsel
5. TYMM ortak metninde beceriler arası ilişkilerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?	----*	----*
6. TYMM ortak metninde öğrenme kanıtları ve ölçme ve değerlendirmede kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?	"Öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerine aktif katılımı, gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin anlamlı olmasını sağlamaktadır."	Sosyal
	... "Öğrencilerin yetenek farklılıkları, özel gereksinimleri, öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak ölçme ve değerlendirme yöntemleri çeşitlendirilmeli ve öğrenciler çok yönlü değerlendirilmelidir."	Eğitimsel Ekonomik
7. TYMM ortak metninde öğrenme-öğretme yaşantılarında kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?	"Program, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla öğrenme sürecine yönelik bazı temel ilkeler doğrultusunda hareket eder. Öğrenme sürecinin temel ilkeleri şunlardır:" ... "Farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek esnek ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarına dayanır." ... "İş birlikli öğrenme,... Yaklaşımın aktif katılımın yanında sunduğu esneklik ve düşünme becerilerine yaptığı vurgu, bütüncül program anlayışıyla uyumlu bir yapı sunar."	Sosyal, Eğitimsel Ekonomik

8. TYMM ortak metninde farklılaştırmada kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?	"Farklılaştırılmış öğretim; bir çatı kavram olarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, bireyselleştirilmiş ve esnek bir yaklaşımı temsil eder." "Bu yaklaşım; tüm öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturur."	Eğitimsel Ekonomik
9. TYMM ortak metninde okul temelli planlamada kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?	"Okul temelli planlama çalışmalarında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu›ndaki Genel Amaçlar ile birlikte Türk Millî Eğitimi'nin Temel İlkeleri, öğretim programlarının genel amaçları ile öğrenme çıktıları dikkate alınmalıdır"	Hukuki
10. TYMM ortak metninde program dışı etkinliklerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?	"Öğretim programlarında yer verilen program dışı etkinlikler, "sosyal sorumluluk" ile "hayat boyu öğrenme" olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır." "1.4.11.1. Sosyal Sorumluluk Programı" "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin toplumsal sorunlar karşısında çözüm üretmesine katkı sağlayan, birçok proje ve faaliyeti destekleyen bir yapıdır." ... "Sosyal girişimcilikle tanışan öğrenciler, toplumsal problemlere çözüm aramak için motivasyona ve özverili çalışma isteğine sahip olurlar."	Ekonomik, Sosyal Eğitimsel
*Herhangi bir kapsayıcı eğitime ait bulguya rastlanılmamıştır.		

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sonuç olarak ortak metin kapsayıcı eğitimi desteklemektedir. Sonuçlar Öner (2022) tarafından kapsayıcı eğitime ait öğrenciyi tanıma, uygun öğrenme ortamı hazırlayıp ve materyaller sunma, esneklik sağlama, adaleti geliştirme, geri bildirimde bulunma ve değerlendirme ilkeleriyle de uyuşmaktadır.

Ortak metinde öğrenme çıktılarının ve içeriğin oluşturulmasında bireysel farklılıklara ve farklı sınıf düzeylerine dikkat edilmesi kapsayıcı eğitimin desteklediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bireysel farklılıklara göre hazırlanmış programlar fırsat eşitliği sunar ve kapsayıcı eğitimi destekler (Dori ve Tal, 2000; Kızılaslan, Avşar Tuncay ve Umay, 2021). Bu sonuç kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasını güçlendirmektedir. Ortak metinde bu durumu olumlu yönde desteklemektedir. Böylece ortak metin, öğretim programlarının kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınmasında öğretmenlere yardımcı olacaktır.

İçerik çerçevesinde kapsayıcı eğitime ait sonuçlar tüm öğrencilerin eğitim imkânlarına kavuşmalarını sağlayacaktır. Bu sonuç aynı zamanda öğretimin temel ilkeleri arasındadır (Şeker, 2019).

Programlar arası bileşenler, öğretmene özerklik sağlar ve çoklu öğrenme ortamları oluşturmasına yardım eder (Hopmann, 2003). Böylece programlar arası bileşenlerle program bütüncül bir yapıya bürünür. Programlar arası bileşenlerin kapsayıcı eğitimi desteklemesi bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin okullarda avantajlı olmasını sağlamaktadır.

Disiplinler arası ilişkilerde eğitimsel olarak öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanmaları hedeflenmekte ve kapsayıcı eğitimin eğitimsel gerekçesini desteklemektedir. Duman ve Aybek (2003) çalışmasında disiplinler arası yaklaşımın öğrenci başarısını artırdığını belirtmiş ve bu durum araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Beceriler arası ilişkilerde kapsayıcı eğitime ilişkin bir bulguya ulaşılamamıştır. Bu durum ortak metinde beceriler arası ilişkilerde kapsayıcı eğitime yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

Öğrenme kanıtları ve ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıklara dikkat edildiği görülmüş ve kapsayıcı eğitimin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Sakız (2022) tarafından kapsayıcı eğitim için tüm öğrencilerin öğrenebileceğine olan inanç gereği sınavlarda gerekli özenin gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Farklılaştırmada kapsayıcı eğitimi destekleyici sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer şekilde Cırık, Genç, Demirel Kaya ve Yılmaz (2023) tarafından yapılan çalışmada beceriler çerçevesinde bireysel farklılıklardan kaynaklı ihtiyaçların desteklenerek ya da zenginleştirilerek giderilebileceği belirtilmiştir.

Okul temelli planlamada kapsayıcı eğitimin hukuki gerekçesinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde kapsayıcı eğitim konulu çalışmalarda okul temelli bir sonuca rastlanılmadığından araştırmada elde edilen sonuç oldukça önemlidir.

Program dışı etkinliklerde planlamanın yapılması kapsayıcı eğitime katkı sunmaktadır. Benzer şekilde Uzun ve Bolat (2023) tarafından yapılan çalışmada program dışı etkinliklerin planlı bir şekilde yapılmasının öğrencilerin başarılarını olumlu bir şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Öneriler

MEB'e yönelik öneriler; Ortak metnin kapsayıcı eğitim yönünden eksik olan kısımları için yapılacak izleme ve değerlendirme çalışmalarından faydalanılarak program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler; TYMM öğretim programları bu çalışmaya benzer şekilde kapsayıcı eğitim yönünden incelenebilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler; Kapsayıcı eğitimde ortak metinden faydalanabilirler. Öğretmen yansıtmalarıyla programın geliştirilmesine katkı sunulabilir. Böylece ortak metin, öğretim programlarının kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınmasında öğretmenlere yardımcı olacaktır.

Bu çalışma sonucunda önerileri olarak ortak metnin kapsayıcı eğitim yönünden eksik olan kısımları için program geliştirme çalışmaları yapılabilir ve TYMM öğretim programları kapsayıcı eğitim yönünden incelenebilir.

Kaynakça

Akbulut, F., ve Akşin Yavuz, E. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52.

Akcan, E., ve Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459.

Akınoğlu, O. (2013). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergis*i, 22(22), 31-45.

Akpınar, B., ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 17, 27-48.

Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Allan, A. (2014) Inclusive education and the arts, *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511-523.

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.

Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasında okul liderlerinin rolü. *Alanyazın*, 1(1), 47-57.

Arı, S., ve Doğan, H. (2022). Kapsayıcı eğitim temelinde hayat bilgisi dersi kazanımlarında ve kitaplarında farklılıklara saygı değerinin incelenmesi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkez*i, 14(53), 192-200.

Aydın Güngör, T., ve Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.

Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Bayram, B., ve Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377.

Bülbül, N. T., ve Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27), 879-909.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.

Cırık, İ., Genç, E., Demirel Kaya ve Yılmaz, M. İ. (2023). K12 beceriler çerçevesi öğretim tasarımı modeli: Anahtar ögeler. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 997-1026

Çelik, Ç. (2022). Tanıma ve yanlış tanıma: Kapsayıcı eğitim, okullar ve etnisite. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 146-168.

Çelik, R. (2017). *Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat. Fe Dergi*, 9(2), 17-29

Çobanoğlu, R., ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet'in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *TEBD*, 19(2), 810-830.

Demirkol, M., ve Kuşça, N. (2023). Teacher attitude scale towards inclusive education and teacher self-efficacy scale towards inclusive education: Scale adaptation study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1865-1883.

Diker Coşkun, D. (2024). *2024 Öğretim programları inceleme raporu*. ERG. https://www.egitim-reformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/08/2024-Ogretim-Programlari-Inceleme-Raporu.pdf. [Erişim: 17.11.2024].

Doğan, A., ve Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015.

Doğan, A., ve Telli, E. Y. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1146-1162.

Dori, Y. J., & Tal, R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84(1), 95-113.

Duman, B., ve Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. Muğla Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1-12

Duvar, G. (2024). *Yüzyılın'çocuk ve çocukluk'tahayyülü: Maarif Modeli*. www.gazeteduvar.com [Erişim: 17.11.2024].

Erçiçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Erol Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.

Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitim mi?. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-7.

Göl, H., ve Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115.

Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi.

Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms, *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478.

Karaman Kepenekçi, Y., ve Taşkın, P. (2021) *Eğitim hukuku* (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.

Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında, *Alanyazın*,5(1), 6-11.

Kazu, H., ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1336-1368.

Ketenoğlu-Kayabaşı, E. (2022). *Öğretmen adaylarının gözünden kapsayıcı eğitim*. (Sözlü Bildiri). IX. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (s.1527-1535).

Kızılaslan, A., Avşar Tuncay, A., ve Umar, Ç. N. (2021). Kapsayıcı pedagoji: Özel gereksinimli öğrencinin psikopatolojik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 517-542.

Metin, O., ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 273-294.

Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (16. Baskı). Sage publications.

Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması.* [Yayımlanmamış doktora tezi], Anadolu Üniversitesi.

Özkan, Ş., Kırkgöz, S., ve Beşdere, B. (2021). *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme*. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim içinde. Pegem Akademi.

Polat, M. (2022). "Kapsayıcı eğitim" Mümkün mü? Kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerinin vignette tekniği ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 965-986.

Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26.

Şeker, H. (2019). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Anı.

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçınkaya, G. D., Kart, M., ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.

Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Gazi Üniversitesi.

Talayhan, Ö. G., ve Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590.

Tanç, E., Mert Tanç, R., ve Açık, Ünal. (2024). Göç sorunu ve kapsayıcı eğitimin göçmen öğrencileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 534–544.

Temur, S. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165-191.

Temur, S., ve Uslu, S. (2024). Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 2118-2138.

Turan, Ş., ve Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, 27 (Ekim 2024), 15-33.

Tuzcuoğlu, N., ve Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40.

Ulutaş, S., ve Erman, M. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 148-154

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. France: UNESCO.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Birleşmiş Milletler.

Uzun, F., ve Bolat, Y. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 14-35.

Üzümcü, M., ve Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye yüzyılı maarif modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 795-826.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin

Erasmus+ Hareketliliklerinin Öğretmenlerin Pedagojik Yaklaşımlarına Etkisi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Bağlantısı

Yasemin ESER[1], Hüseyin ŞAHİN[2]

1 Uzman Öğretmen, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, AR-GE Birimi, yaseminzunbul@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4258-8191

2 Uzman Öğretmen, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, AR-GE Birimi, huseyin001@gmail.com

Öz

Bu araştırma, Erasmus+ programına katılan öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarındaki değişimleri ve bu dönüşümlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile uyumunu incelemektedir. Bursa'da farklı kademelerde görev yapan 12 öğretmenle nitel araştırma yürütülmüş; yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve içerik analizi yöntemiyle veriler değerlendirilmiştir. Bulgular, uluslararası hareketlilik deneyiminin öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine dayalı öğretim yöntemlerini daha etkin kullanmalarını sağladığını göstermiştir. Ayrıca dijital araçların kullanımı, bütüncül eğitim anlayışı ve değerler eğitiminde okul kültürü vurgusunun güçlendiği belirlenmiştir. Katılımcıların Erasmus+ deneyimlerinden elde ettikleri kazanımların TYMM'nin dört temel bileşeniyle büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür. Sonuç olarak Erasmus+ hareketliliklerinin öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirdiği, ulusal eğitim reformlarının uygulanabilirliğini artırdığı ve mesleki gelişimde önemli katkılar sunduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma, politika önerileriyle eğitim sistemine yönelik katkılar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Erasmus+, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretmen gelişimi, pedagojik yaklaşım*

The Impact of Erasmus+ Mobility on Teachers' Pedagogical Approaches in the Context of the Türkiye Century Education Model

Abstract

This study examines how Erasmus+ staff mobility influences teachers' pedagogical approaches and investigates the alignment of these changes with the Türkiye Century Education Model (TYMM). The research adopts a qualitative phenomenological design, including semi-structured interviews with 12 teachers from various educational levels in Bursa. Data were analyzed using content analysis techniques. Findings indicate that international mobility experiences foster the integration of 21st-century skills into classroom practices, encourage the adoption of innovative teaching methodologies, and strengthen teachers' digital pedagogical competencies. Furthermore, participants emphasized the significance of holistic education and highlighted the crucial role of school culture in values education. The study concludes that the professional experiences gained through Erasmus+ mobility align closely with the core components of TYMM—student profile, virtue-value-action framework, skill-based approach, and holistic development. The research provides policy recommendations to expand teacher mobility opportunities and establish sustainable support mechanisms to maximize the impact of international professional development.

Keywords: *Erasmus+, Türkiye Century Education Model, teacher development, pedagogical transformation*

Giriş

Bir toplumun hem sosyal hem ekonomik hem de kültürel anlamda ilerlemesi, büyük ölçüde eğitime bağlıdır. 21. yüzyılda eğitimden beklenen, yalnızca geleneksel bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp bireyleri bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan çok yönlü yetiştirmesidir (Schleicher, 2018). Bu dönüşüm, öğretmenlerin rolünü de yeniden tanımlamaktadır. Artık öğretmenlerden, akademik uzmanlığın yanı sıra öğrencilere yaşam becerileri kazandıran, değerler eğitimini besleyen ve geleceğin dinamiklerine uyum sağlayabilen bireyler yetiştiren birer rehber olmaları beklenmektedir (Fullan & Langworthy, 2014).

Küreselleşen dünyada eğitim sistemleri, ulusal sınırları aşan dinamiklerle şekillenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin de uluslararası perspektiflerle zenginleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (OECD, 2019). Avrupa Birliği'nin Erasmus+ programı bu ihtiyaca cevap verecek niteliktedir ve öğretmenlerin sınır ötesi mesleki deneyimler kazanmalarını sağlayan en kapsamlı hareketlilik programlarından biridir (European Commission, 2022). Programın temel amacı, katılımcıların farklı eğitim kültürlerini yerinde gözlemlemesi, yenilikçi pedagojik yaklaşımlarla tanışması ve edindikleri bu deneyimleri kendi eğitim sistemlerine transfer etmesidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde uluslararası deneyimlerin rolüne ilişkin literatür incelendiğinde, bu tür hareketlilik programlarının katılımcılar üzerinde çok boyutlu etkiler bıraktığı görülmektedir. Akar'ın (2018) Türkiye'de Erasmus+ projelerine katılan 10 öğretmenle yaptığı nitel çalışma, katılımcıların sınıf içi uygulamalarında yenilikçi metodolojileri benimsediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Doğuş'un (2024) gerçekleştirdiği araştırma, hareketlilik deneyiminin öğretmenlerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini öğretme konusundaki özgüvenlerini artırdığını göstermektedir.

Türkiye'de 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu noktada Erasmus+ programıyla önemli bir kesişim alanı oluşturmaktadır. Modelin dört temel bileşeni olan "erdem-değer-eylem çerçevesi", "beceriler çerçevesi", "öğrenci profili" ve "bütüncül eğitim yaklaşımı", aslında birçok Avrupa ülkesinin eğitim sistemlerinde uzun süredir uygulanan prensiplerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu durum, Erasmus+ hareketliliklerinin TYMM'nin uygulanabilirliğine nasıl katkı sunabileceği sorusunu gündeme getirmektedir.

Bu çalışmanın teorik çerçevesi, öğretmen mesleki gelişimine ilişkin iki temel kuramsal yaklaşım üzerine inşa edilmiştir. Birincisi, Desimone'nin (2009) mesleki gelişim etkililiği modelinde vurguladığı gibi, öğretmen öğrenmesinin en etkili yollarından biri, akran gözlemi ve uygulama paylaşımıdır. İkincisi ise Mezirow'un (2000) dönüştürücü öğrenme teorisinde ifade ettiği üzere, bireylerin farklı kültürel bağlamlarda yaşadıkları deneyimler, var olan zihinsel şemalarını sorgulamalarına ve pedagojik uygulamalarını yeniden yapılandırmalarına olanak tanımaktadır. Erasmus+ hareketliliklerinin öğretmenler üzerindeki etkisini anlamak için bu iki teorik perspektifin birlikte ele alınması gerekmektedir.

Literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlayan bu çalışma, Erasmus+ hareketliliklerinin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına etkisini ve bu etkilerin TYMM ile olan bağlantısını derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir. Araştırmanın özgün değeri, uluslararası mesleki deneyimlerin ulusal eğitim politikalarının uygulanabilirliğine olan katkısını ortaya koymasıdır.

Çalışmanın temel amacı, Erasmus+ personel hareketliliklerine katılan öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında meydana gelen dönüşümleri incelemek ve bu dönüşümlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile olan uyumunu analiz etmektir. Çalışma aşağıdaki araştırma sorularına odaklanmaktadır:

1. Erasmus+ personel hareketlilikleri, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını hangi yönlerde etkilemektedir?
2. Erasmus+ kapsamında Avrupa'daki okullarda gözlemlenen pedagojik uygulamalar ile TYMM'nin temel bileşenleri (öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi, beceriler çerçevesi ve bütüncül eğitim yaklaşımı) arasında ne tür bir uyum bulunmaktadır?
3. Öğretmenler, Erasmus+ deneyimlerini TYMM'nin hedefleri doğrultusunda nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmada, fenomenolojik (olgu-bilim) desen benimsenmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya dair deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini incelemeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu nedenle, Erasmus+ deneyimi, öğretmenlerin pedagojik bakış açılarına etkileriyle birlikte bir "yaşantı" olarak ele alınmış ve katılımcıların ifadeleri üzerinden analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Erasmus+ Okul Eğitimi Konsorsiyumu kapsamında personel hareketliliği faaliyetine katılmış 12 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, anaokulu, ilkokul ve ortaokul kademelerini temsil edecek şekilde seçilmiştir. Araştırmanın kapsam çeşitliliğini sağlamak amacıyla, Bursa'nın merkez ve nüfus yoğunluğu yüksek ilçeleri tercih edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak farklı branş ve kıdem düzeylerinden katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (N=12)

Demografik Değişken	Kategori	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	8	66.7
	Erkek	4	33.3
Yaş Aralığı	25-35	5	41.7
	36-45	4	33.3
	46+	3	25.0
Eğitim Kademesi	Anaokulu	3	25.0
	İlkokul	5	41.7
	Ortaokul	4	33.3
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5	3	25.0
	6-10	4	33.3
	11-15	3	25.0
	16+	2	16.7
Erasmus+ Deneyim Süresi	5 gün	12	100.0
Hareketlilik Yapılan Ülke	Finlandiya	4	33.3
	İspanya	3	25.0
	Almanya	3	25.0
	Hollanda	2	16.7
Branş	Sınıf Öğretmeni	5	41.7
	Okul Öncesi	3	25.0
	Matematik/Fen	2	16.7
	Yabancı Dil	2	16.7

Verilerin Toplanması

Araştırmanın temel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu, alan yazın taraması ve araştırma soruları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Form, iki ana bölümden oluşmaktadır: (1) Erasmus+ hareketliliklerinin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına etkisi, (2) Avrupa'daki eğitim sistemleri ile TYMM'nin karşılaştırılması ve uyumu.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla üç alan uzmanının görüşleri alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak ses kaydedici ile kaydedilmiş ve daha sonra yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve MAXQDA 2020 programından yararlanılmıştır. Kodlama sürecinde, katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde anonimleştirilmiştir. Analizlerde, TYMM'nin temel bileşenleri tematik çerçeve olarak belirlenmiş ve öğretmen ifadeleri bu çerçevede kategorize edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, Erasmus+ hareketliliğine katılan öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında değişimler yaşandığını göstermiştir. Yapılan analizler TYMM'nin temel bileşenlerini tematik çerçeve olarak ele almış ve bu çerçevede dört tema belirlenmiştir. Bunlar, 21. yüzyıl becerilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonu, dijital pedagojinin güçlenmesi, bütüncül eğitim anlayışının gelişimi ve değerler eğitiminde okul kültürünün etkisidir.

Birinci tema kapsamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%92), yapılan hareketlilik sonrasında derslerinde eleştirel düşünme, iş birliği ve yaratıcılık gibi becerilere daha fazla yer verdiklerini ifade etmiştir. Ö3 kodlu öğretmen, "Artık öğrencilerime cevabı ezberletmek yerine çözüm yollarını birlikte keşfetmelerine imkân tanıyorum," diyerek bu değişimi vurgulamıştır. Ö7 kodlu öğretmen, "Eskiden derslerim ağırlıklı olarak anlatım ve soru çözme üzerineydi; Erasmus sonrası öğrencilerle birlikte problem durumları üzerinden çözüm üretmeye, takım çalışması yaptırmaya başladım," ifadesini kullanmıştır. Ö10 kodlu öğretmen ise, "Öğrencilerime bir konuyu aktarmadan önce onların sorular üretmesini, meraklarını ifade etmesini beklemek dersin doğasını değiştirdi. Artık bilgi aktarımı değil, birlikte keşfetme ön planda," diyerek pedagojik yaklaşımındaki dönüşümü örneklendirmiştir.

İkinci olarak, dijital pedagojinin entegrasyonunda belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Katılımcılar, Avrupa'daki okullarda dijital araçların öğrencilerle daha etkileşimli kullanıldığını belirtmiştir. Ö12 kodlu öğretmen, "Hollanda'da öğrenciler kendi çözümlerini anlık paylaşabiliyor; bizde ise dijitali daha çok anlatım için kullanıyoruz," şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak %15 oranında katılımcı, Türkiye'deki dijital altyapı eksikliklerinin uygulamada sorun yarattığını ifade etmiştir. Ö8 kodlu öğretmen de "Dijital araçları öğrencilerin kendi öğrenmelerini kaydetmesi ve yansıtması için kullanmaya başladım. Böylece sadece öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir teknoloji kullanımı gelişti," ifadeleriyle kazanımlarını aktarmıştır.

Üçüncü tema bütüncül eğitim anlayışına ilişkindir. %85 oranında katılımcı, Avrupa'da sosyal ve fiziksel gelişime yönelik uygulamaların daha sistematik olduğunu aktarmıştır. Ö9 kodlu öğretmen, "İspanya'da çocuklar günde iki saat açık havada; bizde sosyal etkinlikler çoğu zaman ders dışı sayılıyor," sözleriyle bu farkı ortaya koymuştur. Ö11 kodlu öğretmen ise, "Öğrencinin sadece akademik başarısına değil sosyal duygusal gelişimine de odaklanmak gerektiğini yerinde gözlemledim. Bu bakış açısı okul iklimini olumlu yönde değiştiriyor," ifadesini kullanmıştır.

Son tema ise değerler eğitimine odaklanmıştır. Katılımcıların %68'i, Avrupa'daki okullarda değerler eğitiminin ders dışı rutinlerle desteklendiğini gözlemlemiştir. Ö6 kodlu öğretmen, "Finlandiya'da öğrenciler her sabah duygu paylaşımı yapıyor, bizde bu çok eksik," demiştir. Ayrıca Ö4 kodlu öğretmen, "Orada okul yöneticileri sürekli sınıfın içinde, bizde ise çoğunlukla evrak işleriy-

le meşgul," diyerek okul liderliğinin önemine dikkat çekmiştir. Ö1 kodlu öğretmen, "Avrupa'daki okullarda değerler eğitimi günlük rutinlerin bir parçasıydı. Bizde de bunu sabah çemberi ve gün sonu değerlendirmeleriyle uygulamaya başladım," ifadesini paylaşmıştır.

Araştırmadaki bulgular, öğretmenlerin Erasmus+ hareketliliği sonrası pedagojik yaklaşımlarını önemli ölçüde gözden geçirdiklerini ortaya koymuştur.

Tartışma

Erasmus+ hareketlilik programının öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları üzerindeki etkileri, bu çalışmanın bulguları ışığında dört tematik eksende tartışılabilir. Elde edilen sonuçlar, mevcut literatürle karşılaştırıldığında, uluslararası deneyimlerin yerel eğitim politikalarına entegrasyonunda hem uyum hem de uygulama zorlukları olduğunu ortaya koymaktadır.

21. Yüzyıl Becerilerinin Entegrasyonu ve Öğrenci Merkezli Öğrenme: Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun Erasmus+ sonrasında eleştirel düşünme, iş birliği ve yaratıcılık gibi becerileri derslerine daha sistematik şekilde dahil ettikleri görülmüştür. Bu bulgu, Doğuş'un (2024) Erasmus+ projelerinin öğretmenlerin yenilikçi metodolojilere adaptasyonunu hızlandırdığına dair çalışmasıyla örtüşmektedir. Ancak, bu durum Türkiye'deki sınav odaklı sistemle çelişebilmektedir. TYMM'de vurgulanan "öğrenci merkezli değerlendirme" politikalarının etkili olabilmesi için, müfredatın ve ölçme-değerlendirme sisteminin bu yönde yenilenmesi gerektiği açıktır.

Dijital Pedagoji ve Eşitsiz Erişim Sorunu: Erasmus+ katılımcıları, Avrupa'daki dijital pedagoji uygulamalarının etkinliğini gözlemlemiş ve bu deneyimlerini Türkiye'deki derslerine aktarma çabası içine girmişlerdir. Bu bulgu, Kaynar Cebeci ve Alcı'nın (2022) Erasmus+ hareketliliklerinin öğretmenlerin teknoloji entegrasyon becerilerini geliştirdiği yönündeki çalışmasını desteklemektedir.

Bütüncül Eğitim ve Sınav Baskısının Etkisi: TYMM'nin temel bileşenlerinden biri olan "bütüncül gelişim" yaklaşımı, Erasmus+ katılımcılarının Avrupa'daki gözlemleriyle paralellik göstermektedir. Özellikle Finlandiya ve Portekiz'de akademik derslerle sanat, spor ve sosyal etkinliklerin dengeli bir şekilde harmanlandığı görülmüştür. Ancak, Türkiye'deki merkezi sınav sisteminin (LGS, YKS) bu yaklaşımın önünde bir engel teşkil ettiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Değerler Eğitimi ve Okul Kültürünün Rolü: TYMM'de öne çıkan "erdem-değer-eylem" üçlüsünün etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okul kültürünün kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Katılımcılar, Avrupa'daki okullarda değerler eğitiminin yalnızca müfredatla sınırlı kalmadığını, günlük rutinlerle (sınıf çemberleri, öğrenci meclisleri) pekiştirildiğini belirtmiştir. Bu bulgu, Dolapçıoğlu ve Girişken'in (2022) okul ikliminin değerler eğitimindeki önemine vurgu yapan çalışmasıyla örtüşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Erasmus+ hareketlilik programının öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında önemli dönüşümlere yol açtığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların deneyimleri, 21. yüzyıl becerilerinin öğretim sürecine entegrasyonu, dijital pedagojinin etkin kullanımı, bütüncül eğitim anlayışının gelişimi ve değerler eğitiminde okul kültürünün rolü gibi temaların Türkiye'nin eğitim politikalarıyla örtüştüğünü göstermektedir. Ancak bu kazanımların sürdürülebilir olabilmesi için sistemik düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Erasmus+ deneyiminin öğretmenlerin eleştirel düşünme, iş birliği ve yaratıcılık gibi becerileri derslerine entegre etmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Ancak Türkiye'deki merkezi sınav sisteminin yoğun içerik odaklı yapısı bu becerilerin kazanımını sınırlandırmaktadır. Bu durumun aşılabilmesi için müfredatın esnek ve uygulamaya dayalı hale getirilmesi, proje tabanlı öğrenme ve disiplinlerarası yaklaşımların desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programlarının artırılması önem taşımaktadır.

Avrupa'daki dijital eğitim uygulamaları öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusundaki farkındalığını artırmış olsa da Türkiye'deki altyapı eksiklikleri bu uygulamaların yaygınlaşmasını engellemektedir. Özellikle kırsal bölgelerdeki okullara öncelik verilerek dijital uçurumun azaltılması, EBA ve benzeri platformların yalnızca içerik sunma aracı olarak değil etkileşimli öğrenme ortamları olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

TYMM'nin öngördüğü "zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişim" dengesi Avrupa'daki uygulamalarla paralellik göstermekle birlikte, Türkiye'deki sınav odaklı sistem sosyal ve fiziksel aktivitelerin ikinci plana atılmasına neden olmaktadır. Bu durumun aşılması için okullarda sanat, spor ve sosyal etkinliklere daha fazla yer verilmesi, öğrenme molalarında fiziksel aktivitelere olanak tanınması önemlidir.

Avrupa'daki okullarda değerler eğitiminin günlük rutinler ve okul kültürüyle bütünleşmiş olması, Türkiye'de bu alanda atılması gereken adımları işaret etmektedir. Öğretmenlerin değerler eğitimini yalnızca teorik olarak değil günlük davranışlarla pekiştirmesi, okul-aile iş birliğinin güçlendirilerek değerler eğitiminin evde de desteklenmesi sağlanmalıdır.

Genel olarak bu çalışmanın bulguları, uluslararası hareketlilik programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını, ancak bu kazanımların kalıcı olabilmesi için ulusal eğitim politikalarının destekleyici olması gerektiğini göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın TYMM'yi uygularken Avrupa'daki iyi örnekleri yerel bağlama uyarlaması, okullara özerklik tanınarak öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar geliştirmesinin teşvik edilmesi gerekmektedir. Erasmus+ ve benzeri projelerin daha fazla öğretmene ulaşması için kota ve bütçe artırımı yapılmalı, eğitimde dönüşümün sürdürülebilir olması için izleme-değerlendirme mekanizmaları kurulmalıdır.

Kaynakça

Akar, H. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde Erasmus+ projelerinin rolü. Eğitim ve Bilim Dergisi, 43(193), 35-49.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development. Educational Researcher, 38(3), 181-199.

Dolapçıoğlu, S., & Girişken, M. C. (2022). Avrupa Birliği projeleri: Erasmus+ Programı ve eylem planları. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(49), 296-317.

Doğuş, Y. (2024). Öğretmen eğitiminde uluslararası bir yöntem Erasmus+ KA101 projeleri: 21. yüzyıl becerileri bağlamında durum çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 1559-1594.

European Commission. (2022). Erasmus+ Programme Guide. https://erasmus-plus.ec.europa.eu

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. London: Pearson.

Kaynar Cebeci, E., & Alcı, B. (2022). Okul eğitimi personel hareketliliği programının (Erasmus+ KA101) değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi IJSS, 6(25), 29-55.

Mezirow, J. (2000). Learning as transformation. Jossey-Bass.

MEB. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara: MEB Yayınları.

OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Publishing.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together. Paris: UNESCO Publishing.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A., & Karataş, Ö. (2019). Erasmus projelerinin uluslararasılaşma üzerindeki etkileri. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(3), 45-61.

Bir Küresel Eğitim Trendi Olan Eğitim Koçluğu Perspektifinden Maarif Modeli

Asiye GÜNEŞ[1], Deniz DEĞER[2], Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU[3]

1 Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, asiyegunes.0653@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1496-038X

2 Dr., Baş Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, denizdeger@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2033-4791

3 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, deryagoksu06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5218-0010

Öz

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin eğitsel, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla, Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi'nde yürütülen eğitim koçluğu programı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkeleri bütünleştirilerek modeldeki becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı öğrenci görüşme formudur. Veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 6 erkek 13 kız olmak üzere 19 özel yetenekli gönüllü öğrencidir. Araştırmada elde edilen bulgularla yapılan analiz sonucunda öğrenci görüşleri "Koçluk öncesi Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri", "Koçluk sonrası Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri" ve "Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri" olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Ana temalar incelenirken alt temalar oluşturulmuştur. "Koçluk Öncesi Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri" ana teması için beş alt tema; "Koçluk Sonrası Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri" ana teması için altı alt tema; "Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri" ana teması için on bir alt tema belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Maarif Modeli, eğitim koçluğu, özel yetenekliler, beceri, bütüncül eğitim*

Educational Coaching as a Global Trend: A Perspective on the Maarif Model The Alignment of Global Educational Trends with the Maarif Model

Abstract

This study aims to contribute to the educational, personal, and social development of gifted students by integrating the educational coaching programme conducted at Etimesgut Science and Art Centre with the principles of the Türkiye Century Maarif Model, with the objective of fostering the acquisition of the competences outlined in the model. A qualitative research method was employed in the study. The data collection tool was a student interview form, and the data were analysed using descriptive analysis. The study group consisted of 19 gifted volunteer students (6 male and 13 female) attending Etimesgut Science and Art Centre during the 2024–2025 academic year. Based on the findings obtained from the analysis, students' views were categorised under three main themes: "Students' Views on Affective

Characteristics Before Coaching", "Students' Views on Affective Characteristics After Coaching", and "Students' Views on Learning". Each main theme was further divided into sub-themes. Five sub-themes were identified for "Students' Views on Affective Characteristics Before Coaching"; six sub-themes for "Students' Views on Affective Characteristics After Coaching"; and eleven sub-themes for "Students' Views on Learning".

Keywords: *Maarif Model, educational coaching, gifted students, competence, holistic education*

Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2024 yılında uygulanmaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin merkezinde insan vardır. İnsan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınmaktadır. Programlar arası bileşenlerde sosyal ve duygusal öğrenme becerileri yer almaktadır. Eğitimin insanları karşılaştıkları zorluklarla baş edebilecek şekilde yetiştirilmesinin yanı sıra geleceğin hayat koşullarına da hazırlaması gerekmektedir. Bu nedenle sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında başarılı olmaları için onları destekleyecek bir yeterlik kümesi olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024). Etkili bir eğitim ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlamak için bütüncül bir bakış açısıyla eğitim veren eğitimcilerin kendilerini güncellemeleri gerekmektedir. Bu araştırma ile Maarif Modeli yaklaşımına uyumlu olarak sunulan eğitim koçluğu bireylerin potansiyelini mümkün olduğu kadar geliştiren bir yöntem olmakla birlikte küresel eğitim trendi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Yakın zamanda öğretmen ve öğrenci performansı ve öğretme becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim alanına uygulanan koçluğun en önemli unsurlarından bazıları motivasyon, kendini tanıma, yansıtma, hedef belirleme, değerlendirmedir ve bu unsurlar eğitsel başarının anahtar araçlarıdır (Loredo vd., 2019). Z kuşağının öğrenme özellikleri sebebiyle popülerlik kazanan, trendi yükselen eğitim danışmanlığı olan "Eğitim Koçluk" sistemi; akademik başarıda, eğitim hedeflerinin yerine getirilmesinde, öğrenci problemlerinin çözümünde programlar sunar ve eğitim koçları da eğitim öğretim süreci dağılımı sağlayarak bu zorlu süreç boyunca yol arkadaşları olmak ve başarıyı yaygınlaştırmak, yaygın olarak etkin iletişim kurarak okul, aile, arkadaşları ve kendileriyle olan birleşimlerde düzenli olarak desteklenmek, kapasite ve değerler çerçevesinde doğru hedef belirleyerek şekillenmelerini sağlamak gibi önemli faaliyetler sürdürmektedir (Aygün, 2025). Özel yetenekli öğrenciler, sahip oldukları çoklu potansiyellik, mükemmeliyetçilik ve gelişim süreçlerindeki farklılıklar nedeniyle eğitsel, kişisel ve mesleki rehberlik hizmetlerinde standart yaklaşımlardan farklı uygulamalara ihtiyaç duymaktadır (Öpengin, 2018). Ayrıca, bu öğrenciler eş zamanlı olmayan gelişim gösterdiklerinden sosyal ve duygusal alanlarda uyum sorunları yaşama riski taşımaktadır; bu durum, bireysel rehberlik ve destek uygulamalarının önemini artırmaktadır (Sak, 2020). Bu araştırmanın çalışma grubunun özel yetenekli öğrencilerden oluşmasının temel dayanağı bu öğrencilerin farklı gelişim hızları ve ihtiyaçları nedeniyle bireysel rehberlik hizmetlerine daha fazla ihtiyaç duymalarıdır. Eğitim koçluğunun hedeflerinden biri öğrenci motivasyonunu arttırmaktır, özel yetenekli öğrencilerin en önemli başarısızlık sebeplerinden biri de motivasyon eksikliğidir. Bu açıdan bakıldığında eğitim koçluğu bu yönüyle de özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bir alana hizmet edecektir. Bickley (2001) yaptığı çalışmada özel yetenekli çocukların akademik ortamlarda hayatta kalmaları için kullandıkları beş başa çıkma stratejisini seçimler yapmak, geri çekilmeyi kullanmak, meydan okuma ve teşvik yaratmak, seçici destek vermek, başkala-

rıyla etkileşimde bulunmak olarak belirlemiştir ve özel yetenekli çocukların uyum sağlamasına yardımcı olmak için bir dizi destek ve müdahalenin anahtar olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmayla, özel yetenekli öğrencilerin eğitsel, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla, Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi'nde yürütülen 8 haftalık eğitim koçluğu programı ile Maarif Modeli ilkeleri bütünleştirilerek modeldeki becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Uygulamalarla öğrencilere farkındalık kazandırmak, özgüvenlerini artırmak, akademik başarılarını desteklemek ve sosyal ilişkilerde aktif bireyler olmaları için bireysel ve grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin kendilerini tanıyarak akademik başarılarını artırmaları ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlanmıştır. Böylece Maarif Modeli'nin hedeflediği insan profili ortaya çıkarılırken bu süreçte küresel eğitim trendlerinden olan koçluk uygulamalarının alan yazına katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Veri toplama sürecinde ise nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 6 erkek 13 kız (13'ü 8.sınıf, 5'i 9. sınıf, 1 öğrenci 10 sınıf) olmak üzere toplam 19 özel yetenekli gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Değişken	**f**
Cinsiyet	Kız	13
	Erkek	6
Sınıf	8. sınıf	13
	9.sınıf	5
	10.sınıf	1
Toplam		19

Veri Toplama Aracı

Nitel veri için koçluk uygulamasının ardından öğrenciler, "Öğrenci Görüşme Formu" doldurmuştur. Görüşme formları, öğrencilerin koçluk programı sürecindeki duygusal ve sosyal gelişimlerini takip etmek amacıyla yapılandırılmıştır (Whitwort, vd., 2020). Görüşme formu, aşağıdaki temel sorulardan oluşmaktadır: 1. Koçluk uygulamasına girmeden önceki duygularınızı belirtir misiniz? Bu soru, öğrencinin programa başlamadan önceki ruh halini ve beklentilerini anlamaya yöneliktir. Öğrencinin kaygıları, motivasyonu ve beklentileri hakkında bilgi edinilmesi hedeflenir. 2. Koçluk uygulaması sonrasındaki duygularınızı belirtir misiniz? Bu soru, koçluk uygulamasının öğrencide yarattığı değişimi değerlendirmeyi amaçlar. Öğrencinin özgüveninde, motivasyonunda veya farkındalığında herhangi bir değişiklik olup olmadığını gözlemlemek için önemlidir. 3. Koçluk uygulaması öncesindeki ve sonrasındaki farkındalıklarını karşılaştırıldığında, neler öğrendiğinizi açıklayabilir misiniz? Bu soru, öğrencinin kazandığı becerileri ve öğrendiği yeni bilgileri değerlendirmek için kullanılır. Programın etkisini bireysel açından anlamaya yardımcı olur. 4. Verdiğiniz cevaplara göre bir öz değerlendirme yapmanızı istersek, hangi gelişimlerinizi ön planda tutardınız? Sebepleri ile açıklar mısınız? Bu soru, öğrencinin kendini değerlendirmesini ve hangi alanlarda gelişim gösterdiğini analiz etmesini sağlar. Öz farkındalık ve kendini tanıma becerisini destekler. 5. Tüm süreci düşündüğünüzde, eklemek istediğiniz başka bir husus varsa belirtir misiniz? Bu soru, öğrencinin genel geri bildirimlerini ve önerilerini almak için eklenmiştir. Programın iyileştirilmesi için önemli veriler sunabilir. Formun hazırlanma aşamasında görüşme tekniği ile ilgili araştırma deneyimine sahip bir akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formları, öğrencilerin programdan önce ve sonra yaşadıkları farkındalıkları ile genel olarak kazandıkları beceriler değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, gerçekleştirilen her koçluk uygulamasının ardından öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Koçluk uygulamaları haftada bir kez, 60 dakika sürecek şekilde yürütülmüştür. Uygulama sonrasında öğrencilerden formları doldurmaları istenmiş ve doldurma süreci öncesinde kısa bir açıklama yapılarak 15 dakika süre verilmiştir. Bu görüşme formları, öğrencilerin koçluk programı sürecindeki duygusal ve sosyal gelişimlerini takip etmek amacıyla yapılandırılmıştır. Görüşme formları, öğrencilerin programdan önce ve sonra yaşadıkları farkındalıkları, kazandıkları becerileri ve genel duygu durumlarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu görüşme formlarının betimsel analizi yapılarak öğrencilerin süreç boyunca sosyal ve duygusal gelişimleri, motivasyonları ve akademik performansları hakkında detaylı veriler elde edilmiştir. Formlar doldurulurken öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler kilitli dolaplarda fiziksel ile şifreli bilgisayarlarda dijital olarak saklanmıştır. Tüm veri toplama süreci, öğrencilerin alışık oldukları sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme formlarından elde edilen veriler, araştırmanın nitel analizinin temelini oluşturmuş ve öğrenci gelişimindeki olumlu veya olumsuz değişikliklerin derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak şekilde çözümlenmiştir. Analiz sürecinde her bir sözcük, cümle ve paragraf tek tek incelenmiş ve betimsel analiz yöntemiyle temalar belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda öğrenci

görüşleri üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar üzerinde araştırmacılar tarafından görüş birliği sağlanmıştır. Analiz süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir: önce veriler kodlanmış, ardından temalar geliştirilmiş, bu kod ve temalara göre veriler düzenlenip tanımlanmış, son olarak ise bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Temalar, alt temalara ayrılarak frekans dağılımları tespit edilmiş ve araştırma verilerinin özgün formuna sadık kalınarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veriler önce araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra elde edilen kodlar ve alt temalar karşılaştırılmış ve bu şekilde temalara ulaşılıp büyük ölçüde uzlaşma sağlandıktan sonra veri analizine son şekli verilerek araştırma tutarlığı sağlanmıştır. Analiz süreci boyunca kodlama, uzman görüşüyle desteklenmiş ve birden fazla araştırmacı tarafından gözden geçirilerek araştırmanın güvenirliği artırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Yapılan analiz sonucunda öğrenci görüşleri "Koçluk öncesi Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri", "Koçluk sonrası Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri" ve "Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri" olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Ana temalar incelenirken alt temalar oluşturulmuştur.

Koçluk Öncesi Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

"Koçluk öncesi Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri" ana teması incelenirken alt temalar oluşturulmuştur. İnceleme tabloda gösterilmiştir. Tablo 2 de alt temalar olarak frekansları belirlenmiş ve yorumlanmıştır. "Koçluk Öncesi Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri" ana teması için sırasıyla "Çaresizlik" (f:5), "Kaygılı" (f:3), "Güvensizlik" (f:3), "Heyecanlı" (f:3) ve "Merak" (f:3) beş alt tema altında incelenmiştir.

Tablo 2

Koçluk Öncesi Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekans Dağılımı

Tema	Alt Tema	f	Örnek Görüş
"Koçluk Öncesi Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri"	Çaresizlik	5	Ö13.K.8: Çözmem gereken sorunlarımın karşısında daha karışık hissediyorum ve bir çözüm yolu bulmakta zorlanıyordum.
	Kaygılı	3	Ö1.K.8: Hayatımda olan çeşitli sorunların sebebinin ne olduğunu çözemiyordum dolayısıyla bu beni strese sokuyordu ve sorunun kaynağını bulamadığım için çözümüne de ulaşamıyorum.
	Güvensizlik	3	Ö6.K.8: Meğer ben hayır demeyi bilmiyormuşum insanların hisleri benimkinden daha öndeydi.
	Heyecanlı	3	Ö14.K.8. Heyecanlıydım, ne olacağını merak ediyordum açıkçası biraz gergindim ama iyi bir iş olacağına inancım tamdı.
	Merak	3	Ö19.K.8: Açıkçası nasıl bir süreç olacağını merak ediyordum. Bana yardımcı olacak mı ? Olursa ne olur? gibi sorularım vardı fakat zaman geçtikçe sorularımın gereksiz olduğunu farkettim.

Çaresizlik Alt Teması

Ö1.K.8, Ö7.K.8,Ö11.K.8 ve Ö13.K.8 adlı katılımcılar koçluk öncesinde hayattaki sorunlarının sebeplerini anlamakta ve anlayamadıklarından dolayı çözüm bulamadıkları için stresli ve çaresiz hissetmektedirler. Öğrencilerin en yüksek oranda koçluk öncesinde çaresizlik hissettikleri ve sorunlarına çözüm bulmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Kaygılı Alt Teması

Ö18.K.9, Ö1.K.8 ve Ö10.K.10 katılımcılar koçluk öncesinde kaygı duygusu yaşadıklarını ifade etmiştirler. Bu kaygılarının sebebinin sorunlarının çözümünü bulmada umutsuz hissettikleri için olduğu görülmüştür.

Güvensizlik Alt Teması

Ö4.K.8, Ö6.K.8 ve Ö16.E.8 adlı katılımcılar kendi hisselerini önemseme karşısında kendilerini güvensiz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Heyecanlı Alt Teması

Ö9.K.8, Ö14.K.8 ve Ö2.K.8 adlı katılımcılar koçluk programı öncesinde bu ilk kez karşılaşacakları program için heyecanlı olduklarını ifade etmişlerdir.

Merak Alt Teması

Ö17.K.10 ve Ö19.K.8 adlı katılımcılar kendilerine nasıl yardımcı olacağı konusunda program hakkında meraklı olduklarını belirtmişlerdir.

Koçluk Sonrası Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

"Koçluk Sonrası Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri" ana teması incelenirken alt temalar oluşturulmuştur. İnceleme farklı tabloda gösterilmiştir. Tablo 3'e alt temaları olarak belirlenmiş ve yorumlanmıştır. "Koçluk Sonrası Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri" ana teması için sırasıyla "Memnuniyet" (f:8), "Mutluluk" (f:7), "Özgüven" (f:5), "Huzurlu" (f:5), "Kararlı Olma" (f:3) ve "Umutlu Olma" (f:2) altı alt tema altında incelenmiştir.

Tablo 3

Koçluk Öncesi Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekans Dağılımı

Tema	Alt Tema (Kod)	f	Örnek Görüş
"Koçluk Sonrası Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri"	Memnuniyet	8	Ö10.E.8: Koçluk programı gençlerin algısını açıyor ve üstün yetenekli öğrencilerin zihinlerindeki kafa karışıklığının sonunu getiriyor.
	Mutluluk	7	Ö7.K.8: Günlerimin daha güzel ve mutlu geçtiğini fark ettim. Bir defa uyku düzenim oldu ve kendimi yorgun hissetmemeye başladım. Daha enerjik ve mutlu olmamla beraber hedeflerimin daha net ve olabilirliği yüksek olduğunu fark ettim.
	Özgüven	5	Ö1.K.8: Yaşadığım kaygıların sebebini öğrendim ve bunu öğrenince bunu nasıl çözebileceğimiz kendi yöntemlerimle koçumun rehberliğinde çözüm bulmaya başladım. Bu da benim hayata bakış açımı değiştirdi ve kendime olan güvenini sağlamlaştırdı.
	Huzurlu	5	Ö11.K.8: Beraber planlamalar yapacağım, beni yönlendirecek biri yanımda olunca stres seviyem azaldı.
	Kararlı Olma	3	Ö15.E.8: artık hedeflerime odaklandım ve önceliğimi biliyorum.
	Umutlu Olma	2	Ö18.K.9: Duygularımı daha rahat fark edebiliyorum ve hayata daha umutlu bakabiliyorum.

Memnuniyet Alt Teması

Ö1.K.8, Ö9.K.8 ve Ö10.E.8 adlı katılımcılar programdan dolayı memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir. Koçluk sonrası en yüksek oranda memnuniyet duygusu hissettikleri öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Mutluluk Alt Teması

Ö12.K.8, Ö19.K.8 ve Ö7.K.8 adlı öğrenciler etkinliklerden sonra kendilerini mutlu hissettiklerinden bahsetmişlerdir.

Özgüven Alt Teması

Ö1.K.8, Ö3.E.8, Ö6.K.8 ve Ö13.K.8 adlı katılımcılar yaşadığı kaygıları nasıl çözebileceklerini, kendilerini önemsemediklerini ve problemlerinin çözümünde kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Huzurlu Alt Teması

Ö4.K10, Ö5.E.9, Ö9.K.8, Ö11.K.8 ve Ö14.K.8 adlı katılımcılar program sonrasında kendilerini rahatlamış ve psikolojik olarak iyi hissettiklerini, yanında birinin olma durumunun stres seviyelerini azalttığını belirtmişlerdir.

Kararlı Olma Alt Teması

Ö5.E.9, Ö10.K.8 ve Ö13.K.8 adlı katılımcılar koçluk sonrasında hedeflerini tam olarak belirlediklerini ve hedefleri için eyleme geçme kararına ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Umutlu Olma Alt Teması

Ö18.K.9 ve Ö19.K.8 adlı katılımcılar hayata daha umutlu bakabildiklerini, karşılarına zorluklar çıksa da hedeflerine ulaşma konusunda umutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

"Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri" ana teması incelenirken alt temalar oluşturulmuştur. İnceleme farklı tabloda gösterilmiştir. Tablo 4'te alt temaları olarak belirlenmiş ve yorumlanmıştır. "Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri" ana teması için sırasıyla "Öz Farkındalık (Kendini Tanıma)" (f:18), "Öz Yeterlilik (Kendine İnanma)", (f:10), "Öz Düzenleme" (f:8), "Öz Yansıtma" (f:8), "Akademik Başarı" (f:8), "Problem Çözme Becerisi" (f:4), "Motivasyon Kazanma" (f:4), "Karar Verme Becerisi" (f:3), "Çelişki Giderme Becerisi" (f:3), "Yaşama Uyum" (f:3) ve "İletişim" (f:1) 11 alt tema altında incelenmiştir.

Tablo 4

Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekans Dağılımı

Tema	Alt Tema (Kod)	f	Örnek Görüş
"Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri"	Öz Farkındalık(Kendini Tanıma)	18	Ö12.K.8: Özellikle kendimi tanıma, ne istediğimi ve hayattaki duruşumu bulmamda bana yardımcı oldu.
	Öz Yeterlilik (Kendine İnanma)	10	Ö11.K.8: Çalışma, azim ve sürece güvenme konusunda farkındalık yaşadım. Artık stres düzeyimi daha rahat kontrol ediyorum. Hedefime ulaşmak için geçmem gereken adımları biliyorum.
	Öz Düzenleme	8	Ö9.K.8: Daha verimli çalışabilmek için hedefler belirlemem gerektiğini, Aciliyet belirlemeyi, Mola ve dinlenme süremin uzun olduğunu,beni engelleyen etkenleri ve bunları nasıl çözümleyebileceğim hakkında bilgi sahibi oldum.
	Öz Yansıtma	8	Ö22.K.10: Kendi farkındalığım çünkü bu yapılan etkinlikler sayesinde kendi durumumu somut şekilde görebilmeme yardım etti

"Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri"	Akademik Başarı	8	Ö14. K.8: Okuldaki başarımı arttırdı çünkü bu sınavlar ve sonuçlarla kanıtlanabilen bir şey. Koçluk Programı başladığından beri netlerimde fark edilir bir artış var.
	Problem Çözme	4	Ö4.K.10: Zaman yönetimi. Çünkü zaman yönetimi benim için hep bir problem olmuştu ve bu süreçte verilen etkinlikler bana bu konuda yardımcı oldu.
	Motivasyon Kazanma	4	Ö15.E.8: Önceliklerimi biliyorum ve daha motiveyim çünkü hedefim net
	Karar Verme Becerisi	3	Ö1.K.8: Kontrol edemeyeceğim şeyleri çok fazla kafama takmamaya karar verdim. uyamasam bile bir planımın olmasının işlerimi halletmemdeki çözüm yolumu görmeme yardımcı olacağını anladım.
	Çelişki Giderme Becerisi	3	Ö19.K.8: Kaygı konusunda bir ilerleme kaydettiğimi düşünüyorum. Önceliklerim ile öncelikli olamayanların ayrımını daha iyi yapabiliyorum
	Yaşama Uyum	3	Ö7.K.8:Doğrusu bu süreci daha önce kendi kendime de yapmıştım. Hedef belirlemeye çalışmıştım ve 'nasıl daha mutlu olabilirimi araştırmıştım. Fakat uzun vadede bana faydaları olmadı. Lakin bu süreç içerisinde öğretmenlerimin liderliğiyle beraber gözle görülür bir gelişim gösterdim. Bu, aslında tek başıma uğraşmaktan ziyade bazen yardım almanın faydalı olabileceğini bana gösterdi. Ayrıca öğretmenlerimin bu konuda bilgili olmaları da süreçte gelişimimi etkileyen büyük bir faktördü bence. Bu konudaki faaliyetlerin ve eğitimlerin arttırılması fazlasıyla hoşuma giderdi.
	İletişim	1	Ö3.E.8: Kişisel gelişim ve düşüncelerim, insanlarla iletişimim ve ders çalışma planım oldu.

Öz Farkındalık (Kendini Tanıma) Alt Teması

Ö2.K.8, Ö4.K.10, Ö7.K.8, Ö8.E.8, Ö9.K.8, Ö10.K.8, Ö12.K.8 ve Ö16.E.8 adlı katılımcılar önceliklerinin farkına vardıklarını, hedeflerine nasıl ulaşacaklarını belirlediklerini, kendilerini engelleyen etkileri fark ettiklerini, kendilerini tanımada ve hayatlarındaki duruşlarını koçluk programı sayesinde öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öz Yeterlilik (Kendine İnanma) Alt Teması

Ö1.K.8, Ö3.E.8, Ö6.K.8, Ö7.K.8, Ö11.K.8 ve Ö16.E.8 adlı katılımcılar yaşadığı olayları objektif bir şekilde değerlendirerek cevaplarını kendilerinin bulacaklarını, sorunlarını çözdükçe daha enerjik olduklarını, önceliklerini fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öz Düzenleme Alt Teması

Ö7.K.8, Ö10.E.8, Ö11.K.8, Ö.15.K.8 ve Ö17.E.8 adlı katılımcılar zaman yönetimi ve programlı ve verimli ders çalışma stratejilerini koçluk sonrası belirlediklerini belirtmişlerdir.

Öz Yansıtma Alt Teması

Ö7.K.8, Ö10.E.8, Ö12.K.8 ve Ö13.K.8 adlı katılımcılar kişisel farkındalıklarının arttığını koçluk uygulamaları sonrası kendilerini değerlendirdiklerini, farklı bakış açılarından bakabildiklerini ve eksikliklerini görebildiklerini belirtmişlerdir.

Akademik Başarı Alt Teması

Ö6.K.8, Ö8.E.8, Ö9.K.8 ve Ö14.K.8 adlı katılımcılar koçluk sonrası verimli ve disiplinli çalışmasını engelleyen etkenleri fark ettiklerini ders çalışma sürelerinin arttığını böylece okul ve sınav başarılarının fark edilir düzeyde somut bir artış yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Problem Çözme Alt Teması

Ö1.K.8, Ö4.K.10 ve Ö9.K.8 adlı katılımcılar kendileri engelleyen etkenleri fark ederek bu problemleri nasıl çözeceklerini öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Motivasyon Kazanma Alt Teması

Ö15.E.8, Ö17.K.10 ve Ö19.K.9 adlı katılımcılar koçluk sonrası başarıları arttıkça önceliklerini fark ettikçe daha motive olduklarını ifade etmişlerdir.

Karar Verme Becerisi Alt Teması

Ö1.K.8 ve Ö5.E.9 adlı katılımcılar plan yapmada, hayır demesi gereken durumlarda, objektif karar verme durumlarında beceri kazandıklarını belirtmişlerdir.

Çelişki Giderme Becerisi Alt Teması

Ö3.E.8 ve Ö6.K.8 adlı katılımcılar hayır demek, mutlu olmak gibi konularda yaşadıkları çelişkileri giderme becerisini kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Yaşama Uyum Alt Teması

Ö7.K.8 adlı katılımcı yaşama uyum gösterirken yardım almanın faydalarını gördüğünü belirtmiştir.

İletişim Alt Teması

Ö3.E.8 adlı katılımcı iletişimde zorlandığını koçluk uygulaması sonrasında insanlarla iletişim kurmada rahatladığını belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TYMM çerçevesinde bütüncül eğitim anlayışıyla Eğitim Koçluğu Programı özel yetenekli öğrencilerin öğrencilere farkındalık kazandırmak, özgüvenlerini artırmak, akademik başarılarını desteklemek ve sosyal ilişkilerde daha aktif bireyler olma becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla yapılandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin sosyal, kişisel akademik başarı gibi beceri gelişimleri değerlendirilmiştir.

Öğrenmeye ilişkin ana temasına göre öğrencilerin akademik başarısında (f:8) artma olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öz farkındalık (kendini tanıma) (f:18), öz yeterlilik (kendine inanma), (f:10), öz düzenleme (f:8), öz yansıtma (f:8), problem çözme becerisi (f:4), motivasyon kazanma (f:4), karar verme becerisi (f:3), çelişki giderme becerisi (f:3), yaşama uyum (f:3) ve iletişim (f:1) gibi akademik başarıyı destekleyici becerilerinde eş zamanlı geliştiği görülmektedir. Eğitim koçluğu uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı (Çatalbaş, 2017; Karabacak, 2010); öğrenci başarısının yanı sıra kişisel gelişimlerine de katkı sağladığına (Kalçık, 2017) dair araştırma sonuçları bu çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Erpak-Yıldız, (2024) duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal uyum gibi duyuşsal becerilerin geliştirilmesi için koçluğa ihtiyaç olduğunu savunmuştur. Koçluk uygulaması öncesi öğrencilerin çaresizlik (f:5), kaygı (f:3), güvensizlik (f:3), heyecan (f:3) ve merak(f:3) gibi duygularının koçluk uygulaması sonrasında memnuniyet (f:8), mutluluk(f:7), özgüven (f:5), huzur (f:5), kararlı olma (f:3) ve umutlu olma gibi pozitif duygulara dönüştüğü görülmektedir. Bu durum öğrencilerin duyuşsal beceri gelişimi gösterdiklerine işaret etmektedir. Loredo vd. (2019) motivasyon, öz farkındalık, hedef belirleme, iletişimsel yetkinlik, duygusal yeterlilik gibi becerilerin koçluğun en önemli unsurları olduğunu belirtmiş ve akademik başarı için bu becerilerin temel araçlar kabul edildiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırma bulgularıyla da öğrencilerin akademik başarıya ulaşma sürecinde duygusal yeterliliklerinin zayıf olduğu anlaşılırken eğitim koçluğu uygulamaları sonrasında bu becerilerinin olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Akademik başarı, problem çözme, öz düzenleme gibi becerilerinin bütüncül olarak geliştiği araştırmanın diğer bulgularıyla da desteklenmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen eğitim koçluğu programı, grup çalışmalarıyla uyumlu yapısı ve sınıf içi uygulamalara olan esnekliği sayesinde sürdürülebilir bir eğitim modeli olarak değerlendirilmektedir. Devine vd. (2013), koçluk uygulamalarının sadece bireysel düzeyde değil; aynı zamanda kolektif ve iş birliğine dayalı öğrenme sistemleriyle bütünleşik olarak tasarlanması gerektiğini savunmuşlardır. Bu bağlamda, hazırlanan koçluk programının okul kültürüyle bütünleşebilmesi ve öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde uygulanabilir olması, önemli bir avantaj sunmaktadır. Çam-Tosun ve Bayram (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin öğrenci koçluğunu öğrencilerin akademik, motivasyonel ve sosyal yönlerini destekleyen bütüncül bir yaklaşım olarak değerlendirdikleri; ancak bu uygulamayı ek bir iş yükü olarak gördükleri ortaya konulmaktadır. Aynı çalışmada, öğrencilerin ise koçluk uygulamasına olumlu baktıkları fakat uygulamaların yetersiz olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu araştırma bulguları, eğitim koçluğu uygulamalarının etkili olabilmesi için öğretmen desteğinin yanı sıra sistematik ve yapılandırılmış programların geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Araştırmanın koçluk uygulamaları Z kuşağının öğrenme özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak

hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları ile de öğrencilerin koçluk uygulamaları öncesinde kaygı, çaresizlik ve güvensizlik gibi olumsuz duygularının koçluk uygulaması sonrasında memnuniyet, özgüven, mutluluk, huzurlu, umutlu ve kararlı olma gibi olumlu duygulara dönüştüğü görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin farklı bir uygulama ile karşılaştıkları için heyecan ve merak duyguları da vardır. Bu sonuçlar yeni bir eğitim trendi olan koçluk eğitiminin Z kuşağının ihtiyaçlarını karşıladığını işaret etmektedir. Öğrenmeyle ilgili bulgulardan öğrencilerin öz farkındalık kazandığı, kendilerini tanıdıkları, öz düzenleme, çelişki giderme ve öz yansıtma becerisi edindikleri, motivasyon kazandıkları, akademik başarılarının somut olarak arttığı, karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştiği, yaşama uyum ve iletişime katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası duyuşsal özelliklere ilişkin öğrenci görüşlerinden ve öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın amacına ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarından Maarif Model'in sosyal duygusal öğrenme becerileri, benlik eğilimleri ve üst düzey düşünme becerileri gibi beceri setlerinin birçok süreç becerisinin kazandırılmasında bu eğitim koçluğu uygulamalarının öğrencinin çok yönlü gelişimini desteklediğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında küresel eğitim trendlerinden biri olan eğitim koçluğu uygulamalarının, Maarif Modeli'nin "bütüncül eğitim yaklaşımı" ve "öğrenci profili: yetkin ve erdemli insan" hedefine uygun olduğu söylenebilir. Öğrenci başarısı açısından akademik, duygusal ve sosyal gelişimin bir arada yer aldığı koçluk uygulamalarının başta özel yetenekli öğrenciler olmak üzere ortaokul 8. sınıflara ve lise öğrencilerine yönelik Maarif Modeli içerisine alınarak iyi uygulama örneği olarak yaygınlaştırılması, araştırmada yer alan etkinliklerin grup çalışmaları da içermesinden dolayı öncelikle bilim ve sanat merkezlerindeki danışman öğretmenlik; yine örgün eğitimde sınıf rehber öğretmenlik uygulamalarına eğitim koçluğu programının dahil edilmesi, güncel ve yeni bir yaklaşım olan eğitim koçluğunun öğretmenlere geniş bir perspektif kazandırması açısından Millî Eğitim Akademisi öğretmen eğitim programında yer alması ve hizmet içi eğitim programlarında yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Aygün, B. (2025, Nisan 12). Eğitimde yeni trend: Eğitim koçluğu. Akademi Dergisi. https://www.academia.edu/25268737/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MDE_YEN%C4%B0_TREND_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_KO%C3%87LU%C4%9EU

Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs (Unpublished doctoral dissertation)*. University of Connecticut, Canada.

Çam-Tosun, F., ve Bayram, A. (2017). Öğrenci koçluğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Bayburt örneği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,* 7(1), 1–18. https://doi.org/10.23863/kalem.2017.74

Çatalbaş, E. (2017). Eğitimde koçluğun etkileri. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi,* 3(1), 57–79.

Devine, M., Meyers, R., ve Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings? *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 93, 1382–1389. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.048

Erpak-Yıldız, Ş. (2024). *Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal-duygusal iyi oluşa ve duygu koçluğu yaklaşımına ilişkin farkındalıkları: Bir ihtiyaç analizi çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Kalçık, F. (2017). Öğrenci başarısını desteklemede bir yol: Öğrenci koçluğu. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 53–67.

Karabacak, K. (2010). Akademik koçluk sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (20), 81–94.

Loredo, E. R., Sierra-Arizmendiarrieta, B., ve Montero, C. R. (2019). Applications of educational coaching: A literature review of research published during 2013–17. *Educatio Siglo XXI, 37*(2), 223–244. https://doi.org/10.6018/educatio.387091

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli.* https://tymm.meb.gov.tr/

Öpengin, E. (2018). Özel yetenekli öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri. In F. Şahin (Ed.), *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri* (s. 89–108). Anı Yayıncılık.

Sak, U. (2020). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri.* Ayrıntı Basımevi.

Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H., & Sandahl, P. (2020). *Koaktif koçluk: İşte ve hayatta ortak başarı için yeni yöntemler* (H. Çetinkaya, Çev.). MediaCat.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

. Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Köklerden Geleceğe

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Metafor Analizi: Gaziantep Örneği

Adem ADEMOĞLU

Doç. Dr., Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi,
Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü,
adem.ademoglu@gibtu.edu.tr, orcid.orgORCID: 0000-0001-9649-2019

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin algılarını metafor analizi yöntemiyle incelemektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 10-28 Mart 2025 tarihleri arasında Gaziantep il merkezinde görev yapan 5. sınıf ortaokul ve 9. sınıf lise öğretmenlerinden oluşan toplam 60 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik algılarını belirlemeye yönelik geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve beş ana tema belirlenmiştir. Söz konusu bu temalar. Öğrenci gelişimi ve potansiyel, öğrenci yönlendirmesi ve rehberlik, eğitim süreci ve etkisi, eğitimde güç ve dayanıklılık, öğrencinin kendini tanıması ve farkındalığı. Çalışmada öğretmenlerin metaforları ve gerekçeleri incelendiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Eğitim Modeli'nin öğrenci odaklı bir yaklaşımı desteklediği ve bireysel gelişimi ön plana çıkardığı yönünde olumlu algıların baskın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Maarif Eğitim Modeli, metafor analizi, Gaziantep*

A Metaphor Analysis of the Türkiye Century Maarif model: The Case of Gaziantep

Abstract

The aim of this study is to examine teachers' perceptions of the Türkiye Century Maarif Model through metaphor analysis. The study was conducted using the phenomenological method, one of the qualitative research designs. The study group consists of 60 participants, comprising 5th-grade middle school and 9th-grade high school teachers working in the city center of Gaziantep between March 10–28, 2025. Participants were selected using the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling techniques. The research data were collected through a semi-structured interview form developed to determine teachers' perceptions of the Türkiye Century Maarif Model. The obtained data were analyzed using inductive content analysis, resulting in the identification of five main themes. These themes are: Student Development and Potential, Student Guidance and Counseling, Educational Process and Its Impact, Power and Resilience in Education, and Student Self-Recognition and Awareness. The analysis of the metaphors and justifications provided by the teachers revealed that there is a predominant positive perception suggesting that the Türkiye Century Maarif Model supports a student-centered approach and emphasizes individual development.

Keywords: *Maarif Education Model, metaphor analysis, Gaziantep*

Giriş

İnsanlık tarihi incelendiğinde, dünyanın daima bir değişim ve dönüşüm süreci içerisinde olduğu görülmektedir. Özellikle günümüzde bu dönüşüm, önceki dönemlere kıyasla daha hızlı ve kapsamlı bir şekilde gerçekleşmekte; bu durum toplumsal yapılar üzerinde doğrudan etkiler yaratmaktadır. Yaşanan bu gelişmeler, bireylerin yaşam tarzlarında farklılaşmalara yol açmakta ve onları yeni koşullara uyum sağlama gerekliliğiyle karşı karşıya bırakmaktadır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024a). Bu çerçevede, çağın değişen dinamiklerine uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi, toplumsal dönüşüm sürecinin sağlıklı bir şekilde yönetilebilmesi açısından son derece önemlidir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2025). 21. yüzyılda eğitim sistemlerinden beklenen beceri ve yeterlilikler önceki dönemlere göre önemli ölçüde değişmiştir. Bu bağlamda bireylerin yalnızca bilişsel yönleriyle değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal kapasiteleriyle de desteklenmesi gerektiği ortaya konmuştur (Zhao, 2012).

Bu gelişmeler, çağdaş eğitim yaklaşımları doğrultusunda öğrencilere kazandırılması gereken beceri setlerinde de köklü bir dönüşümü beraberinde getirmektedir. Özellikle öğrencilerden sadece bilgiye erişmeleri değil; aynı zamanda elde ettikleri bilgileri analiz edebilmeleri, eleştirel bakış açısı geliştirebilmeleri, toplumsal değişimlere uyum sağlayabilmeleri ve etkili iletişim kurma becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Trilling ve Fadel, 2009; Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henryv, 2013). Daha açık bir anlatımla söz konusu tüm bu dönüşümler bağlamında, okulların benimsediği eğitim-öğretim anlayışı ile uygulamaları da değişim sürecinden etkilenmektedir. Bu bağlamda özellikle öğretim programları, söz konusu dönüşümün en açık biçimde gözlemlenebildiği alanların başında gelmektedir. Bu programlar, toplumsal gereksinimlere yanıt verebilmek amacıyla sürekli olarak güncellenen ve yeniden yapılandırılan öğretim planları olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024b).

Öğrencilerin günlerinin büyük bir bölümünü okulda geçirmesi, yalnızca bilişsel gelişimlerinin değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve etik yönlerinin de desteklenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede çağdaş eğitim anlayışı, bireyin çok boyutlu gelişimini merkeze alan bütüncül bir yaklaşımı kaçınılmaz kılmıştır. Bu nedenle günümüz okulları, salt bilgi aktaran kurumlar olmanın ötesine geçmektedir. Dahası, öğrencilerin sosyalleştiği, güvende hissettiği ve duygusal olarak desteklendiği gelişim odaklı öğrenme ortamları olarak da görülmektedir (Özer, Suna, Aşkar ve Çelik, 2020).

Yaşanan bu gelişmelerle birlikte, eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesi bir zorunluluk hâline gelmiştir. Sadece öğrencilerin akademik başarılarıyla değil; aynı zamanda sahip oldukları değer anlayışı, iletişim yetkinlikleri ve toplumsal sorumluluk bilinciyle de donatılması gerekliliği giderek daha fazla önem kazanmaktadır. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri … anlam, ilişki, özellik ve işlevleri göz önünde bulundurularak bir örgü temelinde kavramsallaştırılmış ve sınıflanmıştır." (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024: 12). Bu çerçevede, bireylerin hem millî ve manevi değerlerle bütünleşmeleri hem de 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programlarının temel felsefesini yeniden inşa etmektedir. Söz konusu bu model, öğrenciye yönelik beklentileri, erdem-değer-eylem bütünlüğünü ve beceri temelli eğitim yaklaşımını sistematik bir yapı içinde sunmaktadır (MEB, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde erdem ve yetkinlikleri esas alan öğrenci profilinin tanımlanması, yalnızca akademik başarıyı değil, bunun

yanı sıra ahlaki ve sosyal gelişimi de önemseyen bir eğitim anlayışının göstergesidir. Bu eğitim modeli, bireyin potansiyelini maksimize etmeyi, yaşam boyu öğrenme süreçlerini teşvik etmeyi ve bireyin hem yerel hem de küresel ölçekte etkin bir şekilde rol almasını amaçlayan dinamik bir eğitim yaklaşımını temsil etmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırma olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Olgubilim deseni, bireylerin farkında oldukları ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları olguları incelemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021: 72). Bu yöntem, araştırmacıya Maarif Eğitim Modeli bağlamında öğretmenlerin bireysel deneyimlerini, algılarını ve metaforik yaklaşımlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamlandırmak için bir çerçeve sunmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 10-28 Mart 2025 tarihleri arasında Gaziantep il merkezinde görev yapan 5. sınıf ortaokul ve 9. sınıf lise öğretmenlerinden oluşan toplam 60 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenmiştir (Patton, 2002; Cresswell ve Plano Clark 2011). Çalışmada buna bağlı olarak farklı branşlar, hizmet süresi ve okul türleri dikkate alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik dağılımları incelendiğinde, her iki kademede (5. ve 9. sınıf) dengeli bir cinsiyet dağılımının olduğu görülmektedir. 5. sınıf öğretmen grubunda 13 kadın ve 17 erkek, 9. sınıf öğretmen grubunda ise 11 kadın ve 19 erkek öğretmen yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

5. Sınıf Öğretmeni		**9. Sınıf Öğretmeni**	
Cinsiyet		**Cinsiyet**	
Kadın	13	Kadın	11
Erkek	17	Erkek	19
Branş		**Branş**	
Türkçe	5	Türk Dili ve Edebiyatı	6
Matematik	5	Matematik,	4
Fen Bilgisi	6	Fizik, Kimya, Biyoloji	7
Sosyal Bilgiler	5	Tarih, Coğrafya	3
İngilizce	2	Yabancı Dil	3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
Beden Eğitimi ve Spor	3	Beden Eğitimi ve Spor	2
Görsel Sanatlar/Müzik	2	Görsel Sanatlar/Müzik	3
Toplam	**30**	**Toplam**	**30**

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlere, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni nasıl gördüklerini metaforlar aracılığıyla ifade edebilmeleri için "Maarif Eğitim Modeli ..... gibidir. Çünkü....." şeklinde bir cümle yapısı kullanılmıştır. Katılımcılardan bu boşlukları kendi düşüncelerine göre tamamlamaları istenmiş, böylece modelin öğretmenler tarafından nasıl algılandığına dair derinlemesine veriler elde edilmiştir. Görüşme formunda ayrıca, öğretmenlerin metaforlarını açıklamalarını sağlayan ek sorular yer almış ve görüşmeler ses kaydı alınarak veya yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme verileri, nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen MAXQDA programı aracılığıyla analiz edildi. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak sistematik bir şekilde çözümlenmiştir. İçerik analizi, temel olarak bir metnin belirli özelliklerini analiz ederek anlamlı ve tutarlı kategorilere ayırmayı ve bu özellikleri yorumlayarak ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2006: 184). Bu çalışmada metafor analizi yöntemi kullanılarak öğretmen algıları incelenmiştir. Metaforlar, bireylerin soyut kavramları somutlaştırmalarında etkili bir bilişsel araç olarak kabul edilmektedir (Lakoff ve Johnson, 2008; Saban, 2008). Bu çalışmada, Gaziantep'te görev yapan 5. sınıf ortaokul ve 9. sınıf lise öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni açıklamaya yönelik geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların gerekçeleri ortaya konulmuştur.

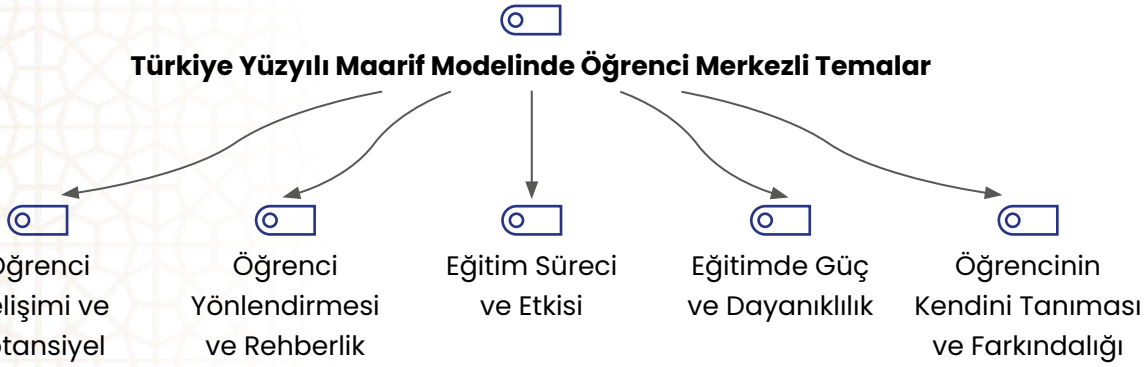
Araştırma sürecinin başında Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna etik uygunluk için başvuru yapılmıştır. İlgili komisyonun kararının yer aldığı 05.03.2025 tarih, 2025/22 protokol no ve 20.05.02 karar numaralı sayılı belgede belirttiği üzere araştırma etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bulgular

Şekil 1'de, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin geliştirdiği metaforların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan beş ana tema yer almaktadır. Bu temalar, modelin öğrenci merkezli yapısını desteklemektedir. 'Öğrenci Gelişimi ve Potansiyel' teması, öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan, bireysel farklılıkları dikkate alan ve gelişim odaklı bir yaklaşımı benimsediklerini ortaya koymaktadır. "Öğrenci Yönlendirmesi ve Rehberlik" teması, öğretmenlerin modelin rehberlik rolünü önemsediğini; "Eğitim Süreci ve Etkisi" ise modelin sistematik ve dönüştürücü yönünü vurgulamaktadır. "Eğitimde Güç ve Dayanıklılık" teması, modelin öğrencilere direnç ve özgüven kazandırma potansiyeline işaret ederken, "Öğrencinin Kendini Tanıması ve Farkındalığı" ise modelin öz farkındalık ve bireysel bilinç gelişimi üzerindeki etkisini öne çıkarmaktadır.

Şekil 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Öğrenci Merkezli Temalar



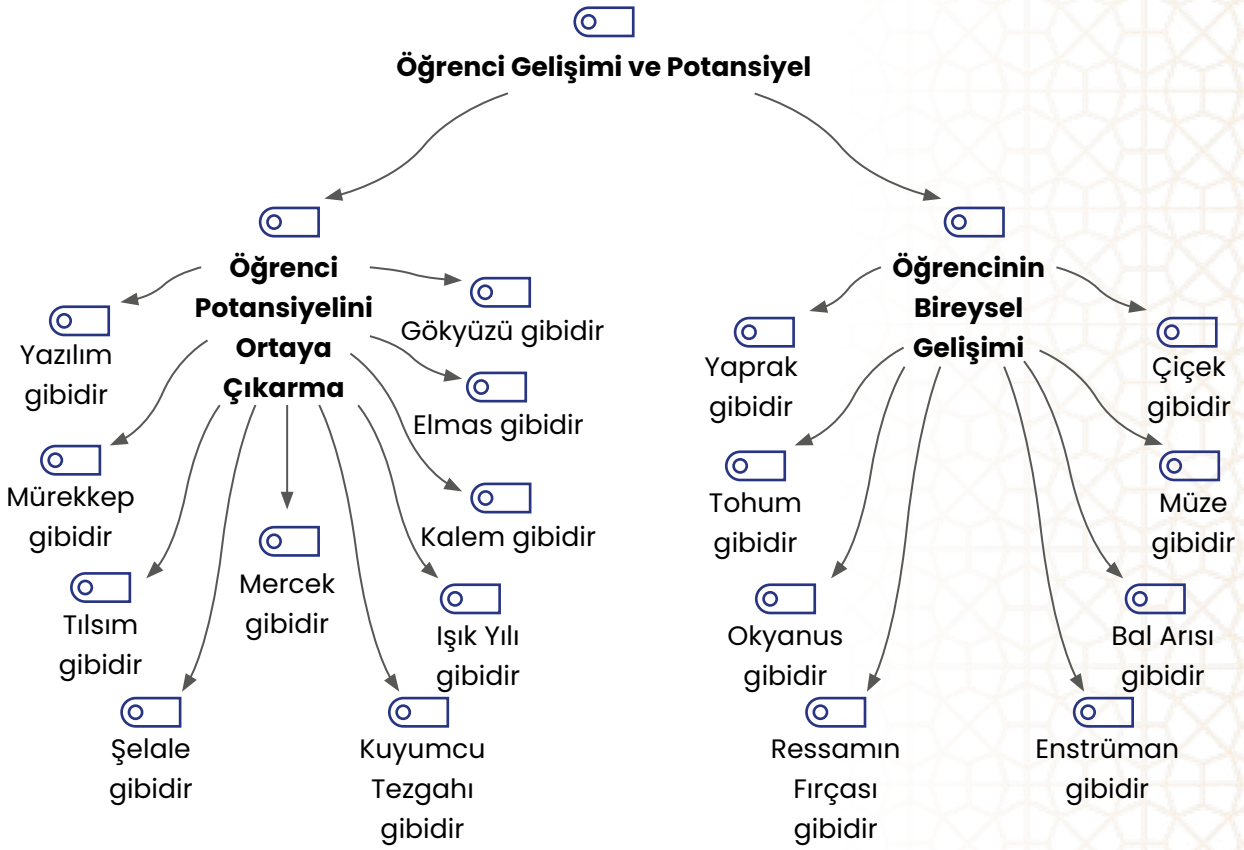
Tablo 2

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Metaforik Algıları

Temalar	Kategori	Metaforlar	Frekans
Öğrenci Gelişimi ve Potansiyel	Öğrencinin Potansiyelini Ortaya Çıkarma	Anahtar, Elmas, Gökyüzü, Işık yılı, Kalem, Kuyumcu tezgâhı, Mercek, Mürekkep, Şelale, Tılsım, Yazılım	11
	Öğrencinin Bireysel Gelişimi	Bal arısı, Çiçek, Enstrüman, Müze, Okyanus, Ressamın fırçası, Tohum, Yaprak	8
Öğrenci Yönlendirmesi ve Rehberlik	Öğrenciyi Hedefe Yönlendirme	Kapı, Ok, Simgeler zinciri, Telefon, Tren yolculuğu, Uzay aracı, Yelkenli, Yolculuk	8
	Doğru Yön Gösterme	Deniz feneri, Harita, Hazine haritası, Işık, Köprü, Pusula	6
Eğitim Süreci ve Etkisi	Öğrencinin Değişen Durumlarla Başa Çıkabilmesi	Çekiç, Çömlek, Dans, Nehir, Orman, Satranç tahtası, Yapboz/Puzzle	7
	Süreklilik ve Akış	Kum saati, Merdiven, Mürekkep, Saat, Zihin haritası	5
Eğitimde Güç ve Dayanıklılık	Öğrencinin Zorluklarla Başa Çıkabilmesi	Dağ, Dağcı, Güneş, Şemsiye	4
	Temellerin Güçlü Olması	Kale, Kaya, Taş	3
Öğrencinin Kendini Tanıması ve Farkındalığı	Bireysel Yaratıcılık ve Kendini İfade Etme	Kalem, Telefon, Zihin Haritası	3
	Kişisel Gelişim ve Farkındalık	Ayna, Mercek	2
Toplam			**57**

Şekil 2

Öğrenci Gelişimi ve Potansiyel



Öğrencinin Potansiyelini Ortaya Çıkarma

Bu kategori, öğrencinin içinde var olan ancak henüz tam olarak açığa çıkmamış kapasitesinin ve yeteneklerinin eğitim yoluyla keşfedilmesini temsil eder. Bu metaforlar, öğrencinin "değerli", "gizli" ya da "ham" yönlerinin işlenmesini ve görünür hale gelmesini vurgular.

İlgili Metaforlar: Anahtar, elmas, gökyüzü, ışık yılı, kalem, kuyumcu tezgâhı, mercek, mürekkep, şelale, tılsım, yazılım.

Öğrencinin Bireysel Gelişimi

Bu tema, öğrencinin zamanla olgunlaşmasını, karakterini şekillendirmesini, deneyim kazanarak kendini tanımasını ve gelişimini vurgular. Öğrenci burada bir süreç içerisinde büyür, dönüşür ve kimliğini inşa eder.

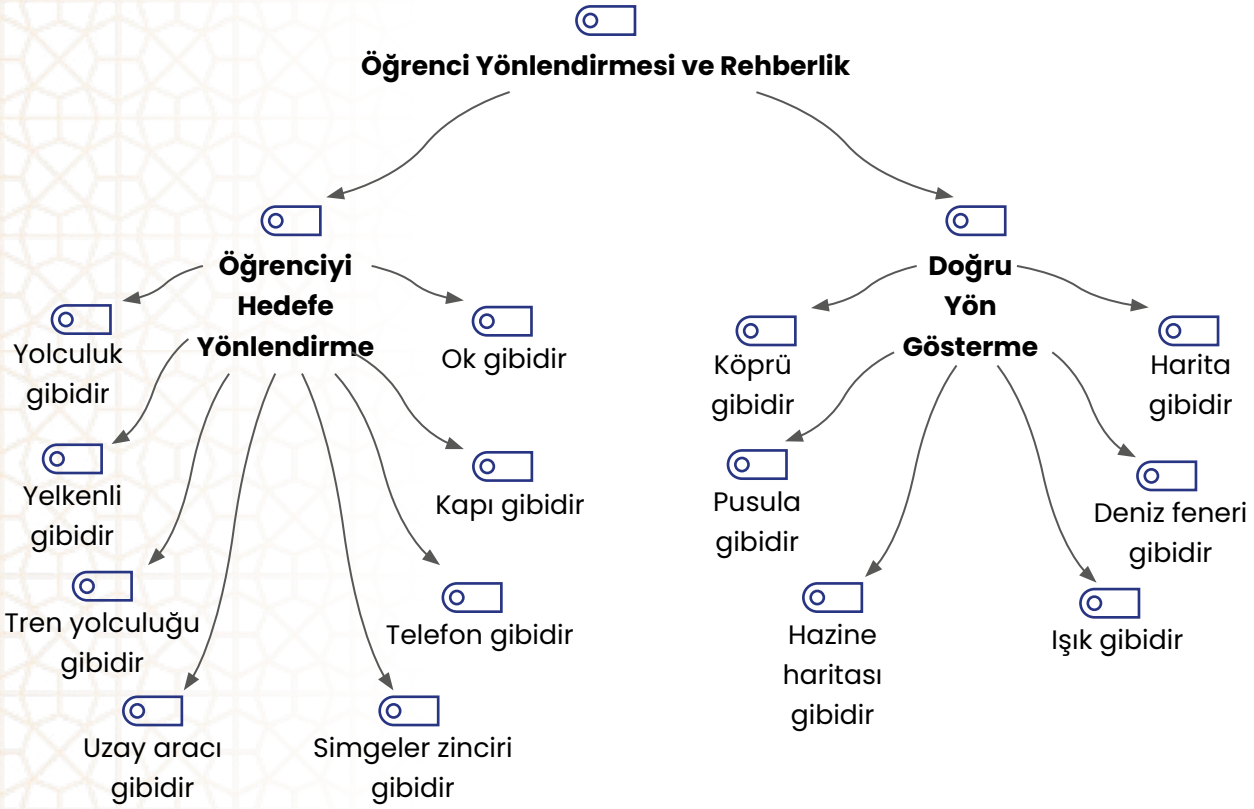
İlgili Metaforlar: Bal arısı, çiçek, enstrüman, müze, okyanus, ressamın fırçası, tohum, yaprak.

Öğrenci Yönlendirmesi ve Rehberlik

Bu temada, Maarif Eğitim Modeli'nin öğrencilere yaşam yolculuklarında rehberlik eden, yön veren, doğru yolu bulmalarına yardımcı olan bir yapı sunduğu görülür. Model, sadece akademik başarıyı değil, ahlaki ve sosyal yönelimleri de destekleyerek öğrencilerin yolunu aydınlatır.

Şekil 3

Öğrenci Yönlendirmesi ve Rehberlik



Öğrenciyi Hedefe Yönlendirme

Bu kategori, öğrencinin belirli bir amaca, vizyona ya da hedefe ulaşmasına yönelik yönlendirme işlevini ifade eder. Metaforlar, ilerleme, hedefe odaklanma, yönlendirme ve ulaşma sürecini vurgular.

İlgili Metaforlar: Kapı, ok, simgeler zinciri, telefon, tren yolculuğu, uzay aracı, yelkenli, yolculuk.

Doğru Yön Gösterme

Bu tema, öğrenciye sadece hedef değil, aynı zamanda o hedefe nasıl ulaşacağını gösteren kılavuzluk işlevini ifade eder. Metaforlar, rehberlik, yol göstericilik ve farkındalık kazandırma gibi işlevlere odaklanır.

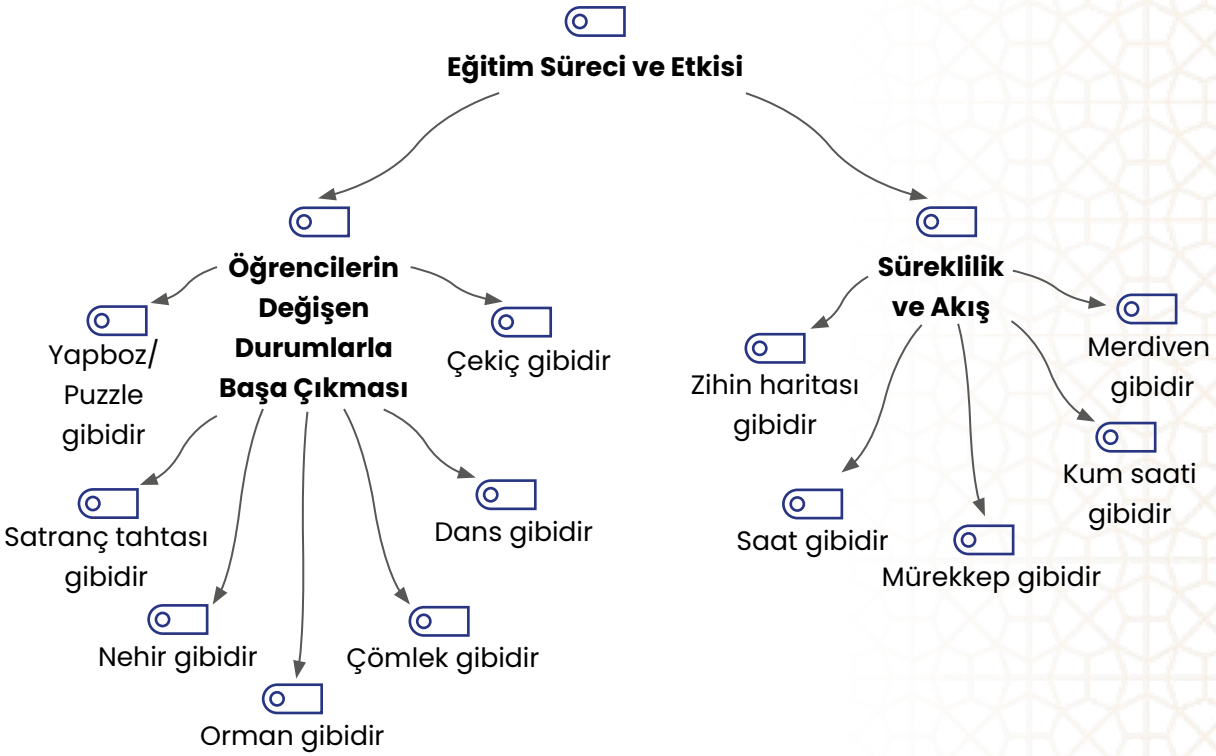
İlgili Metaforlar: Deniz feneri, harita, hazine haritası, ışık, köprü, pusula.

Eğitim Süreci ve Etkisi

Bu tema, Maarif Eğitim Modeli'nin eğitimi dinamik, sürekli gelişen ve bireyin katılımıyla anlam kazanan bir süreç olarak ele aldığını vurgular. Eğitim bir oluşumdur; öğrenciler bu süreçte şekillenir, olgunlaşır ve anlamlı bir bütünün parçası haline gelirler.

Şekil 4

Eğitim Süreci ve Etkisi



Öğrencinin Değişen Durumlarla Başa Çıkabilmesi

Bu kategori, öğrencinin belirsizlik, karmaşa, zorluk ve değişken koşullara karşı esneklik, strateji, uyum ve direnç geliştirmesini ifade eder. Metaforlar; dönüşüm, esneklik, problem çözme ve stratejik düşünme gibi anlamlar taşır.

İlgili Metaforlar: Çekiç, çömlek, dans, nehir, orman, satranç tahtası, yapboz/puzzle.

Süreklilik ve Akış

Bu tema, öğrencinin gelişiminin zaman içinde kesintisiz, doğal ve sistemli şekilde ilerlemesini vurgular. Metaforlar; zamanın yönetimi, sabır, sürekli gelişim ve bilgi birikimi gibi kavramlarla ilişkilidir.

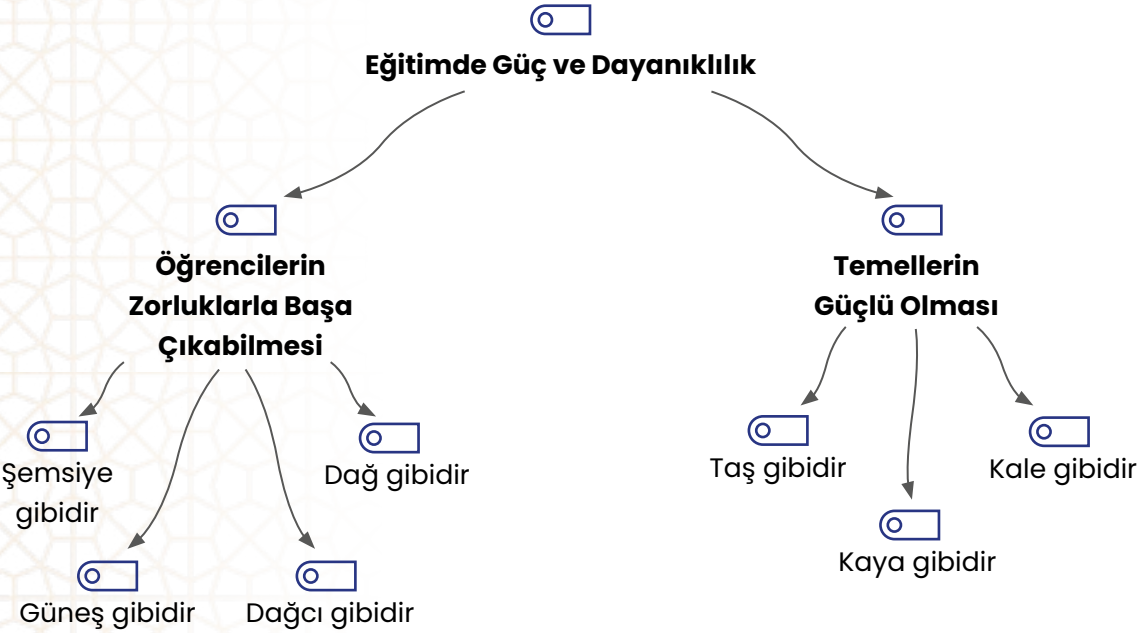
İlgili Metaforlar: Kum saati, merdiven, mürekkep, saat, zihin haritası.

Eğitimde Güç ve Dayanıklılık

Bu başlık altında Maarif Eğitim Modeli'nin öğrencileri güçlü, dirençli ve sağlam bireyler olarak yetiştirme çabası ön plana çıkar. Model, hem fiziksel hem zihinsel açıdan güvenli ve sağlam bir eğitim yapısı sunar. Zorluklara karşı ayakta durmayı, dayanıklılığı öğretir.

Şekil 5

Eğitimde Güç ve Dayanıklılık



Öğrencinin Zorluklarla Başa Çıkabilmesi

Bu tema, öğrencinin karşılaştığı güçlükler karşısında dirençli olmasını, mücadele etmesini ve hedefe ulaşmak için çaba göstermesini temsil eder. Bu metaforlar; irade, dayanıklılık, tırmanma ve mücadele gibi kavramlarla ilişkilidir.

İlgili Metaforlar: Dağ, güneş, şemsiye, dağcı.

Temellerin Güçlü Olması

Bu kategori, Maarif Eğitim Modeli'nin öğrenciye sağlam, sarsılmaz ve güvenli bir öğrenme altyapısı sunduğunu ifade eder. Buradaki metaforlar; güç, güvenlik, sağlamlık ve korunmuşluk kavramlarını temsil eder.

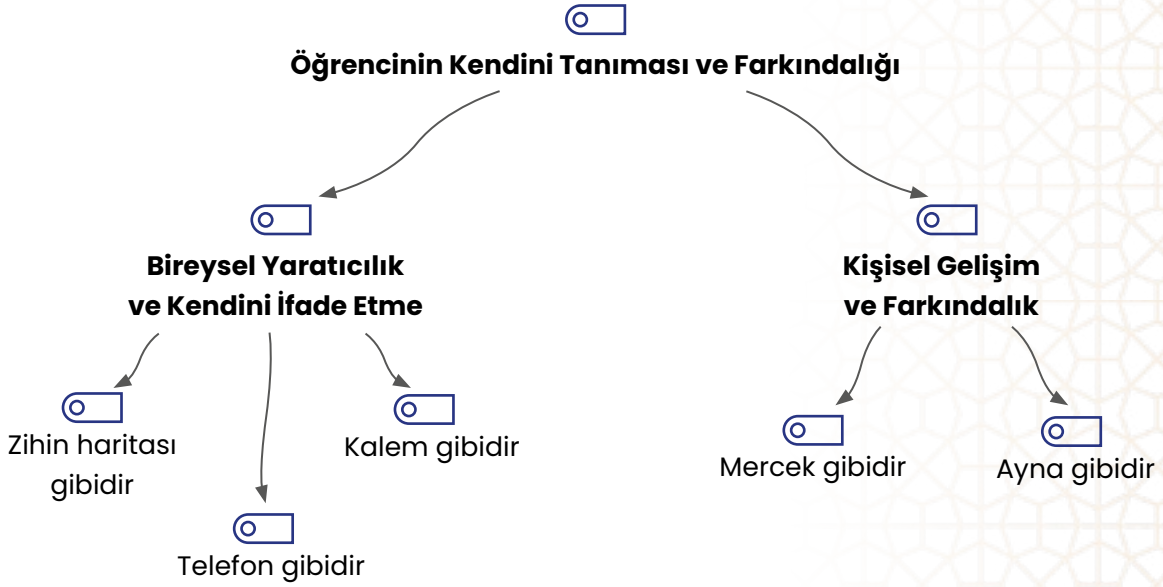
İlgili Metaforlar: Kaya, kale, taş.

Öğrencinin Kendini Tanıması ve Farkındalığı

Bu tema, Maarif Eğitim Modeli'nin öğrencilerin kendilerini tanımasını, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasını desteklediğini ortaya koyar. Model, bireyin iç dünyasına ayna tutar, düşünsel farkındalığı ve özgünlüğü destekler. Bu yönüyle öğrenci sadece bilgi değil, aynı zamanda bilinç kazanır.

Şekil 6

Öğrencinin Kendini Tanıması ve Farkındalığı



Bireysel Yaratıcılık ve Kendini İfade Etme

Bu tema, öğrencinin düşüncelerini, duygularını, hayal gücünü ve kendine özgü özelliklerini ortaya koymasını; kendini ifade etme yolları geliştirmesini temsil eder. Bu metaforlar öğrencinin özgünlük, üretkenlik ve ifade gücüyle ilişkilidir.

İlgili Metaforlar: Kalem, telefon, zihin haritası.

Kişisel Gelişim ve Farkındalık

Bu tema, öğrencinin kendisini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesi ve içsel bir bilinç geliştirmesiyle ilgilidir. Metaforlar; iç görü, kendini keşfetme ve bireyin zihinsel derinliğini kavrama süreciyle ilişkilidir.

İlgili Metaforlar: Ayna, mercek.

Tablo 3

Maarif Eğitim Modeli Üzerine Geliştirilen Metaforların Tematik ve Nedensellik Analizi

Tema	Metaforlar	Nedensellik Açıklaması
Öğrencinin Gelişimi ve Potansiyelinin Ortaya Çıkması	Tohum, Anahtar, Tılsım, Kuyumcu Tezgâhı, Kalem, Enstrüman, Elmas, Gökyüzü, Çiçek, Yaprak, Müze, Yazılım, Ressa-mın Fırçası	Maarif Eğitim Modeli, her öğrencinin doğuştan sahip olduğu potansiyeli açığa çıkarmayı ve bireysel gelişim sürecini destek-lemeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler farklı şekillerde gelişir ve sistem onların bu özelliklerine duyarlıdır.

Öğrenciyi Hedefe Yönlendirme ve Yol Gösterme	Pusula, Harita, Ok, Yolculuk, Tren Yolculuğu, Deniz Feneri, Kapı, Uzay Aracı, Yelkenli, Köprü, Işık, Telefon, Rüzgâr, Hazine Haritası, Simgeler Zinci-ri	Model, öğrencilere yön çizen, hedef belirleten ve onları bu hedeflere ulaştıracak rehberliği sağlayan bir yapıdadır. Öğrenciye vizyon kazandırır.
Öğrencinin Zorluklar-la Başa Çıkabilmesi ve Ka-rakter Gelişimi	Dağ, Dağcı, Çekiç, Çömlek, Orman, Satranç Tahtası, Kale, Kaya, Taş, Güneş, Şemsiye, Çiçek, Dans	Maarif Modeli öğrencinin karak-terini şekillendirirken aynı zaman-da onu zorluklara karşı güçlü ve dayanıklı bireyler hâline getirme-ye yöneliktir. Zihinsel ve duygusal sağlamlık vurgulanmaktadır.
Bireysel ve Sosyal Uyumu Sağlama	Yapboz, Zihin Haritası, Bal Arısı, Orman, Simgeler Zinciri, Dans	Öğrencinin bireysel gelişiminin yanı sıra grup içinde anlam-lı bir yere sahip olması, sistemin toplumsal bütünlük kazandırma yönünü vurgular.
Süreklilik, Akış ve Zaman Yönetimi	Nehir, Şelale, Saat, Kum Saati, Işık Yılı, Mürekkep, Yazılım	Maarif Modeli, öğrenmenin ve gelişimin sürekli bir süreç oldu-ğunu ve öğrencinin kendi ritmiy-le akarak olgunlaştığını ifade etmektedir. Zaman yönetimi, değişime açıklık ve süreklilik ön plandadır.

Maarif Eğitim Modeli'ne yönelik olarak geliştirilen metaforlar üzerinden yapılan nedensellik temelli analiz, modelin çok boyutlu bir eğitim yaklaşımını benimsediğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, Maarif Modeli'nin yalnızca bilgi aktaran bir sistem değil, aynı zamanda öğrencinin potansiyelini ortaya çıkaran, kişisel gelişimini destekleyen, zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olan, hedef belirlemesini sağlayan ve sosyal uyumunu güçlendiren bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda model, bireyi merkeze alan, değer temelli, dinamik ve yönlendirici bir anlayışla tanımlanmaktadır. Metaforlar aracılığıyla şekille-nen bu algılar, Maarif Eğitim Modeli'nin hem bireysel farkındalığı hem de toplumsal bütünleş-meyi gözeten kapsayıcı bir eğitim felsefesi sunduğuna işaret etmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik öğretmen algıları metaforik analiz yönte-miyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu modeli yalnızca bir eğitim programı olarak değil; aynı zamanda öğrencilerin gelişim sürecine yön veren, onların bireysel potansiyelle-rini açığa çıkarmalarına olanak tanıyan bütüncül bir yapı olarak gördüklerini göstermiştir. Model, öğretmen metaforlarında "pusula", "yolculuk", "harita" ve "ayna" gibi kavramlarla ifade edile-rek rehberlik, keşif, yönlendirme ve öz farkındalık temalarını ön plana çıkarmaktadır. Bu durum, Maarif Modeli'nin öğrencileri sadece bilişsel yönden değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki açıdan da destekleyen bir anlayışla kurgulandığını ortaya koymaktadır (OECD, 2018).

Çalışma, aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretmenler tarafından büyük ölçüde benimsenmesine rağmen, uygulamada bazı eksiklikler ve gelişime açık alanların bulunduğuna da işaret etmektedir. Öğretim materyallerine ulaşım, uygulama örneklerinin azlığı ve mesleki gelişim eksiklikleri gibi unsurlar, modelin etkili biçimde hayata geçirilmesini kısıtlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin desteklenmesi, modelin yaygınlaştırılması ve geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması, dönüşüm sürecinin sürdürülebilirliği açısından kritik önemdedir (Fullan, 2013; MEB, 2018).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin, bireyin yalnızca bilgiye ulaşmasını değil, bu bilgiyi analiz etmesini, eleştirel düşünmesini, toplumsal değişimlere uyum sağlamasını ve etkili iletişim kurmasını da önceliklendirdiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin metaforik algıları, modelin çok boyutlu yapısını anlamak ve sahadaki uygulamaları değerlendirmek açısından anlamlı ve özgün veriler sunmaktadır.

Sonuç

Araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretmenler nezdinde öğrenci merkezli, yönlendirici ve bütüncül bir eğitim anlayışı sunduğunu ortaya koymuştur. Metaforik analizler, modelin hem bireysel gelişimi destekleyen hem de toplumsal dönüşüme katkı sağlayacak bireyler yetiştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Bununla birlikte, uygulamaya yönelik bazı yapısal eksiklikler öğretmenler tarafından dile getirilmiş ve bu durum, modelin sahadaki etkisini doğrudan etkileme potansiyeli taşımaktadır.

Öneriler

Bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrencilerin bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmayı, hedeflerine yönlendirmeyi ve zorluklarla başa çıkabilme becerilerini geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Bu doğrultuda, eğitim programlarında bireyselleştirilmiş öğrenme uygulamaları, yetenek atölyeleri, mentorluk ve rehberlik programları artırılmalıdır. Öğrencilere hedef belirleme ve kariyer planlama konularında rehberlik sağlanarak vizyon kazanmalarına destek olunmalı; problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek uygulamalı etkinlikler müfredata entegre edilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel ve sosyal uyumlarını güçlendirecek takım çalışmaları, işbirliği temelli projeler ve sosyal sorumluluk etkinlikleri yaygınlaştırılmalıdır. Süreklilik ve zaman yönetiminin önemi doğrultusunda, öğrencilere planlama ve kişisel gelişim süreçlerini takip etme becerileri kazandıracak eğitim modülleri geliştirilmelidir. Bu öneriler, modelin felsefesini ve uygulama hedeflerini destekleyerek öğrencilerin akademik, duygusal ve toplumsal gelişimlerini bütüncül biçimde güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Kaynakça

Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among* [5. baskı]. Sage Publications.

Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method Research.* Sage Publications.

Fullan, M. (2013). *The New Meaning of Educational Change* [4. baskı]. Teachers College Press.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* [16. baskı]. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors We Live by.* University of Chicago press.

Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New Literacies: A Dual-level Theory of The Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In R. B. Ruddell and D. Alvermann (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading (pp.1150-1181). IRA.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu.* T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). Maarif modeline geçiş süreci bilgilendirme kitapçığı. https://www.meb.gov.tr, Erişim tarihi: 13.06.2025.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. MEB. https://mufredat.meb.gov.tr/, Erişim tarihi: 04.05.2025.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (2018). The future of education and skills: Education 2030 – The OECD Learning Compass 2030. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (2025). https://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html, Erişim tarihi: 15.05.2025.

Özer, M., Suna, H. E., Aşkar, P., ve Çelik, Z. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. İnsan ve Toplum, 10(4), 217-246.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* [3. baskı]. Sage Publications.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55(1), 459-496.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* John Wiley & Sons.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* [12. baskı]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi, *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), 205-221 DOI: 10.55605/ejedus.1548121

Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024b). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 8(1),108-142.

Zhao, Y. (2012). *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students.* Corwin, Thousand Oaks, CA.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Öğretmen Perspektifinden Metaforik Analizi

Mustafa Recep GEMİCİ[1], Engin EVNİ[2]

1 Öğretmen, Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Strateji Geliştirme Birimi AR-GE, m.recepgemici@gmail.com, ORCID: 0009-0009-7127-1389

2 Öğretmen, Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Strateji Geliştirme Birimi AR-GE, enginevni@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1029-7464

Öz

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) yönelik öğretmen algılarını metafor analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden metafor analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Yalova ilinde görev yapan farklı branş ve eğitim kademelerinden 220 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılardan, Google Forms üzerinden "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ..... gibidir, çünkü ....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Toplanan verilerden elde edilen 187 geçerli metafor ifadesi, MAXQDA programı aracılığıyla içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda, öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin metaforları sekiz ana tema altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin %29,4'ü gelişim ve potansiyel, %17,1'i rehberlik ve aydınlatıcılık, %14,4'ü geçmişten geleceğe bağ kurma, %10,7'si hayata hazırlık ve pratiklik, %8,6'sı karmaşıklık ve uygulama güçlükleri, %7,5'i yenilikçilik ve değişim, %8,6'sı çeşitlilik ve bütünleyicilik, %3,3'ü ise sorgulayıcı bakış temasında yer almıştır. Bulgular, öğretmenlerin TYMM'yi büyük oranda gelişim potansiyeli taşıyan model olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, metafor analizi, öğretmen algıları, eğitim reformları, öğretmen metaforları.*

A Metaphorical Analysis of the Century of Türkiye Education Model from Teachers' Perspectives

Abstract

This research aims to examine teachers' perceptions of the Century of Türkiye Education Model (TYMM) using metaphor analysis method. The study employed metaphor analysis technique, one of the qualitative research designs. The study group consisted of 220 teachers from different branches and educational levels working in Yalova province. Participants were asked to complete the sentence "The Century of Türkiye Education Model is like ..... because ....." through Google Forms. 187 valid metaphorical expressions were analyzed using content analysis method with MAXQDA software. As a result of the analysis, teachers' metaphors regarding TYMM were classified under eight main themes: Growth and Potential (29.4%), Guidance and Enlightenment (17.1%), Connecting Past to Future (14.4%), Life Preparation and Practicality (10.7%), Complexity and Implementation Difficulties (8.6%), Innovation and Change

(7.5%), Diversity and Inclusiveness (7.0%), and Critical and Questioning Perspective (5.3%). The findings revealed that teachers largely perceive TYMM as a model with developmental potential.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, metaphor analysis, teacher perceptions, education reforms, teacher metaphors.*

Giriş

Eğitim sistemleri, ülkelerin kalkınma hedeflerine ulaşmasında önemli bir araçtır. Eğitim politikalarının başarısı büyük oranda bu politikaların uygulayıcıları olan öğretmenlerin tutumları ve uygulamalarıyla ilişkilidir. Bu tutum ve algıların derinlemesine anlaşılmasında metafor analizi etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Metafor, "Metaphrein" veya "Metafora" köklerinden türemiş olup, "meta" (değiştirme) ve "phrein" (taşımak) kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (Levine, 2005). Temelde bir olguyu farklı yönleriyle ifade etme ve çeşitli bağlamlara transfer ederek anlamlandırma süreci olarak yorumlanabilir. Lakoff ve Johnson (1980) metaforu, bir olgunun başka bir olgu aracılığıyla anlaşılması ve deneyimlenmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda metafor, tam olarak ifade edilemeyen benzerlikleri ortaya koymak amacıyla bir olguya atıfta bulunan özel bir anlatım biçimi olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda metaforlar, karmaşık konular hakkındaki tartışmaları genişleterek bireylerin düşünce yapılarını şekillendirmede önemli rol oynayabilmektedir (Thibodeau, 2016).

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrenci merkezli, beceri odaklı ve sürdürülebilir bir eğitim anlayışını benimserken, medeniyetimizin temel değerleriyle uyumlu bir yaklaşımı esas almaktadır (Ülçay, 2024). Model, öğrencilerin sadece akademik gelişimlerini değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve pratik becerilerini bütüncül olarak geliştirerek millî ve manevi açıdan donanımlı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Ancak her yeni eğitim yaklaşımının başarısı, öğretmenlerin bu modele nasıl yaklaştığı ve bu modeli nasıl algıladığıyla doğrudan ilişkilidir. Eğitim programları, betimleyici yaklaşımlar çerçevesinde düşünüldüğünde, sınıf içi süreçlerin tüm paydaşlarının (öğrenciler, öğretmenler, veliler gibi) katılımıyla gerçekleşen kapsamlı değerlendirme süreçlerinin sonucunda ortaya çıkan kararların bir ürünü olarak değerlendirilmektedir (Connelly & Clandinin, 1988). Bu perspektif, eğitim programlarının dinamik yapısını ve çok boyutlu karar verme süreçlerini vurgulamaktadır. Bu noktada metafor analizi, öğretmenlerin TYMM'ye yönelik derinlemesine algılarını ortaya çıkarmak için etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Bu araştırma, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik algılarını ilk defa metafor analizi yöntemiyle incelemesi bakımından alanyazına özgün bir katkı sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin TYMM hakkındaki düşüncelerini yalnızca betimlemekle kalmamakta, aynı zamanda eğitim politikalarının sahadaki yansımalarının anlaşılmasına yönelik yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Eğitim alanında metaforların kullanımı, öğretmenlerin eğitim politikaları ve uygulamaları hakkındaki derinlemesine düşüncelerini anlamaya olanak sağlar.

Bu çalışmada, Yalova ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin TYMM'yi hangi metaforlarla ifade ettikleri ve bu metaforların altında yatan anlamları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) öğretmen algılarının nasıl kavramsallaştırıldığını metafor analizi yöntemiyle incelemektir. Metaforların, bireylerin deneyimlerini ve bilinçaltındaki algılarını yansıtan güçlü araçlardan biri olması (Lakoff & Johnson, 1980) nedeniyle, bu çalışmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni (TYMM) tanımlamak üzere kullandıkları metaforları tespit etmek,
- Söz konusu metaforların tercih edilme nedenlerini ve öğretmenlerin bu metaforları seçerken sundukları gerekçeleri analiz etmek,
- Öğretmenler tarafından üretilen metaforları ortak anlam özelliklerine göre sınıflandırarak kapsamlı bir değerlendirme yapmak.

Yöntem

Bu araştırmada, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin algılarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden metafor analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Yalova ilinde görev yapan farklı branş ve eğitim kademelerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcı seçiminde gönüllülük esas alınmış; ayrıca örneklemin farklı branşlardan (örneğin fen bilimleri, sosyal bilimler, yabancı dil, sınıf öğretmenliği vb.) ve farklı kademelerden (ilkokul, ortaokul, lise) öğretmenleri kapsamasına dikkat edilmiştir.

Araştırmaya toplam 220 öğretmen katılmış, elde edilen metafor ifadelerinden 187'si geçerli bulunmuştur. Bu geçerli metaforların tamamı içerik analizi sürecine dahil edilmiş, yapılan kodlamalar sonucunda 77 farklı metafor ifadesi sekiz ana kategori altında toplanmıştır. Böylece tekrar eden veya benzer nitelikteki metaforlar bütünleştirilerek daha üst düzey temalar oluşturulmuştur.

Veri toplama aşamasında, Google Forms üzerinden geliştirilen yarı yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Katılımcılardan, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ..... gibidir, çünkü ....." şeklindeki cümleyi kendi ifadeleriyle tamamlamaları istenmiştir. Bu yöntem, öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin bilişsel şemalarını ve altında yatan gerekçeleri doğal bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Veri toplama süreci, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi kapsamında alınan gerekli izinler doğrultusunda yürütülmüştür.

Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle sistematik olarak çözümlenmiştir. Bu süreçte MAXQDA veri analiz programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle metaforlar anlamlı birimlere ayrılmış, benzer özellikler gösteren ifadeler kodlanarak tematik kategoriler oluşturulmuştur. Bu yöntem, öğretmenlerin TYMM'ye yönelik metaforik algılarının kapsamlı ve sistematik bir şekilde ortaya konulmasını sağlamıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin ürettikleri metaforların analizi sonucunda, metaforların sekiz tematik kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler ve öne çıkan bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin Metaforik Algıları

Sıra	Metafor	(f)	Sıra	Metafor	(f)	Sıra	Metafor	(f)
1	Fidan	18	27	Sosyal medya	2	53	İskele	1
2	Köprü	17	28	Altın maden	1	54	Kafa Karışıklığı	1
3	Tohum	11	29	Ana	1	55	Kandil	1
4	Çınar	10	30	Anakronik	1	56	Kolaylaştırıcı	1
5	Hayat	9	31	Ayrıntı	1	57	Koro	1
6	Ayna	7	32	Balık Tutmak	1	58	Mecburiyet	1
7	Güneş	6	33	Basit Makine	1	59	Meşale	1
8	Rehber	6	34	Bayrak	1	60	Meyve Sepeti	1
9	Cevher	5	35	Bulanık	1	61	Osmanlı Yükselişi	1
10	Ağaç	4	36	Çamur	1	62	Papatya	1
11	Filiz	4	37	Çocuk	1	63	Sağlam Köprü	1
12	Işık	4	38	Değirmen	1	64	Sadeleştirilmiş	1
13	Su	4	39	Dikenli Sarmaşık	1	65	Takım Oyunu	1
14	Bebek	3	40	Dinamik	1	66	Teknik Lise	1
15	Dönüşüm	3	41	Eski Kitap	1	67	Tekrar	1
16	Mozaik	3	42	Etkinlik Merkezli	1	68	Tişört	1
17	Yenilikçi Model	3	43	Evrensel	1	69	Uçurtma	1
18	Beceri	2	44	Eziyet	1	70	Uygulanabilir	1
19	Çok Başlı Ejderha	2	45	Fil	1	71	Yaşamak	1
20	Fener	2	46	Geçmiş	1	72	Yaz-boz	1
21	Gökkuşağı	2	47	Gelenek	1	73	Yeni Başlangıç	1
22	Lokomotif	2	48	Gelişigüzel	1	74	Yeni Nesil	1
23	Matruşka	2	49	Hamur	1	75	Yeniden Doğuş	1
24	Nar	2	50	Harita	1	76	Zaman İsrafı	1
25	Pusula	2	51	Hayal Kırıklığı	1	77	Zorlu Yol	1
26	Satranç	2	52	İş birliği	1			

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli›ne (TYMM) ilişkin olarak 77'si farklı olmak üzere toplam 187 metafor ürettikleri ve bu metaforların çoğunlukla olumlu, ancak yer yer eleştirel ve sorgulayıcı ifadelerle de şekillendiği görülmüştür. 33 öğretmenin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli›ne (TYMM) ilişkin olarak ortaya koydukları ifadelerin metafor niteliği taşımadığı görülmüş ve bu sebeple 33 öğretmenin ifadelerine Tablo 1'de yer verilmemiştir. Ayrıca fidan (f=18), köprü (f=17), tohum (f=11), çınar (f=10), hayat (f=9), ayna (f=7), güneş (f=6), rehber (f=6) ve cevher (f=5) metaforlarının diğer metaforlara göre daha sık tekrar ettiği görülmektedir.

Çalışmaya dâhil olan katılımcılardan bazılarının sıklıkla kullandığı metaforik anlatımların örnekleri aşağıda verilmiştir:

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bir fidan gibidir; çünkü doğru şekilde beslenirse geleceğin güçlü ve köklü eğitim ormanını oluşturacaktır." (Ö11)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli köprü gibidir. Çünkü, geçmiş, şimdiki ve gelecek nesiller arasında bağlantı kurar." (Ö89)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bir tohumun verimli toprağa ekilmesi gibidir; çünkü geleceğin nesillerini donanımlı bireyler olarak yetiştirmek için yeni bir başlangıç sunmaktadır." (Ö112)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çınar gibidir; çünkü geçmişin birikimiyle beslenirken, çağın gerekliliklerine uygun olarak kendini yenileyerek geleceğe güçlü adımlarla ilerlemektedir." (Ö4)

"Türkiye Yüzyılı Maarif modeli hayatın kendisi gibidir; çünkü müfredat günlük yaşamda karşılaşılan durumlara göre düzenlenmiştir." (Ö68)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bir ayna gibidir; çünkü öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini ve ihtiyaçlarını fark etmesini sağlayan bir modeldir. Ayna nasıl ki karşısında duran kişiyi olduğu gibi yansıtıyorsa, Maarif Modeli de uygulamada öğrenciye, bir bütün olarak kendini görme ve algılama, kendinin farkında olma, kendini değerlendirme ve geliştirme imkânı sunmaktadır." (Ö77)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli güneş gibidir; çünkü ülkemizin en ücra köşesini dahi ayırt etmeksizin kapsayıp aydınlatacaktır." (Ö161)

"Türkiye Yüzyılı maarif modeli bir rehber gibidir çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinin her aşamasında takip edilmesi gereken değerleri, ilkeleri ve yöntemleri sistematik bir şekilde ortaya koyarak eğitimcilere kapsamlı bir kılavuzluk sağlamaktadır." (Ö32)

"Türkiye Yüzyılı maarif modeli bir cevher gibidir çünkü başlangıçta ham haliyle bile değerli olan bu model, eğitim ortamında uygulandıkça daha da parlaklık kazanarak öğrencilerin gizli potansiyellerini ortaya çıkarır." (Ö129)

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkındaki görüşlerini yansıtan metaforların dayandığı gerekçeler analiz edilerek belirlenen temalar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin TYMM'ye İlişkin Algılarını Yansıtan Metaforlardan Oluşturulan Temalar

Temalar	**Metaforlar**	**(f)**	**%**
Gelişim ve Potansiyel	Fidan (18), Tohum (11), Çınar (10), Cevher (5), Filiz (4), Bebek (3), Altın, Çocuk, Hamur, Maden, Uçurtma	55	29,4
Geçmişten Geleceğe Bağ Kurma	Köprü (17), Ağaç (4), Bayrak, Değirmen, Geçmiş, Gelenek, Osmanlı'nın Yükselişi, Sağlam Köprü	27	14,4
Rehberlik ve Aydınlatıcılık	Ayna (7), Güneş (6), Rehber (6), Işık (4), Fener (2), Pusula (2), Harita, İskele, Kandil, Kolaylaştırıcı, Meşale	32	17,1
Karmaşıklık ve Uygulama Güçlükleri	Çok Başlı Ejderha (2), Matruşka (2), Satranç (2), Anakronik, Ayrıntı, Dikenli Sarmaşık, Eziyet, Fil, Hayal Kırıklığı, Kafa Karışıklığı, Yaz-Boz, Zaman İsrafı, Zorlu Yol	16	8,6
Çeşitlilik ve Bütünleyicilik	Mozaik (3), Gökkuşağı (2), Nar (2), Ana, İş Birliği, Koro, Meyve Sepeti, Papatya, Takım Oyunu	13	7
Yenilikçilik ve Değişim	Dönüşüm (3), Yenilikçi Model (3), Lokomotif (2), Dinamik, Etkinlik Merkezli, Evrensel, Yeni Başlangıç, Yeni Nesil, Yeniden Doğuş	14	7,5
Eleştirel ve Sorgulayıcı Bakış	Sosyal Medya (2), Bulanık, Çamur, Eski Kitap, Gelişigüzel, Mecburiyet, Sadeleştirilmiş, Tekrar, Tişört	10	5,3
Hayata Hazırlık ve Pratiklik	Hayat (9), Su (4), Beceri (2), Balık Tutmak, Basit Makine, Teknik Lise, Uygulanabilir, Yaşamak	20	10,7
	Toplam	187	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin metaforları geliştirirken belirttikleri açıklamalar doğrultusunda 8 temanın belirlendiği ve bu temaların "Gelişim ve Potansiyel, Geçmişten Geleceğe Bağ Kurma, Rehberlik ve Aydınlatıcılık, Karmaşıklık ve Uygulama Güçlükleri, Çeşitlilik ve Bütünleyicilik, Yenilikçilik ve Değişim, Eleştirel ve Sorgulayıcı Bakış, Hayata Hazırlık ve Pratiklik" şeklinde isimlendirildiği görülmektedir. Gelişim ve potansiyel temasında 11'i farklı olmak üzere toplam 55 (%29,4), geçmişten geleceğe bağ kurma temasında 8'i farklı olmak üzere toplam 27 (%14,4), rehberlik ve aydınlatıcılık temasında 11'i farklı olmak üzere toplam 32 (%17,1), karmaşıklık ve uygulama güçlükleri temasında 13'ü farklı olmak üzere toplam 16 (%8,6), çeşitlilik ve bütünleyicilik temasında 9'u farklı olmak üzere toplam 13 (%7,0), yenilikçilik ve değişim temasında 9'u farklı olmak üzere toplam 14 (%7,5), eleştirel ve sorgulayıcı bakış temasında 9'u farklı olmak üzere toplam 10 (%5,3), hayata hazırlık ve pratiklik temasında 8'i farklı olmak üzere toplam 20 (%10,7) metafor geliştirildiği tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni gelişim ve potansiyel teması altında değerlendirilebilecek metaforlarla ifade ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin TYMM'ye yönelik metaforları oluştururken sundukları gerekçeler temel alınarak belirlenen temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Gelişim ve Potansiyel Teması

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli filiz gibidir. Çünkü henüz yeni çıkmış olmasına rağmen büyük bir ağaç olma vaadiyle gelecekte meyve verecek güçte." (Ö58)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tohum gibidir. Çünkü içinde barındırdığı tüm imkânlar henüz ortaya çıkmamıştır, ancak doğru koşullarda büyük bir potansiyele sahiptir." (Ö41)

Geçmişten Geleceğe Bağ Kurma Teması Ateşman Okunabilirlik

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bayrak gibidir. Çünkü atalarımızın bize emanet ettiği değerleri yeni nesillere aktarma görevi üstleniyor." (Ö42)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değirmen gibidir. Çünkü eskiden beri var olan bilgileri işleyerek yeni nesil için faydalı hale getiriyor." (Ö71)

Rehberlik ve Aydınlatıcılık Teması

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli pusula gibidir. Çünkü öğretmenlere ve öğrencilere hangi yönde gideceklerini gösteriyor, kaybolmalarını engelliyor." (Ö19)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli fener gibidir. Çünkü karanlıkta kalan eğitim alanlarını aydınlatarak yolumuzu bulabilmemizi sağlıyor." (Ö63)

Karmaşıklık ve Uygulama Güçlükleri Teması

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çok başlı ejderha gibidir. Çünkü birçok farklı boyutu vardır ve hepsini aynı anda yönetmek oldukça zordur." (Ö29)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli anakronik gibidir. Çünkü bazen günümüz koşullarına uygun olmayan yaklaşımlar içeriyor, zamana ayak uydurmakta zorlanıyor." (Ö25)

Çeşitlilik ve Bütünleyicilik Teması

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli papatya gibidir. Çünkü her yaprağı farklı ama hepsi aynı güzellikte, bu nedenle çeşitliliği destekliyor." (Ö52)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ana gibidir. Çünkü tüm farklı özelliklerdeki çocukları kucaklıyor, hepsine eşit mesafede yaklaşıyor." (Ö37)

Yenilikçilik ve Değişim Teması

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli dönüşüm gibidir. Çünkü eğitim sistemimizde köklü bir değişim yaratma hedefindedir." (Ö31)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli dinamik gibidir. Çünkü sürekli hareket halinde, durağan değil, değişime açık bir yapıda." (Ö66)

Eleştirel ve Sorgulayıcı Bakış Teması

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal medya gibidir. Çünkü sürekli güncellenmesi gereken ancak bazen kafaları karıştıran bir yapıya sahiptir." (Ö18)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çamur gibidir. Çünkü ne olduğu tam belli değil, her seferinde farklı şekil alıyor." (Ö73)

Hayata Hazırlık ve Pratiklik Teması

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli balık tutmak gibidir. Çünkü öğrenciye balık vermek yerine nasıl tutacağını öğretiyor, kendi ayakları üzerinde durmasını sağlıyor." (Ö35)

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli su gibidir. Çünkü yaşam için gerekli olan tüm becerileri öğrencilere kazandırır." (Ö49)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları incelenmiş 77 farklı metaforun 8 tematik kategori altında toplandığı belirlenmiş ve bu kategoriler şu şekilde dağılım göstermiştir: Gelişim ve Potansiyel (%29,4), Rehberlik ve Aydınlatıcılık (%17,1), Geçmişten Geleceğe Bağ Kurma (%14,4), Hayata Hazırlık ve Pratiklik (%10,7), Karmaşıklık ve Uygulama Güçlükleri (%8,6), Yenilikçilik ve Değişim (%7,5), Çeşitlilik ve Bütünleyicilik (%7,0) ve Eleştirel ve Sorgulayıcı Bakış (%5,3). Bu bulgular, öğretmenlerin modele yönelik algılarının çok boyutlu ve zengin bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgusu, öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (%29,4) TYMM'yi gelişim potansiyeli taşıyan bir yapı olarak algılamasıdır. Öğretmenlerin "fidan", "tohum", "çınar" gibi metaforları kullanmaları, modelin henüz gelişim aşamasında olduğunu ve geleceğe yönelik büyük bir umut vaat ettiğini sembolize etmektedir. Bu olumlu algı, %17,1 oranındaki "Rehberlik ve Aydınlatıcılık" kategorisi ile birleştiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun modeli gelecek vaat eden, yol gösterici bir yaklaşım olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Akpınar ve arkadaşları (2024) tarafından vurgulanan TYMM'nin program geliştirme açısından sahip olduğu potansiyel ile uyumludur ve aynı zamanda Ülçay (2024) ile Yıldırım ve Çalışkan (2024) tarafından yapılan çalışmalarda TYMM'nin öğrenci merkezli, beceri odaklı ve millî değerlerle harmanlanmış bir yapıya sahip olduğu şeklindeki değerlendirmelerle paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularının özellikle vurgulanması gereken yanı, öğretmenlerin TYMM'yi sadece pedagojik bir araç olarak değil, aynı zamanda geçmişle geleceği birleştiren kültürel bir köprü olarak algılamalarıdır. %14,4 oranındaki "Geçmişten Geleceğe Bağ Kurma" kategorisi bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin "köprü", "değirmen", "bayrak" gibi metaforları kullanmaları, TYMM'nin hem tarihsel mirası hem de çağdaş ihtiyaçları dengede tutmaya çalıştığını göstermektedir. Bu bulgu, Yıldırım ve Çalışkan (2024) tarafından belirtilen modelin 21. yüzyıl insan profili açısından taşıdığı bütünleyici özelliklerle de uyum içindedir. Model, öğretmenler tarafından sadece eğitimsel bir reform olarak değil, aynı zamanda değer aktarma ve kültürel süreklilik sağlama işlevi gören bir araç olarak da algılanmaktadır.

Diğer yandan, araştırma sonuçları modelin uygulama sürecinde bazı zorluklar barındırdığına da işaret etmektedir. %8,6 oranındaki "Karmaşıklık ve Uygulama Güçlükleri" kategorisi, bu durumu somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenlerin "çok başlı ejderha", "matruşka", "zaman israfı", "kafa karışıklığı" gibi metaforları kullanması, modelin farklı boyutlara sahip olması ve çok yönlü bir yapıyla sunulmasının bazı öğretmenlerde kararsızlık ve yetersizlik hissi uyandırdığını göstermektedir. Bu durum, özellikle yeni eğitim modellerinin hayata geçirilmesinde yaşanan yapısal ve uygulama zorluklarını desteklemektedir (Thibodeau, 2016) ve TYMM'nin tanıtımı ile öğretmenlerin bu modele dair yeterli bilgi ve donanıma sahip hale getirilmesi sürecinin stratejik olarak planlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Modelin %10,7 oranındaki "Hayata Hazırlık ve Pratiklik" boyutu, öğretmenlerin TYMM'yi teorik bir yaklaşım olmanın ötesinde, öğrencileri gerçek yaşama hazırlayan pratik bir araç olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. %7,5 ve %7,0 oranlarındaki "Yenilikçilik ve Değişim" ile "Çeşitlilik ve Bütünleyicilik" kategorileri, modelin çağdaş eğitim ihtiyaçlarına yanıt verme potansiyeline sahip olduğu yönündeki öğretmen algılarını yansıtmaktadır. En düşük oranda (%5,3) temsil edilen "Eleştirel ve Sorgulayıcı Bakış" kategorisi ise, öğretmenlerin modele genel olarak yapıcı bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, metaforik düşünce yapısının eğitim politikalarının değerlendirilmesinde etkili bir araç olduğunu ortaya koymakta ve Lakoff ve Johnson (1980) tarafından vurgulanan metaforların bilişsel süreçlerdeki rolünü desteklemektedir. Öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin metaforik algıları, modelin hem büyük bir gelişim potansiyeline sahip olduğunu hem de uygulama sürecinde bazı zorluklar içerdiğini gösteren çok boyutlu bir yapı sergilemektedir.

Öneriler

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları incelenmiş, 77 farklı metaforun 8 tematik kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler şu şekilde dağılım göstermiştir: Gelişim ve Potansiyel (%29,4), Rehberlik ve Aydınlatıcılık (%17,1), Geçmişten Geleceğe Bağ Kurma (%14,4), Hayata Hazırlık ve Pratiklik (%10,7), Karmaşıklık ve Uygulama Güçlükleri (%8,6), Yenilikçilik ve Değişim (%7,5), Çeşitlilik ve Bütünleyicilik (%7,0) ve Eleştirel ve Sorgulayıcı Bakış (%5,3). Bulgular, öğretmenlerin modele yönelik algılarının çok boyutlu ve zengin bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgusu, öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (%29,4) TYMM'yi gelişim potansiyeli taşıyan bir yapı olarak algılamasıdır. Öğretmenlerin "fidan", "tohum", "çınar" gibi metaforları kullanmaları, modelin henüz gelişim aşamasında olduğunu ve geleceğe yönelik büyük bir umut vaat ettiğini sembolize etmektedir. Bu olumlu algı, %17,1 oranındaki "Rehberlik ve Aydınlatıcılık" kategorisi ile birleştiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun modeli gelecek vaat eden, yol gösterici bir yaklaşım olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Akpınar ve arkadaşları (2024) tarafından vurgulanan TYMM'nin program geliştirme açısından sahip olduğu potansiyel ile uyumludur ve aynı zamanda Ülçay (2024) ile Yıldırım ve Çalışkan (2024) tarafından yapılan çalışmalarda TYMM'nin öğrenci merkezli, beceri odaklı ve millî değerlerle harmanlanmış bir yapıya sahip olduğu şeklindeki değerlendirmelerle paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularının özellikle vurgulanması gereken yanı, öğretmenlerin TYMM'yi sadece pedagojik bir araç olarak değil, aynı zamanda geçmişle geleceği birleştiren kültürel bir köprü olarak algılamalarıdır. %14,4 oranındaki "Geçmişten Geleceğe Bağ Kurma" kategorisi bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin "köprü", "değirmen", "bayrak" gibi metaforları kullanmaları, TYMM'nin hem tarihsel mirası hem de çağdaş ihtiyaçları dengede tutmaya çalıştığını göstermektedir. Bu bulgu, Yıldırım ve Çalışkan (2024) tarafından belirtilen modelin 21. yüzyıl insan profili açısından taşıdığı bütünleyici özelliklerle de uyum içindedir. Model, öğretmenler tarafından sadece eğitimsel bir reform olarak değil, aynı zamanda değer aktarma ve kültürel süreklilik sağlama işlevi gören bir araç olarak da algılanmaktadır.

Diğer yandan, araştırma sonuçları modelin uygulama sürecinde bazı zorluklar barındırdığı-

na da işaret etmektedir. %8,6 oranındaki "Karmaşıklık ve Uygulama Güçlükleri" kategorisi, bu durumu somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenlerin "çok başlı ejderha", "matruşka", "zaman israfı", "kafa karışıklığı" gibi metaforları kullanması, modelin farklı boyutlara sahip olması ve çok yönlü bir yapıyla sunulmasının bazı öğretmenlerde kararsızlık ve yetersizlik hissi uyandırdığını göstermektedir. Bu durum, özellikle yeni eğitim modellerinin hayata geçirilmesinde yaşanan yapısal ve uygulama zorluklarını desteklemektedir (Thibodeau, 2016) ve TYMM'nin tanıtımı ile öğretmenlerin bu modele dair yeterli bilgi ve donanıma sahip hâle getirilmesi sürecinin stratejik olarak planlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Modelin %10,7 oranındaki "Hayata Hazırlık ve Pratiklik" boyutu, öğretmenlerin TYMM'yi teorik bir yaklaşım olmanın ötesinde, öğrencileri gerçek yaşama hazırlayan pratik bir araç olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. %7,5 ve %7,0 oranlarındaki "Yenilikçilik ve Değişim" ile "Çeşitlilik ve Bütünleyicilik" kategorileri, modelin çağdaş eğitim ihtiyaçlarına yanıt verme potansiyeline sahip olduğu yönündeki öğretmen algılarını yansıtmaktadır. En düşük oranda (%5,3) temsil edilen "Eleştirel ve Sorgulayıcı Bakış" kategorisi ise, öğretmenlerin modele genel olarak yapıcı bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, metaforik düşünce yapısının eğitim politikalarının değerlendirilmesinde etkili bir araç olduğunu ortaya koymakta ve Lakoff ve Johnson (1980) tarafından vurgulanan metaforların bilişsel süreçlerdeki rolünü desteklemektedir. Öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin metaforik algıları, modelin hem büyük bir gelişim potansiyeline sahip olduğunu hem de uygulama sürecinde bazı zorluklar içerdiğini gösteren çok boyutlu bir yapı sergilemektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

- TYMM'ye yönelik öğretmen algılarının olumlu yönde güçlendirilmesi için öğretmenlere yönelik "metafor paylaşım atölyeleri" düzenlenebilir. Böylece öğretmenlerin kendi algılarını görünür kılmaları, modelle ilgili belirsizliklerin tartışılması ve ortak bir vizyonun geliştirilmesi sağlanabilir.
- Modelin uygulama sürecinde yaşanan zorlukların azaltılması için branş ve kademelere göre farklılaştırılmış hizmet içi eğitim programları hazırlanmalıdır.
- Öğretmenlerin TYMM'nin tarihsel ve kültürel boyutlarını daha iyi kavrayabilmeleri için uygulamalı seminerler ve panel tartışmaları düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin model hakkındaki eleştirel ve sorgulayıcı bakış açılarını beslemek amacıyla akran değerlendirmesi ve meslektaş dayanışması temelli profesyonel öğrenme toplulukları kurulabilir.

Bu öneriler, TYMM'nin hem eğitimsel hem de kültürel bir reform olarak sahada daha etkili biçimde benimsenmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Program Geliştirme ve Felsefi Düzlemden Analizi. EKEV Akademi Dergisi, 99, 59-73. https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135

Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. Millî Eğitim, 35(171), 100-108.

Connelly, M., & Clandinin, J. (1988). Teachers as curriculum planners: Narratives of experience. Teachers College Press.

Güçlü, N., & Duran, A. (2017). Okul yöneticilerinin okul ve ideal okula ilişkin metaforik algıları. Journal of Human Sciences, 14(4), 3968-3989. https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.4778

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. Cognitive Science, 4(2), 195-208.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and image of classrooms. ERIC, EJ724893.

Limon, İ. (2015). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algıları. International Journal of Social Sciences and Education Research, 1(2), 367-379.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli. MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. MEB.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.). Pegem A. (Orijinal çalışma 1994 yılında yayımlanmıştır)

Nartgün, Ş. S., & Gökçer, İ. (2014). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleklerine, geleceklerine, istihdamlarına ve eğitim politikalarına ilişkin metaforik algıları. International Journal of Educational Research, 5(4), 57-69.

Şahin, A., & Sabancı, A. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin algıları: Metafor çalışması. Turkish Studies, 13(4), 1057-1082.

Thibodeau, P. H. (2016). Extended metaphors are the home runs of persuasion: Don't fumble the phrase. Metaphor and Symbol, 31(2), 53-72. https://doi.org/10.1080/10926488.2016.1150756

UNESCO. (1994). Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO.

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi, 1(2), 70-75. https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(26), 204-220. https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121

Köklerden Geleceğe

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Sahadaki Yansımaları: Öğretmen Perspektifinden Durum Tespiti

Fatih SEYYAR[1], Dr.Merve AYDIN[2]

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Müdür Yardımcısı, fatihseyyar@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-9586-7886

2 Öğr. Gör. Dr., Trabzon Üniversitesi, Dijital Dönüşüm ve Yazılım Ofisi, merveaydin@trabzon.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4192-4504

Öz

Bu araştırmanın amacı, MEB tarafından 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik öğretmen görüşlerini analiz ederek modelin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bütüncül bir değerlendirme sunmaktır. Araştırma, genel tarama modeli kapsamında desenlenmiş ve veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Türkiye genelinde farklı branş ve kademelerde görev yapan 204 öğretmenden elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular öğretmen görüşleri modelin güçlü yönleri altı ana tema (Bireyselleştirilmiş ve Farklılaştırılmış Eğitim Yaklaşımı, Beceri Odaklı ve Uygulamalı Eğitim, Etkinlik ve Proje Temelli Öğrenme, Teknoloji ve 21. Yüzyıl Becerileri, Değerler Eğitimi, Öğretim Programı Tasarımı) ve zayıf yönleri altı ana tema (Teknolojik Altyapı ve Dijital Yeterlilik, Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Profili, Zaman Yönetimi ve İş Yükü, Değişime Direnç ve Eğitim Yetersizliği, Ölçme-Değerlendirme Süreçleri, Program Uygulama Zorlukları) şeklindedir. Modelin kuramsal temellerinin öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılandığını, ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve işlevsel zorlukların yaşandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, müfredat değişikliği, öğretmen algıları, eğitim reformu*

Reflections of Türkiye's Century Education Model in the Field: Assessment of the Situation from the Teacher's Perspective

Abstract

This study aims to provide a holistic evaluation of the Turkish Century Maarif Model, implemented in 2024 by the Turkish Ministry of National Education (MoNE), by examining teachers' views. Using a survey design, data were collected through open-ended questionnaires administered to 204 teachers from various branches and school levels across Turkey. The qualitative data were analysed through content analysis. Findings revealed six main themes regarding the model's strengths: individualised and differentiated education, skill-focused and applied learning, activity and project-based approaches, integration of technology and 21st-century skills, emphasis on values education, and curriculum design. Conversely, six key challenges were identified: insufficient technological infrastructure and digital competence, classroom management issues, time constraints and workload, resistance to change and lack of

training, assessment-related concerns, and difficulties in programme implementation. The study provides insights into both the promising aspects and areas needing improvement in the model's application in educational settings.

Keywords: *Turkish Century Education Model, curriculum change, teacher perceptions, education reform*

Giriş

21. yüzyılda değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik koşullar, eğitim sistemlerinin sürekli olarak yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı da bu çerçevede, 2024 yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM) adıyla yeni bir eğitim reformunu hayata geçirmiştir. Bu model, bireyin çok yönlü gelişimini esas alan, yerli ve milli değerlerle evrensel bilgi ve becerileri harmanlayan, çağdaş ve dinamik bir eğitim anlayışını hedeflemektedir (Satmaz & Yabanova, 2024).

TYMM, eğitim programlarının taksonomik yapısını yeniden değerlendirmekte ve öğrenci kazanımlarını bilişsel derinlik düzeylerine göre yapılandırmaktadır. Ancak, bu tür kapsamlı dönüşümlerin başarılı olabilmesi, sadece kuramsal temellere değil, aynı zamanda uygulayıcıların yani öğretmenlerin bu modele ilişkin algı, tutum ve deneyimlerine de bağlıdır. Eğitimde reform girişimlerinin sahadaki etkisinin doğru anlaşılabilmesi için öğretmen görüşlerinin sistematik bir biçimde incelenmesi kritik öneme sahiptir. Daha önceki program değişikliklerine ilişkin çalışmalarda, öğretmenlerin yeni eğitim programlarını benimseme düzeylerinin, programın uygulanabilirliği, içerik yoğunluğu ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerine duydukları güven ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Göçer, 2013). Ayrıca öğretmenler, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlara dayalı yeni modellerin eğitimde niteliği artıracağını düşünseler de uygulamada karşılaştıkları zaman ve materyal yetersizliği gibi sorunların motivasyonlarını azalttığını ifade etmektedirler (Ayyıldız, 2014).

Bu bağlamda, TYMM'ye yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi, reformun etkinliği açısından hem teori hem de uygulama düzeyinde yol gösterici olacaktır. Öğretmenlerin bu modele dair olumlu ya da eleştirel yaklaşımlarının belirlenmesi, politika yapıcıların ve program geliştiricilerin saha gerçeklerini daha iyi anlamasını sağlayacaktır. Bu çalışma, TYMM'ye ilişkin öğretmen görüşlerini analiz ederek mevcut reform sürecine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarındandır (Karasar, 2009). Bu modelde, araştırmacı olay, birey ya da nesneler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmaksızın, mevcut durumu sistematik bir biçimde tanımlar. Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan anket formu aracılığıyla veri toplanmış ve mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinde farklı branş ve kademelerde görev yapan toplam 204 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, ulaşılabilirlik temelinde belirlenen yaklaşık 400 öğretmene çevrim içi anket formu gönderilmiş; bu öğretmenlerden 204'ü anketi eksiksiz ve geçerli biçimde yanıtlamıştır. Elde edilen veri seti, kontrol edildiğinde temiz ve analiz için uygun bulunmuştur. Bu yönüyle örneklem, gönüllülük esasına dayalı ve amaca uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu, farklı branşlarda görev yapan toplam 204 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo1 de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

Değişkenler	**Kategoriler**	**N**
Cinsiyet	Kadın	112
	Erkek	92
Deneyim Yılı	0-5	23
	6-10	28
	11-15	59
	16-	94
Mesleki Branş	Bilişim Teknolojileri	10
	Türkçe	14
	Fen Bilimleri	14
	İngilizce	14
	Matematik	19
	Okul Öncesi	8
	Sınıf Öğretmeni	92
	Sosyal Bilgiler	9
	Psikolojik Danışmanlık	5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6
	Beden Eğitimi	3
	Diğer	10
Eğitim Durumu	Doktora	3
	Yüksek Lisans	65
	Lisans	136

Görev Yapmakta olduğu Yer İl Merkezi	İl Merkezi	112
	İlçe Merkezi	75
Görev Yapmakta olduğu Okul Türü	Köy/Kasaba	17
	İlkokul	99
	Ortaokul	76
	Lise	21
	Diğer	8

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anket formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların cinsiyet, branş, mesleki deneyim yılı, eğitim durumu, görev yapılan okul türü ve görev yeri gibi altı demografik bilgiye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların Yeni TYMM hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaya yönelik olarak üç açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular, modelin güçlü yönleri, uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası zorluklar ve katılımcıların daha önce bu modele ilişkin herhangi bir eğitim alıp almadıklarıyla ilgilidir

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Anket formunun geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla, form taslağı bir alan uzmanı ve araştırmacılar tarafından içerik açısından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Analiz sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen kodlama sistemi kullanılmış ve elde edilen bulgular, bir başka araştırmacı birlikte karşılaştırılarak kodlar arası tutarlılık kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu anket sorularına verdikleri yanıtlar, temalar ve kategoriler doğrultusunda sistematik biçimde incelenmiş, benzer ifadeler gruplandırılarak anlamlı bütünler oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada ilk olarak öğretmenlerin TYMM' ye ilişkin güçlü yönlere dair algıları, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Verilerin sistematik bir biçimde çözümlenmesi sonucunda öğretmen görüşleri altı ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar, "Bireyselleştirilmiş ve Farklılaştırılmış Eğitim Yaklaşımı, Beceri Odaklı ve Uygulamalı Eğitim, Etkinlik ve Proje Temelli Öğrenme, Teknoloji ve 21. Yüzyıl Becerileri, Değerler Eğitimi ile Öğretim Programı Tasarımı" şeklinde belirlenmiştir. Her bir tema altında, öğretmenlerin vurguladığı özgün alt temalar ve örnek katılımcı ifadeleri detaylandırılmış olup bu bulgular, nitel verilerin yapılandırılmasına katkı sağlamıştır. Tema, alt tema ve öğretmen ifadelerine ilişkin detaylı bulgular Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin TYMM'ye İlişkin Algılarını Yansıtan Metaforlardan Oluşturulan Temalar

Tema	**Kategori**	***Öğretmen İfadeleri***
Bireyselleştirilmiş ve Farklılaştırılmış Eğitim Yaklaşımı	Bireysel farklılık	Kişisel farklılıkların ön plana çıkması Bireysel farklılıklara önem vermesi güçlü yönlerindendir. Bireysel farklılıklara vurgu yapılıp
	Bireyselleştirilmiş eğitim	Öğrenciyi merkeze alması.
	Farklılaştırma	Farklılaştırma ve zenginleştirme Müfredatta farklılaştırma bölümünün olması özellikle özel eğitim öğrencileri için çok iyi oldu
	Öğrencinin aktif olması	Öğrenciyi derste aktif tutma ve konu ile alakalı daha fazla etkinlik sunma Aktif Öğrenci
	Bireyi bir bütün olarak ele alması (ruh-zihin-beden gelişimi)	Öğrencilerde zihinsel gelişimin yanında diğer yönlerden de gelişimini sağlar
Beceri Odaklı ve Uygulamalı Eğitim	Beceri gelişimine odak	Öğrenci becerilerini ön plana çıkarması ek etkinlikler planlaması
	Uygulamaya dönük olması (bilgiye ağırlık verilmemesi)	Öğrenci odaklı olması, ders kitaplarının zenginleştirilmesi ve daha çok interaktif uygulamalar sunması. Özellikle ilk okuma yazma öğretiminde okuma yazma kitaplarının içeriği o kasar zengin ve yeterliydi ki ek kaynaklara ihtiyaç duyulmadı
	Öğrendiği bilgiyi transfer edebilme	Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi nerede kullanabileceğini idrak edebilmesi
	İfade edebilme becerisine odaklanma	Düşünme ve kendini ifade edebilme noktasında öğrencileri geliştirecektir Öğrencilerin ifade ve anlama becerilerini güçlendirecek. Çünkü çocuklarımız cümle kuramaz hale geldiler sosyal medya vs. yüzünden. İfade gücünü arttırmaya yönelik olması
	Araştırma tabanlı	Öğrenciye bilgiyi araştırmasına olanak sağlaması araştırma temelli olması

	Ezberci yaklaşımdan uzak, okuduğunu anlama	Ezberci mantıktan uzaklaşıp okuduğunu anlayan bir nesil hayal etmesi. Ezberci sistemden uzak bir anlayışı tercih etmiş olması
Etkinlik ve Proje Temelli Öğrenme	Proje tabanlı olması	Proje tabanlı oluşu. proje tabanlı yeni bir süreç kazandırmaktadır.
	Etkinlik temelli	Müfredatın etkinliklerle zenginleştirilmesi
	Pekiştirmeye önem vermesi	Sadeleşme sonucunda pekiştirme etkinliklerine daha çok vakit ayrılabilmesi olabilir
	Konuların zamana yayılması	Bazı öğrenme çıktılarının zaman planlaması (konuları zamana yayması)
Teknoloji ve 21. Yüzyıl Becerileri	Teknoloji tabanlı	Teknoloji ağırlıklı uygulamalara yer verilmesi Teknoloji daha fazla entegre edilmiş. Ders kitapları çok iyi hazırlanmış. Teknolojiyi derslere entegre süreci. Teknolojiyi kullanma konusunda aktif olmamızı sağlaması
Değerler Eğitimi	Değerler eğitimi	Değerler eğitimine ağırlık vermesi
	Erdemli bir birey	Erdemli insan yetiştirmeni temele alınması ile erdem değer modeli. Erdemli ve iyi insan yetiştirmeye olanak sağlaması.
	Milli bilinç	Milli olması, Milli olması, aidiyet duygusunun gelişecek olması
Öğretim Programı Tasarımı	Sadeleşmesi	Daha sade ve somut bilgilerle kalıcı öğrenmenin artacak olması.
	Daha kapsamlı	Kapsamlı ve öğrenci merkezli Eski müfredata göre daha kapsamlı olduğunu düşünüyorum.
	Bütüncül bir eğitim	Bireyin hem entelektüel hem de ahlaki gelişimine odaklanmasıdır.
	Alternatif ölçme değerlendirmeye önem vermesi	Bireysel gelişim dosyalarına tekrar dönülmüş olması İçerik ve değerlendirme Farklı değerlendirme yöntem ve ölçeklerinin olması sonucu tek bir sınava bağlamaması güçlü bir yanı olabilir
	Süreç değerlendirme	Süreç yönetimi hâkim süreç değerlendirmesine odaklanması güzel Öğrenciyi süreç içerisinde değerlendirmek

Sonuç olarak araştırma kapsamında öğretmenlerin Yeni TYMM'ye ilişkin görüşleri içerik analiziyle tematik başlıklar altında incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda en fazla vurgulanan tematik alanlar "Bireyselleştirilmiş Eğitim" ve "Beceri ve Uygulama Odaklılık" olmuştur. Katılımcıların çoğu, müfredatın bireysel farklılıkları gözetmesi, öğrencilerin aktif katılımını desteklemesi ve öğrendiklerini transfer edebilme becerilerini geliştirmeyi hedeflemesini modelin güçlü yönleri arasında değerlendirmiştir. Bir öğretmen bu durumu, "Her öğrenciye hitap etmesi" şeklinde ifade ederken, bir diğeri "Ezberci sistemden uzaklaşıp okuduğunu anlayan bir nesil hayal etmesi" vurgusuyla modelin anlamlı bir dönüşüm içerdiğini belirtmiştir. Ayrıca "Etkinlik ve Proje Tabanlı" teması da dikkat çekmiş; öğretmenler bu noktada modelin projelere, etkinliklere ve pekiştirici öğrenme süreçlerine önem vermesini olumlu bulmuşlardır. Öte yandan bazı katılımcılar, "Konuların zamana yayılması" ve "Pekiştirmeye daha çok vakit ayrılabilmesi" gibi ifadelerle zaman planlamasına dair olumlu görüşler belirtmiştir. Diğer yandan daha sınırlı oranda ifade edilen ancak yine de önemli bulunan "Teknoloji ve İş Birliği", "Değerler Eğitimi" ve "Program Tasarımı" gibi temalar da öğretmenlerin modelin çağdaş, çok yönlü ve değer temelli yapısını desteklediğini göstermektedir. Bu bulgular, Maarif Modeli'nin teorik olarak yenilikçi ve bütüncül bir yaklaşımı benimsediği, ancak uygulamadaki farklılıkların öğretmen algılarına yansıdığı izlenimini vermektedir.

Öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin zayıf yönlere dair algılarına ait verilerin sistematik bir biçimde çözümlenmesi sonucunda öğretmen görüşleri altı ana tema altında toplanmıştır. Her bir tema altında, öğretmenlerin vurguladığı özgün alt temalar ve örnek katılımcı ifadeleri detaylandırılmış olup bu bulgular, nitel verilerin yapılandırılmasına katkı sağlamıştır. Tema, alt tema ve öğretmen ifadelerine ilişkin detaylı bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Tema	**Kategori**	***Öğretmen İfadeleri***
Teknolojik Altyapı ve Dijital Yeterlilik	Teknolojik altyapı	Alt yapısı henüz yeterli seviyede olmayan okullar/ sınıflar için zorlukları olabilir Teknolojinin tüm Türkiye'ye yayılamaması Teknolojik alt yapısı eksik olan okullarda uygulamada sıkıntı olacağını düşünüyorum. Ayrıca okullardaki teknoloji farklılıkları sorun teşkil edebilir
	Öğretmenlerin dijital yeterlik düşüklüğü	Teknolojiyi neredeyse hiç kullanılmayan öğretmenler var Öğretmenlerin teknoloji yetersizliği ve fırsat eşitsizliği
	Öğrencilerin dijital yeterliklerinin düşüklüğü	Öğrencilerin hazır bulunuşluğunun ve dijital okuryazarlık yönünden yetersizlikleri.
	Materyal eksikliği	Okullar arasında materyal farklarının çok olması
	Sanat ve spor alt yapısı	Spor alanında alt yapının yüzde yüz hazır olmaması

Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Profili	Kalabalık sınıf	Sınıfların kalabalık, öğrencilerin ilgisiz olması,
	Öğrenci ilgisizliği	Öğrenciler çok ilgisiz olunca onları düşündürmek konuşturmak zor
	Sınıf kademelerine uygun olmayan konu	6.ve 7. Sınıflarda kavratması zor konular 5. Sınıflara koyulmuş
	Hazır bulunuşluğu olmayan öğrenci	Hazır bulunuşluğu yetersiz öğrenciler var daha önce maarif ile gelmemiş öğrenciler olduğu için ilk uygulamada sıkıntılar yaşıyorum
Zaman Yönetimi ve İş Yükü	Zaman	Etkinliklerin çeşitliliğinden dolayı zaman sıkıntısı zaman ve çaba gerektirebilir.
	Evrak yükü	Evrak yükünde artış oldu Daha çok yeni alışmaya çalışıyorum. Evrak yükünün fazla olduğunu düşünüyorum.
Değişime Direnç ve Eğitim Yetersizliği	Maarif eğitimlerinin yetersizliği	Yeterince anlaşılamaması Müfredatın uygulanmadan önce öğretmenlerin bu konuda daha fazla bilgi sahibi olması gerekirdi. Maarif modelinin öğretmen ve öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılamaması
	Alışkanlıklardan vazgeçme	Öğretmenlerin alışkanlıkları,
	Ön yargı	Öğretmen önyargıları ve her yeniliği eleştirme bağımlılıkları.
	Öğretmen algısını değiştirmek	Öğretmenlerin ve okulların modele uyum süreci olacaktır. Eğitimcilerin yeni yaklaşımı benimsemesi öğretmenlerin değişime ayak uydurmak istememesi Kalıplaşmış öğretmen düşüncelerinin yıkılması
Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri	Ölçme değerlendirme sıkıntısı (uygulamalı sınav yapımı zor)	Değerlendirme ölçekler konusunda zorluk yaşayacağımı düşünüyorum Ölçme değerlendirme süreci zorlaşacak
	Değerlendirme zorluğu	*Bu çıktılara yönelik nasıl soru hazırlayacağımız konusunda sıkıntı yaşıyoruz. İlk etapta kılavuz kitabımız olsaydı bu süreci daha bilinçli ve aktif bir şekilde yönetebilirdik*
	Etkinlik hazırlama	*Bireysel farklılıklara yönelik etkinlik hazırlama*
	Gözlem formu yapmanın zorluğu	*Gözlemleri formlara dayandırması*

Program Uygulama Zorlukları	Disiplinler arası ilişkilendirmelere yeterince yer verilmemesi	Disiplinler arası ilişkilendirmelere yeterince yer verilmemesi
	Tüm kademelerde henüz uygulanmamış olması	Sarmal yapının kalkması nedeniyle öğrencinin önceyi bildiğinin varsayılması.

"Öğretmenlerin TYMM' ye yönelik uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler, içerik analiziyle tematik başlıklar altında gruplandırılmıştır. Elde edilen veriler, modelin uygulanabilirliğini etkileyen çeşitli yapısal, pedagojik ve çevresel faktörlere işaret etmektedir. Teknolojik Altyapı ve Dijital Yeterlilik teması öğretim ortamlarının fiziksel imkânları ve dijital donanımlarının yetersizliğine odaklanmaktadır. Katılımcılar özellikle teknolojik altyapının her okulda eşit düzeyde olmamasını bir engel olarak belirtmiştir: "Teknolojik alt yapısı eksik olan okullarda uygulamada sıkıntı olacağını düşünüyorum." Ayrıca, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin düşük olması ve teknolojiyi sınıf içinde etkili şekilde kullanmakta zorlanmaları sıklıkla dile getirilmiştir. "Teknolojiyi neredeyse hiç kullanmayan öğretmenler var" ifadesi bu durumu yansıtmaktadır. Aynı şekilde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yetersiz oluşu da süreci olumsuz etkilemektedir. Sanat ve spor gibi alanlarda fiziksel altyapının eksikliği ise bazı etkinliklerin uygulanabilirliğini sınırlandırmaktadır. Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Profili temasında ise Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgisizlikleri ve sınıf mevcutlarının fazlalığı öğretim sürecini doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almıştır. Yeni modelin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer önemli zorluk, zaman yönetimi ve artan iş yüküdür. Etkinlik çeşitliliği ve yoğun planlama gereksinimi, öğretmenlerin zaman baskısı yaşamasına yol açmaktadır: "Etkinliklerin çeşitliliğinden dolayı zaman sıkıntısı yaşıyoruz." Ayrıca evrak işlerinin artışı ve form doldurma süreçleri öğretmenleri zorlayan unsurlar arasında gösterilmiştir. Öğretmenlerin modele yönelik hazır oluşlarının düşük olması ve geleneksel eğitim anlayışlarından uzaklaşmakta zorlanmaları Değişime Direnç ve Eğitim Yetersizliği teması altında toplanmıştır. "Öğretmenlerin değişime ayak uydurmak istememesi" ve "Kalıplaşmış öğretmen düşüncelerinin yıkılması gerekiyor" gibi ifadeler, modele yönelik direnç durumunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin maarif modeli hakkında yeterince bilgilendirilmediği, bu nedenle modelin doğru anlaşılmadığı da ifade edilmiştir. Katılımcılar, ölçme-değerlendirme süreçlerinde uygulamalı sınavların uygulanmasının zor olduğunu belirtmiş ve bu alandaki kılavuz eksikliğine dikkat çekmiştir: "Değerlendirme ölçekleri konusunda zorluk yaşayacağımı düşünüyorum." Aynı zamanda bireysel farklılıklara yönelik etkinlik hazırlama ve gözleme dayalı formların kullanımı gibi uygulamalar, öğretmenler açısından zaman alıcı ve karmaşık bulunmuştur. Program Uygulama Zorlukları temasında ise Modelin henüz tüm kademelerde uygulanmamış olması, öğretmenlerin bütüncül bir değerlendirme yapmalarını zorlaştırmaktadır. Ayrıca disiplinler arası ilişkilendirmelerin yeterince vurgulanmaması, eğitimde bütüncül yaklaşımın eksik kaldığını göstermektedir: "Disiplinler arası ilişkilendirmelere yeterince yer verilmemesi" ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır.

Sonuç

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin TYMM' ye yönelik olumlu algılarının özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme, beceri temelli uygulamalar ve değerler eğitimi gibi temalarda yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, modelin öğrenciyi merkeze alan, aktif katılımı destekleyen ve bireyin çok yönlü gelişimini hedefleyen yapısını güçlü bir yön olarak değerlendirmiştir. Öte yandan, modelin uygulanmasına yönelik bazı zorluklar da dikkat çekmiştir. Özellikle teknolojik altyapı eksiklikleri, sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretmen ve öğrenci hazır bulunuşluk düzeyleri, evrak ve iş yükü, ölçme-değerlendirme araçlarının karmaşıklığı ve disiplinler arası bütünlük eksikliği gibi unsurlar, uygulamada karşılaşılan başlıca sorunlar arasında yer almıştır. Ayrıca, öğretmenlerin model hakkında yeterince bilgilendirilmemesi ve değişime yönelik direnç göstermesi, reformun etkililiğini olumsuz etkileyebilecek faktörler olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları, TYMM'nin çağdaş eğitim anlayışlarıyla uyumlu olduğunu ve öğretmenler tarafından pedagojik açıdan güçlü yönleriyle takdir edildiğini göstermektedir. Özellikle bireysel farklılıklara duyarlılık, beceri ve değer odaklılık gibi temalar, günümüz eğitim paradigmasının temel ilkeleriyle örtüşmektedir (OECD, 2018; Fullan, 2016). Ancak uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, eğitim reformlarının sadece kuramsal düzeyde değil, uygulayıcıların gerçekleri ve okulların yapısal kapasitesi dikkate alınarak planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim öğretmenlerin dijital yeterlik eksiklikleri, materyal ve teknoloji donanımı eşitsizliği gibi unsurlar, dijital pedagojik dönüşümde sıkça karşılaşılan engellerdendir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmen Eğitimi ve Bilgilendirme: Maarif Modeli'nin uygulanmasına geçmeden önce öğretmenlere yönelik kapsamlı ve sürekli eğitim programları düzenlenmeli; modelin felsefesi, uygulama yolları ve değerlendirme süreçleri konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.
2. Altyapı ve Dijital Donanım Desteği: Teknolojik altyapısı yetersiz olan okullara öncelik verilerek donanım desteği sağlanmalı, öğretmen ve öğrencilerin dijital yeterliklerini geliştirmeye yönelik destekleyici programlar planlanmalıdır.
3. Değerlendirme Süreçlerinin Netleştirilmesi: Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları konusunda öğretmenlere kılavuz materyaller sunulmalı, örnek etkinlikler ve uygulama örnekleri ile süreç desteklenmelidir.
4. Zaman Yönetimi ve İş Yükü: Müfredat uygulamalarının öğretmen iş yükünü artırmayacak şekilde sadeleştirilmesi ve zaman yönetimine yönelik planlamaların gözden geçirilmesi önerilmektedir.
5. Katılımcı Süreçler ve Geri Bildirim Mekanizmaları: Uygulama sürecinde öğretmenlerden düzenli geri bildirim alınmalı, bu geri bildirimler doğrultusunda programın esnekliğini artıracak güncellemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

Ayyıldız, E. (2014). Yeni Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(5), 29–42. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6806

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255–284. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

Fullan, M. (2016). The New meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.

Göçer, A. (2013). İlköğretim II. Kademe Türkçe öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.

Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretiminde yeni programların uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(26), 499–509.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma yöntemi (19. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

OECD. (2018). The Future of education and skills: Education 2030 – The future we want. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030/E2030_Position_Paper.pdf

Satmaz, B., & Yabanova, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Eğitimde Dönüşüm. Milli Eğitim Dergisi, 53(1), 14–31.

Satmaz, İ., & Yabanova, U. (2024). Analysis of Türkiye Century Maarif Model Secondary School Mathematics Curriculum According to SOLO Taxonomy. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi

Yüzbaşıoğlu, H. (2016). Öğretmen Görüşlerine göre 2005 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. Turkish Studies, 11(3), 1789–1804. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9427

Köklerden Geleceğe

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Nurdan DOĞU[1], Ömer KOÇER[2]

1 Öğretmen, Nazmiye Demirel Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çocuk Gelişimi, nurdan-136@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-0647-4376

2 İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı, Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü, omer_kocer@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3216-9241

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında modelin uygulandığı okul öncesi, 1., 5. ve 9. sınıf düzeylerinde görev yapan 231 öğretmen oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin modelin özellikle değerler eğitimi, beceri temelli yaklaşım ve öğrenci merkezli olma yönünü güçlü bulduğunu göstermektedir. Bununla birlikte içerik yoğunluğu, rehberlik desteği ve materyal eksikliği uygulama sürecinde öne çıkan eksiklikler olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, modelin sürdürülebilirliği için daha fazla uygulamalı eğitim ve destek önerisinde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim reformu, öğretmen görüşleri*

Examining Teachers' Opinions on the Century of Türkiye Education Model

Abstract

The aim of this study is to examine teachers' opinions on the implementation of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model. The study was conducted using the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 231 teachers working at preschool, 1st, 5th, and 9th grade levels where the model was implemented during the 2024-2025 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. The findings revealed that teachers identified the model's focus on values education, skills-based approaches, and student-centered learning as its most significant strengths. However, content density, lack of guidance, and shortage of materials were highlighted as the main challenges in the implementation process. Teachers suggested more practical training and support to enhance the sustainability of the model.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, education reform, teacher opinions.*

Giriş

21. yüzyılda bireylerin çok yönlü gelişimini merkeze alan çağdaş eğitim modelleri, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir (Roshid ve Haider, 2024). Bu doğrultuda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bir yandan milli ve kültürel değerleri önceleyen, diğer yandan ise çağın gereksinimlerine yanıt veren bütüncül bir eğitim reformu niteliğindedir. Model, bireyleri yalnızca akademik bilgiyle donatmayı değil, aynı zamanda etik değerleri içselleştirmiş, kültürel mirasın bilincinde ve toplumsal sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Efe, 2024). Bu bağlamda geliştirilen yeni modelle birlikte öğrenciye hazır bilgi aktarımının yapıldığı ve bilginin pasif şekilde alındığı eğitim yaklaşımının yerini; öğrenenin öğrenme sürecinde etkin rol aldığı, kendi öğrenme deneyimini yapılandırdığı ve temel yetkinliklerini geliştirdiği bir eğitim anlayışı almıştır (MEB, 2024). Bu yaklaşımın bir sonucu olarak, günümüzde eğitimden beklenen, eleştirel ve yaratıcı düşünceye sahip, problem çözme yeteneğini geliştirmiş, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi pratiğe dönüştürebilen ve kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenen bireyler yetiştirmektir.

Öğretim programı, okullarda ulaşılması hedeflenen amaçları ve bu amaçların gerçekleştirileceği derslerle konuları belirli bir sıra dâhilinde ele almakta; öğretmenlere de bu hedeflere ulaşma sürecinde yol gösterici olabilecek öneriler içeren rehber niteliği taşımaktadır (Demirel, 2017). Öğretim programları, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve adeta eğitimin yaşamsal bir organı işlevini görmektedir. Eğitim sisteminde belirli bir kalite düzeyine ulaşılabilmesi için gerçekleştirilmesi gereken ilk değişim alanı da öğretim programlarında yapılacak düzenlemelerdir (Null, 2017). Bu yönüyle öğretim programlarının önemi oldukça açıktır.

Öğretmenler, öğretim programlarının uygulayıcıları konumunda bulunmakta ve programların işleyiş süreçlerini doğrudan gözlemleyebilme imkânına sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenler programların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebildikleri gibi, program uygulamalarında yaşanan aksaklıkları da fark edebilmektedirler (Bayram ve Eldemir, 2025). Dolayısıyla, öğretim programlarının sahadaki yansımalarını değerlendirebilmek açısından, programı doğrudan uygulayan öğretmenlerin bakış açıları kritik bir rol oynamaktadır.

Alan yazında, geliştirilen öğretim programlarının sınıf ortamında doğrudan uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu programlara ilişkin düşüncelerini ele alan çeşitli araştırmalara yer verildiği görülmektedir (Dede, 2007; Bıçak ve Alver, 2018; Kırmızı ve Yurdakul, 2019; Direkçi, Şimşek ve Uygun, 2020; Tarakçı, Yıldırım ve Karagöl, 2021; Avcı ve Tepeli, 2022; Ak ve Köse, 2024). Bu araştırmaların bir kısmı yalnızca Türkçe öğretmenleri, fen bilimleri öğretmenleri gibi belirli branşlara odaklanırken; bazı araştırmalar ise farklı alanlardaki tüm öğretmenlerin görüşlerini kapsamaktadır. Bu araştırmada da benzer şekilde herhangi bir branş ayrımı yapılmaksızın tüm öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerine yapılmış çalışmalar henüz sınırlıdır ve çoğu belge ya politika metinleri ya da teorik öneriler düzeyindedir. Öğretmenlerin bu modelin uygulamaya geçiş sürecindeki deneyimleri, uygulama zorlukları ve modelin sahadaki pedagojik etkileri üzerine empirik veri sunan çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Uluslararası literatürde ise

benzer eğitim reformlarında (Roshid & Haider, 2024) öğretmen görüşlerinin uygulamadaki başarı ve zorlukları nasıl şekillendirdiği incelenmiştir. Türkiye bağlamında ise öğretim programlarının uygulanabilirliği üzerine öğretmen görüşleri Covid 19 dönemi gibi özel koşullarda incelenmiş olup, yeni modelin tüm boyutları ile saha uygulamaları açısından kapsamlı bir değerlendirme yapılmamıştır (Çavuş & İşcan, 2024).

Bu çalışmanın amaçları şunlardır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin içerik yapısı, pedagojik yaklaşımı ve uygulanabilirliği hakkında öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine incelemek,
2. Uygulama sürecinde karşılaşılan somut problemleri ve öğretmenlerin destek ihtiyaçlarını belirlemek,
3. Modelin geliştirilmesine yönelik öğretmen önerilerini ortaya koyarak hem politika yapıcılar hem de uygulayıcılar için sahadan doğrudan geri dönüş sağlamak.

Bu yönüyle bu araştırma, literatüre hem Türkiye özelinde özgün katkı verecek hem de uluslararası reform süreçleriyle karşılaştırmalı analiz yapmayı mümkün kılacak veri zemini oluşturacaktır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri analiz süreci ile geçerlik ve güvenirliğe ilişkin bilgiler detaylı biçimde sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmişti. Çünkü araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanmakta olduğu sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin bu modele ilişkin yaşantılarını, deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemektir. Fenomenoloji deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin öznel deneyimlerini ve bu deneyimlerin anlamlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2022).

Maarif Modeli gibi yeni ve özgün bir eğitim yaklaşımına dair öğretmen görüşlerinin, bu modelle ilgili algı, tutum, deneyim ve yorumlarının anlaşılması, ancak bu bireysel yaşantıların anlamlandırılmasıyla mümkündür. Bu nedenle, öğretmenlerin söz konusu modele dair yaşadıkları süreci anlamaya yönelik bir araştırma sorusu, olgubilim deseninin tercih edilmesini gerekli kılmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılar, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Şırnak ilinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı okul öncesi, 1., 5. ve 9. sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak yalnızca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni fiilen uygulayan öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılar belirli bir ölçüte göre seçilmiş; bu ölçüt, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni aktif olarak uyguluyor olmalarıdır.

Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına hizmet edebilecek, bilgi açısından zengin bireylerin seçilmesine olanak tanımaktadır (Patton, 2002). Bu bağlamda, amaçlı örnekleme yönteminin bir alt türü olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmaya toplam 231 öğretmen katılmış olup, bunların 96'sı erkek, 135'i kadındır.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çevrim içi ve yüz yüze yollarla toplanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda toplam sekiz açık uçlu soru yer almaktadır.

Bu sorular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin çeşitli yönlerini değerlendirmek amacıyla tematik boyutlar altında gruplanmıştır. Bu boyutlar tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Tematik Boyutlar

Alt boyutlar	**Açıklama**
İçerik	Modelin içerik yapısı ve öğretim programı açısından değerlendirilmesi
Uygulanabilirlik	Modelin pratikte uygulanabilirliği ve öğretmen deneyimleri
Eksiklikler ve Geliştirme Önerileri	Modelin yetersiz bulunan yönleri ve geliştirilmesine yönelik öneriler
Katkı ve Güçlü Yönler	Modelin Türk eğitim sistemine katkıları ve en beğenilen yönleri
Erdem-Değer-Eylem Yaklaşımı	Modelin değerler eğitimi yaklaşımının öğrencilere etkisi
Bütüncül Gelişim Boyutu	Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin desteklenip desteklenmediği
Öğretmen Yeterliliği ve Rehberlik	Yeni öğrenci profiline uygun bireyler yetiştirmek için mevcut öğretmen yeterliliği ve rehberlik desteği
Karşılaştırmalı Değerlendirme	Yeni modelin önceki programlara kıyasla en dikkat çeken özellikleri

Formun hazırlanma sürecinde ilgili literatür taranmış ve sorular modelin temel ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Uzman görüşü alınarak soruların anlaşılırlığı ve kapsam geçerliği değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcılar açık uçlu sorulara yazılı olarak yanıt vermiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejilerden yararlanılmıştır. Araştırmada iç geçerlik (inşa geçerliği) sağlamak için veriler doğrudan katılımcıların ifadeleri temel alınarak analiz edilmiş, görüşme soruları literatüre ve araştırmanın amacına uygun olarak iki uzmandan görüş alınarak oluşturulmuştur.

Güvenirlik açısından ise veriler, iki bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlamalar arasında ortaya çıkan farklılıklar görüş birliği sağlanarak düzeltilmiş ve nihai temalar üzerinde uzlaşıya varılmıştır. Ayrıca bulgular doğrudan katılımcı görüşleriyle desteklenerek sunulmuş, araştırmacı öznelliğini azaltmaya özen gösterilmiştir.

Çalışmanın güvenirliğini artırmak amacıyla araştırmada katılımcı doğrulaması (member checking) yapılmış; seçilen bazı katılımcılara analiz sonuçları geri bildirim olarak sunularak ifadelerin anlam bütünlüğü ve doğruluğu teyit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında toplanarak anlamlı bir bütün oluşturulmasını amaçlayan sistematik bir nitel analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Verilerin analizinde, araştırma amacına ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara bağlı olarak her bir soru ayrı ayrı ele alınmıştır.

İlk aşamada katılımcıların yanıtları dikkatlice okunarak açık kodlama yapılmış, benzer ifadeler gruplanarak kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Her bir tema altında öne çıkan görüşler, belirlenen kodlara uygun şekilde sınıflandırılmış ve görüş sıklıkları frekans (f) değerleri ile belirtilmiştir. Analiz sürecinde, özellikle görüşme sorularına verilen cevapların benzerlikleri, farklılıkları ve yoğunlaştığı noktalar dikkate alınarak temalar yapılandırılmıştır.

Veri analiz süreci, araştırmacı tarafından sistemli biçimde yürütülmüş, ardından kodlama ve tema oluşturma süreci ikinci bir araştırmacı tarafından da gözden geçirilerek kodlayıcılar arası tutarlılık sağlanmıştır. Kodlama sonuçları karşılaştırılmış, görüş birliği sağlanan noktalar üzerinden nihai temalar belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiş, yorumlardan ziyade betimleyici yaklaşımla veriler sunulmuştur.

Analiz sonucunda veriler, araştırma sorularına paralel şekilde temalar, alt temalar ve frekanslar hâlinde raporlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlar doğrultusunda analiz edilmiş ve belirlenen temalar altında sınıflandırılmıştır. Bulgular, her bir görüşme sorusu kapsamında oluşturulan ana temalar ve bu temalara ilişkin frekans değerleri ile birlikte sunulmuştur. Görüşlerden elde edilen bulgulara destek olması amacıyla temsili öğretmen ifadelerine de yer verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni İçerik Açısından Nasıl Buluyorsunuz?" Sorusuna İlişkin Yanıtları

Kod	**(f)**	**%**
Güncel, Yenilikçi, Zengin	148	64
Yoğun içerik, geliştirilmeli	60	26
Diğer	23	10

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların % 64'ünün Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin içeriğini güncel, yenilikçi ve zengin olarak değerlendirdiği görülmektedir. Katılımcıların %26'sı ise içeriğin yoğun olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

K21: "İçerik olarak programı yansıtmaktır ancak uygulanabilirliği noktasında yoğun etkinlikler sebebiyle süre açısından sorun oluşturmaktadır."

Tablo 3

Katılımcıların "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni Uygulanabilirlik Açısından Nasıl Buluyorsunuz?" Sorusuna İlişkin Yanıtları

Kod	**(f)**	**%**
Kolay uygulanabilir	99	43
Kısmen uygulanabilir	54	23
Desteklenmeli	63	27
Diğer	15	7

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların %43'ünün modelin uygulanabilirliğini kolay olarak değerlendirdiği, %23'ünün kısmen uygulanabildiğini, %27'sinin ise uygulama sürecinde destek ihtiyacı olduğunu belirttiği görülmektedir.

K4: "İçerik olarak zengin buluyorum uygulanabilirlik açısından fırsat eşitliğinin dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum."

Tablo 4

Katılımcıların "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sizce Eksik Yönleri Var Mı? Varsa Hangi Yönlerinin Eksik Olduğunu Düşünüyorsunuz? Peki, Bu Eksikliklerin Giderilmesi İçin Neler Yapılabilir?" Sorusuna İlişkin Yanıtları

Kod	**(f)**	**%**
Uygun, yeterli	63	27
Sadeleştirilmeli	47	20
Zaman problemi	23	10
Rehberlik desteği	14	6
Fırsat eşitliği	42	18
Yoğun etkinlik içeriği	33	14
Diğer	12	5

Tablo 4 incelendiğinde, %27 oranıyla en fazla "uygun, yeterli" görüşünün belirtildiği görülmektedir. Bunu %20 oranında "sadeleştirilmeli" yanıtı takip etmektedir. %10 oranında "zaman problemi" vurgulanırken, %8 oranında katılımcılar "rehberlik desteği" ihtiyacını ifade etmiştir. Katılımcıların %16'sı "fırsat eşitliği", %14'ü ise "yoğun etkinlik içeriği" görüşlerini dile getirmiştir. Diğer *görüşler %5 oranında kalmıştır.*

K164: "Materyal, akıllı tahta, malzeme vb. eksikliği bazı etkinliklerin yapılmasını engelliyor. Ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluk olarak eksik olması sıkıntı yaratıyor."

Tablo 5

Katılımcıların "Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Türk Eğitim Sistemine Sağladığı Katkılar Neler Olabilir? Modelin En Beğendiğiniz Yönü/Yönleri Nelerdir?" Sorusuna İlişkin Yanıtları

Kod	**(f)**	**%**
Öğrenci merkezli, aktif öğrenme	104	45
Yenilikçi, işlevsel	21	9
Bütüncül	21	9
Dini, ahlaki kültürel değerler	30	13
Zengin ders içeriği	33	14
Olumsuz etki	7	3
Diğer	15	7

Tablo 5 incelendiğinde, %45 oranında "öğrenci merkezli, aktif öğrenme" yönünün en çok beğenilen katkı olarak belirtildiği görülmektedir. %9 oranında "yenilikçi, işlevsel" yönü, %8 oranında ise "bütüncül" yapısı vurgulanmıştır. Ayrıca %13 oranında "dini, ahlaki, kültürel değerler", %9 oranında "zengin ders içeriği" ifadeleri yer almaktadır. Olumsuz etki ifadesi %7 oranında belirtilirken, diğer görüşler %3 oranında kalmıştır.

K126: "Öğrenciye daha çok uygulama şansı vermesi ve öğrencinin kendi duygu, düşüncelerini ifade etmesine ağırlık veren bir yapıda olması."

Tablo 6

Katılımcıların "Erdem-Değer-Eylem Yaklaşımının Öğrencilerin Tutum ve Davranışlarını Etkilediğini Düşünüyor Musunuz? Neden? (Cevabınız Evet İse) Nasıl/Ne Yönde Etkiledi?" Sorusuna İlişkin Yanıtları

Kod	**(f)**	**%**
Olumlu davranış değişimi	162	70
Sürecin yeni başlaması	51	22
Diğer	18	8

Tablo 6 incelendiğinde, %70 oranında "olumlu davranış değişimi" sağladığı yönünde görüş bildirilmiştir. %22 oranında katılımcılar "sürecin yeni başlaması" nedeniyle henüz kesin sonuçlar çıkarılamayacağını belirtmiştir. %8 oranında ise farklı görüşler ifade edilmiştir.

K88: "Bu yaklaşım öğrencilerin sadece "iyi birey" olmalarını değil, aynı zamanda iyi eylemlerle unu göstermelerini sağlar. Zamanla oturacağı için etkinlik açısından daha etkili olacaktır."

Tablo 7

Katılımcıların "Bütüncül Eğitim Anlayışı Kapsamında Öğrencilerin Gelişimlerinin Desteklendiğini Düşünüyor Musunuz (Zihinsel, Duygusal ve Fiziksel)? Evet İse Hangi Yönden?" Sorusuna İlişkin Yanıtları

Kod	**(f)**	**%**
Birden çok alan	113	49
Zihinsel	60	26
Duygusal	23	10
Fiziksel	5	2
Diğer	30	13

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların %49'unun birden çok gelişim alanının (zihinsel, duygusal, fiziksel) desteklendiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte, %26 oranında yalnızca "zihinsel gelişim" vurgulanırken, %10 oranında "duygusal gelişim", %2 oranında ise "fiziksel gelişim" boyutu dile getirilmiştir. %13 oranında ise "diğer" başlığı altında farklı görüşlerin belirtildiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, katılımcıların modelin en çok çoklu gelişim alanlarına katkı sunduğunu düşündüklerini göstermektedir.

"K139: Öğrencilerin sorgulamalarını araştırma yapmalarını sağlayarak zihinsel, konuların içine entegre edilen değer anlayışıyla duygusal, çeşitli el becerileri gerektiren etkinliklerle fiziksel."

Tablo 8

Katılımcıların "Yeni Öğrenci Profili Tanımına Uygun Bireyler Yetiştirebilmek İçin Öğretmen Yeterliliği ve Rehberlik Desteğini Yeterli Buluyor Musunuz? Neden?" Sorusuna İlişkin Yanıtları

Kod	**(f)**	**%**
Yeterli destek	92	40
Desteklenmeli	111	48
Diğer	28	12

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların %40 oranında "yeterli destek" bulunduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna karşılık, %48 oranında "desteklenmeli" ifadesi ile öğretmen yeterliliği ve rehberlik desteğinin yetersiz olduğu, geliştirilmesi gerektiği yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir. %12 oranında ise "diğer" başlığı altında çeşitli görüşler yer almaktadır. Bu sonuçlar, katılımcıların önemli bir kısmının mevcut desteği yetersiz bulduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünü göstermektedir.

K4: "Öğretmenlere verilen eğitimin, uygulamalı olması gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda yapılan rehberliği yeterli bulmuyorum."

Tablo 9

Katılımcıların "Daha Önceki Eğitim Programıyla Karşılaştırdığınızda Size Göre Yeni Modelin En Dikkate Değer Özelliği/Özellikleri Nelerdir?" Sorusuna İlişkin Yanıtları

Kod	**(f)**	**%**
Yenilikçi, çağdaş, modern	19	8
İçerik zenginliği, uygunluğu	74	32
Bütüncül	32	14
Dini, ahlaki kültürel değerler	14	6
Öğrenci merkezli	55	24
Gündelik hayatla ilişkili	9	4
Diğer	28	12

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcılar TYMM'nin en dikkate değer özeliğini %32 oranında "içerik zenginliği ve uygunluğu" yönü olduğunu belirtmişlerdir. Bunu %24 oranında "öğrenci merkezli" yaklaşım, %14 oranında "bütüncül" yapı takip etmektedir. %8 oranında "yenilikçi, çağdaş ve modern" yönler vurgulanırken, %6 oranında "dini, ahlaki ve kültürel değerlere" atıf yaptıkları görülmektedir. %4 oranında "gündelik hayatla ilişkilendirilebilirlik" belirtilmiş, %12 oranında ise "diğer" başlığı altında farklı görüşler ifade edilmiştir. Bulgular, modelin en fazla içerik zenginliği ve öğrenci merkezli yapısıyla olumlu değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

K208: "Öğrenciyi merkez alan bir model olması eğitimi olumlu yönde etkiliyor."

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanma sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyerek modelin eksik ve güçlü yönlerini ortaya koymak, modelin eğitim sistemi ile olan uyumunu ve öğrenci gelişimine yönelik etkilerini bütüncül bir şekilde değerlendirmektir.

Çalışma bulguları, nitel araştırma desenine uygun olarak sistematik biçimde analiz edilmiş ve ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin TYMM'nin eksik yönlerine ilişkin görüşlerine odaklanılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin bir kısmı modelin genel anlamda yeterli olduğunu belirtirken (Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025), önemli bir kısmı ise uygulamada sadeleştirilmesi, rehberlik desteğinin güçlendirilmesi ve zaman yönetimi gibi alanlarda eksiklikler bulunduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin benzer eleştirilerini ortaya koyan diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Baz, 2024; Duyul et al., 2025). Özellikle rehberlik ve fırsat eşitliği gibi konular, literatürde sıklıkla vurgulanan yapısal ihtiyaçlarla paralellik göstermektedir (Akpınar ve Köksalan, 2024).

Öğretmenlerin içerik yoğunluğuna yönelik şikâyetleri, büyük ölçüde programın teoriyle pratiğin dengesini yeterince kuramamasından kaynaklanıyor olabilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kazanım sayısı ve ders içeriklerinde yer alan kavramsal yoğunluk, öğretmenlerin sınıf içinde zaman yönetimini zorlaştırmakta ve öğrenme sürecini yüzeysel hale getirebilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programı uygularken "yetiştirme" kaygısıyla hareket etmelerine neden olmakta, pedagojik derinliği ikinci plana itebilmektedir. Benzer şekilde, OECD ülkelerinde yapılan karşılaştırmalı araştırmalarda da (OECD, 2020) içerik yükünün fazla olduğu sistemlerde öğretmenlerin öğretim sürecine dair özerkliğinin azaldığı ve öğrenci merkezli uygulamaların sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Türkiye'deki öğretmenlerin benzer şekilde içerik yoğunluğuna tepki vermesi, programın sahadaki uygulanabilirliğini doğrudan etkileyen önemli bir yapısal sorunu işaret etmektedir. Bu bulgu, öğretim programlarının sadece bilgi aktarımını değil, öğrencinin etkin katılımını önceleyen bir yapıya dönüşmesi gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin modelin Türk eğitim sistemine katkıları konusundaki görüşlerine bakıldığında, TYMM'nin öğrenci merkezli ve aktif öğrenme temelli yapısının öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, TYMM'nin felsefi temellerini ve temel bileşenlerini açıklayan Millî Eğitim Bakanlığı (2024) ortak metni ile tutarlıdır. Benzer şekilde, Duyul ve arkadaşları (2025) öğretmenlerin modelin aktif öğrenme ve öğrenci merkezli yapılarını olumlu karşıladığını ancak uygulamada çeşitli belirsizlikler yaşandığını belirtmektedir. Ayrıca Afacan Süğümlü ve Bahşi (2025) tarafından yapılan program incelemelerinde de TYMM'nin öğrenci merkezli yapısı öne çıkarılmakla birlikte, üst düzey bilişsel süreçlerin geliştirilmesine yönelik çıktılarda eksiklik olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, Erdem-Değer-Eylem yaklaşımının öğrenci tutum ve davranışları üzerindeki etkisine yöneliktir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu yaklaşımın olumlu davranış değişimleri yarattığını ifade etmiş ancak sürecin henüz başında olunması nedeniyle kesin yargılardan kaçınmıştır. Bu durum, modelin değerler eğitimi boyutuyla ilgili Karagöl ve Yeşilyurt (2025) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulan bulgularla benzerlik göstermektedir. Araştırmada TYMM'nin dini, ahlaki ve kültürel değerler ekseninde öğrencilere olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin bütüncül eğitim anlayışına ilişkin görüşleri incelendiğinde, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarının desteklendiği belirtilmekle birlikte zihinsel gelişimin diğer alanlara göre daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, Adıgüzel'in (2025) Türkiye'deki programların tarihsel gelişimi üzerinden yaptığı meta-sentez çalışmasıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, TYMM'nin teorik olarak bütüncül yapıya vurgu yaptığı, ancak uygulamada zihinsel odaklılığın sürdüğü belirtilmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, yeni öğrenci profiline uygun bireyler yetiştirmek için öğretmen yeterlikleri ve rehberlik desteğine ilişkin değerlendirmelerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı mevcut desteğin yetersiz olduğunu ifade etmiş, bu durum Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır'ın (2025) sınıf içi yansımalar üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Duyul ve arkadaşlarının (2025) araştırmasında da öğretmenlerin modelin başarıya ulaşabilmesi için öğretmen yeterliklerinin ve rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Bu sonuç, TYMM'nin başarıya ulaşmasında insan kaynağının kritik rolüne işaret eden Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2024) ortak metniyle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin önceki programlarla karşılaştırmalarında TYMM'nin en dikkat çekici yönü içerik zenginliği ve uygunluğu olarak öne çıkmaktadır. Benzer şekilde, Ak ve Köse'nin (2024) fen bilimleri programı özelinde yaptığı araştırmada da öğretmenlerin içerik yapısının daha kapsamlı ve çağdaş olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı olumlu görmeleri, modelin temel felsefesiyle (MEB, 2024) tutarlıdır. Bununla birlikte, Karagöl ve Yeşilyurt (2025) çalışmaları, TYMM'nin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme açısından yeterince güçlü olmadığına işaret etmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, literatürde TYMM üzerine yapılan araştırmalarla büyük ölçüde uyumlu olmakla birlikte, öğretmen yeterlikleri, rehberlik desteği ve programların bütüncül yapısının uygulanabilirliği açısından yeni katkılar sunmaktadır. Çalışma, öğretmen görüşlerine dayalı olarak modelin sahadaki uygulanabilirliğine ilişkin yeni veriler sağlamaktadır. Bulgular bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiğinde, öğretmen görüşlerinin birbiriyle tutarlı olduğu ve özellikle uygulama süreçlerinde destek ihtiyacının vurgulandığı görülmektedir. Bu durum verilerin güvenirliğini artırmaktadır.

Araştırmanın temel sınırlılığı, yalnızca belirli bir ilde ve belirli branşlardan öğretmenlerle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Ayrıca modelin uygulama sürecinin başında olunması nedeniyle öğretmen görüşlerinin zamanla değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Beklenmedik bir bulgu olarak bazı öğretmenlerin modelin eksik yönlerini belirtirken aynı zamanda modelin yeterli olduğunu da ifade etmesi, uygulama koşullarına göre farklı algıların oluştuğunu düşündürmektedir. Alternatif açıklama olarak, öğretmenlerin bireysel yeterlikleri, okulun fiziksel ve sosyal imkânları gibi çevresel faktörlerin algılar üzerinde etkili olduğu değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin elde edilen bulgular mevcut literatürü desteklemekte, özellikle uygulama süreçlerine ilişkin önemli öneriler sunarak bilgi birikimini ileri taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni genel olarak olumlu karşıladığını ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve işlevsel sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Özellikle değerler eğitimi, beceri temelli yaklaşım ve öğrenci merkezli olması gibi yönlerin öğrenci gelişimine katkı sağladığı belirtilirken; içerik yoğunluğu, materyal eksikliği ve rehberlik desteği yetersizliği öne çıkan sorunlar arasındadır. Katılımcılar, modelin sürdürülebilirliği için mesleki gelişim olanaklarının artırılması ve uygulama sürecine yönelik daha fazla destek sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Katılımcılar, özellikle beceri temelli öğretim ve ölçme-değerlendirme boyutlarında uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu kapsamda, içerik odaklı değil, sürece dayalı atölye çalışmaları yaygınlaştırılabilir.
2. Öğretmenler, uygulama aşamasında yalnız hissettiklerini belirtmiştir. Okul temelli danışman öğretmenler, rehberlik ekipleri ya da çevrim içi destek ağları aracılığıyla öğretmenlere sistematik rehberlik sunulabilir.
3. Görseller, etkinlik kılavuzları, etkileşimli uygulamalar gibi materyaller artırılarak modelin öğrenciler açısından daha erişilebilir ve ilgi çekici hale gelmesi sağlanabilir.
4. Modelin geliştirilmesi sürecine öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticileri, veliler ve akademisyenler de aktif olarak dâhil edilmelidir. Bu tür çok sesli yapıların modeli daha dinamik ve sahaya uygun hâle getireceği öngörülmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin başarısı, yalnızca içeriksel niteliğiyle değil; sahadaki uygulayıcıların bu sürece ne kadar hazırlandıkları, desteklendikleri ve sürece nasıl katıldıklarıyla da doğrudan ilişkilidir. Öğretmen merkezli, veri temelli ve esnek uygulama modelleri ile bu eğitim reformunun hedeflediği dönüşüm daha sağlıklı ve sürdürülebilir şekilde gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Ak, B. S., & Köse, M. (2024). Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 7(2), 132-169.

Adıgüzel, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Cumhuriyet dönemi eğitim programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir meta sentez çalışması. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 11(1), 9–21.

Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. Journal of history school, 27-48.

Afacan Süğümlü, A., & Bahşi, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. SDU International Journal of Educational Studies, 12(1), 27–49. https://doi.org/10.33710/sduijes.1629076

Avcı, İ. N., & Tepeli, Y. (2022). Türkçe dersi öğretim programı bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (26), 99–124.

Bayram, B., & Eldemir, C. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 Türkçe dersi öğrenme çıktılarına yönelik görüşleri. Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 11-37. https://doi.org/10.58640/asyar.1661590

Baz, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi. Journal of Education and Practice Studies, 10(2), 55-72.

Bıçak, N., & Alver, M. (2018). Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2480–2501.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün & S. B. Demir, Çevr., Ed.). Siyasal Kitabevi.

Çavuş, B., & İşcan, C. D. (2024). Pandemi sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53(3), 987 1042. https://doi.org/10.14812/cuefd.1355438

Dede, Y. (2007). Matematiğin öğretim biçimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33), 99-107.

Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (13. baskı). Pegem Akademi.

Direkçi, B., Şimşek, B., & Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programında (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Journal of Education and New Approaches, 3(1), 34– 49.

Duyul, F., Duyul, H., Kesman, B., & Kesman, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. Ulusal Eğitim Dergisi, 10(1), 77-94.

Efe, M. E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. Route Educational & Social Science Journal, 11(6), 213-224.

Karagöl, E., & Yeşilyurt, E. (2025). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki değerler bağlamında 5. Sınıf Türkçe ders kitabı. Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi, 3(1), 9-26.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf.

Null, W. (2017). Curriculum: From theory to practice. Rowman and Littlefield Publishers.

OECD. (2020). Curriculum overload: A way forward. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3081ceca-en

Roshid, M. M., & Haider, Z. (2024). Teaching 21st century skills in rural secondary schools: From theory to practice. Heliyon, 10(9).

Tarakcı, R., Yıldırım, D., & Karagöl, E. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının Türkçe dersi öğretim programındaki anlatma becerisi kazanımlarına yönelik görüşleri. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 1(2), 148–170.

Uludağ Kırçıl, N., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. Eurasian Journal of Educational Research, 98, 45-67.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.