Köklerden Geleceğe

1. ULUSLARARASI EĞİTİM KONGRESİ

BİLDİRİ KİTABI 2

ANKARA
2025

Köklerden Geleceğe

BİLDİRİ KİTABI 2

İÇİNDEKİLER

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ: KAYSERİ ÖRNEĞİ 2

- Turkey Century Education Model according to Teachers' Opinions: The Case of Kayseri 2

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAOKUL MATEMATİK PROGRAMININ UYGULANABİLİRLİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİNDE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 10

- Teachers' Opinions on the Evaluation of the Turkish Century Education Model Secondary School Mathematics Program in terms of Applicability Teacher Reflections 10

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA MATERYALLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 18

- Teachers' Views on Materials in the Implementation of the Science Curriculum 18

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: KAYSERİ ÖRNEĞİ 28

- Teachers' Perspectives on Assessment and Evaluation Processes within the Century of Türkiye Education Model: A Case Study from Kayseri 28

OKULLARIN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK HAZIRBULUNUŞLUK DURUMUNUN İNCELENMESİ 38

- Examining the Teaching of the Schools to Acquire 21st Century Skills 38

İLKOKULLARDA BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME BAĞLAMINDA ÖĞRENCİ GELİŞİM RAPORLARI 60

- Student Development Reports in the Context of Formative Assessment in Primary Schools 60

İLKOKUL 1. SINIF DERS KİTAPLARINDA BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI 70

- Formative Assessment Practices in 1st-Grade Primary School Textbooks 70

TYMM KAPSAMINDA AİLE KATILIMINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 88

- Examining Parent Views on ParentInvolvement within the Scope of TCEM Stakeholder Roles 88

MAARİF MODELİ EBEVEYN OKULUNA YÖNELİK VELİ GÖRÜŞLERİ VE MEMNUNİYET DÜZEYLERİ 100

- Parental Opinionsand Satisfaction Levels Regarding theEducational Model Parent School Program 100

MODERN ÇAĞIN EVLİYA ÇELEBİLERİNİN EDEBİ KEŞİF HARİTASI: EKO-MEKÂN 118

- The Literary Discovery Map of the Modern-Day Evliya Çelebis: Eco-Space 118

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ FİNANSAL VE SANAT OKURYAZARLIKLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ 126

- An Investigation of The Century of Türkiye Education Model Preschool Education Program in the Context of Financial and Artistic Literacies 126

KİTAP ÇEMBERİ TEKNİĞİYLE ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ 138

- Improving Social Skills of Gifted Students with Book Circle Technique 138

AHLAK BİLGİDEN FAZLASIDIR: MAARİF MODELİNDE ERDEMİN EYLEME DÖNÜŞÜMÜ 148

- Morality is More than Knowledge: The Transformation of Virtue into Action in the Century of Türkiye Education Model 148

2024 TARİH DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA DEĞER EĞİTİMİ: KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ (ERDEM-DEĞER-EYLEM ÇERÇEVESİ) 158

- Value Education in the 2024 History Curriculum: A Comparative Analysis Comparative Program Components within the Virtue–Value–Action Framework 158

SİSTEM DÜŞÜNCESİ ARAÇLARI İLE DERS ZENGİNLEŞTİRME: FEN BİLİMLERİ DERSİNDEN ÖRNEKLER 166

- Course Enrichment with Systems Thinking Tools: Examples From Science Course 166

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNİ HAYATLARINA AKTARABİLMELERİNE BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ: EYLEM ARAŞTIRMASI 178

- A Solution Proposal for High School Students to Transfer Values Education to Their Lives: Action Research 178

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ DEĞERLER ÇERÇEVESİNİN FEN BİLİMLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ 192

- A Study on the Values Framework of the Century of Türkiye Education Model within the Context of Science Education 192

BEŞİNCİ SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARININ BİLİM TARİHİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 200

- An Examination of Fifth-Grade Science Textbooks from the Perspective of the History of Science 200

MAARİF MODELİNDE ÖĞRETMENLERİN ROLÜ: DEĞER TEMELLİ EĞİTİMİN SINIF İÇİNDEKİ YANSIMALARI 216

- The Role of Teachers in the Century of Türkiye Education Model: Classroom Reflections of Values-BasedEducation 216

BEŞİNCİ SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARININ ERDEM-DEĞER-EYLEM ÇERÇEVESİ'NE GÖRE İNCELENMESİ....228

- An Examination of Fifth Grade Mathematics Textbooks According to the Virtue-Value-Action Framework....228

KİMYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İZLEME VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ....240

- An Analysis of Monitoring and Evaluation Studies in the Chemistry Course Curriculum....240

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ EKSENİNDE İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK UYGULAMALARI....256

- Social Responsibility Practices of Primary School Teachers within the Context of the Türkiye Century Education Model....256

GEZEGEN KORUYUCULARI İLE EKOLOJİK OKURYAZARLIK: OYUNLAŞTIRILMIŞ BİR EĞİTİM MODELİ....268

- Planet Guardians and Ecological Literacy: A Gamified Educational Model....268

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ: OKUL TEMELLİ PLANLAMA TUNCELİ ÖRNEKLEMİ....278

- School Based Planning Of Turkey Century Education Model: Tunceli Sample....278

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NE İLİŞKİN AKADEMİK TEMELLİ TEMATİK BİR İNCELEME....286

- An Academic-Based Thematic Analysis of the Türkiye Century Education Model....286

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNDE ANKARA: 1. DÖNEM UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ....302

- Ankara in the Education Model of the Turkish Century: Evaluation of the 1st Term Practices....302

TYMM KAPSAMINDA ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ....314

- Examining High School Teachers' Views on Classroom Management within the Scope of TCEM....314

DKAB DERSİNDE ÖĞRENCİ MERKEZLİ ETKİNLİKLERLE OYUN TEMELLİ ÖĞRETİM YAKLAŞIMI....324

- Game-Based Teaching Approach with Student-Centered Activities in Religious Culture and Moral Knowledge Course....324

AI'S IMPACT ON TEACHİNG SOCİAL SCİENTİFİC REASONİNG AND STRATEGİES GENERATİVE ARTİFİCİAL INTELLİGENCE*....338

- Yapay Zekânın Sosyal Bilimsel Akıl Yürütme Öğretimine Etkisi ve Stratejiler....338

Öğretmen Görüşlerine göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Kayseri Örneği

Mesut ÇITAK[1], Safa DEMİR[2], Hayri ALTUN[3]

1 Dr., Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri, aymesmet@gmail.com, ORCİD: 0000-0002-3920-4874

2 Dr., Melikgazi Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, pd.safademir@gmail.com, ORCİD: 0009-0003-4800-8335

3 Kurum Müdürü., Kocasinan Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, altunhyr@hotmail.com, ORCİD: 0009-0009-5591-5391

Öz

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türk eğitim sistemini çağın ihtiyaçlarına uygun biçimde yeniden yapılandırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, TYMM'nin süre, uygulanabilirlik gibi çeşitli açılardan öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Çünkü öğretmenler, modelin sahadaki uygulayıcısı ve eğitimin merkezindeki temel paydaşlarıdır. Araştırma tarama modeli kapsamında yürütülmüş olup, veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği anket kullanılmıştır. Bu geliştirilen anket aracılığıyla 1968 öğretmenden veri toplanmış, elde edilen veriler betimsel analizle incelenmiştir. Genel bulgular, öğretmenlerin modele yönelik genel eğilim olumlu olup belirli boyutlarda kararsızlık eğilimi gözlenmiştir. Buna göre, "süre yeterliliği" ve "öğretmen eğitimi olanaklarına" ilişkin üç maddede kararsızlık ifadesi öne çıkmıştır. Ayrıca lise öğretmenlerinin değerlendirme ortalamalarının daha düşük, doktora düzeyindeki öğretmenlerin ise daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak modelin uygulanabilirliğini artırmak adına öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi, lisansüstü öğrenimin teşvik edilmesi ve özellikle süre planlaması konusunda düzenlemeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretmen, eğitim, görüş*

Turkey Century Education Model according to Teachers' Opinions: The Case of Kayseri

Abstract

The Turkish Century Education Model, launched by the Ministry of National Education, aims to restructure the Turkish education system in accordance with current global and national needs. This study investigates how the model is perceived by teachers, who are both central stakeholders and key implementers of educational reforms. The research was conducted within the scope of a survey model, and a questionnaire developed by the researchers was used as the data collection tool. Data was collected from 1,968 teachers using this questionnaire, and the data obtained was examined using descriptive analysis. Results show that teachers generally hold positive views toward the model. However, three items—regarding the adequacy of time for learning activities, instructional time, and opportunities for teacher development—

elicited ambivalent responses. Additionally, high school teachers gave the lowest average ratings, while teachers with doctoral degrees evaluated the model more favorably. These findings suggest that, to enhance the model's applicability, improvements are needed in time allocation and teacher support structures. Encouraging postgraduate education and strengthening professional development opportunities may further contribute to the model's successful implementation across various educational contexts.

Keywords: *Turkey Century Education Model, teacher, education, opinion*

Giriş

Küresel anlamda yaşanan köklü değişimler, bireyin yaşam biçiminden kurumların işleyiş sistemine kadar geniş yelpazede değişimler yaratmaktadır. Bu değişimler eğitim sistemlerini de etkilemekte; geleneksel eğitim sistemleri, yenilikçi yaklaşımlarla yeniden ele alınmaktadır. Türkiye özelinde bu dönüşüm Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)" aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Model, Türk eğitim sisteminin çağdaş ihtiyaçlara ve kapsayıcı eğitim ilkelerine uygun hale getirilmesi için önemli bir yeniden yapılanmayı temsil etmektedir (Temur, 2025). Geliştirilen TYMM'nin temelini; MEB, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ile gerçekleştirdiği ikili protokol çerçevesinde hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli oluşturmaktadır (Akpınar vd., 2024).

Yeniden bir yapılanmayı temsil eden TYMM, sahip olduğu kapsamlı vizyonla eğitim sistemindeki zorlukları aşmayı ve öğrencilerin geleceğe daha iyi hazırlanmalarını amaçlamaktadır (Ülçay, 2024). Model, bu amacı gerçekleştirmek için milli ve manevi değerleri göz ardı etmeyen maddi gelişmeyi esas almaktadır (MEB, 2024). Bu doğrultuda model; "öğretim programlarının temel yaklaşımı", "öğrenci profili", "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi", "beceriler çerçevesi" bileşenlerini barındırmaktadır.

Eğitim sistemlerinin en önemli paydaşlarından birisi şüphesiz öğretmenlerdir. Nitekim öğretmenin bu rolü Hattie (2009) tarafından yapılan meta analiz çalışmasından da anlaşılmaktadır. İlgili çalışmaya göre öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler, öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkilidir. Ayrıca, OECD (2018), öğretmenin rolünü yeniden tartışmaya açmakta ve 21. yüzyıl gerekleri doğrultusunda öğretmene yeni görevler yüklemektedir. Buna ek olarak MEB (2018), yayınladığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde öğretmenin eğitim sürecinin bir unsuru değil merkezi olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum geliştirilen model ya da müfredatlarda öğretmenin rolünü kilit bir noktaya taşımaktadır. Zira, ilgili programların birincil elden uygulayıcıları öğretmenlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin TYMM'ye yönelik görüşlerinin betimlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Çünkü özellikle modelin revize edilmesi ya da dönüştürülmesi gibi konularda bu betimlemeler bir yol gösterici olabilir. Buna ek olarak alan yazınında daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların genel olarak programa dönük görüş ve değerlendirme niteliğinde olduğu görülmüştür. Bunun dışında alanda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin geniş bir katılımla ele alındığı, çalışmaların ise sınırlı olduğu fark edilmiştir. Oysa alanda çalışan ve birincil uygulayıcı olan öğretmenlerin görüşlerinin bilimsel bir yolla değerlendirilmesi alan yazınına önemli bir katkı getirecektir.

Özetle, küresel ölçekte yaşanan büyük değişimler eğitim-öğretim faaliyetlerini de etkilemiş, bu etki Türkiye özelinde TYMM'nin geliştirilmesine yol açmış görünmektedir (Temur, 2025). Çeşitli ulusal ve uluslararası kurumların da katkılarıyla geliştirilen model, milli ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişimi hedeflemektedir (MEB, 2024). Hedefe ulaşmada ve Maarif Modeli'nin hayata geçirilmesinde sürecin merkezinde ise öğretmenler bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu öğretmenlerin TYMM'ye bakış açıları ise açıklanmaya muhtaç bir konu olarak durmaktadır. Bu konunun açıklığa kavuşturulmasının gerek modelin gelişme ve revize süreçlerine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. TYMM'nin alandaki öğretmenler tarafından nasıl betimlendiğine ilişkin yapılan bu çalışmanın bu niteliğiyle alan yazınına katkı sağlayacağına ve politika yapıcılara sahadan bilimsel bir görüş sunacağına inanılmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmanın temel amacı TYMM'nin uygulayıcısı olan öğretmenlerin modele ilişkin görüşlerinin betimlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin algıları nedir?

   1.1. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin algıları, cinsiyete göre nasıl değişmektedir?

   1.2. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin algıları, yaş aralığına göre nasıl değişmektedir?

   1.3. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin algıları, çalışılan okul kademesine göre nasıl değişmektedir?

   1.4. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin algıları, eğitim durumlarına göre nasıl değişmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama desenine göre gerçekleştirilmiştir. Tarama deseni özellikle büyük örneklemlerden belirli bir özellik, görüş ya da davranışlarını betimlemek amacıyla test, anket gibi yöntemlere başvurulan araştırma yöntemidir (Karasar, 2022). Araştırmada geniş bir katılımcı grubundan çok sayıda veri toplanması amaçlandığı için ve araştırmacıya sağladığı ekonomiklik gibi avantajlar göz önünde bulundurularak tarama desenine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Katılımcılar amaçlı ve uygun örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma amacına uygun görülen bireylerin araştırmaya dâhil edilerek diğerlerinin dışlandığı örnekleme türüdür (Patton, 2002). Uygun örnekleme ise araştırmacının kolay erişebildiği ve zaman ile maliyet açısından avantaj sağlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu tanımlar doğrultusunda araştırmada öncelikle ölçütü sağlayan "2024-2025 eğitim-öğretim yılında maarif modelin uygulandığı okul öncesi, birinci sınıf, beşinci sınıf ve dokuzuncu sınıf kademelerinde görev alan öğretmenler" belirlenmiş, sonrasında bu öğretmenler içinde en kolay erişilebilen öğretmenlere ulaşılmıştır. Katılımcılara ait betimsel özellikler Tablo 1 olarak sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	1048	53,3
	Erkek	920	46,7
Yaş aralığı	20-30	127	6,5
	31-40	729	37
	41-50	770	39,1
	50 ve üzeri	342	17,4
Eğitim durumu	Lisans	1492	75,8
	Yüksek lisans	452	23
	Doktora	24	1,2
Çalışılan kurum	Anaokulu	48	2,4
	İlkokul	249	12,7
	Ortaokul	582	29,6
	Lise	1089	55,3

Çalışma grubu toplamda 1968 öğretmenden oluşmaktadır. Buna göre katılımcıların 1048'i (%53,3) kadın ve 920'si (%46,7) erkektir. Yine katılımcıların 127'si (%6,5) 20-30, 729'u (%37) 31-40, 770'i (%39,1) 41-50 ve 342'si (17,4) 50 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcıların 1492'si (%75,8) lisans, 452'si (%23) yüksek lisans ve 24'ü (%1,2) doktora mezunudur. Yine katılımcılar çalışılan kademe düzeyine göre incelendiğinde 48'i (%2,4) anaokulu, 249'u (%12,7) ilkokul, 582'si (%29,6) ortaokul ve 1089'u (%55,3) lisede görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri çevrim içi olarak toplanmıştır. Bunun için öncelikle Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izinler alınmış sonrasında gönüllü öğretmenlere formlar iletilerek onamları alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

TYMM'ye İlişkin Görüş Anketi: Tarama çalışmalarında veri toplama aracı olarak testler, ölçekler ve anketler kullanılabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Buradan hareketle öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket, "öğretmen perspektifi", "model ve uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkisi", "değerler temelli eğitim" ve "öğretmenin profesyonel gelişimi" ile ilgili maddeler içermektedir. İlgili anket toplamda 20 madde içermekte olup beşli likert tipindedir.

Anket maddeleri yazılırken dil anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliliği için en az doktora düzeyinde 3 uzmandan görüş alınmıştır. Dönütler doğrultusunda anketten 4 madde çıkarılmış, 6 madde revize edilmiştir. Ek olarak anket, 15 öğretmene ön uygulama olarak uygulanmış, anlaşılırlık ve uygulanabilirlik açısından dönütler alınmıştır.

Uzman ve katılımcı dönütleri doğrultusunda ankete son hali verilmiştir. Anketin iç tutarlılık ölçümleri ise Cronbach Alfa değeri aracılığıyla incelenmiş ve ".94" olarak tespit edilmiştir. Bu durum, anketin bir iç tutarlılığa sahip olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk vd., 2020).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS Paket Programı kullanılmıştır. Buna göre öncelikle frekans analizi yapılarak kayıp veri analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerde kayıp veriye rastlanılmamıştır. Sonrasında öğretmenlerin cevapları betimsel analizlere tabii tutulmuştur. Bu analizlerde ortalama ve standart sapma verileri sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere yirmi maddeli bir anket uygulanmış ve anket maddelerine verilen cevaplar tek tek betimsel olarak analiz edilmiştir. Analizlerin sunulmasında ve yorumlanmasında alan yazınında anket maddeleri için sunulan öneriler temel alınmıştır (Tavşancıl, 2014; Tekin, 1996; Wiersma ve Jurs, 2005). Buradan hareketle sadece kritik değer barındıran maddeler sunulmuştur. İlgili maddelere ilişkin betimsel veriler Tablo-2 olarak sunulmuştur.

Tablo 2

Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	X̄	Cinsiyet			Yaş aralığı			Kademe			Eğitim Durumu		
			X̄	SS		X̄	SS		X̄	SS		X̄	SS
3- Öğrenme ortamlarında uygun teknolojileri kullanıyorum	4,08	K	4,07	,02	20-30	4,20	,06	AO	4,06	,10	LS	4,09	,02
					31-40	4,10	,03	İO	4,24	,05	YL	4,03	,04
		E	4,09	,02	41-50	4,03	,03	OO	4,16	,03	DR	4,17	,15
					51+	4,09	,04	L	3,99	,02			
5- Maarif Modeli'nde öğretim programları için ayrılan süreler yeterli olmaktadır.	2,96	K	2,89	,04	20-30	2,94	,10	AO	3,52	,14	LS	3,03	,03
					31-40	3,01	,04	İO	3,63	,06	YL	2,71	,06
		E	3,03	,04	41-50	2,86	,04	OO	2,98	,05	DR	3,04	,26
					51+	3,05	,06	L	2,76	,03			
8- Maarif Modeli'nde öngörülen öğrenme etkinliklerinin uygulanması ile konuların tam ve eksiksiz şekilde işlenmesinde, süreler yeterlidir.	2,91	K	2,86	,04	20-30	2,94	,10	AO	3,60	,15	LS	2,99	,03
					31-40	2,95	,05	İO	3,68	,06	YL	2,65	,06
		E	2,96	,04	41-50	2,81	,04	OO	2,83	,05	DR	2,88	,24
					51+	3,01	,06	L	2,74	,04			

19- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişimi alanında sunduğu fırsatlar son derece yeterli ve etkilidir.	3,37	K	3,29	,03	20-30	3,28	,09	AO	3,35	,14	LS	3,41	,02
					31-40	3,37	,04	İO	3,66	,05	YL	3,22	,04
		E	3,46	,03	41-50	3,33	,03	OO	3,41	,04	DR	3,58	,16
					51+	3,48	,05	L	3,28	,03			

(X̄=Ortalama; SS=standart sapma; E=Erkek; K=Kadın; AO=Anaokulu; İO=İlkokul; OO=Ortaokul; L=Lise; LS=Lisans; YL=Yüksek lisans; DR= Doktora)

Maddeler incelendiğinde özellikle "öğretme etkinliklerinin tümü için gerekli sürenin yeterli olduğuna" (M8; X̄ =2,91) ilişkin maddenin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Tam tersi şekilde "öğretim ortamlarında teknoloji kullanımına" (M3; X̄ =4,08) ilişkin maddenin ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ek olarak görece düşük ortalama görülen maddelerin "öğretim programları için ayrılan sürelerin yeterli olduğuna" (M5; X̄ =2,96) ve "modelin öğretmen eğitimi ve gelişimi için sunduğu fırsatların yeterli ve etkili olduğuna" (M19; X̄ =3,37) ilişkin maddeler olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular; öğretmenlerin TYMM'ye yönelik özellikle süre konusunda ve modelin öğretmen gelişimine fırsat sunduğuna ilişkin çekimser kaldıkları görülmektedir. Diğer tüm maddelerde en az "katılıyorum" düzeyinde eğilim gösterilmesi modelin birçok konuda kapsayıcı ve yenilikçi hedeflerinin öğretmen görüşleriyle uyuştuğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim alan yazını incelendiğinde Duyul ve diğerleri tarafından (2025) gerçekleştirilen bir çalışmada da öğretmenler TYMM'nin bütüncül ve yenilikçi olmasına vurgu yapmaktadır. Fakat yine aynı araştırmada bu araştırmaya benzer şekilde "uygulanabilirlik" ve "öğretmen adaptasyonu" konusunda çekinceler dile getirilmiştir. Yine benzer bir araştırmada da öğretmenlerin modelin bazı yönlerinde kendilerini yetkin hissetmedikleri görülmektedir (Uludağ-Kırçıl ve Uluçınar-Sağır, 2025). Tüm bunlardan hareketle araştırmanın ilgili bulgusunun alan yazınıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bulgusu ise tüm maddelerde lise öğretmenlerinin diğer kademe öğretmenlerine göre düşük puan ortalamasına sahip olmasıdır. Her ne kadar bu durumun anlamlı olup olmadığı betimsel analizlerde ortaya konulamasa da bu durumun dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Bu durumun özellikle lise düzeyinde "sınav odaklı beklenti" olgusunda kaynaklandığına inanılmaktadır. Buna ek olarak lise düzeyinde müfredat yoğunluğu da bu bulguyu doğurmuş olabilir.

Araştırmanın diğer göze çarpan bulgusu ise neredeyse tüm maddelerde (M8 hariç) doktora bitiren öğretmenlerin diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olmasıdır. Her ne kadar bu durumun anlamlı olup olmadığı betimsel analizlerde ortaya konulamasa da bu durumun dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Bu durum doktora mezunu öğretmenlerin pedagojik, kuramsal ve yapısal açıdan TYMM'yi daha kapsamlı ele aldıklarının

bir göstergesi olabilir. Ayrıca ilgili öğretmenler yeni ve güncel eğitim programlarına daha aşina olabilir ve bu durum TYMM'yi daha olumlu değerlendirme eğilimini açıklayabilir.

Tüm bu önemli göstergeler dışında bu araştırmanın bulguları, 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapan 1968 öğretmenden toplanan verilerle sınırlıdır. Ayrıca verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve toplam puan vermeyen bir anket kullanılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş bir ölçeğin kullanılmasının daha somut sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda özellikle öğretim etkinliklerinin ve müfredat programlarının öğretmenlerin de katılacağı bir süreç ışığında yeniden değerlendirilmesinin uygulanabilirlik açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler, modelin profesyonel gelişime katkı sunacağı konusunda da çekimser kalmıştır. Buna dönük olarak sahadan toplanacak hizmet içi eğitim faaliyetleri ile öğretmenlerin bu çekimserliğinin önlenebileceğine inanılmaktadır. Tüm bunlardan hareketle araştırma, hem alan yazınına katkı sunmakta hem de politika yapıcılara odaklanılacak yönlere dair bir bakış açısı sunmaktadır.

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. https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 5*(3), 20262.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. baskı). Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi.* https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni.* https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

OECD. (2018). *The Future of education and skills: Education 2030.* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. baskı). Nobel Yayıncılık.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Yargı Yayınları.

Temur, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metninin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* Ek Sayı 1, 19-41. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2025.13988

Uludağ Kırçıl, R., & 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

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum Ve Dünya Dergisi,* 1(2), 70-75. https://doi.org/10.5281/zenodo.1109724

Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2005). *Educational measurement and testing* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Programının Uygulanabilirlik Açısından Değerlendirilmesinde Öğretmen Görüşleri

Cansu KAYA

Öğretmen, Samsun Millî Eğitim Müdürlüğü, Temel Eğitim Birimi,
cansukayaaa@hotmail.com. ORCİD: 0000-0003-4624-5305

Öz

Bu çalışma, 2024 yılında güncellenen Ortaokul Matematik Öğretim Programı'nın 5. sınıf 1. dönem temalarının uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş; farklı okul türlerinde görev yapan 5 matematik öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, temaların genel olarak programın hedeflediği matematiksel becerilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ancak bazı temalarda, özellikle öğrencilerin araç-gereç kullanımında yaşadığı zorluklar, ders süresinin yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği gibi etkenlerin uygulamada sorunlara neden olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, temaların günlük yaşamla ilişkili içeriklere yer vermesi, öğrencilerin derse aktif katılımını desteklemesi ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sunması güçlü yönler arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortaokul Matematik Öğretim Programı, öğretmen görüşleri*

Teachers' Opinions on the Evaluation of the Turkish Century Education Model Secondary School Mathematics Program in terms of Applicability Teacher Reflections

Abstract

This study aims to examine teachers' views on the applicability of the 5th grade 1st semester themes of the Middle School Mathematics Curriculum, which was updated in 2024. In the study, a case study approach, one of the qualitative research methods, was adopted and semi-structured interviews were conducted with 5 mathematics teachers working in different school types. The data were analyzed using content analysis method. The findings show that the themes are generally compatible with the mathematical skills targeted by the curriculum. However, in some themes, it was determined that factors such as the difficulties experienced by students in the use of tools and materials, insufficient class time, large class size and insufficient readiness levels of students caused problems in implementation. However, the strengths were that the themes included content related to daily life, supported students' active participation in the lesson, and contributed to the development of mathematical thinking skills.

Keywords: *Turkish Century Education Model, secondary school mathematics curriculum, teacher opinions*

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler; sağlık, eğitim, iletişim, ulaşım, ekonomi ve çevre gibi birçok alanda değişimlere yol açarak hem bireysel yaşamı hem de toplumsal düzeni derinden etkilemektedir. Ülkeler bu gelişmelere ayak uydurabilmek ve bu gelişimlerin olumlu sonuçlar doğurabilmesi için farklı alanlarda düzenlemeler yapmakta ve bunların en başında eğitim sistemleri gelmektedir. Eğitim sistemin en önemli parçası olan eğitim programları, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasını sağlayarak yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal kalkınmayı da desteklemektedir (Satmaz & Yabanova, 2024). Gelişmiş ülkeler, çağdaş seviyelere ulaşmak için eğitim programlarında meydana getirdikleri değişiklikler ile nitelikli öğretim programları oluşturmayı amaçlamaktadırlar. Bilimsel düşüncenin temelini oluşturan matematik öğretim programı bu öğretim programları arasında özel bir yere sahiptir. Matematik olmadan bilimsel, teknolojik ilerleme ve sosyo-ekonomik kalkınmadan söz etmek yanıltıcı olmaktadır. Nitelikli bir matematik öğretim programı, problem çözme, analitik düşünme ve modelleme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini destekleyerek; yeniliklere uyum sağlayabilen, sorgulayan ve üreten bireylerin topluma kazandırılmasına katkı sağlamaktadır (Ersoy, 2003).

Bu bağlamda Türkiye, 2024 yılı itibarıyla eğitim programlarında köklü bir değişikliğe giderek, Türk Millî Eğitim Sistemi'nin teknolojik gelişmelere ve dijital çağa duyarlılığını; gerektiğinde bu gelişmelere öncülük edebilme potansiyelini ve isteğini yansıtan bir anlayışla yeni bir program benimsemiştir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli geliştirilmiştir. Bu modelin öğretim programları, öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi ve beceriler çerçevesi olmak üzere üç temel bileşen doğrultusunda; bilgi, beceri, eğilim ve değerleri, bireylerin yetenekleri, ilgi alanları, ihtiyaçları ve bireysel farklılıklarıyla birlikte bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Yenilenen Ortaokul Matematik Öğretim Programı, bireylerin yalnızca bilgi edinmesini değil; aynı zamanda çağın gerektirdiği becerilerle donatılmasını, matematiği günlük yaşamla ilişkilendirerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesini hedefleyerek çevreye ve topluma duyarlı, yenilikçi ve üretken bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eğitim Programı, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlamış; eş zamanlı olarak programın etkililiğini izlemek ve sürekli gelişimini sağlamak amacıyla izleme ve değerlendirme çalışmaları da başlatılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasının yanı sıra bu programların değerlendirilmesi ve program geliştirme sürecine yansıtılması da oldukça önemlidir. Bu bağlamda süreçte alınan dönütler programın geliştirilmesi için kullanılarak sürekliliğini sağlamaktadır (Varış, 1988). Özellikle matematik gibi temel derslerde öğretim programı yeniliklerinin başarısı uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen görüşlerinin program geliştirme süreçlerine olumlu katkısının olduğu görülmüştür (Handal & Herrington, 2003; Knuth, 2002). İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul matematik öğretimi programının uygulanabilirliğine dair henüz bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu durum, programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için daha kapsamlı

araştırma ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasının gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Yenilenen ortaokul matematik öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymak; programın uygulamadaki etkililiğini değerlendirmek, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve ileride yapılacak düzenlemelere bilimsel veri sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sayede programın hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha işlevsel hale getirilmesine katkı sunulabilecektir.

Bu çalışma ile 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen Ortaokul Matematik Öğretim Programı 5. sınıf birinci dönem temalarının uygulanabilirliği ve güçlü yönleri, öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, programın uygulanabilirliğine ilişkin önemli geri bildirimler sağlaması ve ileride gerçekleştirilecek düzenlemelere ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, bir sistemin işleyişini ve çalışma biçimini anlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar için uygun olan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak matematik öğretim programının uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir (Merriam, 2015). Bu doğrultuda araştırmada, Samsun ilinde görev yapan beş matematik öğretmeni ile bir dönemlik öğretim süreci esas alınarak programın uygulanabilirliği derinlemesine incelenmiş ve öğretmen deneyimlerinin ayrıntılı biçimde ortaya konmasına imkân sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde görev yapan ve 5. sınıf seviyesinde öğrencilerinin derse giren 5 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenerek, farklı okul tiplerinde görev yapmaları (imam hatip ortaokulu, ortaokul, merkez ve kırsal) ve farklı mesleki kıdeme sahip olmaları kriterlerine göre seçilmiştir. Öğretmenlerin kimliklerini gizli tutmak için görüşme sırasına göre öğretmenlere "Ö1", "Ö2", "Ö3" gibi kodlamalar yapılmıştır.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Okul Türü
Ö1	Erkek	21	Ortaokul (Merkez)
Ö2	Kadın	10	Ortaokul (Kırsal)
Ö3	Kadın	19	İmam Hatip Ortaokulu
Ö4	Erkek	17	Ortaokul (Merkez)
Ö5	Erkek	22	İmam Hatip Ortaokulu

Veri Toplama Araçları

Araştırmada uzman görüşleri alınarak hazırlanan 9 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form ile öğretmenlere; geometrik şekiller, sayılar ve nicelikler (1) ve geometrik nicelikler temaları için 'Temanın uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Uygulama sırasında karşılaştığınız zorluklar var mı? Varsa en büyük zorluklar nelerdir? Temanın güçlü yönleri nelerdir?' soruları yöneltilmiştir. Her tema için belirtilen sorular tekrar sorulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen veriler, Ortaokul Matematik Öğretim Programı 5. sınıf 1. dönemindeki temalara göre ayrı olarak incelenerek içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. 5. sınıf matematik dersi öğretim programındaki üç tema (sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme, veri işleme) analizde ana tematik çerçeveyi oluşturmuştur. Görüşme soruları dikkate alınarak kategoriler önceden belirlenmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelenmiş, verilerden elde edilen ortak örüntülere göre kodlar oluşturulmuştur. Kodlar, cevapların çoğunluğunu yansıtan ifadeler temel alınarak düzenlenmiştir. Böylece içerik analizi süreci, önceden belirlenmiş tematik çerçeve ile katılımcı verilerinden elde edilen kodların bütünleştirilmesiyle yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik programı 5. sınıf 1. dönem temaları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların temalar ile ilgili görüşleri; uygulanabilirlik, karşılaşılan zorluklar ve güçlü yönler kategorilerinde toplanmıştır.

Geometrik Şekiller Temasına Yönelik Bulgular

Matematik öğretmenlerinin, geometrik şekiller temasına ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Geometrik Şekiller Temasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Geometrik Şekiller	Uygulanabilirlik	Uygulama kolaylığı ve ders kitabı eksikliği Materyal kullanımında pedagojik zorluk	Ö2,Ö5 Ö1,Ö3,Ö4
	Karşılaşılan Zorluklar	Yüksek sınıf mevcudu Materyal temininde ve kullanımında güçlük	Ö3 Ö1,Ö2,Ö4,Ö5
	Güçlü Yönler	Etkin katılım ve araç destekli öğrenme	Ö1,Ö2, Ö3,Ö4,Ö5

Tablo 2'de verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin verdikleri cevaplarda temanın güçlü yönü geometrik şekiller temasının öğrencilerin etkin katılımına fırsat vermesi ve araç gereç destekli öğrenme sağlaması olmuştur. Bununla birlikte ders

kitabı eksikliği, materyal kullanımında pedagojik zorluklar, yüksek sınıf mevcudu temanın işlenişinde karşılaşılan zorluklar olarak belirlenmiştir.

Geometrik şekiller temasına ilişkin bazı matematik öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Ö1:Uygulayabildik, ama vakit olarak ve bize verilen sürede uygulayacağımız örnekleri bunları yetiştirme konusunda biraz zorluk yaşadık. Bir de öğrenci zamanı konusunda, öğrencilerin var olması gereken ön bilgilerde eksikleri, araç gereç kullanmada ki motor yetenekleri zayıftı. Burada biraz problem yaşadık.

Ö2: Uygularken çok büyük sorunlar yaşamadım gayet güzel. Hani sınıf ortamında çocukların araç gereç kullanarak uygulama yapmasına uygundu. Çizim yapılacak alanlar kitapta bence çok küçük ve sınırlı verilmişti.

Ö4: Bu çizimleri yapamaması daha çok uzun sürenin gitmesine neden oluyor özellikle diğer sınıflardaki arkadaşlarda bunu söylüyorlardı. Sınıfların kalabalık olması da etkiliyor. Çember çizimini yazılıda da sorduk. Bazı sınıflarda doğru düzgün bir çember çizen yoktu öyle diyebilirim. Genelde ilk benim aklıma gelen geometrik çizimlerde, açıyı çiziyor çocuk, ama çember çiziminde zorlananlar oldu.

Sayılar ve Nicelikler (1) Temasına Yönelik Bulgular

Matematik öğretmenlerinin, sayılar ve nicelikler (1) temasına ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Sayılar ve Nicelikler 1 Temasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Sayılar ve Nicelikler (1)	Uygulanabilirlik	Uygulama kolaylığı	Ö1,Ö2, Ö3,Ö4,Ö5
	Karşılaşılan Zorluklar	Ön bilgi eksikliği Belirgin güçlük yaşanmaması Çok aşamalı problem çözümü	Ö5 Ö1, Ö4 Ö3, Ö2
	Güçlü Yönler	Hazırbulunuşlukla uyumlu içerik İşlem odaklı öğrenme süreci Yapılandırılmış içerik	Ö1,Ö2,Ö4 Ö3 Ö5

Tablo 3'de verilen bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin verdiği cevaplarda en fazla yoğunlaştıkları görüşün, temanın uygulanabilirliğinin yüksek olması olarak belirlenmiştir. Temanın işlem odaklı ve yapılandırılmış içeriğe sahip olmasının yanı sıra, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleriyle uyumlu olması da öne çıkan bulgulardandır. Bunun yanında çok aşamalı problem çözüm süreçlerinin bazı öğretmenler açısından zorlayıcı olduğu belirlenmiştir.

Sayılar ve Nicelikler (1) Temasına ilişkin bazı matematik öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Ö2: Genel olarak uygulaması kolay, keyifli yani uygun olarak görüyorum.

Ö3:Şimdi bu konunun başlığı olur mu tam bilmiyorum da hocam normalde herhangi bir zorluk yaşamadım. Sadece problem çözmede 10 tane basamak vardı belki hatırlarsınız. O basamakları uygulamak benim için zor oldu. Bazı soruları çocuklar akıllarından yapıyordu ama o 10 basamak illa olsun dediğimizde basamakları tamamlayamıyorduk.

Ö1: Çocukların bu konuyla ilgili dördüncü sınıfta edindikleri bilgiler yoğun olduğu için bu temanın öğrenimini kolaylaştırıyor.

Ö2: Güçlü yönleri çocukların seviyesine uygun bir tema. İlkokuldan da hazır bulunuşlukları yüksek, uygun seviyede geldikleri için rahat anlaşılıyor. Daha kolay öğreniliyor çocuklar.

Geometrik Nicelikler Temasına Yönelik Bulgular

Matematik öğretmenlerinin Geometrik Nicelikler temasına ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Geometrik Nicelikler Temasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Geometrik Nicelikler	Uygulanabilirlik	Sınıf ortamında sorunsuz uygulanabilirlik Bilişsel düzeyin üzerinde içerik Ders kitabi içerik problemleri	Ö2, Ö3 Ö1 Ö5, Ö4
	Karşılaşılan Zorluklar	Güçlük yaşanmaması Ders kitabi eksikliği Hazırbulunuşluk eksikliği	Ö2, Ö5 Ö4, Ö3 Ö1
	Güçlü Yönler	Somutlaştırmaya uygun yapı Günlük yaşamla ilişkilendirilebilirlik Araç-gereç pekiştirilmesi	Ö1 Ö2,Ö5, Ö4 Ö3

Tablo 4'te sunulan veriler analiz edildiğinde, araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Geometrik Nicelikler temasının "somutlaştırmaya uygun yapı" ve "günlük yaşamla ilişkilendirilebilirdik" gibi güçlü yönleri olduğu belirlenmiştir. Ancak, bazı öğretmenler tarafından "bilişsel düzeyin üzerinde içerik" , "ders kitabı içerik problemleri" , "ders kitabı eksikliği" ve "hazırbulunuşluk eksikliği" gibi zorluklar dile getirilmiştir. Öte yandan, bazı katılımcılar bu temada belirgin bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmiştir.

Geometrik Nicelikler Temasına ilişkin bazı matematik öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Ö5: Biraz monoton uygulanabiliyor bizim ders kitabımızdaki şekilde. Yani biraz daha kolay anlaşılır, daha aktif öğrenci, aktif edici şekilde hazırlansaydı ders kitabımız daha iyi olurdu.

Ö3: Temanın güçlü yönleri, yani bence şöyle bir şey olabilir. İlk temada çocuklara mesela cetvel kullanmayı öğretmiştik. Görmüştük ki pek çok çocuk aslında cetvelle ölçüm yapmayı bilmiyordu. Şimdi o birinci ünitede aldıkları o kazanımı mesela bu temada uygulama fırsatı buldular çocuklar mesela. Hani hadi dikdörtgenin kenarlarını ölçelim, cetvelle çizim yapalım vs. Bunun güçlü bir yönü olarak görebilirim.

Ö1: Bu tema, öğrencilerimizin, yani 5. sınıf yaş düzeyinin üzerinde şeyler gerektiriyordu, bilgiler ve hazır bulunuştuk. Uygulanabilirliği de bu konuda biraz güçtü. Güçlükler yaşadık.

Ö2: Bu temanın güçlü yönleri basitten zora doğra doğru gidiyor olması. Mantığını kavrayabilmesi çocuğun. Direk formül verip. Biz çocuklara direk ezbere alanı budur çevresi budur demedik. Mantığını anlatarak ilerlediğimiz için temada akış onu gerektirdiği için güçlü bir yön olarak bunu söyleyebilirim çocuğun keşfederek öğrendiğini, neyin nerden geldiğini mantığını anladığını düşünüyorum.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin 5. sınıf birinci dönem matematik temaları olan geometrik şekiller, sayılar ve nicelikler (1) ile geometrik nicelikler üzerine görüşleri analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin bu temaları genel olarak uygulanabilir bulduklarını; ancak özellikle materyal temini, öğrencilerin ön bilgi eksiklikleri ve sınıf mevcudu gibi faktörlerin süreci zorlaştırdığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre 'Geometrik Şekiller' temasının uygulanması esnasında öğrencilerin araç-gereç kullanımında zorluk yaşadığı ve kalabalık sınıflarda ders süresinin verimli kullanılamadığı tespit edilmiştir. Temanın güçlü yönleri arasında ise öğrencilerin keşfederek öğrenme süreçlerine aktif katılımı, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânları bulmaları ve matematiksel araç-gereçleri kullanma becerisi kazanmaları olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin 'Sayılar ve Nicelikler (1)' temasını genel olarak uygulanabilir bulduğu ancak on adımlı problem çözme sürecinde zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin mevcut bilgi ve beceri düzeylerine uygun olması temanın güçlü yönü olarak belirlenmiştir.

'Geometrik Nicelikler' temasının öğrenci seviyelerinin üzerinde olduğu ve hazırbulunuşluklarının uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre bu temada ders kitabı içeriklerinin öğrencileri daha aktif kılacak ve ilgilerini çekecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirlenmiştir. Temanın günlük yaşamla bağlantılı olması, öğrencilerin araç-gereç kullanım becerilerini geliştirmesi ve düşüncelerini somutlaştırmasına olanak tanıması güçlü yönleri olarak öne çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre temaların güçlü yönleri dikkate alındığında geliştirilen Ortaokul Matematik Öğretim Programı'nın birinci dönem temalarında öğrencilere kazandırılmak istenen 'matematiksel muhakeme, matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma, matematiksel problem çözme' becerileriyle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2024).

Bu sonuçlar doğrultusunda, program revize çalışmalarının gözden geçirilerek yeniden yapılandırılması ve araştırmanın ikinci dönemde tekrarlanarak temaların uygulanabilirliği üzerine daha kapsamlı verilerin elde edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik egitimi-1: gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online,* 2(1), 18-27.

Handal, B., & Herrington A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal,* 15(1), 59-69

Knuth, E. J. (2002). Teachers' conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. Journal of MathematicsTeacher Education, 5(1), 61–88.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* Nobel Yayınevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar).*

Satmaz, İ., & Yabanova, U. (2024). Analysis of Maarif Model of Century of Türkiye Secondary School Mathematics Curriculum According to SOLO Taxonomy. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies,* 14(2), 195-219. https://doi.org/10.31704/ijocis.1582857

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara Üniversitesi Basımevi.

Fen Bilimleri Öğretim Programının Uygulanmasında Materyallere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Fadime MENGİ US[1], Fatma TAŞKIN EKİCİ[2]

1 Dr., MEB, fadimengi@gmail.com. ORCID: 0000-0002-0514-6493

2 Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, fekici@pau.edu.tr.

ORCID: 0000-0001-7798-6021

Öz

Çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmek için öğretim programlarının değişimlerin hızıyla paralel aralıklarla güncellenip yenilenmesi kaçınılmazdır. 21. yüzyılda bütüncül gelişim odaklı yeni bir birey vizyonu ortaya çıkmıştır. Ülkemizde de değişen ihtiyaçlara cevap verebilmek için bütüncül gelişimi odağa alan bir program geliştirilerek 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya konmuştur. Geliştirilen programın başarıya ulaşmasında büyük etkiye sahip faktörlerden biri de materyallerdir. Bu çalışma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın uygulanmasında kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla desenlenmiştir. Bunun için programın uygulandığı düzey olan 5. sınıfa ait materyallere ilişkin görüşler uygulama sürecine ait dönem sonlarında toplanmıştır. 19 farklı ilden 83 öğretmenle yürütülen çalışmada nitel betimsel desen kullanılmış ve veriler görüşme formuyla toplanarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en temel kaynak olarak kullanılan ders kitaplarını kısmen yeterli bulduğu, kitaplardaki köprü kurma, performans görevleri ve değerlendirme araçlarının uygunluklarını beğendikleri, kılavuz kitapları kısmen yeterli bulurken dijital içerikler konusunda da çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *öğretim materyalleri, fen öğretimi, program geliştirme.*

Teachers' Views on Materials in the Implementation of the Science Curriculum

Abstract

To meet the needs of the age, it is inevitable that curricula be updated and renewed at intervals parallel to the rapid pace of change. A new vision of the individual focused on holistic development has emerged in the 21st century. To meet the changing needs in our country, a program focusing on holistic development was developed and implemented as of the 2024-2025 academic year. One of the factors that has a significant impact on the success of the developed program is the materials. This study was designed to determine teachers' opinions on the materials used in the implementation of the Science Curriculum prepared within the scope of the Turkey Century Education Model. For this purpose, opinions on the materials for the 5th grade, the level at which the program was implemented, were collected at the end of

the semesters of the implementation process. In the study conducted with 83 teachers from 19 different provinces, a qualitative descriptive design was used, and data were collected using an interview form and content analysis was conducted. As a result of the research, it was revealed that teachers found the textbooks used as the main source to be partially sufficient, they liked the suitability of the bridging, performance tasks and evaluation tools in the books, and while they found the guidebooks partially sufficient, they also experienced various problems with the digital contentstrengths were that the themes included content related to daily life, supported students' active participation in the lesson, and contributed to the development of mathematical thinking skills.

Keywords: *teaching materials, science teaching, curriculum development.*

Giriş

Fen bilimleri öğretim programlarının sınıf içinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi, yalnızca programın kuramsal temellerine değil, aynı zamanda bu programı destekleyen öğretim materyallerinin niteliğine ve erişilebilirliğine de doğrudan ilişkilidir (Öztürk, 2018). Fen bilimleri gibi doğası gereği gözlem, deney ve keşfetme temelli bir dersin öğretiminde, materyallerin işlevi daha da belirgin hâle gelmektedir. Öğretim materyalleri motivasyonu arttırmanın yanında öğrencilerin soyut bilimsel kavramları somutlaştırmasına, bilimsel süreç becerilerini geliştirmesine ve öğrenme sürecine etkin katılım sağlamasına olanak tanıyan vazgeçilmez araçlardır (Demirel, 2012). Dolayısıyla öğretim materyalleri yalnızca öğretmenin konuyu aktarmasını kolaylaştıran yardımcı öğeler değil, aynı zamanda öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin desteklenmesini sağlayan araçlardır.

Materyallerin doğru ve etkili kullanımı, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerinde, beceri ve bilgiyi yapılandırmalarında ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerinde önemli rol oynamaktadır (Sezgin & Dursun, 2020). Ne var ki materyal içeriklerinin öğretim programıyla yeterince örtüşmemesi, sayıca yetersiz olmaları ya da öğretmenlerin ihtiyaçlarına tam anlamıyla yanıt vermemesi durumunda, öğretim sürecinde aksaklıklar yaşanabilmektedir (Yüksel, 2017). Özellikle program değişikliklerinin yapıldığı dönemlerde materyallerin yeterince tanıtılamaması, materyal desteğinin gecikmeli sağlanması ya da içeriklerin yeni program doğrultusunda zamanında güncellenmemesi, hedeflenen eğitsel dönüşümün hayata geçmesini engelleyebilmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel hedeflerinden biri olan "bütüncül gelişim" ilkesine ulaşılabilmesi ise, yalnızca programın içeriğinde yapılan değişikliklerle değil, bu değişimi destekleyecek nitelikli materyallerin öğretmenlerin kullanımına sunulmasıyla da mümkündür (MEB 2024). Modelde yer alan disiplinler arası yaklaşım, beceri temelli öğrenme yapısı ve bireyselleştirilmiş öğretim ilkeleri, öğretim materyallerinin hem içerik hem de biçim açısından yeniden tasarlanmasını gerektirmektedir. Bu noktada materyallerin, öğrencinin merak duygusunu harekete geçiren, bilimsel sorgulamaya teşvik eden ve beceri temelli öğrenmeye uygun biçimde kurgulanmış olması önem arz etmektedir.

Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenlerinin materyal kullanımına ilişkin deneyimlerinin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahadaki uygulanabilirliğini değerlendirme sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin materyal temelli karşılaştığı güçlükler, yalnızca mevcut uygulamaların değerlendirilmesine değil, aynı zamanda öğretim materyallerinin niteliğinin artırılmasına yönelik önerilerin geliştirilmesine de zemin hazırlayacaktır.

Uygulamaya konulan öğretim programına ilişkin MEB tarafından hazırlanıp öğretmenlere sunulan materyallerin etkililiğini öğretmen gözünden araştırmak ve var olan durumu belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin fen bilimleri ders kitabına yönelik genel görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin fen bilimleri ders kitabının içerdiği bölümlere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin kılavuz kitapların yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin dijital içeriklerin yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, nitel betimsel desen ile yürütülmüştür. Türkiye'nin 19 farklı ilinden 5. sınıf düzeyinde yeni öğretim programını uygulayan 83 fen bilimleri öğretmeni araştırmaya dâhil olmuştur. Seçilen örneklem aynı zamanda bu düzeyde sağlanan materyalleri kullanan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenler mesleki deneyim olarak 0-10 yıl arasında 11 öğretmen, 11-20 yıl arası 40 ve 21 ve üstü 32 öğretmenden oluşmaktadır.

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü yoluyla geçerliği sağlanan yarı yapılandırılmış "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Formda yeni programın uygulandığı 5. sınıf düzeyinde yer alan materyaller ile ilişkili; ders kitabı, ders kitabının içerdiği bölümler, kıla vuz kitaplar ve dijital içeriklere yönelik dört başlık altında toplanan açık uçlu sorular bulunmaktadır. Bu çalışmada görüşme formunun yalnızca materyaller ile ilişkili kısımlardan edilen nitel veriler analiz edilmiştir.

Görüşme sürecinde elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). İlk aşamada belirlenen ölçütlerine göre kodlamalar yapılmış ve çeşitli temalara ulaşılmıştır. Sonrasında veriler düzenlenerek temalara göre gruplandırılmış ve betimsel olarak tablolaştırılarak sunulmuştur. Ayrıca ortaya çıkan veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular araştırma soruları bağlamında dört tema altında sunulmuştur.

Ders Kitabına Yönelik Genel Görüşler

Öğretmenlere ders kitabının uygunluğuna ilişkin genel görüşleri sorulduğunda alınan yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Ders Kitaplarına İlişkin Genel Görüşleri

Tema	Kategori	%	Kod
Ders Kitaplarının Uygunluğu	Yeterli	30	Hedefe hizmet etmesi Öğrencilerin konuları kavramasına etkisi Yapılandırılmış ve açık materyaller
	Kısmen Yeterli	45	Kitaptaki etkinliklerin yeterliliği Öğrencilerin anlamasına destek Derinlemesine bilgi sunması
	Yetersiz	25	Öğrenme çıktılarıyla örtüşmesi Öğrencilerin ilgisini çekmesi Yardımcı kaynaklara erişim

Ders kitaplarının öğrenme çıktılarının gerçekleşmesindeki yeterliliği konusunda katılımcıların %30'u materyalleri uygun, %45'i kısmen uygun bulurken %25'i ise uygun olmadığını dile getirmiştir.

Kitapları yeterli bulan öğretmenler, içerik açısından yeterli olduğunu, öğrenme çıktılarıyla uyumlu olduğunu ve öğrencilerin konuları anlamasında etkili rol oynadığını ifade etmişlerdir. Ders kitaplarını kısmen yeterli bulan öğretmenler, materyallerin bazı yönlerden faydalı olduğunu ancak konuları işlerken yetersiz kaldığı noktalar da bulunduğunu belirtmiştir. Kitapların temel bilgiyi verdiği, ancak bazı konuların yüzeysel işlendiği, farklı öğrenme stillerine hitap etmediği ya da ek kaynak ihtiyacı doğurduğu vurgulanmıştır.

"Kitap temel konuları anlatıyor ama örnekler yetersiz. Özellikle soyut kavramlarda öğrenciler zorlanıyor. Yardımcı kaynaklar olmadan tek başına yeterli değil." (Ö16)

Ders kitaplarını yetersiz bulan öğretmenler, materyallerin öğrenme çıktılarıyla yeterince örtüşmediğini, kitapların öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını ya da sıkıcı bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcı öğretmenler, yardımcı kaynaklara erişimin sınırlı olmasının öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

"Kitap öğrenciler için çok kuru. Konuların işlenişi sıkıcı ve örnekler yetersiz. Yardımcı kaynaklara ulaşamayan öğrenciler ciddi anlamda geri kalıyor." (Ö41)

Ders Kitabının İçerdiği Bölümlere Yönelik Görüşler

Ders kitaplarında yer alan bölümlere ait öğretmen görüşleri analiz edilerek tabloda sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Ders Kitabının İçerdiği Bölümlere İlişkin Görüşleri

Ders Kitabı Bölümlerine İlişkin %					
Kategori	**Ön Değerlendirme**	**Köprü Kurma**	**Etkinlik-Çıktı Uyumu**	**Performans Görevi Uygunluğu**	**Değerlendirme Araçları**
Yeterli	25	56	36	73	74
Kısmen Yeterli	36	22	41	19	17
Yetersiz	36	22	23	8	9

İkinci tema olan ders kitabının bölümlerinin uygunluğuna ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin temel kabuller ve ön değerlendirme bölümünün öğrencilerin ön bilgisini ortaya çıkarmada etkili olduğunu belirttiği, ancak bazıları etkinliklerin yüzeysel ve yönlendirme açısından yetersiz olduğunu ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Özetle bu bölüm kısmen yeterli ya da yetersiz olarak nitelendirilmiştir.

Öğretmenler köprü kurma bölümünü günlük yaşamla bağlantı kurmada genel olarak olumlu bulunmuş, fakat bazı öğretmenler bağlamların tutarsız ve ilgiyi çekmekte yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Ders kitabının öğrenme çıktılarına uygunluğu sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu kısmen yeterli bulduğunu belirtmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde etkinliklerin bazı çıktılarla uyumlu olduğu, ancak büyük kısmının yüzeysel kaldığı ve süreç becerilerini yeterince geliştirmediği yönünde görüşler bildirilmiştir.

Performans görevlerinin uygunluğu sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uygun olarak değerlendirdiği görülmüştür. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin düşünme becerilerini desteklediği ifade edilmiş, ancak bazı öğretmenler görevleri soyut ve sınırlı katkı sunan etkinlikler olarak değerlendirmiştir.

Ders kitabındaki değerlendirme araçlarına ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla uygun bulduğu ve bilişsel becerilere katkı sağladığı vurgulanmış; fakat bazı ölçme araçlarının eksik ya da yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Kılavuz Kitaplara İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin hazırlanan ölçme değerlendirme, farklılaştırma, programın tanıtımını içerek kılavuz kitaplar vb. kılavuzların programın uygulanmasındaki işlevine ilişkin görüşleri sorulduğunda alınan yanıtlara ilişkin bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Kılavuz Kitapların Programın Uygulanmasındaki Katkısına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	%
Kılavuz Kitapların Yeterliliği	Uygulama Kolaylığı Sağlama	Süreçleri adım adım açıklama Öğretmene rehberlik etme Uygulamalara örnek sunma	34
	Ölçme-Değerlendirmede Standart Sağlama	Ortak bir dil oluşturma Ölçme araçlarını örneklendirme Değerlendirme ölçütlerini netleştirme	27
	Farklılaştırma Stratejilerini Tanıtma	Farklılaştırma türlerini açıklama Uygulama örnekleriyle destekleme Farklı öğrenci profillerine uygun öneriler sunma	21
	Öğretmen Yeterliğini Artırma	Kavramsal çerçeve sunma Teorik bilgi ile uygulama arasındaki bağı kurma	12
	Sınırlı Katkı/Etki	Yeterince somut öneri içermeme Yoğun içeriğin anlaşılmasını zorlaştırma	6

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ölçme-değerlendirme ve farklılaştırma ile ilgili kılavuz kitapların öğretim programının uygulanmasında özellikle uygulama kolaylığı sağlama ve değerlendirme süreçlerini standartlaştırma yönlerinde önemli katkılar sunduğunu belirtmiştir. Kılavuz kitapların öğretmenlere adım adım rehberlik etmesi, ölçme araçları sunması ve farklılaştırma stratejilerine açıklık getirmesi öğretim sürecinin planlanmasında ve yürütülmesinde öğretmenleri desteklemektedir. Ancak bazı öğretmenler, kitapların soyut ve yoğun içeriği nedeniyle sınırlı katkı sağladığını da ifade etmiştir.

"Etkinlikleri nasıl yapacağımı bu kitaplardan öğrendim." (Ö7)

"Örnek rubrikler çok işime yaradı." (Ö72)

"Metinler çok uzun ve soyut, sınıf içinde kullanması zor." (54)

Genel olarak kılavuz kitaplar, program uygulamasında destekleyici bir araç olarak değerlendirilmiş, ancak içerik ve sunum açısından geliştirilmesi gerektiği yönünde görüşler de bildirilmiştir.

Dijital İçeriklere İlişkin Görüşler

Bu başlık altında öncelikle öğretmenlerin dijital içerikleri kullanma durumları ve hangi kaynakları kullandığı sorgulanmıştır. Öğretmenlerin %80'i dijital içerikleri kullanırken %20'sinin bu içerikleri kullanmadığı tespit edilmiştir. Kullanılan dijital içerikler incelendiğinde içeriklerin ders kitaplarında yer alan veya EBA'da bulunan içeriklerin yanı sıra farklı platformların da kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ders kitabında ve EBA platformunda bulunan içeriklere yönelik görüşler incelendiğinde aşağıdaki tabloda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Dijital İçeriklere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	%
Dijital İçeriklerin Yeterliliği	Yeterli	Öğrenme çıktılarının uyumlu olması İlgi çekici olması Kalıcı öğrenme sağlaması	18
	Kısmen Yeterli	Eksik öğrenme çıktı kapsamının olması Farklılaştırma eksikliğinin bulunması Yüzeysel içeriklerin bulunması	52
	Yetersiz	Güncellik sorunu olması Programla örtüşmemesi Eski içerik kullanımı	30

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun dijital içerikleri kısmen yeterli bulduğu, yetersiz bulanların da içeriklerin yeterli olduğunu düşünenlerden fazla olduğu görülmüştür.

Dijital içeriklerin uygun olduğunu belirten öğretmenler bu içeriklerin öğretim programındaki çıktılarla doğrudan örtüştüğünü belirtmiştir. Bu etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekme, öğrenmeyi kalıcı hâle getirme ve görsel-işitsel destek sağlama gibi olumlu katkılar ön plana çıkmıştır.

"EBA içerikleri genel olarak öğretim programına uygun." (Ö2)

İçeriklerin kısmen yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler içerikleri bazı çıktıları desteklediğini, ancak içerik kapsamı, düzey farklılıklarına uygunluk ve pedagojik derinlik açısından eksiklikler barındırdığını ifade etmiştir. Öğretmenler içeriklerin genel olarak faydalı olduğunu düşünmekle birlikte, yeterince kapsayıcı ve çeşitlendirilebilir olmadığını belirtmişlerdir.

"Her seviyeye uygun içerik yok." (Ö65)

İçeriklerin yeterli olmadığını düşünen öğretmen görüşleri incelendiğinde güncel öğretim programı ile örtüşmediği veya önemli ölçüde geride kaldığı belirtilmiştir. İçeriklerin eski programa göre hazırlanmış olması, bazı çıktılarla ilişkilendirilmemesi ya da pedagojik açıdan yetersiz

bulunması bu görüşlerin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenler bu içeriklerin kullanımını sınırlı veya faydasız olarak değerlendirmiştir.

"Programla birebir örtüşmüyor." (Ö33)

Bu sonuçlar, dijital içeriklerin genel olarak geliştirilmesi gerektiği, kısmen öğrenme çıktılarını desteklediğini söylemek mümkündür.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak 5. sınıf düzeyinde hazırlanmış olan ders kitaplarını tek başına yeterli bulmadıkları ve farklı öğretim materyalleriyle desteklenmesi gerektiğini vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, literatürde de yer aldığı üzere ders kitaplarının öğretim sürecindeki merkezi rolüne rağmen, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi gereği bulgusuyla uyum içindedir (Altun, 2018; Çelik ve Demir, 2020). Nitekim ders kitaplarının etkinliklerinin genel olarak olumlu bulunması, ancak çeşitlilik, derinlemesine düşünmeyi teşvik etme ve öğrenci ihtiyaçlarına uyum açısından geliştirilmesi gerektiği yönündeki görüşler, ders kitaplarının içerik ve pedagojik açıdan daha esnek ve kapsayıcı bir yapıya kavuşturulması gerektiğini düşündürmektedir (Büyükalan ve Yıldırım, 2019).

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ve farklılaştırmaya yönelik kılavuz kitapların öğretim programının uygulanmasını kolaylaştırıcı etkisine yönelik görüşleri de ortaya çıkan bir diğer bulgudur. Kılavuz kitapların öğretim sürecini planlama, hazır ölçme araçları sunma ve farklılaştırma için materyal sağlama noktasındaki katkısı, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu pratik desteği sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Ancak bazı öğretmenler tarafından kitapların çok yoğun ve anlaşılması güç, soyut içeriği nedeniyle katkısının sınırlı olduğu yönünde yapılan eleştiriler, kılavuz kitapların dil ve anlatım açısından daha sade açık ve anlaşılır hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir (Gökçe ve Uysal, 2021; Kaya, 2017).

Dijital içeriklere ilişkin bulgular ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu kaynakları kullandığını ve genel olarak olumlu değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Dijital içeriklerin dikkat çekici, görsel- işitsel destekleyici ve kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikleriyle pedagojik açıdan değerli bulunduğu görülmektedir. Bu bulgu, dijital öğrenme materyallerinin öğrenmeyi destekleyici etkilerini vurgulayan araştırmalarla (Clark & Mayer, 2016; Karaman ve Kurşun, 2022) paralellik göstermektedir. Öte yandan içeriklerin her seviyeye uygun olmaması, kapsam ve derinlik eksiklikleri ile özellikle teknik altyapı sorunlarının öğretim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Genel olarak dijital içerikler faydalı görülmekle birlikte, özellikle EBA'ya erişim konusunda sıkıntı yaşandığı ve okulların teknik altyapı eksiklerinin süreci olumsuz etkilediği dile getirilmiştir. Bu durum, dijital içerik geliştirme sürecinde daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmesi ve okulların teknolojik altyapısının güçlendirilmesi gereğini ortaya koymaktadır (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Bu sonuçlar genel olarak, öğretim materyallerinin (basılı, kılavuz ve dijital) öğretim programının uygulanmasında tamamlayıcı ve destekleyici bir rol oynadığını, ancak daha nitelikli ve erişilebilir hâle getirilmesi için geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu sonuçlar ışığında öneriler:

- Ders kitapları sadeleştirilmeli, baskı kalitesi ve görseller artırılmalıdır.
- Kitap ve dijital materyal kullanımı ile program uyumuna yönelik öğretmen eğitimleri verilmelidir.
- Okulların teknolojik altyapısı güçlendirilerek dijital içeriklere erişim kolaylaştırılmalı, öğretmenlerin bu içerikleri etkin kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir
- Performans görevi, rubrik, gözlem formu vb. için dijital platformlar ve örnek içerikler geliştirilmelidir.
- Uygulamalı öğrenme alanları (STEM köşesi, sabit deney alanı) yaygınlaştırılmalı, materyal desteği artırılmalıdır.
- Öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğretim materyallerinin geliştirilme sürecine öğretmenlerin daha aktif katılımı sağlanmalıdır.

Kaynakça

Altun, T. (2018). Ders kitaplarının eğitimdeki rolü ve öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 7(2), 45–59.

Büyükalan, M., ve Yıldırım, A. (2019). İlköğretim ders kitaplarının öğretim programlarıyla uyumu: Öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 25(3), 381–405. https://doi.org/10.14527/kuey.2019.012

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). Wiley.

Çelik, S., ve Demir, M. (2020). Ders kitapları üzerine öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi,* 49(226), 589–612.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

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

Gökçe, E., ve Uysal, H. (2021). Öğretim kılavuzlarının kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 11(1), 102–120.

Karaman, S., ve Kurşun, E. (2022). Dijital öğrenme materyallerinin öğretim sürecine etkisi: Öğretmen deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama,* 12(2), 130–147.

Kaya, A. (2017). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri ve kılavuz kitap kullanımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 5(1), 99–114.

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

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı (Ortaokul).* MEB.

Öztürk, C. (2018). *Eğitim programları ve öğretim: Kavramlar, gelişim, öğrenme ve öğretim yaklaşımları.* Pegem Akademi.

Sezgin, E., ve Dursun, F. (2020). Öğretim materyallerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 16(1), 23–42.

Yüksel, S. (2017). Program geliştirmede materyal kullanımının önemi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 17(4), 1453–1470.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri Öğretmen Görüşleri: Kayseri Örneği

Nurcan VARİYENLİ[1], Mesut ÇITAK[2]

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, nurcanvariyenli@gmail.com. ORCİD: 0000-0002-4566-8421

2 Dr., Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü, aymesmet@gmail.com. ORCİD: 0000-0002-3920-4874

Öz

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülen araştırmada, Kayseri ilinde farklı okullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler tematik içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin modelde yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını genel olarak olumlu karşıladıklarını, ancak uygulamada bazı belirsizlikler ve rehberlik eksiklikleri yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenci merkezli değerlendirme anlayışına geçişin desteklenmesi gerektiği, alternatif ölçme araçlarına yönelik daha fazla eğitim ve kaynak ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışma, yeni modelin sahadaki yansımalarını değerlendirme açısından alan yazınına katkı sunmakta ve uygulayıcılara yönelik önemli çıkarımlar sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ölçme ve değerlendirme, öğretmen görüşleri, biçimlendirici değerlendirme*

Teachers' Perspectives on Assessment and Evaluation Processes within the Century of Türkiye Education Model: A Case Study from Kayseri

Abstract

This study aims to reveal teachers' views on assessment and evaluation processes within the scope of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model. Conducted as a case study, one of the qualitative research designs, the research involved semi-structured interviews with teachers working at various schools in Kayseri. The data were analyzed using thematic content analysis. The findings indicate that teachers generally have a positive attitude toward the assessment and evaluation approaches included in the model; however, they also reported certain uncertainties and a lack of guidance during implementation. Additionally, it was emphasized that the transition to a student-centered assessment approach should be supported, and that more training and resources are needed for alternative assessment tools. This study contributes to the literature by evaluating the practical reflections of the new model and provides important insights for practitioners.

Keywords: *Türkiye's Century Education Model, assessment and evaluation, teachers' views, formative assessment.*

Giriş

Cumhuriyetin ikinci yüzyılına girerken Türkiye, eğitim politikalarında köklü değişimlere yönelmiş, toplumsal, kültürel ve pedagojik ihtiyaçları gözeten kapsamlı bir eğitim reformunu hayata geçirmiştir. Bu bağlamda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bireyin akademik gelişimiyle birlikte değerler eğitimi, bütüncül öğrenme, disiplinler arası yaklaşım, çevre duyarlılığı, millî kimlik ve kültürel aidiyet gibi temel alanlarda da donanımlı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Modelin yapı taşlarından biri olarak öğrenme kanıtları, öğrencilerin sadece bilgi düzeylerini değil, beceri, tutum ve değer gelişimlerini de çok yönlü olarak izlemeyi ve geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Öğrenme kanıtlarının; öğrencilerin öğretim programlarında tanımlanan bilgi ve becerilerdeki yetkinliklerinin, eğilim ve değerlerdeki gelişimlerinin değerlendirilmesi için kritik öneme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrenci performansını belirlemek amacıyla farklı ölçme yöntemlerinden elde edilen birden fazla kanıta ihtiyaç duymaktadırlar (MEB, 2024). Portfolyolar, projeler, performans görevleri, sunumlar, öz/akran değerlendirmeleri gibi çeşitli kanıtlar, öğrenmenin izlenmesi ve geliştirilmesi sürecinde kullanılmaktadır (MEB, 2024).

Eğitim sistemlerinin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biri, uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının eğitim hedefleriyle ne derece uyumlu olduğudur. Geleneksel olarak sınav odaklı ve bilişsel çıktıların ölçümüne dayanan sistemler, günümüzde yerini daha bütüncül, süreç temelli ve öğrenci merkezli ölçme yaklaşımlarına bırakmaktadır (Kutlu vd., 2004). TYMM' de bu dönüşümün bir yansıması olarak, farklı türlerdeki ölçme araçlarının, öğrenci gelişimini izlemeye dönük portfolyo uygulamalarının ve rubrik tabanlı değerlendirmelerin kullanımını ön plana çıkarmaktadır (MEB, 2024).

Bu çalışmada, TYMM'nin fen bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin modele yönelik genel bakış çerçevesinde analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, özellikle Kayseri ili örneği üzerinden sahaya dair özgün ve yerel veriler sunarak modelin uygulanabilirliğini, güçlü ve gelişime açık yönlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu yönüyle araştırma, hem alan yazına niteliksel bir katkı sunmakta hem de TYMM uygulamalarına ilişkin karar alıcılar ve politika geliştiriciler için veri temelli öneriler üretmektedir.

Alan yazında TYMM'ye ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, büyük oranda modelin genel yapısı (Karataş, 2024), değerler eğitimi boyutu (Yıldırım ve Çalışkan, 2024) veya öğretmen görüşleri üzerine odaklanıldığı (Duyul vd., 2025); ancak fen bilimleri dersi için ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uygulayıcı gözünden sistematik bir biçimde ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışmanın özgünlüğünü ve alana katkı potansiyelini artırmaktadır.

Araştırmanın temel problemi, TYMM kapsamında fen bilimleri dersinde yapılandırılan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve uygulandığıdır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmenlerin model kapsamında ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek, karşılaştıkları güçlükleri belirlemek ve modelin uygulama sürecine ilişkin somut veriler sunmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olgunun özgün bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesini amaçlayan bir yöntemdir (Creswell, 2016). Bu çalışmada da TYMM'nin ölçme ve değerlendirme süreçleri, modelin uygulamaya geçirilmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde ele alınmıştır. Modelin sahadaki yansımalarını ve uygulayıcıların deneyimlerini anlamaya yönelik olarak, öğretmenlerin düşüncelerini temel alan niteliksel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda durum çalışması, araştırma probleminin doğasıyla örtüşen uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde farklı ortaokullarda görev yapan altı fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesindeki amaç; deneyim yılı, ilçe ve il merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine ulaşarak elde edilen verilerin kapsamlı ve temsil gücü yüksek olmasını sağlamaktır. Öğretmenlerin modelle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları da çeşitlilik kriterlerinden biri olarak dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda, öğretmenlerin TYMM kapsamındaki ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin algılarını, uygulamalarını, yaşadıkları zorlukları ve önerilerini ortaya çıkarmaya yönelik 10 açık uçlu soru yer almıştır. Soruların geliştirilmesinde alan yazın taranmış, uzman görüşü alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler, öğretmenlerin uygun gördüğü zamanlarda ve ortamlarda, yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 30-45 dakika sürmüş ve katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sürecinde etik kurallara uyulmuş, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve görüşmelerden önce aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada iç geçerlik ve güvenirlik sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Öncelikle veriler doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş, yorumlardan önce betimleyici veriye yer verilmiştir. Araştırmacı yansızlığını artırmak amacıyla katılımcı doğrulaması yapılmış; görüşme dökümleri belirli katılımcılarla paylaşılmış ve onay alınmıştır. Ayrıca verilerin analizinde ikinci bir araştırmacı ile kodlama karşılaştırması yapılarak kodlama güvenirliği sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin analizinde tematik içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikle veriler tematik başlıklar altında özetlenmiş, ardından verilerde tekrar eden örüntüler, kavramlar ve anlamlı bütünler oluşturularak temalar belirlenmiştir. Tematik içerik analizinde veriler açık kodlama yöntemiyle incelenerek alt tema ve temalara dönüştürülmüştür.

Sınırlılıklar

Bu araştırma belirli sınırlılıklar içermektedir. Öncelikle çalışma yalnızca Kayseri ilinde görev yapan fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülmüş olup, bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Ayrıca çalışma grubunun nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda oluşturulması, örneklem büyüklüğünü sınırlı tutmuştur. Öğretmen görüşlerinin yalnızca yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış olması, farklı veri toplama tekniklerinin (örneğin gözlem veya doküman analizi) kullanılmaması da araştırmanın başka bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

Bulgular

Yapılan nitel çalışma kapsamında öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu modelin eğitim sistemine sağladığı en büyük katkı nedir?" sorusuna ile öğretmenlerin modele genel bakış çerçevesi açığa çıkarılmak istenmiştir. Katılımcılar TYMM'yi genel olarak olumlu değerlendirmiştir. Öğrenci merkezlilik, etkinlik temelli yapı ve değer odaklı yaklaşım öne çıkarken; kapsayıcılık, konu sadeleştirmesi ve teknolojiye uyum da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Tablo 1'de elde edilen kodlar belirtilmiştir.

Tablo 1

Öğretim Yaklaşımı ve Modelin Algılanışına Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Etkinlik temelli öğrenme	Ö1, Ö4, Ö6
Toplumsal değerlerle harmanlama	Ö3, Ö4, Ö5
Analitik düşünme	Ö3, Ö4
Eşit fırsatlar	Ö2
Program başarısı	Ö6

"Modelin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin bireysel gelişimlerini ne düzeyde doğru yansıttığını düşünüyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?" sorusuna katılımcılar, bireysel farklılıkların süreç odaklı ölçme araçlarıyla daha iyi yansıtıldığını ifade etmiştir. Öğretmenler, sürecin öğrencilerin kendi hız ve ihtiyaçlarına göre öğrenmelerini izleme olanağı sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi uygulamaları, öğrencilerin kendi öğrenmelerini fark etmeleri ve arkadaşlarının öğrenmelerine katkıda bulunmaları açısından önemli bir kazanım olarak görülmüştür. Tablo 2' de elde edilen kodlar belirtilmiştir.

Tablo 2

Bireysel Gelişim ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Bireyselleştirilmiş öğrenme takibi	Ö2, Ö3, Ö5
Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi	Ö2, Ö5, Ö6
Ürün ortaya çıkarma	Ö1, Ö5, Ö6
Dönem boyunca izleme	Ö4, Ö5

"Sınavlar dışında proje, sunum ve grup çalışmaları gibi çoklu değerlendirme yöntemleri sizce yeterince uygulanıyor mu? Daha etkili olması için neler yapılabilir?" sorusunda, yöntemlerin etkili olduğu ancak uygulamada zaman, sınıf mevcudu, malzeme eksikliği ve öğretmen yeterliliği gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre sınavların yanı sıra proje, sunum ve grup çalışmaları gibi çoklu değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların başında öğretim programını yetiştirme kaygısı gelmekte; yoğun müfredat nedeniyle öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemlerine yeterince zaman ayıramamaktadır. Ayrıca öğretmen yeterliliği de bu süreçte kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Tablo 3'te elde edilen kodlar belirtilmiştir.

Tablo 3

Çoklu Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Öğretim programı yetiştirme kaygısı	Ö1, Ö2, Ö4
Öğretmen yeterliliği	Ö2, Ö3, Ö5
Nitelikli değerlendirme	Ö3, Ö4
Kitapların yeterliliği	Ö6

"Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine daha aktif katılım göstermeleri için hangi yöntemler uygulanabilir?" sorusuna; öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo, heterojen grup çalışmaları gibi yöntemler önerilmiş; sürecin motive edici ve gelişim odaklı olması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine daha aktif katılım göstermeleri için öncelikle öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu uygulamalar, öğrencilerin kendi öğrenmelerini fark etmelerine ve arkadaşlarının öğrenmelerine katkı sağlamalarına imkân tanımaktadır. Süreçte öğretmenlerin sunduğu düzenli ve yapıcı geribildirimlerin de öğrencilerin motivasyonunu artırarak katılımı desteklediği vurgulanmıştır. Ancak malzeme eksikliğinin uygulamaların çeşitliliğini sınırlandırdığı dile getirilmiştir. Tablo 4'te elde edilen kodlar belirtilmiştir

Tablo 4

Öğrenci Katılımına Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi	Ö2, Ö3
Geribildirimler	Ö2, Ö3
Malzeme eksikliği	Ö1, Ö4
Esneklik	Ö5
Grup çalışması ve kişisel özelliklere göre rol verme	Ö6

"Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde verilen geribildirimlerin açıklayıcı ve yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce geri bildirim sürecini nasıl iyileştirebiliriz?" sorusuna bazı öğretmenler süreci yeterli bulurken, diğerleri yüzeysel ve işlevsiz olduğunu belirtmiş, geribildirimlerin daha kişiselleştirilmiş ve yapılandırılmış olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre ölçme ve değerlendirme süreçlerinde verilen geribildirimlerin açıklayıcı ve yeterli olmasında modelin genel olarak yeterli bir çerçeve sunduğu ifade edilmiştir. Ancak sürecin daha etkili olabilmesi için yapılandırılmış değerlendirmelerin önemine dikkat çekilmiştir. Bazı katılımcılar, öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri nedeniyle geribildirimlerin istenilen düzeyde sunulamadığını vurgulamışlardır. Tablo 5'te elde edilen kodlar belirtilmiştir.

Tablo 5

Geribildirim Sürecine Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Modelin yeterli olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
Yapılandırılmış değerlendirme	Ö3
Mesleki yetersizlik	Ö5
Ölçme araçlarının çeşitliliği ile artan geribildirim	Ö6

"Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilere tanınan süreyi yeterli buluyor musunuz? Süreyi daha etkili kullanmak için hangi stratejiler geliştirilebilir?" sorusunda, etkinlik yoğunluğu ve öğrencilerin farklı hızları nedeniyle sürenin yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılar, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilere tanınan sürenin her zaman yeterli olmadığını ifade etmiştir. Özellikle etkinlik uzunluğunun süreyi doğrudan etkilediği, bazı değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini zorladığı dile getirilmiştir. Bu noktada öğrencilere zaman yönetimi eğitimi verilmesinin ve konsantrasyon sürelerinin dikkate alınarak etkinliklerin planlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen hazırlığının ölçme süresinin verimli kullanımında kritik bir faktör olduğu, öğretmenin iyi yapılandırılmış bir planla süreci yönetmesinin zaman kayıplarını azaltacağı belirtilmiştir. Teknolojik araçların etkin kullanımı da sürecin hızlandırılması ve sürenin daha verimli değerlendirilmesi için bir çözüm olarak görülmüştür. Tablo 6'da elde edilen kodlar belirtilmiştir.

Tablo 6

Süre Yönetimine Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Etkinlik uzunluğu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6
Zaman yönetimi eğitimi	Ö2, Ö3, Ö5
Konsantrasyon süresi	Ö6
Öğretmen hazırlığı	Ö5
Teknolojik araçlar	Ö4

"Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin adil ve eşitlikçi bir şekilde yürütüldüğünü düşünüyor musunuz? Eşitliği sağlamak için hangi önlemler alınabilir?" sorusuna verilen yanıtlarda, süreçlerin her zaman adil olmadığı, özellikle akran ve öz değerlendirmelerde subjektiflik riski bulunduğu ifade edilmiştir. Objektif kriterler, bireyselleştirilmiş ölçme ve öğretmen takibi önerilmiştir. Tablo 7'de elde edilen kodlar belirtilmiştir.

Tablo 7

Süre Yönetimine Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Bireysel farklılıklar	Ö2, Ö3, Ö6
Adil süreç algısı	Ö1, Ö5
Ölçme türüne göre dikkat ve hassasiyet	Ö5
Akran/öz değerlendirme sorunları	Ö4
Adalet eğitimi	Ö4

"Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına ve akran değerlendirmesi süreçlerine katılmalarına yönelik uygulamalar yeterli mi? Geliştirilmesi gereken noktalar nelerdir?" sorusuna katılımcılar, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin adil ve eşitlikçi bir biçimde yürütülmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Adil süreç algısının öğrenciler tarafından içselleştirilmesi gerektiği, aksi durumda değerlendirmelerin güvenilirliğinin sorgulanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca kullanılan ölçme türüne göre dikkat ve hassasiyet gösterilmesinin, eşitliği sağlamada kritik bir unsur olduğu ifade edilmiştir. Tablo 8' de elde edilen kodlar belirtilmiştir.

Tablo 8

Öz ve Akran Değerlendirmesine Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Yeterli/yetersiz algısı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
Yüzeysel uygulama	Ö2, Ö4
Rehberlik	Ö2, Ö3
Yaşa uygunluk	Ö6
Sahada uygulama sınırlılığı	Ö1, Ö5

"Biçimlendirici değerlendirme yöntemleri öğretim sürecinizde ne kadar etkili? Bu yöntemleri daha sık kullanmak için neler yapılabilir?" sorusunda katılımcılar, biçimlendirici (geliştirici) değerlendirme yöntemlerinin öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleme ve yönlendirme açısından etkili olduğunu belirtmiştir. Süreç takibinin, öğrencilerin bireysel gelişimlerini ortaya koymada önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Ancak kalabalık sınıfların bu yöntemin uygulanabilirliğini sınırladığı dile getirilmiştir. Katılımcılar ayrıca öğretmen eğitiminin önemine dikkat çekerek, biçimlendirici değerlendirme yöntemlerini daha etkin kullanabilmek için öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Yaygınlaştırma için öğretmen eğitimi, dijital araç entegrasyonu ve geribildirim kültürünün geliştirilmesi önerilmiştir. Tablo 9'da elde edilen kodlar belirtilmiştir.

Tablo 9

Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Süreç takibi	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
Kalabalık sınıf	Ö2, Ö4
Öğretmen eğitimi	Ö3, Ö4
Ölçmeye hazırlık	Ö5

"Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yeterince desteklendiğini düşünüyor musunuz? Eğitimcilerin bu süreçte daha etkin rol alabilmesi için neler yapılmalı?" sorusuna; hizmet içi eğitim eksikliği, materyal erişimi, zaman yetersizliği ve motivasyon sorunları yanıtları verilmiştir. Katılımcılar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yeterince desteklenmediğini belirtmiştir. Süreç takibinin etkin yürütülmesi, kalabalık sınıflar ve sınıf kültüründeki farklılıklar nedeniyle zaman zaman zorlaşabilmektedir. Öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi, eğitimcilerin bu süreçte daha etkin rol alabilmeleri için kritik bir unsur olarak öne çıkmıştır. Ayrıca sınıf kültürünün olumlu bir öğrenme ve değerlendirme ortamı sağlayacak şekilde yapılandırılması, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını daha etkin bir biçimde yürütmelerine imkân tanıyacaktır. Sürekli mesleki gelişim, açık uçlu soru yazma eğitimi, teknolojik araçlar önerilmiştir. Tablo 10'da elde edilen kodlar belirtilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Desteği ve Gelişimine Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Süreç takibi	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
Kalabalık sınıf	Ö2, Ö4
Öğretmen eğitimi	Ö3, Ö4
Sınıf kültürü	Ö5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular, TYMM kapsamında uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Özellikle etkinlik temelli yapı, bireyselleştirilmiş değerlendirme ve öğrenci merkezli yaklaşım öne çıkan güçlü yönlerdir. Ancak uygulamada karşılaşılan zaman yönetimi, sınıf mevcudu, malzeme eksikliği ve sistemsel çelişkiler gibi unsurlar, sürecin etkililiğini sınırlamaktadır. Birçok öğretmen, biçimlendirici değerlendirmenin zaman alıcı olduğunu ve genellikle öğrenci verilerini toplamak ve analiz etmek için önemli çaba gerektirdiğini bildirmektedir (Quyen and Khairani, 2016). Öğretmenlerin daha etkin rol alabilmeleri için hizmet içi eğitimlerin artırılması, dijital araçların değerlendirme sürecine entegrasyonu ve biçimlendirici değerlendirme kültürünün desteklenmesi önerilmektedir. Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarında yetersiz eğitim yaygın bir engeldir ve birçok öğretmen bu stratejileri etkili bir şekilde uygulamak için gerekli bilgiden yoksundur (Akhmedina, 2017). Ayrıca öz ve akran değerlendirmesi gibi katılımcı yöntemlerin sistemli hale getirilmesi ve adalet, geri bildirim, motivasyon gibi değerlere odaklanılması, uygulamaların niteliğini artırabilir.

Kaynakça

Akhmedina, A. (2017). Challenges of implementing formative assessment at Nazarbayev Intellectual School [Master's thesis, Nazarbayev University]. Nazarbayev University Repository. https://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/2555

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage Publications.

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. Ulusal Eğitim Dergisi, 5(3), 20262–20262.

Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. Alanyazın, 5(1), 6–11.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2004). Ölçme ve değerlendirme [Unpublished course notes]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

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

Quyen, N. T., & Khairani, A. Z. (2016). Reviewing the challenges of implementing formative assessment in Asia: The need for a professional development program. Journal of Social Science Studies, 4(1), 160–177. https://doi.org/10.5296/jsss.v4i1.9728

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

Okulların 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Hazırbulunuşluk Durumunun İncelenmesi

Adem NEFAYAZ[1], Sabri ÇELİK[2]

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe, nefayazadem@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9707-3868

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, sabric@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0001-8856-4983

Öz

Bu araştırmanın amacı okulların öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik hazırbulunuşluk durumunun incelenmesidir. Bireyin kendinden beklenen davranışı yerine getirmek için uygun konumda bulunmasını ifade eden hazırbulunuşluk bu araştırmada okullar için kullanılmış ve okulların ilgili becerileri kazandırma noktasındaki hazırbulunuşluğunun incelenmesi hedeflenmiştir. Nitel bir araştırma olan çalışmada veriler, bireysel görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; Ankara ilindeki resmi eğitim kurumlarının okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde görevli öğretmenler arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 25 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2024-2025 eğitim öğretim yılının 2. döneminde toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında okullar yeterli hazırbulunuşluk düzeyine sahip değildir. Özellikle bazı alt becerilerin kazandırılması noktasında önemli eksiklikler olduğuna vurgu yapıldığı, teorik düzenlemelerle müfredat ve yasal düzenlemelerde yer bulan bu becerilerin pratikte de kazandırılmasına yönelik tedbirlere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çalışma sonuçlarının başta öğretmen ve okul yöneticileri olmak üzere tüm eğitim bileşenlerine uygulamaya dönük fikir vermesi, evrensel eğitim politikalarının geliştirilmesine ve pratiğine dönük katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *beceri, okul hazırbulunuşluluğu, öğrenen becerileri, 21. yüzyıl*

Examining the Teaching of the Schools to Acquire 21st Century Skills

Abstract

The purpose of this research is to examine the readiness of schools to provide students with 21st century skills. Readiness, which refers to the individual being in a suitable position to fulfill the expected behavior, was used in this research for schools and it was aimed to examine the readiness of schools in terms of acquiring the relevant skills. In this qualitative research study, data were obtained using individual interview forms. The study group consists of 25 teachers selected using maximum variation sampling method among teachers working at preschool, primary and secondary education levels of official educational institutions in Ankara province. Data were collected during the second semester of the 2024-2025 academic year using a semi-structured interview form developed by the researchers and developed with expert

opinions. The data were analyzed using content analysis. The results of the study indicate that schools lack sufficient preparedness to acquire 21st-century skills. It is observed that there is an emphasis on the significant deficiencies in the acquisition of certain sub-skills, and that measures are needed to ensure that these skills, which are included in the theoretical regulations, curriculum and legal regulations, are also acquired in practice. The study results are expected to provide practical insights for all education stakeholders, especially teachers and school administrators, and to contribute to the development and implementation of universal education policies.

Keywords: *Skills, school readiness, learner skills, 21st century*

Giriş

21. yüzyılda okula duyulan ihtiyaç göreceli olarak azalsa da öğrenme okul sınırlarının dışına taşarak, daha hızlı ve keyifli hale gelmiş olsa da bu durum, okulun bilgi üretmedeki önemini azaltmayarak; aksine okulun önemini daha da artmıştır (Balay, 2004). Okullar; yeniliğe açık, bilgiyi üreten, kullanan ve geliştiren, iş birliği ile bireye güven sağlayan, her zaman kullanıma açık, toplumun bilgi ihtiyacının karşılandığı, öğrencide özgün ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren işlevsel bir yapıda olmalıdır (Numanoğlu, 1999). Gelecekteki olası ekonomik ve küresel krizler hakkındaki artan endişe, birçok kişiyi bugünün öğrencilerinin karşılaşacakları beklenmedik gelişmelerle başa çıkmak için gerekli olan eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim becerilerinin birleşimine sahip olup olmadıklarını sorgulamaya yöneltmektedir (Scott, 2015). Değişen dünyada toplumların geleceği konumundaki gençlerin ihtiyaç duydukları yetkinlikler, farklı disiplinlerin alanyazınlarında sıklıkla 21. yüzyıl becerileri başlığı ile ifade edilmektedir (Devrani, 2021). Artık sınıfları yeni sanal zihinler doldurmakta ve okulların bu yeni sakinleri bilgisayarın günlük yaşamın temel bir parçası olduğu teknolojik yerliler olan çocuklar ve ergenlerdir (Monereo, 2004). Küreselleşen dünyada toplumların geleceğinin, ulusal ve uluslararası rekabetin sonucunun, bireylerarası iletişim ve etkileşimin kalitesinin, dünya pazarlarında üstünlüğün, eğitime ve dolayısıyla okullara büyük ölçüde bağlı olacağı söylenebilir (Çalık ve Sezgin, 2005).

20. yüzyılın son çeyreği ve 21. yüzyıl başlangıcından günümüze uzanan süreç düşünüldüğünde bilimsel ve teknolojik gelişmelerdeki ivmenin tarihinde olmadığı kadar büyük hız kazandığı görülmektedir. Bu hızlı değişim ve dönüşüm birçok alanda kendini hissettirmektedir. Davidson yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulgularla dünyada 2017 yılında ilkokula başlayan çocukların %65'inin daha icat edilmemiş işlerde çalışacağını iddia etmektedir (Akt. Khan, 2017). Dünya Ekonomik Forumu ise 2025 yılına kadar 85 milyon iş, artan otomasyon nedeniyle yok olurken; insanlar, makineler ve algoritmalar arasındaki yeni iş bölümüne daha çok uyarlanmış yaklaşık 97 milyon yeni iş rolü ortaya çıkabileceğini öngörmektedir (Educause, 2020). Dünya Ekonomik Forumu da gelecekte önemli olacak becerileri şöyle sıralamaktadır: analitik düşünme ve inovasyon, aktif öğrenme, karmaşık problemleri çözebilme, eleştirel düşünme ve analiz, yaratıcılık, özgünlük, girişimcilik, liderlik ve sosyal etki, teknoloji kullanımı, teknolojik tasarlama ve programlama, stresle başa çıkma, esneklik (Ratcheva ve Hingel, 2020). İşgücü piyasalarının değişen gereksinimlerinin bir sonucu olarak birçok ülke, 21. yüzyıl becerilerinin öneminin farkına vararak eğitim hedeflerine dâhil etmektedir (Care vd., 2016). Okul eğitimi ve okul dışı öğrenme faaliyetleri, öğrencileri; gelecekteki vatandaş, çalışan, yönetici, ebeveyn, gönüllü ve girişim-

ci gibi yetişkin rolleri için hazırlarsa, bugünkü çocuklar gelecekteki zorluklarla başa çıkabilirler (Yalcın, 2018).

Değişen ve gelişen dünya koşullarında eğitim ortamlarında çağın ve geleceğin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesi bir zorunluluktur (Söylemez, 2023). Okullar genel amaçlı yaşam becerilerine ağırlık vermeli, değişimle başa çıkma, yeni şeyler öğrenebilme becerilerini desteklemelidir (Harari, 2018a; Harari, 2018b). Raf ömrü uzun olan beceriler (liderlik, girişimcilik, duygusal zekâ, yaratıcılık ve karmaşık problem çözme) 21. yüzyılda önemli olmaya devam edecektir (Hollander, 2024). Günümüz dünyasında bilim ve teknolojideki hızlı değişimlere paralel olarak, öğrencileri yeni koşullara etkin bir şekilde uyum sağlamaları ve bu koşullar altında rekabet edebilmeleri için 21. yüzyıl becerileriyle donatma ihtiyacı eşi benzeri görülmemiş bir hızla artmaktadır (Manyika vd., 2017). 21. yüzyıl becerilerini ders kitaplarına dâhil etmenin, öğrencilerin çok yönlü ve karmaşık yaşam durumlarında ilerlemelerine yönelik erken hazırlık için stratejik bir yaklaşım olduğu unutulmamalıdır. Becerilerin programda kapsandığından emin olmak için ders kitaplarının bu becerilere ilişkin örnekler ve uygulamalar içermesi gerekmektedir (Akçay Çelik ve Kafes, 2023).

Genel anlamıyla 21. yüzyıl becerileri bilgi çağında yaşayan bireylerin etkin ve nitelikli olabilmeleri için taşımaları ve sürekli geliştirmeleri gereken beceri setlerini ifade etmektedir (Hamarat, 2019). 21. yüzyıl becerileri, temel becerileri kapsamakla birlikte;

1. Öğrenme ve yenilik becerileri,
2. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri
3. Yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana beceri alanından oluşmaktadır (Battelle for Kids, 2022; Trilling ve Fadel, 2009). Canlı bir organizma gibi her gün değişen ve gelişen bu yeni dünya düzeninde başarılı olabilmeleri için öğrencilerin ne tür becerilere sahip olmaları gerektiğine yönelik çeşitli araştırmalar ve sınıflamalar olup tüm bu raporlarda geçen ortak beceriler: eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik, küresel farkındalık, dijital yeterlikler, okuryazarlık, iletişim ve işbirliği becerileridir (ATC21S, 2010; Binkley, vd., 2012; European Parliament and Council of EU, 2009; INVENT, 2022; ISTE, 2016; OECD, 2018; P21, 2007; Wagner, 2008).

Türkiye'de de 2005'ten bugüne eğitim-öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerinin yer bulduğu görülmektedir. 2005 yılı öğretim programlarına alan fark etmeksizin tüm öğrencilere kazandırılması gereken sekiz temel beceri eklenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu beceriler "eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma" becerileridir (MEB, 2005). Bir başka deyişle Türkçe, matematik, fen bilimleri, yabancı dil, sosyal bilgiler dersi gibi derslerin öğretim programlarında da ortak olarak kazandırılması hedeflenen temel beceriler, 2005 yılından bu yana öğretim programlarında yer almaktadır. Bu temel becerilerin 21. yüzyıl becerileri kapsamına girdiği görülmektedir.

Eleştirel düşünme, iletişim, farklılıklardan faydalanma, problem çözme, çatışmaları yönetme, olaylara farklı açılardan bakma, günlük ve daha geniş kapsamda gerçekleşen toplumsal

olayları yorumlama gibi becerilerin giderek daha fazla önem kazanması okul, eğitim, öğrenci, öğretmen, veli gibi kavramların yeni bir kurgu içinde düşünülmesini gerektirmektedir (Özdemir, 2020). Artık kendimizi ve öğrencilerimizi, 21. yüzyılın kıstaslarına göre tanımlanan yeni ve daha yüksek standartlarda tutmanın zamanıdır (Wagner, 2008). Bir ülkenin gelişebilmesi, işgücü kalitesinin artması ve dünyadaki rekabet gücünü yakalayabilmesi için öncelikli olarak iyi bir eğitim vermesi gerekmektedir (Akkutay, 2017). Muazzam okullara sahip olmayan büyük hiçbir millet yoktur (Gasset, 1997).

21. yüzyıl becerileri konusunda yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, fen bilimleri ve yabancı dil derslerine yönelik araştırmaların çoğunlukta olduğu ve daha çok öğrenciler ve öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir (Anagün vd., 2016; Gömleksiz vd., 2019; Günüç vd., 2013; Kaya, 2017; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Saracaloğlu vd., 2009). Bu araştırmada günümüzde okulların bu becerileri öğrencilere kazandırma noktasında ne durumda olduğu öğretmen görüşlerine göre belirlenmiştir. Bu araştırmadaki amaç; zorunlu eğitim kapsamındaki tüm kademeleri (İlkokul, ortaokul, ortaöğretim) dikkate alarak uygulanan eğitim öğretim süreçlerinin öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında ne durumda olduğunu ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Araştırma amacına ulaşabilmek için "Okulların 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasındaki hazırbulunuşluğu nasıldır" problemi bağlamında şu alt problemler yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Günümüzde okullarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri düşünüldüğünde okulların:
   a. Okuryazarlık
   b. Öğrenme
   c. Benlik
   d. Çalışma
   e. Üst düzey düşünme
   f. Sosyal ve duygusal beceriler
   g. Dil ve iletişim becerilerini kazandırabilme bakımlarından durumu nasıldır?
2. Genel olarak düşünüldüğünde günümüz okulları 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında ne durumdadır?

Yöntem

Bu bölüm araştırma modeli, çalışma grubunun özellikleri, verilerin toplanması/analizi ile ilgili açıklamalardan oluşmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde ve nitel araştırma paradigmasının görüngübilim (fenomenoloji) yöntemi ile desenlenmiştir. Görüngübilim deseninde katılımcılar bir görüngü ile ilgili sahip oldukları deneyimleri betimler (Creswell ve Poth, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem, farkında olunan fakat derin ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Yine bu uygulamada öznel deneyimlerin önemsendiği görülmektedir (Sart, 2015). Fenomen olarak da adlandırılabilen olgular;

olay, deneyim, algı, yönelim, kavram ve durum gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (McMillan, 1999; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüngübilim deseninin temelinde bireysel tecrübeler bulunmaktadır. Bu desende araştırmacı katılımcıların kişisel tecrübeleriyle ilgilenerek, algılamalarını ve olaylara yükledikleri anlamları analiz etmektedir. Bir diğer ifadeyle, görüngübilim olarak da bilinen fenomenoloji, "Gerçek nedir?" sorusunu cevaplamaya çalışan bir desendir. Creswell (2015), Merriam (2013) ve Patton (1990) da tanımlayıcı bir niteliğe sahip görüngübilim deseninin önemli amaçlarından birinin, olguları tanımlamak olduğunu ifade etmektedir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2023) 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir araştırma raporu yayınlayarak ek 1'de görülebileceği üzere yedi ana beceri ve bunların altında 46 alt beceriden oluşan bir sınıflama yapmıştır (Türel vd., 2023). Benzer bir gruplamanın bir başka çalışmada da yapıldığı görülmektedir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013). Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu TTKB raporunda yer alan bu becerilerin okullarda kazandırılması noktasında ne durumda olunduğunu anlamak üzere eğitim alanında lisansüstü düzeyde eğitim almış/alan öğretmenlere uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılar, olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesiyle tayin edilmiştir. Çeşitlilik içerisinde ortaklaşan ya da ayrışan durumların varlığı tespit edilmeye çalışılarak soruna ait çeşitli boyutlar ortaya konulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buradaki amaç; göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Alanyazın incelemelerinde, araştırma konusuyla ilişkili olan ve görüşme yöntemi kullanılan çalışmalarda 25-40 katılımcının olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunun büyüklüğü konusunda Bertaux (1981) 15 sayısını kabul edilebilir bulurken Charmaz (2006) 25 katılımcının yeterli olacağını Green ve Thorogood (2018) ise en az 20 katılımcı olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ve alt amaçlarıyla örnekleme yöntemi de göz önünde bulundurularak ön uygulamada üç, asıl uygulamada 25 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitleme göz önünde bulundurularak en fazla farklılığı elde edebilmek üzere cinsiyet, branş, mesleki kıdem, yaş, lisansüstü eğitim durumu gibi demografik özelliklerin çeşitlilik göstermesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ili sınırları içerisinde yer alan resmi eğitim kurumlarının okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde görevli 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait kişisel bilgiler tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubu Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Grup	Öğretmenler	
		n	%
Cinsiyet	Kadın	15	60
	Erkek	10	40
	Toplam	25	100
Branş	Okul Öncesi	4	16
	Sınıf Öğretmeni	6	24
	Fen Bilimleri	1	4
	İlköğretim Matematik	1	4
	Bilişim Teknolojileri	1	4
	Görsel Sanatlar	1	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	4
	Türkçe	1	4
	Sosyal Bilgiler	1	4
	İngilizce	1	4
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	1	4
	Müzik	1	4
	Beden Eğitimi	1	4
	Felsefe	1	4
	Türk Dili ve Edebiyatı	1	4
	Ortaöğretim Matematik	1	4
	Fizik	1	4
	Toplam	25	100
Mesleki kıdem	1-10	8	32
	11-20	12	48
	21 yıl ve üzeri	5	20
	Toplam	25	100
Yaş	20-25	4	16
	26-30	5	20
	31-35	3	12
	36-40	6	24
	41 yaş ve üzeri	7	28
	Toplam	25	100

Lisansüstü Eğitim Bölümü	Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans	2	8
	Sınıf Öğretmenliği Tezli/Tezsiz Yüksek Lisans	3	12
	Fen Bilimleri Eğitimi Tezli Yüksek Lisans	1	4
	Matematik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans/ Doktora	3	12
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Yüksek Lisans	3	12
	Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans/ Doktora	3	12
	Eğitimin Sosyal/Tarihi Temelleri Yüksek Lisans	3	12
	Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans/ Doktora	4	16
	Fizik Eğitimi Doktora	1	4
	Güzel Sanatlar Eğitimi Yüksek Lisans	2	8
	Toplam	25	100

Tablo 1'de izlenebileceği üzere okul *öncesinden ortaöğretim kademesine kadar tüm eğitim düzeylerinde 18 branştan* ve 10 lisansüstü eğitim programından 25 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 1) kullanılmıştır. Uygulama öncesi gerekli etik kurul izinleri alınan görüş formunda, iki bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular bulunurken ikinci bölümde 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin okullarda kazandırılma durumuna yönelik yedi soruya yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) ifade ettiği üzere; görüşme formunda bulunan soruları, katılımcıların açık ve net olarak anlaması, etkili bir görüşme için gerekli olduğundan taslak görüş formunda bulunan soruların geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve dilbilgisi kontrollerin sağlanması amacıyla da iki Türkçe öğretmeni tarafından gerekli incelemelerin yapılması sağlanmıştır. Düzenlenen görüşme formuna ilişkin ön çalışma yapılarak son dönütler alınmış, forma son şekli verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Yıldırım ve Şimşek'in (2016) ifade ettiği iç ve dış güvenirlik kıstasları çalışmada uygulanmıştır. İç geçerlilik bağlamında meslektaş doğrulaması yapılmış, analizler esnasında uzman görüşüne başvurulmuş, yine kategorilerde uzlaşma noktasında da iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Creswell (2013) bunu nitel çalışmalarda inandırıcılık sağlamak noktasında başvurulan bir yöntem olarak açıklamaktadır. Araştırmanın görüş birliğini test etmek amacıyla ulaşılan analizleri iki araştırmacı bağımsız olarak kodlamıştır. Görüş birliğini test etmek için Miles & Huberman'nın (2015) ifade ettiği (Uzlaşma Yüzdesi) = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır ve güvenirliğin ~%83 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel araştırmalardaki güvenirlik için uzlaşma yüzdesinin en azından %70 alt sınırında olması gerektiği dikkate alındığında analizlerin güvenilir şekilde yapıldığı görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analizlerde olası veri kaybı yaşanmaması, kod, kategori ve temalar arasındaki bağlantıları daha anlaşılır belirtebilmek amacıyla Nvivo paket program yardımıyla analiz edilmiştir. Böylece Bazeley & Richards'ın (2000) ifade ettiği veri zenginliğinde bir kayıp olmadan tüm nitel verilerin ayrıntılarıyla incelenmesi ve yönetimi hedeflenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt amacı doğrultusunda öğretmenlere:

1. Okullarda "okuryazarlık" becerisinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz sorusu yöneltilmiştir.

1.1. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı

1.2. Finansal okuryazarlık

1.3. Medya okuryazarlığı

1.4. Sağlık okuryazarlığı

1.5. Çevre okuryazarlığı

1.6. Sayısal okuryazarlık

1.7. Vatandaşlık okuryazarlığı

1.8. Görsel okuryazarlık

1.9. Bilim okuryazarlığı

Toplam 25 öğretmen, okuryazarlık becerisi konusunda 118 görüş (*f*=118) belirtmiştir. Okuryazarlık becerisine ilişkin "finansal okuryazarlık" teması altında 17 öğretmenle en fazla öğretmen ve 29 görüşle en fazla görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalardan, "vatandaşlık okuryazarlığı" temasında 13, "medya okuryazarlığı" temasında 11, "çevre okuryazarlığı" temasında 11, "sağlık okuryazarlığı" temasında 10, "bilim okuryazarlığı" temasında ise 8 öğretmen görüş belirtmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler, "okuryazarlık" becerisi noktasında en fazla "finansal okuryazarlık" becerisini öne çıkarmaktadır.

Araştırmanın bir diğer alt amacı doğrultusunda öğretmenlere:

2. Okullarda "öğrenme" becerisinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz sorusu yöneltilmiştir.

2.1. Öğrenmeyi öğrenme

2.2. Aktif öğrenme

2.3. Akademik beceriler

Toplam 25 öğretmen, "öğrenme" becerisi konusunda 87 görüş (*f*=87) belirtmiştir. "Öğrenme" becerisine ilişkin "öğrenmeyi öğrenme" teması altında 16 öğretmenle en fazla öğretmen ve 27 görüşle en fazla görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalardan, "akademik beceriler" temasında 12, "aktif öğrenme" temasında 10 öğretmen görüş belirtmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler, "öğrenme" becerisi noktasında en fazla "öğrenmeyi öğrenme" becerisini öne çıkarmaktadır.

Araştırmanın diğer bir alt amacı doğrultusunda öğretmenlere:

3. Okullarda "benlik" becerisinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz sorusu yöneltilmiştir.

3.1. Öz yeterlilik

3.2. Öz saygı

3.3. Sorumluluk alma ve sorumlu karar verme

3.4. Öz düzenleme

3.5. Sebat

3.6. Dayanıklılık

3.7. Merak

3.8. Öz farkındalık

3.9. Öz denetim

3.10. Motivasyon

3.11. Öz güven

3.12. Liderlik

Toplam 25 öğretmen, "benlik" becerisi konusunda 121 görüş (f=121) belirtmiştir. Benlik becerisine ilişkin "öz denetim" teması altında 18 öğretmenle en fazla öğretmen ve 32 görüşle en fazla görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalardan, "motivasyon" temasında 14, "sorumluluk" temasında 12, "merak" temasında 12, "öz yeterlilik" temasında 9, "öz düzenleme" temasında ise 8 öğretmen görüş belirtmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler, "benlik" becerisi noktasında en fazla "öz denetim" becerisini öne çıkarmaktadır.

Araştırmanın bir diğer alt amacı doğrultusunda öğretmenlere:

4. Okullarda "çalışma" becerisinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz sorusu yöneltilmiştir.

4.1. Girişimcilik

4.2. Üretkenlik

4.3. Kaynak yönetimi

4.4. Hesap verebilirlik

Toplam 25 öğretmen, "çalışma" becerisi konusunda 73 görüş (f=73) belirtmiştir. "Çalışma" becerisine ilişkin "üretkenlik" teması altında 15 öğretmenle en fazla öğretmen ve 23 görüşle en fazla görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalardan, "girişimcilik" temasında 11, "kaynak yönetimi" temasında 8 öğretmen görüş belirtmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler, "çalışma" becerisi noktasında en fazla "üretkenlik" becerisini öne çıkarmaktadır.

Araştırmanın diğer bir alt amacı doğrultusunda öğretmenlere:

5. Okullarda "üst düzey düşünme" becerisinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz sorusu yöneltilmiştir.

5.1. Yaratıcı ve yenilikçi düşünme

5.2. Eleştirel düşünme

5.3. Problem çözme ve karar verme

5.4. Yansıtıcı düşünme

5.5. Analitik düşünme

5.6. Üst biliş

Toplam 25 öğretmen, "üst düzey düşünme" becerisi konusunda 131 görüş (f=131) belirtmiştir. "Üst düzey düşünme becerileri" ne ilişkin "yaratıcı ve yenilikçi düşünme" teması altında 20 öğretmenle en fazla öğretmen ve 39 görüşle en fazla görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalardan, "eleştirel düşünme" temasında 16, "problem çözme ve karar verme" temasında 14, "analitik düşünme" temasında 13, "yansıtıcı düşünme" temasında 7, "üst biliş" temasında ise 6 öğretmen görüş belirtmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler, "üst düzey düşünme" becerisi noktasında en fazla "yaratıcı ve yenilikçi düşünme" becerisini öne çıkarmaktadır.

Araştırmanın bir diğer alt amacı doğrultusunda öğretmenlerden

6. Okullarda "sosyal ve duygusal" becerilerin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz sorusu yöneltilmiştir.

6.1. Psikolojik iyi oluş

6.2. Duygu düzenleme

6.3. Planlama ve organizasyon

6.4. Empati

6.5. İş birlikli çalışma

6.6. Sosyal ve kültürel farkındalık

6.7. Esneklik ve uyum

6.8. İlişki yönetimi

6.9. Çatışma çözme

Toplam 25 öğretmen, "sosyal ve duygusal beceriler" konusunda 144 görüş (f=144) belirtmiştir. Sosyal ve duygusal beceriler"e ilişkin "empati" teması altında 21 öğretmenle en fazla öğretmen ve 43 görüşle en fazla görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalardan, "çatışma çözme" temasında 18, "duygu düzenleme" temasında 16, "psikolojik iyi oluş" temasında 15, "esneklik ve uyum" temasında 11, "planlama ve organizasyon" temasında ise 10 öğretmen görüş belirtmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler, "sosyal ve duygusal beceriler" noktasında en fazla "empati" becerisini öne çıkarmaktadır.

Araştırmanın bir diğer alt amacı doğrultusunda öğretmenlere:

7. Okullarda "dil ve iletişim" becerilerinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz sorusu yöneltilmiştir.

7.1. Etkin dinleme

7.2. Müzakere etme

7.3. Ana dilde ve yabancı dillerde iletişim

Toplam 25 öğretmen, "dil ve iletişim becerisi" konusunda 61 görüş (f=61) belirtmiştir. "Dil ve iletişim becerisi" ne ilişkin "etkin dinleme" teması altında 13 öğretmenle en fazla öğretmen ve 16 görüşle en fazla görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalardan, "ana dilde ve yabancı dillerde iletişim" temasında 7, "müzakere etme" temasında 5 öğretmen görüş belirtmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler, "dil ve iletişim becerisi" noktasında en fazla "etkin dinleme" becerisini öne çıkarmaktadır.

Araştırmanın son alt amacı doğrultusunda öğretmenlere; genel olarak düşünüldüğünde okulların 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında ne durumda olduğu sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin tamamı okulların 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında yeterli hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmadığını düşünmektedir.

Araştırma bulguları öne çıkan yönleriyle toparlandığında önemli sonuçların şöyle sıralanması mümkündür:

- Finansal okuryazarlık, öğrenmeyi öğrenme, öz denetim, üretkenlik, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, empati, etkin dinleme alt becerilerinin eksiklik ve kazandırılma noktasındaki yetersizliklerle öne çıktığı görülmektedir.
- Finansal, vatandaşlık ve sağlık okuryazarlığı başta olmak üzere okuryazarlık alt becerilerinin kazandırılması noktasında eksiklikler vardır.
- Üst düzey düşünme becerilerini kazandırma noktasında genel bir eksiklik vardır.
- Eğitim süreci akademik gelişim odaklı olup sosyal ve duygusal gelişim alanları ihmal edilmekte, buna karşın akademik anlamda da yeterli başarı gösterilememektedir.
- Geleneksel bilgi aktarımı devam etmektedir.
- Sonunda sınav olan bir sistemde öğrenci öğrenmek için değil sınav kazanmak için öğrenmektedir.
- Sonuç odaklı değil süreç odaklı bir değerlendirme gerekmektedir.
- 21. yüzyıl becerilerini kapsayan detaylı ve önemli yasal düzenlemeler yapılmakta, güncel müfredatta bu beceriler yer bulmakta ve bu sayede güçlü bir teorik alt yapı olmakla birlikte pratikte önemli eksikler olduğu dikkat çekmektedir.
- Öğretmenlerin tamamı okulların 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın en önemli bulgularından biri tüm katılımcıların aynı fikirde olduğu okulların 21. yüzyıl becerilerini kazandırma hazırbulunuşluğunun yeterli olmadığıdır. Alanyazın incelemeleri ve birçok araştırma sonucunun da bu yönde bir duruma işaret ettiği görülmektedir. 19. yüzyıl mantığıyla kurulan okullar 21. yüzyıla yetmemektedir bu yüzden çocuklarımızı geleceğe hazırlamak için yeni yollar bulmamız gerekmektedir (Carnoy, 1998; Çalık ve Sezgin, 2005; Fullan, 2009; Scott, 2015; Şirin, 2018; Tutkun, 2010; Wagner, 2010).

Genel olarak okuryazarlık ve alt beceriler olan finansal, vatandaşlık ve sağlık okuryazarlığı başta olmak üzere okuryazarlık alt becerilerinin kazandırılması noktasında eksiklikler olduğu bir diğer bulgu olup alanyazın incelemeleri öğrencilerin okuryazarlık beceri düzeyleri noktasında tutarlı olmayan sonuçlara işaret etmektedir. Lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi ortalamadır (Akman, 2024); sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı zayıftır (Uysal ve Yenilmez, 2011); yedinci sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı orta düzeydedir (Erol, 2017); ilköğretim mezunlarının müzik okuryazarlığı yetersizdir (Aslan ve Deniz, 2011); lise öğrencilerinin spor okuryazarlığı yüksek, beslenme okuryazarlığı orta düzeydedir (Daşdemir ve Korucuk, 2025).

Bir diğer bulgu üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması noktasında eksikliktir. Barası ve Erdamar (2021) yürüttükleri araştırmanın sonuçlarına göre 21. yüzyıl becerilerinin uygulanması sırasında karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik olduğunu ifade etmektedir. Alanyazın, küresel düzeyde 21. yüzyıl becerilerine olan ihtiyacın, teknolojinin hızla yayılmasından kaynaklanan toplumlardaki değişim, artan küreselleşme, uluslararasılaşma ve endüstriyel sosyal ekonomilerden bilgi ve bilgiye dayalı sosyal ekonomilere geçiş gibi faktörlerin bir birleşimi tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir (Voogt & Roblin, 2010). Bu değişim, eğitim hedeflerinin işgücüne beceri kazandırmak için giderek daha önemli hale gelen üstbilişsel becerilere doğru yeniden yönlendirilmesi ihtiyacına da yansımaktadır (Joynes, Rossignoli & Fenyiwa, 2019). Bu üst düzey düşünme ve öğrenmeyi öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenme için gereklidir (Doğan, 2024). Dünyadaki hızlı değişimler, öğrencilerin esnek olmalarını, gerektiğinde inisiyatif almalarını ve liderlik etmelerini, yeni ve faydalı bir şeyler üretmelerini gerektirmektedir (Sural, 2017).

Okulların 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik hazırbulunuşluk durumunu incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulgularına ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma genel olarak okulların 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında ne durumda olduğunu anlamaya çalışan genel bir araştırmadır. Tüm eğitim kademeleri için özel ve ayrıntılı araştırmalar yapılabilir.
- "Benlik" üst becerisi altındaki becerilerin ve "üst düzey düşünme" becerilerinin daha etkili kazandırılması noktasında yapılabilecekler üzerinde düşünmek ve bu yönde adımlar atmak gerekmektedir.
- "Okuryazarlık" çok yönlü bir beceri olup disiplinlerarası çalışmayı gerektirmektedir. Okullarda bu becerilere yönelik düzenli çalışmaların yapıldığı ve pratiğe döküldüğü bir sistemin tam anlamıyla kurulabildiği söylenemez. Bu alanda gerek öğretmen becerileri gerek fiziki ortam ve araç-gereçler gerekse yönetim politikaları desteklenmeli ve güçlendirilmelidir.
- Okullarda duyuşsal alan becerilerini kazandırmayı önemseyen ve önceleyen bir yapıya ihtiyaç olduğu görülmektedir.
- Yapısal ve pratiğe dönük eksiklikler olup bu alandaki yeterliliğin, sürekli iyileştirme ve yenilik ile kazanılabilecek dinamik bir süreç olduğu unutulmamalıdır.

Kaynakça

Akçay Çelik, A., ve Kafes, H. (2023). 21st century skills and ELT coursebooks. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2)*, 65-93. https://dergipark.org.tr/en/pub/guebd/issue/81356/1364132

Akkutay, E. A. (2017). Yükseköğretimde küreselleşme ve yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES 4(1)*, 1-16. https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/29984/306094

Akman, A. (2024). Dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin öğrenci algıları. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(3)* , 538-561. https://doi.org/10.25287/ohuiibf.1423190

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40)*, 160-175. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/33883/375190

Aslan, L., ve Deniz, J. (2011). İlköğretim mezunu öğrencilerin müzik okuryazarlik düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 34(34)*, 25-34. https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/376/2222

ATC21S. (2010). *Assessment and teaching of 21st century skills.* https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/assessment_teaching_21s_skills adresinden erişimiştir.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2)*, 61-82. https://pdfs.semanticscholar.org/1b7f/0e139217868db

Barası, M., ve Erdamar , G. (2021). 2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1)*, 222-242. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-851474

Battelle for Kids. (2022, Ekim Pazartesi). *Framework for 21st Century Learning*. www.battelleforkids.org: https://www.battelleforkids resources adresinden alındı

Bazeley, P., & Richards, L. (2000). *The NVivo qualitative project book.* Sage Publications.

Bertaux, D. (1981). Biography and society: The life history approach in the social sciences, Sage Publisher.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. P. Griffin, E. Care, & B. McGaw içinde, *Assessment and teaching of 21st century skills* (s. 17-66). Springer Publications.

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Sage Publisher.

Care, E., Anderson, K., & Kim, H. (2016, Temmuz Salı). *Visualizing the breadth of skills movement across education systems*. Washington, DC: Center for Universal Education at the Brookings Institution.: https://www.brookings.edu/research/visualizing-the-breadth adresinden alındı

Carnoy, M. (1998). The changing world of work in the information age. *New Political Economy, 3(1)*, 123-128. https://doi.org/10.1080/13563469808406337

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştirma yöntemleri (Çev. M. Bütün ve S. Demir).* Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage Publications.

Çalık, T., ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1)*, 55-66. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/9098958

Daşdemir, S., ve Korucuk, M. (2025). 21. yüzyıl becerileri odağında ortaöğretim öğrencilerinin beslenme ve spor okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science, 164(164)*, 64-89. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.81248

Devrani, A. E. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: yeni okuryazarlıklar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 9(24)*, 5-24. https://dergipark.org.tr/en/pub/genclikarastirmalari/issue/64706/893488.

Doğan, A. (2024). Öğrenmeyi öğrenme. H. Şahin ve İ. Daşdemir içinde, *Eğitim bilimlerinde yeni araştırmalar* (s. 1-21). Rıvle De Lyon.

Educause. (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition.* Denver: Educause. https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020- adresinden erişilmiştir.

Erol, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine ilişkin bir değerlendirme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7(3)*, 425-457. https://dergipark.org.tr/en/pub/ajesi/issue/33398/371633

European Parliament and Council of EU. (2009). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).* Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri adresinden erişilmiştir.

Fullan, M. (2009). *The challenge of change: Start school improvement now! (2. Edition).* Corwin Press.

Gasset, O. (1997). *Üniversitenin Misyonu (Çev. B. Üçpınar).* İstanbul: Birleşik Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., ve Doğan, F. D. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7(19)*, 163-185. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/821952

Green, J., & Thorogood, N. (2018). Qualitative methods for health research. Sage Publisher

Günüç, S., Odabaşı, H., ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması/the defining characterıstıcs of students of the 21st century by student teachers: a twitter activity. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(4)*, 436-455. https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5458/73999

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

Harari, Y. N. (2018a). *21. yüzyıl için 21 ders* (Çev. S. Siral). Kolektif Yayıncılık.

Harari, Y. N. (2018b). *Homo deus (yarının kısa bir tarihi)(Çev. P. N. Taneli) (12. Basım).*Kolektif Yayıncılık.

Hollander, J. (2024, Ağustos Cuma). *Why teaching graduates to be flexible is more important than worrying about jobs that don't yet exist*. https://www.theguardian.com: https://www.theguardian.com/sustainable-business/2016/oct/14/why-teaching adresinden alındı

INVENT. (2022, Ağustos Cuma). *Essential 21st-Century Skills for a Post-Pandemic World*.https://www.invent.org/whitepaper/essential-21st-century-skills adresinden erişilmiştir.

ISTE. (2016, Temmuz Perşembe).*iste.org (International Society for Technology in Education)*. ISTE Standards: For Educators: https://iste.org/standards/educators adresinden erişilmiştir.

Joynes, C., Rossignoli, S., & Fenyiwa, A. K. (2019). *21st century skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (K4D Helpdesk Report).* Brighton, UK: Institute of Development Studies.

Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Khan, S. (2017). *Dünya okulu: eğitimi yeniden düşünmek* (Çev. C. Akaş) *(8. basım).* Yapı Kredi Yayınları.

Kozikoğlu, İ., ve Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (3)*, 522-531. https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61497/918242

Manyika, J., Lund, S., Chui, M., Bughin, J., Woetzel, L., Batra, P., . . . Sanghvi, S. (2017, Temmuz Çarşamba). *McKinsey Global Institute*. Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills, and wages: https://www.mckinsey.com/ adresinden erişilmiştir.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber. (3.Baskı). (S. Turan, Çev.).* Nobel Yayıncılık.

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639 adresinden erişilmiştir.

McMillan, J. H. (1999). *Educational research: fundamentals for the consumer.* Longman.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba ve A. Ersoy). Pegem Akademi.

Monereo, C. (2004). The virtual construction of the mind: The role of educational psychology. *Interactive Educational Multimedia, (9)*, 32-47. https://core.ac.uk/download/pdf/18416932

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 32(1)*, 341-350 https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001170

OECD. (2018a, Ağustos Cumartesi). *Future of Education and Skills 2030*. https://www.oecd.org: https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html adresinden erişilmiştir.

OECD. (2018b). *Social and emotional skills: wellbeing, connectedness and success.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/en/topics/social-and-emotional-skills.html adresinden erişilmiştir.

Özdemir, S. (2020, Nisan 06). *Kamudan Haber*. Yeni okul teorisi: https://www.kamudanhaber.net/yeni-okul-teorisi-makale,3936.html adresinden erişilmiştir.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Sage.

P21. (2007). *Framework for 21st Century Learning.* Ohio: Partnership for 21st CenturySkills. https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book adresinden erişilmiştir.

Ratcheva, V., & Hingel, G. (2020). *The future of jobs report.* Cenevre: World Economic Forum.

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., ve Karasakaloğlu , N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri İle okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2)*, 187-206. https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13712/

Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. In F. N. Seggie, & Y. Bayyurt, *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (pp. 70-81). Anı Yayıncılık.

Scott, C. L. (2015). *The Futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century.* Paris. [ERF Working Papers Series, No. 14] https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3709 adresinden erişilmiştir.

Söylemez, N. H. (2023). Teacher and student in the 21st century: A mixed design research. *Inter-*

national Journal of Psychology and Educational Studies, 10(3), 758-772. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.3.1128

Şirin, S. (2018, Mayıs Salı). *https://www.hurriyet.com.tr/*. https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/: https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/selcuk-sirin adresinden alındı

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* Jossey-Bass Publications.

Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3)*, 993-1016. https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6740/90620

Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E., ve Kızıltepe, F. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu.* https://ttkb.meb.gov.tr/: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Uysal, E., ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2)*, 1-15. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/11000/131632

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills (Discussion Paper).* Enschede: University of Twente.

Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational leadership, 66(2), 20-24*, 20-25. https://www.siprep.org/

Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it.* Basic Books.

Yalcın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 51(1)*, 183-201. doi:10.30964/auebfd.405860

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Basım).* Seçkin Yayıncılık.

EK 1

GÖRÜŞME FORMU

Sayın katılımcı, bu form okulların 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik hazırbulunuşluk durumuna ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmaya bilgi toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Bu beceriler okuryazarlık, öğrenme, benlik, çalışma, üst düzey düşünme, sosyal ve duygusal, dil ve iletişim becerilerinden oluşan ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda ortaya konulan birtakım yeterlilikleri ifade etmektedir. Sizden mevcut eğitim-öğretim sürecinde bu becerilerin kazandırılması durumlarına yönelik düşüncelerinizi belirtmeniz istenmektedir.

İzniniz olursa görüşmeyi ses kaydı ile kayıt altına alacağım. Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacak ve sizden toplanan görüşler yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak, başka bir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Bu görüşmenin yaklaşık otuz dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmaya sağlayacağınız çok önemli katkı ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Adem NEFAYAZ

Gazi Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Bölümü Doktora Öğrencisi

nefayazadem@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyetiniz: 1. ( ) Erkek 2. ( ) Kadın

2. Yaşınız:

3. Kıdeminiz:

4. Branşınız:

5. Lisansüstü Eğitim Bilgileri: 1. ( ) Yüksek Lisans 2. ( ) Doktora

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okullarda "okuryazarlık" becerisinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz.

1.1. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

1.2. Finansal Okuryazarlık

1.3. Medya Okuryazarlığı

1.4. Sağlık Okuryazarlığı

1.5. Çevre Okuryazarlığı

1.6. Sayısal Okuryazarlık

1.7. Vatandaşlık Okuryazarlığı

1.8. Görsel Okuryazarlık

1.9. Bilim Okuryazarlığı

2. Okullarda "öğrenme" becerisinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz.

2.1. Öğrenmeyi Öğrenme

2.2. Aktif Öğrenme

2.3. Akademik Beceriler

3. Okullarda "benlik" becerisinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz.

3.1. Öz Yeterlilik

3.2. Öz Saygı

3.3. Sorumluluk Alma ve Sorumlu Karar Verme

3.4. Öz Düzenleme

3.5. Sebat

3.6. Dayanıklılık

3.7. Merak

3.8. Öz Farkındalık

3.9. Öz Denetim

3.10. Motivasyon

3.11. Öz Güven

3.12. Liderlik

4. Okullarda "çalışma" becerisinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz.

4.1. Girişimcilik

4.2. Üretkenlik

4.3. Kaynak Yönetimi

4.4. Hesap Verebilirlik

5. Okullarda "üst düzey düşünme" becerisinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz.

5.1. Yaratıcı ve Yenilikçi Düşünme

5.2. Eleştirel Düşünme

5.3. Problem Çözme ve Karar Verme

5.4. Yansıtıcı Düşünme

5.5. Analitik Düşünme

5.6. Üst Biliş

6. Okullarda "sosyal ve duygusal" becerilerin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz.

6.1. Psikolojik İyi Oluş

6.2. Duygu Düzenleme

6.3. Planlama ve Organizasyon

6.4. Empati

6.5. İş Birlikli Çalışma

6.6. Sosyal ve Kültürel Farkındalık

6.7. Esneklik ve Uyum

6.8. İlişki Yönetimi

6.9. Çatışma Çözme

7. Okullarda "dil ve iletişim" becerilerinin kazandırılması durumu hakkında görüşleriniz nelerdir? Lütfen bunun temel bir beceri olduğunu ve aşağıda belirtilen alt becerileri kapsadığını dikkate alarak cevap veriniz.

7.1. Etkin Dinleme

7.2. Müzakere Etme

7.3. Ana Dilde ve Yabancı Dillerde İletişim

8. Genel olarak düşünüldüğünde okulların 21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız evet ise bunun sebeplerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen anlatır mısınız?

Cevabınız hayır ise bunun sebeplerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen anlatır mısınız?

İlkokullarda Biçimlendirici Değerlendirme Bağlamında Öğrenci Gelişim Raporları

Bayram ERDEN

Dr., Bolu Ölçme Değerlendirme Merkezi, Eğitim Programları ve Öğretimi, bayramerden14@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4238-8870

Öz

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkokul birinci sınıf öğrencileri için hazırlanan öğrenci gelişim raporlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı bağlamında geliştirilen gelişim raporlarının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleme potansiyeli araştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmış, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerindeki birinci sınıf öğretmenleri (N=28), yöneticileri (N=10) ve velilerinden (N=24) yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile veriler toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular; öğretmenlerin büyük bir kısmının (%89,1) gelişim raporlarının amacına hizmet etmekte yetersiz kaldığını düşündüğünü, velilerin ise raporları önemli bulmakla birlikte (%91,6) raporların anlaşılır ve işlevsel olmadığını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğu sosyal-duygusal becerilerin raporlarda yer almasını önemli görmektedir. Ancak yine öğretmenlerin önemli bir bölümü (%66,3) geleneksel karnelerin öğrenci başarısı ve motivasyonu açısından gelişim raporlarına kıyasla daha yararlı olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, öğrenci gelişim raporlarının tasarımının ve sunumunun sade, anlaşılır ve işlevsel hale getirilmesi, ayrıca velilerin sürece nasıl katkı sağlayabileceklerine dair rehberlik edilmesi gerektiği öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye yüzyılı maarif modeli, biçimlendirici değerlendirme, öğrenci gelişim raporları, ilkokul, geri bildirim.*

Student Development Reports in the Context of Formative Assessment in Primary Schools

Abstract

This study aimed to examine the opinions of teachers, administrators, and parents regarding student development reports prepared for first-grade primary school students within the framework of the Turkey Century Education Model. The potential of development reports developed within the context of a formative assessment approach to support students' academic and social development was investigated. A phenomenological design, a qualitative research method, was used in the study. Data were collected through semi-structured interviews from first-grade teachers (N=28), administrators (N=10), and parents (N=24) in different provinces of Turkey during the 2024-2025 academic year. The data were analyzed using descriptive analysis. The findings revealed that a majority of teachers (89.1%) believed that development

reports were inadequate in serving their purpose. While parents found the reports important (91.6%), they stated that they were not understandable and functional. Most participants considered the inclusion of social-emotional skills in reports important. However, a significant portion of teachers (66.3%) stated that traditional report cards were more useful than development reports in terms of student achievement and motivation. As a result, it has become clear that the design and presentation of student development reports should be made simple, understandable and functional, and that guidance should be provided to parents on how they can contribute to the process.

Keywords: *Century of Turkiye education model, formative assessment, student development reports, primary school, feedback.*

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında ölçme değerlendirme anlayışı başta olmak üzere eğitimin her alanına nüfuz etmesi istenen yeni bir eğitsel paradigmadan söz edilebilir. Bu kapsamda eğitimin ölçme değerlendirme ögesi artık öğrenme sürecinin sonunda gerçekleştirilen bir dizi ölçme ve değer biçme davranışının çok daha ötesindedir. Burada asıl olan ölçme değerlendirme anlayışını "öğrenme kanıtları" olarak görmek ve öğrenme-öğretme sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen bütüncül bir yaklaşım olarak ele almaktır. Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrenmenin değerlendirilmesi (assessment of learning) yerine öğrenme olarak değerlendirme (assessment as learning) anlayışının sürece rehberlik yapması arzu edilmektedir. Bunun anlamı artık ölçme ve değerlendirme süreci yargılamak, etiketlemek sıralamak ve puana göre değer biçmek yerine öğrencilerin kişisel gelişim süreçlerine odaklanıldığı, öğrenmekten zevk aldıkları, hata ve eksiklerini gördükleri, kendilerini geliştirdikleri ve böylece daha çok içsel doyum yaşadıkları bir kanıt toplama süreci olarak görülmektedir.

Ayrıca bu yeni yaklaşımda, öğretmenlerin yalnızca öğrenci değerlendirmelerine değil öğretim süreçlerinin düzenlemesine de rehberlik etmesi beklenmektedir. Literatürde "constructive alignment" olarak adlandırılan bu anlayış; öğretim hedefleri, öğrenme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme ölçütleri arasındaki tutarlılığın sağlanmasını gerekli kılmaktadır (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2007). Öğrencilerin gelişim düzeylerini güvenilir biçimde yansıtabilmek için ölçütlerin öğretim etkinlikleriyle doğrudan ilişkilendirilmesi, öğretmenlerin ise bu ölçütler doğrultusunda öğretimlerini planlamaları büyük önem taşımaktadır. Nitekim biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyi desteklemedeki rolüne ilişkin araştırmalar (Black & Wiliam, 1998; Stiggins, 2005), değerlendirme ölçütleri ile öğretimin uyumlu hale getirilmesinin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimlerinde belirleyici bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, böyle bir yaklaşımı benimsemenin eğitim ortamları için katkısının oldukça büyük olacağını belirtmektedir (Boaler, 2020; Sternberg ve Grigorenko, 2002). Örneğin Black ve Wiliam (1998) tarafından yürütülen bir meta analiz çalışmasında biçimlendirici değerlendirme anlayışının güçlü bir değerlendirme biçimi olduğunu rapor ederek bu anlayışın bir ülkenin uluslararası çalışmalardaki başarısını orta sıralardan ilk beşe yükseltebilme gücüne sahip olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacılar ayrıca «öğrenme için değerlendirme» olarak adlandırılan ölçme-değerlendirme anlayışının eğitim ortamlarında uygulanması halinde başarı üzerindeki katkısının sınıf mevcudunun azaltılması gibi diğer eğitim girişimlerinden bile daha büyük olabileceğini vurgulamışlardır (Black vd., 2002; Boaler, 2020b, 2024a).

Son dönemde gerçekleştirilen çalışmalar (Boaler, 2024b; Hattie, 2023; Koenka vd., 2019) öğrenci ya da velilere yapılan geri bildirimlerin sayısal niteliğe sahip not, yüzdelik dilim ya da sıralama şeklinde sunulduğunda olumlu sonuçlardan daha çok olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ifade etmektedir. Bu durumun en önemli nedeni başarısını bir puan ya da sıralama olarak gören öğrencinin kendisi hakkında kesin yargılara varmasıdır. Diğer bir ifadeyle, gelişimini puan üzerinden yorumlamak zorunda kalan öğrenci kendisiyle ilgili değişmeyen yargılara ulaşabilmektedir. Eğitim ortamlarında bir "mit" haline dönüşen sayısalcı ya da sözelci gibi nitelendirmelerin arka planında öğrenci gelişimini sayılar üzerinden yorumlama davranışının yattığı söylenebilir (Rose, 2021; Tough, 2021). Daha da önemlisi kendisini sayılar üzerinden yorumlamak zorunda kalan öğrenci, kendisini arkadaşlarıyla kıyaslamak zorunda kalmaktadır ve bunun sonucu olarak da rekabet ve olumsuz duygular öğrenme sürecine etki edebilmektedir. Oysaki her birey biricik ve kendisine has özelliklerle hayatını sürdürür. Ayrıca son 40 yıldır birçok araştırma (Black ve Wiliam, 1998; Elawar ve Corno, 1985; Koenka vd., 2019; Yang vd., 2021) notlandırmanın öğrencilerin başarısını azalttığını ve biçimlendirici değerlendirmeye dayalı geri bildirimin ise öğrenci başarısı üzerinde son derece büyük etki gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin Hattie'nin (2017) 80.000 bağımsız araştırmanın meta analizini yaptığı bir çalışmada biçimlendirici geri bildirimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini d=.70 gibi büyük bir etki gücüyle raporlamıştır. Benzer şekilde Wisniewski ve arkadaşları da (2020) 435 çalışmanın meta-analizini yaptıkları bir araştırmada yüksek bilgi içeren geri bildirim yaklaşımının tüm eğitim değişkenleri arasında öğrenci başarısı üzerinde en etkilisi (d=. 99) olduğunu vurgulamıştır. Tüm bu olgular doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğrencilerin bütünsel gelişimi için doğru bir ölçme-değerlendirme sürecini ve geliştirici geri bildirim anlayışını ilkokul 1. sınıf öğrencilerinden başlayarak kademeli olarak ilkokulun tüm sınıf düzeylerine yansıtmayı amaç edinmiştir (MEB, 2025a). Bu kapsamda birinci sınıf öğrencileri için 2024-2025 ara dönem karneleri geleneksel formatından uzaklaşarak "öğrenci gelişim raporları" şeklinde hazırlanmıştır. Bu anlayış aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği doğrultusunda ilkokullarda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine dayalı olarak değerlendirilmesi ile ilgili düzenlemelerin doğru şekilde uygulanması açısından da kritik bir öneme sahiptir (MEB, 2025b). Bu yaklaşımla birlikte geleneksel sonuç odaklı karne uygulaması yerini öğrencilerin süreç içerisindeki bütünsel gelişimine odaklanan bir geri bildirim sürecine bırakmıştır. MEB'e (2025b) göre öğrenci gelişim raporları; öğrencilerin zihinsel, sosyal, duyuşsal ve fiziksel açıdan bir bütün olarak gören "bütüncül eğitim yaklaşımı" doğrultusunda hazırlanmaktadır. Bu kapsamda birinci sınıfta yer alan tüm derslere dönük öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleriyle TYMM'de yer alan sosyal-duygusal becerilere ilişkin göstergeler gelişim raporlarına yansıtılmıştır.

Yukarıda ifade edilen bağlamın önem düzeyi dikkate alındığında, bu araştırmanın amacı; "ilkokul birinci sınıf öğrencileri için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan gelişim raporlarına ilişkin öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkokul birinci sınıf düzeyinde uygulamaya geçirilen öğrenci gelişim raporlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve veli görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Katılımcıların bu yeni uygulamaya dair deneyim ve algılarını derinlemesine anlamaya yönelik olarak nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Bu desen, bireylerin yaşadıkları deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymak ve belirli bir olguya ilişkin ortak temaları betimlemek için uygun bir yöntem sunmaktadır (Creswell ve Poth, 2018; Moustakas, 1994).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki devlet okullarında görev yapan 28 birinci sınıf öğretmeni, 10 okul yöneticisi ve bu okullarda çocukları birinci sınıfa devam eden 24 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme stratejilerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt olarak, 2024-2025 öğretim yılında birinci sınıfta görev yapıyor olmak ya da çocuğunun bu sınıf düzeyinde eğitim görüyor olması esas alınmıştır (Patton, 2015). Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri doğrultusunda içerik geçerliği sağlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formlar, katılımcı gruplarına (öğretmen, yönetici, veli) özgü olarak düzenlenmiştir. Örneğin veli formunda "Öğrenci gelişim raporlarının çocuğunuzun gelişimi için etkili bir geri bildirim aracı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?" gibi açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Veri toplama sürecinde görüşme formları dijital iletişim araçları (ör. WhatsApp, e-posta) yoluyla katılımcılara ulaştırılmış; yanıtlar yazılı olarak toplanmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik için iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada, görüşme formları iki ölçme değerlendirme uzmanı ve bir de sınıf öğretmeni değerlendirmesi doğrultusunda yeniden düzenlenmiş; ikinci aşamada ise pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılırlığı test edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2018) kullanılmıştır. Veriler, önceden belirlenen temalar altında gruplandırılmış; her tema, doğrudan katılımcı alıntılarıyla desteklenmiştir. Kodlamaların güvenilirliğini artırmak amacıyla iki araştırmacı verileri bağımsız biçimde kodlamış ve kodlar arasında %90'ın üzerinde uzlaşı sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma süreci boyunca etik ilkelere özen gösterilmiş, katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, betimsel analiz yöntemi doğrultusunda elde edilen veriler temalar altında sunulmuştur. Veriler öğretmen, yönetici ve veli görüşleri dikkate alınarak "raporun anlaşılırlığı", "raporun işlevselliği", "sosyal-duygusal beceriler", "ölçme-değerlendirme algısı" ve "raporun geleneksel karne ile karşılaştırılması" temaları etrafında düzenlenmiştir. Her bir tema altında katılımcılardan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

1. Raporun Anlaşılırlığı ve Sunum Niteliği

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%77,6), gelişim raporlarının sade ve anlaşılır bir dille hazırlanmadığını ifade etmiştir. Özellikle ölçütlerin karmaşık yapısı, öğretmenlerin raporu hem hazırlarken hem de veliye açıklarken zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu durum yöneticiler ve veliler tarafından da dile getirilmiştir.

"Raporu yazarken sürekli acaba yanlış mı yazıyorum diye düşünüyorum. Veliler de ne demek istediğimizi tam anlayamıyorlar." (Öğretmen, K11)

"İfadeler çok teknik. Çocuğumun nasıl bir gelişim gösterdiğini tam olarak anlayamıyorum." (Veli 6)

2. Raporun İşlevselliği ve Rehberlik Etme Gücü

Katılımcıların büyük bir kısmı (%77,8), raporda yer alan gelişimsel ölçütlerin öğrenci gelişimini yeterince yansıtamadığını ve rehberlik etme niteliğinin zayıf kaldığını ifade etmiştir. Veliler de benzer şekilde raporun uygulanabilir öneriler sunmadığını dile getirmiştir.

"Bazı ölçütler o kadar genel ki öğrenciye özgü bir gelişimi ortaya koymak zorlaşıyor." (Öğretmen, K19)

"Öneriler var ama biz evde ne yapacağımızı tam olarak kestiremiyoruz." (Veli, V3)

3. Sosyal-Duygusal Becerilerin Raporlarda Yer Alması

Katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı (%92,2), öğrenci gelişim raporlarında sosyal-duygusal becerilerin yer almasını çok değerli bulduklarını ifade etmiştir. Bu görüş yöneticiler tarafından da desteklenmiştir.

"Akademik başarı kadar çocuğun duygusal gelişimi de önemli. Bu becerilerin raporda yer alması yerinde olmuş." (Yönetici, Y4)

"Eskiden sadece not veriyorduk. Şimdi çocuğun empatisi, azmi gibi yönlerini de değerlendirme imkânımız oluyor." (Öğretmen, E7)

4. Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımına Yönelik Tutumlar

Katılımcı öğretmenlerin %66,2'si beceri temelli ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımını desteklediklerini belirtmiş, bu raporların öğrencilerin bütünsel gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

"Bu sistem aslında doğru bir yere gidiyor ama uygulamada eksikler var. Öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmek önemli." (Öğretmen, E14)

5. Gelişim Raporu ve Karne Karşılaştırması

Katılımcıların büyük bir bölümü (%66,3), geleneksel karne sisteminin öğrenci başarısı ve motivasyonu açısından daha etkili olduğunu belirtmiştir. Gelişim raporunun işlevsel hâle gelmeden öğrencide karşılık bulmasının zor olduğu vurgulanmıştır.

"Veliler alışkanlık gereği karneye daha çok değer veriyor. Gelişim raporuna bakıp geçiyorlar." (Öğretmen, K2)

6. Veli Desteği ve Bilgi Eksikliği

Velilerin büyük çoğunluğu (%91,6), raporların önemli olduğunu ancak içeriğini anlamakta zorlandıklarını ve çocuklarının gelişimine nasıl katkı sunacaklarını bilemediklerini ifade etmiştir.

"Çocuğum için rapor önemli ama ben o önerileri nasıl uygulayacağım, onu bilmiyorum." (Veli, V12)

"İlk defa böyle bir rapor gördük. Açıklama yapan birine ihtiyaç duyuyoruz." (Veli, V5)

Betimsel analiz sonucunda, öğrenci gelişim raporlarının pedagojik niyet açısından olumlu karşılandığı ancak hem öğretmenler hem de veliler açısından anlaşılabilirlik ve uygulama rehberliği bakımından geliştirilmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Sosyal-duygusal becerilerin raporlarda yer alması olumlu görülse de sistemin etkili işleyebilmesi için sadeleştirme, açıklık ve veli desteği konusunda yapılandırılmış yönlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen öğrenci gelişim raporlarının, biçimlendirici değerlendirme anlayışını destekleyecek potansiyele sahip olduğunu; ancak uygulama düzeyinde bazı sınırlılıkların bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin büyük çoğunluğu sosyal-duygusal becerilerin değerlendirme sürecine dâhil edilmesini olumlu karşılamakta, bu yaklaşımı öğrenci gelişiminin bütünsel olarak izlenmesi açısından önemli bulmaktadır. Bu bulgu, biçimlendirici değerlendirmenin yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencinin duyuşsal ve sosyal yönlerini de dikkate alması gerektiğini vurgulayan çalışmaları (Hattie, 2017; Boaler, 2020a) desteklemektedir. Öte yandan, raporların anlaşılırlığına ilişkin yaşanan güçlükler, hem öğretmenler hem de veliler açısından önemli bir sorun alanı olarak öne çıkmaktadır. Raporlarda yer alan ölçütlerin çok teknik ve soyut olması, geri bildirimlerin bireyselleştirilmemesi ve uygulanabilir olmaması, biçimlendirici değerlendirmenin temel ilkelerinden biri olan anlamlı ve yapılandırıcı geri bildirim ilkesini zedelemektedir (Black & Wiliam, 1998; Wisniewski vd., 2020). Velilerin raporu önemsemelerine rağmen çocuklarına nasıl destek olacaklarını bilememeleri, ailelerin süreçte aktif rol alabilmesi için ek rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin önemli bir kısmının gelişim raporlarına rağmen geleneksel karnelerin öğrenci motivasyonu açısından daha etkili olduğunu düşünmesi, eğitimde yeni yaklaşımların başarılı bir şekilde yerleşebilmesi için yalnızca sistemsel değişikliklerin değil, aynı zamanda tutum ve alışkanlıkların da dönüşmesini gerektirdiğini göstermektedir

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, öğrenci gelişim raporlarının biçimlendirici değerlendirme anlayışını benimsemeye yönelik önemli bir adım olduğunu ortaya koymuştur. Ancak mevcut haliyle raporların anlaşılırlık, uygulanabilirlik ve rehberlik etme kapasitesi açısından yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin raporları hazırlarken zorlandığı, velilerin ise raporu anlamakta güçlük çektiği ve sürece nasıl katkı sunacakları konusunda bilgi eksikliği yaşadığı belirlenmiştir. Buna rağmen sosyal-duygusal becerilerin değerlendirilmesi uygulamasının büyük oranda olumlu karşılandığı görülmüştür.

Bulgular ayrıca, öğretmenlerin formlarda yer alan ölçütleri yorumlama ve doldurma konusunda yeterli açıklığa sahip olmadıklarını da göstermektedir. Bazı öğretmenlerin ölçütleri farklı şekillerde algıladığı, bu nedenle öğrenci gelişim düzeyine ilişkin değerlendirmelerde tutarsızlıklar yaşandığı belirlenmiştir. Bu durum, raporların güvenilirliğini ve geçerliliğini sınırlayan önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, kullanılan rubriklerin öğrencinin gelişim düzeyini bütüncül biçimde yansıtma kapasitesi tartışmalı bulunmuş, özellikle sosyal-duygusal beceriler gibi soyut alanlarda ölçütlerin daha somut, davranış temelli ve gözleme dayalı olması gerektiği vurgulanmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin daha sağlıklı olarak yürütülebilmesi için mevcut bulgular ışığında politika yapıcı ve uygulayıcılara dönük bir dizi öneri sunulabilir:

Anlaşılırlık ve Kullanışlılık:

Öğrenci gelişim raporları, öğretmenler ve veliler tarafından daha kolay anlaşılabilir hâle getirilmelidir. Ölçütler sadeleştirilmeli, teknik ifadeler yerine günlük ve somut dil kullanılmalıdır.

Ölçütlerin Netleştirilmesi:

Rubriklerdeki ölçütler, öğretmenler arasında farklı yorumlara yol açmayacak şekilde açık ve davranış temelli olarak yeniden düzenlenmelidir. Gelişim düzeylerini yansıtan somut örnekler, açıklamalar ve standartlar eklenmelidir.

Öğretmen Eğitimi:

Öğretmenlere yönelik rehberlik çalışmaları artırılmalı, özellikle ölçütlerin doğru anlaşılması için örnek raporlar, yazım kılavuzları, örnek doldurulmuş formlar ve hizmet içi eğitim programları hazırlanmalıdır.

Veli Destekleri:

Velilere destek materyalleri sağlanmalı; raporu doğru anlamaları ve çocuklarının gelişimine nasıl katkı sunabileceklerini öğrenmeleri için dijital içerikler, bilgilendirici broşürler ve okul temelli bilgilendirme toplantıları düzenlenmelidir.

Gözlem Araçlarının Geliştirilmesi:

Sosyal-duygusal becerilere ilişkin değerlendirmelerin daha sistematik yapılabilmesi için yapılandırılmış gözlem formları ve örnek olay formları hazırlanmalı, bu araçların güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmalıdır.

Pilot Uygulamalar ve Güncellemeler:

Öğrenci gelişim raporlarının işlevsel ve niteliksel gelişimi için farklı bölgelerde pilot uygulamalar yaygınlaştırılmalı, öğretmen ve veli geri bildirimleri doğrultusunda sürekli güncellemeler yapılmalıdır.

Sonuç olarak, öğrenci gelişim raporlarının işlevselliği yalnızca içerik açısından değil, aynı zamanda öğretmenler tarafından doğru anlaşılması ve veliler tarafından etkin biçimde kullanılmasına bağlıdır. Bu nedenle ölçütlerin açıklığı, rubriklerin öğrenciyi yansıtma kapasitesi ve uygulamaya ilişkin rehberlik çalışmaları, sürecin sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir.

Kaynakça

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Biggs, J., & Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university (3rd ed.). Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. GL Assessment.

Boaler, J. (2020a). Aligning assessment to brain science. Youcubed at Stanford. https://www.youcubed.org/resources/aligning-assessment-to-brain-science/

Boaler, J. (2020b). Limitless mind: Learn, lead, and live without barriers. HarperOne.

Boaler, J. (2024a). Mathematical mindsets in the 21st century classroom. Stanford University Press.

Boaler, J. (2024b). Sınırsız zihin: Sınırları aşarak öğren, yönet ve yaşa (Z. N. Ayanoğlu, Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.

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

Elawar, M. C., & Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behavior a little rather than a lot. Journal of Educational Psychology, 77(2), 162–173.

Hattie, J. (2017). Backup of Hattie's ranking list of 256 influences and effect sizes related to student achievement. Visible Learning. https://visible-learning.org/backup-hattie-ranking-256-effects-2017/

Hattie, J. (2023). Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E., & Cooper, H. (2019). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback. Educational Psychology, 41(7), 922–947. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939

MEB. (2025a). İlkokul 1. sınıf gelişim raporu öğretmen bilgilendirme kılavuzu. Ankara. https://sulakyurt.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/10091340_220242025_Ikokul_1._snf_geliaim_raporu_yoretmen_bilgilendirme_klavuzu.pdf

MEB. (2025b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkokul birinci sınıf öğrencilerine karne yerine "gelişim raporu" verilecek. https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-kapsaminda-ilkokul-birinci-sinif-ogrencilerine-karne-yerine-gelisim-raporu-verilecek/haber/35912/tr

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). SAGE.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. SAGE.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). SAGE.

Rose, T. (2021). Ortalamanın sonu (T. Göbekçin, Çev.). Paloma Yayıncılık.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential. Cambridge University Press.

Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. Phi Delta Kappan, 87(4), 324–328. https://doi.org/10.1177/003172170508700414

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. Frontiers in Psychology, 10, 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Yang, L., Chiu, M. M., & Yan, Z. (2021). The power of teacher feedback in affecting student learning and achievement: Insights from students' perspective. Educational Psychology, 41(7), 821–824. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1964855

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

İlkokul 1. Sınıf Ders Kitaplarında Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları

Merve PAMUK[1], Sena SARIKAYA[2]

1 Öğretmen, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, mervectn582@gmail.com. ORCID: 0009000512765320

2 Öğretmen, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, senakaskaya@gmail.com. ORCID: O0009000955440285

Öz

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla kullanılmaya başlanan 1. sınıf ders kitaplarında yer alan biçimlendirici değerlendirme uygulamaları incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüş; İlk Okuma Yazma, Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerine ait toplam sekiz ders kitabı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde içerik analizi yapılmış; öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen geri bildirimi gibi biçimlendirici değerlendirme uygulamaları üzerinden kitaplar sistematik biçimde analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, biçimlendirici değerlendirme kapsamında en sık kullanılan uygulama öğretmen geri bildirimi olmuş, özellikle "ilk okuma yazma" kitaplarında yoğun biçimde yer almıştır. Öz değerlendirme en çok Türkçe kitaplarında yer alırken, akran değerlendirmesi ise tüm kitaplarda sınırlı düzeyde kalmıştır. Matematik ve hayat bilgisi kitaplarında ise biçimlendirici değerlendirme uygulamaları büyük oranda öğretmen inisiyatifine dayalıdır ve yapılandırılmış araçlarla desteklenmemiştir. Elde edilen sonuçlar, ders kitaplarının TYMM'nin öğrenci merkezli ve süreç odaklı değerlendirme vizyonunu kısmen yansıttığını ortaya koymuştur. Ancak değerlendirme çeşitliliğinin artırılması, akran değerlendirmesinin erken yaşlardan itibaren sistematik biçimde yapılandırılması ve öğretmen rehberliğini destekleyen araçların geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırma, ders kitaplarında biçimlendirici değerlendirmenin etkin kullanımına dair mevcut durumu ortaya koymakta ve gelecekteki program geliştirme çalışmalarına yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, biçimlendirici değerlendirme, ilkokul 1. sınıf ders kitapları*

Formative Assessment Practices in 1st-Grade Primary School Textbooks

Abstract

This study aims to examine teachers' perceptions of value-based education, their classroom practices, the challenges they face, and their proposed solutions within the framework of the Türkiye Century Maarif Model. Designed as a qualitative study, data were obtained

through semi-structured interviews with 20 teachers from various branches in Solhan district of Bingöl and analyzed using thematic analysis. Findings reveal that while the Maarif Model offers a strong theoretical foundation, its implementation faces challenges such as low student readiness, rote learning habits, lack of materials, time constraints, and the negative impact of social media. Teachers view the model's focus on character and moral development alongside academic success as a significant strength. However, they emphasize the need to improve teacher competencies, simplify content, strengthen school-family cooperation, and increase social media awareness among students. The study provides original, teacher-based data on the implementation of the Maarif Model, offering insights that contribute to both educational policy and the literature on value-based education.

Keywords: *Values, virtue, character. Teacher, Maarif Education Model*

Giriş

21. yüzyılda eğitim sistemleri, sadece öğrenme çıktılarına değil, öğrenme süreçlerine de odaklanan bütüncül bir değerlendirme anlayışını benimsemektedir. Biçimlendirici değerlendirme de öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini izlemeye, eksiklerini belirlemeye ve öğretimi buna göre uyarlamaya olanak tanıyan temel bir değerlendirme yaklaşımıdır (Heritage, 2010; Andrade and Cizek, 2010). Öğrencinin kendi öğrenmesini fark etmesini, hedeflerine göre konumunu anlamasını ve bu doğrultuda ilerlemesini sağlayan yapılandırılmış bir süreçtir (Sadler, 1989). Bu yaklaşım, öğretmenin anlık gözlemlerine, öğrenci katılımına ve sürekli geribildirim döngülerine dayanır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), ölçme ve değerlendirme anlayışını "öğrenme için değerlendirme" yaklaşımı doğrultusunda yeniden şekillendirmiştir. Bu model, öğrencinin yalnızca akademik başarı düzeyini değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini de dikkate alarak süreci bütüncül bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Öğrenci, değerlendirme sürecinin pasif bir unsuru olmaktan çıkarılarak sürecin aktif bir öznesi hâline getirilmekte; öğretmenler ise öğrencilerden topladıkları gözleme dayalı veriler sayesinde öğretim sürecini anlık olarak düzenleyebilmektedir. Sürekli geri bildirimlerle öğrencinin öğrenme yönü desteklenirken, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi uygulamalar da öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini ve öğrenmeye daha bilinçli şekilde katılım sağlamasını teşvik etmektedir.

TYMM, değerlendirmeyi öğretimden ayrı bir işlem olarak değil; öğrenme süreciyle eşzamanlı yürütülen, öğrenme kanıtlarının toplanıp anında geri bildirim verildiği ve öğretimin buna göre uyarlanmasını sağlayan bir bileşen olarak ele alır. Bu anlayış doğrultusunda, TYMM kapsamında geliştirilen ders kitaplarının değerlendirme yapıları, öğretim etkinlikleriyle bütünleşik olacak biçimde düzenlenmiştir; öğrenciler süreç boyunca öz ve akran değerlendirmesi yaparken, öğretmen düzenli gözlemlerle geri bildirim sunar ve bu bulgular aynı ders içinde dahi öğretimin akışını yönlendirir.

Bu araştırma, TYMM kapsamında hazırlanan ilkokul 1. sınıf ders kitaplarında biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının nasıl yer aldığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders kitaplarında biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının sıklığı nedir ve hangi biçim/araçlarla (gözlem formu, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, performans görevi, öğrenme günlüğü vb.) yer almaktadır?
2. Bu uygulamalar hangi etkinlik türleri ve sınıf içi bağlamlarda (hazırbulunuşluk, metin/etkinlik içi, pekiştirme, tema/ünite sonu vb.) sunulmaktadır?
3. Kitaplardaki ölçme-değerlendirme uygulamaları, TYMM'nin öğretim programlarında yer alan ölçme-değerlendirme esaslarıyla ne derece örtüşmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi deseniyle yürütülmüştür. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik bir biçimde incelenmesini ve yorumlanmasını sağlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Bowen, 2009). Bu yöntem, ders kitaplarında yer alan biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının kapsamını, dağılımını ve biçimlerini tespit etmek amacıyla kullanıma uygun görülmüştür. Araştırma, TYMM çerçevesinde hazırlanan 1. sınıf ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme anlayışını biçimlendirici değerlendirme teknikleri açısından analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla okullarda kullanılmak üzere yayımlanmış olan 1. sınıf düzeyine ait ilk okuma yazma 1-2, Türkçe 1-2, matematik 1-2 ve hayat bilgisi 1-2 kitapları oluşturmaktadır. Bu kitaplar, TYMM'nin eğitim öğretim anlayışı doğrultusunda yenilenen öğretim programlarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, doküman analizine uygun biçimde sistematik bir içerik analizi süreciyle çözümlenmiştir. Nitel içerik analizi, verilerin belirli temalara göre sınıflanmasını ve yorumlanmasını amaçlayan bir yaklaşımdır (Miles ve Huberman, 1994). Analiz sürecinde önce kodlama yapılmış, ardından bu kodlar temalara dönüştürülerek veriler yorumlanmıştır.

Çalışmada aşağıdaki temalar çerçevesinde veriler toplanmıştır:

1. Ders kitaplarında biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin kullanım sıklığı ve türleri,
2. Bu yöntemlerin hangi tür etkinlikler aracılığıyla uygulandığı,
3. TYMM'de yer alan ölçme-değerlendirme ilkeleri ile kitap uygulamaları arasındaki uyum düzeyi.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerliği sağlamak amacıyla öncelikle biçimlendirici değerlendirme türlerine ilişkin kodlar için açık ve işlevsel tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar, kodlama sürecinde anlam birliğini ve tutarlılığı sağlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Ardından, her bir ders kitabından seçilen 10 sayfalık örnek üzerinde pilot bir tarama gerçekleştirilmiş ve kodların uygulanabilirliği test edilmiştir. Son olarak, belirlenen kodların TYMM'nin öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme esasları ile kuramsal uyumu sistemli biçimde kontrol edilmiştir.

Güvenirlik için iki bağımsız araştırmacı kodlama yapmıştır. 30 sayfalık içerik ayrı ayrı kodlanmış, sonuçlar karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği %80 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

İlk Okuma Yazma 1. Kitap

İlk okuma yazma 1. kitabında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara yönelik çeşitli etkinlik türlerine yer verildiği belirlenmiştir. Hazırbulunuşluk çalışmaları kapsamında sunulan çizgi çizme, işitsel farkındalık ve dikkat egzersizleri, öğretmen gözlemi yoluyla öğrenme kanıtlarının toplanmasına imkân vermektedir. Harf öğretimi çok aşamalı etkinliklerle düzenlenmiş ve her etkinlik, öğrencinin kazanım düzeyine ilişkin anlık kanıt üretir nitelikte yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, kitap genelinde öğrenme kanıtı toplamak üzere kullanılan 29 kayıt formatına (gözlem formu, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı vb.) rastlanmıştır. Öz değerlendirme uygulamalarına 3 örnek saptanmış, akran değerlendirmesi ise yapılandırılmış biçimde yer almamıştır; öz değerlendirme örnekleri çoğunlukla sembolik düzeyde kalmış, akran etkileşimi ise bazı oyun temelli etkinliklerde dolaylı olarak desteklenmiştir. Bu dağılım, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci katılımını önceleyen bileşenlerinin sınırlı kaldığına işaret etmektedir.

Yukarıdaki bulgular ışığında, tablo 1'de ilk okuma yazma 1. kitap için öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen geri bildirimine dayalı diğer değerlendirme formlarına ait isimler ile sayfa numaraları sunulmuştur.

Tablo 1

İlk Okuma Yazma 1. Kitap

	Öz Değerlendirme	Akran Değerlendirmesi	Öğretmen Geri Bildirimine Dayalı Diğer Değerlendirme Formları
Hazırlık Çalışmaları			Dinleme Eğitimi Çalışmaları Gözlem Formu (s.15-16-17-18-19) Boyama ve Çizgi Çalışmaları Gözlem Formu (s. 25-26-27-28-29) Çizgi Çalışmaları Kontrol Listesi (s. 26-27-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44)
1.TEMA		*Dinleme/İzleme Etkinliği Öz Değerlendirme Formu (s. 49-61-77-95)*	Sesi Hissedelim Kontrol Listesi (s. 50-62-78-96) Harfini Yazalım Gözlem Formu (s. 53-54-56-57-58-65-66-68-69-70-81-82-83-84-85-99-100-101-102-103) Bulalım Yazalım Gözlem Formu (s. 51-52-59-79-86-104) Dinleme/İzleme Etkinliği Dereceli Puanlama Anahtarı (s. 49-61-77-95) Rakamı Okuyalım Yazalım Gözlem Formu (s. 58-70-85-103) İşaretleyelim Yazalım Kontrol listesi (s. 63-67-97) Hece Oluşturalım Gözlem Formu (s. 72) Sözcük Oluşturalım Gözlem Formu (s. 73) Hece ve Sözcük Oluşturalım Gözlem Formu (s. 88-89-90-106-107-108-109-110) Yazalım Okuyalım Kontrol listesi (s.74-91-111-112)

2. TEMA	*Dinleme/İzleme Etkinliği Öz Değerlendirme Formu (s. 117-131-149-161)*	Sesi Hissedelim Kontrol Listesi (s. 118-132-150-162-178) Harfini Yazalım Gözlem formu (s. 120-121-122-123-124-134-135-136-137-138-152-153-155-164-165-166-167-180-181-183) Dinleme/İzleme Etkinliği Dereceli Puanlama Anahtarı (s. 117-131-149-161) Rakamı Okuyalım Yazalım Gözlem Formu (s. 124-138-155-166-183) Hece ve Sözcük Oluşturalım Gözlem formu (s. 126-127-140-141-142-143-144-156-157-158-168-169-170-171-172-184-185-186-187) Yazalım Okuyalım Kontrol listesi (s. 129-173) Okuyalım Yazalım Boyayalım Gözlem Formu (s. 128-139-154-174-189) Yazalım Okuyalım Kontrol listesi (s. 159-188) Bulalım Çizelim (İrem'i Anıtkabir'e Ulaştıralım) Gözlem Formu (s. 125-182) Yazalım Eşleştirelim Gözlem Formu (s. 145)
3. TEMA	*Dinleme/İzleme Etkinliği Öz Değerlendirme Formu (s. 195-221*	Sesi Hissedelim Kontrol Listesi (s. 196-208-222) Harfini Yazalım Gözlem Formu (s. 198-199-200-210-211-212-224-225-226) Dinleme/İzleme Etkinliği Dereceli Puanlama Anahtarı (s. 195-221) Yazalım Okuyalım Kontrol Listesi (s. 205-217-232-233) Metni Okuyalım Yazalım Kontrol Listesi (s. 207-219-235) Hece Sözcük ve Cümle Oluşturalım Gözlem Formu (s. 201-202-203-204-213-214-215-216-227-228-229-230-231)

İlk Okuma Yazma 2. Kitap

İlk okuma yazma 2. kitabı, ses temelli okuma-yazma sürecinin ikinci aşamasını kapsamakta ve öğrencilerin hece, sözcük ve cümle düzeyinde dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Kitapta yer alan çok aşamalı etkinlikler; dinleme, yazma, okuma ve görsel okuma becerilerini entegre biçimde geliştirmek üzere yapılandırılmıştır. Bu yapı, öğretmenin öğrencinin öğrenme düzeyini anlık olarak gözlemlemesine ve sürece müdahale etmesine olanak tanımaktadır. Kitapta, değerlendirme araçlarının (dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, gözlem formu vb.) biçimlendirici amaçla-öğrenme kanıtı toplama, anında geri bildirim verme ve öğretimi buna göre uyarlama-kullanıldığı belirlenmiştir. Özellikle 'Sesi Hissedelim', 'Yazalım' ve 'Bulalım-Boyayalım' bölümleri bu işlevi destekleyen uygulamalar içermektedir. EBA karekodlarıyla dijital içerik entegrasyonu da sağlanarak öğretmen ve öğrencinin çoklu ortamda değerlendirme yapmasına imkân tanınmıştır. Kitapta öz değerlendirme uygulamaları sınırlı düzeyde (toplam 3 örnek) yer almakta; bu etkinlikler simgesel ve öğretmen rehberliğinde gerçekleşmektedir. Akran değerlendirmesi doğrudan yapılandırılmamış, ancak grup çalışmaları ve etkileşimli etkinliklerde dolaylı biçimde yer almaktadır. En yaygın uygulama, öğretmen gözlemi temelli öğrenme kanıtı toplama olup; bu kapsama giren 14 kayıt formatı (gözlem formu, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı vb.) tespit edilmiştir.

Yukarıdaki bulgular ışığında, tablo 2'de ilk okuma yazma 2. kitap için öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen geri bildirimine dayalı diğer değerlendirme formlarına ait isimler ile sayfa numaraları sunulmuştur.

Tablo 2

İlk Okuma Yazma 2. Kitap

	Öz Değerlendirme	Akran Değerlendirmesi	Öğretmen Geri Bildirimine Dayalı Diğer Değerlendirme Formları
3. TEMA (Devam)	Dinleme/İzleme Etkinliği Öz Değerlendirme Formu (s. 11-39)		Sesi Hissedelim Kontrol Listesi (s. 12-24-40-52-66-78) Harfini Yazalım Gözlem Formu (s. 14-15-16-26-27-28-42-43-44-54-55-56-68-69-70-80-81-82) Dinleme/İzleme Etkinliği Dereceli Puanlama Anahtarı (s. 11-39) Yazalım Okuyalım Kontrol Listesi (s.21-34-35-36-49-62-63-75-87-88-89) Metni Okuyalım Yazalım Kontrol Listesi (s. 23-37-51-65-77-90)

		Mevsimleri Tanıyalım Gözlem Formu Hece ve Sözcük Oluşturalım Gözlem Formu (s. 17-18-19-20-29-30-31-32-33-45-46-47-48-57-58-59-60-61-71-72-73-74-76-83-84-85-86)
4. TEMA	*Dinleme/İzleme Etkinliği Öz Değerlendirme Formu (s. 95-133-155-179)* *İşaretleyelim Çizelim Öz Değerlendirme Formu (s. 97-109-121-135-145-157-169-181-193-205-215)*	Sesi Hissedelim Kontrol Listesi (s. 96-108-120-134-144-156-168-180-192-204-214) Harfini Yazalım Gözlem Formu (s. 98-99-110-111-122-123-136-137-146-147-158-159-170-171-182-183-194-195-206-207-216-217) Dinleme/İzleme Etkinliği Dereceli Puanlama Anahtarı (s. 95-133-155-179) Metni Okuyalım Gözlem Formu (s. 107-119-131-143-153-167-177-191-203-213-223) İlk Kitap Ayracım Dereceli Puanlama Anahtarı Hece Sözcük ve Cümle Oluşturalım Gözlem Formu (s. 100-101-102-103-104-112-113-114-115-116-124-125-126-127-128-138-139-140-141-148-149-150-151-160-161-162-163-164-172-173-174-175-184-185-186-187-188-196-197-198-199-200-208-209-210-211-218-219-220-221)

Türkçe 1. Kitap

Türkçe 1. kitabı, temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma) geliştirmeye yönelik tematik etkinliklerle yapılandırılmıştır. Kitapta biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, metin öncesi hazırlık, metin içi kavrama ve metin sonrası pekiştirme süreçlerine entegre edilmiştir. Özellikle "Kendimizi Değerlendirelim" gibi bölümler, öğrenciye öğrenme sürecine ilişkin sorumluluk kazandırmayı amaçlamaktadır. Öz değerlendirme etkinliklerine toplam 5 kez yer verilmiş, ancak akran değerlendirmesi yalnızca dolaylı olarak sınıf içi etkileşimlere dayandırılmıştır. Öğretmen geri bildirimi uygulamalarına doğrudan ve yapılandırılmış biçimde kitapta rastlanmamıştır. Bu durum, TYMM'nin öğrenci gelişimini izleme ve süreç temelli değerlendirme ilkeleriyle kısmi uyum göstermektedir. Kitapta ayrıca dijital içeriklere yönlendiren karekodlara ve farklılaştırma çalışmalarına yer verilmiş; bu yönüyle teknolojik ve bireyselleştirilmiş öğrenme desteklenmiştir. Ancak öğretmene yönelik rehberlik araçları ve açıklayıcı notlar sınırlı kalmış; değerlendirme süreçlerinin planlı ve sistematik uygulanması açısından eksiklikler tespit edilmiştir.

Yukarıdaki bulgular ışığında, tablo 3'te Türkçe 1. kitap için öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen geri bildirimine dayalı diğer değerlendirme formlarına ait isimler ile sayfa numaraları sunulmuştur.

Tablo 3

Türkçe 1. Kitap

	Öz Değerlendirme	Akran Değerlendirmesi	Öğretmen Geri Bildirimine Dayalı Diğer Değerlendirme Formları
5. TEMA	Dinleme Metni-Kendimizi Değerlendirelim (s. 27) Konuşma-Kendimizi Değerlendirelim (s. 71) 5. Tema Yeteneklerimizi Keşfediyoruz Ek Değerlendirme Soruları-Kendimi Değerlendiriyorum (s. 81)		
6. TEMA	İzleme Metni-Kendimizi Değerlendirelim (s. 89) 6. Tema Minik Kâşifler Ek Değerlendirme Soruları-Kendimi Değerlendiriyorum (s. 148)		

Türkçe 2. Kitap

Türkçe 2. Kitabı, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini tematik ve bütüncül bir yapıyla geliştirmeyi hedeflemekte; her tema "metin öncesi", "metin sırası" ve "metin sonrası" etkinliklerle biçimlendirici değerlendirmeyi doğal bir şekilde öğretim sürecine entegre etmektedir. Bu yapı, TYMM'nin öğrenci merkezli, süreç odaklı ve gelişim temelli değerlendirme anlayışıyla yüksek düzeyde örtüşmektedir. Kitapta öz değerlendirme uygulamaları 12 kez yapılandırılmış ve "Kendimizi Değerlendirelim" etkinlikleriyle öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik farkındalık geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ancak akran değerlendirmesi yalnızca 1 kez dolaylı olarak yer almakta; sistematik biçimde yapılandırılmış akran değerlendirme araçlarına rastlanmamaktadır. Ayrıca öğretmen geri bildirimi doğrudan etkinlikler üzerinden kurgulanmamış, öğretmene rehberlik edecek açıklamalar ve ölçme araçları kitapta sınırlı düzeyde kalmıştır. Dijital içeriklere yönlendiren karekodlar ve üretkenliğe dayalı yazma etkinlikleri kitapta sıkça yer almakta; bu sayede öğrenci katılımı ve öz değerlendirme desteklenmektedir. Ancak öğretmen rehberliğine dair doğrudan yönerge ve açıklayıcı unsurların eksikliği, değerlendirme sürecinin sistematikliğini sınırlamaktadır.

Yukarıdaki bulgular ışığında, tablo 4'te Türkçe 2. kitap için öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen geri bildirimine dayalı diğer değerlendirme formlarına ait isimler ile sayfa numaraları sunulmuştur.

Tablo 4

Türkçe 1. Kitap

	Öz Değerlendirme	**Akran Değerlendirmesi**	**Öğretmen Geri Bildirimine Dayalı Diğer Değerlendirme Formları**
7. TEMA	Dinleme Metni-Kendimizi Değerlendirelim (s. 15) Konuşma-Kendimizi Değerlendirelim (s. 21) Okuma-Kendimizi Değerlendirelim (s. 26) Yazma-Kendimizi Değerlendirelim (s. 54) Konuşma-Kendimizi Değerlendirelim (s. 66)	Yazalım Konuşalım (s. 67)	

8. TEMA	İzleme Metni-Kendimizi Değerlendirelim (s. 81) İşaretleyelim (s. 99) Okuma-Kendimizi Değerlendirelim (s. 114) Yazma-Kendimizi Değerlendirelim (s. 122) Konuşma-Kendimizi Değerlendirelim (s. 135) 8. Tema Sorumluluklarımızın Farkındayız Ek Değerlendirme Soruları-Kendimi Değerlendiriyorum (s. 141)

Türkçe 2. Kitap

Matematik 1-2. Kitap

Matematik 1. ve 2. kitapları, öğrencilerin temel aritmetik becerilerinin yanı sıra düşünme, ilişki kurma ve günlük yaşamla bağlantı kurma yetilerini geliştirmeyi hedeflemekte; bu süreçte biçimlendirici değerlendirme uygulamaları öğretimin doğal bir parçası olarak sunulmaktadır. Her iki kitapta da öğrenme birimleri, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiren sorularla başlamaktadır ve bu soruları yapılandırılmış etkinlik zincirleri takip etmektedir. "Oyun Zamanı", "Düşünelim", "Bağlantı Kuralım" gibi etkinliklerle öğrencilerin fiziksel ve zihinsel katılımı teşvik edilmekte; öğretmenlere gözleme dayalı değerlendirme yapma ve öğrenme sürecine anlık müdahale etme olanağı sağlanmaktadır. Açık uçlu sorular, ritmik sayma, tahmin yürütme ve strateji geliştirme gibi etkinliklerle öğrencilerin kavramsal düzeyleri ve düşünme süreçleri izlenebilir hâle gelmekte; ayrıca işlemlerin sadece sembolik değil, dilsel anlatımlarla da sunulması değerlendirme sürecini derinleştirmektedir. Bununla birlikte, her iki kitapta da öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yalnızca birer kez sembolik düzeyde yer almakta; bu süreçler yapılandırılmış araçlarla desteklenmemektedir. Öğretmene yönelik geri bildirim mekanizmaları da kitaplarda doğrudan planlanmamış, değerlendirme büyük ölçüde öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu yönüyle kitaplar, TYMM'nin öğretim programlarında önerdiği yapılandırılmış geri bildirim ve

stratejik öğretmen rehberliği ilkeleriyle tam uyumlu değildir. Ancak EBA yönlendirmeleriyle dijital içeriklere erişim imkânı sunulması, farklı öğrenme ortamlarını destekleyerek TYMM'nin teknoloji entegrasyonunu güçlendirmektedir.

Yukarıdaki bulgular ışığında, tablo 5 ve 6'da matematik 1-2. kitap için öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen geri bildirimine dayalı diğer değerlendirme formlarına ait isimler ile sayfa numaraları sunulmuştur.

Tablo 5

Matematik 1. Kitap

	Öz Değerlendirme	**Akran Değerlendirmesi**	**Öğretmen Geri Bildirimine Dayalı Diğer Değerlendirme Formları**
1. TEMA Nesnelerin Geometrisi 1			
2. TEMA Sayılar ve Nicelikler 1	Performans Görevim (Performans Değerlendirme Formu)	Performans Görevim (Performans Değerlendirme Formu)	
3. TEMA Sayılar ve Nicelikler 2			

Tablo 6

Türkçe 1. Kitap

	Öz Değerlendirme	**Akran Değerlendirmesi**	**Öğretmen Geri Bildirimine Dayalı Diğer Değerlendirme Formları**
4. TEMA İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye			
5. TEMA Sayılar ve Nicelikler 3			
6. TEMA Nesnelerin Geometrisi 2	Performans Görevim (Öz Değerlendirme Formu)	Performans Görevim (Akran Değerlendirme Formu)	
7. TEMA Veriye Dayalı Araştırma			

Matematik 2. Kitap

Hayat Bilgisi 1-2. Kitap

Hayat bilgisi 1. ve 2. kitapları, öğrencilerin sosyal, kişisel, çevresel ve kültürel gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen kapsamlı içerikleriyle, biçimlendirici değerlendirmeyi öğretim sürecine doğal bir şekilde entegre etmektedir. Öğrenme süreçleri her iki kitapta da "Düşünme, Keşif, Öğrenme, Pekiştirme ve Değerlendirme Zamanı" başlıkları altında yapılandırılmış; bu yapı, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olarak tasarlanmıştır. Etkinlikler öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarma, gözlem yapma, yaratıcı ürün geliştirme ve günlük yaşamla ilişki kurma gibi becerilerini desteklemekte; öğretmene öğrencinin düşünme süreçlerini ve değer gelişimini gözlemleme fırsatı sunmaktadır. Her iki kitapta da öz değerlendirmeye sınırlı düzeyde yer verilmiş; hayat bilgisi 1. kitabında dört, 2. kitap'ta ise üç kez uygulanmıştır. Ancak bu değerlendirmeler genellikle sembolik düzeyde kalmış, "mutlu/üzgün yüz" gibi simgelerle ifade edilmiş ve sistematik değerlendirme araçlarıyla desteklenmemiştir. Akran değerlendirmesi dolaylı olarak grup çalışmaları aracılığıyla teşvik edilse de doğrudan yapılandırılmış formlar veya stratejik yönlendirmeler bulunmamaktadır. Öğretmen geri bildirimi ise her iki kitapta da doğrudan kurgulanmamış; değerlendirme süreçleri büyük ölçüde öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu yönleriyle kitaplar, TYMM'nin öğretmen rehberliğini esas alan ve öğrenci katılımını önceleyen değerlendirme vizyonuyla tam bir örtüşme göstermemektedir. Öte yandan, dijital içeriklere erişimi sağlayan karekod uygulamaları her iki kitapta da yaygın biçimde kullanılmış; bu sayede öğretmenler öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarındaki gelişimini takip edebilme olanağına kavuşmuştur. Bu uygulama, TYMM'nin teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla örtüşen önemli bir katkıdır.

Yukarıdaki bulgular ışığında, tablo 7 ve 8'de hayat bilgisi 1-2. kitap için öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen geri bildirimine dayalı diğer değerlendirme formlarına ait isimler ile sayfa numaraları sunulmuştur.

Tablo 7

Türkçe 1. Kitap

	Öz Değerlendirme	Akran Değerlendirmesi	Öğretmen Geri Bildirimine Dayalı Diğer Değerlendirme Formları
BEN VE OKULUM SAĞLIĞIM VE GÜVENLİĞİM	Değerlendirme Zamanı (Öz Değerlendirme Formu) (s. 33) Pekiştirme Zamanı (Öz Değerlendirme Formu) (s. 56) Değerlendirme Zamanı (Öz Değerlendirme Formu) (s. 70-71)		
AİLEM VE TOPLUM	Değerlendirme Zamanı (Öz Değerlendirme Formu) (s. 97)		

Hayat Bilgisi 1. Kitap

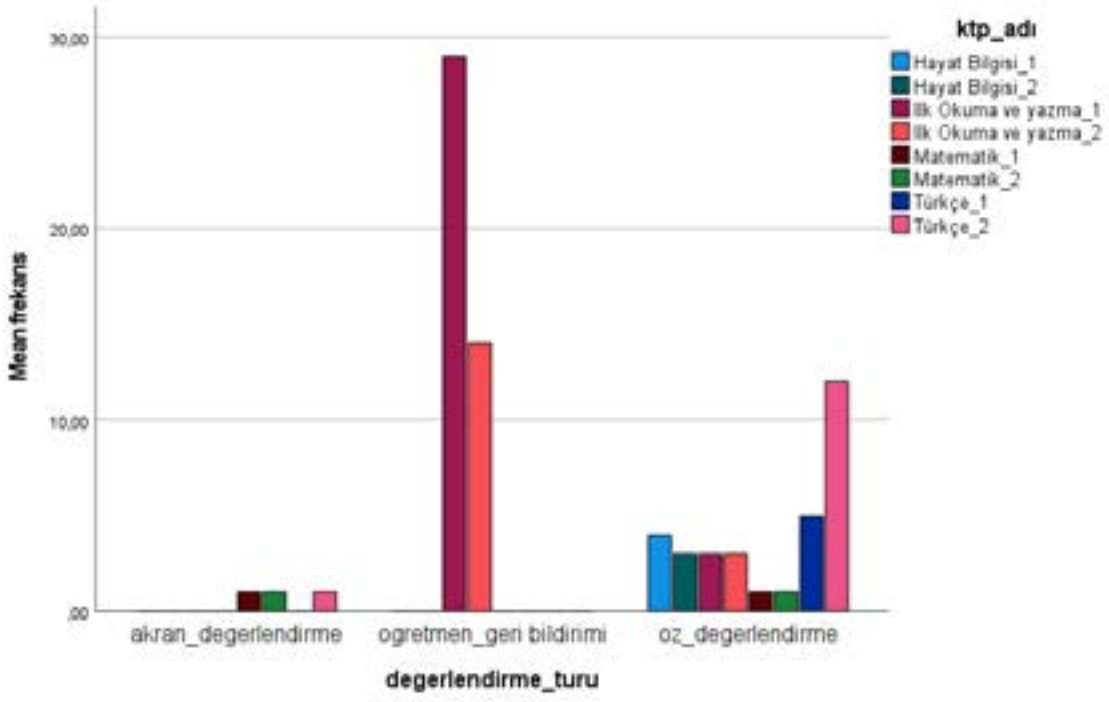
Tablo 8

Hayat Bilgisi 2. Kitap

	Öz Değerlendirme	Akran Değerlendirmesi	Öğretmen Geri Bildirimine Dayalı Diğer Değerlendirme Formları
YAŞADIĞIM YER VE ÜLKEM DOĞA VE ÇEVRE BİLİM, TEKNOLOJİ VE SANAT	Değerlendirme Zamanı (Öğrenme Günlüğüm) (s. 94-95) Değerlendirme Zamanı (Öğrenme Günlüğüm) (s. 102-103) Değerlendirme Zamanı (Öğrenme Günlüğüm) (s. 110-111)		

Şekil 1

Ders Kitaplarında Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Kitaplara Göre Frekans Dağılımı



Şekil 1 deki grafik, ilkokul 1. sınıf düzeyinde incelenen sekiz ders kitabında kullanılan biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının (öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, öğretmen geri bildirimi) frekanslarını karşılaştırmalı olarak göstermektedir. Şekil 1'deki karşılaştırmada, öğretmen geri bildiriminin biçimlendirici değerlendirmenin başat bileşeni olarak kitaplarda en görünür biçimde yer aldığı; bu görünümün özellikle ilk okuma yazma kitaplarında belirgin olduğu görülmektedir. Öz değerlendirme ise daha çok Türkçe kitaplarında yapılandırılmış olarak sunulmuştur. Akran değerlendirmesi, tüm kitaplar içinde yalnızca üç örnekle temsil edilmiş olup bu yönüyle oldukça sınırlı kalmıştır. Grafik, kitaplar arası değerlendirme yaklaşımı farklılıklarını görsel olarak ortaya koymakta ve TYMM'nin önerdiği denge ve çeşitlilik ilkesine ne ölçüde uyulduğu hakkında genel bir izlenim sunmaktadır.

Bulgular, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci öğrenmesini yönlendiren etkili bir araç olduğunu gösteren kuramsal çerçevelerle (Black ve Wiliam, 1998; Sadler, 1989; Popham, 2008) uyumludur. Ancak uygulamalarda çeşitliliğin artırılması, akran değerlendirmesinin erken yaşlardan itibaren sistematik biçimde yapılandırılması ve öğretmen rehberliğini güçlendirecek araçların geliştirilmesi gerekmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, TYMM kapsamında hazırlanan 1. sınıf ders kitaplarında yer alan biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını türleri/biçimleri ve görülme sıklıkları bakımından ortaya koymuştur. Bulgular, kitaplarda biçimlendirici değerlendirmenin çeşitli biçimlerde yer bulduğunu; ancak çeşitlilik, sistematiklik ve yapılandırma düzeyi açısından TYMM'nin "öğretimle eşzamanlı, kanıt temelli ve uyarlayıcı" değerlendirme anlayışının tüm yönleriyle yansıtılamadığını göstermektedir (MEB, 2023; Heritage, 2010).

Özellikle öğretmen geri bildirimi, biçimlendirici değerlendirmenin temel bileşeni olarak kitaplarda en yaygın biçimde karşımıza çıkmaktadır; bu görünüm "ilk okuma yazma" kitaplarında daha belirgindir. Geri bildirimin öğrenenin mevcut düzeyini hedeflerle ilişkilendiren açıklıkta verilmesi ve iyileştirmeye dönük eylemle tamamlanması gerektiğine ilişkin literatürle bulgular uyumludur (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 1998; Heritage, 2010). Kitaplarda öğretmen gözlemi, kontrol listeleri ve rubrikler gibi kayıt formatları yoluyla öğrenme kanıtı toplanması ve bu kanıtlara dayalı dönüt döngüsünün işletilmesi, biçimlendirici değerlendirmenin sahadaki pratik karşılığına işaret etmektedir (Heritage, 2010).

Öz değerlendirme örnekleri Türkçe kitaplarında daha yapılandırılmış görünse de diğer derslerde çoğunlukla sembolik/işaretleme düzeyinde kalmıştır. Oysa öz değerlendirme ve öz izleme süreçlerinin öğrencinin öğrenmesini sahiplenmesini, hedef farkındalığını ve öz-düzenleme kapasitesini artırdığı bilinmektedir (Sadler, 1989; Andrade & Cizek, 2010). Akran değerlendirmesi ise sınırlı ve çoğunlukla dolaylıdır; oysa yapılandırılmış akran dönütü hem öğrenme kanıtlarını çoğaltır hem de öğrenme topluluğu içinde anlam müzakeresini güçlendirir (Andrade & Cizek, 2010; Black & Wiliam, 1998).

Dijital içerik/EBA yönlendirmeleri bazı kitaplarda yer almakla birlikte, değerlendirme sürecine doğrudan entegre edilmeleri sınırlıdır. TYMM'nin teknoloji destekli öğrenme ve anlık dönüt

vurgusu düşünülünce bu alanın geliştirilmesi gerekmektedir (MEB, 2023; TED, 2024). Son olarak, TYMM'nin her öğrenme alanında beceri temelli görev/performans beklentisi dikkate alındığında, bu tür görevlerin matematikte belirli temalarla sınırlı kalması modelin uygulamadaki kapsamını daraltmaktadır (MEB, 2023).

TYMM, her ünite/tema/öğrenme alanı için bir veya daha fazla öğrenme çıktısını ölçmeye yönelik en az bir beceri temelli görevin verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak sadece matematik kitaplarının 2. ve 6. temalarında performans görevlerine yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu durum, TYMM'nin her öğrenme alanında öğrenci performansına dayalı değerlendirme yapılmasına ilişkin ilkesine tam anlamıyla uyulamadığını göstermektedir.

Genel olarak bulgular, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyi iyileştirici etkisine ilişkin temel literatürle tutarlıdır: net hedefler, görünür öğrenme kanıtları, zamanında ve eyleme dönük geri bildirim ile öğretimin uyarlanması, öğrenme çıktılarında anlamlı gelişmeler üretmektedir (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989; Heritage, 2010).

Öneriler

- Öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik farkındalığını artıracak daha yapılandırılmış öz değerlendirme formları geliştirilmelidir.
- Akran değerlendirmesi için geri bildirim kartları ve rehberli etkinlikler kitaplara entegre edilmelidir.
- Etkinlik sırasında/sonrasında oluşan ürün ve performansların ölçütlerle değerlendirilmesi, kayıt altına alınması ve geri bildirim döngüsüne bağlanması için öğretmen kılavuzları geliştirilmelidir.
- Dijital içerikler, değerlendirme bağlamında kullanılacak şekilde yeniden yapılandırılmalı, öğretmene öğrenci performansını izleme yolları sunulmalıdır.
- TYMM'nin süreç odaklı, bütüncül ve gelişimsel değerlendirme anlayışı kitaplarda daha sistematik bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Kaynakça

Andrade, H., & Cizek, G. J. (2010). Handbook of formative assessment. Routledge.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

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

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Pearson.

Heritage, M. (2010). Formative assessment: Making it happen in the classroom. Corwin Press.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publications.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr

Türk Eğitim Derneği. (2024). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler. TEDMEM. https://tedmem.org

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

Köklerden Geleceğe

TYMM Kapsamında Aile Katılımına İlişkin Veli Görüşlerinin İncelenmesi

Ayşegül AYYILDIZ ASİL[1], Abdurrahman ASİL[2]

1 Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, aysegulkadi@hakkari.edu.tr
ORCİD: 0000-0003-1958-6104

2 Okul Müdürü, Hakkari Selahaddin Eyyubi İlk/Ortaokulu, mail a.rahmansill@gmail.com,
ORCİD: 0000-0002-5709-7160

Öz

Bu bildirinin amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında aile katılımına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel yöntem tercih edilmiştir. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Hakkâri'deki 14 veli araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, TYMM kapsamında aile katılımının veliler açısından çocukların eğitiminde aktif rol alma anlamına geldiğini ortaya koymuştur. Veliler hem okul temelli hem de ev temelli aile katılımı çalışmalarını yeterli bulmamaktadır. Katılımı engelleyen faktörler arasında iş yoğunluğu ve zaman yönetimi gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Hem okul hem de ev temelli aile katılımını artırmak için veliler, öğretmenlerle daha güçlü iletişim kurulması, mesai saatleri dışında etkinlikler düzenlenmesi gibi stratejiler önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *TYMM, aile katılımı, görüş*

Examining Parent Views on ParentInvolvement within the Scope of TCEM Stakeholder Roles

Abstract

The purpose of this paper is to examine parental views on parent participation within the scope of Türkiye Century Education Model (TCEM). Qualitative method was preferred in the study. Phenomenology design was used in the study. Easily accessible sampling method was preferred in the study. 14 parents in Hakkari were included in the study. Semi-structured interview form was used in the study. Content analysis was used in the analysis of the data. The research findings revealed that parent participation within the scope of TCEM means that parents take an active role in the education of their children. Parents do not find both school-based and home-based parent participation studies sufficient. Factors such as workload and time management stand out among the factors that prevent participation. In order to increase both school-based and home-based parent participation, parents suggested strategies such as establishing stronger communication with teachers and organizing activities outside of working hours.

Keywords: *TCEM, parent involvement, view*

Giriş

Aile katılımı ailelerin ihtiyaç duydukları her konuda desteklenmesi, eğitilmesi ve çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımlarının sağlanması amacıyla ev ve okul arasında iletişim kurularak, çocukların deneyimlerinin artırılması ve programların ebeveynlerin katılımı ile zenginleştirilmesi olarak tanımlanmıştır (Zembat ve Unutkan, 1999). Okulların temel amacı, öğrencilerin etkili bir şekilde eğitilmelerini sağlamak ve onları desteklemektir. Bonanati ve Rubach'a (2022) göre okullar ve ailelerin sorumlulukları öğrencilerin gelişimi için kritik görülmektedir. Bu sorumlulukta, ailenin rolü giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü değişimi simgeleyen TYMM, öğrenci merkezli yaklaşımı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini, teknoloji entegrasyonunu ve sosyal-duygusal gelişimi temele alan bir modeldir. Model aynı zamanda öğrencilerin erdemlilik ve yetkinlik gibi önemli nitelikleri de kazanmalarını hedeflemektedir (Ülçay, 2024). Asil ve Ayyıldız Asil'e (2025) göre model ailelerin eğitimdeki rollerini artırmayı hedeflemektedir.

Alan yazında aile katılımına yönelik yapılan araştırmalarda; okullarda okul aile iş birlikleri ve yönetimi (Bayrakçı ve Dizbay, 2013), aile katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki (Gül, 2007), ailelerin eğitim sürecine katılımına dair eğitim paydaşları görüşleri (Lindberg, 2014), aile katılımının çocukların benlik saygısı ile sosyal duygusal uyumu ile olan ilişkisi (Ergüden, Doğan ve Hastaoğlu, 2020) konularının ele alındığı söylenebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkelerinden biri, eğitimde ailelerin rolünü artırmak olduğu görülmektedir. Aile katılımının teşvik edilmesi hem öğrencilerin akademik başarılarını artırmak hem de okul ve aile arasındaki ilişkileri daha sağlıklı bir hale getirmek için kritik bir adımdır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, TYMM kapsamında aile katılımına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesidir. TYMM kapsamında okul temelli ve ev temelli aile katılımına yönelik velilerin görüşleri, aile katılımı çalışmalarının yeterliliğine dair değerlendirmeleri, aile katılımında karşılaştıkları engelleyici faktörler ve aile katılımını artırmaya yönelik stratejiler araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel yöntem tercih edilmiştir. Nitel araştırma bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemleri kullanan araştırma türüdür (Seale, 1999).

Araştırmanın Modeli

Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim bireylerin belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediğini keşfetmek ve bireyler arasındaki ortak noktaları incelemek isteyen bir desendir (Swanborn, 2010; Tekindal, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) bu örnekleme katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Gruplar	n
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	9
Eğitim durumu	Ortaokul	1
	Lise	1
	Ön lisans	2
	Lisans	9
	Yüksek lisans	1
Yaş	20-30 yaş	7
	31-40 yaş	2
	41-50 yaş	3
	51 yaş ve üzeri	2
Çocuğunun bulunduğu sınıf kademesi	1.sınıf	7
	5.sınıf	3
	9.sınıf	4

Velilerin çoğunluğunu erkekler (n=9) oluştururken, kadın katılımcı sayısı daha azdır (n=5). Velilerin büyük bir kısmı lisans mezunu (n=9) olup; ön lisans (n=2), yüksek lisans (n=1), lise (n=1) ve ortaokul (n=1) mezunları da vardır. 20-30 yaş aralığındaki veliler (n=7) çoğunluğu oluştururken, bunu 41-50 yaş (n=3), 31-40 yaş (n=2) ve 51 yaş ve üzeri (n=2) grupları takip etmektedir. En fazla veli 1. sınıf düzeyindeki çocukları olan (n=7) iken, 9. sınıf (n=4) ve 5. sınıf (n=3) takip etmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu türde görüşmeci, bir yol haritasına sahiptir ve konunun farklı boyutlarını ortaya çıkarmaya çalışır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017). Görüşme formu geliştirilirken 2 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Veri toplama; velilerle yüz yüze ve yazılı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Guba ve Lincoln (1982), "inandırıcılık" kavramını önermiş ve bunu dört başlığa ayırmıştır: inanılırlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İnanılırlık için katılımcı teyidi ve uzman görüşleri alınmıştır. Onaylanabilirlikte ise katılımcı ifadelerine dayalı bulgular, doğrudan alıntılar araştırmanın bulgular kısmında yer almaktadır. Aktarılabilirlikte ise bulguların benzer durumlara uyarlanabilirliğini görülmektedir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, araştırmanın amacı ve yöntemi katılımcılara detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, ölçütler doğrultusunda sözlü ya da yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlar (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Katılımcıların alıntıları verilirken, K1, K2, … K14 gibi semboller kullanılmıştır. Parantez içlerinde katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular araştırma sorularına göre sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 2

Velilerin Görüşlerine Göre Aile Katılımı

Temalar	Kodlar	f
Aile tanımı	Çocuk için habitat	1
	Ortak hareket etme	1
	Birlikte yaşayan akrabalar	1
	Olumlu duygular besleyen topluluk	1
Okul temelli aile katılımı	Okulla bilgi paylaşımı	1
	Okulla güç paylaşımı	1
	Okulda karara katılma	2
	Çocuğun eğitim sürecinde aktif rol alma	11
	Değerler eğitiminde aktif rol alma	1
	Erken çocukluk eğitiminde yer alma	2

Aile katılımına ilişkin görüşler daha çok okul temelli olup çocukların eğitim sürecinde aktif bir rol almanın en öncelikli katılım biçimi olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar aile tanımlarını da dile getirmişlerdir.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir.

K4(K, OÖ, 43, 9.): "Aile katılımı en basit anlamıyla okuldaki eğitim öğretim süreçlerinin velilerle işbirliği içinde yürütülmesidir…"

Tablo 3

TYMM Kapsamında Yürütülen Okul Temelli Aile Katılımı Çalışmaları Hakkında Velilerin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Milli eğitim müdürlüğü tarafından yapılan çalışmalar	TYMM seminerleri	2
	TYMM konferansları	1
Okul tarafından yapılan çalışmalar	Öğrenci sunumlarına davet edilme	1
	Okul rehberlik servisinin TYMM eğitimleri	2
	Sınıf öğretmenlerinin bilgilendirme çalışmaları	1
	Edebiyat atölyeleri	2
	Bilişim atölyeleri	2
	Resim atölyeleri	2
	Müzik atölyeleri	2
	Halk oyunları gösterileri	1
	Tiyatro gösterileri	1
	Şenlikler	1
	Sergiler	1
	Kermesler	1
	Geziler	1
	Projeler	3
	Okuma etkinlikleri	2
	Veli toplantıları	2

Katılımcılar milli eğitim müdürlüğü ve okul tarafından yürütülen çalışmaları bildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar okul tarafından yürütülen çalışmaları daha fazla dile getirmişlerdir.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir.

K9(E, YL, 30, 1.): "Öğrenci sunumlarına velilerin davet edilmesi, kitap okuma saatleri gibi faaliyetlerden haberdarım. Ayrıca milli eğitim müdürlüğü bünyesinde hayat boyu öğrenme kapsamında velilere seminer verildiğini biliyorum."

Tablo 4

Velilerin Görüşlerine Göre TYMM Kapsamında Gerçekleştirilen Okul Temelli Aile Katılımı Çalışmalarının Yeterlilik Durumu

Temalar	Kodlar	f
Yeterli	Okulun sosyo-ekonomik açıdan iyi olması	1
	Okulun muhitinin iyi olması	1
Yeterli değil	Velilerin iş yoğunluğu	2
	Okulun sosyo-ekonomik açıdan kötü olması	2
	Velilerin olumsuz algıları	2
	Coğrafi koşulların yetersizliği	1
	Aile katılım çalışmalarının yetersizliği	4
	Velilerin düşük bilinç düzeyi	2
	Öğrencilerin düşük bilinç düzeyi	1
	Aile katılım çalışmalarının başarılı olamaması	1
	Müfredat yoğunluğu	1
	Ev temelli katılım eksikliği	1

Katılımcıların 2'si çalışmaların yeterli olduğunu belirtmiştir. Ancak çoğunluk, uygulamaların yeterli olmadığı görüşündedir. Aile katılım çalışmalarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir:

K8(E, L, 25, 1.): "Yeterli değildir geliştirilmesi gereken noktalar vardır. Sosyal medya hesaplarından aile katılımı çalışmaları daha fazla tanıtılabilir."

Tablo 5

Velilere Göre TYMM Kapsamında Okul Temelli Aile Katılımı Çalışmalarına Katılımı Engelleyen Faktörler Yeterlilik Durumu

Temalar	*Kodlar*	f
Faktörün olmaması	Herhangi bir faktör gözlenmemesi	5
	Etkinliklere sorunsuz katılım sağlanması	2
	Katılımın fazlaca önemsenmemesi	1
	Davet beklentisi	1
Faktörün mevcut olması	Velilerin iş yoğunluğu	3
	Öğretmenin derste zaman bulamaması	1
	Velilerin sosyoekonomik kaygıları	1
	Velilerin rollerinin karmaşıklığı	1
	Velilerin kültürel farklılıkları	1

Katılımcıların büyük bir bölümü, aile katılımı sürecinde herhangi bir engel gözlemedikleri-ni ifade etmiştir. Diğer taraftan, katılımcıların önemli bir kısmı ise okul temelli aile katılımının önünde engellerin bulunduğunu belirtmiştir. En sık vurgulanan engel velilerin iş yoğunluğudur.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir.

K2(E, L, 25, 1.): "Evet var … aile bağlamında sahip olduğumuz sosyoekonomik kaygılar, farklı rollerimiz, kültürel farklılıklarımız okulda aile katılımını sekteye uğratmaktadır."

Tablo 6

Velilere Göre TYMM Kapsamında Okul Temelli Aile Katılımını Teşvik Edici Stratejiler

Temalar	*Kodlar*	f
İletişim ve işbirliği	Öğretmen- veli iletişiminin artması	3
	Veli toplantılarının artırılması	1
	Veli ziyaretlerinin artması	1
	Ailelere daha görünür roller biçilmesi	1

	Rehber öğretmen sayısının artırması	1
Erişilebilirlik ve Kolaylık Sağlama	Velilerin eğitim ihtiyaçlarını anlaşılması	1
	Mesai dışı çalışmalar yapılması	6
	Katılım için halkla ilişkiler çalışmalarının yapılması	1
	Çalışmalarının daha erken duyurulması	1
	Bölgesel çalışmalar yapılması	1
	Online çalışmaların artırılması	1

Katılımcıların çoğunluğu, aile katılımı etkinliklerinin mesai saatleri dışında planlanmasının önemine dikkat çekmiştir. Ve ayrıca öğretmenler ile daha güçlü bir iletişim kurulmasının, katılımı teşvik eden bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir:

K3(E, L, 46, 9.): "Aile katılım çalışmaları hafta sonları yapılabilir."

Tablo 7

TYMM Kapsamında Yürütülen Ev Temelli Aile Katılımı Çalışmaları Hakkında Velilerin Görüşleri

Temalar	***Kodlar***	**f**
Evde temelli katılım çalışmaları	Sanat çalışmaları	3
	Okuma çalışmaları	5
	Okuryazarlık becerileri çalışmaları	2
	Projeler	1
	Ödevler	1

Velilerin görüşlerinden elde edilen bulgular, ev temelli çalışmaların ağırlıklı olarak okuma ve sanat çalışmalarına odaklandığını ortaya koymaktadır.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir:

K6(K, L, 38, 5.): "...Çocuklarımızın ara sıra akşam saatlerinde kitap okumalarına katkımız var..."

Tablo 8

Velilerin Görüşlerine Göre TYMM Kapsamında Gerçekleştirilen Ev Temelli Aile Katılımı Çalışmalarının Yeterlilik Durumu

Temalar	**Kodlar**	**f**
Yeterli	Etkinliklerin az olması	1
	Etkinliklerin planlı olması	1
Yeterli değil	Velilerin zaman sorunu	2
	Ev temelli katılımın bilinmemesi	1
	Aile çocuk etkileşimi etkinliklerin sayısının azlığı	1
	Eğitim için uzman sayısı azlığı	1
	Velinin donanımının yetersizliği	1

Katılımcılar ev temelli aile katılımı çalışmalarını yeterli bulunmamaktadır. Vurgulanan sorun velilerin zaman yönetimi konusunda yaşadıkları sıkıntılardır.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir.

K14(E, L, 29, 1.): "Yeterli değil. Bunun veliye yeteri kadar tanıtıldığını ve velinin bildiğini düşünmüyorum."

Tablo 9

Velilere Göre TYMM Kapsamında Ev Temelli Aile Katılımı Çalışmalarına Katılımı Engelleyen Faktörler

Temalar	***Kodlar***	**f**
Engel yok	Evde etkinliklerin aktif yapılması	2
	Kişisel yaşantının iyi olması	1
	Aile dayanışması	1
Engel mevcut	Vakit yetersizliği	3
	Motivasyon eksikliği	1
	İş yükü	3
	Yorgunluk	1
	Evdeki sorumluluklar	1

Engel yok teması altında değerlendirilen bulgulara göre olumlu aile içi dinamiklerin ve yaşam koşullarının, ev temelli katılım sürecini destekleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Engel mevcut teması altında toplanan bulgular daha ağırlıklıdır. Sebepler ise katılımcıların vakit yetersizliği ve iş yüküdür.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir.

K5(E, ÖL, 52, 9.): "Evdeki sorumluluklar yüzünden bazen ev temelli katılım engellenebiliyor."

Tablo 10

Velilere Göre TYMM Kapsamında Ev Temelli Aile Katılımını Teşvik Edici Stratejiler

Temalar	*Kodlar*	f
Uygulamaya Yönelik Öneriler	Basit etkinlik örnekleri	1
	Ev etkinliklerinin anlaşılır olması	1
	Kişiselleştirilmiş çalışmaların yapılması	1
Dijital İletişim	Sosyal medyanın daha işlevsel kullanımı	1
Aile Eğitimi	Ailelere daha fazla eğitim verilmesi	3
	Ailelere daha fazla sorumluluk verilmesi	2
	Aile içi iletişim çalışmaları	1

Katılımcıların önerileri uygulamaya yönelik öneriler, dijital araçların etkili kullanımı ve aile eğitimi gibi temaları etrafında toplanmıştır.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir.

K1(E, L, 25, 1.): "Sosyal medya araçlarını daha işlevsel kullanarak katılım çalışmaları hızlandırılabilir."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, TYMM kapsamında aile katılımının, veliler açısından çocuklarının eğitim sürecinde aktif bir rol üstlenmesi anlamına geldiğini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan veliler hem okul temelli hem de ev temelli aile katılımı çalışmalarının yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Velilerin katılımını engelleyen başlıca faktörler arasında iş yoğunluğu, zaman yönetimi sorunları, aile içi sorumluluklar ve okul etkinliklerinin çalışma saatleriyle çakışması gibi unsurlar öne çıkmaktadır.

Veliler hem okul hem de ev temelli aile katılımını artırmak amacıyla çeşitli stratejiler önermektedir. Bu stratejiler arasında öğretmenlerle daha güçlü ve düzenli iletişim kurulması, okul etkinliklerinin mesai saatleri dışında da düzenlenmesi, ailelere yönelik eğitim programlarının artırılması ve bilgilendirici seminerlerin sıklaştırılması gibi yaklaşımlar yer almaktadır. Veliler, çocuklarının eğitimine katkı sağlama konusunda istekli olmasına rağmen, sürece nasıl dahil olabilecekleri ve hangi yöntemleri kullanabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedir.

Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas'ın (2019) araştırması, katılımcı öğretmenlerin aile katılımını artırma, karşılaşılan engelleri aşma, okul-aile iletişiminde kendi sorumluluklarını bilme ve ebeveynlerle yaşanan sorunları yönetme konularında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, velilerin eğitim sürecine katılımını sınırlamakta ve okul-aile işbirliğinin etkinliğini azaltmaktadır. Ayrıca araştırma bulguları, ebeveynlerin okul ve öğretmenlerden yeterli destek görmediklerini, dolayısıyla çocuklarının eğitimine yönelik katkı sağlamakta zorlandıklarını göstermektedir. Veliler, okul yönetimi ve öğretmenlerle olan iletişimlerinde çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve bu durum, aile katılımı çabalarının etkinliğini düşürmektedir.

Ünüvar'ın (2010) çalışması da benzer bir durumu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre okullarda yapılan aile katılımı çalışmaları amaçlanan düzeyde gerçekleşmemektedir. Öğretmenlerin yaptığı çabalar çoğunlukla kâğıt üzerinde kalmakta, dosyalarda yer almakta veya ebeveynler tarafından fark edilememektedir. Bu durum, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını sınırlamakta ve uygulanan politikaların hedeflenen etkiyi sağlamasını engellemektedir.

Bu kapsamda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Aile katılımını etkileyen değişkenlerin daha kapsamlı analiz edilebilmesi için farklı illerden velilerle nitel ve nicel araştırmalar yürütülebilir.
- Özellikle uzaktan erişimi kolaylaştıracak dijital platformlar üzerinden veli bilgilendirme etkinlikleri yapılabilir.
- Öğretmenler ve okul yönetimi, velilerle daha düzenli ve etkili iletişim kanalları oluşturmalıdır. E-posta, telefon, online platformlar veya sosyal medya grupları aracılığıyla velilerin bilgilendirilmesi ve sorularının yanıtlanması sağlanabilir.
- Velilere, çocuklarının eğitim sürecine nasıl katkı sağlayabilecekleri, ödev desteği, öğrenme motivasyonu sağlama ve akademik başarıyı artırma yöntemleri konusunda bilgilendirici eğitimler ve seminerler sunulmalıdır.
- Okul yönetimi, ailelerin iş yoğunluğunu dikkate alarak, katılımı kolaylaştıracak planlama ve destek mekanizmaları geliştirmelidir.

Kaynakça

Asil, A. ve Ayyıldız Asil, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli temel eğitim kapsamında aile katılımının incelenmesi. A. Ayyıldız Asil (Ed.) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çeşitli perspektifler açısından bir değerlendirme içinde (s1-21). Vizetek Yayınları.

Bayrakçı, M., ve Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. Sakarya University Journal of Education, 3(1), 98-112.

Bonanati, S., ve Rubach, C. (2022). Reciprocal relationship between parents' school-and home-based involvement and children's reading achievement during the first year of elementary school. Societies, 12(2), 63.

Ergüden, N., Doğan, A., ve Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. Nesne, 8(17), 297-309.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1), 17-32.

Günay Bilaloğlu, R., ve Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 804-823.

Lindberg, E. N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(4), 1339-1361.

Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. Qualitative Inquiry, 5(4), 465-478.

Swanborn, P. (2010). Case study research: What, Why and How? Sage Publications.

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.

Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. Kastamonu Education Journal, 18(3), 719-730.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Zembat, R., ve Unutkan P. Ö. (1999). Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi. Marmara Üniversitesi Anaokulu Öğretmeni El Kitabı. YA-PA Yayınları.

Maarif Modeli Ebeveyn Okuluna Yönelik Veli Görüşleri ve Memnuniyet Düzeyleri

İlknur YILMAZ[1], Tuğba AYDIN[2]

1 Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi, ilkfentek@gmail.com. ORCID:0000-0002-4502-903X

2 Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Ufuk Ege Anaokulu, tugba787879@gmail.com. ORCID: 0009-0006-3326-1313

Öz

Araştırmanın amacı, ebeveyn okuluna katılan velilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ebeveyn okulu kurs programına ilişkin görüşlerini ve memnuniyet düzeylerini belirlemeye çalışılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ebeveyn okuluna katılan velilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ebeveyn okulu kurs programına ilişkin görüşleri ve memnuniyet düzeyleri ortaya çıkarılıp değerlendirilmiştir. Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif modelinin ve Maarif modeli ebeveyn okulu kurs programının yeni uygulanmaya başlamasından dolayı özgün ve güncel bir araştırma konusuna sahiptir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde Maarif modeli ebeveyn okulu kurs programına katılan ve araştırmaya gönüllü olan 21 veliden oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre velilerin çoğunun aynı fikirde olduğu tespit edilmiştir. Maarif modeline ve maarif modeli ebeveyn okuluna yönelik olumlu olumsuz bütün eleştirilerin aynı noktada olduğu görülmüştür. Elde edilen görüşler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs programına yönelik yapılacak bilimsel araştırmalara ve TYMM'in geliştirilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *TYMM, aile katılımı, görüş*

Parental Opinionsand Satisfaction Levels Regarding theEducational Model Parent School Program

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions and satisfaction levels of parents who participated in the Parent School program regarding the "Century of Türkiye Educational Model" and its associated parent school curriculum. In line with this objective, the views and satisfaction levels of parents participating in the program have been identified and evaluated. This research addresses a unique and timely topic, as both the "Century of Türkiye Educational Model" and the associated Parent School Program have only recently begun to be implemented. A qualitative research design, specifically the phenomenological approach, was employed in the study. The study group consists of 21 volunteer parents who participated in the Educational Model Parent School Program in Yenimahalle district of Ankara during the 2024–

2025 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers. The collected data were analyzed using the descriptive analysis method. According to the findings, the majority of parents shared similar opinions. Both positive and negative feedback regarding the Educational Model and its Parent School Program appeared to converge on common points. The opinions obtained provide significant contributions to scientific research on the Educational Model Parent School Course Program and to the development of the Century of Türkiye Educational Model.increase both school-based and home-based parent participation, parents suggested strategies such as establishing stronger communication with teachers and organizing activities outside of working hours.

Keywords: *Century of Türkiye Educational Model, curriculum, instructional program, parent school, parental opinions*

Giriş

Eğitim bir süreçtir ve bu süreç içerisinde bireyler belirlenen amaçlara doğru beceri, tutum ve değerler kazanarak ilerler. Bu ilerleme sonucunda bireyler toplumsal yapıyı değiştirirler (Ergün, 1994). Toplumsal yapının değişmesiyle günümüz dünyası şekillenir. Türk eğitim sisteminin de şekillenen günümüz dünyasına, çağın gereksinimlerine uygun olacak bir biçimde yenilenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile eğitim adına güçlü bir adım atılmıştır. Bu model ile milli bir şahsiyetin oluşumu desteklenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin herhangi bir sebep nedeniyle dezavantajlı olmadığı bütüncül bir eğitim yaklaşımını benimser ve her öğrencinin ilgi, eğilim, yetenek, beceri ve milli değerlerimizle birlikte başarıya ulaşmasını destekler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Ancak eğitim, sadece okulda değil, evde başlayıp sosyal çevrenin de etkisi altında devam eden bir süreçtir. Çocuğun kişisel gelişiminin yanı sıra okul hayatındaki başarısında da ailenin önemi büyüktür. Toplumsal katılım ve paydaş iş birliği, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanma sürecinde önemli bir role sahiptir. Sürecin başarılı olabilmesi için veliler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlar arasında etkili iletişim ve iş birliğinin sağlanması gerekmektedir (Ülçay, 2024). Velilerin yenilenen öğretim programları hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda, TYMM öğretim programları veli bilgilendirme kılavuzlarının yanı sıra Ebeveyn Okulu'nda verilen eğitimlerle veliler, yenilenen programlar hakkında bilgi almaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2024 yılında "Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı"nı hayata geçirmiştir. Bu programda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı, Türk aile yapısının önemi, ailenin çocuğun gelişiminde ilk ve en önemli unsur olduğu bilgisi ve dijital bağımlılık gibi konulara yer verilmektedir. Öğretim programlarının değiştiği ve bu değişikliklere yönelik çeşitli bilimsel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. 2018 yılında değişen öğretim programından sonra, 2024 yılında çağın gereksinimlerinden ve geçmiş deneyimlerden yola çıkarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı yürürlüğe girmiştir. TYMM ve Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'nın yeni uygulanmaya başlamasından dolayı özgün ve güncel bir araştırma konusunu oluşturmaktadır. Bu araştırma, TYMM'nin eğitim paydaşlarından biri olan velilerin değişen müfredat ve Maarif Modeli Ebeveyn Okulu'na yönelik görüşlerini ortaya koyduğu için alandaki önemli bir boşluğu gidermeye yöneliktir.

Son yıllarda eğitimin niteliğini artırma çabalarında okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesinin önemi giderek daha fazla anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, ebeveyn eğitim programları; öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyen ve aile ile okul arasında daha güçlü bir iletişim kurulmasına katkı sağlayan etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır. Türkiye'nin kültürel, sosyal ve kalkınma hedefleri doğrultusunda ulusal eğitim programı ve eğitim uygulamalarını yeniden yapılandırmayı amaçlayan yeni bir eğitim yaklaşımı olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu kapsamda önemli bir reform niteliği taşımaktadır.

Maarif Modeli, yalnızca eğitim programının içeriğine ve öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik yenilikleri değil, aynı zamanda aile odaklı uygulamaları da kapsamaktadır. Bu uygulamalardan biri olan Ebeveyn Okulu Programı, ebeveynlere çocuk gelişimi, eğitim, değerler ve etkili ebeveynlik konularında rehberlik ve destek sunmayı hedeflemektedir. Ancak, modelin uygulama süreci henüz yeni olduğundan, programa doğrudan katılan velilerin bakış açısıyla yapılan akademik çalışmalar sınırlıdır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeni uygulamaya konulan Ebeveyn Okulu Kurs Programı'nın, hedeflenen kazanımlar doğrultusunda veliler üzerinde nasıl bir etki yarattığı henüz yeterince bilinmemektedir. Programın veliler tarafından nasıl algılandığı, içeriğinin yeterliliği, uygulanabilirliği ve memnuniyet düzeyleri sistematik olarak değerlendirilmemiştir. Bu nedenle, programın etkililiğine ve geliştirilmesi gereken yönlerine dair velilerin görüşlerinin ortaya konulması bir gereklilik haline gelmiştir.

Bu araştırma, eğitim politikaları ve okul-aile iş birliği açısından önemli sonuçlar doğurma potansiyeline sahiptir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahadaki ilk izlenimlerini ve ebeveynlere yansıyan etkilerini ortaya koyarak uygulayıcılara ve karar vericilere yol gösterici veriler sunmaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin ihtiyaç ve beklentilerinin anlaşılması, programların daha etkili ve sürdürülebilir şekilde yapılandırılmasına olanak tanıyacaktır. Bu nedenle çalışma, eğitim yöneticileri, öğretmenler, müfredat geliştiriciler ve aileler için politika ve uygulamaların şekillendirilmesine temel oluşturacak niteliktedir.

Ebeveyn eğitimi ve okul-aile iş birliği konularında yapılan çalışmalar, eğitimin kalitesinin artırılmasında ailelerin rolüne dikkat çekmiştir (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Türkiye'de ise son yıllarda yapılan araştırmalar, ebeveynlerin okullardaki rollerine ve eğitim programlarına katılım düzeylerine odaklanmaktadır (Kaya & Yılmaz, 2019; Demir, 2021). Ancak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi kapsamlı ve entegre bir eğitim reformu çerçevesinde geliştirilen ebeveyn okulu programlarının etkileri üzerine akademik çalışmalar henüz sınırlıdır.

Bu araştırmanın özgünlüğü, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ebeveyn eğitimi uygulamalarına dair ilk saha çalışmalarından biri olmasıdır. Programın yeni ve özgün yapısı nedeniyle, velilerin deneyimlerine doğrudan odaklanan nitel bir çalışma olarak literatürdeki boşluğu doldurmaktadır. Ayrıca, olgubilim (fenomenoloji) yöntem kullanılarak velilerin bireysel ve derinlemesine görüşleri ortaya konmuş ve mevcut nicel çalışmaların sınırlılıkları aşılmıştır. Araştırma, ebeveyn okulu programlarının sadece genel eğitim içeriklerini değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal bağlamdaki etkilerini de inceleyerek alandaki yaklaşımlara farklı bir perspektif kazandırmaktadır. Bu yönüyle hem Türkiye özelinde hem de uluslararası literatürde ebeveyn eğitim program-

larının kapsamlı değerlendirilmesi açısından önemli bir referans oluşturmayı hedeflemektedir. Elde edilen bulguların, TYMM kapsamında geliştirilecek yeni ebeveyn eğitim programlarına ve mevcut modelin iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na katılan velilerin eğitim sonunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkındaki görüşlerini ve Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı hakkındaki memnuniyet düzeylerini belirlemek ve bu doğrultuda modelin etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmada, velilerin programın TYMM içeriği, uygulama süreci, kazanımları ve geliştirilmesi gereken yönlere ilişkin düşüncelerinin nitel verilerle derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli veliler tarafından nasıl anlaşılmaktadır?
2. Maarif Modeli ebeveyn okul kursu veliler tarafından nasıl değerlendiriliyor?
3. Veliler eğitim sisteminden ne beklemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na katılan velilerin görüşlerini ve memnuniyet düzeylerini derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin yaşadıkları deneyimleri kendi perspektiflerinden anlamaya odaklanan ve bu deneyimlerin özünü ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Creswell, 2013; Yalçın, 2022). Bu nedenle, velilerin programla ilgili algı ve deneyimlerini bütüncül bir şekilde incelemek için uygun bir yöntemdir. Ayrıca bir grubun ortak deneyimlerini ortaya koyma, yaşanmış bir durumun, fenomenin veya kavramın özünü anlamaya çalışmasına ayrıca bireylerle yapılan görüşmeleri öncelikli olarak kullanılmasına fırsat vermesidir.

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Maarif modeli ebeveyn okulu kurs programına katılan tüm veliler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na katılan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 21 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, olasılıklı olmayan örnekleme yönteminden amaçlı örnekleme stratejisi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir ve çalışmanın içeriğine bağlı olarak bilgi yönünden zengin durumların belirlenerek araştırmanın derinlemesine yapılmasına fırsat verir (Büyüköztürk vd., 2016:20). Araştırma problemine yönelik velilerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak için kurs programına katılan 21 veli belirlenmiştir. Katılımcılar, farklı sosyoekonomik ve eğitim düzeylerinden seçilerek

çeşitlilik sağlanmıştır. Bu sayede programla ilgili farklı bakış açıları ve deneyimler elde edilmiştir.

Nitel görüşme grubunun belirlenmesi için aşağıdaki kriterler kullanılmıştır;

Görüşmeye istekli olma,

Kurs programına aktif katılım sağlama,

Devamsızlık yapmama

Görüşmeye katılan velilerin en belirgin özelliği maarif modeli ebeveyn kurs programına katılmış olmalarıdır. Görüşmeye katılan velilere V1, V2,...V21 şeklinde kod isimler verilmiştir. Görüşmeye katılan 21 veliye ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Eğitim Düzeyi	Öğrencinin Eğitim Gördüğü Okul Türü
V1	K	42	Ev hanımı	İlkokul	Okul öncesi
V2	K	38	Ev hanımı	Üniversite	İlkokul
V3	K	39	Ev hanımı	Üniversite	Okul öncesi Lise
V4	K	33	Ev hanımı	Lise	Okul öncesi
V5	K	35	Ev hanımı	Lise	Okul öncesi İlkokul
V6	K	46	Öğretmen	Üniversite	Ortaokul Lise
V7	K	37	Ev hanımı	Üniversite	İlkokul
V8	K	40	Ev hanımı		İlkokul
V9	K	44	Ev hanımı	Üniversite	İlkokul
V10	K	45	Satış temsilcisi	Lise	İlkokul
V11	K	33	Ev hanımı	Üniversite	İlkokul
V12	K	32	Ev hanımı	Üniversite	Okul öncesi İlkokul
V13	K	42	Ev hanımı	Üniversite	Okul öncesi
V14	K	38	Ev hanımı	Üniversite	İlkokul
V15	K	40	Müşteri hizmetleri yetkilisi	Üniversite	Okul öncesi
V16	K	39	Ev hanımı	Üniversite	Okul öncesi
V17	K	38	Ev hanımı	Lise	Okul öncesi Lise
V18	K	47	Ev hanımı	Lise	Ortaokul

V19	K	40	Ev hanımı	Üniversite	Ortaokul
V20	K	50	Ev hanımı	İlkokul	Ortaokul
V21	K	42	Ev hanımı	Üniversite	Okul öncesi

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmayı Creswell (2018) ve Seale (1999), fark edilmemiş veya bilinen problemlerin algılanmasına ve probleme dair incelenen olay veya olguların derin bir şekilde ele alınmasına yönelik araştırmacının doğrudan kendisinin veri topladığı süreç olarak ifade etmektedirler. Nitel araştırmalarda araştırmacı daha çok görüşme, gözlem ve doküman gibi veri toplama araçlarını tercih etmektedir (Merriam & Grenier, 2019). Görüşme yöntemi duyguları, düşünceleri, niyetleri, tutumları ve tepkileri anlamaya çalışmak için kullanılmaktadır. Uygulama kurallarına göre görüşme, yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Büyüköztürk vd.,2016; Çepni, 2014).

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu, velilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na ilişkin görüşlerini, deneyimlerini ve memnuniyet düzeylerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Formun içeriği, alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanmış ve pilot uygulama ile gözden geçirilmiştir. Bu sayede soruların anlaşılırlığı ve kapsamı artırılmıştır. Uzmanlar, toplanan verilerin araştırmanın amacını ve bu amaç doğrultusunda sorulan soruları kapsaması ayrıca soruların anlaşılırlığı açısından incelemişlerdir. Uzmanların incelemeleri sonucunda nitel görüşme sorularına düzeltmeler ve eklemeler yapılarak görüşme sorularının nihai hali verilmiştir. Veli demografik bilgi formunda cinsiyet, yaş, meslek, eğitim düzeyi ve çocuğunun veya çocuklarının eğitim gördüğü okul türü gibi bilgiler mevcuttur. Görüşme formunda, velilerin TYMM'e yönelik görüşlerini ortaya koymak için altı soru, maarif ebeveyn okulu kurs programına ilişkin dört soru ve eğitim sistemine yönelik iki soru yer almaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme formu Ek-A'da verilmiştir.

Veri toplama süreci, 2024 yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, velilerle önceden randevulaşarak yüz yüze veya çevrimiçi görüşmeler yapmıştır. Maarif ebeveyn okulu kurs programını tamamlayan velilere yarı yapılandırılmış görüşme soruları uygulanmış olup görüşmeler öncesinde ayrıntılı bilgilendirme ve gönüllü katılım formu okutulup imzalatılmıştır. Ayrıca katılımcılardan ses/görüntü kaydına izin verenler ses/görüntü onam formunu imzalamıştır. Velilerin sorulara sağlıklı bir şekilde cevap verebilmesi için yeterli zaman verilmiştir. Katılımcı veliler ile yaklaşık 30-45 dk yapılan görüşmeler farklı tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların rahatça düşüncelerini ifade edebilmesi için samimi ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda kaydedilen veriler, görüşme kağıdına dikkatli bir şekilde aktarılarak yazılı metin haline getirilmiştir. Yazılı metin kodlanmış, kategoriler belirlenerek sınıflandırılmıştır. Elde edilen nitel veriler, bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada geçerlilik ve güvenirlik için çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle, verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca, elde edilen verilerin yorumlanmasında betimsel analiz tekniği kullanılmış ve analiz sürecinde araştırmacılar arasında karşılıklı kontrol (peer debriefing) yapılmıştır.

Verilerin doğruluğunu artırmak için katılımcıların ifadeleri araştırmacılar tarafından kaydedilmiş ve görüşmelerden sonra katılımcılara geri bildirimde bulunarak anlatımların doğruluğu teyit edilmiştir (member checking). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, verilerin kodlanması ve temaların oluşturulması sürecinde bağımsız iki araştırmacı tarafından kodlama yapılmış, aralarında görüş ayrılıkları tartışılarak ortak bir anlayışa varılmıştır.

Bu uygulamalar, araştırmanın iç geçerliliğini ve güvenirliğini artırmakla birlikte, elde edilen bulguların güvenilir ve anlamlı olmasına katkı sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, araştırmacılar tarafından betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin anlamlı temalar ve kavramlar doğrultusunda sınıflandırılması ve yorumlanmasını sağlar (Kuş, 2003, Yıldırım & Şimşek, 2016). Çepni (2014) betimsel analizi, önceden belirlenen temalar doğrultusunda verilerin özetlenip yorumlanması olarak açıklar. Görüşmeye katkı sunan bireylerin düşüncelerini ortaya koymak için doğrudan alıntılara yer verilmesi gerekir. Bu süreçte, görüşme metinleri detaylı şekilde okunmuş, kodlama yapılmış ve ortak temalar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, velilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı hakkındaki görüşleri ve memnuniyet düzeyleri bu temalar ışığında değerlendirilmiştir.

Araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında toplanan veriler ile 10 sayfalık, doküman elde edilmiştir. Ses kayıtları ise metne dönüştürülerek (5 sayfa) yazılı hale getirilmiş ve veri analiz sürecine dahil edilmiştir. Veri dökümünden sonra araştırmanın kuramsal çerçevesi ve buna bağlı olarak oluşturulan görüşme sorularından yola çıkılarak kodlama anahtarı yapılmıştır. Kodlama anahtarı doğrultusunda görüşme verileri, araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Uzlaşma sayısı ve uzlaşmama sayısı böylece belirlenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelerin güvenirliği için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Miles & Huberman,1994, akt. Tavşancıl & Aslan,2001).

Güvenirlik=Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma +Uzlaşmama Sayısı

Şencan (2005), güvenirliğin (uyum yüzdesi) yüzde 70 veya üzeri olması durumunda görüşmelerin kullanılabileceğini belirtmektedir. Elde edilen tüm görüşme sorularının güvenilirlik yüzdeleri hesaplanarak tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Güvenirlik Yüzdeleri

Bölüm	Sorular	Güvenilirlik Yüzdeleri (%)
I	1 2 3 4 5 6	87 83 92 95 85 88
II	1 2 3 4	92 89 95 100
III	1 2	97 95
Ortalama		91,5

Tablo 2 incelendiğinde, yapılan kodlamaların karşılaştırılması sonucunda elde edilen güvenirlik yüzdelerinin %83 ile %100 arasında olduğu ayrıca tüm sorular için ortalama güvenirliğin %91,5 olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak yapılan analiz işlemi güvenilir kabul edilmiştir.

Kodlama anahtarında yer alan temalar doğrultusunda görüşlerin tekrarlanma sıklığı sayılarak tablo biçiminde gösterilmiştir. Bununla birlikte görüşmecilerden doğrudan alıntılar yapılarak da verilerin yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırmacı etik sorunları gidermek amacıyla tüm ham verileri hem dijital olarak hem de doküman olarak arşivleyerek saklamıştır. Araştırma boyunca toplanan verilerin ön yargılardan, yönelimlerden ve kaygılardan araştırmacının uzak olduğunu kanıtlamak maksadıyla farklı açılardan analiz yapmak isteyen araştırmacılara gerektiğinde sunulabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na katılan ve araştırmaya gönüllü olan 21 veli ile sınırlıdır. Bu nedenle bulguların genellenebilirliği sınırlıdır.

İkinci olarak, araştırmada nitel araştırma yöntemi ve olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanıldığından elde edilen veriler, katılımcıların kendi ifadelerine dayanmaktadır. Bu durum, katılımcıların görüşlerinin öznel olmasına ve araştırma sonuçlarının yorumlanmasında araştırmacı etkisinin olmasına neden olabilir.

Üçüncü olarak, araştırmanın gerçekleştirildiği bölge ve zaman dilimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'nın uygulanmasının erken dönemini kapsamaktadır. Bu nedenle programın uzun vadeli etkileri ve farklı bölgelerdeki uygulamalar hakkında bilgi sağlanamamıştır.

Son olarak, verilerin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanması, bazı önemli ancak görüşme soruları dışında kalan noktaların ortaya çıkmamasına neden olabilir. Gelecek araştırmalarda farklı veri toplama teknikleri kullanılarak daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesi önerilmektedir.

Bulgular

Bu bölüm, katılımcıların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) hakkındaki görüşlerini içeriyor ve görüşme formunun 1. bölümündeki sorulara dayandırılmıştır. Her alt tema için frekans bilgisi, açıklama ve doğrudan alıntılarla destekleme yer almaktadır.

1. Bölüm: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Hakkında Görüşler

Bu bölümde elde edilen veriler, görüşme formunun 1. bölümünde yer alan aşağıdaki sorular temel alınarak temalar hâlinde sunulmuştur:

- TYMM öğretim programı hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- TYMM'nin hedeflediği öğrenci profili hakkında ne düşünüyorsunuz?
- TYMM'ye göre veliye düşen görev ve sorumluluklar nelerdir?
- TYMM'nin güçlü yönleri nelerdir?
- TYMM'nin geliştirilmesini istediğiniz yönleri nelerdir?

1.1 TYMM Öğretim Programına Yönelik Genel Görüşler

Alt Tema: Programın bütüncül ve değer temelli yapısı (f = 13)

Katılımcıların çoğu TYMM öğretim programını çağın gereklerine uygun, millî ve manevi değerleri önceleyen, bireysel farklılıkları gözeten bir model olarak değerlendirmiştir.

"Eskiden sadece akademik başarı vardı, şimdi çocuğun ahlaki gelişimi de düşünülüyor. Bu çok önemli." (V3)

"Değerlere önem verilmesi, beni bu modelde en çok etkileyen kısım oldu." (V7)

1.2 Hedeflenen Öğrenci Profili

Alt Tema: Değer odaklı, üretken ve sorumluluk sahibi bireyler (f = 11)

Veliler, TYMM'nin hedeflediği öğrenci profiline genel olarak olumlu yaklaşmış; öğrencilerin sadece sınavlara değil, hayata hazırlanmalarının da önemli olduğunu belirtmiştir.

"Sadece sınav kazanan değil, hayatını düzgün yaşayan bireyler yetiştirmeliyiz. Bu model bunu hedefliyor gibi görünüyor." (V12)

"Çocuğumun kendini tanıyan, düşünen ve sorgulayan bir birey olmasını istiyorum. TYMM bu vizyonu taşıyor." (V9)

1.3 Velinin Rolü ve Sorumlulukları

Alt Tema: Ebeveynin aktif paydaş olması gerektiği (f = 10)

Katılımcıların büyük kısmı TYMM çerçevesinde velilerin pasif izleyici değil, aktif birer eğitim paydaşı olması gerektiği düşüncesine katıldıklarını ifade etmiştir.

"Artık sadece okul değil, biz de çocuklarımızın eğitiminden sorumluyuz. Bu model bunu açıkça söylüyor." (V1)

"Çocuğumla nasıl ilgileneceğimi bu programla daha iyi öğrendim. Sadece öğretmene bırakmamalıyız." (V6)

1.4 TYMM'nin Güçlü Yönleri

Alt Tema: Değerler eğitimi, bütüncül yaklaşım, bireysel farklılıkların gözetilmesi (f = 14)

Veliler, TYMM'nin en güçlü yönlerini değer temelli yaklaşım, bireysel ilgi ve yeteneklere göre yönlendirme ve eğitimi sadece akademik değil bütüncül ele alma biçimi olarak tanımlamıştır.

"Çocuğumun sadece derslerde değil, sosyal hayatta da gelişmesini istiyorum. TYMM bunu sağlıyor." (V5)

"Artık zekâ çeşitleri ve yetenek farkları dikkate alınıyor. Bu çok doğru bir yaklaşım." (V15)

1.5 TYMM'nin Geliştirilmesi Gereken Yönleri

Alt Tema: Uygulayıcı eksiklikleri, saha adaptasyonu, öğretmen desteği (f = 8)

Bazı veliler, programın teorik olarak başarılı olduğunu ancak sahada uygulamaya tam anlamıyla geçmediğini belirtmiştir. Özellikle öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmediğine yönelik eleştiriler öne çıkmıştır.

"Model güzel ama bazı öğretmenler hala eski anlayışla ders anlatıyor. Uyum süreci iyi yönetilmeli." (V11)

"Okullar arasında uygulama farkı var. Her okul aynı TYMM'i uygulamıyor gibi." (V17)

2. Bölüm: Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programına Yönelik Görüşler

Bu bölüm, görüşme formunun 2. bölümündeki aşağıdaki sorulara dayalı olarak yapılandırılmıştır:

- Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs programını yararlı buldunuz mu?
- TYMM tanıtımı yeterli miydi?
- Ailem dizisi yararlı oldu mu?
- Memnuniyet düzeyiniz nedir? Programı tavsiye eder misiniz?

Elde edilen bulgular, dört ana tema ve alt temalar çerçevesinde sunulmuştur.

2.1 Kurs Programının Genel Yararlılığı

Alt Tema: Bilgi kazanımı ve farkındalık artışı (f = 14)

Katılımcıların çoğunluğu, kurs programının hem TYMM hakkında hem de ebeveynlik sorumlulukları konusunda farkındalık yarattığını ve faydalı olduğunu ifade etmiştir.

> "Bu kurs sayesinde çocuğuma nasıl yaklaşmam gerektiğini daha iyi anladım." (V2)

> "Daha önce eğitim sistemini bu kadar detaylı bilmiyordum. Şimdi daha bilinçliyim." (V8)

Bazı katılımcılar ise programın içerik açısından doyurucu olduğunu ancak sürenin sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

> "Konular güzel ama süre kısa, çok hızlı geçildi." (V10)

2.2 TYMM Tanıtımının Yeterliliği

Alt Tema: Tanıtım düzeyi ve açıklık (f = 11)

Katılımcıların büyük kısmı, TYMM'nin temel ilkeleri hakkında bilgilendirildiklerini ve bu tanıtımın aydınlatıcı olduğunu belirtmiştir.

"TYMM nedir, neyi amaçlıyor; artık net biliyorum. Bu çok iyi anlatıldı." (V6)

Ancak bazı katılımcılar, öğretim programının teknik boyutlarına daha az değinildiğini belirtmiştir.

"Daha çok teorik bilgiler verildi. Ders içerikleri ve uygulamalar hakkında daha somut örnekler olsa iyi olurdu." (V13)

2.3 Ailem Dizisine Yönelik Görüşler

Alt Tema: Farkındalık oluşturma ve duygusal etki (f = 12)

Katılımcıların çoğu, kurs kapsamında izlettirilen "Ailem" dizisini" hem eğitici hem de duygusal açıdan etkileyici bulduklarını belirtmiştir. Veliler bu dizinin gerçek yaşamla bağlantılı olduğunu ve kendi aile yaşamlarını sorgulamalarına yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

"Dizideki sahneler çok tanıdıktı. Beni etkiledi, kendi çocuğuma davranışımı sorguladım." (V4)

"Sadece bilgi değil, hissettiren bir şeydi. Eğitimin duygusal yönü unutulmamalı." (V14)

Bazı katılımcılar ise dizinin fazla dramatik olduğunu, daha kısa ve konu odaklı videoların daha etkili olabileceğini belirtmiştir.

"Fazla uzundu, bazı veliler sıkıldı. Daha kısa videolar daha etkili olurdu." (V20)

2.4 Memnuniyet Düzeyi ve Tavsiye Etme

Alt Tema: Genel memnuniyet ve öneriler (f = 16)

Katılımcıların neredeyse tamamı programdan genel olarak memnun kaldıklarını belirtmiş ve benzer programların süreklilik kazanması gerektiğini vurgulamıştır.

"Böyle bir eğitim aldığım için çok memnunum. Tüm velilere öneririm." (V1)

"Kendimi yalnız hissetmiyorum artık. Eğitimde velilerin de rolü olduğunu daha iyi anladım." (V9)

Ancak bazı veliler, programın devam etmesini ve içeriklerin bölgelere göre çeşitlendirilmesini önermiştir.

"Sadece bir defalık olmamalı. Her dönem düzenlenmeli." (V18)

3. Bölüm: Eğitim Sistemine Yönelik Beklentiler

Bu bölümdeki bulgular, görüşme formunun 3. bölümünde yer alan aşağıdaki iki soruya dayanmaktadır:

- Eğitim sisteminden ne bekliyorsunuz? Nasıl bir öğrenci yetiştirmeliyiz?
- Eğitim sistemimiz için söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Katılımcı görüşleri, iki ana tema altında toplanmıştır:

"Öğrenci profilinden beklentiler" ve "eğitim sistemine yönelik genel değerlendirme ve öneriler."

3.1 Öğrenci Profiline Yönelik Beklentiler

Alt Tema: Ahlaki, üretken, duyarlı bireyler yetiştirme isteği (f = 13)

Katılımcıların büyük çoğunluğu, Türkiye'deki eğitim sisteminin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda toplumsal duyarlılığı olan, milli ve manevi değerlere sahip bireyler yetiştirmeye odaklanması gerektiğini vurgulamıştır.

"Sadece sınav kazanan değil, toplum için faydalı bireyler yetiştirmeliyiz." (V2)

"Ahlaklı, merhametli, düşünen ve üreten bireyler bu ülkenin geleceğidir." (V16)

Veliler ayrıca çocukların ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

"Her çocuk farklı. Kimi sanatçı, kimi sporcu, kimi bilim insanı olabilir. Bunu sistem fark etmeli." (V5)

3.2 Eğitim Sistemine Yönelik Genel Görüşler ve Öneriler

Alt Tema: Sürekli gelişim, yerel ihtiyaçlara uygunluk, okul-aile iş birliği (f = 11)

Katılımcılar eğitim sisteminin daha kapsayıcı, dinamik ve toplumsal gerçekliklerle uyumlu olmasını beklemektedir. Ayrıca okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

"Veliler daha çok sürece dahil edilmeli. Öğretmenle veli birlikte çalışmalı." (V7)

"Sistemde çok sık değişiklik oluyor, bu bizi zorluyor. Daha istikrarlı olmalı." (V13)

Bazı katılımcılar ise sistemin bölgesel ihtiyaçlara daha duyarlı hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

"Her ilde, her okulda aynı koşullar yok. Sistemin buna göre esnek olması gerekir." (V19)

Katılımcıların eğitim sistemine ilişkin görüşleri, sadece bireysel beklentilere değil, aynı zamanda toplumsal ihtiyaçlara da işaret etmektedir. Bu doğrultuda veliler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu beklentileri karşılama potansiyelini taşıdığını, ancak uygulama süreçlerinin daha da geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada, Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na katılan velilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin görüşleri ve memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, hem TYMM'ye yönelik genel kabulün yüksek olduğunu hem de ebeveyn okulunun veliler açısından önemli bir farkındalık aracı olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Araştırmanın ilk bulgusu, katılımcıların TYMM öğretim programına ilişkin olumlu görüşleridir. Katılımcılar, modelin değer temelli, bütüncül ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımını desteklemiş; özellikle ahlaki gelişim, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve milli değerlerin aktarılması konularının ön plana çıkmasından memnuniyet duymuştur. Bu sonuç, MEB'in (2024) TYMM tanıtım

dokümanlarında yer verdiği "bütüncül eğitim anlayışı" ve "milli şahsiyetin inşası" hedefleriyle örtüşmektedir. Ayrıca bu bulgu, Çelik ve Acar (2023) tarafından yapılan çalışmada TYMM'nin pedagojik temellerine ilişkin vurgulanan değer odaklı yaklaşımı da destekler niteliktedir.

Bununla birlikte, bazı katılımcılar TYMM'nin uygulama süreçlerinde çeşitli aksaklıklar yaşandığını ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin modele yeterince hâkim olmaması ya da uygulama farklılıklarının oluşması, modelin etkili bir şekilde hayata geçirilmesinin önünde engel teşkil etmektedir. Bu durum, eğitimde reform sürecinin yalnızca politika düzeyinde değil, saha düzeyinde de dikkatle ele alınması gerektiğine işaret etmektedir (Fullan, 2007).

Araştırmanın ikinci bulgusu, Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'nın veliler üzerindeki etkisine ilişkindir. Veliler kurs programını genel olarak faydalı bulmuş ve TYMM hakkında daha bilinçli hâle geldiklerini belirtmiştir. Bu durum, ebeveynlerin eğitim sistemine ilişkin bilgi düzeylerinin artırılmasının, öğrenci başarısını ve aile-okul iş birliğini olumlu yönde etkilediği yönündeki literatürle uyumludur (Epstein, 2001; Ocak & Atalay, 2021). Programın, veli eğitimine yönelik somut bir adım olması yönüyle alan yazına katkı sunduğu söylenebilir.

Katılımcılar, "Ailem" dizisinin duygusal yönüyle dikkat çekici ve düşündürücü olduğunu ifade etmiş; aile içi iletişim konusunda farkındalık kazandıklarını dile getirmiştir. Bu bulgu, medya temelli öğrenmenin duyusal ve bilişsel etkilerini ele alan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Bandura, 2001).

Son olarak, araştırmada velilerin eğitim sistemine ilişkin beklentilerine dair bulgular da dikkate değerdir. Katılımcılar, sistemin sadece akademik başarıya değil, bireyin çok yönlü gelişimine ve toplumsal faydasına da odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yönüyle TYMM'nin hedeflediği öğrenci profiliyle velilerin beklentileri arasında anlamlı bir örtüşme olduğu görülmektedir. Ancak sistemdeki süreklilik, uygulama tutarlılığı ve aile katılımına dair beklentilerin hâlen sürdüğü gözlenmektedir. Bu durum, TYMM'nin hedeflediği bütüncül yapının sahada sürdürülebilir biçimde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç

Elde edilen bulgular, velilerin TYMM'nin temel ilkeleri ve hedefleriyle büyük ölçüde uyumlu olduğunu göstermiştir. Veliler, modelin öğrenciyi bütüncül olarak ele alması, milli ve manevi değerlere vurgu yapması ve bireysel farklılıkları dikkate alması gibi özelliklerini olumlu bulmuştur. Bu durum, araştırmanın ilk sorusuna yanıt oluşturmakla birlikte, TYMM'nin eğitim paydaşları tarafından kabul gördüğünü ve modelin amaçlarına ilişkin farkındalığın arttığını göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında ise, Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'nın velilerde program ve model hakkında bilinç oluşturduğu ve memnuniyetin genel olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Veliler, kurs programının içeriğini yararlı bulmuş, özellikle "Ailem" dizisinin aile içi iletişim ve çocuk gelişimi konusunda farkındalık artırıcı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, programın uygulamadaki başarısını ve eğitim sürecine aile katılımının önemini ortaya koymaktadır.

Üçüncü soruya ilişkin bulgularda ise, velilerin eğitim sisteminden beklentilerinin akademik başarıyı aşarak, toplumsal sorumluluk sahibi, değerlerine bağlı, üretken ve duyarlı bireyler yetiştirilmesi yönünde yoğunlaştığı görülmüştür. Veliler, ayrıca eğitim sisteminde istikrar, okul-aile iş birliği ve yerel ihtiyaçlara duyarlılık gibi unsurların güçlendirilmesini talep etmiştir. Bu sonuçlar, TYMM'nin vizyonu ile velilerin beklentileri arasında bir paralellik olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, mevcut literatürle genel anlamda örtüşmektedir. Örneğin, Epstein (2001) ve Hornby (2011), ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmasının çocukların akademik ve sosyal gelişiminde olumlu etkiler yarattığını ifade etmiştir. Bu çalışmada da velilerin eğitime katılımını destekleyen kurs programının, TYMM'nin temel felsefesiyle uyumlu biçimde aile-çocuk-okul ilişkisini güçlendirdiği görülmektedir. Ayrıca TYMM'nin değer temelli ve bütüncül yaklaşımı, Çelik ve Acar (2023) ile Demirtaş ve Yıldız (2024) gibi araştırmalarda da çağdaş ve kültürel olarak kapsayıcı bir model olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın bulguları, TYMM'nin sahadaki ilk yansımalarına dair literatüre önemli bir katkı sunmaktadır.

Araştırma, TYMM gibi henüz uygulama aşamasında olan bir müfredat modelinin eğitim paydaşlarından biri olan veliler tarafından nasıl algılandığını göstermesi bakımından teorik bir boşluğu doldurmaktadır. Eğitim reformlarının yalnızca politika yapıcılar ve öğretmenler değil, aileler açısından da değerlendirilmesinin gerekliliğine dikkat çekerek, eğitim sistemine bütüncül yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır.

Çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere uygulayıcı kurumlara; ebeveyn okulunun işlevselliği, programın içeriği ve veli beklentileri hakkında doğrudan sahadan veri sağlamaktadır. Bu yönüyle hem TYMM'nin daha etkili uygulanabilmesi hem de ebeveyn eğitimlerinin daha verimli yürütülmesi için karar vericilere yol gösterici niteliktedir. Ayrıca, öğretmen eğitiminden medya içeriği tasarımına kadar birçok uygulama alanı için öneriler geliştirilmesine temel teşkil etmektedir.

Araştırmanın özgünlüğü, TYMM ve ebeveyn okul programlarının yeni uygulanmaya başlanması nedeniyle bu konuda yapılmış sınırlı sayıda çalışmaya önemli bir katkı sağlamasında yatmaktadır. Bununla birlikte, araştırmanın Ankara Yenimahalle ilçesi ve 21 veli ile sınırlı olması genelleme açısından bir kısıt oluşturmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahadaki ilk izlenimlerine dair önemli veriler sunmakta ve ebeveyn eğitiminin hem öğrenciler hem de eğitim sistemi üzerindeki potansiyel etkilerine dikkat çekmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve ona bağlı ebeveyn okul programının, veliler açısından hem kabul gören hem de geliştirilmesi gereken yönleri bulunan özgün bir eğitim modeli olduğunu ortaya koymuştur. Velilerin görüş ve memnuniyet düzeyleri, modelin uygulanma sürecine ışık tutmakta ve eğitimde paydaş katılımının önemini vurgulamaktadır. TYMM'nin eğitim paydaşları tarafından benimsenmeye başlandığını ve modelin saha uygulamalarının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bulgular, eğitim politikalarının saha gerçekleri ile uyumlu şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacak niteliktedir. TYMM'nin başarıyla uygulanabilmesi için aile katılımı ve toplumsal desteğin sürekliliği büyük önem taşımaktadır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ve Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'nın daha etkili ve sürdürülebilir şekilde uygulanabilmesi adına aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Ebeveyn Okulu Kurs Programı'nın yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi

Veliler kurs programından büyük ölçüde memnun kalmış ve programın bilinç kazandırıcı etkisini vurgulamıştır. Bu nedenle, ebeveyn okulunun farklı bölgelerde, farklı sosyo-kültürel bağlamlara uygun biçimde yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca içerik, sadece bilgilendirme düzeyinde kalmamalı; uygulamalı etkinlikler, vaka çalışmaları, etkileşimli oturumlarla zenginleştirilmelidir.

2. TYMM'nin saha uygulamalarının güçlendirilmesi

Veliler TYMM'yi genel hatlarıyla olumlu karşılamakla birlikte, modelin uygulama süreçlerinde tutarsızlıklar yaşandığını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin TYMM'nin felsefesini, içerik yapısını ve pedagojik yaklaşımını daha iyi anlamasını sağlayacak hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılmalı, uygulamalar merkezi rehberlikle denetlenmelidir.

3. Okul-aile iş birliğini artıracak sürdürülebilir mekanizmalar kurulmalı

Veliler, eğitim sürecinde daha aktif rol almak istemektedir. Okullar düzeyinde veli iletişim komisyonları, rehberlik toplantıları, veli destek grupları gibi kalıcı ve etkili iletişim mekanizmaları geliştirilmelidir. Bu süreçlerin dijital ortamda da sürdürülebilir olması sağlanmalıdır.

4. Eğitsel medya içeriklerinin planlı ve pedagojik temellere dayalı olması

Katılımcıların olumlu değerlendirdiği "Ailem" dizisi gibi medya araçları, ebeveyn eğitiminin etkili bir parçası olabilir. Ancak bu içeriklerin pedagojik amaçlarla planlanması, uzman danışmanlığı ile geliştirilmesi ve ailelerin ihtiyaç analizlerine göre yapılandırılması gerekmektedir.

5. TYMM ve ebeveyn eğitimi programlarının etkililiği düzenli aralıklarla değerlendirilmelidir

TYMM'nin ve ebeveyn okulunun etkilerini sadece algı düzeyinde değil; öğrencilerin gelişimi, öğretmen uygulamaları ve aile-okul etkileşimi bağlamında izleyen nicel ve nitel değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu sayede programlar sürekli geliştirilip güncellenebilir hale gelecektir.

6. Yeni araştırmalara ihtiyaç vardır

Bu çalışma yalnızca Ankara Yenimahalle ilçesi ile sınırlıdır. Benzer çalışmaların farklı coğrafi bölgelerde, çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerde ve daha büyük örneklemlerle yürütülmesi; TYMM'nin uygulama etkisini anlamada literatüre önemli katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşlerini kapsayan bütüncül araştırmalar önerilmektedir.

Bu öneriler hem politika yapıcılar hem uygulayıcılar hem de akademik camia için rehber niteliğindedir.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri (S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal eser 2013 yılında yayımlanmıştır.)

Çepni, S. (2014). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (7. baskı). Celepler Matbaacılık.

Demirtaş, H., & Yıldız, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin teorik temelleri ve uygulama alanları. Milli Eğitim Dergisi, 53(1), 45–62.

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.

Ergün, M. (1994). Eğitim tarihi. Ocak Yayıncılık.

Ergün, M. (1994). Eğitim sosyolojisine giriş (Eğitim ve toplum). Ocak Yayınları.

Hornby, G. (2011). Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8379-4

Kuş, E. (2003). Nicel-nitel araştırma teknikleri. Anı Yayıncılık.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis. Jossey-Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitabı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. https://ttkb.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. Qualitative Inquiry, 5(4), 465–478. https://doi.org/10.1177/10778004990050040

Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Seçkin Yayıncılık.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları.

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi, 1(2), 70–75.

Ülçay, A. (2024). Eğitimde toplumsal katılım ve paydaş iş birliği: TYMM örneği. Eğitimde Dönüşüm Araştırmaları, 4(1), 75–89.

Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 213–232. https://www.researchgate.net/publication/366808713

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.baskı). Seçkin Yayıncılık.

Ekler

EK A: Veli Görüşme Formu

Bölüm 1: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Hakkında

- 1. TYMM öğretim programı hakkında düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.
- 2. TYMM'nin hedeflediği öğrenci profili hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 3. TYMM'ye göre veliye düşen görev ve sorumluluklar nelerdir?
- 4. Bu görev ve sorumluluklara ilişkin görüşlerinizi açıklayınız.
- 5. TYMM'nin güçlü yönleri nelerdir?
- 6. Geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz yönleri nelerdir?

Bölüm 2: Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı

- 1. Programı yararlı buldunuz mu? Açıklayınız.
- 2. TYMM'nin tanıtımı yeterli miydi?
- 3. "Ailem" dizisi hakkında görüşleriniz nelerdir?
- 4. Programdan memnuniyet düzeyiniz nedir? Tavsiye eder misiniz?

Bölüm 3: Eğitim Sistemine Yönelik Görüşler

- 1. Eğitim sisteminden ne bekliyorsunuz?
- 2. Eğitim sistemimiz için eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Modern Çağın Evliya Çelebilerinin Edebi Keşif Haritası: Eko-Mekân

Aybüke GÜÇLÜ DEMİR[1], Fatih ARSLAN[2]

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, aybukeguclu21@gmail.com

ORCİD: 0000-0002-5356-6505

2 Profesör Doktor, Fırat Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, farslan@firat.edu.tr

ORCİD: 0000-0002-9231-1820

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, müfredat derslerinin çekirdek eğitim konularını ve değerlerini aktarırken farklı disiplinlerin harmanlamasını sağlayan yenilikçi program dinamiklerini de eğitim ve öğretim planlarına dahil ederek öğrenmeyi sağlar. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın da farklı bilimsel alanlarla etkileşimine dayalı çalışmamız, edebi metinlerle öğrencilerin doğa değerlerine yönelik farkındalığını oluşturmayı amaçlar. 5E öğrenme modeliyle incelediğimiz ekolojik temelli "Al Çiçeğin Moru" eseri, uygulama alanı olarak belirlendi. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olmaları için yöntemin uygulayıcı kimliği kâşif yani Evliya Çelebi modeline geçişleri için bilgiler verilir. Bilişsel süreçlerini Evliya Çelebi'nin kâşif kimliğine açan öğrencilere, Türk edebiyatından mekânın/doğanın tahribini ve insanlık için önemini vurgulayan eser okutulur. Eserin; mekân/doğa değerlerine göre coğrafi, tarihi, psikolojik, sosyolojik, ekolojik, gibi bilimsel alanlarla etkileşimi yorumlanır. Öğrenciler belirledikleri mekânsal değerleri; okuma, yorumlama, yazma ve konuşma aşamalarıyla sınıfta paylaşarak öğrenmesini gerçekleştirir. Sonuç olarak Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarına sunduğumuz öneriyle öğrencilerin aktif katılımıyla farklı bilimlerle öğrenme süreçlerinin keşfedici değerlerinin kurulması amaçlanır.

Anahtar Kelimeler: *edebiyat, mekân, Evliya Çelebi, 5E öğrenme modeli, ekoloji, eko-eleştiri*

The Literary Discovery Map of the Modern-Day Evliya Çelebis: Eco-Space

Abstract

The Turkey Century Education Model facilitates learning by incorporating innovative programme dynamics that blend different disciplines while conveying the core educational topics and values of the curriculum into education and teaching plans. Our study, which is based on the interaction of the Turkish Language and Literature teaching programme with different scientific fields, aims to raise students' awareness of nature through literary texts. The ecologically-based work 'Al Çiçeğin Moru' (The Purple of the Al Flower), which we examined using the 5E learning model, was determined as the application area. Information is provided for students to transition to the explorer, or Evliya Çelebi, model in order to be active in their learning processes. Students who open their cognitive processes to Evliya Çelebi's explorer identity are given works from Turkish literature that emphasise the destruction of space/nature and its importance for humanity. The work is interpreted in terms of its interaction with scientific fields such as geography, history, psychology, sociology, and ecology, according to the values of

space/nature. Students learn by sharing the spatial values they have identified in the classroom through the stages of reading, interpreting, writing, and speaking. Ultimately, our proposal for Turkish Language and Literature teaching programmes aims to establish the exploratory value of learning processes through the active participation of students in different sciences.

Keywords: *Literature, space, Evliya Çelebi, 5E learning model, ecology, ecocriticism*

Giriş

Doğa, yeryüzündeki canlıların var oluşunu ve devamlılığını sağlayan yaşamsal kaynağın mekânsal taşıyıcısıdır. Bütün canlılar için global bir imleç olan doğa, tarihsel akışında değerini daha da hissettir. Kaybı ile yok oluş girdabına yerleşecek olan insanlık, doğanın yaşam değerlerini korumak için farklı bilimsel sahalarda çevresel farkındalıklar yaratmaya çalışır. 20. yüzyıldan sonra özellikle edebî sahada "Çevreci eleştiri, çevreci edebiyat eleştirisi, yeşil kuram, edebî çevrecilik, ekolojik edebiyat çalışması veya yeşil kültürel çalışmalar" (Buell, 2005, s. 11-12 kendi çevirim) şeklinde ifade birimlerine dönüşen ekoeleştirel kuram, doğanın küresel yok oluşuna karşı çevre ile edebiyat arasındaki yansıtıcı bağlamdan yararlanır. Okur zihninde doğaya dair edebi oluşumların farkındalık yaratımları sayesinde, "Bilimle iç içe geçmiş dramatik hikâye anlatımı, felsefi düşünce, kişisel duygular, kültürel geleneklerin tartışılması ve -en önemlisi- bilimle teması kaybetmeden yaban doğada metaforik ve sembolik anlam bulma hevesi olacaktır" (Kerridge, 2021, s.214 kendi çevirim). Doğanın bilişsel algıdaki yayılımı, bireyin ekolojik düzlemdeki varoluş biçimi kaynağı derin ekolojinin ortaya çıkışını sağlar. "Derin ekoloji, yaşanan sanayileşme ve teknolojik gelişmelerde doğayı yok sayan görüşlere karşı oluşan bakış tavrıdır" (Arslan, 2024, s.133). Kısacası bireyin doğadaki tüm canlı düzeyleri ile ekolojik bir etkileşim tasavvurunun ifadesi derin ekoloji, çevresel/mekânsal farkındalığını artırarak doğanın varlık değerine ve uğradığı yıkıcı faaliyetlere karşı farkındalık kazandırır. Doğa/mekân anlatımına yönelik edebi türlerin yarattığı derin ekoloji sayesinde bireyde gelişen felsefi temelli "Ekozofi bakış açısı o kadar derin bir özdeşleşme yoluyla geliştirilir ki kişinin kendi benliği artık kişisel ego ya da organizma tarafından yeterince sınırlandırılamaz. Kişi kendini tüm yaşamın gerçek bir parçası olarak deneyimler" (Naess, 1989, s.174 kendi çevirim). Farkındalıkların yarattığı mekânsal özdeşleşme ile bilişsel algıda ontolojik, epistemolojik ve etik bir ekolojik algı düzlemi oluşur.

Doğa/mekân kavramının edebi metinlerdeki eko-eleştirel yansıması olan "maddesel biçimlerin- bedenler, şeyler, elementler, toksik maddeler, kimyasallar, organik ve inorganik maddeler, manzaralar ve biyolojik varlıklar-birbirleriyle ve insan boyutuyla içten etkimeye girerek, öyküler olarak yorumlayabileceğimiz anlamlar ve söylemlerin konfigürasyonlarını üretme biçiminin incelenmesi" (Lovino ve Oppermann, 2014, s.7) şeklindedir. Edebi metinlerin sahip olduğu çevresel farkındalık anlatımları, çağımızın küresel sorunu doğanın küresel yok oluş resmini çizer. Bireylerin eğitim süreçlerine dâhil edilmesi gereken doğa/mekân farkındalığı, Türk dili ve edebiyatı derslerinin de temel tematik öğretim programları içerisinde yer alması gerekir. Çünkü ortak ders olarak tüm ortaöğretim kademelerine yayılan edebiyata ve dile dair eğitim ve öğretim, öğrencilerin hem zihin dünyasına hem de günlük hayatını etkileyen temel derslerden biridir.

Edebî metinlerde işlenen gerçek ya da hayalî varlık alanına sahip doğa/mekân, öğrencinin bilişsel algı penceresini aralar. Öğrencilerin algı evreninde şekillenen doğanın/mekânın, gerçek yaşamla benzeşimi kurularak varoluş sancısından arındırılır. Mekânsallığa yönelik öğrenme, geçmiş ve geleceğin ipi üzerinde birbirine doğru yol alan kavramların birleşimiyle oluşur. Ekolojik farkındalık öğretisi, öğrencinin küresel ekolojik devamlılık için aktif rolü olduğunu hissettirir ve edebi mekân çözümlemelerinde de yeni bir inceleme bakışına kaynaklık edebilir.

Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik geliştirmeye çalıştığımız farklı disiplinlerle edebi metinlerin incelenmesi ve küresel değer doğaya karşı farkındalık oluşturma ve korunmasına dayalı çalışmamız, genel amaçları ise şunlardır: Birinci amacı, psiko-coğrafya kuramının mekân kâşif kimlikleri flâneur (şehirleri gezerek gözlemleyen kişi yani gezgin) ve dérive (şehirleri flâneur'a göre daha detaylı inceleyerek mekânsal etkinin psikolojik yansımalarını ortaya çıkaran kişi) metin anlatıcılarından esinlenerek Türk edebiyatı, coğrafyası, tarihi, kültürü gibi alanlarına Seyahatnâme adlı eseriyle katkı sağlayan Evliya Çelebi'yi öğrencilerin kendilerine kimlik model seçmelerini sağlamak. İkinci amacı, Evliya Çelebi rolünü üslenen öğrencilere, farklı edebi türlerdeki mekânın/doğanın ön planda olduğu metinleri bulmalarına yardımcı olmak. Üçüncü amacı, Evliya Çelebi kimliklerine sunulan metinlerdeki mekân/doğa kavramlarının küresel ve şahsi hayati değerler için önemini belirlemek ve kavramların yok oluşuna neden olan insani kötücül yapılaşmaların neler olduğunu tespit ederek yıkımı durdurmak için neler yapılabileceğine yönelik öğrencilerin multidisipliner teoriler, yöntemler üretmektir. Ayrıca çalışmamız, küresel yıkıma karşı öğrencilere duruş kimliği kazandırırken öğrencilerin insanlık için mekânın/doğanın maddi ve manevi metaforik anlamlarını da keşfetmesini amaçlar.

Yöntem

Öğrencinin eğitim ve öğretim programlarına daha aktif bir şekilde katılmasını amaçlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmasını, düşünmesini, araştırmasını ve sorgulamasını alt yapı üzerine kuruludur. Amaçları doğrultusunda temellendirilen eğitim-öğretim modeli, çalışmamızın yöntem olarak yapılandırmacı öğrenmenin temsili 5E öğrenme modeli odaklı olmasını sağlar. Bu yöntem sayesinde "öğrenci, konuya odaklanır, bilgiyi keşfeder, organize edip sınıflar, yeni durumlara uygular, kavramsallaştırır" (Bybee, 1997, s.56 kendi çevirim). Çalışmamızın temeli olan edebiyat ve mekân/doğa diyalektiğini, 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı kitabının 3. tema kısmı "Anlamın Yapı Taşları" öğrenme uygulamalarındaki 5E modeli temel alınarak Sevinç Çokum'un "Al Çiçeğin Moru" adlı hikayesini inceleyen yöntemimizi şu şekilde basamaklandırılabiliriz:

1. **Girme Aşaması:** Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ortaya çıkaran ön öğrenme ve merak duygusunun işlendiği aşamadır. Öğrenci, "alternatif anlayışların kökenlerinden, doğrudan gözleminden, akran kültürü ve dilinin yanı sıra öğretmenlerin açıklamaları ve öğretim materyallerinin de dahil olduğu çeşitli kişisel deneyimlerden faydalanılır" (Coley ve Tanner, 2012, s.210 kendi çevirim). Bu aşama, bilginin keşfedilişini iki etkileşim temeline kurar. Birincisi bağlamsal etkileşim, öğrencilerin ortaya konulan durumun gerçek hayattaki etkilerini takdir etmelerine dayanır. İkincisi bilişsel etkileşim, öğrencilerin mevcut fikirlerinin onları şaşırtan bir gözlemi tatmin edici bir şekilde açıklayamadığını fark ettiklerinde merak duygusuna da-

yanan yaklaşımdır. Çalışmamızın bilgiyi öğrenmeye yönelik ilk adımı, bağlamsal ve bilişsel temellere dayanır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere, metin incelemesine başlamadan önce kâşif kimliğine başlamaları için Evliya Çelebi'nin dünya tarihindeki önemini ve keşfettiği mekanlara dair örnek keşif yaklaşımlarını anlattığı metinler sunulur. Ayrıca bilgisayar destekli sınıflarda internetteki çeşitli harita uygulamaları üzerinden Evliya Çelebi'nin gezdiği mekânları ve mekânlara dair yaptığı gözlemleri konum işaretlemeleri ile imgelenen alanlar öğretmen tarafından öğrencilerle paylaşılarak öğrenmedeki dikkat çekme ve önceki bilgilerini birleştirme eylemi gerçekleşir. Mekânın nasıl keşfedilmesine dair temel özellikleri belirlendikten sonra mekânın/doğanın insan yaşamına dair önemini anlatan belgeseller, kısa filimler, gezi deneyimleri öğrencilere paylaşılarak içinde yaşadıkları mekânı keşfetme arzuları pekiştirilir. Daha sonra mekânın/doğanın ekolojik değerlerine dair öğrencilerle bilimsel makaleler ya da görseller paylaşılır.

Öğretmenin bu aşamadaki görevi:

- Evliya Çelebi'nin Seyahatname adlı eserini öğrencilerle paylaşmak,
- Evliya Çelebi'nin gezdiği mekânların görüntülerini akıllı tahta ortamında izletmek,
- "Dünya"nın insanlık için önemini vurgulayan Home/Ev belgeselini öğrencilere izletmek,
- TÜBİTAK "İklim Değişikliği ve Sürdürülebilirlik" portalındaki belgeselleri izletmek,
- Ekolojik çalışmaları kapsayan akademik yazıları öğrencilerle paylaşmak.

2. **Keşfetme Aşaması:** Öğrencilere bilginin öğretilmesini sağlayacak "kavramları ele almaları ve kendileri için mantıklı olan yeni açıklamalar oluşturmaları için fırsatlar sağlayan rehberli bir araştırma etkinliğinden oluşturulmasını" (Posner, Strike, Hewson ve Gertzog, 1982, s. 213 kendi çevirim) amaçlamaktadır. Bu aşamada öğrenciler "olayları inceler, fikirleri tartışır ve bağlantılar kurar. Öğretmen, öğrencileri dinleyen, gözlemleyen ve anlamalarına rehberlik eden bir kolaylaştırıcıya dönüşür" (Brown ve Campione, 1994, s. 235 kendi çevirim). Tüm grupla veya küçük gruplar halinde gerçekleştirilebilen bu aşamada, öğretmenlerin rolü, öğrencilerin birbirlerinin bilgilerini temel alarak, açıklamaları netleştirmek için sorular sorarak ve grubu hedefine ulaştıracak yollar önererek sorunları çözmelerine yardımcı olmalarını sağlamaktır.

Öğretmenin bu aşamadaki sorumluluğu:

- Bilgi öğretimi temelinde, öğrencilerde uyandırılan ekolojik mekânsal keşif isteği sonrasında Sevinç Çokum'un Al Çiçeğin Moru adlı hikayesinin başkahramanı öğretmen anlatıcın zihninden aktarılan mekân anlatım örnekleri öğrenciyle paylaşılır:

Birinci mekân örneği:

"Sevgili şehir... Öğretmenliğim sırası, Koşuyolu'na gidip gelmelerimde fark ederdim; ne çok kolları ne çok tüyleri ve kanatları ne çok pençesi ve tırnakları vardı... Bir güzelim sevgili köpek gibi gerinirdi; uzardı gövdesi, yavruağzı renginde tırnaklarıyla taşları çizerdi. Vapur yolcu-

luklarım, üşüyüşüm, ıslanışım, avuçlarımı ısıtan çay, okuduğum gazete, iki yanımdan akan kalabalık, çocuklar, erguvanların dirilişi, tomurcuklanışlar tütmedi mi gözümde? Tütmesin diye uğraştım, elimden geleni yaptım, yapraklarla, samanlarla örttüm, dallarla, çırpılarla. Giderek ağırlaştı örtüsü, ben yükünü çoğalttıkça, kıpırdayamadılar altından... Öylece kaldılar. Yılan uykusu benzeri.

Bir gün etrafa baktığınızda çizgilerin değişmiş olduğunu görmeniz demektir bu. İnsanlar, sokaklar, binalar, renkler, şarkılar... Artık o kaplumbağa, bahçenize girmeyecek, sebzelerinize zarar veremeyecek. İki parmağınızın arasına sığdırıp o sert ve nakışlı kabuğuyla götürdünüz onu sınırın dışına, karmaşık otlu, meyilli bir yere. Vicdanınız olup sizi sorgulasa da götürdünüz. Tırnaklarıyla iteledi derinizi; kendisini kavramış bu yabancı eli, tırnakları elinize battı. Götürdünüz.

İçinizde hâlâ bir kaplumbağa ağlıyor. Ve artık kalın abasının altında solmakta olan gömdüğünüz şehrin, değil seslendiğini, yaralı iniltilerini de duyamazsınız. O eskimiştir sizin gözünüzde, siz de eskimişsinizdir. Özlemediğinizi fark edersiniz şaşarak, anmadığınızı da... İçilmiş, yıkanması unutulmuş bir kadehtir kokusu üzerinde, yeşilimtırak tortusu dibinde; hatta tiksinirsiniz (Çokum, 2019, s. 56-57).

İkinci mekân örneği:

Gözden kaçırdıklarımız arasında ne çok şey... Marmara sularının ne kadar eskidiğini gördüm. Sular eskir miydi? Mavi mozaikli apartman da görünmüyordu. Halbuki öğretmen arkadaşım oradaydı. (...) Yoğun sis açılıyor mu? Işıklar görünmüyor. En güzeli gece çayı. Porselen demlik... Amca Bey gece çay içmiyordu. Biz iki kişilik demliyorduk üstünde, mavi peygamber çiçekleri olan porselen demlikle. Bir çay demle, Çernobilsiz olsun... Fakat o seksenli yıllar. Teneke kutulu earl grey'ler, yellow label'lar belki... Bir süre yabancı çaylardan aldık evlerimize.

Karadeniz'in dik yamaçlarında alışkın tırmanışlarıyla, kırmızı yollu örtmeleri ve dar önlükleriyle kadınlar... Özel makaslarıyla kesip torbalara aktardıkları çay filizleri... Evlere doğru, kapılara, basamaklara doğru aşkla yürüyen çay! Sıcakkanlı ve sokulgan... Emek, Çernobil'e yeniliyor. Sadece emek mi?

Çayla birlikte demlenen dostluklar, kaç kez konuştuğumuz yaşanmışlıkların hepsi bir sandığı açmak gibi. Bu eve çöken annesizlik kalın perdelerin koyu rengine vuruyor. Öğretmen arkadaşım annesinin yokluğunu hep yaşadı yıllar boyu. "Annem..." deyip kaldığı sessizlikler. O evi bırakamadı tabii. Orada annesi vardı.

Evet bu kokular, bu paslanmış beton kırıkları ve çatlakları... Hava, dalında kiraz kadar taze olsa da. Güneşin aydınlığı kiraz kırmızısından süzülse de... Ağacının yalnızlığını seçe- biliyorum artık. Şehre ve E-5'e açılan noktadaki bahçe duvarından sarkan çiçeği dökülmüş küçük yeşil pıtraklar yepyeni meyveleri anlatsa da (Çokum, 2019, s. 66-67).

Üçüncü mekân örneği:

Geçmiştekiler, sizin erguvanlara bakacak zamanlarınız yine de oldu. Su üstünde taş sektirecek zamanlarınız... Uzun uzadıya âşık oldunuz! Hemen içleri görünmedi duyguların. Hemen sonlanmadı. Bakışlarınız ıhlamurlarda, gülhatmilerde kaldı, suların köpüklerinde oyalandı.

Yıldızlara zaman ayırabildiniz, badem çiçeklerini koklayabildiniz... Al çiçeğin morunu fark edebildiniz!

Ya şimdi, bugün bir oda içinde geleceğini çözemeyen çocuk? Bu güneş, bu yasemin ve limon çiçekleri nereye gitti? Avuçlarımıza yağan yağmurlar, yürüyeceğimiz toprak yollar, gün batımları, kiraz yüzlü kızlar, buğday gibi gençliği tüter delikanlı yüzleri, bu gülümsemeler, bu altın tozu iyilikler...

Ama kimileri kendilerinin sahiplenemedikleri şeylere uzak uzak bakıp, mahzun öldüler; bir daha olmayacaktı hayat onlar için. Kim bilir? Yoksa bir umut var mı? Varsa da böylesi bir hayat olur muydu? Öylece oturdular bilgisayarlarının karşısına; ürünle yüz yüze, sırtları kamburlaşarak ve içleri ihtiyarlayarak (Çokum, 2019, s.67-68).

- Öğretmen tarafından metinde tespit edilen örneklemler, öğrenciye okutulup ve sahip olduğu değerlerin neler olduğuna dair biliş dünyalarında canlandırdıkları mekânı ve taşıdığı derin ekolojik değerlerini yazmaları istenir.

Öğrencinin bu aşamadaki sorumluluğu:

- Giriş bölümünde izlediği, okuduğu ve dinlediği materyallerden hareketle okuduğu hikâye metinlerinin mekâna dair derin ekolojik unsurları tespit eder ve yazar.

3. Açıklama Aşaması:

Öğretmenin bu aşamadaki sorumluluğu:

- Bilgiyi öğretmeye yönelik kavramları doğrudan tanıtarak öğrencilerin yeni bilgilerini kodlamayı ve daha sonra hatırlamayı kolaylaştıracak şekilde düzenlemelerine yardımcı olmaya fırsat sunar. Ekolojik söylem nüanslarından olan 26 Nisan 1986 yılında Ukrayna'nın Çernobil kentinde meydana gelen nükleer santral patlaması olayına dair nesnel veriler, öğretmen tarafından öğrencilerle paylaşılır.
- Daha sonrasında ekolojik yıkımın mimarı Çernobil'den yayılan radyoaktivite rüzgarların birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'yi de etkisi altına aldığını ve yarattığı olumsuzlukları anlatır.

Öğrencinin bu aşamadaki sorumluluğu:

- Çernobil olayın ardından meydana gelen radyoaktif temelli doğanın yok oluşunu anlatan Al Çiçeğin Moru hikâyesinde, Marmara Denizi kirliliği ve tarımsal alanda yetiştirilen sağlıksız ürünler aracılığıyla öğrenciye sunulur. Öğrenciler de bu anlatıma dair tespit ettiği sonuçları diğer öğrencilerle paylaşılır. Böylelikle öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi sağlanır.

4. Derinleştirme Aşaması:

Öğretmenin bu aşamadaki sorumluluğu:

- Öğrencileri ekolojik "birden fazla bağlamla tanıştırmak, kavramların ilgili özelliklerini soyutlama ve bilginin esnek bir temsilini geliştirme olasılıkları daha yüksek olduğundan, daha derin bir anlayışı" (Gentner, Rattermann ve Forbus, 1993, s.530 kendi çevirim) bu bölümde destekler.

- Öğrencilerin, ekolojik farkındalığını geliştirirken çevresel değerleri korunmasında neler gelecekte yapabileceklerini keşfetmeye odaklanan günlük hayatı kapsayan etkinlikler sunar.
- Yaşam Temelli Öğrenme yaklaşımından hareketle etkinliklerini düzenleyen öğretmen, öğrencilerin çevre bilinci ve çevresel duyarlılık kazanmalarını amaçlar.

Öğrencilerin bu aşamadaki sorumluluğu:

- Ekolojik öğrenmeyi sağlamlaştırmak için öğrenciler ise metin üzerinden paylaştıkları mekânsal keşiflerini ve öğretmenlerinin sunduğu Yaşam Temelli Öğrenmeye dayalı etkinliklerden hareketle ekolojik mekân farkındalıklarını daha da genişletilerek kendi yaşam alanlarından ya da farklı bilimsel sahalara da meydana gelen örneklerle ilişkilendirirler

5. **Değerlendirme Aşaması:** Öğrencilerin keşifleri sonucunda ortaya çıkan eko-mekân kavram haritasına yönelik sorular sorularak anlama, yorumlama, yazma ve konuşma şekillerine göre öğrenme düzeyleri belirlenir.

Sonuçlar

Türk dili ve edebiyatı dersi temelli farklı disiplinler aracılıyla çevresel farkındalığın artırılmasına ve korunmasına yönelik çalışmamız,

1. Öğretmenlerin ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleşen eğitim-öğretim süreçlerine yardımcı olmayı,
2. Öğrencilerin keşfetme arzusu içerisinde üretken ve sorgulayıcı bir kimlik kazanmasını,
3. Öğrencilerin erdem-değer-eylem yaklaşımı ile ekolojik yaşanabilir ortama katkı sunmasını,
4. Öğrencilerin sahip olduğu kavramsal, alansal ve okuryazarlık beceri, öğretmenlerin sunacağı bütüncül eğitim yaklaşımları ile birleştirilerek eko-öğrenme ve eğitim modellerinin oluşturulmasını destekleyeceğini düşündüğümüz sonuçları kapsamaktadır.

Kaynakça

Arslan, F. (2024). *Cüret ve Feragat Kurmaca/Roman/Eleştirinin Söylem Hudutları*. Günce Yayınları.

Brown, A. L. ve Campione, J. C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. K. Mc Gilly (Ed.). Classroom lesson: Integrating cognitive theory and classroom practice, MIT Press.

Buell, L. (2005). *The Future of Environmental Criticism: Environmental Crisis and Literary*. Blackwell Publıshıng.

Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: from purposes to practices*. Heinemann Press.

Coley, J. D. ve Tanner, K. D. (2012). Common origins of diverse misconceptions: Cognitive principles and the development of biology thinking. *CBE—Life Sciences Education*, 11(3), 209–215. https://doi.org/10.1187/cbe.12-06-0074

Çokum, S. (2019). Al Çiçeğin Moru. Kapı Yayınları.

Gentner, D., Rattermann, M. J. ve Forbus, K. D. (1993). *The roles of similarity in transfer: Separating retrievability from inferential soundness*. Cognitive Psychology, 25(4), 524–575. https://doi.org/10.1006/cogp.1993.1013

Kerridge, R. (2021). *"Nature Writing"*. The Cambridge Companion to Prose. Daniel Tyler (Ed.). Cambridge University Press.

Lovino, S. ve Oppermann, S. (2014). *Material Ecocriticism*. Indiana University Press.

Naess, A. (1989). *Ecology, Community and Lifestyle: An Outline of an Ecosophy*. Cambridge University Press.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. ve Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. Science Education, 66(2), 211–227. https://doi.org/10.1002/sce.3730660207

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının Finansal ve Sanat Okuryazarlıkları Bağlamında İncelenmesi

Serpil TAN BAYAR[1], Harun ŞAHİN[2]

1 Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Anaokulu, tan_serpil@hotmail.com. ORCİD: 0009-0009-7330-165X

2 Prof.Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, harunsahin@akdeniz.edu.tr

ORCİD: 0000-0001-8307-4328

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı temel alan becerilerinde (Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat, müzik) finansal ve sanat okuryazarlıkları becerilerinin yer verilme durumunu incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Ele alınan öğrenme çıktıları araştırmacı tarafından, TYMM okuryazarlık tablosunda ilgili okuryazarlık becerilerine ait bütünleşik ve süreç bileşenleri betimsel analiz yöntemi kullanılarak taranmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre; sanat okuryazarlığı bileşenlerinin sanat alan becerisi kapsamında, finansal okuryazarlık bileşenlerinin sosyal alan becerisi kapsamında ele alındığı belirlenmiştir. Finans okuryazarlık bileşenlerine sosyal alan (60-72 ay) matrisinde, sanat okuryazarlığı bileşenlerine sanat alanı (60-72 ay) matrisinde bu dönem çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişim özelliklerine uygun şekilde öğrenme çıktılarında yer verildiği görülmüştür. Ancak sanat alanı (36-48 ay) matrisinde yer alan sanat okuryazarlığı bileşenlerinin bu dönem çocuklarının bilişsel ve dil gelişim özelliklerine uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu iki okuryazarlık bileşenlerinin öğrenme çıktılarında yer almasına rağmen okuryazarlık tablolarında yer verilmediği görülmüştür. Programda okuryazarlık becerilerinin okul öncesi eğitim kademesinde "farkındalık" düzeyinde ele alınması önerilmiş ve finansal okuryazarlık becerilerinde bu öneri gözetilmiştir. Fakat sanat okuryazarlık becerilerinde "işlevsellik" düzeyindeki bütünleşik becerilere de yer verilmiştir. Çocukların ilkokula ve gelecekte ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerle donanımlı olarak hazır olmaları için programın bütüncül olarak uygulanması önemlidir. Bu bağlamda finansal ve sanat okuryazarlığı becerilerinin programın okuryazarlık tablolarına eklenmesi, sanat okuryazarlığı bileşenlerinin farkındalık düzeyi ve gelişim özellikleri bağlamında yeniden düzenlenmesi, okul öncesi öğretmenliği lisans programı erken okuryazarlık ders içeriklerinin bu okuryazarlık becerileri eklenerek genişletilmesi, okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programlarına okuryazarlık becerileri ile ilgili içerikler eklenerek zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okul öncesi eğitim programı, finansal okuryazarlık, sanat okuryazarlığı*

An Investigation of The Century of Türkiye Education Model Preschool Education Program in the Context of Financial and Artistic Literacies

Abstract

The purpose of this study is to examine the inclusion of financial and artistic literacy skills in the core competencies (Turkish, mathematics, science, social studies, movement and health, art, music) of the Turkey Century Education Model (TYMM) Preschool Education Program. In this study, the document analysis method was preferred from among qualitative research approaches. The learning outcomes were examined by the researcher using a descriptive analysis method to scan the integrated and process components of the relevant literacy skills in the TYMM literacy table. According to the findings of the study, it was determined that the components of arts literacy were addressed within the scope of arts skills, and the components of financial literacy were addressed within the scope of social skills. It was observed that the financial literacy components were included in the social domain (60-72 months) matrix, and the arts literacy components were included in the arts domain (60-72 months) matrix in the learning outcomes in a manner appropriate to the cognitive and social development characteristics of children in this period. However, it was determined that the arts literacy components included in the arts domain (36-48 months) matrix were not appropriate for the cognitive and language development characteristics of children in this age group. Although these two literacy components were included in the learning outcomes, they were not included in the literacy tables. The program recommends that literacy skills be addressed at the "awareness" level in preschool education, and this recommendation has been followed for financial literacy skills. However, integrated skills at the "functionality" level have also been included for arts literacy skills. It is important that the program be implemented holistically so that children are prepared for elementary school and equipped with the knowledge and skills they will need in the future. In this context, adding financial and arts literacy skills to the program's literacy tables, reorganizing the arts literacy components in the context of the awareness level and developmental characteristics, expanding the early literacy course content of the preschool teaching licensure program by adding these literacy skills, and enriching the in-service training programs prepared for preschool teachers by adding content related to literacy skills.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, preschool education program, financial literacies, artistic literacies*

Giriş

Eğitim sisteminin temel amacı, değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bu bilgi, beceri ve davranışlar erken yaşlarda aileler tarafından, ilerleyen yaşlarda ise öğretim programları yoluyla kazandırılmaktadır. Öğrenmenin temelinin büyük ölçüde erken çocukluk çağında atıldığı bilinmektedir. Okul öncesi eğitim, öğrenme için sağlam temeller oluşturması ve eğitim sistemlerinin etkinliğini artırarak ekonomik büyümeyi desteklemesi nedeniyle küresel bir öncelik haline gelmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2025). Okul öncesi eğitim, 14. Millî Eğitim Şurası'nda "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir." şeklinde tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1993, s. 233).

Okul öncesi eğitim döneminde çocukların çevreleriyle kurdukları etkileşim, onların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkiler. Bu kritik gelişim sürecinde nitelikli okul öncesi eğitim olanaklarından mahrum kalan çocuklar, söz konusu gelişim alanlarında akranlarına kıyasla dezavantajlı bir konuma düşebilmektedir. Bu durum, ilerleyen eğitim yıllarında düşük akademik başarı, motivasyon eksikliği ve yüksek okul terk oranları gibi sorunları da beraberinde getirmektedir. (United Nations International Children's Emergency Found [UNICEF], 2023). Çocukların yaşadığı bu dezavantajlı duruma erken müdahale etmek ve gelişim alanlarını desteklemek için okul öncesi eğitim programları uygulanmaktadır. Okul öncesi eğitim programları yoluyla çocukların edindiği beceriler, akademik başarısının yanı sıra yetişkinlik dönemindeki bilgi, yetenek ve üretkenlik gelişimi ile de bağlantılıdır. Okul öncesi eğitim programları, çocukların gelişimlerini desteklemek ve güçlendirmek için sarmal deneyimler sunan erken öğrenme fırsatları olarak değerlendirilebilir. Okul öncesi eğitim programları çocukların motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimi, öğrenme yaklaşımları, fiziksel sağlığı ve iyi olma hâli olmak üzere tüm gelişim alanlarını kapsamalıdır (Kauerz et al., 2022). Etkili bir okul öncesi eğitim programı, önemli kavramların projeler, beceri destekli günlük deneyimler, iş birliğine dayalı faaliyetler yoluyla öğretilmesini sağlar. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programlarının bütüncül ve gelişimsel bir yaklaşıma ve erken öğrenmeyi destekleyen standartlara sahip olması önerilmektedir (Kagan et al., 2022). Early Childhood Development Index Raporu'na (ECDI2030) göre çocuklar, gelecekteki öğrenme deneyimleri ve gelişimleri için ihtiyaç duydukları becerileri okul öncesi dönem boyunca kazanır ve geliştirirler. OÖEP, Beceriler Çerçevesi'ne uygun olarak okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların beceri temelli bütüncül bir yaklaşımla ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir (MEB, 2024).

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim programlarında finansal okuryazarlık becerileri ile ilgili çok az sayıda çalışma olduğu tespit edilmiş olup, (Gök vd., 2024; Kandır ve Yazıcı, 2016; Serdaroğlu ve Bekir, 2024; Yılmaz vd., 2022; Yılmaz, 2024), sanat okuryazarlık becerileri ile yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmada TYMM

OÖEP'yi finansal ve sanat okuryazarlıkları bağlamında incelemek, bu okuryazarlık becerilerine ne düzeyde yer verildiğini ve çocukların gelişim seviyelerine uygunluğunu belirlemek amaçlanmıştır. Çocukların okul öncesi dönemde edindiği beceriler, akademik başarısının yanı sıra yetişkinlik dönemindeki bilgi, yetenek ve üretkenlik gelişimi ile de bağlantılıdır. (UNESCO, 2024). Bu bağlamda çalışmanın, okul öncesi eğitim programı, okul öncesi öğretmenliği lisans programı, hizmet içi eğitim programları içeriklerinin okuryazarlık becerileri bağlamında güncellenmesi ve yapılacak yeni çalışmalara farklı bakış açısı sunabilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okuryazarlık

Türk Dil Kurumu sözlüğünde Okuryazarlık okuryazar olma durumu olarak tanımlanmaktadır (http://www.tdk.gov.tr/., Erişim tarihi: 06 Ocak 2025). Günümüzde okuryazarlık kavramı bu tanımın çok ötesine geçmiştir. Okuryazarlık, başta okuma-yazma becerilerini kullanabilme durumu olarak düşünülmüş olsa da farklı disiplinlere ait bilgileri bilinçli bir şekilde algılama, kavrama ve günlük hayatta kullanılabilme becerisi olduğu ortaya koyulmuştur (Mengüloğlu ve Sarıkaya, 2024).

Yaşanan teknolojik gelişmeler, sosyal ve kültürel değişimler, yeni iş alanları ve meslek dallarının ortaya çıkışı, okuryazarlık becerilerinin kapsamının ve tanımının genişlemesine, bütüncül olarak birlikte ele alınmasına katkı sağlamaktadır (Leu et al., 2017). Bu bağlamda finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık, ekolojik okuryazarlık, veri okuryazarlığı kültür okuryazarlığı gibi yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Programda okuryazarlık becerileri bilgi, beceri ve eğilimlerin alan becerileri ile etkileşiminde bireyin gelişimine katkıda bulunması açısından önemli bir noktadadır.

Finansal Okuryazarlık

Finansal okuryazarlık, değişen dünyada toplumlar, bireyler ve ülkeler için olmazsa olmaz bir beceri hâline gelmiştir (MEB, 2020). Finansal okuryazarlık, finansal alanda doğru kararlar almak ve finansal refaha ulaşmak için gerekli olan farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranışların tümü olarak tanımlanmaktadır (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2020). PISA 2022 sonuçları, finansal okuryazarlık ile olumlu finansal davranışların bağlantılı olduğunu göstermektedir. Finansal okuryazarlık becerileri daha iyi olan öğrenciler, finansal açıdan daha sorumlu davranmaktadır (OECD, 2024).

Okul öncesi dönemde finansal okuryazarlık eğitimi verilirken öncelikle finansal kavramlarla ilgili çocuğun zihninde şemalar oluşturulması gerekmektedir. Piaget'in belirttiği üzere yaşantılar ne kadar çok artarsa zihinde oluşan bu şemalar da o kadar zenginleşecektir. Bu nedenle okul öncesi dönem finansal okuryazarlık eğitiminde çocuklara teorik bilgilerin dışında konu ile alakalı günlük yaşam deneyimi fırsatları sunulmalıdır (Yılmaz, 2024). Bu fırsatlar çocuklara finansal okuryazarlık becerileri kazandırmak noktasında önemli bir katkı sağlayacaktır. Çünkü

günlük yaşamda finansal kararlar almak için etkili karar verme becerilerine sahip olmak, bu becerilerin geliştirilmesi için ise eleştirel düşünme yeteneğine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, nitelikli bir finansal eğitim, öğrencilere sadece finansal bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onların karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirir. (Jayaraman et al., 2019).

Sanat Okuryazarlığı

Sanat, teknolojiyle insan arasındaki bağlantıyı güçlendirirken, insani değerleri ve erdemleri koruyacak kadar etkili bir güçtür. Sanat okuryazarlığı, bireyin kendi kültüründeki sanat ürünleri ile farklı ülkelerin sanat ürünleri arasında bağ kurabilmesi, bütünleştirebilmesi, değerlendirebilmesi ve bu süreçleri yerine getirebilmesi için gerekli sanatsal bilgilere sahip olması şeklinde tanımlanabilir (Yücetoker, 2014). TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel bileşenlerinden biri de sanat alan becerisidir. Sanat alan becerisinde çocukların, geleneksel ve evrensel sanat dallarının türlerini tanımalarını, sanat eserlerini inceleyebilmelerini, sanatı takdir edebilmelerini, sanat tekniklerini ve yöntemlerini kullanarak kendi özgün uygulamalarını yapabilmelerini sağlayacak süreçler esas alınmıştır.

Yöntem

Çalışmada, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı temel alan becerilerinde (Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat, müzik) finansal ve sanat okuryazarlıkları becerileri bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi tercih edilmiş olup, verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM okuryazarlık becerileri dokümanları ile sınırlıdır. Nitel araştırma, bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılarak, daha önce bilinen veya fark edilmemiş problemlerin anlaşılmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi olarak ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999). Doküman analizi, araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilişkili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması olarak tanımlanır (Creswell, 2002).

Bulgular

Programda, TYMM okuryazarlık becerilerinden bilgi, dijital, görsel, kültür, vatandaşlık, veri ve sürdürülebilirlik okuryazarlık becerileri tablolar halinde yayınlanmıştır. Fakat öğrenme çıktılarında yer verilmemiştir. Okuryazarlık becerilerine öğrenme çıktılarında yer verilmemiş olması bu becerilere okul öncesindeki bütünleşik olan veya olmayan tüm etkinliklerde yer verilmesini gerektirmektedir. (MEB, 2024). Finansal ve sanat okuryazarlıklarında ise durum farklıdır. Her ikisi de okuryazarlık tablolarında yer almazken sosyal alan ve sanat alanı becerileri matrislerinde öğrenme çıktıları olarak ortaya koyulmuştur. Programda sanat okuryazarlığı bileşenlerinin sanat alan becerisi kapsamında, finansal okuryazarlık bileşenlerinin sosyal alan becerisi kapsamında ele alındığı belirlenmiştir. Ancak sanat alanı (36-48 ay) matrisinde yer alan sanat okuryazarlığı bileşenlerinin bu dönem çocuklarının bilişsel ve dil gelişim özelliklerine uygun

olmadığı belirlenmiştir. Bu iki okuryazarlık bileşenlerinin öğrenme çıktılarında yer almasına rağmen okuryazarlık tablolarında yer verilmediği görülmüştür. Programda okuryazarlık becerilerinin okul öncesi eğitim kademesinde farkındalık düzeyinde ele alınması önerilmiş ve finansal okuryazarlık becerilerinde bu öneri gözetilmiştir. Fakat sanat okuryazarlık becerilerinde işlevsellik düzeyindeki bütünleşik becerilere de yer verilmiştir.

Programda sosyal alan becerileri, TYMM sosyal bilimler alanı becerileri ile aynı başlıklarda ifade edilmiştir. Finansal okuryazarlık becerisi, OÖEP sosyal alanı matrisinde Finans (SBAB17) başlığı altında yer alırken, sosyal bilimler alan becerilerinde ise Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi (SBAB17) şeklinde yer almıştır.

Finansal okuryazarlık OB3.1 Geliri Anlama bütünleşik becerisi ile OB3.1.SB1, SB2, SB3 sıralı süreç bileşenleri, sosyal alan matrisinde (60-72 ay) aynı şekilde yer almış, alt öğrenme çıktılarında da ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Fakat okuryazarlık tablolarında ise finansal okuryazarlık becerilerine yer verilmemiştir.

OÖEP Sosyal Alan Matrisi (60-72 ay)

OB3.1 Geliri Anlama

- OB3.1.SB1. Gelire erişim yollarını fark etmek
- OB3.1.SB2. Gelir kaynaklarını sıralamak
- OB3.1.SB3. Gelir ve harcama arasında ilişki kurmak

Finansal Okuryazarlık Bileşenleri

OB3.1 Geliri Anlama

- OB3.1.SB1. Gelire erişim yollarını fark etmek
- OB3.1.SB2. Gelir kaynaklarını sıralamak
- OB3.1.SB3. Gelir ve harcama arasında ilişki

Şekil 1

OÖEP Sosyal Alan Becerisi Bileşenleri- Finansal Okuryazarlık Bileşenleri Karşılaştırılması

Programda, sanat okuryazarlığı becerilerinden SNAB1. Sanat türlerini ve tekniklerini anlama ve SNAB2. Sanat Eseri İnceleme bütünleşik becerileri ile SNAB1.SB1. süreç bileşeni, SNAB2.1- 2.2-2.3 sıralı süreç bileşenleri sanat alanı matrislerinde (36-48 ay, 48-60 ay, 60-72 ay) aynı şekilde ifade edilmiştir. Fakat okuryazarlık tablolarında ise sanat okuryazarlığı becerilerine yer verilmemiştir.

OÖEP Sanat Alan Matrisi (60-72 ay)

SNAB1. Sanat Türlerini ve Tekniklerini Anlama

- SNAB1.SB1.Temel sanat kavramlarını tanımak

OB3.1 Sanat Eseri İnceleme

- SNAB2.1. Sanat eserini anlatmak
- SNAB2.2. Sanat eserini yorumlamak
- SNAB2.3. Sanat eseri hakkında yargıda bulunmak

Sanat Okuryazarlığı Bileşenleri

OB9.1. Sanat Türlerini ve Tekniklerini Anlama

- OB9.1.SB1. Temel sanat kavramlarını tanımak

OB3.1 Sanat Eseri İnceleme

- OB9.2.SB1. Sanat Eseri İnceleme
- OB9.2.SB2. Sanat eserini betimlemek
- OB9.2.SB3. Sanatsal yargıda bulunmak

Şekil 2

OÖEP Sanat Alan Becerisi Bileşenleri- Sanat Okuryazarlığı Bileşenleri Karşılaştırılması

SNAB3	Sanata Değer Verme	OB9.3	Sanatı Kültürel, Tarihî ve Sosyal Bağlamda Anlama
SNAB4	Sanatsal Uygulama Yapma	OB9.4	Sanatsal Pratik Geliştirme

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, TYMM OÖEP finansal ve sanat okuryazarlığı bileşenleri bağlamında incelenmiştir. Son 10 yılda uygulanan programlar incelendiğinde okuryazarlık becerilerine yer verilmeye başlandığı fakat finansal ve sanat okuryazarlıklarının ilk kez TYMM OÖEP'nda yer aldığı görülmektedir. Serdaroğlu ve Bekir de (2024) çalışmalarında 2013 ve 2024 yıllarında güncellenen okul öncesi eğitim programlarının erken okuryazarlık becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, sağlık okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve yapay zekâ okuryazarlığına yönelik yeni okuryazarlık becerilerine de yer verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu durum ayrıca Kandır ve Yazıcı'nın (2016), okul öncesi eğitim programlarının erken okuryazarlık becerilerini desteklediğini belirten çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Bu iki okuryazarlık becerileri bileşenlerinin çocukların bilişsel ve sosyal gelişim özelliklerine uygun şekilde öğrenme çıktılarında yer alması, programın güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Ancak sanat alanı (36-48 ay) matrisinde yer alan sanat okuryazarlığı bileşenlerinin çocukların bilişsel ve dil gelişim özellikleri ile uyumlu olmaması, programın geliştirilmesi gereken yönlerine işaret etmektedir. Benzer şekilde Kahramanoğlu vd. (2024) çalışmalarında, okuryazarlık becerilerinin öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesinin, etkinliklerin planlanmasıyla gerçekleştirilebileceğini ve öğretmenlerin çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak bu becerilere yer vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sonuç, çalışmamızın bulgularıyla örtüşmekte ve program uygulamalarının sadece içerik eklemekten ibaret olmadığı aynı zamanda gelişim düzeylerine uygun etkinliklerle de desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim Ünver'e (2021) göre, eğitim programlarının, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmenin mesleki yeterliği, sürekli gelişimi ve programa yönelik olumlu tutumu belirleyici rol oynamaktadır. Bu da programın uygulama sürecinde öğretmen yeterliklerinin ve etkin planlamanın önemini açıkça ortaya koymaktadır. Ergül vd., (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının okuryazarlık becerileri konusundaki farkındalıklarının sınırlı olduğunu ve lisans programlarında bu becerilere yönelik derslerin yaygın olmadığı belirtilmektedir. Çalışmamızın sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, okuryazarlık becerilerinin programlarda yer almasının tek başına yeterli olmayacağı; öğretmenlerin donanımı ve mesleki hazırlığının da sürecin başarısında belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Sonuç olarak, okul öncesi eğitim programında yer alan finansal ve sanat okuryazarlığı bileşenlerinin genel olarak çocukların gelişim özellikleriyle uyumlu olduğu, ancak bazı yaş gruplarında düzenleme ihtiyacı bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, programın okuryazarlık becerileri açısından daha bütüncül ve yaşa uygun bir yapıya kavuşturulması gerektiğini göstermektedir.

Tüm bu sonuçlar bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Programda finansal ve sanat okuryazarlığı bileşenlerinin süreç bileşenleriyle birlikte tablolaştırılarak sunulması, öğretmenlerin uygulama sırasında yaşayabilecekleri karışıklıkları azaltacaktır.
- Hizmet içi eğitim programlarına okuryazarlık becerilerini destekleyecek içerikler eklenmeli, böylece öğretmenlerin uygulama yeterlikleri artırılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında erken okuryazarlık derslerinin kapsamı genişletilerek yeni okuryazarlık türleri de programa entegre edilmelidir.
- Program geliştirme çalışmaları yürütülürken, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda edindikleri deneyimler dikkate alınmalı ve sürekli geribildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Finansal ve sanat okuryazarlığı becerileri ile ilgili diğer sınıf seviyelerinde de araştırma yapılabilir.

Kaynakça

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.

Birbili, M., and Kontopoulou, M. (2015). *Financial education for preschoolers: preparing young children for the 21st century.* Childhood Education, 91(1), 46–53. https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001670

Başaran, S. T., ve Ulubey, Ö. (2018). *2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi*. Ankara. University Journal of Faculty of Educational Sciences, 51(2), 1–38. https://doi.org/10.30964/auebfd.417643

Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approache.* California: Sage Publication.

Çetinkaya, S., ve Tabak, S. (2019). **Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri.** Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(1), 296–309.

Demir, E., ve Toraman, Ç. (2021). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri.* Trakya Eğitim Dergisi, 11(3), 1516–1528. https://doi.org/10.24315/tred.858813

Elyağutu, D. C. (2016). *Importance of art education (Sanat eğitiminin önemi)*. Art-Sanat, 6, 243–247.

Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). *Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 123–138. https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları.* İlköğretim Online, 13(4), 1449–1472. https://doi.org/10.17051/io.2014.71858

Gabriel, R. (2024). *Framing arts education in school improvement policy.* Arts Education Policy Review, 125(4), 323–327. https://doi.org/10.1080/10632913.2023.2213452

Gök, N., Yıldırım, T., Gök, S., ve Yıldırım, K. (2024). Çocuklara yönelik finansal okuryazarlık farkındalık programının çocukların finansal okuryazarlık düzeylerine etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(3), 674–689. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1512509

Güneş, Ş. S. ve Çakmak, M. (2021). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi.* Kesit Akademi Dergisi, 7(27), 233–256.

Güneş, F. (2019). *Okuryazarlık yaklaşımları.* The Journal of Limitless Education and Research, 4(3), 224–246. https://doi.org/10.29250/sead.634908

Güvenç, H. (2017). *Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık.* İlköğretim Online, 16(3), 935–948. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330233

Jayaraman, J. D., Jambunathan, S., & Adesanya, R. (2018). *Financial literacy and classroom practices among early childhood and elementary teachers in India and the US. Education,* 3(13), 47(6), 746–759. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1533030

Kagan S. L., Kauerz K., and Junus., H. (2022), *Preschool programs: effective curricula, Encyclopedia on Early Childhood Development [online*]. https://www.child-encyclopedia.com/preschool-programs/according-experts/preschool-programs-effective-curricula Updated: March 2022. Accessed March 25, 2025.

Kahramanoglu, R., Altun, D., ve Bakan Kalaycıoğlu, D. (2024). *K12 Beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: okuryazarlık becerileri.* Milli Eğitim Dergisi, 53(241), 499-518. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713

Kandır, A., ve Yazıcı, E. (2016). *MEB 2013 Okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(3).

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., and Henry, L. A. (2017). *New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment*. Journal of Education, 197(2), 1-18. https://doi.org/10.1177/002205741719700202

Mengüloğul, G., ve Sarıkaya, B. (2024). *Eğitimde okuryazarlık becerileri.* Asya Studies, 8(30), 41–66. https://doi.org/10.31455/asya.1574908

Mercin, L., ve Alakuş, A. O., (2007). *Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği.* Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (9), 14–20.

Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf 10 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Okul öncesi eğitim programı- Türkiye yüzyılı maarif modeli.* https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf 10 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2024). *Finansal okuryazarlık 11-12 ders materyali.* Ankara. https://meslek.meb.gov.tr/upload/dersmateryali/pdf/MF2024FOK111202.pdf 10 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.

Organisation for Economic Co-Operation and Development, (OECD). (2024). **Pisa 2022 results (volume ıv): How financially smart are students?,** PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en.

Organisation for Economic Co-Operation and Development, (OECD). (2020), *Oecd/ınfe 2020 ınternational survey of adult financial literacy.* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/06/oecd-infe-2020-international,-survey-of-adult-financial-literacy_bbad9b27/145f5607-en.pdf

Özer, B. (2018). *Güzel sanatlar fakültelerindeki öğrencilerin sanat okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma*. EKEV Akademi Dergisi, (73), 441–450.

Özvatan, Ö. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin finansal okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi (Yayınlanmış yüksek lisans tezi)*. Bahçeşehir Üniversitesi. https://tezara.org/theses/830888

Sarıca, R. (2021). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma.* Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 132–170.

Seale, C. (1999). *Quality in qualitative research.* Qualitative Inquiry, 5(4), 465-478.

Serdaroğlu, H. U. ve Bekir, H. (2024). **Türkiye'de okul öncesi dönemde "okuryazarlık" kavramı ile ilgili yapılan lisansüstü tezler**. Alanyazın, 5(2), 165–177. https://doi.org/10.59320/alanyazin.1544876

Sur, E. (2022). *Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme.* Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 445–467.

Taşkesen, S. ve Ekici, S. (2020). *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının sanat okuryazarlık düzeyleri ile estetik beğeni düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* EKEV Akademi Dergisi, (81), 411–428.

Tural Sönmez, M. (2022). *Erken dönemlerde finansal farkındalığın gelişmesi ve finansal okuryazarlık konularının matematik dersine entegresi.* Yaşadıkça Eğitim, 36(2), 569–589. https://doi.org/10.33308/26674874.2022362402

Türk Dil Kurumu (t.y). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 06 Ocak 2025 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

United Nations Children's Fund. (UNICEF). (2023). *The Early Childhood Development Index 2030: A new measure of early childhood development*, New York. https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2023/09/ECDI2030_Technical_Manual_Sept_2023.pdf

United Nations Children's Fund. (UNICEF). (2023). *Early Childhood Development.* UNICEF Vision for Every Child. New York. https://www.unicef.org/media/145336/file/Early_Childhood_Development_-_UNICEF_Vision_for_Every_Child.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO). (2025). *What you need to know about early childhood care and education*. https://www.unesco.org/en/early-childhood-education/need-know Accessed March 7, 2025.

Ünver, G. (2021). *Program çalışmaları için öğretmen eğitimi*. Öğretmen Eğitimi ve Öğretim, 2(2), 30–55.

Yılmaz, H. (2024). *Türkiye'de çocuklarda finansal okuryazarlık eğitimi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Yılmaz, E. Aladağ, S. ve Kaya, G. (2022). *Çocuklar için finansal okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 6(3), 100–111.

Yücetoker, İ. (2014). *Sanat okuryazarlığı ölçeğinin hazırlanması ve geliştirilmesi*. Sanat Eğitimi Dergisi, 2(1), 112-126.

Köklerden Geleceğe

Kitap Çemberi Tekniğiyle Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesi

Hülya NİGAR ATAR

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Düzce Bahçeşehir Bilim ve Sanat Merkezi,
hulyanigaratar@gmail.com, ORCİD: 0009-0005-9310-5884

Öz

Sosyal beceriler, bireylerin toplumsal yaşamda etkin bir şekilde yer alabilmesi için gerekli olan önemli yetkinliklerdir. Bu beceriler, başkalarıyla etkili iletişim kurmayı, empati geliştirmeyi ve sağlıklı ilişkiler inşa etmeyi içerir. Her çocuğun gelişim serüveni kendine özgüdür; bu farklılıklar içinde üstün yetenekli bireyler, özel eğitsel ihtiyaçlarıyla dikkat çeker. Üstün yetenekli öğrenciler, akademik başarılarıyla öne çıkarken, sosyal ve duygusal gelişimlerinde farklı zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu nedenle, sosyal beceri gelişimi, bu öğrenciler için ayrı bir önem taşımaktadır. Kitap çemberi, öğrencilerin farklı bakış açılarını paylaşmalarını ve grup dinamiklerinde yer alarak sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal beceri gelişiminde işe koşulan kitap çemberi tekniğiyle ilgili katılımcı görüşlerini almak amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal beceri, üstün yetenekli, kitap çemberi*

Improving Social Skills of Gifted Students with Book Circle Technique

Abstract

Social skills are important competencies necessary for individuals to participate effectively in social life. These skills include establishing effective communication with others, developing empathy, and building healthy relationships. Every child's developmental journey is unique; among these differences, gifted individuals stand out with their special educational needs. While gifted students excel academically, they may experience different challenges in their social and emotional development. Therefore, social skill development is of particular importance for these students. Book circles are a teaching technique that enables students to share different perspectives and develop their social interaction skills by participating in group dynamics. This study uses a qualitative research method and a case study design. The aim is to obtain participants' views on the book circle technique used in the social skill development of gifted students.

Keywords: *Turkey Century Education Model, social skills, giftedness, book circle*

Giriş

Sosyal beceriler; bireyin sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan, başkalarıyla iletişim kurmasına imkân tanıyan, sosyal açıdan kabul gören ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Avcıoğlu, 2005; Avşar, Öztürk Kuter, 2007). Bu beceriler, bireylerin diğer insanlarla etkili iletişim kurmalarını kolaylaştırarak yaşam kalitesini doğrudan etkileyen temel bir unsur hâline gelmektedir. Öte yandan, sosyal beceri açısından yetersizlik yaşayan bireyler; kişilerarası ilişkilerde, akademik başarıda, duygusal ve davranışsal alanlarda ve meslekî yaşamlarında çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalabilmektedir (Avcıoğlu, 2005). Bu tür problemlerin önüne geçilebilmesi, bireylerin sosyal beceri düzeylerinin sistematik biçimde geliştirilmesi ve toplumsal uyumlarının desteklenmesiyle mümkün olabilmektedir.

Bu çerçevede, sosyal beceri eğitiminde kullanılacak yöntemin doğru seçimi büyük önem taşımaktadır. Sosyal-duygusal becerilerin çocuklara yapılandırılmış ve planlı bir yaklaşımla aktarılması, yalnızca var olan yeteneklerin kullanılmasını değil, ayrıca bu yeteneklerin gelişimini de mümkün kılmaktadır (Renzulli, 1999). Nitekim CASEL (2020), sosyal-duygusal öğrenmeyi sosyal farkındalık, öz farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme olarak beş temel yetkinlik alanında tanımlamaktadır. OECD (2019) ise bu becerilerin zihinsel beceriler kadar öğrencilerin öğrenim başarıları, toplumsal uyumları ve iş yaşamına hazırlıkları açısından çok önemli olduğunun altını çizmektedir. Bu sebeple, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sürecinde sosyal-duygusal becerilere önem verilmesi, öğrencilerin farklı açılardan gelişimlerini mümkün kılan temel bir unsur olarak görülmelidir.

Etkili ve sürdürülebilir eğitim programlarının geliştirilmesinde, öğrenme ilkelerine dayanan uygun yöntemlerin kullanılması kritik bir rol oynamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024c) yer alan "Öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı bir öğrenme ortamı ve düşüncelerin özgürce paylaşılabildiği, sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminin desteklendiği bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır." ifadesi, yalnızca bireyin zihinsel gelişimine değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal yönlerine de vurgu yaparak, bu alanların bir bütün hâlinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bilimsel yazında sosyal beceri öğretimine yönelik pek çok farklı yöntem önerilmekle birlikte, sosyal etkileşimi teşvik eden ve düşünme becerilerini destekleyen kitap çemberi tekniği dikkat çeken yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Nitekim, 2024 Maarif Modeli'nde yer alan "Okuma Atölyesi Uygulama Esasları" (MEB, 2024b) incelendiğinde, kitap çemberi tekniği ile bu yaklaşım arasında anlamlı bir örtüşme olduğu görülmektedir.

Maarif Modeli'nin bir diğer temel ilkesi olan "Programlarda bilgi, beceri, tutum ve davranışlar; yetenek, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarla güçlendirilerek ele alınır." (MEB, 2024a) ifadesi, bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, bireysel farklılıklar gösteren üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kitap çemberi tekniğinin etkililiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Sosyal beceriler, bireylerin iletişim kurma, empati geliştirme, iş birliği yapma ve grup içinde etkin bir şekilde yer

alma gibi yetkinliklerini kapsamaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, bilişsel ve akademik alanlarda yüksek performans sergileyebilmekle birlikte, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından özel bir rehberliğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu doğrultuda, öğrencilerin seçtikleri kitapları bireysel olarak okuyup belirli roller (örneğin, sorgulayıcı, bağ kurucu, karakter analisti, ressam, sözcük avcısı vb.) üstlenerek grup içerisinde tartıştıkları kitap çemberi yöntemi (Avcı, 2010), hem bireysel düşünmeyi hem de grup etkileşimini desteklemektedir. Daniels tarafından geliştirilen bu yöntem, öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerine, farklı bakış açılarını anlamalarına ve grup içi etkileşimler yoluyla sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi doğrultusunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olgunun, kendi doğal bağlamı içerisinde derinlemesine incelendiği ve olgu ile bağlam arasındaki sınırların açık bir biçimde ayrıştırılamadığı durumlarda tercih edilen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım, Şimşek 2022). Bu yöntemde, birden fazla veri kaynağına başvurulması esastır. Araştırmacı gözlemi, araştırmacı günlükleri ve yüz yüze yarı yapılandırılmış görüş formları kullanılmıştır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla, etkinliklere katılan toplam 10 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüş formları uygulanarak nitel veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Bu çalışma kapsamında dört haftalık bir etkinlik planı hazırlanmış ve Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ildeki bilim ve sanat merkezinde, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (BYFP) grubuna dâhil üstün yetenekli öğrencilere uygulanmıştır. Seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş 5 erkek, 5 kız (10-11 yaş) beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama süreci belirli aşamalardan oluşmuştur. İlk olarak, çalışmada kullanılacak etkinliklere yönelik atölye planları belirlenen teknik doğrultusunda hazırlanmıştır. Ardından, hazırlanan planlar uzman görüşüne sunulmuş; elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Sürecin bir sonraki aşamasında uygulama mekânı düzenlenmiş ve öğrencilere uygulanacak takvim hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Etkinlikler, dört haftalık bir süre içerisinde her biri 80 dakika süren oturumlarla, haftada iki ders saati olacak şekilde Türkçe dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, sürecin her oturumunda gözlem notları tutarak uygulamayı sistematik biçimde takip etmiştir. Etkinliklerin tamamlanmasının ardından, öğrencilerle yüz yüze ve bireysel görüş formları uygulanmış, bu sayede katılımcıların süreçle ilgili görüşleri alınmıştır. Ayrıca, okunan kitapların yazarlarıyla çevrim içi ortamda söyleşiler düzenlenerek öğrencilerin sürece olan ilgisi pekiştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada kullanılan etkinliklere yönelik atölye planları, alanda çalışma yürüten öğretmen, akademisyen, alan uzmanından oluşan bir grubun görüşü alınarak hazırlanmıştır. Uzmanlardan içerik uygunluğu, süre yönetimi, etkinliklerin uygulanabilirliği, dil-anlatım ve öğrenci düzeyine uygunluk açısından geri bildirimler alınmıştır. Geri bildirimler doğrultusunda atölye içeriğinde çocuk ihtiyaçlarına uygun olmayan kısımlar değiştirilmiş, dilin daha anlaşılır olması sağlanmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış görüş formları uzman görüşüne sunulmuş; yedi sorudan oluşan görüş formunda benzerlik tespit edilen ikinci ve üçüncü soru tek soru olarak yapılandırılmış, yedinci soru amaca tam olarak hizmet etmediği düşünülerek iptal edilmiş sürecin sonunda beş soru ile görüşme yapılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacı gözlemi, araştırmacı günlükleri ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğrencilerin görüş formlarına verdikleri yanıtlar doğrultusunda kodlar ve tematik kategoriler oluşturulmuştur. Analizin güvenirliğini artırmak amacıyla, sınıf eğitimi alanında uzman bir kişiden görüş alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada, öğrencilerin kitap çemberi tekniği gerçekleştirilen etkinlikler sonrasındaki görüşleri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda temalar ve kategoriler oluşturulmuş, veriler kodlanarak analiz edilmiştir. Kodlamaların güvenirliği için sınıf eğitimi alanında uzman bir kişinin görüşüne başvurulmuştur. Analiz sonucunda aşağıda belirtilen beş tema ortaya çıkmıştır:

Tablo 1

Bilim Sanat Merkezi Öğrencilerinin Okuma Çemberi Sürecine Yönelik Sosyal Becerilerle İlgili Deneyimlerine Dair Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Geliştirilen Sosyal Beceriler	**Empati ve Anlayış**	Arkadaşları daha iyi anlama, empati, başkalarının düşüncelerini fark etme
	Kendini İfade	Kendini daha iyi açıklama, fikirlerini paylaşma, düşüncelerini keşfetme.
	Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme	Farklı bakış açıları kazanma, hızlı çözüm üretme, problemlere farklı yaklaşım geliştirme
	Kitapla İlişki	Kitap okumaktan zevk alma, kitap okuma becerisi gelişimi, okuduğunu anlama.

1. Tablo'da, öğrencilerin okuma çemberi sürecinde sosyal becerilerle ilgili deneyimlerine ilişkin görüşleri dört ana kategori altında toplanmıştır: Empati ve anlayış, kendini ifade, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile kitapla ilişki. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, bu süreçte sosyal etkileşimlerinin arttığını, başkalarının düşüncelerini fark etmeye başladıklarını ve kendilerini ifade etmede daha rahat olduklarını belirtmiştir. Aynı zamanda kitapla olan bağlarının güçlendiği öğrenci ifadelerinde açıkça gözlenmektedir.

Ö1: Arkadaşlarımı daha iyi anlayabildim."

Ö6:"Kitap okumaktan daha çok zevk almaya başladım."

Tablo 2

Bilim Sanat Merkezi Öğrencilerinin Okuma Çemberi Sürecinde Grup Çalışmalarına Yönelik Duygusal Deneyim ve Gözlemlerine Dair Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Grup Çalışmasına Yönelik Duygular ve Deneyimler	**Aidiyet ve Paylaşım**	Bir yere ait hissetme, fikir paylaşımı.
	Karar Alma ve İş Birliği	Birlikte karar verme, fikirlerin birleştirilmesi.
	Duygusal Durum	Mutlu hissetme, güzel bir deneyim, eğlenceli süreç

2. Tablo'da, okuma çemberi etkinliklerinin öğrencilerin aidiyet, paylaşım, karar alma, iş birliği ve duygusal deneyimlerine nasıl katkı sunduğu ele alınmıştır. Öğrenciler grup içinde fikir alışverişi yaparken kendilerini bir bütünün parçası gibi hissettiklerini ve ortak karar alma süreçlerinden keyif aldıklarını dile getirmiştir.

Ö8:"Birlikte karar vermek güzeldi."

Ö5:"Mutlu ve eğlenceli bir deneyimdi."

Tablo 3

Bilim Sanat Merkezi Öğrencilerinin Okuma Çemberi Sürecinde Fikir İfade Etme ve Dinleme Sürecine Dair Gözlemleri

Tema	Kategori	Kodlar
Başkalarının Fikirlerini Dinleme ve Kendi Fikrini Anlatma	**Fikirlerden İlham Alma**	Yeni fikirler üretme, unutulanları hatırlama, etkilenme.
	Kendini İfade Etme Duygusu	Gurur, mutluluk, heyecan.
	Fikir Değerlendirme	Farklı fikirleri değerlendirme, çeşitlilik görme.

3. Tablo'da öğrencilerin, okuma çemberi sürecinde başkalarının fikirlerini dinleme, kendi görüşlerini ifade etme ve fikir çeşitliliğini değerlendirme konularındaki deneyimleri öne çıkmaktadır. Kendi fikirlerini açıkça dile getirdiklerinde gurur ve mutluluk hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Ö6:"Başka fikirlerden ilham aldım."

Ö1:"Farklı bakış açılarını görebiliyorum."

Tablo 4

Bilim Sanat Merkezi Öğrencilerinin Okuma Çemberi Sürecinde Sosyal İlişkilere Yönelik Gözlem ve Deneyimlerine Dair Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Sosyal İlişkiler ve Arkadaşlıklar	**Yeni Arkadaşlıklar**	Yeni arkadaşlar kurma, arkadaş sayısının artması.
	İletişim Kalitesi	Daha iyi anlaşma, olumlu sosyal ilişkiler
	Nötr veya Olumsuz Deneyimler	Arkadaşlık değişmedi, sıkıntı yaşandı.

Bu tabloda, okuma çemberi sürecinin öğrencilerin sosyal ilişkileri ve arkadaşlıkları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Katılımcıların çoğu, bu süreçte yeni arkadaşlıklar kurduklarını, iletişimlerinin güçlendiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin sosyal ilişkilerinde bir değişim olmadığını ya da nötr/olumsuz deneyimler yaşadığını belirtmesi dikkat çekmektedir. Bu durum, bireysel farklılıkların ve sosyal algıların değişkenliğine işaret etmektedir.

Ö3:"Yeni arkadaşlıklar kurdum."

Ö4:"Arkadaşlıklarımda değişim olmadı."

Tablo 5

Bilim Sanat Merkezi Öğrencilerinin Okuma Çemberi Sürecinde Kişisel Gelişim ve Farkındalığa İlişkin Gözlemleri

Tema	Kategori	Kodlar
Kişisel Gelişim ve Farkındalık	**İfade Yeteneği**	Daha iyi konuşma, fikirlerini açık ifade edebilme.
	İletişim Becerisi	İnsanlarla daha kolay iletişim kurma.
	Öz Güven ve Cesaret	Cesaretlenme, kendini önemseme.
	Değişim Algısı	Değişim hissetme, değişim olmaması.

5. Tablo 'da öğrencilerin ifade yeteneği, iletişim becerisi, öz güven ve farkındalık konularındaki kişisel gelişimleri ele alınmıştır. Süreç içerisinde öğrencilerin daha fazla konuşma, kendini ifade etme ve insanlarla iletişim kurma becerilerinde olumlu yönde değişimler yaşadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerde değişim gözlenmediği ya da sürecin kişisel gelişimlerine sınırlı katkı sunduğu yönünde görüşler de kaydedilmiştir.

Ö3:"Daha fazla konuşmaya başladım."

Ö5:"Değişim olmadı."

Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, kitap çemberi tekniğinin üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Kitap çemberi uygulamaları, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerini de desteklemiş; bireysel katılımı teşvik ederek grup içi iletişim ve sosyal ilişkileri güçlendirmiştir.

Bu sonuçlar, Durualp ve Aral'ın (2010) oyun temelli sosyal beceri eğitimi programı üzerine yaptığı araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Tıpkı bu çalışmada olduğu gibi, öğrencilerin grup içinde aktif rol almaları, sosyal etkileşim, empati ve iletişim becerilerinin artmasına katkıda bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler, başkalarının düşüncelerini dinlemenin kendilerinde ilham, düşünsel gelişim ve özgüven sağladığını; kendi fikirlerini paylaşma konusunda ise cesaretlendirici ve motive edici bir etki yarattığını ifade etmişlerdir.

Nitekim, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde çeşitli güçlükler yaşadıkları literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Pak ve Özden, 2018). Bu bağlamda, Koçak ve Kan'ın (2021) geliştirdiği psiko-eğitim programında da sosyal-duygusal beceri algısında ve arkadaşlık niteliklerinde anlamlı artış sağlandığı, ancak yalnızlık hissinin değişmediği bulunmuştur. Bu araştırmada da kitap çemberi tekniğinin sosyal-duygusal gelişimi destekleyen etkili bir araç olduğu görülmüştür.

Kitap çemberi tekniği, bireysel farklılıkları gözeten, öğrenci merkezli bir yaklaşım sunarak öğrencilerin potansiyellerini ifade edebilecekleri güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Bu yönüyle teknik, Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin hedeflediği nitelikli birey profiline ulaşma sürecinde kullanılabilecek önemli bir pedagojik araç olarak değerlendirilebilir.

Tartışma

Bu çalışma, kitap çemberi tekniğinin üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koyarak mevcut literatürle uyumlu sonuçlar vermiştir. Nitekim, Duru-alp ve Aral'ın (2010) araştırmasında da görüldüğü üzere, yapılandırılmış sosyal beceri eğitimi çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini artırmaktadır. Kitap çemberi tekniği ise bu eğitimi bireyselleştirilmiş ve paylaşım odaklı bir yapıyla sunarak, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal gelişim sürecine önemli katkılar sağlamaktadır.

Üstün yetenekli bireylerin sosyal-duygusal gelişiminde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları; dışlanmışlık, yalnızlık ve duygusal ifadede yetersizlik gibi sorunların yaygın olduğu bilinmektedir (Pak ve Özden, 2018). Bu bağlamda, yapılandırılmış grup etkinlikleri ve özellikle okuma temelli modellerin bu sorunların çözümünde destekleyici olduğu görülmektedir. Koçak ve Kan'ın (2021) psiko-eğitim temelli çalışmaları, sosyal beceri eğitiminin iletişim, problem çözme ve stresle başa çıkma gibi temel alanlarda olumlu etkiler sağladığını göstermiştir. Bu çalışma da benzer biçimde, kitap çemberi yöntemi aracılığıyla üstün yetenekli öğrencilerin bu alanlarda gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Kitap çemberi etkinlikleri süresince öğrencilerin farklı sosyal roller üstlenmesi, grup içinde fikirlerini ifade etmesi ve diğer katılımcıların bakış açılarını dinlemesi gibi deneyimler, empati gelişimini desteklemiş ve bireysel sorumluluk alma becerilerini pekiştirmiştir. Bu durum, Vygotsky'nin sosyal etkileşim yoluyla öğrenme kuramı ile de açıklanabilir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çalışmanın belirli bir yaş grubu ve kısa süreli uygulama ile sınırlı olması önemli bir kısıtlamadır. Yöntemin uzun vadeli etkilerinin izlenmesi, farklı yaş gruplarına ve sosyal beceri düzeylerine sahip öğrencilere uygulanması önerilmektedir.

Kaynakça

Avcı, S., Yüksel, A., ve Akıncı, T. (2010). *Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32, 5–24.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretim*i (2. baskı). Kök Yayıncılık.

Avşar, Z., ve Öztürk Kuter, F. (2007). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Uludağ Üniversitesi örneği). Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(2), 197–206.

Baki, Y. (2022). *Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 11(1), 277–301.

CASEL. (2020). *What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL). https://casel.org/what-is-sel/

Demir, E., ve Pilav, S. (2023). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerisine etkisi.* Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11(4), 825–838. https://doi.org/10.16916/aded.1290367

Durualp, E., ve Aral, N. (2010). *Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmes*i. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 160–172.

Koçak, S. S., ve Kan, A. (2021). *Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkisi*. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(44), 8049–8066. https://doi.org/10.26466/opus.931746

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni.* https://gorusoneri.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı metni.* https://catihl.meb.k12.tr/icerikler/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-2024-ogretim-programlari-pdf_15433923.html

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. https://gorusoneri.meb.gov.tr/

OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). https://www.oecd.org/education/2030-project/

Pak, M. D., ve Özden, S. A. (2018). *Üstün yetenekli çocukların eğitim hakkı.* Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 2(1), 1–24.

Renzulli, J. S. (1999). **What is this thing called giftedness, and how do we develop it?** A twenty-five year perspective. Journal for the Education of the Gifted, 23(1), 3–54.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, İ. H. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi*. Temel Eğitim Dergisi, 24, 76–88.

Köklerden Geleceğe

Ahlak Bilgiden Fazlasıdır: Maarif Modelinde Erdemin Eyleme Dönüşümü

Şeyma USLU

Öğretmen, Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü, Kaynarca Atatürk Ortaokulu

e-posta: seymauslu1990@gmail.com ORCID: 0009-0007-1184-2202

Öz

21. yüzyıl eğitim anlayışı, öğrencilerin sadece bilgiyle donatılmasını değil, erdemli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmesini de zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "Erdem–Değer–Eylem" (EDE) çerçevesini hem klasik İslam ahlak geleneğinin örnekleri hem de modern ahlaki gelişim kuramlarıyla karşılaştırmalı olarak incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğiyle gerçekleştirilen çalışmada, Zeynîzâde Mehmed Hâzık'ın dört aşamalı terbiyesi, Kınalızâde Ali Efendi'nin fazilet sistemi, Nasîrüddin Tûsî'nin nefis terbiyesi anlayışı ile Kohlberg, Dabrowski, Rest ve Kerschensteiner gibi kuramcıların yaklaşımları EDE modelinin bileşenleriyle yapısal olarak eşleştirilmiştir. Bulgular, EDE modelinin bilişsel ("erdem"), duyuşsal ("değer") ve davranışsal ("eylem") boyutları sistematik bir hiyerarşi içinde birleştirerek öğretmene somut pedagojik araçlar sunduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, EDE çerçevesi; geleneksel değer aktarımının ötesine geçerek disiplinler arası, ölçülebilir ve sürdürülebilir bir ahlak eğitimi modeli sunmakta ve değerlerin bilgi düzeyinden pratiğe dönüşümünü etkin bir biçimde desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Maarif Modeli, Erdem-Değer-Eylem, ahlak eğitimi, eğitim felsefesi, değerler eğitimi, ede modeli ve ahlak kuramları değerlerin davranışa dönüşümü*

Morality is More than Knowledge: The Transformation of Virtue into Action in the Century of Türkiye Education Model

Abstract

The 21st century approach to education requires that students not only be equipped with knowledge, but also be raised as virtuous and responsible individuals. The aim of this study is to examine the 'Virtue-Value-Action' (EDE) framework of the Turkey Century Education Model in comparison with both examples from the classical Islamic ethical tradition and modern ethical development theories. Conducted using the document analysis technique from qualitative research methods, the study examines Zeynîzâde Mehmed Hâzık's four-stage education, Kınalızâde Ali Efendi's virtue system, Nasîrüddin Tûsî's understanding of self-discipline, and the approaches of theorists such as Kohlberg, Dabrowski, Rest, and Kerschensteiner were structurally matched with the components of the EDE model. The findings show that the EDE model combines cognitive ('virtue'), affective ("value") and behavioural ('action') dimensions in a systematic hierarchy, providing teachers with concrete pedagogical tools. In conclusion, the EDE framework goes beyond traditional value transmission to offer an interdisciplinary, measurable, and sustainable moral education model that effectively supports the transformation of values from knowledge to practice.

Keywords: *Maarif Model, Virtue-Value-Action, moral education, philosophy of education, values education, EDE model, and moral theories on the transformation of values into behaviour*

Giriş

21. yüzyıl dünyası, bilgiye erişimin sınırsız olduğu bir çağda bireylerin yalnızca akademik yeterliliklerle değil, yüksek karakter sahibi, erdemli ve sorumluluk duygusu gelişmiş şahsiyetler olarak da yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim sistemlerinin yalnızca akademik bilgi aktaran yapılar olmanın ötesine geçerek bireyin ahlaki gelişimini de desteklemesi gerektiği, çağdaş eğitim yaklaşımlarında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu çerçevede ahlak ve değer eğitimi, çağdaş toplumlarda eğitimin asli işlevlerinden biri olarak kabul edilmektedir (MEB, 2025)

Küreselleşen dünyada farklı değer sistemleri yan yana gelirken, eğitimde değerin yalnızca kavramsal olarak öğretilmesi yetersiz kalmaktadır. Ahlak, akıl kadar duygu, alışkanlık ve eylemle pekişen bir süreçtir (Kerschensteiner, 1954). 21. yüzyıl eğitim politikaları da bu gereksinimi fark etmiş, ancak çoğu program hâlâ değeri sadece bilişsel düzeyde ele almaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "Erdem–Değer–Eylem" (EDE) yaklaşımı ise bu boşluğu doldurarak öğrencinin doğruyu bilmesinin ötesinde, onu istemesi, içselleştirmesi ve pratiğe dökmesini hedefler. Modelin sürdürülebilirliği, öğretmenin bu çerçeveyi derinlemesine kavraması ve sınıf içi uygulamalarla hayata geçirmesine bağlıdır (MEB, 2025). Bu nedenle, değerin bireyin düşünce dünyasında soyut bir bilgi olmaktan çıkarılıp, yaşam pratiklerine yön veren bir tutuma dönüşmesi elzemdir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bu ihtiyaca doğrudan cevap vermek amacıyla geliştirilmiş, "Erdem-Değer-Eylem" (EDE) adını taşıyan çerçevesiyle ahlak eğitiminde yeni bir yaklaşım sunmuştur. Bu model, bireyin zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını birlikte geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir yapıya sahiptir. Model, öğrencilere sadece "neyin doğru olduğunu" öğretmeyi değil, bu doğrulara uygun şekilde davranma becerisi kazandırmayı da hedeflemektedir (MEB, 2025). Bu bağlamda model, klasik İslam ahlak geleneğinden beslenen ve çağdaş pedagojik yaklaşımlarla yeniden yapılandırılmış bir eğitim felsefesi sunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde doküman analizi tekniği ile yapılandırılmıştır. Çalışmada öncelikle Maarif Modeli'nin temel ilkeleri ve EDE yaklaşımı analiz edilmiş; ardından bu yapı klasik İslam ahlak literatüründe yer alan metinlerle karşılaştırılmıştır. Zeynîzâde Mehmed Hâzık'ın dört aşamalı ahlak terbiyesi yaklaşımı, Kınalızâde'nin dört temel fazilet sistemi ve Tûsî'nin nefis terbiyesi anlayışı, EDE modelinin aşamalarıyla yapısal olarak ilişkilendirilmiştir. Ayrıca modern ahlaki gelişim kuramcılarının (Kohlberg, Dabrowski, James Rest) yaklaşımları ile EDE modeli arasında pedagojik ve teorik karşılaştırma yapılmış, bu karşılaştırmalar tablo biçiminde görselleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, modelin öğretmenlerce daha iyi anlaşılmasını sağlayacak açıklıkta yapılandırılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu bildirinin temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ahlaki ve değer temelli eğitimde sunduğu Erdem-Değer-Eylem çerçevesini teorik ve tarihsel yönleriyle incelemektir. Özellikle Zeynîzâde Mehmed Hâzık, Kınalızâde Ali Efendi ve Nasîrüddin Tûsî gibi klasik İslam ahlak düşünürlerinin kuramları ile modelin yapısal benzerlikleri ele alınacak; modern dönemde değer eğitimi alanında öne çıkan Kohlberg, Dabrowski ve James Rest gibi kuramcıların yaklaşımlarıyla karşılaştırmalar yapılarak modelin özgünlüğü, öğretmenler açısından anlaşılırlığı ve pedagojik işlevselliği değerlendirilecektir. Bu yönüyle bildiri hem klasik geleneğe yaslanan hem de çağdaş ihtiyaçlara cevap verebilen bir değer eğitimi modelinin nasıl mümkün olabileceğine dair bütüncül bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çok katmanlı teorik arka planıyla ahlak eğitimini yalnızca değerlerin aktarımıyla sınırlamayıp, bu değerleri yaşatarak davranışa dönüştürmeyi hedefler. Modelin temel amacı, öğrencilerin doğruyu bilmekle kalmayıp, erdem anlayışını içselleştirerek pratiğe dökebilmesi ve böylece hem içsel dünyalarında hem de toplumsal ve fiziksel çevreleriyle kurdukları dengeli ilişkilerde sağlıklı bir kişilik bütünlüğü geliştirmeleridir. Çünkü değerler; duygularımıza rehberlik eder, düşüncelerimizi biçimlendirir ve davranışlarımızın pusulası olur. EDE—"Erdem–Değer–Eylem"—yaklaşımı, saygı, sorumluluk ve adalet gibi çatı değerler etrafında kümelenen alt değerleri tüm program bileşenlerine entegre ederek öğrencinin ahlaki yolculuğunu sürekli kılar. Bu çerçevede erdem, öğrencinin neyin doğru olduğunu yalnızca kavramakla kalmayıp, o doğruyu yürekten benimseyip karakterine mal etmesi; değer, bireyin kalbinde kök salarak toplumsal sorumluluk bilincini güçlendiren ilke; eylem ise bu değerlerin günlük yaşamında canlı bir şekilde tezahür eden somut davranışlar bütünü olarak tanımlanır. Öğretmen, bu süreçte yalnızca bilgi aktarıcısı değil, değerlerin sınıf içinde yaşanmasına ortam hazırlayan ve öğrenciyi eyleme teşvik eden bir rehber rolü üstlenir. Böylece EDE modeli, teoriyi ölçülebilir pratiğe dönüştüren bütüncül bir ahlak eğitimi sunmaktadır (MEB, 2025).

İlk olarak 2018 DKAB Öğretim Programı'nda tanımlanan temel değerlerin öğretim yaklaşımı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "Erdem–Değer–Eylem" çerçevesindeki değer öğretimi yöntemleri karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır.

2018 DKAB müfredatı, adalet, saygı, sorumluluk, sevgi, dürüstlük gibi değerleri öğrenciye "bilgi" düzeyinde sunar; değerler listesi, tanım ve kavramsal açıklamalarla sınırlıdır ve uygulama boyutuna ilişkin somut yönlendirme içermez (MEB, 2018). Buna karşılık EDE modeli, değerlerin bilişsel boyutunu (erdem) aşarak onları içselleştirilen ilkelere (değer) ve günlük yaşamdaki davranışlara (eylem) dönüştürür. EDE'nin en belirgin farkı, bu üç aşamayı hiyerarşik bir yapıda sistematik şekilde işlemesidir: Merkezdeki "adalet" erdemi, cesaret ve hikmet gibi ara "değer" katmanlarıyla ilişkilendirilir. Sabır ve yardımseverlik gibi "eylem" odaklı davranışlar ise rol oyunları, proje çalışmaları ve ölçme-değerlendirme araçlarıyla somutlaştırılır. Böylece EDE, sadece "neyi bilmeli?" sorusunu cevaplamakla kalmaz, "bunu nasıl yaşayacak?" ve "ilerlemesini nasıl ölçecek?" sorularına da net pedagojik çözümler sunar (MEB, 2024). Özetle, DKAB programı değerleri tanıtırken, EDE modeli değer öğretimini uygulamaya taşıyarak öğrenci merkezli, izlenebilir ve ölçülebilir bir değerler eğitimi çerçevesi sunar.

Bu bölümde, klasik ve modern yaklaşımlardan kısaca bahsedilerek, EDE modelinin söz konusu kuramların pedagojik boşluklarını dolduran somut çözüm ve uygulamaları ele alınacaktır. İlk olarak klasik İslam ahlak düşüncesinin EDE modeli ile kesişen kavramsal çerçevesi ele alınarak modelin tarihsel temelleri ortaya konacaktır.

Zeynîzâde Mehmed Hâzık

18. yüzyıl Osmanlı ahlak düşünürlerinden biri olan Zeynîzâde Mehmed Hâzık, *Terbiye* adlı eserinde ahlak terbiyesini dört aşamalı bir gelişim süreci olarak ele alır: İtaat, ibret, arkadaşlık ve vicdan. Ona göre ahlaki eğitim, bireyin nefsiyle mücadele ederek olgunlaşmasını hedefleyen kademeli bir terbiyedir. Süreç, bireyin otoriteye itaat ederek dış disipline alışmasıyla başlar (itaat), çevresindeki iyi ve kötü örneklerden ders çıkararak bilinç kazanmasıyla sürer (ibret), iyi arkadaşlıklarla olumlu duygusal bağlar kurmasıyla derinleşir (arkadaşlık) ve sonunda bireyin iç kontrolünü sağlayan vicdan gelişimiyle kemale erer (vicdan). Zeynîzâde 'nin bu yaklaşımı, bireysel farkındalığı ve ahlaki içgörüyü ön planda tutarak Osmanlı ahlak düşüncesi içerisinde özgün bir eğitim modeli sunmaktadır (Meydan, 2015).

Zeynîzâde Mehmed Hâzık'ın sunduğu bu dört aşamalı karakter eğitimi modeli (itaat, ibret, arkadaşlık, vicdan) ile EDE modelindeki eylem-değer-erdem boyutları arasında dikkat çekici bir yapısal benzerlik bulunmaktadır. Bu benzerlik yalnızca kavramsal düzeyde değil, aynı zamanda pedagojik işlevsellik açısından da anlamlıdır. Zeynîzâde'nin bireyin nefsiyle mücadelesini temel alan terbiyeci yaklaşımı, EDE modelinde davranışın değerle tutarlılığı ve süreklilik ilkesiyle örtüşmektedir.

Kısaca Zeynîzâde Mehmet Hâzık'ın bahsettiği modelde öğrenci bu aşamalardan geçerek yalnızca değerleri bilmekle kalmaz, onları içselleştirip günlük yaşamda uygular. Bu aşamalar, EDE modelindeki "davranışa dönüşme" ilkesini desteklemektedir.

Kınalızâde Ali Efendi

16. yüzyıl Osmanlı düşünürü Kınalızâde Ali Efendi, *Ahlâk-ı Alâî* adlı eserinde İslam ahlak geleneğini sistematik hâle getirmiş ve bireyin ruhsal yapısını faziletler üzerinden inşa etmeyi amaçlayan özgün bir ahlak anlayışı sunmuştur. Ahlakı "ruhî melekelerin düzenlenmesi" olarak tanımlayan Kınalızâde, bu düzenin temelini oluşturan dört ana fazileti belirlemiştir: Hikmet (bilgelik), iffet (ölçülülük), şecaat (cesaret) ve bu üçünün dengesiyle elde edilen adalet. Bu faziletler, insanın üç temel ruh gücü olan aklî, gadabî (öfke) ve şehevî (arzu) kuvvelerini dengelemek için zorunludur. Ahlaki gelişimin nihai hedefi, bu faziletlerin bireyde yerleşmesi ve davranışa dönüşmesidir. Kınalızâde'nin yaklaşımı hem bireysel terbiyeye hem de toplumun düzenine yönelik evrensel bir ahlaki çerçeve sunmaktadır (Kaymakcan & Meydan, 2014).

Kınalızâde Ali Efendi'nin dört temel fazilete dayalı ahlak sistemi (hikmet, şecaat, iffet, adalet) ile Maarif Modeli'ndeki çatı-alt değerler arasında doğrudan bir hiyerarşik benzerlik görülmektedir. Kınalızâde'nin faziletleri akıl, öfke ve şehvet gibi insani güçlerle ilişkilendirmesi, bireyin değerlerle olan içsel bağını açıklama açısından EDE modelinin duyuşsal ve davranışsal boyutunu desteklemektedir. Kınalızâde'nin dört fazilet modeli, EDE'deki değerlerin davranışla bütünleşmesini sağlayan bir içsel denge sistemi gibidir. Yani değer sadece bir bilgi değil, öfke, akıl ve arzunun dengelenmesiyle yaşanan bir davranış haline gelmektedir.

Nasîrüddîn Tûsî

13. yüzyılda yaşamış büyük İslam filozoflarından Nasîrüddîn Tûsî, *Ahlâk-ı Nâsırî* adlı eserinde bireyin iç dünyasında yer alan ruhsal güçleri merkeze alan bir ahlak öğretisi geliştirmiştir. Tûsî 'ye göre insan ruhu, üç temel yeti üzerine kuruludur: aklî (düşünme gücü), gadabî (öfke gücü) ve şehevî (arzu gücü). Bu güçlerin terbiyesi, bireyin faziletli bir yaşam sürebilmesi için zorunludur. Tûsî, ahlaki eğitimi bir nefis terbiyesi süreci olarak ele alır ve bu süreci aşamalı bir gelişim çizgisi içinde tanımlar. Ahlaki yetkinlik, ancak bu iç güçlerin dengelenmesi ve ruhun kemale erdirilmesiyle mümkün olur. Tûsî'nin düşüncesinde ahlak eğitimi, yalnızca bilgi aktarımı değil, bireyin iradesi, alışkanlıkları ve içsel disiplininin gelişimi yoluyla karakterin inşasıdır (Kaymakcan & Meydan, 2014).

Tûsî'nin ahlak anlayışı bireyin içsel olgunluk sürecini merkeze alması bakımından değerlidir. Nefis terbiyesini, aşamalı bir gelişim süreci olarak tanımlayan Tûsî'nin görüşleri, EDE modelinin "erdem" boyutunda bireyin kendini gerçekleştirme süreciyle örtüşmektedir. Bu güçlerin doğru yönetimi alt erdemlerin – örneğin haya, sabır, tevazu gibi – bireyde doğal olarak ortaya çıkmasına yol açar. EDE modeli, bu klasik yaklaşımlardaki gibi değerlerin yalnızca bilinmesini değil, alt erdemlerle desteklenerek davranışa dönüşmesini amaçlamaktadır.

Klasik İslam ahlak yaklaşımların ardından, bu bölümde "Erdem-Değer-Eylem" (EDE) modelinin çağdaş ahlaki gelişim kuramlarıyla karşılaştırılması yapılacak, modelin özellikle pedagojik yönüyle öne çıkan özgün ve uygulanabilir boyutları analiz edilecektir.

Lawrence Kohlberg

Kohlberg'in Bilişsel Ahlaki Gelişim Kuramı, bireyin ahlaki düşünme biçimlerinin evreler hâlinde geliştiğini öne sürer. Bu kurama göre ahlaki gelişim, ödül-ceza temelli dışsal motivasyonlardan başlayarak toplumsal kurallara uyum ve nihayetinde evrensel etik ilkelere dayalı içsel bir muhakemeye doğru ilerleyen altı aşamalı bir süreçtir. Ancak kuramın temel odağı, bireyin neyin doğru olduğunu nasıl düşündüğüyle sınırlıdır. Yani bireyin bilişsel düzeydeki ahlaki muhakemesini açıklamakta başarılı olan model, bu muhakemenin davranışa dönüşümünü ve sınıf içi eğitimle nasıl destekleneceğini açıklamada yetersiz kalmaktadır (Rest vd., 2000; Seymen & Bolat, 2007).

Kohlberg'in bilişsel gelişim kuramı, öğrencinin neyin doğru olduğunu düşünsel düzeyde kavramasını açıklarken, bu bilgiyi davranışa dönüştürme süreciyle ilgili somut eğitimsel araçlar sunmaz. Öğretmen açısından bakıldığında, model "ne düşünüyor?" sorusuna cevap verirken, "bu düşünce nasıl davranışa dönüşür?" sorusunu cevapsız bırakmaktadır. Buna karşın EDE modeli, değerleri yalnızca bilişsel düzeyde bırakmaz, öğrencinin bu değerleri eyleme geçirmesini amaçlayan pedagojik uygulamalar içerir. Böylece değer öğretimi, teoriden pratiğe taşınır.

Örneğin, Kohlberg'in kuramında öğrenci adaletin ne olduğunu bilir, fakat bu bilgiyi günlük yaşantısında nasıl somut bir davranışa dönüştüreceğini kestiremez. Bu yönüyle kuram, "bilişsel farkındalık" kazandırmakta başarılı olsa da "davranışa rehberlik" sunma açısından sınırlıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu "Erdem-Değer-Eylem" (EDE) çerçevesi, bu eksikliği

tamamlayıcı niteliktedir. EDE modeli, öğrenciye yalnızca "adalet nedir?" sorusunu değil, aynı zamanda "adaletli davranış nasıl sergilenir?" sorusunu da yöneltir. Bu yaklaşım, öğretmene değerlerin sınıf ortamında nasıl yaşatılacağına dair somut uygulama yolları sunarak teorik bilgiyi davranışsal kazanıma dönüştürmeyi amaçlamaktadır.

Kazimierz Dabrowski

Polonyalı psikiyatrist ve eğitimci Kazimierz Dabrowski'nin ortaya koyduğu Pozitif Dezentegrasyon Kuramı, bireyin yaşadığı içsel çatışmaları yalnızca bir bunalım olarak değil, ahlaki olgunlaşmanın önünü açan bir imkân olarak yorumlar. Ona göre birey, yaşadığı zihinsel ve duygusal çözülmeler sayesinde kendi değer dünyasını yeniden inşa eder. Bu süreçte, birey dış etkenlerden çok kendi vicdanına ve içsel sesine yönelerek, daha üst düzeyde bir ahlaki yapıya ulaşır (Dabrowski, 1964; Meydan, 2016). Kurama göre birey, çevresel ve içsel değerleri fark eder ki bu tek boyutlu çözülmedir. Sonra kendi ahlaki ilkelerini oluşturur ve bu çok boyutlu çözülmeye karşılık gelir. Son olarak karmaşık değer yapılarını içselleştirerek daha yüksek bir ahlaki bütünleşmeye ulaşır ki bu da organize çok boyutlu ve ikinci bütünleşme düzeyidir. Bu süreç bireyin içsel inşasını desteklerken, somut ve yapılandırılmış araçlar sunmaz; soyut ve içe dönük bir yolculuktur. Eğitim ortamlarında öğretmenin bu içsel çözülme ve yeniden yapılanma sürecini nasıl yöneteceği, hangi yöntemleri uygulayacağı konusunda net bir yol haritası sunulmamaktadır. Oysa EDE çerçevesi, öğrencinin içsel farkındalığını geliştirmenin yanında, davranışa dayalı becerilerle bu gelişimi destekleyen somut kazanımlar ve sınıf içi uygulamalar içerir.

James Rest

James Rest, ahlaki gelişimi yalnızca düşünsel muhakemeye indirgemeyen, daha bütüncül bir bakışla ele alan Amerikalı bir psikologdur. Kohlberg'in kuramına eleştirel bir yaklaşım geliştirerek, ahlaki eylemin yalnızca neyin doğru olduğunu bilmekle gerçekleşmeyeceğini, bireyin ahlaki durumları fark etmesi, doğruyu seçmesi, bu tercihi yapmaya motive olması ve nihayetinde bunu davranışa dönüştürme iradesi göstermesi gerektiğini savunmuştur. James Rest'in "Dört Bileşenli Modeli" ahlaki gelişim sürecini sistematik biçimde dört aşamada tanımlar: Ahlaki duyarlılık, ahlaki muhakeme, ahlaki niyet ve ahlaki karakter. Bu dört aşamalı yaklaşımıyla ahlakın düşünsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını bir araya getirmiştir (Meydan, 2021)skill-based education has come to the fore as an attempt to bridge the gap between theory and practice in education systems. The primary application area of skill-based education, whose theoretical foundations are based on both behavioural and developmental theories, is vocational education. Along with the curriculum revision carried out in 2018 with other courses in Turkey, Religious Culture and Moral Knowledge curriculum has been structured according to this model. This situation, which is new for morality and education, raises questions about whether morality can be seen as a skill and the possibility of teaching morality with a skill-based understanding. In this context, the aim of the article is to investigate what are the skills that a personality with morals requires and which moral skills should be focused on, for a skill-based moral education. The study was carried out with the descriptive analysis method based on moral development and skills-based education literature.","container-title":"İlahiyat Tetkikleri Dergisi","DOI":"10.29288/ilted.890349","ISSN":"2458-7508","language":"en","source":"DOI.org (Crossref. Ancak model, öğretmenler için sınıf içinde nasıl bir uygulama zemini oluşturulacağına dair somut pedagojik araçlar sunmamakta; bu yönüyle teorik çerçevede güçlü olsa

da pratikte rehberlik edici olmaktan uzak kalmaktadır. Buna karşılık EDE modeli, bu aşamalara karşılık gelebilecek biçimde öğrencinin değer bilgisini kazanmasını, bu bilgiyi deneyimlerle pekiştirerek eyleme geçirmesini ve bu süreçte erdemli bir kişilik geliştirmesini amaçlayan açık, uygulanabilir ve ölçülebilir yapılar sunar.

James Rest'in modeline göre, bir kişi ahlaki davranış sergilemek için önce etik bir sorun olduğunu fark etmeli (ahlaki duyarlılık), sonra doğru kararı vermek için akıl yürütmeli (ahlaki muhakeme), bu doğruyu yapmayı istemeli (ahlaki motivasyon) ve son olarak bunu gerçekten hayata geçirecek iradeye sahip olmalı (ahlaki karakter). Yani model, öğrencinin ne yapması gerektiğini "teorik olarak" açıklar fakat öğretmenin bunu sınıf içerisinde nasıl öğreteceği, hangi yöntem ve araçlarla bu dört aşamayı destekleyeceği konusunda net bir pedagojik yönlendirme sunmaz. Rest'in modeli bireyin iç dünyasını aşama aşama işlerken, EDE modeli bu iç dünyayı sınıf içinde öğretmen ve öğrenci etkileşimiyle bütünleştirmektedir. EDE, değerlerin nasıl davranışa dönüştürüleceğini göstererek teoriden pratiğe köprü kurmaktadır.

George Kerschensteiner

George Kerschensteiner, eğitimi yalnızca zihinsel gelişimi amaçlayan bir süreç olarak değil, karakter inşasına yön veren ahlaki bir etkinlik olarak görmüştür. Ona göre bilgi, ancak irade ile birleştiğinde eğitimin gerçek anlamı ortaya çıkar. Bu sebeple eğitim sürecinde öğrencinin yalnızca neyin doğru olduğunu öğrenmesi yeterli değildir. Aynı zamanda bu doğruları hayata geçirme alışkanlığı kazanması gerekir. Kerschensteiner'ın "irade terbiyesi" ve "ahlaki alışkanlıkların kazandırılması" vurgusu, eğitimin duyuşsal ve davranışsal boyutlarını da kapsayan bütüncül bir değer eğitimi anlayışını yansıtır. Karakter, onun nazarında bir bilgi değil, bir yaşam pratiğidir (Kerschensteiner, 1954). Bu yönüyle öğretmen, öğrencinin değerleri yalnızca bilmesini değil, yaşamasını sağlayan bir rehber olmalıdır. Kerschensteiner'ın bu yaklaşımı, modern karakter eğitimi yaklaşımlarına olduğu kadar EDE modeli gibi davranış temelli değer öğretim yapılarına da önemli kuramsal zemin sunmaktadır.

G. Kerschensteiner'ın karakter eğitimi yaklaşımı EDE modeline önemli bir kuramsal zemin sağlamaktadır. Eğitim sürecinde öğrencinin yalnızca neyin doğru olduğunu öğrenmesi değil, doğru olanı yapma iradesi ve alışkanlığı geliştirmesi gerekir. Bu anlayış, EDE modelinin özellikle "eylem" ve "erdem" aşamalarında ifadesini bulmaktadır. Kerschensteiner'ın "irade terbiyesi" ve "ahlaki alışkanlıkların kazandırılması" ilkeleri, EDE çerçevesindeki davranış kazanımı hedefleriyle birebir örtüşmektedir.

Yapılan analizler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "Erdem-Değer-Eylem" (EDE) çerçevesinin hem klasik İslam ahlak anlayışıyla hem de modern ahlaki gelişim kuramlarıyla güçlü biçimde örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Modelin özellikle davranışsal ve ahlaki içselleştirmeyi esas alan yapısı, bilgi aktarımıyla sınırlı kalan geleneksel değer eğitimine önemli bir alternatif sunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel bileşenlerinden biri olan Erdem-Değer-Eylem (EDE) modeli hem klasik İslam ahlak geleneğinden hem de modern ahlak kuramlarından beslenen bütüncül bir ahlak eğitimi yaklaşımı sunmaktadır. EDE modeli, klasik İslam ahlak literatüründe yer alan Zeynîzâde Mehmed Hâzık'ın itaat, ibret, arkadaşlık ve vicdan temelli dört aşamalı eğitim sistemiyle yapısal benzerlikler göstermektedir. Aynı şekilde Kınalızâde Ali Efendi'nin akıl, öfke ve şehvet güçleri etrafında şekillenen fazilet merkezli faziletler teorisi ile Nasîrüddin Tûsî'nin nefis terbiyesine dayalı içsel dönüşüm anlayışı da modelin içsel yönelimli, duyuşsal ve davranışsal bütünlüğünü güçlendirmektedir. Bu bağlamda EDE modeli, yalnızca tarihsel bir ilhamla yetinmeyip, geçmişin ahlaki mirasını günümüz pedagojisine taşıma iddiasını somut uygulama araçlarıyla desteklemektedir.

Modelin özgünlüğü yalnızca klasik referanslarla değil, aynı zamanda modern ahlak kuramlarına sunduğu tamamlayıcı katkıyla da öne çıkmaktadır. Özellikle Lawrence Kohlberg'in bilişsel temelli ahlaki gelişim evrelerinin davranışa dönüşüm sürecinde sınırlı kalması, James Rest'in dört bileşenli modelinin ise pedagojik uygulamalara dönük araçsallık açısından yetersiz oluşu, EDE'nin bu boşluğu doldurmasını sağlamaktadır. Kazimierz Dabrowski'nin pozitif dezentegrasyon kuramı gibi içsel çatışma merkezli yaklaşımlar da modelin bireyin iç dünyasına yönelen yanıyla örtüşmektedir. G. Kerschensteiner'ın karakter eğitiminde vurguladığı "irade terbiyesi" ve "ahlaki alışkanlıklar" anlayışı ise EDE'nin eylem temelli eğitim hedefleriyle uyum içindedir. Bu çerçevede model, öğrencinin zihinsel farkındalık kazanmasıyla yetinmeyip, değerleri içselleştirme, davranışa dönüştürme ve kalıcı alışkanlık hâline getirme süreçlerini kapsayan çok katmanlı bir öğretim sistemi kurmaktadır.

EDE modeli aynı zamanda öğretmenin rolünü yeniden tanımlayan bir yapıya sahiptir. Öğretmen, değerleri yalnızca kavramsal olarak aktaran değil, onları sınıf ortamında yaşanabilir kılan, yönlendirici ve dönüştürücü bir rehberdir. Öğrencinin "adalet" veya "yardımlaşma" gibi soyut değerleri sadece öğrenmesi değil, bu değerleri günlük yaşamda davranış olarak sergilemesi hedeflenmektedir. Örneğin bir öğretmenin, "sabır" değerini sadece tanımlamakla kalmayıp, öğrenciyi sabır gerektiren etkinliklerle yönlendirmesi ya da "sorumluluk" değerini grup çalışmalarında iş birliği yoluyla deneyimletmesi modelin gerçek gücünü açığa çıkarmaktadır.

Bütün bu kuramsal ve pratik temellendirmeler ışığında EDE modeli hem tarihsel derinliği hem de çağdaş öğretimsel işlevselliği içinde barındıran özgün bir değer eğitimi çerçevesi sunmaktadır. Bu yönüyle model, öğretmene yalnızca bir kuram değil, aynı zamanda somut bir uygulama rehberi sunarak değerlerin bilgiden eyleme dönüşmesini mümkün kılmaktadır. EDE, geçmişin hikmet mirasını çağın pedagojik ihtiyaçlarıyla buluşturarak Türk eğitim sistemine özgü, köklü ve uygulanabilir bir ahlak eğitimi modeli inşa etmektedir.

Bununla birlikte çalışmanın bazı sınırlılıkları da dikkate alınmalıdır. Araştırma, yalnızca doküman analizi tekniğiyle sınırlandığından modelin pratikteki yansımalarına dair gözlemsel ya da deneysel veriler içermemektedir. Bu durum, bulguların sınıf ortamındaki etkisini doğrudan test etme imkânını kısıtlamaktadır. Ayrıca modelin farklı eğitim kademelerinde ve çeşitli kültürel bağlamlarda nasıl işlediği, bu çalışmanın sınırları dışında kalmıştır.

Öneriler

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, Erdem-Değer-Eylem (EDE) modelinin eğitim pratiğine etkili biçimde yansıtılabilmesi için bazı yapısal ve pedagojik öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle, öğretmenlerin modelin felsefesini ve tarihsel zeminini içselleştirebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarında klasik İslam ahlak düşüncesine dair içeriklere yer verilmelidir. Zira modelin dayandığı düşünsel temellerin anlaşılması, öğretmenin değerleri yalnızca bilgi düzeyinde aktarmakla kalmayıp, bu bilgileri davranışa dönüştürecek pedagojik süreçleri etkin biçimde yönetmesini kolaylaştıracaktır.

Bununla birlikte, EDE modeline özgü sınıf içi uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla öğretmenler için kapsamlı uygulama kılavuzları, değer temelli etkinlik kitapçıkları, örnek ders planları ve dijital materyaller hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin günlük sınıf pratiğinde bu materyalleri esnek biçimde kullanabilmesi, modelin işlevselliğini artıracaktır. Ayrıca değer eğitiminin yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlı kalmaması için davranış temelli ölçme-değerlendirme araçları geliştirilmelidir. Bu araçlar sayesinde öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal gelişimleri çok yönlü şekilde izlenebilir ve desteklenebilir.

Modelin çok katmanlı yapısı, öğretmenler için zaman ve kaynak açısından ek yük oluşturmakta, zira her bir aşamanın etkin takibi, ayrıntılı belgeleme ve yansıtıcı süreçler gerektirmektedir EDE kapsamında kullanılan performans görevleri, gözlem formları ve ölçme araçları üzerinde geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılarak standartlaştırılmış bir değerlendirme paketi oluşturulması, öğretmenlere yönelik pratik, modüler uygulama kılavuzları ve dijital araç setleri tasarlanarak zaman-maliyet yükünün hafifletilmesi önerilmektedir. Bu iyileştirmeler, EDE modelinin hem uygulamada sürdürülebilirliğini hem de ölçme-değerlendirme süreçlerinde bilimsel titizliği güçlendirecektir.

Son olarak, öğrencilerin değerleri yalnızca teorik düzeyde değil, yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri sorumluluk projeleri, iş birliği etkinlikleri ve rol yapma uygulamaları teşvik edilmelidir. Bu tür öğrenci merkezli yöntemler hem öğrencinin aktif katılımını sağlar hem de EDE modelinin öngördüğü davranışa dönüşüm sürecini doğal biçimde destekleyecektir.

Kaynakça

Aytemiz Seymen, O., & Bolat, T. (2007). Kohlberg'in Bilişsel Ahlâkî Gelişim Modelinden Yararlanan Etiksel Karar Verme Modellerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 13*, 24-61.

Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Little, Brown and Company.

Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2007). Ahlak, Değerler ve Eğitimi. Dem Yayınları.

Kerschensteiner, G. (1954). Karakter Kavramı ve Terbiyesi (Dr. H. F. Kanad, Çev.). Örnek Matbaası.

Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory Into Practice*, *16*(2), 53–59.

MEB. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı: Temel Eğitimden Ortaöğretime Örneklerle (3. Modül: Erdem Değer Eylem Çerçevesi). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metin. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

Meydan, H. (2014). Zeynizade Mehmet Hazık'ın Terbiye İsimli Eserinin "Ahlak Terbiyesi" Bölümünün Günümüz Türkçesine Aktarımı ve Tetkiki. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XVI*(30), 204-228.

Meydan, H. (2016). Kişilik Gelişiminde İçsel Çatışmanın Rolü: Nefsin Mertebelerinden Olumlu Çözülmeye Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Turkish Studies, 11*(7), 247-268.

Meydan, H. (Ed.). (2018). Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitimi III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi (Bildiriler Kitabı). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.

Meydan, H. (2021). Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi (İLTED): Journal of İlahiyat Researches, 55*(1), 445-471.

Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach To Morality Research. *Journal of Moral Education, 29*(4), 381–395.

2024 Tarih Dersi Öğretim Programında Değer Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz (Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi)

Neslihan ÖZDEMİR

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA, nslhn060@gmail.com. ORCİD: 0000-0002-4878-126X

Öz

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2024 yılında güncellenen ortaöğretim tarih dersi öğretim programının değer eğitimine yönelik yaklaşımını analiz etmeyi ve bu yaklaşımı 2018 tarih öğretim programıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirmeyi hedeflemektedir. Araştırma, nitel desen kapsamında doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma kapsamında, 2018 ve 2024 yıllarına ait tarih dersi öğretim programları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni sistematik biçimde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, her iki programda da değerler eğitimine yer verildiğini ancak bu değerlerin sunum biçimi ve yapısal kurgusu açısından önemli farklar bulunduğunu göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metninde değerler açık bir şekilde tanımlanmış ve Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde yapılandırılmıştır. 2018 tarih dersi öğretim programında yer alan on kök değerin hangi ünite ile öncelikli olarak ilişkilendirileceğine dair açık bir yönlendirme bulunmazken 2024 tarih dersi öğretim programında her bir ünite kapsamında ele alınması öngörülen değerlere program metninde açık biçimde yer verilmiştir. Sonuç olarak, 2024 tarih dersi öğretim programı, değer eğitimine sistematik, uygulanabilir bir yaklaşım getirmektedir. Bununla birlikte, söz konusu yapının eğitim ortamlarında etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi ve uygulama süreçlerinin sürekli izlenmesiyle mümkün olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: *Tarih eğitimi, değerler eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, tarih dersi öğretim programı*

Value Education in the 2024 History Curriculum: A Comparative Analysis Comparative Program Components within the Virtue–Value–Action Framework

Abstract

This study aims to analyze the approach to values education in the secondary school history curriculum updated in 2024 within the framework of the Türkiye Century Education Model, and to comparatively evaluate this approach with the 2018 history curriculum. The research was conducted using the document analysis method within the scope of a qualitative research design. Within the scope of the study, the 2018 and 2024 history curricula, along with the Türkiye Century Education Model, Common Text, were systematically examined. The findings indicate that both programs include values education; however, there are significant differences in how these values are presented and structurally organized. In the Common Text of the Century of

Türkiye Century Education Model, values are clearly defined and structured within the Virtue–Value–Action framework. While the 2018 history curriculum does not provide explicit guidance on which core values are to be prioritized in specific units, the 2024 history curriculum clearly identifies the values to be addressed within each unit in the program text. Consequently, the 2024 history curriculum introduces a systematic and applicable approach to values education. Nevertheless, the effective implementation of this structure in educational settings will depend on improving teachers' professional competencies, enriching instructional materials, and continuously monitoring the implementation processes.

Keywords: *History education, values education, Türkiye Century Education Model, Virtue-Value-Action Framework, history teaching program*

Giriş

21. yüzyılda eğitim sistemleri, yalnızca akademik başarıyı hedeflemekle kalmayıp, öğrencilerin karakter gelişimini de ön planda tutmaktadır. Toplum içinde etik ve erdemli davranışlar sergileyebilen bireyler yetiştirmek açısından değerler eğitimi, önemli ve gerekli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Erkan ve Çoban, 2018). Lickona'ya (1991) göre etkili bir karakter eğitimi; ahlaki bilgiyi, ahlaki duyguyu ve ahlaki davranışı birlikte geliştirmeye dayanır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin doğruyu tanımaları, doğruyu arzulamaları ve doğruyu uygulamaları amaçlanmalıdır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu anlayışla bütüncül eğitim vizyonunu benimseyerek öğretim programlarını yeniden yapılandırmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen TYMM eğitim sistemine değer odaklı ve bütüncül bir perspektif kazandırmayı amaçlayan yenilikçi bir modeldir. Bu modelin temel hedefi, öğrencilerin sadece akademik anlamda değil aynı zamanda ahlaki, sosyal ve duygusal yönlerden de gelişerek "Yetkin ve Erdemli İnsan" profiline ulaşmalarını desteklemektir (MEB, 2024a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda, ortaöğretim tarih dersi öğretim programı 2024 yılında yeniden yapılandırılmıştır. Bu güncelleme, öğrencilerin tarihsel bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik hedeflerin yanı sıra, erdem ve değer temelli kazanımların da programın merkezine alınmasını amaçlayan bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir (MEB, 2024b). Tarih dersi, içerdiği zengin deneyim ve kimlik unsurlarıyla değer eğitimine katkı sunma potansiyeli taşımaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Literatür, tarih eğitiminin hem akademik hem de toplumsal amaçlarla değer eğitimine katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Dilek, 2007). Başka bir deyişle tarih dersinde değerler eğitimi hem disipliner hedefleri destekleyen bir araç hem de etik ve yurttaşlık gelişimine yönelik bağımsız bir amaç olarak ele alınmaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Tarih dersi millî, manevî ve evrensel değerlerin inşasına katkı sunan çok katmanlı bir öğrenme alanı olarak bilişsel ve duyuşsal düzeyde değer etkileşimini mümkün kılar. Bu süreçte kullanılan pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin değer algılarını derinleştirmektedir. Nitekim Özdemir (2024) yapmış olduğu araştırmada tarih dersi içeriğine dayalı olarak yürütülen değer eğitimi uygu-

lamalarının, öğrencilerin adalet değerine ilişkin farkındalıklarını artırdığını ve bu değeri daha kapsamlı ve çok boyutlu biçimde anlamlandırıp içselleştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 ortaöğretim tarih dersi öğretim programının değer eğitimi boyutunu Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ışığında karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırma literatürde yer almamaktadır. Bu nedenle çalışmanın tarih eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, mevcut kayıtlar ve belgeler üzerinden veri toplama sürecidir. Bu yöntem, belirli bir araştırma amacına yönelik olarak kaynakların tespiti, incelenmesi, not alınması ve değerlendirilmesini içerir (Karasar, 2005).

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, T.C. MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9, 10 ve 11. sınıflar) metni ile bu programın dayandığı TYMM Ortak Metni ve 2018 Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) Öğretim Programı incelenerek elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde, ilgili öğretim programları değerler eğitimi boyutuyla ele alınarak, ortak yönleri ve farklılıkları ortaya konmuştur. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda 2018 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9, 10 ve 11. Sınıflar) ve 2024 yılında yayımlanan Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9, 10 ve 11. Sınıflar) değerler eğitimi bağlamında değerlendirilmiştir. Bu belgelerde yer alan ifadeler, programın değer eğitimine yönelik yaklaşımlarını belirlemeye yönelik olarak analiz edilmiş; değerlerin programda nasıl konumlandığı ve öğretim sürecine nasıl entegre edildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yöntem aracılığıyla her iki programda yer alan değerler eğitimiyle ilgili ifadeler ve yapısal unsurlardaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur.

Bulgular

2018 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı ile 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen tarih dersi öğretim programı karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, her iki programda da değerler eğitimine yönelik vurguların belirgin biçimde yer aldığı görülmektedir. Ancak bu vurguların kuramsal temellendirme ve yapılandırma biçimi bakımından önemli farklılıklar barındırdığı tespit edilmiştir.

2018 Tarih Dersi Öğretim Programı, yalnızca bilgi ve beceri temelli bir yaklaşım benimsemekle kalmamış, aynı zamanda ahlaki değerlerle donanmış, toplumsal sorumluluk sahibi, millî kimliğe

ve tarih bilincine sahip, evrensel değerlere duyarlı bir öğrenci profili yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda programda yer alan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere on başlık altında toplanmıştır. Bu değerlerin, öğretim sürecinin tamamına bütüncül biçimde entegre edildiği, herhangi bir ayrı ünite ya da başlık altında sunulmadığı; aksine tüm kazanım ve içeriklere nüfuz edecek şekilde programın kurucu bir unsuru olarak kurgulandığı belirlenmiştir (MEB, 2018).

Buna karşılık, 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni" esas alınarak yapılandırılmış olup öğrenci profiline ilişkin tanımda "yetkin ve erdemli insan" hedefi öne çıkmaktadır. Bu modelde yetkinlik, bireyin belirli alanlarda bilgi ve beceri yeterliliğini ifade ederken; erdem, ruhsal ve ahlaki olgunluk olarak tanımlanmakta, bireyin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda etik yönden de gelişmesi amaçlanmaktadır. 2024 tarih dersi öğretim programında değer eğitimi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile ilişkilendirilerek daha sistematik ve ölçülebilir bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu yönüyle, 2018 programındaki örtük bütünleştirme yaklaşımına kıyasla 2024 programında değerlerin daha yapılandırılmış ve belirgin biçimde sunulduğu görülmektedir. Modelde yer alan 20 temel değer (adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik) her biri ayrı ayrı kodlanmış ve bu değerlerin davranışsal düzeyde nasıl görünür kılınacağı, Erdem-Değer-Eylem (EDE) tabloları aracılığıyla detaylandırılmıştır. Söz konusu tablolar, her bir değerin ilişkili olduğu eylem boyutlarını ve bu eylemlere karşılık gelen gözlenebilir göstergeleri içermekte; böylece değer eğitimi süreci ölçülebilir, izlenebilir ve değerlendirilebilir bir yapıya kavuşturulmak istenmiştir. (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

TYMM kapsamında yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde çatı değerler etrafında kümelenen bir değer çerçevesi sunulmaktadır. Çatı değerler, diğer bütün değerler ile yoğun kesişim noktaları olan değer yapılarını ifade etmektedir. Değerler, ayrı bir içerik olarak değil; beceriler ve ders içerikleriyle bütünleşmiş şekilde sunulmakta, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak birikimli biçimde ele alınmakta ve öğretim sürecinin doğal bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda tarih dersi öğretim programında örnek olay ve metinler üzerinden konularla değerler ilişkilendirilmiş, özellikle Türk-İslam medeniyetinin temel kaynakları olan millî ve manevi değerlerin uygulamalı olarak verilmesini esas alan bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2024). Bu yönüyle 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı, 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı'na kıyasla değerlerin açık, sistematik ve yapılandırılmış sunumu bakımından daha işlevsel ve zengin bir çerçeve sunmaktadır.

2024 Tarih Dersi Öğretim Programı, her sınıf düzeyi için üç üniteden oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Programın "Tarih Dersi Öğretim Programı Sınıf Düzeylerine Ait Üniteler" bölümünde her bir ünitenin içeriğine uygun olarak öne çıkan değerler programlar arası bileşenler bölümünde yer alan "Değerler" alt başlığında açıkça belirtilmiştir. Bu yaklaşım, değerlerin öğretim sürecine rastlantısal ya da örtük biçimde değil; bilinçli, planlı ve bütüncül bir şekilde entegre edilmesini amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin tarihî içerikleri işlerken aynı zamanda belirli değerleri tanımaları, anlamlandırmaları ve içselleştirmeleri hedeflenmiştir. Bu uygulama, önceki programlardan farklı olarak değer eğitimini ünite temelli ve bütünleştirici bir yaklaşımla öğretim sürecine entegre etmesi açısından önemli bir yenilik sunmaktadır. Programda "Sınıf Düzeylerine Ait Üniteler" başlığı altında yer alan değerlerin dağılımı aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1

Tarih Dersi Öğretim Programı 9. Sınıf Düzeyine Ait Ünitelerde Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Ünite Adı	İlgili Değerler
1. Ünite: Geçmişin İnşa Sürecinde Tarih	D6. Dürüstlük D8. Mahremiyet D19. Vatanseverlik
2. Ünite: Eski Çağ Medeniyetleri	D2. Aile Bütünlüğü D7. Estetik D20. Yardımseverlik
3. Ünite: Orta Çağ Medeniyetleri	D1. Adalet D5. Duyarlılık D10. Mütevazılık

Tablo 2

Tarih Dersi Öğretim Programı 10. Sınıf Düzeyine Ait Ünitelerde Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Ünite Adı	İlgili Değerler
1. Ünite: Türkistan'dan Türkiye'ye (1040–1299)	D9. Merhamet D15. Sevgi D20. Yardımseverlik
2. Ünite : Beylikten Devlete Osmanlı (1299–1453)	D1. Adalet D3. Çalışkanlık D12. Sabır
3. Ünite : Cihan Devleti Osmanlı (1453–1683)	D1. Adalet D14. Saygı D15. Sevgi

Tablo 3

Tarih Dersi Öğretim Programı 11. Sınıf Düzeyine Ait Ünitelerde Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Ünite Adı	İlgili Değerler
1. Ünite : Değişen Dünyada Osmanlı Devleti (1683-1789)	D5. Duyarlılık D7. Estetik D17. Tasarruf D18. Temizlik
2. Ünite : Dönüşüm Sürecinde Osmanlı (1789-1908)	D1. Adalet D3. Çalışkanlık D11. Özgürlük

3. Ünite : Savaşlar Sarmalında Osmanlı (1908- 1918)	D9. Merhamet D16. Sorumluluk D19. Vatanseverlik

Analiz sonuçlarına göre programda en çok belirtilen değer "adalet" (D1) olmuştur. Bu değer, 9, 10. ve 11. sınıf programlarında toplam dört farklı ünitede yer alarak tarih öğretiminde merkezî bir rol üstlenmektedir. Yardımseverlik (D20), merhamet (D9), sevgi (D15), çalışkanlık (D3), duyarlılık (D5), estetik (D7) ve vatanseverlik (D19) değerleri ise ikişer kez vurgulanmıştır. Bu değerlerin hem birey-toplum ilişkisine hem de estetik-duygusal boyuta hitap etmesi, programın çok boyutlu bir değer anlayışını benimsediğine işaret etmektedir. Bununla birlikte dürüstlük (D6), mahremiyet (D8), aile bütünlüğü (D2), mütevazılık (D10), sabır (D12), saygı (D14), özgürlük (D11), sorumluluk (D16), tasarruf (D17) ve temizlik (D18) gibi değerler birer kez geçmiştir. Buna karşın dostluk (D4) ve sağlıklı yaşam (D13) değerlerine ortaöğretim tarih dersi öğretim programında (9, 10 ve 11. sınıf) doğrudan yer verilmemiştir. Değerlerin farklı sınıf düzeylerinde tekrarlanarak ele alınması programın bütüncül bir değer öğretimini hedeflediğini göstermektedir. Diğer yandan, bazı değerlerin yalnızca belirli ünitelerde yer alması, bu değerlerin tarihî bağlam içinde anlamlı bir şekilde işlenerek öğrencilerin tarihsel içerikleri değer temelli yorumlamalarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, değer eğitimini rastlantısal değil planlı ve sistematik biçimde öğretim sürecine entegre eden yenilikçi bir anlayışı yansıtmaktadır.

2024 ortaöğretim tarih dersi öğretim programının özgün yönlerinden biri de programın "Öğrenme-öğretme yaşantıları" başlığı altında yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik önerilere "Öğrenme-Öğretme Uygulamaları" kapsamında yer verilmiş olmasıdır. Bu bağlamda, 2024 Ortaöğretim Tarih Dersi öğretim Programı'nda, öğretmenlerin yalnızca öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilen değerlerle sınırlı kalmaması; okulun toplumsal ve kültürel yapısı ile öğrenci özelliklerini dikkate alarak programda yer alan diğer değerlerin kazandırılmasına da katkı sağlaması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretim programında yer alan değerlere uygun öğrenme-öğretme uygulamaları geliştirmenin yanı sıra, bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesine de özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Değer kazandırma sürecinde; değer telkini, değer açıklama, değer analizi, ahlaki ikilemlerin tartışılması, eyleme dayalı öğrenme ve model alma gibi yaklaşımlardan yararlanılması gerektiği de ifade edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

2024 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı önceki programa göre değerler eğitimine daha bütüncül, sistematik ve uygulamaya dönük bir yaklaşım sunmakta; değer eğitimini tarih eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırmaktadır. Nitekim bu durum literatürde etkili bulunan bütünleştirilmiş değer eğitimi stratejisine uygundur (Berkowitz ve Bier, 2005). Özellikle Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi aracılığıyla, değerlerin öğrencinin benliğine mal olması ve davranışlarına yansıması konusunda somut adımlar tasarlanmıştır. 2024 tarih dersi öğretim programı, değer eğitimi yaklaşımı açısından 2018 programıyla belirli süreklilikler taşımakla birlikte, kapsam ve içerik bakımından önemli farklılıklar da içermektedir. Süreklilik bağlamında adalet, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, dürüstlük ve yardımseverlik gibi temel kök değerler her

üç programda ortak şekilde vurgulanmaktadır. Ancak 2024 programı, bu değerleri daha geniş bir çerçevede ele alarak kapsamını genişletmiş; estetik, duyarlılık, cesaret, çalışkanlık, mütevazılık gibi önceki programlarda açıkça belirtilmeyen değerleri de müfredata dâhil etmiştir. Ayrıca 2024 programı değerleri uygulama odaklı bir anlayışla ele almış, EDE modeli sayesinde değerlerin davranışa dönüşmesi için somut öğrenme yaşantıları sunmayı hedeflemiştir (MEB 2018; MEB 2024a; MEB, 2024b).

2024 Tarih Dersi Öğretim Programı, değer eğitimi açısından güçlü bir yapıya sahiptir. Program, değerleri beceri ve kazanımlarla bütünleştirerek yapaylıktan uzak, dersin doğal akışı içinde işlenebilen bir yapı sunmaktadır. Programın erdem ve davranış odaklı yaklaşımı sayesinde değerlerin sadece bilgi düzeyinde kalmayıp öğrenci merkezli etkinliklerle eyleme dönüşmesi hedeflenmiştir. Ayrıca program, güncel pedagojik yaklaşımları ve dijital içerikleri dikkate alarak sosyal-duygusal öğrenmeyle uyumlu bir çerçeve sunmakta; ulusal kimliğin yanı sıra evrensel değerlere de yer vererek geniş bir perspektif kazandırmaktadır. 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda yer alan on kök değerin hangi ünite ile öncelikli olarak ilişkilendirileceğine dair açık bir yönlendirme bulunmazken, 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda her bir ünite kapsamında ele alınması öngörülen değerlere program metninde açık biçimde yer verilmiştir.

Bununla birlikte 2024 programın başarısı için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Değer eğitimi, yalnızca müfredat belgelerinde yer almasıyla etkili hâle gelmez; esas belirleyici olan bu değerlerin sınıf ortamında uygun pedagojik yöntemlerle öğrencilere aktarılması ve okul kültürü içerisinde yaşatılmasıdır. 2024 programının uygulanmasında, öğretmenlerin bu yeni yaklaşımı doğru biçimde anlamaları ve gerekli hazırlıkları yapmaları büyük önem taşımaktadır. Aksi hâlde, teoride güçlü görünen bu değer odaklı yeniliklerin sınıf uygulamalarında karşılık bulamama riski bulunmaktadır.

Öneriler

Değer eğitiminin tarih dersi aracılığıyla etkili şekilde hayata geçirilebilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Tarih öğretmenlerinin değer eğitimi yeterliklerini artırmak için uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir, eğitim fakültelerinde veya Millî Eğitim Akademisi'nde ilgili dersler programa dâhil edilebilir. Ayrıca çevrim içi platformlarda iyi uygulama paylaşımları desteklenebilir.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu, 2024 tarih öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders kitaplarını, değer eğitimi yönüyle özenle değerlendirmelidir. Bununla birlikte, EBA gibi dijital platformlarda tarihî olaylara dayalı film, animasyon ve infografiklerin yanı sıra, eğitsel oyunlar ve simülasyonlar sunularak öğrencilerin değerleri etkin bir biçimde ve yaşayarak öğrenmeleri desteklenebilir.
- Öğrencilerin değer kazanımlarını izleyebilmek için nitel gözlem formları, performans temelli görevler, öz değerlendirme araçları veya söz konusu değere ilişkin ölçekler geliştirilebilir. 2024 programının uygulanması sürecinde MEB ve akademik kuruluşlar iş birliği ile etki değerlendirmeleri yapılmalıdır. Bu çalışmalarda programın değerler konusundaki hedeflerine ulaşıp ulaşmadığı araştırılabilir.

2024 Tarih Dersi Öğretim Programı, tarih eğitimi alanında değerler eğitimini merkeze alan yapısıyla önemli bir adım teşkil etmektedir. Bu adımın başarıya ulaşması, programda öngörülen ilkelerin sınıf içi ve okul geneli uygulamalara etkin şekilde yansıtılmasına bağlıdır. Tarih eğitiminin değer boyutunun güçlenmesi, uzun vadede sadece akademik başarıya değil toplumsal sermayeye de yapılacak bir yatırım olarak görülmelidir.

Kaynakça

Berkowitz, M., & Bier, M. (2005). What works in character education. Character Education Partnership.

Demircioğlu, İ. H., Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(15), 69–88.

Dilek, D. (2007). Tarih derslerinde öğrenme ve düşünme gelişimi (3. baskı). Nobel Yayıncılık.

Erkan, S., Çoban, A. (2018). Değerler açısından tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 7(21), 771-789.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları. https://mufredat.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 öğretim programları ortak metni*. MEB Yayınları. https://mufredat.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı (9, 10 ve 11. Sınıflar)*. MEB Yayınları. https://mufredat.meb.gov.tr/

Özdemir, N. (2024). Tarih 10. sınıf içeriğine yönelik uygulamalı değer eğitimi: Adalet değeri / Applied value education for history 10th grade content: Justice as a value. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Sistem Düşüncesi Araçları ile Ders Zenginleştirme: Fen Bilimleri Dersinden Örnekler

Nihal GÜNEŞ DEMİR[1], Sena YILDIZ DEĞİRMENCİ[2], Emre GÖKTEPE[3]

1 Öğretmen, Hisar Okulları, Fen Bilimleri, nihal.demir@hisarschool.k12.tr. ORCID: 0009-0006-3258-0865

2 Araştırma Görevlisi, Technical University of Munich, Teaching and Learning with Digital Media, sena.yildiz-degirmenci@tum.de. ORCID: 0009-0006-4961-7468

3 Üye, SDD Sistem Düşüncesi Derneği, emregoktepe1966@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5994-0206

Öz

Bu çalışma, fen bilimleri derslerinin sistem düşüncesi araçları ile zenginleştirilmesine yönelik bir yöntem önerisi sunmaktadır. Çalışmanın amacı, zaman boyunca davranış grafiği, stok-akış diyagramı ve nedensel döngü diyagramlarını eğitimde sistem düşüncesi araçları olarak tanımlayarak kolay anlaşılır, kolay uygulanabilir ve ölçeklenebilir görsel bir ders zenginleştirme yöntemi geliştirmektir. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemiyle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan sürdürülebilirlik temalı kazanımlar incelenmiş ve sistem okuryazarlığı becerileri ile uyumlu etkinlik örnekleri geliştirilmiştir. "Sistem okuryazarlığı bütünleşik becerileri" ile "sistem düşüncesi araçları" arasında ilişkiler kurulmuş ve öğrenme çıktılarından geriye doğru çalışan bir yöntem önerilmiştir. Sonuç olarak, sistem düşüncesi araçlarının karmaşık temaların sınıf seviyelerine uygun olarak kademeli ve bağlantılı biçimde ele alınmasına olanak tanıdığı, öğretim sürecini sadece bilgi aktarımı olmaktan çıkarıp öğrencilerin sistem okuryazarlığını geliştiren bütüncül bir yapıya dönüştürdüğü belirlenmiştir.

***Anahtar kelimeler**: sistem okuryazarlığı, sürdürülebilirlik, sistem düşüncesi araçları*

Course Enrichment with Systems Thinking Tools: Examples From Science Course

Abstract

This study presents a method proposal for enriching science lessons with systems thinking tools. The aim of the study is to develop an easily understandable, easily applicable, and scalable visual lesson enrichment method by defining behavior over time graphs, stock-flow diagrams, and causal loop diagrams as systems thinking tools in education. The document analysis method was used in the research. The document analysis method is used to examine sustainability-themed learning outcomes in the Century of Türkiye Education Model, which are then used to develop classroom activity examples aligned with systems literacy skills. Relationships were established between system literacy integrated skills and systems thinking tools, and a method working backwards from learning outcomes was proposed. As a result, it was determined that systems thinking tools allow complex themes to be handled in a gradual

and connected manner appropriate to grade levels, transforming the teaching process from merely information transfer into a holistic structure that develops students' system literacy.

Keywords: *systems literacy, sustainability, systems thinking tools*

Giriş

Sistem düşüncesi, karmaşık sistemlerin bileşenlerinin ve bunlar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını sağlamak için hem bilim insanları hem de toplumun ihtiyaç duyduğu yeni bir düşünme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Meadows, 2008; Senge vd., 2014). Sistem düşüncesinin son yıllarda artan öneminden dolayı eğitimin niteliğini geliştirme çabalarına da adapte edilmeye başlandığı görülmektedir (Benson, 2007). Sistem düşüncesi ve sistem okuryazarlığının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içinde yer alması ile (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024), sistem düşüncesinin Türkiye eğitim sisteminde kullanılması yolunda çok önemli bir adım atılmıştır. "Sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri öğretmen kılavuzu" (MEB, 2024b) incelendiğinde sistem okuryazarlığı becerisi diğer okuryazarlık becerilerinin çerçevesini belirleyen bir beceri olarak tanımlanmıştır.

Görsel dil, konuşma veya yazma diline göre bütünü görme konusunda çok daha etkilidir (Giardino, 2016). Bu nedenle, sistem düşüncesinin temeli olan öge ve ilişkilerin bütün olarak görülmesinde görsel araçlardan yararlanılabilir. Ancak tüm görsel araçlar sistem okuryazarlığı becerilerini aynı oranda desteklememektedir. Örneğin öğrenilen konu bir değişim içeriyorsa canlandırmaların (animasyonlar) durağan (statik) çizimlere göre daha etkili olduğu bulunmuştur (Ploetzner et al., 2020). Diğer yandan canlandırmalar, yapının altında yatan ilişkileri göstermemeleri nedeni ile, "öğrendiğini sanma" etkisi yaratabilmektedir (Berney ve Bétrancourt, 2016). Kavram haritaları ve kavram haritaları temelli araçlar, ilişkileri göstermekte çok etkili olmakla birlikte "harita" yapısında olmaları nedeni ile, zamana bağlı (dinamik) düşünme becerilerini desteklememektedir (Tripto et al., 2013). Bir sayısal modelleme yaklaşımı olan sistem dinamikleri alanında kullanılan araçlar (zaman boyunca davranış grafiği, stok-akış diyagramı ve nedensel döngü diyagramı) gerek ilişkileri görünür kılma gerek zaman boyunca değişimi gösterebilme özellikleri nedeni ile, özellikle değişim içeren konuların anlaşılmasında etkilidir (English ve Lehmann, 2024).

Alanyazında sistem düşüncesinin günden güne artan bir öneme sahip yeni bir öğrenme yolu olduğu (Nuhoğlu, 2014) vurgulansa da eğitim ortamlarında sistem düşüncesinin nasıl uygulanması gerektiğine yönelik yeterli öğretim materyallerinin olmadığı da oldukça açıktır (Sweeney ve Sterman, 2007).

Buradan hareketle fen bilimleri dersi öğretim programı bağlamında gerçekleştirilen bu çalışmanın sistem düşüncesi araçlarının öğrenme ortamına nasıl entegre edilebileceğine dair örnek teşkil etmesi ve sistem okuryazarlığı becerileri ile sistem düşüncesi araçları arasındaki uyumu göstermesi bakımından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, derslerin zenginleştirilmesi amacıyla; zaman boyunca davranış grafiği, stok-akış diyagramı ve nedensel döngü diyagramları, eğitimde sistem düşüncesi araçları olarak tanımlanarak kolay anlaşılır, kolay uygulanabilir ve ölçeklenebilir görsel bir ders zenginleştirme yöntemi önerisi sunulmuştur.

Yöntem

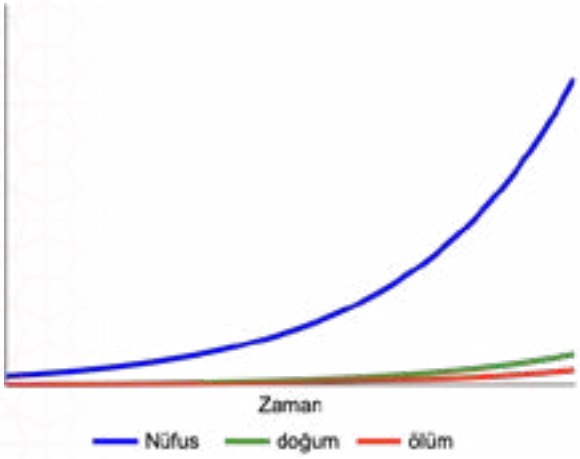
Bu çalışma kapsamında, belirlenen önerilerin dayandığı temel yapıyı oluşturmak amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelenerek, özellikle fen bilimleri dersi kapsamında yer alan sürdürülebilirlik temalı kazanımlar ile sistem okuryazarlığı becerileri değerlendirilmiş, bu doğrultuda sistem düşüncesinin eğitimdeki uygulamalarına dayanan etkinlik önerileri geliştirilmiştir. Geliştirilen etkinlikler, fen bilimleri dersine entegre edilebilecek şekilde yapılandırılmış olup, zaman boyunca davranış grafiği, stok-akış diyagramları ve nedensel döngü diyagramları ile zenginleştirilmiştir. Aynı zamanda bu yapı, diğer dersler için geliştirilecek öğretim materyallerine de örnek teşkil edebilecek şekilde sunulmuştur.

Aşağıda etkinlik geliştirme sürecinde yararlanılan sistem düşüncesi araçları ve kullanım amaçlarına yer verilmiştir:

"Zaman Boyunca Davranış Grafiği", bir değişkenin zamanla nasıl değiştiğini gösteren bir çizgi grafiktir. Artış, azalış, dalgalanma veya durağanlık gibi zamanla değişen (dinamik) davranışları görselleştirerek eğilimleri anlamaya yardımcı olur (Sistem Düşüncesi Derneği [SDD], 2022).

Şekil 1

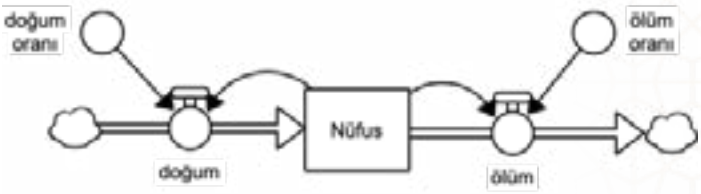
Zaman Boyunca Davranış Grafiği



"Stok-Akış Diyagramı", bir sistemin yapısal bileşenlerini göstererek, stokları (biriken büyüklükler) ve akışları (stoklara giriş ve çıkış) tanımlar. Stoklar kutularla, akışlar ise yönlü oklar ve vanalarla gösterilir. Stoklar sistemin belleği gibi çalışırken, akışlar stokların birim zamanda ne kadar artacağını ya da azalacağını gösterir. Bu diyagramlar, sistemin zaman içindeki davranışını sayısal olarak anlamaya ve öğrence (simülasyon) modelleri kurmaya olanak tanır (SDD, 2022).

Şekil 2

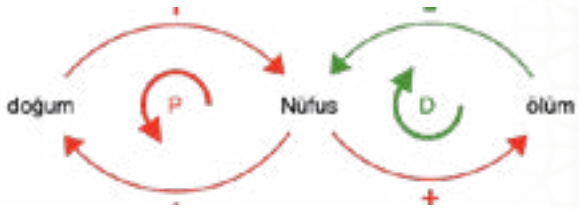
Stok-Akış Diyagramı



"Nedensel Döngü Diyagramı", bir sistemdeki değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini gösterir. Değişkenler birbirine yönlü oklarla bağlanır ve bu oklar artı (+) ya da eksi (-) simgeleriyle etkilerin yönünü (aynı veya ters yönlü) belirtir. Bir değişkenin doğrudan veya dolaylı olarak kendini etkilemesi ile döngüler oluşur. Döngüler pekiştirici (değişimi artıran) ya da dengeleyici (değişimi sınırlayan) olabilir. Stok-akış diyagramlarının özeti olan bu diyagramlar, sistemin işleyişini etkileyen karşılıklı ilişkileri ve çözüm noktalarını anlamada güçlü bir araçtır (SDD, 2022).

Şekil 3

Nedensel Döngü Diyagramı



Aşağıdaki tablo, sistem düşüncesi araçlarının öğretim süreçlerinde hangi sistem okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye hizmet ettiğini göstermektedir.

Tablo 1

Sistem Okuryazarlığı Bütünleşik Becerileri İle Sistem Düşüncesi Araçları İlişkilendirme

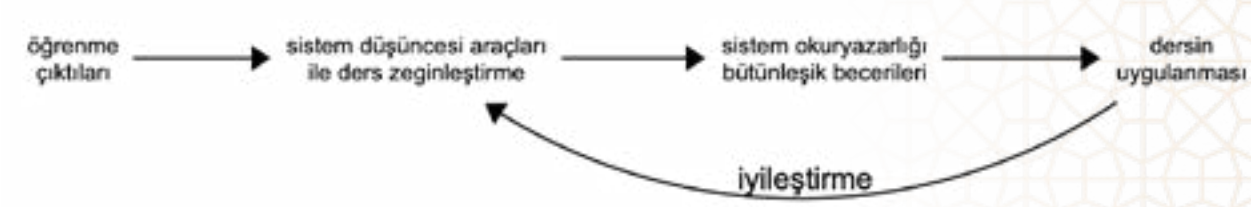
Sistem Okuryazarlığı Bütünleşik Beceriler	**Sistem Düşüncesi araçları ile ders zenginleştirme**
Sistemin Parçalarını Belirleme	*Stoklar, akışlar, etkenler*: Bir sistemin parçaları bir stok-akış diyagramındaki stoklar, akışlar ve etkenlere karşılık gelir. Parçaların stok, akış ve etken olarak sınıflandırılması sonraki aşamalarda sistemin davranışını anlamak için çok önemlidir.
Sistemi ve Bileşenlerini Çözümleme	*Akışlar, ilişkiler*: Bir stok-akış diyagramındaki akışlar ve ilişkiler sistemin değişmesinin nedenidir, sistemin davranışını belirler.
Sistemi Yapılandırma	*Stok-akış diyagramı (kavramsal)*: Stok, akış, etken ve ilişkilerden kurulacak bir stok-akış diyagramı sistemin yapısını görselleştirmek için kullanılabilir.

Sistem Okuryazarlığı Bütünleşik Beceriler	Sistem Düşüncesi araçları ile ders zenginleştirme
Sistem Davranışlarını Tahmin Eden Araçları Oluşturma/ Seçme/ Kullanma	*Stok-akış diyagramı (sayısal):* Sistem yapısının görülmesi, sistemin davranışının tahmin edilmesini kolaylaştırmakla birlikte tam olarak sağlayamaz. Sistemin davranış göstermesi ancak sayısal bir modelleme ile sağlanabilir. Önceki aşamada oluşturulan stok-akış diyagramın formüller, sayılar ve grafikler girilerek aynı diyagramın bu kez sayısal bir model olarak çalışması sağlanır.
Sistemdeki Problemleri Çözme	*Sayısal stok-akış diyagramında denemeler:* Stok-akış diyagramı sayısal bir modele dönüştürüldüğünde sistemdeki problemlerin nasıl oluştuğu konusunda, neler yapıldığında bu problemlerin ortadan kalkabileceği konusunda kullanılabilir. Problemi durumun zaman boyunca davranış grafiği hazırlanabilir. Öngörülen çözümler modele girilerek kısa ve uzun erimli sonuçları oluşacak yeni zaman boyunca davranış grafiğinde görülebilir.
Sistemlerin Sürdürülebilirliği İçin Geliştirdiği Çözüm Önerilerini Eyleme Dönüştürme	*Buz dağı görseli:* Herhangi bir problem; gözlemlenen olaylar, olayların yarattığı örüntüler ve bu örüntüleri üreten yapı olarak üç düzeyde tanımlanabilir ve bir buz dağı ile görselleştirilebilir. Buz dağının en üst düzeyinde olaylar bulunur. Bu düzeydeki çözümler ancak tepki vermek biçiminde kısa erimle çözümler olabilir. Bir alt düzeyde örüntüler, yani zaman boyunca davranışlar bulunur. Bu düzeydeki çözümler uyum sağlama yönünde orta erimli çözümler olabilir. En alt düzeyde, stok-akış diyagramları ile görselleştirebildiğimiz, modelleyebildiğimiz yapılar bulunur. Kalıcı uzun erimli çözümler bu düzeyde yapılacak müdahalelerle gerçekleşebilir.

Sistem düşüncesi araçlarının ve ilgili okuryazarlık becerilerinin belirlenmesinin ardından, bu araçların içerik geliştirme sürecindeki kullanımı ele alınmıştır. Yöntem, öğrenme çıktılarından geriye doğru çalışmaktadır: Öğrenme çıktıları ile tanımlanan sistemin veya sistemlerin hangi stokları içerdiği belirlenir. Bu stoklar sistemin en temel parçalarıdır. Stoklar belirlendikten sonra bu stoklarda değişime neden olan akışlar oluşturulur ve bu akışları değiştiren ilişkiler kurulur. Stoklar, akışlar ve ilişkiler öğrenme çıktıları ile tanımlanan sistemi tanımlar. Böylece öğrenme çıktılarından bir stok-akış diyagramı geliştirilmiş olur. Stok akış diyagramı daha sonra gerekiyorsa sayısal bir modele dönüştürülerek zaman boyunca davranış grafiği üretilebilir, model üzerinde denemeler yapılabilir ve çözüm önerilerinin uzun ve kısa erimli sonuçları tartışılabilir. Çalışmanın her aşamasındaki çıktılar (stoklar, ilişkiler, diyagram, model, grafikler, sonuçlar) ders planda akışın uygun aşamalarına yerleştirilir. Dersin uygulanmasından sonra elde edilen geri bildirime göre çalışmada gerekli görülen değişiklikler yapılır ve sonraki uygulamaya hazır hale getirilir.

Şekil 4

Ders Zenginleştirmenin Geriye Doğru Planlanması Ve İyileştirilmesi



Sonuç

Sistem düşüncesi araçları karmaşık temaların sınıf seviyelerine uygun olarak kademeli ve bağlantılı biçimde ele alınmasına olanak tanır. Bu sayede öğretim süreci sadece bilgi aktarımı olmaktan çıkıp öğrencilerin sistem okuryazarlığını geliştiren bütüncül bir yapıya dönüşürken, öğrenciler neden-sonuç ilişkilerini ve bu ilişkilerin zaman içindeki değişimini anlamlandırma becerisi kazanır.

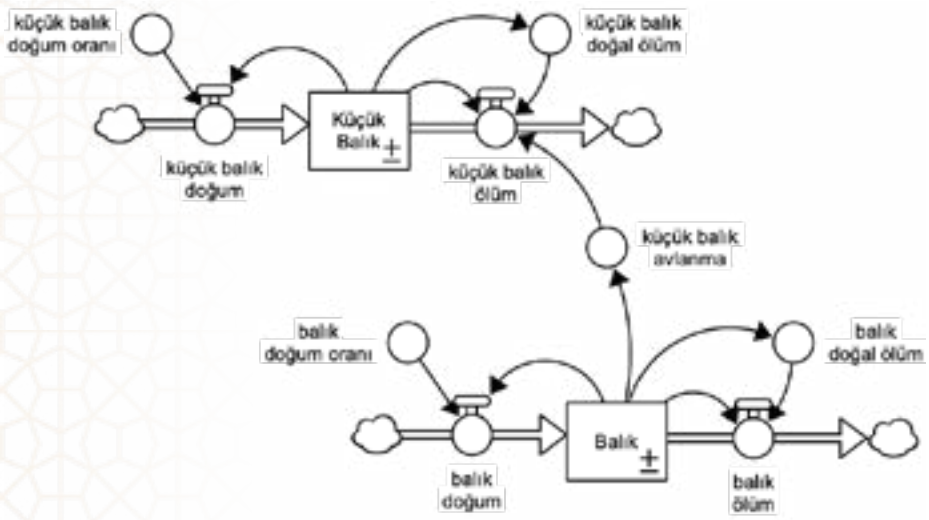
4. Sürdürülebilir yaşam temalı ders içerikleri için zenginleştirme örnekleri

4.1 Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar

Önerilen stok-akış diyagramı, sürdürülebilir bir yaşam alanı kurmanın en temel koşulu olan sürdürülebilirlik kavramının anlaşılmasına yöneliktir. Bu nedenle örnek verilen sistemin stokları balık nüfusları olarak alınmıştır. Balıkların doğumları ve ölümleri bu stokları değiştiren akışlardır. Bu akışlara doğum ve ölüm oranları etki eder. Sürdürülebilirlik ancak giriş ve çıkış, yani doğum ve ölüm akışlarının eşit olması ile sağlanabilir. Böylece, stoklar dengeli (stabil) kalır. Öğrenciler geliştirilen arayüzü (SDD, 2025a) kullanarak, doğum ve ölüm oranlarını değiştirebilirler, sistemin sınırlarını (taşıma kapasitelerini) keşfedebilirler.

Şekil 5

Balık Nüfusları Arayüzü



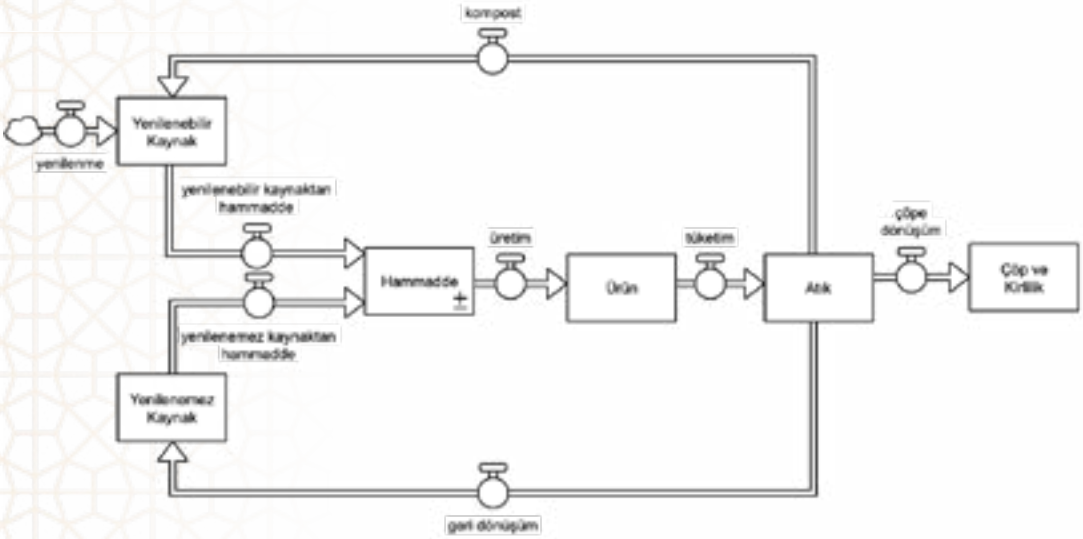
5.1. Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm

Önerilen stok-akış diyagramı, geri dönüşümün içinde bulunduğu sistemi göstermektedir. Bu sistemin temel stokları (birikimleri); yenilenebilir kaynaklar, yenilenemez kaynaklar, hammadde, ürün, atık, çöp ve kirliliktir. Üretim ve tüketim akışları tüm sistemin çalışmasını sağlayan akışlardır. Geri dönüşüm akışı ise atıkların yeniden kullanımına yönelik bir akıştır. Öğrenciler geliştirilen arayüz (SDD, 2025b) ile stok ve akışları farklı değerler girerek sürdürülebilir sistemi oluşturmaya çalışırlar böylece evsel atıklar ve sürdürülebilirlik ilişkisini kurabilirler.

Şekil 6

Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Arayüzü

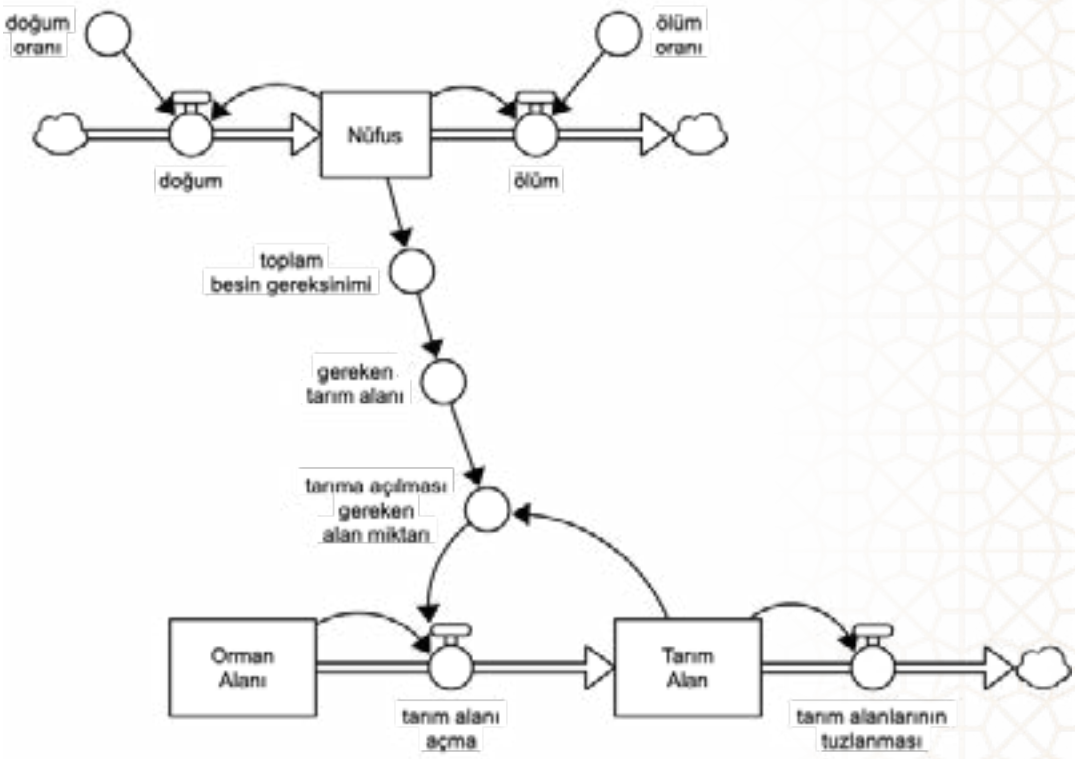
6.1. Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim



Önerilen stok-akış diyagramı, insan ve çevre etkileşimlerinden ormansızlaşma üzerine kuruludur. Ormansızlaşma sistemin temel stokları olarak orman alanı, tarım alanı ve nüfus belirlenmiştir. Bu sistem nüfusun etkisi ile orman alanlarının tarım alanlarına dönüştürülmesi ile çalışmaktadır. Tarım alanlarının tuzlanma akışı ile kaybedilmesi de sistemin öne çıkardığı, sürdürülebilirliğin önündeki önemli engellerden biridir. Öğrenciler, geliştirilen arayüz (SDD, 2023) üzerinde çeşitli parametreleri değiştirerek gerek nüfusu gerekse orman alanını sürdürülebilir olarak yönetmeye çalışırlar böylece sürdürülebilirlik koşullarını öğrenirler.

Şekil 7

Ormansızlaşma Arayüzü

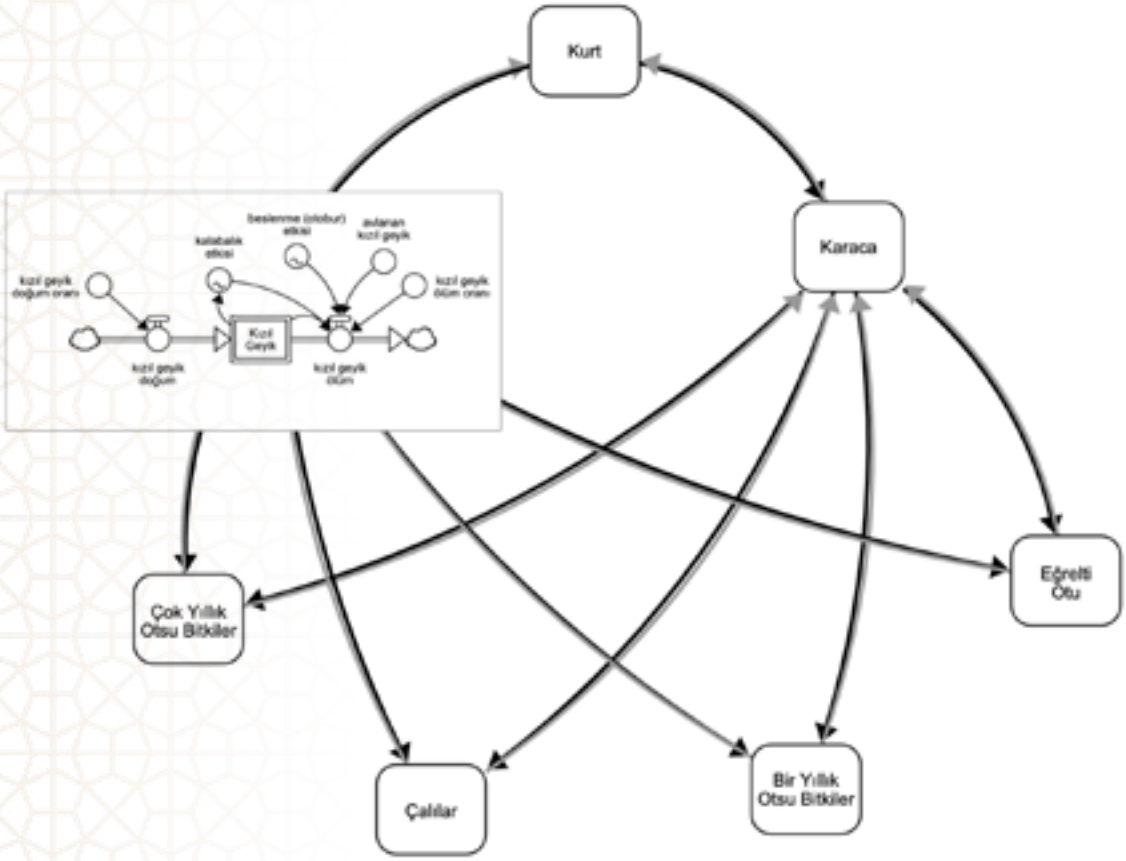


7.1. Sürdürülebilir Yaşam ve Enerji

Önerilen stok-akış diyagramı, üç grup canlı arasındaki besin zinciri ilişkisini göstermektedir. Altı canlı içeren bu ekosistemin oluşturulmasında Türkiye'de bulunan canlı türleri seçilmiştir: Her tür, kendi çoğalma ve azalma akışları olan birer stoktur. Bu çoğalma ve azalma akışları diğer stoklardan etkilenerek oldukça karmaşık yapıda bir sistem oluştururlar. Bu karmaşıklık, ilişkilerin çift yönlü gösterimi ve türlerin birer alt-sistem (kutu) olarak tanımlanması ile giderilmiş, örnek olarak bir alt-sistemin içeriği gösterilmiştir. Öğrenciler, geliştirilen arayüz (SDD, 2024) ile türlerin nüfuslarını değiştirerek bu karmaşık ekosistemde sürdürülebilir bir ortam yaratmaya çalışırlar. Böylece çok daha büyük ekosistemlerin nasıl çalıştığı, türlerin birbirleri ile uyumu ve bu uyuma yapılacak herhangi bir müdahalenin beklenmeyen sonuçları ile ilgili sezgilerini geliştirirler.

Şekil 8

Besin Zinciri Arayüzü

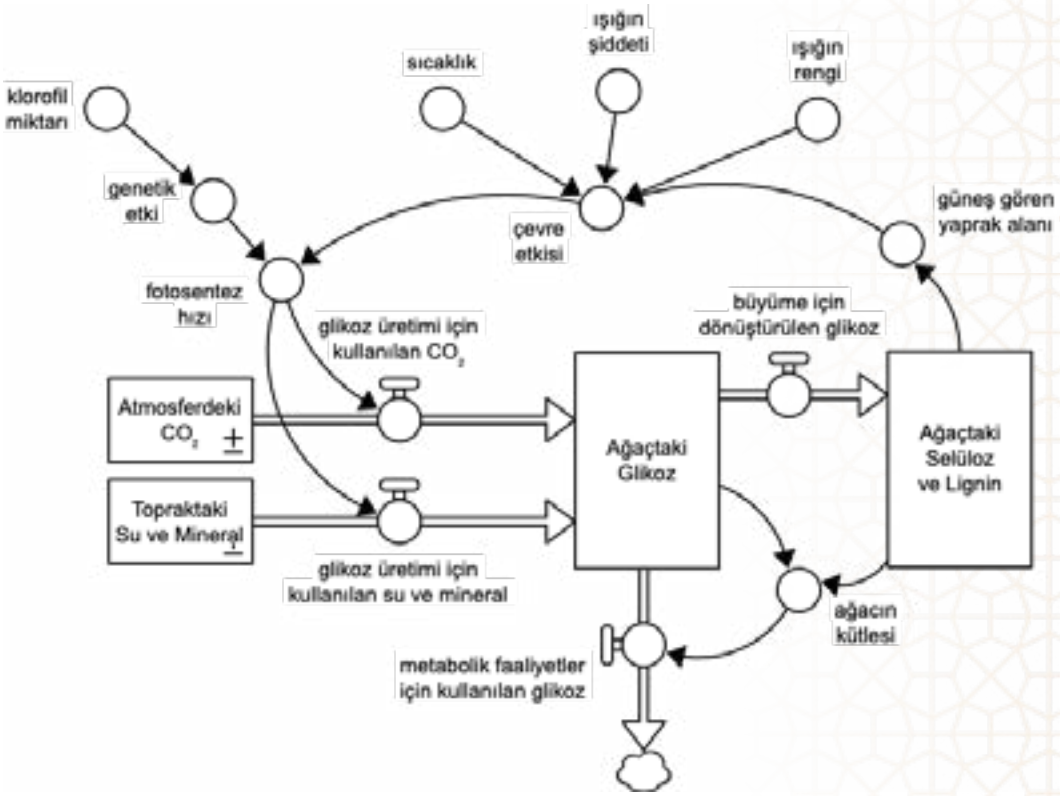


8.1. Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri

Önerilen stok-akış diyagramı, fotosentezin içinde bulunduğu sistemin çalışmasındaki katkısı üzerine kuruludur. Sistemin temel stokları fotosentez sürecinde kullanılan atmosferdeki CO_2 ve topraktaki mineral stokları, bu sürecin ilk sonucu olan ağaçta biriken glikoz ve sonraki aşamada oluşan selüloz ve lignin stoklarıdır. Fotosentez glikoz stokunun giriş akışları etkileyerek ağacın büyümesine neden olur. Fotosentezin hızını etkileyen sıcaklık, ışığın şiddeti, ışığın rengi ve güneş gören yaprak alanı gibi değişkenler, geliştirilen arayüz (SDD, 2025c) üzerinden değiştirilebilir. Böylece etkenlerin ne kadar etkili oldukları ve göreceli önemleri bulunabilir.

Şekil 9

Fotosentez Arayüzü



Öneriler

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda eğitim sistemine yönelik üç temel öneri sunulmuştur:

- Sistem okuryazarlığının öğretim programlarında ayrı bir okuryazarlık olarak belirtilmesi
- Sistem düşüncesinin öğrenme çıktıları içinde tanımlanması böylece ölçme-değerlendirmesinin yapılabilmesi
- Sistem okuryazarlığının beceri temelli sorular ile ilişkisinin kurulması

Kaynakça

Benson, T. A. (2007). *Developing a systems thinking capacity in learners of all ages*. Systems Thinking in Schools Program. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=df96d1ecfb925c720b8a2d7d5ce20e6d6aa8bb99

Berney, S., & Bétrancourt, M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education, 101,* 150–167. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.005

Budak, U. S., & Ceyhan, G. D. (2024). Research trends on systems thinking approach in science education. *International Journal of Science Education, 46*(5), 485–502. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2245106

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma* yöntemleri (36. Baskı).. Pegem Akademi.

English, L. D., & Lehmann, T. (Eds.). (2024). *Ways of thinking in STEM-based problem solving: Teaching and learning in a new era* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003404989

Fisher, D. M., & Systems Thinking Association. (2023). Systems thinking activities used in K-12 for up to two decades. *Frontiers in Education*, *8*, Article 1059733. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1059733

Giardino, V. (2016). *Behind the diagrams: Cognitive issues and open problems.* In S. Krämer & C. Ljungberg (Eds.), *Thinking with diagrams: The semiotic basis of human cognition* (pp. 77–102). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781501503757-004

Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer.* Chelsea Green Publishing.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni.* MEB. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024b). *4. Modül: Sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı.* MEB. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-4.pdf

Nuhoğlu, H. (2014). Güncel sosyobilimsel konulara yönelik sistem dinamiği temelli kurulan öğrenci modellerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(5), 1957–1975. https://openaccess.maltepe.edu.tr/entities/publication/316ccc13-4544-469e-b6c4-f2dc85f29a60/full

Ploetzner, R., Berney, S., & Bétrancourt, M. (2020). A review of learning demands in instructional animations: The educational effectiveness of animations unfolds if the features of change need to be learned. *Journal of Computer Assisted Learning*, *36*(6), 838–860. https://doi.org/10.1111/jcal.12476

Senge, P., McCabe, N. C., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2014). Öğrenen okullar (M. Çetin, Çev. Ed.). Nobel. (Orijinal çalışma 2000'de yayımlanmıştır)

Sistem Düşüncesi Derneği. (2022). *Eğitimde sistem düşüncesi.* Koza Yayın Dağıtım AŞ.

Sistem Düşüncesi Derneği. (2023). *Tarım alanı ve ormansızlaştırma* [Online model]. https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/tarim-alani-ve-ormansizlasma

Sistem Düşüncesi Derneği. (2024). *Ekosistem* [Online model]. https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/ekosistem-1-2-4/

Sistem Düşüncesi Derneği. (2025a). *Fen bilimleri - sürdürülebilirlik* [Online model]. https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/fen-bilimleri---surdurulebilirlik

Sistem Düşüncesi Derneği. (2025b). *Sürdürülebilirlik* [Online model]. https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/surdurulebilirlik---butuncul/

Sistem Düşüncesi Derneği. (2025c). *Fotosentez ve büyüme* [Online model]. https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/fotosentez-ve-buyume

Sterman, J. D. (2012). Sustaining sustainability: Creating a systems science in a fragmented academy and polarized world. In M. Weinstein & R. Turner (Eds.), *Sustainability science: The emerging paradigm and the urban environment* (pp. 21–58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3188-6_2

Sweeney, L. B., & Sterman, J. D. (2007). Thinking about systems: Student and teacher conceptions of natural and social systems. *System Dynamics Review, 23*(2–3), 285–311. https://doi.org/10.1002/sdr.366

Tripto, J., Assaraf, O. B. Z., & Amit, M. (2013). Mapping what they know: Concept maps as an effective tool for assessing students' systems thinking. *Studies in Educational Evaluation*, *39*(1), 41-57.

Lise Öğrencilerinin Değerler Eğitimini Hayatlarına Aktarabilmelerine Bir Çözüm Önerisi: Eylem Araştırması

Mehmet Akif DEMİRELLİ

Uzman Psikolojik Danışman, Pursaklar Dede Korkut Anadolu Lisesi,

e-posta: demirellimakiff@gmail.com ORCID numarası: 0000-0003-3217-5764

Öz

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin değerler eğitimi üzerine aldıkları eğitimi hayatlarına aktarabilmelerine bir çözüm önerisinde bulunmaktır. Araştırmacı tarafından lise öğrencilerine yönelik değerler eğitiminin yaşama aktarılması konusunda 8 oturumdan oluşan bir eğitim içeriği hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim içeriğinin uygulama koşulları okulda duyurulmuş ve çalışmaya gönüllü bir şekilde katılmak isteyen 30 öğrenciden uygulanan ölçek puanlarına göre en düşük puan alan 18'i çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin değerleri hayatlarına aktarabilme durumları "Değerlere Bağlı Yaşam Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış form ile ele alınmıştır. Ölçek verileri analiz edilirken SPSS programı kullanılmış, yarı yapılandırılmış form analiz edilirken de içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin değerleri yaşamlarına aktarabilme, değerli yaşam ve yaşam doyumu son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış form kapsamında verdiği cevaplara göre çalışma öncesinde aile, okul ve sosyal ortamlarında aldıkları değerler eğitimini yeterli görmedikleri ve hayatlarına uygularken güçlük çektikleri eğitimle beraber ise okul, aile ve sosyal ortamlarında, değerleri hayatlarına uygulama noktasında istekli oldukları ve uygulanan eğitimin onları geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Lise öğrencileri, değer,hayata aktarım, değerler eğitim*

A Solution Proposal for High School Students to Transfer Values Education to Their Lives: Action Research

Abstract

The aim of this study is to propose a solution for high school students to transfer their education on values education to their lives. The researcher prepared a training content consisting of 8 sessions on transferring values education to life for high school students. The implementation conditions of the prepared training content were announced at the school and 18 of the 30 students who voluntarily wanted to participate in the study were included in the study, who received the lowest score according to the scale scores. The study was conducted with action research design, one of the qualitative research methods. Students' ability to transfer values to their lives was analyzed with the Values Based Life Scale and a semi-structured form developed by the researchers. SPSS program was used to analyze the scale data and content

analysis was used to analyze the semi-structured form. As a result of the study, students' post-test scores of transferring values to their lives, valuable life and life satisfaction were significantly higher than their pre-test scores. According to the answers given by the students within the scope of the semi-structured form, it was concluded that the values education they received in their family, school and social environments before the study was not sufficient and they had difficulty in applying it to their lives, but with the education, they were willing to apply values to their lives in school, family and social environments and the education applied improved them.

Keywords: *High school students, value, transfer life*

Giriş

Değerler duygu, düşünce, davranış ve tutumları etkileyen; doğru ve yanlışı ayırt etmeyi sağlayan ilkelerdir (Uzunkol, 2014). Değerler, içinde yaşanılan toplumun dili, kültürü, gelenekleri, yaşam tarzları ile doğrudan ilişkili olduğundan eğitim içerisinde kullanılması da oldukça önemlidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024; Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Değerler eğitimi gerek dünya genelinde gerekse de Türkiye'de son yıllarda önemsenen ve eğitim politikaları planlanırken ele alınan önemli başlıklardan birisidir. Değeler bir toplumun devamlılığının ve düzeninin sağlanması için uygulanan ahlak ve inanç sistemlerini içerisinde barındırır (Tarkoçin ve ark., 2013). Dünya genelinde ortaya çıkan saldırganlık, bağımlılık, intihar, şiddet olaylarının çoğunun değerlerin hayata aktarılmasındaki eksiklikten kaynaklandığı ve değerlerin en etkili olarak eğitim yoluyla gerçekleştirileceği düşünülmektedir (Ladwig, 2010; Yıldırım, 2019). Değerler eğitimi bu yönüyle gerek dünyada gerekse de Türkiye'de son dönemde oldukça önemli olarak görülmekte ve eğitim müfredatlarına işlenerek aslında bir ihtiyaç olduğu sonucunu da doğurmaktadır (Koh, 2012; Moscardo ve Murphy, 2011; Yıldırım, 2019).

Sonuç olarak gerek dünya genelinde gerekse de Türkiye'de değerler eğitimine verilen önem ve ihtiyacın gün geçtikçe arttığı, konuyla ilgili çok sayıda lisansüstü tez, makale ve kitap çalışmalarının yapıldığı gözlemlenmektedir. Değerler eğitimi kapsamında yapılan çalışmaların (Demir, 2018; Gümüş, 2016; Mei-Ju ve ark., 2014; Yarar Kaptan, 2015; Yıldırım, 2019; Uyu, 2015) betimsel, deneysel ve ilişkisel temelde yapıldığı yapılan çalışmaların hayata tatbik aşamasında olanlarının sınırlı sayıda olduğu, hayata uygulamayla ilgili olanların ise okul içerisinde sınırlandırıldığı, okul dışı etkinlik bazlı değerler eğitimi uygulamalarının az sayıda olduğu ve değerler eğitiminin belli boyutlarını içerdiği gözlemlenmiştir.

Bu nedenle bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 8 oturumluk değerler eğitimi programının lise öğrencilerinin değerleri hayatlarına aktarabilmelerine bir çözüm sağlaması amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar hedeflenmiştir:

1. Lise öğrencilerinin değerler eğitimini hayatlarına aktarabilmeleri için geliştirilen eğitim programı öğrencilerin değerleri hayatlarına aktarabilmesinde etkili midir?
2. Geliştirilen eğitim programı öğrencilerin yaşam doyumları üzerinde etkili midir?
3. Geliştirilen eğitim programı öğrencilerin değerli yaşam algıları üzerinde etkili midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin değerleri hayatlarına aktarmalarına bir çözüm önerisi getirmek isteyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırma deseni kullanılmıştır. Okullarda ya da sınıflarda karşılaşılan sorunlar için getirilen çözüme dayalı uygulamalar veya eğitim ortamlarının etkili ve verimli bir şekilde düzenlenmesi için yapılan araştırma çalışmaları eylem araştırmaları olarak ifade edilmektedir (Johnson, 2015).

Sınırlılıklar

Araştırmanın küçük bir örneklem grubuna uygulanması, araştırmacının uygulayıcı olmasının yanlılık vb. doğurabileceği, kontrol grubunun olmaması çalışmanın genellenebilirliği konusunda sınırlılıklar oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Ankara ilinde Pursaklar ilçesinde bir Anadolu lisesinde 11. Sınıfta eğitim gören öğrenciler dahil edilmiştir. Gönüllü bir şekilde çalışmaya katılmak isteyen 30 öğrenciye Değerlere Bağlı Yaşam Ölçeği (Işık ve Bilge, 2023) uygulanmış ve ölçek puanları en düşük olan 18 öğrenci çalışamaya dahil edilmiştir. Çalışma öncesinde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli olurlar alınmış ve ekte sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğrenciler

Kız	Erkek	Toplam
9	9	18

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya 9 kız 9 erkek olmak üzere toplam 18 öğrencinin dahil edildiği görülmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken SPSS programından ve içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Öğrencilere değerlere bağlı yaşam ölçeği, eğitim uygulamasından önce ve sonra uygulanmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış form eğitim öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Nicel ve nitel ölçüm araçları kullanılmış olup nicel ölçümler için örneklem grubunun küçük olması sebebiyle parametrik olmayan testlerden Wilcoxon testi kullanılmış; yapılan görüşmeleri analiz etmek için ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca çalışma özelinde güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı α= 0,91 olarak gözlemlenmiştir.

Uygulanan Eğitim Programı

Tablo 2

Uygulanan Eğitim Programı

Oturum	Süreç	Konu	Okul İçi Etkinlik	Hayata Aktarma (uygulama ödevi)
1.Oturum	1.Tanışma etkinliği 2.Oturum kuralları anlatılması 3.YARDIMLAŞMA değerinin işlenmesi 4.Oturum özeti 5. uygulama ödevi	Yardımlaşma Değeri	Öğrenciler ile 'Yardımlaşma' değeri hakkında film izlenerek filmin tahlili yapılması...	İlçenin pazarında her öğrenci, yaşlılara poşet taşıma konusunda yardımda bulunmak...
2.Oturum	1. Bir önceki oturumun özeti 2. Ödev üzerine değerlendirme 3.TUTUMLULUK değerinin işlenmesi 4.Oturumun özeti 5.uygulama ödevi	Tutumluluk Değeri	Öğrenciler ile 'Tutumluluk' değeri hakkında belgesel izlenerek belgesel üzerine tartışılması...	Evde ve apartmandaki faturalar konusunda komşularla konuşularak 1 aylık faturaların takibi üzerine tutumluluk temalı planlama...
3.Oturum	1. Bir önceki oturumun özeti 2. Ödev üzerine değerlendirme 3.VEFA Değerinin işlenmesi 4.Oturumun özeti 5.Uygulama ödevi	Vefa Değeri	Vefa konusunda bir yazarın okula konuk edilerek programa dahil edilen öğrencilerle söyleşi yapılması...	İlk ve ortaokul yıllarında hayatımıza önemli etkisi olan bir öğretmeni ziyaret etmek...

4.Oturum	1. Bir önceki oturumun özeti 2. Ödev üzerine değerlendirme 3.NEZAKET değerinin işlenmesi 4.Oturumun özeti 5. Uygulama ödevi (olumlu-olumsuz söz söyleme)	Nezaket Değeri	Nezaket konusunda şiir yazıp, şiirler üzerinden Edebiyat öğretmenleriyle söyleşi yapılması…	Her öğrencinin bir kişiye beş olumlu beş olumsuz ifade söyleyerek geri bildirim alması (sözel-sözsüz)
5.Oturum	1. Bir önceki oturumun özeti 2. Ödev üzerine değerlendirme 3.SORUMLULUK değerinin işlenmesi 4.Oturumun özeti 5.uygulama ödevi	Sorumluluk Değeri	Sorumluluk konusunda hikâye yazıp, hikayeler üzerinden Edebiyat öğretmenleriyle söyleşi yapılması…	Okulda, evde, binamızda açık kalan musluk ve elektrikleri kapatma üzerine bir haftalık takip…
6.Oturum	1. Bir önceki oturumun özeti 2. Ödev üzerine değerlendirme 3.CÖMERTLİK değerinin işlenmesi 4.Oturumun özeti 5.uygulama ödevi	Cömertlik Değeri	Okulda bir alan sadaka taşı adı altında oluşturulup 1 hafta boyunca okuldaki öğrencilere, programa dahil edilen öğrencilerce tanıtım	Sadaka taşı alanının grup öğrencilerince takip edilmesi…
7.Oturum	1. Bir önceki oturumun özeti 2. Ödev üzerine değerlendirme 3.DAYANIŞMA değerinin işlenmesi 4.Oturumun özeti 5.Uygulama ödevi (Filistin farkındalık)	Dayanışma Değeri	15Temmuz/Çanakkale 18 Mart konularının bağlamı üzerine yazarla eğitime dahil edilen öğrencilerin buluşması…	Filistin'de yapılan zulüm konusunda boykot vb. duyuruların öğrencilerce okulda ve toplumda yapılması…

8.Oturum	1. Bir önceki oturumun özeti 2. Ödev üzerine değerlendirme 3.HOŞGÖRÜ Değerinin işlenmesi 4. Genel değerlendirme 5. Sonlandırma	Hoşgörü Değeri	Gruptaki herkes sırayla ortaya oturur ve diğer üyeler ona hoşgörü çerçevesinde sadece güzel sözler söyler…

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan nicel ve nitel bulgulara yer verilecektir.

Nicel Ölçümlere Dair Bulgular

1. Geliştirilen eğitim programının öğrencilerin değerleri hayatlarına aktarabilmesine etkisi:

Uygulanan 8 oturumluk değerler eğitimi programının öğrencilerin değerleri hayatlarına aktarabilmelerine dair analiz sonuçları tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Değerlere Bağlı Yaşam Ölçeği Bağımlı Örneklemler İçin Wilcoxon Testi Sonucu

Değerlere bağlı yaşam ölçeği	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıralar	2	1,50	3,00	-3,59	.001
Pozitif sıralar	16	10,50	168		
Toplam	18				

***p<.05**

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test değerlere bağlı yaşam ölçeği puanları arasında anlamlı fark gözlemlenmiştir (P<.05). Öğrencilerin değerlere bağlı yaşam ölçeği son test puanları (mdn=70) ön test puanlarından (mdn=37,5) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

2. Geliştirilen eğitim programının öğrencilerin yaşam doyumu algılarına etkisi:

Uygulanan 8 oturumluk değerler eğitimi programının öğrencilerin yaşam doyumu algılarına etkisinin analiz sonuçları tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin Yaşam Doyumu Algıları Bağımlı Örneklemler İçin Wilcoxon Testi Sonucu

Yaşam Doyumu	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıralar	2	1,50	3,00	-3,64	.001
Pozitif sıralar	16	10,50	168		
Toplam	18				

***p<.05**

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test yaşam doyumu puanları arasında anlamlı fark gözlemlenmiştir (P<.05). Öğrencilerin yaşam doyumu son test puanları (mdn=26,5) ön test puanlarından (mdn=13,5) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

3. Geliştirilen eğitim programının öğrencilerin değerli yaşam algılarına etkisi:

Uygulanan 8 oturumluk değerler eğitimi programının öğrencilerin değerli yaşam algılarına etkisinin analiz sonuçları tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Değerli Yaşam Algıları Bağımlı Örneklemler İçin Wilcoxon Testi Sonucu

Değerli Yaşam	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıralar	1	2	2	-3,53	.001
Pozitif sıralar	16	9,44	151		
Eşit	1				
Toplam	18				

***p<.05**

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test değerli yaşam algı puanları arasında anlamlı fark gözlemlenmiştir (P<.05). Öğrencilerin değerli yaşam son test puanları (mdn=45) ön test puanlarından (mdn=25) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Nitel Bulgular

Çalışma kapsamında öğrencilere yarı yapılandırılmış form kullanılarak eğitim öncesinde ve sonrasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler içerik analiziyle temalara ve kodlara ayrıştırılmıştır. Verilen cevaplar aile, okul ve sosyal ortam temaları ve ön görüşme ve son görüşme kodlarıyla raporlandırılmış ve tablo 6'da açıklanmıştır.

Tablo 6

Öğrencilerin Değerleri Hayatlarına Aktarabilmelerinde Ön-Son Görüşme İçerikleri

Tema	Ön görüşme kodları	n	Son görüşme kodları	n
Aile	Evdekiler zaten bilir.	5	Evdeki uygulamalar onları da bilgilendirmemi sağladı.	12
	Babam ve annem değerleri anlatır, ben uyarım.	6	Annem ve babam anlattıklarımı değerli gördüler. Ben de aktif olarak öneride bulundum.	10
	Kendiliğinden oluyor, selamlaşmak vb. gibi.	4	Planlayıp eve gitmek aksatılan değerleri görmemizi sağladı.	13
Okul	Derslerde anlatılır ama uygulanmaz	13	İçeriği ders dışı uygulanmaktan çok etkilendim.	17
	Değerler eğitimini öğretmenler anlatır. Ben sadece dinlerim.	10	Değerler arkadaşlarımızla beraber de uygulanır ve öğrenilir.	14
Sosyal ortamlar	Değerlere toplumda kimse çok önem vermez, sözde uyulur.	11	Değerler uygulanırsa çevreyi etkiler.	15
	Maddi şeyler toplumdaki insanları daha çok etkiler.	9	Manevi şeyler toplumu maddi şeylerden daha çok mutlu eder.	11
	Topluma etki etmem çok zor	7	Toplumu etkilemem mümkündür.	12

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin cevaplarının aile, okul ve sosyal ortamlar temalarıyla ele alındığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşme içerikleri, içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Çalışmanın etkililiği incelenmek istendiğinden ön görüşme ve son görüşme içerikleri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Verilen yanıtlar ele alındığında ön görüşmelerde aile temasında kod sayılarının (evdekiler zaten bilir=5; babam ve annem anlatır ben uyarım=6) şeklinde olduğu, eğitim uygulamasından sonra verilen cevap kod sayıların da (Evdeki uygulamalar onları da bilgilendirmemi sağladı=12; ben de aktif olarak önerilerde bulundum=10; planlayıp eve gitmek aksatılan değerleri görmemizi sağladı=13) şeklinde olduğu görülmektedir.

Görüşmeler okul teması kapsamında analiz edildiğinde ön görüşmelerde değerlerin okul ortamlarında (Derslerde anlatılır ama uygulanmaz= 13; Değerler eğitimini öğretmenler anlatır, ben sadece dinlerim= 10) şeklinde kodlara ayrıldığı, eğitim uygulamasından sonra gerçekleşen görüşmelerde ise (İçeriği ders dışı uygulamaktan çok etkilendim= 17, Değerler arkadaşlarımızla beraber de uygulanır ve öğrenilir= 14) şeklinde kodlara ayrıldığı gözlemlenmektedir.

Yapılan ön görüşmeler sosyal ortamlar teması kapsamında incelendiğinde (değerlere toplumda kimse önem vermez, sözde tutulur=11; maddi şeyler sosyal ortamlarda daha önemlidir=9; topluma etki etmem çok zor=7) şeklindeyken son görüşmelerden sonra öğrenci yanıtlarının (Değerler uygulanırsa çevreyi etkiler=15; manevi şeyler toplumu maddi şeylerden daha çok mutlu eder=11; toplumu etkilemem mümkündür=12) şeklinde kodlara ayrıldığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada lise öğrencilerinin değerler eğitimini hayatlarına aktarabilmelerine bir çözüm önerisi sunmak hedeflenmiş ve 8 oturumluk bir eğitim içeriği hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim öğrencilere uygulanmış ve uygulamalar öncesinde ve sonrasında nicel ve nitel ölçme araçları kullanılmıştır. Uygulanan ölçekler ve görüşmeler analiz edilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Nicel Ölçüm Sonuçları

1. Geliştirilen eğitim programının öğrencilerin değerleri yaşamlarına aktarabilmesine etkisi:

Öğrencilere 8 oturumluk eğitim programı uygulamadan önce ve sonra değerlere bağlı yaşam ölçeği uygulanmıştır. Uygulama ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla uygulanan 8 oturumluk eğitim programı öğrencilerin değerleri yaşamlarına aktarmalarında verimli olmuştur. Yıldırım (2019) benzer şekilde değerler eğitiminin ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık bilincine etkisini incelediği çalışmasında uygulanan eğitim sonrasında öğrencilerin değerler eğitimi programıyla beraber vatandaşlık bilinçlerinin geliştiği ayrıca eğitimi alan öğrencilerin veli ve öğretmenlerinin de eğitimin faydalı olduğuna dair fikir beyan ettiği sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2023), Türkiye Diyanet Vakfı yurtlarında kalan 25 öğrenciyle yurt kapsamında uygulanan değerlere yönelik uygulama etkinliklere dair öğrenci görüşlerini ele almıştır. Öğrenciler uygulanan etkinliklerin onları bilişsel, motivasyonel, ruhsal anlamda olumlu etkilediğini ve ahlaki gelişimlerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

2. Geliştirilen eğitim programının öğrencilerin yaşam doyumu algılarına etkisi:

Öğrencilere 8 oturumluk eğitim programı uygulamadan önce ve sonra değerlere bağlı yaşam ölçeği uygulanmıştır. Ölçek alt boyutlarından yaşam doyumu algısı çalışma kapsamında incelenmiştir. Uygulama ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin yaşam doyumu son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla uygulanan 8 oturumluk eğitim programı öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini yükseltmiştir. Dursun (2016), yaşam doyumu ile değerler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, değerlerle yaşamanın yaşam doyumunu yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bayat ve Sezer (2018),

yapmış oldukları çalışmalarında içsel ve dışsal geleneksel değer algısıyla yaşamdan doyum alma arasında bir ilişki olduğunu, dolayısıyla toplumsal anlamdaki geleneksel değer algısının yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

3. Geliştirilen eğitim programının öğrencilerin değerli yaşam algılarına etkisi:

Öğrencilere 8 oturumluk eğitim programı uygulamadan önce ve sonra değerlere bağlı yaşam ölçeği uygulanmıştır. Ölçek alt boyutlarından değerli yaşam algısı çalışma kapsamında incelenmiştir. Uygulama ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin değerli yaşam algıları son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla uygulanan 8 oturumluk eğitim programı öğrencilerin değerli yaşam algı düzeylerini yükseltmiştir. Benzer şekilde Şirin ve Ulaş (2015), yapmış oldukları çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin karakter eğitimleriyle öznel iyi oluşları arasında pozitif yönde bir ilişki gözlemlemişlerdir. Gençdoğan vd. (2015), yapmış oldukları çalışmalarında hoşgörülü olma ve sabırlı olmanın yaşam doyumunu yordadığını gözlemlemişlerdir.

Nitel Sonuçlar

Öğrencilerle yapılan görüşme içerikleri, içerik analiziyle temalara ve kodlara ayrılmıştır. Çalışmanın etkililiği incelenmek istendiğinden ön görüşme ve son görüşme içerikleri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Verilen yanıtlar ele alındığında ön görüşmelerde aile temasında değerler eğitiminin aile ortamlarında, öğrencinin çok aktif olmadan aile bireyleri tarafından işlendiği ve kod sayılarının (evdekiler zaten bilir=5; babam ve annem anlatır ben uyarım=6) da bu anlamda yetersiz olduğu gözlemlenmektedir. Ancak eğitim uygulamasından sonra öğrencilerin de evde değerler eğitimi konusunda sorumluluklar alıp etkin olabilecekleri yine verilen cevap kod sayılarından (Evdeki uygulamalar onları da bilgilendirmemi sağladı=12; ben de aktif olarak önerilerde bulundum=10; planlayıp eve gitmek aksatılan değerleri görmemizi sağladı=13) görülmektedir. Bu durum uygulanan değerler eğitimi programının aile ortamlarında öğrencilerin değerleri yaşamalarına aktarmalarını olumlu anlamda etkilediği sonucunu göstermektedir.

Görüşmeler okul teması kapsamında analiz edildiğinde değerlerin okul ortamlarında işlenip uygulanmadığı (Derslerde anlatılır ama uygulanmaz=13; değerler eğitimini öğretmenler anlatır, ben sadece dinlerim=10) ancak eğitim uygulamasından sonra gerçekleşen görüşmelerde öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında (İçeriği ders dışı uygulamaktan çok etkilendim=17, değerler arkadaşlarımızla beraber de uygulanır ve öğrenilir=14) okul ortamlarında eğitimle beraber yapılan uygulamaların değerler eğitimi bağlamında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum uygulanan değerler eğitimi programının okul ortamlarında öğrencilerin değerleri yaşamalarına aktarmalarını olumlu anlamda etkilediği sonucunu göstermektedir.

Yapılan ön görüşmeler sosyal ortamlar teması kapsamında incelendiğinde (Değerlere toplumda kimse önem vermez, sözde tutulur=11; maddi şeyler sosyal ortamlarda daha önemlidir=9; topluma etki etmem çok zor=7) şeklindeyken son görüşmelerden sonra öğrenci yanıtları (Değerler uygulanırsa çevreyi etkiler=15; manevi şeyler toplumu maddi şeylerden daha çok mutlu eder=11; toplumu etkilemem mümkündür=12) şeklinde olmuştur. Öğrenciler sosyal ortamlarda değerlerin uygulanmadığı, uygulamada değil sözde kaldığı şeklinde görüşlere

sahipken eğitim sonrasında değerlerin yaşama aktarılmasıyla beraber çevreyi etkileyebileceği, manevi dinamiklerin maddi dinamiklerden sosyal anlamda daha kıymetli olduğu görüşlerine sahip olmuşlardır. Bu durum uygulanan değerler eğitimi programının sosyal ortamlarda öğrencilerin değerleri yaşamalarına aktarmalarına olumlu anlamda etki ettiği sonucunu göstermektedir.

Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Çalışma az sayıda öğrenciye uygulandığından daha büyük örneklem gruplarıyla da uygulamalar yapılabilir.

Okullarda uygulanacak değerler eğitimi programlarında öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerini aynı anda etkileyecek içeriklerin üretilmesi ve uygulanması faydalı olabilir.

Değerlerin sadece sunuş yoluyla değil; sinema ve roman tahlilleri, yazar söyleşileri ve uygulama etkinlikleriyle öğrencilerin üstbilişsel becerilerini kullandıracak ve davranışsal anlamda etkin rol alacakları uygulamalarla destekleyecek içeriklerle geliştirmek faydalı olabilir.

Öğrenciler aile, okul ve sosyal ortamlar kapsamında bütünlük içeren eğitim programlarıyla değerler eğitimi konusunda desteklenebilir.

Uygulanan değerler eğitimi programları sadece teori bazlı olmayıp uygulamalarla desteklenebilir.

Okul ortamlarında pano, seminer vb. çalışmaların öğrencilerce yeterli olmadığı düşünüldüğünde, uygulamaya yönelik modüller tasarlanarak uygulanabilir.

Uyguladığımız ve olumlu sonuçlar aldığımız çalışmamız ortaokul ve ilkokul öğrencilerine göre revize edilerek uygulanabilir.

Okul-veli, toplum-veli değerler eğitimi etkileşimli küçük grup çalışmaları ve çalışma içerikleri bakanlıklar tarafından planlanıp uygulanabilir.

Betimsel çalışmalarla beraber değerler eğitimi konusunda model önerisi çalışmaları ve deneysel çalışmalar da yaygınlaştırılabilir.

Okullarda haftalık bir ders saati değerler eğitimi bağlamında, değerler eğitimi konusunda eğitim alan öğretmenlerce uygulamalı çalışmalara ayırılabilir.

Değerler eğitimi kapsamında okullarda tiyatro, drama vb. çalışmalar öğrencilerce tasarlanarak öğretmenler rehberliğinde uygulanabilir.

Veli ve öğrenciler okul dışı saatlerde okul ortamlarında etkileşimli grup çalışmalarıyla değerler eğitimi konusunda sistematik eğitimlere dahil edilebilirler.

Kaynakça

Arslan, M. (2023). *Türkiye Diyanet Vakfına bağlı yurtlarda kalan üniversiteli gençlere verilen yaygın din eğitimi faaliyetlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Bayat, M., ve Sezer, A. (2018). Bireylerin gönüllü sade yaşam tarzları ve yaşam doyumlarının, geleneksellik değeri açısından değerlendirilmesi: Düzce üniversitesi örneği. *İş Ahlakı Dergisi*, *11*(1), 69-87.

Demir, F. (2018). *Değer öğretimi yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 527974).

Dursun, H. (2016). *Lise öğrencilerinin değer tercihleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Gençdoğan, B., Gülbahçe, A., ve Gülbahçe, Ö. (2015). Hoşgörü ve sabır ile yaşam kalitesi arasındaki ilişki. *Değerler ve eğitimi-İl Sempozyum Bildirileri Kitabı. Değerler Eğitimi Merkezi.*

Işık, H. R., ve Bilge, Y. (2023). Değerlere Bağlı Yaşam Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler Derneği.*

Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Özten-Anay, Çev.). Anı Yayıncılık.

Koh, C. (2012). Moral development and student motivation in moral education: A Singapore study. *Australian Journal of Education, 56*(1), 83–101. https://doi.org/10.1177/000494411205600107.

Ladwig, J. G. (2010). Beyond academic outcomes. *Review of Research in Education, 34*(1), 113–141. https://doi.org/10.3102/0091732X09353062.

Mei-Ju, C., Chen-Hsin, Y., & Pin-Chen, H. (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 143*, 527–533. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.431.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli hayat bilgisi dersi öğretim programı (1, 2, ve 3. sınıflar).* https://mufredat.meb.gov.tr/

Moscardo, G., & Murphy, L. (2011). Toward values education in tourism: The challenge of measuring the values. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 11*(1), 76–93. https://doi.org/10.1080/15313220.2011.548736.

Şirin, A., ve Ulaş, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *13*(30), 279-307.

Tarkoçin, S., Berktaş, D., ve Uyanık Balat, G. (2013). An investigation into the values of the communication which is used in classroom activities by teachers. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 37–50.

Uyu, W. (2015). The quality of a 'local values based' functional literacy program: Its contribution to the improvement of the learner's basic competencies. *International Education Studies, 8*(2), 121–127. https://doi.org/10.5539/ies.v8n2p121.

Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi.*

Yarar Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi (Doktora tezi).*

Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi (Doktora tezi).* Sakarya Üniversitesi.

Yıldırım, Y., ve Akpınar, E. (2016). Cinsiyet faktörünün ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyine etkisi. *International Journal of Field Education, 2*(1), 20–32. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/290276.

Köklerden Geleceğe

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerler Çerçevesinin Fen Bilimleri Bağlamında İncelenmesi

Buket ERTUĞRUL

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Bakanlık Merkez Teşkilatı, buketertugrul99@gmail.com. ORCID: 0009-0009-4261-7264

Öz

Mevcut çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile kapsamı genişletilen ve Erdem-Değer-Eylem adı ile güncellenen değerler eğitimi çerçevesinin fen bilimleri öğretim programında yer alan değerler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okullarda okutulan 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabı, çatı ve alt değerler bakımından incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme, verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen ders kitabına ait yayımlanan öğretim programında yer alan değerler, erdem-değer-eylem çerçevesi adı altında verilen çatı ve alt değerler kapsamında sınıflandırılmış ve bu değerlerin dağılımlarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda aile bütünlüğü ve sevgi değerlerinin bu öğretim programında işlenmediği, var olan değerlerin ise homojen bir dağılım göstermediği görülmüştür. Çalışma sonuçlarına dayanılarak, organik bir yapıya sahip olduğu düşünülen modelin fen öğretim programında yer alan değerlerine ait gelişimsel önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Değer Eğitimi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Fen Bilimleri Öğretim Programı, Fen Bilimleri Ders Kitabı.*

A Study on the Values Framework of the Century of Türkiye Education Model within the Context of Science Education

Abstract

A general examination of the values included in the science curriculum, the scope of which has been expanded by the current Turkey Century Education Model and updated with the Virtue-Value-Action framework. For this purpose, the 5th-grade science textbook used in schools in the 2024-2025 academic year is fundamental in terms of framework and sub-frameworks. In this study, a detailed examination of qualitative research methods was employed, and descriptive analysis was employed for data analysis. The values included in the published curriculum of the determined textbook were classified within the framework of framework and sub-frameworks given under the virtue-value-action frameworks, and the distribution of these values was examined. The study revealed that the values of family unity and love were not covered in this curriculum, and that the existing values did not display a homogeneous distribution. Based on the study environment, developmental recommendations were made for the values included in the science curriculum in the model, which is considered to have an organic structure.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, values education, virtue-value-action framework, science curriculum, science textbook.*

Giriş

İnsan yaşam içinde çeşitli değişikliklere kapasitesi ve nasibi oranında cevap verip gelişebilen bir varlıktır. Bu değişime etki eden en belirgin faktör eğitimdir. Eğitimin hedefleri arasında insan davranış, duygu ve düşüncelerini yaşadığı topluma uyumlu hale getirilmesi de yer alır. İnsan ve toplum birlikteliği değerler eğitimi çatısı altında yer almaktadır. İnsanın toplum içindeki yaşantısının sürdürülebilirliği için değer eğitiminin önemli olduğu öngörülmektedir.

Alanyazında değerler eğitimini açıklayan çeşitli tanımlar yer almaktadır. Değer kavramını Türk Dil Kurumu (2025) bir ulusun var ettiği sosyal, kültürel, bilimsel ve ekonomik değerler kapsamında maddi ve manevi unsurlarının tamamı; Rokeach (1973) tarafından ise birey ve toplumun yaşayış tarzına ve yaşam amacına ilişkin daima var olan inançlar sistemi olarak tanımlamaktadır. Bacanlı (2011) değerleri, "aynı toplumda yaşayan bireylerin bir kültürün çatısı altında yaptığı istenir davranış ve tercihler" şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlara göre değerler, kişilerden kişilere veya kişilerden toplumlara doğru bir yönelim göstermektedir. John Dewey değerleri, insanın yaşamla ilişkisini yansıtırken insan olmanın gerektirdiği tüm eylemler olarak açıklar (Durmaz, 2022). İnsan davranışlarına rehberlik yapan, toplumları sağlıklı bir alt yapıda birleştiren ve ortak bilinç ile bir amaca kilitlenmelerini sağlayan ahlaki, düşünce ve inançlar bütünü olan değer, ivmelenen bir hızla değişen dünya gezegeninde ve dahi ülkemizde yitime uğramaktadır. Örnek olarak; artan sosyal medya kullanımı ile insanların hemen hemen her eylemlerini bu tarz ortamlarda paylaşması, onların bencilleşmesine; yardımlaşma, saygı ve duygudaşlık gibi özelliklerinin azalmasına neden olmaktadır (Dilek, 2017). Oysaki toplumsal sağlığın oluşması, değerlerini bilen ve benimseyen insanların yetişmesi ile mümkündür. Değerlerini bilen ve bu değerlere göre davranış sergileyen bireylerin yetişmesi de ancak eğitim ile gerçekleştirilebilir (Özel, 2015). Değer eğitiminin başlangıç yeri elbette ailedir. Ancak her aile değeri, birbirinden başka biçimlerde algılar ve de uygular. Ortak değer yargılarına sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için ise değer eğitiminin planlı ve programlı bir biçimde okul ortamında uygulanması gerekir (Kanagatova, 2018).

Ülkemiz müfredatında değer eğitimi ilk olarak 2005 yılında yer almış, 2010 yılında bu alanda yapılan çalışmalar hızlanmış, 2019 yılında gerçekleştirilen öğretim programı ile de 10 adet kök değer belirlenerek bu değerlerle ilgili tutum ve davranışlar açıklanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Motel'ini (TYMM) benimseyerek okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise programlarında güncellemeye gitmiştir. Erdem-Değer-Eylem çerçevesi adı altında toplanan değerler eğitimi; saygı, sorumluluk ve adalet çatı değerleri üzerine kurgulanmıştır. Yine programda yer alan değerler; "aile ve sosyal çevre", "insan" ve "fiziksel çevre" olarak kategorize edilmiştir. Sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri aile ve sosyal çevre; tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise fiziksel çevre kategorisinde yer almaktadır (TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, 2024).

Literatür incelendiğinde değer eğitimi konulu araştırmaların daha çok din eğitimi, Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri ile ilgili yapıldığı tespit edilmiştir (Topkaya, 2011; Işık, 2019). Fen bilimleri özelinde yapılan sınırlı sayıdaki çalışmaların ağırlığını da değer eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve değerler eğitimi uygulama etkinlikleri oluşturmaktadır. (Herdem, 2016; Ulusoy, 2017; Köder, 2019; Tok, 2019; Yaman, 2019; Türker, 2019; Şentürk, 2020; Polat, 2021)

Görüldüğü üzere fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi alanında inceleme çalışma sayılarının arttırılması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma, TYMM ile kapsamı genişletilen ve Erdem-Değer-Eylem adı ile güncellenen değerler eğitimi çerçevesinde, 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktılarında, çatı ve alt değerlerin hangilerinin bulunduğu ve bu değerlerin ders kitabına hangi oranda yansıtıldığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Buradan yola çıkarak, hazırlanacak yeni kitapların değerler çerçevesi açısından işlevselliğine katkıda bulunabilmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

5. sınıf fen bilimleri ders kitabının Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde incelenmesine yönelik bu araştırma nitel bir doküman inceleme araştırmasıdır. Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlaması, sistemlerin derinliklerini keşfetmesi ve incelenen olay hakkında derinlemesine bilgi üretmesidir (Baltacı, 2019). Doküman analizi, yazılı, görsel ve işitsel belgelerin sistemli bir şekilde analiz edildiği nitel araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013).

Araştırma basamakları

Çalışma Materyali

Araştırma kapsamında Mayıs 2024'te Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne uygun olarak hazırlanan 5. Sınıf fen bilimleri ders kitapları (1 ve 2) çalışma materyali olarak kullanılmıştır.

Hazırlanmış olan 1. Fen bilimleri ders kitabında 3 tema yer almaktadır. Bunlar; Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz, Kuvveti Tanıyalım, Canlıların Yapısına Yolculuk' tur. 2. Fen bilimleri ders kitabında ise Işığın Madde ile Etkileşimi, Maddenin Doğası, Yaşamımızdaki Elektrik ile Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm olmak üzere 4 tema bulunmaktadır. (5. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı, MEB Yayınları, 2024).

Verilerin Toplanması

Öğretim programında değerler adalet, saygı, sorumluluk olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır (TYMM Öğretim Programları Ortak Metni. MEB, 2024). Bu başlıkların erdem-değer-eylem çerçevesinde sınıflandırılmış hali Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Erdem-Değer-Eylem

Huzurlu Aile ve Toplum	Huzurlu İnsan	Yaşanabilir Çevre
Milli Manevi Değerlerin Yaşandığı	İçsel Ahenge Sahip	Çevre Dostu Yaşantıların Oluştuğu

Sevgi	*Sabır*	
Dostluk	*Tasarruf*	*Duyarlılık*
Vatanseverlik	*Çalışkanlık*	*Merhamet*
Yardımseverlik	*Mütevazılık*	*Estetik*
Dürüstlük	*Mahremiyet*	*Temizlik*
Aile bütünlüğü	*Sağlıklı yaşam*	
Özgürlük		

Verilerin Analizi

Araştırmada kategorileşme için öğrenme çıktısı-değer matrisi geliştirilmiş, veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenip raporlamaya hazır hale getirilmiştir. Betimsel analiz, belirlenen bir konuyla ilgili yapılmış çalışmaların eğilimlerinin ve çalışmada ortaya çıkan sonuçların betimsel bir biçimde değerlendirmeye alınmasını sağlayan sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Bulgular

Aşağıdaki Tablo 2'de 5. sınıf fen bilimleri 1 ve 2. kitaplarında yer alan toplamda yedi temanın erdem-değer-eylem dağılımı verilmiştir.

Tablo 2

Fen Bilimleri 1. Ve 2. Ders Kitaplarında Yer Alan Erdem-Değer-Eylem Dağılımı

Değerler	1. Tema	2. Tema	3. Tema	4. Tema	5. Tema	6. Tema	7. Tema	Toplam
D1 Adalet	1	1						2
D2 Aile Bütünlüğü								0
D3 Çalışkanlık	1	3	4	1	2	4	1	16
D4 Dostluk					1			1
D5 Duyarlılık			1				5	6
D6 Dürüstlük	1							1
D7 Estetik	1						1	2
D8 Mahremiyet	1							1
D9 Merhamet								0
D10 Mütevazılık				1				1

D11 Özgürlük					1			1
D12 Sabır		1	1		1			3
D13 Sağlıklı Yaşam			1					1
D14 Saygı			1				2	3
D15 Sevgi								0
D16 Sorumluluk	4	3	1	1	1	2	2	14
D17 Tasarruf					2		2	4
D18 Temizlik					1	1	1	3
D19 Vatanseverlik	2	1			1		1	5
D20 Yardımseverlik	1	2			1	2		6

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamı ile yenilenen 5. sınıf fen bilimleri 1. ve 2. kitapları tema bazlı incelenmiş olup üzerinde en çok durulan değerin çalışkanlık olduğu gözlemlenmiştir. Çalışkanlık değerinden sonra en fazla temas edilen değer sorumluluk olmuştur. En az temas edilen değerler dostluk, dürüstlük, mahremiyet, mütevazılık, özgürlük, sağlıklı yaşamken; aile bütünlüğü, merhamet ve sevgi değerleri hiçbir temada yer almamıştır.

Bu ana değerlerin her biri kendi içinde alt değerlere sahiptir ve toplamda 73 alt değer olduğu görülmüştür. Tema dağılımlarına alt değerler özelinde bakıldığında ana değerler gibi homojen olmayan bir dağılım gözlemlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

2019 öğretim programında 10 adet kök değer bulunurken Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile belirlenen 20 adet değer yer almaktadır ve bu değerler, bir önceki programa ait değerlerden özdenetim değeri hariç geri kalan 9 değeri de kapsamaktadır.

Yılmaz ve Kıran (2023) bir önceki öğretim programında kullanılan 5. sınıf fen bilimleri kitabı özelinde gerçekleştirdikleri değerlere ait doküman analizi çalışmalarında, kitapta en çok yer verilen değerin sorumluluk en az yer verilen değerin ise dürüstlük değeri olduğunu ifade etmişlerdir. 2024 programı ile güncellenen 5. sınıf fen bilimleri kitaplarında ise 17 değerin işlendiği, 3 değere hiçbir ünitede yer verilmediği görülmüştür. Üzerinde en çok durulan değer çalışkanlık değerleri olmuşken aile bütünlüğü, merhamet ve sevgi değerlerine hiç yer verilmemiştir. Coşkun ve Erde'nin (2021) değerler üzerine yaptıkları öğretmen görüşleri çalışmasında öğretmenlerin üzerinde en çok durduğu değerlerin sevgi ve yardımlaşma olduğu göz önüne alınırsa programda bu sınıf düzeyinde yer almıyor olması dikkat çekicidir. 2025 yılının Cumhurbaşkanlığımızca aile yılı ilan edilmiş olması aile bütünlüğüne verilen değerin göstergesidir. Bu bağlamda müfredatta da yer alması anlamlı olacaktır. Bununla birlikte sevginin bireysel ve toplumsal dinamikleri ayakta tutan insanları birbirleri ve diğer varlıklarla ilişkilendiren bir kavram olan sevginin her kademede ve her konuda ısrarla bahsedilmesi önemlidir. En az sevgi kadar değerli bir diğer kavram olan merhamet belki de toplumsal olarak içinden geçtiğimiz devrin en ihtiyaç

duyduğu değerlerdendir ve her fırsatta eylem ve söylemle desteklenmesi elzemdir.

Program alt değerler açısından incelendiğinde toplamda 73 alt değerin olduğu görülmüş ders kitabında yer alan alt değerlerin öğrenme çıktıları üzerinden dağılımları incelendiğinde bu dağılımın homojen olmadığı da üzerinde düşünülmesi gereken bir diğer unsur olmuştur.

Öneri

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. TYMM (2024) kapsamında şekillenen 5. sınıf fen bilimleri kitabında belirtilen değerlerin dengeli dağılımı sağlanabilir.
2. Özellikle küçük yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılması önemli olan aile birliği, merhamet ve sevgi değerlerine 5. sınıf düzeyinde de yer verilebilir.
3. Örnek bir etkinlik olarak 5. sınıf fen bilimleri 6. ünite içinde yer alan ampul parlaklığını etkileyen değişkenler bölümü için şu analoji üzerinden gidilebilir:

   Öğrencilere iki tane görsel verilir. Birinci görselde tek başına yemek masasında yemek yiyen bir öğrenci, öğrencinin üstünde yer alan ampulün verdiği ışık cılız ve öğrenci mutlu değil, ikincisinde aynı ortamda bu defa aynı öğrenci ailesi ile birlikte yemek yiyorlar, herkes mutlu ve aynı ampul bu defa çok parlak. Bu iki görselden yola çıkarak görseller arası farka dikkat çekilip farkın sebebi sorulabilir. Aile bireylerinin pile benzetilmesi yoluyla aile bütünlüğü sağlandıkça ampulün parladığı ve ailenin mutlu olduğu çıkarımlarına ulaşılması sağlanabilir.

   Bu ve benzeri örnekler disiplinler arası yaklaşım ile çoğaltılabilir.
4. Öğrenme çıktıları içinde yer alan ve belirlenen değerlerin elde edilmesi için araç olarak kullanılan çalışmaların, hedeflenen eylem ile örtüşüp örtüşmediğinin araştırılması da bu konu üzere çalışmak isteyen araştırmacılarca incelenebilir.

Kaynakça

Bacanlı, H. (2011). Değer, değer midir? *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(19), 18–21.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin yayımlanması/İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33–38. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412

Dilek, A. (2017). Feridun Oral'ın resimli hikâye kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 61–86.

Durmaz, F. (2022). *Değerler kavramı temelinde eğitsel sorunların incelenmesi* [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Işık, İ. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki halk edebiyatı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kanagatova, A., & Arslan, M. (2021). Türkiye ve Kazakistan'da 5. sınıfta okutulan Türkçe, Kazak edebiyatı, Rus dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (70), 607–619.

Köder, M. (2019). *2018 ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programının getirdiği yenilikler ve programın sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

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

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *5. sınıf fen bilimleri ders kitabı*. MEB Yayınları.

Özel, A. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerler ile ilgili algılarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Polat, H. (2021). *Fen bilimleri dersi kapsamında vatanseverlik değerinin öğretilmesine yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.

Şentürk, G. (2020). *Fen bilimleri dersinde değerler eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Tok, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde değer eğitimine yönelik görüşleri: Durum çalışması* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Topkaya, Y. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansıma düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Türker, A. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr/?ara=de%C4%9Fer

Ulusoy, T. (2017). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin "*Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım" ünitesinde yaptıkları çevre projelerinde kazandıkları değerlerin tespit edilmesi* [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief,* 13, 1–11.

Yaman, H. (2019). *Fen bilimleri dersi kapsamında hazırlanan öğrenci temelli etkinliklerin sorumluluk değeri kazandırmaya etkisi* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yılmaz, E., & Kıran, D. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 29–45.

Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilim Tarihi Açısından İncelenmesi

Feyza YÜKSEL TEMİZ[1], Süleyman YAMAN[2]

1 Doktor, Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Ahmet Yesevi Ortaokulu, feyzayuksel06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5395-3089

2 Profesör Doktor, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, syamn@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5152-4945

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında okutulan "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Ders Kitabı"nın bilim tarihi içerikleri açısından incelenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımına dayanan bu çalışmada veriler doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Her ünite sonunda yer alan 'Bilginler İstasyonu' ve bilgi kutucukları şeklinde ünitelerin içerisine dağıtılmış 'Bilgi İstasyonu' içerikleri analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Leite tarafından geliştirilen, sekiz ana kategoriden oluşan kontrol listesi kriter olarak alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Bilgi İstasyonu ve Bilginler İstasyonu bölümlerinde yer alan bilim tarihi içeriklerinin, biyografik unsurlar ve bilimsel katkılar açısından sınırlı; görsel destek, disiplinler arası ilişki, öğretimsel işlev ve yapısal bütünlük bakımından ise farklı düzeylerde ve tutarsız biçimde sunulduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarında, öğrencilerin araştırma, okuma ve disiplinler arası öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik görsellere ve etkinliklere yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *ortaokul, fen bilimleri eğitimi, ders kitabı, bilim tarihi, bilim insanı*

An Examination of Fifth-Grade Science Textbooks from the Perspective of the History of Science

Abstract

This study examines the science history content in the textbook Science for Grade 5 in Secondary Schools and Imam Hatip Secondary Schools, officially adopted for the 2024–2025 academic year. It adopts a qualitative approach and uses document analysis as the primary method. The analysis covers the "Scientists' Station" sections at the end of each unit and the "Knowledge Station" boxes within the units. Leite's checklist, which includes eight main categories, served as the analytical framework. Descriptive content analysis is applied to interpret the data. Findings indicate that the science history content in these sections is limited in biographical details and scientific contributions, and lacks consistency in visuals, interdisciplinary connections, instructional functions, and structural coherence. The study suggests that textbooks should include more visuals and interactive activities to enhance students' research, reading, and interdisciplinary learning skills.

Keywords: *secondary school, science education, textbook, history of science, scientist*

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bütüncül bir yol izleyerek öğrencilerin ruhsal, bedensel, bilişsel ve ahlaki yönlerinin geliştirilerek, "yetkin ve erdemli" bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Bu model öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını, bilgiyi kullanmalarını ve bu süreçte eleştirel, analitik ve etik bir bakış açısı geliştirmelerini destekleyerek, bilimi hem öğrenmelerini hem de yaşam rehberi olarak benimsemelerini beklemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Medeniyetlerin gelişmesinde ve evrenin anlaşılmasında insanlığın sahip olduğu en önemli enstrüman bilimdir. Bilim, deney ve gözleme dayalı bilgiler edinme sürecidir. Bu süreç, bilimsel süreç olarak ifade edilmektedir (Çepni, 2011). Bu sürecin anlaşılması bilim öğretimi için büyük bir öneme sahiptir. Bilimsel sürecin anlaşılması için bilim tarihini ve bilimin hangi yollardan geçtiğini bilmek gerekir (Matthews, 1994). Bu amaca yönelik olarak MEB tarafından hazırlanan fen bilimleri dersi öğretim programlarında, öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri önemli hedefler arasında yer almıştır (MEB, 2013; 2018; 2024). Fen okuryazarı bireylerin bilimsel süreç becerilerine sahip olmaları beklenmektedir ve bu becerilerin geliştirilmesinde bilim tarihi bilgisi büyük bir öneme sahiptir (Laçin-Şimşek, 2009). Bu nedenle süreç boyunca güncellenen öğretim programları kapsamında yenilenen fen bilimleri ders kitapları farklı araştırmalarda bilim tarihi açısından incelenmiştir (Ardıç, 2021; Dağtekin, 2022; İçin, 2024; Koçyiğit, 2017; Laçin-Şimşek, 2009; Okan, 2019; Önder-Tüysüz, 2023; Özgür-Tamdoğan, 2017; Tokuş, 2018).

Dağtekin (2022) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri ders kitaplarındaki bilim tarihi içeriklerinin çoğunlukla bilgi aktarımıyla sınırlı kaldığı, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlere katılmayı teşvik eden içeriklere yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Dağtekin ve Özenoğlu'nun (2024) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre ders kitaplarındaki bilim tarihi içeriklerinin yetersiz olduğu belirlenmiş ve içeriklerin düzenlenmesine ihtiyaç olduğu ortaya konulmuştur. Özdemir (2022) de yaptığı araştırmada, bilim tarihi içeriklerinin fen bilimleri ders kitaplarında ve ünitelerinde dengesiz dağılım gösterdiğini tespit etmiştir. İlgili literatür incelendiğinde güncel ders kitaplarının içeriklerinin incelenmesinin ve programın hedefleriyle karşılaştırılmasının yararlı olacağı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında TYMM kapsamında MEB tarafından okutulan "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Ders Kitabı" (1.-2. kitap şeklinde hazırlanmış tek kitap) (Aydın vd., 2024) adlı ders kitabının bilim tarihi içerikleri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada yanıt aranan sorular şu şekildedir:

Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersinde okutulan ders kitabı;

1. Hangi tür tarihi bilgiler içermektedir ve bu bilgilerin organizasyonu nasıldır?
2. Tarihi bilgileri sunmak için hangi materyaller kullanılmıştır?
3. Bilim tarihi içeriklerinin bağlantılı olduğu disiplinler nelerdir?
4. Bilim tarihi içeriklerinin bilim öğretimindeki rolü ve hedef kitleye olan vurgusu nasıl organize edilmiştir?

5. Bilim tarihi ile ilgili öğrenme etkinliklerinin rolü, türü ve düzeyi nasıl organize edilmiştir?
6. Bilim tarihi içeren bölümler ve kitabın tamamının tutarlılığı nasıldır?
7. Genel kaynakça ve genel ağ kaynakçasındaki bilim tarihine ilişkin kaynaklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular ya da olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, ss.189). Bu bağlamda, söz konusu ders kitabının bilim tarihi içeriklerinin analizinde doküman incelemesi yöntemi kullanılarak, kitapta yer alan yazılı materyaller sistematik bir şekilde incelenmiş ve bilim tarihiyle ilgili metinler, karakterler ve görseller belirlenen kriterlere göre çözümlenmiştir.

İncelenen Ders Kitapları

Bu çalışmada, ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı (I-II) içerisindeki bilim tarihine ilişkin her ünite için hazırlanan "Bilginler İstasyonu" sayfalarında yer alan bilim tarihi içeriklerinin analizi yapılmıştır. Kitapta ayrıca "Bilgi İstasyonu" adlı bölümler yer almaktadır ve ilk 5 ünitede bu istasyonlardan bazılarında bilim tarihi içeriklerine yer verilmiştir. Bu nedenle bu ilk 5 ünitede yer alan "Bilgi İstasyonu" adlı bölümler de çalışmaya dahil edilmiştir. Son iki ünite kapsamındaki Bilgi İstasyonu içerikleri içerisinde bazı teknolojilerinin tarihsel gelişimine dair anekdotlar olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu anekdotlar araştırma kapsamında değerlendirmeye alınmamıştır. Ders kitabındaki "Bilginler İstasyonu" ve "Bilgi İstasyonu"nda yer alan bilim tarihi içerikleri her bir ünitedeki dağılımı, bilim insanlarının isimlerinin alfabetik sıralamasına göre, tablo 1'de incelenmiştir.

Tablo 1

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Bilginler İstasyonu ve Bilgi İstasyonu Bölümlerinde Yer Alan Bilim İnsanlarının Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	Bilginler İstasyonu	Bilgi İstasyonu
1. Gökyüzündeki Komşularımız	Ali Kuşçu, Biruni, Cacabey, Fergani	Galileo Galilei, Uluğ Bey
2. Kuvveti Tanıyalım	Cezeri, Harezmi, Hazârfen Ahmed Çelebi, Leonardo Da Vinci	Fatih Sultan Mehmet, Isaac Newton

3. Canlıların Yapısına Yolculuk	Akşemseddin, Antonie van Leewenhoek, Louis Pasteur, Wilhelm Conrad Röntgen	Hans ve Zacharias Janssen, İbni Sina, Robert Hooke
4. Işığın Madde ile Etkileşimi	Christiaan Huygens, Eratosthenes, Kindi Yakup bin İshak, Miletli Thales	İbnülheysem Mozi
5. Maddenin Doğası	Anders Celcius, Cabir bin Hayyan, Fahrenheit, Nazzam	Democritus
6. Yaşamımızdaki Elektrik	Alessandro Volta, Nikola Tesla, Ord. Prof. Burhanettin Sezerar, Thomas Alva Edison	
7. Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm	August Ferdinand Mobius, Benjamin Law, İbni Haldun, Mevlâna	

Verilerin Toplanması

Fen bilimleri dersi kitabındaki tarihsel içeriğin güvenilir, kapsamlı ve sistematik karşılaştırmalarla analiz edilebilmesi için Leite (2002) tarafından hazırlanmış bir kontrol listesi kullanılmıştır. Bu liste Önder-Tüysüz (2023) tarafından da 2021-2022 yılında 5, 6, 7, ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan bilim tarihi içeriklerinin incelenmesi için kullanılmıştır. Leite'nin kontrol listesi 8 ana boyuttan oluşmaktadır. Bu ana boyutlarından daha net anlaşılması için de alt boyutlar yer almaktadır. Leite'nin ortaya koymuş olduğu ana boyutlar ve alt boyutlar şu şekildedir:

1. Tarihî Bilginin Türü ve Organizasyonu
2. Tarihî Bilgiyi Sunmak İçin Kullanılan Materyaller
3. Tarihsel Bilginin Doğruluğu ve Tutarlılığı
4. Tarihî Bilginin Bağlantılı Olduğu Bağlamlar (Disiplinler)
5. Tarihî İçeriğin Konumu/Durumu
6. Bilim Tarihiyle İlgili Öğrenme Etkinlikleri
7. Kitabın İç Tutarlılığı (Tarihî Bilgi Açısından)
8. Bilim Tarihiyle İlgili Kaynakça

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın veri toplama aracı, Leite'nin (2002) kontrol listesi, daha önce benzer çalışmalarda kullanılmış (Lin vd., 2022; Maria, 2012; Önder-Tüysüz, 2023) ve literatürde kabul gören bir analiz çerçevesi olarak geçerliliğini kanıtlamıştır. Çalışmanın güvenirliğini artırmak amacıyla veriler sistematik biçimde analiz edilmiş ve analiz sürecinde tutarlılık sağlamak için kontrol listesi boyutları dikkatle uygulanmıştır. Analizlerin tutarlılığının sağlanması için mart ve nisan aylarında yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır (Miles ve Huberman, 1994: 65). Bu karşılaştırma sonucunda iki farklı zamanda kontrol listesi esas alınarak yapılan analizlerin uyum yüzdesi %84 bulunmuştur. Bu değer kodlamaların iyi düzeyde tutarlı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli temalar veya kategoriler çerçevesinde verilerin sistematik bir şekilde incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan nitel bir analiz yöntemidir. Çalışma kapsamında kitaptaki ünitelerde yer alan bilginlere ilişkin açıklamalar, araştırmacılar tarafından Leite'nin (2002) geliştirdiği kontrol listesine göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular betimsel olarak yorumlanmıştır. Leite'nin kontrol listesindeki ilk üç boyut, kitapta yer alan bilim tarihine ilişkin içeriğe odaklanmakta; dördüncü ve beşinci boyutlar tarihi içeriklerin ders kitaplarındaki rolleriyle ilgilenmekte; altıncı boyut bilim tarihi içeriklerinin tutarlılığını ve yedinci boyut ise kaynaklardaki verileri incelemektedir. Daha ayrıntılı incelemeler gerçekleştirmek amacıyla, ana boyutlar alt boyutlara ayrılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Leite'nin (2002) kontrol listesine göre fen bilimleri ders kitaplarındaki "Bilginler İstasyonu" ve "Bilgi İstasyonu" bulguları tablo 2'de incelenmiştir:

Tablo 2

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Bilginler İstasyonu ve Bilgi İstasyonu Bölümlerinin Leite'nin Kontrol Listesindeki 1. Ana Boyuta Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Açıklamalar	Bilginler İstasyonu	Bilgi İstasyonu
1. Bilim İnsanları	Biyografik veriler (ad, doğum ve ölüm tarihi)	Var (Sadece İsim)	Var (Sadece İsim)
	Kişisel özellikler (duygular, karakter, ruh hali vb.)	Yok	Yok
	Anılar/anekdotlar (örneğin: kiminle evliydi, kim tarafından idam edildi vb.)	Yok	Yok
2. Bilim İnsanı Özellikleri	Ünlü/dâhi (zeki, parlak, en önemli vs.)	Var	Var
	Sıradan (sınavda başarısız, geçinmek için çalışmak zorunda)	Yok	Yok

3. Bilimin Evrimi	Bir keşfe atıf	Var	Var
	Keşfin sürecinin açıklanması	Yok	Var
	Ayrı dönemlerden söz edilmesi (ilişkilendirilmeden)	Var	Var
	Doğrusal evrim anlatısı	Yok	Yok
	Gerçek evrim (farklı görüşler arası ileri-geri hareket, tartışmalar vs.)	Yok	Yok
4. Sorumlu Kişiler	Bireysel bilim insanı	Var	Var
	Birlikte çalışan bilim insanları grubu	Yok	Yok
	Bilim topluluğu	Yok	Yok

Tablo 2'de görüldüğü gibi hem Bilginler İstasyonu hem Bilgi İstasyonu bölümlerinde "bilim insanları" alt boyutuna ait bazı biyografik verilerin; "bilim insanı özellikleri" boyutu ile ilgili ünlü/dâhi gibi özelliklerin açıklandığı tespit edilmiştir. Ders kitabında yer alan tüm bilim insanlarının cinsiyetinin erkek olduğu görülmüştür. Ayrıca bilim insanlarının ait oldukları ülke/ırk ile ilgili bilgiler yer almamaktadır. Ancak tablo 1'de de görülebileceği gibi her ünitede en az 1 tane Türk/İslam bilim insanına yer verildiği görülmektedir. "Bilimin evrimi" alt boyutu ile ilgili ise her iki bölümde de bir keşfe atıf ve ayrı dönemlerden söz edilmesi alt başlıklarının varlığından söz edilebilir. "Bilgi İstasyonu" bölümüne ait bazı kısımlarda keşfin sürecinin açıklanması alt başlığına dair bulgular yer almaktadır. Her iki istasyonda da "sorumlu kişiler" alt boyutunda bireysel bilim insanı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Bilginler İstasyonu ve Bilgi İstasyonu Bölümlerinin Leite'nin Kontrol Listesindeki 2. Ana Boyuta Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Bilginler İstasyonu	Bilgi İstasyonu
Bilim insanlarının resimleri	Var (temsili)	Var (temsili)
Makine, laboratuvar ekipmanı resimleri	Yok	Var (temsili)
Bilim insanları tarafından yazılmış özgün belgeler/metinler	Yok	Yok
Tarihsel deneyler	Yok	Var
İkincil kaynaklar (kitap yazarları dışında başka kişiler tarafından oluşturulmuş içerikler)	Yok	Yok
Ders kitabı yazarlarının yazdığı metinler	Var	Yok
Diğer (örneğin: pul, şiir, tablo)	Yok	Yok

Tablo 3'te "Bilginler İstasyonu" bölümünde yer alan tüm bilim insanlarının temsili resimlerinin olduğu görülmektedir. Bu ana boyutta bu bölümde sadece "bilim insanlarının resimleri" alt boyutuna ilişkin veriler olduğu tespit edilmiştir. Bilgi İstasyonu bölümünde ise aynı alt boyutta sadece 4 bilim insanının temsili görseli yer almıştır. Ayrıca bu bölümde "makine, laboratuvar ekipmanı resimleri" alt boyutuna ait 7 görselin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Bilginler İstasyonu ve Bilgi İstasyonu Bölümlerinin Leite'nin Kontrol Listesindeki 3. Ana Boyuta Göre İncelenmesi

Alt Boyut	Bilginler İstasyonu	Bilgi İstasyonu
-	Her ünitenin sonunda sadece ilgili konuya ilişkin bilim insanlarının gerçekleştirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmelere odaklanmıştır. Ayrıca her ünitenin sonunda 4 bilim insanının çalışmasına yer verilmiştir.	Toplam 24 Bilgi İstasyonundan 9 tanesinde bilim insanlarına ve bu bilim insanlarının yaptıklarına yer verilmiştir. İlk beş ünitede, konuya ilişkin çalışmalar yürüten bilim insanlarının teknolojik katkılarından bahsedilmektedir.

Bilginler İstasyonu bölümlerinde, her ünite (7 ünite) sonunda 4 bilim insanı yer almaktadır. Bu bilim insanlarının ünite kapsamındaki ilgili çalışmalarına yer verilmiştir. Tüm ünitelerde toplam 24 Bilgi İstasyonu bölümü yer almaktadır ve 9 tanesinde bilim tarihiyle ilgili içeriklere yer verilmiştir. Bu içeriklerde ise, bilim insanlarının konuyla ilgili çalışmaları nispeten daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 5

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Bilginler İstasyonu ve Bilgi İstasyonu Bölümlerinin Leite'nin Kontrol Listesindeki 4. Ana Boyuta Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Bilginler İstasyonu	Bilgi İstasyonu
1. Bilimsel	Var	Var
2. Teknolojik	Var	Var
3. Sosyal	Var	Yok
4. Politik	Yok	Yok
5. Dini	Yok	Yok

Tablo 5'te görüldüğü gibi hem "Bilginler İstasyonu" hem "Bilgi İstasyonu" bölümlerinde bilim tarihi içeriklerinin fen, matematik, teknoloji, mühendislik, sanat ve toplum alanlarına ait çalışmalara ilişkin örnekler içerdiği tespit edilmiştir. Ancak bilim tarihine ilişkin hazırlanan bu içeriklerde siyasi ya da dini bilgilere rastlanmamıştır.

Tablo 6

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Bilginler İstasyonu ve Bilgi İstasyonu Bölümlerinin Leite'nin Kontrol Listesindeki 5. Ana Boyuta Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Açıklamalar	Bilginler İstasyonu	Bilgi İstasyonu
Bilim Öğretimindeki Rolü	Temel (öğrenilmesi zorunlu içerik)	Yok	Yok
	Tamamlayıcı (bazı öğrenciler için isteğe bağlı içerik)	Var	Var
2. Hedef Kitle	Tüm öğrenciler (içerik temel olduğunda)	Yok	Yok
	Başarılı öğrenciler (tamamlayıcı olduğunda)	Var	Var
	Gönüllüler (isteğe bağlı olduğunda, ana metinden ayrı kutucuklarda verildiğinde)	Var	Var

Tablo 6 incelendiğinde "Bilgi İstasyonu" ve "Bilginler İstasyonu" bölümde yer alan bilim tarihi içeriklerinin "bilim öğretimindeki rolü" nün tamamlayıcı olduğu görülmektedir. Bu bölümlerin "hedef kitlesi"nin ise başarılı öğrenciler ve gönüllüler için hazırlandığı tespit edilmiştir.

Tablo 7

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Bilginler İstasyonu ve Bilgi İstasyonu Bölümlerinin Leite'nin Kontrol Listesindeki 6. Ana Boyuta Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Açıklamalar	Bilginler İstasyonu	Bilgi İstasyonu
1. Etkinliğin Rolü	Zorunlu	Yok	Yok
	Serbest	Var	Var
2. Etkinliğin Düzeyi	Normal	Var	Var
	Derinleştirici	Yok	Var
3. Etkinliğin Türü	Yönlendirilmiş okuma (Rehberli okuma)	Yok	Yok
	Kaynak taraması	Yok	Yok
	Tarihsel verilerin analizi	Yok	Yok
	Tarihsel deneylerin yapılması	Yok	Yok
	Diğer (örneğin ezberleme)	Var	Var

Tablo 7 incelendiğinde ise, "Bilgi İstasyonu" ve "Bilginler İstasyonu" bölümde yer alan bilim tarihine ilişkin "etkinliklerin rolü"nün serbest, "etkinlik düzeyinin" normal ve "etkinlik türünün" sadece okuma olduğunu görülmektedir.

Tablo 8

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Bilginler İstasyonu ve Bilgi İstasyonu Bölümlerinin Leite'nin Kontrol Listesindeki 7. Ana Boyuta Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Açıklamalar	Bilginler İstasyonu	Bilgi İstasyonu
1. Homojen (tüm bölümlerde aynı türde bilgi ve bütünlük)		Var	Yok
2. Heterojen	Sadece birkaç tarihsel olarak düzenlenmiş bölüm	Yok	Yok
	Bazı bölümlerde tarihsel olarak düzenlenmiş kısımlar	Yok	Yok
	Bazı bölümlerde tarihsel bilgi kutucukları	Yok	Var
	Sadece birkaç tarihi referans	Yok	Yok
	Hiç tarihsel bilgi içermeyen bölümler	Yok	Yok

"Bilginler İstasyonu" bölümlerinde her ünite sonunda ilgili ünitenin konusuna ilişkin, 4 bilim insanının çalışmalarını konu alarak, "homojen" bir yapı oluşmasını sağlamıştır. Ancak "Bilgi İstasyonu" bölümlerinde yer alan bilim tarihi içerikleri, bazı bölümlerde tarihsel bilgi kutucukları şeklinde düzenlendiği için "heterojen" bir yapı göstermektedir. Bu durum ders kitabı boyunca bilim tarihine ilişkin bilgi ve içeriklerin farklı yoğunlukta dağılmasına sebep olmaktadır.

Tablo 9

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Bilginler İstasyonu ve Bilgi İstasyonu Bölümlerinin Leite'nin Kontrol Listesindeki 8. Ana Boyuta Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Bilginler İstasyonu	Bilgi İstasyonu
Bilim tarihi kitapları	Yok	Yok
Tarihsel bilgi içeren bilim kitapları	Yok	Yok

Ders kitabı boyunca bilim tarihine ilişkin ya da tarihsel bilgiler içeren herhangi bir kitabın, belgeselin ya da kaynağa ilişkin önerinin yer almadığı tespit edilmiştir. Kaynaklara bakıldığında sadece "Bilgi İstasyonu"nda yer alan bazı kısımlar için TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) yayınlarından yararlanıldığı tespit edilmiştir.

Tartışma

Araştırmanın soruları alt başlıklar halinde ayrı ayrı aşağıda tartışılmıştır.

1. Probleme İlişkin Tartışma

Bilim insanlarının sadece isimlerine ve onlara ilişkin ünlü/dâhi gibi özelliklerine yer verildiği görülmüştür. Kitapta yer alan tüm bilim insanlarının, erkek ve ağırlıklı olarak Batılı bilim insanları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bir bilim grubu ya da topluluğundan bahsedilmemiştir. Bu durum bilim insanlarının tek başına çalışan erkek bireyler olduğu mesajını vermektedir (Kara ve Akarsu, 2013; Karaçam vd., 2014; Köseoğlu ve Durukan, 2017; Laçin-Şimşek, 2011; Nath ve Thomas, 2013; Song ve Kim, 1999; Toğrol, 2000). Ayrıca bilim tarihinde yaşanan gelişmelerin Batı merkezli olarak anlaşılmasına da imkân verebileceği düşünülmektedir (Arabacı ve Akgül, 2022; İdin ve Yalaki, 2016; Karaçam vd., 2014; Laçin-Şimşek, 2011). Bu durum ise, öğrencilerde bilimin yalnızca belli kişiler/ toplumlar tarafından yapıldığı algısına yol açabilir. Öğrencilerin bilim insanı imajının gelişmesinde bu durum önemlidir (Ağgül ve Yalçın, 2012; Çınar, 2016; Özkan vd., 2017). Bilimsel süreçlerin iyi anlaşılması için hazırlanan bu içeriklerde bilim insanlarının hayatlarına (ölüm, doğum, evlilik, yaşanan sıkıntılar gibi) ve yaptıkları bilimsel keşif, icat veya düşünce süreçleri ile yaşadıkları dönemdeki bilimsel tartışmalara değinilmemiştir. Bu durumun öğrencilerin, bilimin doğasını, bilimsel süreçleri ve bilimsel düşünmeyi içselleştirmelerine yardımcı olmadığını söylemek mümkündür. Bu bulgular, Dağtekin'in (2022) çalışmasındaki sonuçlar ile de paralellik göstermektedir.

2. Probleme İlişkin Tartışma

Ders kitabında yer alan bilim tarihi içerikleri, "Bilginler İstasyonu" bölümünde sadece bilim insanlarının temsili resimleri yolu ile sunulmuştur. "Bilgi İstasyonu" bölümlerinde ise, ya bilim insanına ait bir temsili görsel ya da laboratuvar ekipmanına yer verilmiştir. Bu durum Leite (2002) ve Önder-Tüysüz'ün (2023) çalışmaları ile benzerdir. Lin vd. (2023) ise bazı fen bilimleri kitaplarında tarihsel deneylere de yer verildiğini tespit etmişlerdir. Bilgi İstasyonu bölümünde sadece Democritus'un kendisine ait temsili bir görsel kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kitaptaki tüm bilim tarihi içerikleri kitap yazarları tarafından komisyonca hazırlanmıştır. Ayrıca bu kitapta bilim insanlarının orijinal çalışmalarına, mektuplarına ya da tarihi deneylerine yer verilmediği de görülmüştür. Bu durumun yaş seviyesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak literatürde bilim insanlarının çalışmalarına ait anekdotlar paylaşılmasının ve tarihi deneylere yer verilmesinin öğrencilerin bilim okuryazarı olmalarında etkili olacağı düşünülmektedir (Wang ve Marsh, 2002).

3. Probleme İlişkin Tartışma

Ders kitabında yer alan bilim tarihi içeriklerinin bağlantılı olduğu disiplinlerin bilim, teknoloji ve sosyal olduğu görülmektedir. Bilim tarihine dair yer alan metinlerde bilimin siyasi ve dini etkilerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum Leite'nin (2002) ve Önder-Tüysüz'ün (2023) elde ettiği sonuçlarla benzerdir. Bu durumun sebebi olarak sınıf seviyesi gösterilebilir. Bu yaş ve sınıf seviyesinde bilim tarihi içeriklerinin bilim ve teknoloji disiplinleri üzerinde yoğunlaşması beklenen bir durumdur. Bunun yanı sıra Lin vd. (2023) çalışmasında inceldikleri bazı kitaplarda siyasi

ve dini bağlama ilişkin az miktarda veri tespit etmişlerdir. Kitapta yer alan, Uluğ Bey ve Fatih Sultan Mehmet karakterlerinin bilim ve teknoloji alanında yaptıkları katkılar üzerinde durulmuş ve siyasi kimliklerine yer verilmemiştir. Bunun yanı sıra diğer dikkat çeken iki figür Galilei Galileo ve Mevlâna'dır. Bu iki dini karakterinde bilim ve sosyal alanda yaptıkları katkılar üzerinde durulmuştur.

4. Probleme İlişkin Tartışma

Ders kitabında yer alan "Bilginler İstasyonu" ve "Bilgi İstasyonu" bölümleri temel okuma parçalarından bağımsız olup tamamlayıcı olarak sunulmuştur. Bilginler İstasyonu ünite sonunda eklenirken, Bilgi İstasyonu bölümünün temel metinden ayrılarak kutucuk içerisinde sunulduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin bilim tarihi içeriklerini dikkate almalarını etkileyen bir durum meydana getirmektedir (Lin vd., 2023; Milne, 1998). Temel kısımda yer alan içeriklerin gönüllü ve ilgili öğrencilerin okuması için hazırlandığı görülmektedir. Bu bulgular Leite (2002) ve Önder-Tüysüz'ün (2023) çalışması ile de paralellik göstermektedir. Ders kitaplarında yer alan bilim tarihi içeriklerinin tüm öğrencilere hitap edecek şekilde oluşturulması ve sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

5. Probleme İlişkin Tartışma

Ders kitabında yer alan bilim tarihi içeriklerinin salt okumaya yönelik olduğu görülmektedir. Bilim tarihi içeriklerinin öğrencilerin sorgulamalarını ve araştırmalarını teşvik edici şekilde hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Leite (2002), Lin vd. (2023), Önder-Tüysüz (2023) ve İçin'in (2024) de çalışmaları sonucunda ulaştığı gibi, bilim tarihi içeriklerinin öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sunacak etkinliklerle öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

6. Probleme İlişkin Tartışma

Ders kitabında "Bilginler İstasyonu" bölümü kitapta homojen ve düzenli bir yapı olarak ünite sonunda hep aynı formatta hazırlanmıştır. Bu durum ünite sonunda öğrencilerin bilim tarihine ilişkin bakabilecekleri ve farkındalıklarını artıracak bir bölüm olarak görülebilir. Ancak bu istasyonun ünite sonuna konulması, sadece ilgi duyan öğrencilerin okumasına yönelik, ya da temel ders kapsamında olmayan bir içerik gibi algılanmasına da kapı aralamaktadır. Lin vd.'nin (2023) savunduğu kitap yazarlarının bilim tarihine yönelik homojen içerik hazırlamalarının zor olması yönündeki iddianın bu şekilde aşılabildiği düşünülmektedir. Ayrıca bu durum öğrencilerde bilim tarihinin gelişme sürecini anlamlandırmada istenmeyen sınırlılıklar oluşturabileceği iddiası da Bilgi İstasyonları bölümlerinin heterojen bir yapı oluşturması ile çözülmüş görünmektedir. Bilgi İstasyonu bölümleri, ünitelerde kutucuklar içerisinde aynı formatta heterojen bir şekilde yerleştirilmiştir. Bu içerikler ana metinden ayrı olarak hazırlanmış olsa da ana metinle birlikte okunmayı teşvik edecek şekilde yerleştirilmiştir. Literatürdeki diğer çalışmalara bakıldığında bu durumun diğer ders kitaplarında da benzerlik gösterdiği görülmektedir (Leite, 2002; Lin vd., 2023; Önder-Tüysüz, 2023).

7. Probleme İlişkin Tartışma

Bilim tarihine ilişkin genel kaynakçada herhangi bir kitap, dergi ya da farklı bir materyalin yer almadığı görülmüştür. Genel ağ kaynakçasında tek bir kaynak yer almaktadır: TÜBİTAK Bilim Genç Online Dergisi. Ancak bu istenen bir durum değildir. Bilim tarihine ilişkin genel kaynakçada ve genel ağ kaynakçasında bilim tarihi kitaplarına yer vermenin bilim okur yazarı öğrencilerin yetişmesinde ve bu alanda kendini geliştirmek isteyen öğretmenler için etkili olduğu düşünülmektedir (Lin vd., 2023). Literatürde yer alan çalışmalarda ders kitaplarının kaynakçalarında bilim tarihi ilişkin kitapların yer aldığı görülmektedir (Leite, 2002; Lin vd., 2023; Önder-Tüysüz, 2023). Kaynakçanın asıl kaynağa ulaşmada en önemli yollardan biri olduğu düşünülmektedir (Issitt, 2004). Ancak ders kitabında bu açıdan büyük bir eksik vardır.

Sonuç

Araştırmanın sonuçları, her bir araştırma sorusu için alt başlıklar altında aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

1. Probleme İlişkin Sonuç

Bilim insanlarına ilişkin biyografik verilerin ve bilimsel katkıların sınırlı düzeyde sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilim insanları ve çalışmaları hakkında yapılan kısa açıklamalar neticesinde, "bilim insanı tek başına çalışan, ünlü/dâhi erkeklerdir" algısının oluşturulabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2. Probleme İlişkin Sonuç

Tarihsel bilgilerin sunulması için görsel materyallerden yararlanılmıştır. Ancak görsel unsurların kullanımında Bilginler İstasyonu ve Bilgi İstasyonu bölümleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca görsel unsurların kullanımında üniteler arasında da farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

3. Probleme İlişkin Sonuç

Bilim tarihine içeriklerin sunulmasında farklı disiplinlerden yararlanılarak konuların pekiştirildiği tespit edilmiştir. Her ünitenin kendine has konusuna ilişkin farklı disiplinden yararlanılmıştır. Disiplinler arası bağlantıların kurulmasında ise üniteler arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

4. Probleme İlişkin Sonuç

Bilim öğretimindeki işlev, hedef kitleye yönelik yapılandırma (bilim tarihi öğretimi) açısından sınırlı olduğu görülmüştür. Ders kitabında yer alan bilim tarihi içeriklerinin başarılı/gönüllü öğrencileri hedef aldığı ve tamamlayıcı etkinlikler olarak tasarlandığı görülmüştür.

5. Probleme İlişkin Sonuç

Ders kitabında yer alan Bilginler İstasyonu da Bilgi İstasyonu da bilim tarihi öğrenme etkinlikleri açısından sınırlıdır. Her iki istasyonda serbest etkinlikler olmasının yanı sıra normal düzeydedir. İstasyonlarda, öğrencilerden sadece okuma yapmaları beklenmekte ve öğrencileri harekete geçirecek herhangi bir yönerge yer almamaktadır.

6. Probleme İlişkin Sonuç

Ders kitabında her ünite sonunda yer alan ve 4 bilim insanının çalışmasına yer verilen Bilgi İstasyonu homojen bir yapı oluşmasına katkıda bulunmuştur. Ancak Bilgi İstasyonu bölümlerinin ünitelerdeki dağılımı ve içeriklerinin oluşturulmasındaki farklılıklar, ders kitabının tamamının heterojen bir dağılım gösterdiği sonucunu ortaya koymuştur.

7. Probleme İlişkin Sonuç

Ders kitabında yararlanılan bilim tarihi içeriklerine ilişkin genel kaynakça ve genel ağ kaynakçasının referansları açısından yetersiz kaldığı görülmüştür. .

Öneriler

- Fen bilimleri ders kitaplarına bilim insanlarının hayatlarına dair ayrıntılar eklenerek, öğrencilerin bilim insanı imajına ilişkin katkı sağlanabilir.
- Ders kitabında kadın bilim insanlarına da yer verilmesi, öğrencilerin bilim insanı imajında etkili olabilir.
- Bilim insanlarının çalışmalarına ve bu çalışmalarında kullandıkları ekipman/laboratuvar görsellerine bütüncül bir şekilde yer verilebilir.
- Bilim tarihine ait tüm öğrencilere hitap eden ve öğrencileri aktif kılacak disiplinler arası etkinliklerin eklenmesinin, öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bilim tarihi içeriklerinin tüm öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmesi bilimsel süreç becerilerinin tüm öğrencilerde geliştirilmesinde etkili olabilir.
- Ders kitabında bilim tarihine ilişkin içeriklere, derinleştirme düzeyinde etkinlikler şeklinde yer verilebilir. Öğrencilerin bilim tarihine dair kaynakları araştırmalarını, sınıf seviyelerine uygun belgesel izlemelerini ve kitap-dergi-makale okumalarını teşvik eden yönlendirilmeler yapılabilir.
- EBA'da (Eğitim Bilişim Ağı) ortaokul öğrencilerinin düzeyine yönelik bilim tarihi içerikleri oluşturularak, bu içerikler karekodlar yardımı ile ders kitaplarının ilgili bölümlerine yerleştirilip ders kitaplarının interaktif şekilde zenginleştirilmesine destek olunabilir.

Kaynakça

Ağgül Yalçın, F. (2012). Öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(3), 611-628.

Arabacı, S., & Akgül, G. D. (2022). Fen bilimleri ders kitaplarına bir bakış: Türk İslam bilim insanları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 4*(9), 386-404.

Ardıç, M. (2021). *Bilim tarihi ve felsefesi açısından 7. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki maddenin tanecikli yapısı konusunun incelenmesi ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], İnönü Üniversitesi.

Aydın, A., Kardeş, H., Sarıkavak, İ., Canan, L. N., Topak, M. E., Yılmaz, S., & Bağcı, Y. M. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı (1-2)*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Çepni, S. (2011). Bilim, fen, teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansımaları. S. Çepni (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi* içinde (9. baskı, ss. 1–11). Pegem Akademi.

Çınar, B. (2016). *Bilimsel gelişimin tarihsel süreçlerini içeren öykülerle fen derslerinin desteklenmesinin fene yönelik tutuma, bilim insanı imajına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Sakarya Üniversitesi.

Dağtekin, B. (2022). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Dağtekin, B., & Özenoğlu, H. (2024). Ortaokul fen bilimlerinde bilim tarihinin kavramsal, prosedürel ve bağlamsal analizi ve bilim tarihi hikayeleri konusunda öğretmen görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 63-81.

Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education, 33*(6), 683-696.

İçin, G. D. (2024). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında kullanılan bilim tarihi hikayelerinin niteliksel incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi.

İdin, Ş., & Yalaki, Y. (2016). Türkiye'deki ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen Türk-İslam bilim insanlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 30*(2), 37-52.

Kara, B., & Akarsu, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutum ve imajının belirlenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 3*(2), 90-116.

Karaçam, S., Aydın, F., & Digilli, A. (2014). Fen ders kitaplarında sunulan bilim insanlarının basmakalıp bilim insanı imajı açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 606-627.

Koçyiğit, A. (2017). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi perspektifinden incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Kastamonu Üniversitesi.

Köseoğlu, E., & Durukan, Ü. G. (2017). Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan bilim insanları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*, 321-344.

Laçin-Şimşek, C. (2009). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ve ders kitapları bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor? *İlköğretim Online, 8*(1), 129–145.

Laçin-Şimşek, C. (2011). Women scientist in science and technology textbooks in Turkey. *Journal of Baltic Science Education, 10*(4), 277-284.

Leite, L. (2002). History of science in science education: Development and validation of a checklist for analysing the historical content of science textbooks. *Science & Education, 11*, 333–359. https://doi.org/10.1023/A:1015213731568

Lin, L., Song, Q., Wang, J., Hu, T., Ping, X., & Ling, Y. (2022). History of science in two recent ver sions of high school physics textbooks in China. *Science & Education*, *32*(3), 1–21. https://doi.org/10.1007/s11191-021-00307-x

Maria, A. M. (2012). Investigando a presença da história da ciência em livros didáticos de química geral para o ensino superior. *Quimica Nova, 2*(35), 420–429. https://doi.org/10.1590/S0100-40422012000200034

Matthews, M. R. (1994). *Science teaching: The role of history and philosophy of science*. Routledge.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. basım). SAGE.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.

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

Milne, C. (1998). Philosophically correct science stories? Examining the implications of heroic science stories for school science. *Journal of Research in Science Teaching, 35*(2), 175-187.

Nath, S., & Thomas, S. (2013). Students' ımage about a scientist at work: A phenomenographic study of drawings. *International Journal of Educational Science and Research (IJESR), 3*(1), 41-54.

Okan, B. (2021). *Exploring the representation of the nature of science in science textbooks* [Unpublished master's thesis], Boğaziçi University.

Önder-Tüysüz, N. (2023). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında bilimin tarihsel içeriğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Özdemir, E. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim insanları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 403-429. https://doi.org/10.51725/etad.1098860

Özgür-Tamdoğan, N. (2017). *Ortaokul fen bilimleri derslerinde Türk-İslam bilginlerinin öğretilmesi hakkında uzman ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi.

Özkan, B., Özeke, V., Güler, G., & Şenocak, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bu imajları etkileyen bazı faktörler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 146-165.

Song, J., & Kim, K. S. (1999). How Korean students see scientists: the images of the scientist. *International Journal of Science Education, 21*, 957-977.

Toğrol, A. Y. (2000). Öğrencilerin bilim insanı ile ilgili imgeleri. *Eğitim ve Bilim, 25*(118), 49-56.

Tokuş, K. (2018). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Trakya Üniversitesi.

Wang, H. A., & Marsh, D. D. (2002). Science instruction with a humanistic twist: Teachers' perception and practice in using the history of science in their classrooms. *Science Education, 11,* 69–189

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

Maarif Modelinde Öğretmenlerin Rolü: Değer Temelli Eğitimin Sınıf İçindeki Yansımaları

Hilal GÜZEL KAYAALP

Öğretmen, Solhan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, e-posta: hilal_guzel18@erdogan.edu.tr

ORCID: O0000-0002-9918-617X

Öz

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde görev yapan öğretmenlerin değer temelli eğitime ilişkin algılarını, sınıf içi uygulamalarını, karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseninde yapılandırılan çalışmada, Bingöl ili Solhan ilçesindeki farklı branşlardan 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, Maarif Modeli'nin teorik olarak güçlü bir yapı sunduğunu ancak uygulamada öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi, ezbere dayalı öğrenme alışkanlıkları, materyal eksikliği, zaman kısıtı ve sosyal medyanın olumsuz etkileri gibi çeşitli sorunlarla karşılaşıldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, modelin akademik başarıyla birlikte karakter ve ahlaki gelişimi öncelemesini önemli bir kazanım olarak görmektedir. Bununla birlikte, öğretmen yeterliklerinin artırılması, içeriklerin sadeleştirilmesi, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi ve öğrencilere yönelik sosyal medya farkındalık çalışmalarının yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırma, Maarif Modeli'nin sahadaki yansımalarına dair öğretmen temelli özgün veriler sunarak hem eğitim politikalarına katkı sağlamakta hem de değer temelli eğitime ilişkin literatüre önemli bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Değerler, erdem, karakter öğretmen, maarif model.*

The Role of Teachers in the Century of Türkiye Education Model: ClassroomReflections of Values-BasedEducation

Abstract

This study aims to examine teachers' perceptions of value-based education, their classroom practices, the challenges they face, and their proposed solutions within the framework of the Türkiye Century Maarif Model. Designed as a qualitative study, data were obtained through semi-structured interviews with 20 teachers from various branches in Solhan district of Bingöl and analyzed using thematic analysis. Findings reveal that while the Maarif Model offers a strong theoretical foundation, its implementation faces challenges such as low student readiness, rote learning habits, lack of materials, time constraints, and the negative impact of social media. Teachers view the model's focus on character and moral development alongside academic success as a significant strength. However, they emphasize the need to improve teacher competencies, simplify content, strengthen school-family cooperation, and increase social media awareness among students. The study provides original, teacher-based data on the implementation of the Maarif Model, offering insights that contribute to both educational policy and the literature on value-based education.

Keywords: *Values, virtue, character. teacher, Maarif Education Model*

Giriş

Maarif Modeli, öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen esnek ve değer odaklı bir eğitim anlayışıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu modelde öğretmenler yalnızca bilgi aktarıcı değil; rehberlik eden, gözlemleyen ve süreci geliştiren aktörlerdir. Modelin temelini oluşturan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, bireyin değerlerle donatılarak toplumsal uyuma katkı sağlamasını hedefler (Yıldırım, 2019). Değer kavramı disiplinler arası yapısı ve kültürel çeşitliliğiyle tanımı zor bir olgudur (Bozkurt, 2019; Güngör, 1983). Erdemse değerlerin içselleştirilip davranışa dönüşmüş hâlidir (Lickona, 1992; Kaymakcan ve Meydan, 2012).

Eğitimde karakter gelişimi bilişsel gelişim kadar önemlidir (Kenan, 2009). Değerler eğitimi, öğrencilerin adalet, saygı ve sorumluluk gibi değerlere sahip bireyler olmalarını amaçlar (MEB, 2024) ve akademik başarıyla ilişkilidir (Aran ve Demirel, 2013). Öğretmenler bu aktarımda kilit rol oynar (Çelikkaya, 1998). Okul ise değer aktarımında aileden sonra en önemli kurumdur (Kolaç, 2013; Tokdemir, 2007).

Değerler eğitimi, çeşitli öğretim yöntemleri ve teknikleriyle daha etkili hâle getirilebilir. Drama, oyun, tiyatro, film, grup çalışmaları, geziler gibi farklı yaklaşımlar, öğrencilerin ilgisini sürekli canlı tutar ve değerlerin daha kalıcı bir şekilde öğretilebilmesini sağlar. Tek bir yönteme bağlı kalmak, zamanla öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir; bu yüzden değerler öğretiminde çeşitliliği sağlamak oldukça önemlidir (Uzunöz, Aktepe ve Köybaşı, 2018). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında yer alan erdem, değer ve eylemler ile sınıf içinde kullanılabilecek yaklaşım ve yöntemlere şekil 1'de yer verilmiştir.

Şekil 1

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile Sınıf İçi Yaklaşım ve Yöntemler

ERDEM		
DEĞER	**EYLEM**	**YAKLAŞIM/YÖNTEM**
ADALET	Hakkniyetli davranmak	• Değer telkini • Davranış değiştirme • Gözlem yoluyla öğrenme • Derğer belirginleştirme (Açıklama) • Değer analizi yaklaşımı • Ahlaki muhakeme/ikilem • Eylem öğrenme • Karakter eğitimi • Tartışma
AİLE BÜTÜNLÜĞÜ	Aile içi dayanışma göstermek	
ÇALIŞKANLIK	Araştırmacı ve sorgulayıcı olmak	
DOSTLUK	Arkadaşlarına destek olmak	
DUYARLILIK	İnsana ve topluma değer vermek	
DÜRÜSTLÜK	Dogru ve güvenilir olmak	
ESTETİK	Duygusal derinliği anlamak	
MAHREMİYET	Kişisel özgürlük alanını korumak	
MERHAMET	Şefkatli olmak	
MÜTEVAZILIK	Gösteriş ve övünmekten kaçınmak	

ÖZGÜRLÜK	Kararlı olmak	• Soru cevap • Rol oynama • Drama • Örnek olay • Gezi gözlem • İş birlikli öğrenme • Yaparak yaşayarak öğrenme • Eğitsel oyun • Görsel, film yorumlama • Proje tabanlı öğrenme
SABIR	İstikrarlı olmak	
SAĞLIKLI YAŞAM	İnsan sağlığını önemsemek	
SAYGI	Nezaketli olmak	
SEVGİ	Misafirperverlik	
SORUMLULUK	Görev bilincine sahip olmak	
TASARRUF	İsraftan kaçınmak	
TEMİZLİK	Kişisel temizlik ve bakımına önem vermek	
VATANSEVERLİK	Milli kimliğini tanımak	
YARDIMSEVERLİK	İyilik sever olmak	

Amaç

Maarif Modeli, Türkiye'de değer temelli bir eğitim dönüşümünü hedeflerken, öğretmenlerin bu süreci nasıl algıladığı ve sınıf içi uygulamalara nasıl yansıttığına dair çalışmalar sınırlıdır. Öğretmenler, modelin sahadaki uygulayıcıları olarak sürecin başarısında kritik rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmen deneyimlerine odaklanan bu çalışma, modelin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, öğretmenlerin modele ilişkin algılarını, uygulamalarını, karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerini belirlemeyi hedeflemektedir. Elde edilecek bulgular hem akademik boşlukları dolduracak hem de modelin etkili uygulanmasına ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu amaçla katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

1. Maarif Modeli'nin değer temelli eğitim anlayışını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Bu modelin öğrencilerin ahlaki ve kültürel değerleri kazanmasındaki etkisi nedir?
3. Sınıf içinde değer temelli eğitimi nasıl uyguluyorsunuz?
4. Süreçte karşılaştığınız başlıca zorluklar nelerdir
5. Bu zorluklar karşısında çözüm önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen görüşlerine dayanarak Maarif Modeli çerçevesinde sınıf içi değer temelli eğitimin yansımalarını incelemek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Bu desen, belirli bir olgunun kendi bağlamında derinlemesine incelenmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bingöl Solhan'da liselerde görevli 20 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, derinlemesine veri ve geniş bakış açısı sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma sorularına yanıt vere-

bilecek deneyime sahip katılımcıları seçerek derinlemesine veri sağlar (Patton, 2015). Maksimum çeşitlilik örneklemesi ise farklı bakış açıları ve deneyimler sunarak araştırma bulgularının kapsamını genişletir ve verilerin çeşitliliğini artırır (Creswell, 2013).

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	10	50.0
	Erkek	10	50.0
	Toplam	20	100.0
Yaş	25-30	5	25.0
	31-35	3	15.0
	36-40	5	25.0
	41-45	3	15.0
	46-50	4	20.0
	Toplam	20	100.0
Branş	Coğrafya	4	20.0
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4	20.0
	Edebiyat	4	20.0
	İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri	4	20.0
	Tarih	4	20.0
	Toplam	20	100.0
Görev Süresi	1-5 yıl	10	50.0
	6-10 yıl	4	20.0
	11 yıl ve üzeri	6	30.0
	Toplam	20	100.0
Okul Türü	Anadolu Lisesi	5	25.0
	Fen Lisesi	5	25.0
	İmam Hatip Lisesi	5	25.0
	Meslek Lisesi	5	25.0
	Toplam	20	100.0

Tablo 1 incelendiğinde; çalışma grubunun 10'unun (%50.0) kadın, 10'unun (%50.0) erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımlarına bakıldığında; katılımcıların 5'i (%25.0) 25-30 yaş aralığında, 3'ü (%15.0) 31-35 yaş aralığında, 5'i (%25.0) 36-40 yaş aralığında, 3'ü (%15.0) 41-45 yaş aralığında ve 4'ü (%20.0) 46-50 yaş aralığındadır. Branş değişkeni incelendiğinde; katılımcıların her bir branşa eşit şekilde dağılmış olduğu ve her bir branş grubunda 4 (%20.0) kişinin bulunduğu görülmektedir. Bu branşlar; coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi, edebiyat, imam hatip lisesi meslek dersleri ve tarih'tir. Görev süresi değişkenine bakıldığında; 10 katılımcı (%50.0) 1-5 yıl

arasında, 4 katılımcı (%20.0) 6-10 yıl arasında ve 6 katılımcı (%30.0) 11 yıl ve üzeri süredir görev yapmaktadır. Okul türü değişkeni incelendiğinde ise; katılımcıların 5'i (%25.0) Anadolu lisesi, 5'i (%25.0) fen lisesi, 5'i (%25.0) imam hatip lisesi ve 5'i (%25.0) meslek lisesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, katılımcıların demografik bilgilerini toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Formların geliştirilmesinde literatür taranmış, uzman görüşleri alınmış ve uygulama sürecinde geri bildirimlere göre revize edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu beş sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanma Süreci

Görüşmeler, yüz yüze etkileşimle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların gizliliği sağlanarak, kimlik bilgileri paylaşılmamış ve her bir katılımcının anonimliklerini korumak amacıyla K1, K2 gibi kodlarla tanımlanmıştır. Görüşmeler sırasında, katılımcıların izniyle ses kayıtları alınmış ve bu kayıtlar daha sonra Microsoft Word programı aracılığıyla metne dönüştürülmüştür. Görüşmeler, yaklaşık 30 dakika sürmüş ve bir hafta içinde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

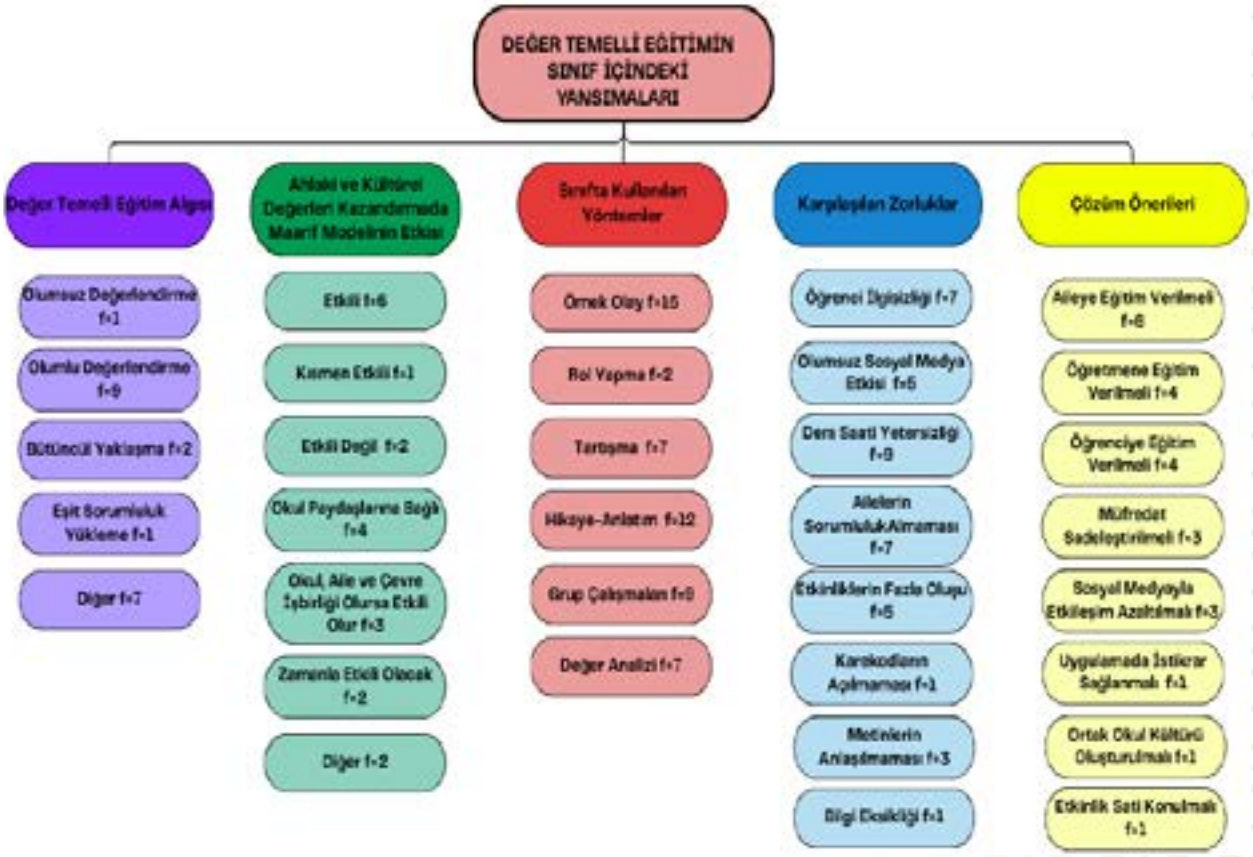
Toplanan veriler, içerik ve betimsel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi aşamasında, verilerden temalar, alt temalar, kategoriler ve kodlar türetilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Şekil 2'de temalar ve alt temalara yer verilmiştir.

Şekil 2

Temalar ve Alt Temalar

Şekil 3

Katılımcıların Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlar



**Frekansların, katılımcı sayısından fazla olması mümkündür. Bu durum, bazı katılımcıların verdikleri yanıtların birden fazla kodla eşleşebilmesinden kaynaklanmaktadır.*

Bulgular

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerin analizinde, öğretmenlerin değer temelli eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini yansıtan üç ana tema ve bunlara bağlı alt temalar belirlenmiştir. Bu temalar, içerik analizi yöntemiyle elde edilmiş ve katılımcıların ifadeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Elde edilen veriler, "Maarif Modeli ve Değer Temelli Eğitimin Etkililiği", "Değer Temelli Eğitimin Sınıf İçi Uygulamaları" ve "Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri" olmak üzere üç ana tema etrafında toplanmıştır. Bu temalara bağlı olarak alt temalar belirlenmiştir.

Tema 1: Maarif Modeli ve Değer Temelli Eğitimin Etkililiği

Modelin Teorik Değerlendirmesi

Katılımcıların büyük bir kısmı, Maarif Modeli'nin değer temelli eğitime yaklaşımını teorik olarak anlamlı ve olumlu bulmaktadır. Bu öğretmenler, modelin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda karakter ve ahlaki gelişime de vurgu yapmasının önemli bir kazanım olduğunu ifade etmişlerdir. K9 modelin toplumsal düzeyde etkisine vurgu yaparak şu ifadelere yer vermiştir: *"Millî bir bilince ve ahlaka sahip kişilerden oluşan bir toplumu oluşturabilmek adına fayda-*

lı buluyorum. Ülkenin kalkınmasına ve özellikle gelişmesine büyük katkıları olacaktır. Erdemli, ahlaklı, bilge nesiller ihtiyaçlarımızın başında gelmektedir." Ancak bazı öğretmenler modelin teorik yönünü olumlu değerlendirse de uygulamadaki güçlükleri de göz önünde bulundurmaktadır. Örneğin, K1 öğretmeni şunları ifade etmiştir: *"İlkokuldan itibaren ezbere eğitim mantığındaki öğrenci ve öğretmen için uygulaması zor. Edebiyat dersi için öğrencilerin yorumları sadece 'konuşuyoruz ve ders yapıyoruz' şeklinde oluyor."*

Modelin Pratikteki Etkisi

Maarif Modeli'nin sınıf içi uygulamalarında öğretmenler, modelin teorik olarak güçlü ancak pratikte okul iklimi, öğretmen yeterliliği, öğrenci özellikleri, aile ve toplum desteğine bağlı zorluklar yaşandığını belirtmiştir. K5, teorik hedeflerin sahada ne ölçüde karşılık bulduğunun modelin başarısı açısından belirleyici olduğunu ifade ederek şunları söylemiştir: *"Teorik hedeflerin pratikte ne kadar karşılık bulduğu, modelin başarısında belirleyici olur. Etkili olmasında öğretmen yeterliliği, uygulama ortamı, aile ve topluma uyum, öğrencilik etkisi gibi faktörler belirleyici olabilir."*

Tema 2: Değer Temelli Eğitimin Sınıf İçi Uygulamaları

Uygulama Yöntemleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf içinde değer temelli eğitimi çeşitli yöntem ve tekniklerle uyguladıklarını belirtmiştir. Katılımcıların kullandıkları yöntemler arasında en yaygın olanları şunlardır: hikâye anlatımı, grup çalışmaları, tartışma, değer analizi, örnek olay incelemeleri ve rol yapma/drama.

K5 süreci planlı ve sistematik bir şekilde yürüttüğünü şu sözlerle ifade etmiştir: *"Değerleri ve hedefleri belirleyerek, her hafta ya da ayda bir öncelikli değer seçerim ve sınıf etkinliklerini bu temaya göre planlarım... Drama ve grup çalışmalarıyla değerleri kazandırmaya çalışırım."* Benzer şekilde K18 de artık öğretmen merkezli bir yaklaşımdan uzaklaştığını ve öğrenci katılımını esas alan bir yöntem benimsediğini belirtmiştir. *"Hikâyeyle bir değere başlama ve bu değerli değeri anlatma. Sonra bu değerle ilgili derse giriş yapıyorum... Bundan sonra öğrenci merkezi bir anlayışla anlatmaya devam ediyorum."*

Öğrenci Katılımı ve İlgisi

Öğrencilerin derse katılımı ve ilgisi, değer temelli eğitimin etkinliğini doğrudan etkiler. K1 ve K8, akademik eksiklikler ve düşük hazırbulunuşluğun sürece engel olduğunu belirtmiştir. K7, okulda kazanılan değerlerin günlük hayata yansımaması ve sosyal medya etkisinin içselleştirmeyi zorlaştırdığını ifade etmiştir. Katılımcılar, modelin teorik çerçevesini olumlu bulsa da öğrencilerin ilgisizliği ve katılım eksikliği nedeniyle etkinliğin sınırlı kaldığını vurgulamıştır. K14, *"Öğrenciler verilen metinleri anlayamıyor, sadeleştirme yapılmalı. Öğrencilere bu değerleri içselleştirmeleri için sadece öğretmen değil, yöneticiler ve veliler de örnek olmalı."* demiştir.

Tema 3: Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Zorluklar

Katılımcılar, değer temelli eğitimin uygulanmasında karşılaştıkları zorluklara dair çeşitli görüşler bildirmiştir. Bu zorluklar genel olarak zaman yetersizliği, öğrenci ilgisizliği, aile ve çevre desteği-

nin yetersizliği, sosyal medyanın olumsuz etkisi ve materyal yetersizliği gibi başlıklarda toplanabilir.

20 katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda 13 katılımcı zamanın yetersizliğinden şikâyet etmiştir. K15 de zaman yetersizliğini, özellikle grup çalışmaları ve etkinlikler açısından bir zorluk olarak vurgulamıştır: *"Ders saatinin, maarif modeline göre hazırlanmış etkinlikleri uygulayabilme açısından yetersiz kalması yani zaman yetersizliği."*

Pek çok katılımcı, öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ve dijital ortamın olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir. K1 bu durumu şöyle ifade etmektedir: *"Öğrencilerin ilgisinin olması önemli; ancak değerler, sosyal medyanın etkisiyle gölgeleniyor. Ergenlik döneminde doğru olanın değil, yanlış olanın popüler olması da bir problem oluşturuyor."*

Bazı öğretmenler, materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve uygulamada sorun yaşandığını dile getirmiştir.

Çözüm Önerileri

Bazı katılımcılar, öğrencilerin değerleri içselleştirmesi adına ailelerin sürece aktif katılımının gerekliliği sıklıkla vurgulanmıştır. Bazıları da sosyal medya kullanımının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekerek, çözümün bu etkinin azaltılmasıyla mümkün olacağını vurgulamışlardır. K1, *"Telefon ve sosyal medya kullanımının en azından azaltılması gerektiğini düşünüyorum."* derken, K2 ve K3 de benzer şekilde *"Öğrencilerimizin sosyal medyadan uzak durması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü özellikle sosyal medyada ahlaki olarak çok olumsuz etkileniyorlar."* ifadeleriyle bu öneriyi desteklemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, Maarif Modeli kapsamında görev yapan öğretmenlerin değer temelli eğitime yönelik algılarını, uygulamalarını, karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerini incelemektedir. Bulgular, modelin teorik açıdan güçlü olduğunu ancak uygulamada öğrenci hazırbulunuşluğu ve ezbere dayalı alışkanlıklar gibi sorunlarla karşılaşıldığını göstermektedir. Öğretmenler, modelin karakter ve ahlaki gelişime verdiği önemi olumlu bulurken, bazıları sınıf içi uygulamalarda yeterince etkili olunamadığını vurgulamıştır. Sezer ve Dedeoğlu (2024), Maarif Modeli'nin teorik olarak güçlü olduğunu, ancak uygulamada hazırbulunuşluk eksikliği ve içerik yoğunluğu gibi zorluklar yaşandığını belirterek bu çalışmayı desteklemiştir. Bu engeller, modelin etkinliğini sınırlamaktadır. Eğitimde daha fazla destek ve hazırlık gerekliliği vurgulanmaktadır.

Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda hikâye anlatımı, tartışma, drama gibi yöntemlerle değer kazandırmaya çalışmakta; edebiyat derslerinde ise metinler aracılığıyla karakter analizi ve değer aktarımı yapılmaktadır. Ancak zaman yetersizliği, materyal eksikliği, öğrenci ilgisizliği ve aile desteği eksikliği süreci olumsuz etkilemektedir. Baz (2024), öğretmenlerin Maarif Modeli'ni yenilikçi bulduklarını ancak uygulamada zaman, materyal eksikliği ve düşük öğrenci ilgisi gibi sorunlar yaşadıklarını ortaya koyarak bu çalışmaya benzer sonuçlar sunmuştur. Bu durum, modelin sınıf içi etkililiğini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenler, modelin başarısında okul iklimi, aile desteği, öğrenci profili ve öğretmen yeterliliğinin önemli olduğunu, sosyal medya bağımlılığı, değer algısındaki bulanıklık ve okul-aile iletişimsizliğinin ise süreci zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu çalışmayı destekleyecek şekilde Özdemir (2024), sosyal medya bağımlılığının öğrencilerin akademik motivasyonunu olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Demir (2016) ise sosyal medya kullanımının aile içi iletişimi zayıflatarak değerlerin içselleştirilmesini zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu durum, Maarif Modeli'nin başarısı için dijital farkındalık ve güçlü okul-aile iş birliğinin önemini vurgulamaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, yalnızca Bingöl ili Solhan ilçesindeki 20 öğretmenle sınırlı olup, farklı bölgelerdeki uygulamaları yansıtmamaktadır. Veriler, öğretmen beyanlarına dayandığı için öznel niteliktedir. Ayrıca, araştırma sadece öğretmen görüşlerini kapsamakta; öğrenci, veli ve idareci bakış açıları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecinin henüz başında olması nedeniyle, modelin uzun vadeli etkileri analiz edilememiştir.

Öneriler

Okulda sosyal medya kullanımı sınırlanmalı, aile-okul iş birliği ve aile eğitimleri artırılmalı, değerler eğitimi müfredatta sürekli yer almalıdır. Zaman yönetimi ve içerik planlaması gözden geçirilmeli, sadeleştirilmelidir. Öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları ve rehberlik programları sağlanmalıdır. Okul yönetimi ve paydaşlar sürece daha fazla dâhil edilmelidir. Öğrenci katılımını artırmak için etkileşimli öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Eğitimde esneklik sağlanarak öğretmenlerin zorluklara uyumları desteklenmelidir. Öğretmenlerin Maarif Modeli üzerine daha fazla eğitim alması sağlanmalıdır.

Bu çalışma lisede görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Maarif Modeli'nin etkisini değerlendirmek için öğrenciler, veliler veya ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde oluşan farklı çalışma gruplarıyla çalışma yapılabilir. Çalışma sürecinin daha uzun bir zaman dilimine yayıldığı veya farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı benzer bir çalışma yapılabilir. Sosyal medyanın olumsuz etkilerini inceleyen bir çalışma, bu konuda yapılacak araştırmalara katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Aran, Ö. C. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(46), 151–168.

Baz, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi. Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi, 5(2), 106-123.

Bozkurt, E. (2019). Karakter eğitimi ve değerler eğitimi ile ilgili temel kavramlar. In B. Özer (Ed.), Karakter ve değerler eğitimi (ss. 2–26). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publications.

Çelikkaya, H. (1998). Fonksiyonel eğitim sosyolojisi. Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale'de lise öğrencileri üzeri ne bir araştırma. Selçuk İletişim, 9(2), 27-50.

Güngör, E. (1983). Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar. Ötüken Neşriyat.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). Ahlaki karakter ve eğitimi. Dem Yayınları.

Kenan, S. (2009). The missing dimension of modern education: Values education. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory ve Practice, 9(1), 279–295.

Kolaç, E. (2013). Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değer ler ve hoşgörü eğitimi. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 66, 193–208.

Lickona, T. (1992). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibi lity. Bantam Books.

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

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). SAGE Publications.

Sezer, B. B. ve Dedeoğlu, H. (2024). Maarif modeli ilkokul öğretim programında okuryazarlık becerileri: Finansal, görsel ve eleştirel. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22(1), 1-15.

Tokdemir, M. A. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüş leri(Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Özdemir, A. (2024). Sosyal medya bağımlılığının öğrencilerin akademik motivasyonuna etkisi. Eğitim ve Psikoloji Dergisi, 12(1), 45-60.

Uzunöz, A., Aktepe, V. & Köybaşı, E. (2018). Değer analizi yaklaşımı yoluyla dürüstlük değe rine yönelik öğrenci cevaplarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11(3), 606–626.*

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

Yıldırım, Y. (2019). Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Köklerden Geleceğe

Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne Göre İncelenmesi

İbrahim ÇEVİK[1], Mehmet Ertürk GEÇİCİ[2]

1 Uzm. Öğrt., MEB, Afyonkarahisar Merkez Hoca Ahmet Yesevi Ortaokulu, matogrtibrahimcevik@gmail.com. ORCID: 0009-0008-4710-3230

2 Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Matematik Eğitimi, erturkgecici@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5250-1419

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul beşinci sınıf matematik ders kitaplarını Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne göre incelemektir. Araştırma, bir doküman analizi çalışmasıdır. Araştırma kapsamında Değer-Eylem inceleme formu oluşturulmuştur. Kitaplarda yer alan değer içerikli eylemler tespit edilerek bu forma kodlanmıştır. Elde edilen veriler ifade ettiği değere ve bulunduğu tema ve bölümlere göre ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Ortaokul beşinci sınıf matematik ders kitaplarında bulunan içerikler incelendiğinde; en çok yer verilen değerin estetik (f=13) olduğu belirlenmiştir. Eylemler açısından "D.7.2.4. Estetik bakış açısıyla özgün eserler koyar." (f=7) ve "D.17.1.6. Alışveriş sırasında fiyat araştırması yapar." (f=6) eylem kodlarına yönelik içeriklere daha sık rastlanılmıştır. Çalışmada değer vurgusunun en fazla Sayılar ve Nicelikler temasında yapılmış olduğu görülmüştür. Diğer taraftan değerlerin kitapların en çok Etkinlik bölümünde yer aldığı belirlenmiştir. Temalar ve kitap bölümlerine göre değerlerin ve eylemlerin dağılımının iki kitapta da dengeli olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *erdem, değer, eylem, matematik eğitimi, ders kitapları*

An Examination of Fifth Grade Mathematics Textbooks According to the Virtue-Value-Action Framework

Abstract

The purpose of this research is to examine secondary school fifth grade mathematics textbooks according to the Virtue-Value-Action Framework. The research is a document analysis study. Within the scope of the research, a Value-Action review form was created. Value-containing actions in the books were identified and coded into this form. The data obtained were classified separately according to the value it expressed and the themes and sections it was found in. When the contents of secondary school fifth grade mathematics textbooks are examined; It was determined that the most mentioned value was aesthetics (f = 13). In terms of actions, "D.7.2.4. Creates original works from an aesthetic point of view." (f=7) and "D.17.1.6. Conducts price research while shopping." (f=6) contents for action codes were encountered more frequently. In the study, it was seen that the emphasis on value was mostly made in the theme of Numbers and Quantities. On the other hand, it was determined that the values

were mostly included in the Activity section of the books. It was observed that the distribution of values and actions according to themes and book chapters was not balanced in the two books.

Keywords: *virtue, value, action, mathematicseducation, textbooks*

Giriş

Matematik dersi öğretim programları milli ve manevi değerleri benimseyen bireyler yetiştirme vurgusuna sıkça yer vermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, 2024a). Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin [TYMM] vazgeçilmezi olarak kabul edilen değerleri, bireylerin içselleştirmesini desteklemek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (EDE) ortaya konmuştur (MEB, 2024b). Erdemler, Eğitim-Öğretim etkinlikleri sonucunda kişiye kazandırılması hedeflenen kişiliğin güçlü yanlarını ifade etmektedir. Bu erdemlere kişiler yaşantıları sonucu geliştirdikleri değerler aracılığıyla ulaşabilmektedir. Kişinin sahip olduğu değerler ise eylemlerinde kendini göstermektedir (MEB, 2024b). Buradan hareketle matematik ders kitaplarının öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirici içeriğe sahip olmasının yanında değerler açısından da öğrencileri destekleyici bir içeriğe sahip olması gerektiği düşünülmektedir (Özkaya ve Duru, 2020). Diğer taraftan ders kitaplarının her öğrencinin ulaşabildiği bir kaynak olması sebebi ile ders kitapları değerlerin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir araçtır (Çetin vd., 2021). Tüm bunlardan dolayı da matematik ders kitaplarında değerlere nasıl ve ne şekilde yer verildiği merak konusu olmaktadır. Nitekim bu durum birçok matematik eğitimi araştırmasında ele alınmıştır (Akyol, 2023; Çetin vd.,2021; Karaca ve Uzunkol, 2019; Özkaya ve Duru, 2020; Sayın vd., 2019; Teker ve Ellez, 2022).

İncelenen çalışmalarda veri kaynağı olarak yapıldığı dönemde yürürlükte olan öğretim programına göre hazırlanan kitapların seçildiği görülmüştür. Örneğin Karaca ve Uzunkol (2019), çalışmalarında ilkokul 3. ve 4. sınıf matematik ders ve çalışma kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesini amaçlamıştır. Sayın vd. (2019), çalışmalarında ortaokul beşinci sınıf matematik ders kitabının matematik öğretimi programında yer alan değerler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Teker ve Ellez (2022) ise çalışmasında 9, 10, 11, 12. sınıf seviyesindeki matematik ders kitaplarını değerler eğitimi açısından incelemiştir. Bu çalışmaların tamamı önceki öğretim programları doğrultusunda yazılan kitapları ele almaktadır. Küçükahmet (2011), öncelikle her ders kitabının, o dersin öğretim programı ve ders programları ile tutarlı olması gerektiğini ifade etmektedir. TYMM kapsamında Matematik Dersi Öğretim Programı ve bu program doğrultusunda kullanılan ders kitapları da değişmiştir. Ayrıca yenilenen öğretim programında değer kavramının tanımı genişletilmiş, kök değerlerin yerini Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi almıştır. Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesi, öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle değil; aynı zamanda değer, erdem ve bu niteliklerin davranışa yansıtılmasıyla bütüncül bir şekilde yetiştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Alanyazında da belirtildiği gibi değerlerin birey tarafından içselleştirilmesi, ancak bunların günlük yaşamda somut eylemlere dönüşmesiyle anlam kazanmaktadır (Aydın, 2010; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Bu doğrultuda EDE çerçevesinde *erdem* bireyin sahip olduğu ahlaki nitelikleri, *değer* yaşamına yön veren ilkeleri, *eylem* ise bu unsurların davranışa dönüştürülmesini ifade etmektedir. Böylece eğitim, bilişsel olduğu kadar etik ve toplumsal bir yön de kazanmaktadır. Erdem-Değer-Eylem çerçevesin-

de belirlenen toplam 20 temel değer bulunmaktadır: Adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik. Bu değerler, bireylerin etik, sosyal ve kişisel davranışlarını yönlendiren, toplumsal uyum ve bireysel gelişimi destekleyen kavramsal temelleri ifade etmektedir. Modelde yer alan değerlerin temel dayanağını kendi medeniyet dünyamızın referansları olan millî ve manevi değerlerimiz oluşturmuş ve değerlerin evrensel boyutu da göz ardı edilmemiştir. Modelin ana hedefi; eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan ise nihai hedef olan "Huzurlu Aile ve Toplum" ile "Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsana" ulaşmaktır.

2024-2025 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle TYMM'ye kademeli geçiş yapılacak olması, yenilenen öğretim programı ile değişen ders kitaplarının tutarlılığının incelenmesini gerekli kılmıştır. Buradan hareketle, yeni ders kitaplarının incelenmesi, yalnızca matematiksel içerik bakımından değil, aynı zamanda eğitim politikalarının değer boyutunun öğrencilere nasıl yansıtıldığını ortaya koyması açısından da önem taşımaktadır. Özellikle beşinci sınıf seviyesinde okutulan kitaplar, öğrencilerin ortaokul sürecindeki akademik ve kişisel gelişimlerinin temelini oluşturduğu için ayrı bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda söz konusu inceleme, hem yeni öğretim programının uygulamadaki yansımalarını değerlendirmek hem de TYMM'nin hedeflediği değerler eğitiminin somut ders materyallerine ne ölçüde yansıdığını görmek açısından araştırmacılar, öğretmenler ve politika yapıcılar için değerli bulgular sunacaktır. Bundan dolayı yeni ders kitaplarında ele alınan değer ve eylemlerin incelenmesi bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın amacı 2024-2025 Eğitim-Öğretim döneminde okutulan beşinci sınıf matematik ders kitaplarının Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerler eylemlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerler temalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerler kitaplarda yer aldıkları bölümlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni kullanılarak yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada doküman analizi yönteminin tercih edilmesinin nedeni, araştırmanın temel veri kaynağını doğrudan ders kitaplarının oluşturmasıdır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine, çözümlenmesine ve yorumlanmasına imkân tanıyan nitel bir araştırma yöntemi olup, özellikle eğitim araştırmalarında ders kitapları ve öğretim materyallerinin içeriksel değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntem aracılığıyla ders kitaplarının içerik, örnek, görsel ve etkin-

likler üzerinden Erdem-Değer-Eylem çerçevesini ne ölçüde yansıttığı ortaya konmuş, böylelikle mevcut durumun betimlenmesi ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi mümkün olmuştur. Bu bağlamda, araştırmada beşinci sınıf matematik ders kitapları, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi temel alınarak sistematik biçimde analiz edilmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırma, 2024 yılı itibarıyla Türkiye'de okutulan beşinci sınıf matematik ders kitapları üzerine odaklanmıştır. Bu araştırmanın veri kaynağını iki adet beşinci sınıf matematik ders kitabı oluşturmaktadır. Çalışmada incelenen kitaplar Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından basılmış olan kitaplardır. MEB'in kendi yayınları arasından seçilen bu kitaplardan ilki "Birinci Kitap", diğeri ise "İkinci Kitap" olarak adlandırılmakta ve her ikisi de matematik dersinin resmi ve zorunlu öğretim materyali niteliğini taşımaktadır.

Verilerin Toplanması

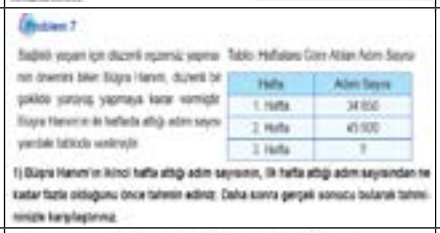
Araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Çalışmada ilk olarak https://tymm.meb.gov.tr/ adresinde yer alan TYMM Öğretim Programları Ortak Metni bilgisayar ortamına indirilerek Erdem-Değer Eylem Çerçevesi incelenmiştir. Daha sonra beşinci sınıf matematik ders kitaplarının www.eba.gov.tr adresinde yer alan iki adet pdf formatlı dosya bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir kitap iki ayrı araştırmacı tarafından incelenmiştir. Rastlanılan değerin adı, değeri ifade eden eylemin kodu, değerin yer aldığı tema, kitaptaki bölümün adı ve ekran görüntüsü elektronik ortama aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan forma göre analiz edilmiştir. Tablo 1'de kitap no, tespit edilen değer ve eylemin kodu, değerin yer aldığı tema, sayfa numarası ve görseli yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmanın Veri Analiz Çerçevesine Ait Örnek

Ders Kitabı 1	Değer	Eylem	Kitapta Yer Aldığı Bölüm	Tema	Örnek	Sayfa No
1	Estetik	D.7.1.5.	Hazır Mıyız?	Geometrik Şekiller		14
1	Duyarlılık	D.5.3.2.	Bilgiler	Geometrik Şekiller		55
1	Sağlıklı Yaşam	D.13.2.3.	Problem	Sayılar ve Nicelikler (1) Doğal Sayılar ve İşlemler		117
2	Vatanseverlik	D.19.1.7.	Bilgiler	Sayılar ve Nicelikler (2) Kesirler		20
2	Saygı	D.14.2.4.	Etkinlik	Sayılar ve Nicelikler (2) Kesirler		40
2	Mahremiyet	D.8.2.1.	Örnek	İşlemlerle Cebirsel Düşünme		159

Tablo 1'de görüldüğü üzere veri analiz sürecinde, ham veriler tabloya işlenmiş ve daha sonra veriler ilişkilendirilerek bulgulara dönüştürülmüştür. Tablo, araştırma kapsamında kullanılan Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesinin kodlama şeması temel alınarak oluşturulmuştur. Kitaplarda yer alan metin, etkinlik, örnek ve problem kısımları ayrıntılı olarak incelenmiş ve ardından bunların hangi değere karşılık geldiği ve hangi eylem kodu üzerinden görünür kılındığı kodlama formuna işlenmiştir. Bu süreçte "değerler" üst başlık, "eylem kodları" davranışsal göstergeler, "kitapta yer aldığı bölüm" ise bağlamsal konumlandırma ölçütü olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, birinci kitaptaki "Geometrik Şekiller" temasında yer alan "Hazır Mıyız?" bölümünde estetik unsurların öne çıkması D.7.1.5. kodu ile eşleştirilmiş; benzer şekilde ikinci kitapta kesirler konusundaki etkinliklerde öğrenciler arası saygıyı pekiştiren içerik D.14.2.4. koduyla tanımlanmıştır. Dolayısıyla tablo, salt betimleyici bir liste değil; erdem, değer ve eylem arasındaki kuramsal bağın ders kitabı bağlamında nasıl somutlaştığını gösteren bir yol haritası işlevi görmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla alanyazını incelemenin yanı sıra bazı sistematik adımlar izlenmiştir. Öncelikle araştırma problemi ve alt problemler, mevcut kuramsal çerçeve ve alanyazın ışığında yapılandırılarak kapsam geçerliği gözetilmiştir. Daha sonra ders kitaplarının incelenmesinde kullanılan Erdem-Değer-Eylem çerçevesi, uzman görüşü alınarak uyarlanmış ve kodlama sürecinin şeffaflığını artırmak için ayrıntılı bir kodlama kılavuzu geliştirilmiştir. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yürütülmüş, ortaya çıkan farklılıklar karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmış ve bu yolla güvenirlik pekiştirilmiştir. Ayrıca bulguların tutarlılığını artırmak için elde edilen kodlar ve tablolar alan uzmanlarına sunulmuş ve geri bildirimler doğrultusunda revize edilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için kitaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Tespit edilen değer ve eylemlerin sayısı belirlendikten sonra Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılarak güvenirlik hesaplanmıştır. Bu çalışmada güvenirlik %85 olarak bulunmuştur. Görüş ayrılığı olan durumlar birlikte değerlendirilerek tutarlılık sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ortaokul beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan yer alan eylemlerin görülme sıklığı, değerlerin temalara ve kitapta yer aldığı bölümlere ilişkin yer alma sıklıkları tablolar halinde verilmiştir. Tablo 2'de ortaokul beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerlerin eylemlere göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 2

Değerlerin Eylemlere Göre Dağılımı

Değer	f	Eylem Kodu	f	Değer	f	Eylem Kodu	f	Değer	f	Eylem Kodu	f
Adalet	5	D.1.2.7.	2	Estetik	13	D.7.1.3.	1	Saygı	1	D.14.2.4.	1
		D.1.3.3.	2			D.7.1.5.	1	Sorumluluk	1	D.16.2.3.	1
		D.1.3.4.	1			D.7.1.6.	1	Tasarruf	11	D.17.1.6.	6
Çalışkanlık	7	D.3.2.4.	2			D.7.2.1.	1			D.17.2.4.	1
		D.3.2.5.	1			D.7.2.4.	7			D.17.2.6.	3
		D.3.3.1.	2			D.7.3.3.	2			D.17.3.2.	1
		D.3.3.3.	1	Mahremiyet	3	D.8.2.1.	1	Temizlik	4	D.18.3.1.	2
		D.3.3.8.	1			D.8.2.2.	1			D.18.3.5.	1
Duyarlılık	9	D.5.2.2.	1			D.8.2.4.	1			D.18.3.8.	1
		D.5.2.3.	2	Sağlıklı Yaşam	6	D.13.1.5.	1	Vatanseverlik	4	D.19.1.7.	1
		D.5.2.7.	3			D.13.2.3.	3			D.19.2.6.	2
		D.5.3.2.	3			D.13.3.5.	1			D.19.4.2.	1
						D.13.4.6.	1	Toplam	64	Toplam	64

Tablo 2'de görüldüğü üzere; ders kitaplarında en fazla estetik (f=13) ve tasarruf (f=11) değerlerine yer verildiği söylenebilir. Bunları duyarlılık (f=9), çalışkanlık (f=7), sağlıklı yaşam (f=6), adalet (f=5), temizlik (f=4), vatanseverlik (f=4), mahremiyet (f=3), saygı (f=1) ve sorumluluk (f=1) değerleri takip etmektedir. Eylemler açısından *"D.7.2.4. Estetik bakış açısıyla özgün eserler koyar."* (f=7) ve *"D.17.1.6. Alışveriş sırasında fiyat araştırması yapar."* (f=6) eylem kodlarına yönelik içeriklere daha sık rastlanılmıştır. Diğer eylem kodlarının ise genellikle bir, iki veya üç kez tekrarlandığı görülmektedir.

Tablo 3'te ortaokul beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerlerin temalara göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 3

Değerlerin Temalara Göre Dağılımı

Tema	Tema No	Adalet	Çalışkanlık	Duyarlılık	Estetik	Mahremiyet	Sağlıklı Yaşam	Saygı	Sorumluluk	Tasarruf	Temizlik	Vatanseverlik	Toplam
Geometrik Şekiller	(1.Tema)	-	2	2	8	-	-	-	-	-	-	1	13
Sayılar ve Nicelikler	Doğal Sayılar ve İşlemler (2.Tema)	-	2	4	1	1	1	-	-	3	-	1	13
	Kesirler (4.Tema)	2	1	1	-	-	3	1	1	2	1	2	14
	Toplam	2	3	5	1	1	4	1	1	5	1	3	27
Geometrik Nicelikler	3.Tema	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	3
İstatistiksel Araştırma Süreci	5. Tema	-	2	2	-	1	1	-	-	2	3	-	11
İşlemlerle Cebirsel Düşünme	6.Tema	1	-	-	2	1	1	-	-	3	-	-	8
Veriden Olasılığa	7.Tema	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Toplam		5	7	9	13	3	6	1	1	11	4	4	64

Tablo 3 incelendiğinde en fazla değer katkısı sunan tema Sayılar ve Nicelikler temasıdır. Toplam 27 değer vurgusunun yapıldığı bu temada hem doğal sayılar hem de kesirler ünitesi kapsamında çok çeşitli değerlerin işlendiği görülmektedir. İkinci sırada en fazla değer tespiti yapılan geometrik şekiller (f=13) temasında özellikle estetik (f=8) vurgusu dikkat çekicidir. Bu da öğrencilerin geometrik desen, simetri ve görsel tasarım yoluyla estetik duygularının geliştirildiğini düşündürmektedir. İstatistiksel araştırma süreci temasında (f=11) özellikle temizlik (f=3), tasarruf (f=2), çalışkanlık (f=2) gibi günlük yaşama ilişkin değerlere yer verilmesi veri okuma ve yorumlama süreçlerinin yaşamla bağdaştırıldığını göstermektedir.

Tablo 4'te ortaokul beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerlerin kitaplarda yer aldığı bölümlere göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4

Değerlerin Kitaplarda Yer Aldığı Bölümlere Göre Dağılımı

Kitap Bölümü	Adalet	Çalışkanlık	Duyarlılık	Estetik	Mahremiyet	Sağlıklı Yaşam	Saygı	Sorumluluk	Tasarruf	Temizlik	Vatanseverlik	Toplam
Başlayalım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Bilgiler	-	-	1	4	1	-	-	-	-	-	2	8
Etkinlik	4	3	3	3	-	3	1	1	6	-	1	25
Hazır mıyız?	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3
Ölçme ve Değerlendirme Soruları	-	1	-	-	1	1	-	-	1	-	-	4
Örnekler	-	1	2	-	1	1	-	-	-	2	-	7
Performans Görevi	1	1	-	3	-	-	-	-	1	1	-	7
Problemler	-	1	3	-	-	1	-	-	3	-	1	9
Toplam	5	7	9	13	3	6	1	1	11	4	4	64

Tablo 4'te görüldüğü gibi kitapta bulunduğu bölüme göre değer ve eylem dağılımı incelendiğinde; en yüksek değer eşleşmesi etkinlik bölümünde (f=25) tespit edilmiştir. Değer açısından zengin diğer bölümler, bilgiler (f=8) ve problemler (f=9) şeklindedir. En az değer içeren bölümler ise başlayalım (f=1) ve hazır mıyız? (f=3 değer) bölümleridir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile ortaokul beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan içeriklerde 64 adet değer ve eylem tespit edilmiştir. Tespit edilen değer ve eylemlerin görülme sıklığı, bu değer ve eylemlerin kitapta yer aldığı tema ve bölümlere göre incelemesi yapılmıştır. Araştırmada en çok yer verilen değerin estetik olduğu belirlenmiştir. Estetik değerinin özellikle geometrik şekiller temasında yoğunlaşması, matematiğin görsel boyutunun değer aktarımında işlevsel bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Estetik değerine, geometri ve ölçme öğrenme alanında sıkça yer verilmesi başka çalışmalarda da ön plana çıkmıştır (Özkaya ve Duru, 2020).

Temalara göre değer ve eylem dağılımı incelendiğinde en yüksek eşleşme "Sayılar ve Nicelikler" temasında tespit edilmiştir. Günlük yaşamla doğrudan ilişkilendirilen problem çözme etkinlikleri, değer aktarımını desteklemiştir. Buna karşın, "Veriden Olasılığa ve İşlemlerle Cebirsel Düşünme" temalarında değer aktarımı sınırlı kalmıştır. Matematik ders kitaplarının kök değer açısından incelendiği çalışmalarda da kök değerlerin Sayılar ve İşlemler temasında en sık yer verilen değer olduğu görülmüştür (Çetin vd., 2021; Sayın vd., 2019). Kitap bölümleri incelendiğinde ise en çok değer etkinlik kısmında görülmüş, "Hazır mıyız?" ve "Başlayalım" gibi bölümlerde ise oldukça az yer almıştır. Oysa bu bölümler, değerlerin doğrudan aktarımı için önemli fırsatlar sunmaktadır. Değer temelli etkinliklerin matematiksel problem çözme, problem çözme becerisi ve değer algısı üzerindeki etkilerini inceleyen Aytaçlı (2018), bu tür etkinliklerin değer algısı ve

matematiğe yönelik tutum üzerinde olumlu katkı sağladığını ancak problem çözme becerisine olan etkisinin aynı ölçüde güçlü olmadığını ifade etmiştir. Ders kitaplarında değerlere yer verilirken bu durumların göz önüne alınması gerektiği düşünülmektedir.

Değerlere göre incelendiğinde aile bütünlüğü, dostluk, dürüstlük, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sevgi, yardımseverlik değerleri temalarda hiç yer almamıştır. Bu eksiklik, Karaca ve Uzunkol'un (2019) ilkokul kitaplarında tespit ettiği sınırlı değer çeşitliliği bulgusuyla örtüşmektedir. Bu değerler göz ardı edilmiş ya da temalara uygun bağlam bulunamamış olabilir.

Bu araştırmada, beşinci sınıf matematik ders kitaplarında değer eğitiminin önemli bir yer tuttuğu ancak bazen örtük şekilde sunulduğu belirlenmiştir. Değerlerin açık, sistematik ve eyleme dönük biçimde sunulması öğrencilerin farkındalığını artıracak ve davranışa dönüşmesini kolaylaştıracaktır. Sonuç olarak, kitapların değer aktarımında katkısı olmakla birlikte, EDE çerçevesindeki tüm değerleri dengeli biçimde yansıtmada yetersiz kaldığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılan öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

- Matematik ders kitaplarında değerler, yalnızca belirli temalar veya etkinliklerle sınırlı kalmayıp tüm konulara dengeli biçimde entegre edilmelidir.
- Öğrencilerin günlük yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirilen problem ve etkinliklerde sorumluluk, adalet, vatanseverlik, duyarlılık ve saygı gibi değerlere yer verilmesi hem matematiksel öğrenmeyi hem de değerlerin içselleştirilmesini destekleyecektir.
- "Hazırmıyız?", "Başlayalım" ve "Değerlendirme" gibi bölümlerde değer aktarımını güçlendirecek görseller, kısa hikâyeler ve yaşamdan örnekler kullanılarak ders kitabı bölümlerinde çeşitlilik artırılmalıdır.
- Öğrencilerin işbirliği gerektiren performans görevlerinde sorumluluk, adalet ve saygı gibi sosyal etkileşim temelli değerler ön plana çıkarılmalıdır.

Kaynakça

Akyol, E. (2023). *Kök değerlerin ortaokul matematik ders kitaplarına yansımaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. baskı). Hatipoğlu Yayınevi.

Aytaçlı, B. (2018). *Değer temelli etkinliklerin matematik başarısına, değer algısına, problem çözme becerisine, matematiğe yönelik tutuma ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Çetin, İ., Mutluoğlu, A., Yazlık, D. Ö. ve Erdoğan, A. (2021). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının kök değerler çerçevesinde incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim,* 35(2), 715-732. https://doi.org/10.33308/26674874.2021352297

Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 6(15), 69-88.

Karaca, D. ve Uzunkol, E. (2019). İlkokul matematik ders kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi,* 5(2), 55-71. https://doi.org/10.32570/ijofe.637981

Küçükahmet, L. (2011). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M. B.,&Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* MEB Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Temel eğitimden ortaöğretime örneklerle (3. Modül erdem değer eylem çerçevesi).* MEB Basımevi.

Özkaya, F. ve Duru, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarında değerler eğitimi kapsamındaki değerlerin yer alma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(3),* 43-67. https://doi.org/10.29065/usakead.798421

Sayın, V., Orbay, K. ve Altunay Şam, E. (2019). 5. Sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı,* 161-171. https://doi.org/10.21733/ibad.605040

Teker, D. ve Ellez, A. M. (2022). Ortaöğretim matematik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(2),* 1083-1098. https://doi.org/10.51460/baebd.1184216

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

Köklerden Geleceğe

Kimya Dersi Öğretim Programı İzleme ve Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi

Filiz KABAPINAR[1], Destan TEKİN[2] , Merve ŞEKERCİ[3]

1 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Kimya Eğitimi, filizk@marmara.edu.tr. ORCID: 0000-0001-5937-0880

2 Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Kimya Eğitimi, destan.tekin@marmara.edu.tr. ORCID: 0000-0001-5031-3548

3 Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Kimya Eğitimi, merve.sekerci@marmara.edu.tr. ORCID: 0009-0003-8679-252X

Öz

Bu çalışmanın amacı, kimya dersi öğretim programına yönelik izleme ve değerlendirme çalışmalarından elde edilen nitel ve nicel veriler doğrultusunda, programın geliştirilmesi, güncellenmesi ve iyileştirilmesine yönelik kapsamlı ve uzun vadeli bir yaklaşım benimsemektir. Çalışma, öğretim programının içerik, yöntem ve değerlendirme ölçütleriyle uyumunu çok boyutlu şekilde analiz etmeyi; uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların nedenlerini belirleyerek programın etkililiğini artırmaya yönelik stratejik veriler üretmeyi hedeflemektedir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. 28 araştırmacı öğretmen tarafından 69 okulda, 121 katılımcı öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ders gözlemi ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler, "Kimya Dersi İzleme ve Değerlendirme Gözlem Formu" ile temalarda yer alan çıktıların takibi yoluyla yapılmıştır. Görüşmeler ise; "Etkileşim, Çeşitlilik ve Sürdürülebilirlik" temaları sonunda katılımcı öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, haftalık ders saatinin ve temalar için ayrılan sürenin yetersizliği, tüm okul türlerinde laboratuvar altyapısının eksikliği, ön plana çıkan eğilimin merak olduğu, ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki belirsizlikler ile öğretmenlerin etkinlik kitabı talebini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: *beceri temelli öğretim, izleme ve değerlendirme, kimya dersi öğretim programı, kimya ders kitabı*

An Analysis of Monitoring and Evaluation Studies in the Chemistry Course Curriculum

Abstract

The aim of this study is to adopt a comprehensive and long-term approach to the development, updating, and improvement of the chemistry teaching process curriculum based on qualitative and quantitative data obtained from monitoring and evaluation studies. The study aims to analyse the alignment of the curriculum's content, teaching process, and assessment criteria in a multidimensional manner; to identify the causes of problems encountered during implementation and to produce strategic data to increase the program's effectiveness. The study was conducted using the case study method from qualitative research designs. It was

carried out by 28 researcher teachers in 69 schools with 121 participating teachers. Within this scope, lesson observations and face-to-face interviews were conducted. Observations were made using the 'Chemistry Lesson Observation and Evaluation Form' to track the outcomes included in the themes. Interviews were conducted face-to-face with participating teachers at the end of the 'Interaction, Diversity and Sustainability' themes. The results of the study revealed the inadequacy of weekly lesson hours and the time allocated for the themes, the lack of laboratory infrastructure in all school types, the prominence of curiosity as a trend, uncertainties in the measurement and evaluation processes, and teachers' demand for activity books.

Keywords: *skills-based teaching, monitoring and evaluation, chemistry teaching programme, chemistry teaching book*

Giriş

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde, bu gelişmeleri yakından takip edebilen ve 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip bireyler yetiştirmek, ülkelerin eğitim politikalarının öncelikli hedeflerinden biri haline gelmiştir (Aydın vd., 2024; Aydın.S, vd., 2024; Erginer, 2006; İslamoğlu vd., 2024). Her ülke, kendi toplumsal yapısı ve kültürel değerleri doğrultusunda, ihtiyaç duyduğu insan kaynağını oluşturmak amacıyla eğitim sistemlerinde çeşitli reformlar ve düzenlemeler yapmaktadır (Damon vd., 2019; Van der Wende, 2001; Zengin ve Topsakal, 2008). Bu kapsamda, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olan öğretim programları da sürekli olarak güncellenmekte ve çağın gereksinimlerine uygun hale getirilmektedir. Türkiye'de ise, 2024 yılından itibaren eğitim sistemine yönelik köklü bir değişikliğe gidilerek beceri temelli öğretime geçilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Sistemin ilk tohumları Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] ve United Nations Children's Fund [UNICEF] iş birliği ile "K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli" projesini hayata geçirmiştir (MEB, 2023a; MEB 2023b). Öğretmen, uzman ve akademisyen iş birliği ile gerçekleşen proje farklı disiplinlerdeki alan becerileri ile çok sayıda okur yazarlık becerilerini işe koşarak, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimleri de içine alan bütüncül bir yapı ortaya koymuştur (MEB, 2023a). 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren ise, becerileri temel alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM] çerçevesinde, 21 farklı dersin öğretim programında kapsamlı bir revizyona gidilmiştir. Bu model, eğitimde yenilikçi yaklaşımları benimseyerek bireylerin ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet edebilecek donanımlara sahip olmasını hedeflemektedir. Bu kapsamda uygulamaya başlanan öğretim programlarının iyileştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik süreçleri yürütmek amacıyla TYMM öğretim programları izleme ve değerlendirme çalışmaları başlatılmıştır.

Kimya dersine yönelik izleme ve değerlendirme çalışmaları, yenilenen öğretim programında belirlenen hedefler doğrultusunda, uygulama süreçlerini kapsamlı, bilimsel ve sistematik bir yaklaşımla ele almayı amaçlamaktadır. Bu çalışmalar, programın hedefleri, içeriği, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile değerlendirme süreçlerinin birbiriyle uyumunu detaylı bir şekilde incelemeyi hedeflemektedir. Uygulama aşamasında karşılaşılan sorunlar, eksiklikler ve aksaklıklar tespit edilerek bu problemlerin nedenlerini çok yönlü bir bakış açısıyla analiz etmek temel önceliklerden biridir.

İzleme ve değerlendirme süreçleri, kimya dersi öğretim programının etkinliğini artırmaya yönelik çözüm odaklı bir yaklaşımı benimsemekte ve bu doğrultuda hem teorik hem de uygulamalı alanlarda iyileştirme önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve diğer paydaşların deneyimleri, görüşleri ve geri bildirimleri dikkate alınarak, programın daha verimli ve etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacak yenilikçi, sürdürülebilir ve somut stratejiler oluşturulması hedeflenmektedir. Bu araştırmada, Stufflebeam'in (2003) CIPP modelinden yararlanılmıştır. Modelin dört boyutu; Context (bağlam), Input (girdi) , Process (süreç), Product (ürün) program değerlendirme çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda özellikle Input (ders süresi, materyal, altyapı) ve Process (öğretim sürecinde uygulama, ölçme-değerlendirme) boyutlarına odaklanılmıştır. Elde edilen bulgular, ayrıca Product (ürün) boyutunda gözlemlenen öğrenci ilgisi ve öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir.

Çalışmada elde edilen nitel ve nicel veriler doğrultusunda, programın geliştirilmesi, güncellenmesi ve iyileştirilmesine katkı sağlamak amacıyla kapsamlı, çok boyutlu ve uzun vadeli izleme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmalar, yalnızca programın mevcut durumunu analiz etmekle sınırlı kalmayıp, gelecekteki uygulamalara rehberlik edecek eğitim politikalarının geliştirilmesine, eğitimde kalite standartlarının yükseltilmesine ve öğrencilerin kimya alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarının daha üst düzeye çıkarılmasına yönelik temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir:

1. TYMM 9. sınıf kimya programının içeriği, öğretmenler tarafından uygulanabilirlik boyutunda nasıl değerlendirilmektedir?

   a) Programın uygulanma sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları temel güçlükler nelerdir (zaman, öğretim materyali, laboratuvar olanakları, öğrenci ilgisi gibi)?

   b) Öğretmenlerin program hedeflerine ulaşma sürecinde kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri nelerdir ve bu yöntemlerin etkililiği hangi düzeydedir?

2. Farklı illerde kimya dersi öğretim programının uygulanabilirliği hangi düzeydedir?

3. Farklı okul türlerinde kimya dersi öğretim programının uygulanabilirliği hangi düzeydedir?

Yöntem

Kimya Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen yöntem ve süreçler temel alınmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Yin, 2009). Durum çalışması, belirli bir sistemin ya da olgunun geniş kapsamlı veri setleri ışığında derinlemesine analiz edilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir. Bu yöntem, sınırları net bir şekilde tanımlanmış bir konunun, gerçek yaşam bağlamında ayrıntılı bir şekilde incelenmesini ve değerlendirilmesini mümkün kılar (Creswell & Creswell, 2021). Ayrıca, durum çalışması yöntemi, bir olgunun ya da mevcut bir durumun, araştırmacının doğrudan müdahalesi olmaksızın, doğal ortamında keşfedilmesine olanak sağlar (Yin, 2009). Çalışmanın yöntem bölümünde, program

değerlendirme sürecinde CIPP modeli temel alınmıştır. CIPP modeli, programların geliştirilmesi ve niceliksel olarak değerlendirilmesine odaklanan kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır (Houser, 2015). Bu bağlamda, TYMM Kimya Öğretim Programı'nın süreç (process) boyutu değerlendirilmiş; programın uygulanmasına yönelik olası değişikliklere ışık tutacak veriler elde edilmiştir. Bu amaçla, "Program planlandığı biçimde uygulanmakta mıdır?", "Süreç boyunca hangi hususlara dikkat edilmiştir?", "Başarıyı tehdit eden engeller nelerdir?" ve "Ne tür düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır?" gibi sorulara yanıt arayan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir (Fitzpatrick vd., 2010).

Çalışma Grubu

TYMM İzleme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında, Kimya branşı için; Elâzığ, İzmir, Kayseri, Trabzon, Ankara, Antalya, Uşak, Samsun, Bursa, İstanbul, Bolu, Eskişehir ve Mersin illerinde görev yapan ve bakanlık tarafından yüksek lisans ya da doktora mezunu 28 araştırmacı kimya öğretmeni (izleme değerlendirme çalışmalarında görevli, ders gözlemi ve öğretmenlerle görüşme gerçekleştiren araştırmacı), bakanlık tarafından belirlenen 69 okulda toplam 121 katılımcı kimya öğretmeni (ders gözlemi ve görüşme yapılan kimya öğretmeni) ile çalışmalarını sınıf içi gözlem, çıktı takibi ve tema sonu yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde sürdürülmüştür. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	76	62,8
	Erkek	45	37,2
	Toplam	121	100
Hizmet Yılı	0-5	0	0
	6-10	5	4,1
	11-15	12	9,9
	16-20	25	20,6
	21-25	24	19,8
	26+	55	45,4
	Toplam	121	100
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	0	0
	Lisans	90	74,3
	Yüksek Lisans	30	24,7
	Doktora	1	0,8
	Toplam	121	100
TYMM ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	116	95,8
	Hayır	5	4,13
	Toplam	121	100

Veri Toplama Araçları ve Analiz Süreci

Kimya dersi öğretim programı izleme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında, yapılandırılmış gözlem formu ve yarı yapılandırılmış tema sonu görüşme formu kullanılmıştır. Gözlem formunda araştırmacı öğretmenler sınıf içi gözlemlerini kaydederek; fiziki imkânlar ve sınıf ortamı, öğrenme yaşantılarının uygunluğu, eğilimler, programlar arası bileşenler, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, farklılaştırma etkinlikleri ve gözlemcinin diğer tespitleri bileşenlerine dikkat ederek gözlemlerini kaydetmiştir.

Görüşme formu ise; kimya dersi öğretim programında yer alan "Etkileşim, Çeşitlilik ve Sürdürülebilirlik" temaları sonunda katılımcı öğretmenler ile yüz yüze görüşmelerde kullanılmıştır. Görüşme formunda; toplam ders süresinin yeterliliği, sürenin daha verimli kullanılabilmesi için değişiklik önerileri, okulun fiziki imkanlarının uygunluğu, öğrenme-öğretme yaşantılarının uygulanması için ihtiyaç duyulan öğrenme ortamları, köprü kurma sürecinin nasıl gerçekleştiği, hangi öğrenme yaklaşımlarını/yöntemlerini/tekniklerini kullandıkları, temaya ait eğilimler, okuryazarlık becerileri, değerler ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin yapılanlar etkinlikler, kullanılan ölçme-değerlendirme araçları, okul temelli planlama kapsamında ele alınan hususlar, tema süresince yapılan destekleme ve zenginleştirme çalışmaları, disiplinler arası ilişkilerin öğrenme-öğretme yaşantıları sürecinde kurabilme durumları, ders kitabına ilişkin görüşleri, programın esnekliğine dair uygulama örnekleri sorularak analize hazır hâle getirilmiştir.

Gözlem ve görüşme formları, fen bilimleri eğitimi alan uzmanları ile ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve öğretimi alanında uzman kişilerin iş birliğiyle hazırlanmıştır. Görüşmelerden ve gözlem formunun nitel kısmından elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda yazılı metinlerden sırasıyla kodlar çıkarılmış ve ilgili kodlardan alt kategoriler ve mümkün olan durumlarda kategoriler oluşturulmuştur. Veriler, MaxQDA-23 nitel analiz programı ile birleştirilmiş ve kodların tekrar gözden geçirilmesi sağlanmıştır (VERBI Software, 2023). Nitel bulgulardaki genel eğilimi görmek amacıyla tekrarlanan kodlar için frekans değerleri hesaplanmıştır. Gözlemlerden elde edilen nicel verilerin analizinde ise temel betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

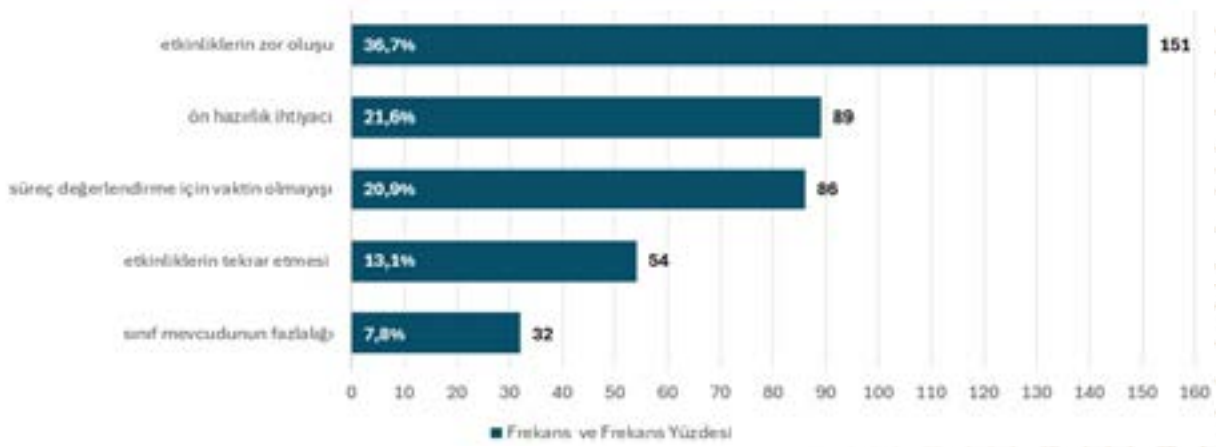
Bulgular

TYMM Kimya Dersi Öğretim Programı'nın 9. sınıf seviyesinde "Etkileşim, Çeşitlilik ve Sürdürülebilirlik" temalarına ilişkin bulgular görüşme ve gözlem formlarından elde edilen veriler analiz edilmiş; bulgular alt başlıklar hâlinde aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

1.Araştırma sorusuna ait bulgular: *TYMM 9. sınıf kimya programının içeriği, öğretmenler tarafından uygulanabilirlik boyutunda nasıl değerlendirilmektedir?*

Şekil 1

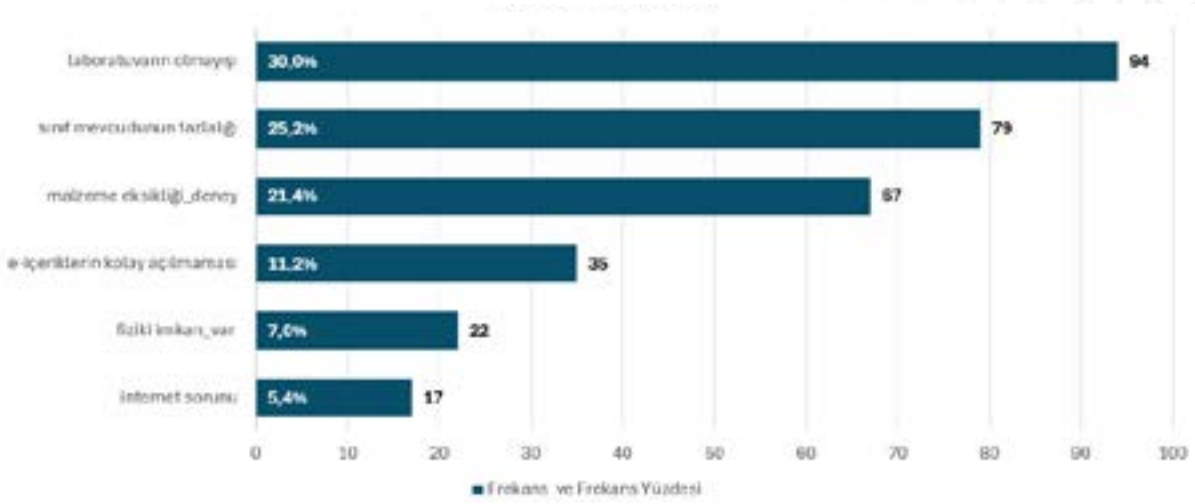
Haftalık Ders Saati ve Temalar İçin Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Bulgular



Katılımcı öğretmenler tarafından 9. sınıf kimya dersi öğretim programı için ayrılan 72 ders saatinin, temaların kapsamı ve hedefi göz önüne alındığında yetersiz olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenler ders süresi ile ilgili; etkinliklerin zor oluşu (f:151), ön hazırlık ihtiyacının olduğu (f:89), süreç değerlendirme için vaktin olmayışı (f:86), etkinliklerin tekrar etmesi (f:54) ve sınıf mevcudunun fazlalığı (f:32) yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmenler temaya ait haftalık ders saati ve temalar için ayrılan sürenin yeterliliğine ilişkin birden fazla değerlendirme yapmıştır.

Şekil 2

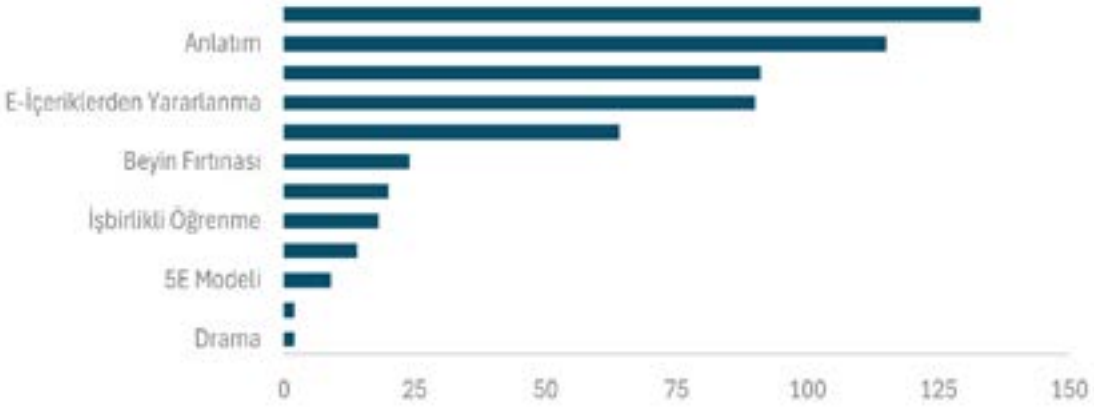
Okulların ve Sınıfların Fiziksel İmkânlarının ve Ortamlarının Programı Uygulamaya İlişkin Bulgular



Katılımcı öğretmenler fiziki imkanlar ile ilgili; laboratuvarın olmayışı (f:94), sınıf mevcudunun fazlalığı (f:79), malzeme eksikliği (f:67), e- içeriklerin kolay açılmaması (f:35), fiziki imkanların yeterli oluşu (akıllı tahta, internet ağı gibi) (f:22) internet sorunu (f:17) yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmenler okulların ve sınıfların fiziksel imkânlarının programı uygulamaya ilişkin birden fazla değerlendirme yapmıştır.

Şekil 3

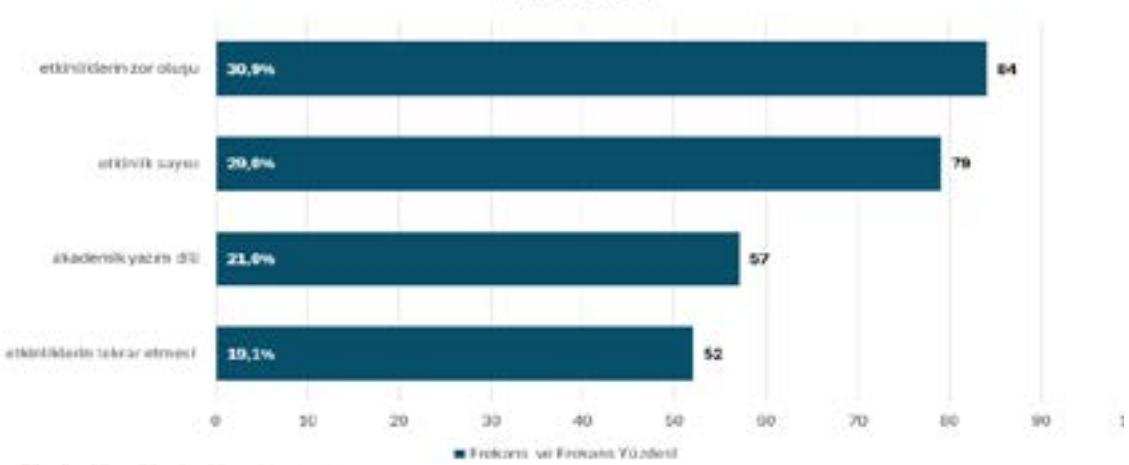
Öğrenme- Öğretmen Uygulamalarına İlişkin Bulgular



Katılımcı öğretmenler öğretimleri süresince öğrenme-öğretmen uygulamaları ile ilgili; soru-cevap (f:133), anlatım (f:115), tartışma (f:91), e-içeriklerden yararlanma (f:90), buluş yöntemi (f:64), beyin fırtınası (f:24), deney yapma (f:20), iş birlikli öğrenme (f:18), problem çözme (f:14), 5E modeli (f:9), akıl yürütme (f:2) ve drama (f:2) yöntemlerini kullanmıştır. Katılımcı öğretmenler temaya ait öğrenme- öğretmen uygulamalarına ilişkin birden fazla değerlendirme yapmıştır.

Şekil 4

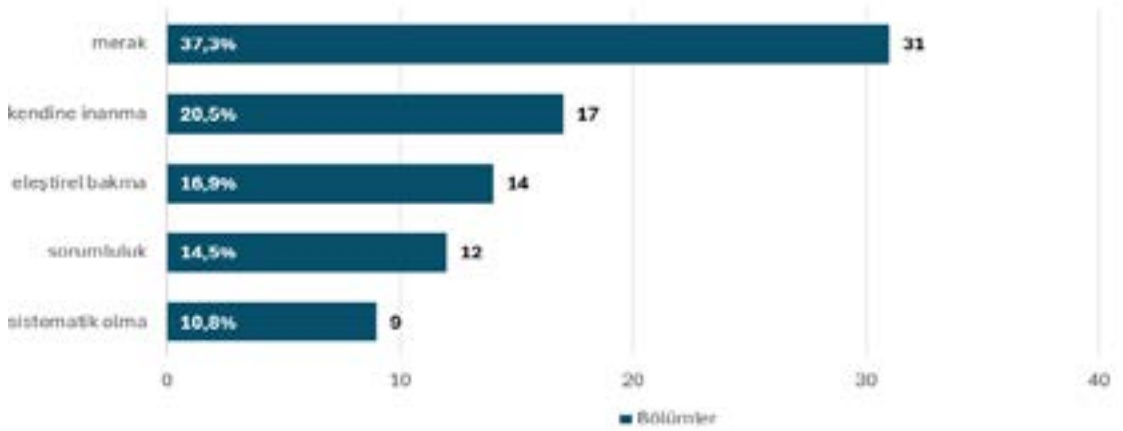
Ders Kitabının Öğretim Programının Uygulanabilirliğine Etkisinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular



9. sınıf kimya ders kitabına yönelik katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde; etkinliklerin zor oluşu (f:84), etkinlik sayısının az oluşu (f:79), akademik yazım dili (f:57) ve etkinliklerin tekrar ediliyor gibi görünmesi (f:52) yönünde görüşler olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler ders kitabına ilişkin birden fazla değerlendirme yapmıştır.

Şekil 5

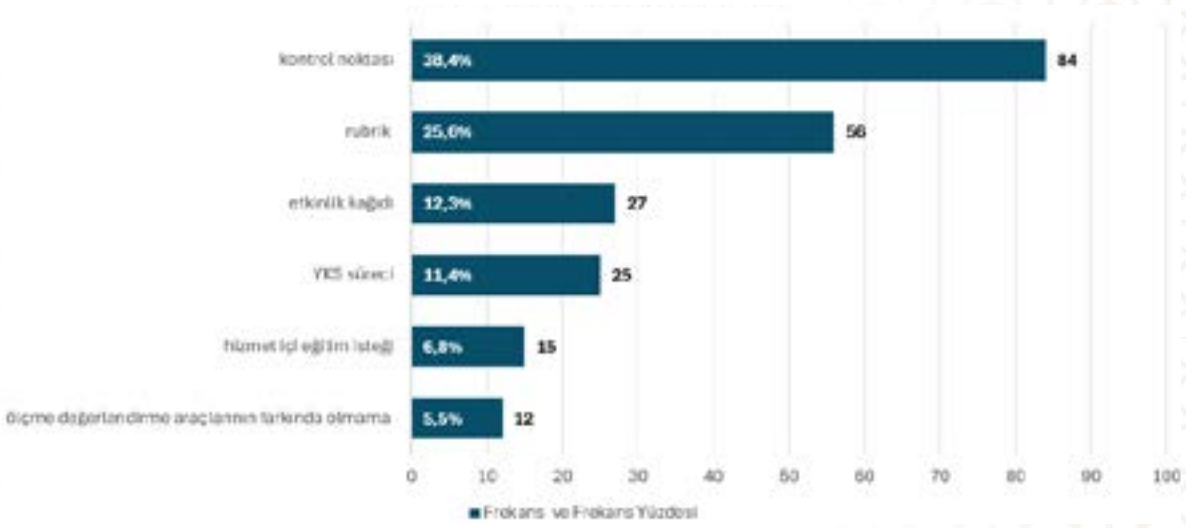
Eğilimlerin Uygulanma Durumunun İncelenmesine İlişkin Bulgular



9. sınıf kimya öğretim programında yer alan eğilimlerin uygulanma durumunun incelenmesine ilişkin bulgular incelendiğinde; merak (f:31), kendine inanma (f:17), eleştirel bakma (f:14), sorumluluk (f:12) ve sistematik olma (f:9) bileşenlerinin ön plana çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekil 6

Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanılmasına İlişkin Bulgular

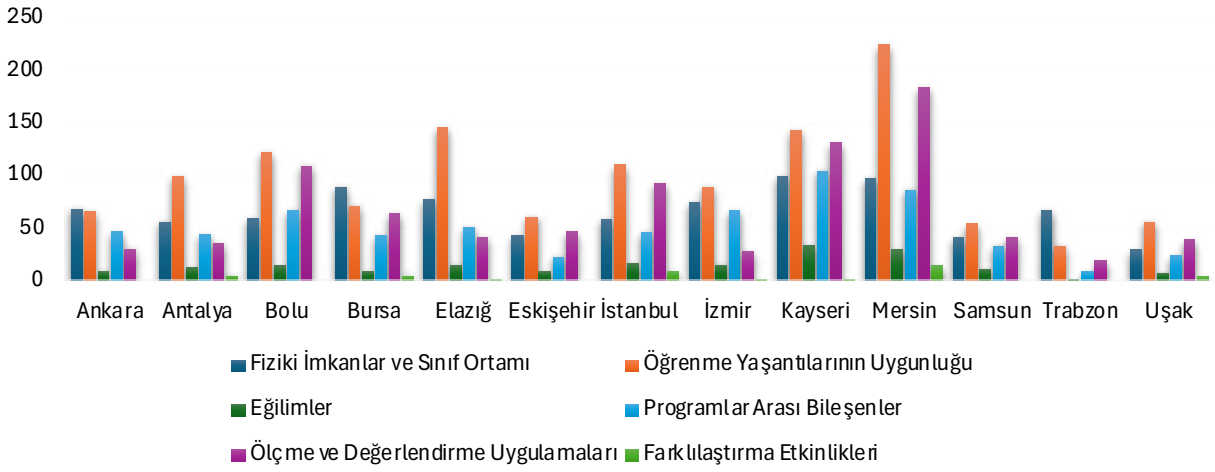


Katılımcı öğretmenler öğretimleri boyunca ölçme ve değerlendirme araçlarından; kontrol noktası (f:84), rubrik (f:86) etkinlik kâğıdı (f:27) kullanmıştır. Ayrıca YKS sürecine ilişkin belirsizlikleri (f:25), ölçme ve değerlendirme araçlarının farkında olmadıklarını (f:12) ve bu konuda hizmet içi eğitim isteklerini dile getirmiştir (f:15). Katılımcı öğretmenler temalara ait ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin birden fazla değerlendirme yapmıştır.

2. Araştırma sorusuna ait bulgular: *Farklı illerde kimya dersi öğretim programının uygulanabilirliği hangi düzeydedir?*

Şekil 7

Kimya Öğretim Programının İller Bazında Ön Plana Çıkan Temalara İlişkin Bulgular

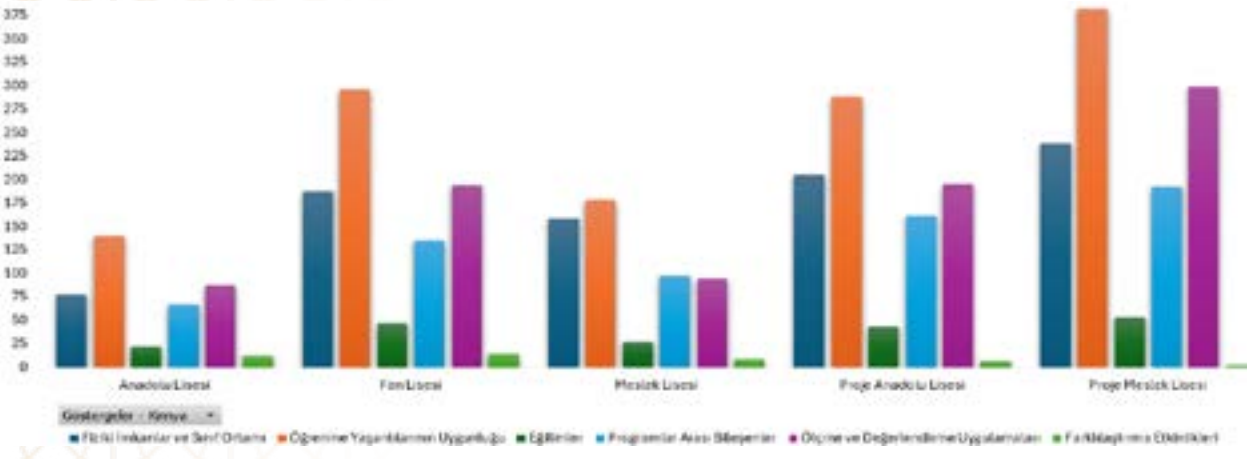


Şekil 7 incelendiğinde, Ankara ili için; fiziki imkanlar ve sınıf ortamı (f :69), öğrenme yaşantılarının uygunluğu (f:67), eğilimler (f:9), programlar arası bileşenler (f:47), ölçme ve değerlendirme uygulamaları (f:31), farklılaştırma etkinlikleri (f:0) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; TYM kimya dersinin uygulanmasında fiziki imkanlar ve sınıf ortamının en uygun olduğu ilin Kayseri (f:100), öğrenme yaşantılarının uygunluğunun en fazla olduğu ilin Mersin (f:226), eğilimlerin sıklıkla uygulandığı ilin İstanbul (f:17), programlar arası bileşenlerin en fazla uygulandığı illerin Bolu ve İzmir (f:68), ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sıklıkla yapıldığı ilin Eskişehir (f:48) ve farklılaştırma etkinliklerinin sıklıkla uygulandığı ilin İstanbul (f:10) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3. Araştırma sorusuna ait bulgular: *Farklı okul türlerinde kimya dersi öğretim programının uygulanabilirliği hangi düzeydedir?*

Şekil 8

Kimya Öğretim Programının Okul Türü Bazında Ön Plana Çıkan Temalara İlişkin Bulgular



Şekil 8'e göre, Kimya Öğretim Programı; fen lisesi, proje Anadolu lisesi, proje meslek lisesi, Anadolu lisesi ve meslek lisesi gibi farklı okul türleri açısından incelenmiştir. Okullarda gerçekleştirilen gözlem verilerine dayanarak, fiziki imkânlar ve sınıf ortamı, öğrenme yaşantılarının uygunluğu, eğilimler, programlar arası bileşenler, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile farklılaştırma etkinliklerinin öğretim süreçlerine olan etkisi detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda programa dair bileşenlerin; proje meslek lisesi (f:1167), proje Anadolu lisesi (f:900), fen lisesi (f:874), meslek lisesi (566) ve Anadolu lisesinde (f:407) uygulandığı gözlenmiştir.

Tartışma

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yapılan izleme ve değerlendirme çalışmaları değişen öğretim programını farklı yönlerde inceleyerek farklı okul türlerinde nasıl uygulandığını, ne tür fırsatlar ve sorunlar ortaya çıktığını görmek açısından önemli veriler sunmaktadır.

Katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonunda, öğretim programına ilişkin en belirgin sorunlardan biri sürenin yetersizliği olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, ders saatlerinin sınırlı olması nedeniyle temalara yeterli zamanı ayıramadıklarını ifade etmiştir. Özellikle deney yapılamayan, laboratuvar altyapısı ve deney malzemesi olmayan veya daha çok anlatım ve video temelli yürütülen derslerde, mevcut sürenin temaları tamamlamaya elverişli olmadığını belirtmiştir. Farklı ülkelerde değişen öğretim programlarında yapılan yeniliklerin özellikle fen alanındaki disiplinlerde deney malzemelerinin okullardaki eksikliği programların iyileştirilme sürecini etkilediği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, devlet okullarındaki yetersiz laboratuvar altyapısı, dijital donanım eksikliği beceri temelli müfredatın etkin uygulanmasını zorlaştırmakta ve bu durum program iyileştirme çabalarının önünde ciddi bir engel olarak ortaya çıkardığı görülmektedir (Muzvondiwaa & Gudyanga, 2024; Ayuba & Gatabazi, 2010; Acosta & Acosta, 2016).

Katılımcı öğretmenlerden önemli bir çoğunluğu, etkileşim ve çeşitlilik temalarının öğretiminde temanın uygulanması için verilen sürenin yeterli olmaması sebebi ile süre aşımı yaşandığını, dolayısıyla sürdürülebilirlik temasının uygulanmasına zaman kalmadığını belirtmiştir. Bunun sonucunda, derslerde yalnızca konuların temel bileşenlerine değinildiği, etkinliklerin çoğunun ya yapılamadığı ya da çok hızlı ve yüzeysel şekilde uygulandığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin temanın asıl amaçladığı kavramsal bağlantıları kurmalarını ve derinlemesine öğrenmelerini büyük ölçüde sınırlandırmıştır. Öğretim süresinin öğretimin verimliliği üzerine yapılan çalışmaların bu sonucu desteklediği görülmüştür. Almanya ve İsrail'de gerçekleştirilen eğitim reformları kapsamında haftalık ders saatlerinin artırılması, öğrencilerin özellikle fen ve matematik derslerindeki başarı düzeylerini belirgin şekilde yükseltmiştir. Almanya'da haftalık ders saatinin yaklaşık iki saat artırıldığı uygulama sonucunda, öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarında gelişim gösterdiği; İsrail'de ise benzer şekilde haftalık eklenen ders saatlerinin fen, matematik ve İngilizce derslerinde akademik başarıyı artırdığı saptanmıştır (Barrios Fernández, 2023; Huebener, Kuger, & Marcus, 2017; Lavy, 2020). Ancak söz konusu ülkelerde gerçekleştirilen uygulamalar, mevcut öğretim programlarının içerik yoğunluğunu değiştirmeksizin yalnızca ders süresinin artırılmasına dayanmaktadır. İzleme ve değerlendirme çalışmaları ise öğretmenlerin, TYMM Kimya Öğretim Programı bağlamında, yalnızca süre yetersizliği-

ni değil; aynı zamanda etkinliklerin zorluk düzeyi, tekrar niteliği ve farklı okul türlerine uygun olmaması gibi etkenler nedeniyle sürenin etkili bir biçimde kullanılamadığını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, ders saatlerinin artırılmasının tek başına yeterli olmadığını; içerik düzenlemeleri ile uygulama koşullarının da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Nitekim Almanya örneğinde, haftalık ders süresinin yaklaşık iki saat artırılması PISA verilerine göre genel başarıda artışa yol açmış; ancak bu artış tüm öğrenci gruplarına eşit düzeyde yansımamıştır. Özellikle düşük performans sergileyen öğrenciler sınırlı ölçüde fayda sağlamıştır. Huebener vd. (2017) de bu farklılığın temelinde, ek süre içerisinde sunulan öğretim içeriğinin niteliğinin belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen görüşlerinde, laboratuvar eksikliği ve deney malzemelerinin yetersizliği öne çıkan başlıca sorunlardan biri olmuştur. Birçok okulda fiziksel olarak laboratuvar bulunmadığı, var olan okullarda ise kimyasal malzeme stoklarının ya eksik ya da tarihi geçmiş olduğu dile getirilmiştir. Bu durum, özellikle sürdürülebilirlik temasında öne çıkan deneysel etkinliklerin uygulanmasını büyük ölçüde sınırlamıştır. Bunun yanı sıra, pek çok katılımcı öğretmen bu temanın kendileri için yeni olduğunu, lisans eğitimi sırasında bu içeriği ayrıntılı şekilde görmediklerini ve dolayısıyla hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Sürdürülebilirlik temasına ait temel bileşenlerin öğretmenler tarafından tam anlamıyla bilinmediği literatürdeki diğer çalışmalarla da desteklenmektedir. Türkiye'de yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının çevre konularındaki bilgi düzeylerinin genel olarak yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Özellikle küresel ısınma, enerji kaynakları ve su kaynakları gibi temel çevre konularında doğru bilgi sahibi olanların oranı düşüktür. Bu durum, öğretmen adaylarının fen bilimleri öğretim programı hedeflerini etkili bir şekilde yerine getirmede zorluk yaşayabileceğini göstermektedir (Alper, Şahin ve Öztekin, 2018). Katılımcı öğretmenler, akıllı tahta ve internet gibi dijital araçların önemli kolaylık sağladığını; ancak sık sık arızalanan akıllı tahtalardan veya kötü internet altyapısı yüzünden video ve görsel materyallerden yeterince faydalanamadıklarını ifade etmiştir.

Ders kitabı genel olarak katılımcı öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Özellikle renkli görseller, tablolar ve günlük yaşamla bağlantı kuran örnekler öğrencilerin ilgisini çekmiş, dersin daha dinamik işlenmesine katkıda bulunmuştur. Farklı çalışmalar, öğretim materyalinin görsellerle desteklenmesini öğretimin niteliğini olumlu yönde etkilediğini desteklemektedir. Yapılan bir çalışmada öğrencilerin görsel materyallerle desteklenen derslerde konuları daha kolay kavradıkları, bu materyallerin soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı ifade edilmiştir (Arslan, 2017). Öğrencilerin ifadelerinden, görsel materyallerin dersi daha anlaşılır hâle getirdiği ve öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükleri azalttığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, görsel materyal kullanımının öğretim sürecini niteliksel olarak zenginleştirdiğini ve öğrenci başarısını desteklediğini göstermektedir (Arslan, 2017). Bununla birlikte bazı katılımcı öğretmenler ders kitabının bazı bölümlerinde akademik bir dil kullandığını, bazı bölümlerin ise öğrencilerin akademik düzeyine göre ağır olduğunu ifade etmiştir. Süreç ve sonuç değerlendirme etkinlikleri, öğretmenler tarafından genel olarak kazanımları pekiştirmek ve öğrencilerin seviyesini görmek için yararlı bulunmuştur. Kontrol noktaları gibi araçlar sayesinde dersin sonunda öğrencilerin konuyu ne kadar anladığı gözden geçirilebilmiştir. Ancak öğretmenler bu etkinliklerin bir kısmının öğrencilerin seviyesine göre karmaşık olduğunu, bazı performans görevlerinin ise kapsamlı yapısı nedeniyle pratikte pek uygulanamadığını belirtmiştir. Ayrıca temanın öğretim yılı sonunda ele alınması nedeniyle performans görevlerinin çoğunlukla verilmediği, öğrencilere yalnızca daha kısa ve hızlı yapılabilecek değerlendirme türlerinin tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bulguları, Kimya Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan temel sorunları ve bu sorunların öğretim sürecine etkilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bulgular arasında, haftalık iki ders saatinin yetersizliği ve temalar için ayrılan sürenin kısıtlı olması, etkinliklerin zorluk düzeyinin yüksekliği ile ilişkilendirilmiş ve bu durum, öğretim sürecinde en sık vurgulanan sorunlardan biri olarak öne çıkmıştır. Katılımcı öğretmenler, mevcut ders saatlerinin, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımını engellediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bulgular ayrıca, tüm okul türlerinde laboratuvar altyapısının eksikliği gibi önemli bir soruna dikkat çekmektedir. Mevcut laboratuvarların fiziksel büyüklüğünün yetersiz olduğu, bu durumun özellikle kalabalık sınıflarda deneysel çalışmaların verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini engellediği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, kimya laboratuvarlarında bulunması gereken temel cam malzemeler ve kimyasal maddelerin eksikliği, deneysel etkinliklerin uygulanabilirliğini sınırlayan bir diğer önemli faktör olarak tespit edilmiştir.

Kimya dersi öğretim programında yer alan temalar kapsamında, öğrenme-öğretme yaşantılarının tüm bileşenlerini kapsayacak şekilde zenginleştirilmesi amacıyla katılımcı öğretmenlerin hem ders kitabında sunulan hem de kendi belirledikleri e-içeriklerden yararlandıkları gözlemlenmiştir. Temalara ilişkin eğilimler incelendiğinde, öğrencilerde ön plana çıkan eğilimin merak olduğu tespit edilmiştir. Beceri temelli hazırlanan öğretim programlarının merak eğilimini desteklemesi önemlidir (Ceylan ve Bakır, 2023; Kabapınar, Tekin ve Tetik, 2023). Bu durum, öğrencilerin kimya dersine yönelik ilgisini artırmakla birlikte, etkinliklerin zorluk düzeyinin yüksek olması ve temalar için ayrılan sürenin yetersizliği gibi sorunların, bu eğilimi sınırladığı ifade edilmiştir. Özellikle 9. sınıf kimya ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, Anadolu lisesi ve meslek lisesi gibi puanla öğrenci almayan okul türlerinde, etkinliklerin zorluk düzeyinin yüksek olduğu ve etkinlik sayısının fazla bulunmasının öğretim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Kimya dersi öğretim programına ilişkin yapılan görüşmelerde, katılımcı öğretmenlerin en fazla belirsizlik yaşadıkları alanlardan birinin ölçme ve değerlendirme süreçleri olduğu tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreçleri yapılan incelemeler sonucu diğer ülke programları için de sorun teşkil etmektedir (Aşkar ve Altun, 2023; Karabey ve Erdoğan, 2023; Mohan, 2023; Pereira, Flores & Niklasson, 2016; Yambi, 2018). Katılımcı öğretmenler, ders kitabında yer alan kontrol noktası bölümü ve etkinlik kağıtlarından sıklıkla yararlandıklarını ifade etmekle birlikte, bu süreçlerin daha etkili ve standart bir şekilde yürütülebilmesi için hizmet içi eğitimlere duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra Yükseköğretim Kurumları Sınavı [YKS] sürecine ilişkin belirsizliklerin giderilmesi gerektiğini ve bu konuda daha kapsamlı bilgilendirme yapılmasının önemini dile getirmiştir.

Kimya dersi öğretim programına ilişkin yapılan değerlendirmelerde, katılımcı öğretmenlerin programın esnek bir yapıya sahip olduğuna dair görüşlerinin oldukça yaygın olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenler, programı uygulamaya yönelik istekli olmalarına rağmen, programın uygulanabilirliğini artırmak ve alan bazlı yeterliliklerini geliştirmek için yeterli süreye sahip hizmet içi eğitim programlarına katılamadıklarını vurgulamışlardır (Ayvaz-Tuncel ve Çobanoglu, 2018; Bullough, 2009; National Research Council [NRC], 2012). Programın günlük

hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencileri bilişim teknolojilerine teşvik eden etkinliklerin olması, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden sorular içermesi ve iş birliği yapma becerilerini geliştirmesi, katılımcı öğretmenler tarafından programın en olumlu özellikleri arasında değerlendirilmiştir. Ayrıca, programda yer alan ve yeni bir tema olan Sürdürülebilirlik Teması'nın kimya öğretim programına dahil edilmesi, katılımcı öğretmenler tarafından hem okul temelli planlamaların yapılması hem de Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK] projelerine zemin hazırlaması açısından önemli ve değerli bir adım olarak değerlendirilmiştir.

Programın belirlenen zayıf yönlerinin başında, beceri adımlarını içeren ancak katılımcı öğretmenler tarafından benzer nitelikte olduğu düşünülen etkinlik sorularının, ders süresinin verimli kullanılmasını engelleyerek zaman kaybına yol açtığı gelmektedir. Bu durumun, özellikle beceri adımlarının temel ve orta düzeyde var olduğu fen liseleri, proje Anadolu liseleri ve proje meslek liseleri gibi sınav puanı ile öğrenci alan okul türlerinde daha sık gözlemlendiği belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler, bu tür etkinliklerin sınıf içinde öğrencilerin motivasyon kaybına neden olduğunu ve sınırlı olan haftalık ders saati süresinin etkili bir şekilde kullanılamadığını ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden elde edilen geri bildirimler, programın uygulanabilirliğini artırmaya yönelik çeşitli öneriler sunmaktadır. Bu öneriler aşağıda 'Uygulama Etkileri' başlığı altında özetlenmiştir.

Uygulama Etkileri

Ders Süresi: Haftalık ders saatinin artırılması, temaların daha bütüncül şekilde işlenmesine, öğrencilerin kavramsal bağlantıları kurarak derinlemesine öğrenmesine ve sürdürülebilir öğrenme alışkanlıkları geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Laboratuvar Altyapısı: Laboratuvar alt yapı olanaklarının güçlendirilmesi, deneysel etkinliklerin uygulanabilirliğini artıracak ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine doğrudan destek olacaktır. Ayrıca laboratuvar altyapısının güçlendirilmesi, öğrencilerin sürdürülebilir çevre bilinci ve proje geliştirme kültürü kazanmasına destek olacaktır. Etkinlik ve Çalışma Kitapları: Ders kitabına ek olarak hazırlanacak etkinlik kitapları, farklı düzeydeki öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayarak aktif katılımı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyecektir. Ayrıca etkinlik ve çalışma kitaplarının hazırlanması ve dağıtılması, okul temelli planlama ve proje kültürünü güçlendirerek uzun vadede programın sürdürülebilirliğini artıracaktır.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Kontrol noktaları, rubrikler ve performans görevleri gibi araçların çeşitlendirilmesi ve standartlaştırılması, öğrencilerin farklı bilişsel becerilerinin adil ve bütüncül şekilde ölçülmesine imkân sağlayacaktır. Dijital İçerik ve Teknoloji Kullanımı: E-içeriklerin (video, animasyon, simülasyon vb.) erişilebilirliğinin artırılması ve teknik sorunların giderilmesi, öğretim sürecinde etkileşimi zenginleştirerek öğrenme motivasyonunu artıracaktır. Hizmet İçi Eğitimler: Öğretmenlere yönelik sürdürülebilirlik teması ve deneysel etkinlikler konulu hizmet içi eğitimlerin çeşitlendirilmesi, programın uygulama kalitesini ve öğretmen yeterliklerini güçlendirecektir.

Bu araştırma, yalnızca belirli illerde ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından seçilen sınırlı sayıdaki okulda görev yapan kimya öğretmenleriyle yürütülmüştür. Bu nedenle bulguların Türkiye genelindeki öğretmen ve okul türlerine genellenmesi sınırlıdır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formlarına dayalı nitel veriler ağırlıklı olarak kullanıldığından, katılımcıların öznel değerlendirmeleri ve gözlemci etkisi sonuçları şekillendirme olasılığı kapsamındadır. Ayrıca, çalışmada sürdürülebilirlik temasının zaman sınırlılıkları nedeniyle tam olarak uygulanamaması, bu temaya ilişkin bulguların derinliğini sınırlamıştır.

Gelecekte yapılacak araştırmaların, farklı bölgelerdeki okul türlerini ve sosyoekonomik düzeyleri kapsayacak şekilde daha geniş örneklemlerle gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarındaki yeterlikleri, deneyim yılı, eğitim düzeyi ve okul türü gibi değişkenlere göre karşılaştırmalı biçimde incelenebilir. Laboratuvar altyapısının ve malzeme desteğinin iyileştirilmesinin öğrenci başarısı ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi boylamsal çalışma olarak incelenebilir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin süresi ve içeriği, özellikle sürdürülebilirlik teması ve deneysel etkinlikler açısından yeniden yapılandırılarak öğretmenlerin uygulama becerilerine katkısı değerlendirilebilir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenli araştırmalarla öğretim programına ilişkin çok boyutlu veriler elde edilebilir.

Kaynakça

Acosta, I., & Acosta, A. (2016). Teachers' perceptions on senior high school readiness of higher education institutionsin the Philippines. Universal Journal of Educational Research, 4(10), 2435–2450. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041024

Alper, U., Şahin, E., & Öztekin, C. (2018). Nationwide Study On Science Teacher Candidates' Knowledge Of Environmental Issues. 27th International Conference on Educational Sciences, Antalya, Türkiye. https://hdl.handle.net/11511/79381

Arslan, M. (2017). Görsel materyal destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik görüşlerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 925-940. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.1308740

Aydın, M. N., Avcı, Y. E., Çitırkı, O., Çitırkı, K. Ç., & Çitırkı, Y. (2024). Kanada ve Türk eğitim sistemleri ile yönetim yapılarının incelenmesi. Academic Social Resources Journal, 8(51), 2947-2959. https://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70656

Aydın, S., Sapancı, S., Bingöl, A. S., Ayhan, A., & Elhakan, A. (2024). Fransa, İngiltere, ABD ve Türkiye'nin Temel Eğitim Sistemleri. Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences (Joshas), 9(65), 3023-3039. https://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.70552

Ayuba, U., & Gatabazi, P. (2010). The role of technical and vocational education and training (TVET) in human resourcesdevelopment: The case of Tumba College of Technology (TCT). Tumba College of Technology.

Ayvaz-Tuncel, Z., & Çobanoglu, F. (2018). In-service teacher training: Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction,* 11(4), 159-174. p-ISSN: 1694-609X

Barrios Fernández, A. (2023). Instruction time and educational outcomes. IZA World of Labor, (509). https://doi.org/10.15185/izawol.509

Bullough Jr, R. V. (2009). The continuing education of teachers: In-service training and workshops. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 159-169). Boston, MA: Springer US.

Ceylan, Ö. Ö., & Bakır, A. A. (2023). K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde Yer alan Eğilimler ile Liderlik Türlerinin İlişkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(1), 173-196. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.1309190

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). Araştırma tasarımı. Nobel Yayıncılık.

Damon, A., Glewwe, P., Wisniewski, S., & Sun, B. (2019). What education policies and programmes affect learning and time in school in developing countries? A review of evaluations from 1990 to 2014. Review of Education, 7(2), 295-387.

Erginer, A. (2006). Avrupa birliği eğitim sistemleri. Türk Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar. Ankara: Pegama Yayıncılık. ISBN: 9944-919-30-6

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2010). Program evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines (4th Edition). Pearson

Houser, R. A. (2015). Counseling and Educational Research: Evaluation and Application. United States of America: Sage Publications, Inc

Huebener, M., Kuger, S., & Marcus, J. (2017). Increased instruction hours and the widening gap in student performance. Labour Economics, 47, 15–34. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.05.004

İslamoğlu, A., Toplu, N. Y., Ercan, Ş., & Kahraman, E. (2024). Türkiye eğitim sisteminde dijital araç kullanımı: Fırsatlar ve zorluklar çerçevesinde bir inceleme. Ulusal Eğitim Dergisi, 4(1), 260-271.

Kabapınar, F., Tekin, D., & Tetik, S. (2023). K12 Fen Bilimleri Alan Becerileri Eğitimi Kapsamında Hipotez Oluşturma Becerisinin Öğretimi ve Etkisinin Değerlendirilmesi: Kimya Dersinden Uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(1), 287-322. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.1309215

Karabey, B., & Erdoğan, A. (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli matematik alan becerileri. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(1), 971-996. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.1309180

Lavy, V. (2020). Expanding school resources and increasing time on task: Effects on students' academic and noncognitive outcomes. Journal of the European Economic Association, 18(1), 232–265. https://doi.org/10.1093/jeea/jvz033

MEB (2023a) K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli. MEB Yayınevi. [Ministry of National Education (MoNE) (2023a). K12 Skills Framework Turkey Holistic Model. Ministry of National Education, Education Board]. ISBN: 978-975-11-6545-9

MEB (2023b) K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Öğretmen Kılavuzu. MEB Yayınevi. [Ministry of National Education of Turkey (MoNE) (2023b). K12 Skills Framework Turkey Holistic Model Teacher's Guide. Ministry of National Education, Board of Education]. ISBN: 978-975-11-7389-8

MEB (2024). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli [Secondary school chemistry curriculum (grades 9, 10, 11, and 12) Türkiye century education model]. Ankara

Mohan, R. (2023). Measurement, evaluation and assessment in education. PHI Learning Pvt. Ltd.

Muzvondiwa, E., & Gudyanga, A. (2024). An evaluation of preparedness of government high schools in the implementation of the competence based curriculum (CBC) in Gweru district, Zimbabwe. Cogent Education, 11(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2380625

National Research Council (NRC). (2012). Next Generation Science Standarts (NGSS). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. National Academy of Sciences. ISBN: 978-0-309-21742-2

Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher *Education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(7), 1008-1032.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. Portland, Oregon: Annual Conference on the Oregon Program Evaluators Network.

Van der Wende, M. (2001). The international dimension in national higher education policies: What has changed in Europe in the last five years? European journal of education, 36(4), 431-441. https://www.jstor.org/stable/1503694

VERBI Software. (2023). MAXQDA 2023 [bilgisayar yazılımı]. Berlin, Almanya: VERBI Software. Erişim: maxqda.com

Yambi, T. D. A. C., & Yambi, C. (2018). Assessment and evaluation in education. University Federal do Rio de Janeiro, Brazil.

Yin, R.K. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zengin, M., & Topsakal, C. (2008). Kosova eğitim sistemi ve Türkiye eğitim sistemi ile karşılaştırılması. Karadeniz Araştırmaları, 18(18), 107-126.

Köklerden Geleceğe

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ekseninde İlkokul Öğretmenlerinin Sosyal Sorumluluk Uygulamaları

Yasemin ÇAKICI
Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü,
yaseminsaygili_86@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-3818-5157

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ekseninde ilkokul öğretmenlerinin sosyal sorumluluk projelerine yönelik uygulamalarını incelemektir. Çalışmada, Mersin ilinde görev yapan 250 öğretmene açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin en sık gerçekleştirdiği sosyal sorumluluk uygulamaları kitap okuma etkinlikleri, çevre temizlik çalışmaları, aile katılımlı etkinlikler, hayvanlara yönelik duyarlılık çalışmaları ve yaşlı ziyaretleridir. Ayrıca öğretmenlerin bu projelere öğrencilerin ailelerini de dahil etmeye özen gösterdikleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, sosyal sorumluluk uygulamalarının öğrencilerin toplumsal duyarlılıklarının gelişiminde etkili olduğunu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül eğitim anlayışıyla örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Çalışma, sosyal sorumluluk eğitimine yönelik öğretmen uygulamalarının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal sorumluluk, ilkokul öğretmeni, nitel araştırma*

Social Responsibility Practices of Primary School Teachers within the Context of the Türkiye Century Education Model

Abstract

The aim of this study is to examine the practices of primary school teachers regarding social responsibility projects within the framework of the Türkiye Century Maarif Model. An open-ended questionnaire was administered to 250 teachers working in Mersin province, and the collected data were analyzed using descriptive analysis. According to the research findings, the most frequently implemented social responsibility activities by teachers include reading events, environmental cleaning efforts, family-involved activities, awareness activities related to animal rights, and visits to the elderly. It was also found that teachers pay special attention to involving students' families in these projects. The results indicate that social responsibility practices effectively contribute to the development of students' social awareness and align with the holistic educational approach of the Türkiye Century Maarif Model. The study emphasizes the need to expand teacher-led initiatives that support social responsibility education in primary schools.

Keywords: *Türkiye Century Maarif Model, social responsibility, primary school teacher, qualitative research*

Giriş

21. yüzyılın eğitim anlayışı, yalnızca akademik başarıya odaklanan bireyler yetiştirmeyi değil, aynı zamanda çevresine duyarlı, toplumsal sorunlara karşı farkındalık sahibi, sorumluluk bilinci gelişmiş ve aktif yurttaşlık rolünü benimsemiş bireyler kazandırmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin yalnızca akademik yeterliklerle değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilinciyle donatılması gerektiği günümüzde birçok uluslararası çalışmayla da vurgulanmaktadır. Örneğin Pegalajar Palomino ve arkadaşları (2022), sosyal sorumluluğun öğretmen eğitimi müfredatına entegrasyonunun, bireylerde etik duyarlılık, toplumsal farkındalık ve kriz dönemlerine karşı direnç geliştirilmesi açısından hayati olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin sosyal sorumluluk bilinciyle erken yaşlardan itibaren tanışmaları büyük önem taşımaktadır. Sosyal sorumluluk uygulamaları, öğrencilerin empati, iş birliği ve gönüllülük gibi değerlerle tanışmasını sağlamakta, toplumsal aidiyet duygularını güçlendirmektedir (İnce ve Yıldırım, 2023).

Türkiye Yüzyılı vizyonu çerçevesinde geliştirilen Maarif Modeli, bireyin akademik, sosyal, kültürel ve ahlaki yönlerinin birlikte geliştirilmesini hedeflemekte; eğitim süreçlerini değer temelli ve bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Bu modelde öğretmenler yalnızca bilgi aktarıcıları değil; aynı zamanda öğrencileri sosyal sorumlulukla tanıştıran, değerleri yaşatan rehberler olarak konumlandırılmaktadır (MEB, 2023), uluslararası literatürdeki anlayışla örtüşmektedir (Pegalajar Palomino et al., 2022).

Eğitim ortamlarında sosyal sorumluluğun etkin şekilde yer alabilmesi, öğretmenlerin bu alandaki farkındalık ve katkılarına bağlıdır. Nitekim yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sosyal sorumluluk etkinliklerine katılım düzeylerinin, öğrencilerin toplumsal duyarlılık geliştirme süreçlerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Yıldız, 2023). Aynı zamanda, sosyal sorumluluk projeleriyle öğrencilerin yaşam becerileri, öz güvenleri ve çevreye karşı sorumluluk duyguları desteklenmektedir (Aydın ve Kaya, 2022). Literatürde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin sosyal sorumluluk projelerine aktif katılım göstermelerinin, öğrencilerde aidiyet, sorumluluk ve duyarlılık gibi sosyal becerilerin gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Sezgin ve Tınmaz, 2017; Aydın ve Kaya, 2022).

Tablo 1

Yapılan Çalışmaların Benzerlik ve Farklılık Tablosu

Çalışma	Benzerlikler	Farklılıklar
Aydın & Kaya (2022)	Öğretmenlerin yoğun olarak yardım, engelli bireyler ve şehit-gazi ailelerine yönelik projelerde yer aldığı	Bu çalışmada öne çıkan "kitap okuma" etkinliği vurgulanmamış
Özdemir & Atmaca (2021)	Öğretmenlerin sosyal sorumluluk projelerini hem bireysel hem toplumsal gelişim bağlamında içselleştirdiği.	Daha çok nitel bulgulara dayalı, bu araştırma ise nicel analiz içeriyor.
Şentürk & Dülger (2019)	Sosyal sorumluluk projelerinin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılığını artırdığı.	Katılımcılar öğretmen adaylarıdır, bizim çalışmamız öğretmenlerle yapılmıştır.
Kaya & Doğan (2020)	Sosyal sorumluluk projelerinin değerler eğitimi ve aile-okul iş birliğiyle ilişkisi.	Değerler eğitimi odaklıdır; bizim çalışmamız sosyal gelişim boyutunu öne çıkarıyor.
İnce & Yıldırım (2023)	Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk tutumlarının yüksek olduğu.	Aday öğretmenlere odaklanmıştır; bu çalışmada ise aktif öğretmenler vardır.

Tabloda literatürde yapılan çalışmalar incelenmiş, benzerlik ve farklılıklara değinilmiştir. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde öğretmenlerin yürüttüğü sosyal sorumluluk faaliyetlerini uygulama düzeyinde, nicel bulgularla ortaya koyan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin tercih ettikleri etkinlik türlerinin belirlenmesini, bunların sıklık ve içerik açısından sınıflandırılmasını ve modelin sahadaki yansımalarının değerlendirilmesini önemli kılmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında ilkokul öğretmenlerinin sosyal sorumluluk uygulamalarına yönelik eğilimlerini ortaya koymak ve bu eğilimleri literatürdeki bulgularla karşılaştırmalı biçimde değerlendirmektir.

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin hedefleri doğrultusunda, ilkokul öğretmenlerinin okullarında yürüttükleri sosyal sorumluluk uygulamaları incelenmiştir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıf ve okul ortamlarında gerçekleştirdikleri sosyal sorumluluk etkinliklerinin türlerini belirlemek, bu uygulamaların hangi alanlarda yoğunlaştığını ortaya koymak ve öğretmenlerin bu süreçteki rollerini betimsel analiz yöntemiyle değerlendirmektir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin toplumsal katılım ilkesinin öğretmen uygulamaları üzerinden nasıl somutlaştığını ortaya koymak ve modelin sahadaki yansımalarına ışık tutmaktır. Araştırma, öğretmenlerin yürüttüğü sosyal sorumluluk etkinliklerini tür, içerik ve yoğunluk açısından analiz ederek modelin sahadaki yansımalarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel araştırma desenine sahip olup nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ilkokul öğretmenlerinin sosyal sorumluluk uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Veriler, nitel veri toplama tekniklerinden biri olan anket aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2025 yılında Mersin ilindeki çeşitli ilçelerde ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 250 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenler, çeşitli okullarda görev yapmakta olup sosyal sorumluluk projelerine aktif katılım göstermektedir. Mersin ilinde görev yapan 250 öğretmene "Okulunuzda sosyal sorumluluk projeleri kapsamında neler yapmaktasınız?" sorusu yöneltilmiştir.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket **"**Google form" ile toplanmıştır. Anket tekniği, bireylerin görüş, tutum, inanç, alışkanlık ve demografik özelliklerini ölçmek amacıyla yapılandırılmış soruların yer aldığı formlar aracılığıyla veri toplama sürecidir. Anketler, çok sayıda kişiden sistematik biçimde bilgi elde etmeye imkân sağlayarak sosyal bilimlerde yaygın bir veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu anket, öğretmenlerin okulda gerçekleştirdiği sosyal sorumluluk projeleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anket, öğretmenlerin projeleri tanımlamalarına, hangi etkinliklerin gerçekleştirildiğine dair detaylar vermelerine olanak sağlamaktadır.

Araştırmada şu sorulara cevaplar aranmıştır: İlkokul öğretmenleri okullarında hangi sosyal sorumluluk uygulamalarını gerçekleştirmektedir? Öğretmenlerin sosyal sorumluluk faaliyetleri hangi temalar etrafında toplanmaktadır? Sosyal sorumluluk uygulamalarından hangileri öğretmenler arasında ne düzeyde yaygındır? Öğretmenlerin gerçekleştirdiği bu uygulamalar Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile nasıl örtüşmektedir?

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanmasını esas alan bir nitel veri analiz yöntemidir. Bu yöntemle, araştırmacı verileri analiz ederken genellikle daha önceden belirlenmiş kavramsal yapılar veya araştırma soruları doğrultusunda hareket eder. Amaç, verilerin özetlenmesi, temaların açık biçimde ortaya konması ve doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucunun araştırma sonucuna ulaşmasını kolaylaştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Verilerin analizi, öğretmenlerin ifade ettiği sosyal sorumluluk uygulamalarının tematik olarak sınıflandırılmasıyla yapılmıştır. Ayrıca, her bir uygulamanın kaç öğretmen tarafından gerçekleştirildiği frekans analizi yöntemiyle belirlenmiş, bulgular şekil ile sunulmuştur.

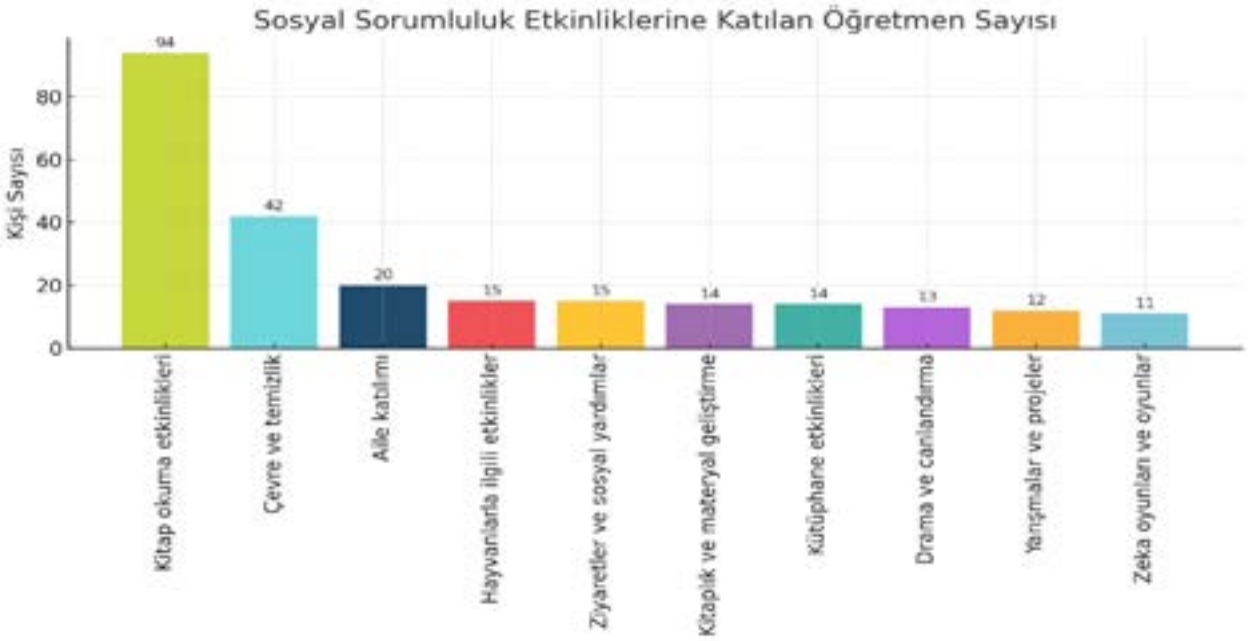
Araştırmada, verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve anketin geçerliliği sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan açık uçlu anket formu, 4 alan uzmanının (2 akademisyen, 2 sınıf öğretmeni) görüşleri doğrultusunda içerik açısından değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Ayrıca, verilerin doğru ve tutarlı şekilde toplanabilmesi için pilot çalışma yapılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin sosyal sorumluluk uygulamalarına katılım düzeyleri belirlenmiş ve bu katılımlar, etkinlik türlerine göre sınıflandırılarak nicel olarak analiz edilmiştir.

Şekil 1

Sosyal Sorumluluk Etkinliklerine Katılan Öğretmen Sayısı



Araştırma kapsamında öğretmenlerin gerçekleştirdiği sosyal sorumluluk etkinlikleri incelendiğinde, en fazla katılımın "Kitap okuma etkinlikleri" ne ait olduğu görülmektedir. Verilere göre, 94 öğretmen bu tür etkinliklere katılım göstermiştir. Kitap okuma etkinliklerini, 42 öğretmenin katılım sağladığı "Çevre ve temizlik" etkinlikleri takip etmektedir. "Aile katılımı" etkinlikleri 20 öğretmen ile üçüncü sırada yer almakta ve "Hayvanlarla ilgili etkinlikler" ile "Ziyaretler ve sosyal yardımlar" başlıklarında ise eşit sayıda (n=15) öğretmen katılımı tespit edilmiştir. "Kitaplık ve materyal geliştirme" ile "Kütüphane etkinlikleri" ne katılan öğretmen sayısı 14 olarak belirlenmiş, bu alanların öğretmenler tarafından eşit düzeyde önemsendiği görülmüştür. Daha düşük katılım oranları ise "Drama ve canlandırma" (n=13), "yarışmalar ve projeler" (n=12) ile "Zeka oyunları ve oyunlar" (n=11) etkinliklerinde gözlemlenmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtların Frekans Tablosu

Tema / Alt Tema	Açıklama	Katılımcı Sayısı (n)	Frekans (%)
Kitap Okuma Etkinlikleri	Sınıf içi okuma, kitap kulübü, okuma saatleri	94	37,6
Çevre ve Temizlik Etkinlikleri	Okul bahçesi temizliği, geri dönüşüm çalışmaları	42	16,8
Aile Katılımı Etkinlikleri	Velilerle ortak etkinlikler, okul-aile iş birliği çalışmaları	20	8,0
Hayvanlarla İlgili Etkinlikler	Hayvan barınağı ziyaretleri, hayvan hakları farkındalığı	15	6,0
Ziyaretler ve Sosyal Yardımlar	Yaşlı ziyareti, ihtiyaç sahiplerine yardım	15	6,0
Kitaplık ve Materyal Geliştirme	Sınıf kitaplığı oluşturma, materyal hazırlama	14	5,6
Kütüphane Etkinlikleri	Kütüphane gezisi, kütüphane kullanım eğitimi	14	5,6
Drama ve Canlandırma	Sınıf içi drama, rol canlandırma	13	5,2
Yarışmalar ve Projeler	Bilim, sanat ve sosyal sorumluluk temalı projeler	12	4,8
Zeka Oyunları ve Oyunlar	Mantık ve strateji oyunları, grup oyunları	11	4,4

Tabloda ilkokul öğretmenlerinin sosyal sorumluluk projelerine ilişkin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin frekans dağılımını göstermektedir. Öğretmenler birden fazla etkinliğe katılmış olabileceğinden, toplam frekans örneklem sayısından yüksek çıkabilmektedir.

Genel olarak bulgular, öğretmenlerin sosyal sorumluluk kapsamında yürütülen etkinliklere belirli temalar etrafında yoğunlaştığını; özellikle kitap okuma, çevre bilinci ve aile katılımına yönelik etkinliklerin daha fazla tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere akademik becerilerin yanı sıra toplumsal değerleri kazandırmaya yönelik faaliyetlere de önem verdiğini göstermektedir.

Tartışma

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal sorumluluk etkinliklerine aktif katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Pegalajar Palomino ve arkadaşları (2022), öğretmen adaylarının eğitim sürecinde sosyal sorumluluk bilinci kazanmalarının, topluma katkı sağlayan bireyler olarak rollerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sosyal sorumluluğa dair uygulamalarının sadece öğrencilerle sınırlı kalmayıp, toplumla kurulan ilişkinin niteliğini de belirlediğini göstermektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal sorumluluk etkinliklerine katılım düzeyleri analiz edildiğinde, özellikle "kitap okuma" ve "çevre-temizlik" gibi etkinliklerde yüksek katılım gözlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin sosyal sorumluluğu yalnızca yardım faaliyetleriyle sınırlı görmeyip kültürel ve çevresel boyutları da içselleştirdiğini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Yıldız (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin sosyal sorumluluk kapsamında kültürel etkinlikleri değerli buldukları ve bu yolla öğrencilerin toplumsal bilinçlerinin geliştirilebileceği belirtilmiştir.

Özdemir ve Atmaca'nın (2021) çalışmasında öğretmenlerin dikkat çektiği projeler asker/şehit ailelerine, engellilere ve yoksullara yönelik sosyal sorumluluk girişimleridir. Bu yönüyle hem bireysel gelişim hem de toplumsal katkı bağlamında sosyal sorumluluk uygulamalarının öğretmenler tarafından içselleştirildiği görülmektedir. Öte yandan, Aydın ve Kaya (2022) da öğretmenlerin en çok "yoksullara yardım", "engelli bireylerle ilgili etkinlikler" ve "şehit-gazi ailelerine destek" alanlarında yer aldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, çalışmamızla örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin "kitap okuma" gibi pedagojik yönü güçlü etkinliklere verdiği yüksek önem açısından bu araştırma literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Şentürk ve Dülger (2019) sosyal sorumluluk projelerinin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarını artırdığını, topluma hizmet etme bilincini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Kaya ve Doğan (2020) ise sosyal sorumluluk projelerinin özellikle ilkokul düzeyinde değerler eğitimiyle bütünleştiğini ve aile-okul iş birliğini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu noktada, araştırmamız öğretmenlerin sosyal sorumluluk algılarının sadece öğrencilerin sosyal gelişimini değil, aynı zamanda kültürel ve pedagojik gelişimlerini de kapsadığını göstermesi bakımından farklılaşmaktadır.

Ayrıca İnce ve Yıldırım (2023), öğretmen adaylarının sosyal sorumluluğa ilişkin tutumlarının oldukça yüksek olduğunu ve bu tutumların, öğretmenlik mesleğinin toplumsal sorumlulukla bütünleşmiş doğasından beslendiğini ifade etmektedir. Çalışmamızın bulguları da bu görüşle örtüşmekte; öğretmenlerin sosyal sorumluluk algılarının hem bireysel bilinç hem de mesleki sorumluluk temelinde şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, bazı etkinlik türlerinde (örneğin zeka oyunları, drama, yarışmalar) düşük katılım oranları dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu alanlara yönelik yeterli mesleki donanıma sahip olmama ihtimali veya okul ortamında gerekli altyapının yetersizliği ile ilişkilendirilebilir. Nitel verilerle desteklenecek daha derinlemesine araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca sosyal sorumluluk çalışmalarının niteliğini artırmak için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin ve uygulama olanaklarının artırılması gerekliliği gündeme gelmektedir.

Sonuç

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ilkokul öğretmenlerinin sosyal sorumluluk uygulamalarına katılım düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin sosyal sorumluluk etkinliklerine farklı düzeylerde katıldığını ortaya koymuştur. Özellikle kitap okuma etkinliklerinin en fazla tercih edilen faaliyet olması, öğretmenlerin okuryazarlık kültürünün yaygınlaştırılmasına verdiği önemi göstermektedir. Çevre ve temizlik çalışmalarına yönelik katılım da dikkat çekici düzeydedir ve bu durum, öğretmenlerin çevresel farkındalık oluşturma konusunda aktif rol üstlendiğine işaret etmektedir.

Aile katılımına yönelik etkinliklerdeki sınırlı katılım ise, okul-aile iş birliğinde çeşitli yapısal ya da motivasyon temelli engellerin bulunduğunu düşündürmektedir. Empati, sorumluluk ve toplumsal duyarlılığı geliştirmeyi amaçlayan hayvan sevgisi, sosyal yardımlar veya kütüphane faaliyetleri gibi etkinliklerdeki düşük katılım, bazı alanların öğretmenlerce daha az önceliklendirildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle drama, yarışma ve oyun temelli uygulamalarda gözlenen düşük katılım, zaman, materyal ya da donanım eksikliğiyle ilişkilendirilebilir.

Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal sorumluluk etkinliklerine yönelik tercihlerinin bireysel tutumlarının yanı sıra kurumsal imkânlar, öğrenci yapısı ve toplumsal ihtiyaçlar gibi birçok değişkene bağlı olduğunu göstermektedir. Çalışma yalnızca Mersin iliyle sınırlı olduğundan genellenebilirlik açısından dikkatli olunması gerekmektedir. Ayrıca, verilerin öznel beyanlara dayalı olması uygulamaların etkililiği açısından daha derinlemesine araştırmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırma bulguları, sosyal sorumluluk uygulamalarının öğretmen pratiklerinde çeşitli boyutlarda yer aldığını ortaya koyarken bu uygulamaların Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin bütüncül eğitim anlayışını destekleyici nitelikte olduğunu göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin hem bireysel hem toplumsal gelişimi destekleyen uygulamalara yöneldiğini ortaya koyarak, alana katkı sunmakta ve gelecekte yapılacak çalışmalar için yol gösterici olmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır:

1. Araştırma yalnızca Mersin ilinde görev yapan 250 öğretmenle sınırlıdır.
2. Araştırmada açık uçlu sorulardan oluşan anket tekniği ile sınırlıdır.
3. Çalışma, 2025 yılı itibarıyla öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Sosyal sorumluluk etkinliklerinin türleri ve yoğunluğu, öğretmenlerin bireysel tercihlerine ve okulun sosyoekonomik koşullarına bağlı olarak değişmektedir. Bu durum, bulguların tüm öğretmenler için geçerli olmasını sınırlamaktadır.

Öneriler

Sosyal sorumluluk projelerinin okul müfredatına dahil edilmesi ve öğretmenlerin, öğrencilerin toplumsal duyarlılıklarını artıracak ve sosyal sorumluluk bilincini pekiştirecek olan bu projeleri daha fazla yaygınlaştırması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin ailelerinin de projelere dahil edilmesi, öğrencilerin sorumluluk duygusunu pekiştirecek ve ailelerin eğitime olan katkılarını artıracaktır. Gelecek çalışmalarda öğrenci kazanımları ve veli algıları da kapsanarak daha bütüncül modeller ortaya konabilir.

Çevre bilincinin oluşturulması adına, okullarda çevre dostu projeler ve doğa gezileri gibi etkinliklerin artırılması gerekmektedir. Ayrıca, geri dönüşüm çalışmaları ve sokak hayvanlarına yönelik yardım projeleri, öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirebilir.

Öğrencilerin motivasyonunu artırmak amacıyla, sosyal sorumluluk projelerine dayalı yarışmalar düzenlenmesi önerilmektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin rekabetçi bir şekilde öğrenmelerini sağlayarak, sorumluluk alma becerilerini geliştirecektir.

Öğretmenlerin sosyal sorumluluk projelerini daha etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için mesleki gelişim programlarına katılmaları teşvik edilmelidir. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin uygulama becerilerini artıracak ve projelerin kalitesini yükseltecektir.

Bu çalışmada nicel verilerle öğretmen katılım düzeyleri belirlenmiş olsa da katılımın gerekçelerine, öğretmenlerin motivasyonlarına ve karşılaştıkları engellere yönelik nitel araştırmalar yapılması önem arz etmektedir. Özellikle düşük katılım gösterilen etkinliklerin neden tercih edilmediği konusunda öğretmen görüşlerine odaklanan derinlemesine mülakat ve odak grup çalışmaları önerilmektedir.

Öğretmenlerin sosyal sorumluluk uygulamalarına katılım düzeyleri bölgesel sosyoekonomik farklılıklar gösterebileceğinden, farklı illerde veya bölgelerde karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilmektedir. Böylece coğrafi, kültürel ve yapısal etmenlerin öğretmen tutumlarına etkisi daha net ortaya konulabilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin sosyal sorumluluk boyutunun eğitim programlarındaki yansımaları sınıf içi uygulamalarla birlikte incelenmelidir. Bu kapsamda, sosyal sorumluluk etkinliklerinin öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerine (özgüven, empati, toplumsal duyarlılık vb.) ilişkin eylem araştırmaları veya deneysel çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin sosyal sorumluluk etkinliklerine katılımında mesleki formasyonlarının etkisi değerlendirilmeli; öğretmen yetiştiren fakültelerde verilen hizmet öncesi eğitimin sosyal sorumluluk bilinci oluşturmadaki rolü araştırılmalıdır.

Öğretmenlerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılımının örgütsel davranış ve eğitim yönetimi perspektifinden ele alınması önerilmektedir.

Özellikle düşük katılım gösterilen "zekâ oyunları ve oyunlar", "drama" ve "yarışmalar" gibi etkinlik türlerinin eğitimdeki yeri göz önünde bulundurularak, bu alanlara yönelik sosyal sorumluluk temelli programlar geliştirilmeli ve bunların uygulama süreçleri araştırılmalıdır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin sosyal sorumluluk projelerine olan katkıları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrencilere sadece akademik bilgi değil, aynı zamanda toplumsal bilinç kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu tür uygulamaların daha yaygın hale getirilmesi hem bireysel hem de toplumsal gelişimi destekleyecek önemli adımlar olacaktır.

Kaynakça

Aydın, M., & Kaya, H. (2022). Öğretmenlerin sosyal sorumluluk projelerine yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 45–63. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotes/issue/73444/1173644

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Pegem Akademi.

İnce, N., & Yıldırım, S. (2023). Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluğa ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 211–228. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/74709/1165608

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Türkçe dersi öğretim programı (1-5. sınıflar).* https://mufredat.meb.gov.tr

Özdemir, H., & Atmaca, T. (2022). Sosyal sorumluluk çalışmalarının öğrencilerin sosyal gelişimlerine etkisinin öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 6*(2), 69–91.

Pegalajar Palomino, M. C., Martínez Valdivia, E., & Burgos García, A. (2022). Social responsibility as curricular content into initial teacher training in time of crisis. *International Journal of Instruction, 15*(1), 123–138. https://doi.org/10.29333/iji.2022.1518a

Sezgin, F., & Tınmaz, B. (2017). Öğrencilerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 28–42. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jret/issue/28989/309583

Şentürk, C., & Dülger, İ. (2019). Sosyal sorumluluk projelerinin öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıklarına etkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 1245–1265. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c3s

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

Yıldız, H. (2023). Öğretmenlerin sosyal sorumluluk kapsamında kültürel etkinliklere ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(1), 89–105. https://doi.org/10.19160/ijer.1187654

Yıldız, Z. (2023). İlkokul öğretmenlerinin sosyal sorumluluk faaliyetlerine bakışı: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 345–369. https://doi.org/10.14689/enad.35.5

Ekler

EK-1

Öğretmenlere aşağıdaki açık uçlu sorular Google form aracılığıyla sorulmuştur.

Öğretmen Görüş Formu		
Soru No	**Sorular**	**Cevaplar**
1	Görev yaptığınız ilçe	.....
2	Görev yaptığınız okul	.....
3	Bu yıl kaçıncı sınıfları okutuyorsunuz?	.....
4	Okulunuzda ve sınıfınızda yürüttüğünüz sosyal sorumluluk projeleriniz nelerdir?	.....

Köklerden Geleceğe

Gezegen Koruyucuları ile Ekolojik Okuryazarlık: Oyunlaştırılmış Bir Eğitim Modeli

Tuğçe ÇAPIK[1], Efsanur ENGİN[2], Havin Dilda ÇELİK[3]

1 Öğretmen, Ergani BİLSEM, Sınıf Öğretmeni, tugcecpk@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-6353-6473

2 Öğrenci, Ergani BİLSEM

3 Öğrenci, Ergani BİLSEM

Öz

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen Gezegen Koruyucuları: Çevreyi Kurtarma Macerası adlı oyunlaştırma temelli eğitim modelinin çevresel farkındalık üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış; deney grubuna altı hafta boyunca görev kartları, bilgi kartları ve rozet sistemi gibi oyunlaştırma materyalleriyle çevre eğitimi verilmiştir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin çevresel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, oyunlaştırma uygulamasının tasarımının öğrencilerin problem çözme, iş birliği ve sosyal sorumluluk gibi becerilerini destekleme potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir. Çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer temelli ve disiplinler arası öğrenme ilkeleriyle uyumlu bir yapıda tasarlanmıştır. Bu yönüyle araştırma, oyunlaştırma yaklaşımının çevre eğitimi alanında etkili bir araç olduğunu ortaya koymakta ve değer, davranış ve bilgi düzeyinde öğrenci gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Çevre eğitimi, ekolojik okuryazarlık, sürdürülebilirlik, oyunlaştırma, sosyal sorumluluk*

Planet Guardians and Ecological Literacy: A Gamified Educational Model

Abstract

This study aims to examine the impact of a gamified educational model titled Planet Guardians: The Adventure to Save the Environment on middle school students' environmental awareness. A pre-test–post-test control group experimental design was used in the study. The experimental group received a six-week environmental education program supported by gamification tools such as task cards, information cards, and a badge system. The findings revealed a significant increase in the environmental awareness levels of the students in the experimental group. Furthermore, the design of the gamification application is thought to have the potential to support students' skills such as problem-solving, collaboration, and social responsibility. The study was designed in a structure compatible with the value-based and interdisciplinary learning principles of the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. In this regard, the research demonstrates that the gamification approach is an effective tool in environmental education, contributing to student development at the levels of knowledge, behavior, and values.

Keywords: *Environmental education, ecological literacy, sustainability, gamification, social responsibility*

Giriş

Küresel ölçekte artan çevresel sorunlar, bireylerin çevreye yönelik bilinç, tutum ve davranışlarının erken yaşlardan itibaren şekillendirilmesini zorunlu hâle getirmektedir (Çakar, 2018; Kizioğlu, 2023). Bu doğrultuda, çevre eğitimi yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda çevresel sorunlara karşı duyarlılık geliştirme, çözüm üretme ve toplumsal sorumluluk bilinci kazandırma gibi çok boyutlu hedefleri içermelidir (Demircan Pazar ve Tuna, 2022).

Ancak alanyazındaki çalışmalar, mevcut çevre eğitimi uygulamalarının çoğunlukla geleneksel ve bilgi aktarımına dayalı kaldığını, bu nedenle öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarını kalıcı olarak değiştirmede sınırlı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır (Bulut, 2024; Çakar, 2018). Bilgiyi davranışa dönüştüren bütüncül bir yaklaşıma duyulan bu ihtiyaç (Demircan Pazar ve Tuna, 2022), öğrencilerin çevresel sorunları yalnızca öğrenmekle kalmayıp onlara karşı çözüm üretebilecekleri, iş birliği ve sosyal sorumluluk gibi becerilerini de geliştirebilecekleri yenilikçi yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Öte yandan 2024 yılında uygulamaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorumluluklarını geliştirmeye yönelik olarak *erdem-değer-eylem* çerçevesini benimsemekte ve bu bağlamda çevresel farkındalığın bireyin bütüncül gelişimindeki rolünü vurgulamaktadır (MEB, 2024).

Bu ihtiyaçtan hareketle geliştirilen Gezegen Koruyucuları: Çevreyi Kurtarma Macerası projesi, oyunlaştırma tabanlı bir eğitim uygulaması sunarak öğrencilerin çevresel konuları hem eğlenerek hem de aktif katılımla öğrenmelerini amaçlamaktadır. Proje; görev kartları, bilgi kartları, rozet sistemi ve puanlama tabloları gibi oyunlaştırma unsurları ile desteklenmiş, öğrencilerin çevresel sorunları analiz etme ve çözüm önerileri geliştirme süreçlerine doğrudan katılmalarını sağlamıştır. Bu yaklaşım, TYMM'nin öngördüğü hayatla bağlantılı öğrenme ve aktif katılım ilkeleriyle uyumludur.

Son yıllarda, geleneksel yöntemlerin aksine, eğitimde oyunlaştırma (gamification) yaklaşımı, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmek için yenilikçi bir çözüm olarak öne çıkmaktadır. Oyunlaştırma, öğrencilerin motivasyonunu artırmak , problem çözme , eleştirel düşünme ve iş birliği becerilerini geliştirmek için ödül, görev ve puan gibi oyun unsurlarını kullanmaktadır. Bu yaklaşımın, özellikle çevresel sürdürülebilirlik gibi soyut ve karmaşık konuları somutlaştırarak öğrenci ilgisini artırdığı görülmektedir.

Literatürde, oyunlaştırma veya oyun temelli öğrenmenin eğitimde etkinliğini gösteren çeşitli çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Akbayrak ve Turaşlı (2017) tarafından yapılan bir araştırma, oyun temelli etkinliklerin çocukların çevresel farkındalıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Şahin (2015), oyunlaştırılmış öğrenmenin fen bilimleri dersi başarı ve tutumları üzerindeki olumlu etkisini incelemiştir. Yıldırım (2024) da çevre temalı animasyon filmlerinin, öğrencilerin çevresel tutumlarını ve kavram öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu çalışmalar, oyunlaştırma ve oyun temelli yaklaşımların, çevre eğitimi süreçlerinde aktif katılımı ve çok boyutlu kazanımları destekleyen güçlü bir araç olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, Gezegen Koruyucuları: Çevreyi Kurtarma Macerası projesi, oyunlaştırmanın bu potansiyelini ekolojik okuryazarlık eğitimine entegre ederek çevresel farkındalık ve sürdürülebilirlik bilincini artırmayı hedeflemektedir. Çalışma, çevre eğitimi alanında oyunlaştırma temelli özgün bir uygulama sunması ve TYMM ile güçlü bir kuramsal temele dayanması bakımından alanyazına önemli katkılar sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden biri olan ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Bu model, uygulanan deneysel sürecin etkililiğini karşılaştırmalı olarak değerlendirmek amacıyla tercih edilmiştir (Karasar, 2016). Araştırma kapsamında geliştirilen Gezegen Koruyucuları: Çevreyi Kurtarma Macerası adlı oyunlaştırma tabanlı eğitim modelinin öğrencilerin çevresel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi ölçülmüştür.

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) öğrenim gören 5. ve 6. sınıf düzeyindeki toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Proje tabanlı karma sınıf atölyelerinin yapıldığı BİLSEM ortamı, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin bir arada çalışmasına olanak tanıdığı için bu sınıf düzeyleri birlikte seçilmiştir. Öğrenciler, yansız atama yöntemiyle 20 kişilik deney ve 20 kişilik kontrol grubuna ayrılmıştır. Bu atama sırasında grupların sınıf düzeyi açısından denkliği sağlanmıştır. Uygulama, 6 hafta boyunca haftada ikişer ders saatinden toplam 12 saatlik bir sürede ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere oyunlaştırma tabanlı çevre eğitimi uygulanırken, kontrol grubuna aynı temalar geleneksel anlatım yöntemiyle sunulmuştur. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak ve öğretmen değişkenini kontrol altında tutmak amacıyla her iki grubun dersleri de araştırmacı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Gruptaki öğrencilerin yaş ortalaması 11,3'tür.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 20 soruluk çoktan seçmeli bir başarı testi kullanılmıştır. Test; su kıtlığı, karbon ayak izi, plastik kirliliği, yaban hayatı koruma ve gıda güvenliği gibi temaları içermektedir. Her soru dört seçenekli olup, çevresel bilgi düzeyini ölçmeye yöneliktir. Uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise aynı test son test olarak her iki gruba uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubunda, öğrencilerle araştırmacı tarafından geliştirilen Gezegen Koruyucuları: Çevreyi Kurtarma Macerası adlı oyunlaştırılmış eğitim modeli uygulanmıştır. Bu eğitsel masa oyunu, oyuncuların çevresel sorunlara karşı strateji geliştirmesini ve çözüm üretmesini amaçlamaktadır. Uygulama, deney grubundaki öğrencilerle 6 hafta boyunca, haftada iki ders saati (toplam 12 seans) olmak üzere yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise aynı sürede, aynı çevresel temalar geleneksel anlatım yöntemiyle işlenmiştir. Oyunun temel amacı, görevleri tamamlayarak *Gezegen Puanı* toplamak ve oyun sonunda en yüksek puana ulaşmaktır.

Oyunun temel materyalleri ve işleyişi şu şekildedir:

- **Oyun Materyalleri:** Uygulamada beş ana çevresel kategorinin (Gıda Güvenliği, Karbon Ayak İzi, Plastik Kirliliği, Yaban Hayatı Koruma, Su Kıtlığı) bulunduğu bir oyun tahtası kullanılmıştır. Oyunda 125 adet tematik "Görev Kartı", 25 adet tüm oyuncuları etkileyen Rastgele "Olay Kartı", 20 adet çoktan seçmeli sorulardan oluşan "Bilgi Kartı" ve oyuncuların görevleri tamamlamak için kullandığı "Kaynak Kartları" (Enerji, Su, Para) bulunmaktadır. Ayrıca her oyuncu için piyonlar, puan takibi için bir puanlama tablosu ve zar mevcuttur.
- **Oyunun Oynanışı:** Oyunun başlangıcında her oyuncu bir başlangıç noktası seçerek piyonunu yerleştirmiş ve başlangıç noktasına göre belirli miktarda kaynak kartı almıştır. Oyuncular sırayla zar atarak oyun tahtasında ilerlemişlerdir. Üzerine geldikleri kareye bağlı olarak ilgili desteden bir kart çekmişlerdir.
  - **Görev Kartı** çeken bir oyuncu, görevi tamamlamak için kartta belirtilen kaynakları (örneğin; Kompost sistemi kur görevi için 2 Su, 1 Enerji kartı) harcayarak karşılığında belirtilen Gezegen Puanını (örneğin; 6 Puan) kazanmıştır.
  - **Bilgi Kartı** çekildiğinde, oyuncu karttaki soruyu doğru cevaplarsa bonus Gezegen Puanı (+3 Puan) kazanmıştır.
  - **Rastgele Olay Kartı** çekildiğinde ise kartın etkisi (Kuraklık durumunda tüm oyuncuların 1 su kartı kaybetmesi gibi) tüm oyunculara uygulanmıştır. Oyuncular, oyun boyunca kaynaklarını yönetmiş ve Oyun Bankası ile takas yapabilmişlerdir. Oyun, tüm görevler tamamlandığında veya tüm oyuncular bitiş noktasına ulaştığında sona ermiş ve en yüksek Gezegen Puanına sahip oyuncu oyunu kazanmıştır.

Ayrıca uygulama sürecine ait görsel materyaller aşağıda verilmiştir:

Fotoğraf 1

Oyun Kartları

Fotoğraf 2

Oyun Alanı

Fotoğraf 3

Oyun Deneyimi

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geliştirilen başarı testi, uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği açısından değerlendirilmiştir. Eğitim programları ve çevre eğitimi alanında uzman beş akademisyenin görüşleri doğrultusunda test maddeleri düzenlenmiştir. Alanyazında,70 ve üzeri bir Cronbach Alpha katsayısı, geliştirilen bir testin güvenirliği için yeterli bir kanıt olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Testin iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmış,81 olarak bulunmuştur. Bu değer, testin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası test sonuçları arasındaki fark, bağımlı gruplar

t-testi ile değerlendirilmiştir. Anlamlılık düzeyi eşit ve <05 olarak belirlenmiştir. Verilerin parametrik testlere uygunluğunu değerlendirmek amacıyla yapılan normallik analizi sonucunda, Shapiro-Wilk testi verilerinin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bulgular, tablolar ve grafiklerle desteklenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, çalışmanın amacı doğrultusunda analiz edilmiş ve deney ile kontrol grubu arasında çevresel farkındalık düzeyi açısından anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Bulgular, deney grubuna uygulanan oyunlaştırma tabanlı çevre eğitiminin öğrencilerin çevresel farkındalıklarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir.

Tablo 1'de deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları ile t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Test Türü	Ort.	SS	t	p	Grup
Deney Grubu	Ön Test	60,00	7			Deney Grubu
	Son Test	85,00	6	8,25	<.001	
Kontrol Grubu	Ön Test	62,00	8			Kontrol Grubu
	Son Test	67,00	7	2,15	<.05	

***Not.** Anlamlılık düzeyi p < .05 olarak kabul edilmiştir.*

Tablodan da görüldüğü gibi, deney grubunun ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Bu fark, oyunlaştırma tabanlı çevre eğitiminin öğrencilerin çevresel farkındalık düzeylerine etkisini göstermektedir. Kontrol grubunda ise daha sınırlı bir artış görülmüştür.

Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, oyunlaştırma temelli çevre eğitiminin ortaokul öğrencilerinin çevresel farkındalık düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, araştırmanın temel amacı ve problemiyle doğrudan ilişkilidir. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında gözlemlenen anlamlı artış, uygulanan oyunlaştırma temelli eğitimin öğrencilerin çevresel konulardaki bilgi düzeyini ve farkındalığını yükseltmede başarılı olduğunu göstermektedir. Her ne kadar bu çalışmada kullanılan başarı testi doğrudan davranışsal değişimi ölçmek için tasarlanmamış olsa da, alanyazında da belirtildiği gibi bilgi ve farkındalık düzeyindeki artış, çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışların gelişimi için temel bir ön koşul olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, elde edilen bu bilişsel kazanımların davranış değişikliğine zemin hazırlayan önemli bir ilk adım olduğu düşünülmektedir. Bu durum, araştırmanın başında öne sürülen hipotezleri desteklemektedir.

Literatürde, geleneksel çevre eğitiminin öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını değiştirmede sınırlı etkili olduğu sıklıkla belirtilmektedir (Bulut, 2024; Çakar, 2018). Bu çalışma ise oyunlaştırma yönteminin, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayarak öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı kıldığını göstermektedir. Bahçeci ve Uşengül'ün (2018) oyunlaştırmanın öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin bulguları, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca Karakuş ve Akbaş'ın (2024) çevre ve iklim okuryazarlığı üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin çözüm odaklı becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Bu araştırmada kullanılan Gezegen Koruyucular: Çevreyi Kurtarma Macerası oyununun temel yapısı da, görev kartları aracılığıyla öğrencileri doğrudan çevresel sorunlara yönelik çözümler üretmeye teşvik ederek bu beceriyi desteklemeyi amaçlamaktadır.

Oyunlaştırma sürecinde kullanılan tematik görev kartları, bilgi kartları ve puanlama tabloları gibi unsurlar, öğrencilerin grup içinde fikir yürütmesini, sorumluluk almasını ve çevresel problemlere yönelik stratejiler geliştirmesini teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır. Bu yapı, öğrencilerin sosyal sorumluluk bilinci kazanmalarını destekleme potansiyeli taşıması bakımından TYMM'nin erdem-değer-eylem çerçevesiyle uyumludur. Benzer şekilde, görevlerin içeriğinin öğrencileri öğrendikleri bilgileri gündelik yaşamla ilişkilendirmeye yönlendirmesi, öğrenilenlerin davranışa dönüşme olasılığını artırmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle araştırma, teorik bilgiyi uygulamaya yaklaştıran bir model sunarak literatürdeki mevcut bilgi birikimine katkı sağlamaktadır.

Verilerin güvenirliği, geliştirilen başarı testinin Cronbach Alpha değeri ile desteklenmiş (.81), analiz sürecinde normallik varsayımı gözetilerek istatistiksel anlamlılık sınırları içerisinde yorumlanmıştır. Bu durum, elde edilen bulguların geçerli ve güvenilir bir temele dayandığını göstermektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında uygulamanın yalnızca bir okulda yapılmış olması ve örneklemin homojen bir gruptan oluşması yer almaktadır. Farklı bölge, yaş grubu veya sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerle yapılacak benzer çalışmalar, yöntemin genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca uygulama süresi altı hafta ile sınırlı tutulmuş, uzun vadeli izleme yapılmamıştır. Bu nedenle davranış değişikliklerinin sürdürülebilirliği hakkında uzun vadeli sonuçlara ulaşılamamıştır.

Bulgular arasında beklenmeyen bir durum, bazı öğrencilerin oyunlaştırma sürecine ilk haftalarda uyum sağlamakta zorlanmaları olmuştur. Bu durum, alışılmışın dışında bir öğrenme yöntemiyle karşılaşmalarından kaynaklanmış olabilir. Ancak ilerleyen haftalarda bu öğrencilerin de sürece dahil olduğu ve başarılarında artış görüldüğü gözlemlenmiştir. Bu da eğitim sürecinin başında yapılacak yönlendirme ve rehberliğin önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma; oyunlaştırma tabanlı çevre eğitiminin, öğrencilerin bilgi düzeylerini ve çevresel farkındalıklarını artıran ve bu yolla olumlu değer ve davranış gelişimine zemin hazırlayan etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

Sonuç

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen Gezegen Koruyucuları: Çevreyi Kurtarma Macerası adlı oyunlaştırma temelli çevre eğitimi uygulamasının, öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular hem deney hem de kontrol grubunun ön teste kıyasla son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış yaşadığını göstermiştir. Bununla birlikte, deney grubundaki puan artışının kontrol grubuna kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğu ve deney grubunun son test puanlarının kontrol grubundan anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç, oyunlaştırma yönteminin geleneksel yaklaşımlara göre öğrencilerin çevresel bilgi düzeyini artırmada daha üstün bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın temel bulgusu öğrencilerin bilgi düzeyindeki artış olmakla birlikte, oyunlaştırma modelinin grup çalışmasına ve görevlere dayalı yapısının, iş birliği ve problem çözme gibi becerileri destekleme potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir. Bu durum, oyunlaştırmanın kanıtlanmış bilişsel kazanımların yanı sıra, olumlu tutum ve davranışların gelişimine zemin hazırlayabileceğini düşündürmektedir. Literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında bu sonuçlar, oyunlaştırma yönteminin çevre eğitimi alanında etkili bir araç olduğunu desteklemektedir (Bahçeci ve Uşengül, 2018; Yıldırım, 2024).

Sonuç olarak, bu çalışma, çevre eğitimi alanında oyunlaştırma temelli yenilikçi yaklaşımların öğrencilerin bilgi, beceri ve değer düzeyinde gelişimlerini desteklemede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, sürdürülebilir bir gelecek için oyunlaştırma yaklaşımının eğitim sistemine daha yaygın şekilde entegre edilmesi önem arz etmektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- **Çevre eğitimi süreçlerinde oyunlaştırma yaklaşımı yaygınlaştırılmalıdır.** Geleneksel yöntemlerin ötesine geçilerek öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, davranışa dönüşen kazanımlar sunan oyun temelli eğitim modelleri desteklenmelidir.
- **Farklı yaş gruplarında ve sosyoekonomik düzeylerde benzer çalışmalar yapılmalıdır.** Bu sayede yöntemin genellenebilirliği test edilebilir ve daha kapsayıcı çevre eğitimi modelleri geliştirilebilir.
- **Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarında oyunlaştırma temelli çevre eğitimi içeriklerine yer verilmelidir.** Öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik pedagojik yeterliliklerinin artırılması, uygulamaların etkisini artıracaktır.
- **Uzun vadeli izleme çalışmaları planlanmalıdır.** Öğrencilerin oyunlaştırma yoluyla edindikleri çevresel tutum ve davranışların sürdürülebilirliği değerlendirilmelidir.
- **TYMM çerçevesinde geliştirilen diğer değer ve sorumluluk temelli kazanımlar da oyunlaştırma ile desteklenmelidir.** Bu yaklaşım, sadece çevre eğitimi değil, vatandaşlık, toplumsal sorumluluk, dijital etik gibi alanlarda da kullanılabilir.

Bu öneriler, çalışmanın doğrudan bulgularından elde edilen çıkarımlara dayanmaktadır ve eğitim politikalarına, program geliştirme süreçlerine ve uygulayıcı öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.

Kaynakça

Akbayrak, N., & Turaşlı, N. K. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *1*(2), 239-258

Bahçeci, F., & Uşengül, L. (2018). Eğitim ve öğretim uygulamalarında yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*, *8*(4), 703–720. https://doi.org/10.24315/trkefd.380624

Bulut, G. (2024). *Çevre eğitimi konulu STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları, STEM algıları ve öğrenme sorumluluklarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi].

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. baskı). Pegem Akademi.

Çakar, S. (2018). Gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakmanın anahtarı: Ekolojik okuryazarlık. *Doğa ve Sürdürülebilirlik Dergisi*, *1*(2), 31–42.

Demircan Pazar, Ö., & Tuna, A. L. (2022). Çocuklarda çevre bilinci ve günümüzdeki farkındalık. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(57), 588–605. https://doi.org/10.31576/smryj.1400

Dündar, R., & Kızık, M. M. (2022). Ekolojik okuryazarlık ve sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim anlayışı bağlamında çevre teması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1954–1974. https://doi.org/10.17679/inuefd.1146730

İçelli Güneş, M., Balkışlı, B. Ç., & Özçınar, H. (2024). Oyun tabanlı öğrenmenin öğrenci bağlılığı ve motivasyonu üzerindeki etkisinin kontrol odağına göre incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *14*(3), 420–427. https://doi.org/10.5961/higheredusci.1445089

Karakuş, S., & Akbaş, Y. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin çevre ve iklim okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, *7*(1), 1–26. https://doi.org/10.47503/jirss.1456551

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kizioğlu, İ. (2023). Çevre eğitimi ve çevre bilinci. *Tabiat ve İnsan Dergisi*, 2(193), 5–17.

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Tanıtım Rehberi*. https://tymm.meb.gov.tr. Erişim Tarihi: 10.04.2025.

Şahin, M. (2015). *Oyunlaştırılmış oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Yıldırım, F. A. (2024). *Çevre temalı animasyon filmlerinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına ve kavram öğrenmelerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].

Köklerden Geleceğe

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul Temelli Planlama Tunceli Örneklemi

Eren LAFCI[1], Özlem ATALAY[2]

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, dorukeren62@gmail.com.

ORCİD: 0009-0006-5108- 0698

2 Şube Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, ozlematalay1986@gmail.com.

ORCİD: 0009-0002-2062-8893

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sunulacak öğrenme-öğretme yaşantıları; öğrencinin çevresiyle etkileşim içinde olduğu, öğrenme sorumluluğunu aldığı öğrenme yaklaşımları etrafında şekillenir. Bu kapsam doğrultusunda; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde okul temelli planlamaya yer verilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Tunceli ilinde yapılan ilkokul birinci sınıf zümre öğretmenler kurulu tutanaklarını okul temelli planlama kapsamında öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları açısından inceleyerek uygulanma durumlarını değerlendirmektir. Çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak yapılandırılmış olup doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Tunceli ili genelinde okul temelli planlamanın yer aldığı zümreler incelendiğinde, Hayat bilgisi dersinde tüm öğrenme alanlarından en az bir öğrenme çıktısının kazandırılacağı etkinliklere yer verildiği, Türkçe dersinde öğrenme alanlarında bulunan okuma - yazma - konuşma becerilerinden temel becerilere yönelik öğrenme çıktılarını kapsayan etkinliklere yer verildiği; matematik dersinde ise "Sayılar ve Nicelikler, İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye" öğrenme alanları içerisinde yer alan öğrenme çıktılarına ait etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Hayat bilgisi dersinde öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının %60'ına, Türkçe dersinde öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının %20'sine, matematik dersinde öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının %40'ına okul temelli planlama kapsamında yer verildiği görülmüştür. Etkinlikleri geliştirmek amacıyla Türkiye geneli okul temelli planlama uygulamaları incelenerek ülke geneli ya da bölgeler bazında etkinlik havuzları oluşturulabilir. Okul temelli planlama kapsamında yer alan etkinliklerin öğrencilerde beceri gelişimine katkısı incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretim programı, öğrenme alanı, okul temelli planlama, öğrenme çıktısı, gözlem*

School Based Planning Of Turkey Century Education Model: Tunceli Sample

Abstract

The learning-teaching experiences to be presented in the Turkey Century Education Model are shaped around learning approaches where the student interacts with his/her environment and takes responsibility for learning. In line with this scope; school-based planning is included in the Turkey Century Education Model. The purpose of this study is to examine the learning outcomes in the curriculum within the scope of school-based planning in the groups established in Tunceli province and to evaluate their implementation status. The study was structured in accordance with the qualitative research method and the document review

method was used. When the classes in which school-based planning is used in the province of Tunceli are examined, it is seen that in the Life Sciences course, activities that will provide at least one learning outcome from all learning areas are included, and in the Turkish course, activities that include learning outcomes for basic skills such as reading, writing and speaking in the learning areas are included; It was observed that in the mathematics course, activities related to the learning outcomes included in the learning areas of "Numbers and Quantities, From Operations to Algebraic Thinking" were included. It has been observed that 60% of the learning outcomes in the curriculum of the life sciences course, 20% of the learning outcomes in the curriculum of the Turkish course, and 40% of the learning outcomes in the curriculum of the mathematics course are included within the scope of school-based planning. It was observed that activities that would provide at least one learning outcome from all learning areas were included in the life sciences course, activities covering basic learning outcomes from reading - writing – speaking skills in the learning areas were included in the Turkish course, and activities related to learning outcomes in the learning areas of "Numbers and Quantities, From Operations to Algebraic Thinking" were included in the mathematics course. By examining school-based planning practices throughout Turkey, activity pools can be created nationwide or regionally. The contribution of activities within the scope of school-based planning to the skill development of students can be examined.

Keywords: *Curriculum, learning area, school based planning, learning outcome, observation*

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) merkezinde insan vardır. İnsan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınır. İnsanın kendini tanımasına ve keşfetmesine imkân tanınarak kişilerin ilgi ve kabiliyetleri ölçüsünde esnek ve özgür öğrenme ortamlarının yaygınlaştırıldığı hak ve gelişim temelli bir öğrenme süreci yapılandırılır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bilme ile sorumluluk, birbirini bütünleyen iki temel kavramdır.

Bilginin kendisi ve bilme eylemi kadar bilgiye sahip olmayla üstlenilen sorumluluk da eğitim sistemimizde önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda sorumluluk; kişinin kendi varlığını dengeli biçimde geliştirme azminin yanında çevreye, topluma, insanlığa ve dahası tüm kâinata yönelik eylemlerle desteklenmiş bir bütün olarak değerlendirilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde her öğrencinin kendini tanıması ve keşfetmesine imkân tanınarak ilgi, ihtiyaç, yetenekleri ölçüsünde esnek ve özgür öğrenme ortamlarının yaygınlaştırıldığı hak ve gelişim temelli bir öğrenme süreci inşa edilir. Sunulacak öğrenme-öğretme yaşantıları; öğrencinin aktif çevresiyle etkileşim içinde olduğu, öğrenme sorumluluğunu aldığı öğrenme yaklaşımları etrafında şekillenir. Özellikle ilkokul düzeyinde verilen çevre eğitimi, çocukların doğayla sağlıklı ilişkiler kurmaları, çevresel farkındalık kazanmaları ve sürdürülebilir bir yaşam biçimi geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Tilbury, 1995; Gough, 2002). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik temalarını öğretim süreçlerine sistematik şekilde entegre ederek, öğrencilerin çevreye karşı duyarlı bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda model, sadece ekolojik farkındalık yaratmakla kalmamakta; aynı zamanda öğrencilerin doğayla kurdukları

ilişkiyi ahlaki, sosyal ve ekonomik açılardan da bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır (Sterling, 2001). Bu kapsam doğrultusunda; Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bu amaca hizmet etmesi amacıyla okul temelli planlamaya yer verilmiştir.

Okul temelli planlama; zümre öğretmenler kurulu tarafından ders kapsamında gerçekleştirilmesi kararlaştırılan araştırma ve gözlem, sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, yerel çalışmalar, okuma etkinlikleri gibi çalışmalara ayrılan süreyi ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere öğretim programını uyarlama imkânı tanınarak esneklik sağlanması amaçlanmıştır.

Okul temelli planlama çalışmaları, öğretmenlere özerklik tanıyan bu yapısıyla öğretim programlarının tamamlayıcısı ve destekleyicisi bir alan işlevi görmektedir. 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 alınmaktadır. Okul temelli planlama için belirlenen süre; tüm öğretim programlarının üniteler, temalar, öğrenme alanları için ayrılan süre tablolarında belirtilmektedir. Çalışmalar için ayrılan süre eğitim- öğretim yılı içerisinde planlanır ve yıllık planlarda ifade edilir. Bu süreler dâhilinde gerçekleştirilecek okul temelli planlama, özünde sistematik bir yaklaşımı gerektirdiğinden ihtiyaçların net olarak belirlenmesi, bu ihtiyacı giderecek uygun eğitim- öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ve bu faaliyetlerin etkisine yönelik bir değerlendirme yapılması beklenmektedir. Bu amaçtan yola çıkılarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan okul temelli planlama uygulamaları kapsamında yer verilen etkinliklerin Tunceli ili genelinde yer alan ilkokul birinci sınıflarda hayat bilgisi, Türkçe, matematik derslerine ait öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarına hangi oranda yer verilerek istenen öğrenme çıktılarına ulaşılmaya çalışıldığının belirlenmesi Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin sahaya yansımasında önem teşkil etmektedir. Bu çalışma ile, farklı yapıda eğitim bölgelerine sahip (köy okulu, belde, kırsal, şehir merkezi vs.) Tunceli ilinde yapılan zümreleri okul temelli planlama kapsamında öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarını inceleyerek uygulanma durumlarını değerlendirmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak yapılandırılmış olup doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Tunceli ilinde bulunan ilkokul birinci sınıf zümreleri incelenerek öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları sayıları ile okul temelli planlama kapsamında yer verilen öğrenme çıktıları sayıları karşılaştırılmış olup Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin sahadaki uygulamaları incelenmiştir. Tunceli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 2024-2025 eğitim-öğretim yılı sene başında yapılan Tunceli ili genelindeki 23 ilkokul birinci sınıflara ait zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanakları alınarak araştırmacılar tarafından okul temelli planlama etkinlikleri incelenerek frekans sayımı yapılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak için alanında 3 uzman tarafından öğrenme çıktıları ile okul temelli planlama etkinlikleri incelenerek frekans sayımı yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyum yüzdesi formülü ((uyum yüzdesi = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100)) kullanılarak frekansların uyuşma yüzdesi hesaplanmıştır. Frekans sayımı arasındaki uyum yüzdesi %85 olarak hesaplanmış ve bu oran araştırmanın güvenirliği açısından yeterli bulunmuştur. Frekans sayımı sürecinde, görüş ayrılığı olan frekans sayımı üzerinde tekrar değerlendirmeler yapılmış ve bu frekans sayımı üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Bu süreç, araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla titizlikle yürütülmüştür.

Bulgular

Tablo 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Öğrenme Çıktı Sayıları

ÖĞRENME ALAN ADI	ÖĞRENME ÇIKTISI SAYISI	Süre	
		Ders Saati (Öngörülen Süre)	Yüzde Oranı (%)
1 Ben ve Okulum	4	24	17
2 Sağlığım ve Güvenliğim	4	24	17
3 Ailem ve Toplum	3	20	14
4 Yaşadığım Yer ve Ülkem	5	28	19
5 Doğa ve Çevre	4	24	17
6 Bilim, Teknoloji ve Sanat	3	18	12
Okul Temelli Planlama*	-	6	4
Toplam	23	144	100

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Hayat Bilgisi 1. sınıf öğrenme çıktıları Tablo 1'de verilmiş olup 1. sınıf zümre toplantı tutanakları incelendiğinde HB.1.5.1.Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıkları gözlemleyebilme, HB.1.5.4. geri dönüştürülebilen atıkları sınıflandırabilme, HB.1.2.4. acil durumlarda yapılması gerekenleri belirleyebilme, HB.1.3.1. aile olmanın önemini fark edebilme, HB.1.6.2.teknoloji ile ilgili merak ettiklerini sorabilme, HB.1.6.3. sanatla ilgili merak ettiklerini sorabilme öğrenme çıktılarını kapsayan okul temelli planlama etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Belirtilen öğrenme çıktılarının hayat bilgisi dersinde "Bitki yetiştirme, çevre temizliği, sosyal yardım çalışmaları, sosyal etkinliklere katılma" gibi etkinliklerle desteklenerek kazandırılmaya çalışıldığı belirtilmiştir.

Tablo 2

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi 1. Sınıf Öğrenme Çıktı Sayıları

TEMA	ÖĞRENME ÇIKTISI SAYISI	Süre	
		Ders Saati (Öngörülen Süre)	Yüzde Oranı (%)
1 Nesnelerin Geometrisi (1)	2	15	8
2 Sayılar ve Nicelikler (1)	7	57	32
3 Sayılar ve Nicelikler (2)	1	18	10
4 İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye	4	50	28
5 Sayılar ve Nicelikler (3)	1	7	4
6 Nesnelerin Geometrisi (2)	3	15	8
7 Veriye Dayalı Araştırma	1	10	6
Okul Temelli Planlama*	-	8	4
Toplam	19	180	100

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Matematik 1. sınıf öğrenme çıktıları Tablo 2'de verilmiş olup

1. sınıf zümre toplantı tutanakları incelendiğinde MAT.1.2.1. Günlük yaşamın içerdiği toplama ve çıkarma işlemlerini çözümleyebilme, MAT.1.2.2. Toplama ve çıkarma işlemlerinin sonuçlarını tahminde bulunarak ve zihinden işlem yaparak muhakeme edebilme, MAT.1.1.1. rakamları ve 20'ye kadar olan sayıları (20 dahil), niceliklerin büyüklüklerini temsil etmek için kullanabilme, MAT.1.1.5. 100'e kadar ileriye ve 20'den geriye doğru ritmik sayabilme, MAT.1.1.6. artan veya azalan sayı ve şekil örüntülerini çözümleyebilme, öğrenme çıktılarını kapsayan okul temelli planlama etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Belirtilen öğrenme çıktılarının matematik dersinde "Hafıza oyunları, materyal tasarlama, sınıf içi yarışmalar, kodlama çalışmaları" gibi etkinliklerle desteklenerek kazandırılmaya çalışıldığı belirtilmiştir.

Tablo 3

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi 1. Sınıf Öğrenme Çıktı Sayıları

TEMA	ÖĞRENME ÇIKTISI SAYISI	Süre	
		Ders Saati (Öngörülen Süre)	Yüzde Oranı (%)
İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	3	10	2
1 Güzel Davranışlarımız	10	38	11
2 Mustafa Kemal'den Atatürk'e	10	38	11
3 Çevremizdeki Yaşam	10	38	11
4 Yol Arkadaşımız Kitaplar	9	38	11
Pekiştirme Haftası	-	10	2
Hatırlatma Haftası	-	10	2
5 Yeteneklerimizi Keşfediyoruz	11	38	11
6 Minik Kâşifler	12	38	11
7 Atalarımızın İzleri	17	38	11
8 Sorumluluklarımızın Farkındayız	17	38	11
Pekiştirme Haftası	-	10	2
Okul Temelli Planlama*	-	16	4
Toplam	99	360	100

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Türkçe 1. sınıf öğrenme çıktıları tablo 3'te verilmiş olup 1. sınıf zümre toplantı tutanakları incelendiğinde T.O.1.1. okuma sürecini yönetebilme, T.K.1.3. Konuşma kurallarını uygulayabilme, T.Y.1.3. yazma kurallarını uygulayabilme öğrenme çıktılarını kapsayan okul temelli planlama etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Belirtilen öğrenme çıktılarının Türkçe dersinde "Tekerlemeler, sayışmalar, drama çalışmaları, masal dinleme, kelime türetme" gibi etkinliklerle desteklenerek kazandırılmaya çalışıldığı belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bugünün şartlarına bağlı olarak bireyin sosyal, kültürel, ekonomi, teknoloji gibi alanlarda bir bütünsel olarak gelişimini destekleyen uygulamalar önem kazanmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında oluşturulan okul temelli planlama programa bir yenilik ve netlik getirmiştir. Her ders bazında belirlenen okul temelli planlama ders saati süreleri bireylerin okul ortamında öğrendiklerini günlük hayatta uygulama fırsatına çevirmektedir. Amacına bakıldığında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul temelli planlama kapsamında yürütülecek faaliyetlerde; öğrenci katılımı desteklenmeli, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye olanak tanınmalı, öğrencinin bütüncül gelişimine hizmet etmelidir. Bu amaçtan yola çıkılarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan okul temelli planlama uygulamaları kapsamında yer verilen etkinliklerin Tunceli ili genelinde yer alan ilkokul birinci sınıflarda hayat bilgisi, Türkçe, matematik derslerine ait öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarına hangi oranda yer verilerek istenen öğrenme çıktılarına ulaşılmaya çalışıldığının belirlenmesi Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin sahaya yansımasında önem teşkil etmektedir. Bu çalışmanın sınırlılıkları; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilk defa 2024-2025 eğitim- öğretim yılında uygulanmasından dolayı 1. sınıf okul zümrelerinde okul temelli planlamaya yer verilmesinden dolayı yalnızca 1. sınıf okul zümrelerindeki okul temelli planlamaların incelenmesi, araştırmacıların Tunceli ilinde görev yapmalarından dolayı Tunceli örneklemi ile sınırlı kalması, yalnızca doküman analizinin yapılmasıdır.

Bu çalışmanın amacı, okul temelli planlama kapsamında Tunceli ilinde yapılan zümreleri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan okul temelli planlama kapsamında öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarını inceleyerek uygulanma durumlarını değerlendirmektir.

Okul temelli planlamanın yer aldığı zümreler incelendiğinde, hayat bilgisi dersinde öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının %60'ına, Türkçe dersinde öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının %20'sine, matematik dersinde öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının %40'ına okul temelli planlama kapsamında yer verildiği görülmüştür. Bu veriler incelendiğinde; Türkçe dersinde okul temelli planlamada yer verilen öğrenme çıktıları oranlarının hayat bilgisi ve matematik derslerine ait okul temelli planlamada yer alan öğrenme çıktılarından daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun olası nedenleri irdelendiğinde; Hayat Bilgisi ve Matematik Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarının günlük hayatla ilişkilendirmeye daha uygun olduğu; Türkçe dersi 1. sınıf öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının okuma-yazma-konuşma gibi temel becerilere yönelik olmasından dolayı günlük hayatta uyarlanacak etkinliklerin kısıtlı olması söylenebilir. Ayrıca Hayat Bilgisi ve Matematik Öğretim Programı'nda yer verilen öğrenme çıktılarının birbirleriyle yakın ilişkili olmalarından dolayı okul temelli planlamada yer verilen bir etkinlikte birden fazla öğrenme çıktısının kazandırılabileceği; Türkçe dersinde ise her bir öğrenme çıktısı için ayrı bir etkinlik planlanması gerektiği söylenebilir. Okul temelli planlama yapan öğretmenlerin hayat bilgisi ve matematik derslerinde Türkçe dersine nazaran daha zengin bir etkinlik havuzuna sahip oldukları ifade edilebilir. Yapılan okul temelli planlamalarda; hayat bilgisi dersinde tüm öğrenme alanlarından en az bir öğrenme çıktısının kazandırılacağı etkinliklere yer verildiği, Türkçe dersinde öğrenme alanlarında bulunan okuma- yazma- konuşma becerileri ile ilgili olarak temel öğrenme çıktıla-

rını kapsayan etkinliklere yer verildiği; matematik dersinde ise "Sayılar ve Nicelikler, İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye" öğrenme alanları içerisinde yer alan öğrenme çıktılarına ait etkinliklere yer verildiği görülmüştür.

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli aşamalarında yer alan "İnsan; doğası gereği çok yönlü bir varlıktır. Bu doğrultuda insanın zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, ahlaki bakımdan çok yönlü gelişimini destekleme ihtiyacı bütüncül eğitim yaklaşımını gerektirmektedir. Bütüncül eğitim, insan ve toplum hayatında yer alan tüm alanların dikkate alındığı bir eğitim yaklaşımıdır. Bütüncül eğitimin en genel hedefi; insanı temel değerler doğrultusunda yetiştirmek, insanın kendisi dâhil tüm varlıkların varoluşunun değerini bir varoluşsal bütünlük içinde kavramasıyla hayatı anlamlı kılmaktır. Bütüncül eğitim yaklaşımı esas alınarak oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çok yönlü bir varoluşu gerçekleştirme çabasıdır." (MEB, 2024, s .11) ile örtüşmekte ve bu amaca hizmet eden uygulamalar olduğunu göstermektedir.

İnsan; doğası gereği çok yönlü bir varlıktır. Bu doğrultuda insanın zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, ahlaki bakımdan çok yönlü gelişimini destekleme ihtiyacı «bütüncül eğitim yaklaşımı»nı gerektirmektedir. Bütüncül eğitim, insan ve toplum hayatında yer alan tüm alanların dikkate alındığı bir eğitim yaklaşımıdır. Bütüncül eğitimin en genel hedefi; insanı temel erdemler doğrultusunda yetiştirmek, insanın kendisi dâhil tüm varlıkların varoluşunun değerini bir varoluşsal bütünlük içinde kavramasıyla hayatı anlamlı kılmaktır. Bir eğitim yaklaşımı; hedeflediği öğrenci profiline uyumlu olarak paydaş rol ve sorumlulukları, çevre ile etkileşim, eğitim öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri, içerik düzenleme yaklaşımları gibi birçok somut eğitim aracına yol gösterir. Söz konusu araçların birbiri ile sistematik bağı eğitim modeli bütünlüğünü oluşturur. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı bireyin tüm yönleriyle gelişimi esasına dayanan özgün bir eğitim modeli olarak tasarlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilk defa 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başladığından okul temelli planlama kapsamında yer verilecek etkinliklerin yelpazesinin kısıtlı olması mümkündür. Bu kısıtlılığın nedenleri görüşme formu hazırlanıp birinci sınıf öğretmenlerine uygulandıktan sonra birinci sınıf öğretmenlerinin öğrenme çıktılarını neden kısıtlı tuttuklarına ilişkin bir çalışma yapılabilir. Türkiye geneli okul temelli planlama uygulamaları incelenerek ülke geneli ya da bölgeler bazında Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik öğrenme çıktılarının kazandırılmasını amaçlayan tema etkinlik havuzları oluşturulabilir. Okul temelli planlama kapsamında yer alan etkinliklerin öğrencilerde beceri gelişimine katkısı incelenebilir. Öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları değerlendirildiğinde öğrenme çıktılarının yer alma oranlarının düşük olduğu görülen derslerde okul temelli planlama ders saatleri arttırılabilir. Program değişikliği kademeli olarak gerçekleştirildiğinden bir sonraki aşamada birinci ve ikinci sınıf zümreleri incelenerek okul temelli planlama etkinliklerinin karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi önerilebilir. Farklı coğrafi bölgelerde, daha geniş ve çeşitli örneklem gruplarıyla, farklı araştırma yöntemleriyle tasarlanan kapsamlı çalışmalar yürütülebilir. TYMM'nin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ele alan eylem araştırmaları tasarlanabilir ve bu doğrultuda uygulamaya dönük politika önerileri geliştirilebilir.

Kaynakça

Gough, A. (2002). Mutualism: A different agenda for environmental and science education. International Journal of Science Education, 24(11), 1201–1215.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni, https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin.

Miles, M. B. & Huberman, A. M.(1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA:Sage.

Sterling, S. (2001). Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. Green Books.

Yurdakal, İ. H. (2024) Türkiye yüzyılı maarif modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı'nın incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 24,76-88.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Akademik Temelli Tematik Bir İnceleme*

Kübra EROĞLU[1], Prof. Dr. Rüçhan UZ[2]

1 Uzman Öğretmen, Ali Durmaz Ortaokulu, eroglukbr@gmail.com , ORCID: 0009-0008-9613-4826

2 Prof. Dr. , Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ruchan@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9906-7920

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin akademisyen algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri, farklı üniversitelerde görev yapan 14 akademisyenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve veriler betimsel analiz ilkeleri doğrultusunda MAXQDA 24 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular, TYMM'nin özellikle bütüncül eğitim anlayışı, değer odaklı yaklaşımı ve 21. yüzyıl becerilerine verdiği önem açısından katılımcılar tarafından güçlü yönler olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Ayrıca sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerilerinin program yapısına entegrasyonu, çağdaş pedagojik eğilimlerle örtüşen yenilikçi bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, uygulama sürecine dair yapısal bazı unsurların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmış; programın teorik yapısının daha iyi anlaşılması için öğretmen yeterliliklerini destekleyecek uygulamalı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim programı, sistem düşüncesi, tematik analiz*

An Academic-Based Thematic Analysis of the Türkiye Century Education Model

Abstract

This study explores academic perceptions of the Türkiye Century Education Model (TYMM) within a qualitative research design through content analysis. Data were collected via semi-structured interviews with 14 academics from various universities and analyzed using MAXQDA 24 software based on principles of descriptive analysis. The findings indicate that TYMM is perceived as strong in its holistic educational perspective, value-oriented approach, and emphasis on 21st-century skills. Moreover, the integration of systems thinking and literacy competencies into the curriculum is highlighted as an innovative approach that aligns well with contemporary pedagogical trends. However, certain structural aspects of the implementation process were noted to require improvement. It was emphasized that practice-based initiatives aimed at strengthening teacher competencies would be beneficial in enhancing the model's functionality and supporting a clearer understanding of its theoretical framework.

Keywords: *Türkiye Century Education Model, curriculum, systems thinking, thematic analysis*

*Bu bildiri, Kübra Eroğlu'nun yürütmekte olduğu "Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Türkiye Yüzyılı Maarif Model'ine İlişkin Algıları" adlı yüksek lisans tezinde yer alan verilerin bir kısmından üretilmiştir.

Giriş

Eğitim programı, eğitimin planlı, sistematik ve amaca uygun biçimde yürütülmesini sağlayan temel yapılardan biridir. Programlar yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda tarihsel, politik, ekonomik ve kültürel dinamiklerle de şekillenmektedir. Pinar'a (2012) göre programların odağında bireyin özgünlüğü, zamanın ihtiyaçları ve toplumsal bağlam yer almaktadır. Eğitim programlarında gerçekleştirilecek değişiklikler öncesinde; değişimin niteliği, paydaşların algıları, rollerine ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri, mesleki hazırlık süreçleri, kurumsal altyapı olanakları ve bağlamsal etkenlerin çok yönlü biçimde ele alınması büyük önem taşımaktadır (Varış, 1998; Fullan, 2007; Marsh, 2009; Demirel, 2012; Ornstein & Hunkins, 2018). Böyle bir yaklaşım, değişim süreçlerinin çok boyutlu yapısını anlamada daha derinlikli bir bakış açısı sunmaktadır.

Cumhuriyet'in ilanından bu yana geliştirilen öğretim programları, toplumsal koşullara bağlı olarak dönüşüm geçirmiştir. 1924 İlk Mektepler Programı ile başlayan süreçte, 1926, 1936, 1948, 1968, 2005 ve 2017 programları farklı dönemlerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmış; kimi zaman içerik yoğunluğu, kimi zaman da uygulama güçlükleri nedeniyle eleştirilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2020; Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Bu tarihsel gelişim çizgisi, programların yalnızca teknik düzenlemeler değil; aynı zamanda toplumsal ve kültürel değişimlerin de yansıması olduğunu göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, On Birinci Kalkınma Planı doğrultusunda 2022 yılında öğretim programlarını güncelleme çalışmalarına başlamış, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kamuoyuna sunulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024; Aşkar, 2024). Bu modelle sadeleştirilmiş program yapısı, öğrenme çıktıları, değer temelli yaklaşım ve disiplinler arası yapı ön plana çıkmıştır (Akpınar ve Köksalan, 2024; MEB, 2024). TYMM'de bilgi ve becerilerin etkileşimli biçimde ele alındığı bütüncül bir yapı oluşturulmuş, düşünme becerileri "kavramsal beceriler" çatısı altında yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, programın önemli bileşenlerinden biri de sistem düşüncesi ve sistem düşüncesini eyleme dönüştüren sistem okuryazarlığı becerileri olarak programa eklenmiştir. TYMM'de sistem okuryazarlığı; sistemin parçalarını belirleme, bileşenleri çözümleme ve yapılandırma, sistem davranışlarını öngören araçları oluşturma/seçme/kullanma, problemleri çözme ve sürdürülebilirliği sağlamak için çözüm önerilerini eyleme dönüştürme gibi bütünleşik becerilerden oluşmaktadır (MEB, 2024). Bu beceriler, öğretmenlerin eğitim süreçlerini daha etkili yürütmelerine katkı sağlamakta ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Seven & Kahramanoğlu, 2024).

Değişen eğitim politikaları ve toplumsal beklentiler, Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) alanında bilimsel katkının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Macdonald, 2003; Bümen, 2020; Aydın, 2023). Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanı, program geliştirme sürecine bilimsel bir temel sunarak kaliteyi artırmayı amaçlamaktadır (Ökmen, Şahin, Boyacı, Kılıç & Adıgüzel, 2022). İlgili alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de program geliştirme sürecinin akademisyenlerin bakış açısıyla ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu ve genellikle dar örneklemlerle yürütüldü-

ğü görülmektedir. Kürkçü (2021), Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar olan süreci akademisyenlerin deneyimlerinden hareketle tarihsel bir perspektifte ele almış ve yeterlik, şeffaflık, merkeziyetçilik ile öğretmen katılımının sınırlı kalması gibi sorunlara dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Sert, Gündoğdu ve Akar Vural (2018), Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki öğretim elemanlarının görüşlerinden yola çıkarak Türkiye'deki çalışmaların uluslararası düzeyde yetersiz bulunduğunu ortaya koymuştur. TYMM ile ilgili güncel çalışmalara bakıldığında, araştırmaların daha çok uygulayıcıların görüşlerine odaklandığı ve akademisyenlerin bakış açısını sınırlı biçimde ele aldığı görülmektedir. Küçük ve Kurt (2025) araştırmasında, TYMM'yi eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak incelemiş ve politika yapıcıların yenilik ve iyileştirme süreçlerinde uygulamanın merkezinde yer alan okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerini dikkate almaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırma ise, söz konusu çalışmaların ortaya koyduğu sınırlılıklara karşın, akademisyenlerin görüşlerini merkeze alarak TYMM'nin güçlü yönleri ile geliştirilmesi gereken boyutları ile sistem düşüncesinin tematik olarak incelemesi bakımından alan yazına özgün bir katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, akademisyenlerin TYMM'ye ilişkin algılarını temel alan bu çalışma, program geliştirme süreçlerine hem akademik bir derinlik hem de özgün bir perspektif kazandırarak alana anlamlı katkılar sunmayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın amacı: Eğitim programları ve öğretimi ile Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında görev yapan öğretim elemanlarının Türkiye Yüzyılı Maarif Model'ine ilişkin algılarını incelemek; modelin güçlü ve geliştirmeye açık yönleri ile sistem düşüncesini tematik olarak ortaya koymak ve program geliştirme sürecine ilişkin öneriler sunmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretim elemanlarının Türkiye Yüzyılı Maarif Model'ine (TYMM) ilişkin algılarını incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Elde edilen veriler, tümevarımcı içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu süreçte veriler, sistematik biçimde kodlanmış; benzer nitelikteki ifadeler gruplandırılmış ve temalar oluşturulmuştur. Analiz süreci, ham veriden temalara doğru ilerleyen tümevarımsal bir desenle yürütülmüş ve verilerin arka planında yatan anlam yapılarına ulaşılması amaçlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu desenin tercih edilme nedeni, TYMM gibi yeni bir eğitim reformunun, uzman akademisyenler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ve değerlendirildiğini derinlemesine analiz edebilmektir.

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı bölgelerinde (Marmara Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi) yer alan üç devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde görev yapan 14 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Katılımcılar, eğitim programları ve öğretimi (EPÖ) ile Türkçe, matematik ve fen bilimleri eğitimi alanlarında uzmanlaşmış akademisyenlerden seçilmiştir. Bu akademisyenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) hakkında bilgi sahibi oldukları, ortak metne hâkim

oldukları ve modelle ilgili güncel gelişmeleri takip ettikleri dikkate alınmıştır. Ayrıca bazı katılımcıların TYMM üzerine doğrudan akademik çalışmaları da bulunmaktadır. Katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme türlerinden kartopu (snowball) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların yanıtları benzerleşmeye başladığında veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiş ve katılımcı sayısı 14'te sınırlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırma soruları ve alan yazın doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorulara yer verilmiş, ikinci bölümde ise TYMM'ye ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik toplam 15 açık uçlu soru yer almıştır. Bu sorular, TYMM ortak metni ve program tanıtım dokümanları temel alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada, söz konusu sorulardan yalnızca üçü analiz kapsamına alınmış ve bulgular bu sorulara verilen yanıtlar üzerinden tematik olarak incelenmiştir. Çalışmada analiz edilen üç soru aşağıda sunulmuştur:

1. 2024 yılında yayınlanan 1,5 ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) güçlü yönlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde geliştirilmesi gereken yönler sizce hangileridir?

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan "sistem düşüncesi ve okuryazarlık" becerisinin ele alınış biçimini nasıl değerlendirmektesiniz?

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Görüşme formunun ilk taslağı, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında uzman beş akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda soruların içerik, açıklık ve sıralaması açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra formun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla, EPÖ alanında doktora öğrenimine devam eden yedi öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri toplama süreci yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiş, katılımcılardan gönüllü onam alınarak görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları yazılı döküme dönüştürülmüş, ardından katılımcı teyidi (member checking) ile verilerin doğruluğu ve güvenilirliği sağlanmıştır.

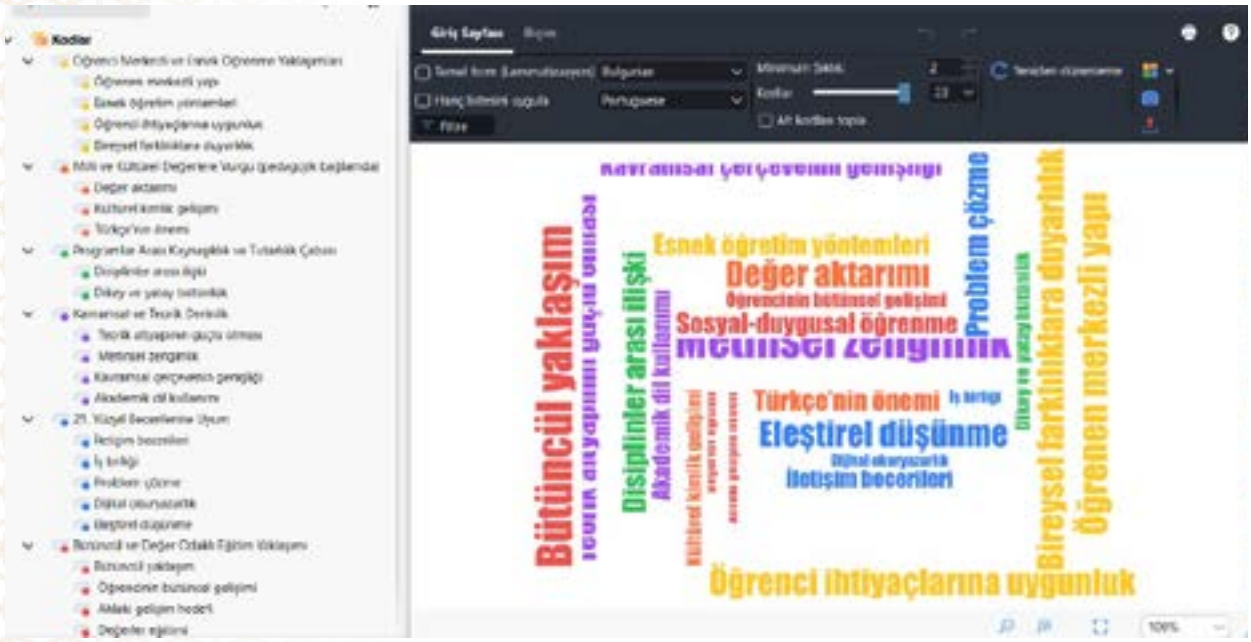
Verilerin Analizi

Toplanan veriler, MAXQDA 24 (VERBI Software, 2024) nitel veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, tümevarımsal içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Kodlama aşamasında veriler satır satır incelenmiş, anlam birimlerinden hareketle kodlar, bu kodlardan hareketle temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu çalışma kapsamında, elde edilen

verilerden üç temel araştırma sorusuna ilişkin tematik analiz tamamlanmış olup, diğer sorulara ilişkin analiz süreci devam etmektedir.

Şekil 1

Araştırmada Elde Edilen Kodlar ve Kod Bulutu (MAXQDA 24 Çıktısı)



Bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin akademisyen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular üç ana başlık altında tematik olarak sunulmuştur. Bulgular, nitel veri analizi ile oluşturulan temalara göre yapılandırılmış ve her tema, açıklayıcı bir biçimde tarafsız ve betimleyici dille aktarılmıştır.

3.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular Belirlenen Temalar

- Bütüncül ve Değer Odaklı Eğitim Yaklaşımı
- 21. Yüzyıl Becerilerine Uyum
- Kavramsal ve Teorik Derinlik
- Programlar Arası Kaynaşıklık ve Tutarlılık
- Milli ve Kültürel Değerlere Vurgu
- Öğrenci Merkezli ve Esnek Yapı

Akademisyenlerin görüşleri, TYMM'nin genel yapısının çağdaş pedagojik yönelimlerle uyumlu bir bütünlük sunduğu yönündedir. Modelin yalnızca akademik bilgiye değil; aynı zamanda değerler eğitimi, ahlaki gelişim ve sosyal-duygusal becerilere de öncelik vermesi, öğrencinin

çok yönlü gelişimini önceleyen bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu bağlamda, "bütüncül eğitim" yaklaşımının TYMM'nin temel taşı olduğu ve bu yapının bireyi hem bireysel hem toplumsal yönüyle geliştirmeyi hedeflediği ifade edilmiştir.

Destekleyici Alıntı:

"Sadece akademik başarıya odaklanmak yerine, değerler eğitimini sistematik bir şekilde veriyor; saygı, sorumluluk gibi kavramları teoriyle bırakmayıp günlük hayata taşıyor."

"Bu eğitim modelinin en güçlü yanı, çocukları 'sınav robotu' olarak değil, hayata hazır bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemesi... Bilgili + ahlaklı + pratik becerileri olan nesiller yetiştirmek için dengeli ve bütüncül bir sistem diyebilirim."

Araştırma bulgularına göre, TYMM'de yer verilen 21. yüzyıl becerileri – özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği ve dijital okuryazarlık – eğitimde yaşamsal becerilere vurgu yapan bir yapı oluşturmaktadır. Bu becerilerin program kapsamında önceliklendirilmesi, öğrencilerin yalnızca bilgiye erişim değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkili biçimde kullanma, değerlendirme ve toplumsal değişimlere uyum sağlama becerilerini de geliştirmektedir.

Destekleyici Alıntı:

"21. Yüzyıl becerileri beceri temelli bir eğitim, eğitim sistemleri için olmazsa olmaz günümüz eğitim sistemlerinde. Bizim artık bilgi merkezli içerik merkezli bir program anlayışından zaten uzaklaşmamız gerek."

TYMM'nin güçlü yönlerinden biri olarak görülen bir diğer unsur, programın kavramsal temellerinin sağlamlığı ve teorik yapı bakımından derinlikli oluşudur. Katılımcılar, kazanımların açık ve disiplinler arası biçimde tasarlanmış olduğunu; temalar arası geçişlerin ise pedagojik bir mantık doğrultusunda yapılandırıldığını ifade etmiştir. Bu yönüyle program, öğretmenler için de kuramsal dayanaklara dayalı bir uygulama zemini sunmaktadır.

Destekleyici Alıntı:

"Ortak metin zaten tek başına lisansta program geliştirme dersinde, hatta yüksek lisansta okutulabilecek kadar güçlü akademik bir metin özelliği taşıyor."

"Eğitim literatüründe geçen birçok kavram açıklamalarıyla birlikte verilmiş, akademik bilginin açıklanması çok güzel bence."

Araştırma bulguları, TYMM'nin farklı öğretim kademeleri ve disiplinleri arasında yatay ve dikey tutarlılığı gözettiğini ortaya koymuştur. Temel becerilerin ve değerlerin farklı ders içerikleriyle uyumlu biçimde entegrasyonu, öğrencinin öğrenme sürecinde süreklilik ve bütünlük duygusu geliştirmesine olanak tanımaktadır.

Destekleyici Alıntı:

"Bütün öğretim kademelerinde beceri temelli olması önemli. Yani sadece bilgi değil, becerinin de ön planda olması önemli. Bu yönüyle TYMM'nin bu yatay ve dikey tutarlılığı sağlaması öğrencide devamlılık hissi oluşturuyor."

Katılımcılar, TYMM'nin milli ve kültürel değerlere vurgu yapan yönünü, toplumsal aidiyetin güçlendirilmesi ve yerli eğitim yaklaşımlarının desteklenmesi açısından anlamlı bulmuştur. Bu yapı, küresel standartlarla rekabet edebilecek bireyler yetiştirirken, aynı zamanda yerli kimliği ve kültürel mirası koruma misyonunu da taşımaktadır.

Destekleyici Alıntı:

"Bu programda kültürel değerlere ciddi bir vurgu var. Öğrenciler sadece bilgiyle değil, aynı zamanda kendi toplumunun değerleriyle de yetişiyor."

"Programda bizi birleştiren, bu topluma ait çok güzel değerler var ve bunu her derste görmek mümkün."

Programın esnek yapısı, farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklara duyarlılığıyla dikkat çekmektedir. Katılımcılar, TYMM'nin öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin uygulanmasına elverişli bir zemin sunduğunu; özellikle programda yer alan "farklılaştırma" başlığının, bireyselleştirilmiş öğretimi destekleyerek çağdaş eğitim sistemleriyle yüksek düzeyde uyum gösterdiğini ifade etmiştir.

Destekleyici Alıntı:

"Programda farklılaştırmaya dair açık bir yönelim var. Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir esneklik var."

"Mesela farklılaştırma başlığı çok güzel. İlk defa bir programımızda bunu görüyoruz."

3.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin Geliştirmeye Açık Yönlerine İlişkin Bulgular

Belirlenen Temalar

- Program Geliştirme Süreci
- Uygulama Süreci
- Anlaşılabilirlik
- Değerlendirme Süreçleri

Katılımcıların görüşleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin güçlü yönlerinin yanı sıra geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bazı boyutlara da işaret etmektedir. Bu bulgular, modelin daha işlevsel ve sahada uygulanabilir hale gelmesine yönelik öneriler niteliğinde değerlendirilmiştir.

Katılımcılar, TYMM'nin program geliştirme sürecine ilişkin olarak sürecin daha da güçlendirilebileceğini ifade etmiştir. Özellikle planlama aşamalarında alan akademisyenlerinin katkılarının artırılmasının, modelin uygulanabilirliğini destekleyeceği vurgulanmıştır. Ayrıca, programın sahaya geçişinde pilot çalışmaların tercih edilmesinin farklı bağlamlara uyum sağlanması açısından yararlı olacağı dile getirilmiştir.

Destekleyici Alıntı:

"Sürecin daha tedrici bir biçimde yürütülmesi, uygulamaya uyumu kolaylaştırabilirdi."

"Program geliştirme sürecinde pilot çalışmalarla desteklenen kademeli bir ilerleme tercih edilebilirdi."

"Bu tür programlarda sadece öğretmenler değil, akademisyenlerin de sürece destek vermesi çok önemli."

"Sahadan gelen ihtiyaçlarla akademik birikim birleşirse program geliştirme her zaman daha sağlıklı olur."

Uygulama sürecine ilişkin olarak, mevcut okul ortamı, fiziki koşullar, öğretmen yeterlikleri ve bölgesel farklılıklar gibi saha gerçekliklerinin, programın hayata geçirilme sürecinde dikkate alınması gereken önemli unsurlar olduğu ifade edilmiştir.

Destekleyici Alıntı:

"Okulların imkânları çok farklı, program uygulanırken bu şartlar mutlaka hesaba katılmalı."

"Sınıf mevcudu fazla olunca, öğretmenin işi de zorlaşıyor tabiki. Uygulamada buna göre destek sağlanmalı."

"Program çok güçlü ama sahadaki gerçekler de önemli. Öğretmen desteği, altyapı ve koşullar birlikte düşünülmeli."

Katılımcılar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin akademik açıdan güçlü ve kapsamlı bir çerçeve sunduğunu belirtmiştir. Programın kavramsal yapısının öğretmenlere daha açık bir şekilde aktarılması ve uygulamaya dönük örneklerle desteklenmesi, anlaşılabilirlik boyutunun güçlenmesine katkı sağlayacak unsurlar arasında görülmüştür.

Destekleyici Alıntı:

"Öğretmenlerin programı etkin kullanabilmeleri için tabi önce iyi anlamaları gerekiyor; bu yüzden program okuryazarlığını kolaylaştıracak açık ve pratik yönlendirmeler çok faydalı olur."

"Program zaten kapsamlı bir çerçeve sunuyor, örneklerle desteklendiğinde öğretmenler için daha anlaşılır hâle gelecektir. O zaman işte harika bir öğrenme ortamı ortaya çıkacaktır."

Ölçme-değerlendirme süreçlerinde öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve alternatif ölçme araçlarının önerilmesi çağdaş bir yaklaşım olarak görülmekte; ancak bu uygulamaların nasıl hayata geçirileceği konusunda öğretmenlerin daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyabileceği belirtilmiştir.

Destekleyici Alıntı:

"Akran değerlendirmesi gerçekten güzel bir fikir, ama öğretmenlerin bunu sınıfta nasıl uygulayacak? Bu konuda biraz daha yol gösterici örneklere ihtiyaç var."

"Süreç değerlendirme ile artık sınav odaklı yaklaşımdan uzaklaşıyoruz. Çok güzel ama biraz uygulama örneklerine ihtiyaç var diye düşünüyorum."

3.3. Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular Belirlenen Temalar:

- Eğitsel Değer
- Okuryazarlıkla Entegrasyon
- Uygulama

TYMM içinde yer alan sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri, katılımcı akademisyenler tarafından özellikle öğrencilerin analitik ve ilişkisel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir yenilik olarak değerlendirilmiştir. Sistem düşüncesi, öğrencilerin olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini analiz edebilme, çoklu değişkenleri dikkate alarak çözüm üretme ve bütünsel bakış açısı geliştirme becerilerini desteklemektedir. Bu yönüyle TYMM'nin yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalmayıp, öğrenmeyi yapılandırmaya dayalı bir model sunduğu ifade edilmiştir.

Destekleyici Alıntı:

"TYMM'deki sistem düşüncesi öğrencilerin olaylar arasındaki bağlantıları görmesini sağlıyor, böylece öğrenci sadece bilgiyi almakla kalmıyor, başka beceri setleri de gelişim sağlayacak."

Okuryazarlıkla entegrasyon teması çerçevesinde ise, klasik okuma-yazma becerilerinin ötesine geçilerek dijital, görsel, medya ve bilgi okuryazarlığı gibi alanların eğitsel süreçlere dâhil edilmesi olumlu karşılanmıştır. Özellikle metin çözümleme, çoklu ortamla öğrenme, teknolojik araçların etkin kullanımı gibi becerilerin desteklenmesi, öğrencilerin çok yönlü bilgi işleme kapasitelerini artırabileceği için ön plana çıkarılmıştır.

Destekleyici Alıntı:

"Bence sistem düşüncesi ve okuryazarlığının programa entegre edilmesi çok önemli. Zaten Beceriler Çerçevesi'nde de bu tür düşünme becerilerine özel olarak vurgu yapılıyor."

"Programda sistem düşüncesine yer verilmesi güzel bir adım. Farklı düşünme becerilerine dikkat çekilmesi öğrenciler için değerli olacaktır."

Bununla birlikte, bu becerilerin sınıf ortamında etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için öğretmenlerin sistem düşüncesi ve çeşitli okuryazarlık türlerine ilişkin bilgi ve uygulama becerilerinin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, uygulama sürecinde öğretmen yeterliklerinin yanı sıra bu alanlara yönelik materyal ve yol gösterici örneklerin artırılmasının, sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerilerinin öğretimini kolaylaştıracağı ifade edilmiştir.

Destekleyici Alıntı:

"Sistem düşüncesini sınıfta uygulamak için öğretmenlerin biraz daha desteklenmesi, örneklerle yol gösterilmesi çok faydalı olur."

"Bu becerilerin kazandırılabilmesi için öğretmenlerin sistem düşüncesini anlaması ve bilmesi işleri kolaylaştırır."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) yönelik akademisyen algıları bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış ve tematik analiz yoluyla belirlenen güçlü yönler, geliştirmeye açık alanlar ile sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerilerine ilişkin değerlendirmeler, mevcut literatürle birlikte tartışılmıştır. Bulgular, TYMM'nin eğitsel anlamda çağdaş pedagojik yönelimlerle büyük oranda örtüştüğünü ortaya koymuştur. Özellikle bütüncül ve değer odaklı eğitim yaklaşımı ile 21. yüzyıl becerilerinin programda ön planda tutulması, önceki araştırmalarda da vurgulanan çağdaş eğitim hedefleriyle paralellik göstermektedir. Bu kapsamda TYMM'de öne çıkan beceri ve eğilimlerin, öğretim ortamlarında işlevsel biçimde yapılandırılmasını desteklemek amacıyla geliştirilen K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli; kavramsal, sistem düşüncesine dayalı ve çok yönlü okuryazarlık temelli yaklaşımıyla uygulayıcılara bütüncül bir rehberlik sunmaktadır (Cırık, Genç, Demirel Kaya, & Yılmaz, 2023). Bu çerçeve içinde yer alan sosyal duygusal öğrenme becerileri ise, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişimlerini desteklemekte; böylece öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının sahada somut karşılık bulmasına katkı sağlamaktadır (Özhan, Taşğın, & Kandırmaz, 2023). Katılımcılar, özellikle farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin bireysel özelliklerine göre öğrenme sürecine aktif katılımını kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Eikeland ve Ohna (2022), öğretimin bireyselleştirilmesi ve farklılaştırılmış öğretimin, tüm öğrenciler için kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında gerekli bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, TYMM'nin öğrenci merkezli ve esnek yapısı, uluslararası literatürde de öne çıkan çağdaş pedagojik eğilimlerle örtüşmektedir. TYMM'nin disiplinler arası yaklaşımı, öğrencilerin farklı derslerde edindikleri bilgileri ilişkilendirmelerine ve öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bulgu, Jones'un (2009) disiplinler arası çalışmaların eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık gibi gelecekte ihtiyaç duyulan becerilerin gelişimine katkı sunduğunu ortaya koyan görüşleriyle de örtüşmektedir. Katılımcılar, TYMM'nin millî ve kültü-

rel değerleri merkeze almasının öğrencilerin kimlik gelişimine katkı sunduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, değerlerin okul öncesinden itibaren tüm eğitim kademelerinde yer almasının önemini vurgulayan Ulavare ve Veisson'un (2015) çalışmasıyla paralel bir yön taşımaktadır.

Katılımcılar, program geliştirme sürecinde öğretmenler ve alan akademisyenlerinin daha etkin biçimde sürece dâhil edilmesinin yanı sıra uygulamanın pilot çalışmalarla desteklenmesinin yararlı olacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde Fullan (2007) da eğitim değişiminde küçük ölçekli pilot uygulamaların öğretmenleri sürece hazırlamak ve olası sorunları önceden görmek açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Programın teorik yapısının hem içeriksel olarak anlaşılması, uygulayıcıların ve paydaşların programı etkili biçimde yorumlayabilmesi için kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda Marsh (2009), öğretim programlarında temel kavramların sade ve anlaşılır biçimde sunulmasının, öğretmenler ve okul paydaşlarının programı daha kolay benimsemelerine ve uygulamalarına yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Katılımcılar, TYMM'de öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve alternatif ölçme araçlarının önerilmesini çağdaş bir yaklaşım olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte, bu araçların sınıf içi uygulamalarında öğretmenlere yönelik daha net rehberlik sağlanmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir. Literatürde de alternatif ölçme yöntemlerinin etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlere somut yönlendirmeler ve profesyonel destek sunulmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Black & Wiliam, 1998; Shepard, 2000).

Sistem düşüncesi çerçevesinde katılımcılar, Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inde yer alan sistem okuryazarlık becerilerini modelin güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirmiştir. Bu bulgu, Millî Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda 21. yüzyıl becerileri ve finansal okuryazarlık gibi alanlara verdiği önemi yansıtmakta; öğretim programlarından dijital platformlara kadar uzanan uygulamalarla da desteklenmektedir (Kul, Özoğlu, & Sarıca, 2023). Ayrıca, sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerilerinin TYMM'de yer almasının öğretmenler için önemli bir yenilik olarak görüldüğü; Arnold ve Wade'in (2015) sistem düşüncesinin boyutlarını açık biçimde tanımlamanın öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini vurgulayan görüşleriyle de örtüştüğü ifade edilebilir. Seven ve Kahramanoğlu'nun (2023) öğretim programı okuryazarlığını sistem düşüncesi çerçevesinde ele aldığı çalışmada da vurgulandığı üzere, öğretmenlerin sistem temelli bir bakış açısıyla programı anlamaları önemli görülmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, TYMM'nin sahadaki uygulanabilirliğini artırmak amacıyla aşağıdaki yönlendirmeler yapılabilir:

- TYMM'nin sahada etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerinin güçlendirilmesi faydalı olabilir.
- TYMM'de öne çıkan sistem düşüncesi becerilerinin öğrencilerin problem çözme, analitik ve ilişkisel düşünme becerilerine etkisi gelecekte yapılacak araştırmalarda değerlendirilebilir.
- TYMM ile gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı paydaş gruplarının yanı sıra daha geniş bir akademisyen kitlesinin görüşlerine de yer verilerek, program geliştirme sürecine ilişkin bulguların kapsamı ve geçerliliği artırılabilir.

Kaynakça

Arnold, R. D., & Wade, J. P. (2015). A definition of systems thinking: A systems approach. *Procedia Computer Science*, 44, 669–678. https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.03.050

Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Eğitim Yönetimi*, *4*(15).

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bümen, N. T. (2020). Türkiye'de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *18*(2), 757–776. https://doi.org/10.37217/tebd.757483

Cırık, İ., Genç, E., Demirel Kaya, E., & Yılmaz, M. İ. (2023). K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli. *Millî Eğitim Dergisi, 52*(Özel Sayı 1), 997–1026.

Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet'in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(2), 810–830. https://doi.org/10.37217/tebd.912329

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 8*(3), 157–170. https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (4th ed.). Cassell.

Güneş, S. B., & Özdaş, F. (2023). Investigating teachers' opinions on the competences in curriculum. *Millî Eğitim Dergisi, 52*(Özel Sayı 1), 57–90.

Jones, Casey (2009) "Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies," *ESSAI*: Vol. 7, Article 26 http://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/26

Karakas, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly, 4*(15). http://www.eltweekly.com/elt-newsletter/2012/04/vol-4-issue-15-research-article-evaluation-of-the-english-language-teacher-education-program-in-turkey-by-ali-karakas/

Kul, B., Özoğlu, M., & Sarıca, Ö. (2023). Türkiye'de finansal okuryazarlık: Ortaöğretim kademesindeki öğretim programlarının finansal okuryazarlık açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52*(Özel Sayı 1), 137–172.

Kürkçü, D. D. (2021). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de program geliştirme süreçleri: Program geliştirme uzmanlarının deneyim ve görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education, 9*(4), 1038–1068. https://doi.org/10.14689/enad.9.4.6

Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies, 35*(2), 139–149. https://doi.org/10.1080/00220270210157605

Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding the curriculum* (4th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203870457

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni.* https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.

Ökmen, B., Şahin, Ş., Boyacı, Z., Kılıç, A., & Adıgüzel, A. (2022). Eğitim programları ve öğretim yüksek lisans programına ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(2), 559–574.

Özhan, M. B., Taşğın, A., & Kandırmaz, M. (2023). K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli bağlamında sosyal duygusal öğrenme becerileri. *Millî Eğitim Dergisi, 52*(Özel Sayı 1), 1027–1054.

Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.

Seven, H. G. & Kahramanoğlu, R. (2024). Teachers' curriculum literacy within the framework of systems thinking approach, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 25*(3), 1389-1413. DOI: 10.17679/inuefd.1490164

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X029007004

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Başkanlığı. (2020). *Öğretim programları değerlendirme raporu 2020*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Tytler, R. (2007). School innovation in science: a model for supporting school and teacher development, *Research in Science Education*, 37, 189-216, https://doi.org/10.1007/s11165-006-9022-9

Ulavere, P., & Veisson, M. (2015). Values in the Estonian preschool child care institutions curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 180*, 765–772. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.199

Varış, F. (1998). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (7. bs.). Ankara: Alkım Yayınevi.

VERBI Software. (2024). *MAXQDA 24 [Computer software]*. VERBI Software. https://www.maxqda.com

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

Köklerden Geleceğe

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Ankara: 1. Dönem Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Yaşar KOÇAK[1], Abdurrahman TÜLÜCE[2], Aylin KAHRAMAN[3], Canan ÖZER[4]

1 Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, kocakys@gmail.com

2 Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, atuluce07@hotmail.com

3 Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, aylin.arge06@gmail.com, ORCİD: 0000000244137493

4 Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, cananozerarge06@gmail.com

Öz

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimdeki dönüşüm sürecinin temel yapı taşlarından biri olmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda geliştirilen öğretim programlarının sahadaki yansımalarının analiz edilmesi, uygulama süreçlerine ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünce düzenlenen "Köklerden Geleceğe" konulu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli I. Dönem Değerlendirme Çalıştayı önemli bir veri kaynağı olmuştur. Çalışmanın amacı, söz konusu çalıştay raporu kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programının eğitim paydaşları gözünden sahaya yansımalarının incelenmesidir. Bu çalışma, ilgili çalıştay raporu bağlamında gerçekleştirilmiş olup, nitel araştırma yöntemini esas alan, veri toplama aracı olarak doküman inceleme tekniğinin kullanıldığı bir çalışmadır. Çalışma teorik bilgiyle pratik uygulamayı bir araya getiren özgün bir içeriğe sahip olup, eğitim yönetimi, öğretim programları ve öğretmen eğitimi gibi alt alanlara katkı sunabilecek nitelikte bulgular üretmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahadaki uygulanabilirliğini artırmaya ve gelecekte yapılacak program geliştirme süreçlerine veri temelli katkılar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim reformu, öğrenme-öğretme süreci, program uygulanabilirliği*

Ankara in the Education Model of the Turkish Century: Evaluation of the 1st Term Practices

Abstract

The Turkish Century Education Model, designed by the Ministry of National Education, aims to be one of the basic building blocks of the transformation process in education. In this context, analysing the reflections of the developed curricula in the field is important in terms of shedding light on the implementation processes. The "From Roots to the Future" themed Turkish Century Education Model I. Term Evaluation Workshop organised by Ankara Provincial Directorate of National Education has been an important source of data. The aim of the study is to examine the reflections of the Turkish Century Education Model Curriculum on the field from the perspective of education stakeholders within the scope of the workshop report. This study was carried out in the context of the related workshop report and is a qualitative research

method based study in which document analysis technique was used as a data collection tool. The study has a unique content that combines theoretical knowledge with practical application and aims to produce findings that can contribute to sub-fields such as educational administration, curricula and teacher education. In this respect, the study aims to increase the applicability of the Turkish Century Education Model in the field and to provide data-based contributions to future curriculum development processes.

Keywords: *Turkish Century Education Model, education reform, learning-teaching process, programme applicability*

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarından itibaren yapılan yenilikler ve düzenlemeler arasında önemli bir yer tutmakta olan eğitim, toplumsal ve ekonomik hedeflere ulaşmada en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmiştir (Kurt, 2006). Türk Eğitim Sisteminin yapısının, öğeleri arasındaki ilişkilerinin ve bir bütün halinde işleyişinin doğru anlaşılmasını sağlamak, sistemin oluşturulmasında etkin rol oynayacaktır (Çalık, 2023). Bunun yanında ülkelerin eğitim durumlarını analiz etmek ve farklı gelişim seviyelerine sahip ülkeler arasında karşılaştırılabilir ölçütler oluşturmak amacıyla birçok uluslararası araştırma gerçekleştirilmektedir (Özer, 2020). Türkiye bu doğrultuda uluslararası düzeyde anlaşmalar imzalamış ve mevzuatını küresel normlarla uyumlu hâle getirmiştir (Balcı, 2021). Eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, eğitim sisteminin temel hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Gül, 2013).

Avrupa Birliği, "Dünyanın en dinamik ve en rekabetçi bilgi ekonomisi" olma amacını gütmektedir (AB Lizbon Stratejisi, 2000). Avrupa Birliği üyeleri arasındaki en önemli iş birliği alanlarından biri eğitimdir. Öyle ki Avrupa Birliği, 2006 yılında yayınladığı bir raporda, tüm vatandaşların hayat boyu öğrenme süreci boyunca kazanmaları gereken temel yeterlilikleri belirlemiştir (European Union, 2006). Küresel eğilimlerin etkisiyle Türkiye eğitim sisteminde de çeşitli yapısal sorunlar yaşanmaktadır (Doğan, 1999). Bu sorunlar arasında, bürokratik engeller, sosyo-kültürel faktörler, programların yeniliklere yeterince cevap verememesi ve uzun vadeli bir vizyon eksikliği öne çıkmaktadır. Ancak Türkiye, son 20 yıl içerisinde eğitim alanında önemli bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Bu dönüşümün uluslararası düzeyde görünür kılınması ve nesnel kriterler aracılığıyla değerlendirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu süreçte, eğitimde erişim sorunları büyük ölçüde çözülmüş ve eğitimin kalitesini artırmaya yönelik önemli adımlar atılmıştır. Bu atılan adımların sürdürülebilirliği için etkilerinin düzenli olarak izlenmesi gerekmektedir. Özellikle okullar arasındaki başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik yeni stratejilerin geliştirilmesi önemli bir ihtiyaçtır (Özer, 2023).

Günümüzde bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte bireylerden akademik, zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki açılardan çok yönlü bir gelişim beklenmektedir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin bütüncül yapısını esas alan ve onu hem bireysel potansiyelini gerçekleştirebilecek hem de toplumsal fayda üretebilecek bir özne olarak inşa etmeyi hedefleyen yeni bir eğitim anlayışı olarak tasarlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Eğitimde reform yapılmasının temel gerekçeleri arasında küresel düzeyde yaşanan ekonomik, teknolo-

jik ve kültürel dönüşümlere uyum sağlama gerekliliği; öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi 21. yüzyıl becerileriyle donatılması ihtiyacı ön plana çıkmaktadır (MEB, 2024). Bununla birlikte; bireysel farklılıkları gözeten, esnek ve özgür öğrenme ortamları sunan bir yapı kurulması, fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik adil bir sistemin inşasını da zorunlu kılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, tüm bu ihtiyaçlara yanıt vermek üzere hem millî ve manevî değerlerle uyumlu bir eğitim vizyonu ortaya koymakta hem de çağdaş pedagojik yaklaşımları sistematik biçimde hayata geçirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024).

Eğitim programlarında yapılan yapısal değişikliklerin sahaya nasıl yansıdığı, eğitim paydaşları tarafından nasıl algılandığı ve uygulamada ne tür güçlüklere ya da fırsatlara dönüştüğü önemli bir araştırma konusudur. Eğitim sisteminin en kritik uygulayıcıları olan öğretmenler ile okul yöneticilerinin, aynı zamanda velilerin ve öğrencilerin bu yeni modele yönelik algıları, sürecin başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, programın sahadaki ilk etkilerinin doğru bir biçimde analiz edilmesi ve elde edilen geri bildirimlerin program geliştirme süreçlerine dâhil edilmesi elzemdir. Bu bağlamda, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından farklı branşlardan öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin, eğitim yöneticilerinin ve akademisyenlerin yer aldığı toplam 98 katılımcı ile gerçekleştirilen "Köklerden Geleceğe" konulu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli I. Dönem Değerlendirme Çalıştayı, programın uygulamaya geçiş sürecine dair nitelikli veri sunması açısından önemli bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu çalıştaya ilişkin rapordan elde edilen bulguların analizi Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sunacaktır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, ilgili çalıştay raporu kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programının eğitim paydaşları gözünden sahaya yansımalarının incelenmesidir. Çalışmada aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarına yönelik bireysel algılar nelerdir?

2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik görüşler nelerdir?

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarının etkili uygulanabilirliğine yönelik öneriler nelerdir?

Eğitimin politik işlevi, devletin "Hangi türden bireyler yetiştirmeliyiz?" sorusuna verdiği cevabı yansıtır. Bu soruya verilen yanıt, yani hangi özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği, eğitim sisteminin amaçlarını, ilkelerini ve yöntemlerini şekillendirir (Küçüker, 2012). Zira her ekonomik ve politik sistem, kendi sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla, benimsediği değerleri kabul eden bireyleri eğitim yoluyla yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Balyer, 2021). Eğitim programlarının başarısı, yalnızca teorik içeriğine değil, uygulamadaki yansımalarına ve paydaşlardan alınan geri bildirimlerin dikkate alınmasına bağlıdır. Nitekim, plan ve programların hedefleri ile politikalarının belirlenmesinde, kamu ve özel sektör temsilcileri ve planlama uzmanlarının oluşturduğu özel ihtisas komisyonlarının raporları önemli bir kaynak olarak kullanılmaktadır

(Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2009). Bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamak ve kalkınma hedefleri doğrultusunda eğitim politikaları geliştirmek, 21. yüzyılın dinamik yapısı içerisinde kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu çerçevede Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yalnızca öğretim programlarının güncellenmesini değil; öğrenme süreçlerinden ölçme-değerlendirmeye, okul ikliminden paydaş ilişkilerine kadar eğitim sisteminin tüm boyutlarını kapsayan bütüncül bir dönüşüm hedeflemektedir. Modelin paydaşlarca nasıl algılandığı, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri hem başarısının hem de sürdürülebilirliğinin belirlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Bu çalışma, teorik bilgi ile uygulama deneyimini buluşturan ve sahadan doğrudan veri sunan "Köklerden Geleceğe" temalı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli I. Dönem Değerlendirme Çalıştayı raporuna dayanmaktadır. Eğitim yönetimi, öğretim programları ve öğretmen eğitimi gibi alanlara katkı sağlayabilecek bulgular üretmeyi amaçlayan çalışma, modelin sahadaki uygulanabilirliğini artırmaya ve gelecekteki program geliştirme süreçlerine veri temelli katkılar sunmaya yönelik özgün bir nitelik taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü "Köklerden Geleceğe" temalı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli I. Dönem Değerlendirme Çalıştayı bağlamında gerçekleştirilmiş olup, nitel araştırma yöntemini esas alan, veri toplama aracı olarak doküman (belge) inceleme tekniğinin kullanıldığı bir çalışmadır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılan önemli bilgi kaynakları olmakla beraber, araştırmak istenilen olgu veya olaylar hakkında bilgi veren yazılı materyallerin yanı sıra film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemelerin de veri toplama aracı olarak kullanıldığı bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Doküman incelemesi özellikle doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilmektedir. Doküman incelemelerinde araştırmalarda yıllık kurum raporları doküman analizine konu olabilir (Forster, 1995, akt. Yıldırım & Şimşek, 2008). Çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanma sürecine ilişkin karşılaşılan zorluklar ve ihtiyaçlar hakkında veri elde etmek amacıyla yazılı materyal olarak ilgili çalıştayı raporu analiz edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre betimsel analiz yönteminde, araştırma kapsamında toplanan verilerin, önceden saptanmış temalara göre özünün yansıtılması ve yorumlarda bulunulması söz konusudur. Bu çalışmada da ilk aşamada betimsel analiz ile rapora bağlı kalmak koşuluyla öne çıkan 3 tema (Programa Yönelik Bireysel Algılar, Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Algılar, Programın Uygulanabilirliğine Yönelik Öneriler) belirlenmiştir. Daha sonra ise raporda ortaya çıkan görüşler çerçevesinde görüşlere ilişkin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde veriler, verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamalarına göre incelenir ve rapor edilirler (Yıldırım & Şimşek, 2008). Yıldırım ve Şimşek (2008) genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamada genel kategorilerin ya da temaların önceden belirlendiğini ancak bu temalar altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodların ise verilerin incelenmesi sürecinde ortaya çıkabileceğini

belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öncelikle yazarlar tarafından kodlama anahtarı oluşturulmuş, verilerin tamamı incelenerek anlamlı birimler bulunup kodların yer aldığı ifadeler benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra ilgili temalar ile ilgili kod ve kategoriler ilişkilendirilerek analiz tamamlanmıştır.

Nitel verilerde iç geçerliliği sağlamak amacıyla veriler yazarlar ve iki eğitim yönetimi programı alan uzmanı akademisyen tarafından incelenmiştir. Oluşturulan kodların ve kategorilerin kendi içinde ve temalarla uyumuna bakılmış, anlamlı bir bütünlük sağlanmasına özen gösterilmiştir. Çalıştay raporu kapsamında elde edilen sonuçlar özelinde öneriler sunulmuştur.

Bulgular

"Köklerden Geleceğe" temalı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli I. Dönem Değerlendirme Çalıştay Raporu kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programının eğitim paydaşları gözünden sahaya yansımalarının incelendiği bu çalışma öncelikle Programa Yönelik Bireysel Algılar, Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Algılar, Programın Uygulanabilirliğine Yönelik Öneriler olmak üzere üç tema altında betimlenmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Yönelik Bireysel Algılara İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmada yer alan ilk araştırma problemi olan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarına ilişkin bireysel algılar nelerdir?" sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Raporda ortaya çıkan görüşler çerçevesinde verilere ilişkin yapılan içerik analizi sonucu güçlü yanlar ve geliştirilmesi önerilen yanlar olmak üzere iki kategori belirlenerek ilgili tema ile kod ve kategoriler ilişkilendirilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Yönelik Bireysel Algılara İlişkin Değerlendirmeler

KATEGORİLER	KODLAR
Güçlü Yanlar	Paydaş Katılımı
	İçerik Anlaşıldıkça Kabul Görme
	Program Uygulama Sürecinin Sahiplenilmesi
	Öğrenim Çıktılarına Yönelik Olumlu Algı
Geliştirilmesi Önerilen Yanlar	Değişime Direnç
	Öğretmenlerin Yetersiz Bilgilendirilmesi
	Olumsuz İnançlar
	Velilerin Yetersiz Bilgilendirilmesi
	Anlaşılamayan Akademik Dil
	Uygulama Dışı Gruplarda Olumsuz Ön Yargı
	Kavram Kargaşası

Tablo 1

Tablo 1'de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarına yönelik bireysel algılara ilişkin değerlendirmeler güçlü yanlar ve geliştirilmesi önerilen yanlar olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Raporda yer alan ifadeler doğrultusunda program değişim sürecine hızlı giriş yapılması ve paydaşların programın devamlılığına yönelik olumsuz inançları, sürece adaptasyonu zorlaştırıp endişeyi arttırdığı ön plana çıkmaktadır. Ayrıca programın uygulanmadığı kademelerdeki öğretmenlerin olumsuz bakış açıları da programa yönelik algının başlangıçta olumsuz olmasına neden olduğu belirtilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarında Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmada yer alan ikinci araştırma problemi olan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında Öğrenme-Öğretme Süreçlerine yönelik görüşler nelerdir?" sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Raporda ortaya çıkan görüşler çerçevesinde verilere ilişkin yapılan içerik analizi sonucu güçlü yanlar ve geliştirilmesi önerilen yanlar olmak üzere iki kategori belirlenerek ilgili tema ile kod ve kategoriler ilişkilendirilmiştir.

KATEGORİLER	KODLAR
Güçlü Yanlar	Sadeleşme
	Disiplinler arası Yaklaşım
	Zümreler Arası İş Birliği ve Uyum
	Temel Dil Becerilerine Etkin Katılım
	Süreç Değerlendirme
	Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi
Geliştirilmesi Önerilen Yanlar	Etkinlik Yoğunluğu
	Kademeler Arası Uyum Sorunu
	Sınıf Mevcutlarının Yoğunluğu
	Program Kapsayıcılığının Eksikliği
	Zaman Yönetimi
	Etkinlik Sonu Değerlendirmeler
	Kırtasiye Yükü

Tablo 2

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarında Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Görüşlere İlişkin Değerlendirmeler

Tablo 2'de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik görüşlere ilişkin değerlendirmeler güçlü yanlar ve geliştirilmesi önerilen yanlar olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Raporda yer alan ifadeler doğrultusunda programda gerçekleşen sadeleşme konuların pekiştirilerek öğrenilmesini sağlayabilecekken etkinliklerin yoğun olması zaman yönetimi açısından olumsuz bir etki yarattığı ön plana çıkmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarının Etkili Uygulanabilirliğine Yönelik Öneriler

Bu bölümde çalışmada yer alan son araştırma problemi olan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarının etkili uygulanabilirliğine yönelik öneriler nelerdir?" sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Çalıştay kapsamında sunulan raporda eğitim paydaşlarının görüş ve önerileri yer almaktadır. Raporda ortaya çıkan görüşler çerçevesinde verilere ilişkin yapılan içerik analizi sonucu 11 kategori belirlenerek ilgili tema ile kod ve kategoriler ilişkilendirilmiştir.

Tablo 3

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programının Etkili Uygulanabilirliğine Yönelik Öneriler

KATEGORİLER	KODLAR
Güçlü Yanlar	Programa Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı
	Öğretmen Yeterliliği
	Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı
Geliştirilmesi Önerilen Yanlar	İçerik sadeleştirmesi
	Öğrenci düzeyine uygunluk
Teknolojik Altyapı ve Dijitalleşme	EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi
	Dijital ölçme-değerlendirme sistemleri
	Altyapı desteği
Teknolojik Altyapı ve Dijitalleşme	EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi
	Dijital ölçme-değerlendirme sistemleri
	Altyapı desteği
Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri	Yönetmelik uyumsuzluğu
	Öğrenme kanıtları formları
	Dijital ölçme-değerlendirme sistemleri
	Gözlem temelli ve beceri odaklı değerlendirme süreçleri
	Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı
Fiziksel ve Kurumsal Altyapı	Laboratuvar donanımı ve teknolojik altyapı
	Sınıf mevcutları
Veli ve Toplum Katılımı	Veli bilgilendirmesi
	Beceri temelli eğitime yönelik veli farkındalığı

Programın Uygulanabilirliği	Etkinlik yoğunluğu
	Öğrenme kanıtları
Politikalar	Öğretmenlerin görüşleri
Süreç Odaklı Denetim ve İzleme	Süreç değerlendirme odaklı denetim
	Öğretmen uygulamalarının izlenmesi
Eğitim Materyali	Öğretmen kılavuz kitapları
Ders Yapısı ve Program Esnekliği	Seçmeli dersler
	Okul türlerine göre program çeşitliliği
Kapsayıcılık	İçerik farklılaştırması

Tablo 3'te Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarının etkili uygulanabilirliğine yönelik önerilere ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde 12 kategori ve 26 kod belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim programlarında yapılan değişikliklerin başarısı, yalnızca teorik içeriklerle değil; bu içeriklerin sahaya nasıl yansıdığı ve uygulayıcılar tarafından nasıl algılandığıyla doğrudan ilişkilidir. Reformların etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için paydaş geri bildirimlerinin dikkate alınması büyük önem taşır. Bu bağlamda, bütüncül bir anlayışa dayanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin paydaşlarca nasıl değerlendirildiği, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, modelin başarısı ve sürdürülebilirliği açısından belirleyicidir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, programdaki değişimlere dair bilgilendirmenin yetersiz olması, seminerlerin yetersizliği ve programın tanıtım eksikliği nedeniyle velilerin sürece yeterince hâkim olamaması gibi sorunlar tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinin belirsizliği, eğitim paydaşlarında endişeye yol açmış ve bu durum sahaya olumsuz şekilde yansımıştır.

Paydaşların programla ilgili başlangıçta yaşadığı endişe ve kafa karışıklığına rağmen, zamanla gelişen sahiplenme ve güven duyguları, programa yönelik olumlu bir algının oluştuğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenler, kavram ve bilgi eksiklikleri, kalabalık sınıflar ve yetersizlik hissi gibi nedenlerle sürecin başında adaptasyon zorluğu yaşamış; bu durum bireysel duygu ve tutumlara da yansımıştır. Ancak süreç ilerledikçe, uygulamanın sahaya olumlu yansımaya başladığı raporda vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin süreci deneyimlemesi, programın uygulanabilirliğini görmeleri, velilerin sürece dâhil edilmesi ve içeriğin daha iyi anlaşılması, olumsuz algının zamanla pozitife dönmesinde etkili olmuştur. Velilerin katılımıyla birlikte program hakkında daha olumlu geri bildirimler alınmış; içeriğin anlaşılmasıyla birlikte programın hem uygulanabilir hem de etkili olduğu paydaşlar tarafından dile getirilmiştir. Rapor, uygulama sürecinde öğretmenlerin ve diğer paydaşların Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini giderek daha fazla benimsediğini ortaya koymaktadır.

Rapor bulgularına göre, planlanmayan nedenlerle ders işleyişinde yaşanan aksamalar, yazılı senaryoların uygulanabilirliğini sınırlamakta ve zaman yönetimini zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, yazılı senaryoları sınırlayıcı bulmakta; ayrıca alt kademede öğretilmeyen bir konunun üst kademede temel kabul edilmesi hatalı bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Kalabalık sınıf mevcutları, programın uygulanmasında en çok sorun yaşanan alan olarak öne çıkarken; bireyselleştirilmiş öğrenme planı olan öğrenciler için özel etkinliklerin eksikliği de dikkat çekmektedir. Özellikle okul öncesi eğitimde çok sayıda temanın değerlendirilmesi ve bunların dosyalanması, öğretmenler için ciddi bir kırtasiye yükü doğurmakta; öğrenme kanıtı formlarının kalabalık sınıflarda uygulanması ise önemli bir zorluk olarak ifade edilmektedir.

Rapor, öğretim programlarının geliştirilmesi gereken yönlerinin yanı sıra, güçlü yönlerine de paydaş görüşleri doğrultusunda yer vermektedir. Konu içeriklerinde yapılan sadeleşmenin, öğretmenlerin dersleri yetiştirme kaygısını azalttığı ve gözleme dayalı çıktılarla öğretim sürecini kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Öğrenim çıktılarının soyuttan somuta dönmesi, günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve disiplinler arası bağlantılar kurulması, öğretme-öğrenme sürecine yönelik olumlu algılar oluşturmuştur. Programlar arası bileşenlerin ayrıntılı şekilde ele alınması, zümreler arası iş birliğini artırmıştır. Özellikle okuma yazma öğretiminde dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dayalı etkinliklerin öğrencilerin katılımını artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca yenilenen programda süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmiş; bu yaklaşımın öğretmen ve öğrencilerin süreci daha etkili planlamasına katkı sunduğu ifade edilmiştir. Açık uçlu sorularla yapılan değerlendirmelerin ise öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği ve ezberci yaklaşımdan uzaklaştırdığına dikkat çekilmiştir.

İlgili rapor incelendiğinde, yapılan içerik analizi sonucu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'nın etkili uygulanabilirliğine yönelik öneriler aşağıdaki gibidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Öneriler:

- Müfredat geliştirme sürecine öğretmenlerin görüşleri dâhil edilebilir.
- Programla ilgili öğretmen eğitimleri, tüm illerde koordineli, verimli ve hızlı şekilde yürütülebilir.
- Öğretmen yetkinliklerini artırmaya yönelik etkinlik temelli eğitimlere yer verilebilir.
- Öğretim süreci ile ölçme-değerlendirme birlikte ele alınarak, açık uçlu soru yazımı ve değerlendirme konusunda öğretmenlere özel eğitimler düzenlenebilir.
- Farklı branşlara ait okuma metinleri sadeleştirilebilir.
- İçerikler, öğrencilerin farklı hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenebilir.
- "Fen bilimleri uygulamaları", "Laboratuvar uygulamaları" ve "Bilimsel okuryazarlık" gibi seçmeli derslerin eklenmesi, zaman yönetimi sorunlarını azaltabilir.

- Öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması, zümreler arası birlikteliği güçlendirecektir.
- Bilişim teknolojileri derslerinin tüm sınıf düzeylerine eklenmesi ve içeriklerin çağın teknolojisine uygun hâle getirilmesi önemlidir.
- Etkinlik temelli yapıya rağmen, içerikteki yoğun etkinlikler zaman verimliliğini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle etkinlik süreleri yeniden düzenlenmelidir.
- Laboratuvarların sayısının artırılması ve gerekli donanımla desteklenmesi, etkili öğrenmeyi ve programın uygulanabilirliğini artıracaktır.
- Mevcut ölçme ve değerlendirme yönetmeliği programın ihtiyaçlarını tam karşılamamaktadır. Bu nedenle yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.
- Velilerin yalnızca sınav odaklı değil, sürece dayalı öğrenci gelişimini değerlendirebilmeleri için bilgilendirme eğitimleri düzenlenebilir.
- Süreç değerlendirme esas alındığı için, gözlem ve beceri temelli yaklaşımların yanı sıra öz değerlendirme de dikkate alınmalıdır.
- Temel beceriler ve disiplinler arası yaklaşımlar, okul türlerine göre çeşitlendirilebilir.
- Öğrenme kanıtlarına ilişkin formlar dijitalleştirilerek e-Okul üzerinden takip edilebilir hâle getirilebilir.
- Kalabalık sınıflar, programın uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle sınıf mevcutları azaltılmalıdır.
- Kapsayıcılık ilkesi doğrultusunda, farklılaştırma etkinlikleri okul türlerine göre yeniden düzenlenebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, geniş kesimlerce olumlu karşılanmıştır. Eğitim reformlarının etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenler gibi uygulayıcı paydaşların görüşlerinin sürece dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda yürütülen bilimsel çalışmalar, programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

Başaran, İ.E. (1988). Eğitim yönetimi. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Burden, P.R. (2010). Classroom management creating a successful k-12 learning community. 4. Edition. John Wiley & Sons, Inc

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları.

Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan A. Ş.

Gündüz, H. B. (2004). Eğitim okul ve sınıf yönetimi Ş. Ş. Erçetin & M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s 26-38). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Güvenç, B. (1974). *İnsan ve kültür.* (2.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kaya, B. D, (2024). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Özdemir, Ö. ve Tutkun, Ö.(2025).İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci *davranışlarına yönelik tutum düzeyleri. The Journal of Academic Social Science, 161*(13), 367-380.

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.

MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://tymm.meb.gov.tr/

Uludağ, O. ve Demirhan, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Social Sciences Studies Journal, 8*(97), 1330-1337.

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

TYMM Kapsamında Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Yavuz CAVDAR[1], Ayşegül AYYILDIZ ASİL[2]

1 Okul Müdürü, Işık Köyü İlkokulu/Ortaokulu, Eğitim Bilimleri, yvzcavdar@gmail.com,
ORCİD: 0009-0000-0653-399X

2 Doç. Dr. Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, aysegulkadi@hakkari.edu.tr,
ORCİD: 0000-0003-1958-6104

Öz

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmanın verileri, Hakkari'de görev yapan 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.Verilerin analizinde "içerik analizi yöntemi" kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetiminde gelişimsel ve değer temelli yaklaşımları benimsediğini, pedagojik donanım ve iletişim becerilerinin etkili sınıf yönetiminde öncelikli nitelikler olarak görüldüğünü göstermektedir. Ancak kalabalık sınıflar, teknolojik yetersizlikler, öğrenci farklılıkları ve zaman yönetimi gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Öğretmenler, sınıf mevcutlarının azaltılması, okul-fiziksel altyapının güçlendirilmesi ve öğretmen ile velilere yönelik eğitimlerin artırılması yönünde öneriler sunmuştur. Sonuç olarak, TYMM'ninuygulanmasını öğretmenlerin pedagojik olarak güçlendirilmesinin ve paydaş iş birliklerinin artırılmasının sınıf yönetimini ve öğrenci başarısını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ortaöğretim, öğretmen, sınıf yönetimi, görüş*

Examining High School Teachers' Views on Classroom Management within the Scope of TCEM

Abstract

Thisstudyaimstoexaminetheopinions of highschoolteachers on classroom management with inthescope of the Türkiye Century Education Model (TCEM). Thedata of thestudy, whichwasconducted in thequalitativeresearchdesign, wereobtainedbyusing a semi-structuredinterview form with 20 teachersworking in Hakkari. Content analysismethodwasused in theanalysis of thedata. Thefindingsshowthatteachersadoptdevelopmentalandvalue-basedapproaches in classroommanagement, andpedagogicalequipmentandcommunicationskillsareseen as priorityqualities in effectiveclassroommanagement. However, problemssuch as crowdedclasses, technologicalinadequacies, studentdifferencesand time managementcometothefore. Teachersmadesuggestionsforreducingclasssizes, strengtheningtheschool-physicalinfrastructureandincreasingtrainingforteachersandparents. As a result, it is thoughtthattheimplementation of TCEM, pedagogicalstrengthening of teachersandincreasingstakeholdercollaborationswillpositivelyaffectclassroommanagementandstudentsuccess.

Keywords: *Turkish Century Education Model, highschool, teacher, classroom management, opinion*

Giriş

Eğitim; bireyin planlı etkinlikler yoluyla edindiği deneyimler sayesinde, belirlenen hedef davranışlara ulaşmasını amaçlayan bir süreçtir (Ertürk, 1994).Eğitim sürecinde bireyin sadece planlanan davranışları değil, ailesinden, çevresinden ve yaşadığı deneyimlerden etkilenerek çeşitli değerleri de edinebileceği ifade edilmektedir (Güvenç, 1974, s. 132). Bu sürecin etkili şekilde yürütülebilmesi ise, eğitim yönetiminin işlevsel ve sürdürülebilir bir yapıda örgütlenmesini gerektirir.Eğitim yönetimi; eğitim örgütünün, belirlenen hedefler doğrultusunda etkili bir biçimde işletilmesi sürecidir (Başaran, 1988). Eğitim yönetiminin bu geniş kapsamlı yapısı içerisinde, sınıf yönetimi de temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır.

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye teşvik ettiği, onların derse aktif katılımını sağladığı ve bu sayede etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu uygulamalardır (Burden, 2010). Bu uygulamalar kuralların açıkça ortaya konması, destekleyici bir sınıf atmosferinin oluşturulması ile karşılaşılan sorunların çözülmesi gibi unsurlarla sağlanabilir. Gündüz'e (2004) göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde farklı modelleri kullanma becerisine sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Modellerin ise tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak sınıflandırıldığı belirtilmektedir.

Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü değişimi simgeleyen TYMM, öğrenci merkezli yaklaşımı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini, teknoloji entegrasyonunu ve sosyal-duygusal gelişimi temele alan bir modeldir. Model aynı zamanda öğrencilerin erdemlilik ve yetkinlik gibi önemli nitelikleri de kazanmalarını hedeflemektedir (Ülçay, 2024).TYMM 'nin öngördüğü yeni kazanımlar ve değerler, sınıf içi uygulamalarda da köklü değişiklikleri zorunlu kılmaktadır.

Bu değişim, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını, stratejilerini ve uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. TYMM'nin hedeflediği dönüşümün sahadaki yansımalarını anlayabilmek adına, bu modelin uygulandığı liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi önemli bir gerekliliktir. Bu bildirinin amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlama durumları, sınıf yönetimi için öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve etkili sınıf yönetimine yönelik öneriler araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bireylerin yaşantılarına, bakış açılarına ve anlamlandırma süreçlerine odaklanması bakımından bu araştırmanın amacıyla örtüşmektedir. Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan araştırma türüdür (Seale, 1999).

Araştırmanın Modeli

Araştırmada olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim, bireylerin yaşadıkları olguları nasıl deneyimlediklerini ve bu olgulara nasıl anlam yüklediklerini incelemeyi amaçlar (Büyüköztürk vd., 2008; Tekindal, 2021; Swanborn, 2010).

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) bu örnekleme türünün tercih edilmesinin temel nedeni; araştırmanın yürütülmesini etkileyebilecek zaman, mekân, maliyet ve erişilebilirlik gibi çeşitli sınırlılıkların varlığıdır. Araştırma kapsamında, Hakkari'de görev yapan ve TYMM'nin uygulandığı 9. sınıf seviyesinde ders vermekte olan 20 öğretmen ile araştırma yürütülmüştür.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Değişkenleri

Özellikler	Gruplar	n
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	6
Branş	Coğrafya	2
	Matematik	5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4
	Fizik	2
	Biyoloji	2
	Tarih	2
	Türk Dili ve Edebiyatı	2
	Kimya	1
Kıdem	1-5 yıl	15
	6-10 yıl	5

Katılımcıların 14'ü kadın, 6'sı erkektir. Katılımcıların 2'si coğrafya, 5'i matematik, 4'ü din kültürü ve ahlak bilgisi, 2'si fizik, 2'si biyoloji, 2'si tarih, 2'si Türk dili ve edebiyatı, 1'i kimya öğretmenidir. 15 katılımcı 1-5 yıl arasında kıdeme sahipken, 5 katılımcı 6-10 yıl arası kıdeme sahiptir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu türde görüşmeci, bir yol haritasına sahiptir ve konunun farklı boyutlarını ortaya çıkarmaya çalışır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017). Görüşme formu, öğretmenlerin demografik değişkenleri ve amaca uygun 4 sorudan oluşmaktadır. Veri toplama; öğretmenlerle yüz yüze bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

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, onaylanabilirlik 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 doğrudan alıntıları verilirken, demografik özellikleri parantez içinde olacak şekilde K1, K2, ... K20 gibi sembollerle belirtilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular detaylı şekilde ortaya konulmuştur:

Tablo 2

TYMM' nin Uygulandığı Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimini Sağlama Durumları

Temalar	Kodlar	f
Kullanılan sınıf yönetimi modelleri	Gelişimsel	6
	Tepkisel	2
	Önlemsel	1
	Bütünsel	2

Kullanılan yöntemler	Derste öğrenciyi aktive edecek yöntemler	7
	Öğrenci merkezli yaklaşım	4
	Değer temelli yaklaşım	6
	İşbirlikli öğrenme	1
	Proje tabanlı öğrenme	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
Kullanılan materyaller	Teknolojik materyaller	2
	Etkileşimli materyaller	1
Sınıf yönetiminin boyutları	Zaman yönetimini sağlama	4
	Sınıf mevcudunun az olmasından faydalanma	1
	İletişim becerilerini kullanma	2

Bulgular sınıf yönetiminde gelişimsel, değer temelli yaklaşımların ve derste öğrenciyi aktive edecek yöntemlerin öne çıktığını göstermektedir. İşbirlikli, yaparak yaşayarak ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemler ve etkileşimli materyaller ve sınıf mevcudunun az olmasından sınırlı düzeyde faydalanıldığı görülmektedir.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir:

K1 (K, DİKAB, 3): *"Maarif Modelinde bütüncül yaklaşım esas alındığından çocuğun bir bütün olarak ele alınmasıyla beraber sınıf yönetimi çocuğun ruhsal ve psikolojik durumları göz önüne alınarak sağlanmaktadır. Bu doğrultuda çocuğun ihtiyacına göre ders esnasında yöntem teknikler uygulanmaktadır."*

Tablo 3

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Uygulandığı Liselerde Görev Yapan Öğretmenlere Göre Etkili Sınıf Yönetimi İçin Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Temalar	**Kodlar**	**f**
Mesleki özellikler	Mesleki açıdan üretken	1
	Zamanı yönetimi becerileri olan	3
	Pedagojik olarak donanımlı	9
	Teknolojik açıdan yeterli	5
	Alan bilgisi açısından yeterli	7

Kişisel özellikler	Etkili iletişim becerilerine sahip	7
	Sabırlı	6
	Adil	3
	Tutarlı	1
	Empati kuran	4
	Gelişime açık	5
	Değerleri önemseyen	4
	İşbirliğine yatkın	2
	Çözüm odaklı	2
	Lider	2
	Hoşgörülü	1
	Destekleyici	1
	Cesaretlendirici	1
	Saygılı	2
	Disiplinli	2

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı okullarda etkili sınıf yönetimi için en çok vurgulananöğretmen özellikleripedagojik olarak donanımlı olma,alan bilgisi açısından yeterli, etkili iletişim becerilerine sahipolma ve sabırlı olmadır. Mesleki açıdan üretkenlik, hoşgörülü, destekleyici ve cesaretlendirici olma ise yalnızca birer kez belirtilmiştir.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir:

K2 (K, M, 2): *"Öğretmen sevgi diline hakim, suçlayıcı ve öfke dilinden uzak olmalıdır. Öğretmen sen yerine ben dilini kullanmalı, öğrencilerin gönlünde yer edinmelidir…* Öğretmen korkunun baskılayıcı gücü yetine sevginin iyileştirici gücünü keşfetmeli ve meslek hayatında kullanabilmelidir…"

Tablo 4

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Uygulandığı Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Temalar	**Kodlar**	**f**
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Öğrencilerin öğretmenlere ilişkin olumsuz tutumları	1
	Öğrenciliniletişimbecerilerininzayıflığı	2
	Öğrencilerin bireysel farklılıkları	7
	Öğrencilerin isteksizliği	2
	Öğrenci disiplin sorunları	1

Modeli uygulamada yaşanan sorunlar	Kitaplarda fazlaca etkinlik olması	2
	Kitabın konu anlatımının yüzeyselliği	1
	Konu içeriği yoğunluğu	3
	Değerleri temelli yaklaşımın uygulama zorluğu	4
	Takım çalışması etkinliklerinin kontrolünün zorluğu	2
	Ölçme değerlendirme sistemi değişikliği	2
	Yeni modele adapte olma süreci	3
	Zaman yönetimi sorunu	6
Okul Ortamı ve Altyapı Sorunları	Teknolojik ekipman yetersizliği	1
	Kalabalık sınıflar	1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı okullarda yaşanılan sorunlara ilişkin bulgular incelendiğinde, en fazla vurgulanan sorunun öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğu görülmektedir. Bu bulguyla, modele her öğrencinin adapte konusunda zorluklar yaşanabileceği belirtilmektedir. Zaman yönetimi ve değer temelli yaklaşımın uygulanmasında yaşanan zorluklar sınıf yönetimini olumsuz etkileyen diğer faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir:

K 4 (K, M, 2): *"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni sınıfımda uygularken genel olarak olumlu dönüşler alsam da, bazı zorluklarla karşılaştığımı da söylemeliyim... Her öğrencinin aile yapısı, geçmiş öğrenme deneyimi ve kişisel özellikleri farklı olduğu için, erdem temelli davranış kazandırma süreci bazen sabır ve süreklilik gerektiriyor...Okuldaki internet bağlantısında yaşanan kopmalar veya bazı sınıflarda teknolojik ekipmanların yetersizliği, dersin akışını olumsuz etkileyebiliyor..."*

Tablo 5

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Uygulandığı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Sınıf Yönetimine Yönelik Önerileri

Temalar	**Kodlar**	**f**
Eğitim ve Bilinçlendirme Önerileri	Öğrencilere eğitim	2
	Velilereeğitim	2
	Öğretmenlere eğitim	4
Öğretim Sürecine Yönelik Düzenlemeler	Sınıfta zaman yönetiminin sağlanması	2
	Takım çalışması etkinliklerinin azaltılması	2
	QR kodlu etkinliklerin kaldırılması	2
	Kitap etkinliklerinin azaltılması	2
	Kapsayıcı etkinlikler oluşturulması	1
Fiziksel ve Altyapısal Düzenlemeler	Sınıf mevcudunun azaltılması	7
	Okullarda fiziki donanım sorunlarının çözülmesi	4

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı okullarda sınıf yönetimine yönelik çözüm önerilerine dair bulgular incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip önerinin sınıf mevcudunun azaltılması olduğu görülmektedir. Düşük frekansla da olsa kapsayıcı etkinlikler oluşturulması**,** farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin de sınıf içi süreçlere dahil edilmesinin önemsendiğini göstermektedir.

Aşağıda bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir:

K 10(K, M, 2): *"Sınıf mevcudu 20 civarında olmalıdır..."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı liselerde sınıf yönetimi süreçlerinde hem olumlu gelişmeler hem de çeşitli zorluklar yaşandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, sınıf yönetiminde özellikle gelişimsel ve değer temelli yaklaşımları ve öğrenciyi derse aktif katacak yöntemleri ön plana çıkardıkları görülmektedir. Etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerin güçlü bir pedagojik donanıma, alan bilgisine ve iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak uygulama sürecinde, bireysel farklılıklar, zaman yönetimi güçlükleri ve değer temelli yaklaşımın uygulanmasında yaşanan zorluklar gibi sorunlarla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, özellikle kalabalık sınıfların yönetimini zorlaştırdığına dikkat çekerek, sınıf mevcudunun azaltılmasının önemine işaret etmektedir. Özgül Özdemir'in (2025) araştırmasının bulgularına göre, öğretmenler, etkili iletişim, dikkat çekici öğretim yöntemleri, kurallarla motivasyon ve öğrenciyle güçlü bağ kurma gibi yöntemlerle sınıf yönetimini sağlamaktadırlar. Etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerde bulunması gereken başlıca nitelikler: İletişim becerisi, pedagojik donanım, sürekli mesleki gelişim, deneyim, empati, liderlik, stratejik yaklaşım gibi unsurlardır. Öğretmenler genellikle istenmeyen davranışlarla, öğrenci ilgisizliğiyle, aile faktörüyleveuygulama-strateji uyumsuzluğu gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, etkili sınıf yönetimi için aile iş birliği, iletişim odaklı yaklaşım, önleyici disiplin stratejileri geliştirme, öğrenciyi merkeze alan yöntemler gibi önerilerde bulunmaktadırlar. Dalyoz Kaya'nın (2024) araştırmasının bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak için kullandıkları yöntemler arasında zaman yönetimi, öğrenciyle iletişim, disiplin stratejileri, öğrenme ortamı oluşturma, öğrenciye sorumluluk vermegibi unsurlar ön plana çıkmaktadır. Etkili sınıf yönetimi için gerekli öğretmen nitelikleri arasında iletişim becerisi, öğrenme ortamı kurma, disiplin sağlama, pedagojik bilgi, yöntem çeşitliliği ve sınıf iklimini oluşturma becerisi yer almaktadır. Öğretmenler sınıf yönetiminde genellikle disiplin, iletişim eksikliği, öğrenci farklılıkları, kalabalık sınıflar, mekânsal yetersizlikler, veli ilgisizliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenler, etkili sınıf yönetimi için öğrenci katılımı, iletişim, sınıf kuralları, aile ve okul iş birliği, sınıf düzenigibi çok yönlü önerilerde bulunmaktadırlar.Oktay Uludağ ve Mehmet Demirhan'ın (2022) araştırmasının bulgularına göre,öğretmenler sınıf yönetimini kurallar yoluyla sağlamakta, derse katılımı teşvik etmekte, iletişim kurmakta ve sınıf atmosferini şekillendirmektedirler. Etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerde bulunması gereken temel nitelikler arasında iletişim becerisi, sınıf hâkimiyeti, yönetim yetkinliği, pedagojik esneklik, yöntem-teknik bilgisi ve tutum yer almaktadır. Öğretmenler, sınıf yönetiminde en çok istenmeyen öğrenci davranışları, seviye farklılıkları, veli müdahaleleri, kalabalık sınıflar ve kaynaştırma

öğrencileri gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenler, etkili sınıf yönetimi için uygulamalı eğitimlerin artırılmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını, fiziki ortamın iyileştirilmesini, iletişim becerilerinin geliştirilmesini ve ders sürelerinin yeniden düzenlenmesini önermektedir. Bu araştırma için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Etkili bir sınıf yönetimi için öğrenci sayısı makul düzeyde tutulabilir.
- Okulların fiziki donanım sorunları giderilip, sınıf ortamları öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştıracak şekilde organize edilebilir.
- TYMM'nin etkili uygulanabilmesi için öğretmenlere pedagojik yaklaşımlar, sınıf yönetimi stratejileri ve yeni modelin içerdiği değer temelli eğitim konularında uygulamalı eğitimler verilebilir.

Kaynakça

Başaran, İ.E. (1988). Eğitim yönetimi. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Burden, P.R. (2010). Classroommanagementcreating a successful k-12 learningcommunity. 4. Edition. John Wiley&Sons, Inc

Büyüköztürk, Ş., KılıçÇakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., veDemirel, F. (2008). *Bilimselaraştırmayöntemleri.* PegemAkademiYayınları.

Coşkun, R., Altunışık, R., veYıldırım, E. (2007). Sosyalbilimlerdearaştırmayöntemleri: SPSS uygulamalı. Sakarya: SakaryaYayıncılık.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A. Ş.

Gündüz, H. B. (2004). EğitimokulvesınıfyönetimiŞ. Ş. Erçetin& M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıfyönetimi*içinde(s 26-38). Ankara: AsilYayınDağıtım.

Güvenç, B. (1974). *İnsanvekültür*. (2.Baskı). İstanbul: RemziKitabevi.

Kaya, B. D, (2024). *Sınıföğretmenlerininsınıfyönetimindekarşılaştığısorunlarveçözümönerileri* [Yayımlanmamışyükseklisanstezi]. ZonguldakBülent Ecevit Üniversitesi.

Özdemir, Ö. ve Tutkun, Ö. (2025). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri. TheJournal of AcademicSocialScience, 16*1(13), 367-380.

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, yazılıvediğermateryalleriçiniçerikanaliziveuygulamaörnekleri.* Epsilon Yayınları.

Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntemaraştırmadesenleriveistatistik.* Nobel Yayınları.

MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://tymm.meb.gov.tr/

Uludağ, O. ve Demirhan, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *SocialSciencesStudiesJournal*, *8*(97), 1330-1337.

Ülçay, O. (2024). TürkiyeYüzyılıMaarifModeliDeğerlendirmesi. *UlusalEğitim, ToplumveDünyaDergisi, 1*(2), 70-75.

Yıldırım, A., veŞimşek, H. (2008). *Sosyalbilimlerdenitelaraştırmayöntemleri.*SeçkinYayınları.

DKAB Dersinde Öğrenci Merkezli Etkinliklerle Oyun Temelli Öğretim Yaklaşımı

Rabia TAŞKINCAN

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü,
sezerrabia@hotmail.com. ORCID: 0009-0009-7667-665X

Öz

Bu çalışma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinde oyun temelli bir öğretim modelinin uygulanmasını ve bu modelin öğrencilerin derse katılımı, kavramsal anlama ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, İstanbul'daki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 182 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılar 10–11 yaş aralığındadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler rastlantısal gruplara ayrılarak sunum ve etkinlik tasarımından sorumlu tutulmuş; süreç boyunca akran öğretimi, oyunlar ve görev paylaşımı esaslı sunumlar uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde öğrenci görüşleri, gözlem notları, öğrenci ürünleri ve anket kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve katılım düzeylerinde artış, kavramların daha kalıcı öğrenilmesi ve sosyal becerilerin geliştiğini ortaya koymuştur. Öğrenci ifadeleri, gözlem temaları, müze etkinlikleri, değerlendirme kartları ve anket verileriyle desteklenen model, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli yapısıyla uyum göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *din öğretimi, oyun temelli öğrenme, etkinlik temelli ders, grup çalışması, akran öğretimi*

Game-Based Teaching Approach with Student-Centered Activities in Religious Culture and Moral Knowledge Course

Abstract

This This study aims to examine the implementation of a game-based teaching model in the Religious Culture and Ethics (DKAB) course and to explore its effects on students' participation, conceptual understanding, and social skills. The research was conducted with a total of 182 students, aged 10–11, attending a public middle school in Istanbul. The study was designed as an action research within the framework of qualitative research methods. Students were randomly divided into groups and held responsible for presentations and activity design; throughout the process, peer teaching, games, and task-based presentations were applied. Data were collected through student interviews, observation notes, student products, and a survey. The findings revealed that students' motivation and participation in the course increased, their conceptual learning became more permanent, and their social skills improved. Supported by student statements, observation themes, museum activities, evaluation forms, and survey results, the model is consistent with the skill-based structure of the Türkiye Century Curriculum (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli).

Keywords: *religious education, game-based learning, activity-based lesson, group work, peer teaching*

Giriş

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı, bireyin dini düşünme, sorgulama ve anlamlandırma becerilerini geliştirmeyi, aynı zamanda inanç temelli değerlerle tutarlı bir yaşam anlayışı kazanmasını hedeflemektedir. Programın temel ilkelerinden biri, öğrencinin öğrenme sürecinde tutarlı, geçerli ve yaşamla bağlantılı düşünsel temellendirmeler geliştirmesidir. Bu bağlamda, öğretim sürecinin ezberci ve tek yönlü aktarım yerine, öğrenciyi merkeze alan, düşündüren, tartıştıran ve anlam inşa etmeye fırsat veren yöntemlerle desteklenmesi önem arz etmektedir. Oyun temelli öğretim yöntemleri, öğrencilerin yalnızca bilgiyi edinmesini değil; aynı zamanda bu bilgiyi anlamlı, yaşanabilir ve içselleştirilmiş şekilde öğrenmesini sağlamaktadır. Oyunlar, öğrencilerin dikkat sürelerini uzatmakta, motivasyonlarını artırmakta ve özellikle soyut dini kavramların somutlaştırılarak anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin düşünme, karar verme, empati kurma ve sosyal etkileşim gibi üst düzey becerilerini de geliştirerek çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Dini bilgilerin doğası gereği yorumlamaya açık olması, öğrencilerin bu bilgilere eleştirel ve anlam arayışına dayalı bir bakış açısıyla yaklaşmasını gerektirir. Oyun temelli yaklaşımlar, bu anlamda öğrenmeyi sadece pasif bir alım süreci olmaktan çıkarıp, öğrenciyi aktif bir bilgi üreticisi hâline getirmektedir. Ayrıca grup çalışmaları ve akran öğrenmesi yoluyla öğrencilerin farklı görüşlere saygı duymaları ve sosyal becerilerini geliştirmeleri sağlanmakta, böylece dini hoşgörü ve birlikte yaşama kültürüne de katkı sunulmaktadır.

Bu bildiride, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde uygulanan bir oyun temelli öğretim modeli tanıtılmakta; bu modelin öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesi, derse karşı olumlu tutum geliştirmesi ve değer temelli bir düşünce yapısı inşa etmesine katkıları ele alınmaktadır. Çalışma, öğretim programının hedefleriyle uyumlu şekilde yapılandırılmış; öğrencilerin aktif katılım, sorumluluk alma ve yaratıcı düşünme becerileri göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır.

Geleneksel öğretim yöntemleri, çoğunlukla öğretmen merkezli ve anlatıma dayalı bir yapı sergilemekte; bu da öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmakta ve öğrenme sürecini pasifleştirmektedir. Özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi gibi değer ve inanç temelli derslerde, soyut kavramların yalnızca teorik biçimde aktarılması öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlamamakta, dersin monoton ve sıkıcı bir yapıya bürünmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, öğrencinin derse aktif katılımını esas alan, deneyimsel öğrenme süreçlerini merkezine alan ve öğrenmeyi eğlenceli hale getiren oyun temelli öğretim modelleri öne çıkmaktadır. Oyun temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal becerilerini geliştirirken, sınıf içi etkileşimi artırmakta ve öğrencinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışma, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin oyunlaştırılmış etkinlikler ve akran sunumları yoluyla nasıl daha etkili, kapsayıcı ve motive edici hâle getirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bildiride, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde oyun temelli öğrenme yaklaşımı ile öğrenci merkezli bir model olan "Oyun / Tasarımcı Düşünce" yönteminin uygulanması ve etkileri incelenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseninde yürütülmüş olup, İstanbul'daki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 182 öğrenciden oluşan bir çalışma grubunu kapsamaktadır. Araştırmada, 5. sınıf düzeyindeki din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde geliştirilen oyun temelli etkinlik modeli uygulanmış ve model uygulaması sonrasında öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi bir anket uygulanmıştır. Ankette, etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutum, katılım, motivasyon ve sosyal becerilerine etkilerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almıştır. Araştırma, okul idaresinden alınan izin ve velilerden yazılı onam ile gerçekleştirilmiştir.

Model kapsamında sınıf, ders yılı başında rastlantısal olarak dörder kişilik gruplara ayrılmakta ve her hafta bir grup, önceden belirlenmiş bir konu başlığı üzerinden hazırladığı sunumu sınıfa aktarmaktadır. Sunumlar, haftada bir kez olacak şekilde planlanmakta ve her grubun kendi haftasında 40+40 dakikalık iki ders saatinin ilk 20–25 dakikalık bölümünde gerçekleşmektedir.

Sunumlar, konu anlatımı, görsel tasarım, etkinlik/oyun tasarımı, grup uyumu ve sınıf hakimiyeti olmak üzere beş madde üzerinden değerlendirilmiş; değerlendirme kartının madde içerik geçerliği CVR değerleri 0,8–1,0 arasında bulunmuş ve iç tutarlılık Cronbach α = 0,85 olarak belirlenmiştir.

1. Konu Anlatımı: Öğrencilerin konuyu doğru, anlaşılır ve tutarlı bir şekilde aktarması.
2. Görsel Tasarım: Sunumda kullanılan materyallerin (poster, sunu, tablo, kartlar vb.) estetik, işlevsel ve dikkat çekici biçimde hazırlanması.
3. Etkinlik/Oyun Tasarımı: Konuyla bağlantılı olarak özgün bir oyun veya etkinlik tasarlamaları; örneğin bilgi yarışması, rol canlandırması, kart eşleştirme oyunu, dijital sınav veya sınıf içi drama gibi yaratıcı uygulamalar.
4. Grup Uyumu: Grup üyeleri arasındaki iş birliği, görev dağılımı ve sunum içindeki denge.
5. Sınıf Hakimiyeti: Sunum yapan öğrencilerin sınıfla etkili iletişim kurabilmesi, dikkat çekici ve yönetilebilir bir ortam sağlayabilmesi.

Sunum sonunda her grup, sınıfın diğer öğrencileri tarafından hazırlanan değerlendirme kartları aracılığıyla puanlandırılmaktadır. Öğrencilerin gerçekleştirdiği değerlendirme, hem sunumu yapan grup için geri bildirim sağlar hem de izleyen öğrencilerde analiz ve değerlendirme becerilerini geliştirir.

Modelin temel dinamiklerinden biri, her grubun bir önceki grup tarafından kullanılan oyun ya da etkinliği tekrar edememesi ilkesidir. Bu durum, öğrencilerin özgünlük üretmesini teşvik ederken aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi becerilerinin gelişimini desteklemektedi [4].

İki ders saatinin ikinci bölümünde ise aynı konu, öğretmen tarafından öğrencilerin katkıları doğrultusunda yeniden işlenmekte, anlaşılmayan noktalar açıklığa kavuşturulmakta ve kavramsal çerçeve sağlamlaştırılmaktadır. Bu sayede, öğrenciler hem akranlarından hem de öğretmenden öğrenme fırsatı bulmakta, çoklu öğrenme kanallarını deneyimlemektedir.

Modelin ilk haftalarında süreç, öğrencilere yönergelerin açıklanması ve grup içi sorumlulukların tanımlanması ile başlamakta; zamanla öğrenciler sürece uyum sağlayarak, yıl boyunca etkin ve verimli biçimde ilerleme kaydetmektedirler. Öğrenciler bu yöntem sayesinde yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda özgüven, sunum becerisi, zaman yönetimi ve sosyal sorumluluk alanlarında da gelişim göstermektedirler.

Bu yöntem yalnızca ilgili ünite ile sınırlı olmayıp, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin tüm konularına ve farklı sınıf düzeylerine uygulanabilir niteliktedir. Öğretmenin ders içi bilişsel ve yönetsel yükünü azaltmakta; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif ve sorumluluk bilinciyle katılımını sağlamaktadır.

Sınıf Yönetimi ve Uygulama Örnekleri

Sınıf içi uygulamalar, yalnızca bilgiyi aktarmakla sınırlı kalmamalı; öğrencilerin düşünmesini, üretmesini ve sürece katılımını teşvik etmelidir. Bu anlayışla hem öğrencilerin kendi tasarladıkları oyunlara ve etkinliklere yer verilmeli, hem de öğretmen olarak, dersin içeriğine ve kazanımlarına uygun yaratıcı uygulamalar planlayarak ders süreci zenginleştirmelidir. Bu iki yönlü yaklaşım, dersin hem katılımcı hem üretken bir öğrenme ortamına dönüşmesini sağlamaktadır. Öğrenme, sadece bilgi edinimi değil; aynı zamanda deneyimleme, yorumlama, üretme ve paylaşma süreci olarak yeniden yapılandırılmıştır [5]. Bu bölümde, sınıf yönetiminde kullanılan ve öğrenmeyi derinleştiren bazı özgün uygulama örneklerine yer verilmektedir.

1. Öğrenci Tasarımlı Çalışmalar

Modelin sınıfa yerleşmesiyle birlikte öğrenciler yalnızca öğrenen değil, aynı zamanda öğreten, kurgulayan, dönüştüren bireyler hâline getirmiştir.

Öğrenciler bazı derslerde sınıfı oyun alanına dönüştürmüştür. Karton kutularla hazırlanan hedef kutusu oyunlarında, doğru yanıtlayan öğrenciler kutulara top atarak puan toplamış; "Bil Bakalım" kutularıyla, dini kavramlarla ilişkili çalışmalar yapılmıştır.

Kavram kartları, eşleştirme tabloları, sürpriz görev kutuları ve soru küpleriyle geliştirilen içerikler; kavramsal anlam kurma, sınıflama ve yorumlama becerilerini desteklemiştir. Bazı gruplar, dini hikâyeleri canlandırmak için minyatür sahneler ve kuklalarla dramatik sunumlar gerçekleştirmiş, özellikle peygamber kıssaları karton dekorlarla sahnelenmiştir.

Langırt oyunu Hz. Musa'nın hayatı temasıyla "kupaya ulaşma" şeklinde dönüştürülmüş; "İyilik Zinciri", "Adalet Terazisi" gibi özgün isimlerle kurgulanan oyunlarda ise ahlaki değerler oyunlaştırılmıştır.

Bazı öğrenciler hazırladıkları rol kartları ile akranlarına görevler vererek dersin içeriğini pekiştirmiştir. Bu uygulamalar, öğrencilerin yalnızca bilgiyi almakla kalmayıp onu yapılandırmalarını, temsil etmelerini ve yeniden üretmelerini mümkün kılmıştır.

2. Öğretmen Tasarımlı Çalışmalar

Sınıf içi etkinlikler yalnızca öğrenci girişimiyle sınırlı kalmamış; öğretmen tarafından hazırlanan, yapılandırılmış ve konuya özgü tasarlanmış uygulamalarla da desteklenmiştir. Bu çalışmalar, öğrencilere rehberlik etmekle kalmamış; dersin kavramsal boyutunu genişletmiş ve çoklu öğrenme yollarını devreye sokmuştur.

"Allah İnancı" ünitesinde işlenen "Rahman" ismi çerçevesinde, öğrencilerle birlikte tuz seramiğinden figürler oluşturulmuş ve bu figürler üzerinden merhamet, şefkat ve korunma kavramları üzerine anlam arayışına dayalı tartışmalar yürütülmüştür. Öğrenciler, figürleri hem bireysel yorumlarını ifade etmek hem de bu değerleri sınıf içinde somutlaştırmak amacıyla tasarlamışlardır. Bu süreçte figürler aracılığıyla soyut kavramlar üzerine düşünme, duygu ve değer temelli öğrenme pekiştirilmiştir.

Yine, evrendeki mükemmel düzen temasıyla yürütülen bir diğer uygulamada sınıf "ekoloji sınıfı" hâline getirilmiş; öğrenciler kendi elleriyle tohum topları üretmiş ve bunları doğaya bırakmak üzere planlama yapmışlardır. Bu etkinlik sırasında; doğaya karşı sorumluluk bilinci, israf etmeme ve üretkenlik, Allah'ın yaratma sıfatlarına karşı hayranlık ve şükür bilinci gibi değer temaları bütünleştirilmiştir.

"Namaz" ünitesinde yer alan "namazın bireysel ve toplumsal faydaları" teması kapsamında, öğrencilerle birlikte değer temelli karar verme becerisini geliştirmeye yönelik yaratıcı bir drama uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öncelikle sınıfa, günlük yaşamdan alınmış kısa senaryolar sunulmuştur. Örneğin; bir arkadaşının hakkına giren bir çocuğu uyarma durumu, sinirlenip tartışma yaşayan bir bireyin sabırla davranma seçeneği ya da yalan söyleyerek bir sorumluluktan kaçma gibi sahneler tartışmaya açılmıştır. Öğrenciler, bu senaryolardan birini seçerek kendi gruplarıyla kısa bir canlandırma hazırlamış; ardından "namaz kılan bir birey bu durumda nasıl davranmalıdır?" sorusu etrafında çözümler üretmişlerdir. Canlandırma sonunda her grup, namazın kazandırdığı içsel farkındalık (sabır, dürüstlük, sakinlik, affedicilik) gibi erdemleri öne çıkararak çözüm önerisini sınıfla paylaşmıştır. Bu uygulama, öğrencilerin hem davranışları sorgulamasını hem de değerleri günlük yaşamla ilişkilendirmesini sağlamıştır. Böylece, ibadetle bireysel dönüşüm arasındaki bağ daha derinlemesine kavranmıştır.

"Kur'an-ı Kerim" ünitesinde ele alınan ahlaki kavramlar üzerinden, israf etmenin yanlış bir davranış olarak işlendiği derslerde hem değer eğitimi hem de çevre bilinci geliştirme hedefiyle dört aşamalı özgün bir etkinlik düzenlenmiştir. İlk olarak, sınıfta kullanılmayan atık kâğıtlarla eğlenceli bir "Kâğıt Uçak Festivali" gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin dikkatini yaratıcı bir oyunla konuya çekmiştir. Ardından bu kâğıtlar toplanmış; öğrencilerle birlikte geri dönüşüm işlemiyle yeni el yapımı kâğıtlar üretilmiştir. Üçüncü aşamada, bu kâğıtlara öğrenciler tarafından Türk-İslam sanatından ilhamla tezhip ve motif çizimleri yapılmıştır. Son olarak, bu ürünler bir okul içi sergi ile sunulmuştur. Bu dört aşamalı bütüncül süreç; israf, üretkenlik, sabır ve sorumluluk gibi değerlerin hem bireysel hem de toplumsal bağlamda içselleştirilmesini sağlamıştır.

"Peygamber Kıssaları" ünitesinde, öğrencilerin peygamberleri yalnızca mesaj taşıyan değil; aynı zamanda yaşantısıyla örnek olan bireyler olarak algılamaları amacıyla Tasarım Atölyesi temelli bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, küçük gruplara ayrılarak çevrelerinde gözlemledikleri toplumsal veya ahlaki bir sorunu belirlemiş ve sınırlı malzemelerle (çubuk makarna, alüminyum folyo, balon, ip, bant, kâğıt, ataç vb.) bu soruna çözüm öneren temsili yapılar tasarlamışlardır. Bir grup, birbirine bağladığı balonlarla iyilik zincirinin yayılmasını temsil etmiş; bir başka grup, çubuk makarnalarla bir terazi modeli oluşturarak adalet kavramını görselleştirmiş; diğer bir grup ise kartondan figürlerle empati temelli bir çözüm önerisi sunmuştur. Bu etkinlikte öğrenciler, problem çözme, temsil, empati kurma ve yaratıcı düşünme gibi çok boyutlu becerileri etkin biçimde kullanmışlardır. Etkinliğin sonunda yapılan grup sunumlarıyla düşünceler paylaşılmış ve sınıfça değerlendirme yapılmıştır.

"Mimarimizde Dinin İzleri" ünitesi kapsamında ise öğrencilerle birlikte Türk ve İslam Eserleri Müzesi'ne bir gezi düzenlenmiştir. Bu ziyaret öncesinde hazırlanan gözlem soruları sayesinde öğrenciler, mimari yapıların sembolik anlamlarını fark etmeye yönlendirilmiştir. Ziyaretin ardından öğrenciler, seçtikleri eserleri sınıfta sunmuşlar ve bunlardan ilhamla kendi küçük mimari objelerini tasarlamışlardır. Bu uygulamanın devamında öğrencilerle birlikte İslam sanatına özgü geometrik desenler incelenmiş ve kil hamuruyla estetik objeler oluşturulmuştur. Süreç boyunca hem sanat-din ilişkisi kurulmuş hem de estetik duyarlılık, gözlem gücü ve üretime dayalı öğrenme desteklenmiştir.

Bu örnekler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yalnızca kavramsal bilgi aktarımından ibaret olmadığını; deneyimleme, üretme, temsil etme ve değer inşa etme süreçleriyle birlikte daha zengin, katılımcı ve anlamlı bir öğretim sürecine dönüşebileceğini göstermiştir. Öğrencilerin yalnızca bilgiyi alan değil, aynı zamanda anlam kuran ve üreten bireyler hâline gelmesi, bu tür uygulamalarla mümkün olabilmektedir.

Bulgular

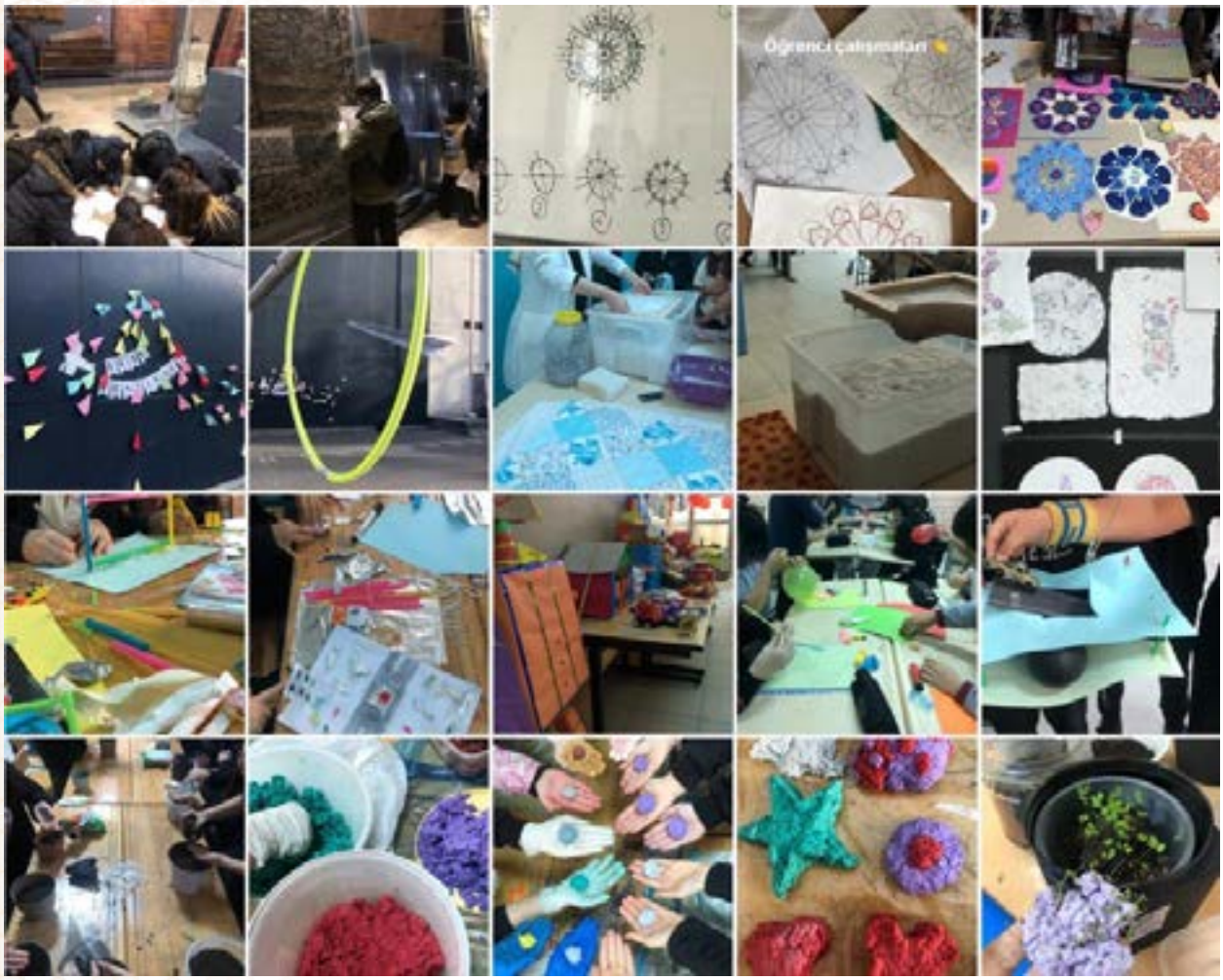
Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrenciler, derslerin oyun temelli etkinliklerle işlenmesinin öğrenmeyi daha ilgi çekici ve akılda kalıcı hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci, "Oyunlarla işlediğimiz ders daha eğlenceli." derken, bir diğeri, "Oyun oynayarak işlediğimiz ders daha iyi aklımızda kalıyor." ifadesiyle görüşünü dile getirmiştir.

Müze etkinliği sırasında öğrencilerin en çok ilgisini çeken eserler arasında Şam Evrakı, Cizre Ulu Cami Kapı Tokmağı, Kâbe Kilidi ve Kur'an-ı Kerim Muhafazası yer almıştır. Bu durum, öğrencilerin dini mimari unsurlar ve kutsal sembollere özel bir ilgi gösterdiğini ve bu unsurlar aracılığıyla öğrenmenin pekiştiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin hazırladıkları çizimler ve tasarımlar, dini ve kültürel değerlerle estetik bir bağ kurduklarını yansıtmaktadır. Öğrencilerin tasarladıkları oyunlar da öğrenme sürecine önemli katkılar sağlamıştır. Bu ürünler, öğrencilerin hem içerikle bağ kurmalarına hem de yaratıcılık, problem çözme, iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerine imkân tanımıştır. Gözlem notları, normalde daha pasif olan öğrencilerin süreç içinde daha aktif rol üstlendiğini ortaya koymuştur.

Nitel veriler, anket sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Anket bulgularına göre öğrencilerin %80'i etkinlikleri hayatlarında yol gösterici bulmuş, %84'ü derste düzenlenen faaliyetlere severek katılmış ve %82'si etkinlikler sayesinde derslere olan ilgilerinin arttığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin %75'i etkinliklerin çevre duyarlılığı ve kişilik gelişimine katkı sağladığını, %72'si yeteneklerini geliştirdiğini ve %70'i sorumluluk duygularının arttığını belirtmiştir. Bu veriler, öğrencilerin hem öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiğini hem de oyun temelli etkinliklerin ders sürecine ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir.

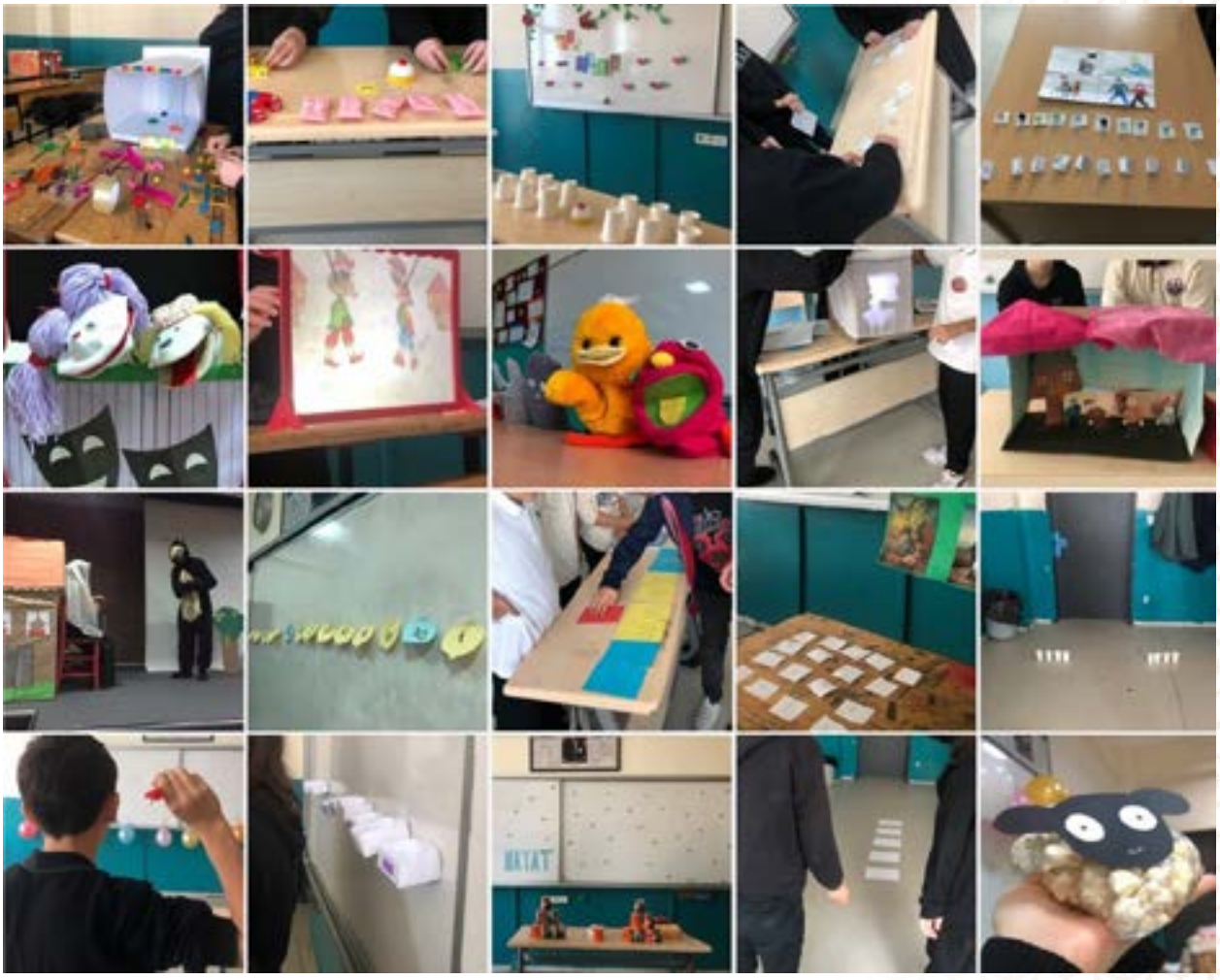
Fotoğraf 1

Öğretmen Tasarımlı Çalışmalar



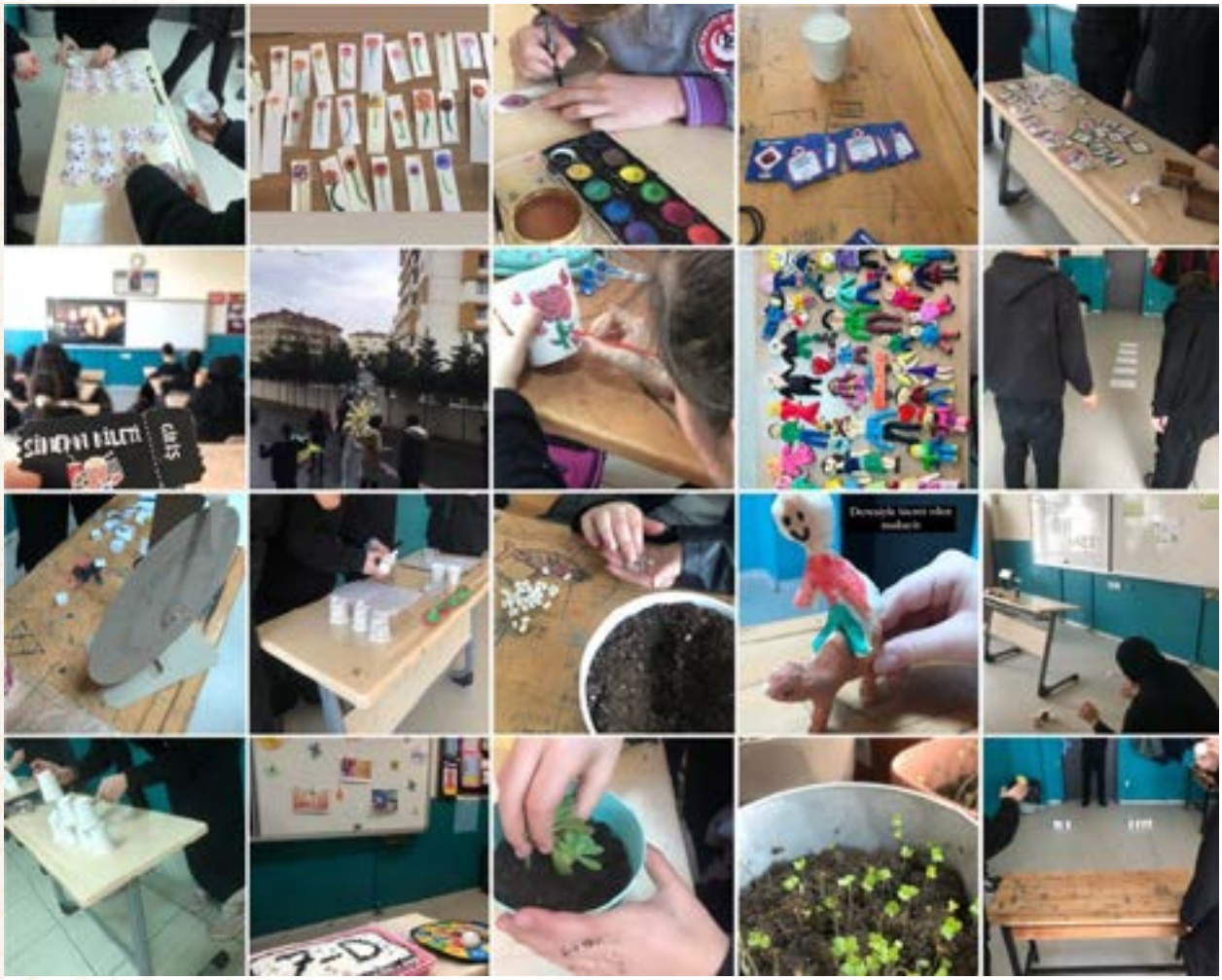
Fotoğraf 2

Öğrenci Tasarımlı Çalışmalar



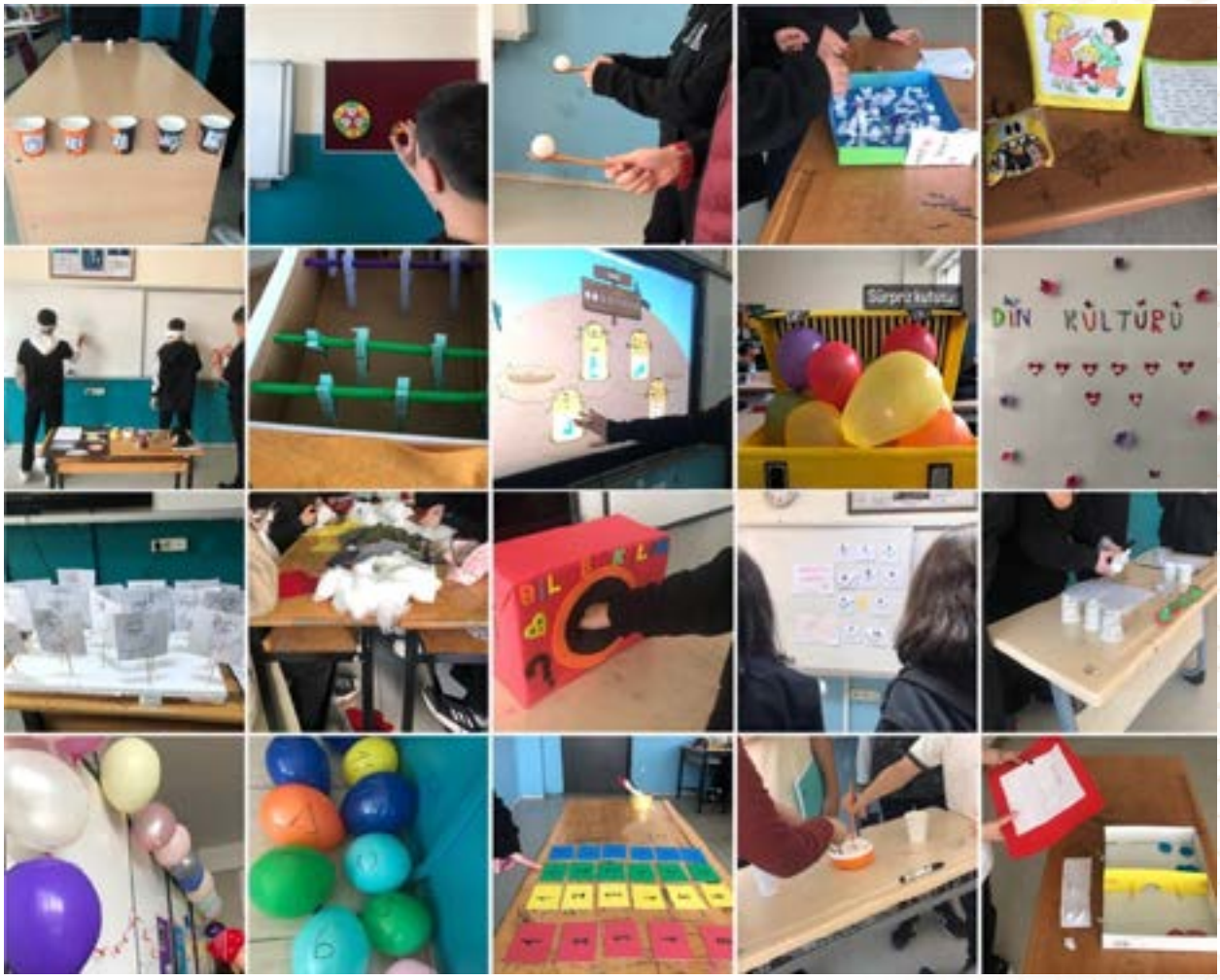
Fotoğraf 3

Öğrenci Tasarımlı Çalışmalar



Fotoğraf 4

Öğrenci Tasarımlı Çalışmalar



Fotoğraf 5

Öğrencilerin Müze Etkinliği Sonrası Çizimleri

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim-öğretimde önemli olan, değer ve becerileri öğrencilere yalnızca aktarmak değil; uygun ortam ve süreçler oluşturarak öğrencilerin bu kazanımları bizzat deneyimlemesini sağlamaktır. Bunu gerçekleştirirken ilgi ve heyecanın, motivasyonun ve uygulama imkânlarının da sağlanması gereklidir.

Öğrenciler, derslerin oyun temelli etkinliklerle işlenmesini daha eğlenceli ve akılda kalıcı bulmuşlardır. Örneğin bir öğrenci, "Oyun oynayarak işlediğimiz ders daha iyi aklımızda kalıyor" şeklinde görüş belirtmiştir. Anket bulguları da bu durumu desteklemiş; öğrenciler etkinlikler sayesinde derse olan ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, Huizinga'nın (2017) oyunun motivasyon artırıcı yönüne ilişkin tespitleri ve Yorulmaz & Görv'ün (2020) oyun temelli öğretimin Namaz ünitesinde öğrenci ilgisini artırdığı bulgularıyla uyumludur.

Öğrencilerin tasarladıkları oyunlar hem ders içerikleriyle bağ kurmalarını hem de yaratıcılık, problem çözme, iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır. Gözlemler, normalde pasif olan öğrencilerin süreç boyunca daha aktif rol üstlendiğini göstermektedir. Bir öğrenci, "Oyun tasarlarken arkadaşlarımla birlikte çalışmak çok keyifliydi ve daha çok şey öğrendim" ifadesiyle deneyimini aktarmıştır. Bu durum, Koyuncu ve Koç'un (2017) oyun ile değerler eğitimi arasındaki bağlantıya yaptığı vurguyu desteklemektedir.

Müze etkinlikleri sırasında öğrenciler, tarihî eserleri estetik ve dini semboller üzerinden anlamlandırmıştır. Bu süreç, öğrencilerin dini ve kültürel değerlerle doğrudan bağ kurmasını sağlamış ve öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirmiştir. Öğrencilerin çizimleri ve tasarımları da bu bağlamı güçlendiren kanıtlar olarak değerlendirilebilir.

Araştırma yalnızca bir okulda gerçekleştirilmiş olup genellenebilirliği sınırlıdır. Öğretmenin aynı zamanda uygulayıcı konumunda olması, gözlem ve yorumlarda öznel etki riskini taşımaktadır. Katılımcı sayısı belirli bir öğrenci kitlesiyle sınırlıdır (N=182) ve araştırmanın ağırlığı nitel yöntemlere dayanmaktadır.

Bu çalışma, öğrenci merkezli oyun temelli öğretim modelinin DKAB dersinde uygulanabilirliğini ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımlarını desteklediğini göstermektedir. Öğretmenlerin derslerinde benzer yöntemleri kullanmaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirecek ve değerler eğitimini daha kalıcı hâle getirecektir. Ayrıca, farklı okullarda ve daha geniş katılımcı gruplarıyla benzer araştırmalar yapılması, modelin genellenebilirliğini artırmak açısından önemlidir.

Kaynakça

Huizinga, J. (2021). Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser yayımlanma tarihi: 1938)

Koyuncu, M., & Koç, A. (2017). Oyun temelli öğrenme yaklaşımının değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 15(34), 49–57.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım rehberi. https://mufredat.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı. https://mufredat.meb.gov.tr

Özdemir, M. (2007). Eğitsel drama ve değerler eğitimi. Değerler Eğitimi Dergisi, 5(14), 61–68.

Piaget, J. (1951). Play, dreams and imitation in childhood. Routledge & Kegan Paul.

Selçuk, Z. (2000). Gelişim ve öğrenme. Nobel Yayınları.

Yorulmaz, B., & Görv, A. (2020). Oyun temelli öğretim yönteminin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine etkisi: Namaz ünitesi örneği. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16(28), 433–453. https://doi.org/10.26466/opus.688376

Zengin, M. (2011). Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. Dem Yayınları.

Sunum Değerlendirme Kartı

Grup Adı:

Tarih:

Değerlendirme Kriteri	Açıklama	Puan (0-20)
1. Konu Anlatımı	Konu doğru, anlaşılır ve etkili bir biçimde sunuldu mu?	
2. Görsel Tasarım	Kullanılan materyaller (poster, kart, sunum vs.) dikkat çekici miydi?	
3. Etkinlik/Oyun Tasarımı	Etkinlik özgün ve konuyla bağlantılı mıydı? Katılım sağlandı mı?	
4. Grup Uyumu	Grup üyeleri dengeli ve uyum içinde çalıştı mı?	
5. Sınıf Hakimiyeti	Sunum boyunca sınıfla etkili iletişim kuruldu mu?	

Toplam Puan

...../100

Değerlendiren:

AI's Impact on Teaching Social Scientific Reasoning and Strategies Generative Artificial Intelligence*

Hasan NASIRCI [1], Annelies RAES [2], Machteld VANDECANDELAERE [3]

1 Dr., Ministry of National Education of Türkiye/KU Leuven, hasan.nasirci@kuleuven.be, ORCID: 0000-0002-8455-0610

2 Prof. Dr., KU Leuven, annelies.raes@kuleuven.be , ORCID: 0000-0001-9237-9385

3 Prof. Dr., KU Leuven, machteld.vandecandelaere@kuleuven.be , ORCID: 0000-0003-1735-2830

Abstract

This study aims to explore the potential impact of Artificial Intelligence (AI) on the teaching of Social Scientific Reasoning (SSR) at the secondary education level, as well as to identify pedagogical strategies suited to this context. Employing a qualitative research design, focus group interviews were conducted with seven experts from a university in the Flemish region of Belgium, specializing in AI, scientific reasoning, or educational technologies. The interview questions were developed based on UNESCO's AI Competency Framework and the key components of SSR, and the data were analyzed using inductive reasoning. The findings indicate that AI may significantly affect critical thinking, teacher competence, ethical awareness, and students' research capabilities. In line with the participants' suggestions, the study emphasizes the need to restructure teacher training programs, enhance AI literacy, and strengthen epistemological awareness. The results underscore the importance of a comprehensive and pedagogically grounded approach to integrating AI into SSR instruction, ensuring that AI functions as a supportive—not substitutive—tool in fostering critical and responsible citizenship.

Keywords: *artificial intelligence, reasoning skills, social scientific reasoning, teaching strategies*

Yapay Zekânın Sosyal Bilimsel Akıl Yürütme Öğretimine Etkisi ve Stratejiler

Öz

Bu çalışma, yapay zekânın (YZ) ortaöğretim düzeyinde Sosyal Bilimsel Akıl Yürütme (SBA) öğretimine olası etkilerini ve bu bağlamda geliştirilebilecek öğretim stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada, Belçika'daki bir üniversitede görev yapan ve YZ, bilimsel akıl yürütme ya da eğitim teknolojileri alanlarında uzman yedi akademisyen ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, UNESCO'nun YZ Yeterlik Çerçevesi ve SBA'nın temel bileşenleri dikkate alınarak geliştirilmiş, veriler ise tümevarımsal akıl yürütme yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, YZ'nin eleştirel düşünme, öğretmen yeterlikleri, etik farkındalık ve öğrencilerin araştırma becerileri üzerinde önemli etkileri olabileceğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların önerileri doğrultusunda, öğretmen eğitiminin yeniden

yapılandırılması, YZ okuryazarlığının geliştirilmesi ve epistemolojik farkındalığın güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışma, YZ'nin SBA öğretimindeki rolüne ilişkin bütüncül ve pedagojik temelli bir yaklaşımın yanı sıra, YZ'nin tamamlayıcı bir araç olarak değerlendirilmesinin, eleştirel ve sorumlu yurttaşlık becerilerini geliştirmede önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Yapay zekâ, akıl yürütme becerileri, sosyal bilimsel akıl yürütme, öğretim stratejileri.*

*This study was supported by TÜBİTAK 2219 International Postdoctoral Research Fellowship Program (Project No. 1059B192300955)

Introduction

In contemporary society, the ability to reason scientifically is crucial for making informed decisions in areas such as health, finance, and social life, particularly in the face of misinformation and complex data (Čavojová et al., 2020). The ever-growing volume of information, combined with the rapid spread of unverified content through digital platforms, further amplifies the need for individuals to critically evaluate sources and construct evidence-based judgments. In response to this societal need, the Ministry of National Education of Türkiye (MoNET) has included reasoning skills in the Century of Türkiye Education Model, emphasizing the importance of students acquiring these competencies at all levels of education (MoNET, 2024). A specific and increasingly relevant form of this skill, Social Scientific Reasoning (SSR), is crucial for understanding and addressing societal problems in a systematic and reflective manner. According to Klijnstra et al. (2023), SSR encompasses five key practices: causal analysis, the use of social scientific concepts/models/theories, use of evidence, use of perspectives and reflection on them, and comparing. Despite the increasing complexity of social issues driven by globalization and digital media, individuals often rely on intuition or personal beliefs rather than engaging in critical and structured reasoning (Fernbach et al., 2013; Dawson & Venville, 2009; Kuhn, 2007). This underscores the urgent need to foster SSR in education systems across the world. Teaching SSR not only enhances students' critical thinking and analytical competencies but also equips them with the necessary tools to engage constructively with real-world social issues and to contribute to democratic and evidence-informed discourse (Lee et al., 2021; Romine et al., 2020). As Senge (2006) emphasizes, addressing today's social issues through the lens of scientific reasoning is essential for mitigating potential future problems and ensuring more resilient and informed societies.

Given the increasing role of technology in shaping how information is accessed and processed, the emergence of artificial intelligence (AI) further complicates but also potentially supports, the development of SSR. AI is now deeply integrated into various aspects of daily life, ranging from personalized recommendations and automated services to decision-support systems in education, healthcare, and governance (Elliott, 2019; Ghimire et al., 2020). Its increasing presence in the social sphere highlights both its transformative potential and the ethical dilemmas it raises. While AI enhances efficiency, accelerates information processing, and provides innovative tools for addressing social challenges, it may also hinder the

development of critical thinking skills and undermine individuals' capacity for independent, informed decision-making (Savin et al., 2024). Research indicates that AI systems, particularly those based on large language models, may generate biased or misleading responses when dealing with socially sensitive topics, potentially reinforcing stereotypes or presenting false equivalences (Santurkar et al., 2023). Moreover, students often lack the necessary evaluative skills to assess the credibility and origin of AI-generated content (Cheung et al., 2024). In response to these concerns, UNESCO (2024a, 2024b) has introduced AI Competency Frameworks for both teachers and students, emphasizing the cultivation of human-centered values, digital ethics, pedagogical awareness, and AI literacy. These frameworks are particularly relevant for Generation Z, born between 1995 and 2012, who are characterized by their adaptability, technological fluency, and preference for autonomous learning (Lopez & Abadiano, 2023). Their cognitive and behavioral profiles align closely with the affordances of AI, making it essential to support their engagement with AI in critical, ethical, and pedagogically meaningful ways (Chan & Lee, 2023; Marshall & Wolanskyj-Spinner, 2020). Without proper guidance, the very technologies designed to support learning may inadvertently erode essential reasoning skills.

As AI reshapes how Generation Z thinks and learns, there is a need to rethink SSR in this context. This study addresses the following questions:

1. What are experts' perceptions of the potential impact of AI on teaching SSR in secondary education?
2. What strategies may be considered to teach SSR in an AI context?

Method

To explore the potential impact of AI on SSR activities and the corresponding strategies, a qualitative research design was adopted, utilizing focus group interviews as the primary data collection method. Following ethical approval, the interview questions were developed using a deductive approach. Specifically, the questions were structured based on two key frameworks: the AI Competency Framework for Teachers (AI-CFT) published by UNESCO (2024a), and the five core components of SSR as identified by Klijnstra et al. (2023). In addition, contemporary literature examining the influence of AI on critical thinking, decision-making, and problem-solving processes, such as the works of Ayanwale et al. (2022) and Browning (2023), was reviewed to ensure comprehensive coverage of relevant dimensions. Once a consensus on the question set was achieved among the authors, a pilot study was conducted. Feedback from the pilot led to minor revisions, enhancing clarity and relevance before the actual data collection.

Data Collection

This study employed the affinity group method, a specific form of focus group interviews in which participants are already acquainted with one another. This methodological choice helps to reduce social and communicative barriers, thereby fostering a more open, trusting, and in-depth dialogue among participants (Gawlik, 2018). Two separate focus group sessions were conducted with experts affiliated with a university in the Flemish region of Belgium. These experts

possessed professional experience in one or more of the following domains: artificial intelligence, scientific reasoning, and educational technology. The first session included four participants and the second included three participants. Data were gathered through both audio recordings and observational notes, ensuring a comprehensive capture of the interactions and insights shared during the discussions (Stewart et al., 2007). The duration of the sessions was 1 hour and 51 minutes for the first group, and 1 hour and 54 minutes for the second, providing a substantial dataset for qualitative analysis.

Data Analysis

A single corpus of data was created for qualitative analysis (Mayring, 2015). Transcribed and corrected audio recordings, amounting to a total of 59 pages, formed the basis of the analysis. These transcripts captured the nuances of expert discussions and were examined using inductive reasoning, allowing for the identification of the perceived impact of AI on SSR (Flick & Schreier, 2014). Codes were drawn from participant responses, supported by quotes, and anonymized as E1, E2, etc., referring to the different experts.

Results

Based on expert opinions obtained through focus group interviews, the impacts of AI on the teaching of SSR are presented in Table 1 under teacher-focused and student-focused categories. In addition, the table includes proposed strategies addressing these impacts, along with selected quotations from the experts.

Table 1

Impact of AI on SSR and Proposed Strategies

Categories	Impacts	Proposed Strategies	Quotes
Teacher-focused	The use of AI to support the design of SSR learning activities may lead to a decrease in teachers' proficiency in instructional practices.	Teachers should use AI to enhance, not replace, their ability to design SSR learning activities.	"... it would be good if teachers doing all their teaching tasks, the causes of climate change or the causes of homelessness for instance, with AI. But if they do it continuously for many, they will lose the skill of preparing the lessons..." E6
	The use of AI in teaching SSR increases the need for the enhancement of teachers' AI literacy skills.	Educational institutions should provide teacher training focused on AI literacy, enabling teachers to effectively support students in using AI to develop SSR skills.	"... Teachers have sometimes misunderstandings about what AI can do. They need definitely knowledge and skills themselves on the AI..." E5
	"... they (teachers) need to know a lot about AI, but like technically, I don' think so..." E1	Teachers need to deepen their expertise in order to effectively integrate AI-driven perspectives into SSR activities as part of their professional development.	"...we have to know more that probably the result of students will be at a higher level... AI can bring more perspectives and add a feature...And as a teacher, you need to know even more to be able to see the work..." E2 "... I think the result can be high. A teacher will have to know more in all respects (SSR activities) ..." E3

	The use of AI in teaching SSR increases the risk that students become overly dependent on it.	Teachers should design SSR activities using a faded approach that gradually decreases guidance to reduce students' reliance on AI support (S4).	"...I think we should also be able to do, to a certain extent, these SSR activities without a generative AI..." E4
	The availability of AI during SSR underscores the importance of higher-order thinking skills, such as critical thinking and problem-solving.	Teachers should encourage students to actively face cognitive challenges in order to develop higher-order skills such as critical thinking and problem-solving.	"... it is not enough anymore to simply have them engage in those SSR skills. I think there must be addition of independency, of being able to do that on your own..." E3 "...Like giving them (students) success experience... then you think I did it without any guide of AI, I'm very proud of myself. It's a cognitive challenge..." E4 "... we should also make sure that students still do enough cognitive efforts..." E1
	The use of AI in teaching SSR highlights the need for understanding students' engagement with AI.	Teachers should encourage students to explain how they use AI to strengthen their arguments and enhance their reasoning skills.	"... they (students) also can explain how they can potentially use AI. For example, they have to be part of an panel on climate change... They, during an exam for example, can explain like I could use AI in this and this way... And that will benefit me to help me get arguments for to have good rational..." E1

Student-focused	The use of AI in teaching SSR highlights the need for developing students' information problem solving skills.	Teachers should provide guidance on how to effectively find, analyze, and select appropriate information, ensuring students can navigate SSR tasks in the AI era.	"...we need to have good research skills. We need to have an understanding where to look for. How? What? So, if you want students to choose the right way or do an assignment, please also provide guidance for procedural knowledge of how to find appropriate information, how to analyze it, how to select..." E6
	The use of AI in teaching SSR highlights the need for epistemological knowledge of students.	Teachers should help students explore how knowledge is built and valued, especially given AI's impact on information.	"... I think we need much more courses on epistemology... so obstructive nature of knowledge. I think people are not sufficiently aware in different type of construction and different kind of reasons. I think you need to know a lot about this construction... What do we mean by knowledge? What do we value? ..." E3
	The use of AI in SSR teaching may narrow students' thinking through adaptive personalization based on previous interactions.	Teachers should encourage students to track and analyze how their interactions influence AI outputs.	"... And based on your past interaction, they can frame how they interact with you... I think the interactions they use steer your future interactions..." E5
	The use of AI in teaching SSR increases the importance of students accurately identifying and verifying sources.	Teachers should guide students to use AI in combination with reliable evidence in order to maintain the quality of their SSR.	"...for example, use of evidence, referring to specific journal articles and so on, we know that these generative AI tools are not very effective..." E4 "...we can use these tools only verge of true evidence..." E2 "...They can provide actual references that you can go to and can read. But you have to be careful..." E5

	The use of AI in teaching SSR may pose privacy risks for students, especially in terms of how their personal information is collected and used.	Teachers should promote responsible AI practices among students to mitigate privacy concerns in the context of teaching SSR.	"... I think that's kind of leads to learning opportunities. But at the same time, in these tools, the faces are monitored or captured. Even the speeches and the interactions. I think that's an ethical threat..." E1 "... some teachers need to know and understand that they cannot upload personal data like names, phone numbers, addresses of students..." E6
	The use of AI in SSR teaching may lead students to misunderstand how information is generated.	Teachers should support students in critically evaluating AI outputs and help them understand the limitations and uncertainty inherent in AI systems.	"...They all have been trained with a particular value... I think there is a hidden influence that we're not aware of. Like for casual analysis, you can prompt the model to say like explain me why you come to this step to check how they are reasoning. You'll be never sure. They're not honest about the invent the pathway to the decision...So I think all the borders will disappear and it will be even harder for anyone to understand..." E5 "...There is no transparency in AI. Seemingly there is some reasoning but you basically don't the information where it comes from..." E3

Discussion and Conclusion

The integration of AI in SSR instruction presents both promising opportunities and critical challenges. As the findings from this study indicate, AI has the potential to enhance teaching and, as a consequence, the learning, by providing new avenues for inquiry and supporting diverse learning needs. However, it may also inadvertently undermine teachers' instructional proficiency, foster student dependency, and obscure epistemological clarity. The expert insights categorized in Table 1 highlight pressing concerns related to both teacher readiness and student engagement. For teachers, the reliance on AI in lesson design may result in the erosion of pedagogical skills unless AI is framed as a supportive tool rather than a substitute. Moreover, the need for enhanced AI literacy and deeper subject-matter expertise is essential for effectively embedding AI into SSR teaching practices.

From the student perspective, concerns about overdependence on AI, diminished critical thinking, and superficial engagement with knowledge sources underscore the urgency for structured pedagogical interventions. To mitigate these risks, educators must adopt instructional strategies that gradually reduce AI support (e.g., faded guidance), promote epistemological awareness, and develop students' research and problem-solving skills. Additionally, students should be guided to reflect on how their interactions with AI shape both the content and the process of reasoning, especially considering issues such as algorithmic bias, lack of transparency, and data privacy.

In light of these findings, teacher education programs must prioritize AI literacy, epistemological sensitivity, and ethical reasoning in their curricula. Preparing learners for responsible and meaningful engagement with AI in SSR contexts requires a pedagogically grounded approach, one that emphasizes critical inquiry, supports independent thought, and fosters awareness of how knowledge is constructed in an AI-mediated world. As Mollick and Mollick (2023) suggest, AI should serve as an assistant to human cognition, not a replacement. Therefore, future educational frameworks must not only integrate AI tools but also ensure that their use strengthens rather than compromises the foundational aims of education.

To fully harness the potential of AI, it is equally essential to develop clear, evidence-based guidelines that support both teachers and learners in effectively and ethically incorporating AI into SSR instruction. These guidelines should provide practical strategies for balancing innovation with critical pedagogy, ensuring that AI acts as a catalyst for deeper reasoning rather than a shortcut to surface-level outcomes.

References

Ayanwale, M. A., Sanusi, I. T., Adelana, O. P., Aruleba, K. D., & Oyelere, S. S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 100099. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100099

Browning, J. (2023). Personhood and AI: Why large language models don't understand us. *AI & Society, 39*, 2499-2506. https://doi.org/10.1007/s00146-023-01724-y

Čavojová, V., Šrol, J., & Jurkovič, M. (2020). Why should we try to think like scientists? Scientific reasoning and susceptibility to epistemically suspect beliefs and cognitive biases. *Applied Cognitive Psychology, 34*(1), 85-95. https://doi.org/10.1002/acp.3595

Chan, C. K. Y., & Lee, K. K. (2023). The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers?. *Smart Learning Environments, 10*(1), 60. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00269-3

Cheung, K. K. C., Pun, J. K., & Li, W. (2024). Students' Holistic Reading of Socio-Scientific Texts on Climate Change in a ChatGPT Scenario. *Research in Science Education, 54*, 957-976. https://doi.org/10.1007/s11165-024-10177-2

Dawson, V., & Venville, G. J. (2009). High-school students' informal reasoning and argumentation about biotechnology: An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education, 31*(11), 1421–1445. https://doi.org/10.1080/09500690801992870

Elliott, A. (2019). *The culture of AI: Everyday life and the digital revolution*. Routledge

Fernbach, P. M., Rogers, T., Fox, C. R., & Sloman, S. A. (2013). Political extremism is supported by an illusion of understanding. *Psychological Science, 24*(6), 939–946. https://doi.org/10.1177/0956797612464058

Flick, U., & Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In *Qualitative content analysis* (pp. 170-183). SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781446282243

Gawlik, K. (2018). Focus Group Interviews. In: Ciesielska, M., Jemielniak, D. (Eds.) Qualitative Methodologies in Organization Studies. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65442-3_5

Ghimire, A., Thapa, S., Jha, A.K., Adhikari, S. & Kumar, A. (2020). Accelerating Business Growth with Big Data and Artificial Intelligence. 2020 Fourth International Conference on I-SMAC (IoT in Social, Mobile, Analytics and Cloud) (I-SMAC), Palladam, India, 2020, pp. 441-448. https://doi.org/10.1109/I-SMAC49090.2020.9243318

Kuhn, D. (2007). Jumping to conclusions. *Scientific American Mind, 18*(1), 44–51. https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind0207-44

Klijnstra, T., Stoel, G. L., Ruijs, G. J., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. A. (2023). Toward a framework for assessing the quality of students' social scientific reasoning. *Theory & Research in Social Education, 51*(2), 173-200. https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2132894

Lee, C. D., White, G., & Dong, D. (Eds.). (2021). *Educating for civic reasoning and discourse*. National Academy of Education.

Lopez, E. N., & Abadiano, M. N. (2023). Understanding Generation Z, the new generation of learners: a technological-motivational-learning theory. *Journal of Harbin Engineering University, 44*(10), 770-784.

Marshall, A. L., & Wolanskyj-Spinner, A. (2020). COVID-19: Challenges and opportunities for educators and Generation Z learners. *Mayo Clinic Proceedings, 95*(6), 1135–1137. https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2020.04.015

Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures. In: Bikner-Ahsbahs, A., Knipping, C., Presmeg, N. (eds) Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Advances in Mathematics Education. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13

Mollick, E., & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts. arXiv preprint. https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.10052

Romine, W. L., Sadler, T. D., Dauer, J. M., & Kinslow, A. (2020). Measurement of socio-scientific reasoning (SSR) and exploration of SSR as a progression of competencies. *International Journal of Science Education, 42*(18), 2981-3002. https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1849853

Santurkar, S., Durmus, E., Ladhak, F., Lee, C., Liang, P., & Hashimoto, T. (2023). Whose opinions do language models reflect?, In *Proceeding of the International Conference on Machine Learning* (pp. 29971-30004). PMLR. Retrieved from https://proceedings.mlr.press/v202/santurkar23a.html (10.04.2024)

Savin, P., Rusu, G., Prelipcean, M. & Barbu, L. (2024). Cognitive Shifts: Exploring the Impact of AI on Generation Z and Millennials. Proceedings of the International Conference on Business Excellence, 18(1) 223-232. https://doi.org/10.2478/picbe-2024-0019

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway Business

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). Focus groups: Theory and practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

The Ministry of National Education (Türkiye) (2024). The Century of Türkiye Education Model. Retrieved from https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf (11.04.2024)

UNESCO. (2024a). AI competency framework for teachers. Paris, France. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

UNESCO. (2024b). AI competency framework for students. Paris, France. https://doi.org/10.54675/JKJB9835

Köklerden Geleceğe