



Köklerden Geleceğe

1. ULUSLARARASI EĞİTİM KONGRESİ

BİLDİRİ ÖZETLERİ

3-4 Haziran 2025

ANKARA

KONGRE HAKKINDA

Adalet, hikmet, merhamet, iyilik, doğruluk, çalışkanlık, faydalı olmak ve güzellik gibi değerler üzerinde yükselen bir medeniyet mirasına sahip olan milletimiz; Türkiye Yüzyılı'nda eğitim adına kararlı adımlarla geleceğe hazırlanmaktadır. Türk eğitim sistemi bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesilleri hedeflemektedir. Bu doğrultuda T.C. Millî Eğitim Bakanlığınca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli geliştirilmiş ve bu model; 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesinde, ilköğretim düzeyinde 1 ve 5. sınıflarda, ortaöğretim düzeyinde ise 9. sınıflarda kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecinin sonuçlarını analiz etmek, modelin etkinliğini değerlendirerek öğretmen ve öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için öneriler geliştirmek amacıyla Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü iş birliği ile 3-4 Haziran 2025 tarihlerinde Ankara'da Uluslararası Eğitim Kongresi düzenlenmektedir.

Kongre Türkiye'nin eğitim sistemindeki bu yenilikçi yaklaşımın eğitim paydaşları tarafından nasıl algılandığını ve uygulamada karşılaşılan zorlukları ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin geliştirilmesinde kullanılacak görüşlerin belirlenmesi başarılı uygulama

örneklerinin tespit edilmesi ve bu örneklerin yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Katılımcılar, eğitimdeki güncel ve yenilikçi yaklaşımlar hakkında fikir alışverişinde bulunarak modelin sürdürülebilirliğini ve uluslararası düzeyde etkisini artırmak için stratejiler geliştireceklerdir.

Kongre kapsamında düzenlenecek panel sunumları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin farklı yönlerini derinlemesine inceleyerek katılımcılara bütüncül bir görüş kazandıracaktır. Ayrıca paydaş kurumların kuracağı stantlar, eğitimdeki yenilikçi uygulamalar Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dair bilgi paylaşımına olanak tanıyacak, kongreye katılan eğitimcilere ve akademisyenlere faydalı bir kaynak oluşturacaktır. Bu stantlar, teorik bilgilerin yanı sıra uygulama örnekleri ve teknolojik yenilikler hakkında da önemli veriler sunarak katılımcıların eğitimdeki gelişmeleri daha geniş bir perspektiften değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.

Onursal Başkanlığını Sayın Bakanımız Prof. Dr. Yusuf TEKİN'in yapacağı kongrenin davetlileri arasında yurt içinde ve yurt dışında çalışmalar yapan kurumlar, Bakanlığımızın ilgili genel müdürlükleri, akademisyenler, uzmanlar ve öğretmenler yer alacaktır.

Kongremizin eğitim dünyasına katkılar sağlamasını temenni eder, tüm katılımcıların verimli bir kongre geçirmesini dileriz.

Kongre Düzenleme Kurulu

1. Uluslararası Eğitim Kongresi tanıtım videosunu izlemek için karekodu okutunuz.



KONGRE DÜZENLEME KURULU

Dr. Yasin ELÇİ
Dr. Bilgen KERKEZ
Mahmut ÇOLAK

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Prof. Dr. Abdulkadir ERDOĞAN
Prof. Dr. Dilek TANIŞLI
Prof. Dr. İlker CIRIK
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL
Doç. Dr. Sami PEKTAŞ
Doç. Dr. Selçuk DOĞAN
Doç. Dr. Esma GENÇ

Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Eskişehir Anadolu Üniversitesi
İstanbul Mimar Sinan GSÜ.
Kastamonu Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Ankara Müzik ve GSÜ.
Southern Georgia Üniversitesi
Marmara Üniversitesi

Millî Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Bekir KUL
Dr. Asiye DEMİR
Dr. Çiğdem GÜLDEN
Dr. Emre KARATAŞ
Dr. Erçin ŞAHİN
Dr. Murat YATAĞAN
Dr. Mustafa KANDIRMAZ
Dr. Serpil ASAR
Abdulkadir ŞAHİN
Aysun ÖZBEK ÖĞÜTÇÜ
Ayşegül CAN
Ayten BAYTOK
Cemre DİDİKOĞLU
Banu ÖZDEMİR
Bayram GAYGUSUZ
Berna ÖZDEMİR

Beste SARICA
Burçin ESMER
Çisil Doğa DENİZÖĞLU
Deniz TABAKCIOĞLU
Emre ÖZDEMİR
Erva ARSLAN
Esra ÇALHAN
Esra Hatun SERT
Fatma KELEŞ
Figen AKPINAR
Gülsüm Senem KICIMAN
Hakan AÇIKEL
Hakan BÜYÜKDERELİ
Hasan Mert DAĞDELEN
Hatice Gülçin SEVEN
Hatice TÜRKÖĞLU

Hüseyin DALKILIÇ
İkbal İÇER
İsmail Gültekin KALE
Leyla KARA
Murat DİLEK
Mustafa ARGUN
Nihal ÇATAL
Onur ARDIÇ
Selin İrem SAĞLAM
Semra İNAN
Serap ŞAHİN GÜNDOĞDU
Sibel AYANOĞLU SONGÜR
Sinan NESLİOĞLU
Soner SAVAK
Sümeyra İBİŞ
Yakup SELÇUK

Grafik Tasarım : Mustafa ARGUN

KONGRE ONURSAL BAŞKANI



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

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

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

Kongremizin başarılı geçmesini temenni ediyor; katılım gösteren tüm kurumlara, akademisyenlere, öğretmenlerimize ve emeği geçen herkese teşekkür ediyorum

Prof. Dr. Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı

KONGRE BAŞKANI



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

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

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

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

Dr. Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Bakan Yardımcısı

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ
THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

KONGRE YÜRÜTME KURULU BAŞKANLARI



HALİL İBRAHİM TOPÇU

ORTAÖĞRETİM GENEL MÜDÜRÜ



MUSTAFA CANLI

YENİLİK VE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ GENEL MÜDÜRÜ

ALT TEMALAR

SUB-THEMES

- BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YAPI TAŞLARI
BUILDING BLOCKS OF SKILL-BASED CURRICULUM
- EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES
- FARKLILAŞTIRMA SÜRECİNİ PLANLAMA VE YÜRÜTME
PLANNING AND EXECUTING THE DIFFERENTIATION PROCESS
- HAREZMİ EĞİTİM MODELİ İLE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR
INNOVATIVE APPROACHES WITH HAREZMI EDUCATION MODEL
- KÜRESEL EĞİTİM TRENDLERİ İLE MAARİF MODELİNİN UYUMU
GLOBAL EDUCATION TRENDS AND THE MAARIF MODEL
- ÖĞRETMEN YANSITMALARI
TEACHER REFLECTIONS
- ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINDA TANILAYICI GELİŞTİRİCİ (BİÇİMLENDİRİCİ) VE DÜZEY BELİRLEYİCİ DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ
DIAGNOSTIC DEVELOPER (FORMATIVE) AND LEVEL DETERMINING ASSESSMENT METHODS
- PAYDAŞ ROLLERİ
STAKEHOLDER ROLES
- PROGRAM DIŞI ETKİNLİKLER
EXTRA-PROGRAM ACTIVITIES
- PROGRAM DİNAMİKLERİ
PROGRAM DYNAMICS
- PROGRAM ESNEKLİĞİ
PROGRAM FLEXIBILITY
- PROGRAM GELİŞTİRMEDE ÖZGÜN BİR PERSPEKTİF
A UNIQUE PERSPECTIVE IN CURRICULUM DEVELOPMENT
- SINIF YÖNETİMİ
CLASSROOM MANAGEMENT
- ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ
GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

SÖZLÜ SUNUM BİLDİRİ ÖZETLERİ/PRESENTATION SUBMISSION ABSTRACTS

ALT TEMALAR/SUB-THEMES

ALT TEMA 1: BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YAPI TAŞLARI

SUB-THEME 1: BUILDING BLOCKS OF SKILL-BASED CURRICULUM

- **Fizik Öğretim Programı'nın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bileşenleri Açısından İncelenmesi..... 4**
Examination of The Physics Curriculum in Terms of the Components of the Century of Türkiye Education Model..... 8
- **Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımının Beşinci Sınıf Matematik Dersine Yansımaları..... 12**
Reflections Of the Skill-Based Instructional Approach on Fifth Grade Mathematics Courses..... 18
- **Gal İstatistik Okuryazarlık Modeli'ne Göre 5. Sınıf Etkinliklerinin İncelenmesi..... 24**
An Investigation of 5th Grade Activities According to the Gal Statistical Literacy Model..... 28
- **Doğa Temelli Atölye ve Deneyimle Beceri Odaklı Öğrenme..... 32**
Nature-Based Workshops and Experience-Driven Skill-Oriented Learning..... 36
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı'nın Matematiksel Düşünme Becerileri Kapsamında Değerlendirilmesi..... 42**
Evaluation of the Century of Türkiye Education Model Mathematics Curriculum in Terms of Mathematical Thinking Skills..... 48
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Yazma-Problem Çözme Becerisi İlişkisi..... 54**
The Relationship between Writing Skills and Problem-Solving Ability in the Context of the Century of Türkiye Education Model..... 58
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Fen Öğretimi Sınıf İçi Performanslar ve Etkileyen Değişkenler..... 64**
Science Education in the Century of Türkiye: Classroom Performance and Influencing Variables..... 68
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi İlkokul Kazanımlarının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi..... 72**
Investigation of Primary School Outcomes of the Century of Türkiye Education Science Course According to Solo Taxonomy.....76
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri..... 80**
The Century of Türkiye Education Model: Domain-Specific Competencies in Religious Education and Instruction.....84

- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri..... 88**
Social and Emotional Learning Skills in the Religious Culture and Ethics Education Curricula within the Century of Türkiye Education Model..... 94
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Beceri Temelli Öğretim Öğretmen Görüşleri..... 100**
Skill-Based Teaching in the Century of Türkiye Education Model: Teacher Perceptions..... 108
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler Açısından Görünümü..... 116**
The Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Course Curriculum in Terms of Factors Affecting Reading Comprehension..... 122
- **Söz Varlığı Dosyası Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Gelişimine Etkisi..... 128**
The Effect of Vocabulary File Application on Vocabulary Development of 5th Grade Students..... 132
- **Beceri Temelli Öğretim Süreçlerinin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması..... 138**
Reflection of Skill-Based Teaching Processes on Classroom Practices.....142

ALT TEMA 2: EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ

SUB-THEME 2: EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Ders Kitabının Okunabilirliği..... 148**
Readability of the Science Textbook Prepared under the Century of Türkiye Education Model..... 152
- **Dijital Bir Oyunun Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde İncelenmesi..... 156**
Examination of a Digital Game within the Framework of Virtue-Value-Action..... 166
- **Dijital Okuryazarlık Bileşenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Türkçe Dersi İncelemesi..... 176**
An Analysis of Digital Literacy Components in the 5th Grade Turkish Language Curriculum within the Century of Türkiye Education Model..... 182
- **Maziden Atıye Bir Köprü: Geometrik Desenler..... 188**
A Bridge from the Past to the Future: Geometric Patterns..... 192
- **Z-Kitap İçeriklerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Sosyal Bilimler Alan Becerileriyle Uyumluluğu..... 196**
The Compatibility of E-Book Contents with the Social Sciences Area Skills in the Century of Türkiye Educational Model..... 200
- **Fen Eğitiminde Yapay Zekâ Entegrasyonu Gerekliklik ve Uygulamalar..... 206**
Integration of Artificial Intelligence in Science Education: Necessities and Practices..... 214
- **Eğitimde Yenilikçi Pedagojik Bir Araç: Dijital Eğitsel Kaçış Odası Oyunları..... 220**
An Innovative Pedagogical Tool in Education: Digital Educational Escape Room Games..... 226

● ALT TEMA 3: FARKLILAŞTIRMA SÜRECİNİ PLANLAMA VE YÜRÜTME

SUB-THEME 3: PLANNING AND EXECUTING THE DIFFERENTIATION PROCESS

- **Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki Zenginleştirme Uygulamaları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli..... 234**
Enrichment Practices in the Science Curriculum: The Century of Türkiye Education Model..... 238
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Farklılaştırmanın Önemi: Üstün Yetenekli Öğrencilere Türkçe Planı Örneği..... 242**
The Importance of Differentiation in the Century of Türkiye Education Model: A Sample Turkish Language Plan for Gifted Students..... 246
- **Öğrenme Hızları Farklılık Gösteren Öğrencilerin Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri..... 250**
The Place of Students with Different Learning Speeds in Mathematics Curricula.....256
- **Öğretmen Adaylarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamalarına Yansımaları Üzerine Görüşleri..... 262**
Preservice Teachers' Opinions on the Reflections of the Century of Türkiye Education Model Approach on Inclusion/Integration Practices..... 266
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında React ile Hücre Öğretimine Yönelik STEM Uygulaması..... 270**
A STEM Application for Cell Instruction Using the React Model within the Context of the Century of Türkiye Education Model..... 276
- **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Kapsayıcı Ölçme Değerlendirme Perspektifinden Analizi..... 282**
Analysis of the Social Studies Curriculum from An Inclusive Assessment Perspective..... 288

● ALT TEMA 4: HAREZMİ EĞİTİM MODELİ İLE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR

SUB-THEME 4: INNOVATIVE APPROACHES WITH HAREZMI EDUCATION MODEL

- **Harezmi Kütüphanesi ile Kitaplara Yolculuk..... 296**
A Journey to Books with the Harezmi Library..... 300
- **Dijital Dünyada Kaybolan Çocukluk: İlkokul Öğrencilerinde Teknoloji Bağımlılığı Üzerine Bir İnceleme..... 304**
Lost Childhood in the Digital World: An Investigation into Technology Addiction among Primary School Students..... 308
- **Harezmi Eğitim Modeli'nde Doğa En İyi Öğretmenimiz, Yeşil Geleceğimiz..... 312**
In the Harezmi Education Model, Nature is Our Best Teacher, Green is Our Future..... 318

- **Harezmi Eğitim Modeli'nin Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi..... 324**
The Effect of the Harezmi Education Model on Secondary School Students' 21st Century Skills..... 330
- **Okul Öncesi Dönemde Harezmi Eğitim Modeli'yle Etkili ve Doğru Teknoloji Kullanımı 336**
Use of Technology in Early Childhood Through the Harezmi Education Model..... 340
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yapay Zekâ Destekli Müzik Eğitimi: Yerli Model..... 344**
Artificial Intelligence–Enhanced Music Education in the Century of Türkiye: A National Model 350
- **Dijital Kapan: Teknoloji Bağımlılığının Çocuklar Üzerindeki Etkisi..... 356**
The Digital Trap: The Impact of Technology Addiction on Children 360

● ALT TEMA 5: KÜRESEL EĞİTİM TRENDLERİ İLE MAARİF MODELİNİN UYUMU

SUB-THEME 5: GLOBAL EDUCATION TRENDS AND THE MAARIF MODEL

- **Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Uyumunun Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi..... 366**
An Examination of the Compatibility between Global Citizenship Education and the Century of Türkiye Education Model Based on Teachers' Opinions 370
- **Bir Küresel Eğitim Trendi Olan Eğitim Koçluğu Perspektifinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli..... 374**
The Century of Türkiye Education Model from the Perspective of Educational Coaching as a Global Educational Trend 378
- **Yeni Nesil Vatandaşlık Kavramları Çerçevesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.....382**
The Century of Türkiye Education Model in the Context of New Generation Citizenship Concepts 388
- **STEAM Uygulamalarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Yeri 394**
The Place of STEAM Practices in the Century of Türkiye Education Model 400
- **Erasmus+ Programı'nın Öğrencilerin Girişimcilik Çapaları Üzerine Katkısı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Perspektifi 406**
The Contribution of the Erasmus+ Programme to Students' Entrepreneurship Anchors: A Perspective from the Century of Türkiye Education Model 412
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Vatandaşlık Eğitimi Açısından İncelenmesi 418**
An Analysis of the Century of Türkiye Education Model in Terms of Citizenship Education.....422
- **Gelenekten Evrensele: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Uluslararası Eğitim Trendleriyle Entegrasyonu 426**
From Tradition to Universal: Integration of the Century of Türkiye Education Model with International Education Trends.....432

▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metninin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesi.....	438
An Examination of the Türkiye Century Education Model Common Text in the Context of Inclusive Education..... 444	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Asya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması.....	450
A Comparative Analysis of the Century of Türkiye Education Model and the Education Systems of Asian..... 456	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Uluslararası Uygulanabilirliği: Prag İncelemesi.....	460
The Century of Türkiye Education Model and its International Applicability: A Prague Study..... 464	
▪ Fronesis, İnfomal Muhakeme ve Yapay Zekâ: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Felsefi Bir İnceleme.....	468
Phronesis, Informal Reasoning, and Artificial Intelligence: A Philosophical Inquiry into the Century of Türkiye Education Model..... 472	
▪ Erasmus+ Hareketliliklerinin Öğretmenlerin Pedagojik Yaklaşımlarına Etkisi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Bağlantısı.....	476
The Impact of Erasmus+ Mobilities on Teachers' Pedagogical Approaches and Their Connection to the Century of Türkiye Education Model..... 482	
● ALT TEMA 6: ÖĞRETMEN YANSITMALARI	
● SUB-THEME 6: TEACHER REFLECTIONS	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Metafor Analizi: Gaziantep Örneği.....	490
A Metaphor Analysis of the Century of Türkiye Education Model: The Case of Gaziantep..... 496	
▪ 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Okulların Hazır Bulunuşluk Durumunun İncelenmesi.....	502
An Analysis of Schools' Readiness to Promote 21 st Century Learner Skills..... 508	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Programı'nın Uygulanabilirlik Açısından Değerlendirilmesinde Öğretmen Görüşleri.....	514
Teachers' Views on the Evaluation of the Century of Türkiye Education Model Secondary School Mathematics Program in Terms of Applicability..... 518	
▪ Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Materyal Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	522
Teacher Views on the Material Factor in the Implementation of the Science Curriculum..... 526	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sahadaki Yansıması: Öğretmen Perspektifinden Durum Tespiti.....	530
Reflections of the Century of Türkiye Education Model in Practice: A Situation Analysis from the Perspective of Teachers..... 534	

▪ Yurt Dışı Türk Okullarında Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Deneyimlerinin İncelenmesi.....	538
An Examination of Teachers' Experiences of the Century of Türkiye Education Model in Turkish Schools Abroad..... 544	
▪ Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Kayseri Örneği.....	550
The Century of Türkiye Education Model from the Perspective of Teachers: The Case of Kayseri..... 554	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Öğretmen Perspektifinden Metaforik Analizi.....	558
A Metaphorical Analysis of the Century of Türkiye Education Model from Teachers' Perspectives..... 564	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ölçme Süreçleri Öğretmen Görüşleri: Kayseri Örneği.....	570
Teachers' Views on Assessment Processes within the Century of Türkiye Education Model: The Case of Kayseri..... 574	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.....	580
Examining Teachers' Opinions on the Century of Türkiye Education Model..... 584	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nda Geometri Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	588
Teachers' Views on the Geometry Theme in the Current 5 th Grade Mathematics Curriculum..... 594	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sürecinin Politika Nitelikleri Kuramına Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesi.....	600
Evaluation of the Effectiveness of the Century of Türkiye Education Model Process According to the Theory of Policy Characteristics..... 606	

● **ALT TEMA 7: ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINDA TANILAYICI GELİŞTİRİCİ (BİÇİMLENDİRİCİ) VE DÜZEY BELİRLEYİCİ DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ**
SUB-THEME 7: DIAGNOSTIC DEVELOPER (FORMATIVE) AND LEVEL DETERMINING ASSESSMENT METHODS

- **Temel Eğitim Türkçe Dersine Yönelik Gözlem Protokolü Geliştirme..... 614**
 Developing An Observation Protocol for Basic Education Turkish Course..... 620
- **İlkokullarda Biçimlendirici Değerlendirme Bağlamında Öğrenci Gelişim Raporları..... 626**
 Student Development Reports in the Context of Formative Assessment in Primary Schools..... 630
- **Biçimlendirici Değerlendirmenin Etkilerine Yönelik Sistematiik Derlemelerin ve Meta-Analizlerin İncelenmesi..... 634**
 Investigation of Systematic Reviews and Meta-Analyses on the Effects of Formative Evaluation..... 640
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlıklarının İncelenmesi..... 646**
 An Examination of Teachers' Formative Assessment Literacy within the Scope of the Century of Türkiye Education Model..... 652
- **Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarının Ölçme Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşler..... 658**
 Classroom Teachers' Perspectives on the Assessment and Evaluation Processes of the 2024 Curriculum..... 662
- **Ulusal Sınavlarda Matematiksel Doğrulama ve İspat: Birleşik Krallık Örneği..... 666**
 Mathematical Verification and Proof in National Exams: The Case of The United Kingdom.. 670
- **Sınıf Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi..... 674**
 Analysis of Primary School Teachers' Formative Assessment Literacy Levels..... 680
- **İlkokul 1. Sınıf Ders Kitaplarında Kullanılan Biçimlendirici Değerlendirme Yöntemlerinin İncelenmesi..... 686**
 An Examination of Formative Assessment Methods Used in the 1st Grade Primary School Textbooks..... 690
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Temelli Tarih Öğretiminde Performans Değerlendirme Süreçleri Üzerine Öğrenci Görüşleri..... 694**
 Students' Views on Performance Assessment Processes in History Education Based on the Century of Türkiye Education Model..... 700

● **ALT TEMA 8: PAYDAŞ ROLLERİ**
SUB-THEME 8: STAKEHOLDER ROLES

- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Aile Katılımına İlişkin Veli Görüşlerinin İncelenmesi..... 709**
 Examining Parental Opinions on Family Involvement within the Framework of the Century of Türkiye Education Model..... 713
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Uygulanmasında Müdürlerin Yaşadığı Zorluklar ve Stratejiler..... 717**
 Challenges Faced by School Principals and Their Strategies in the Implementation of the Century of Türkiye Education Model..... 721
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okuluna Yönelik Veli Görüşleri..... 725**
 Parents' Views and Levels of Satisfaction Regarding the Century of Türkiye Education Model Parent School Programme..... 735

● **ALT TEMA 9: PROGRAM DIŞI ETKİNLİKLER**
SUB-THEME 9: EXTRA-PROGRAM ACTIVITIES

- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Perspektifinde Program Dışı Etkinliklerin Eğitimdeki Rolü..... 746**
 The Role of Extracurricular Activities in Education from the Perspective of the Century of Türkiye Education Model..... 750
- **Gezegen Koruyucularının Çevreyi Kurtarma Macerası: Oyunlaştırılmış Bir Eğitim Modeli..... 754**
 Ecological Literacy with Planet Guardians: A Gamified Education Model..... 760
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ekseninde İlkokul Öğretmenlerinin Sosyal Sorumluluk Uygulamaları..... 766**
 Social Responsibility Practices of Primary School Teachers within the Framework of the Century of Türkiye Education Model..... 770

ALT TEMA 10: PROGRAM DİNAMİKLERİ

SUB-THEME 10: PROGRAM DYNAMICS

- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Coğrafya Dersi Öğretim Programı ve 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Değerler: Karşılaştırmalı Bir Analiz..... 777**
Values in the Century of Türkiye Education Model Geography Course Curriculum and 2018 Geography Course Curriculum: A Comparative Analysis..... 783
- **Modern Çağın Evliya Çelebilerinin Edebî Keşif Haritası: Eko-Mekân..... 789**
The Literary Discovery Map of the Modern-Day Evliya Çelebis: Eco-Space..... 793
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerler Çerçevesinin Fen Bilimleri Bağlamında İncelenmesi..... 797**
A Study on the Values Framework of the Century of Türkiye Education Model within the Context of Science Education..... 801
- **5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilim Tarihi Açısından İncelenmesi..... 807**
An Analysis of 5th Grade Science Textbooks from the Perspective of the History of Science..... 813
- **Kimya Dersi Öğretim Programı İzleme ve Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi.. 819**
Examination of Chemistry Curriculum Monitoring and Evaluation Studies..... 823
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileriyle Rehberlik Genel Hedeflerinin Kesişimi..... 827**
The Century of Türkiye Education Model: The Intersection of Social-Emotional Learning Skills and the General Objectives of Guidance..... 837
- **Sosyal Kaygı ile Aşırı Ekran Kullanımı Arasındaki İlişkide Sosyal Becerilerin Aracı Rolü..... 847**
The Mediating Role of Social Skills in the Relationship between Social Anxiety and Excessive Screen Use..... 853
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğretmenlerin Rolü: Değer Temelli Eğitimin Sınıf İçindeki Yansımaları..... 859**
The Role of Teachers in the Century of Türkiye Education Model: Classroom Reflections of Values-Based Education..... 867
- **Kitap Çemberi Yöntemiyle Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesi..... 875**
Developing the Social Skills of Gifted Students Through the Literature Circle Method..... 879
- **Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne Göre İncelenmesi..... 883**
An Examination of Fifth Grade Mathematics Textbooks According to the Virtue-Value-Action Framework..... 889

- **Lise Öğrencilerinin Değerler Eğitimini Hayatlarına Aktarabilmelerine Bir Çözüm Önerisi..... 895**
A Proposed Solution for Enabling Secondary School Students to Transfer Values Education into Their Lives..... 901
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Disiplinler Arası Yaklaşımın Öğrenci Becerilerine Etkisi..... 907**
The Impact of Interdisciplinary Approach on Student Skills in the Century of Türkiye Education Model..... 913
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Deneyimleri ve Görüşleri..... 919**
Classroom Implementation Experiences and Perceptions of Students and Teachers Regarding the Century of Türkiye Education Model..... 927
- **2024 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda Değer Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz..... 935**
Value Education in the 2024 History Curriculum: A Comparative Analysis..... 939
- **Sistem Düşüncesi Araçları ile Ders Zenginleştirme: Fen Bilimleri Dersinden Örnekler... 943**
Course Enrichment with Systems Thinking Tools: Examples from Science Course..... 953
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Program Değerlendirme Modelinin Yapılandırılması..... 963**
Structuring the Programme Evaluation Model of the Century of Türkiye Education Model..... 969
- **Atık Değil Değer Yarat..... 975**
Create Value, Not Waste..... 981
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Finansal ve Sanat Okuryazarlıkları Bağlamında İncelenmesi..... 987**
An Analysis of the Century of Türkiye Education Model Preschool Curriculum in the Context of Financial and Art Literacy..... 995
- **Ahlak Bilgiden Fazlasıdır: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Erdemin Eyleme Dönüşümü..... 1003**
Morality is More than Knowledge: The Transformation of Virtue into Action in the Century of Türkiye Education Model..... 1007
- **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Görüşleri..... 1011**
Views of Science Teachers on the Century of Türkiye Education Model..... 1015

ALT TEMA 11: PROGRAM ESNEKLİĞİ

SUB-THEME 11: PROGRAM FLEXIBILITY

- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Temelli Planlama Tunceli Örnekleme..... 1021**
The Century of Türkiye Education Model: A Case Study Of School-Based Planning in Tunceli..... 1025

POSTER SUNUM BİLDİRİ ÖZETLERİ/ POSTER PRESENTATION SUBMISSION ABSTRACTS

- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Türkçe Ders Kitabı Söz Varlığı Etkinliklerinin İncelenmesi..... 1111**
An Analysis of Vocabulary Activities in Turkish Textbooks According to the Century of Türkiye Education Model..... 1115
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı'nda Geometri Temalarının Bütüncül Yaklaşım Bağlamında İncelenmesi..... 1119**
Examining the Geometry Themes in the Century of Türkiye Education Model Mathematics Curriculum within the Framework of A Holistic Approach..... 1123
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri..... 1127**
Problems Encountered in the Implementation of the Century of Türkiye Education Model and Proposed Solutions..... 1133
- **Bütüncül Bir Perspektifle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dünü ve Bugünü..... 1139**
The Past and Present of the Turkish Language Curriculum of the Century of Türkiye Education Model from A Holistic Perspective..... 1145
- **STEM Uygulamalarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyumu: Bir Model Önerisi..... 1151**
Alignment of STEM Practices with the Century of Türkiye Education Model: A Proposed Model..... 1155
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Üstün Zekâlılar ve Mediokrasi..... 1161**
Giftedness and Mediocrity in the Context of Education Model..... 1165
- **Okul Öncesi Eğitimde Kapsayıcılık Bağlamında Farklılaştırma Sürecinin İncelenmesi..... 1169**
Examining the Differentiation Process in the Context of Inclusion in Preschool Education..... 1175
- **Sınıfın Sessiz Çığlıkları: Akran Zorbalığını Tanılayan Bir Değerlendirme Aracı..... 1181**
The Silent Screams of the Classroom: A Diagnostic Tool for Identifying Peer Bullying..... 1185
- **Harezmi Eğitim Modeli ile Dönüşen Sınıf İklimi: Akran Zorbalığına Müdahale..... 1189**
The Transforming Classroom Climate with the Harezmi Model: Intervention in Peer Bullying..... 1195
- **Harezmi Eğitim Modeli'nde Koordinatör İzlenimleri: İstanbul Örneği..... 1201**
Coordinator Insights into the Harezmi Education Model: The Case of İstanbul..... 1205

ALT TEMA 12: PROGRAM GELİŞTİRMEDE ÖZGÜN BİR PERSPEKTİF SUB-THEME 12: A UNIQUE PERSPECTIVE IN CURRICULUM DEVELOPMENT

- **Kimya Dersi Öğretim Programlarının Sürdürülebilirlik ve Yeşil Kimya Odaklı Karşılaştırılması..... 1030**
A Comparative Analysis of Chemistry Curricula Focused on Sustainability and Green Chemistry..... 1036
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Akademik Temelli Tematik Bir İnceleme..... 1042**
An Academically Grounded Thematic Analysis of the Century of Türkiye Education Model..... 1046
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Ankara: 1. Dönem Uygulamalarının Değerlendirilmesi..... 1050**
Ankara in the Century of Türkiye Education Model: An Evaluation of First-Term Implementations..... 1056

ALT TEMA 13: SINIF YÖNETİMİ SUB-THEME 13: CLASSROOM MANAGEMENT

- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'nın Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Bağlamında Değerlendirilmesi..... 1064**
Evaluation of the Century of Türkiye Education Model Curriculum in Terms of Classroom Teachers' Classroom Management Skills..... 1070
- **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Merkezli Etkinliklerle Oyun Temelli Öğretim Yaklaşımı..... 1076**
Game-Based Teaching Approach with Student-Centred Activities in the Religious Culture and Ethics Course..... 1080
- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi..... 1084**
Examining Secondary School Teachers' Views on Classroom Management within the Scope of the Century of Türkiye Education Model..... 1088

ALT TEMA 14: ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ SUB-THEME 14: GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

- **Yapay Zekânın Sosyal Bilimsel Akıl Yürütme ve Stratejileri Öğretme Üzerindeki Etkisi..... 1094**
AI's Impact on Teaching Social Scientific Reasoning and Strategies..... 1102

▪ OECD 2030 Öğrenme Çerçevesiyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Ortak Öğrenme Çıktılarının Analizi.....	1209
An Analysis of Common Learning Outcomes between the OECD Learning Compass 2030 and the Century of Türkiye Education Model..... 1213	
▪ Gelişmiş Ülkelerde Girişimcilik ve Yaşam Becerisi Eğitimi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kıyaslaması.....	1217
Entrepreneurship and Life Skills Education in Developed Countries: A Comparison with the Century of Türkiye Education Model..... 1223	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve IB Programı'nın Kimya Öğretimine Yaklaşımları: Karşılaştırmalı İnceleme.....	1229
The Century of Türkiye Education Model and the IB Programme's Approaches to Chemistry Education: A Comparative Analysis..... 1235	
▪ Fen Bilimleri Öğretiminde Somutlaştırma ve Oyunlaştırma Yaklaşımları.....	1241
Concretization and Gamification Approaches in Science Education..... 1245	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Tanılayıcı ve Biçimlendirici Değerlendirme Yaklaşımlarının Analizi.....	1249
An Analysis of Diagnostic and Formative Assessment Approaches in the Century of Türkiye Education Model..... 1253	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Dönüşen Liderlik Roller ve Okul Yöneticilerinin Paydaşlarla Olan Etkileşimlerinin İncelenmesi.....	1257
Transformed Leadership Roles within the Century of Türkiye Education Model and An Analysis of School Administrators' Interactions with Stakeholders..... 1263	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Okul Müdürlerinin Görüşleri.....	1269
School Principals' Opinions within the Scope of the Century of Türkiye..... 1273	
▪ Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi.....	1277
Examination of Texts in First Grade Turkish Textbooks in Terms of Values..... 1283	
▪ İklim Adaleti ve Çevre Etiği Bağlamında Öğretim Programlarının İncelenmesi.....	1289
Analysis of Curriculum in the Context of Climate Justice and Environmental Ethics..... 1293	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Fen Bilimleri Programı'nın 21. Yüzyıl Becerileriyle İncelenmesi.....	1297
An Analysis of the Science Curriculum within the Century of Türkiye Education Model in Terms of 21 st Century Skills..... 1301	

▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Çatı Değerler Çerçevesinde Nasreddin Hoca Fıkraları: Değerli Kumbara.....	1305
Nasreddin Hodja Anecdotes within the Framework of Core Values in the Century of Türkiye Education Model: The Value Bank..... 1311	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde “Yetkin ve Erdemli Birey” Kavramı: Sosyolojik Bir Analiz.....	1317
The Concept of the “Competent and Virtuous Individual” in the Century of Türkiye Education Model: A Sociological Analysis..... 1321	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirmeleri.....	1327
The Century of Türkiye Education Model: Teachers' Evaluations of the Primary Literacy Process..... 1331	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Doğayla Bütünleşen Eğitim Perspektifi.....	1335
The Educational Perspective Integrated with Nature in the Century of Türkiye Education Model..... 1341	
▪ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Eğitimde Teknoloji ve Öğretmenlerin Yapay Zekâ Okuryazarlığı.....	1347
Technology in Education and Teachers' Artificial Intelligence Literacy in the Context of the Century of Türkiye Education Model..... 1353	

1. ULUSLARARASI EĞİTİM KONGRESİ

AÇIŞ KONUŞMALARI

Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Yusuf TEKİN'in Açış Konuşması



Ortaöğretim Genel Müdürü Halil İbrahim TOPÇU'nun Açış Konuşması



PANELLER



I. PANEL

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NİN TEMELLERİ VE KÜRESEL TRENDLER



Moderatör: Beyza GÜNEY ŞİREN

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Temel Yaklaşımı, Öğrenci Profili, Erdem-Değer-Eylem

Dr. Hümevra GÜLERYÜZ ERKEN, Millî Eğitim Bakanlığı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi

Prof. Dr. İlker CIRIK, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğrenme – Öğretme Yaşantıları

Doç. Dr. Esmâ GENÇ, Marmara Üniversitesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Doç. Dr. Ahmet Salih ŞİMŞEK, Ahi Evran Üniversitesi

Uluslararası Trendler ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Dr. Pelin ÜREDİ, Millî Eğitim Bakanlığı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL, Gazi Üniversitesi



II. PANEL

EĞİTİMDE YENİ PARADİGMALAR: YAPAY ZEKÂ, DİJİTAL KÜLTÜR VE ULUSLARARASI DENEYİMLER



Moderatör: Prof. Dr. Şirin KARADENİZ ORAN

Yapay Zekâ ile Ölçme ve Değerlendirmeyi Yeniden Düşünmek: Fırsatlar, Riskler ve Geleceğe Yönelik Adımlar

Prof. Dr. Okan BULUT, University of Alberta

İslam İş Birliği Teşkilatı Üye Ülkelerinde Eğitim ve Kabiliyet Gelişimi

Dr. İpek DEDEOĞLU, İslam Ülkeleri İstatistik, Ekonomik ve Sosyal Araştırma ve Eğitim Merkezi (SESRIK)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Dijital Teknolojilerin Sosyal Yönü

Dr. Fatih SİVRİDAĞ, Georg-August-Universität Göttingen

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Becerilerin PISA Yeterlik Düzeyleri ile İlişkilendirilmesi

Dr. Zeynep GÜLER, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Farklı Ülkelerde Harezmi Eğitim Deneyimi: Cezayir ve Tanzanya

Hanefi Bouchra, University of Abou Beker Belkaid Tlemcen

Witness Juma Nyambaya, Turkish Maarif Foundation



III. PANEL

ULUSLARARASI PERSPEKTİFLER VE DENEYİMLER



Moderatör: Dr. Özge DÖNMEZ

Curriculum Flexibility and Autonomy: Promoting a Thriving Learning Environment

Dr. Miho TAGUMA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)

Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum

Juan David OSSES, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)

A Key Element in Curriculum Developments Around the World: Teachers' Resources

Prof. Dr. Luc TROUCHE, Fransa Eğitim Enstitüsü



IV. PANEL

TÜRKİYE'DE YENİLİKÇİ SINIFLAR PROJESİ: TEORİK ÇERÇEVE VE PRATİK UYGULAMALAR



Moderatör: Dr. Emrah PEKTAŞ

Yenilikçi Sınıflara Yönelik Uygulamalar ve Güncel Politikalar

Dr. Özkan YILDIZ, Millî Eğitim Bakanlığı

Yenilikçi Sınıflarda Teknoloji ve Alan Tasarımı

Canan HAN, Millî Eğitim Bakanlığı

Yenilikçi Sınıflarda Eğitim Uygulamaları

Havva ÜNLÜ, Millî Eğitim Bakanlığı



SÖZLÜ SUNUM BİLDİRİ ÖZETLERİ

ALT TEMA 1 SUB-THEME 1

BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YAPI TAŞLARI BUILDING BLOCKS OF SKILL-BASED CURRICULUM

- Fizik Öğretim Programı'nın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bileşenleri Açısından İncelenmesi
Examination of The Physics Curriculum in Terms of the Components of the Century of Türkiye Education Model
- Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımının Beşinci Sınıf Matematik Dersine Yansımaları
Reflections of the Skill-Based Instructional Approach on Fifth Grade Mathematics Courses
- Gal İstatistik Okuryazarlık Modeli'ne Göre 5. Sınıf Etkinliklerinin İncelenmesi
An Investigation of 5th Grade Activities According to the Gal Statistical Literacy Model
- Doğa Temelli Atölye ve Deneyimle Beceri Odaklı Öğrenme
Nature-Based Workshops and Experience-Driven Skill-Oriented Learning
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı'nın Matematiksel Düşünme Becerileri Kapsamında Değerlendirilmesi
Evaluation of the Century of Türkiye Education Model Mathematics Curriculum in Terms of Mathematical Thinking Skills
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Yazma-Problem Çözme Becerisi İlişkisi
The Relationship between Writing Skills and Problem-Solving Ability in the Context of the Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Fen Öğretimi Sınıf İçi Performanslar ve Etkileyen Değişkenler
Science Education in the Century of Türkiye: Classroom Performance and Influencing Variables
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi İlkokul Kazanımlarının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi
Investigation of Primary School Outcomes of the Century of Türkiye Education Model Science Course According to SOLO Taxonomy
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri
The Century of Türkiye Education Model: Domain-Specific Competencies In Religious Education and Instruction
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri
Social and Emotional Learning Skills in the Religious Culture and Ethics Education Curricula within the Century of Türkiye Education Model

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Beceri Temelli Öğretim Öğretmen Görüşleri
Skill-Based Teaching in the Century of Türkiye Education Model: Teacher Perceptions
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler Açısından Görünümü
The Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Course Curriculum in Terms of Factors Affecting Reading Comprehension
- Söz Varlığı Dosyası Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Gelişimine Etkisi
The Effect of Vocabulary File Application on Vocabulary Development of 5th Grade Students
- Beceri Temelli Öğretim Süreçlerinin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması
Reflection of Skill-Based Teaching Processes on Classroom Practices

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

> Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Fizik Öğretim Programı'nın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bileşenleri Açısından İncelenmesi

Doç. Dr. Ali ÇETİN, Siirt Üniversitesi/Siirt
Şeyda BOZARSLAN



Giriş

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

Anahtar Kelimeler: Fizik, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, süreç bileşenleri, öğrenme çıktıları.

Amaç

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen Fizik Dersi Öğretim Programı'nın modelin üç temel bileşeni açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bileşenler şunlardır:

Eğilimler

Programlar arası bileşenler (değerler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık alanları)

Fen bilimleri Alan Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu bileşenler çevresinde şekillendirilmiş bir modeldir; program hazırlayıcıların bu bileşenlere yer verme durum ve biçimleri bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bileşenlerin Fizik Dersi Öğretim Programı'na ne ölçüde entegre edildiği, öğrenme çıktıları ve öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl yansıtıldığı doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu yönüyle çalışma, modelin teorik çerçevesinin fizik öğretiminin pratiğine nasıl yansıdığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenerek belirli temalar ve kodlar doğrultusunda değerlendirilmesini sağlayan bir veri toplama ve analiz yöntemidir (Kıral, 2020).

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

Veriler, içerik çözümlemesine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Bulgular; ilgili bileşenlerin Fizik Dersi Öğretim Programı'ndaki temsil düzeyi, açıklık ve bütünlük açısından yorumlanarak raporlanmıştır.

Sonuç

Fizik Dersi Öğretim Programı; eğilimler, programlar arası bileşenler ve fen bilimleri alan becerilerine göre incelenmiş ve bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Eğilimler Açısından Programın İncelenmesi

Fizik Dersi Öğretim Programı'nda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan benlik, sosyal ve entelektüel eğilimlerin çeşitli düzeylerde programa entegre edildiği görülmüştür.

Programın öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme uygulamaları bölümleri incelendiğinde özellikle benlik ve entelektüel eğilimlere yer verildiği ancak sosyal eğilimlere daha az yer verildiği görülmüştür.

Benlik eğilimleri açısından öğrencilerin sorumluluk alma, azimli olma ve öğrenmeye istekli davranma gibi yönlerinin geliştirilmesine yönelik ifadeler dikkat çekicidir. Deneysel süreçlerde görev paylaşımı yaparak iş birliği kurmaları ve sistematik veri toplamaları hem öz düzenleme hem de kararlılık eğilimlerini desteklemektedir.

Sosyal eğilimler programda doğrudan vurgulanmamakla birlikte grup çalışması, tartışma temelli etkinlikler ve toplumsal konulara duyarlılığı teşvik eden öğrenme çıktılarında da dolaylı olarak yer almaktadır. Enerji kaynakları, çevresel etkiler ve sürdür-

rülebirlirlik gibi temalar üzerinden sorumluluk ve doğaya saygı gibi sosyal eğilimler desteklenmektedir.

Entelektüel eğilimler ise programın en belirgin biçimde yansıttığı eğilim kümesidir. Merak uyandırma, problem çözme, araştırma yapma ve eleştirel düşünme gibi eğilimler hem öğrenme çıktıları hem de öğrenme süreçleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Programlar Arası Bileşenler Açısından Programın İncelenmesi

Fizik Öğretim Programı'nda değerler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık alanları programlar arası bileşenler olarak yer almaktadır. Değerler; özellikle doğa, toplum ve teknoloji bağlamında işlenen konularla ilişkilendirilmiştir. Adalet, sorumluluk, saygı ve vatanseverlik gibi temel değerler; enerji kaynakları, çevresel etkiler ve bilimsel gelişmeler aracılığıyla dolaylı olarak öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖB) ise programın öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde daha belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Grup çalışmaları, tartışma etkinlikleri, deney tasarlama süreçleri ve ortak karar alma gibi yönlendirmeler öğrencilerin empati kurma, iletişim becerilerini geliştirme ve duygularını yönetme gibi sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemektedir.

Okuryazarlık alanları bakımından ise program; özellikle bilim, çevre ve dijital okuryazarlığı öne çıkarmaktadır. Öğrencilerin bilimsel verileri analiz etmeleri, grafikleri yorumlamaları, teknolojik araçları kullanmaları ve bilimsel argümanlar geliştirmeleri bu okuryazarlık alanları ile doğrudan ilişkilidir. Bu yönüyle Fizik Dersi Öğretim Programı, programlar arası bileşenleri öğretim süreçlerine bütüncül bir yaklaşımla entegre etmektedir.

Fen Bilimleri Alan Becerileri Açısından Programın İncelenmesi

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

Öğrencilerin hipotez geliştirerek deney tasarımları, grafiksel verileri yorumlamaları, bilimsel modellerle açıklamalar yapmaları ve açık uçlu problemler çözmeleri beklenmektedir. Öğrenme çıktılarının beceri kodlarıyla eşleştirilmiş olması, öğretmenlere planlama ve değerlendirme süreçlerinde rehberlik sağlamaktadır.

Bu yönüyle program, öğrencilerin yalnızca bilgi değil bilimsel düşünme ve uygulama yetkinliklerini de geliştirmeyi hedeflemektedir.

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

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

Ancak bazı eğilimlerin (örneğin estetik duyarlılık, kültürel mirasa saygı) ve okuryazarlık alanlarının (örneğin finansal ya da medya okuryazarlığı) Fizik Dersi Öğretim Programı'nda daha sınırlı yer bulduğu da gözlemlenmiştir.

Öneriler

Bu doğrultuda tüm eğilimlerin daha dengeli şekilde programa yayılması, öğretmenlerin bu bileşenlerin uygulama örnekleriyle desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

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

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metin*.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

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

Assoc. Prof. Dr. Ali ÇETİN, Siirt Üniversitesi/Siirt
Şeyda BOZARSLAN

Introduction

The Century of Türkiye Education Model (TYMM), published in 2024 and implemented in schools, is a holistic educational approach that supports students' cognitive, affective, and social development (MEB, 2024). This model aims not only to impart knowledge but also to develop skills and foster competent and virtuous individuals by influencing their attitudes and character. All curricula prepared under TYMM incorporate the model's core components.

This study examines the updated Physics Curriculum within the framework of TYMM's three key components:

1. Dispositions
2. Cross-curricular components (values, social-emotional learning skills, and literacy domains)
3. Science-Specific Skills

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, physics curriculum, educational tendencies, cross-curricular components, science-specific skills, curriculum analysis.*

Purpose

The Century of Türkiye Education Model is a model shaped around these components, and the situation and ways in which the programme preparers include these components constitute the problem of this study. The extent to which the components are integrated into the physics curriculum, how they are reflected in the learning outcomes and teaching-learning processes are examined by document analysis. In this respect, the study aims to reveal the reflections of the theoretical framework of the model on the practice of physics education.

The study investigates how these components are integrated into the physics curriculum, focusing on learning outcomes and teaching processes, using document analysis as the method.

Method

This study employed the document analysis method, a qualitative research design. Document analysis is a data collection and analysis method that allows written materials to be systematically examined and evaluated in line with certain themes and codes (Kıral, 2020).

The data source of the study is the Century of Türkiye Education Model Physics Course Curriculum published in 2024. The document was analysed based on the basic components of the model, which are tendencies, cross-curricular components (values, social emotional learning skills and literacy areas) and science field skills. In this direction, the content of the programme was classified thematically, and learning outcomes, learning-teaching practices and general explanations were evaluated according to these themes.

Data were structured based on content analysis. Findings were reported by interpreting the level of representation of relevant components in the physics program, clarity and integrity.

Conclusion

The Physics Course Curriculum was examined for trends, cross-program components, and science field skills, and the findings are summarised below.

Review of the Program in Terms of Tendencies

In the Physics Course Curriculum, it was observed that the self, social and intellectual tendencies defined in the Century of Türkiye Education Model were integrated into the programme at various levels.

When the learning outcomes and teaching-learning practices sections of the programme were examined, it was revealed that especially self and intellectual tendencies were included, while social tendencies were included less.

In terms of self-tendencies, the statements regarding the development of students' aspects, such as taking responsibility, being determined and being willing to learn, are remarkable. Sharing tasks in experimental processes and establishing cooperation and systematic data collection support both self-regulation and determination tendencies.

Although social tendencies are not directly emphasised in the programme, they are

indirectly included in the learning outcomes that encourage group work, discussion-based activities and sensitivity to social issues. Social tendencies such as responsibility and respect for nature are supported through themes such as energy resources, environmental impacts and sustainability.

Intellectual tendencies are the cluster of tendencies that the programme reflects most clearly. Tendencies such as curiosity, problem solving, research and critical thinking are tried to be imparted to students through both learning outcomes and learning processes.

Review of the Programme in Terms of Inter-Programme Components

Values, social-emotional learning skills and literacy areas are included as inter-program components in the physics program. Values are particularly associated with topics covered in the context of nature, society and technology. Basic values such as justice, responsibility, respect and patriotism are tried to be indirectly imparted to the student through energy resources, environmental effects and scientific developments.

Social emotional learning skills (SELS) are more clearly revealed in the learning-teaching practices section of the program. Guidance such as group work, discussion activities, experiment design processes and joint decision-making supports students' social-emotional developments, such as empathy, developing communication skills and managing their emotions.

In terms of literacy areas, the programme particularly emphasises science, environment and digital literacy. Students' analysis of scientific data, interpretation of graphics, use of technological tools and development of scientific arguments are directly related to these literacy areas. In this respect, the physics program integrates inter-program components into teaching processes with a holistic approach.

Review of the Programme in Terms of Science Field Skills

The Physics Course Curriculum systematically integrates the 13 science field skills defined in the Century of Türkiye Education Model into the acquisition structure. Skills such as scientific observation, hypothesising, experimenting, modelling, reasoning and scientific inquiry are included in both learning outcomes and teaching-learning practices.

Students are expected to design experiments by developing hypotheses, interpret graphical data, make explanations with scientific models and solve open-ended problems. The fact that learning outcomes are matched with skill codes provides

guidance to teachers in planning and evaluation processes. In this respect, the programme aims to develop not only students' knowledge but also their scientific thinking and application competencies.

Recommendations

Within the scope of this study, the Physics Course Curriculum prepared in line with the Century of Türkiye Education Model was examined in terms of tendencies, inter-program components (values, social-emotional learning skills, and literacy areas), and science field skills.

The findings obtained show that the programme offers a very strong structure, especially in terms of intellectual tendencies and science field skills. Scientific inference, questioning, hypothesis generation, experimental design and inductive/deductive reasoning skills are systematically included in the learning outcomes. Tendencies, values and inter-program components are supported through learning-teaching practices. The multi-dimensional structure of the program reflects a holistic approach that considers not only the academic but also the ethical, social and emotional development of the students.

However, it was also observed that some tendencies (e.g., aesthetic sensitivity, respect for cultural heritage) and literacy areas (e.g., financial or media literacy) have a more limited place in the physics program.

In this regard, the following are recommended:

1. All trends should be spread more evenly across the programme.
2. These components should be supported by application examples for teachers.

References

- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170–189. <https://doi.org/10.52645/siirt-tsbd.832118>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metin*.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımının Beşinci Sınıf Matematik Dersine Yansımaları

Burcu ÜNAL SOLMAZ, Zübeyde Hanım Ortaokulu/İSTANBUL
Ahmet YALVARICI



Giriş

Eğitim sistemleri, çağımızın ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi ve becerilerin kazandırılmasını hedefleyerek sürekli bir dönüşüm içerisinde. Türkiye’de bu dönüşüm, öğretim programlarının yıllar içerisinde güncellenmesiyle gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), beceri temelli bir öğretim anlayışını esas almaktadır (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (TYMM, 2024).

Günümüzde uluslararası ölçme ve değerlendirme uygulamaları, ülkelerin öğretim programlarını şekillendirmede belirleyici bir unsur hâline gelmiştir. Bu uygulamalar arasında özellikle PISA (Programme for International Student Assessment), eğitim politikalarının yönlendirilmesinde etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Hopkins ve arkadaşları (2008); Hong Kong, Çin, İspanya, Kanada, Polonya ve Norveç gibi ülkelerde PISA sonuçlarının eğitim politikalarının belirlenmesinde oldukça etkili olduğunu ve bu ülkelerin PISA kapsamında değerlendirilen becerilere daha fazla önem verdiklerini belirtmektedir. Bu durum, TYMM gibi programların uluslararası standartlarla uyumlu biçimde beceri temelli bir yaklaşımı benimsemesinin arka planında yatan uluslararası yönelimleri de ortaya koymaktadır.

Bu uluslararası yönelimler, Türkiye’deki öğretim programlarında da beceri temelli bir yaklaşımın benimsenmesini sağlamıştır. Kuzu ve diğerleri (2024); ilkökul Matematik Öğretim Programı’nın TYMM’de tanımlanan kavramsal, sosyal-duygusal, eğitsel ve alana özgü beceriler doğrultusunda hazırlandığını belirtmektedir. Ayrıca 2024 programının 2018’e kıyasla daha derinlemesine beceriler ve disiplinler arası ilişkilere vurgu yaptığı ifade edilmektedir (Kuzu vd.,2025). Bu bulguları destekleyen Millî Eğitim Bakanlığı (2024) raporunda ise TYMM Matematik Öğretim Programı’ndaki 5. sınıf öğrenme çıktılarının uluslararası ölçütlerle uyumlu biçimde ve PISA matematik okuryazarlığı yeterlik düzeyleriyle ilişkili olarak yapılandırıldığı belirtilmektedir.

Matematik, kişinin dünyayı ve çevresini anlamlandırmasında temel bir araçtır (Baykul, 2002). Bu bağlamda matematik okuryazarlığı, bireyin gerçek yaşamla ilişki kurarak

matematiği anlamlı biçimde kullanma yeterliğini ifade eder (Machaba, 2018; Altun, 2020). Bu yeterliğin kazandırılmasında öğretmenin rolü belirleyicidir. Öğretmenlerden öğrencilerin düşünsel gelişimini destekleyecek yöntem ve stratejileri bilmesi, farklı öğretim yaklaşımlarını esnek biçimde uygulayabilmesi ve uygun etkinlikleri sınıf ortamına taşıyabilmesi beklenmektedir (Aktepe vd., 2015; Lee vd.,2019). Öğretmenlerin bu becerileri nasıl deneyimlediği ve sınıf içi sürece nasıl yansıttığı ise öğretim programlarının sahadaki uygulamasını anlamada önemli bir göstergedir.

Anahtar Kelimeler. Beceri temelli öğretim, matematik dersi, öğretim programı, öğretmen görüşleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM).

Amaç

Bu araştırma, beceri temelli öğretim anlayışının 5. sınıf matematik derslerine nasıl yansıdığını ve 5. sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlerin bu sürece yönelik görüşlerini inceleyerek TYMM’nin sınıf içi uygulamalarına dair derinlemesine somut veriler sunmayı amaçlamaktadır.

TYMM’nin ilk uygulama yılında öğretmenlerin gözlemleriyle programın güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanlarının irdelenmesi önem taşımaktadır, alan yazınında bu konuda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışma, öğretim programları ile sınıf içi uygulamalar arasındaki uyumun nasıl olduğunu ortaya koyarak programın geliştirilmesi sürecine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılı boyunca İstanbul’un Ümraniye ilçesinde 5. sınıf matematik derslerinde görev yapan ve mesleki deneyimi 10 yıl ve üzeri olan 15 matematik öğretmenin görüşüne dayanmaktadır. Araştırma, nitel bir çalışma olarak tasarlanmış olup yarı yapılandırılmış çevrim içi görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Görüşme soruları, uzman görüşleri ve literatür taraması ile şu şekilde belirlenmiştir:

1. Matematik derslerinde beceri temelli öğretimi nasıl uyguluyorsunuz?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne dayalı beceri temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse ilgisi ve katılımı üzerinde bir değişiklik yarattığını gözlemlediniz mi? Bu değişikliklere ilişkin gözlemlerinizi nelerdir?
3. Beceri temelli öğretim programını uygularken karşılaştığınız en büyük zorluk nedir? Bu zorluğu aşmak için hangi adımları attınız?

4. Derslerde teknoloji kullanımını (akıllı tahta, uygulamalar vb.) ne ölçüde sağlıyor-sunuz? Teknolojinin sınıf yönetimine olan etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Beceri temelli öğretim programının esnekliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu esneklik size hangi kolaylıkları sağladı ya da çalışmalarınızda hangi zorlukları ortaya çıkardı?

Veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, temalar ve alt temalar altında gruplandırılmıştır.

Sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen veriler beş ana tema altında toplanmıştır. Bunlar; uygulama örnekleri, öğrenci katılımı, zorluklar, teknoloji kullanımı ve programın esnekliğidir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenen bu temalar, alt temalarla birlikte aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Tema ve Alt Temaları

Tema	Alt Tema	Frekans	Örnek Öğretmen İfadesi
Uygulama Örnekleri	Oyunlar ve Grup Çalışmaları	15	Öğrencilerin iş birliği yapacağı grup etkinlikleri tasarlıyorum. Geometrik şekillerle sınıf içi poster hazırlamaları gibi.
	Günlük Yaşamla İlişkilendirilmiş Problemler	15	Problem çözme etkinliklerini günlük yaşamla ilişkilendiriyorum. Örneğin öğrencilerle sınıf içi bir alışveriş etkinliği yaparak öğrencilerin dört işlemle para hesabı yapmalarını sağladım.
Öğrenci Katılımı	Katılım Artışı	15	Derse ilgileri bariz şekilde arttı. Eskiden "Bu ne işimize yarayacak?" diye soran öğrenciler artık kendiliğinden soru sormaya başladı.
Zorluklar	Etkinlik Hazırlamada Zaman Sıkıntısı	12	Beni en çok zorlayan şey, etkinlikleri zamanında bitirememektir. Zil geliyor ama etkinlik daha bitmemiş oluyor.
	Ölçme Araçları ve Materyal Eksikliği	14	Malzeme eksikliği, sınıfın kalabalık olması ve ortamda çok gürültü olması beni çok zorluyor.

Teknoloji Kullanımı	Ders Kitabının Yetersizliği	14	Ders kitabı çok sınırlı, bu yüzden öğretmen olarak ekstra materyaller hazırlamak zorunda kalıyorum.
	Teknoloji Kullanımı	15	Teknoloji çok destekleyici. "Geogebra" gibi araçlarla görselleştirme yapınca konular soyuttan çıkıyor.
Programın Esnekliği	Altyapı Eksiklikleri	11	Zaman zaman teknik sorunlar akışı kesiyor.
	Programın Uygulanabilirliği	8	Programın esnekliği sayesinde öğrencilerimin seviyesine göre ilerleyebildim.
Öğrenim Çıktısı Yoğunluğu	Öğrenim Çıktısı	7	Öğretmenin yönünü kaybetmemesi için somut örnekler ve rehber materyallerle desteklenmesi şart.
	Yoğunluğu		

Araştırma bulguları, beceri temelli öğretim yaklaşımının 5. sınıf matematik derslerinde öğrencilerin derse katılımını ve öğrenmeye yönelik ilgisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinlikler ve grup çalışmaları sayesinde derse daha aktif katıldıkları gözlemlenmiştir. Ancak öğretmenler etkinlik hazırlığına ayrılan zamanın yetersizliği, materyal eksikliği, ölçme araçlarının sınırlılığı ve teknolojik altyapı sorunları gibi uygulamaya dönük çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Öneriler

Bu doğrultuda beceri temelli öğretim yaklaşımının sınıf içi uygulamalarını desteklemek amacıyla öğretmenlere yönelik açıklayıcı ve etkinlik temelli bir kılavuz kitabın geliştirilmesi, sınıf içi uygulama eşitsizliklerinin önüne geçilmesi açısından önerilmektedir. Ayrıca öğretimin uygulama yönünü güçlendirmek adına 5. sınıf düzeyinde seçmeli matematik derslerinin programa yeniden dâhil edilmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve öğretmenlere yönelik onların deneyimlerini paylaşabilecekleri ve artırabilecekleri mesleki eğitim programlarının TYMM çerçevesinde yeniden yapılandırılması önem arz etmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin sınıf içinde gerçek hayatla ilişkilendirdikleri etkinlikleri paylaşabilecekleri ve birbirlerinin etkinliklerinden ilham alabilecekleri, erişimi kolay olan bir içerik havuzunun oluşturulmasının da faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aktepe, V., Tahiroğlu, M., ve Acer, T. (2015). Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini kullanabilme yeterlilikleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 127-143.

- Altun, M. (2020). *Matematik okuryazarlığı el kitabı: Yeni nesil soru yazma ve öğretim düzenleme teknikleri*. Aktüel Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2002). *İlköğretim matematik öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Hopkins, D., Pennock, D., Ritzen, J., Ahtaridou, E., ve Zimmer, K. (2008). *External evaluation of the policy impact of PISA* (OECD Doc. EDU/PISA/GB(2008)35/REV1). OECD.
- Kuzu, O., Göçer, V., ve Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkököl matematik dersi öğretim programının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 640–667. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13337757>
- Kuzu, O., Toptaş, V., ve Göçer, V. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinde 2018 ve 2024 ilkököl matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 114–140.
- Lee, H. S., Coomes, J., ve Yim, J. (2019). Teachers' conceptions of prior knowledge and the potential of a task in teaching practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 22(2), 129–151.
- Machaba, F. M. (2018). Pedagogical demands in mathematics and mathematical literacy: A case of mathematics and mathematical literacy teachers and facilitators. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 95–108. <https://doi.org/10.12973/ejmste/78243>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan becerilerin PISA yeterlilik düzeyleri ile ilişkilendirilmesi raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/261> (Erişim tarihi: Mart 2025)
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli alan becerileri*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/alan-becerileri> (Erişim tarihi: Mart 2025)



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

Reflections of the Skill-Based Instructional Approach on Fifth Grade Mathematics Courses

Burcu ÜNAL SOLMAZ, Zübeyde Hanım Secondary School/İSTANBUL

Ahmet YALVARICI

Introduction

Education systems are in constant transformation with the goal of equipping individuals with the knowledge and skills necessary to meet the demands of the contemporary world. In Türkiye, this transformation is realized through periodic updates to curricula. In line with this, the Century of Türkiye Education Model (TYMM), implemented in 2024, adopts a skill-based instructional approach as its foundation (TYMM, 2024).

Today, international assessment programs play a determining role in shaping national curricula. Among these, the Programme for International Student Assessment (PISA) has emerged as a critical tool influencing educational policy-making. Hopkins et al. (2008) note that in countries such as Hong Kong, China, Spain, Canada, Poland, and Norway, PISA results have significantly influenced educational policy, with greater emphasis placed on skills assessed by PISA. This highlights the international orientation underlying programs like TTYMM, which align with global standards through a skill-based approach.

These international trends have contributed to the adoption of skill-based approaches in Türkiye's curricula as well. Kuzu et al. (2024) state that the Primary School Mathematics Curriculum has been developed in accordance with the conceptual, socio-emotional, educational, and discipline-specific skills outlined in TYMM. Moreover, the 2024 curriculum places greater emphasis on deep learning skills and interdisciplinary connections compared to the 2018 version (Kuzu et al., 2025). Supporting this, a Ministry of National Education (2024) report indicates that the fifth-grade learning outcomes in the TYMM Mathematics Curriculum are structured in line with international standards and are aligned with PISA mathematics literacy proficiency levels.

Mathematics is a fundamental tool for individuals to make sense of the world and their environment (Baykul, 2002). In this context, mathematical literacy refers to the ability to relate mathematics to real life and use it meaningfully (Machaba, 2018; Altun, 2020). Teachers play a pivotal role in imparting this competence. They are expected to understand methods and strategies that support students' cognitive development, apply different teaching approaches flexibly, and bring appropriate activities into the classroom

setting (Aktepe et al., 2015; Lee et al., 2019). How teachers experience these skills and reflect them in the classroom is a key indicator of curriculum implementation in practice.

Keywords: Skill-based instruction, mathematics course, curriculum, teacher opinions, the Century of Türkiye Education Model.

Purpose

This study aims to explore how the skill-based instructional approach is reflected in fifth-grade mathematics courses and to present in-depth and concrete data regarding classroom implementation of TYMM by examining the opinions of teachers teaching at the fifth-grade level.

Given that this is the first year of TYMM implementation, it is important to assess the strengths and areas for improvement of the curriculum based on teachers' observations. The literature currently lacks research in this specific area. In this regard, the study aims to contribute to the curriculum development process by revealing the alignment between curriculum design and classroom practices.

Method

This research is based on the opinions of 15 mathematics teachers with 10 years or more of professional experience who are working in 5th grade mathematics classes in Ümraniye district of Istanbul during the 2024-2025 academic year. The research was designed as a qualitative study and data were collected through a semi-structured online interview form. The interview questions were determined by expert opinions and literature review as follows:

1. How do you implement skill-based teaching in mathematics lessons?
2. Have you observed that skill-based teaching practices based on the Turkish Century Education Model have created a change in students' interest and participation in the lesson? What are your observations about these changes?
3. What is the biggest challenge you faced while implementing the skills-based curriculum? What steps did you take to overcome this challenge?
4. To what extent do you ensure the use of technology (smart board, applications, etc.) in lessons? How do you evaluate the effect of technology on classroom management?
5. What do you think about the flexibility of the skills-based curriculum? What conveniences did this flexibility provide you or what difficulties did it create in your work?

6. The data were analysed by content analysis method and the findings obtained from teacher opinions were grouped under themes and sub-themes.

Conclusion

The data obtained within the scope of the research were collected under five main themes: examples of practices, student participation, difficulties, use of technology and flexibility of the programme. These themes, which were determined in line with the opinions of the teachers, are presented below with sub-themes.

Table 1

Themes and Subthemes of Teachers' Views on Skill-Based Teaching Approach

Theme	Sub-Theme	Frequency	Sample Teacher Statement
Implementation Examples	Games and Group Work	15	I design group activities where students collaborate, such as creating classroom posters using geometric shapes.
	Real-Life Related Problems	15	I relate problem-solving tasks to everyday life. For instance, we organised a classroom shopping activity to practise operations involving money.
Student Participation	Increased Engagement	15	Their interest in the lessons has clearly increased. Students who used to ask 'What is the use of this?' now ask questions spontaneously.
Challenges	Time Constraints for Activity Preparation	12	My biggest challenge is not being able to finish activities on time. The bell rings before we're done.
	Lack of Assessment Tools and Materials	14	The lack of materials, crowded classrooms, and noisy environments make it very difficult.
	Inadequacy of the Textbook	14	The textbook is very limited, so I have to prepare additional materials myself.
Technology Use	Technology Integration	15	Technology is very supportive. When I use tools like Geogebra for visualisation, the concepts become more concrete.
	Infrastructure Limitations	11	Sometimes technical issues interrupt the flow of the lesson.
Program Flexibility	Practical Applicability	8	Thanks to the programme's flexibility, I was able to progress based on my students' level.
	Overload of Learning Outcomes	7	To keep teachers on track, the curriculum should be supported with concrete examples and guiding materials.

Recommendations

The findings of the study revealed that the skills-based teaching approach positively affected students' participation and interest in learning in 5th grade mathematics lessons. It was observed that students participated more actively in the lesson through activities associated with daily life and group work. However, teachers stated that they encountered various practical difficulties such as insufficient time allocated for activity preparation, lack of materials, limited measurement tools and technological infrastructure problems.

In this direction, the development of an explanatory and activity-based guidebook for teachers to support the in-class implementation of the skills-based teaching approach is recommended in order to prevent inequalities in classroom practice. In addition, in order to strengthen the application aspect of teaching, it is important to re-include elective mathematics courses in the curriculum at the 5th grade level, to strengthen the technological infrastructure, and to restructure vocational training programmes for teachers within the framework of TYMM in order to share and increase their experiences. In addition to these, it is thought that it would be useful to create an easy-to-access content pool where teachers can share the activities they associate with real life in the classroom and be inspired by each other's activities.

References

- Aktepe, V., Tahiroğlu, M., ve Acer, T. (2015). Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini kullanabilme yeterlilikleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 127-143.
- Altun, M. (2020). *Matematik okuryazarlığı el kitabı: Yeni nesil soru yazma ve öğretim düzenleme teknikleri*. Aktüel Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2002). *İlköğretim matematik öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Hopkins, D., Pennock, D., Ritzen, J., Ahtaridou, E., ve Zimmer, K. (2008). *External evaluation of the policy impact of PISA* (OECD Doc. EDU/PISA/GB(2008)35/REV1). OECD.
- Kuzu, O., Göçer, V., ve Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkökuller matematik dersi öğretim programının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 640-667. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13337757>
- Kuzu, O., Toptaş, V., ve Göçer, V. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinde 2018 ve 2024 ilkökuller matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 114-140.

Lee, H. S., Coomes, J., ve Yim, J. (2019). Teachers' conceptions of prior knowledge and the potential of a task in teaching practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 22(2), 129-151.

Machaba, F. M. (2018). Pedagogical demands in mathematics and mathematical literacy: A case of mathematics and mathematical literacy teachers and facilitators. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 95-108. <https://doi.org/10.12973/ejmste/78243>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan becerilerin PISA yeterlilik düzeyleri ile ilişkilendirilmesi raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/261> (Erişim tarihi: Mart 2025)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli alan becerileri*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/alan-becerileri> (Erişim tarihi: Mart 2025)



❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Gal İstatistik Okuryazarlık Modeli'ne Göre 5. Sınıf Etkinliklerinin İncelenmesi

Büşra ÇİLLİK, Hacettepe Üniversitesi/ANKARA
Hilal BAYRAK, Yasemin SAĞLAM KAYA



Giriş

Günümüzde eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin sadece akademik bilgiye sahip olan bireyler değil bu bilgiyi günlük yaşam problemlerine uyarlayabilen bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır. Matematik öğretimi bu bağlamda bireylere sayısal düşünme becerilerinin yanında eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi becerileri kazandırmakla yükümlüdür. Bu becerilerin kazandırılmasında istatistiksel okuryazarlık önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle günümüz bilgi toplumunda bireylerin veri okuma, yorumlama, analiz etme ve değerlendirme becerilerinin gelişimi büyük önem taşımaktadır. İstatistiğin günlük hayattaki rolünün anlaşılması ve istatistiksel bilgilerin istatistiksel okuryazarlıkla bağlantısı, matematik öğretim programlarını ve bu programları hazırlayanları bu konuya yöneltmiştir (Koparan, 2015).

Türkiye’de matematik öğretim programları yıllar içerisinde çeşitli değişimlerden geçmiştir. Son olarak 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) öğrencilere 21. yüzyıl becerileri kazandırma hedefi doğrultusunda tasarlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bu öğretim programında beş ana matematiksel alan becerisi öne çıkmaktadır. Bunlar; matematiksel muhakeme, problem çözme, matematiksel temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme ile matematiksel araç ve teknolojiyle çalışma becerileridir (MEB, 2024). Bu alanlardan biri olan “veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme” becerisi; istatistiksel problemi belirleme, verileri toplama ve analiz etme, bulgulara ulaşma ve bu bulguları yoruma alt becerilerini kapsar. Bu becerinin kazandırılması için istatistiksel okuryazarlık kavramı temel alınmıştır. İstatistiksel okuryazarlık kavramı literatürde araştırmacılar tarafından farklı modeller ve bileşenlerle açıklanmıştır. Bunlardan Gal (2002) istatistiksel okuryazarlığın iki bileşenden (bilgi ve eğilim) oluştuğunu ifade etmektedir. Bilgi bileşeninin okuryazarlık becerileri, istatistiksel bilgi, matematiksel bilgi, bağlamsal bilgi ve eleştirel sorgulamalardan oluştuğu söylerken eğilim bileşenlerinin inanç ve tutumlar ile eleştirel duruş olduğunu belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler: İstatistiksel okuryazarlık, Gal Modeli, matematik eğitimi, doküman analizi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, MEB tarafından yayımlanan ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne (MEB, 2024) uygun olarak hazırlanan 5. sınıf matematik ders kitabının ikinci cildinde yer alan “İstatistiksel Araştırma Süreci” temasındaki etkinliklerin Gal Modeli’nin (2002) bileşenleri çerçevesinde analiz etmektir.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistemli bir biçimde incelenmesini sağlayan bir veri toplama yöntemidir (Bowen, 2009). Bu çalışmada araştırma verisi olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılı için hazırlanmış olan ve okullarda okutulan 5. sınıf matematik ders kitabının ikinci cildinde yer alan “İstatistiksel Araştırma Süreci” temasında yer alan etkinlik soruları, Gal Modeli’nin bilgi bileşenlerine göre analiz edilmiştir. Veriler matematik eğitimi alanında yüksek lisans yapan iki matematik öğretmeni tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanarak raporlaştırılmıştır. Analiz sürecinde her bir etkinlik okuryazarlık becerileri, istatistiksel bilgi, matematiksel bilgi, bağlamsal bilgi ve eleştirel sorgulama boyutlarında incelenmiş; her bir etkinliğin hangi bileşenleri içerdiği belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

5. sınıf matematik ders kitabındaki istatistiksel etkinliklerin Gal (2002) Modeli çerçevesinde değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulgular; etkinliklerin büyük bölümünün Gal Modeli’nin bilgi bileşenindeki okuryazarlık becerileri, istatistiksel bilgi ve eleştirel sorgulama boyutlarını karşıladığını ortaya koymuştur. Çalışmada dikkat çeken önemli bir sonuç, bazı etkinliklerde bağlamsal bilgi ve matematiksel bilgi bileşenlerinin yetersiz kaldığıdır. Analiz sonuçları mevcut etkinliklerde oran, yüzde, ortalama gibi temel matematiksel kavramların yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin istatistiksel verileri nicel olarak analiz etme ve yorumlama becerilerinin gelişimini etkileyebilir. Örneğin veri setlerindeki dağılımların yüzdesel ifadelerle sunulmaması, öğrencilerin karşılaştırma yaparken zorlanmalarına neden olabilmektedir (Callingham, 2011). Watson (2006) ise çalışmada ortalama ve oran gibi kavramların istatistiksel okuryazarlıkta kritik öneme sahip olduğunu ve bu kavramların yetersiz kullanımının öğrencilerin veriye dayalı akıl yürütme becerilerini sınırlandırabileceğini belirtmektedir. Bağlamsal bilgi açısından bakıldığında etkinliklerin bazılarında bu unsurun sınırlı düzeyde ele alındığı görülmektedir. İstatistiksel problemlerin bağlamsal temelden yoksun olması, öğrencilerin verileri gerçek yaşamla ilişkilendirmelerini zor-

laştırmakta ve kavramsal anlamayı olumsuz etkileyebilmektedir (Wild ve Pfannkuch, 1999). Batanero ve arkadaşları (2011) da bağlamın öğrencilerin veriye dayalı sorgulama sürecini anlamlandırmalarında temel bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, etkinliklerde temel matematiksel kavramların kullanımının artırılması ve bağlamsal unsurların daha kapsamlı şekilde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu iyileştirmelerin öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık becerilerinin gelişimine önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu durum, Watson'ın (2006) yaptığı çalışmalarda ortaya koyduğu bağlam eksikliği sorunuyla da paralellik göstermektedir. Franklin ve arkadaşlarının (2005) GAISE raporunda vurguladığı gibi bağlamın yüzeysel veya yapay olması, öğrencilerin istatistiksel kavramları anlamlandırmasını güçleştirmektedir.

Çalışmanın önemli bulgularından biri de bağlamın güçlü olduğu etkinliklerde (9 ve 11. etkinlik gibi) öğrenme çıktıların daha etkili olduğunun gözlemlenmesidir. Bu sonuç, Batanero ve diğerlerinin (2011) öğrenci ilgisini çekecek bağlamların kullanımına yönelik önerilerini destekler niteliktedir. Engel'in (2017) çalışmalarında belirttiği gibi sosyal ve çevresel konularla ilişkilendirilmiş bağlamlar, öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık becerilerini daha etkili geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Çalışmanın sınırlılıkları arasında yalnızca bir ders kitabının incelenmiş olması ve farklı sınıf düzeylerindeki materyallerin analiz edilmemiş olması sayılabilir. Gelecek çalışmalarda farklı sınıf düzeylerindeki materyallerin Gal Modeli çerçevesinde karşılaştırılmalı olarak incelenmesi önerilebilir. Öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulama süreçlerinin gözlemlenmesi, bağlamın sınıf içi uygulamalardaki etkisini anlamak açısından yararlı olacaktır.

Sonuç olarak bu çalışma Gal Modeli'nin Türkiye bağlamındaki uygulanabilirliğini ortaya koymakta ve istatistiksel okuryazarlık eğitiminde bağlamsal unsurların önemini vurgulamaktadır. Ders materyallerinin tasarımında Gal Modeli'nin tüm bileşenlerinin dengeli bir şekilde ele alınması, öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmelerine katkıda bulunacaktır.

Bu doğrultuda çalışmanın sonuçları temelinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Etkinliklerin bağlam zenginliği artırılmalıdır. Öğrencilerin günlük yaşamdan örneklerle karşılaşmaları, veriyi anlamlandırmalarını kolaylaştıracaktır.
- Matematiksel bilgi kullanımı çeşitlendirilmelidir. Oran, yüzde, ortalama gibi kavramlara daha fazla yer verilerek matematiksel işlemlerin istatistiksel düşünmeyle bağlantısı güçlendirilmelidir.

- Öğretmen eğitimine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin Gal Modeli bileşenleri hakkında bilgi sahibi olmaları, etkinliklerin sınıf içi uygulamalarında derinlik kazandıracaktır.
- Dijital veri kaynaklarıyla zenginleştirilmiş içerikler geliştirilmelidir. Güncel, dinamik ve dijital araçlar kullanılarak öğrenci yaşamına yakın verilerle desteklenen etkinlikler, istatistiksel okuryazarlığın gelişimine katkıda bulunacaktır.
- Farklı araştırmacılar tarafından ortaya konan istatistiksel okuryazarlık bileşenleri de göz önünde bulundurularak sonraki baskılarda okuryazarlık bileşenlerine dengeli bir şekilde değinilmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Batanero, C., Burrill, G., ve Reading, C. (2011). *Teaching statistics in school mathematics: Challenges for teaching and teacher education*. Springer.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Callingham, R. (2011). Levels of statistical literacy in middle school students. In C. Batanero, G. Burrill, ve C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics: Challenges for teaching and teacher education* (pp. 221–232). Springer.
- Engel, J. (2017). Statistical literacy for active citizenship: A call for data science education. *Statistics Education Research Journal*, 16(1), 44–49.
- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., ve Scheaffer, R. (2005). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A pre-K–12 curriculum framework*. American Statistical Association.
- Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2002.tb00336.x>
- Koparan, T. (2015). İstatistiksel okuryazarlık modelleri ve bileşenlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 16–28. <https://doi.org/10.19128/turje.181131>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymmm.meb.gov.tr/>
- Watson, J. M. (2006). *Statistical literacy at school: Growth and goals*. Routledge.
- Wild, C. J., ve Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review*, 67(3), 223–265. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.1999.tb00442.x>

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

An Investigation of 5th Grade Activities According to the Gal Statistical Literacy Model

Büşra ÇİLLİK, Hacettepe University/ANKARA

Hilal BAYRAK, Yasemin SAĞLAM KAYA

Introduction

One of the main goals of today's education systems is to ensure that students grow up not only as individuals who have academic knowledge but also as individuals who can adapt this knowledge to daily life problems. In this context, mathematics teaching is obliged to provide individuals with skills such as critical thinking, problem solving, and decision-making as well as numerical thinking skills. Statistical literacy has an important place in the acquisition of these skills. Especially in today's information society, the development of individuals' skills of reading, interpreting, analysing, and evaluating data is of great importance. The understanding of the role of statistics in daily life and the connection of statistical information with statistical literacy have led mathematics curricula and the preparers of these programmes to this issue.

Mathematics curricula in Turkey have undergone various changes over the years. Finally, The Century of Türkiye Education Model Mathematics Curriculum (MEB, 2024), which was put into practice in 2024, was redesigned in line with the goal of providing students with 21st-century skills. In this curriculum prepared by the Ministry of National Education, five main mathematical domain skills stand out. These are mathematical reasoning, problem solving, mathematical representation, working with data and making decisions based on data, and working with mathematical tools and technology. (MEB; 2024). The skill of "working with data and making decisions based on data", which is one of these areas, covers the sub-skills of determining the statistical problem, collecting and analysing data, reaching findings, and interpreting these findings. The concept of statistical literacy was taken as a basis for gaining this skill. The concept of statistical literacy has been explained by researchers in the literature with different models and components. Among these, Gal (2002) states that statistical literacy consists of two components (knowledge and disposition). He states that the knowledge component consists of literacy skills, statistical knowledge, mathematical knowledge, contextual knowledge, and critical enquiry, while the disposition component consists of beliefs and attitudes and critical stance.

Keywords: Statistical literacy, Gal Model, mathematics education, document analysis, The Century of Türkiye Education Model.

Purpose

The main purpose of this study is to analyse the activities in the "Statistical Research Process" theme in the second volume of the 5th grade mathematics textbook published by MEB and prepared in accordance with The Century of Türkiye Education Model (MEB, 2024) within the framework of the components of the Gal Model (2002).

Method

The study was conducted using document analysis, one of the qualitative research methods. Document analysis is a data collection method that enables the systematic examination of written materials. In this study, the activity questions in the "Statistical Research Process" theme in the second volume of the 5th grade mathematics textbook prepared by the Ministry of National Education for the 2024-2025 academic year and taught in schools were analysed according to the knowledge components of the Gal Model. The data were analysed separately by two mathematics teachers who have master's degrees in mathematics education, the findings obtained were examined comparatively, and reported by ensuring consensus between the coders. During the analysis process, each activity was analysed in terms of literacy skills, statistical knowledge, mathematical knowledge, contextual knowledge, and critical inquiry dimensions, and the components of each activity were determined.

Conclusion and Recommendations

The 5th grade mathematics textbook's statistical activities were evaluated within the framework of Gal (2002) model, and the findings revealed that most of the activities met the dimensions of literacy skills, statistical knowledge, and critical enquiry in the knowledge component of the Gal model. An important result of the study is that contextual knowledge and mathematical knowledge components were insufficient in some activities. The results of the analysis show that basic mathematical concepts such as ratio, percentage, and average are not used sufficiently in the existing activities. This may affect the development of students' ability to analyse and interpret statistical data quantitatively. For example, the fact that the distributions in data sets are not presented in percentages may cause students to have difficulty in making comparisons. (Callingham, 2011). Watson (2006) states in his study that concepts such as mean and ratio are critical in statistical literacy, and inadequate use of these concepts may limit students' data-based reasoning skills. In terms of contextual knowledge, it is seen that this element is addressed at a limited level in some of the activities. The fact that statistical problems lack a contextual basis makes it difficult for students to associate data with real life and may negatively affect conceptual

understanding. (Wild & Pfannkuch, 1999). Batanero et al. (2011) also emphasise that context plays a fundamental role in students' making sense of the data-based inquiry process. These findings suggest that the use of basic mathematical concepts in the activities should be increased and contextual elements should be addressed more comprehensively. These improvements are thought to contribute significantly to the development of students' statistical literacy skills. This situation is in parallel with the problem of lack of context revealed by Watson (2006) in his studies. As Franklin et al. (2005) emphasised in the GAISE report, superficial or artificial context makes it difficult for students to make sense of statistical concepts.

One of the important findings of the study is the observation that learning outcomes are more effective in activities where the context is strong (such as activities 9 and 11). This result supports Batanero et al.'s (2011) suggestions for the use of contexts that will attract student interest. As Engel (2017) stated in his study, contexts associated with social and environmental issues allow students to develop their statistical literacy skills more effectively.

The limitations of the study include the fact that only one textbook was analysed and materials at different grade levels were not analysed. In future studies, it may be suggested that materials at different grade levels should be analysed comparatively within the framework of the GAL model. Observing teachers' implementation processes of these activities would be useful in terms of understanding the effect of context on classroom practices. In conclusion, this study reveals the applicability of the Gal model in the Turkish context and emphasises the importance of contextual elements in statistical literacy education. A balanced consideration of all components of the Gal model in the design of course materials will contribute to the holistic development of students' statistical literacy skills. In this direction, the following suggestions were developed based on the results of the study:

- The context richness of the activities should be increased. Encountering examples from daily life will make it easier for students to make sense of the data.
- The use of mathematical knowledge should be diversified. The connection between mathematical operations and statistical thinking should be strengthened by giving more space to concepts such as ratio, percentage, and average.
- Studies should be conducted for teacher training. Teachers' knowledge about the components of the GAL model will provide depth in the in-class implementation of the activities.
- Content enriched with digital data sources should be developed. Activities

supported with data close to student life using current, dynamic, and digital tools will contribute to the development of statistical literacy.

- Considering the components of statistical literacy put forward by different researchers, it would be useful to address the components of literacy in a balanced manner in the next editions.

References

- Batanero, C., Burrill, G., ve Reading, C. (2011). *Teaching statistics in school mathematics: Challenges for teaching and teacher education*. Springer.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Callingham, R. (2011). Levels of statistical literacy in middle school students. In C. Batanero, G. Burrill, ve C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics: Challenges for teaching and teacher education* (pp. 221–232). Springer.
- Engel, J. (2017). Statistical literacy for active citizenship: A call for data science education. *Statistics Education Research Journal*, 16(1), 44–49.
- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., ve Scheaffer, R. (2005). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A pre-K–12 curriculum framework*. American Statistical Association.
- Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2002.tb00336.x>
- Koparan, T. (2015). İstatistiksel okuryazarlık modelleri ve bileşenlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 16–28. <https://doi.org/10.19128/turje.181131>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Watson, J. M. (2006). *Statistical literacy at school: Growth and goals*. Routledge.
- Wild, C. J., ve Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review*, 67(3), 223–265. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.1999.tb00442.x>

❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Doğa Temelli Atölye ve Deneyimle Beceri Odaklı Öğrenme

Deniz YAVUZ, Kavak İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü/SAMSUN
Şenol TAŞKARA, Aykan SANCI, Uğur MENEKŞE, Caner CANDEMİR



Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bireyin çok yönlü gelişimini esas alan, çağın gereklerini yerli ve millî değerlerle harmanlayan, değer temelli, beceri odaklı ve üretim merkezli bir eğitim sistemini benimsemektedir. Bu model, yalnızca öğrencinin akademik başarısını değil zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve ahlaki boyutlarda gelişimini de bütüncül bir yaklaşımla ele alır. Öğrenme süreçlerinde bilginin ezberlenmesinden çok bilginin anlamlandırılması, değerlerin içselleştirilmesi, becerilerin geliştirilmesi, yaşamla ilişkilendirilmesi ve etkin bir şekilde uygulanabilir hâle getirilmesi temel amaçtır. Bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sadece sınıf içinde gerçekleşen öğretim etkinliklerini değil bireyin yaşam boyu öğrenme serüveninde karşılaşacağı tüm deneyimleri dikkate alan bir felsefe sunar.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel dayanaklarından biri olan okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenmeye karşı daha ilgili, sorumluluk sahibi ve üretken bireyler olarak yetişmesini mümkün kılar. Bu bağlamda bireylerin doğayla, toplumla ve bilimsel bilgiyle bütünleşebileceği; gerçek yaşam senaryoları içinde aktif roller üstlenebileceği uygulamalı öğrenme alanları ön plana çıkmaktadır. Özellikle doğa temelli eğitim uygulamaları öğrencinin çevresini tanımasına, gözlem yapmasına, doğal süreçleri kavramasına ve yaşadığı çevreye karşı sorumluluk geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

Bu bildiride Samsun'un Kavak ilçesinde yer alan ve devlet okulu statüsünde faaliyet gösteren Kavak Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkeleri doğrultusunda sürdürülen doğa temelli ve disiplinler arası öğretim uygulamaları ele alınmaktadır. Söz konusu okul kırsal bir bölgede konumlanmasına rağmen doğa ile iç içe, yenilikçi ve üretim temelli bir eğitim modeli benimseyerek öğrencilerine zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunmaktadır. Okulda gerçekleştirilen etkinlikler; fen bilimleri, matematik, mühendislik, doğa gözlemi, üretim atölyeleri, değerler eğitimi, sosyal-duygusal gelişim ve yaşam becerileri gibi birçok alanı bir araya getirerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahadaki karşılığını bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Doğa temelli öğrenme, beceri temelli öğretim, atölye çalışmaları, deneyimsel öğrenme, disiplinler arası eğitim.

Amaç

Bu bildirinin amacı, Kavak Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulunda gerçekleştirilen uygulamaların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile nasıl örtüştüğünü örneklerle açıklamak, bu uygulamaların başka kurumlarda uygulanabilirliğini vurgulamak ve eğitimde doğa temelli modellerin önemini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışma olup betimsel durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Kavak Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu'nda yapılan uygulamalar, öğretmen ve öğrenci anlatımları, öğretmen-öğrenci çalışmaları temel alınarak analiz edilmiştir. Uygulamalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ana bileşenleri olan beceri temelli öğretim, değer eğitimi, bütüncül gelişim, disiplinler arası öğrenme, okul dışı eğitim ortamları ve üretim temelli öğretim bağlamında değerlendirilmiştir.

Sonuçlar

Kavak Köseli Matematik Atölyesi Doğa ve Fen Okulu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü bütüncül eğitim yaklaşımını uygulamaya geçiren örnek bir kurum niteliğindedir. Bu okul, doğayla iç içe ve üretime dayalı öğrenme ortamlarıyla öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimlerini de hedeflemektedir. Sunulan eğitim modelinde öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, deneyimleyerek öğrendiği ve öğrenme süreçlerini yaşamla ilişkilendirdiği özgün uygulamalar yürütülmektedir.

Öğrenciler, düzenli olarak gerçekleştirilen doğa yürüyüşleri sırasında çevredeki canlıları gözlemleyerek ekosistemleri tanıma fırsatı bulur. Bu süreçte doğaya duyarlılık, çevre bilinci, merak duygusu gibi bireysel ve toplumsal değerler gelişir. Doğada gerçekleştirilen kamp kurma, çadır kurma, ateş yakma, yön bulma gibi etkinliklerle öğrenciler, temel yaşam becerileri edinirken dayanıklılık, sabır, sorumluluk ve paylaşma gibi değerleri de doğal ortamda öğrenirler. Bu etkinlikler hem bireysel farkındalığı artırmakta hem de takım çalışmasıyla sosyal-duygusal öğrenme becerilerini pekiştirmektedir.

Okulun fen atölyesi üretim temelli öğretime güçlü bir örnektir. Burada öğrenciler enerji dönüşümleri gibi soyut kavramları deneyimleme yoluyla öğrenmekte ve fiziksel aktivite ile bilimsel öğrenme arasında ilişki kurmaktadır. Bununla birlikte 3D yazıcılarla yapılan tasarımlar, üretim odaklı düşünme, estetik farkındalık ve tasarım-mühendislik sürecine dair becerileri ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler, Makey Makey setleriyle kodlama eğitimi alırken algoritmik düşünme becerilerini geliştirir. Tesla küresi ile yapılan

deneylerle elektrik ve enerji konularını eğlenceli biçimde kavrarlar. Mikroskop kullanarak mikroorganizma gözlemleri yapan öğrenciler, bilimsel yöntemleri uygulamalı şekilde deneyimlemektedir. Tüm bu etkinlikler öğrencilerin araştırma becerilerini, gözlem yeteneklerini ve bilimsel meraklarını artırmakta; kalıcı ve çok boyutlu öğrenme sağlamaktadır. Bu atölyede öğrenciler hem tarihsel bir yapı olan Da Vinci Köprüsü hem de basit makine mantığını kavradıkları ahşap mançınıklar tasarlamakta ve inşa etmektedir. Bu etkinlikler mühendislik, fizik, tarih, sanat ve problem çözme becerilerini bir araya getirmektedir. Grup içinde yürütülen bu çalışmalar iş birliği, planlama, görev dağılımı, zaman yönetimi gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirici bir nitelik taşımaktadır.

Matematik atölyesi ise öğrenilen matematiksel kavramların somutlaştırıldığı ve günlük yaşamla ilişkilendirildiği bir öğrenme ortamı olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler; güneş saati yapımı ile zaman kavramını, açı ölçümünü ve gölge-hareket ilişkisini öğrenirken doğada geometri uygulamalarıyla çevresindeki şekil, alan, hacim ve oran-orantı gibi kavramları doğal ortamda keşfetmektedir. Ayrıca ölçme ve hesaplama etkinlikleri ile metre, litre, kilogram gibi birimleri doğrudan uygulayarak öğrenirler. Bu sayede öğrenciler matematiğin sadece kâğıt üzerinde olmadığını, hayatın içinde yer alan ve işlevsel bir araç olduğunu fark ederler. Açık alan sınıflarında yapılan tüm bu çalışmalar; öğrencilerin özgürce düşünebildiği, hareket edebildiği, keşfederek öğrenebildiği çok boyutlu ortamlar yaratmaktadır.

Okulun açık hava fiziksel gelişim alanları da dikkat çekicidir. Öğrenciler için kurulan tırmanma duvarı, denge yolu ve ip parkuru gibi alanlarda psikomotor gelişim desteklenmekte; denge, koordinasyon, cesaret ve fiziksel dayanıklılık gibi beceriler geliştirilmektedir. Bu alanlar özellikle hareket temelli öğrenmeyi benimseyen öğrenciler için önemli birer fırsat oluşturmaktadır.

Ayrıca okulda yer alan tarım alanlarında gerçekleştirilen etkinlikler de modelin değer ve üretim odaklı yapısına katkı sunmaktadır. Öğrenciler tohum ekme, fide dikme, top-rağı işleme, çapalama, sulama ve hasat gibi faaliyetlerle doğayı tanıma, üretime katkı sunma ve doğal yaşamın döngüsünü anlama fırsatı bulurlar. Bu uygulamalar doğrudan emek, sabır, sorumluluk, üretim bilinci gibi değerlerin oluşmasına katkı sağlar.

Son olarak okulun açık okul modeli kapsamında yürüttüğü toplumsal katılım faaliyetleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "paydaşlarla iş birliği ve topluma açılma" ilkesiyle tamamen örtüşmektedir. Kavak ilçesindeki belediye, esnaf, muhtarlık ve velilerle yürütülen ortak çalışmalar okulun sadece bir eğitim kurumu değil aynı zamanda bir toplumsal öğrenme alanı olmasını da sağlamaktadır.

Öneriler

Kırsal bölgelerdeki okullarda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun doğa temelli uygulamaların yaygınlaştırılması için bu tür örnek projeler desteklenmelidir. Ahşap atölyeleri, açık hava sınıfları, tarım alanları, tırmanma parkurları gibi fiziksel alanların oluşturulması için yerel yönetim ve sivil toplum desteği sağlanmalıdır. Doğayla iç içe, üretim ve deneyim odaklı öğrenme ortamları öğrenci gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Öğretmenler için okul dışı eğitim yöntemleri doğada rehberlik ve üretim temelli öğrenme konularında hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılmalı, bu uygulamalar kurumsal hafızaya dâhil edilerek sürdürülebilir hâle getirilmelidir.

Kaynakça

- Karaoğlu, S. (2024). Doğayla iç içe erken çocukluk eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 65–82.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı*. MEB Yayınları.
- Özdemir, G., ve Yılmaz, A. (2023). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 452–470.
- Şimşek, H. mve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Şahin, D. (2022). Sınıf dışı eğitim için dünyadan örnekler ve Türkiye uygulamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(2), 123–140.
- Uçar, M., ve Demirtaş, A. (2023). Doğayla iç içe uygulamaların okul öncesi dönem çocuklarının değer edinimleri üzerindeki etkisi. *International Journal of Educational Research*, 7(2), 34–50.
- Yıldız, M., ve Taş, A. (2022). *Sınıf dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin güncel yaklaşımlar*. Özgür Yayınları.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

Nature-Based Workshops and Experience-Driven Skill-Oriented Learning

Deniz YAVUZ, Kavak İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü/SAMSUN
Şenol TAŞKARA, Aykan SANCI, Uğur MENEKŞE, Caner CANDEMİR

Introduction

The Century of Türkiye Education Model adopts an education system that prioritises the holistic development of the individual, blending the requirements of the modern age with national and local values. It is a value-based, skill-oriented, and production-centred approach. This model addresses not only the academic success of students but also their cognitive, emotional, social, physical, and moral development through a comprehensive perspective. Rather than encouraging rote memorisation, the model focuses on the meaningful construction of knowledge, the internalisation of values, the development of skills, the connection of learning to real life, and its practical application. In this respect, The Century of Türkiye Education Model offers a philosophy that extends beyond classroom-based instruction and encompasses all experiences an individual may encounter throughout their lifelong learning journey.

One of the core pillars of The Century of Türkiye Education Model is the use of out-of-school learning environments, which enable students to grow into more engaged, responsible, and productive individuals. In this context, practical learning spaces where individuals can integrate with nature, society, and scientific knowledge—and take on active roles within real-life scenarios—come to the forefront. In particular, nature-based educational practices contribute to students' understanding of their surroundings, encourage observation, foster comprehension of natural processes, and help develop a sense of responsibility toward their environment.

This paper examines the nature-based and interdisciplinary instructional practices carried out in line with the core principles of The Century of Türkiye Education Model at Kavak Köseli Mathematics Workshop Nature and Science School, a state school located in the district of Kavak, Samsun. Despite being situated in a rural area, the school adopts an innovative and production-oriented educational model that is closely connected to nature, offering enriched learning environments for its students. The activities conducted at the school encompass a wide range of fields including science, mathematics, engineering, nature observation, production workshops, values

education, social-emotional development, and life skills. These practices collectively demonstrate the practical application of The Century of Türkiye Education Model in the field through a holistic approach.

Keywords: Nature-based learning, skill-based instruction, workshop activities, experiential learning, interdisciplinary education.

Purpose

The aim of this paper is to illustrate, through examples, how the practices implemented at Kavak Köseli Mathematics Workshop Nature and Science School align with The Century of Türkiye Education Model, to highlight the potential applicability of these practices in other institutions, and to emphasise the significance of nature-based models in education.

Method

This research is a qualitative study designed as a descriptive case study. The practices implemented at Kavak Köseli Mathematics Workshop Nature and Science School were analysed based on teacher and student narratives as well as collaborative teacher-student activities. The analysis was conducted within the framework of the core components of The Century of Türkiye Education Model, including skill-based instruction, values education, holistic development, interdisciplinary learning, out-of-school learning environments, and production-oriented teaching.

Conclusion

Kavak Köseli Mathematics Workshop Nature and Science School stands out as a model institution that effectively implements the holistic educational approach envisioned by The Century of Türkiye Education Model. Through its nature-integrated and production-based learning environments, the school aims not only to enhance students' academic achievement but also to support their social-emotional, physical, and moral development. The educational model in place features original practices in which students actively participate, learn through experience, and connect learning processes with real-life contexts.

Students regularly participate in nature walks, during which they observe local wildlife and gain an understanding of ecosystems. Throughout this process, individual and social values such as sensitivity to nature, environmental awareness, and curiosity are fostered. Additionally, through outdoor activities such as setting up camp, pitching

tents, building fires, and orienteering, students acquire essential life skills while naturally developing values such as resilience, patience, responsibility, and sharing. These activities not only enhance individual awareness but also strengthen social-emotional learning skills through teamwork.

The school's Science Workshop serves as a strong example of production-based instruction. Here, students learn abstract concepts such as energy transformations through hands-on experiences, establishing connections between physical activity and scientific learning. In addition, the use of 3D printers encourages production-oriented thinking, aesthetic awareness, and skills related to the design-engineering process. Through coding activities using Makey Makey kits, students develop their algorithmic thinking abilities. They comprehend the subjects of electricity and energy in a fun way through experiments with Tesla sphere. By observing microorganisms under a microscope, students gain firsthand experience with the scientific method. All of these activities enhance students' research skills, observational abilities, and scientific curiosity, promoting deep and multidimensional learning. In the workshop, students also design and construct both historically inspired structures like the Da Vinci Bridge and wooden catapults that help them understand the principles of simple machines. These activities integrate engineering, physics, history, art, and problem-solving skills. At the same time, the group-based nature of these projects fosters 21st-century skills such as collaboration, planning, task distribution, and time management.

The Mathematics Workshop stands out as a learning environment where mathematical concepts are concretised and connected to everyday life. Through activities such as building a sundial, students learn about the concept of time, angle measurement, and the relationship between shadows and movement. They also explore geometry in nature, discovering concepts such as shape, area, volume, and ratio-proportion in a natural setting. Measurement and calculation activities allow students to directly apply units such as metre, litre, and kilogram, making abstract concepts more tangible. In this way, students come to understand that mathematics is not just confined to paper but is a functional tool embedded in daily life. All these activities, conducted in open-air classrooms, create multidimensional environments where students can think freely, move actively, and learn through exploration.

The school's outdoor physical development areas are also noteworthy. Facilities such as the climbing wall, balance path, and rope course support students' psychomotor development while enhancing skills such as balance, coordination, courage, and physical endurance. These spaces offer valuable opportunities, especially for students who thrive through movement-based learning approaches.

In addition, the activities carried out in the agricultural areas in the school also contribute to the value and production-oriented structure of the model. Students have the opportunity to get to know nature, contribute to production and understand the cycle of natural life through activities such as sowing seeds, planting seedlings, cultivating the soil, hoeing, watering, and harvesting. These practices directly contribute to the formation of values such as effort, patience, responsibility, and production awareness.

Finally, the community engagement activities carried out as part of the school's open school model are fully aligned with the principle of "collaboration with stakeholders and community outreach" outlined in The Century of Türkiye Education Model. Joint initiatives with the local municipality, tradespeople, village leaders, and parents in the Kavak district ensure that the school is not only an educational institution but also a social learning space.

Recommendations

To promote the expansion of nature-based practices aligned with The Century of Türkiye Education Model in rural schools, exemplary projects such as this should be actively supported. Local government and civil society support should be provided for the creation of physical spaces such as wood workshops, outdoor classrooms, agricultural areas, climbing trails. Production and experience-oriented learning environments intertwined with nature directly contribute to student development. In-service training programmes for teachers on out-of-school education methods, guidance in nature and production-based learning should be made widespread, and these practices should be included in the institutional memory and made sustainable.

References

- Karaoğlu, S. (2024). Doğa temelli erken çocukluk eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 65–82.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı*. MEB Yayınları.
- Özdemir, G., ve Yılmaz, A. (2023). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 452–470.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

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

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

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



THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı'nın Matematiksel Düşünme Becerileri Kapsamında Değerlendirilmesi

Dilara SARIYILDIZ, Erciyes Üniversitesi/KAYSERİ
Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ



Giriş

Öğretim programları eğitim öğretim sürecini yönlendiren birer rehberdir. Başka bir ifadeyle öğretim programı, okulda ya da okul dışında bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2010). Her ülkenin belirlediği eğitim yaklaşımları; toplumun ihtiyaçlarına yanıt verme, eğitimde sunulan hizmetlerin kalitesini iyileştirme ve öğrenci, öğretmen, veli arasında daha güçlü ilişkiler kurma amacı güderek eğitim sistemlerinde yenilikler yapılmasını teşvik etmektedir (Kuzu, Kuzu ve Gelbal, 2019).

Ülkemizde çağın gerekliliklerine yönelik, yeni bir program olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tasarlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bireyin bütüncül gelişimini amaçlayan, köklü bir geçmişe sahip Türk Millî Eğitim Sistemi'nin dijital çağa ve teknolojik gelişmelere duyarlılığını, yeri geldiğinde bu gelişmelere öncülük edebilme istek ve potansiyelini yansıtan bir anlayışla geliştirilmiştir. Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortaokul Matematik Öğretim Programı incelenmiştir. Ortaokul Matematik Öğretim Programı'nda öğretim programlarının temel öğeleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin benimsediği ilke ve yaklaşımlarla bu modelin bileşenlerine göre şekillendirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Ortaokul Matematik Öğretim Programı, öğrencilerin sadece bilgi edinmesine değil çağın getirdiği becerileri edinmesine de odaklanmaktadır. Bu programla kavramsal ve matematiksel alan becerilerinin yanında matematiksel öğrenme süreçleri de desteklenmektedir.

Matematik eğitiminde öğrencilerin kazanması hedeflenen temel becerilerden biri de matematiksel düşünmedir (NCTM, 2000). Düşünme: "Nesneleri ve olayları temsil eden imajların, sembollerin, kavramların vb. belli bir amaca yönelik manipülasyonu veya kendiliğinden gelişmesiyle tanımlanan açık veya örtülü her türlü bilişsel etkinlik; sembolik veya örtülü zihinsel süreç" olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003). Umay'a (2003) göre matematik, düşünmeyi geliştirir ve eğitimin yapı taşlarından en önemlisini oluşturur. Matematik, insanların karşılaşılabilecekleri her tür problemi çözmek için kullandığı düşünceler bütünüdür (Ardahan, 1990). Matematik ve düşünmenin çift yönlü ilişkisinden yola çıkarak matematiğe özgü bir düşünme yani matematiksel düşün-

meden bahsedilebilmektedir. Matematiksel düşünmenin oluşumu "insanın etrafındaki objeleri idrak etme ve bunlar arasındaki ilişkileri manalı eyleme çabası ile oluşmaya başladığı" şeklindedir (Tall, 1995). Matematiksel düşünme soyut olduğu için matematiksel düşünmeyi anlamlandırmak için araştırmacılar, matematiksel düşünmeyi bileşenlerine ayırarak (Arslan ve Yıldız, 2010) somutlaştırmaya çalışmışlardır. Alan yazını incelendiğinde araştırmacıların matematiksel düşünme tanımlarında matematik düşünme boyutlarından yararlandıkları görülür. Bu boyutlar alan yazını incelenerek ve tanımlardan yola çıkarak Tuncay (2015) tarafından bir tabloda toplanmıştır.

Tablo 1

Matematiksel Düşünmenin Boyutları (Bileşenleri)

Yazarlar	Alkan ve Bukova Güzel (2005)	Tall (2002)	Mason, Burton ve Stacey (2010)	Hacısalıhoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar (2003)	Liu (2003)	Arslan ve Yıldız (2010)
Tahmin Etme	X					
Genelleme	X	X	X	X	X	X
Varsayımda Bulunup Test Etme	X					
Varsayımda Bulunma			X			X
Soyutlama	X	X				
Muhakeme Etme	X					
İspatlama ile Yeni Bir Bilgi ya da Kavrama Ulaşma	X					
İspat		X				X
Sentezleme		X				
Modelleme		X				
Problem Çözme		X				
Özelleştirme			X			X
Doğrulama					X	
İkna Etme				X		
Tahmin Etme				X	X	
Ayrıntılama				X		
Tümevarım					X	
Tümdengelim					X	
Örnekleme					X	
Analoji					X	
Formal ve İnfomal Olmayan Usa Vurma					X	

Tablo incelendiğinde bazı bileşenlerin farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ama aynı anlamda tanımlandığı görülmektedir. Matematiksel düşünmede daha çok özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma ve ispatlama bileşenlerinin daha sık kullanıldığı görülmektedir (Arslan ve Yıldız, 2010). Matematiksel düşünme hem düzenli hem de düzensiz yollarla mantık yürütmeyi, tümevarım ve tümdengelim gibi akıl yürütme yöntemlerini kullanarak problemlere çözüm geliştirmeyi amaçlar. Matematiksel düşünme becerileri; düşünme becerilerinin yanında matematik bileşenlerini de içeren bireylerin matematiksel kavramları ve ilişkileri anlama, analiz etme, problem çözme ve mantıksal bağlantılar kurma yeteneklerini de ifade eder.

Matematiksel düşünme bileşenleri tanımlarından yola çıkarak bu çalışmada öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri en çok kullanılan düşünme bileşenleri olan genelleme-soyutlama, varsayımda bulunma-olasılıklı düşünme, informal ispat, problem çözme, özelleştirme ve modelleme bileşenleri açısından değerlendirilmiştir. Ortaokul seviyesinde formal ispat olmadığı için ispat bileşeni, informal ispat olarak değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak matematiksel düşünme bileşeni olmasa da matematik için önemli olan ilişkilendirme becerisi de değerlendirilmiştir. Bazı öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, temel işlemleri ve becerileri içerdiği için matematiksel düşünme bileşenine veya ilişkilendirme becerisine dâhil edilememektedir. Bu tür öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri de temel beceri çıktıları olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler. Matematiksel düşünme becerileri, Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematiksel düşünme bileşenlerini çağdaş eğitim anlayışlarını benimseyerek öğrenciye kazandırmayı hedeflemektedir. Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde Ortaokul Matematik Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin matematiksel düşünme becerileri kapsamında değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu araştırma, matematiksel düşünme bileşenleri ve becerileri bağlamında öğrenme çıktılarının öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını ne kadar desteklediğinin belirlenmesinde önemli katkılar sunacaktır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma modeli olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu

çalışmada doküman incelemesi tek başına bir yöntem olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini MEB tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Matematik Öğretim Programı oluşturmaktadır. Verilerin analizi için nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veriler belirli temalar ve kategoriler altında incelenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri birlikte incelenerek değerlendirilmiştir. Bir öğrenme çıktısı birden fazla matematiksel düşünme becerisini içerebilmektedir. Sınıf seviyeleri incelendiğinde 5. sınıf seviyesinde soyutlama-genelleme ve varsayımda bulunma-olasılıklı düşünme, 6. sınıf seviyesinde soyutlama-genelleme ve problem çözme, 7. sınıf seviyesinde soyutlama-genelleme ve ilişkilendirme, 8. sınıf seviyesinde soyutlama-genelleme ve ilişkilendirme becerilerinin öğrenme çıktılarında ve süreç bileşenlerinde daha fazla vurgulandığı görülmektedir. Her sınıf seviyesinde en az vurgulanan bileşen, özelleştirme'dir. 7 ve 8. sınıf seviyesinde ilişkilendirme becerisi yoğun bir şekilde vurgulanmaktadır. 5 ve 6. sınıf seviyesinde modelleme ve informal ispat bileşeni daha az vurgulanmıştır. Genel anlamda program, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini desteklemekte ve geliştirmektedir. Program matematiksel düşünme bileşenleri açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin genelleme, varsayımda bulunma ve problem çözme becerilerini daha fazla kullanarak bu becerileri geliştirdiği görülmektedir. Bunlara ek olarak ilişkilendirme becerisinin de üstünde durulmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf seviyelerine göre matematiksel düşünme becerilerini destekleyen, eksik olan bileşenlerin tamamlandığı öğretim yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Alkan, H., ve Bukova Güzel, E. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 221-236.
- Ardahan, H. (1990). Matematik öğretimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 197-205.
- Arslan, S., ve Yıldız, C. (2010). 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 17-31.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.

- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Hacısalihoğlu, H., Mirasyedioğlu, Ş., ve Akpınar, A. (2003). *Matematik öğretimi: Matematikte yapılandırıcı öğrenme ve öğretme*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., ve Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130.
- Liu, P. H. (2003). Do teachers need to incorporate the history of mathematics in their teaching? *The Mathematics Teacher*, 96(6), 416-421.
- Mason, J., Burton, L., ve Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically* (2nd ed.).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul matematik (5, 6, 7 ve 8. sınıf) dersi öğretim programı*. <https://www.meb.gov.tr>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Tall, D. (1995). Cognitive growth in elementary and advanced mathematical thinking. In PME Conference (Vol. 1, pp. 1-61). *The Program Committee of the 18th PME Conference*.
- Tall, D. (2002). *Advanced mathematical thinking*. Kluwer Academic Publishers.
- Tuncay, H. A. (2015). *Matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı özyeterlik algısına etkisi [The effect of the primary school mathematics teaching program on the mathematics self-efficacy of students]. *Journal of Qafqaz University*, 8(1).
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.



THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

Evaluation of the Century of Türkiye Education Model Mathematics Curriculum in Terms of Mathematical Thinking Skills

Dilara SARIYILDIZ, Erciyes University/KAYSERİ
 Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ

Introduction

Curricula serve as guides that direct the educational process. In other words, a curriculum is an organised set of experiences that encompasses all activities related to the teaching of a course, whether inside or outside of school (Demirel, 2010). The educational approaches defined by each country aim to meet the needs of society, improve the quality of services provided in education, and establish stronger relationships between students, teachers, and parents. These aims encourage innovation in education systems (Kuzu, Kuzu & Gelbal, 2019).

In Türkiye, the Century of Türkiye Education Model has been designed as a new curriculum in response to contemporary needs. The Century of Türkiye Education Model has been developed with a vision that reflects the holistic development of the individual, the sensitivity of the deeply rooted Turkish National Education System to the digital age and technological advancements, and its potential and aspiration to lead such developments when appropriate. This study focuses on the Middle School Mathematics Curriculum within the scope of the Century of Türkiye Education Model. In the Middle School Mathematics Curriculum, the fundamental elements of the curriculum have been shaped in line with the principles and approaches adopted by the Century of Türkiye Education Model and according to the components of this model (Ministry of National Education [MoNE], 2024). The curriculum not only emphasizes students’ acquisition of knowledge but also focuses on equipping them with skills required by the contemporary world. In addition to supporting conceptual and domain-specific mathematical skills, the programme also fosters mathematical learning processes.

One of the core skills that students are expected to acquire in mathematics education is mathematical thinking (NCTM, 2000). Thinking is defined as “any overt or covert cognitive activity directed toward a specific purpose or developing spontaneously, involving the manipulation of images, symbols, concepts, etc., that represent objects and events” (Budak, 2003). According to Umay (2003), mathematics enhances thinking and constitutes one of the fundamental building blocks of education. Mathematics is

essentially the collection of thoughts used by individuals to solve all kinds of problems they may encounter (Ardahan, 1990). Based on the bidirectional relationship between mathematics and thinking, a specific type of thinking – namely mathematical thinking – can be identified. According to Tall (1995), mathematical thinking begins with “the effort to make sense of objects around us and the relationships between them.” Due to its abstract nature, researchers have tried to make mathematical thinking more tangible by identifying and analyzing its components (Arslan & Yıldız, 2010). A review of the literature shows that researchers often rely on the dimensions of mathematical thinking in their definitions. These dimensions were synthesized and compiled into a table by Tuncay (2015), based on a review of the relevant literature and definitions.

Table 1
 Dimensions (Components) of Mathematical Thinking

Authors						
Dimensions	Alkan & Bukova Güzel (2005)	Tall (2002)	Mason, Burton & Stacey (2010)	Hacisalihoğlu, Mirasyedioğlu & Akpinar (2003)	Liu (2003)	Arslan & Yıldız (2010)
Estimation	X					
Generalisation	X	X	X	X	X	X
Making and Testing Assumptions	X					
Making Assumptions			X			X
Abstraction	X	X				
Reasoning	X					
Deriving New Knowledge or Concepts through Proof	X					
Proof		X				X
Synthesis		X				
Modelling		X				
Problem Solving		X				
Specialisation			X			X
Verification					X	
Persuasion				X		
Estimation				X	X	
Elaboration				X		
Induction					X	

Deduction	X
Exemplification	X
Analogy	X
Formal and Informal Reasoning	X

When the table is examined, it is seen that some components are defined differently but with the same meaning by different researchers. In mathematical thinking, it is observed that the components of specialization, generalization, making assumptions, and proving are used more frequently (Arslan & Yıldız, 2010). Mathematical thinking aims to develop solutions to problems by reasoning through both structured and unstructured ways, using reasoning methods such as induction and deduction. Mathematical thinking skills refer to the individual's ability to understand and analyze mathematical concepts and relationships, solve problems, and establish logical connections, incorporating not only thinking skills but also mathematical components.

Based on the definitions of the components of mathematical thinking, this study evaluates learning outcomes and process components in terms of the most frequently used thinking components: generalization–abstraction, assumption–probabilistic thinking, informal proof, problem solving, specialization, and modelling. Since there is no formal proof at the middle school level, the proof component has been evaluated as informal proof. In addition to these, although it is not a component of mathematical thinking, the skill of making connections, which is important for mathematics, has also been evaluated. Some learning outcomes and process components, as they involve basic operations and skills, cannot be included under mathematical thinking components or the skill of making connections. Such learning outcomes and process components have been evaluated as basic skill outcomes.

Keywords: *Mathematical thinking skills, middle school mathematics curriculum, The Century of Türkiye Education Model.*

Purpose

The Century of Türkiye Education Model aims to equip students with components of mathematical thinking by adopting contemporary educational approaches. This study aims to evaluate the learning outcomes and process components in the Middle School Mathematics Curriculum within the framework of The Century of Türkiye Education Model in terms of mathematical thinking skills. Determining to what extent the learning outcomes support students in acquiring these skills within the context of mathematical thinking components and skills will provide significant contributions.

Method

This study was conducted using a qualitative research method. The research model employed is document analysis. Document analysis involves analyzing written materials that contain information about the phenomenon or phenomena targeted for investigation. In qualitative research, document analysis can be used either as a standalone data collection method or in combination with other methods (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this study, document analysis was used as the sole method. The data of the study consists of The Century Of Türkiye Education Model and the Middle School (5th, 6th, 7th, and 8th grades) Mathematics Curriculum published by the MoNE. For data analysis, content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used. Content analysis involves organizing and interpreting similar data under specific concepts and themes in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2021). The data were examined under specific themes and categories.

Conclusion and Recommendations

In the study, learning outcomes and process components were examined and evaluated together. A single learning outcome may include more than one mathematical thinking skill. When the grade levels are analyzed, it is seen that abstraction–generalization and assumption–probabilistic thinking are more emphasized in the 5th grade; abstraction–generalization and problem solving in the 6th grade; abstraction–generalization and making connections in the 7th grade; and again abstraction–generalization and making connections in the 8th grade, both in learning outcomes and process components. The least emphasized component at all grade levels is specialization. The skill of making connections is heavily emphasized in the 7th and 8th grades. The components of modelling and informal proof are less emphasized in the 5th and 6th grades. Overall, the curriculum supports and develops students' mathematical thinking skills. When evaluated in terms of the components of mathematical thinking, it is observed that students develop their skills mostly through generalization, making assumptions, and problem solving. In addition, the skill of making connections is also emphasized. As a result of the study, it is recommended that instruction should be carried out by supporting the mathematical thinking components that are less emphasized, in line with students' grade levels, so that these skills can be more effectively acquired.

References

- Alkan, H., ve Bukova Güzel, E. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 221-236.
- Ardahan, H. (1990). Matematik öğretimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 197-205.
- Arslan, S., ve Yıldız, C. (2010). 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 17-31.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Hacısalihoğlu, H., Mirasyedioğlu, Ş., ve Akpınar, A. (2003). *Matematik öğretimi: Matematikte yapılandırıcı öğrenme ve öğretme*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., ve Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130.
- Liu, P. H. (2003). Do teachers need to incorporate the history of mathematics in their teaching? *The Mathematics Teacher*, 96(6), 416-421.
- Mason, J., Burton, L., ve Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically* (2nd ed.).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul matematik (5, 6, 7 ve 8. sınıf) dersi öğretim programı*. <https://www.meb.gov.tr>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Tall, D. (1995). Cognitive growth in elementary and advanced mathematical thinking. In PME Conference (Vol. 1, pp. 1-61). *The Program Committee of the 18th PME Conference*.
- Tall, D. (2002). *Advanced mathematical thinking*. Kluwer Academic Publishers.
- Tuncay, H. A. (2015). *Matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı özyeterlik algısına etkisi [The effect of the primary school mathematics teaching program on the mathematics self-efficacy of students]. *Journal of Qafqaz University*, 8(1).
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Yazma-Problem Çözme Becerisi İlişkisi

Fatma SANDIKCI, Basmakçı Şehit Hakan Koroğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi/AFYONKARAHİSAR



Giriş

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

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

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

Anahtar Kelimeler: Problem çözme becerisi, yazma becerisi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci, süreç bileşenleri.

Amaç

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

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

Yöntem

Araştırma, 5. sınıf öğrencilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamındaki yazma yoluyla problem çözme süreçlerini derinlemesine inceleyen nitel bir durum çalışmasıdır (Yin, 2018). Çalışma grubundaki katılımcılar, nitel araştırmalarda ve özellikle durum çalışmalarında sıklıkla başvurulan amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Creswell ve Poth, 2018; Büyükoztürk, vd., 2018: 92).

Araştırma, Afyonkarahisar ilinin Basmakçı ilçesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre eğitim alan farklı okullardan 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, öğrencilerin belirli bir problem durumuna yönelik yazılı yanıtları ve problem çözme süreçlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Problem Çözme Görevi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Formda öğrencilere sınıf seviyelerine uygun, yapılandırılmış bir problem durumu sunulmuş ve problemin çözümüne ulaşırken yazma becerilerini kullanarak belirli adımları takip etmeleri istenmiştir. Formda yer alan adımlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Türkçe dersi için hazırlanan öğretim materyallerindeki problem çözme ve yazma süreci basamaklarından uyarlanmıştır. Öğrencilerin formlara yazdığı yanıtlar, çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Toplanan yazılı ürünler, öğrencilerin problem çözme adımlarını ne ölçüde takip ettiklerini ve yazma süreçlerini nasıl yönettiklerini belirlemek amacıyla içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Öğrencilere sunulan problem durumu şöyledir: “5. sınıf öğrencisi Elif, sağlık sorunları ne-

deniyle zayıf bir öğrencidir. Hızlı koşmamakta ve koşarken nefes almakta zorlanmaktadır. Sınıfında popüler olarak gördüğü, spor yarışmalarında başarılı olmuş üç öğrenciyle arkadaşlık kurmak istemektedir. Elif, onlarla arkadaş olabilmek için kendisinin de bir spor yarışmasına katılması gerektiğini düşünmektedir. Böylece sadece bu üç öğrencinin değil sınıftaki tüm öğrencilerin onunla arkadaş olmak isteyeceğine inanmaktadır.”

Öğrencilerden aşağıdaki adımları takip ederek yazılı bir çözüm üretmeleri istenmiştir.

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

Sonuç

Türkçe dersi doğası gereği sözlü anlatımın, diyalogun, temel beceri odaklı öğretim yöntemlerinin; dinleme, okuma ve yazma etkinliklerinin yoğun olarak kullanıldığı bir derstir. Özellikle kalabalık sınıflarda her öğrencinin sözlü katılım fırsatı bulması zorlaşabilir ancak yazma becerisi, ders kitabındaki etkinliklerle veya deftere not alma gibi çeşitli yollarla hemen her öğrencinin ders sürecinde kullandığı temel bir beceridir.

Bu çalışmada öğrenciler, verilen örnek problemi yazma becerisini kullanarak çözmeye yönlendirilmiştir. Yanıtları incelendiğinde büyük bir bölümünün problem çözme adımlarını (problemi tanımlama, hedef kitle/amaç belirleme, öneri geliştirme vb.) takip etmek yerine doğrudan çözüm önerisini yazdığı görülmüştür. Problem tanımı, hedef kitle belirleme, yazma amacı, önceki bilgilerle yönerge oluşturma, uygun öneriyi seçme gibi bilişsel planlama ve yazma süreci adımlarının atlandığı gözlemlenmiştir. Bu adımları neden takip etmedikleri sözlü olarak sorulan bazı öğrenciler, “Yazmanın çok uzun süreceği, adım adım yazmak yerine sonucu yazdıkları” şeklinde yanıtlar vermiştir. Bu durum, yazma eyleminin sadece bir sonuç üretme aracı olarak görüldüğünü, düşünme ve problem çözme sürecinin bir parçası olarak deneyimlenmediğini düşündürmektedir oysa yazma sürecine (planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme) odaklanmak hem yazma kalitesini hem de öğrenmeyi artırabilir (Graham, 2019). Çalışmaya katılan 50 öğrenciden yalnızca 12’sinin belirtilen adımları takip ettiği ve daha yapılandırılmış, anlaşılır yanıtlar ürettiği saptanmıştır. Bu öğrenciler, özellikle problemin tanımlanması adımıyla durumu kendi cümleleriyle başarılı bir şekilde ifade etmişlerdir.

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

Öneriler

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

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Funke, J., ve Greiff, S. (2017). Complex problem solving: A case for complex cognition? In K. J. Holyoak ve R. G. Morrison (Eds.), *The Oxford handbook of thinking and reasoning* (pp. 498–516). Oxford University Press.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821122>
- Griffin, P., ve Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Kellogg, R. T., ve Raulerson, B. A. (2016). Improving the writing skills of college students: The effects of sentence combining. *The Journal of General Education*, 65(3–4), 237–254. <https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.65.3-4.0237>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okuryazarlık becerileri*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

The Relationship between Writing Skills and Problem-Solving Ability in the Context of the Century of Türkiye Education Model

Fatma SANDIKCI, Başmakçı Şehit Hakan Koroğlu Anatolian Imam
Hatip High School/AFYONKARAHİSAR

Introduction

In daily life, individuals participate in various activities: they think, speak, read, and write. Within this dynamic process, people encounter different events and problems, interpret them from their perspectives, and attempt to generate solutions. To effectively resolve a given issue, it is essential to ask foundational questions such as “what, why, how, when, where, and who”.

Problem-solving is essentially the ability to analyse situations and decide what actions to take in order to reach the most appropriate outcome. It is inherently a cognitive process that involves the use of specific strategies (Funke & Greiff, 2017). In order to effectively support and develop this process, the fundamental language skills in Turkish serve as critical tools. Among these, writing plays a key role in analysing problems and structuring solutions, as it serves as a medium for organising, deepening, and clarifying thoughts (Kellogg & Raulerson, 2016).

When students are asked to express the steps of a case-based problem-solving task in writing, it exemplifies the functional role of writing in problem-solving.

In the Century of Türkiye Education Model (TYMM), the process components of literacy skills are structured across three levels: awareness, functionality, and agency (MoNE, 2024). While the model aims for students to reach the highest level, it is recognised that some students may struggle during the transition to this stage. For instance, a student who can identify a need for information (awareness) and collect it effectively (functionality) may still require support in synthesising and using that information in an original way (agency).

This study will investigate the extent to which students can reach the agency level of the process components by employing their writing skills during problem-solving.

Keywords: Problem-solving skills, writing skills, The Century of Türkiye Education Model (TYMM), student, process components.

Purpose

The Century of Türkiye Education Model is a student-centred approach that aims to support holistic development. Such approaches encourage students’ active participation and the self-construction of knowledge (Hattie, 2015). In TYMM, students take on active roles in classroom activities, while teachers act as facilitators guiding students toward discovery rather than directly transmitting information.

On the path to knowledge, students encounter real-life examples in Turkish and other subjects, preparing them for life. They attempt to solve example problems either orally or in writing. Students using writing to solve problems cognitively filter the situation and follow specific steps to reach a conclusion.

Problem-solving is considered a core competency—not only for academic success but also for coping with the complex challenges of the 21st century and adapting to societal change (Griffin & Care, 2015).

The primary aim of this study is to examine how 5th-grade students manage the writing process while solving a sample problem that they may encounter in daily life and, more specifically, how closely they follow the steps outlined in TYMM.

Method

This study is a qualitative case study (Yin, 2018) designed to explore in depth how 5th-grade students use writing to solve problems in the context of TYMM. Participants were selected using purposeful sampling, a common strategy in qualitative research and particularly in case studies (Creswell & Poth, 2018; Büyüköztürk et al., 2018).

The study was conducted with 50 students from different schools in the Başmakçı district of Afyonkarahisar province, all of which follow the TYMM framework. Data were collected using a “Problem-Solving Task Form” developed by the researcher to uncover students’ written responses and problem-solving processes for a given situation.

The form presented students with a structured problem appropriate for their grade level and asked them to follow specific steps using their writing skills to arrive at a solution. The steps in the form were adapted from the problem-solving and writing process stages outlined in the TYMM-aligned Turkish language teaching materials.

The written responses produced by students served as the primary data source. These responses were analysed using content analysis to determine the extent to which

students followed the problem-solving steps and how they managed the writing process.

The sample problem presented to students was as follows:

“Elif, a 5th-grade student, is physically weak due to health issues. She cannot run fast and has difficulty breathing when she does. She wants to be friends with three classmates who are well-known and successful in sports competitions. Elif believes that if she participates in a sports competition herself, not only these three students but the entire class will want to be friends with her.”

Students were asked to follow these steps to write a solution:

- Identify and summarise the problem in your own words.
- Determine the target audience and purpose of your writing.
- Propose multiple solutions based on your prior knowledge.
- Choose the most appropriate solution and explain why.
- Include an evaluation of your solution.
- Check and revise your content and process-related choices as needed.

Conclusion

By its nature, the Turkish language course involves speaking, dialogue, and skill-focused instructional methods, as well as listening, reading, and writing activities. In large classrooms, not every student may get a chance to participate orally. However, writing is a basic skill used by almost every student in the classroom, whether through textbook exercises or note-taking.

In this study, students were directed to solve a given example problem using their writing skills. Upon analysing their responses, it was found that most students skipped the steps of the problem-solving process (such as defining the problem, determining the target audience, and setting a purpose) and jumped directly to proposing a solution.

Cognitive planning and writing process stages like identifying the problem, defining the audience and purpose, building on prior knowledge, selecting the best option, and explaining reasoning were often omitted.

When asked why they skipped these steps, some students responded, “Writing

everything step by step would take too long, so I just wrote the result.” This suggests that writing is perceived not as part of the thinking and problem-solving process but simply as a means of recording the final outcome.

However, focusing on the writing process (planning, drafting, revising) can improve both writing quality and learning outcomes (Graham, 2019).

Out of 50 students, only 12 followed the specified steps and produced more structured and comprehensible responses. These students were particularly successful in expressing the problem in their own words.

Overall, while most students were able to propose solutions, only a minority reflected the structured steps of problem-solving in their writing. The findings indicate that students tend to use writing as a tool for stating the result rather than as a supportive instrument for cognitive problem-solving. The solutions produced were often subjective, based on students’ personal experiences and Prior Knowledge.

Recommendations

- The study can be expanded using experimental designs to deepen the findings.
- Similar studies can be replicated at different grade levels to enhance generalizability.
- Further research can explore the role of other language skills, such as reading, listening, and speaking, in the problem-solving process.

References

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15th ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Funke, J., & Greiff, S. (2017). Complex problem solving: A case for complex cognition? In R. J. Sternberg & J. Funke (Eds.), *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 498–516). Oxford University Press.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.

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

Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A. (2016). Improving the writing skills of college students: The effects of sentence combining. *The Journal of General Education*, 65(3–4), 237–254.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okuryazarlık Becerileri*. Retrieved from <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri>



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Fen Öğretimi Sınıf İçi Performanslar ve Etkileyen Değişkenler

Prof. Dr. Fatma TAŞKIN EKİCİ, Pamukkale Üniversitesi/DENİZLİ
Merve KOCAGÜL SAĞLAM, Erhan EKİCİ



Giriş

Türkiye, 21. yüzyılın ikinci çeyreğine girerken eğitim politikalarında kapsamlı dönüşümleri hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yeni bir eğitim vizyonu ortaya koymuştur. Model bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını bütüncül şekilde geliştirme-yi; çağın gerektirdiği becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmeyi; yerli-millî değerlerle küresel yeterlilikleri harmanlamayı amaçlamaktadır. Modelin benimsediği bütüncül yaklaşım öğrenme-öğretme yaşantıları yoluyla somutlaştırılmaktadır. Öğrenme-öğretme yaşantıları; öğrenme çıktıları olarak ifade edilen dersin hedefleri, bu kapsamda kazanılan becerilerin uygulama potansiyelini artıran eğilimler, eğitim yoluyla dolaylı ulaşılmak istenen hedeflerin yer aldığı programlar arası bileşenler ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarından oluşmaktadır.

Alan yazında öğretim programı reformlarının etkililiğini belirleyen en temel unsurlardan birinin öğretmenlerin programı anlama düzeyi ve uygulama yetkinlikleri olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Ahl vd., 2023; Cheung ve Wong, 2012; Guhn, 2009). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerine yapılan ilk değerlendirme çalışmaları ise (Akpınar vd., 2024; Ülçay, 2024; Yıldırım ve Çalışkan, 2024) çoğunlukla modelin yapısal yönlerine odaklanmış, öğretmen uygulamaları açısından kapsamlı bir değerlendirmeye rastlanmamıştır. Bu durum, modelin sahadaki uygulama düzeyini anlamak üzere öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaşantılarına ilişkin uygulamalarının araştırılması gereğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, fen öğretimi, sınıf içi uygulama.

Amaç

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dayalı sınıf içi uygulama düzeylerinin ve bu düzeyleri etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

Problem 1. Fen bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sınıf içi uygulama düzeyleri nasıldır?

Problem 2. Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi uygulama düzeylerini etkileyen değişkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma, nitel betimsel desen ile yürütülmüştür. Türkiye'nin 19 farklı ilinden 69 fen bilimleri öğretmeni ve bu öğretmenleri gözlemleyen 39 öğretmen araştırmaya dâhil olmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü yoluyla geçerliği sağlanan yarı yapılandırılmış Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Gözlem Formu aracılığıyla toplanmıştır. Form; temel kabuller, ön değerlendirme, köprü kurma, öğrenme-öğretme uygulamaları, farklılaştırma uygulamaları ve değerlendirme olmak üzere altı alt boyuttan ve toplam 29 maddeden oluşmaktadır.

Bu çalışmada gözlem formunun yalnızca birinci bölümünden elde edilen nicel veriler analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle gözlem formunun her bir maddesi için işaretlenen "Gözlemlendi" seçeneği 3, "Kısmen Gözlemlendi" seçeneği 2 ve "Gözlemlenmedi" seçeneği 1 olarak kodlanmıştır ve buna göre katılımcı öğretmenlerin gözlem formunun her bir alt boyutuna ilişkin toplam puanları hesaplanmıştır. Daha sonra bu puanlara R Studio programında kümeleme analizi yapılmıştır. Ayrıca kümeleri etkileyen demografik ve bağlamsal değişkenlerin neler olduğunu tespit etmek üzere ki-kare bağımsızlık testi yürütülmüştür.

Sonuç

Kümeleme analizi sonuçları; öğretmenlerin düşük, ortalama ve yüksek olmak üzere üç uygulama düzeyine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yüksek performansa sahip öğretmenler (%43,26), lisansüstü eğitim oranı en yüksek olan ve ağırlıklı olarak 11-20 yıl deneyime sahip gruptur. Orta düzey performansa sahip öğretmenler (%26,85) çoğunlukla 21 yıl ve üzeri deneyimli, imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Düşük performanslı grubun ise (%42,79) çoğunluğu lisans mezunu ve 11-20 yıl kıdemlidir.

Ki-kare bağımsızlık testi sonuçları; öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, görev yaptıkları illerin, okul türlerinin ve hizmet bölgelerinin sınıf içi uygulama düzeylerini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Detaylı analizler, uygulamada orta düzeyde olma ile imam hatip ortaokullarında ya da 3. hizmet bölgesinde çalışma ve 1-10 yıl ya da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olma arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde uygulamada yüksek

düzeye sahip olma ile 2. hizmet bölgesinde çalışma ya da 11-20 yıl kıdeme sahip olma arasında ilişki tespit edilirken düşük düzey uygulama ile yalnızca 1. hizmet bölgesinde çalışma arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. İl bazında yapılan analizlerde uygulamada orta uygulama düzeyindeki öğretmenlerin çoğunun Diyarbakır, İstanbul, Şırnak ve Trabzon, düşük uygulama düzeyindeki öğretmenlerin çoğunun Bursa, Gaziantep ve yüksek uygulama düzeyindeki öğretmenlerin çoğunun Bolu, Kastamonu ve Samsun illerinde olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen performansını artırmaya yönelik desteklerin kıdem düzeyine, bağlamsal koşullara ve bölgesel farklılıklara duyarlı biçimde farklılaştırılması önerilebilir. Bu kapsamda, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler için öğretim programının uygulanmasını ve içselleştirilmesini kolaylaştıracak uygulama odaklı destekler önceliklendirilebilir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler için ise mesleki yenilenme, teknoloji entegrasyonu ve motivasyon artırıcı programlar (örneğin rotasyon uygulamaları) önerilmektedir. 11-20 yıl arası kıdeme sahip ve yüksek performans gösteren öğretmenlerin mesleki liderlik rollerinde aktifleştirilmesi; akran rehberliği, okul temelli mesleki gelişim liderliği ve öğretmen öğrenme topluluklarında yürütücülük gibi rollere entegre edilmeleri faydalı görülmektedir. Özellikle iller arası performans farklılıkları dikkate alınarak öğretmen eğitimleri ve okul temelli gelişim stratejileri yerel verilere dayalı planlanması, İstanbul gibi heterojen performans yapısına sahip iller için mikro bölgeleme yaklaşımı benimsenmesi daha uygun olabilir. Düşük performansla ilişkilendirilen iller için öncelikli müdahale alanlarının belirlenmesi için sınıf mevcudu, ikili öğretim, öğrenci profili gibi değişkenlere yönelik mikro analizler yapılması ve buna uygun destek modellerinin geliştirilmesi önerilmektedir. İmam hatip ortaokullarında gözlenen ortalama performans, fen öğretimine yönelik beklentilerin sınırlı olduğunu düşündürmekte olup bu okul türlerinde uygulamalı öğrenme olanaklarının artırılması önerilmektedir. Sonuç olarak öğretmen performansının çok boyutlu yapısı, tek tip politikalarla ziyade farklılaştırılmış ve bağlama duyarlı destek stratejilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Kaynakça

Ahl, L. M., Sánchez-Aguilar, M., Jankvist, U. T., Misfeldt, M., ve Prytz, J. (2023, July 10-14). Factors of influence for implementing curriculum reform: An analysis based on a systematic literature review. *Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13)*, Budapest, Hungary.

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., ve Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>

Ayton, D. (2023). Qualitative descriptive research. In D. Ayton, T. Tsindos, ve D. Berkovic (Eds.), *Qualitative research: A practical guide for health and social care researchers and practitioners* (pp. 49-54). Monash University.

Cheung, A. C. K., ve Wong, P. M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong: Key findings from a large-scale survey study. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39-54. <https://doi.org/10.1108/09513541211194374>

Guhn, M. (2009). Insights from successful and unsuccessful implementations of school reform programs. *Journal of Educational Change*, 10, 337-363. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9063-0>

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>

Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

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

Prof. Dr. Fatma TAŞKIN EKİCİ, Pamukkale University/DENİZLİ
Merve KOCAGÜL SAĞLAM, Erhan EKİCİ

Introduction

As Türkiye enters the second quarter of the 21st century, it has introduced a new educational vision through the “Century of Türkiye Education Model” (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli), which aims to bring about comprehensive transformation in education policy. This model aspires to holistically develop individuals in cognitive, affective, and psychomotor domains, equipping them with 21st-century skills while harmonizing local-national values with global competencies. The model’s holistic approach is operationalized through structured teaching and learning experiences, which include course-specific learning outcomes, attitudes that enhance the implementation of acquired skills, cross-curricular components reflecting implicit goals, and measurement-evaluation practices.

The literature frequently highlights teachers’ understanding and implementation competence as critical factors in the success of curriculum reforms (Ahl et al., 2023; Cheung & Wong, 2012; Guhn, 2009). Initial evaluations of the Century of Türkiye Education Model (Akpınar et al., 2024; Ülçay, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024) have largely focused on its structural aspects, with limited exploration of teacher practices. This gap underscores the need to investigate how teachers translate the model into classroom practice.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, holistic education, 21st-century skills, teacher practices, curriculum implementation.*

Purpose

This study aims to determine the extent to which science teachers implement the Century of Türkiye Education Model in their classrooms and to identify the variables influencing these implementation levels. The research seeks to answer the following questions:

Problem 1. What are the classroom implementation levels of science teachers with respect to the Century of Türkiye Education Model?

Problem 2. What variables influence the classroom implementation levels of science teachers?

Method

A qualitative descriptive design was employed. The study involved 69 science teachers from 19 cities in Türkiye and 39 peer teachers who observed them. Data were collected using a semi-structured observation form developed by the researchers and validated through expert review. The form, designed specifically for the Science Curriculum under the new model, consists of six dimensions—core assumptions, preliminary assessment, knowledge integration, instructional practices, differentiation strategies, and evaluation—covering a total of 29 items.

In this study, only the quantitative data from the first section of the observation form were analysed. Each item was scored as follows: “Observed” = 3, “Partially Observed” = 2, and “Not Observed” = 1. Total scores for each dimension were calculated, and cluster analysis was conducted using R Studio. Additionally, chi-square independence tests were used to examine the influence of demographic and contextual variables on teacher implementation levels.

Conclusion

The cluster analysis revealed three levels of implementation: low, moderate, and high. High-performing teachers (43.26%) were predominantly those with postgraduate degrees and 11–20 years of experience. Moderate performers (26.85%) were mostly experienced teachers (21+ years) working in imam-hatip middle schools. Low performers (42.79%) were primarily undergraduate degree holders with 11–20 years of experience. Chi-square tests showed that professional experience, geographic location, school type, and service region significantly influenced classroom implementation levels. Further analysis revealed that moderate performance was associated with working in imam-hatip middle schools or third-tier service regions, and with having either 1–10 or over 21 years of experience. High performance was linked to second-tier service regions and 11–20 years of experience, while low performance was primarily associated with first-tier service regions.

Provincial analysis showed that moderate performers were concentrated in Diyarbakır, İstanbul, Şırnak, and Trabzon; low performers in Bursa and Gaziantep; and high performers in Bolu, Kastamonu, and Samsun.

Recommendations

Based on the findings, differentiated support strategies sensitive to experience level, context, and regional disparities are recommended. For teachers with 1–10 years of experience, practice-oriented supports to facilitate curriculum implementation are prioritized. For those with over 21 years, renewal-focused interventions such as technology integration and motivation-enhancing programs (e.g., rotation schemes) are suggested. High-performing teachers with 11–20 years of experience could be empowered in professional leadership roles, such as peer mentoring and leading school-based professional learning communities.

Performance disparities between provinces indicate that teacher training and school development strategies should be locally tailored. For heterogeneous regions like İstanbul, micro-zoning approaches may be more effective. For low-performing provinces, micro-analyses of variables such as class size, double-shift schooling, and student demographics should guide targeted support models. The average performance observed in imam-hatip middle schools suggests limited expectations for science education; increasing opportunities for hands-on learning in these settings is recommended. Ultimately, the multifaceted nature of teacher performance necessitates context-sensitive, differentiated support strategies rather than one-size-fits-all policies.

References

- Ahl, L. M., Sánchez-Aguilar, M., Jankvist, U. T., Misfeldt, M., ve Prytz, J. (2023, July 10–14). Factors of influence for implementing curriculum reform: An analysis based on a systematic literature review. *Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13)*, Budapest, Hungary.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., ve Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59–73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Ayton, D. (2023). Qualitative descriptive research. In D. Ayton, T. Tsindos, ve D. Berkovic (Eds.), *Qualitative research: A practical guide for health and social care researchers and practitioners* (pp. 49–54). Monash University.
- Cheung, A. C. K., ve Wong, P. M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong: Key findings from a large-scale survey study. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39–54. <https://doi.org/10.1108/09513541211194374>

Guhn, M. (2009). Insights from successful and unsuccessful implementations of school reform programs. *Journal of Educational Change*, 10, 337–363. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9063-0>

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>

Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

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

Gözde YILMAZ, Polatlı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü/ANKARA



Giriş

Bilimsel, teknolojik, ekonomik ve toplumsal alanlarda yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sistemlerinde düzenli olarak güncellemeler yapılmaktadır (Kaya ve Güner, 2024). Ülkemizde 2024 yılında uygulamaya konan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; Türk Millî Eğitim Sistemi'nin yeni vizyonunu şekillendiren, çağın gereklerine uygun, köklere geleceğe uzanan bir eğitim modelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, "erdem-değer-bilgi-beceri" bütünlüğüyle bireyi merkeze alarak bireyin çok boyutlu gelişimini esas almakta ve 21. yüzyıl becerilerini geleneksel değerlerle harmanlamaktadır. Öğrencilerin anlamlı ve derin öğrenme yaşantıları kazanmalarını temel alan bu yaklaşımda öğretim süreci, yapılandırılmış öğrenme çıktıları etrafında şekillenmektedir. Öğrenme çıktıları "Öğrenme yaşantıları sonunda öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve becerilerin süreç bileşenlerini ifade eder." şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2024, s.34). TYMM'de öğrenme çıktıları ile birlikte süreç bileşenlerine de yer verilmiştir. Öğrenme çıktılarına ulaşılmasına yönelik basamakları içeren süreç bileşenlerinin öğrenme çıktılarına ulaşma sürecinde eksiksiz işe koşulması önemlidir (MEB, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelendiğinde ilkökul düzeyinde 7 farklı derse ait öğretim programında değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu model ile öğretim programlarında yer alan kazanım ifadesi yerine kullanılan öğrenme çıktıları; düşünme düzeyleri, disiplinler arası bağlar, kavramsal derinlik ve öz-günlük bakımından yeniden yapılandırılmıştır.

Öğrenme çıktılarının analizinde kullanılan SOLO taksonomisi (Structure of the Observed Learning Outcome), öğrencilerin bilgi düzeylerini yalnızca niceliksel olarak değil aynı zamanda düşünme derinlikleri açısından da sınıflandıran etkili bir değerlendirme aracıdır (Biggs ve Collis, 1982). Türkçeye "gözlemlenebilen öğrenme çıktıları yapısı" şeklinde çevrilmiştir (Arı, 2013, s. 264; Bal, 2022, s. 18). SOLO taksonomisi, öğrencilerin bilgiyle kurdukları ilişkilerin niteliğine göre sınıflandırılmasını sağlar. SOLO taksonomisinin kazanımların sınıflandırılmasında kullanılması, programdaki kazanımların sadece alt düzey ya da sadece üst düzey olmasını engeller (Gezer ve İlhan, 2015). Ayrıca SOLO taksonomisi, problem çözme becerilerinin gelişmesine önem verilen fen bilimleri ve matematik gibi derslerde etkili bir şekilde kullanılabilir (Pegg, 2003). Bu kapsamda

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3 ve 4. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin SOLO taksonomisi açısından incelenmesi, eğitim sisteminde benimsenen yeni yönelimin içeriğe nasıl yansıdığını anlamak açısından oldukça önemlidir. Özellikle bireyin temel bilişsel ve sosyal yapı taşlarının şekillendiği ilkökul döneminde gerçekleştirilen program değişikliklerinin içeriksel analizinin yapılması, program geliştirme uzmanlarına önemli veri sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler. SOLO taksonomisi, fen bilimleri dersi, öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, ilkökul.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda 2024 yılında güncellenen 3 ve 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerini SOLO taksonomisi kapsamında analiz etmektir. Bu analiz ile öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin öğrencilerde hangi düzeyde bilişsel yapılandırma ve düşünme becerileri geliştirmeyi hedeflediği ortaya konulacaktır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanabilecekleri planlama, uygulama ve değerlendirme stratejilerine ışık tutarken ayrıca program geliştirme uzmanları için öğretim programlarının taksonomik düzeyde tutarlılığı ve yeterliliği hakkında geri bildirim sağlayacak nitelikte veriler sunması açısından da önemlidir. Bu bağlamda çalışma hem teorik düzeyde öğretim programı analizlerine hem de pratik düzeyde sınıf içi uygulamalarına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel tarama modeli çerçevesinde doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2024 tarihli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğrenme çıktıları ve bu çıktıları ait süreç bileşenleri tek tek incelenmiş, SOLO taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Her sınıf için öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri manuel olarak sayılmış ve veriler tablolastırılmıştır.

Sonuç

Araştırmanın birinci temel problemi olan "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin SOLO taksonomisi ile uyumu nasıldır?" kapsamında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. sınıfa ilişkin toplam 25 adet öğrenme çıktısı ve 89 adet süreç bileşeni SOLO taksonomisine göre incelenmiştir. Bu kapsamda

yürütölen analizden elde edilen bulgulara göre ööğrenme çıktılarındā en fazla temsil edilen basamak ilişkisel düzeydir ($f = 8$). Bunu çoklu yönlü ve soyutlanmış düzeyler ($f = 6$) takip etmektedir. En az temsil edilen düzey ise tek yönlüdür ($f = 5$). Süreç bileşenlerinde ise en yüksek temsil oranı yine ilişkisel düzeye ($f = 30$) aittir. Bunu sırasıyla çoklu yönlü ($f = 28$), soyutlanmış ($f = 19$) ve tek yönlü ($f = 12$) düzeyler izlemektedir.

Araştırmanın ikinci temel problemi olan “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 4. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin SOLO taksonomisi ile uyumu nasıldır?” kapsamında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 4. sınıfa ait toplam 19 adet öğrenme çıktısı ve 72 adet süreç bileşeni SOLO taksonomisine göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara öğrenme çıktıları kapsamında en çok temsil edilen düzey ilişkisel ($f = 13$) iken çoklu yönlü düzey sadece 1 kez belirlenmiştir. Soyutlanmış düzeye yönelik 5 tane öğrenme çıktısı tespit edilirken tek yönlü düzeye rastlanılamamıştır. Süreç bileşenlerinde de belirlenen en fazla öge, ilişkisel düzeye ($f = 36$) aittir. Bu düzeyi sırasıyla soyutlanmış ($f = 12$), çoklu yönlü ($f = 9$) ve tek yönlü ($f = 15$) düzeyler takip etmektedir.

3. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri SOLO taksonomisinin tüm basamaklarına dengeli bir biçimde yer vererek öğrencilerin farklı düzeylerde bilişsel beceriler geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. 4. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ise “ilişkisel” düzeyde yoğunlaşmakta ancak üst düzey düşünme becerilerini yansıtan “çoklu yönlü” düzeyde zayıf kalmaktadır. Her iki sınıf için de en çok ilişkisel ve soyutlanmış düzeyde öğrenme çıktısı tespit edilirken süreç bileşenin en çok ilişkisel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bütün bu bilgiler ışığında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3 ve 4. sınıf öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin öğrencileri daha çok konular arasında ilişkiler kurmaya, olay ya da konunun sebep sonuç ilişkilerini açıklamaya, çözümleme yapmaya, hipotez kurmaya, sahip olduğu bilgiyi derinlemesine kullanmaya, akıl yürütmeye, modeller oluşturmaya yönlendirdiği söylenebilir.

Öneriler

Elde edilen veriler doğrultusunda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3 ve 4. sınıf öğrenme çıktılarının ve süreç bileşenlerinin büyük ölçüde SOLO taksonomisinin ilişkisel basamağına karşılık geldiği görölmüştür. Bu durum; öğrencilerin farklı kavramlar ve ilişkiler arasında bağlantılar kurmalarını, bilgileri bir bütünlük içinde değerlendirmelerini teşvik eden bir yapılandırma anlayışının benimsendiğini göstermektedir.

Ancak çoklu yönlü ve soyutlanmış düzeylerin görece düşük düzeyde temsil edilmesi, üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi için öğretim programında daha fazla çeşitliliğe ihtiyaç duyulabileceğini işaret etmektedir. Özellikle 4. sınıf düzeyinde çoklu yönlü kazanım sayısının oldukça düşük olması, bu düzeyde öğrencilerin farklı bakış açılarını

karşılaştırma ve sentez yapma becerilerinin yeterince hedeflenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuçlar ışığında program geliştirme çalışmalarında tüm taksonomik düzeylerin dengeli biçimde yer alması, öğrencilerin hem yüzeysel hem de derin öğrenme süreçlerini deneyimleyebilmesi açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Bal, B. (2022). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sorularının matematik öğretim programı ve SOLO taksonomisi kapsamında değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Biggs, J. B., ve Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome)*. Academic Press.
- Gezer, M., ve İlhan, M. (2015). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ile değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Eastern Geographical Review*, 32, 193-208.
- Kaya, S., ve Güner, P. (Eds.). (2024). *Eğitim bilimlerinde güncel araştırmalar – 2024*. Eğitim Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 10 Nisan 2025)
- Pegg, J. (2003). Assessment in mathematics: A developmental approach. In J. M. Royer (Ed.), *Mathematical cognition* (pp. 227-259). Information Age Publishing.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

Investigation of Primary School Outcomes of the Century of Science Course According to SOLO Taxonomy

Gözde YILMAZ, Polatlı District Directorate of National Education/ANKARA

Introduction

Regular updates are made in education systems in order to train individuals who can adapt to rapid changes in scientific, technological, economic, and social fields (Kaya and Güner, 2024). The Century of Türkiye Education Model (TYMM), which was put into practice in our country in 2024, is an education model that shapes the new vision of the Turkish National Education System, is in accordance with the requirements of the age, and extends from the roots to the future. The Century of Türkiye Education Model is based on the multidimensional development of the individual by putting the individual at the centre with the integrity of 'virtue-value-knowledge-skill' and blends 21st century skills with traditional values. In this approach, which is based on students gaining meaningful and deep learning experiences, the teaching process is shaped around structured learning outcomes. Learning outcomes are defined as 'It refers to knowledge, skills and the process components of skills that are intended for the students to gain at the end of their learning experience' (MoNE, 2024, p. 34).

In TYMM, process components are also included along with learning outcomes. It is important that the process components, which include the steps towards achieving the learning outcomes, are fully employed in the process of achieving the learning outcomes (MoNE, 2024). When The Century of Türkiye Education Model is examined, it is seen that changes have been made in the curriculum of seven different courses at the primary school level. With this model, the learning outcomes that are used instead of the term 'competences', which existed in curricula, have been restructured in terms of levels of thinking, interdisciplinary connections, conceptual depth and originality.

The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome), which is used in the analysis of learning outcomes, is an effective assessment tool that classifies students' levels of knowledge not only quantitatively but also in terms of their depth of thinking (Biggs and Collis, 1982). It is translated into Turkish as 'the structure of observable learning outcomes' (Ari, 2013, p. 264; Honey, 2022, p. 18). The SOLO taxonomy allows the relationships that students establish with knowledge to be classified according to quality.

The use of the SOLO taxonomy in the classification of achievements prevents the achievements in the program from being only low-level or only high-level (Gezer and İlhan, 2015). In addition, the SOLO taxonomy can be used effectively in courses such as science and mathematics, where problem-solving skills are emphasized (Pegg, 2003). In this context, it is very important to examine the 3rd and 4th grade learning outcomes and process components of the Century of Türkiye Education Model Science Course Curriculum in terms of SOLO taxonomy in order to understand how the new orientation adopted in the education system is reflected in the content. Contextual analysis of program changes, especially in the primary school period when the basic cognitive and social building blocks of the individual are shaped, provides important data to program development experts.

Keywords: SOLO taxonomy, science course, learning outcomes, process components, primary school.

Purpose

The main purpose of this study is to analyse the learning outcomes and process components in the 3rd and 4th grade Science Course Curriculum, which was updated in 2024 in line with The Century of Türkiye Education Model, within the scope of the SOLO taxonomy. With this analysis, it will be revealed at what level the learning outcomes and process components in the curriculum aim to develop cognitive structuring and thinking skills in students.

While shedding light on the planning, implementation and evaluation strategies that teachers can use in the teaching process, it is also important in terms of providing data that will provide feedback on the consistency and adequacy of the curriculum at the taxonomic level for curriculum development experts. In this context, the study aims to contribute to both the curriculum analysis at the theoretical level and the classroom applications at the practical level.

Method

This study was conducted using document analysis within the framework of the descriptive survey model. The learning outcomes of the 2024 Science Course Curriculum published by the Ministry of National Education, and the process components of these outputs were examined one by one and classified according to the SOLO taxonomy. The learning outcomes and process components for each class were counted manually, and the data were tabulated.

Conclusion

Within the scope of the first basic problem of the research, 'What is the compatibility of the 3rd grade learning outcomes and process components of the Science Course Curriculum with the SOLO taxonomy?', a total of 25 learning outcomes and 89 process components related to the 3rd grade of the Science Course Curriculum were examined according to the SOLO taxonomy. According to the findings obtained from the analysis conducted in this context, the most represented step in learning outcomes is the relational level ($f = 8$). This is followed by multidirectional and abstracted levels ($f = 6$). The least represented level is unidirectional ($f = 5$). In process components, on the other hand, the highest representation rate belongs to the relational level ($f = 30$) once again. This is followed by multidirectional ($f = 28$), abstracted ($f = 19$) and unidirectional ($f = 12$) levels, respectively.

Within the scope of the second main problem of the research, "What is the compatibility of the 4th grade learning outcomes and process components of the Science Course Curriculum with the SOLO taxonomy?", a total of 19 learning outcomes and 72 process components of the 4th grade of the Science Course Curriculum were analysed according to the SOLO taxonomy. In the findings obtained, while the most represented level within the scope of learning outcomes was relational ($f = 13$), the multidirectional level was determined only once. While five learning outcomes were determined for the abstracted level, the one-way level was not found. The largest number of elements determined in the process components also belong to the relational level ($f = 36$). This level is followed by abstracted ($f = 12$), multidirectional ($f = 9$) and unidirectional ($f = 15$) levels, respectively.

The 3rd grade learning outcomes and process components allow students to develop cognitive skills at different levels, featuring all the steps of the SOLO taxonomy in a balanced way. In contrast, 4th grade learning outcomes and process components concentrate on the 'relational' level, but it remains weak at the 'multi-directional' level, which reflects higherorder thinking skills. For both classes, while learning outcomes were detected mostly at the relational and abstracted levels, it was determined that the process component was at most at the relational level. In the light of all this information, it can be said that the 3rd and 4th grade learning outcomes and process components of the Science Course Curriculum direct students to establish relationships between subjects, to explain the cause and effect relationships of the event or subject, to analyse, to establish hypotheses, to use the knowledge in depth, to reason, to create models.

Recommendations

In line with the data obtained, it was seen that the 3rd and 4th grade learning outcomes and process components of the Science Course Curriculum largely corresponded to the relational step of the SOLO taxonomy. This situation shows that a structuring approach has been adopted that encourages students to establish connections between different concepts and relationships and to evaluate the information as a whole. However, the relatively low representation of multifaceted and isolated levels indicates that more diversity in the curriculum may be needed to develop higher-order cognitive skills. The fact that the number of multifaceted achievements is quite low, especially at the 4th grade level, can be interpreted as the fact that students' ability to compare and synthesise different perspectives at this level is not sufficiently targeted. In light of these results, ensuring a balanced inclusion of all taxonomic levels in curriculum development efforts is essential for enabling students to experience both surfacelevel and deep learning processes.

References

- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Bal, B. (2022). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sorularının matematik öğretim programı ve SOLO taksonomisi kapsamında değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Biggs, J. B., ve Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome)*. Academic Press.
- Gezer, M., ve İlhan, M. (2015). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ile değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Eastern Geographical Review*, 32, 193-208.
- Kaya, S., ve Güner, P. (Eds.). (2024). *Eğitim bilimlerinde güncel araştırmalar – 2024*. Eğitim Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 10 Nisan 2025)
- Pegg, J. (2003). Assessment in mathematics: A developmental approach. In J. M. Royer (Ed.), *Mathematical cognition* (pp. 227-259). Information Age Publishing.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri

Hasan ÖZARSLAN, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA
Dr. Yusuf Ziya ÖĞRETİCİ



Giriş

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

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, din eğitimi ve öğretimi, alan becerileri, öğretim programları, beceri temelli eğitim, bütüncül eğitim, değer temelli eğitim.

Amaç

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

Yöntem

Bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Din eğitimi ve öğretimi alanına özgü beceriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni’nde yer alan beceri temelli yaklaşım doğrultusunda ele alınmıştır. İlgili alan becerileri, doküman incelemesi yoluyla sistematik biçimde analiz edilmiş; her becerinin alt boyutları, tanımları ve işlevleri detaylandırılmıştır. Ayrıca alan yazında yer alan güncel çalışmalardan yararlanılarak kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş; elde edilen veriler nitel içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. Böylece modelin beceri odaklı yapısına uygun bir değerlendirme yapılması hedeflenmiştir.

Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda belirlenen din eğitimi ve öğretimi alan becerileri, bireyin dinî bilgiye ulaşma, bu bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve uygulama süreçlerine ilişkin bütünlükli yeterlilik alanlarını kapsamaktadır (MEB, 2025). Sekiz temel başlık altında toplanan bu beceriler şunlardır:

1. Temel kaynaklara erişme becerisi, öğrencinin Kur’an-ı Kerim mealleri ve hadis külliyatı gibi temel İslami kaynaklara erişimini ve bu kaynaklarla anlamlı bir ilişki kurmasını sağlar.
2. Dinî kaynakları tetkik becerisi; bireyin kaynakları özetleme, karşılaştırma ve ilişkilendirme yoluyla çok yönlü bilgi üretme yeterliliğini geliştirir.
3. Tahkik becerisi; dinî kavramların bağlamına uygun biçimde tanımlanmasını, kullanılmasını ve yorumlanmasını içeren kavramsal derinliği hedefler.
4. Tefekkür becerisi; bireyin dinî meseleler üzerinde analitik düşünme, irdeleme ve idrak etme süreçlerini yapılandırır.
5. Dinî delillere başvurma becerisi, akli ve nakli delilleri dikkate alarak tutarlı ve gerekçeli düşünme yetkinliğini geliştirmeyi amaçlar.
6. Tatbik becerisi, öğrenilen dinî bilgilerin usulüne uygun biçimde uygulanabilmesini ifade eder.
7. Tilavet becerisi, Kur’an-ı Kerim’in doğru telaffuzla ve anlamına uygun biçimde yüzünden ve ezberden okunmasına yönelik teknik becerileri içerir.
8. Hitabet ve mesleki uygulama becerisi, bireyin dinî bilgileri toplumla paylaşma, sunma ve mesleki bağlamda uygulayabilme becerilerini kapsar.

Bu beceriler, yalnızca bilişsel düzeyde öğrenme hedeflerini değil duyuşsal ve psiko-motor alanları da içine alan çok boyutlu bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Din eğitiminin bu şekilde yapılandırılması, öğrencilerin dinî bilgiyle kurduğu ilişkiyi anlamlı ve derinlemesine kılmakta; ahlaki gelişim ve kimlik inşasında pedagojik sürekliliği desteklemekte ve öğretmenlerin program geliştirme ve uygulama süreçlerine sistematik bir yönelim sunmaktadır (Akpınar, Özer, Oral ve Köksalan, 2024). Böylece din eğitimi; salt içerik aktarımından ibaret olmayan, öğrencinin düşünce biçimini dönüştüren, sorgulama ve uygulama temelli bir öğrenme sürecine evrilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; din eğitimi ve öğretimi alanında belirlediği becerilerle öğrencilerin dinî bilgiye ulaşma, bu bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve uygulama süreçlerine ilişkin bütünleşik bir yeterlilik çerçevesi sunmaktadır. Bu beceriler öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil bu bilgileri anlamlandırmalarını, değerlere dönüştürmelerini ve eyleme dökebilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Din eğitiminin bu şekilde yapılandırılması, bireylerin dinî düşünme biçimlerini, bilgi üretim yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini yönlendiren temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din eğitimi ve öğretimi alanındaki beceri seti, eğitim sisteminin çağın gerekliliklerine uygun bir şekilde yeniden yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin kavramsal beceriler arasında yer alan bütünleşik beceriler ile benzer bir yapıda tasarlandığı görülmektedir. Bütünleşik beceri setinin karşılamadığı durum veya süreçler için alana özgü olarak tasarlanan bütünleşik becerilerin varlığı tespit edilmektedir. Bu anlamda din eğitimi ve öğretimi alan becerileri ile kavramsal beceriler arasında karşılıklı ve güçlü bir bağın bulunduğu, iki beceri türünün birbirinin gelişimini destekleyen yapısının da ön planda tutulduğu iddia edilebilir (Akpınar ve Köksalan, 2024).

Öneriler

Alan becerilerinin kazanılabilmesi noktasında belirli süreçlerin çok boyutlu bir yapıda iç içe geçtiği kabul edilmelidir. Her bir alan becerisinin kazanılması için bir veya birden fazla bütünleşik beceri ve süreç bileşeninin edinilmesi beklenmektedir. Bu yönüyle süreç bileşenleri bir becerinin nasıl öğrenileceği ve öğretileceği konusunda da bir kılavuz niteliği taşımaktadır (Üzümcü ve Abanoz, 2024). Ayrıca bu detaylı anlatım, alan becerileri ile ilgili ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilip uygulanması açısından yol gösterici olacaktır. Süreç bileşenleri hem öğrenme-öğretme uygulamaları için hem de ölçme-değerlendirme süreçleri için kılavuz niteliğindedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrencilerin aksiyolojik olgunluğa erişmeleri, yetkin ve erdemli insanın önemli bir özelliği olarak sayılmıştır. Din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin temel hedefleri arasında öğrencilerin aksiyolojik olgunluğa ulaşabilmesine imkân verecek eğitim ortamlarının ve süreçlerinin desteklenmesinin de yer aldığı görülmektedir (Yıldırım ve

Çalışkan, 2024). Din eğitimi ve öğretimi alan becerileri; ahlaki bilinç, estetik bakış açısı, kaynakları daha iyi çözümleyebilme yoluyla öğrencilerin değerleri ve ahlaki ilkeleri daha iyi anlayıp değerlendirebilmelerine katkı sunmaktadır (Ateş, 2024). Bu bakımdan din eğitimi ve öğretimi alan becerileri öğrencilerin çevrelerini algılaması, buna uygun davranma becerisiyle düşüncelerini hayata geçirmesi, estetik ve ahlaki duyarlılığa sahip olması ve dinî bilgiyi gündelik hayata işlevsel bir şekilde kullanabilmesi arasındaki bağa işaret etmektedir (Ceylan, 2025). Bu bağ, öğrenci profili ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi açısından din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin yerini de vurgulamaktadır. Din eğitimi ve öğrenimi alan becerilerinin her öğrencinin Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ulaşabilme potansiyeline katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akpınar, B., ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(68), 27-48.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., ve Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemde analiz. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135> (eğer DOI yoksa çıkarılabilir)
- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bahsedilen öğrenci profili 'yetkin ve erdemli insan'a ulaşmanın yolu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 71, 13-35.
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63, 1-16.
- Değerler Eğitimi Merkezi [DEM]. (2024). *Değerlendirme: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- İmam Hatipliler Derneği [ÖNDER]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirme raporu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Turan, Ş. ve Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, 27, 15-33.
- Üzümcü, M., ve Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 795-826.
- Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

The Century of Türkiye Education Model: Domain-Specific Competencies in Religious Education and Instruction

Hasan ÖZARSLAN, The Ministry of National Education/ANKARA

Dr. Yusuf Ziya ÖĞRETİCİ

Introduction

The rapidly changing social structure of the 21st century requires individuals not only to possess knowledge, but also to interpret it, transform it into values, and translate it into action. This transformation has led to skill-based approaches becoming more prominent in education systems (MoNE, 2023). The Century of Türkiye Education Model (TYMM), recognizing this paradigm shift, restructures curricula around skills and the axis of virtue– value–action. Within this framework, each discipline has its own set of “domain-specific competencies,” which serve as the fundamental building blocks that shape students’ disciplinary thinking, knowledge construction processes, and learning approaches (MoNE, 2024). In this regard, religious education and instruction require a specific set of competencies that enable individuals to grasp the structure of religious thought, engage with religious sources, and develop a sense of moral responsibility (DEM, 2024; ÖNDER, 2024).

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, religious education and instruction, domain-specific competencies, curricula, skill-based education, holistic education, value-based education.*

Purpose

The domain-specific competencies in religious education and instruction as framed by TYMM present a multi-layered framework of proficiency related to accessing, analysing, interpreting, and applying religious knowledge. These competencies are designed with reference to both the epistemological foundations of classical religious education and the needs of contemporary pedagogy. They aim to holistically develop students’ abilities to access information (e.g., religious texts such as translations of the Qur’an and hadiths), organize knowledge (e.g., summarizing and interpreting), perform deep analysis (e.g., contemplation and verification), apply knowledge (e.g., worship and public speaking), and engage in value-based thinking (e.g., rational and scriptural reasoning, comparison) (Turan & Nazıroğlu, 2024). This study aims to examine how these competencies transform religious education from a content-

delivery process into a value-based, action-oriented learning experience, ultimately enhancing students’ cognitive and practical capabilities in the religious domain.

Method

This study employs a descriptive analysis method. The domain-specific competencies related to religious education and instruction are examined in accordance with the skill-based approach outlined in the Common Text of the Curricula under the Century of Türkiye Education Model. These competencies were systematically analysed through document review, with their sub-dimensions, definitions, and functions elaborated. Additionally, a theoretical framework was established using current literature, and the data were evaluated using qualitative content analysis. This approach enables an assessment aligned with the skill-focused structure of the model.

Conclusion

The domain-specific competencies in religious education and instruction, as defined within TYMM, encompass integrated proficiency areas related to accessing, analysing, evaluating, and applying religious knowledge (MoNE, 2025). These competencies are grouped under eight main categories:

1. Access to primary sources: Enables students to access key Islamic texts such as translations of the Qur’an and collections of hadith, fostering meaningful engagement with these sources.
2. Examination of religious sources: Develops the ability to summarize, compare, and connect sources for multidimensional knowledge production.
3. Verification: Aims for conceptual depth by encouraging accurate definition, application, and interpretation of religious concepts in context.
4. Contemplation: Structures the processes of analytical thinking, inquiry, and understanding of religious matters.
5. Reasoning with religious evidence: Enhances consistent and well-founded thinking by incorporating both rational and scriptural evidence.
6. Application: Refers to the proper implementation of acquired religious knowledge in practice.
7. Recitation: Involves the technical skills needed to recite the Qur’an correctly, both orally and from memory, with accurate pronunciation and understanding.
8. Preaching and professional practice: Covers competencies related to sharing and presenting religious knowledge to society, as well as applying it in professional contexts.

These competencies create a multidimensional learning environment that goes beyond cognitive goals to include affective and psychomotor domains. Structuring religious education in this way fosters meaningful and profound engagement with religious knowledge, supports pedagogical continuity in moral development and identity formation, and provides teachers with a systematic guide for curriculum design and implementation (Akpınar, Özer, Oral & Köksalan, 2024). Religious education thus evolves into a questioning- and application- oriented learning process that transforms students' modes of thinking, rather than being confined to content delivery.

The Century of Türkiye Education Model offers an integrated proficiency framework through these competencies, aiming not only to impart knowledge but also to enable students to interpret it, transform it into values, and act upon it. In doing so, it lays the foundational structures that guide students' modes of religious thinking, knowledge production, and learning processes. Accordingly, the domain-specific competencies of TYMM contribute significantly to the restructuring of the education system in alignment with the requirements of the era.

It is observed that the domain-specific competencies in religious education and instruction share a similar structure with the integrated competencies categorized as conceptual competencies. Some integrated competencies, specifically designed for religious education, address situations or processes not covered by the general integrated competencies. Therefore, a strong reciprocal relationship between religious education competencies and conceptual competencies can be asserted, with both supporting each other's development (Akpınar & Köksalan, 2024).

Recommendations

It must be acknowledged that multiple overlapping and multidimensional processes are involved in acquiring domain-specific competencies. The acquisition of each competency typically requires one or more integrated competencies and process components. These components serve as guides on how a particular competency can be taught and learned (Üzümcü & Abanoz, 2024). This detailed explanation also provides direction for developing and implementing assessment and evaluation tools for these competencies. Thus, the process components serve as a reference not only for instructional applications but also for evaluation procedures.

TYMM regards axiological maturity—an individual's capacity for moral judgment and action—as a key attribute of the competent and virtuous person. Among the primary objectives of domain-specific competencies in religious education is the creation of educational environments and processes that facilitate students' attainment of

axiological maturity (Yıldırım & Çalışkan, 2024). These competencies support students in better understanding and evaluating moral values and principles through moral awareness, aesthetic perspectives, and more nuanced analysis of religious sources (Ateş, 2024). Therefore, the competencies highlight the link between students' perception of their environment, their ability to act accordingly, their aesthetic and moral sensitivity, and their functional use of religious knowledge in daily life (Ceylan, 2025). This link also underscores the place of religious education competencies within the Student Profile and the Virtue-Value-Action Framework. Ultimately, these competencies are believed to contribute to each student's potential to achieve the goals of the Turkish National Education System.

References

- Akpınar, B., ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(68), 27-48.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., ve Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135> (eğer DOI yoksa çıkarılabilir)
- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bahsedilen öğrenci profili 'yetkin ve erdemli insan'a ulaşmanın yolu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 71, 13-35.
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63, 1-16.
- Değerler Eğitimi Merkezi [DEM]. (2024). *Değerlendirme: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- İmam Hatipliler Derneği [ÖNDER]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirme raporu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Turan, Ş. ve Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, 27, 15-33.
- Üzümcü, M., ve Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 795-826.
- Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Dr. Kazım SELEK, Yusuf Ziya Öner Fen Lisesi/ANTALYA



Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eğitim sistemine yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyen kapsamlı bir eğitim reformu girişimidir. Bu model; millî ve manevi değerleri temel alarak bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki yönlerden bütüncül bir şekilde gelişmesini hedeflemektedir (Arslankara ve Arslankara, 2024). Bireylerin aynı zamanda çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatılarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır (MEB, 2024b). Köklerinde bulunan değerlerden aldığı ilhamla 21. yüzyılın gereksinimlerine yanıt vermeyi hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen bir eğitim sistemi öngörmektedir (Karakoyun ve Lindberg, 2020). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bilmeye değil becerilere odaklanılmış, öğrenme çıktıları ile yapabilmeye önem verilmiştir (Üzümcü ve Abanoz, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli merkezinde yer alan bilgi ve becerilere dayalı öğretim anlayışı, klasik eğitim yaklaşımlarının ötesine geçerek öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi teşvik eden ve sosyal duygusal gelişimi ön planda tutan bir yapı ortaya koymaktadır. Bu model; özellikle 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim ile sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasını hedeflerken öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket eden bireyler olarak yetişmesini sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde geleneksel bilgi kaynakları ile modern bilimsel bilgi arasında bir denge kurularak öğrencilerin hem kültürel kaynakları hem de çağdaş bilimsel yöntemleri kullanma imkânı sağlanması amaçlanmaktadır (Arslankara ve Arslankara, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programı'nda da güncellemeler yapılmıştır. DKAB Öğretim Programı'nda insanın anlam arayışı vurgulanmış ve yeni neslin anlam arayışında din ve ahlâk öğretiminin katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri etik, teolojik ve ahlaki perspektiften değerlendirebilme yeteneği kazanmalarında din ve ahlâk öğretimine önemli rol düştüğü belirtilmiştir. Din ve ahlâk öğretiminin bireyin millî, manevi, ahlaki, evrensel ve kültürel değerleri 21. yüzyılın gerektirdiği bilişsel, duygusal ve sosyal

becerilerini edinmesini sağladığı ifade edilmiştir (MEB, 2024a).

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri kavramı ilk olarak 1994 yılında Michigan'da düzenlenen eğitim kongresinde "Eğitim süreci bütün çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimini tam olarak destekleyecek biçimde nasıl düzenlenebilir?" sorusu üzerine Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme İçin İş Birliği Organizasyonu (CASEL) tarafından ortaya atılan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Uzun, 2025). SDÖ becerileri bireyin kendi duygularının farkında olması, duygularını yönetebilmesi, başkalarına saygı duyması, empati yapabilmesi, başkalarıyla ilgili kararlarda etik davranması, verimli sosyal ilişkilerde bulunması, düşünce, duygu ve davranışlarının bütünsel ve kontrollü şekilde etkileşimi olarak ifade edilmektedir (Zins, 2004).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde SDÖ becerileri benlik, sosyal yaşam becerileri ile ortak/birleşik beceri seti olarak birbiriyle ilişkili bir yapı içerisinde olan üç bileşenli bir set olarak tanımlanmıştır (MEB, 2024b). Benlik becerileri kişinin kendiliği ve kişiliği ile ilgili süreçleri ilgilendirmekte ve kişinin ihtiyacı olan kişisel kaynakları geliştirerek kullanabilmesini ifade etmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde benlik becerileri kendini tanıma (öz farkındalık), kendini düzenleme (öz düzenleme), kendine uyarılama (öz yansıtma) becerilerinden oluşmaktadır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Sosyal yaşam becerileri, kişinin toplumsal hayata etkin olarak katılabilmek ve günlük yaşamdaki problemlerin üstesinden gelebilmek için kullandığı becerileri ifade etmektedir. İletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık becerilerini kapsamaktadır (Uzun, 2025). Ortak/birleşik beceriler, benlik becerileri ile sosyal yaşam becerilerinin kesişim noktasında yer almaktadır. Bu sayede birey, becerilerin hem kişisel hem de toplumsal yönünden beslenmektedir. Uyum, esneklik ve sorumlu karar verme becerilerini içermektedir (MEB, 2024b).

İnsan kişiliğinin en güçlü yönlerinden ve dinî yaşantının temel bileşenlerinden birisinin duygu olduğu gerçeği, din ve ahlâk öğretimi süreçlerinde bu alanların birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Din ve ahlâk öğretimi, bireyin duygularını tanıma ve onları yönetme yeterliliği kazanmasına katkı yaparak iradesinin güçlendirilmesini desteklemektedir. Bu bakımdan bahsi geçen ilkelere göre geliştirilen DKAB Öğretim Programı, duygusal becerilerin eğitim yoluyla geliştirilmesine önem atfetmektedir (MEB, 2024a).

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, DKAB Öğretim Programı, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, benlik becerileri.

Amaç

Araştırmada Türkiye Yüzyili Maarif Modeli DKAB Öğretim Programı'nın SDÖ becerileri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. SDÖ becerilerinin öğretim programındaki durumu incelenmiş ve kazanımlarda yer alan SDÖ becerileri ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve doküman analizi tekniği uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman olarak TYMM Ortak Metni, Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı incelenmiştir. Öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının SDÖ becerileriyle örtüşmesi bakımından analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli 9. sınıftan itibaren kademeli olarak uygulandığından 9. sınıf DKAB Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarıyla sınırlandırılmıştır. Programda yer alan öğrenme çıktılarının hangi SDÖ becerileriyle ilişkili olduğu ve alt becerileri vurgulanmıştır. Programın sosyal duygusal öğrenme becerileriyle örtüşmesi bakımından analizi gerçekleştirilmiştir.

Sonuç

9. sınıf DKAB Öğretim Programı'nda belirtilen öğrenme çıktılarından SDÖ becerileriyle doğrudan ilişkilendirilen öğrenme çıktıları ve üniteleri aşağıda belirtilmiştir:

1. Ünite: Allah-İnsan İlişkisi

9.1.1. İnsanın yaratılışını ve özelliklerini ayetlerden hareketle tefekkür ederek sorgulayabilme

SDÖ Becerisi: SDB1.3. Kendine Uyarılama (Öz Yansıtma)

9.1.3. Allah (cc) ile iletişimin ibadet ve dua ile sağlandığını yansıtabilme

SDÖ Becerisi: SDB1.3 Kendine Uyarılama (Öz Yansıtma)

9.1.4. Rum suresi 17-27. ayetlerin mesajlarını özetleyebilme

SDÖ Becerisi: SDB2.1. İletişim

2. Ünite: İslam'da İnanç Esasları

9.2.2. İslam'ın iman esaslarını ayet ve hadisler bağlamında özetleyebilme

SDÖ Becerisi: SDB2.1. İletişim

9.2.3. İmanın bireye ve topluma kazandırdıklarını yansıtabilme

SDÖ Becerileri: SDB2.3. Sosyal Farkındalık, SDB3.3. Sorumlu Karar Verme

9.2.4. Bakara suresi 177. ayetindeki mesajları özetleyebilme

SDÖ Becerisi: SDB2.1. İletişim

3. Ünite: İslam'da İbadetler

9.3.1. İslam'da ibadet ve ibadetin temel ilkeleri hakkında bilgi toplayabilme

SDÖ Becerisi: SDB2.2. İş Birliği

9.3.3. İnsan ve ibadet ilişkisini yorumlayabilme

SDÖ Becerileri: SDB1.3. Kendine Uyarılama (Öz Yansıtma), SDB2.3. Sosyal Farkındalık

9.3.4. Bakara 21, Zariyat 56, Hicr 99. ayetlerin mesajlarını özetleyebilme

SDÖ Becerisi: SDB2.1. İletişim

4. Ünite: İslam'da Ahlâk İlkeleri

9.4.1. İslam'da ahlakın mahiyetini sorgulayabilme

SDÖ Becerisi: SDB2.1. İletişim

9.4.3. Ahlâki tutum ve davranışlarla ilgili eleştirel düşünebilme

SDÖ Becerileri: SDB1.2. Kendini Düzenleme (Öz Düzenleme), SDB2.1. İletişim

9.4.4. İsra suresi 23-29. ayetlerdeki mesajları özetleyebilme

SDÖ Becerisi: SDB2.1. İletişim

5. Ünite: Kur'an'a Göre Hz. Muhammed

9.5.1. Hz. Muhammed'in (s.a.v) beşerî ve peygamberlik yönünü özetleyebilme

SDÖ Becerisi: SDB2.1. İletişim

9.5.3. Kùltürümüzde Hz. Muhammed (s.a.v) ve Ehlibeyt sevgisini yorumlayabilme

SDÖ Becerisi: SDB2.3. Sosyal Farkındalık

9.5.4. Ahzab 45–46 ve Nahl 43–44. ayetlerindeki mesajları özetleyebilme

SDÖ Becerisi: SDB2.1. İletişim

Öğrenme çıktıları incelendiğinde sosyal farkındalık, kendine uyarılama, sorumlu karar verme ve iletişim becerileriyle daha çok ilişkili becerilerin ele alındığı görölmektedir.

Var olan kazanımların SDÖ açısından empati, saygı, hoşgörü, sorumluluk vb. değerlerin öğrenme çıktılarına yansıdığı görölmektedir. Bazı sosyal duygusal becerilere yeterince yer verilmediği görölmektedir.

Öneriler

Sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirecek örnek etkinlikler ve öğretim materyalleri geliştirilmelidir.

DKAB derslerinde kullanılabilecek sınıf içi uygulamalara yer verilmelidir.

SDÖ becerilerine ile öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ve seminerler gerçekleştirilmelidir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmelidir.

Kaynakça

- Arslankara, V. B., ve Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63, Article 63. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>

Karakoyun, F., ve Lindberg, O. J. (2020). Preservice teachers' views about the twenty-first century skills: A qualitative survey study in Turkey and Sweden. *Education and Information Technologies*, 25(4), 2353–2369. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10148-w>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıf)*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-dersi-2>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/>

Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), Article 2.

Üzümcü, M., ve Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1495250>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı, tıpkıbasım). Seçkin.

Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), Article 26. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

Social and Emotional Learning Skills in the Religious Culture and Ethics Education Curricula within the Century of Türkiye Education Model

Dr. Kazım SELEK, Antalya Yusuf Ziya Öner Science High School/ANTALYA

Introduction

The Century of Türkiye Education Model (TYMM) is a comprehensive educational reform initiative that aims to bring a new perspective to the education system. Rooted in national and moral values, this model aspires to foster the holistic development of individuals in cognitive, emotional, social, and moral dimensions (Arslankara & Arslankara, 2024). It also aims to equip individuals with the knowledge and skills required by the contemporary age (Ministry of National Education [MoNE], 2024b). Inspired by its foundational values, TYMM aims to respond to the needs of the 21st century, presenting an educational framework that not only focuses on academic success but also supports the multidimensional development of individuals (Karakoyun & Lindberg, 2020). In this model, the focus is not solely on knowledge acquisition but rather on skill development, with an emphasis on learning outcomes and students' ability to apply what they have learned (Üzümcü & Abanoz, 2024).

The knowledge- and skills-based instructional approach at the heart of TYMM goes beyond traditional educational methods by proposing a student-centred structure that encourages active learning and prioritises social and emotional development. This model specifically aims to foster 21st century skills—such as critical thinking, problem-solving, collaboration, and communication—alongside the acquisition of social and emotional learning (SEL) competencies. It also aims to raise individuals who act with a sense of social responsibility (MoNE, 2024b). TYMM seeks to establish a balance between traditional sources of knowledge and modern scientific understanding, thereby enabling students to benefit from both cultural heritage and contemporary scientific methods (Arslankara & Arslankara, 2024).

Within the scope of TYMM, updates have also been made to the Religious Culture and Ethics Education (DKAB) Curriculum. In the updated DKAB Curriculum, the human pursuit of meaning is emphasised, and it is noted that religious and moral education can make a significant contribution to the younger generation's search for meaning. The curriculum underscores the role of religious and moral instruction in enabling students to evaluate the information presented to them from ethical, theological, and moral perspectives. Furthermore, it highlights the importance of religious and moral

education in helping individuals acquire national, spiritual, moral, universal, and cultural values, along with the cognitive, affective, and social skills required by the 21st century (MoNE, 2024a).

The concept of SEL skills was first introduced in 1994 at an education congress held in Michigan. It emerged in response to the question: "How can the education process be structured to fully support the social, emotional, and academic development of all children?" and was coined by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (Uzun, 2025). SEL skills refer to an individual's ability to recognise and manage their emotions, show respect for others, empathise, behave ethically in decisions concerning others, build effective social relationships, and harmonise thoughts, emotions, and behaviours in a controlled and integrated manner (Zins, 2004).

In TYMM, SEL skills are defined as a three-component structure that includes self-related skills, social life skills, and a shared/integrated skill set, all of which are interrelated (MoNE, 2024b). Self-related skills concern processes related to one's self and personality and refer to the development and effective use of personal resources. In TYMM, these skills are composed of self-awareness, self-regulation, and self-reflection (Y. Yıldırım & Çalışkan, 2024). Social life skills represent the competencies individuals use to participate effectively in social life and to overcome daily challenges. These include communication, collaboration, and social awareness (Uzun, 2025). Shared/integrated skills lie at the intersection of self-related and social life skills, enabling individuals to benefit from both personal and social dimensions of the skills. These encompass adaptability, flexibility, and responsible decision-making (MoNE, 2024b).

The fact that emotion is one of the strongest aspects of human personality and a fundamental component of religious experience necessitates those emotional domains be considered alongside cognitive and behavioural domains in the teaching of religion and ethics. Religious and moral education contributes to strengthening individuals' willpower by helping them to recognise and manage their emotions. In this regard, the updated Religious Culture and Ethics Education (DKAB) Curriculum developed in line with these principles places great emphasis on the development of emotional competencies through education (MoNE, 2024a).

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, DKAB Curriculum, SEL skills, self-related skills.*

Purpose

This study aims to examine the DKAB Curriculum of TYMM in terms of SEL skills. The presence of SEL skills within the curriculum was investigated, focusing on how these skills are reflected in the intended learning outcomes.

Method

A qualitative research method was adopted, and the technique of document analysis was employed (A. Yıldırım & Şimşek, 2011). The documents analysed included the TYMM Common Framework and the Secondary Education DKAB Curriculum. The analysis was carried out to determine the alignment between the learning outcomes stated in the curriculum and the components of SEL skills.

Since the implementation of THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL has begun gradually from Year 9 onwards, the scope of the research was limited to the learning outcomes presented in the Year 9 DKAB Curriculum. The study highlights which SEL skills each learning outcome relates to and identifies the sub-skills involved. Furthermore, an analysis of the curriculum was conducted in terms of its alignment with social and emotional learning competencies.

Conclusion

The learning outcomes and units from the Year 9 DKAB Curriculum that are directly associated with SEL skills are outlined below:

1st Unit: The Relationship between Allah and Human Beings

9.1.1. To reflect upon and question human creation and characteristics through Qur'anic verse

SEL Skill: SDB1.3. Self-Adaptation (Self-Reflection)

9.1.3. To express that communication with Allah (swt) is established through worship and prayer

SEL Skill: SDB1.3. Self-Adaptation (Self-Reflection)

9.1.4. To summarise the messages of verses 17–27 from Surah Ar-Rum
SEL Skill: SDB2.1. Communication

2nd Unit: Articles of Faith in Islam

9.2.2. To summarise the pillars of faith in Islam within the context of Qur'anic verses and Hadiths

SEL Skill: SDB2.1. Communication

9.2.3. To reflect upon the benefits of faith for the individual and society

SEL Skills: SDB2.3. Social Awareness, SDB3.3. Responsible Decision-Making

9.2.4. To summarise the messages in verse 177 of Surah Al-Baqarah

SEL Skill: SDB2.1. Communication

3rd Unit: Acts of Worship in Islam

9.3.1. To collect information about worship and its basic principles in Islam

SEL Skill: SDB2.2. Collaboration

9.3.3. To interpret the relationship between humans and worship

SEL Skills: SDB1.3. Self-Adaptation (Self-Reflection), SDB2.3. Social Awareness

9.3.4. To summarise the messages in Surah Al-Baqarah 21, Az-Zariyat 56, and Al-Hijr 99

SEL Skill: SDB2.1. Communication

4th Unit: Moral Principles in Islam

9.4.1. To question the nature of morality in Islam

SEL Skill: SDB2.1. Communication

9.4.3. To think critically about moral attitudes and behaviours

SEL Skills: SDB1.2. Self-Regulation, SDB2.1. Communication

9.4.4. To summarise the messages in verses 23–29 of Surah Al-Isra

SEL Skill: SDB2.1. Communication

5th Unit: Prophet Muhammad (pbuh) According to the Qur'an

9.5.1. To summarise Prophet Muhammad's (pbuh) human and prophetic aspects

SEL Skill: SDB2.1. Communication

9.5.3. To interpret the love for Prophet Muhammad (pbuh) and Ahl al-Bayt in our culture

SEL Skill: SDB2.3. Social Awareness

9.5.4. To summarise the messages in Surah Al-Ahzab 45–46 and Surah An-Nahl 43–44

SEL Skill: SDB2.1. Communication

When the learning outcomes are examined, it is observed that the skills most commonly

addressed are social awareness, self-adaptation, responsible decision-making, and communication.

It is evident that existing outcomes reflect SEL-related values such as empathy, respect, tolerance, and responsibility. However, it has also been noted that certain social and emotional skills have not been sufficiently covered.

Recommendations

Sample activities and instructional materials aimed at enhancing SEL skills should be developed.

Classroom practices applicable to Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) lessons should be included.

In-service training and seminars focused on SEL skills should be organised for teachers.

Assessment and evaluation tools should be developed to measure social and emotional learning skills.

References

- Arslankara, V. B., ve Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63, Article 63. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Karakoyun, F., ve Lindberg, O. J. (2020). Preservice teachers' views about the twenty-first century skills: A qualitative survey study in Turkey and Sweden. *Education and Information Technologies*, 25(4), 2353–2369. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10148-w>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıf)*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-dersi-2>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları*

ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/>

- Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), Article 2.
- Üzümcü, M., ve Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1495250>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı, tıpkıbasım). Seçkin.
- Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), Article 26. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Beceri Temelli Öğretim Öğretmen Görüşleri

Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER, Karadeniz Teknik Üniversitesi/TRABZON



Giriş

2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi, beceri temelli öğretimi odağına alarak öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlayan bütüncül bir yapı sunmaktadır. Söz konusu çerçeve, eğitimcilere öğrencilerin bütüncül gelişimini desteklemeleri için bir yol haritası sunmakla birlikte her bir kategoriye ait becerinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanması ve bu becerilerin öğretim programlarına nasıl bütünleştirileceği hususları daha fazla netlik gerektirmektedir. Bu bağlamda yürütülen bu araştırma, ilgili alandaki mevcut boşluğu gidermeyi hedeflemektedir. Zira Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin etkin bir şekilde hayata geçirilmesi, öğretmenlerin bu yeni pedagojik yaklaşıma adaptasyonu ve etkili uygulama becerileri geliştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu çalışma, beceri temelli öğretimin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve deneyimlendiğini inceleyerek eğitim politikalarına ve öğretim pratiklerine önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma bulgularının öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik planlamaların yapılmasına ve beceri temelli öğretimin yaygınlaştırılmasına yönelik stratejilerin oluşturulmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, beceri temelli öğretim, öğretmen.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim yaklaşımına yönelik algılarını, bu yaklaşımla ilgili deneyimlerini, uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ve ihtiyaç duydukları destekleri belirlemektir. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne başarılı bir şekilde entegre olması, etkili öğretim uygulamaları geliştirmesi ve karşılaştıkları sorunların çözülmesi eğitim sisteminin başarısı için hayati bir öneme sahiptir. Bu çerçevede aşağıdaki temel sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim yaklaşımı öğretmenler tarafından nasıl algılanmaktadır?
- Öğretmenler, beceri temelli öğretim yaklaşımını sınıf içi uygulamalarına nasıl yanıtırmaktadır?

- Öğretmenler, beceri temelli öğretim modelinin güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendirilmektedir?
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin daha etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destekler nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma modelinde bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması; "nasıl" ve "niçin" sorularına yanıt arayan, araştırmacının olaylar üzerinde sınırlı kontrolünün olduğu ve olayın doğal ortamında incelendiği durumlarda özellikle uygun bir yöntemdir. Nitel araştırma deseninden hareketle görüşme tekniğinin kullanılacağı bu çalışmada kaynak kısıtlılıkları göz önünde bulundurularak örneklem grubu 2025 yılı itibarıyla Trabzon ili Ortahisar ilçesi 11 farklı ortaöğretim kurumlarının 9. sınıflarında fen bilimleri, matematik ve sosyal bilimler alanında görev yapan 40 (+3) öğretmen ile sınırlandırılmıştır. 2023-2024 verilerine göre Trabzon ilinde tüm eğitim kademelerinde (özel+resmi) 12.090 öğretmen, ortaöğretim kademesinde ise 4.462 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın hedef kitlesi içinde yer alan öğretmen sayısı ise 1.626'dır. Bu sayının 471'ini matematik, 552'sini fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji), 603'ünü ise sosyal bilimler alanında (Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, felsefe vb.) çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır:

- Fen Bilimleri Alanı: $(552/1626) * 40 = 13,57$ (yaklaşık 14 öğretmen)
- Sosyal Bilimler Alanı: $(603/1626) * 40 = 14,83$ (yaklaşık 15 öğretmen)
- Matematik Alanı: $(471/1626)*40=11,58$ (yaklaşık 12 öğretmen)

Veri toplama yöntemi olarak derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılara açık uçlu sorular sorularak program hakkındaki düşünceleri, deneyimleri ve önerileri detaylı bir şekilde alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz edilmiştir. Betimsel analiz; verilerin özetlenmesi, sınıflandırılması ve yorumlanması yoluyla anlamlı sonuçlar elde etmeyi hedefler.

Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi; öğrenciyi merkeze alması, aktif katılımı teşvik etmesi, bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmesi ve çeşitli becerileri geliştirmeyi hedeflemesi gibi yönleriyle katılımcılar (öğretmenler) tarafından güçlü bir model olarak değerlendirilmektedir. Özellikle yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrencinin kendi

kendine bilgiye ulaşması gibi özellikler modelin en etkili yönleri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar ders planlarını hazırlarken büyük ölçüde Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) sunduğu çerçeve müfredat, ders kitapları ve hazır planları dikkate almakta ancak bunları kendi öğrenci ihtiyaçlarına ve dersin özelliklerine göre uyarlamaya çalışmaktadırlar. Hedeflenen beceriler genellikle müfredat öğrenme çıktıları, 21. yüzyıl becerileri ve günlük hayatla ilişkilendirme prensipleri doğrultusunda belirlenmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, beceri temelli öğretimle uyumlu ders planlarının MEB tarafından hazırlandığını ve uygulamada öğretmen müdahalesinin sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Pek çok öğretmen, planların Bakanlık tarafından gönderildiğini ve bireysel katkılarının sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Uygulamada en çok karşılaşılan yönelimler; ders kitabındaki etkinliklerin esas alınması, görsel ve dijital materyallerin kullanımı, deney, grup çalışması, soru-cevap gibi yöntemlerin tercih edilmesi, bazı derslerde özgün etkinliklerin geliştirilmesi ve öğrencilerin sürece aktif katılımının teşvik edilmesidir. Katılımcıların çoğu, beceri temelli öğretimin öğrenci merkezli yapısını benimsemeye çalıştıklarını ancak uygulamada çeşitli sınırlılıklarla karşılaştıklarını söylemişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı uygulamada karşılaşılan zorlukların başında sınıf mevcudunun fazlalığı, sınırlı ders süresi, müfredatın yoğunluğu, fiziksel ortam yetersizlikleri, kaynak eksikliği ve öğrencilerin düşük hazır bulunuşluğu gibi faktörleri göstermektedir. Bu unsurlar hem bireysel öğrenme fırsatlarını kısıtlamakta hem de etkinliklerin uygulanabilirliğini azaltmaktadır. Öğrenci farklılıklarına uygun planlama yapma zorluğu, zaman baskısı ve heterojen öğrenci grupları gibi pedagojik engeller öğretmenlerin beceri temelli uygulamalarda sürekli bir uyum sorunu yaşamasına neden olmaktadır.

Katılımcıların çoğu, etkinlik uygulamalarının büyük ölçüde MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarında yer alan etkinlik ve proje önerilerine dayandığını ifade etmiştir. Ders kitapları, performans görevleri, grup çalışmaları, karekod destekli içerikler, dilsiz harita çizimleri, deneyler ve araştırma ödevleri sıklıkla kullanılan uygulamalardır. Bununla birlikte bazı öğretmenler kendi tasarladıkları yarışmalar, saha gezileri, materyal hazırlama görevleri ve disiplinler arası etkinliklerle programa katkı sunmaktadır. Ayrıca öğretmenler, mevcut materyallerin (özellikle ders kitaplarının) öğrencilerin seviyesine göre daha sade, açıklayıcı ve dikkat çekici olması gerektiğini belirtmektedir. Teknolojik ve dijital desteklerin artırılması, oyunlaştırılmış öğrenme içeriklerinin geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarının esnekleştirilmesi sıklıkla dile getirilen destek ihtiyaçları arasında yer almaktadır.

Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi'nin zayıf yönleri genellikle uygulama, altyapı, öğretmen eğitimi ve müfredatın yoğunluğu gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. TYMM'nin geliştirilmesi için öncelikle bu zayıf yönlerin tespit edilerek iyileştirilmesi, öğ-

retmenlere gerekli destek ve kaynakların sağlanması ve müfredatın öğrenci ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin dile getirdikleri sorunların aşılması için öğrencilerin bilinçlendirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders saatlerinin artırılması, materyal desteği sağlanması, etkili öğretmen eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, sınav sisteminin beceri temelli öğrenmeyi destekleyecek şekilde değiştirilmesi, veli iş birliğinin sağlanması, müfredatın güncellenmesi, okul altyapısının iyileştirilmesi, öğretmen motivasyonunun artırılması, dijital becerilerin geliştirilmesi ve öğretmen iş birliği ortamlarının oluşturulması önerilmektedir. Öğretmenler; beceri temelli öğretimin yaygınlaştırılması için daha etkili, uygulamaya yönelik, uzun süreli ve uzmanlar tarafından verilen eğitimlere ihtiyaç duymaktadır. Mevcut eğitimlerin teorik ve yetersiz olması, saha gerçekliğiyle uyumsuzluğu ve öğretmenlerin alışılmış sistemden kopuş zorluğu gibi nedenlerle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin tam olarak benimsenmesi ve uygulanmasında zorluklar yaşanmaktadır. Kapsamlı hizmet içi eğitimler, zengin ve güncel materyal desteği, deneyimli meslektaşlardan mentorluk, iş yükünün azaltılması, uygun altyapı ve okul ortamı ile modelin doğru anlaşılması ve benimsenmesi bu süreçte kritik öneme sahiptir.

Kaynakça

- Akcan, C., Doğan, M., ve Ablak, S. (2023). Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 331-362.
- Ağaoğlu, O., ve Demir, M. (2020). The integration of 21st century skills into education: An evaluation based on an activity example. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.
- Babu, S., ve Mendro, R. (2003, April). Teacher accountability: HLM-based teacher effectiveness indices in the investigation of teacher effects on student achievement in a state assessment program. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, Chicago, IL.
- Bradea, A. (2009). Competenta de comunicare – construct dinamic si interpersonal. In *Competencies and Capabilities in Education* (p. 213). Oradea.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

Çiftçi, S., Sağlam, A., ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>

Darling-Hammond, L., ve Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.

Dede, C. (2009). *Comparing frameworks for 21st century skills*. 21st Century Skills. Retrieved November 11, 2023, from <https://sttechnology.pbworks.com>

Duman, T. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunları. *Türk Yurdu*, (98)262. <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=2309> (Erişim: 11 Kasım 2023)

Eacute, J., ve Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers’ role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207. <https://doi.org/10.1080/001319100363569>

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

Eroğlu, M., ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.

Gurultu, E., Aslan, M., ve Alci, B. (2018). Investigation of elementary school teachers’ competences in light of 21st century skills. *Academic Social Studies Journal*, 6(71), 543-560.

Hafsah, J. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 43-48. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/36470>

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

Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the ACER Annual Conference: Building Teacher Quality*, Auckland, New Zealand.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.

International Society for Technology in Education [ISTE]. (2016). *ISTE standards: Teachers*. http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.

John Wiley ve Sons. (2011). *How to keep good teachers and principals: Practical solutions to today’s classroom problems*. Lanham, MD: Rowman ve Littlefield Education.

Kozikoğlu, İ., ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290. <https://doi.org/10.30703/cije.579925>

Lemke, C. (2002). *enGauge 21st century skills: Digital literacies for a digital age*. North Central Regional Educational Laboratory.

Lupascu, A. R., Pânisoară, G., ve Pânisoară, I. O. (2014). Characteristics of effective teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 534-538. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.302>

Martinez, C. (2022). Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education*, 9(1), Article 2080125. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2080125>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim adresi: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm> (Erişim: 2020)

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> (Erişim: 2020)

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017a). *A study on curriculum renewal and change works*. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *General competences of the profession of teaching*. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterlyklery.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *2023 eğitim vizyonu*. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim adresi: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm> (Erişim: 2020)

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *General competences of the profession of teaching*. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterlyklery.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Hizmetiçi eğitim planı*. Erişim adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari>

- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB, TTK]. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB, TTKB]. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu.*
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli.* Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary.* Paris, France: OECD.
- OECD. (2014a). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2014b). *A teachers' guide to TALIS 2013: Teaching and learning international survey.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264216075-en>
- OECD. (2005a). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD. (2005b). *The definition and selection of key competencies.* OECD. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2018). *Teaching for the future: Effective classroom practices to transform education.* OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019a). *A flying start: Improving initial teacher preparation systems.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- OECD. (2019b). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030, a series of concept notes.* https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Orhan, G. D., ve Askım, K. A. (2017). The relationship between pre-service teachers' use of 21st century learner skills and use of 21st century teacher skills. *Education and Science*, 42(190), 107-130. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7089>
- Palardy, G. J., ve Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111-140.

- Partnership21 (P21). (2015). *P21 framework definitions.* http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf
- Saavedra, A., ve Opfer, D. (2012a). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences.* Asia Society.
- Saavedra, A., ve Opfer, D. (2012b). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world.* OECD Publishing.
- Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?* United Nations Education, Scientific and Cultural Organization.
- Sural, I. (2017). 21st century skills level of teacher candidates. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 530-538.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* San Francisco, CA: John Wiley ve Sons.
- Tsourapa, A. (2018). Exploring teachers' attitudes towards the development of 21st century skills in EFL teaching. *Research Papers in Language Teaching ve Learning*, 9(1), 6-31.
- Üzümcü, Ö., ve Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: bilgi işlemsel düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Voogt, J., ve Roblin, N. P. (2010). *21st century skills: Discussion paper.* <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A56611>
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., ve Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403-413. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>
- Yılman, M. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri.* Star Ofset Matbaacılık.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

Skill-Based Teaching in the Century of Türkiye Education Model: Teacher Perceptions

Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER, Karadeniz Technical University/TRABZON

Introduction

Published in 2024, the 'Skills Framework of the Century of Türkiye Education Model' offers a holistic structure that aims to support the multi-faceted development of students by focusing on skill-based teaching. While the framework provides a roadmap for educators to support students' holistic development, it requires more clarity on how to define the skills of each category in detail and how to integrate these skills into the curriculum. In this context, this research aims to eliminate the existing gap in the relevant field. The effective implementation of the Century of Türkiye Education Model is directly related to teachers' adaptation to this new pedagogical approach and their ability to develop effective implementation skills. This study aims to make important contributions to educational policies and teaching practices by examining how skill-based teaching is perceived and experienced by teachers. The findings are expected to inform professional development planning for teachers and guide the creation of strategies to promote the widespread adoption of skill-based teaching.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, skill-based teaching, teacher.*

Purpose

The main purpose of this research is to determine teachers' perceptions of the skill-based teaching approach of the Century of Türkiye Education Model, their experiences with this approach, the difficulties they encounter in the implementation process and the support they need. It is of vital importance for the success of the education system that teachers are successfully integrated into the Century of Türkiye Education Model, develop effective teaching practices and solve the problems they face. Within this framework, answers to the following basic questions were sought:

- How is the skill-based teaching approach of the Century of Türkiye Education Model perceived by teachers?
- How do teachers reflect the skill-based teaching approach to their classroom practices?

- How do teachers assess the strengths and weaknesses of the skills-based teaching model?
- What support do teachers need in order to implement the Century of Türkiye Education Model more effectively?

Method

The research is designed as a case study in a qualitative research model. Case studies are particularly appropriate when exploring 'how' and 'why' questions, where the researcher has limited control over events and where the phenomenon is investigated in its natural context. In this study, in which the interview technique will be used based on the qualitative research design, the sample group is limited to 40 (+3) teachers working in the fields of science, mathematics and social sciences in the 9th grades of 11 different secondary education institutions in Ortahisar district of Trabzon province as of 2025, taking into account the resource limitations. According to 2023-2024 data, there are 12,090 teachers at all education levels (private + public) and 4462 teachers at secondary education level in Trabzon. The number of teachers in the target group of the study is 1626. Of this number, 471 were in mathematics, 552 in science (physics, chemistry, biology), and 603 in social sciences (Turkish language and literature, history, geography, psychology, sociology, religious culture and ethics, philosophy, etc.). Stratified sampling method was used in sample selection:

- Science Area: $(552 / 1626) * 40 = 13.57$ (about 14 teachers)
- Social Sciences Area: $(603 / 1626) * 40 = 14.83$ (about 15 teachers)
- Mathematics Area: $(471/1626)*40 = 11.58$ (about 12 teachers)

In-depth interview technique was used as a data collection method. With a semi-structured interview form, open-ended questions were asked to the participants and their thoughts, experiences and suggestions about the program were taken in detail. The obtained data were analyzed descriptively. Descriptive analysis aims to achieve meaningful results through summarization, classification and interpretation of data.

Conclusion

The Century of Türkiye Education Model Skills Framework is considered by the participants (teachers) as a strong model in terms of putting the student at the center, encouraging active participation, associating knowledge with daily life and aiming to develop various skills. In particular, features such as learning by doing and experiencing and the student's self-knowledge come to the fore as the most effective aspects of the model. While preparing the lesson plans, the participants largely take

into account the framework curriculum, textbooks and ready-made plans provided by the Ministry of National Education (MoNE), but try to adapt them according to their own students' needs and the characteristics of the course. The targeted skills are generally determined in line with curriculum outcomes, 21st century skills and the principles of association with daily life. The vast majority of the participants emphasise that lesson plans compatible with skill-based teaching are prepared by the Ministry of National Education and that teacher intervention is limited in practice. Many teachers stated that the plans were sent by the ministry and that their contributions were limited. The most common tendencies in practice are taking the activities in the textbook as a basis, using visual and digital materials, preferring methods such as experiments, group work, question-and-answer, developing original activities in some branches and encouraging the active participation of students in the process.

Most of the participants said that they tried to adopt the student-centred nature of skill-based teaching but faced various limitations in practice. Most of the participants cite factors such as large class size, limited course time, density of the curriculum, inadequacies in the physical environment, lack of resources and low readiness of students as the main difficulties encountered in practice. These factors both limit individual learning opportunities and reduce the applicability of activities. Pedagogical barriers such as difficulty in planning in accordance with student differences, time pressure and heterogeneous student groups cause teachers to experience a constant adaptation problem in skill-based practices.

Most of the participants stated that the activity practices were largely based on the activity and project proposals in the textbooks prepared by MoNE. Textbooks, performance tasks, group work, QR code-supported content, mute map drawings, experiments and research assignments are frequently used applications. In addition, some teachers contribute to the program through self-designed competitions, field trips, material preparation tasks, and interdisciplinary activities. Moreover, teachers state that the materials available (especially textbooks) should be more simple, descriptive and attention-grabbing according to the level of the students. Increasing technological and digital supports, developing gamified learning content, and making learning environments flexible are among the frequently mentioned support needs.

Recommendations

The weaknesses of the Century of Türkiye Education Model Skills Framework are generally concentrated in areas such as implementation, infrastructure, teacher training and curriculum intensity. In order to improve the TYMM, it is important to identify and improve these weaknesses, to provide the necessary support and resources to

teachers, and to reorganise the curriculum according to student needs. In order to overcome the problems expressed by teachers, it is recommended to raise student awareness, reduce class sizes, increase lesson hours, provide material support and effective teacher training, change the exam system to support skill-based learning, increase parent cooperation, update the curriculum, improve school infrastructure, increase teacher motivation, develop digital skills and create teacher cooperation environments.

Teachers need more effective, practice-oriented, long-term and expert-led trainings to disseminate skills-based teaching. Due to reasons such as the theoretical and inadequate education of the existing trainings, their incompatibility with the reality of the field, and the difficulty of teachers to break away from the usual system, there are difficulties in the full adoption and implementation of the Century of Türkiye Education Model. Comprehensive inservice trainings, rich and up-to-date material support, mentorship from experienced colleagues, reduction of workload, appropriate infrastructure and school environment, and correct understanding and adoption of the model are critical in this process.

References

- Akcan, C., Doğan, M., ve Ablak, S. (2023). Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 331-362.
- Ağaoğlu, O., ve Demir, M. (2020). The integration of 21st century skills into education: An evaluation based on an activity example. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.
- Babu, S., ve Mendro, R. (2003, April). Teacher accountability: HLM-based teacher effectiveness indices in the investigation of teacher effects on student achievement in a state assessment program. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, Chicago, IL.
- Bradea, A. (2009). Competenta de comunicare – construct dinamic si interpersonal. In *Competencies and Capabilities in Education* (p. 213). Oradea.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Çiftçi, S., Sağlam, A., ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>
- Darling-Hammond, L., ve Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Dede, C. (2009). *Comparing frameworks for 21st century skills*. 21st Century Skills. Retrieved November 11, 2023, from <https://sttechnology.pbworks.com>
- Duman, T. (2009). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunları. *Türk Yurdu*, (98)262. <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=2309> (Erişim: 11 Kasım 2023)
- Eacute, J., ve Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207. <https://doi.org/10.1080/001319100363569>
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canpolat, Y., ve Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(Özel Sayı), 124-134.
- Eroğlu, M., ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Gurultu, E., Aslan, M., ve Alci, B. (2018). Investigation of elementary school teachers' competences in light of 21st century skills. *Academic Social Studies Journal*, 6(71), 543-560.
- Hafsah, J. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 43-48. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/36470>
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Analiz*, 272.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the ACER Annual Conference: Building Teacher Quality*, Auckland, New Zealand.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.

- International Society for Technology in Education [ISTE]. (2016). *ISTE standards: Teachers*. http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- John Wiley ve Sons. (2011). *How to keep good teachers and principals: Practical solutions to today's classroom problems*. Lanham, MD: Rowman ve Littlefield Education.
- Kozikoğlu, İ., ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290. <https://doi.org/10.30703/cije.579925>
- Lemke, C. (2002). *enGauge 21st century skills: Digital literacies for a digital age*. North Central Regional Educational Laboratory.
- Lupascu, A. R., Pănișoară, G., ve Pănișoară, I. O. (2014). Characteristics of effective teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 534-538. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.302>
- Martinez, C. (2022). Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education*, 9(1), Article 2080125. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2080125>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim adresi: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm> (Erişim: 2020)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> (Erişim: 2020)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017a). *A study on curriculum renewal and change works*. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *General competences of the profession of teaching*. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterlyklery.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *2023 eğitim vizyonu*. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim adresi: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm> (Erişim: 2020)

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *General competences of the profession of teaching*. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleey_genel_yeterlyklery.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Hizmetiçi eğitim planı*. Erişim adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari>

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB, TTK]. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB, TTKB]. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/>

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris, France: OECD.

OECD. (2014a). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD. (2014b). *A teachers' guide to TALIS 2013: Teaching and learning international survey*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264216075-en>

OECD. (2005a). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

OECD. (2005b). *The definition and selection of key competencies*. OECD. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

OECD. (2018). *Teaching for the future: Effective classroom practices to transform education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OECD. (2019a). *A flying start: Improving initial teacher preparation systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

OECD. (2019b). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030, a series of concept notes*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Orhan, G. D., ve Askım, K. A. (2017). The relationship between pre-service teachers' use of 21st century learner skills and use of 21st century teacher skills. *Education and Science*, 42(190), 107-130. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7089>

Palardy, G. J., ve Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111-140.

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

Saavedra, A., ve Opfer, D. (2012a). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. Asia Society.

Saavedra, A., ve Opfer, D. (2012b). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.

Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing.

Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?* United Nations Education, Scientific and Cultural Organization.

Sural, I. (2017). 21st century skills level of teacher candidates. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 530-538.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: John Wiley ve Sons.

Tsourapa, A. (2018). Exploring teachers' attitudes towards the development of 21st century skills in EFL teaching. *Research Papers in Language Teaching ve Learning*, 9(1), 6-31.

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

Voogt, J., ve Roblin, N. P. (2010). *21st century skills: Discussion paper*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A56611>

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

Yılman, M. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri*. Star Ofset Matbaacılık.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

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

Sevda KEDEK, Cemaleddin Aksarayi Hafız İmam Hatip Ortaokulu/AKSARAY



Giriş

Bütüncül bir bakış açısıyla okuma becerisi; bireyin gereksinim duyduğu bilgiye ulaşmasını, onu gereksiz bilgilerden ayırt etmesini, bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmesini ve gerekli yerlerde kullanabilmesini içeren bilişsel süreçlerin tümüdür (Bozkurt, 2016). Etkili bir okuma eğitimi, öğrencilere bu bilişsel süreçleri tek başlarına ve bağımsız bir biçimde uygulayabilme becerisi kazandırabilmelidir.

Okuma işlemi metin, yazar, okur üçlüsü arasında gerçekleşen ilişkileri içerirken okuma eğitimi söz konusu olduğunda okur öğrenciye dönüşmekte ve bu üçlü yapıya öğretmen, eğitim ortamı, metinle ilgili sorular ve etkinlikler (veya bunları içeren ders kitabı), okuma stratejileri ve öğretim yöntemleri de eklenmekte; okuma eğitimi bunlar arasındaki karmaşık ve devingen bir ilişkiler ağına dönüşmektedir. Eğitim süreci ile okuma sürecine dâhil olan bu etkenleri biçimlendiren, sınırlandıran ve onlara yön veren en kapsamlı eğitsel bileşen ise öğretim programıdır.

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

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyili Maarif Modeli öğretim programları, Türkçe Dersi Öğretim Programı, beceriler ve içerik çerçevesi, okuma eğitimi, okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler.

Amaç

Okuma becerisine ilişkin eğitim yaşantılarının okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler açısından değerlendirilmesi, bir okuma eğitimi programının öğrencilerin okuma becerisine yapabileceği katkıların öngörülmesi adına yararlı olabilir. Bu sav doğrultusunda bu çalışmada Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) yer alan

okuma eğitimi ile ilgili bileşenlerin okuduğunu anlama sürecinin etkenleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma içerik çözümlemesi (içerik analizi) olarak tasarlanmıştır. İçerik çözümlemesi, metinlerden geçerli çıkarımlar yapmaya yönelik bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2022). İçerik çözümlemesi; metnin betimlenmesi, metindeki ilişkilerin belirlenmesi, metinle ilgili çıkarımda bulunma ve araştırma sorusunun yanıtı olabilecek bölümleri yorumlama aşamalarını içerir (Krippendorff, 2022). Bu çalışmada "Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) yer alan okuma becerisine ilişkin eğitim yaşantılarının okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler açısından görünümü nasıldır?" sorusunun yanıtı olabilecek bölümler değerlendirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Üstbilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Gözlemler

Duke ve Pearson (2009), okuma eğitimi üzerine yaptıkları alanyazın taramasının ardından okuduğunu anlama modelini geliştirmiştir. Bu modelin programda yer alan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ile örtüştüğü görülmektedir. Programda her sınıf düzeyi için stratejiler belirlenmiş ve öğretiminin Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ile yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2024, s. 68).

Üstbilişsel okuyucu okuma görevini planlar, metnin tutarlı bir temsilinin korunup korunmadığını izler ve devam eden okumanın hedefleri ve sonuçlarıyla ilgili farklı işleme stratejileri benimser (Taraban vd., 2010). Programda bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin bir arada ele alındığını söylemek mümkündür. Öğrenciden tüm bu öğrenme yaşantılarının sonunda okumada strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilmesi başka bir deyişle okuma yöntemlerine ilişkin bilişsel farkındalığa sahip olması beklenmektedir.

Sözcük Dağarcığına İlişkin Gözlemler

Önemli sayıda sözcük dağarcığı, doğrudan öğretimin aksine bağlamdan öğrenilir (Wagner ve Meros, 2010). Programda öğrencilerin bağlamdan hareketle tahminde bulunması öncelenmiş, söz konusu tahminlerin sözlüklerden veya kaynak kişilerden destek alınarak doğruluğunun kontrol edilmesiyle sürecin tamamlanacağı belirtilmiştir (MEB, 2024, s. 69).

Akıcı Okumaya İlişkin Gözlemler

Metindeki sözcüklerin tanınması, belli bir hızda okunması ve anlamsal özelliklerine dikkat edilerek seslendirilmesine akıcı okuma denir ve bu beceriler okunanların anlaşılması için gereklidir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Programda öğrencilerin akıcı okuma düzeyinin 5 ve 6. sınıfların başında değerlendirilmesi, öğrencilerin bu hususta yıl boyunca takip edilmesi, sorun yaşayan öğrencilerin gelişimine yönelik adımlar atılması ve yöntem seçimlerinin bu öğrencilerin düzeyinin dikkate alınması suretiyle yapılması önerilmektedir (MEB, 2024, s. 68).

Metin Türleri ve Yapılarına İlişkin Gözlemler

Bir metni anlamlandırma veya metin üretme sürecinde öğrencilerin farklı metin türleri ve yapılarıyla karşılaşmaları, bu yapılara ilişkin farkındalık kazanmaları gerekmektedir (Bozkurt, 2019).

Programda yer alan metin sınıflaması; öyküleyici, bilgilendirici, şiir şeklinde belirlenmiş ve her sınıfta ele alınacak alt türlere ait tablolara yer verilmiştir (MEB, 2024, s. 25-26). Blog, efemera, grafik simge, hiper metin, fragman, motto, sosyal medya mesajları gibi önceki programlarda yer almayan alt türler programda kendisine yer bulmuştur.

Programda “metin yapılarının analizi” ve “bilgileri organize etme” stratejilerinin ayrı stratejiler olmakla birlikte bunların bir arada öğretilmelerinin daha verimli sonuçlar doğuracağı savunulmaktadır (MEB, 2024, s.12). Hangi metin yapısının hangi sınıf düzeyinde ve hangi temada öğretileceği programda ayrıntılı tablolara yer almıştır (MEB, 2024, s. 22-23).

Okumanın Duyuşsal Niteliklerine İlişkin Gözlemler

Deneyisel kanıtlar, okuma kaygısı ile okuma performansı arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir (Piccolo vd., 2016). Programda okuma kaygısı kavramı yer almasa da farklılaştırma çalışmalarına ilişkin esaslarda destekleme başlığı altında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak tema kapsamındaki konu başlıklarıyla ilgili farklı etkinlikler oluşturulabileceği belirtilmiştir (MEB, 2024, s. 29). Bu noktada öğretmenlerin öğrencilerinin okuma kaygılarını belirleyip konuyla ilgili destekleme çalışmaları geliştirerek uygulama konusunda yetkin olmaları gerekmektedir.

Okuma ilgisi alanyazında metinlerin ilgi çekiciliği bağlamında ele alınmıştır (Sadovski vd., 2000). Programda okuma ilgisi kavramı yer almasa da okuma atölyesi çalışmaları kapsamında öğrencilerin her dönem iki kitap ve yaz tatilinde aileleriyle bir kitap okumaları beklenmekte ve bu çalışmalar için Türkçe öğretmenlerinin zümre toplantısının

da oluşturdukları listeden öğrencilere kitap tavsiye etmeleri istenmektedir (MEB, 2024, s. 19). Öğrencilerin okuma ilgisini artıracak ve düzeylerine uygun kitapların seçilmesi, programın beklediği öğretmen yeterliklerindendir.

Art Alan Bilgisine İlişkin Gözlemler

Okuma becerileri zayıf olsa da bazı okuyucular, yüksek düzeyde arka plan bilgisine sahip olduklarında bunu telafi edebilirler (Smith vd., 2021). Programda öğrencinin ön bilgilerinden yeterince yararlanabilmesi için metinle kendisi, metinle başka bir metin veya metinle gerçek yaşam arasında bağlantı kurulması ve bunun çalışma boyunca devam etmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2024, s. 11)

Dil Yapılarına İlişkin Gözlemler

Dil bilgisi hâkimiyetinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkisi vardır (Yuliawati, 2018). Programda işlev temelli dil yapılarının ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenerek anlamada işlenen metinden hareketle ele alınması ve anlatma becerilerinde kullanılması istenmekte ve hangi dil yapılarının hangi sınıfta ele alınabileceğine ilişkin tablolara yer verilmektedir (MEB, 2024, s. 224-227).

Genel Sonuç

Programda okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler, doğrudan veya dolaylı (okuma ilgisi, okuma kaygısı) olarak kendine yer bulmuştur. Programa göre eğitim alan öğrencilerin okuma becerisinde istenen yetkinliğe ulaşması, bu etmenlerin ders kitaplarına nasıl yansıdığına ve öğretmen yeterliklerine bağlıdır. Ders kitaplarının bu açıdan incelenmesi ve öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4).
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Metin türleri ve öğretimi. M. Canbulat (Ed.), *Türkçe eğitimi* (ss. 95-112). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Duke, N. K., ve Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122.

- Hamzadayı, E., ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1105439>
- Krippendorff, K. (2022). Content analysis. In B. B. Frey (Ed.), *The encyclopedia of research design* (ss. 278-287). SAGE.
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., ve Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in LI: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal*, 45, 537-543.
- Sadoski, M., Goetz, E. T., ve Rodriguez, M. (2000). Engaging texts: Effects of concreteness on comprehensibility, interest, and recall in four text types. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 85.
- Smith, R., Snow, P., Serry, P., ve Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Taraban, R., Kerr, M., ve Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25(2), 67-81. <https://doi.org/10.1080/02702710490435547>
- Wagner, R. K., ve Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children*, 2010, 1G1-245473138.
- Yuliawati, L. (2018). The effects of grammar and vocabulary mastery on students' reading comprehension. *Jurnal Bahasa dan Sastra*, 10(1), 1-8.



THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

The Century of Türkiye Education Model Secondary School Turkish Course Curriculum in Terms of Factors Affecting Reading Comprehension

Sevda KEDEK, Cemaleddin Aksarayi Hafız İmam Hatip Secondary School/AKSARAY

Introduction

From a holistic point of view, reading skill encompasses all cognitive processes that enable individuals to access needed information, distinguish it from unnecessary information, associate it with their previous knowledge, and utilise it where necessary. (Bozkurt, 2016) Effective reading education should provide students with the ability to apply these cognitive processes alone and independently.

While the reading process involves relations among the triad of text, author, and reader, in reading education, the reader becomes a student. The teacher, the educational environment, questions and activities related to the text (or the textbook containing them), reading strategies, and teaching methods are added to this triad structure. This transform reading education into a complex and dynamic network of relations between these factors. The most comprehensive educational component that shapes, limits, and directs these factors involved in the educational and reading processes is the curriculum.

Hamzadayı and Batmaz (2022), who conducted an up-to-date and comprehensive literature review on the factors affecting reading comprehension, reported that reading comprehension strategies, vocabulary, fluent reading, text type and awareness, affective qualities of reading, and metacognitive reading strategies are effective on reading comprehension skills. In addition to these factors, content-related background knowledge and knowledge about the functions of language structures in the text also affect reading comprehension. An effective reading education programme should take these factors into consideration.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model Curricula, Turkish course curriculum, skills and content framework, reading education, factors affecting reading comprehension.

Purpose

Evaluating educational experiences related to reading skills in terms of the factors affecting reading comprehension can be useful for predicting the contributions a reading education programme can make to students' reading skills. In line with this argument, this study aims to evaluate the components related to reading education in the Secondary School Turkish Course Curriculum (MEB, 2024) in terms of the factors of the reading comprehension process.

Method

The research was designed as content analysis. Content analysis is a research technique for making valid inferences from texts (Krippner, 2022). It includes stages of describing the text, determining relationships within the text, making inferences about the text, and interpreting sections that may answer the research question. (Krippendorff, 2022). In this study, sections that could answer the question "How are the educational experiences related to reading skills in the Secondary School Turkish Course Curriculum (MEB, 2024) in terms of the factors affecting reading comprehension?" were evaluated.

Conclusion and Recommendations

Observations on Reading Comprehension Strategies and Metacognitive Reading Strategies

Duke and Pearson (2009) developed the reading comprehension model after a literature review on reading instruction. This model is seen to overlap with the Gradual Transfer of Responsibility Model in the programme. In the programme, strategies are determined for each grade level, and it is stated that their teaching will be done using the Gradual Transfer of Responsibility Model (MEB, 2024, p. 68). The metacognitive reader plans the reading task, monitors whether a coherent representation of the text is maintained, and adopts different processing strategies related to the goals and outcomes of the ongoing reading (Taraban et al., 2010). It is possible to say that cognitive and metacognitive strategies are handled together in the programme. At the end of all these learning experiences, students are expected to be able to manage their strategy and method choices in reading, in other words, to have cognitive awareness of reading methods.

Observations on Vocabulary

A significant amount of vocabulary is learned from context, as opposed to direct

instruction (Wagner & Meros, 2010). In the programme, it is prioritised that students make predictions based on the context, and it is stated that the process will be completed by checking the accuracy of these predictions with the support of dictionaries or resource persons (MEB, 2024, p. 69).

Observations on Fluent Reading

Recognising words in the text, reading them at a certain speed, and vocalising them by paying attention to their semantic features are called fluent reading, and these skills are necessary for understanding what is read (Baştuğ & Akyol, 2012). In the programme, it is recommended that students' fluent reading levels should be evaluated at the beginning of the 5th and 6th grades, students should be followed throughout the year, steps should be taken for the development of students who have problems, and method choices should be made taking into account the level of these students (MEB, 2024, p. 68).

Observations on Text Types and Structures

In the process of making sense of a text or producing a text, students should encounter different text types and structures and gain awareness of these structures (Bozkurt, 2019). The text classification in the programme was determined as narrative, informative, and poetry, and tables of the sub-genres to be handled in each class were included (MEB, 2024, pp. 25-26). Sub-genres such as blog, ephemera, graphic symbol, hypertext, trailer, motto, and social media messages, which were not included in previous programmes, were included in the programme. In the curriculum, it is argued that although the strategies of "analysing text structures" and "organising information" are separate strategies, teaching them together will yield more efficient results (MEB, 2024, p. 12). Which text structure will be taught at which grade level and in which theme is included in the programme with detailed tables (MEB, 2024, pp. 22-23).

Observations on Affective Qualities of Reading

Experimental evidence has shown that there is a significant relationship between reading anxiety and reading performance (Piccolo et al., 2016). Although the concept of reading anxiety is not included in the curriculum, it is stated that different activities can be created related to the topics within the scope of the theme by considering the individual needs of the students under the title of supporting in the principles regarding differentiation studies (MEB, 2024, p. 29). At this point, teachers should be competent in determining their students' reading anxiety and developing and implementing support activities related to the subject. Reading interest is discussed in the literature in the

context of the interestingness of texts (Sadoski et al., 2000). Although the concept of reading interest is not included in the curriculum, students are expected to read two books each semester and one book with their families during the summer holiday within the scope of reading workshop activities, and Turkish teachers are asked to recommend books to students from the list they created at the class meeting for these activities (MEB, 2024, p. 19). Selecting books that will increase students' interest in reading and that are suitable for their level is one of the teacher competencies expected by the programme.

Observations on Background Knowledge

Although some readers have poor reading skills, they can compensate for this when they have a high level of background knowledge (Smith et al., 2021). In the programme, it is stated that for the student to benefit sufficiently from their prior knowledge, a connection should be established between the text and themselves, between the text and another text, or between the text and real life, and this should continue throughout the study (MEB, 2024, p.11).

Observations on Language Structures

Grammar mastery has a significant impact on students' reading comprehension skills (Yuliawati, 2018). In the programme, function-based language structures are determined in line with needs, and it is requested to be handled in comprehension based on the text being studied and to be used in expression skills. Tables are also provided regarding which language structures can be handled in which class (MEB, 2024, pp. 224-227).

Overall Result

In the programme, factors affecting reading comprehension are included directly or indirectly (reading interest, reading anxiety). The ability of students who receive education according to the programme to reach the desired competence in reading skills depends on how these factors are reflected in textbooks and teacher competencies. It can be suggested that textbooks should be analysed in this respect and teachers should be given the necessary training.

References

Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4).

- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Metin türleri ve öğretimi. M. Canbulat (Ed.), *Türkçe eğitimi* (ss. 95-112). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Duke, N. K., ve Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122.
- Hamzadayı, E., ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1105439>
- Krippendorff, K. (2022). Content analysis. In B. B. Frey (Ed.), *The encyclopedia of research design* (ss. 278-287). SAGE.
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., ve Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal*, 45, 537-543.
- Sadoski, M., Goetz, E. T., ve Rodriguez, M. (2000). Engaging texts: Effects of concreteness on comprehensibility, interest, and recall in four text types. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 85.
- Smith, R., Snow, P., Serry, P., ve Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Taraban, R., Kerr, M., ve Ryneerson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students’ metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25(2), 67-81. <https://doi.org/10.1080/02702710490435547>
- Wagner, R. K., ve Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children*, 2010, 1G1-245473138.
- Yuliawati, L. (2018). The effects of grammar and vocabulary mastery on students’ reading comprehension. *Jurnal Bahasa dan Sastra*, 10(1), 1-8.



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Söz Varlığı Dosyası Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Gelişimine Etkisi

Tuba Gül KOŞAR, Hidayet Ortaokulu/MALATYA



Giriş

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyen beceri temelli bir öğretim anlayışıyla yapılandırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024). Bu model kapsamında hazırlanan 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmenin yanında anlam kurma ve kelime bilgisi gibi zihinsel süreçleri bütüncül bir şekilde ele almaktadır. Programda bulunan söz varlığı dosyası uygulaması; öğrencilerin kelime dağarcıklarını yapılandırmalarına, kelimeleri anlam bağlamında kullanmalarına ve görsel, yazılı ve sözlü olarak işlemlerini sağlayan bir süreç sunmaktadır. Kelime bilgisi, bireyin okuduğunu anlama düzeyini doğrudan etkileyen temel dil göstergelerinden biridir (Anderson ve Freebody, 1981; Aksan, 2003; Nation, 2001). Öğrencilerin söz varlığının gelişmesi hem akademik hem de sosyal yaşantılarını doğrudan etkileyen bir beceri alanıdır (Graves, 2006). Bu bağlamda yapılandırılmış söz varlığı uygulamaları, öğrenilen kelimelerin işlenmesi ve kullanılması açısından işlevsel bir rol üstlenmektedir. Bu çalışma, 2024 Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde yapılandırılmış söz varlığı dosyası uygulamasının öğrencilerin kelime gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir: “Söz varlığı dosyası uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin kelime gelişimine etkisi ne düzeydedir?”

Anahtar Kelimeler: Söz varlığı, kelime gelişimi, beceri temelli öğretim, Türkçe dersi, söz varlığı dosyası.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, söz varlığı dosyası uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin kelime gelişimine etkisini incelemektir. Çalışma, uygulamanın öğrenci söz varlığı gelişimine olan etkisini hem nicel ölçümler (ön test-son test) hem de nitel veri kaynakları (öğrenci görüşleri ve ürün incelemeleri) üzerinden değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca öğrencilerin söz varlığı dosyalarında yer verdikleri kelimelerin okudukları metin türleriyle ilişkisi de analiz edilerek uygulamanın metin türlerine göre nasıl bir etki gösterdiği araştırılacaktır.

Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Söz varlığı dosyası uygulamasının deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına etkisi nedir?
2. Deney grubundaki öğrencilerin söz varlığı dosyalarında yer verdikleri kelimeler, okudukları metin türlerine göre kelime türü ve anlam özellikleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Deney grubundaki öğrencilerin söz varlığı dosyası uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada karma yöntem kullanılacaktır. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen türlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu desen tercih edilecektir. Bu desen, gruplar arasında karşılaştırma yapılmasına olanak tanırken grupların rastgele atanmadığı durumlarda geçerli bir yaklaşım sunar (Creswell, 2012). Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubundaki öğrencilerin söz varlığı dosyaları içerik analizi yöntemiyle incelenecek öğrencilerin uygulamaya ilişkin düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilecektir. Araştırmada nicel veri toplanması süreci temel alınacak, nitel veriler ise bu süreci desteklemek amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle araştırma, karma yöntem desenlerinden biri olan gömülü desen çerçevesinde yürütülecektir. Gömülü desen, bir araştırma türünün baskın olduğu ve diğerinin onu desteklemek amacıyla kullanıldığı karma yöntem desendir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Araştırma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Gruplar, öğrencilerin akademik Türkçe başarı düzeylerine göre belirlenecek; birbirine yakın başarı düzeyine sahip iki sınıf, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik (homojen) örnekleme ile seçilecektir. Amaçlı örnekleme, araştırma sorularına en iyi yanıt verebilecek bilgi açısından zengin grupların bilinçli seçilmesine olanak tanır (Patton, 2002). Bu iki sınıftan biri, rastgele atama yoluyla deney grubu; diğeri kontrol grubu olarak belirlenecektir. Uygulama süreci toplam beş hafta sürecektir. Uygulama nisan ayının son haftası başlayacak ve mayıs ayının sonunda bitecektir. Deney grubuna, her hafta bir metin olmak üzere beş farklı metinle söz varlığı dosyası uygulaması yapılacaktır. Kullanılacak metinlerin ikisi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Okuma Becerileri” kitabından; üçü ise 2024-2025 eğitim öğretim yılında öğrencilerin kullandığı Türkçe ders kitabından seçilecektir. Toplamda iki bilgilendirici, iki öyküleyici ve iki şiir türü üzerinde söz varlığı dosyası uygulaması yapılacaktır. Kontrol grubuna da aynı metinler okutulacak ancak söz varlığı dosyası uygulaması yapılmayacaktır.

Veriler üç farklı kaynaktan elde edilecektir:

1. Ön test ve son test, MEB tarafından 5 ve 6. sınıflara yapılan Bursluluk Sınavı'nda kullanılan, söz varlığına yönelik sorulardan seçilecektir.
2. Öğrencilerin hazırladığı söz varlığı dosyaları, içerik analizi ile değerlendirilecektir.
3. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Elde edilen nicel veriler, SPSS programı ile analiz edilecek; nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle değerlendirilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma süreci tamamlandığında söz varlığı dosyası uygulamasının deney grubundaki öğrencilerin kelime gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerin kelimeleri bağlam içinde anlamlandırmaları, örnek cümlelerle kullanmaları ve süreci görsellerle desteklemeleri kelime öğrenimini daha kalıcı ve anlamlı hâle getirebilir. Beklenen sonuçlara göre deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir artış görülebilir. Aynı şekilde son testte deney grubunun daha yüksek başarı göstermesi, söz varlığı dosyası uygulamasının etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyabilir. Öğrenci ürünlerinden elde edilecek veriler, öğrencilerin kelimeleri yalnızca sözlük anlamlarıyla değil bağlam içinde kullanma, eş ve zıt anlamlarını belirleme, görsel destekle zenginleştirme gibi çok yönlü yollarla işlediklerini gösterebilir. Ayrıca kullanılan metin türüne bağlı olarak kelime seçiminde farklılık gözlemlenebilir. Örneğin öyküleyici metinlerde daha çok somut kelimeler, bilgilendirici metinlerde ise kavramsal ve soyut kelimelerin tercih edileceği söylenebilir. Görüşmeler sonucunda da öğrencilerin söz varlığı dosyası uygulamasını eğlenceli, öğretici ve kalıcı bir öğrenme yöntemi olarak değerlendirmeleri beklenmektedir. Elde edilmesi öngörülen bulgular doğrultusunda şu önerilerin sunulması düşünülmektedir:

1. Söz varlığı dosyası uygulaması, öğrencilerin kelime gelişimini destekleyen sistemli bir yöntem olarak öğretmen eğitimlerinde örnek ders planları, öğrenci ürünleri ve sınıf içi uygulama örnekleriyle tanıtılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.
2. Öğrencilerin kelime gelişimini izlemek amacıyla dijital sözlük dosyası uygulamaları geliştirilmeli; bu uygulamalarda öğrencilerin kelimeleri anlamlandırma, cümle içinde kullanma, görselleştirme gibi etkinlikleri kayıt altına alınmalı ve bu kayıtlar, öğretmen tarafından sınıf içi ölçme ve gelişimsel değerlendirme süreçlerinde aktif olarak kullanılmalıdır.

3. Türkçe dersi öğretim programlarında söz varlığı gelişimini destekleyen bölümler, metin türlerine göre örnek kelime listeleri, kelime işleme etkinlikleri ve uygulama şablonları ile zenginleştirilerek öğretmenlerin uygulama sürecinde kullanabilecekleri somut rehber materyallerle desteklenmelidir.
4. Öğretmenlerin, farklı seviyedeki öğrencilerle kullanabileceği kolay ve ileri düzey kelime etkinliklerini içeren rehber materyaller hazırlanmalı; bu materyallerde kelime öğretimini eğlenceli ve etkileşimli hâle getirecek oyun temelli etkinlik örneklerine yer verilmelidir.
5. Söz varlığı dosyası uygulaması, yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretimi ni destekleyici bir yöntem olarak değerlendirilip bu alanda da uygulanması teşvik edilmelidir.
6. Öğrencilerin kelime gelişimine olan katkısı dikkate alınarak söz varlığı dosyası uygulamasının 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda teşvik edilen bir etkinlik olarak değil her sınıf kademesinde temel bir öğretim bileşeni olarak zorunlu hâle getirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (3. baskı). TDK Yayınları.
- Anderson, R. C., ve Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.
- Karadağ, R., ve Yavaş, İ. (2019). Söz varlığı öğretimine yönelik uygulamaların öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(2), 567-584.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul)*.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

The Effect of Vocabulary File Application on Vocabulary Development of 5th Grade Students

Tuba Gül KOŞAR, Hidayet Secondary School/MALATYA

Introduction

The Century of Türkiye Education Model is structured with a skills-based teaching approach that supports students' cognitive, affective and social development (MoNE, 2024). The 2024 Secondary School Turkish Curriculum, prepared within the scope of this model, not only develops students' linguistic skills, but also addresses mental processes such as meaning making and vocabulary knowledge in a holistic manner. The vocabulary file application in the program offers a process that enables students to structure their vocabulary, use words in the context of meaning, and process them visually, in writing and orally.

Vocabulary is one of the basic language indicators that directly affect an individual's reading comprehension level (Anderson & Freebody, 1981; Aksan, 2003; Nation, 2001). The development of students' vocabulary is a skill area that directly affects both their academic and social lives (Graves, 2006). In this context, structured vocabulary practices play a functional role in terms of processing and using the learned words.

This study aims to examine the effect of the structured vocabulary file application on students' vocabulary development within the framework of the 2024 Turkish Teaching Program. In this direction, the main problem of the research was determined as follows:

What is the effect of the vocabulary file application on the vocabulary development of 5th grade students?

Keywords: Vocabulary, vocabulary development, skill-based teaching, Turkish lesson, vocabulary file.

Purpose

The purpose of this study is to examine the effect of the vocabulary file implementation on the vocabulary development of 5th grade students. The study aims to evaluate the effect of the intervention on student vocabulary development through both

quantitative measurements (pre test and post test) and qualitative data sources (student opinions and product reviews). In addition, the relationship between the words included in the vocabulary files of the students and the types of texts they read will be analysed and the effect of the application according to the text types will be investigated.

In this direction, the sub-problems of the research are as follows:

1. What is the effect of the vocabulary file application on the pre test and post test scores of the experimental and control groups?
2. How do the words included in the vocabulary files of the students in the experimental group show a distribution in terms of word type and meaning features according to the types of texts they read?
3. What are the opinions of the students in the experimental group about the vocabulary file application?

Method

Mixed method will be used in this research. In the quantitative dimension of the research, pre- test post-test control group design, one of the quasi-experimental design types, will be preferred. This design allows comparison between groups and offers a valid approach in cases where groups are not randomly assigned (Creswell, 2012). In the qualitative dimension of the study, the vocabulary files of the students in the experimental group will be analyzed by content analysis method, and the students' opinions about the application will be obtained through a semi-structured interview form. In the research, the quantitative data collection process will be taken as a basis, and qualitative data will be used to support this process. For this reason, the research will be conducted within the framework of embedded design, one of the mixed method designs. Embedded design is a mixed method design in which one type of research is dominant and the other is used to support it (Creswell & Plano Clark, 2018).

The research group consists of 5th grade students studying in a public school in the 2024-2025 academic year. The groups will be determined according to the academic Turkish achievement levels of the students; two classes with similar achievement levels will be selected by homogeneous sampling, which is one of the purposeful sampling methods. Purposive sampling allows for the deliberate selection of information-rich groups that can provide the best answer to the research questions (Patton, 2002). One of these two classes will be randomly assigned as the experimental group and the other as the control group.

The implementation process will last for a total of five weeks. The implementation will start in the last week of April and end at the end of May. The experimental group will be practiced with five different texts, one text each week. Two of the texts to be used will be selected from the “Reading Skills” book published by the Ministry of National Education, and three will be selected from the Turkish textbook used by the students in the 2024 -2025 academic year. In total, two informative texts, two narrative texts and two poems will be used in the vocabulary file. The same texts will be read to the control group; however, the vocabulary file will not be applied.

Data will be obtained from three different sources:

1. The pre-test and post-test will be selected from the vocabulary questions used in the Scholarship Examination administered by MoNE to 5th and 6th graders.
2. The vocabulary files prepared by the students will be evaluated by content analysis.
3. Semi-structured interviews with the students in the experimental group will be used to determine student views on the implementation.

The quantitative data obtained will be analyzed with the SPSS program; qualitative data will be evaluated by content analysis method.

Conclusions and Recommendations

When the research process is completed, it is expected to reach the conclusion that the vocabulary file application positively affected the vocabulary development of the students in the experimental group. In the application process, students’ making sense of the words in context, using them in sample sentences and supporting the process with visuals can make vocabulary learning more permanent and meaningful.

According to the expected results, a significant increase can be seen between the pre-test and post test scores of the experimental group. Likewise, the higher success of the experimental group in the post test may reveal that the vocabulary file application is an effective method.

The obtained data from student products may show that students process words not only with their dictionary meanings but also in multifaceted ways such as using them in context, determining their synonyms and antonyms, and enriching them with visual support. Moreover, depending on the type of text used, differences in word choice can be observed. For example, in narrative texts, more concrete words are used, while in informative texts, more conceptual and abstract words are used.

It can be said that words will be preferred. As a result of the interviews, it is expected that students will evaluate the vocabulary file application as a fun, instructive and permanent learning method.

In line with the foreseen findings, the following suggestions are presented:

1. The vocabulary file application should be introduced and promoted in teacher training programs as a systematic method that supports students’ vocabulary development, using sample lesson plans, student work, and in-class implementation examples.
2. Digital vocabulary file applications should be developed to monitor students’ vocabulary development. These applications should record activities such as students’ interpretation of words, their use in sentences, and visualization, and these records should be actively used by teachers in classroom assessment and developmental evaluation processes.
3. Sections that support vocabulary development in Turkish language course curricula should be enriched with sample word lists based on text types, word processing activities, and implementation templates. These should be supported with concrete guide materials that teachers can use during the implementation process.
4. Guide materials containing both basic and advanced vocabulary activities that teachers can use with students at different levels should be prepared. These materials should include game-based activity examples that make vocabulary teaching fun and interactive.
5. The vocabulary file application should be considered a supportive method for vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign language, and its implementation in this field should be encouraged.
6. Considering its contribution to students’ vocabulary development, it is recommended that the vocabulary file practice be made compulsory as a basic teaching component at every grade level, not as an encouraged activity in the 2024 Turkish Teaching Program

References

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (3. baskı). TDK Yayınları.
- Anderson, R. C., ve Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.
- Karadağ, R., ve Yavaş, İ. (2019). Söz varlığı öğretimine yönelik uygulamaların öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(2), 567–584.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul)*.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.



Köklerden Geleceğe

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Beceri Temelli Öğretim Süreçlerinin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması

Yasemin KIVRAK, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü/BURSA
Hakan BABAÇ



Giriş

21. yüzyılın hızla değişen dünyası bireylerden bilgiyi anlamlandırabilme, yorumlayabilme ve gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirebilme becerilerini geliştirmelerini beklemektedir. Bu bağlamda eğitim sistemleri, bireyin bilişsel yönleriyle birlikte sosyal, duyuşsal ve psikomotor yönlerini de geliştirmeyi hedefleyen çok boyutlu bir öğrenme anlayışını benimsemeye başlamıştır (OECD, 2021). Bu değişim, öğretim süreçlerinin merkezine bilgi aktarımından çok becerilerin geliştirilmesini yerleştiren yeni yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılmaktadır.

Ülkemizde bu dönüşüm Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile sistematik bir zemine oturulmuştur. 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya geçirilen model öğrencilerin bilgi, değer ve becerilerle donatılmasını; bilgiyi hayata aktarabilen, çok boyutlu düşünebilen bireylerin yetiştirilmesini temel hedef olarak belirlemiştir (TTKB, 2023). Modelin öne çıkan ayırt edici unsurlarından olan beceri temelli öğretim yaklaşımı, öğrencilerin yalnızca “ne bildiği” ile değil “bildiğini nasıl kullandığı” ile de ilgilenmektedir. Bu bağlamda öğretim süreci bilgiyi etkin kullanmaya, problem çözmeye, eleştirel düşünmeye, iş birliğine ve yaratıcılığa dayalı bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi merkeze almaktadır (Kalantzis ve Cope, 2020).

Beceri temelli öğretimin başarıya ulaşması, öğretmenlerin bu süreci içselleştirmesine ve sınıf içi uygulamalarda etkin bir şekilde kullanmasına bağlıdır. Öğretmenlerin bu modele yönelik farkındalıkları, uygulama düzeyleri ve karşılaştıkları güçlükler modelin başarısını doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Darling-Hammond vd., 2019). Ancak öğretmenlerin beceri temelli öğretimi sınıf içi ortamlarda nasıl uyguladıkları, bu süreçte ne tür zorluklar yaşadıkları ve ne gibi ihtiyaçlarının olduğu henüz yeterince araştırılmamıştır.

Bu çalışma; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin uygulandığı 1, 5 ve 9. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin beceri temelli öğretim süreçlerine yönelik görüşlerini, uygulama düzeylerini ve yaşadıkları zorlukları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek veriler, modelin ana unsurlarından olan beceri temelli öğretimin uygulayıcı düzeyinde nasıl karşılandığına dair önemli bir bakış sunarken öğretmen eğitimi, materyal geli-

tirme ve müfredat tasarımı gibi alanlara da katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf içi uygulamalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, beceri temelli öğretim.

Amaç

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 1, 5 ve 9. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin beceri temelli öğretim süreçlerini sınıf içi uygulamalarda ne ölçüde hayata geçirdiklerini belirlemeyi ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin sahadaki uygulama düzeyini anlamaya ve öğretmenlerin deneyimlerine dayalı veri sunmaya yönelik özgün katkılar sağlamayı hedeflemesi açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin algıları, uygulamaları ve yaşadıkları güçlükler analiz edilerek politika yapıcılar ve öğretmen eğitimi programları için somut öneriler sunulmaktadır.

Araştırma Sorusu

Bu araştırmanın temel sorusu, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında görev yapan öğretmenler, beceri temelli öğretim yaklaşımlarını sınıf ortamında ne düzeyde uygulamaktadır ve bu sürece ilişkin hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?” şeklinde tasarlanmıştır.

Yöntem

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

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

tekniki ile çözümlenmiş ve bulgular doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan 1, 5 ve 9. sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, beceri temelli öğretim yaklaşımı hakkında kuramsal bilgiye ve genel farkındalığa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin teorik ve uygulamalı eğitimlerin artırılması ve süreklilik arz etmesi yönünde güçlü bir ihtiyaç ifade edilmiştir. Bulgular, modelin uygulanmasıyla öğretmenlerin ders planlama ve uygulama süreçlerini beceri temelli yaklaşıma göre yeniden yapılandırmaya başladığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu beceri temelli öğretimin önemini kabul ederek, planlama ve öğretim süreçlerinde beceri temelli kazanımları dikkate alarak bu bağlamda öğrenme ortamlarını zenginleştirmeye çalışmalarına rağmen bu yaklaşımın sınıf içi uygulamalara kısmen yansıtılabildiğini belirtmişlerdir. En çok karşılaşılan zorluklar arasında sınıf mevcutlarının yoğunluğu, programın yetiştirilmesi için tanınan sürenin yetersiz olması, ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliği ve bu alandaki bilgi eksikliği öne çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin bireysel çabalarına karşın sistemsel destek ihtiyaçlarının uygulama üzerinde sınırlandırıcı bir etki yarattığını göstermektedir. Ayrıca uygulama düzeyi ile öğretmenin branşı ve okul türü arasında anlamlı farklar saptanmıştır. Örneğin sınıf öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmenleri, Anadolu lisesi öğretmenleriyle mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenleri arasında beceri temelli öğretim odaklı uygulamalara yer verme sıklığı açısından belirgin farklar gözlenmiştir.

Nitel bulgular ise öğretmenlerin modelin felsefesine büyük oranda inandığını, uygulama süreçlerinde ise yapısal ve yönetsel açıdan desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Görüşmelerde öne çıkan başlıklar arasında “özellikle merkezî sınav odaklı uygulamaların azaltılması”, “kılavuz (rehberlik ve yönlendirme) eksikliği”, “kazanımların yapılandırılması” ve “mesleki gelişim ihtiyacı” yer almaktadır.

Sonuçlar: Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öne çıkan beceri temelli öğretimin öğretmenler tarafından benimsendiğini ancak uygulamada bazı yapısal ve pedagojik eksikliklerle karşılaşıldığını göstermektedir. Araştırma verileri, öğretmenlerin beceri temelli öğretim modelini eğitimin geleceği açısından önemli bulduklarını ve bu yaklaşımı sınıf içi etkinliklerine yansıtmaya istekli olduklarını ortaya koymakla birlikte modelin sürdürülebilirliği için fiziksel ortam koşullarının iyileştirilmesinin yanı sıra öğretmenlerin bu alandaki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik ihtiyacı da göstermektedir.

Beceri temelli öğretimde en çok zorlanılan alanın ölçme-değerlendirme süreci olduğu araştırma sonuçlarında görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu bu süreçte öğrenci kazanımlarını izleme ve değerlendirme konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu durum hem öğretmen yeterliliklerini geliştirecek hizmet içi eğitimlerin artırılmasını hem de ölçme araçlarının yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır.

Öğretmenlerin beceri temelli öğretim konusunda daha fazla mesleki gelişim desteğine ve uygulamayı kolaylaştıracak örnek materyal ve rehberlik kaynaklarına ihtiyaç duydukları açıktır. Bu bağlamda özellikle branşlara özgü farklarla birlikte aşağıdaki önerilerin öne çıktığı görülmüştür:

- Uygulamayı destekleyen örnek planlar ve materyaller geliştirilmesi,
- Ölçme-değerlendirme sistemlerinin beceri temelli öğretime göre yeniden yapılandırılması,
- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin branş temelli şekilde artırılması,
- Zaman yönetimi ve içerik sadeleştirmeye yönelik okul temelli planlamalar yapılması.

Bulgular, tartışma ve sonuç kısımları bildiri özetinin kabulünden sonra daha ayrıntılı bir şekilde sunulacaktır.

Kaynakça

- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., ve Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Kalantzis, M., ve Cope, B. (2020). *New learning: Elements of a science of education* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- OECD. (2021). *21st century skills and competencies for new learning systems*. OECD Education Policy Perspectives.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

Reflection of Skill-Based Teaching Processes on Classroom Practices

Yasemin KIVRAK, Provincial Directorate of National Education/BURSA

Hakan BABAÇ

Introduction

The 21st century's rapidly changing world expects individuals to develop the ability to make sense of information, interpret it and associate it with real life problems. In this context, education systems have started to adopt a multidimensional understanding of learning that aims to develop the social, affective, and psychomotor aspects of the individual as well as cognitive aspects (OECD, 2021). This change necessitates the adoption of new approaches that place the development of skills rather than the transfer of knowledge at the centre of teaching processes.

The transformation in our country has been systematically structured through The Century of Türkiye Education Model. Implemented in 2024 by the Ministry of National Education, the model aims to equip students with knowledge, values, and skills, and to raise individuals who can transfer knowledge to life and think multidimensionally (TTKB, 2023). The skills-based teaching approach, which is one of the distinguishing elements of the model, deals not only with 'what students know' but also with 'how they use what they know'. In this context, the teaching process puts the student at the centre by creating a learning environment based on effective use of knowledge, problem solving, critical thinking, collaboration, and creativity (Kalantzis & Cope, 2020).

The success of skills-based teaching depends on teachers' internalisation of this process and their effective use of it in classroom practices. Teachers' awareness of this model, their level of implementation and the difficulties they encounter are among the factors that directly affect the success of the model (Darling-Hammond et al., 2019). However, how teachers implement skills-based instruction in classroom settings, what kind of difficulties they experience in this process, and what their needs are have not yet been sufficiently researched.

This study aims to reveal the views, implementation levels, and challenges experienced by teachers working in grades 1, 5, and 9, where The Century of Türkiye Education Model is being implemented, regarding skill-based instructional processes. The data obtained is expected to offer valuable insight into how skill-based instruction—one of the core components of the model—is perceived at the practitioner level, while also

contributing to areas such as teacher training, material development, and curriculum design.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, skills-based instruction, teacher practices, 21st century skills, curriculum implementation, educational reform, critical thinking.*

Purpose

This study aims to determine the extent to which teachers working in Years 1, 5, and 9 implement skill-based instructional processes in classroom practice within the scope of The Century of Türkiye Education Model, and to identify the challenges they encounter during this process.

The study is considered significant in that it aims to make an original contribution by providing data based on teachers' experiences and offering insight into the implementation level of The Century of Türkiye Education Model in the field. By analysing teachers' perceptions of skill-based instruction, their practices, and the challenges they face, the study offers concrete recommendations for policymakers and teacher education programmes.

The main question of this study is: "To what extent do teachers working within the scope of The Century of Türkiye Education Model implement skill-based instructional approaches in the classroom, and what challenges do they face in this process?"

Method

This research was designed in a mixed method design in which quantitative and qualitative data collection processes were used together. Explanatory and sequential mixed design was used in the study. Since the research aims to understand the perceptions, experiences, and results of the participants in depth, quantitative data were first collected and then these data were deepened with qualitative findings (Creswell & Plano Clark, 2018). The participants of the study consisted of 1st, 5th and 9th grade teachers working in a total of 50 schools in Nilüfer, Osmangazi and Yıldırım districts of Bursa. A total of 776 teachers participated in the quantitative data collection process, and qualitative interviews were conducted with 23 teachers selected among these teachers on a voluntary basis.

Quantitative data were collected through a 21-item 5-point Likert-type questionnaire developed by the researcher and structured with expert opinions. The questionnaire consists of three sub-dimensions: Readiness and Infrastructure, Implementation Level and Difficulties Encountered. Qualitative data were obtained through a semi-structured interview form consisting of 8 open-ended questions. These interviews were conducted face-to-face and online. Quantitative data were analysed with SPSS

software, and in addition to descriptive statistics, t-test and one-way ANOVA were applied to examine the differences between teachers' implementation levels and various variables (subject area, years of experience, and type of school). Qualitative data were analysed by content analysis technique and the findings were supported by direct participant statements.

Conclusion and Recommendations

The majority of teachers working in Years 1, 5, and 9 who participated in the study stated that they possess theoretical knowledge and general awareness regarding the skill-based instructional approach. However, a strong need was expressed for increased and continuous theoretical and practical training related to The Century of Türkiye Education Model. The findings indicate that, with the implementation of the model, teachers have begun to restructure their lesson planning and instructional processes in line with the skill-based approach.

According to the results of the research, although the majority of teachers accepted the importance of skill-based teaching and tried to enrich learning environments in this context by taking skill-based learning outcomes into account in planning and teaching processes, they stated that this approach could be partially reflected in classroom practices. Among the most common difficulties encountered are the high-class sizes, insufficient time allowed for the programme, inadequate assessment and evaluation tools and lack of knowledge in this field. This situation shows that despite teachers' individual efforts, the need for systemic support has a limiting effect on implementation. In addition, significant differences were found between the level of implementation and the teacher's subject area and type of school. For example, notable differences were observed between classroom teachers and science teachers, and between Anatolian High School teachers and Vocational and Technical Anatolian High School teachers in terms of the frequency of skills-based instructional practices.

The qualitative findings reveal that teachers largely believe in the philosophy of the model, yet they express a need for structural and administrative support during the implementation process. Key themes that emerged during the interviews include: "reducing the emphasis on centralised exam-oriented practices", "lack of guidance and instructional support", "structuring of learning outcomes", and "the need for professional development".

This study demonstrates that the skill-based instruction emphasised within The Century of Türkiye Education Model is embraced by teachers; however, certain structural and pedagogical shortcomings are encountered in practice. The research findings reveal that teachers consider the skill-based instructional model significant

for the future of education and are willing to incorporate this approach into their classroom activities. Nonetheless, the results also highlight the need to improve physical learning environments and to support teachers' professional development in this area to ensure the sustainability of the model.

It was seen in the research results that the most difficult area in skill-based teaching is the measurement-evaluation process. Most of the teachers stated that they were insufficient in monitoring and evaluating student achievements in this process. This situation necessitates both increasing in-service trainings to improve teacher competences and restructuring the measurement tools.

It is clear that teachers need more professional development support on skills-based teaching and sample materials and guidance resources to facilitate implementation. In this context, it was seen that the following suggestions came to the fore, especially with subject-specific differences:

- Developing sample lesson plans and materials that support implementation,
- Restructuring assessment and evaluation systems in alignment with skill-based instruction,
- Increasing in-service training for teachers with a subject-specific focus,
- Conducting school-based planning to improve time management and streamline content.

The findings, discussion, and conclusion sections will be presented in greater detail following the acceptance of the conference abstract.

References

- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L, Flook, L, Cook-Harvey, C., Barron, B., ve Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Kalantzis, M., ve Cope, B. (2020). *New learning: Elements of a science of education* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- OECD. (2021). *21st century skills and competencies for new learning systems*. OECD Education Policy Perspectives.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyili Maarif Modeli tanıtım kitapçığı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.



ALT TEMA 2 SUB-THEME 2

EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Ders Kitabının Okunabilirliği
Readability of the Science Textbook Prepared under the Century of Türkiye Education Model
- Dijital Bir Oyunun Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde İncelenmesi
Examination of a Digital Game within the Framework of Virtue-Value-Action
- Dijital Okuryazarlık Bileşenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Türkçe Dersi İncelemesi
An Analysis of Digital Literacy Components in the 5th Grade Turkish Language Curriculum within the Century of Türkiye Education Model
- Maziden Atıye Bir Köprü: Geometrik Desenler
A Bridge from the Past to the Future: Geometric Patterns
- Z-Kitap İçeriklerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Sosyal Bilimler Alan Becerileriyle Uyumluluğu
The Compatibility of E-Book Contents with the Social Sciences Area Skills in the Century of Türkiye Educational Model
- Fen Eğitiminde Yapay Zekâ Entegrasyonu Gerekliklik ve Uygulamalar
Integration of Artificial Intelligence in Science Education: Necessities and Practices
- Eğitimde Yenilikçi Pedagojik Bir Araç: Dijital Eğitsel Kaçış Odası Oyunları
An Innovative Pedagogical Tool in Education: Digital Educational Escape Room Games

❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Eğitim Teknolojileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Ders Kitabının Okunabilirliği

Doç. Dr. Arzu KÜÇÜK, Yamantürk Ortaokulu/RİZE



Giriş

Bilimsel keşifler, teknolojik ilerlemeler ve toplumsal dönüşümler, eğitim sistemlerinin belirli aralıklarla değişimini zorunlu kılar. Bu nedenle öğrencilerin, geleceğin mesleklerine ve yaşam becerilerine göre yetiştirilmeleri için uygulamadaki öğretim programları esnek, yenilikçi ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilir nitelikte olmalıdır. Küreselleşen dünyada farklı kültür ve değerler ile kolayca etkileşim kurabilen bireyler yetiştirmenin yolu eğitim programlarının kapsayıcılığını ve çeşitliliğini artırmaktan geçer. Bu bağlamda öğretim programlarının güncellenmesi ya da yenilenmesi, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal açıdan donanımlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar. Bu gerekçelerle ülkemizdeki ilk ve ortaöğretim programlarında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında kapsamlı bir değişiklik yapılmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, temelde öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve ilgi alanlarını keşfetmelerine olanak tanıyan, esnek ve öğrenci merkezli bir eğitim sistemi sunmayı amaçlar. Küresel standartlara uygun, bilimsel ve teknolojik gelişmelere duyarlı bir müfredat ile öğrencilerin donanımlı bireyler olarak yetişmelerini hedefler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirmesine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ülkemizin eğitimdeki vizyonunu ve geleceğe yönelik hedeflerini yansıtan önemli bir adımı temsil ettiği açıktır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin başarısında paydaşların yanı sıra fiziki altyapı tesisleri ile ders kaynaklarının önemli rolleri vardır. Ders kitapları ise öğrencilerin eğitim sürecinde en çok başvurdukları yazılı kaynaklar arasında yer alır (Çepni vd., 2002). Ders kitapları temel bilgileri sistematik ve anlaşılır bir şekilde öğrencilere sunar. Okunabilirliği yüksek olan ders kitapları, öğrencilerin konuları daha kolay anlamalarını ve bilgiyi etkili bir şekilde içselleştirmelerini sağlar (Ateşman, 1997). Bu özellikteki ders kitapları, karmaşık konuları sade ve anlaşılır bir dille açıklayarak öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır ve akademik başarılarını destekler. Dolayısıyla ders kitaplarının okunabilirlik düzeyinin yüksek olması, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirmek açısından değerlidir (Çetinkaya ve Uzun, 2018). Bir metnin zorluk derecesi "okunabilirlik" kavramı ile tanımlanır. Bu kavramla ilgili çeşitli tanımlara

literatürde yer verilmiştir. Bu tanımların ortak noktası, okunabilirliğin metnin yapısal özelliklerinden kaynaklanan okuma kolaylığı veya zorluğu ile metnin anlaşılabilirliğini ifade etmesidir.

Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesinde kullanılan ve yurt dışında iyi bilinen (örneğin Dale-Chall, Gunning Fog Index, Fry Okunabilirlik Grafiği, Flesch-Kincaid, Raygor vb.) çok sayıda formül vardır. Bunların her birinde farklı ölçütler kullanılarak hesaplama yapılır. Bir örnek olarak Fry Okunabilirlik Grafiği'nde bir metnin farklı bölümlerindeki cümle ve kelime sayılarıyla sınıf düzeyine uygunluğu değerlendirilirken Flesch-Kincaid Formülü'nde cümle başına düşen kelime ve kelime başına düşen hece sayısına bakılır. Her dilin kelime ve cümle yapısı farklıdır. Bu nedenle bir yabancı dil için geliştirilen formülün doğrudan Türkçe için kullanılmasının sorunlara yol açacağı ileri sürülmüştür. Bu iddiayı destekleyecek şekilde (Çepni vd., 2002) yaptıkları bir çalışmada söz konusu formüllerin Türkçe olarak yazılmış fen bilgisi kitapları için okuma yaşını yeterince vermediklerini ortaya koymuşlardır.

Bu gerekçelerle Türkçe metinlerin okunabilirliğini değerlendirmek amacıyla çeşitli formüller geliştirilmiştir. Bunlardan ilki, Ateşman (1997) tarafından oluşturulan ve Flesch Formülü'ne dayanan Ateşman Okunabilirlik Formülü'dür. Çetinkaya ve Uzun (2018) tarafından geliştirilen bir diğeri, ortalama kelime ve cümle uzunluğunu esas alır. Sönmez (2017), metinlerin anlaşılabilirliğini ve eğitsel kriterlere uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Sönmez Formülü'nü geliştirmiştir. Ateşman Formülü, Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeyini belirlemek için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir ve kelime uzunluğu ile cümle uzunluğunu dikkate alır. Çetinkaya-Uzun Formülü ise metinlerin okunabilirliğini ölçerken kelime ve cümle uzunluğunun yanı sıra, metindeki sözcüklerin hece sayısını da göz önünde bulundurur. Çakmak ve Çil (2014), okunabilirlik formüllerinden FOG, Flesch-Kincaid, Flesch, Powers-Sumner-Kearl, Coleman-Liau, ARI, Linsear Write, Ateşman ve Sönmez formüllerini ilkökul 4. sınıfta okutulan fen ve teknoloji ders kitabında bulunan "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesinde yer alan metinlere uygulamışlardır. Bunun sonucunda söz konusu formüllerden yalnızca Ateşman ve Sönmez okunabilirlik formüllerinin fen ve teknoloji ders kitapları için uygun olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler. Ders kitabı, fen bilimleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okunabilirlik, ortaokul.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının okunabilirlik düzeyini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Türk-

çe için oluşturulan; fen bilimleri ders kitapları için önerilen Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülleri kullanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı 7 ünite ve ilişkili ünite konularından oluşmaktadır (MEB, 2024). Her bir konuda konuyla ilgili kavram ve ilkelerin açıklandığı, okunabilirlik formüllerinin gerektirdiği nicel unsurları içeren birer metin seçilmiştir. Bu metinler Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülüne göre en az 100 kelime üzerinden hesaplama yapılarak değerlendirilmiştir. Kitapta toplam 7 ünite ve 18 konu başlığı bulunduğu hâlde, her bir konuyu temsil edecek şekilde ve formüllerin gerektirdiği nicel unsurları karşılayan yalnızca 15 metin seçilebilmiştir. Bununla birlikte 3 konuda ise şartları karşılayan metin bulunamamıştır. Formüllerdeki hece sayımı, tek bir ses veya ses grubundan oluşan her bir birimi hece olarak kabul etmektedir. Kelime sayımında ise aralarında boşluk bulunan tüm sayısal ve sözel nitelikli gruplar kelime olarak kabul edilmiştir. Cümle sayımı ise kelime gruplarının nokta, üç nokta, soru işareti veya ünlem işareti ile sona ermesine dayanarak yapılmıştır (Mirzaoğlu ve Akın, 2015). Bu yolla hesaplanan değerler, okunabilirlik sayısı/düzeyi ve ilgili eğitim düzeyleri şeklinde tablolarda sunulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın verileri Ateşman'ın okunabilirlik düzeylerine göre incelendiğinde seçilen metinlerin okunabilirlik sayısı 28,84 ile 73,45 arasında değişmekte birlikte, toplam 15 metin üzerinden hesaplanan ortalama puan 53,77 çıkmıştır. Bu sonuçlar kitabın ortalama okunabilirlik düzeyinin orta güçlükte olmasına karşın (50-69) bir bölümün okunabilirlik düzeyinin kolay, dördünün ise zor olduğuna işaret etmektedir. Çetinkaya-Uzun Formülleri ile yapılan analizlerde ise metinlerin okunabilirlik puanları 19,32 ile 44,72 arasında değişmekle birlikte ortalaması 33,31 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç okunabilirlik düzeyi açısından eğitsel okumaya kısmen yakındır. Bu bağlamda hem Ateşman hem de Çetinkaya-Uzun Formülleri ile yapılan analizlerin sonucu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan yeni 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyinin öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesine kısmen uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yeni yazılan ders kitabındaki bölümlerin büyük çoğunluğunun öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanılabileceğini, öğrencilerin fen bilimleri dersine olan ilgisini artırarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflerine önemli bir katkı yapabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar ayrıca, ilerleyen yıllarda okutulacak ders kitaplarının okunabilirlik düzeyi ölçütlerine göre de incelenmesinin değerine açıkça işaret etmektedir.

Kaynakça

- Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Çakmak, G. ve Çil, E. (2014). 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirlik formülleriyle değerlendirilmesi: Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünite örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 1-26.
- Çepni, S., Gökdere, M. ve Küçük, M. (2002). Adaptation of the readability formulas into the Turkish science textbooks. *Energy Education Science and Technology*, 10(1), 49-58.
- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper ve H. Ülper (Edt.), içinde, *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (4 b., s. 141-154). Pegem Akademi.
- Mirzaoğlu, V. ve Akın, E. (2015). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 146-155.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sönmez, V. (2017). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri ve bazı araştırmalar* (4 b.). Anı Yayıncılık.

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Educational Technologies

Readability of the Science Textbook Prepared Under the Century of Türkiye Education Model

Assoc. Prof. Dr. Arzu KÜÇÜK, Yamantürk Secondary School/RİZE

Introduction

Scientific discoveries, technological advancements, and social transformations necessitate periodic reforms in education systems. Therefore, to equip students with future-oriented professional and life skills, curricula must be flexible, innovative, and responsive to contemporary needs. In a globalized world, nurturing individuals who can interact effectively with diverse cultures and value systems requires inclusive and diversified educational programs. Accordingly, updating or revising curricula contributes to the holistic development of students, preparing them as academically and socially competent individuals. In this context, Türkiye has implemented a comprehensive reform in primary and secondary education under the Century of Türkiye Education Model. This model primarily aims to provide a flexible and student-centred educational system that allows learners to explore their personal interests and talents. Designed in alignment with global standards and sensitive to scientific and technological advancements, the model supports the development of well-rounded individuals. Furthermore, it reflects the country's educational vision and long-term objectives by promoting educational equity and helping each student reach their full potential.

The success of the Century of Türkiye Education Model relies not only on its stakeholders but also on the quality of physical infrastructure and educational resources. Among these, textbooks are among the most frequently used written materials in students' learning journeys (Çepni et al., 2002). They systematically present essential knowledge in an accessible format. Textbooks with high readability make it easier for students to comprehend complex topics and internalize information effectively (Ateşman, 1997). Such materials enhance learning motivation and support academic achievement by conveying complex ideas in a clear and simplified manner. Therefore, ensuring the high readability of textbooks is essential for improving educational quality and enriching the student learning experience (Çetinkaya & Uzun, 2018). The concept of "readability" refers to the difficulty level of a text. It is generally defined in the literature as the ease or difficulty of reading a text due to its structural characteristics, as well as the clarity of its content.

Numerous formulas are used globally to assess readability, including the Dale-Chall, Gunning Fog Index, Fry Readability Graph, Flesch-Kincaid, and Raygor formulas. Each method employs different criteria for calculation. For instance, while the Fry Readability Graph evaluates the suitability of text based on sentence and word counts across different sections, the Flesch-Kincaid Formula considers the average number of words per sentence and syllables per word. Given the syntactic and morphological differences between languages, formulas developed for foreign languages may not be directly applicable to Turkish. Supporting this argument, Çepni et al. (2002) demonstrated that these formulas do not accurately estimate the reading level of Turkish science textbooks.

To address this issue, various readability formulas have been developed specifically for Turkish texts. One of the earliest examples is the Ateşman Readability Formula (1997), based on the Flesch Formula. Another method developed by Çetinkaya and Uzun (2018) calculates readability based on average word and sentence lengths. Sönmez (2017) introduced a formula to assess texts in terms of comprehensibility and educational appropriateness. The Ateşman Formula is widely used to determine the readability level of Turkish texts, factoring in word and sentence length. Meanwhile, the Çetinkaya-Uzun Formula incorporates syllable count per word in addition to word and sentence length. Çakmak and Çil (2014) applied multiple readability formulas – including FOG, Flesch-Kincaid, Powers-Sumner-Kearl, Coleman-Liau, ARI, Linsear Write, Ateşman, and Sönmez – to texts from the fourth-grade Science and Technology textbook unit titled "Exploring the World of Living Things." Their findings suggested that only the Ateşman and Sönmez formulas were suitable for evaluating Turkish science and technology textbooks.

Keywords: Science education, The Century of Türkiye Education Model, textbook, readability, middle school.

Purpose

The purpose of this study is to evaluate the readability level of the 5th-grade science textbook prepared in accordance with the Century of Türkiye Education Model. To this end, the study employed the Ateşman and Çetinkaya-Uzun readability formulas, both specifically developed for Turkish texts and recommended for evaluating science textbooks.

Method

This study used the document analysis method, a qualitative research approach. The 5th-grade science textbook comprises seven units and associated subject areas (MoNE, 2024). For each topic, one text was selected that included the quantitative elements required by the readability formulas, such as definitions of key concepts and principles. Each selected text was at least 100 words long, as required for accurate calculation using the formulas. Although the book contains 18 topics within seven units, only 15 texts met the quantitative criteria for analysis. For three topics, no suitable texts were identified. In line with the formulas, syllable count included each single sound or group of sounds, word count included all numeric and verbal groups separated by spaces, and sentence count was based on punctuation marks such as periods, ellipses, question marks, or exclamation points (Mirzaoğlu & Akın, 2015). The values calculated through these criteria were presented as readability scores/levels and corresponding educational grade levels in tabular form.

Conclusion and Recommendations

According to Ateşman's readability level classification, the selected texts had readability scores ranging from 28.84 to 73.45, with an overall average of 53.77 across 15 texts. While this average indicates a moderate readability level (50–69), one section was found to be easy and four sections were classified as difficult. Analyses using the Çetinkaya-Uzun Formula revealed scores ranging from 19.32 to 44.72, with an overall average of 33.31. This indicates that the texts are moderately appropriate for educational reading purposes. Both formulas suggest that the readability level of the 5th-grade science textbook prepared under the Century of Türkiye Education Model is generally suitable for the age and grade level of its target audience. The findings imply that most sections of the newly developed textbook can be used effectively in teaching and can foster students' interest in science, thereby contributing significantly to the goals of the Century of Türkiye Education Model. These results also highlight the importance of applying readability criteria in the evaluation of future textbooks.

References

- Ateşman, E. (1997). *Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi*. *Dil Dergisi*, 58, 71–74.
- Çakmak, G., ve Çil, E. (2014). 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirlik formülleriyle değerlendirilmesi: Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünite örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 1–26.

Çepni, S., Gökdere, M., ve Küçük, M. (2002). Adaptation of the readability formulas into the Turkish science textbooks. *Energy Education Science and Technology*, 10(1), 49–58.

Çetinkaya, G., ve Uzun, L. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper ve H. Ülper (Edt.), içinde, *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (4 b., s. 141–154). Pegem Akademi.

Mirzaoğlu, V., ve Akın, E. (2015). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 146–155.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2024). *Fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Sönmez, V. (2017). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri ve bazı araştırmalar* (4 b.). Anı Yayıncılık.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Eğitim Teknolojileri

Dijital Bir Oyunun Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde İncelenmesi

Doç. Dr. Barış EROĞLU, Aksaray Üniversitesi/AKSARAY
Neslihan DUYSUŞ



Giriş

Oyun çocuğun hayatında yalnızca eğlendirmeye yarayan bir etkinlik değil aynı zamanda öğrenme ve gelişim açısından önemli bir etkinliktir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde oyun, “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence. (TDK, 2017)” olarak tanımlanmaktadır. Çocuk denildiği zaman akıllara ilk başta oyun gelir. Oyun, bebeklikten başlayan ve yetişkinlikte de devam eden vazgeçilmez bir etkinlik olarak karşımıza çıkar. Teknolojinin yaygınlaşması ile birlikte çocukların yaşamının önemli bir parçası hâline gelen dijital oyunlar; tabletler, telefonlar, oyun konsolları sayesinde kolay ulaşılabilir hâle gelmektedir. Dijital oyunların güçlü yönlerinden faydalanmak adına eğitim-öğretim sürecinde kullanımına ilişkin uygulamaların artışı gösterdiği bilinmektedir. Savaş ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada öğrenme sürecinde oyun kullanımının bu sürece olumlu yansıdığı ve dijital oyunların öğrencilerin ilgisine yönelik pozitif etkisi olduğu vurgulanmıştır. Aynı zamanda oyunların çocukların öğrenmeleri, motivasyonları ve bilişsel sosyal ve duyuşsal gelişimleri üzerinde arttırıcı etkileri literatürde tespit edilmiştir (Alotaibi, 2024; Clarck vd., 2016; Li vd., 2024; Sun vd., 2016).

Anahtar Kelimeler. Dijital oyun, eğitsel oyun, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içerik analizi, Türkiye Yüzyılı.

Amaç

Bu çalışmada çocuklar tarafından tercih edilen ve ticari dijital bir video oyunun Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki değerler çerçevesi kapsamında uyumluluğunun incelenmesi ve ticari dijital video oyunların potansiyel olarak değerler çerçevesinin ne kadarını yansıtabildiğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada 2020 yılında Sunhead Games tarafından geliştirilen dijital video oyunu CARTO seçilmiş ve değerler çerçevesinin nasıl sunulduğu çalışma boyunca oyun sah-

nelerinin ve konuşma balonlarının analiziyle yapılmıştır. CARTO oyunu oyun platformlarında oyuncular tarafından olumlu puanlamaya tabi tutulmuş olmasının yanı sıra yaşa ve içeriğe göre video oyunlarını sınırlandıran Pan European Game Information (PEGI) 3 kategorisinde yer alması bu oyunun tercih edilmesine kriter olmuştur.

Ticari dijital bir video oyunun Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki değerler çerçevesi kapsamında incelenen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018: 242), içerik analizi sürecini “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak” şeklinde açıklamıştır. İnceleme esnasında incelemeye esas olan kriterlere dair tespit edilen oyun bölümleri, çalışmamızda görseller ile desteklenerek sunulmuştur. Araştırmaya dair inceleme temasını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değerler çerçevesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda oyunda yer aldığı düşünülen değerlere ait görseller ve oyun senaryosuna ait bölümler araştırmanın bulgular kısmında sunulmuştur. Bu çalışmada analiz güvenilirliğini sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen “uzlaşma süreci (consensual validation)” yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda iki araştırmacı öncelikle dijital içeriği belirlenen kriterlere göre birbirlerinden bağımsız olarak analiz etmiştir. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek analizlerini karşılaştırmış, bunların farklılıkları tartışmış ve ortak bir anlayış geliştirerek %100 görüş birliğine varmışlardır. Bu süreç Lincoln ve Guba'nın tanımladığı “doğrulayıcı soruşturma (confirmatory inquiry)” kapsamında, nitel verilerin güvenilirliğini artırmak için yapılan “müzakere edilmiş anlaşma (negotiated agreement)” yaklaşımını temsil etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada CARTO dijital oyunu “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi”nde incelenmiş olup oyunun değerlerle ilişkili olduğu düşünülen oyun senaryoları görsellerle desteklenmiştir.

Görsel 1



Görsel 2



D.2 Aile Bütünlüğü değeri aile içi iletişim ve iş birliğini güçlendirmeyi, ailede sorumlulukları yerine getirmeyi, aileyle vakit geçirmeyi; saygı, sevgi ve güvene dayalı ilişkiler kurmayı kapsar. Oyunun hikâyesinin ana temasında Carto'nun büyükannesiyle olan bağı ve ona tekrar kavuşma çabası yer aldığından "Aile Bütünlüğü" değeri oldukça belirgindir.

Görsel 3



D.4 Dostluk değeri sosyal ilişkilerde duyarlılık göstermeyi, dayanışma içinde olmayı; etkili iletişimle sevgi, saygı ve güvene dayalı ilişkiler kurmayı; nitelikli vakit geçirmeyi ve evrensel bağ kurmayı kapsar. Görsel 3'te verilen sahnede D4.1.2. "Arkadaşlarının sorunlarını çözmek için çaba gösterir." alt başlığı ile ilişkilidir ve ana karakterimiz arkadaşları için kayıp çantasını aramaya çıkar.

Görsel 4



Görsel 5



D.5 Duyarlılık değeri kendisine, içinde yaşadığı topluma, kültürel zenginliklere, tüm varlıklara değer vermeyi; sürdürülebilirliği önemsemeyi ve afetlere karşı hazırlıklı olmayı kapsar. Görsel 4 ve Görsel 5'te verilen sahneler D5.2.6. "Çevresinde yaşayan canlı türlerini tanımaya istekli olur." alt başlığı ile ilişkilidir.

Görsel 6

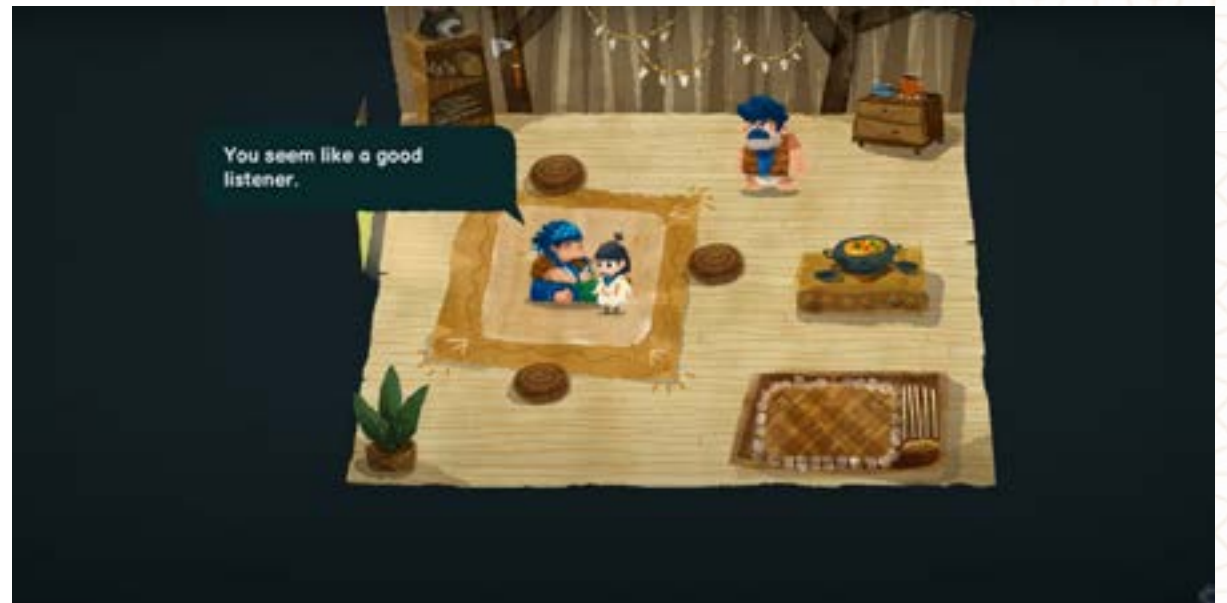


Görsel 7



D.7 Estetik değeri sanatsal bakış açısı kazanmayı, sanatsal ve kültürel varlığı koruyup zenginleştirmeyi, doğal güzelliklerin ve çevrenin korunması ile ilgili duyarlı olmayı ve sorumluluk üstlenmeyi, estetik aracılığıyla özgün üretkenliği ve ruhsal gelişimi desteklemeyi, sanatı hayatın bir parçası hâline getirmeyi kapsar. Görsel 6 ve Görsel 7'de verilen oyun sahneleri D7.1.2. "Estetiğin sanat ve doğada önemli bir yere sahip olduğunu fark eder." alt başlığı ile ilişkilidir.

Görsel 8



Görsel 9



Görsel 11



Görsel 10



Görsel 12



D.15 Sevgi değeri ailesine, dostlarına ve ülkesine karşı vefalı, dürüst, sadık ve özverili olmayı; barışçıl bakış açısına sahip olmayı; misafirperverliği, doğaya ve bütün canlılara karşı merhametli davranmayı kapsar. Görsel 8 ve Görsel 9'da verilen oyun sahneleri D15.1.7. "Duygu ve düşüncelerini anlamak için karşısındakini dikkatle dinler." alt başlığı ile ilişkilidir. Görsel 10 oyun sahnesi D15.5.2. "Misafirlerine güler yüzlü ve nazik davranır." alt başlığı ile ilişkilidir.

Görsel 13



D20.Yardımsellik değeri insanlara ve canlılara duyarlı olmayı, onları sevmeyi, onlara merhamet etmeyi, cömertliği, dayanışmayı, fedakârlık yapmayı, iyiliksever olmayı kapsar. Görsel 11'de verilen oyun sahnesi D20.3.4. "Doğaya ve hayvanlara iyi davranmanın çevreyi daha yaşanabilir hâle getireceğini fark eder." alt başlığı ile ilişkilidir. Görsel 12 ve Görsel 13'te verilen oyun sahneleri D20.1.2." Sahip olduğu bilgi, deneyim, eşya ve mali kaynaklar gibi değerleri başkalarıyla paylaşır". alt başlığı ile ilişkilidir.

CARTO; oyuncuya farklı deneyimler sunan ve farklı değerleri keşfetmesini teşvik eden, sevimli bir karaktere eşlik ettiğimiz hem eğlenceli hem de eğitici yönleri olan oldukça özgün macera ve bulmaca oyunudur. Aile ferdi bulma üzerine kurulu olan, karakterin yolculuğu boyunca farklı kültürlerde etkileşime girdiği oyun senaryosu, karakterlerin birbirleriyle etkileşimleri ve oyunun senaryosunda aile sevgisi, yardımlaşma, sorumluluk, empati, toplumsal dayanışma ve kültürel farklılıklar gibi unsurlar Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında yer alan değerlerin yansıması olarak görülebilir. Oyunun senaryosu gereği aile bütünlüğü, duyarlılık, dostluk, sevgi, sorumluluk ve yardımsellik değerlerine sıklıkla rastlanılmıştır. CARTO dijital oyunların yalnızca eğlence amaçlı değil, aynı zamanda da değerler eğitimi için faydalı bir araç olarak kullanılabileceğini gösteren başarılı bir örnektir.

Görüldüğü üzere dijital bir eğlence oyunu da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan değerleri barındırma kapasitesine sahip olabilir. Bu durumu, ortaya konulan değerlerin küresel ölçekte de karşılığı bulunduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Öğretmenlerimizin hedefledikleri değerleri öğrencilere sunma kapsamında dijital oyunların içeriklerini kendilerinin tasarlamaları hâlinde bu değerlerin çocuklarımıza kazandırılması sürecinin daha sağlıklı işleyeceği aşîkârdır.

Kaynakça

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 1, 1-11.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122.
- Li, Y., Chen, D., & Deng, X. (2024). The impact of digital educational games on students' motivation for learning: The mediating effect of learning engagement and the moderating effect of the digital environment. *PLOS ONE*, 19(1), e0280000.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning*, 4(1), 1-16.
- Sun, W., Dedahanov, A. T., Shin, H. Y., & Kim, K. S. (2020). Switching intention to cryptocurrency market: Factors predisposing some individuals to risky investment. *PLOS ONE*, 15(6), e0234153. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234153>
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Educational Technologies

Examination of A Digital Game within the Framework of Virtue-Value-Action

Assoc. Prof. Dr. Barış EROĞLU, Aksaray University/AKSARAY

Neslihan DUYMUŞ

Introduction

A game is not only an activity that entertains a child but also important in terms of learning and development. According to the Turkish Language Association (TDK) dictionary, a game is defined as “entertainment that develops skills and intelligence, has certain rules, and is used to have a good time” (TDK, 2017). When the word “child” is mentioned, the first thing that comes to mind is often game. Game is an indispensable activity that begins in infancy and continues into adulthood. With the widespread use of technology, digital games have become an important part of children’s lives, being easily accessible through tablets, phones, and game consoles. It is known that there has been an increase in the use of digital games within the education-teaching process to benefit from their strengths. In research conducted by Savaş et al. (2021), it was emphasised that the use of games in the learning process positively affects this process and that digital games have a positive impact on students’ interest. Additionally, the literature has identified that games enhance children’s learning, motivation, and cognitive, social, and affective development (Alotaibi, 2024; Clarck et al., 2016; Li et al., 2024; Sun et al., 2016).

Keywords: Game-based learning, digital games, child development, educational technology, student motivation.

Purpose

This study aims to examine the compatibility of a commercially available digital video game preferred by children within the values framework of the Century of Türkiye Education Model (TYMM) and to reveal how much of the values framework commercial digital video games can potentially reflect. Within this scope, the digital video game CARTO, developed by Sunhead Games in 2020, was selected, and the presentation of the values framework was analysed through the game scenes and speech bubbles throughout the study. Besides receiving positive ratings by players on gaming platforms, CARTO was chosen because it is classified under the Pan European

Game Information (PEGI) 3 category, which limits video games according to age and content.

Method

Content analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study, which examined a commercial digital video game within the values framework of TYMM. Yıldırım and Şimşek (2018, p. 242) define the content analysis process as “gathering similar data under certain concepts and themes and organising and interpreting them in a way understandable to the reader.” During the analysis, the game parts identified according to the evaluation criteria were supported visually and presented in the study. The theme of the analysis is based on the values framework included in the the Century of Türkiye Education Model. Accordingly, visuals related to the values considered to be present in the game and parts of the game scenario are presented in the findings section of the research.

To ensure the reliability of the analysis in this study, the “consensual validation” approach suggested by Lincoln and Guba (1985) was adopted. Accordingly, two researchers independently analysed the digital content based on the determined criteria. Then, the researchers came together to compare their analyses, discussed the differences, and developed a shared understanding, reaching 100% consensus. This process represents the “negotiated agreement” approach, a method of increasing the reliability of qualitative data within the scope of “confirmatory inquiry” defined by Lincoln and Guba.

Conclusion

In this study, the digital game CARTO was examined within the framework of “Virtue-Value-Action,” and the game scenarios considered to be related to values were supported with visuals.

Picture 1



Picture 2



The value of family integrity encompasses strengthening communication and cooperation within the family, fulfilling responsibilities in the family, spending time together, and establishing relationships based on respect, love, and trust. Since the main theme of the game's story centres on Carto's bond with his grandmother and his effort to reunite with her, the value of "Family Integrity" is quite prominent.

Picture 3



The friendship value includes showing sensitivity in social relationships, being in solidarity, establishing relationships based on love, respect, and trust through effective communication, spending quality time, and forming universal bonds. The scene shown in Visual 3 relates to the subheading D4.1.2 "Makes efforts to solve friends' problems," where our main character goes out to look for a lost bag for a friend.

Picture 4



Picture 5



The sensitivity value encompasses valuing oneself, the society they live in, cultural richness, and all living beings; prioritising sustainability and being prepared for disasters. The scenes in Visual 4 and Visual 5 are related to the subheading D5.2.6. "Is willing to recognize living species in their environment."

Picture 6

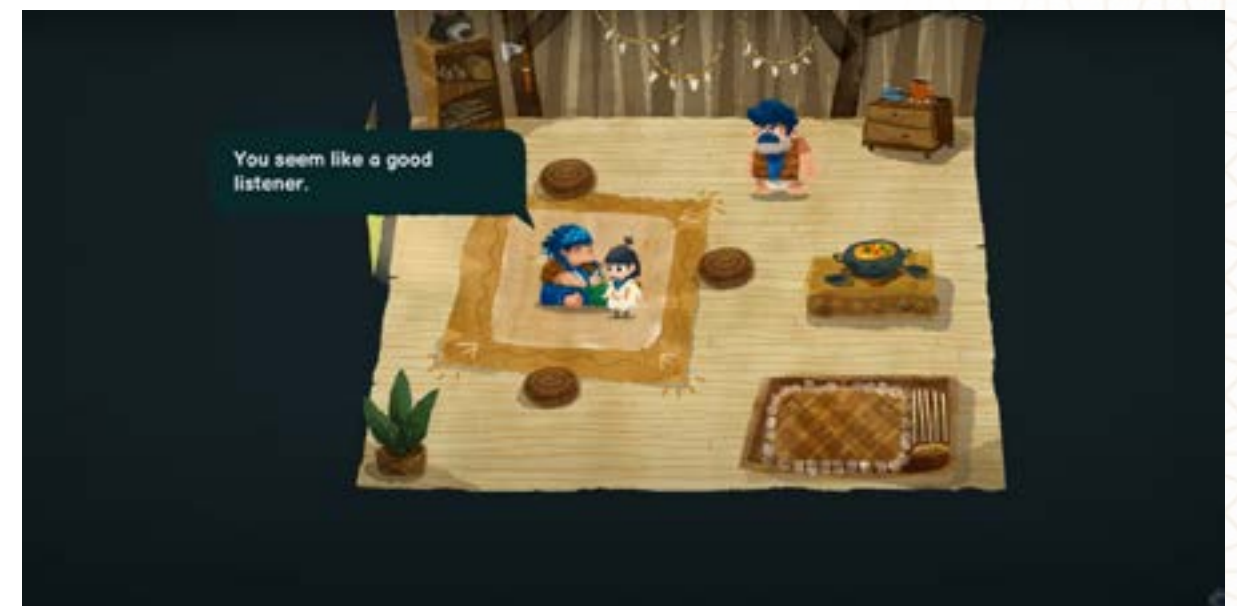


Picture 7



The aesthetic value encompasses gaining an artistic perspective, preserving and enriching artistic and cultural heritage, being sensitive to and taking responsibility for the protection of natural beauty and the environment, supporting original creativity and spiritual development through aesthetics, and making art a part of life. The game scenes shown in Visual 6 and Visual 7 relate to the subheading D7.1.2. "Recognises that aesthetics holds an important place in art and nature."

Picture 8



Picture 9



Picture 10



The love value encompasses being loyal, honest, faithful, and self-sacrificing towards one's family, friends, and country; having a peaceful perspective; practising hospitality; and showing compassion towards nature and all living beings. The game scenes shown in Visuals 8 and 9 relate to the subheading D15.1.7. "Listens carefully to others to understand their feelings and thoughts." The game scene in Visual 10 relates to the subheading D15.5.2. "Treats guests with a warm and kind attitude."

Picture 11



Picture 12



Picture 13



The helpfulness value includes being sensitive to people and living beings, loving them, showing compassion, generosity, and solidarity, making sacrifices, and being benevolent. The game scene in Visual 11 relates to the subheading D20.3.4. "Realises that treating nature and animals well makes the environment more liveable." The game scenes in Visuals 12 and 13 relate to the subheading D20.1.2. "Shares values such as knowledge, experience, belongings, and financial resources with others."

CARTO is a highly original adventure and puzzle game that offers players diverse experiences and encourages them to explore various values, featuring a charming character accompanied by both entertaining and educational elements. The game scenario, centred around finding a family member, includes interactions of the character with different cultures throughout the journey. The interactions among characters and elements such as family love, cooperation, responsibility, empathy, social solidarity, and cultural differences within the storyline can be seen as reflections of the values included within the Virtue-Value-Action framework. Due to the game's scenario, values such as family unity, sensitivity, friendship, love, responsibility, and helpfulness frequently appear. CARTO is a successful example demonstrating that digital games can be used not only for entertainment but also as a valuable tool for values education.

Recommendations

As observed, a digital entertainment game can also possess the capacity to encompass the values within the Virtue-Value-Action framework as defined by THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL (TYMM). This situation can be interpreted as the values presented having their equivalents on a global scale as well. It is evident that if our teachers design the content of digital games themselves to present the targeted values to students, the process of instilling these values in our children will proceed more effectively.

References

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 1, 1-11.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122.
- Li, Y., Chen, D., & Deng, X. (2024). The impact of digital educational games on students' motivation for learning: The mediating effect of learning engagement and the moderating effect of the digital environment. *PLOS ONE*, 19(1), e0280000.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning*, 4(1), 1-16.
- Sun, W., Dedahanov, A. T., Shin, H. Y., & Kim, K. S. (2020). Switching intention to cryptocurrency market: Factors predisposing some individuals to risky investment. *PLOS ONE*, 15(6), e0234153. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234153>
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Eğitim Teknolojileri

Dijital Okuryazarlık Bileşenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Türkçe Dersi İncelemesi

Erhan TAŞDELEN, Misak-ı Milli Ortaokulu/KOCAELİ
Dr. İbrahim KIZIL, Fatıma Şeyma KIZIL



Giriş

Dijital beceriler ve teknoloji okuryazarlığı, dünya çapında eğitimin vazgeçilmez parçalarıdır (Mark ve Emmanuel, 2019). Dijital okuryazarlık, özellikle dijital çağ bağlamında, bireylerin modern dünyaya etkili bir şekilde katılabilmeleri için gerekli bir beceri hâline gelmiştir (Avrupa Komisyonu, 2013; Fraillon ve diğerleri, 2020; Kirschner ve De Bruyckere, 2017; Prensky, 2001). Eğitimin özellikle COVID-19 ile hızlı bir şekilde dijitalleşmeye başlamasıyla dijital okuryazarlık becerisi, öğrencilerin kazanması gereken bir beceri hâline gelmiştir (Stripling, 2010). Sınıfta teknoloji entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarısını önemli ölçüde artırdığı gösterilmiştir. Araştırmalar, eğitim teknolojileri etkili bir şekilde uygulandığında bu teknolojilerin öğrenciler arasında gelişmiş öğrenme çıktıları, artan motivasyon ve gelişmiş iletişim becerileri sağladığını göstermektedir (Bharti vd., 2024; Eyyam & Yaratana, 2013; Gaddis, 2020). Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital araçları kullanarak bilgiye erişme, bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme, yeni dijital içerikler üretme ve bu süreçte etik davranma yeterliliklerini kapsayan çok bileşenli bir beceriler bütünüdür (Martin, 2006; Heitin, 1996). Bu beceri, yalnızca teknik kullanım bilgisini değil, aynı zamanda anlamlı, eleştirel ve sorumlu dijital etkileşimi de içerir (Gilster, 1997). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) son yıllarda dijital okuryazarlık alanında önemli adımlar atmıştır. Bu adımlardan biri, 2023 yılında tanıtılan ve aynı yıl 1, 5 ve 9. sınıflarda kademeli olarak uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'dir (MEB, 2023a). Model, öğrencilerin dijital becerilerle donatılmış, üretken ve eleştirel bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Dijital okuryazarlık; bilgiye erişim, içerik üretimi, medya okuryazarlığı, dijital etik ve güvenlik gibi çok boyutlu yeterliklerle bütünleştirilmiştir. Türkçe dersi özelinde ise çevrim içi araştırma, bilgi görseli tasarımı ve dijital sunum gibi uygulamalar müfredata entegre edilmiştir.

Anahtar Kelimeler. Dijital okuryazarlık, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe dersi, öğretim programı analizi.

Amaç

Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde, öğrencilerin dijital ortamları yalnızca tüketici olarak değil, aynı zamanda üretici, eleştirel ve etik bireyler olarak kullanabilmeleri, eğitim politikalarının öncelikli hedeflerinden biri hâline gelmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bu ihtiyaca karşılık vermek üzere yapılandırılmış olup dijital okuryazarlığı temel okuryazarlık alanlarından biri olarak tanımlamaktadır (MEB, 2023a). Ancak, program düzeyinde ortaya konan bu hedeflerin ders kitaplarında ne ölçüde somutlaştığı çok az araştırılmıştır (Banaz, 2024; Kuzu vd., 2024). Bu çalışmamızda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ders kitabında dijital okuryazarlık bileşenlerinin ne ölçüde yer aldığını ve bu bileşenlerin içerik düzeyinde nasıl temsil edildiğini karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı amaçladık. Bu doğrultuda çalışmamız hem alan yazına katkı sunmayı hem de öğretim materyali geliştirme süreçlerine veri temelli bir perspektif kazandırmayı hedeflemektedir. Çalışmamızın araştırma soruları şunlardır: 1- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dijital okuryazarlık bileşenleri nasıl yapılandırılmış ve hangi öğrenme kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir? 2- 5. sınıf Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık bileşenleri hangi etkinlikler aracılığıyla temsil edilmekte ve öğrencilere nasıl sunulmaktadır? 3- 5. sınıf öğretim programı ile ders kitabı arasındaki dijital okuryazarlık bileşenlerinin temsili açısından ne tür benzerlikler ve ayrışmalar söz konusudur?

Yöntem

Bu çalışmamızı, nitel araştırma desenlerinden belge analizi yöntemiyle yürüttük (Bowen, 2009). Bu analiz yöntemiyle yazılı materyallerdeki bilgiler analiz edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Çalışmamızın veri kaynaklarını, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanan 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2023a) ile aynı temaya ait güncel ders kitabı (MEB, 2023) oluşturmaktadır. Çalışmamızda, bu iki belgeyi içerik açısından karşılaştırmalı biçimde inceledik. Çalışmamızda dijital okuryazarlığa ilişkin içeriklerin analizinde tematik kodlama yöntemini kullandık (Braun & Clarke, 2006; Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Araştırmamızda kullandığımız kodlama çerçevesi, dijital okuryazarlık alanında uluslararası literatürde sıkça başvurulan kuramsal temellere dayanmaktadır. Ng (2012), EshetAlkalai (2004), Belshaw (2014) ve Martin ve Grudziecki (2006) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık yaklaşımlarını esas alarak yedi bileşenden oluşan bir çerçeve oluşturduk. Bu doğrultuda çalışmamızda, yedi temel bileşenden oluşan bu kodlama, bilgiye erişim (ERİŞİM), eleştirel değerlendirme (DOĞRULAMA), medya okuryazarlığı (MEDYA), dijital içerik üretimi (ÜRETİM), dijital etik ve güvenlik (ETİK), dijital iş birliği (İŞ BİRLİĞİ) ve kavram farkındalığı (KAVRAM) bileşenlerinden oluşmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı, dijital çağın gerektirdiği çok boyutlu becerileri öğrencilere kazandırma hedefiyle yapılandırılmıştır. Program, tüm temalarda dijital okuryazarlık becerilerini sadece teknik kullanımla sınırlamamakta; aynı zamanda bilgiye erişim, eleştirel değerlendirme, içerik üretimi, medya farkındalığı, dijital etik ve kavramsal bilinç gibi alanlara da odaklanmaktadır. Bu yönüyle dijital okuryazarlığı salt araç kullanımı olarak değil, bir okuryazarlık kültürü olarak ele alması dikkat çekicidir. Öğretim programı incelendiğinde, her temada dijital okuryazarlık bileşenlerinden en az birkaçına açık bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Örneğin, 1. Tema Oyun Dünyası'nda öğrencilerden dijital eğitici oyunlarla bilgiye ulaşmaları (ERİŞİM), film ve animasyonları eleştirel değerlendirmeleri (DOĞRULAMA), kendi dijital sunumlarını veya video röportajlarını hazırlamaları (ÜRETİM) ve iş birlikli öğrenme ortamlarında paylaşımları (İŞBİRLİK) beklenmektedir. Bu tema aynı zamanda kişisel bilgilerin gizliliği ve telif haklarına saygı gibi dijital etik ilkeleri (ETİK) ve "dijital eğitici oyun" gibi temel kavramları tanıtmaya yönelik yapıyla kavram farkındalığı (KAVRAM) bileşenini de içermektedir. Ders kitabının tüm temalarına yayılan analizlerde de bu yapının büyük ölçüde yansıtıldığı gözlemlenmektedir. Karekodlarla sunulan metin dinleme etkinlikleri (s.12-13), şiir dinletileri ve kısa film incelemeleri (s.37), "Müzeleri Geziyorum" etkileşimli içeriği (s.71), çevrim içi sözlük yönlendirmeleri ve dijital içerik araştırmaları (s.16, s.73) bilgiye dijital erişim (ERİŞİM) ve medya okuryazarlığı (MEDYA) bileşenlerini güçlü biçimde temsil etmektedir. Bilgi grafiği yorumlama ve bilgi görseli hazırlama gibi etkinlikler hem eleştirel değerlendirme (DOĞRULAMA) hem de üretim (ÜRETİM) becerilerini desteklemekle birlikte, bu iki bileşen çoğu zaman dolaylı olarak yapılandırılmıştır. Örneğin, 1. temada yer alan "Oyun Dünyamız" adlı etkileşimli içeriği tamamlamaya yönelik görev (s.49) öğrenci üretimini teşvik etse de doğrudan bir üretim çıktısı talep etmemektedir. Sonuç olarak 5. sınıf Türkçe Öğretim Programı ve ders kitabı, dijital okuryazarlığın teknik, kavramsal ve etik boyutlarını içeren güçlü bir temel sunmakta; öğrencilerin dijital dünyada sadece kullanıcı değil, aynı zamanda üretici ve eleştirel bireyler olarak yetişmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Ancak bu hedefin daha etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için kitap içeriklerinde bazı bileşenlerin daha açık, yönlendirici ve üretim odaklı biçimde yapılandırılması önerilmektedir. Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda, dijital okuryazarlık becerilerinin öğrencilere etkili biçimde kazandırılabilmesi için özellikle ders kitabı içeriklerinin öğretim programındaki hedeflerle daha bütünlüklü biçimde uyumlu hâle getirilmesi gerekmektedir. Özellikle eleştirel değerlendirme ve dijital içerik üretimi gibi üst düzey düşünme ve uygulama becerilerini temsil eden bileşenlerin, kitapta açık yönergeler ve üretime dönük görevlerle daha görünür biçimde yapılandırılması önerilmektedir. Son olarak bu analiz yalnızca 5. sınıf düzeyini kapsadığı için, benzer çalışmalara

rın diğer sınıf seviyelerine ve farklı ders kitaplarına da uygulanması; dijital okuryazarlığın kademeli gelişimini ortaya koyacak bütüncül bir çerçeve sunacaktır.

Kaynakça

- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290.
- Belshaw, D. (2016). *The essential elements of digital literacies*. Doug Belshaw.
- Bharti, R., Pomal, K., Ahmed, M., & Singh, C. B. (2024). Transformative impact of ICT on education: Leveraging technology and communication to enhance teaching and learning. *Feedback International Journal of Communication*, 1(3), 131-141.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- European Commission. (2013). DigComp: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- Eyyam, R., & Yaratana, H. S. (2014). Impact of use of technology in mathematics lessons on student achievement and attitudes. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(1), 31S-42S.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world: IEA international computer and information literacy study 2018 international report* (p. 297). Springer Nature.
- Gaddis, M. L. (2020). Faculty and student technology use to enhance student learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(4), 39-60.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley & Sons.

- Heitin, L. (2016). What is digital literacy. *Education Week*, 36(12), 5-6.
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Kuzu, O., Göçer, V., Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilköğretim matematik dersi öğretim programının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 640-667.
- Maden, S., Maden, A., Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research*, 11(55), 830-837.
- Mark, V. A., & Emmanuel, A. N. (2019). Challenges facing information and communication technology implementation at the primary schools. *Educational Research and Reviews*, 14(13), 484-492.
- Martin, A. (2006). A European framework for digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(2), 151-161.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkçe: 5. sınıf ders kitabı (1. kitap)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı (ortaokul)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Stripling, B. (2010). Teaching students to think in the digital environment: Digital literacy and digital inquiry. *School Library Monthly*, 26(8), 16-19.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Educational Technologies

An Analysis of Digital Literacy Components in the 5th Grade Turkish Language Curriculum within the Century of Türkiye Education Model

Erhan TAŞDELEN, Misak-ı Milli Secondary School/KOCAELİ

Dr. İbrahim KIZIL, Fatıma Şeyma KIZIL

Introduction

Digital skills and technological literacy are indispensable components of education worldwide (Mark & Emmanuel, 2019). Particularly in the context of the digital age, digital literacy has become a necessary competency enabling individuals to participate effectively in modern society (European Commission, 2013; Fraillon et al., 2020; Kirschner & De Bruyckere, 2017; Prensky, 2001). With the rapid digitalisation of education, especially during the COVID-19 pandemic—digital literacy has become a skill that students need to acquire (Stripling, 2010). The integration of technology into classrooms has been shown to significantly enhance students' academic achievement. Research indicates that when educational technologies are applied effectively, they lead to improved learning outcomes, increased motivation, and enhanced communication skills among students (Bharti et al., 2024; Eyyam & Yaratan, 2013; Gaddis, 2020).

Digital literacy is a set of multi-component skills that includes individuals' ability to access information using digital tools, to evaluate information critically, to produce new digital content, and to act ethically in this process (Martin, 2006; Heitin, 1996). This skill includes not only technical knowledge but also meaningful, critical, and responsible digital interaction (Gilster, 1997).

In recent years, the Ministry of National Education (MoNE) has taken significant steps in the field of digital literacy. One of these steps is the Century of Türkiye Education Model (TYMM), introduced in 2023 and gradually implemented in grades 1, 5, and 9 that same year (MoNE, 2023a). The model aims to cultivate students as productive and critical individuals equipped with digital competencies. Digital literacy is integrated through multidimensional competencies such as information access, content production, media literacy, digital ethics, and safety. Specifically in the Turkish language course, practices such as online research, infographic design, and digital presentations have been incorporated into the curriculum.

Keywords: Digital literacy, The Century of Türkiye Education Model, Turkish language course, curriculum analysis.

Purpose

In today's rapidly digitalising world, enabling students to engage with digital environments not only as consumers but also as producers, critical thinkers, and ethical users has become one of the foremost goals of education policy. TYMM is designed to meet this need and defines digital

literacy as one of the core literacies (MoNE, 2023a). However, there is limited research examining to what extent these curriculum-level goals are reflected in textbooks (Banaz, 2024; Kuzu et al., 2024).

This study aims to comparatively investigate the extent to which digital literacy components are included in the 5th-grade Turkish curriculum and textbook, which were renewed within the scope of TYMM, and how these components are represented at the content level. Accordingly, this study seeks to both contribute to the literature and offer a data-driven perspective for future instructional material development.

The research questions are as follows:

1. How are digital literacy components structured within the 5th-grade Turkish language curriculum of TYMM, and with which learning outcomes are they associated?
2. Through which activities are digital literacy components represented in the 5th-grade Turkish language textbook, and how are they conveyed to students?
3. What similarities and differences exist between the curriculum and the textbook in terms of the representation of digital literacy components?

Method

This study was conducted using document analysis, one of the qualitative research methods (Bowen, 2009). This method enables the analysis of information within written materials (Yıldırım & Şimşek, 2006). The data sources for this study include the 5th-grade Turkish language curriculum published under TYMM (MoNE, 2023a) and the corresponding updated textbook (MoNE, 2023). Both documents were analysed comparatively in terms of content. Thematic coding was used to analyse digital literacy content (Braun & Clarke, 2006; Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

The coding framework of this study was based on widely accepted theoretical foundations in the digital literacy literature. Based on digital literacy models developed by Ng (2012), Eshet- Alkalai (2004), Belshaw (2014), and Martin & Grudziecki (2006), a

seven-component framework was constructed. Accordingly, the coding in this study consists of seven basic components: access to information (ACCESS), critical evaluation (VERIFICATION), media literacy (MEDIA), digital content production (PRODUCTION), digital ethics and safety (ETHICS), digital collaboration (COLLABORATION), conceptual awareness (CONCEPT).

Conclusion and Recommendations

The 5th-grade Turkish language curriculum designed under TYMM is constructed with the aim of equipping students with the multifaceted competencies required by the digital age. The programme does not limit digital literacy to technical use in all themes but also focuses on areas such as information access, critical thinking, content production, media awareness, digital ethics, and conceptual understanding. In this respect, it is noteworthy that it treats digital literacy as a culture of literacy, not just as the use of tools.

Upon examining the curriculum, it is evident that at least several digital literacy components are explicitly integrated into each theme. To illustrate, in Theme 1–The World of Games, students are expected to access information via digital educational games (ACCESS), critically evaluate films and animations (VERIFICATION), prepare their own digital presentations or video interviews (PRODUCTION), and share their work in collaborative learning environments (COLLABORATION). This theme also includes principles of digital ethics (ETHICS) such as data privacy and copyright and addresses conceptual awareness (CONCEPT), introducing key terms like “digital educational game”.

It is seen that the textbook largely reflects this structure across all themes. Activities such as listening to texts via QR codes (pp. 12–13), poetry recitals and short film analyses (p. 37), the interactive “Exploring Museums” content (p. 71), online dictionary searches and digital content research (pp. 16, 73) effectively represent the access to digital information (ACCESS) and media literacy (MEDIA) components. Activities involving the interpretation of infographics and the creation of visual data also support both critical evaluation (VERIFICATION) and content production (PRODUCTION) skills; however, these components are often addressed implicitly. For instance, although the interactive activity “Our Gaming World” in Theme 1 (p. 49) encourages student production, it does not explicitly require an output.

In conclusion, the 5th-grade Turkish curriculum and textbook offer a strong foundation involving the technical, conceptual, and ethical dimensions of digital literacy. They aim to support students not only as users but also as producers and critical thinkers

in the digital world. However, to fully realise this goal, it is recommended that certain components within textbook content be structured more explicitly, with clearer guidance and a stronger emphasis on production.

Based on the findings of this study, to enable students to acquire digital literacy skills effectively, especially the content of the textbooks should be aligned with the objectives in the

curriculum in a more holistic manner. In particular, it is suggested that components representing high-level thinking and application skills—such as critical evaluation and content production—should be structured more visibly in the book with clear instructions and production-oriented tasks. Finally, since this analysis focuses solely on the 5th-grade level, similar studies should be conducted across other grade levels and different subject areas to provide a more comprehensive framework for the gradual development of digital literacy.

References

- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279–290.
- Belshaw, D. (2016). *The essential elements of digital literacies*. Doug Belshaw.
- Bharti, R., Pomal, K., Ahmed, M., & Singh, C. B. (2024). Transformative impact of ICT on education: Leveraging technology and communication to enhance teaching and learning. *Feedback International Journal of Communication*, 1(3), 131–141.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- European Commission. (2013). DigComp: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>

- Eyyam, R., & Yaratan, H. S. (2014). Impact of use of technology in mathematics lessons on student achievement and attitudes. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(1), 31S-42S.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world: IEA international computer and information literacy study 2018 international report* (p. 297). Springer Nature.
- Gaddis, M. L. (2020). Faculty and student technology use to enhance student learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(4), 39-60.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley & Sons.
- Heitin, L. (2016). What is digital literacy. *Education Week*, 36(12), 5-6.
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Kuzu, O., Göçer, V., Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkököl matematik dersi öğretim programının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 640-667.
- Maden, S., Maden, A., Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research*, 11(55), 830-837.
- Mark, V. A., & Emmanuel, A. N. (2019). Challenges facing information and communication technology implementation at the primary schools. *Educational Research and Reviews*, 14(13), 484-492.
- Martin, A. (2006). A European framework for digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(2), 151-161.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkçe: 5. sınıf ders kitabı (1. kitap)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı (ortaokul)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>

- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Stripling, B. (2010). Teaching students to think in the digital environment: Digital literacy and digital inquiry. *School Library Monthly*, 26(8), 16-19.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Eğitim Teknolojileri

Maziden Atıye Bir Köprü: Geometrik Desenler

Dr. Mustafa Serkan PELEN, Çukurova Bilim ve Sanat Merkezi/ADANA



Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin yalnızca akademik becerilerini değil; aynı zamanda kültürel, estetik ve etik yönlerini de geliştirmeyi hedefleyen çok boyutlu bir öğretim anlayışını benimsemektedir (MEB, 2024). Bu anlayış çerçevesinde matematik eğitimi; tarihsel, kültürel ve sanatsal bir zemin üzerinde şekillenmektedir. Türk-İslam sanatının önemli bir ögesi olan geometrik desenler, hem matematiksel yapılar barındırması hem de köklü kültürel mirası temsil etmesi bakımından eğitimde çok yönlü kazanımlar sunmaktadır.

Geometrik desenler, tarihimizde ve kültürümüzde derin izler bırakmış kadim bir süsleme geleneğidir. Hayal gücü, estetik anlayış ve hendese bilgisinin birleşimiyle ortaya çıkan bu desenler; zamanla geleneksel sanatlarda özgün bir süsleme biçimine dönüşmüştür (Eryılmaz ve Selimgil, 2021). İslam medeniyetinde matematik ve geometri alanında yaşanan bilimsel ilerlemelerin etkisiyle yıldız çokgenler, düzgün çokgenler ve simetrik yapılara dayalı desenler sanatın merkezinde yer almaya başlamıştır (Yılmaz ve Şahin, 2024). Geometrik desenler 20. yüzyılda, Escher ve Penrose gibi ünlü matematikçilerin ilgisini çekerek ilham kaynağı olmuş ve bilimsel araştırmalarda geniş bir yer bulmuştur (Ekizler-Sönmez ve Doğanay, 2015).

Mimariden minyatüre, hat sanatından ebruya kadar pek çok alanda görülen geometrik düzen; yalnızca estetik bir tercih değil, aynı zamanda matematiksel düşüncenin sanata yansımasıdır (Ebrahimi ve Varlık-Şentürk, 2024). Bu desenler, Türkiye dâhil olmak üzere Fas, İran, Hindistan, İspanya, Özbekistan gibi geniş bir coğrafyada taş, ahşap, tuğla, mozaik, çini gibi farklı malzemelerle uygulanmıştır (Eryılmaz ve Selimgil, 2021). Günümüzde ise bu miras, kamu kurumlarının logolarında ve hatta Türkiye'nin ilk insanlı uzay görevinin armasında ve Türk Devletleri Teşkilatının ambleminde yeniden yorumlanarak yaşatılmaktadır. Geometri ile sanatı etkileşimli biçimde bütünleştiren medeniyetimizin mirası, içinde bulunduğumuz dijital çağın imkânları ile yeniden yorumlanarak geleceğe aktarılabilir.

Matematik ile sanat arasındaki ilişki yalnızca geçmişle sınırlı kalmayıp günümüzde de önemini korumaktadır. UNESCO tarafından her yıl 14 Mart'ta kutlanan Uluslararası Matematik Günü'nün 2025 yılı teması da bu ilişkiye dikkat çeker niteliktedir: "Matematik, Sanat ve Yaratıcılık." Bu tema, hem geleneksel süsleme sanatlarının matematiksel doğasını hem de çağdaş eğitim ortamlarında sanatın matematik öğretimindeki rolünü vurgulamaktadır. Öğrencilerin estetik bakış açılarının gelişmesi, yaratıcılıklarını ifade etmeleri ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri açısından bu tür bütüncül uygulamaların eğitim ortamlarına taşınması büyük önem taşımaktadır.

Geometri ile sanat arasındaki ilişkinin yalnızca estetik değil, aynı zamanda kavramsal öğrenmeye katkı sağlayan yapısal bir boyutu olduğu da bilinmektedir. Matematik Öğretim Programı'nda geometri ile sanat ilişkisine dikkat çekilmekte ve öğrencilerin geleneksel desenleri matematiksel bakış açısıyla incelemelerine yönelik önerilere yer verilmektedir (MEB, 2024). Bu kapsamda geometrik desenler; öğrencilere çok boyutlu düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve estetik algı geliştirme gibi beceriler kazandırmada faydalanılabilecek araçlardır. (Topan ve Bozkuş, 2021).

Geometrik desenler üzerine yapılacak çalışmalar geleneksel değerlerimizin yaşatılması ve geleceğe aktarılması açısından önemlidir (Ekizler-Sönmez, 2016). Bu bağlamda hazırlanan çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş; öğrencilerin GeoGebra yazılımı ile geleneksel geometrik desenleri dijital ortamda üretmeleri sağlanmıştır. GeoGebra'nın dinamik yapısından faydalanılarak geometrik desenler hareketlendirilmiş, böylece öğrenciler hem matematiksel kavrayışlarını derinleştirmeleri hem de dijital çağın imkânlarını yaratıcı biçimde kullanmaları konusunda teşvik edilmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerin matematiğe farklı bir perspektiften bakmalarının, estetikle matematiği buluşturmalarının ve teknolojik araçları etkin kullanmalarının desteklenmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler. Geometri, geometrik desenler, GeoGebra, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Bu çalışmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinin GeoGebra ortamında hareketli geometrik desenler oluşturarak uzamsal düşünme, dijital okuryazarlık, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini sağlamak; aynı zamanda öğrencilerin geleneksel sanatla ilişki kurmalarına olanak tanımadır. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü çok boyutlu beceri gelişimine katkı sunmak hedeflenmiştir.

Yöntem

Uygulama, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere geleneksel Türk-İslam sanatındaki geometrik desen örnekleri sunulmuş, ardından GeoGebra yazılımı ile bu desenlerin hareketli olarak yeniden tasarlanması sağlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin ekran görüntüleri, çalışma dosyaları ve kısa yazılı görüşleri toplanmış; öğretmen gözlemleriyle birlikte toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Uygulama sonucunda öğrencilerin geometrik kavramlara ilişkin kavrayışlarının zenginleştiği, uzamsal ilişkileri daha doğru ifade edebildikleri ve dijital araç kullanımında öz güven kazandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin özgün desenler üretme sürecinde kültürel öğelere dair farkındalıklarının arttığı ve çalışmaya karşı ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, teknoloji destekli öğretim süreçlerinin kültürel ve matematiksel bileşenlerle bütünleştirilmesinin eğitsel kazanımları artırabileceğini göstermektedir.

Bu tür uygulamaların öğretim programlarında yer alması, hem öğrencilerin beceri gelişimine katkı sağlayacak hem de kültürel miras bilincinin güçlenmesine yardımcı olacaktır. GeoGebra gibi ücretsiz ve dinamik yazılımların kullanımının yaygınlaştırılması, öğretmenlere esneklik ve öğrencilere üretken bir öğrenme ortamı sunabilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül yaklaşımı doğrultusunda matematik eğitiminin değer, beceri ve teknoloji üçgeninde yapılandırılması önerilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin matematiğe yönelik ilgisini artırabileceği gibi kültürel mirasın dijital araçlarla aktarılmasına da katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Ebrahimi, B., Varlık-Şentürk, L. (2024). İslam sanatında geometrik desenlerin sembolik anlamları. *KDPÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 8, 8-24.
- Ekizler-Sönmez, S. (2016). *Mimar Sinan cami minberlerinde beşgen geometrik desenler*. Ensar Neşriyat.
- Ekizler-Sönmez, S., Doğanay, A. (2015). Mimar Sinan camilerinde kare ve altıgen kurgulu geometrik desenler ve analiz yöntemleri (Şehzade, Süleymaniye ve Selimiye camileri örneği). *Türk-İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 19, 87-108.

Eryılmaz, H. İ., Selimgil, B. (2021). İslam eserlerinde kullanılan kare tabanlı geometrik desenlerin çözümlenmesine yönelik yeni bir yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 53, 237-286. <https://doi.org/10.21054/deuifd.895846>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmat5678Onayli.pdf>

Topan, B., Bozkus, F. (2021). Türk mimari eserlerindeki geometrik desenlerin geometri öğretiminde kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 362-389.

Yılmaz, Ş., & Şahin, C. (2024). İslami geometrik süslemelerdeki kronolojik ve dönemsel etkileşimler. *Konya Sanat*, 7, 236-253. <https://doi.org/10.51118/konsan.2024.51>

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Educational Technologies

A Bridge from the Past to the Future: Geometric Patterns

Dr. Mustafa Serkan PELEN, Çukurova Science and Art Center/ADANA

Introduction

The Century of Türkiye Education Model adopts a multidimensional instructional approach that aims to develop not only students' academic skills but also their cultural, aesthetic, and ethical dimensions (MoNE, 2024). Within this framework, mathematics education is shaped upon a historical, cultural, and artistic foundation. As a significant element of Turkish-Islamic art, geometric patterns offer multifaceted gains in education due to their mathematical structures and their representation of a deep-rooted cultural heritage.

Geometric patterns are an ancient ornamental tradition that has left a profound mark on our history and culture. These patterns, which emerge from the combination of imagination, aesthetic perception, and knowledge of geometry (hendese), have evolved over time into a unique form of decoration in traditional arts (Eryılmaz & Selimgil, 2021). With the influence of scientific advances in mathematics and geometry in Islamic civilization, star polygons, regular polygons and patterns based on symmetrical structures began to take their place at the center of art. (Yılmaz & Şahin, 2024). By attracting the attention of renowned mathematicians such as Escher and Penrose, in the 20th century, geometric patterns received broad attention in scientific research and served as sources of inspiration. (Ekizler-Sönmez & Doğanay, 2015).

The geometric order, seen in many areas from architecture to miniature, from calligraphy to marbling, is not only an aesthetic preference, but also a reflection of mathematical thinking in art. (Ebrahimi & Varlık-Şentürk, 2024). These patterns have been applied using diverse materials such as stone, wood, brick, mosaic, and ceramic across a vast geography including Türkiye, Morocco, Iran, India, Spain, and Uzbekistan (Eryılmaz & Selimgil, 2021). Today, this heritage is reinterpreted and kept alive in the logos of public institutions and even in the coat of arms of Turkey's first manned space mission and the emblem of the Organization of Turkic States. This legacy of our civilization, which integrates geometry and art interactively, can be reinterpreted through the possibilities of the digital age and passed on to future generations.

The relationship between mathematics and art is not limited to the past but continues to be of significance today. The theme of the 2025 International Day of Mathematics celebrated by UNESCO on March 14 underscores this relationship: "Mathematics, Art, and Creativity." This theme highlights both the mathematical nature of traditional decorative arts and the role of art in contemporary mathematics education. Incorporating such holistic practices into educational settings is crucial for fostering students' aesthetic perspectives, encouraging creative expression, and developing positive attitudes toward mathematics.

The relationship between geometry and art is known not only for its aesthetic value but also for its structural dimension that contributes to conceptual learning. The Mathematics Curriculum draws attention to the connection between geometry and art and includes suggestions for students to examine traditional patterns through a mathematical lens (MoNE, 2024). In this context, geometric patterns serve as a valuable tool for cultivating skills such as multidimensional thinking, problem-solving, creativity, and aesthetic perception in students (Topan & Bozkuş, 2021).

Studies on geometric patterns are important in terms of keeping our traditional values alive and transferring them to the future. (Ekizler-Sönmez, 2016). Accordingly, this study was conducted with fifth-grade students within the scope of the Century of Türkiye Education Model. Students were guided to digitally create traditional geometric patterns using GeoGebra software. By utilizing the dynamic nature of GeoGebra, these geometric patterns were animated, thus encouraging students to deepen their mathematical understanding and creatively use the opportunities of the digital age. This study aimed to support students in viewing mathematics from a different perspective, integrating aesthetics and mathematics, and effectively using technological tools.

Keywords: Geometry, geometric patterns, GeoGebra, The Century of Türkiye Education Model.

Purpose

The aim of this study is to enable fifth grade students to develop their spatial thinking, digital literacy, problem solving and creativity skills by creating animated geometric patterns in GeoGebra environment; at the same time, to enable students to establish a relationship with traditional art. Additionally, the study aims to help students establish connections with traditional art and contribute to the multidimensional skill development envisaged by the Century of Türkiye Education Model.

Method

The implementation was carried out during the 2024–2025 academic year with fifth-grade students within the framework of the Century of Türkiye Education Model. Students were introduced to examples of geometric patterns from traditional Turkish-Islamic art, and then guided to redesign these patterns in an animated format using GeoGebra software. Throughout the implementation process, students' screen captures, work files, and brief written reflections were collected. These, together with teacher observations, were analyzed using descriptive analysis.

Conclusion

As a result of the implementation, it was observed that students' understanding of geometric concepts was enriched, their ability to express spatial relationships improved, and they gained confidence in using digital tools. Furthermore, students demonstrated increased awareness of cultural elements and exhibited high levels of interest and motivation throughout the activity. These findings suggest that integrating technology-supported teaching processes with cultural and mathematical components can enhance educational outcomes.

Recommendations

Incorporating such practices into curricula can contribute to students' skill development and strengthen awareness of cultural heritage. The widespread use of free and dynamic software such as GeoGebra can provide flexibility for teachers and a productive learning environment for students. It is recommended that mathematics education be structured within the triangle of values, skills, and technology in line with the holistic approach of the Century of Türkiye Education Model. This approach can not only increase students' interest in mathematics but also support the transmission of cultural heritage through digital tools.

References

- Ebrahimi, B., Varlık-Şentürk, L. (2024). İslam sanatında geometrik desenlerin sembolik anlamları. *KDPÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 8, 8-24.
- Ekizler-Sönmez, S. (2016). *Mimar Sinan cami minberlerinde beşgen geometrik desenler*. Ensar Neşriyat.
- Ekizler-Sönmez, S., Doğanay, A. (2015). Mimar Sinan camilerinde kare ve altıgen kurgulu geometrik desenler ve analiz yöntemleri (Şehzade, Süleymaniye ve Selimiye camileri örneği). *Türk-İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 19, 87-108.

Eryılmaz, H. İ., Selimgil, B. (2021). İslam eserlerinde kullanılan kare tabanlı geometrik desenlerin çözümlenmesine yönelik yeni bir yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 53, 237-286. <https://doi.org/10.21054/deuifd.895846>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmat5678Onayli.pdf>

Topan, B., Bozkus, F. (2021). Türk mimari eserlerindeki geometrik desenlerin geometri öğretiminde kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 362-389.

Yılmaz, Ş., & Şahin, C. (2024). İslami geometrik süslemelerdeki kronolojik ve dönemsel etkileşimler. *Konya Sanat*, 7, 236-253. <https://doi.org/10.51118/konsan.2024.51>

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Eğitim Teknolojileri

Z-Kitap İçeriklerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Sosyal Bilimler Alan Becerileriyle Uyumluluğu

Sibel BAKİ, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA



Giriş

Günümüzde eğitim dâhil olmak üzere yaşamın her alanında kullanılan teknolojik gelişmelerle oluşturulan araçlar, çeşitlenerek artmaktadır. Teknolojik araçlar kullanılarak oluşturulan kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri her bireyin istediği ortamda, istediği zamanda, kendi hızında, kalıcı ve hayat boyu öğrenmesini sağlayan, geleneksel eğitimin zaman, mekân sınırlılıklarını ortadan kaldıran bir yapıya bürünmüştür. Bugünün öğrencileri web tabanlı teknolojiler sayesinde geçmişten farklı olarak değişik öğrenme yolları ile öğrenme süreçlerini yaşamaktadırlar (Gökova & İnceoğlu, 2011). Günümüz kuşağının dijital teknolojilere olan bu ilgisini, zaman kaybettirici oyunları doğru alanlara kanalize ederek, eğitim hedefleri ile uyumlu güncel etkileşimleri oyunlaştırarak işe koşturmak, böylece sosyal alan becerilerini de geliştirmek kritik bir önem taşımaktadır. Görüntü, metin, ses, animasyon, grafik, belge, video, kayıt vb. gibi elektronik ortamda yönetilebilen her veri içeriktir (Ozan, 2009). Elektronik ortamlarda dijital metin, görsel, video ve etkileşimli sınav gibi çoklu medya ortamlarının nitelik ve nicelik açısından artırılması, öğretim materyallerinin eğitim teknolojisi ile entegrasyonunu sağlayarak 21. yy. becerilerinin kazandırılması için gereklidir (TTKB, 2023). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitimde 21. yüzyıl talim ve terbiyesine uygun dijital ve akademik yeterliklerin yanında evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla birçok planlama ve uygulama yapılmaktadır (Yalap, H. ve Gazioğlu, M. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı eğitimde teknolojik dönüşüm kapsamında EBA, FATİH, ÖBA, MEBİ, Yenilikçi Sınıf vb. uygulamalar ile gelişmelere öncülük eden ve uygulayan kararlı bir yapı sürdürmektedir. Zenginleştirilmiş kitaplar da öğrencilere okul derslerinde akademik başarı ile beraber faydalı öğrenme deneyimleri sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler. Çoklu medya ortamları, dijital beceriler, elektronik içerikler, teknoloji entegrasyonu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Z-kitap.

Amaç

Günümüzde teknolojinin geldiği nokta ile birlikte sanal ortamlarda sosyalleşen genç neslin, 21. yy. becerilerine ek sosyal alan becerilerinin de gelişmesi aile, okul, arkadaş, iş ortamı gibi toplumsal mecralarda da sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler olarak yetiştirilmesi

önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırma konusu sosyal bilimler alan becerileri olarak belirlenmiş ve bu çerçevede ile sınırlanmıştır. Bu çalışmada, Z-kitaplardaki dijital içeriklerin teknoloji ile entegrasyonu göz önünde bulundurularak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Beceriler Çerçevesi'nde yer alan sosyal bilimler alan becerileri hedefleri ile ne kadar uyumlu olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma evreni içerisinde yer alan Z-kitap dijital içerikleri ile ilgili veriler incelenerek bütünsel bir bakış açısı ortaya konulmuş, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre bundan sonraki sınıf kademeleri için üretilecek olan yeni dijital içeriklerin oluşturulma sürecine katkı sunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilimler alan becerilerini destekleyen Z-kitap dijital içerikleri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Maarif Modeli'ne göre Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan 1. sınıf hayat bilgisi 1 ve 2. kitap, 5. sınıf sosyal bilgiler 1 ve 2. kitap, 9. sınıf tarih ve 9. sınıf coğrafya derslerinin 2025 Ocak ayı sonuna kadar EBA Z-kitaplarında yer alan 78 etkinlik, 159 video, 31 görsel-ses-dış bağlantı, 74 pdf olmak üzere toplam 342 adet dijital içerik incelenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan beceriler ile eğilimleri sentezlemek, sosyal alan becerilerini teknoloji ve yapay zekâ araçlarıyla geliştirmek büyük önem arz etmektedir. Ekran bağımlılığının yol açtığı sosyal iletişim sorunlarının azaltılması, kendine güvenen, sağlıklı toplumsal ilişkiler kurabilen ve bu ilişkileri geliştirebilen millî bilince sahip bireylerin yetişmesi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin nihai hedeflerine ulaşmada birer yapı taşı özelliği taşımaktadır. Z-kitap dijital içerikleri incelendiğinde:

1. sınıf hayat bilgisi Z-kitap içeriklerinin sırasıyla en çok Mantıksal Muhakeme Becerisi (53), Mekânsal Düşünme Becerisi (45), Sosyal Katılım Becerisi (38), Girişimcilik Becerisi (36), Coğrafi Sorgulama Becerisi (28), Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi'ni (19) desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır.

5. sınıf Sosyal Bilgiler Z-kitap içeriklerinde Mantıksal Muhakeme Becerisi (77), Mekânsal Düşünme Becerisi (69), Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (43), Coğrafi Sorgulama Becerisi (43), Sosyal Katılım Becerisi (38), Girişimcilik Becerisi'nin (36) desteklendiği görülmektedir.

9. sınıf tarih ve coğrafya Z-kitaplarında Mantıksal Muhakeme Becerisi (109), Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi (87), Mekânsal Düşünme Becerisi (79), Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi (70), Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi'nin (70) desteklendiği görülmektedir.

Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Beceriler Çerçevesi, sosyal bilimler alan becerilerinin kazanılmasına yönelik Z-kitap içerikleri; 1, 5 ve 9. sınıf düzeylerinde hayatı tüm unsurlarıyla fark edebilen ve bunu davranışa dönüştürebilen, mekânsal düşünme becerisine sahip, empati yapabilen, sorgulayan, fikir üreten, fikrini eyleme dönüştürebilen ve sonuçlandırabilen hedeflere yöneliktir. 1 ve 5. sınıf düzeylerinde hedef beceriler ile uyumlu içerikler öğrencilerin yaş aralığına ve gelişimsel özelliklerine uygun somut kavramlar üzerinden yapılmıştır. Etkinlik, video ve görselleştirme gibi tıklayarak ilerlenebilen, yönlendirme butonlarının erişilebilirlik açısından uygun olduğu içerikler işe koşulmuş, senaryolar üzerinden empati kurarak davranış şekli örnekleri ile somutlaştırma sağlanmıştır. 9. sınıf dijital içeriklerinde ise öğrencilerin yaş ve gelişimsel özelliklere uygun; yukarıda belirtilen becerilere ek olarak merakla dayalı soru sorma, karşılaştırma, yorumlama, yapılandırma, analiz ve sentezleme gibi biraz daha üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yardımcı olacak dijital içerikler yer almaktadır. 9. sınıf için yeni üretilen içeriklerin hedef beceriler ile tam uyum gösterdiği söylenebilir. Önceki öğretim programı döneminde hazırlanmış olan içeriklerin sadece müfredat konuları açısından uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. Felsefi muhakeme gibi bazı sosyal bilimler alan becerileri ise daha üst sınıf bilişsel düzeydeki öğrenenlere hitap etmekte olup bu becerilerin bundan sonraki kademeler için oluşturulacak dijital içeriklerde yer alacağı düşünülmektedir.

Z-kitap içeriklerinin kapsayıcı bir anlayışla geliştirilmesi sağlanmalı; günümüzde popüler olan oyunlaştırma teknolojileri ile öğretme, yapılandırmacı kuram ile senkronize edilen nitelikli içeriklerin üretimi güncel teknolojiler işe koşularak geliştirilmelidir. EBA içeriklerinin güncellenmesi, bireyselleştirme ve farklılaştırmayı destekleyen içeriklerin artırılması, Z-kitapların E-Okul sistemine entegre edilerek Öğrenim Yönetim Sistemi (LMS) formatında tamamlanan etkinlik puanlarının ödüllendirme kapsamında az da olsa yıl sonu ortalamasına yansıtılması, okul internet alt yapılarının teknik açıdan iyileştirilmesi, öğretmen ve öğrencilerin elektronik içerik oluşturabilmeleri için dijital yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesi, uygun güncel teknolojik araçların kullanılabilmesi amacıyla öğretmen ve öğrenciler için lisanslama protokolleri çalışmalarının yürütülmesi, yeni bir uygulama olan "Yenilikçi Sınıf" uygulamasının yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin nihai hedeflerine ulaşabilmek amacıyla, eğitim teknolojilerini öğretim programları pratiğine aktaran unsurlardan olan Z-kitapların üretim ve kullanım süreçleri her aşamada desteklenmelidir.

Kaynakça

Gökova, V., İnceoğlu, M. M. (2011). Temel bilgisayar uygulamaları dersinde öğrenme içerik yönetim sistemi kullanımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1099-1113.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Coğrafya 9. sınıf ders kitabı (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Hayat bilgisi 1. sınıf ders kitabı, 1. kitap (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Hayat bilgisi 1. sınıf ders kitabı, 2. kitap (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı, 1. kitap (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı, 2. kitap (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Tarih 9. sınıf ders kitabı (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched

Ozan, Ö. (2009, Şubat 11-13). E-öğrenme ve etkileşimli içerik yönetimi [Konferans bildirisi]. *XI. Akademik Bilişim Konferansı*, Harran Üniversitesi.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve-degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin. (2024). *Sosyal Bilimler Alan Becerileri*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>

Yalap, H., Gazioğlu, M. (2023). Türk eğitim sisteminde dijitalleşmeye yönelik uygulamalar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(ÖS), 80-90. <https://doi.org/10.33206/mjss.1301070>

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Educational Technologies

The Compatibility of E-Book Contents with the Social Sciences Area Skills in the Century of Türkiye Educational Model

Sibel BAKİ, Ministry of National Education/ANKARA

Introduction

In today's world, the tools developed through technological advancements—used across all aspects of life including education—are increasing and diversifying. Personalised learning experiences created through technological tools now offer learners the opportunity to learn anytime, anywhere, at their own pace. This enables permanent and lifelong learning, overcoming the time and space limitations of traditional education models. Today's students experience learning processes through web-based technologies and various learning pathways, which are distinctly different from those of previous generations (Gökova & Inceoğlu, 2011). Given the younger generation's strong interest in digital technologies, it is of critical importance to channel this engagement—often consumed by time-wasting games—into educational goals through gamified, up-to-date digital interactions that also promote the development of social skills. Any data that can be managed in an electronic environment—such as images, texts, sounds, animations, graphics, documents, videos, or recordings—is considered content (Ozan, 2009). Improving both the quality and quantity of multimedia components such as digital texts, visuals, videos, and interactive quizzes in digital environments is essential for integrating instructional materials with educational technologies and for acquiring 21st-century skills (Board of Education (under the Ministry of National Education) [TTKB], 2023). The Ministry of National Education (Ministry of National Education [MoNE]) is undertaking various plans and implementations aimed at nurturing individuals who, in addition to possessing digital and academic competencies aligned with 21st-century educational principles, also uphold universal values (Yalap, H. & Gazioğlu, M., 2023). As part of this technological transformation in education, MoNE has maintained a determined structure by leading and implementing initiatives such as EBA, FATİH, ÖBA, MEBİ, and Innovative Classroom applications. Enriched (interactive) textbooks offer students not only academic success in school subjects but also meaningful and beneficial learning experiences.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, e-book, digital skills, multimedia environments, electronic content, technology integration.

Purpose

With the current advancements in technology, the younger generation is increasingly socialising in virtual environments. Therefore, in addition to 21st-century skills, it is essential that they also develop social domain skills in order to become individuals capable of forming healthy relationships within social spheres such as family, school, friendship groups, and work environments. For this reason, the focus of this research has been defined within the scope of Social Sciences Area Skills. This study aims to assess the extent to which the digital content of e-books aligns with the Social Sciences Area Skills outlined in the Skills Framework of TYMM, taking into account the integration of such content with modern technologies. By examining the digital content of e-books included in the study sample, a holistic perspective has been presented with the goal of contributing to the development of new digital content to be produced for future grade levels in accordance with the TYMM.

Method

This study employed a descriptive survey model. The research population consisted of e-book digital content that supports the Social Sciences Area Skills within TYMM. Within this scope, a total of 342 digital content items found on the EBA e-book platform by the end of January 2025 were analysed. These items include 78 activities, 159 videos, 31 visual-audio-external links, and 74 PDF documents, selected from the 1st grade Life Sciences Book 1 and 2, 5th grade Social Studies Book 1 and 2, 9th grade History, 9th grade Geography textbooks prepared by the Board of Education and Discipline in accordance with the TYMM.

Conclusion and Recommendations

It is of great importance to enhance the social domain skills, which aim to synthesise the competencies and tendencies within the TYMM, through the use of technological and artificial intelligence tools. Reducing the social communication problems caused by screen addiction and raising self-confident individuals who can establish and develop healthy social relationships and who possess a strong sense of national consciousness are essential cornerstones for achieving the ultimate goals of TYMM. Upon examining the Z-book digital contents:

In the 1st grade Life Studies Z-book, the most frequently supported competencies were Logical Reasoning Skills (53), Spatial Thinking Skills (45), Social Participation Skills (38), Entrepreneurship Skills (36), Geographical Inquiry Skills (28), and Geographical Observation and Field Study Skills (19).

In the 5th grade Social Studies Z-book contents, the following were identified: Logical Reasoning Skills (77), Spatial Thinking Skills (69), Understanding Change and Continuity (43), Geographical Inquiry Skills (43), Social Participation Skills (38), and Entrepreneurship Skills (36).

In the 9th grade History and Geography Z-books, the contents were found to support Logical Reasoning Skills (109), Understanding Change and Continuity (87), Spatial Thinking Skills (79), Evidence-Based Inquiry and Research Skills (70), and Historical Problem Analysis and Decision-Making Skills (70).

In this context, the digital contents of the Z-books aligned with the Competency Framework in TYMM concerning Social Sciences Domain Skills at the 1st, 5th, and 9th grade levels are designed to cultivate learners who are aware of all aspects of life, capable of translating this awareness into behaviour, possess spatial thinking skills, show empathy, engage in critical thinking, generate ideas, act on their thoughts, and see their ideas through to completion. At the 1st and 5th grade levels, the contents compatible with the targeted competencies were developed using concrete concepts suitable for students' age range and developmental characteristics. Clickable content such as activities, videos, and visualisations included accessible navigation buttons, and behavioural patterns were contextualised through empathy-based scenarios. In the 9th grade digital content, in addition to the aforementioned competencies, higher-order cognitive skills such as curiosity-driven questioning, comparison, interpretation, structuring, analysis, and synthesis were also targeted with content suited to the students' developmental level. It can be said that the newly produced content for 9th grade aligns fully with the targeted competencies. It was observed that content prepared during the previous curriculum period aligned with the curriculum topics only, but not entirely with the competency framework. Certain competencies within the field of social sciences, such as Philosophical Reasoning, are designed for learners with higher-level cognitive skills and are expected to be included in the digital content to be developed for future grade levels.

The development of Z-book content should adopt an inclusive approach and make use of current technologies by incorporating popular gamification tools and producing high-quality content aligned with constructivist theory. The updating of EBA content, the enhancement of materials that support personalisation and differentiation, and the integration of Z-books into the e-School system—where points earned from completed activities within a Learning Management System (LMS) format can contribute, even slightly, to students' end-of-year grade averages as a form of reward—are all crucial steps.

Additionally, it is essential to improve the technical infrastructure of school internet systems, enhance the digital competency levels of teachers and students so they can create electronic content, initiate licensing protocol arrangements to ensure both groups can access and utilise appropriate, up-to-date technological tools, and promote the widespread implementation of the new "Innovative Classroom" practice.

In order to achieve the ultimate objectives of TYMM, the production and use processes of Z-books—one of the key tools that transfers educational technology into curriculum practice—must be supported at every stage.

References

- Gökova, V., Inceoğlu, M. M. (2011). Temel bilgisayar uygulamaları dersinde öğrenme içerik yönetim sistemi kullanımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1099-1113.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Coğrafya 9. sınıf ders kitabı (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Hayat bilgisi 1. sınıf ders kitabı, 1. kitap (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Hayat bilgisi 1. sınıf ders kitabı, 2. kitap (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı, 1. kitap (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı, 2. kitap (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Tarih 9. sınıf ders kitabı (Z-kitap)* [Dijital ders kitabı]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.1041/index.html#/main/bookView?tab=enriched
- Ozan, Ö. (2009, Şubat 11-13). E-öğrenme ve etkileşimli içerik yönetimi [Konferans bildirisi]. *XI. Akademik Bilişim Konferansı*, Harran Üniversitesi.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve-degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin. (2024). *Sosyal Bilimler Alan Becerileri*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>

Yalap, H., Gazioğlu, M. (2023). Türk eğitim sisteminde dijitalleşmeye yönelik uygulamalar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(ÖS), 80-90. <https://doi.org/10.33206/mjss.1301070>



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Eğitim Teknolojileri

Fen Eğitiminde Yapay Zekâ Entegrasyonu Gerekliklik ve Uygulamalar

Yusuf İÇEN, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA



Giriş

Bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte eğitim sistemlerinden beklentiler önemli ölçüde değişmiş; bireylerin yalnızca bilgiyle donatılması değil, aynı zamanda dijital çağın gerektirdiği üst düzey düşünme, analitik beceriler ve teknoloji okuryazarlığı gibi yetkinliklere sahip olmaları zorunlu hâle gelmiştir. Günümüzde dijital dönüşümün merkezinde yer alan yapay zekâ (YZ), eğitim alanında özellikle fen öğretiminde pedagojik dönüşümün önemli araçlarından biri olarak görülmektedir. Dünya Ekonomik Forumu (2025), önümüzdeki yıllarda mesleklerin ve gerekli yetkinliklerin büyük oranda değişeceğini, mevcut işlerin yaklaşık %39'unun dijitalleşme ve yapay zekâ ile evrilerek yeni beceriler gerektireceğini belirtmektedir. Büyük veri analizi, yaratıcı ve analitik düşünme, problem çözme, teknolojik yetkinlikler gibi beceriler gelecekte öğrencilerin kazanması beklenen temel yetkinlikler arasında yer almaktadır (World Economic Forum [WEF], 2025).

Dünya genelinde eğitim politikalarına bakıldığında Çin, Singapur, Güney Kore, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerin eğitim stratejilerinde yapay zekâyı giderek daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Avrupa Birliği ise bireylerin dijital becerilerini artırmaya yönelik politikalar geliştirmiş, bu bağlamda eğitim sistemlerine entegre edilen YZ uygulamalarının yaygınlaştırılması ve desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır (South China Morning Post, 2024; European Commission, 2023; UNESCO, 2021). Bu ülkelerde eğitim politikaları kapsamında yapay zekânın etkin kullanımına yönelik stratejik adımlar atılmakta, YZ teknolojilerinin eğitimde kullanımıyla bireyselleştirilmiş öğrenme imkânları artırılarak eğitimde fırsat eşitliği yaratılmaya çalışılmaktadır.

Tablo 1

Dünyada YZ Eğitimi Uygulamaları

Ülke	Yaş Grubu/ Düzy	Uygulama Düzyi	İçerik Odakları	Temel Hedef
Çin (Pekin)	6 yaş ve üzeri (ilkokul-ortaokul)	Zorunlu	Kavramsal öğrenme, oyunlaştırma, proje temelli yenilikçilik	Bilişsel yeterliklerin erken kazandırılması, küresel dijital liderlik
Singapur	7 yaş ve üzeri	Seçmeli/Entegre	Dijital farkındalık, temel kavramlar, etik ve sorumlu teknoloji kullanımı	Erken yaşta teknoloji bilinci ve dijital yeterliklerin geliştirilmesi
Güney Kore	Ortaokul ve lise	Pilot okul programı	Kodlama, algoritmalar, makine öğrenimi, deneysel uygulamalar	Problem çözme ve teknoloji üretme becerilerinin desteklenmesi
ABD (Bazı eyaletler)	K-12 (ilkokul-lise)	Eyalet bazlı, kısmen zorunlu	Teknoloji okuryazarlığı, algoritmik düşünme, uyarlanabilir öğrenme modülleri	Eğitimde fırsat eşitliği, dijital vatandaşlık ve geleceğe yönelik mesleki hazırlık
Avrupa Birliği	Genel (her yaş)	Teşvik edici politikalar	Toplumsal farkındalık, dijital etik, eleştirel teknoloji kullanımı	Teknolojik dönüşüm karşısında toplumsal direnç ve bilinçli vatandaşlık kültürünün geliştirilmesi

Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adıyla hayata geçirilen yeni öğretim programı, öğrencileri dijital becerilerle donatmayı hedeflemektedir. Özellikle Fen Bilimleri Öğretim Programlarında yapay zekâ entegrasyonuna dair sistematik ve doğrudan yönlendirmelerin oldukça sınırlı kaldığı Tablo

2’de gösterilmiştir. Bu durum, dijital dönüşüm hedeflerinin uygulamaya aktarılmasında önemli bir boşluk oluşturmakta ve Türkiye’nin küresel eğitim standartlarıyla uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır.

Tablo 2

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde YZ Entegrasyonu Durumu

Alan	Mevcut Durum	Açıklama
Öğretim Programı	X	YZ entegrasyonu açıkça belirtilmemiş.
Ders Kitapları	X	Kavramsal tanım var, uygulama örneği yok.
Öğretmen Kılavuzları	✓	Tavsiye düzeyinde araçlar listelenmiş, müfredata entegre değil.
Ölçme ve Değerlendirme	X	YZ tabanlı değerlendirme sistemine yer verilmemiş.

Fen eğitiminde yapay zekânın kullanımına yönelik mevcut durumun ve uluslararası uygulamaların karşılaştırmalı olarak incelenmesi önemlidir. Bu çalışma, söz konusu eksikliği bilimsel ve pedagojik gerekçelerle ortaya koyarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında fen eğitiminde yapay zekâ entegrasyonunun önemini vurgulamayı ve uygulamaya yönelik somut öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada öncelikle uluslararası literatürde yer alan yapay zekâ destekli fen eğitimi uygulamaları ve bu uygulamaların öğrenci başarısı, bilimsel süreç becerileri, kavramsal anlama ve motivasyon üzerindeki etkileri incelenecek; ardından Türkiye’deki Fen Bilimleri Öğretim Programları doküman analizi yöntemiyle değerlendirilecektir. Böylece mevcut durum tespit edilerek Türkiye için uygulanabilir ve etkin bir yapay zekâ entegrasyonu vizyonunun geliştirilmesine katkı sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dijital pedagojiler, fen eğitimi, kişiselleştirilmiş öğrenme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yapay zekâ araçları.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, fen eğitiminde yapay zekâ destekli uygulamaların dünyada genelindeki güncel durumunu ve Türkiye bağlamındaki entegrasyonunu karşılaştırmalı biçimde inceleyerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında etkin bir yapay zekâ entegrasyonu için öneriler sunmaktır. Bu doğrultuda öncelikle uluslararası literatür ışığında yapay zekânın fen eğitiminde kullanımının öğrenci başarısı, bilimsel süreç becerileri, kavramsal anlama ve öğrenme motivasyonu gibi boyutlarda yarattığı etkiler detaylı olarak ele alınmaktadır (Crompton, Jones & Burke, 2022; Garcia-Martínez

ve diğerleri, 2023). Dünya genelinde eğitim politikalarına bakıldığında Çin, Singapur ve Güney Kore gibi ülkelerin yapay zekâyı fen öğretim süreçlerine sistematik biçimde entegre ettikleri ve bu entegrasyonun öğrenci çıktıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir (European Commission, 2023; UNESCO, 2021).

Çalışma sonucunda Türkiye’nin eğitim politikalarında fen eğitimi alanında yapay zekâ teknolojilerinin etkili bir şekilde entegrasyonunun sağlanması için öğretim programlarının güncellenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, dijital altyapının güçlendirilmesi ve yerli yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesi gibi kapsamlı bir stratejik yol haritası sunulacaktır (WEF, 2025; UNESCO, 2021). Böylece fen eğitiminde yapay zekâ kullanımının Türkiye’nin eğitimde uluslararası standartları yakalamasına ve 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış bireyler yetiştirmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, fen eğitiminde yapay zekâ entegrasyonunun mevcut durumunu değerlendirmek ve uluslararası örnekler doğrultusunda Türkiye için öneriler geliştirmek amacıyla nitel yöntemlerden doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, yazılı belgelerin sistematik biçimde incelenmesini esas alır ve özellikle eğitim politikalarının değerlendirilmesinde yaygın biçimde kullanılır (Bowen, 2009).

İlk olarak, Web of Science, ERIC, Scopus ve Google Scholar gibi veri tabanlarından son beş yılda yayımlanmış akademik çalışmalar ve politika belgeleri taranmıştır. Bu çalışmalarda YZ destekli fen eğitiminin öğrenci başarısı, bilimsel süreç becerileri, kavramsal öğrenme ve motivasyona etkileri incelenmiştir (Crompton et al., 2022; Garcia-Martínez et al., 2023; UNESCO, 2021; European Commission, 2023).

İkinci veri seti, Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Fen Bilimleri Öğretim Programları, ders kitapları ve öğretmen kılavuzlarından oluşmaktadır. Bu belgeler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve YZ ile ilişkili yönlendirmeler tematik biçimde kodlanmıştır.

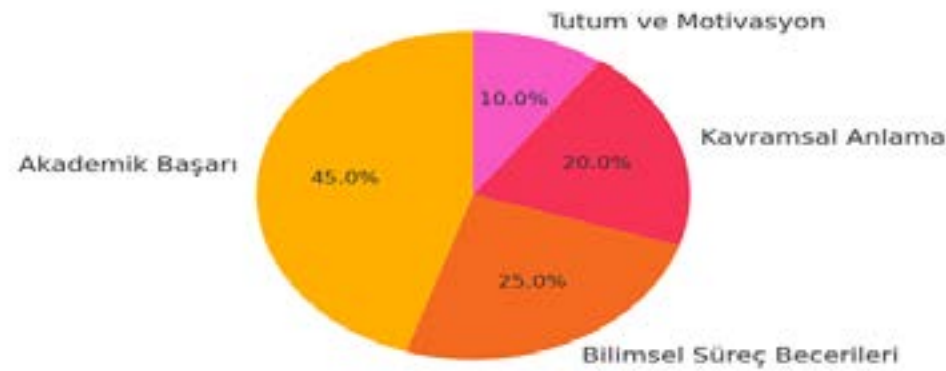
Verilerin çözümlemesinde kullanılan içerik analizi, yazılı verilerin nesnel biçimde sınıflandırılmasını ve anlamlandırılmasını sağlar (Krippendorff, 2018). Bu sayede, Türkiye’deki uygulamalar ile uluslararası örnekler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Uluslararası literatürdeki bulgular, fen eğitiminde yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin kullanımıyla öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri, kavramsal anlama ve motivasyon gibi önemli öğrenme çıktılarına anlamlı gelişmeler sağlandığını göstermektedir (Crompton et al., 2022; Garcia-Martínez et al., 2023; UNESCO, 2021).

Şekil 1

YZ Destekli Öğretimin Öğrenci Çıktılarına Etkisi



Çin, Singapur ve Güney Kore gibi ülkeler YZ'yi öğretim süreçlerine etkili biçimde entegre ederek öğrencilerin dijital yeterliliklerini güçlendirmiştir (European Commission, 2023). Buna karşın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Fen Bilimleri Programları incelendiğinde yapay zekâ entegrasyonuna ilişkin açık, yapılandırılmış ve pedagojik yönlendirmelerin yeterince yer almadığı görülmektedir. Dijital teknolojiye dair genel ifadeler bulunmakla birlikte, uygulamaya dönük somut rehberliklerin eksikliği dikkat çekmektedir. Bu eksiklik, öğrencilerin dijital çağ becerileriyle donatılmasını ve Türkiye'nin uluslararası eğitim standartlarına uyumunu sınırlayabilmektedir.

Bu doğrultuda fen eğitiminde yapay zekâ entegrasyonunun etkili biçimde sağlanabilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. **Öğretim Programlarının Revizyonu:** Fen Bilimleri Müfredatı, YZ tabanlı araçlar ve pedagojik uygulamalarla güçlendirilmelidir. Açık kazanımlar ve etkinlik örnekleriyle desteklenen bir yapı oluşturulmalıdır.

2. **Öğretmen Eğitimi:** Öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerini artırmak amacıyla onlara YZ temelli uygulamalara yönelik hizmet içi eğitimler planlanmalı ve destekleyici materyaller sunulmalıdır.
3. **Altyapı Yatırımları:** Okullarda YZ teknolojilerinin kullanılabilmesi için donanım, yazılım ve bağlantı altyapısı güçlendirilmeli; özellikle dezavantajlı bölgelerde eşit erişim sağlanmalıdır.
4. **Yerli İçerik Geliştirme:** Türkiye'ye özgü kültürel ve dilsel bağlama uygun YZ tabanlı eğitim içerikleri geliştirilerek fen öğretimine entegre edilmelidir.
5. **Pilot Uygulamalar ve İzleme:** YZ entegrasyonunun etkililiği belirlenmiş okullarda pilot olarak test edilmeli, sonuçlara dayalı olarak yaygınlaştırma stratejileri geliştirilmelidir.

Sonuç olarak fen eğitiminde yapay zekânın sistematik ve pedagojik temelli entegrasyonu, Türkiye'nin eğitimde dijital dönüşüm vizyonuna katkı sağlayacaktır. Bu süreçte, başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere tüm paydaşların iş birliği ve koordinasyonu büyük önem taşımaktadır (WEF, 2025; UNESCO, 2021).

Kaynakça

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Crompton, H., Jones, M. V., & Burke, D. (2022). Affordances and challenges of artificial intelligence in K-12 education: A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 56(3), 248-268.
- European Commission. (2023). *AI4T: Artificial intelligence for and by teachers – Guidance for policy and practice*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu>
- Garcia-Martínez, I., Fernández-Batanero, J. M., Fernández-Cerero, J., & León, S. P. (2023). Analysing the impact of artificial intelligence and computational sciences on student performance: Systematic review and meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 143-158.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications.
- South China Morning Post. (2024, March 27). *Beijing makes AI education compulsory in schools as part of digital strategy*. <https://www.scmp.com/news/china/politics/article/3255991/beijing-makes-ai-education-compulsory-schools-part-bid-make-china-world-leader-sector>

UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377077>

World Economic Forum [WEF]. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. World Economic Forum.
<https://www.weforum.org/reports/future-of-jobs-report-2025>



THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Educational Technologies

Integration of Artificial Intelligence in Science Education: Necessities and Practices

Yusuf İÇEN, Ministry of National Education/ANKARA

Introduction

With the transition to an information society, expectations from education systems have significantly shifted; it is no longer sufficient to equip individuals solely with knowledge. Instead, they must also acquire competencies such as higher-order thinking, analytical skills, and technological literacy, which are essential in the digital era. Artificial intelligence (AI), situated at the heart of digital transformation today, is regarded as a major pedagogical tool for transforming education—particularly in the teaching of science. The World Economic Forum (2025) notes that in the coming years, many professions and the competencies required for them will change significantly, with approximately 39% of current jobs expected to evolve through digitization and AI, demanding new skills. Among the key competencies students will be expected to develop are big data analysis, creative and analytical thinking, problem-solving, and technological proficiency (World Economic Forum [WEF], 2025).

Globally, countries such as China, Singapore, South Korea, and the United States are increasingly incorporating AI into their education strategies. The European Union has also developed policies to enhance individuals’ digital competencies, emphasizing the need to support and expand the integration of AI applications in educational systems (South China Morning Post, 2024; European Commission, 2023; UNESCO, 2021). These countries are taking strategic steps to effectively integrate AI in education, using these technologies to enable personalized learning and promote equity in educational opportunities.

Table 1

AI Education Practices Around the World

Country	Age Group/Level	Implementation	Content Focus	Main Objective
China (Beijing)	Age 6 and above (primary–middle school)	Compulsory	Conceptual learning, gamification, project-based learning, innovation	Early development of cognitive skills, global digital leadership
Singapore	7 years and above	Elective/Integrated	Digital awareness, fundamental concepts, ethical and responsible tech use	Raising early awareness of technology and developing digital competencies
South Korea	Middle and high school	Pilot school program	Coding, algorithms, machine learning, experimental practices	Supporting problem-solving and technology production skills
USA (Some states)	K-12 (primary–high school)	State-based, partially compulsory	Technology literacy, algorithmic thinking, adaptable learning modules	Equal opportunity in education, digital citizenship, and future career readiness
European Union	General (all ages)	Encouraging policies	Social awareness, digital ethics, critical use of technology	Fostering societal resilience and conscious citizenship in the face of tech change

In Türkiye, the Ministry of National Education launched the Century of Türkiye Education Model in 2024, aiming to equip students with digital competencies. However, as shown in Table 2, the Science Curriculum lacks systematic and explicit guidance on AI

integration. This gap poses a challenge to implementing digital transformation goals effectively and hinders Türkiye's alignment with global educational standards.

Table 2

Status of AI Integration in the Century of Türkiye Education Model

Area	Current Status	Explanation
Curriculum	X	AI integration is not explicitly stated
Textbooks	X	Conceptual definitions exist, but there are no implementation examples.
Teacher's Guides	✓	Tools are listed as recommendations, but not integrated into the curriculum.
Measurement & Evaluation	X	AI-based assessment systems are not included.

It is therefore crucial to conduct a comparative analysis of the current state of AI integration in science education and international practices. This study seeks to identify this gap through pedagogical and scientific reasoning, underscore the importance of AI integration in science education under the Century of Türkiye Education Model, and offer practical recommendations for implementation. The study first examines AI-supported science education practices in international literature, focusing on their effects on student achievement, scientific process skills, conceptual understanding, and motivation. It then evaluates Türkiye's Science Curriculum using document analysis. The aim is to contribute to the development of a practical and effective vision for AI integration in Türkiye.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, science education, digital pedagogies, personalised learning, artificial intelligence tools.*

Purpose

The main objective of this study is to compare the current state of AI-supported applications in science education globally and their integration in Türkiye, and to propose recommendations for effective AI integration within the framework of the Century of Türkiye Education Model. Accordingly, the study elaborates on the effects of AI use in science education on aspects such as student achievement, scientific process skills, conceptual understanding, and learning motivation, as discussed in the international literature (Crompton, Jones & Burke, 2022; Garcia-Martínez et al., 2023). Education policies in countries such as China, Singapore, and South Korea show that AI

has been systematically integrated into science teaching processes and has yielded positive impacts on student outcomes (European Commission, 2023; UNESCO, 2021).

Based on these findings, the study presents a strategic roadmap for the effective integration of AI technologies into science education in Türkiye, including curriculum revision, professional development for teachers, improvement of digital infrastructure, and development of locally adapted AI applications (WEF, 2025; UNESCO, 2021). This roadmap aims to support Türkiye's efforts to align with international educational standards and to prepare students with the competencies required in the 21st century.

Method

This study employs the qualitative method of document analysis to evaluate the current state of AI integration in science education and develop recommendations for Türkiye based on international examples. This method involves systematically examining written documents and is widely used in the evaluation of educational policies (Bowen, 2009).

Firstly, academic studies and policy documents published within the last five years were reviewed from databases such as Web of Science, ERIC, Scopus, and Google Scholar. These studies were analysed for the effects of AI-supported science education on student achievement, scientific process skills, conceptual learning, and motivation (Crompton et al., 2022; Garcia-Martínez et al., 2023; UNESCO, 2021; European Commission, 2023).

The second data set consisted of Science Curriculum documents, textbooks, and teacher guides published in 2024 under the Century of Türkiye Education Model by the Ministry of National Education. These documents were evaluated using content analysis, with thematic coding of references related to AI.

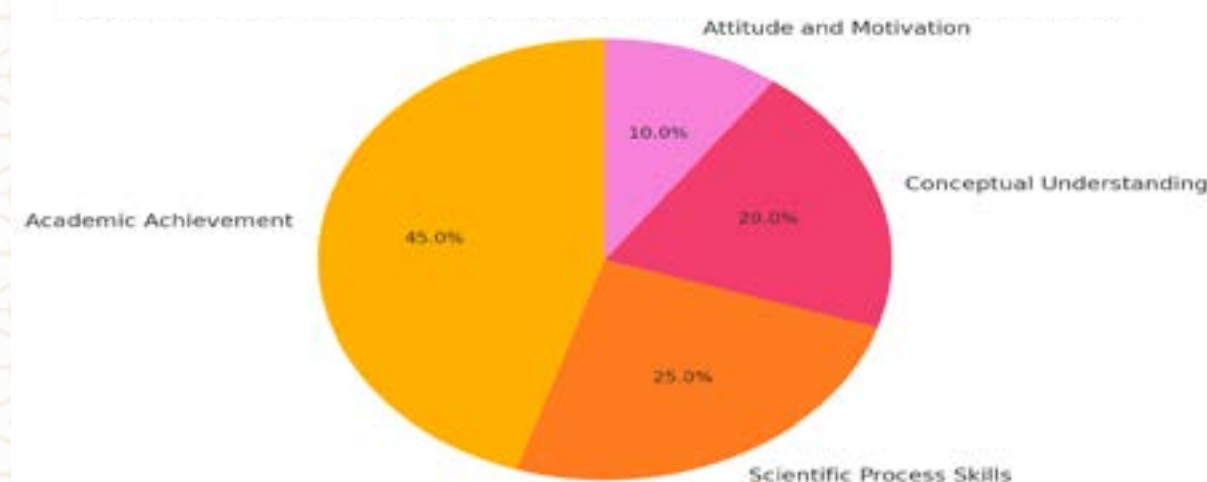
Content analysis, which ensures the objective classification and interpretation of written data, was used to analyze the documents (Krippendorff, 2018). This approach enabled a comparative evaluation of practices in Türkiye and international contexts.

Conclusion and Recommendations

Findings from the international literature indicate that the integration of AI technologies in science education contributes significantly to students' academic performance, scientific process skills, conceptual understanding, and motivation (Crompton et al., 2022; Garcia-Martínez et al., 2023; UNESCO, 2021).

Figure 1

The Impact of AI-Supported Instruction on Student Outcomes



Countries such as China, Singapore, and South Korea have effectively integrated AI into their teaching processes, thereby strengthening students' digital competencies (European Commission, 2023). In contrast, the Science Curriculum within the Century of Türkiye Education Model lacks sufficiently clear, structured, and pedagogically grounded guidance on AI integration. Although there are general statements regarding digital technologies, there is a notable absence of concrete, implementation-oriented directives. This gap may limit the development of students' digital-age skills and hinder Türkiye's alignment with international education standards.

In this regard, the following suggestions have been developed for the effective integration of artificial intelligence in science teaching:

1. **Revision of Curricula:** Science Curriculum should be strengthened with AI-based tools and pedagogical practices. A structure supported by clear outcomes and activity examples should be created.
2. **Teacher Training:** In order to increase the digital pedagogical competences of teachers, in-service trainings for AI-based applications should be planned and supporting materials should be provided.
3. **Infrastructure Investments:** Hardware, software and connectivity infrastructure should be strengthened for the use of AI technologies in schools, and equal access should be ensured especially in disadvantaged areas.
4. **Local Content Development:** AI-based educational contents suitable for Türkiye's cultural and linguistic context should be developed and integrated into science teaching.

5. **Pilot Implementations and Monitoring:** The effectiveness of AI integration should be pilot tested in identified schools and dissemination strategies should be developed based on the results.

In conclusion, systematic and pedagogically based integration of artificial intelligence in science education will contribute to Türkiye's vision of digital transformation in education. In this process, the cooperation and coordination of all stakeholders, especially the Ministry of National Education, is of great importance (WEF, 2025; UNESCO, 2021).

References

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Crompton, H., Jones, M. V., & Burke, D. (2022). Affordances and challenges of artificial intelligence in K-12 education: A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 56(3), 248-268.
- European Commission. (2023). *AI4T: Artificial intelligence for and by teachers – Guidance for policy and practice*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu>
- Garcia-Martínez, I., Fernández-Batanero, J. M., Fernández-Cerero, J., & León, S. P. (2023). Analysing the impact of artificial intelligence and computational sciences on student performance: Systematic review and meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 143-158.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications.
- South China Morning Post. (2024, March 27). *Beijing makes AI education compulsory in schools as part of digital strategy*. <https://www.scmp.com/news/china/politics/article/3255991/beijing-makes-ai-education-compulsory-schools-part-bid-make-china-world-leader-sector>
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377077>
- World Economic Forum [WEF]. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/future-of-jobs-report-2025>

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Eğitim Teknolojileri

Eğitimde Yenilikçi Pedagojik Bir Araç: Dijital Eğitsel Kaçış Odası Oyunları

Zeynep Yılmaz BODUR, Bandırma Yavuz Sultan Selim Anadolu
Lisesi/BALIKESİR



Giriş

Geleneksel anlamının ötesine geçen okuryazarlık, günümüzde bireylerin karmaşık toplumsal gerçekleri anlayabilme ve bu doğrultuda sorunlara çözüm üretebilme becerilerini kapsayan geniş bir yetkinlik alanı olarak önem kazanmaktadır (Karabacak ve Sezgin, 2019). Bu beceri seti, bireylerin topluma aktif bir şekilde katılımını sağlayarak fark yaratmalarına olanak tanır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu gerekliliği dikkate alarak öğrencilerin bilgiye dayalı değil, beceri temelli bir yaklaşımla yetişmesini hedeflemekte ve çok boyutlu okuryazarlık becerilerini eğitim sürecinin merkezine yerleştirmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Çok boyutlu okuryazarlık anlayışının önemli bir parçası olan sürdürülebilirlik okuryazarlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öne çıkan becerilerden biridir. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı, bireylerin çevresel, ekonomik ve sosyal sistemlerin nasıl çalıştığını anlaması, bu sistemlerdeki sorunları fark edebilmesi ve sürdürülebilir çözümler geliştirme becerisine sahip olmasıdır (Özdemir, 2023). Bu kapsamda öğrencilerin, sürdürülebilir olan ve sürdürülebilir olmayan sistemleri ayırt edebilmeleri; sürdürülebilir olmayan sistemlere yönelik problemleri fark etmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2024). Nitekim günümüzde etkisini giderek artıran küresel ısınma ve iklim değişikliği, insan eliyle oluşturulan sürdürülemez sistemlerin en belirgin sonuçları arasında yer almaktadır (Akin, 2006).

İklim değişikliği ve sürdürülebilirlik arasındaki etkileşim nedeniyle Birleşmiş Milletler iklim değişikliğini sürdürülebilir kalkınmaya yönelik en büyük tehdit olarak ilan ederken (BM, 2022), Dünya Ekonomik Forumu (2017) bunu "dünyamız için büyük bir varoluşsal tehdit" olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle tüm dünyada bireylerin küresel ısınmanın etkisini anlamalarını ve harekete geçmelerini sağlayacak eğitimler verilmelidir (Duran, 2023). Bu sayede öğrencilerin iklim değişikliğiyle mücadele etmeleri ve bu duruma uyum sağlamaları mümkün olabilir. (Damar, 2023). Dünyada ve ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalarda yenilikçi eğitim yaklaşımlarından olan oyunlaştırmadan faydalanıldığı ve olumlu sonuçlar alındığı anlaşılmaktadır (Kılıç vd., 2024; Rajanen

ve Rajanen, 2019). Ancak yurt dışında özellikle iklim değişikliği ve çevre eğitimlerinde sıklıkla kullanılan dijital eğitsel kaçış (DEKO) odası oyunlarından ülkemizde henüz yeteri kadar faydalanılmamaktadır.

DEKO oyunları, ilgi çekici deneyimler yoluyla öğrencilerin problem çözme, ekip çalışması, eleştirel düşünme becerilerini ve öğrenmesini geliştirme vaadiyle yeni bir öğrenme etkinliği olarak ortaya çıkmaktadır (Manojlovic, 2022). DEKO; belirli bir temaya dayalı, oyuncuların bulmacalar çözerek ve zorlukların üstesinden gelerek belirlenen sürede kazanmayı hedeflediği etkileşimli bir öğrenme aracıdır (Quariachi ve Wim, 2020). DEKO ile ilgili yapılan çalışmaları inceleyen Makri ve arkadaşları (2021) bu oyunların öğrenme istekliliğini artırmada etkili olduğunu belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler. Dijital içerik, eğitsel kaçış odası oyunu, etkinlik önerisi, iklim değişikliği, sürdürülebilirlik okuryazarlığı.

Amaç

Araştırmanın temel amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan ortaokul fen bilgisi dersi "Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm", "Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim", "Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri" temalarının öğrenme çıktılarına uygun dijital içerik geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 3 farklı kaçış odası oyunu tasarlanması ve etkinlik önerisi olarak sunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Oyunların tasarımı öncesinde literatür dikkatle gözden geçirilmiş; küresel iklim değişikliği, biyomimikri ve sürdürülebilirlik hakkında yapılmış çalışmalar taranmıştır. Oyunlar aracılığıyla kazandırılmak istenen öğrenme çıktıları belirlendikten sonra oyunların tasarımı aşamasına geçilmiştir. Oyunların tasarımında google slayts, google forms ve genially araçları kullanılmıştır. Oyunlara erişim için: <https://egitselkacisoyunlari.com/>

1. İklim Değişikliğinden Kaçış

3 bölümden oluşan oyunda amaç iklim değişikliğinin nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili bilgi vermek, öğrencileri temel kavramlar ile tanıştırmaktır.

Tablo 1

İklim Değişikliğinden Kaçış

Bölüm	Görev Örnekleri	Amaç	Şifreler
1. Bölüm (Laboratuvar)	- Temel kavramları tanımlarla eşleştirme (karbon nötr, sera gazı vb.) - TRT haber kesiti izleme ve 1,5-2 derece hedefleriyle ilgili soru - TEMA dergisinden iklim değişikliği sonuçlarını okuma, soruları yanıtlama	İlgili temel kavramlar, neden ve sonuçları	- 1760: Sanayi Devrimi - 2 derece: Geri dönülemez sıcaklık artışı
2. Bölüm (Coğrafya Sınıfı)	- İklim değişikliğine neden olan ve etkilenen ülkeleri eşleştirme oyunu - TEMA video izleme ve sorulara cevap - Günlük tercihlerin karbon salınımı açısından gruplandırılması	Karbon salınımı, fosil yakıtlar	- Küresel Isınma - Engellenebilir
3. Bölüm (Okul Bahçesi)	- TEMA "Farkında mıyız?" videosu, sorular - Doğru/yanlış oyunu ile tarım üzerindeki etkiler - Nesli tükenme tehlikesi altındaki hayvanlarla eşleştirme oyunu	Biyçeşitlilik üzerindeki etkisi	- Hedef 1,5 Derece

2. Doğadan İlhamla: Kaçış Başlasın!

4 bölümden oluşan oyunun amacı iklim değişikliğinin nasıl önlenebileceği ve doğaya uyumlu çözüm önerileri ile ilgili bilinçlendirmektir. Oyuncular biyomimikrinin farklı bir yönünü temsil eden dört "Doğa Jetonu" (Enerji, Su, Uyum ve Malzeme) toplamaya çalışır.

Tablo 2

Doğadan İlhamla: Kaçış Başlasın

Bölüm	Görev Yeri	Amaç	Görev Örnekleri	Şifreler
1.	Amazon Ormanları	Doğadan ilham alan enerji kullanımı	- Morpho kelebeğinin ışığı yansıtan kanatlarının teknolojik yansıması - Biyomimikri örneklerini bulmacalarla keşfetme	2021: Türkiye Paris İklim Anlaşması'na taraf oldu
2.	Namib Çölü	Suyun verimli kullanımı	- Çöl canlılarının su toplama mekanizmaları - Doğadan ilham alan sürdürülebilir çözümler	1,5 derece hedefi
3.	Everest Dağı	Zorlu koşullara uyumlu malzeme üretimini	- Kar leoparının kürkünden ilham alınarak geliştirilen ürünler	2030: Küresel iklim hedefi
4.	Mercan Resifleri	Karbon salınımı ve doğanın karbon tutma kapasitesi	- Mercanların karbon depolaması ile ilgili doğru/yanlış oyunu	1896: Fosil yakıtlara ilk kez dikkat çekildi

3. Doğa İçin Bir Şans: Sıfır Atık Görevi

3 bölümden oluşan oyunda amaç, doğayla nasıl uyumlu yaşayabileceğimizle ilgili farkındalık oluşturmaktır.

Tablo 3

Doğa İçin Bir Şans: Sıfır Atık Görevi

Bölüm	Konu	Amaç	Görev Örnekleri	Şifre
1. Bölüm	Sıfır Atık ve Geri Dönüşüm	Sıfır atık, geri dönüşüm farkındalığı	• Geri dönüşüm kutuları eşleştirme • 5D kuralını sıralama • Geri dönüştürülemeyen atıkları belirleme	Şifre 2017: Sıfır Atık Kampanyası Başlatıldı
2. Bölüm	Plastik Kirliliği ve 7. Kıta	Plastik ayak izi farkındalığı	• Plastik atık oranı hakkında tahmin • 7. Kıta'nın büyüklüğü • Plastik ayak izi ile ilgili eşleştirme ve yorumlama	Şifre 2019: Plastik Poşet Kullanımı Sınırlandırıldı
3. Bölüm	Karbon Ayak İzi	Karbon ayak izini azaltan bireysel tercihler	• Karbon ayak izine neden olan davranışları ayırt etme • Profil analizleri yaparak ayak izi karşılaştırmaları	Şifre: "Sürdürülebilir Tüketim Mümkün"
Final	Sürdürülebilir Yaşam Manifestosu	Bireysel taahhütlerle oyunun sonlandırılması		

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada geliştirilen üç dijital kaçış odası oyunu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan sürdürülebilir yaşam ve geri dönüşüm, etkileşim, madde döngüleri temalarının öğrenme çıktıları doğrultusunda özgün ve etkileşimli içerikler sunmuştur. Oyun temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik farkındalıklarını artırırken problem çözme, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini desteklemiştir. Araştırmalar, dijital kaçış odası oyunlarının sürdürülebilirlik kavramlarını somutlaştırmada ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yenilikçi ve bütüncül eğitim anlayışına uygun olarak disiplinler arası yaklaşımları içeren dijital oyun tabanlı uygulamaların ders içeriklerine entegre edilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu tür uygulamaların öğretmen eğitimi süreçlerinde de yer alması, modelin hedeflediği çevre bilincine sahip, aktif ve sorumlu bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akın, G. (2006). Küresel ısınma, nedenleri ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 29-43.
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2022). Goal13: Climate action. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/sustainable-development-goals/goal-13-climate-action.html>
- Damar, A. (2023). Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi için geliştirilen etkinliklerin uygulama süreci. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 105-129.
- Karabacak, Z. İ., Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Kılıç, T. B., Doğan, E., & Fidan, M. (2024). “Matematiklim” dijital etkileşimli öğretim materyalinin iklim eylemi farkındalığına etkisi. *Bilim Armonisi*, 7(2), 38-45.
- Duran, M. (2023). Erken çocukluk eğitiminde iklim değişikliği. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 100-114. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1132048>
- Makri, A., Vlachopoulos, D., & Martina, R. A. (2021). Digital escape rooms as innovative pedagogical tools in education: A systematic literature review. *Sustainability*, 13(8), 1-29.
- Manojlovic, H. (2022). Escape room as a teaching method. *Opus et Educatio*, 9(2), 178-188.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Özdemir, O. (2023). Sürdürülebilirliğe geçiş: Ekolojik zekâ ve sürdürülebilir okuryazarlıkla yaşam tarzını dönüştürmek. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 213-233. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1052544>
- Rajanen, D., & Rajanen, M. (2019, April). Climate change gamification: A literature review. In *GamiFIN* (pp. 253-264).
- Ouariachi, T., & Wim, E. J. (2020). Escape rooms as tools for climate change education: An exploration of initiatives. *Environmental Education Research*, 26(8), 1193-1206.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Educational Technologies

An Innovative Pedagogical Tool in Education: Digital Educational Escape Room Games

Zeynep YILMAZ BODUR, Bandırma Yavuz Sultan Selim Anatolian High School/
BALIKESİR

Introduction

Literacy, extending beyond its traditional meaning, has gained importance today as a broad competence area encompassing individuals' ability to understand complex social realities and produce solutions accordingly (Karabacak & Sezgin, 2019). This skill set enables individuals to actively participate in society and make a difference. The Century of Türkiye Education Model (TYMM), taking this necessity into account, aims to raise students not through a knowledge-based but a skill-based approach and places multidimensional literacy skills at the centre of the educational process (Ministry of National Education, 2024).

Sustainability literacy, a vital component of the multidimensional literacy perspective, is one of the prominent skills in the TYMM. Sustainability literacy refers to individuals' understanding of how environmental, economic, and social systems function, their ability to recognise the problems within these systems, and their capacity to develop sustainable solutions (Özdemir, 2023). Within this scope, students are expected to distinguish between sustainable and unsustainable systems and recognise problems related to the latter (MoNE, 2024). Global warming and climate change, whose effects are increasingly visible, are among the clearest consequences of human-induced unsustainable systems (Akin, 2006).

Due to the interaction between climate change and sustainability, while the United Nations has declared climate change the greatest threat to sustainable development (UN, 2022), the World Economic Forum (2017) has described it as 'a major existential threat to our planet'. Therefore, individuals around the world should be provided with educational experiences that help them understand the impact of global warming and take action accordingly (Duran, 2023). Through such educational efforts, students can be supported in both adapting to and fighting against climate change (Damar, 2023). It is understood that gamification, one of the innovative educational approaches, has been used in studies conducted in this regard both globally and in Türkiye and positive results have been obtained (Kılıç et al., 2024; Rajanen & Rajanen, 2019). However, digital educational escape room (DEER) games, frequently employed abroad, especially in

climate change and environmental education, have not yet been sufficiently utilised in Türkiye.

DEER games have emerged as a new learning activity promising to enhance students' problem-solving, teamwork, and critical thinking skills through engaging experiences (Manojlovic, 2022). A DEER game is an interactive educational tool in which players aim to win within a set time by solving puzzles and overcoming challenges related to a specific theme (Quariachi & Wim, 2020). Makri et al. (2021), in their review of studies on DEER games, emphasise their effectiveness in increasing the motivation to learn.

Keywords: Sustainability literacy, climate change education, The Century of Türkiye Education Model, digital educational escape rooms, gamification.

Purpose

The primary aim of this study is to develop digital content aligned with the learning outcomes of the themes "Sustainable Life and Recycling", "Sustainable Life and Interaction", and "Sustainable Life and Matter Cycles" in the middle school science lesson designed under the TYMM. For this purpose, it is aimed to design three different escape room games and present them as suggested activities.

Method

Before designing the games, a review of the literature was conducted, focusing on studies about global climate change, biomimicry, and sustainability. After identifying the learning outcomes to be achieved through the games, the design process began. The tools used in the game design process included Google Slides, Google Forms, and Genially. Access to the games is available at: <https://egitselkacisoyunlari.com/>

1. Escape from Climate Change

This three-section game aims to introduce players to key concepts related to the causes and consequences of climate change.

Table 1

Escape from Climate Change

Section	Sample Tasks	Objectives	Passwords
Section 1 (Laboratory)	- Matching definitions with key terms (e.g., carbon-neutral, greenhouse gases) - Watching TRT news clip and question on 1.5–2°C targets - Reading TEMA magazine excerpts and responding to comprehension questions	Related basic concepts, causes and consequences	- 1760: Industrial Revolution - 2 degrees: Irreversible temperature increase
Section 2 (Geography Class)	- Matching countries that cause and are affected by climate change - Watching TEMA videos and responding to questions - Classifying daily habits based on carbon emissions	Carbon emissions, fossil fuels	- Global Warming - Can be prevented
Section 2 (Schoolyard)	- Watching TEMA's "Are We Aware?" video- questions - True/false game on effects on agriculture - Matching endangered animals with threats	Impact on biodiversity	- Target 1.5 Degree

2. Inspired by Nature: Let the Escape Begin

This four-section game focuses on raising awareness of climate change mitigation strategies and nature-based solutions. Players collect four "Nature Tokens" (Energy, Water, Adaptation, and Materials), each representing a different aspect of biomimicry.

Table 2

Inspired by Nature: Let the Escape Begin

Section	Setting	Objective	Sample Tasks	Passwords
1.	Amazon Rainforest	Nature-inspired energy use	- Technological reflection of the light-reflecting wings of the Morpho butterfly - Exploring examples of biomimicry with puzzles	2021: Türkiye became a party to the Paris Climate Agreement
2.	Namib Desert	Efficient water use	- Desert creatures' water-gathering mechanisms - Sustainable solutions inspired by nature	1.5-degree target

Section	Setting	Objective	Sample Tasks	Passwords
3.	Mount Everest	Producing materials for extreme conditions	- Products inspired by the snow leopard's fur	2030: Global climate target
4.	Coral Reefs	arbon emissions and nature's carbon storage capacity	- True/false game about coral carbon storage	1896: Fossil fuels were given attention for the first time

3. A Chance for Nature: Zero Waste Mission

This three-section game raises awareness about how we can live in harmony with nature.

Table 3

A Chance for Nature: Zero Waste Mission

Section	Topic	Objectives	Sample Tasks	Passwords
Section 1	Zero Waste and Recycling	Understanding zero waste and recycling	• Matching items with correct recycling bins • Order the 5Rs • Identifying non-recyclable materials	Password 2017: Zero Waste Campaign was launched
Section 2	Plastic Pollution and the Seventh Continent	Awareness of plastic footprint	• Estimating plastic waste rates • The size of the 'Seventh Continent' • Matching and interpreting plastic footprint examples	Password 2019: Plastic bag use restricted
Section 3	Carbon Footprint	Personal choices that reduce carbon footprint	• Differentiating behaviours that cause carbon footprints • Footprint comparisons by performing profile analyses	Password: "Sustainable Consumption is Possible"
Final	Sustainable Living Manifesto	Concluding the game with a personal pledge		

Conclusion and Recommendations

The three digital escape room games developed in this study present original and interactive content aligned with the learning outcomes of the TYMM themes: sustainable living, recycling, interaction, and matter cycles. The game-based learning

approach has enhanced students' environmental awareness while supporting 21st-century skills such as problem-solving, collaboration, and critical thinking. Research shows that DEER games are effective tools for concretising sustainability concepts and ensuring long-term learning.

In this regard, it is recommended that digital game-based applications incorporating interdisciplinary approaches be integrated into course content in line with the innovative and holistic educational perspective of the TYMM. Furthermore, including such applications in teacher training programmes will contribute to the cultivation of environmentally conscious, active, and responsible individuals, as envisioned by the model.

References

- Akın, G. (2006). Küresel ısınma, nedenleri ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 29-43.
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2022). Goal13: Climate action. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/sustainable-development-goals/goal-13-climate-action.html>
- Damar, A. (2023). Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi için geliştirilen etkinliklerin uygulama süreci. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 105-129.
- Karabacak, Z. İ., Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Kılıç, T. B., Doğan, E., & Fidan, M. (2024). "Matematiklim" dijital etkileşimli öğretim materyalinin iklim eylemi farkındalığına etkisi. *Bilim Armonisi*, 7(2), 38-45.
- Duran, M. (2023). Erken çocukluk eğitiminde iklim değişikliği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 100-114. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1132048>
- Makri, A., Vlachopoulos, D., & Martina, R. A. (2021). Digital escape rooms as innovative pedagogical tools in education: A systematic literature review. *Sustainability*, 13(8), 1-29.
- Manojlovic, H. (2022). Escape room as a teaching method. *Opus et Educatio*, 9(2), 178-188.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>

Özdemir, O. (2023). Sürdürülebilirliğe geçiş: Ekolojik zekâ ve sürdürülebilir okuryazarlıkla yaşam tarzını dönüştürmek. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 213-233. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1052544>

Rajanen, D., & Rajanen, M. (2019, April). Climate change gamification: A literature review. In *GamiFIN* (pp. 253-264).

Ouariachi, T., & Wim, E. J. (2020). Escape rooms as tools for climate change education: An exploration of initiatives. *Environmental Education Research*, 26(8), 1193-1206.

Ouariachi, T., & Wim, E. J. (2020). Escape rooms as tools for climate change education: An exploration of initiatives. *Environmental Education Research*, 26(8), 1193-1206.



ALT TEMA 3 SUB-THEME 3

FARKLILAŞTIRMA SÜRECİNİ PLANLAMA VE YÜRÜTME PLANNING AND EXECUTING THE DIFFERENTIATION PROCESS

- Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki Zenginleştirme Uygulamaları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
Enrichment Practices in the Science Curriculum: The Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Farklılaştırmanın Önemi: Üstün Yetenekli Öğrencilere Türkçe Planı Örneği
The Importance of Differentiation in the Century of Türkiye Education Model: A Sample Turkish Language Plan for Gifted Students
- Öğrenme Hızları Farklılık Gösteren Öğrencilerin Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri
The Place of Students with Different Learning Speeds in Mathematics Curricula
- Öğretmen Adaylarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamalarına Yansımaları Üzerine Görüşleri
Preservice Teachers' Opinions on the Reflections of the Century of Türkiye Education Model Approach on Inclusion/Integration Practices
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında React ile Hücre Öğretimine Yönelik STEM Uygulaması
A STEM Application for Cell Instruction Using the React Model within the Context of the Century of Türkiye Education Model
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Kapsayıcı Ölçme Değerlendirme Perspektifinden Analizi
Analysis of the Social Studies Curriculum from an Inclusive Assessment Perspective

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Farklılaştırma Sürecini Planlama ve Yürütme

Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki Zenginleştirme Uygulamaları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Dr. Aslıhan HAFIZOĞLU, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA



Giriş

21. yüzyılda öğretim programları, bilgi aktaran bir yapıdan ziyade öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını ve potansiyellerini destekleyen bir yapıya dönüşmüştür. Bu bağlamda öğretim programlarında zenginleştirme uygulamaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetken, ilgi alanlarına uygun içerikler sunan ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır (Tomlinson, 2001). Zenginleştirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılımını sağlarken aynı zamanda onların öğrenme motivasyonunu ve yaratıcılığını artırmaktadır. Özellikle fen bilimleri dersi, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirme, problem çözme yeteneklerini güçlendirme ve disiplinler arası ilişkilendirme yapma gibi hedefler doğrultusunda zenginleştirme uygulamaları için geniş bir potansiyel taşımaktadır (Renzulli ve Reis, 2014). Yakın zamanda kademeli olarak uygulamaya geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda öğrenci merkezli yaklaşım benimsenerek farklılaştırılmış öğretim, proje temelli öğrenme ve FeTeMM uygulamaları gibi yenilikçi stratejiler ile öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amaçlanmaktadır. Ancak bu programın zenginleştirme uygulamalarının kapsamı ve etkinliği, hem uygulama boyutunda hem de teorik çerçevede daha derinlemesine incelenmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede literatürdeki birçok araştırma (Aydın, Laçın ve Keskin, 2018; Galiç, 2020; Özdemir, 2017; Renzulli, 2012) zenginleştirme uygulamalarının, öğrenci başarısına olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Öte yandan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Fen Bilimleri Öğretim Programı, zenginleştirme uygulamaları açısından güçlü bir potansiyele sahip olmasına rağmen bu potansiyelin uygulamada ne derece etkili olduğu ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkısı henüz alan yazında detaylı bir şekilde ortaya konulmamıştır. Bu sebeple Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın farklılaştırma bölümündeki zenginleştirme uygulamalarına ilişkin unsurların programda nasıl yer bulduğu araştırmaya değer bir konudur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Fen Bilimleri Öğretim Programı, zenginleştirme.

Amaç

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın farklılaştırma bölümündeki zenginleştirme uygulamaları içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Araştırmanın sonunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın zenginleştirme uygulamalarının, öğrenci merkezli öğrenme anlayışını ne ölçüde desteklediği belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle FeTeMM etkinlikleri ve proje temelli öğrenme gibi alanlarda hangi etkinliklerin önerildiği, bu etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye ve öğrenme motivasyonlarını artırmaya nasıl katkılar sunduğu ortaya konması amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda Renzulli ve Reis (2014) tarafından geliştirilen Üçlü Zenginleştirme Modeli (ÜZM) kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen bulguların özellikle fen bilimleri öğretiminde zenginleştirme uygulamalarının tasarımı ve uygulanması konusunda öğretmenlere ve akademisyenlere rehberlik etmesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın zenginleştirme uygulamalarını incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, belirli bir konuya ilişkin mevcut yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve yorumlanmasını sağlayan etkili bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın temel veri kaynağı, Millî Eğitim Bakanlığının 2024 yılında yayımladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı'dır. Veri analizi sürecinde ise içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İlk olarak zenginleştirme uygulamalarını belirlemek için literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra Renzulli ve Reis (2014) tarafından geliştirilen üçlü zenginleştirme modeli esas alınarak bir kodlama sistemi oluşturulmuştur. Bu doğrultuda programdaki zenginleştirme etkinlikleri sınıf düzeyine göre tablolastırılmış, bu etkinlikler kategorilere ayrılmıştır. Ardından betimsel istatistikler kullanılarak bulgular raporlanmıştır. Analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama işlemleri iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek kodlayıcılar arası uyum % 92,5 olarak hesaplanmıştır. Araştırma etik ilkelere uygun şekilde yürütülmüş, analiz sürecinde şeffaflık sağlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. ve 8. sınıflar Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın farklılaştırma bölümündeki zenginleştirme etkinlikleri, Üçlü Zenginleştirme Modeli kapsamında incelenmiştir. Renzulli ve Reis (2014) tarafından geliştirilen bu model, öğrencilerin bireysel yetenek, ilgi ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını esas alarak

onların üst düzey bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan farklılaştırılmış bir öğretim yaklaşımıdır. Bu model, öğrenciler için öğrenmeyi daha anlamlı, ilgi çekici ve bireyselleştirilmiş hâle getirmeyi hedeflemektedir. Üçlü Zenginleştirme Modelinde etkinlikler aşağıda belirtildiği üzere üç tipe ayrılır:

- Tip I: Keşif ve farkındalık etkinlikleri (öğrencilere yeni ilgi alanları tanıtan, farkındalık oluşturan etkinlikler)
- Tip II: Süreç odaklı beceri etkinlikleri (problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma teknikleri gibi becerilerin kazandırılması)
- Tip III: Gerçek yaşam problemleri ile ilgili bireysel ya da grup projelerine dayalı üretici etkinlikler Çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın 5 ile 8. sınıflar düzeyinde önerilen etkinlikler, Üçlü Zenginleştirme Modeli kapsamında incelendiğinde programın farklı sınıf düzeylerinde zenginleştirme türleri arasında görece dengeli bir dağılımın hedeflendiği ve bazı eğilimlerin de dikkat çektiği görülmektedir. Toplamda incelenen 121 etkinliğin genel dağılımına bakıldığında Tip I, Tip II ve Tip III için sırasıyla 46 etkinlik (%38), 38 etkinlik (%31) ve 37 etkinlik (%31) şeklinde bir dağılımın olduğu görülmektedir. Programın zenginleştirme etkinlikleri sınıf düzeylerine göre değerlendirildiğinde 5. sınıf düzeyinde toplam 26 etkinliğin %42,3'ü Tip I, %30,7'si Tip II ve %26,9'u Tip III etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu düzeyde öğrencilerin çeşitli konulara ilgisini çekmeyi amaçlayan Tip I etkinliklerine daha fazla yer verildiği gözlenmektedir. Bu durum, ilkokuldan ortaokula geçiş yapan öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal farkındalığı artırma hedefi ile uyumludur. 6. sınıfta ise toplam 30 etkinlikten %40'ı Tip I, %33,3'ü Tip II ve %26,7'si Tip III türündedir. Bu dağılım, 5. sınıfa benzer bir eğilimi sürdürmektedir. 7. sınıftaki etkinlikler ise daha dengeli bir dağılıma sahiptir. Bu sınıf düzeyindeki toplam 33 etkinliğin %39,4'ü Tip I, %30,3'ü Tip II ve %30,3'ü Tip III etkinliklerden oluşmaktadır. 7 ve 3. sınıflarda Tip III etkinliklerinin oranındaki artış, öğrencilerin üst düzey düşünme ve üretim becerilerinin bu sınıf düzeyinde daha çok desteklenmeye başladığını göstermektedir. 8. sınıf düzeyine gelindiğinde ise toplam 32 etkinliğin %31,2'si Tip I, %31,2'si Tip II ve %37,5'i Tip III etkinliklerden oluşmaktadır. Bu sonuçlar; erken yaşlarda ilgi uyandırma ve keşfetmeye yönelik yaklaşımların benimsendiğini, fakat üst sınıf düzeylerinde öğrencilerin daha fazla yaratıcılık, problem çözme ve bağımsız araştırma gerektiren etkinliklere yönlendirildiğini göstermekte ve ÜZM'nin temel amaçlarından biri olan bireysel potansiyeli en üst düzeyde kullanma ilkesini yansıtmaktadır. Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın zenginleştirme uygulamalarının öğrenci merkezli öğrenme anlayışını desteklediği ve özellikle FeTeMM etkinlikleri, proje temelli öğrenme ve teknolojik araçların kullanımı gibi alanlarda güçlü yönler taşıdığı görülmektedir. Söz konusu programın, etkinlik çeşitliliği ve materyal kullanımındaki zenginliği sayesinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye ve öğrenme motivasyonlarını artırmaya katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu durum, öğretim programlarının bireysel farklılıkları gözetenek

her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirmesini hedefleyen yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla örtüşmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Demirel, 2012; Trilling ve Fadel, 2009). Bu bulguların, zenginleştirme uygulamalarının öğretim programlarında nasıl daha etkili bir şekilde entegre edilebileceğine ilişkin öğretmenlere önemli ipuçları sunması beklenmektedir.

Kaynakça

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Aydın, M., Laçın, S. ve Keskin, İ. (2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 1-11.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Galiç, S. (2020). *Oyun ögeleri ile zenginleştirilmiş matematik etkinliklerinin, öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, G. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş öğretim programının bilimsel süreç becerilerine ve başarıya katkısına ilişkin eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (3rd ed.). Prufrock Press.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey Bass.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Planning and Executing the Differentiation Process

Enrichment Practices in the Science Curriculum: The Century of Türkiye Education Model

Dr. Aslıhan HAFIZOĞLU, Ministry of National Education/ANKARA

Introduction

In the 21st century, curricula have transformed into a structure that supports students' different learning needs and potentials rather than one that conveys knowledge. In this context, enrichment practices in curricula stand out as an important tool that considers the individual differences of students, offers content tailored to their interests and develops high-level thinking skills (Tomlinson, 2001). While enrichment enables students to participate more actively in the learning process, it also increases their learning motivation and creativity. In particular, science education holds significant potential for enrichment through goals such as developing scientific process skills, strengthening problem-solving abilities, and fostering interdisciplinary connections (Renzulli & Reis, 2014).

The Century of Türkiye Education Model, which has recently been implemented gradually, aims to support the academic, social, and emotional development of students through innovative strategies such as differentiated instruction, project-based learning, and STEM practices by adopting a student-centred approach in the science curriculum. However, the scope and effectiveness of the enrichment practices of this programme remain an area that requires more in-depth examination from both theoretical and practical perspectives. In this context, a number of studies in the literature (Aydın, Laçın & Keskin, 2018; Galiç, 2020; Özdemir, 2017; Renzulli, 2012) emphasise the positive impact of enrichment practices on student achievement. On the other hand, although the Science Curriculum within TYMM has a strong potential in terms of enrichment practices, the extent to which this potential is effective in practice and its contribution to students' learning processes have not yet been thoroughly explored in the literature. Therefore, it is worthwhile to investigate how the elements related to enrichment practices in the differentiation section of the science curriculum are included in the curriculum.

Keywords: Curriculum enrichment, differentiated instruction, science education, The Century of Türkiye Education Model, student-centered learning.

Purpose

In this study, enrichment practices in the differentiation section of TYMM Science Curriculum were examined by content analysis method. The study aims to identify how well these enrichment practices support the student-centred learning approach, which activities are suggested in areas such as STEM and project-based learning, and the extent to which these practices contribute to the development of students' scientific process skills and learning motivation. To this end, the Enrichment Triad Model (ETM), developed by Renzulli and Reis (2014), was employed. The findings of the study are expected to provide guidance for teachers and academics, particularly in the design and implementation of enrichment practices in science education.

Method

In the study, document analysis method, one of the qualitative research designs, was used to examine the enrichment practices of the Science Curriculum of TYMM. Document analysis is an effective method that allows for the systematic review and interpretation of existing written materials on a given subject (Yıldırım & Şimşek, 2018). The primary data source for this study was the Science Curriculum of TYMM published by the Ministry of National Education (MoNE) in 2024.

During the data analysis phase, content analysis was used. Initially, a literature review was conducted to identify enrichment practices. A coding system based on the ETM developed by Renzulli and Reis (2014) was then created. Subsequently, enrichment activities in the programme were tabulated according to the grade level and these activities were divided into categories. Then, the findings were reported using descriptive statistics. To ensure the reliability of the analysis process, coding was carried out by two independent researchers, and the inter-coder reliability rate was calculated as 92.5%. The research was conducted in accordance with ethical principles, and transparency was maintained throughout the analysis process.

Conclusion and Recommendations

In this study, enrichment activities in the differentiation section of TYMM 5th-8th grades Science Curriculum were examined within the framework of the ETM. Developed by Renzulli and Reis (2014), this model adopts a differentiated instructional approach that aims to support students' advanced cognitive and affective development based on their individual talents, interests, and learning motivations. The model aims to make learning more meaningful, engaging, and personalised for students. It categorises enrichment activities into three types:

- Type I: Exploratory and awareness activities (introducing students to new areas of interest and creating awareness),
- Type II: Process-oriented skill activities (fostering skills such as problem-solving, critical thinking, and research techniques),
- Type III: Production activities involving individual or group projects related to real-life problems.
- When the activities recommended for grades 5 to 8 in TYMM Science Curriculum are examined within the ETM framework, it is observed that the curriculum aims for a relatively balanced distribution across enrichment types, and certain tendencies stand out. Of the 121 total activities analysed, it is seen that there are 46 activities (38%), 38 activities (31%) and 37 activities (31%) for Type I, Type II and Type III, respectively. When the enrichment activities of the programme are examined according to grade levels, 26 activities at the 5th-grade level consist of 42.3% Type I, 30.7% Type II, and 26.9% Type III activities. This suggests a stronger emphasis on Type I activities aimed at stimulating interest in various subjects, which aligns with the goal of increasing cognitive and emotional awareness in students transitioning from primary to middle school. In the 6th grade, among 30 activities, 40% are Type I, 33.3% Type II, and 26.7% Type III, which reflects a trend similar to the 5th grade. The 7th-grade activities are more evenly distributed: out of 33 activities, 39.4% are Type I, and both Type II and Type III are 30.3%. The increase in Type III activities at 7th grade suggests that students' high-level thinking and production skills are supported more at this grade level. By the 8th grade, out of 32 activities, 31.2% are Type I, 31.2% Type II, and 37.5% Type III. These results demonstrate that early grades focus on fostering curiosity and exploration while upper grades increasingly direct students towards activities that require creativity, problem-solving, and independent research. This aligns with maximising individual potential which is one of the core goals of the ETM.

In conclusion, it is seen that the enrichment practices within TYMM Science Curriculum support a student-centred learning approach and have strong integration of STEM activities, project-based learning, and the use of technological tools. It is assumed that the diversity of activities and richness of materials in this programme contribute significantly to developing students' scientific process skills and enhancing their learning motivation. This aligns well with the constructivist understanding of curriculum design, which emphasises addressing individual differences and helping each student realise their full potential (Anderson & Krathwohl, 2001; Demirel, 2012; Trilling & Fadel, 2009). The findings are expected to offer valuable insights for teachers regarding how to more effectively integrate enrichment practices into curricula.

References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Aydın, M., Laçın, S., & Keskin, İ. (2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 1–11.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Galiç, S. (2020). *Oyun öğeleri ile zenginleştirilmiş matematik etkinliklerinin, öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, G. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş öğretim programının bilimsel süreç becerilerine ve başarıya katkısına ilişkin eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Planning and Executing the Differentiation Process

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Farklılaştırmanın Önemi: Üstün Yetenekli Öğrencilere Türkçe Planı Örneği

Aykut NARİN, Nuray Tuncay Kara Bilim ve Sanat Merkezi/GAZİANTEP
Hayri ÖZASLAN



Giriş

21. yüzyılın gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterlikler eğitim modellerinde dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda bireysel farklılıklar daha fazla dikkate alınmakta ve öğrencinin merkeze alındığı, bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir eğitim yaklaşımının tasarımı önem kazanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çağın gerekliliklerine yanıt vermeyi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına azami düzeyde karşılık sunmayı amaçlamaktadır (Ülçay, 2024). Bu bağlamda, modelin temel yapı taşlarından biri, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının eğitim sisteminin merkezine yerleştirilmesidir (Temur, 2025).

Farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerde ilgi, istek, yetenek, hazır bulunuşluk gibi konuların dikkate alınmasını ve eğitim içerikleri, eğitim süreci ve öğrenme ortamlarını öğrenciye göre farklılaştırmayı kapsar (Çitil ve Akçayır, 2024). Öğretimin öğrenciye uygun olarak tasarlanması ve programa gerekli yerlerde ince dokunuşlarla öğrenci merkezli etkinliklerin sokulması noktasında esneklikler sağlanması farklılaştırma için oldukça önemlidir (Akpınar vd., 2024). Farklılaştırma hususunda üstün yetenekli öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılacak zenginleştirmeler programda vazgeçilmez bir yere sahiptir. Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme hızları, bilişsel becerileri ve merak düzeyleri ortalamaya göre yüksektir (Berk ve Özer, 2024). Bu nedenle standart öğretim yöntem ve teknikleri bu çocukların eğitiminde yetersiz kalabilmektedir. Bu durum da özel yeteneklilere eğitim sürecinde zenginleştirme uygulamalarını zorunlu bir ihtiyaç hâline getirmektedir. Geliştirilen güncel eğitim sistemleri, öğreneni merkeze alan uygulamalara önem verirken öğretmenlerin de bu dönüşüme uyum sağlayarak mesleki gelişimlerini sürdürmeleri beklenmektedir. Özellikle üstün yetenekli bireylerin eğitim aldıkları bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin bu alanda uygulanacak öncü öğretim süreçlerine hâkim olmaları modelin sürdürülebilirliği açısından önem taşımaktadır (Turan ve Nazıroğlu, 2024).

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe eğitiminde üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırma uygulamalarının nasıl yapılandırılabilirliği konusu ele alınmıştır.

Bu sayede üstün yetenekli öğrencilere yaklaşım noktasında öğretmenler için bir örnek sunmak hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, farklılaştırılmış öğretim, Türkçe programı, üstün yetenekliler, bireyselleştirilmiş eğitim.

Amaç

Bu araştırmada amaç, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Türkçe dersi öğretim programının üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim bağlamında değerlendirilmesi ve bu doğrultuda örnek bir ders etkinliği önerilmesidir. Aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre farklılaştırma anlayışının çözümlenmesi ve bunun yanında üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırma çalışmalarının temel yapı taşlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma sayesinde modelin farklılaştırılmış öğretim bağlamında uygulanabilirliğinin tartışılması hedeflenmektedir. Tüm bu konuların ışığında kuramsal dayanaklara uygun bir Türkçe dersi planlamak amaçlanmaktadır. Hazırlanan ders planı sayesinde Türkçe dersi için geliştirilen alternatif zenginleştirme uygulamalarının üstün yetenekliler açısından olası öğrenme çıktılarının içerik analizine bağlı değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel yöntemlerden doküman analizi deseni kullanılmıştır. Yazılı, sözlü ve görsel içeriklerden oluşan video, gazete, dergi, kitap ve ses kayıtlarının incelenmesine dayalı bu tür çalışmalarda doküman analizi yaygın olarak tercih edilmektedir (Sak vd., 2021). Verilerin kaynağı olarak incelenen dokümanlar; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım dokümanları ve program taslağı, güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024), üstün yeteneklilere yönelik eğitim öğretim uygulamalarına dayalı ulusal ve uluslararası araştırmalar şeklinde üç ana grup olarak esas alınmıştır. Belirlenen dokümanlar betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde farklılaştırılmış öğretim başlığı altında zenginleştirme çalışmalarının ilkelerine uygun olarak örnek bir ders planı sunulmuştur. Bunun yanında plan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bireysel farklılıklara saygı, değerler eğitimi ve bütüncül gelişim ilkeleriyle şekillendirilmiştir.

Sonuç

Araştırmada elde edilen verilere göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin üstün yeteneklilerin öğretimine yönelik farklılaştırılmış uygulamaları destekler nitelikte olduğu ve öğrencinin merkeze alınmasını benimsediği görülmektedir (Karataş, 2024). Bireysel fark-

lılıklara verilen önem ve uygulama esnekliği göze çarpmaktadır (Banaz, 2024). Ancak programda sunulan bilgiler, teorik olarak yeterli olsa da uygulama örnekleri konusunda cılız kalmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin üstün yeteneklilere ders planlama konusunda uygulamaya dönük bir rehber ihtiyacı vardır. Bu araştırmada sunulan farklılaştırılmış ders planı örneği Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun olarak hazırlanmıştır. Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması konusunda dikkat edilmesi gereken en önemli hususlar öğrencinin öğrenme metodunu belirleyebilmesi için ona seçme özgürlüğü sunulması ve bu bağlamda çeşitli öğrenme ortamları ile zenginleştirmelerin yapılmasıdır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilere gerek grup gerekse bireysel çalışmalar yoluyla çoklu zekâ kuramındaki farklı alanlara hitap eden öğrenme ortamları sunulmuştur. Ayrıca, süreci esas alan öğrenme yaklaşımı sayesinde öğrencilerin ürün ortaya koymaları teşvik edilmiş ve bu yolla kalıcı, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak tanınmıştır.

Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde farklılaştırılmış öğretim ortamlarının oluşturulmasına yönelik kılavuz kitapçıklarla öğretmenlere alternatif ders planları sunulmalıdır. Bu durum öğretmenleri sınırlandırmak anlamına gelmemelidir. Aksine ufuk açacak alternatif etkinliklerle öğretmenlerin üretkenliği artırılabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenler öncelikli olmak üzere tüm öğretmenlere farklılaştırma ile alakalı nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu sayede bilinçli öğretmenlerin ellerinde yetişen üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en güzel şekilde ortaya koymaları ve kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Üstün yetenekli öğrenciler için öğretimin öğrenciye göre tasarlanması ve sistematik bir biçimde uygulanmasına yönelik raporlar hazırlanmalı ve sürecin takibi disiplinli bir şekilde yürütülmelidir.

Bu araştırmada geliştirilen Türkçe dersi etkinliğinin, uygulama ortamında gerçekleştirilerek değerlendirilmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda etkilerine ilişkin çıkarımlarda bulunulması önerilmektedir.

Kaynakça

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

Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290.

Berk, Ş., Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme.

Çitil, M., Akçayır, İ. (2024). *Farklılaştırma: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı*.

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

Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.

Temur, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metninin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 50.

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

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

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

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Planning and Executing the Differentiation Process

The Importance of Differentiation in the Century of Türkiye Education Model: A Sample Turkish Language Plan for Gifted Students

Aykut NARİN, Nuray Tuncay Kara Science and Art Center/GAZİANTEP
Hayri ÖZASLAN

Introduction

In today's world, the requirements of the 21st century necessitate renewal and transformation within educational models. Consequently, individual differences are coming to the forefront. It is of great importance to design an educational model that places the student at the centre and addresses their needs based on individual differences. The Century of Türkiye Education Model (TYMM), developed by the Ministry of National Education, aims to meet the requirements of the era and respond to students' individual needs as much as possible (Ülçay, 2024). One of the fundamental cornerstones of TYMM is placing differentiated instruction practices at the heart of the education system (Temur, 2025).

Differentiated instruction involves taking into account factors such as students' interests, motivation, talents, and readiness levels, and adapting educational content, the learning process, and learning environments accordingly (Çitil & Akçayır, 2024). Ensuring flexibility in designing instruction to suit the student and delicately embedding student-centred activities into the curriculum where needed is crucial for effective differentiation (Akpınar et al., 2024). In terms of differentiation, enrichment activities tailored to the interests and needs of gifted students hold an indispensable role within the programme. Gifted students tend to exhibit faster learning paces, higher cognitive skills, and greater levels of curiosity compared to the average (Berk & Özer, 2024). As a result, standard teaching methods and techniques may fall short in meeting their educational needs. This situation makes enrichment practices an essential requirement for the education of gifted learners. While modern educational systems emphasise learner-centred practices, teachers are also expected to renew themselves in accordance with the demands of this transformation and to keep up with professional development and change. Particularly, it is important that teachers working in science and art centres — where gifted individuals receive education — are well-versed in the leading instructional processes to be applied in this field, as this is vital for the sustainability of the model (Turan & Nazıroğlu, 2024).

This study addresses how differentiation practices in Turkish language education can

be structured for gifted students within TYMM. In doing so, it aims to provide teachers with a sample approach to better support gifted learners.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, differentiated instruction, Turkish language curriculum, gifted students, personalised education.

Purpose

The purpose of this study is to evaluate TYMM within the context of differentiated instruction for gifted students in the Turkish language curriculum and to present a sample Turkish language lesson activity. It also aims to analyse the concept of differentiation according to TYMM and to identify the fundamental components of differentiation practices tailored to gifted students. Through this study, it is intended to discuss the applicability of the model within the framework of differentiated instruction. In light of all these aspects, the study seeks to design a Turkish language lesson that aligns with relevant theoretical foundations. The prepared lesson plan also aims to assess, through content analysis, the potential learning outcomes of alternative enrichment practices developed for the Turkish language course in terms of their effectiveness for gifted learners.

Method

The research adopts the document analysis method, one of the qualitative research designs. In studies that involve the examination of written, verbal or visual documents—such as videos, newspapers, magazines, books, or audio recordings—document analysis is commonly used as the research method (Sak et al., 2021). The documents examined as data sources in the study are based on three main groups: the introduction materials and programme draft of TYMM published by the Ministry of National Education (Ministry of National Education [MoNE]); the current Turkish Language Teaching Curriculum (2024); and national and international research related to educational practices for gifted students. The selected documents were analysed through descriptive and content analysis. A sample lesson plan was presented under the theme of differentiated instruction in TYMM, in line with the principles of enrichment practices. In addition, the plan was shaped by TYMM's principles of respect for individual differences, values education, and holistic development.

Conclusion

According to the data obtained from the research, TYMM supports differentiated practices tailored to the education of gifted students and embraces a learner-centred

approach (Karataş, 2024). The importance placed on individual differences and the flexibility offered in implementation stand out (Banaz, 2024). However, although the information provided in the programme is theoretically sufficient, it falls short in terms of practical examples. Therefore, teachers require a practice-oriented guide to effectively plan lessons for gifted learners. The differentiated lesson plan presented in this study has been prepared in accordance with the TYMM. The most crucial aspect to consider in addressing individual differences is offering students the freedom to choose how they learn, and in this context, providing a variety of learning environments and enrichment opportunities (Yıldırım & Çalışkan, 2024). In this study, various learning settings were designed to address different intelligence domains as defined by the theory of multiple intelligences, through both group and individual activities. Moreover, a process-based understanding of learning has been adopted, enabling students to produce work and thereby achieve meaningful and lasting learning outcomes.

Recommendations

Guidebooks containing alternative lesson plans should be provided to support the creation of differentiated learning environments within the scope of TYMM. These materials should not be seen as limiting for teachers; on the contrary, they should serve to broaden horizons and foster creativity through alternative activities.

In-service training of high quality on differentiation should be organised for all teachers, prioritising those working in science and art centres where gifted students are educated. In this way, gifted students raised by well-informed teachers can be empowered to realise their full potential and continue their personal development.

Reports should be prepared on the design and systematic implementation of instruction tailored to gifted students, and the process should be monitored in a disciplined manner.

It is recommended that the Turkish language lesson activity proposed in this study be implemented in the field, so that its effects can be assessed and meaningful conclusions drawn.

References

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

Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290.

Berk, Ş., Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme.

Çitil, M., Akçayır, İ. (2024). *Farklılaştırma: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı*.

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

Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.

Temur, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metnin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 50.

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

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

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

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Farklılaştırma Sürecini Planlama ve Yürütme

Öğrenme Hızları Farklılık Gösteren Öğrencilerin Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri

Büşra YILDIRIM, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/BOLU
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Prof. Dr. Hakan YAMAN



Giriş

Tüm öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler ortak olsa da bireysel farklılıklar nedeniyle öğrencilerin öğrenme hızları ve ihtiyaç duydukları destek türleri farklılık gösterebilmektedir. Hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi alanı ve öğrenme profillerine odaklanıldığında öğrenmeye katkıda bulunacak felsefi yaklaşımlardan birisi farklılaştırılmış öğretim olarak tanımlanmaktadır. Bu felsefe, sınıf içindeki çeşitliliği zenginlik olarak görür ve her öğrencinin öğrenme süresince etkin biçimde katılımını sağlamayı hedefler (Tomlinson, 1999). Farklılaştırılmış öğretim yalnızca akademik desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için değil aynı zamanda üstün yetenekli bireyler, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, özel gereksinimli bireyler ve ana dili öğretim dilinden farklı olan öğrenciler için de etkili bir yaklaşımdır (Hall, Strangman & Meyer, 2002).

Farklılaştırmanın boyutlarına odaklanıldığında, öğretim programlarının bu süreçteki yerinin önemli ölçüde belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programlarının “Farklılaştırma” başlığı altında bu stratejiyi içerdiği gözlemlenmektedir. Farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme boyutlarını içermektedir. Zenginleştirme boyutu kapsamına; daha karmaşık yapıları, daha soyut yapıları kavramada akranlarına göre hızlı anlamlandırabilen öğrencilere yönelik faaliyetler girmektedir. Destekleme boyutu ise daha somut örnek, somut materyal desteği ve günlük hayat bağlamı içeren içeriklere ihtiyaç duyan öğrenciler için tasarlanmış faaliyetleri içermektedir (MEB, 2024, s. 7).

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik dersi öğretim programları, farklılaştırma, zenginleştirme, destekleme.

Amaç

Bu araştırmanın amacı 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Matematik Dersi Öğretim Programlarında tanımlanan “Farklılaştırma” uygulamalarının diğer ülkelerin matematik dersi öğretim programlarındaki yerini incelemektir.

Yöntem

Bu kapsamda öncelikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan “Farklılaştırma” kavramının tanımına yer verilmiş ardından bu tanım üzerinden TIMSS’te (2023) ilk 13 ülkenin matematik dersi öğretim programlarında bu kavrama yer verilip verilmediği ve yer verildiyse programa nasıl entegre edildiği incelenmiştir. Araştırmanın yürütüleceği ülkeler; TIMSS 2023’te yüksek performans gösteren ülkeler arasından seçilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189-190) yöntemi kullanılmıştır. Bahsedilen ülkelerin resmî öğretim programları ve programlara dair yayımlanan genel metinler kullanılarak veriler toplanmıştır. Veriler analiz edilirken içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227-240).

Sonuç ve Öneriler

Farklılaştırılmış öğretim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde öğrencilerin bireysel farklılıklarını merkeze alan esnek ve kapsayıcı bir yaklaşım olarak tanımlanmakta olup esneklik, bireysel farklılıklara saygı, değişime açıklık ve her öğrencinin kendi hızında ilerlemesi gibi temel ilkelere dayanmaktadır. Bu yaklaşımda esnek gruplama yöntemleri kullanılarak öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre eğitim boyutları özelleştirilmekte; zenginleştirme ve destekleme stratejileri kullanılmaktadır. Zenginleştirme stratejisinde, akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrenciler için soyutluk, karmaşıklık, çeşitlilik, organizasyon ve araştırma yöntemleri gibi bileşenler çerçevesinde içerik genişletilirken üst düzey düşünme becerileri, açık uçluluk, keşifçi öğrenme, akıl yürütme ve öğretim hızı gibi unsurlar üzerinden süreç yeniden yapılandırılmakta; gerçek hayat problemleri, gerçek alıcı kitle, ürün değerlendirmesi ve sentez aşamaları düzenlenerek ürün boyutunda farklılaştırma gerçekleştirilmektedir.

Destekleme yaklaşımında ise daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyan öğrenciler için içeriğin küçük parçalara bölünmesi, görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmesi, simgeler ve görsel ipuçlarının kullanılması; süreçte oyunlaştırma, akran geribildirimi, bireyselleştirilmiş öğrenme planları ve basamaklandırılmış talimatlar; ürün boyutunda çeşitli görev tamamlama seçenekleri, portfolyo çalışmaları ve farklı değerlendirme yöntemleri, öğrenme ortamında ise erişilebilir teknoloji araçları, düzenli alanlar, sessiz çalışma alanları ve yapılandırılmış günlük rutinler gibi unsurlar kullanılarak Öğrenme İçin Evrensel Tasarım İlkeleri ve Bireyselleştirme Öğeleri bütünleştirilmektedir. Tüm bu uygulamaların ortak hedefi, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesini sağlamak ve tüm öğrencilerin adil ve eşit şartlarda akademik ve bireysel gelişimlerini teşvik etmektir (MEB, 2024).

Yapılan incelemeler sonucunda incelenen ülkelerin tümünün öğretim programlarına yönelik tanıtım veya genel çerçeve metinlerinde farklılaştırmaya dair ifadeler yer bulmaktadır. Ancak programlar ve bahsi geçen ilgili içerikler incelendiğinde bazı ülkelerin öğretim programlarında farklılaştırmaya yer verilmediği gözlemlenmiştir. Singapur, Tayvan, Güney Kore, Hong Kong, İrlanda, Çekya, İsveç, Litvanya, Avusturya ve Avusturalya programlarında farklılaştırmaya yönelik içerikler yer alırken Japonya ve İngiltere programlarının içeriklerinde farklılaştırmaya rastlanmamıştır. Farklılaştırmaya yer veren ülkelerin konuyu işleyiş biçimleri farklılık göstermektedir. Singapur Eğitim Bakanlığı, Yetenekli Eğitim Programı (GEP) adını verdikleri okullar kurarak farklılaştırmaya uygulamalarını yürütürken (MoNE, Singapore, 2025) Tayvan Eğitim Bakanlığı, “Alternatif Müfredat” isimli bir ek program ile süreci yürütmektedir (MoNE, Republic of China [Taiwan], 2014). Güney Kore Eğitim Bakanlığı, mevcut programı esneterek süreci yürütmektedir. İlave olarak genel tanıtım metninde il-ilçe müdürlüklerinden takviye kurslar talep ettikleri bilgisi de yer almaktadır (Korean Education Centre in the UK, 2021). Hong Kong Eğitim Bakanlığı, müfredat planlamasına dair bilgiler veren resmî belgesinde farklı öğretim stratejilerinin (tersyüz eğitim, yaratıcı drama vb.) aktif kullanılması ile farklılaştırmaya uygulamalarının yürütüldüğünden bahsetmektedir (Education Bureau, 2017). İrlanda Eğitim Bakanlığı, farklılaştırmaya uygulamalarını da kapsayan ama daha genel amaçlarla üretilmiş destek materyallerini sunmaktadır. Bu materyallerin zenginleştirme ve destekleme boyutlarına göre sunulması öğretmen inisiyatifine bırakılmıştır (National Council for Curriculum and Assessment, 2025). Çek Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, öğretim programı içerisinde yer alan “Standart Dışı Uygulama Ağıştırmaları ve Problemler” içeriğini farklılaştırmının zenginleştirme boyutu kapsamında ele almaktadır. Bahsi geçen problemlerin yer yer zorlayıcı olduğu, yerine göre ise farklı bakış açıları kazandırdığı ifade edilmektedir (MoNE, Youth and Sports of the Czech Republic, 2025). İsveç Eğitim Bakanlığı, “ek uygulamalar, özel destek ve eylem programları” başlığı altında farklılaştırmaya uygulamalarını yürütmekte ve süreç uzaktan eğitim ile desteklenmektedir (Swedish Ministry of Education and Research, 2025). Litvanya Eğitim Bakanlığı, temel eğitime dair ilgili belgelerde öğretmenlere öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate almalarını söylemekte ve süreci öğretmenlerle yönetmektedir. Bu süreci desteklemek adına “görev bankası” ismiyle öğrenci düzeylerine göre çeşitlendirilmiş kaynaklar sunulmuştur (MoNE, Science and Sport of the Republic of Lithuania, 2025). Avusturya Eğitim Bakanlığı, “Telafi Edici Öğretim” olarak öğretim programına ek bir ders süreci planlamaktadır. Ancak bu sürecin çoğunlukla özel eğitim uygulamalarını kapsadığı, farklılaştırmaya bağlamında daha az ders açıldığı gözlemlenmiştir (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023). Avusturalya Eğitim Bakanlığı, “Öğrenme Sürekliliği” adı verilen ek bir sınıflama sunmaktadır. Bu sınıflama öğrenci seviyesinin tespitini sağlamaktadır. Avusturalya resmî sitesi, öğrenci seviyesi çeşitlendiği durumda farklılaştırmaya

uygulanması olarak programın sunduğu bileşenleri işaret etmektedir. Ayrı olarak bir planlamaya rastlanmamaktadır (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2022). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelendiğinde öğretim programı tanıtım metinlerinde ve öğretim programında farklılaştırmaya uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Programda her öğrenme teması ardından “Farklılaştırmaya” başlığı altında zenginleştirme ve destekleme boyutlarıyla gerekli içeriklere yer verilmektedir (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki farklılaştırmaya etkinliklerinin uygulanabilirliğini sağlama adına İsveç ve Tayvan’da olduğu gibi bakanlığın farklı birimlerinin desteği gerekli görülmektedir. Ayrıca Avustralya’da olduğu gibi farklılaştırmaya yapılırken öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak çeşitlendirmelere gidilebilir. İrlanda ve İsveç programlarında yer aldığı gibi destek materyaller öğretmenlerin kullanımına EBA üzerinden sunulabilir.

Kaynakça

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2022). *The Australian curriculum*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2022). *Planning for student diversity*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/student-diversity/planning-for-student-diversity/>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html
- Department for Education. (2014). *National curriculum*. <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>
- Education Bureau. (2017). *Personal, social and humanities education key learning area curriculum guide (Primary 1–Secondary 6)*. <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/klapshe/curriculum-documents.html>
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2002). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum. <https://www.sgdsb.on.ca/upload/documents/differentiated-instruction-and-implications-for-udl-implementation.pdf>
- Korean Education Centre in the UK. (2021). *The national curriculum for the primary and secondary schools 2015*. <https://www.koreaneducentreinuk.org/wp-content/uploads/2021/02/The-National-Curriculum-for-the-Primary-and-Secondary-Schools-2015.pdf>

- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (n.d.). *Education*. <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/index.htm> (Erişim tarihi: 19 Nisan 2025)
- Ministry of Education, Republic of China (Taiwan). (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines*. National Academy for Educational Research. <https://www.naer.edu.tw/eng/PageSyllabus?fid=148>
- Ministry of Education, Republic of China (Taiwan). (2021). *Education in Taiwan 2021–2022*. https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_in_Taiwan/2021%2022_Education_in_Taiwan.pdf
- Ministry of Education Singapore. (n.d.). *Overview of Singapore's education system*. https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-s/overview_of_singapore_education_system.pdf (Erişim tarihi: 19 Nisan 2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Farklılaştırılmış eğitim*. <https://tymm.meb.gov.tr/farklilas-tirilmis-egitim>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Matematik dersi öğretim programı (İlköğretim ve ortaöğretim)*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. Ankara: MEB Yayınları.
- National Council for Curriculum and Assessment. (n.d.). *Primary education*. <https://www.ncca.ie/en> (Erişim tarihi: 19 Nisan 2025)
- National Council for Curriculum and Assessment. (2023). *Primary mathematics toolkit*. <https://www.curriculumonline.ie/primary/curriculum-areas/mathematics/toolkit/>
- Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. (n.d.). *Official website*. <https://smsm.lrv.lt/en/> (Erişim tarihi: 19 Nisan 2025)
- Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic. (n.d.). *Education*. <https://msmt.gov.cz/?lang=2> (Erişim tarihi: 19 Nisan 2025)
- Swedish Ministry of Education and Research. (n.d.). *Government Offices of Sweden*. <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-education-and-research/> (Erişim tarihi: 19 Nisan 2025)
- Tomlinson, C. A. (2025). *Farklılaştırılmış öğretim: Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek* (M. A. Sözer, Çev. Ed.; E. Ergül, Ş. Kılınç, E. B. Uzun, & Y. Işiker, Çev., 2. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Planning and Executing the Differentiation Process

The Place of Students with Different Learning Speeds in Mathematics Curricula

Büşra YILDIRIM, Bolu Abant İzzet Baysal University/BOLU

Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Prof. Dr. Hakan YAMAN

Introduction

Although the knowledge and skills expected to be acquired by all students are common, the speed of students' progress in the learning process and the types of support they need throughout the process vary due to individual differences. When readiness level, areas of interest, and learning profiles are considered, one of the philosophical approaches contributing to learning is defined as differentiated instruction. This philosophy views diversity within the classroom as an asset and aims to ensure the active participation of every student throughout the learning process (Tomlinson, 1999). Differentiated instruction is not only for students who require academic support; it is also an effective approach for gifted individuals, students with learning difficulties, students with special needs, and students whose native language is different from the language of instruction (Hall, Strangman & Meyer, 2002).

When focusing on the dimensions of differentiation, it is understood that the place of the curriculum in this process is significantly determinant. It is observed that the 2024 Mathematics Curriculum of the Century of Türkiye Education Model (TYMM) includes this strategy under the title of "Differentiation". Differentiation includes the dimensions of enrichment and support. The enrichment dimension covers activities designed for students who can comprehend more complex and abstract structures more quickly than their peers. The support dimension consists of activities tailored for students who need content that includes more concrete examples, physical material support, and real-life context (MoNE, 2024, p. 7).

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, mathematics curricula, differentiation, enrichment, support.*

Purpose

This study aims to examine the place of the "Differentiation" practices defined in the 2024 Mathematics Curriculum of the Century of Türkiye Education Model (TYMM)

within the mathematics curricula of other countries. In this context, the concept of "Differentiation" as described in the Century of Türkiye Education Model is first defined. Then, based on this definition, it is analysed whether this concept is included in the mathematics curricula of the top 13 countries in the 2023 TIMSS report, and if so, how it is integrated into their programs. The countries where the study was conducted were selected among the countries that demonstrated high performance in the TIMSS 2023 report.

Method

In the research, the document review method (Yıldırım and Şimşek, 2021, pp. 189-190) was used, which is one of the qualitative research methods. Data were collected through the official mathematics curricula and general documents published about the programs in these countries. Content analysis was used when analysing the data (Yıldırım and Şimşek, 2011, pp. 227-240).

Conclusion and Recommendations

Differentiated instruction is defined as a flexible and inclusive approach that focuses on the individual differences of students in the Century of Türkiye Education Model and is based on the basic principles of flexibility, respect for individual differences, openness to change, and progression of each student at his/her own pace. In this approach, flexible grouping methods are used to customise educational dimensions according to students' readiness levels, interests and learning profiles, and enrichment and support strategies are used. In the enrichment strategy, the content is expanded for students who are more advanced than their peers within the framework of components such as abstractness, complexity, diversity, organization and research methods; the process is restructured through elements such as higher-order thinking skills, open-endedness, exploratory learning, reasoning and teaching speed; and differentiation is realized in the product dimension by organizing real-life problems, real recipient audience, product evaluation and synthesis stages. In the support approach, Universal Design Principles for Learning and Individualization Elements are integrated by using elements such as breaking the content into small pieces, enriching it with visual and audio materials, using icons and visual cues for students who need more time and repetition; gamification, peer feedback, individualized learning plans and step-by-step instructions in the process; various task completion options, portfolio studies and different evaluation methods in the product dimension; and accessible technology tools, organized spaces, quiet study areas and structured daily routines in the learning environment. The common goal of all these practices is to enable each student to realise his or her potential at the highest level and to promote the academic and

individual development of all students on fair and equal terms (MoNE, 2024).

As a result of the examinations, there are statements about differentiation in the introductory or general framework texts for the curricula of all the countries examined. However, when the curricula and related contents were examined, it was observed that differentiation was not included in the curricula of some countries. While the curricula of Singapore, Taiwan, South Korea, Hong Kong, Ireland, Ireland, Czechia, Sweden, Lithuania, Austria and Australia include content on differentiation, differentiation was not found in the curricula of Japan and England. Countries that include differentiation differ in the way they handle the subject. While Singapore's Ministry of Education conducts differentiation practices by establishing schools called the Gifted Education Program (GEP) (MoNE, Singapore, 2025), Taiwan's Ministry of Education conducts the process with an additional program called "Alternative Curriculum" (MoNE, Republic of China [Taiwan], 2014). South Korea's Ministry of Education is implementing the process by extending the existing program. In addition, the general introduction also states that they request supplementary courses from provincial and district offices (Korean Education Centre in the UK, 2021). Hong Kong's Department of Education, in its official document providing information on curriculum planning, mentions that differentiation practices are carried out through the active use of different teaching strategies (e.g. flipped learning, creative drama, etc.) (Education Bureau, 2017). The Irish Department of Education offers support materials that include differentiation practices but are produced for more general purposes. The presentation of these materials according to enrichment and support dimensions is left to the teacher's initiative (National Council for Curriculum and Assessment, 2025). The Ministry of Education of the Czech Republic considers the content of "Nonstandard Practice Exercises and Problems" in the curriculum as part of the enrichment dimension of differentiation. Bahsi geçen problemlerin yer yer zorlayıcı, yerine göre ise farklı bakış açıları kazandırdığı ifade edilmektedir (MoNE, Youth and Sports of the Czech Republic, 2025). The Swedish Ministry of Education conducts differentiation practices under the title of "additional practices, special support and action programs", and the process is supported by distance education (Swedish Ministry of Education and Research, 2025). In the relevant documents on basic education, the Lithuanian Ministry of Education instructs teachers to take into account the learning pace of students and manages the process with teachers. To support this process, resources diversified according to the levels of students are provided in the form of "task banks" (MoNE, Science and Sport of the Republic of Lithuania, 2025). The Austrian Ministry of Education plans an additional teaching process to the curriculum called "compensatory teaching". However, it has been observed that this process mostly covers special education practices, and fewer courses are offered in the context of differentiation (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023). The Australian Department of Education offers

an additional classification called "Learning Continuum". This classification allows for the identification of the student level. The Australian official website points to the components offered by the program as differentiation practices when student levels vary. There is no separate planning (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2022). When the Century of Türkiye Education Model is examined, it is seen that differentiation practices are included in the curriculum introduction texts and the curriculum. The curriculum includes the necessary content with enrichment and support dimensions under the title of "Differentiation" after each learning theme (MoNE, 2024).

To ensure the applicability of differentiation activities in the Century of Türkiye Education Model, the support of different units of the ministry is deemed necessary, as in Sweden and Taiwan. In addition, as in Australia, differentiation activities can be diversified by taking into account the characteristics of students. As in the Irish and Swedish programs, support materials can be made available to teachers through EBA.

References

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2022). *The Australian Curriculum*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2022). *Planning for student diversity*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/student-diversity/planning-for-student-diversity/>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html
- Department for Education. (2014). *National curriculum*. <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>
- Education Bureau. (2017). *Personal, Social and Humanities Education Key Learning Area Curriculum Guide (Primary 1–Secondary 6)*. <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kl/pshe/curriculum-documents.html>
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2002). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum. <https://www.sgdsb.on.ca/upload/documents/differentiated-instruction-and-implications-for-udl-implementation.pdf>

- Korean Education Centre in the UK. (2021). *The National Curriculum for the Primary and Secondary Schools 2015*. <https://www.koreaneducentreinuk.org/wp-content/uploads/2021/02/The-National-Curriculum-for-the-Primary-and-Secondary-Schools-2015.pdf>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (n.d.). *Education*. <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/index.htm> (Access Date: April 19, 2025)
- Ministry of Education, Republic of China (Taiwan). (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines. National Academy for Educational Research*. <https://www.naer.edu.tw/eng/PageSyllabus?fid=148>
- Ministry of Education, Republic of China (Taiwan). (2021). *Education in Taiwan 2021-2022*. https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_in_Taiwan/2021%202022_Education_in_Taiwan.pdf
- Ministry of Education, Singapore. (n.d.). *Overview of Singapore's education system*. https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-us/overview_of_singapore_education_system.pdf (Access Date: April 19, 2025)
- Ministry of National Education (MoNE). (2024). *Farklılaştırılmış Eğitim* [Differentiated Education]. <https://tymm.meb.gov.tr/farklilastirilmis-egitim> (Access Date: April 19, 2025)
- Ministry of National Education (MoNE). (2024). *Matematik dersi öğretim programı (İlköğretim ve ortaöğretim)* [Mathematics curriculum for primary and secondary education]. <https://mufredat.meb.gov.tr> (Access Date: April 19, 2025)
- Ministry of National Education (MoNE). (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni* [Century of Türkiye Education Model Common Text]. MoNE Publications.
- National Council for Curriculum and Assessment. (n.d.). *Primary education*. <https://www.ncca.ie/en> (Access Date: April 19, 2025)
- National Council for Curriculum and Assessment. (2023). *Primary Mathematics Toolkit*. <https://www.curriculumonline.ie/primary/curriculum-areas/mathematics/toolkit/>
- Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. (n.d.). *Official website*. <https://smsm.lrv.lt/en/> (Access Date: April 19, 2025)

- Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic. (n.d.). *Education*. <https://msmt.gov.cz/?lang=2> (Access Date: April 19, 2025)
- Swedish Ministry of Education and Research. (n.d.). *Government Offices of Sweden*. <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-education-and-research/> (Access Date: April 19, 2025)
- Tomlinson, C. A. (2025). *Farklılaştırılmış öğretim: Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek* (M. A. Sözer, Ed. of Trans.; E. Ergül, Ş. Kılınç, E. B. Uzun, & Y. Işiker, Trans., 2nd ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12th ed.). Seçkin Yayıncılık.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Farklılaştırma Sürecini Planlama ve Yürütme

Öğretmen Adaylarının Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nin Kaynaştırma Bütünleştirme Uygulamalarına Yansımaları Üzerine Görüşleri

Cemil PARLAK, Serinyol Necati Oflazoğlu Ortaokulu/HATAY
Dr. Şeyda YILDIRIM PARLAK



Giriş

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli (TYMM) 2024 yılında uygulanmaya başlanan ve Türk eğitim sisteminde önemli değişiklikleri içeren bir yaklaşımdır. TYMM içeriğinde; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve beceriler çerçevesi bileşenleri yer almaktadır. Bu doğrultuda bütüncül bir eğitim yaklaşımı olduğu görülmektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024]. Bütüncül eğitim yaklaşımının içerisinde farklılaştırılmış öğretim kavramının yer aldığı görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılamaya yönelik bireyselleştirmelerin yapıldığı ve esnekliğin esas alındığı yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve gereksinimleri göz önüne alınarak kapsayıcı öğretim ortamı oluşturulması esas alınmaktadır (MEB, 2024). Farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri; esneklik, bireysel farklılıklara saygı, değişime açıklık, bireysel ve grup beklentileri dengesi, her öğrencinin kendi hızında ilerlemesi, sürekli-gelişirici ve çeşitli değerlendirme yöntemleridir (MEB, 2024). Farklılaştırılmış öğretimde tüm öğrencilerin eğitimden en üst düzeyde faydalanması ve potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirmelerinin sağlanması önem arz etmektedir. Öğrencilerin yarıştırılması ve ayrıştırılması anlayışı yerine bireysel farklılıkların ön planda tutulması, eğitim içeriğinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi ve yardımcı stratejiler kullanılan öğrenme ortamlarının sağlanması tüm öğrenciler için önemli görülmektedir. TYMM'de farklılaştırma başlığı altında zenginleştirme ve destekleme yaklaşımları alt başlık olarak yer almaktadır. Bu kavramların eğitimde bireysel farklılıkları merkeze alıp her bir öğrencinin kendi ihtiyaçları ve hedeflerine yönelik en üst seviyede gelişmesinin sağlanmasına vurgu yapılmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımların bütün öğrenciler için adil ve eşit koşullarda akademik ve bireysel gelişimi teşvik ettiği ifadesine yer verilmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2018); kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin her tür ve kademedeki akranlarıyla etkileşimlerde bulunmaları ve en üst seviyede eğitim amaçlarını gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla destek eğitim hizmetleri sunularak akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim almaları olarak tanımlamaktadır. Kaynaştırma/ bütünleştirme

yoluyla eğitim uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler yerleştirildikleri okullarda uygulanan eğitim programlarını takip etmektedir ve bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmaktadır (Batu vd. 2013). Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitime devam eden özel gereksinimli öğrenciler için uygun ortam düzenlemeleri yapılması ve destek eğitim odasının açılması yasal bir zorunluluktur (ÖEHY, 2018). Bu uygulamada öğrencilerin başarıları değerlendirilirken yetersizlik türleri, gelişim özellikleri, süre ve ortam, değerlendirme yöntemi, cihaz ve değerlendirme materyalleri doğrultusunda düzenlemeler yapılması ve gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir (Diken vd. 2013).

ÖEHY (2018) doğrultusunda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarından yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin kaydoldukları okullardaki eğitim programlarını takip ettikleri görülmektedir. Ülkemizde 2024 yılından itibaren uygulanmaya başlanan TYMM'nin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında yer alan öğrencilerin eğitim yaşantılarına yansımaları olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu doğrultuda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim gören öğrencilerin eğitim süreçlerinde yer alabilecek çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarının TYMM'nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına olabilecek yansımalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, öğretmen adayları, kaynaştırma/bütünleştirme.

Amaç

Bu araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında yer alan öğrencilerin eğitim süreçlerinde yer alabilecek branşlardaki öğretmen adaylarının TYMM'nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına olabilecek yansımalarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının TYMM'ye ilişkin bilgileri ve görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında sahip olmaları gereken yetkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının TYMM'nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına olabilecek yansımalarıyla ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu doğrultuda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, kişilerin deneyimlerinin özünün tanımlanması ve bu deneyimlerin “neyi” ve “nasıl” soruları çerçevesinde derinlemesine betimlenmesi yer almaktadır (Creswell, 2016). Araştırmada öğretmen adaylarının TYMM’nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yansımalarına ilişkin düşünce ve deneyimlerine ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi sağlanmıştır. Katılımcıları Hatay’da yer alan bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği bölümünde yer alan 7 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklandıktan sonra uygun oldukları gün ve saatte randevu oluşturularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı için kod isim kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere yönelik içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, verilerin açıklanmasına olanak tanıyan kod, alt tema ve temaların ortaya çıkarılmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin ismini bildikleri ancak içeriğine dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca, kaynaştırma uygulamaları hakkında temel düzeyde bilgi sahibi oldukları anlaşılmakla birlikte, öğretmen olduklarında bu konuda etkili bir öğretim planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme; içerik uyarlama, bireyselleştirme yapma ve uygun eğitim ortamları oluşturma konularında yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Özel eğitim alanına ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik lisans eğitimlerinde aldıkları ders kapsamında yalnızca teorik bilgiler edinebildikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları özel eğitim alanına ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik lisans derslerinde ağırlıklı olarak teorik bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin kaynaştırma uygulamalarına olası yansımalarına ilişkin görüşlerinde ise farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme yaklaşımlarının bu süreçleri destekleyebileceği ve öğretmenlerin öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olabileceği yönünde bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda hem uygulamaya hem de diğer araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir. Uygulamaya yönelik öğretmen adaylarına YÖK ve MEB iş birliğiyle TYMM ve içeriğine ilişkin bilgi verici seminerler gerçekleştirilmesi önerilebilmektedir. Eğitim fakültelerinde lisans programlarında yer alan özel eğitim derslerinin içeriklerinin yalnızca teorik bilgileri içermeleri yerine programlara öğretim planı hazırlama, uyarla-

ma ve bireyselleştirme yapma, öğretim ortamı oluşturma vb. konularına ilişkin içerikler eklenmesi önerilebilmektedir. Araştırmaya yönelik ise TYMM uygulanmaya başlandığı süreçten bu yana yansımalarının ortaya konması amacıyla kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim alan öğrencilerin öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş nitel araştırmalar, nicel araştırmalar ve eylem araştırmaları gerçekleştirilmesi önerilebilmektedir.

Kaynakça

- Batu, E. S., Çolak, A., Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Vize.
- Creswell, J. W. (2019). *Araştırma deseni* (M. Bütün, Çev.). Eğiten Yayıncılık.
- Diken, İ. H., Batu, S., Öz, A. Ş., Özokçu, O., Melekoğlu, M. A., Pınar, E. S., ...Özdemir, S. (2013). *İlköğretimde kaynaştırma*. Pegem Akademi.
- MillîEğitimBakanlığı (2024). *Türkiyeyüzyılımaarifmodeliöğretimprogramlarıortakmetni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, *Resmî Gazete*, Sayı 30471 (7 Temmuz 2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Planning and Executing the Differentiation Process

Preservice Teachers' Opinions on the Reflections of the Century of Türkiye Education Model Approach on Inclusion/Integration Practices

Cemil PARLAK, Serinyol Necati Oflazoğlu Secondary School/HATAY
Dr. Şeyda YILDIRIM PARLAK

Introduction

The Century of Türkiye Education Model (TYMM) is an approach that started to be implemented in 2024 and involves significant transformations in the Turkish education system. The TYMM encompasses fundamental elements such as curricula, student profiles, a virtue-value-action framework, and skills framework components. Therefore, it is considered a holistic educational approach [Ministry of National Education (MoNE), 2024]. This holistic framework incorporates the concept of differentiated instruction. Differentiated instruction is defined as a flexible approach that individualises instruction to meet students' learning needs. It is based on creating an inclusive teaching environment by taking into account the interests, abilities and needs of all students in the education system (MoNE, 2024). The principles of differentiated instruction include flexibility, respect for individual differences, openness to change, balancing individual and group expectations, allowing students to progress at their own pace, continuous and developmental assessment, and varied evaluation methods (MoNE, 2024). In differentiated instruction, it is crucial to ensure that all students benefit from education at the highest level and realise their potential in the best way possible. It is considered important for all students to prioritise individual differences instead of competing and segregating them, to determine the content of education in line with their individual needs, and to provide learning environments that use helpful strategies. The TYMM incorporates enrichment and support approaches as subheadings within the differentiation section. It is emphasised that these concepts place individual differences at the centre of education and ensure that each student develops at the highest level for his or her own needs and goals. In addition, it is stated that these approaches promote academic and individual development for all students in fair and equal conditions.

The Special Education Services Regulation (SESR) (2018) defines inclusion/integration education practices as educating students with special educational needs alongside their peers, providing supportive education services to facilitate interaction at all types and levels, and helping them achieve their educational goals at the highest

level. In inclusion/integration education practices, students with special needs follow the education programs implemented in the schools where they are enrolled, and an individualised education program (IEP) is prepared for them (Batu et al. 2013). Furthermore, it is a legal obligation to make appropriate environmental arrangements and provide a support education room for students with special needs who continue their education within the scope of inclusion/integration practices (ÖEHY, 2018). In this practice, while evaluating the achievements of students, it is necessary to make arrangements and take necessary measures in line with the types of disability, developmental characteristics, time and environment, evaluation method, device and evaluation materials (Diken et al. 2013).

According to ÖEHY (2018), it is observed that students with special needs who benefit from integration and inclusion education practices follow the education programs in the schools where they are enrolled. It is an undeniable fact that the TYMM, which has been implemented in our country since 2024, will have reflections on the educational experiences of students in inclusion/integration education practices. In this direction, it is a necessity to determine the opinions of preservice teachers from various subjects who can participate in the education processes of students educated within the scope of inclusion/integration practices regarding the possible reflections of TYMM on inclusion/integration implementations.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, preservice teachers, inclusion/integration.*

Purpose

In this study, it was aimed to examine in depth the views of preservice teachers in the subjects that can be involved in the education processes of students within the scope of inclusion/integration practices on the possible reflections of TYMM on inclusion/integration practices. In line with this purpose, answers to the following questions were sought in the research:

1. What are preservice teachers' knowledge and opinions about TYMM?
2. What are the opinions of preservice teachers about the competencies that students with special needs should have within the scope of inclusion/integration practices?
3. What are the opinions of preservice teachers about the possible reflections of TYMM on inclusion/integration practices?

Method

The research employed the phenomenology method, a qualitative research method, for this purpose. In this method, the essence of people's experiences is defined, and these experiences are described in depth within the framework of 'what' and 'how' questions (Creswell, 2016). In the study, in-depth information was obtained about the thoughts and experiences of preservice teachers regarding the reflections of TYMM on inclusion/integration practices. The participants consisted of seven preservice teachers from the departments of primary mathematics teaching, Turkish language teaching, social studies teaching, science teaching, guidance and psychological counselling, primary school teaching, and English language teaching at a university in Hatay. The data of the study were collected using a semi-structured interview form. After explaining the study's purpose, the interviews were scheduled. A code name was used for each participant. Content analysis was performed for the data obtained from the interviews. Content analysis involves revealing codes, sub-themes and themes that allow the data to be explained (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Conclusion

In the results of the study, it was revealed that preservice teachers knew the name of TYMM, but they did not have information about its content. In addition, it was noted that, although they knew inclusion and integration practices, they stated that they did not have the knowledge and skills to prepare, implement, evaluate, adapt, individualise, and create an educational environment for their students when they became teachers. It was also revealed that they could only acquire theoretical knowledge about the field of special education and students with special needs as part of the courses they took in their undergraduate education. Considering the views of preservice teachers on the possible reflections of TYMM on inclusion/integration practices, it was understood that they thought differentiation, enrichment and support approaches could create opportunities for inclusion/integration implementation processes and teachers to provide the highest potential for students.

Recommendations

In the conclusion section of this research, suggestions for both practice and further research are included. For practice, it can be suggested that seminars should be organised for preservice teachers in cooperation with the Council of Higher Education and the Ministry of National Education (MoNE) to provide information about TYMM and its content. It can also be suggested to include practical content related to preparing a teaching plan, adapting and individualisation, creating a teaching environment,

and so on, in the programmes instead of only theoretical knowledge about the content of the special education courses in the undergraduate programmes of faculties of education. For further research, it is recommended to conduct qualitative, quantitative, and action research with teachers of students trained in inclusion/integration practices to reveal the reflections of TYMM since its implementation.

References

- Batu, E. S., Çolak, A., Odlyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Vize.
- Creswell, J. W. (2019). *Araştırma deseni* (M. Bütün, Çev.). Eğiten Yayıncılık.
- Diken, İ. H., Batu, S., Öz, A. Ş., Özokçu, O., Melekoğlu, M. A., Pınar, E. S., ...Özdemir, S. (2013). *İlköğretimde kaynaştırma*. Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılımaarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, *Resmî Gazete*, Sayı 30471 (7 Temmuz 2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Farklılaştırma Sürecini Planlama ve Yürütme

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında React ile Hücre Öğretimine Yönelik STEM Uygulaması

Dr. Çağrı AVAN, Kastamonu Ölçme Değerlendirme Merkezi/KASTAMONU
Kamil DOĞANAY



Giriş

21. yüzyılın hızla değişen sosyal, teknolojik ve ekonomik dinamikleri; bireylerin yalnızca bilgiye ulaşan değil aynı zamanda bu bilgiyi anlamlandıran, üretime dönüştüren ve toplumsal yaşama entegre edebilen bireyler olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda geleneksel öğretim anlayışlarının ötesine geçilmesi, öğrencilerin ezber temelli bilgi ediniminin ötesinde eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme, iş birliği ve üretkenlik gibi çok boyutlu becerilerle donatılması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve 2024 itibarıyla uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu dönüşümü eğitim politikalarına entegre etmeyi amaçlayan yenilikçi bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu Model, öğrencilere sadece “bilgi tüketicisi” değil “bilgi üreticisi” olma rolü kazandırmayı hedeflemekte; disiplinler arası düşünmeyi, yaratıcı üretimi ve bireysel sorumluluğu merkezine almaktadır (Avan vd., 2024; MEB, 2023).

Bu paradigma değişimi bağlamında STEM eğitimi; bireylerin bilimsel okuryazarlıklarını artırmayı, mühendislik odaklı düşünmeye teşvik etmeyi ve gerçek dünya problemleriyle başa çıkabilme yeterliklerini kazandırmayı amaçlayan güçlü bir yaklaşımdır. Ancak STEM eğitiminin etkili olabilmesi, yalnızca içerik temelli bir aktarım değil pedagojik olarak yapılandırılmış süreçlerle desteklenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu noktada React Modeli, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan üretim temelli ve süreç odaklı bir öğretim modeli olarak öne çıkmaktadır. React Modeli’nin araştırma, tasarım ve sunum olmak üzere üç aşamalı yapısı, öğrencilerin hem bireysel sorumluluk almalarını hem de sosyal öğrenme deneyimleriyle süreçleri yapılandırmalarını olanaklı kılmaktadır (Kutluca, 2024; Tatlı & Bilir, 2021).

Anahtar Kelimeler. Bilimsel süreç becerileri, hücre eğitimi, mikroskop tasarımı, react modeli, STEM eğitimi, tasarım temelli öğrenme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin hedefleriyle uyumlu biçimde, React Mo-

deli’nin STEM yaklaşımıyla bütünleştirildiği ve mikroskop tasarımı yoluyla “hücre öğretimi” bağlamında uygulandığı bir öğretim sürecini incelemektedir. Bu kapsamda React Modeli temel alınarak geliştirilen ve STEM yaklaşımıyla bütünleştirilen bir öğretim etkinliğinin öğrencilerin öğrenme sürecine ve çıktılara etkisi çok boyutlu olarak analiz edilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet okulunda öğrenim gören ve 2024–2025 döneminde beşinci sınıf düzeyinde bulunan 22 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” stratejisi benimsenmiştir. Bu öğrenci grubunun Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin ilk uygulama kademesinde yer alıyor olması, araştırmanın özgünlüğünü artıran önemli bir unsurdur.

Uygulama süreci, React Modeli’nin üç temel aşaması olan “Research”, “Engineering” ve “Presentation” doğrultusunda yapılandırılmıştır. Araştırma aşamasında öğrenciler; mikroskopun yapısı, büyütme ve ışığın kırılması gibi temel kavramlarla ilgili bilgi toplamışlardır. Tasarım aşamasında gruplar hâlinde çalışarak geri dönüştürülebilir materyallerle işlevsel mikroskoplar üretmişlerdir. Sunum aşamasında ise tasarladıkları ürünleri sınıf arkadaşlarına sunmuş, afiş hazırlamış ve akran değerlendirme süreçlerine katılmışlardır.

Veri toplama araçları olarak uygulama sürecinde oluşturulan öğrenci çalışma kâğıtları, öğretmenin tuttuğu gözlem notları ve öğrencilerle yapılan görüşmeler kullanılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; bilimsel süreç becerileri, kavramsal anlama, yaratıcı problem çözme ve iş birliği temaları doğrultusunda temalandırılmıştır. Analiz sürecinde iki bağımsız uzman görüşüne başvurulmuş ve yüksek oranda kodlayıcı uyumu sağlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla dört ana başlık altında sunulmuştur:

Kavramsal anlama temasında öğrencilerin bitki ve hayvan hücrelerinin gözlemlenmesine, mikroskopun işlevlerine ve tasarımı için gerekli malzemelere ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Büyük çoğunluk, mikroskopun ışığı kırarak görüntüyü büyüttüğü yönünde doğru bilimsel açıklamalarda bulunmuştur. Bazı öğrenciler, mikroskopun sadece “büyüten bir araç” olduğunu düşünerek daha yüzeysel cevaplar verirken bazıları ise ışık kaynağı, mercekle yapısı ve gözlem koşulları üzerine detaylı öneriler sunmuştur.

Bu durum, farklı düzeylerde kavramsal farkındalıkların oluştuğunu göstermektedir.

Tasarım süreci verilerinde öğrencilerin kullandıkları malzemeler, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları öne çıkmıştır. Öğrenciler; büyüteç, cam kapak, telefon feneri gibi kolay erişilebilir nesneleri yaratıcı biçimde bir araya getirerek işlevsel prototipler geliştirmiştir. Özellikle ışık yansıması, merceğin sabitlenmesi gibi teknik zorluklara karşı çeşitli özgün çözümler üretmişlerdir. Süreçte deneme-yanılma, test etme ve yeniden tasarlama gibi mühendislik döngüsüne özgü adımların doğal biçimde işlediği gözlemlenmiştir.

Ürün değerlendirme kapsamında öğrenciler, modelleriyle hücre yapılarını gözlemleyip bitki ve hayvan hücrelerini karşılaştırmalı tablolarla açıklamışlardır. Bitki hücresinde kloroplast, hücre duvarı gibi yapılar sıklıkla vurgulanırken hayvan hücresinin daha sade olan yapısı da doğru biçimde ifade edilmiştir. Öğrencilerin yorumları, kitap bilgisini tasarım süreciyle birleştirdiklerini göstermektedir. Hücreleri doğrudan gözlemleyemeyen öğrenciler bile zihinsel modeller yoluyla kavramsal yapıları içselleştirmiştir.

İş birliği ve öz değerlendirme başlığında, öğrencilerin grup içi rollerini tanımlamaları ve sürece ilişkin kişisel değerlendirmeleri analiz edilmiştir. Birçok öğrenci, grup içi görev dağılımının eşit olduğunu ve birlikte karar verdiklerini belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise grup içi çatışmaları çözme becerisi kazandıklarını vurgulamıştır. Sunum aşamasında ise öz güven kazandıkları, başkalarına bilgi aktarma sürecinin öğrenmelerini pekiştirdiği yönünde güçlü ifadeler kullanılmıştır.

Bu bulgular, React Modeli ile desteklenen STEM temelli uygulamaların öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda gelişimlerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada STEM yaklaşımı ve React Modeli'nin bütünleştirildiği mikroskop tasarımı etkinliğinin öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri, bilimsel süreç becerileri, tasarım temelli düşünme düzeyleri ve sosyal öğrenme deneyimlerine etkisi çok boyutlu olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular; öğrencilerin sürece aktif katılım gösterdiğini, özgün çözümler ürettiklerini ve tasarım yoluyla öğrenmeyi anlamlandırdıklarını ortaya koymuştur. Özellikle mikroskopun ışık kırma, büyütme ilkeleri gibi teknik bileşenlerini anlamaları ve hücre yapılarına ilişkin farkındalıklarının artması, kavramsal öğrenmenin etkinlik temelli olarak derinleştiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı STEM uygulamalarının soyut kavramların öğretiminde etkili bir araç olduğunu desteklemektedir (Hmelo-Silver, 2004; Kelley & Knowles, 2016).

Öğrencilerin mühendislik tasarım sürecine doğal bir şekilde katılmaları, malzeme

seçimi, prototipleme ve yeniden düzenleme adımlarını başarıyla yürütmeleri onların yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Süreç boyunca deneme-yanılma stratejilerinden faydalanmaları ve teknik sorunlara işlevsel çözümler üretmeleri, STEM'in gerçek yaşamla bağ kuran yapısını yansıtmaktadır. Bu bulgular, STEM uygulamalarının mühendislik ve tasarım döngülerini, sınıf ortamına etkili biçimde entegre edebildiğini gösteren literatürle uyumludur (Ulutaş vd., 2023).

Öğrencilerin etkinliğe yönelik olumlu duyuşsal geri bildirimleri, öğrenme motivasyonunun da yükseldiğini ortaya koymaktadır. Sunum ve afiş hazırlama süreçlerinde öz güven kazandıklarını belirten öğrenciler, hem bireysel hem de grup düzeyinde sorumluluk almanın öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, React Modeli'nin "presentation" aşamasının öğrenmenin paylaşım ve yapılandırma sürecine katkı sunduğunu göstermektedir (Barak & Zadok, 2009).

Araştırmanın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı ilk kademedeki gerçekleştirilmiş olması, bulgulara ayrı bir önem kazandırmaktadır. Öğrencilerin disiplinler arası düşünme, üretim temelli öğrenme ve öğrenme süreçlerinde özne olma rollerini başarıyla üstlenmeleri, modelin öngördüğü "öğrenen birey" profilinin desteklendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle sürece dayalı değerlendirme, öğrenci merkezli öğrenme ve yaratıcı ürün üretimi gibi hedeflerin etkinlikle somutlaştığı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak STEM eğitiminin React Modeli gibi pedagojik yapılarla desteklenmesi, fen öğretiminde hem bilişsel derinliği hem de duyuşsal kazanımları artıran etkili bir uygulama yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgular, öğretmen eğitimi ve program geliştirme alanlarına önemli katkılar sunmakta öğrenci odaklı, süreç temelli ve üretken öğretim ortamlarının yaygınlaştırılmasını önermektedir.

Kaynakça

- Avan, Ç., Açıkgoz, S., Aydın, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen Fen Bilimleri öğretim programı hakkındaki öğretmen farkındalıklarının incelenmesi. *4. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu*.
- Barak, M., Zadok, Y. (2009). Robotics projects and learning concepts in science, technology and problem solving. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s10798-007-9043-3>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-11.

Kutluca, E. (2024). Fen Bilimleri öğretiminde React stratejisi. *Eğitim & Bilim 2024: İlköğretim ve Ortaöğretimde Fen Bilimleri Eğitimi*, 73.

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

Tatlı, A., & Bilir, V. (2021). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine React stratejisinin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 120-144.

Ulutaş, M. A., Elmas, R., Karakaya, F., Yılmaz, M. (2023). Türkiye’de yapılan STEM eğitimi yaklaşımı çalışmalarının mühendislik tasarım süreci uygulamaları bağlamında incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 1111-11.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Planning and Executing the Differentiation Process

A STEM Application for Cell Instruction Using the React Model within the Context of the Century of Türkiye Education Model

Dr. Çağrı AVAN, Kastamonu Assessment and Evaluation Center/KASTAMONU
Kamil DOĞANAY

Introduction

The rapidly evolving social, technological, and economic dynamics of the 21st century necessitate the development of individuals who not only access knowledge but also interpret it, transform it into production, and integrate it into societal life. In this context, moving beyond traditional instructional approaches and equipping students with multidimensional skills—such as critical thinking, creative problem solving, collaboration, and productivity—is essential. Developed by the Ministry of National Education and implemented as of 2024, the Century of Türkiye Education Model (TYMM) represents an innovative approach that aims to embed this transformation into educational policy. The model seeks to position students not merely as “consumers of knowledge” but as “producers of knowledge,” emphasising interdisciplinary thinking, creative production, and personal responsibility (Avan et al., 2024; MoNE, 2023).

In the context of this paradigm shift, STEM education stands out as a powerful approach aimed at enhancing scientific literacy, encouraging engineering-oriented thinking, and enabling learners to tackle real-world problems. However, for STEM education to be effective, it must be supported not only by content but also by pedagogically structured processes. At this point, the React Model emerges as a production-oriented and process-focused instructional model that ensures active student participation. The three-stage structure of the React Model, namely research, design and presentation, enables students to take individual responsibility while also engaging in social learning experiences (Kutluca, 2024; Tatlı & Bilir, 2021).

Keywords: *Scientific process skills, cell instruction, microscope design, React Model, STEM education, design-based learning, the Century of Türkiye Education Model.*

Purpose

This study investigates an instructional process that integrates the React Model with the STEM approach, aligned with the goals of TYMM, through a cell instruction activity

based on microscope design. In this context, the effect of a teaching activity developed based on the React Model and integrated with the STEM approach on the students’ learning process and outcomes was analysed multidimensionally.

Method

This research was conducted using a qualitative case study design. The study group consisted of 22 fifth-grade students enrolled in a public school during the 2024–2025 academic year. A purposeful sampling method, specifically the “criterion sampling” strategy, was employed. The fact that this student group is among the first implementation phase of TYMM adds significant value to the research.

The implementation process was structured around the three core phases of the React Model: Research, Engineering, and Presentation. During the research phase, students gathered information about basic concepts such as the structure of the microscope, magnification, and light refraction. In the engineering phase, students worked in groups to build functional microscopes using recyclable materials. During the presentation phase, they showcased their designs to their classmates, prepared posters, and participated in peer evaluation activities.

Data were collected through student worksheets created during the process, teacher observation notes, and student interviews. The collected data were analysed using content analysis, and the findings were categorised under themes such as scientific process skills, conceptual understanding, creative problem solving, and collaboration. Two independent experts reviewed the coding process, and a high level of inter-coder agreement was achieved.

Conclusion

The data were presented under four main themes derived from the content analysis:

In the conceptual understanding theme, students’ responses to questions regarding the observation of plant and animal cells, the functions of microscopes, and required materials for design were analysed. A majority of students correctly explained that microscopes magnify images by refracting light. While some students offered superficial answers—such as describing a microscope as merely a “magnifying tool”—others provided detailed suggestions on light sources, lens structures, and observation conditions. This variation indicates differing levels of conceptual awareness.

In the design process data, key findings included the types of materials used, challenges faced, and the solutions students developed. Students creatively combined easily accessible items such as magnifying glasses, glass covers, and phone flashlights to build functional prototypes. They devised original solutions to technical challenges like light reflection and lens stabilization. The natural occurrence of engineering cycle steps—trial and error, testing, and redesign—was observed throughout the process.

As part of the product evaluation, students used their models to observe cell structures and created comparative charts to distinguish between plant and animal cells. Structures such as chloroplasts and cell walls in plant cells were frequently highlighted, while the simpler structure of animal cells was also accurately described. Student reflections demonstrated that they successfully integrated textbook knowledge with hands-on design experiences. Even those unable to observe cells directly internalised the conceptual structures through mental modelling.

Under the heading of collaboration and self-assessment, students' definitions of group roles and personal reflections on the process were analyzed. Many students reported equitable distribution of tasks and collaborative decision-making. Some emphasized gaining skills in conflict resolution within groups. During the presentation phase, students expressed that they gained self-confidence and that the act of sharing knowledge reinforced their learning. These results demonstrate the contribution of the "presentation" phase of the React Model to the processes of knowledge sharing and learning construction (Barak & Zadok, 2009).

The findings reveal that STEM-based applications supported by the React Model contribute to students' development in both cognitive and affective domains.

This study examined the effects of the microscope design activity combining the STEM approach and the React Model on students' conceptual learning, scientific process skills, design-based thinking, and social learning experiences. The results indicate that students participated actively, generated original solutions, and made sense of learning through design. Their understanding of technical principles such as light refraction and magnification, as well as their increased awareness of cell structures, suggest a deepening of conceptual learning through activity-based experiences. These outcomes support the notion that STEM applications grounded in constructivist learning theory are effective tools for teaching abstract concepts (Hmelo-Silver, 2004; Kelley & Knowles, 2016).

Students' natural engagement with the engineering design process, material selection, prototyping, and redesign demonstrates the development of their creative problem-solving skills. Their use of trial-and-error strategies and production of functional

solutions to technical challenges reflect the real-world connectedness of STEM. These findings are consistent with the literature indicating that STEM applications effectively integrate engineering and design cycles into classroom settings (Ulutaş et al., 2023).

Positive affective feedback from students indicated increased learning motivation. Students noted that the presentation and poster-making phases enhanced their self-confidence and that taking individual and group responsibility made learning more meaningful. These findings underscore the contribution of the React Model's "presentation" phase to constructing and sharing knowledge.

That this study was conducted in the initial implementation phase of TYMM adds special significance to the findings. Students' successful assumption of roles such as interdisciplinary thinking, production-based learning, and being agents in their learning processes supports the learner profile envisioned by the model. The activity clearly embodied TYMM's goals such as process-based assessment, student-centered learning, and creative product development.

Recommendations

In conclusion, integrating STEM education with pedagogical structures like the React Model is considered an effective instructional approach that enhances both cognitive depth and affective outcomes in science teaching. These findings contribute significantly to teacher education and curriculum development and suggest the expansion of student-centered, process-based, and productive learning environments.

References

- Avan, Ç., Açıkgöz, S., Aydın, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen Fen Bilimleri öğretim programı hakkındaki öğretmen farkındalıklarının incelenmesi. 4. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu.
- Barak, M., Zadok, Y. (2009). Robotics projects and learning concepts in science, technology and problem solving. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s10798-007-9043-3>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1–11.

Kutluca, E. (2024). Fen Bilimleri öğretiminde React stratejisi. *Eğitim & Bilim 2024: İlköğretim ve Ortaöğretimde Fen Bilimleri Eğitimi*, 73.

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

Tatlı, A., & Bilir, V. (2021). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine React stratejisinin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 120-144.

Ulutaş, M. A., Elmas, R., Karakaya, F., Yılmaz, M. (2023). Türkiye’de yapılan STEM eğitimi yaklaşımı çalışmalarının mühendislik tasarım süreci uygulamaları bağlamında incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 1111-11.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Farklılaştırma Sürecini Planlama ve Yürütme

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Kapsayıcı Ölçme Değerlendirme Perspektifinden Analizi

Süleyman TEMUR, Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu/HATAY



Giriş

Türkiye eğitim sisteminin güncel gereksinimlere cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılması ve uyarlanması kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” (TYMMÖPOM) adı altında öğretim programlarında bir revizyon gerçekleştirilmiştir (MEB, 2024a). TYMMÖPOM doğrultusunda yapılan öğretim programı yenileme çalışmaları; değişen küresel koşullara uyum, 21. yüzyıl becerileri, çok yönlü ve erdemli bireyler, öğrenme odaklı değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim, esnek öğrenme ortamları, dijital yetkinlik, fırsat eşitliği, küresel rekabette başarı ve adil bir eğitim sistemi gibi temel gerekçelere dayanmaktadır (Temur, 2025). Söz konusu gerekçelerin önemli bir kısmı, TYMMÖPOM'nin temelini oluşturan kapsayıcı eğitim prensibine işaret etmektedir (Efe, 2024). Nitekim kapsayıcı eğitim anlayışı, bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının önemsenmesini, eşitlikçi ve adil bir eğitim için esnek öğrenme ortamlarının tasarlanmasını, fırsat eşitliği ve farklılaştırılmış öğretimin sağlanmasını amaçlamaktadır (Ainscow, 2020; Sakız, 2024). Kapsayıcı bir eğitim anlayışının tesis edilebilmesi ise ancak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da kapsayıcı nitelikte olmasıyla olanaklıdır (Gülay & Altun, 2022). Zira kapsayıcı ölçme ve değerlendirme; tüm öğrencilerin performans, öğrenme ve gelişim düzeylerine dair kapsamlı ve ayırım gözetmeyen verilerin toplanması ve bu veriler doğrultusunda eğitsel ve öğretimsel kararların alınması süreçlerini ifade etmektedir (Davidova, 2024; Kartini & Aprilia, 2022).

Anahtar Kelimeler. Farklılaştırma, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Eğitim sistemlerinin temel işlevlerinden biri; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimlerine katkıda bulunmaktır (Akpınar vd., 2024). Bu temel amaca ulaşmada ölçme ve değerlendirme süreçleri, merkezî bir role sahiptir.

Bu bağlamda mevcut araştırmanın odak noktasını, TYMMÖPOM çerçevesinde revize edilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBDÖP) kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri perspektifinden analizi oluşturmaktadır. Bu çerçevede, araştırmada aşağıdaki alt probleme yanıt aranmaktadır:

SBDÖP içerisinde kapsayıcı ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri, tanımları ve alt boyutlarına ilişkin hangi kavramsal çerçeve ve ifadeler yer almaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada SBDÖP'deki kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini derinlemesine analiz etmek amacıyla nitel araştırma deseni benimsenmiştir.

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın birincil veri kaynağını, 2024 yılında yayımlanan “SBDÖP” oluşturmaktadır. Dokümanın künyesi aşağıda sunulmuştur:

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar). MEB Yayınları.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla ayrıntılı bir şekilde tetkik edilmiştir. Veri analizi sürecinde, Temur (2025, s. 24-25) tarafından literatür temelli olarak geliştirilen ve kapsayıcı ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri ile alt boyutlarını tanımlamayı amaçlayan kavramsal çerçeve referans alınmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma, 2024 SBDÖP'nin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmiş olup ilgili ifadeler detaylı olarak aşağıda sunulmaktadır:

1. SBDÖP'nin Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları

SBDÖP'de “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları” başlığı altında yer alan “tüm yönleriyle gelişim”, “bütüncül bir eğitim”, “becerilerin kazandırılması”, “disiplinler arası”, “pedagojik özellikler” ve “hazır bulunuşluk düzeyi” gibi kavramlar, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

2. SBDÖP'nin Uygulanmasına İlişkin Esaslar

"SBDÖP'nin Uygulanmasına İlişkin Esaslar" başlığı altında ele alınan "sosyal-duyusal beceriler", "öğrenci düzeyi", "uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri", "bütüncül bir bakış açısı", "disiplinler arası", "hazır bulunuşluk düzeyi", "öğrenme stilleri", "farklı öğretim materyalleri", "öğrenciye özgü yetenek, ihtiyaç ve özel durumlar", "geri bildirim" gibi unsurlar, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine işaret etmektedir.

3. Programlar Arası Bileşenler

SBDÖP'de "Programlar Arası Bileşenler" başlığı altında sunulan "kavramsal beceriler, alan ve okuryazarlık becerileri", "sosyal-duyusal öğrenme becerileri" ve "farklı fırsatlar sağlanması" gibi unsurlar, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini desteklemektedir.

4. Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)

SBDÖP'de "Öğrenme Kanıtları" başlığı altında vurgulanan "öğrenci gelişimlerinin izlenmesi", "biçimlendirici değerlendirme", "ön değerlendirme uygulamaları", "öğrencilerin farklı özellikleri", "süreç odaklı değerlendirme", "öğrenci gelişimlerinin farklılığı" ve "farklı ölçme ve değerlendirme araçları" gibi kavramlar, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini desteklemektedir.

5. Öğrenme-Öğretme Yaşantıları

SBDÖP'de "Öğrenme-Öğretme Yaşantıları" başlığı altında yer alan "hazır bulunuşluk düzeyi", "öğretmen desteği", "fırsat eşitliği", "öğrenci ilgi, ihtiyaç ve farklılıkları", "farklı materyaller", "değer öğretim yaklaşımları" gibi unsurlar, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini yansıtmaktadır.

6. Farklılaştırma

SBDÖP'de "Farklılaştırma" başlığı altında ele alınan "farklı yetenek ve özellikler", "bilişsel, sosyal, fiziksel gelişim", "akranlarından farklılık gösteren öğrenciler", "öğrenci ihtiyaçları" ve "öğrencilerin öğrenme stil ve profilleri" gibi ifadeler, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleriyle ilişkilidir.

Araştırma bulguları, 2024 yılında yayımlanan SBDÖP'de, "SBDÖP'nin Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları", "SBDÖP'nin Uygulanmasına İlişkin Esaslar", "Programlar Arası Bileşenler", "Öğrenme Kanıtları", "Öğrenme-Öğretme Yaşantıları" ve "Farklılaştırma" başlıkları altında kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilke ve uygulamalarına yer verildiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Temur (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, TYMMÖPOM'de "öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme)", "ölçme ve değerlendirme

uygulamalarında dikkat edilecek hususlar", "farklılaştırma" ve "destekleme" başlıklarının kapsayıcı ölçme değerlendirme ilke ve uygulamalarını içerdiği saptanmıştır. Bu bağlamda, TYMMÖPOM çerçevesinde revize edilen SBDÖP'nin, TYMMÖPOM'nin genel eğitim felsefesine ve özellikle de kapsayıcı ölçme ve değerlendirme anlayışına uygunluk gösterdiği söylenebilir.

SBDÖP'de vurgulanan bütüncül gelişim, beceri kazandırma, disiplinler arası bağlantılar, değerler eğitimi, pedagojik özellikler ve hazır bulunuşluk düzeyi gibi kavramlar; çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleriyle güçlü bir paralellik gösterir (Oğlakçı & Amaç, 2024; Taneri, 2019). Ayrıca öğrenci merkezlilik, aktif katılım, otantik değerlendirme, süreç odaklılık, yapılandırıcı geri bildirim, farklılaştırma ve iş birliği ilkeleri bu çağdaş yaklaşımı desteklemektedir (Bagger, 2022; Chand, 2024; Tagiyeva, 2023). "Programlar Arası Bileşenler"deki (sosyal-duyusal öğrenme, okuryazarlık, değerler) vurgu (MEB, 2024a; Mengüloğlu & Sarıkaya, 2024; Taneri, 2019), "Öğrenme Kanıtları"ndaki (biçimlendirici değerlendirme, bireysel farklılıklara duyarlılık, çeşitli ölçme araçları) anlayış (Chand & Pillay, 2024; Öner, 2022; Peralta vd., 2025), "Öğrenme-Öğretme Yaşantıları"ndaki (öğrenci hazır bulunuşluğu, aktif katılım, farklı materyaller, tümevarım, değer öğretimi, çeşitli ortamlar) uygulamalar (Marlina, 2023; Nieminen, 2024; Temur, 2024) ve "Farklılaştırma" başlığındaki (zenginleştirme, destekleme, proje tabanlı öğrenme, çoklu zekâ, öğrenme stilleri) yaklaşımlar (Moriña, 2017; Nuñez-Espin, 2025); öğrencilerin çok boyutlu gelişimini destekleyen, bireysel farklılıkları önemseyen ve beceri kazanımını hedefleyen bütüncül ve kapsayıcı bir ölçme ve değerlendirme anlayışını yansıtmaktadır.

Öneriler

1. Bu çalışma SBDÖP'nin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleriyle sınırlıdır; farklı öğretim programlarının incelenmesi önerilmektedir.
2. SBDÖP'deki kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine işaret eden ifadelerin ders kitaplarına yansımaları (alternatif ölçme ve değerlendirme araçları vb.) incelenebilir.
3. Farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilere erişimi kolaylaştıran, geri bildirim süreçlerini hızlandıran ve çeşitli değerlendirme formatları sunan dijital teknolojilerin (yapay zekâ vb.) sosyal bilgiler derslerinde etkin kullanımı desteklenebilir.

Kaynakça

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Bagger, A. (2022). Opportunities to display knowledge during national assessment in mathematics: A matter of access and participation. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853970>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Chand, S. P. (2024). Bridging the gaps in quality education. *The Educational Review*, 8(2), 202-210. <http://dx.doi.org/10.26855/er.2024.02.001>
- Chand, S. P., & Pillay, K. K. (2024). Understanding the fundamental differences between formative and summative assessment. *Global Scientific and Academic Research Journal of Education and Literature*, 2(2), 6-9.
- Davidova, S. (2024). The role of assessment in inclusive education. *UzMU Xabarları*, 1(1.1), 68-71. <https://doi.org/10.69617/uzmu.v1i1.1.348>
- Efe, M. E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. *Route Educational & Social Science Journal*, 11(6), 213-224. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3606>
- Gülay, A., & Altun, T. (2022). Kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirme. İçinde Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* (ss. 229-266). Eğitim Kitabı.
- Kartini, A., & Aprilia, I. D. (2022). Challenges and opportunities for regular teachers in the implementation of assessments for students with special needs in inclusive education provider school. *Journal of Education for Sustainability and Diversity*, 1(1), 29-38. <https://doi.org/10.57142/jesd.v1i1.4>
- Marlina, M., Kusumastuti, G., & Ediyanto, E. (2023). Differentiated learning assessment model to improve involvement of special needs students in inclusive schools. *International Journal of Instruction*, 16(4), 423-440. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2023.16425a>
- Mengüloğlu, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies*, 8(30), 41-66. <https://doi.org/10.31455/asya.1574908>

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Nieminen, J. H. (2024). The paradox of inclusive assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2024.2419604>
- Nuñez-Espin, R. A. (2025). Implementación de una guía de formador de formadores para una educación personalizada, fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 166-177. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/84>
- Oğlakçı, M., Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 625-647. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710>
- Öner, G. (2022). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde Y. Doğan (Ed.), *Öğrenmede bireysel farklılıklar* (ss. 71-84). Efe Akademi Yayınları.
- Peralta, E. L., Mante, M. G., Buendia, J. M., & Cole, A. G. (2025). Utilization, challenges, and best practices of using differentiated instruction: Basis for a pedagogical model. *International Journal of Education Theories, Approaches and Strategies*, 4(2), 122-129. <https://doi.org/10.62718/vmca.pr-ijetas.4.2.SC-0225-014>
- Sakız, H. (2024). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim* (3. bs.). Nobel.
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı eğitimde toplum, okul ve aile iş birliği fırsatları. *BEN-Gİ Dünya Yörük Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 82-92. <https://doi.org/10.58646/bengi.1199940>
- Taneri, P. O. (2019). Kapsayıcı değerlendirme. İçinde P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (s. 93-123). Pegem Akademi.
- Temur, S. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165-191. <https://doi.org/10.24315/tred.1336439>
- Temur, S. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metninin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 50(ek sayı 1), 19-41. <https://doi.org/10.15390/eb.2025.13988>

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Planning and Executing the Differentiation Process

Analysis of the Social Studies Curriculum from an Inclusive Assessment Perspective

Süleyman TEMUR, Fatih Sultan Mehmet Secondary School/HATAY

Introduction

The restructuring and adaptation of Türkiye's education system to meet current needs hold critical importance. For this reason, the Ministry of National Education (MoNE) has revised the curricula under the title "The Century of Türkiye Education Model" (TYMMÖPOM) (MoNE, 2024a). The curriculum renewal efforts in line with TYMMÖPOM are based on fundamental rationales such as adaptation to changing global conditions, 21st-century skills, multi-faceted and virtuous individuals, learning-oriented assessment, differentiated instruction, flexible learning environments, digital competence, equal opportunities, success in global competition, and a fair education system (Temur, 2025). Many of these rationales point to the principle of inclusive education that forms the foundation of TYMMÖPOM (Efe, 2024). Indeed, the understanding of inclusive education aims to consider individual differences, value students' interests, talents, and needs, design flexible learning environments for equitable and fair education, and ensure equal opportunities and differentiated instruction (Ainscow, 2020; Sakız, 2024). Establishing an inclusive education approach is only possible if measurement and evaluation approaches are also inclusive (Gülay & Altun, 2022). Inclusive assessment refers to the processes of collecting comprehensive and non-discriminatory data on all students' performance, learning, and developmental levels, and making educational and instructional decisions based on this data (Davidova, 2024; Kartini & Aprilia, 2022).

Keywords: Differentiation, inclusive measurement and evaluation, social studies course curriculum, The Century of Türkiye Education Model.

Purpose

One of the fundamental functions of education systems is to contribute to individuals' development in cognitive, affective, and psychomotor domains (Akpınar et al., 2024). In achieving this fundamental goal, assessment and evaluation processes play a central role. In this context, the focus of the present study is the analysis of the Social Studies Curriculum (SSC), revised within the framework of the Century of Türkiye Education Model Curriculum Common Text, from the perspective of inclusive

assessment principles. Within this framework, the study seeks to answer the following sub-question:

Which conceptual framework and expressions regarding the basic principles, definitions and sub-dimensions of inclusive measurement and evaluation are included in SSC?

Method

In this study, a qualitative research design was adopted to conduct an in-depth analysis of the inclusive assessment and evaluation principles in the Social Studies Curriculum (SSC). The document analysis method was used as the data collection tool. Accordingly, the primary data source of the research is the "SSC" published in 2024. The bibliographic information of the document is presented below:

Ministry of National Education [MoNE]. (2024). *Social Studies Curriculum (Grades 4, 5, 6, and 7)*. MoNE Publications.

The data obtained in the study were analysed in detail by content analysis method. In the data analysis process, the conceptual framework developed by Temur (2025, pp. 24-25) based on the literature and aiming to define the basic principles and sub-dimensions of inclusive measurement and evaluation was taken as a reference.

Conclusion

The study examined the 2024 Social Studies Curriculum (SSC) in terms of inclusive assessment and evaluation principles, and the relevant expressions are presented in detail below.

1. Fundamental Approach and Specific Objectives of the SSC

In the section titled "Fundamental Approach and Specific Objectives of the Social Studies Curriculum," concepts such as "development in all aspects," "holistic education," "skill acquisition," "interdisciplinary," "pedagogical characteristics," and "readiness level" indicate the principles of inclusive assessment and evaluation.

2. Principles Regarding the Implementation of the SSC

Under the heading "Principles Regarding the Implementation of the SSC," elements such as "social-emotional skills," "student level," "appropriate assessment and evaluation methods," "holistic perspective," "interdisciplinary," "readiness level," "learning styles," "diverse instructional materials," "student-specific talents, needs, and special conditions," and "feedback" reflect the principles of inclusive assessment and evaluation.

3. Inter-Program Components

In the section titled “*Inter-Program Components*,” elements such as “conceptual, field-specific, and literacy skills,” “social-emotional learning skills,” and “providing different opportunities” support the principles of inclusive assessment and evaluation.

4. Evidence of Learning (Assessment and Evaluation)

In the “*Evidence of Learning*” section, concepts such as “monitoring student development,” “formative assessment,” “pre-assessment practices,” “students’ diverse characteristics,” “process-oriented assessment,” “differences in student development,” and “various assessment and evaluation tools” in SBDÖP support the principles of inclusive assessment and evaluation.

5. Learning-Teaching Experiences

Under the heading “*Learning-Teaching Experiences*,” elements such as “readiness level,” “teacher support,” “equal opportunity,” “student interests, needs, and differences,” “varied materials,” and “value-based teaching approaches” in SBDÖP reflect the principles of inclusive assessment and evaluation.

6. Differentiation

In the section titled “*Differentiation*,” in SBDÖP, expressions such as “different abilities and characteristics,” “cognitive, social, and physical development,” “students differing from their peers,” “student needs,” and “students’ learning styles and profiles” are associated with the principles of inclusive assessment and evaluation.

Recommendations

The findings of the study reveal that the 2024 Social Studies Curriculum (SSC) includes inclusive assessment and evaluation principles and practices under the following headings: “Fundamental Approach and Specific Objectives of the SSC,” “Principles Regarding the Implementation of the SSC,” “Inter-Program Components,” “Evidence of Learning,” “Learning-Teaching Experiences,” and “Differentiation.” Similarly, in the study conducted by Temur (2025), it was found that The Century of Türkiye Education Model includes inclusive assessment and evaluation principles and practices under the headings of “evidence of learning (assessment and evaluation),” “considerations in assessment and evaluation practices,” “differentiation,” and “support.” In this context, it can be said that the SSC, revised within the framework of the Century of Türkiye Education Model, aligns with the general educational philosophy of the model, and particularly with its approach to inclusive assessment and evaluation.

The concepts emphasised in the SSC—such as holistic development, skill acquisition, interdisciplinary connections, values education, pedagogical features, and readiness level—demonstrate a strong parallel with the principles of inclusive assessment and evaluation required by contemporary educational approaches (Oğlakçı & Amaç, 2024; Taneri, 2019). Additionally, the principles of student-centeredness, active participation, authentic assessment, process-oriented evaluation, constructive feedback, differentiation, and collaboration support this modern approach (Bagger, 2022; Chand, 2024; Tagiyeva, 2023). The emphasis on social-emotional learning, literacy, and values in the “Interdisciplinary Components” (MoNE, 2024a; Mengüloğlu & Sarıkaya, 2024; Taneri, 2019), the approach reflected in the “Evidence of Learning” section (formative assessment, sensitivity to individual differences, use of diverse assessment tools) (Chand & Pillay, 2024; Öner, 2022; Peralta et al., 2025), the practices outlined in the “Teaching-Learning Experiences” (student readiness, active participation, varied materials, inductive teaching, values education, and diverse learning environments) (Marlina, 2023; Nieminen, 2024; Temur, 2024), and the approaches in the “Differentiation” section (enrichment, support, project-based learning, multiple intelligences, and learning styles) (Moriña, 2017; Nuñez-Espin, 2025) all reflect a holistic and inclusive understanding of assessment and evaluation—one that supports students’ multidimensional development, values individual differences, and aims at skill acquisition.

This study is limited to the inclusive assessment and evaluation principles in the SSC; it is recommended that other curricula be examined as well.

The reflections of the inclusive assessment and evaluation principles in the SSC—such as the use of alternative assessment tools—can be investigated through an analysis of the corresponding textbooks.

The effective use of digital technologies (e.g., artificial intelligence) in social studies courses can be encouraged to facilitate access for students with diverse learning needs, accelerate feedback processes, and provide various assessment formats

References

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 59–73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>

- Bagger, A. (2022). Opportunities to display knowledge during national assessment in mathematics: A matter of access and participation. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853970>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Chand, S. P. (2024). Bridging the gaps in quality education. *The Educational Review*, 8(2), 202-210. <http://dx.doi.org/10.26855/er.2024.02.001>
- Chand, S. P., & Pillay, K. K. (2024). Understanding the fundamental differences between formative and summative assessment. *Global Scientific and Academic Research Journal of Education and Literature*, 2(2), 6-9.
- Davidova, S. (2024). The role of assessment in inclusive education. *UzMU Xabarları*, 1(1.1), 68-71. <https://doi.org/10.69617/uzmu.v1i1.1.348>
- Efe, M. E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. *Route Educational & Social Science Journal*, 11(6), 213-224. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3606>
- Gülay, A., & Altun, T. (2022). Kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirme. İçinde Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* (ss. 229-266). Eğiten Kitap.
- Kartini, A., & Aprilia, I. D. (2022). Challenges and opportunities for regular teachers in the implementation of assessments for students with special needs in inclusive education provider school. *Journal of Education for Sustainability and Diversity*, 1(1), 29-38. <https://doi.org/10.57142/jesd.v1i1.4>
- Marlina, M., Kusumastuti, G., & Ediyanto, E. (2023). Differentiated learning assessment model to improve involvement of special needs students in inclusive schools. *International Journal of Instruction*, 16(4), 423-440. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2023.16425a>
- Mengüloğul, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies*, 8(30), 41-66. <https://doi.org/10.31455/asya.1574908>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

- Nieminen, J. H. (2024). The paradox of inclusive assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2024.2419604>
- Nuñez-Espin, R. A. (2025). Implementación de una guía de formador de formadores para una educación personalizada, fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 166-177. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/84>
- Oğlakçı, M., Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 625-647. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710>
- Öner, G. (2022). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde Y. Doğan (Ed.), *Öğrenmede bireysel farklılıklar* (ss. 71-84). Efe Akademi Yayınları.
- Peralta, E. L., Mante, M. G., Buendia, J. M., & Cole, A. G. (2025). Utilization, challenges, and best practices of using differentiated instruction: Basis for a pedagogical model. *International Journal of Education Theories, Approaches and Strategies*, 4(2), 122-129. <https://doi.org/10.62718/vmca.pr-ijetas.4.2.SC-0225-014>
- Sakız, H. (2024). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim* (3. bs.). Nobel.
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı eğitimde toplum, okul ve aile iş birliği fırsatları. *BEN-Gİ Dünya Yörük Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 82-92. <https://doi.org/10.58646/bengi.1199940>
- Taneri, P. O. (2019). Kapsayıcı değerlendirme. İçinde P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (s. 93-123). Pegem Akademi.
- Temur, S. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165-191. <https://doi.org/10.24315/tred.1336439>
- Temur, S. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metninin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 50(ek sayı 1), 19-41. <https://doi.org/10.15390/eb.2025.13988>



ALT TEMA 4 SUB-THEME 4

HAREZMİ EĞİTİM MODELİ İLE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR INNOVATIVE APPROACHES WITH HAREZMI EDUCATION MODEL

- Harezmi Kütüphanesi ile Kitaplara Yolculuk
A Journey to Books with the Harezmi Library
- Dijital Dünyada Kaybolan Çocukluk: İlkokul Öğrencilerinde Teknoloji Bağımlılığı Üzerine Bir İnceleme
Lost Childhood in the Digital World: An Investigation into Technology Addiction among Primary School Students
- Harezmi Eğitim Modeli'nde Doğa En İyi Öğretmenimiz, Yeşil Geleceğimiz
In the Harezmi Education Model, Nature is Our Best Teacher, Green is Our Future
- Harezmi Eğitim Modeli'nin Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi
The Effect of the Harezmi Education Model on Secondary School Students' 21st-Century Skills
- Okul Öncesi Dönemde Harezmi Eğitim Modeli'yle Etkili ve Doğru Teknoloji Kullanımı
Use of Technology in Early Childhood Through the Harezmi Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yapay Zekâ Destekli Müzik Eğitimi: Yerli Model
Artificial Intelligence-Enhanced Music Education in the Century of Türkiye: A National Model
- Dijital Kapan: Teknoloji Bağımlılığının Çocuklar Üzerindeki Etkisi
The Digital Trap: The Impact of Technology Addiction on Children

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

> Alt Tema: Harezmi Eğitim Modeli ile Yenilikçi Yaklaşımlar

Harezmi Kütüphanesi ile Kitaplara Yolculuk

Ali AKYÜZ, 100. Yıl Mehmetçik Ortaokulu/DENİZLİ
Nihal ÖN, Suna KIVANÇ, Altan Tuğçe GÜREL



Giriş

Günümüz dünyasında bilgiye ulaşmak her zamankinden daha kolay olsa da bilgiyi anlamlandırmak, değerlendirmek ve etkili biçimde kullanmak için derinlemesine okuma becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanması; eğitim sürecinin yalnızca bir parçası değil, aynı zamanda bireyin yaşam boyu gelişimini etkileyen bir gereklilik hâline gelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının son yıllarda uygulamaya koyduğu yenilikçi modellerden biri olan Harezmi Eğitim Modeli, öğrenci merkezli ve disiplinler arası öğrenmeye dayalı yapısıyla bu ihtiyaca yanıt verebilecek bir potansiyel sunmaktadır.

Harezmi Eğitim Modeli ile yürütülen bu projede, öğrencilerle birlikte “Kitap Okumanın Önemi” konusu ele alınmış; süreç boyunca araştırma, tartışma ve üretim yoluyla bilgiye ulaşılmış ve sürecin sonunda okula kalıcı bir katkı sağlayacak olan işlevsel bir kütüphane inşa edilmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kitap okuma, Harezmi Eğitim Modeli, disiplinler arası öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, literatür tarama, kütüphane, üretkenlik, proje temelli öğrenme.

Amaç

Bu projenin amacı, kitap okuma alışkanlığının bireysel gelişime ve toplumsal yapıya katkılarını öğrencilere kavratmak; bununla birlikte Harezmi Eğitim Modeli çerçevesinde öğrencilerin bilgiye ulaşma, birlikte üretme ve kalıcı öğrenme becerilerini geliştirmektir. Kitapların yalnızca bireysel haz kaynağı olmadığını; aynı zamanda düşünsel derinlik, kültürel zenginlik ve değer aktarımı açısından bir araç olduğunu öğrencilere göstermek hedeflenmiştir. Ayrıca okul ortamında, öğrencilerin doğrudan katkı sundukları bir öğrenme alanı tasarlayarak hem akademik hem de duygusal bağ kurabilecekleri bir eğitim ortamı oluşturulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada literatür tarama yöntemi temele alınmış; kitap okuma alışkanlığının çocuk ve gençler üzerindeki etkilerini inceleyen, ulusal ve uluslararası akademik yayınlar sistematik olarak incelenmiştir. Yapılan taramalarda düzenli kitap okumanın öğrencilerin dil gelişimini, okuduğunu anlama becerisini, eleştirel düşünmesini ve empati kurma yeteneğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda projenin teması şekillendirilmiştir.

Uygulama aşamasında Harezmi Eğitim Modeli’nin yapı taşlarına uygun bir biçimde disiplinler arası bir ekip oluşturulmuş ve öğrenciler farklı branşlardan öğretmenlerle birlikte çalışmıştır. İngilizce, matematik, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri derslerinden öğretmenler rehberliğinde oluşturulan gruplar; önce kitap okuma alışkanlığı üzerine çevrim içi ve yüz yüze araştırmalar yapmış, ardından bu bilgileri görsel ve yazılı sunumlara dönüştürmüştür.

Proje süreci boyunca öğrenciler şu aşamalardan geçmiştir:

1. **Araştırma:** Öğrenciler; kitap okuma alışkanlığı, okuma kültürü, kütüphanelerin tarihsel gelişimi gibi konularda araştırmalar yapmış ve literatürdeki temel bulgularla kendi görüşlerini karşılaştırmıştır.
2. **Planlama:** Öğrenciler; okul bahçesindeki bir alanın kütüphane olarak düzenlenmesi için plan yapmış, kütüphane yerleşim tasarımı ve kurallarını birlikte oluşturmuştur.
3. **İçerik Üretimi:** Afişler, infografikler, dijital içerikler ve video sunumları ile projeyi tanıtan ürünler oluşturulmuştur.
4. **Uygulama:** Okulda kitap toplama kampanyaları düzenlenmiş, sınıflar arası farkındalık etkinlikleri yapılmış; gelen kitaplar, öğrenciler tarafından alfabetik ve tematik olarak sıralanarak kataloglama çalışmaları yapılmıştır.
5. **Sunum ve Paylaşım:** Proje sonunda elde edilen çıktılar sergilenmiş ve bu çıktıların tanıtımı yapılmıştır. Kütüphane sadece bir kitaplık alanı olarak kalmamış, yaşayan bir öğrenme merkezi hâline getirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Projenin sonucunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı konusunda farkındalıklarının arttığı, bu farkındalığın bireysel davranışlarına ve okul içi etkileşimlerine olumlu şekilde yansıdığı görülmüştür. Sürece katılan öğrencilerin tamamı, proje sonrası düzenli bir şekilde kitap okumaya başladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca grup çalışmaları sırasında görev alma, fikir üretme ve uygulama aşamasında sorumluluk üstlenme gibi 21. yüzyıl

becerilerinin kazandırılmasında bu projenin etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin sürece aktif katılımı; öğrenmeye olan ilgilerini artırmış ve okul ortamıyla daha derin bir bağ kurmalarına zemin hazırlamıştır. Öğretmenler ise süreç boyunca gözlemci ve rehber rolünü etkin şekilde kullanarak öğrencilerin bireysel gelişimini desteklemiştir. Projenin sonunda ortaya çıkan “Harezmi Kütüphanesi”; öğrenciler tarafından sahiplenilen, sürekli kullanılan ve geliştirilen bir alan hâline gelmiştir.

Bu projenin başarıyla tamamlanmış olması, Harezmi Eğitim Modeli’nin disiplinler arası ve üretim odaklı yapısının eğitimde ne denli etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Benzer temalarla farklı yaş ve kademelerde çalışmalar yapılması önerilmektedir. Özellikle kitap okuma gibi evrensel bir değer, öğrencilerin doğrudan katkı sunduğu projelerle desteklenmesi, kalıcı öğrenmeyi pekiştirmektedir.

Projeye ait içerikler ve uygulama örnekleri dijital ortamda paylaşılmalı, bu sayede diğer okulların da benzer çalışmalardan ilham alması sağlanmalıdır. Yerel yönetimlerle, halk kütüphaneleriyle ve sivil toplum kuruluşlarıyla yapılacak iş birlikleri bu tür projelerin toplumsal etkisini artıracaktır. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçlerde profesyonel öğrenme toplulukları oluşturması, deneyim paylaşımını artıracaktır.

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin öngördüğü birey profilinin yetiştirilmesi adına etkili ve örnek bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sistemimizin merkezinde yer alan erdem, üretim ve değer odaklı öğrenmenin yaygınlaşması için bu tür projelerin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2020). Okuma kültürü ve eğitimde kitapların rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(203), 50-65.
- Demirtaş, H., Küçükali, R. (2021). Okuma alışkanlığının öğrenci başarısına etkisi üzerine bir inceleme. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 102-117.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Harezmi Eğitim Modeli uygulama rehberi*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım dokümanı*.
- Öztürk, M. (2022). Disiplinler arası öğrenme yaklaşımları ve uygulama örnekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 45-62.
- Yılmaz, E., Kaya, A. (2019). Kütüphane kullanımı ve okul başarısı arasındaki ilişki. *Eğitimde Yansımalar Dergisi*, 8(3), 88-104.



THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Innovative Approaches with Harezmi Education Model

A Journey to Books with the Harezmi Library

Ali AKYÜZ, 100.Yıl Mehmetçik Secondary School/DENİZLİ
Nihal ÖN, Suna KIVANÇ, Altan Tuğçe GÜREL

Introduction

In today's world, accessing information is easier than ever before; however, making sense of it, evaluating it, and using it effectively requires individuals with deep reading skills. Therefore, gaining a reading habit is not merely a part of the educational process but also a necessity that affects a person's lifelong development. One of the innovative models recently introduced by the Ministry of National Education, the Harezmi Education Model offers potential to meet this need with its student-centred and interdisciplinary learning structure.

In this project conducted within the scope of the Harezmi Education Model, the topic "The Importance of Reading Books" was addressed with the students; throughout the process, information was accessed through research, discussion, and production, and a functional library was built as a lasting contribution to the school. This study aimed to develop both the academic and social-emotional skills of students.

Keywords: Reading, Harezmi Education Model, interdisciplinary learning, student-centred education, literature review, library, productivity, project-based learning.

Purpose

The aim of this project is to help students comprehend the contributions of reading habits to individual development and social structure; and at the same time, within the framework of the Harezmi Education Model, to enhance students' skills in accessing knowledge, producing collaboratively, and achieving lasting learning. The project aims to show students that books are not only sources of individual pleasure but also tools for intellectual depth, cultural richness, and value transfer. In addition, it is intended to design a learning space where students can contribute directly to the school environment and form both academic and emotional bonds.

Method

This study is based on the literature review method, and national and international academic publications examining the effects of reading habits on children and young people were systematically reviewed. These reviews concluded that regular reading improves students' language development, reading comprehension, critical thinking, and empathy skills. The theme of the project was shaped in line with these findings.

In the implementation phase, an interdisciplinary team was formed in accordance with the building blocks of the Harezmi Education Model, and students worked with teachers from different disciplines. Groups formed under the guidance of teachers from English, mathematics, technology and design, and information technologies conducted online and face-to-face research on reading habits and then transformed this knowledge into visual and written presentations.

Throughout the project process, students went through the following stages:

1. **Research:** Students conducted research on reading habits, reading culture, and the historical development of libraries, and compared their own views with the key findings in the literature.
2. **Planning:** Students planned the design of an area in the schoolyard as a library, collaboratively creating the layout and usage rules.
3. **Content Production:** Posters, infographics, digital content, and video presentations were created to promote the project.
4. **Implementation:** Book collection campaigns were organized at school, awareness-raising activities were carried out between classes, and students classified and catalogued the donated books alphabetically and thematically.
5. **Presentation and Sharing:** The outputs obtained at the end of the project were exhibited and introduced. The library was transformed into a lively learning centre rather than just a physical space.

Conclusion and Recommendations

As a result of the project, it was observed that students' awareness regarding reading habits increased, and that this awareness positively reflected on their individual behaviours and in-school interactions. All participating students reported that they began reading books regularly after the project. Additionally, it was observed that the project effectively contributed to the acquisition of 21st-century skills such as taking responsibility in group work, generating ideas, and assuming roles in the implementation phase.

Students' active participation in the process increased their interest in learning and laid the groundwork for forming a deeper connection with the school environment. Teachers, meanwhile, effectively fulfilled their roles as observers and guides, supporting students' individual development throughout the process. The resulting "Harezmi Library" became a space owned, used, and continuously developed by the students.

The successful completion of this project has revealed how effective the interdisciplinary and production-oriented structure of the Harezmi Education Model can be in education. It is recommended that similar projects be conducted with different themes across various age groups and educational levels. Especially for a universal value such as reading, projects that include students' direct contributions help reinforce permanent learning.

The application samples and content of the project should be shared in digital platforms so that other schools can be inspired by similar initiatives. Collaborations with local governments, public libraries, and non-governmental organizations will enhance the societal impact of such projects. Additionally, forming professional learning communities among teachers during these processes will increase experience sharing.

This study is considered an effective and exemplary practice in raising the type of individual envisioned by The Century of Türkiye Education Model (TYMM). Supporting such projects is of great importance for spreading virtue-, productivity-, and value-oriented learning, which lies at the heart of our education system.

References

- Akyol, H. (2020). Okuma kültürü ve eğitimde kitapların rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(203), 50-65.
- Demirtaş, H., Küçükali, R. (2021). Okuma alışkanlığının öğrenci başarısına etkisi üzerine bir inceleme. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 102-117.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Harezmi Eğitim Modeli uygulama rehberi*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım dokümanı*.
- Öztürk, M. (2022). Disiplinler arası öğrenme yaklaşımları ve uygulama örnekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 45-62.
- Yılmaz, E., Kaya, A. (2019). Kütüphane kullanımı ve okul başarısı arasındaki ilişki. *Eğitimde Yansımalar Dergisi*, 8(3), 88-104.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

> Alt Tema: Harezmi Eğitim Modeli ile Yenilikçi Yaklaşımlar

Dijital Dünyada Kaybolan Çocukluk: İlkokul Öğrencilerinde Teknoloji Bağımlılığı Üzerine Bir İnceleme

Burcu EMEÇ, Kocatepe İlkokulu/ERZURUM
Göksal AKBULUT, Ezel KOCATÜRK



Giriş

Teknolojinin yaşamın her alanına uyum sağlamasıyla birlikte özellikle çocuklarda teknoloji bağımlılığı önemli bir sorun hâline gelmiştir. Bu konu, son yıllarda eğitimcilerin ve araştırmacıların dikkatini çeken başlıca alanlardan biri olmuştur. Teknoloji bağımlılığı; çocukların gelişim süreçlerinde olumsuz etkiler yaratmakta ve akademik başarılarını, sosyal ilişkilerini, psikolojik sağlıklarını tehdit etmektedir. Griffiths (1996), teknoloji bağımlılığını bireyin teknolojiyle aşırı ve kontrolsüz biçimde meşgul olması; bu durumun bireyin günlük yaşamını, sosyal ilişkilerini, sorumluluklarını olumsuz etkilemesi; bireyin bu davranışı üzerinde kontrolünü kaybetmesi olarak tanımlamaktadır. Griffiths'e göre davranışsal bağımlılığın altı temel özelliği vardır: baskınlık, duygu durum değişimi, tolerans, yoksunluk, çatışma ve nüksetme. Bu unsurlar, bireyin teknolojiyi kullanma biçimini bağımlılık düzeyinde değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Benzer şekilde Egger ve Rauterberg (1996) de internet bağımlılığını; bireyin internet kullanımını kontrol edememesi ve bu kullanımın sosyal, akademik ya da mesleki işlevsellikte bozulmalara yol açması olarak tanımlamaktadır. Bu tanım; bağımlılığın yalnızca süreyle değil, internet kullanımının birey üzerindeki işlevsel etkileriyle de değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Yapılan araştırmalar, ilkokul çağındaki çocukların teknolojiye erken yaşta erişmelerinin bazı durumlarda bağımlılık riskini artırdığını göstermektedir (Çocuk ve Medya Raporu, 2022).

Bütün bu bilgiler ışığında araştırma boyunca aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. "Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi" geçerli ve güvenilir midir?
2. Öğrencilerin teknoloji bağımlılığına yönelik düşünceleri ve deneyimleri nasıldır?
3. Teknoloji bağımlılığı, öğrencilerin hayatını nasıl etkilemektedir?
4. Teknoloji bağımlılığı; cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyi kapsamında anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

Anahtar Kelimeler. Sosyalleşme, engel, empati, sosyal mesafe.

Amaç

Bu ölçek, Harezmi Eğitim Modeli kapsamında ilkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeyini tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırmada geliştirilen ve ilkokul öğrencilerine uygulandıktan sonra elde edilen veriler analiz edilerek, öğrencilerin sosyalleşmesini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin mevcut durum var olduğu şekliyle değiştirilmeden saptandığı için araştırmanın modeli genel tarama modelidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Erzurum'da öğrenim gören ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan bütün ilkokul öğrencileri oluştururken örneklemi, Yakutiye ilçesindeki ilkokullardan rastgele seçilen 366 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem kitlesinde 200 kız öğrenci ve 166 erkek öğrenci mevcuttur. Araştırma boyunca 104 birinci sınıf, 78 ikinci sınıf, 121 üçüncü sınıf, 63 dördüncü sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi geçerli ve güvenilir midir?" sorusu kapsamında ölçek oluşturulduktan sonra uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri sonrasında kapsam geçerlilik indeksi hesaplanarak 0,72 olarak tespit edilmiştir. Çalışma yapılan örneklem kitlesinin evreni ne ölçüde temsil ettiğini belirlemek amacıyla KMO and Bartlett's ve chi square istatistiği yapılmış, KMO değeri 0,53; chi square değeri 281,1 olarak tespit edilmiştir. Yapı geçerliliği ve faktör analizi doğrultusunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu, maddelerin toplam varyansın %66'sını açıkladığı ve her maddenin toplam varyansa katkı sağladığı görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği kapsamında Cronbach Alpha güvenirliğine bakılmış ve güvenirliğin 0,65 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğrencilerin teknoloji bağımlılığına yönelik düşünceleri ve deneyimleri nasıldır?" sorusu doğrultusunda öğrencilerin vermiş olduğu cevapların transkriptleri alınmış ve cevaplar kodlara ayrılmıştır. Bu kapsamda ekrana fazla maruz kalmanın çok zararlı olduğu; teknolojinin doğru bir şekilde kullanılmasının önemi; teknoloji bağımlılığının kişinin yaşam kalitesini düşürdüğü; teknoloji kullanımında etik ilkelere uyulmadığı müddetçe kişiye zarar verebileceği; insanları sosyal hayatından koparıp hareketsizliğe ittiği; aile içi ilişkileri olumsuz etkilediği; yeni nesil çocuklarda

dikkat dağınıklığı, hiperaktivite ve otizme sebep olabileceği konusunda görüş bildirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Teknoloji bağımlılığı, öğrencilerin hayatını nasıl etkilemektedir?” sorusuna yönelik öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar, SPSS 26 programına aktararak yorumlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin hayatlarının olumsuz etkilendiği (%67,6), okul başarılarında düşüş yaşandığı (%72,7), sosyal hayatta ve arkadaşlık ilişkilerinde problemlerin yaşandığı (%68,3) tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Teknoloji bağımlılığı cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyi kapsamında anlamlı farklılıklar gösteriyor mu?” sorusuna yönelik bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyete dayalı bağımsız örneklem t testi sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p > 0,05$) yani hem kız hem de erkek öğrencilerin ekrana maruz kaldığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine dayalı tek yönlü varyans analizi sonucunda yine anlamlı farklılığın olmadığı ($p > 0,05$) yani bütün sınıf düzeyindeki öğrencilerin ekrana maruz kalma süresinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn eğitim düzeyine dayalı tek yönlü varyans analizi sonucunda ise anlamlı bir farklılığın olduğu ($p < 0,05$) özellikle lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitimi olan ailelerin çocuklarının ekrana diğer gruptaki çocuklardan daha az maruz kaldığı görülmüştür.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin teknoloji bağımlılığına yönelik tutum ve deneyimlerini ölçmeye yönelik geliştirilen Teknoloji Bağımlılığı Öğrenci Anketi’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve iç tutarlılık analizleri; ölçeğin ölçmek istediği kavramı yeterli düzeyde yansıttığını ortaya koymuştur. Öğrencilerle yapılan nitel görüşmelerde ise ekran bağımlılığının bireysel, sosyal ve akademik yaşam üzerinde olumsuz etkileri bulunduğu; dikkat dağınıklığı, sosyal ilişkilerde zayıflama ve fiziksel hareketsizlik gibi sorunlara yol açtığı ifade edilmiştir. Nicel bulgular da bu görüşmeleri destekleyerek teknoloji bağımlılığının öğrencilerin okul başarısını düşürdüğü, sosyal yaşamlarını olumsuz etkilediği ve genel yaşam kalitesini azalttığını göstermektedir. Demografik değişkenler açısından bakıldığında, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmazken ebeveyn eğitim düzeyinin teknoloji bağımlılığı üzerinde etkili olduğu ve özellikle yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımını daha kontrollü yönettiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrenciler için ekran süresini bilinçli kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik rehberlik programlarının geliştirilmesi; dijital okuryazarlık ve medya bilinci temelli eğitimlerin artırılması önerilmektedir. Özellikle erken yaşlarda teknolojiyi kullanma alışkanlıklarının şekillenmesi dikkate alınarak ailelerin bilinçlendirilmesi ve ev ortamında sağlıklı dijital sınırların oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde teknoloji bağımlılığı farkındalığını

artırıcı içeriklere yer vermesi, öğrencilerin dijital araçları amaçlı ve dengeli bir biçimde kullanmalarını destekleyecektir. Eğitim politikaları kapsamında, teknoloji bağımlılığıyla mücadele stratejileri geliştirilerek çocukların hem akademik hem de sosyal gelişimlerini destekleyecek bütüncül yaklaşımlar benimsenmelidir.

Kaynakça

- Egger, O., & Rauterberg, M. (1996). *Internet behavior and addiction* (Internal Report). ETH Zurich Institute of Hygiene and Applied Physiology.
- Griffiths, M. D. (1996). Behavioural addictions: A biopsychosocial perspective. *Journal of Chemical Dependency Treatment*, 1(4), 7-26.
- Moçoşoğlu, B., Yorulmaz, B. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Ümraniye örneği. *Anatolian Journal of Educational Sciences International (AJESI)*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajes/article/1270411>

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Innovative Approaches with Harezmi Education Model

Lost Childhood in the Digital World: An Investigation into Technology Addiction among Primary School Students

Burcu EMEÇ, Kocatepe Primary School/ERZURUM

Göksal AKBULUT, Ezel KOCATÜRK

Introduction

With the integration of technology into every aspect of life, technology addiction has become a significant issue, especially among children. This subject has emerged as a major area of concern for educators and researchers in recent years. Technology addiction adversely affects children's developmental processes, academic success, social relationships, and psychological health. Griffiths (1996) defines technology addiction as the excessive and uncontrolled engagement with technology, which negatively impacts individuals' daily lives, social relationships, and responsibilities, resulting in a loss of control. According to Griffiths, behavioral addiction has six core features: salience, mood modification, tolerance, withdrawal, conflict, and relapse. These elements enable an assessment of technology use at the level of addiction. Similarly, Egger and Rauterberg (1996) define internet addiction as the inability to control internet use, resulting in disruptions in social, academic, or occupational functioning. This definition emphasizes the importance of evaluating addiction not only by duration of use but also by its functional impact on the individual. Research shows that early access to technology increases the risk of addiction among primary school-aged children (Child and Media Report, 2022).

In light of this information, the study sought to answer the following questions:

1. Is the 'Student Survey on Technology Addiction' valid and reliable?
2. What are students' thoughts and experiences regarding technology addiction?
3. How does technology addiction affect students' lives?
4. Does technology addiction differ significantly based on gender, grade level, and parental education level?

Keywords: Socialization, obstacle, empathy, social distance.

Purpose

This scale was created to determine the level of technology addiction of primary school students within the scope of the Khwarezmi Education Model.

Method

The model of the study is the general survey model, as it aims to identify the current situation without altering it by analyzing the data obtained after administering the developed scale to primary school students and determining the factors affecting their socialization.

Study Group

The study population comprised all primary school students in Erzurum enrolled in schools affiliated with the Ministry of National Education. The sample consisted of 366 randomly selected students from primary schools in the Yakutiye district. Among the sample, there were 200 female students and 166 male students. The study included 104 first graders, 78 second graders, 121 third graders, and 63 fourth graders.

Conclusion and Recommendations

Regarding the first sub-question, 'Is the Student Survey on Technology Addiction valid and reliable?', the scale was submitted to experts, and the content validity index was found to be 0.72. To assess the representativeness of the sample, KMO and Bartlett's tests and chi-square analysis were conducted. The KMO value was 0.53, and the chi-square value was 281.1. Based on construct validity and factor analysis, the scale was determined to be unidimensional, explaining 66% of the total variance, with each item contributing to this variance. The reliability of the scale was assessed using Cronbach's Alpha, which was calculated as 0.65.

For the second sub-question, 'What are students' thoughts and experiences regarding technology addiction?', students' responses were transcribed and coded. The results indicated that excessive screen exposure is harmful, appropriate use of technology is important, addiction lowers life quality, and unethical use can be harmful. Students noted that technology disconnects individuals from social life, leads to inactivity, disrupts family relationships, and can cause attention deficit, hyperactivity, and autism in new-generation children.

In response to the third sub-question, 'How does technology addiction affect students' lives?', data were analyzed using SPSS 26. The findings revealed that technology addiction negatively impacts students' lives (67.6%), lowers academic performance (72.7%), and leads to problems in social life and friendships (68.3%).

Regarding the fourth sub-question, 'Does technology addiction differ significantly based on gender, grade level, and parental education level?', independent samples t-tests and one-way ANOVA were conducted. No significant difference was found based on gender ($p > 0.05$), indicating that both boys and girls were equally exposed to screens. Similarly, no significant difference was found across grade levels ($p > 0.05$), indicating that screen exposure times were similar among all grades. However, a significant difference was found based on parental education level ($p < 0.05$), revealing that children of parents with undergraduate or graduate degrees had less screen exposure compared to other groups.

Based on the findings of this study, the Student Survey on Technology Addiction developed to assess students' attitudes and experiences related to technology addiction was found to be a valid and reliable measurement tool. Content validity, construct validity, and internal consistency analyses showed that the scale adequately measures the intended concept. Qualitative interviews with students indicated that screen addiction negatively affects individual, social, and academic life, causing problems such as attention deficit, weakened social relationships, and physical inactivity. Quantitative findings supported these views, showing that technology addiction reduces academic success, negatively impacts social life, and decreases overall quality of life.

In terms of demographic variables, while no significant differences were found based on gender or grade level, parental education level was found to influence technology addiction. Specifically, children of more educated parents tend to have more controlled technology use. Therefore, it is recommended to develop guidance programs to improve students' conscious use of screen time, expand digital literacy and media awareness education, and raise parental awareness to establish healthy digital boundaries at home. Additionally, teachers should incorporate content that raises awareness about technology addiction into classroom activities, supporting students in using digital tools purposefully and in a balanced manner. Education policies should include strategies to combat technology addiction, adopting holistic approaches to support children's academic and social development.

References

- Egger, O., & Rauterberg, M. (1996). *Internet behavior and addiction (Internal Report)*. ETH Zurich Institute of Hygiene and Applied Physiology.
- Griffiths, M. D. (1996). Behavioural addictions: A biopsychosocial perspective. *Journal of Chemical Dependency Treatment*, 1(4), 7-26.
- Moçoşoğlu, B., Yorulmaz, B. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Ümraniye örneği. *Anatolian Journal of Educational Sciences International (AJESI)*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajes/article/1270411>

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Harezmi Eğitim Modeli ile Yenilikçi Yaklaşımlar

Harezmi Eğitim Modeli'nde Doğa En İyi Öğretmenimiz, Yeşil Geleceğimiz

Çiğdem KEÇECİ GEDİK, Şehit Tuğgeneral Bahtiyar Aydın Anaokulu/GİRESUN



Giriş

Okul öncesi dönemde çocukların gelişiminin ve çevre eğitiminin desteklenmesi konusunda yapılan araştırmalara göre, çocukların doğal ortamlarda vakit geçirmesi ve açık hava oyunları oynaması; fiziksel ve motor becerilerinin yanı sıra bilişsel ile dil gelişimine de katkıda bulunur. Yeşil alanlar, çocukların yaratıcı oyunlar oynayabilmesine imkân tanır. Ayrıca yetişkinlerle doğada yapılan etkinlikler ve akranlarla gerçekleştirilen aktiviteler; çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkiler (Ogelman & Güngör, 2015).

Çocukların öğrenme süreci, bulundukları fiziksel ortam ve çevresel koşullardan büyük ölçüde etkilenir. Erken yaşta çevreyle etkileşim kurma, doğal materyallerle çalışma ve sürdürülebilirlik ilkelerine uygun bir ortamda öğrenme; çocukların hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmesi açısından önemlidir. Harezmi Eğitim Modeli'nin disiplinler arası ve iş birlikçi yaklaşımı, anaokulu bahçelerinde çevre dostu ve sürdürülebilir uygulamaları teşvik etmek için ideal bir temel sunar.

Bu bildiride, Harezmi Eğitim Modeli'nin doğa temelli eğitim süreçleri ve sürdürülebilirlik uygulamalarıyla nasıl birleştiği ele alınacaktır. Ayrıca çevre bilinci kazandırmayı, doğal öğrenme ortamları oluşturmayı ve erken yaşta sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarını benimsetmeyi hedefleyen yaklaşımların çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimlerine olan etkileri tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çevre bilinci, doğa temelli eğitim, Harezmi Eğitim Modeli, sürdürülebilirlik, yeşil gelecek.

Amaç

Bu araştırma; Harezmi Eğitim Modeli uygulamalarıyla okul bahçesindeki yeşil alanların nasıl artırılabilirliğine dair uygulamalar ve sürdürülebilir yaklaşımlar geliştirmeyi, okul öncesi dönemdeki çocuklara çevre bilinci kazandırarak öğrencilerin çevreleriyle olan etkileşimlerini kalıcı hâle getirmeyi hedeflemektedir. Bu araştırmayla aşağıdaki ara-

tırma sorularının cevaplandırılması amaçlanmıştır.

1. Harezmi Eğitim Modeli, okul bahçesindeki yeşil alanların planlanmasında nasıl bir rol oynamaktadır?
2. HEM'e dayalı olarak gerçekleştirilen etkinlikler, okul öncesi öğrencilerinin çevre bilincini nasıl etkiler?
3. HEM ile yapılan doğa temelli öğrenme ve sürdürülebilirlik etkinlikleri; çocukların sosyal, duygusal ve motor becerilerine nasıl katkıda bulunur?
4. HEM ile yürütülen uygulamalı etkinlikler, çocukların çevreyle etkileşim düzeyini nasıl etkiler?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Harezmi Eğitim Modeli doğrultusunda anaokulu bahçelerinde çevre dostu ve sürdürülebilir yaklaşımlar geliştirmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarına dayalı eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması; uygulayıcının kendi uygulama ortamında yaşadığı sorunları tanımlaması, çözüm üretmesi ve uygulamalarını geliştirmesi amacıyla yaptığı katılımcı, döngüsel ve reflektif bir nitel araştırma türüdür (Yıldırım, A. & Şimşek, 2021).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak Giresun ili Piraziz ilçesinde Harezmi Eğitim Modeli uygulanan bir anaokulunda çalışmaların yürütüldüğü sabah grubuna devam eden 4-5 yaş grubu 33 öğrenciden seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, sınırlı kaynakların en etkin kullanımı için bilgi bakımından zengin vakaların belirlenmesi ve seçilmesi için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Yağar ve Dökme 2018).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, anaokulu bahçelerinde çevre dostu ve sürdürülebilir yaklaşımları oluşturabilmek amacıyla öğrenci-öğretmen görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler, yarı yapılandırılmış sorularla yapılmıştır. Hem uygulamalar sırasında hem de araştırma süresi boyunca öğretmenler tarafından yansıtıcı günlükler tutulmuştur. Uygulamalar sırasında fotoğraf çekilmiş ve video kaydı alınmıştır. Öğrenci ürünleri, görsel tasarımlar şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formları düzenlenmiştir.

Veri Analizi

Harezmi Eğitim Modeli, yaklaşık 21 haftalık bir süreci kapsadığı için bildiri başvurusu sürecinde araştırma tamamlanmamıştır. Mayıs ayının ilk haftasında sonuçlar raporlanacaktır. Toplanan verilerden anlam çıkararak uygulamayı daha iyiye taşıyacak içgörüler üretilecektir. Bu analiz süreci, aynı zamanda öğretmenin kendi öğretim sürecine dair farkındalığını artıracak ve mesleki gelişimine katkı sağlayacaktır.

Uygulama Süreci

Ön Hazırlık

- Öğrenci beklenti formları, öğrencilere doldurtulmuştur.
- Öğrenci doğa gözlem formu, öğrenciler tarafından okul bahçesinde işaretlenmiştir.
- Okul bahçesinin fiziksel yapısı, mevcut yeşil alan miktarı ve sürdürülebilir uygulamaların varlığı tespit edilmiştir.
- Öğrenci ve öğretmenlerden alınan geri bildirimlerle bahçede hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Etkinlik Uygulamaları

- Doğa Temelli Eğitim Etkinlikleri: Tohum çimlendirme, bitki dikimi, topraklı alanları artırma gibi bahçe düzenlemeleri yapıldı. Bahçe düzenlemeleri sırasında belediye ile iş birliği yapıldı. Velilerle birlikte okul bahçesinde fidan dikildi.
- Ekolojik Farkındalık Çalışmaları: Yağmur suyu biriktirmek için varil hazırlandı, öğrencilerle birlikte kompost oluşturuldu.
- Disiplinler Arası Doğa Etkinlikleri: Yetiştirilen bitkilerin büyüüşü gözlemlendi, bitkilerin gelişim aşamaları incelendi, okul bahçesinde olması gereken yeşil alanlarla ilgili afiş çalışması yapıldı.

Değerlendirme

- Harezmi Eğitim Modeli'nin doğa temelli yaklaşımların benimsenmesindeki rolü incelenecek.
- Çocukların doğa ile etkileşim düzeyleri gözlemlenecek.
- Öğretmen ve veli geri bildirimleri değerlendirilecek.
- Çevre dostu uygulamaların sürdürülebilirliği analiz edilecek.

Bulgular

- Harezmi Eğitim Modeli kapsamında öğrenciler aktif olarak süreçlere dâhil edildi.
- Öğrenciler bahçeyi gözlemledi, sorunları tespit etti ve çözüm önerileri sundu. (Daha fazla bitki ekimi, oyun alanı çevresine çiçek dikimi gibi.)
- Öğrencilerin fikirleri, planlama sürecine yön verdi. Bu durum, çocukların hem sorumluluk almasını hem de aidiyet duygularının gelişmesini sağladı.
- Öğrenciler bitki dikme, sulama, yaprak toplama gibi görevleri üstlendi.
- Gözlemler sonucunda çocukların sorumluluk alma davranışlarında artış görüldü.
- Çocuklar, doğayı "korunması gereken bir varlık" olarak tanımlamaya başlamıştır.
- Geri dönüşüm kutuları, kompost yapımı ve yeşil alanlarda yapılan aktiviteler; çocukların çevreye duyarlı bir yaşam tarzını benimsemelerine katkı sağlamıştır.
- Çocukların doğal materyallerle (toprak, taş, bitki) etkileşimde bulunması, öğrenme eğlenceli hâle getirilip çocuklarda kalıcı öğrenme sağlanmıştır.
- Fen bilimleri ve matematik gibi disiplinlerin doğa temelli etkinliklerle birleştirilmesi, çocukların analitik ve yaratıcı düşünme becerisini güçlendirmiştir.
- Bitki dikimi, sulama ve bahçede yapılan fiziksel çalışmalar; çocukların hareket kabiliyetlerini artırmıştır.
- Grup hâlinde gerçekleştirilen bahçe düzenlemeleri, çocukların iletişim becerilerini ve iş birliği yapma alışkanlıklarını pekiştirmiştir.
- Doğa projeleri sırasında, çocukların takım çalışmasına daha yatkın hâle geldikleri gözlemlenmiştir.
- Matematik, fen, sanat ve teknoloji gibi farklı disiplinlerin bahçe uygulamalarıyla uyumunu; çocukların çok yönlü bir öğrenme deneyimi yaşammasını sağlamıştır.
- Bahçede gözlenen eksiklikler, öğrenciler tarafından "problem durumu" olarak tanımlanmıştır.
- Öğrenciler çözümler üretmiştir. (Yeşil alanın artırılması için fidan dikimi, çiçekliklerin çoğaltılması, zemin oyunlarının doğaya zarar vermeyecek şekilde boyanması gibi.)
- Bu süreçte öğrenciler hem çevresel farkındalık hem de yaratıcı problem çözme becerisi kazanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma tamamlanmadığı için sonuç raporu bildiride sunulacaktır.

Kaynakça

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ogelman, H. G., Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194.
- Öztürk, M., Koçak, A. (2020). Açık alanların eğitsel kullanımı. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 17-30.
- Walsh, G., McMillan, D., & McGuinness, C. (2017). Playful learning and school readiness. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 125-141.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Toy Industries of Europe Report.
- Yağar, F., Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yıldız, A., Aydın, S. (2021). Harezmi modeli ile disiplinlerarası öğrenme. *Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 78-90.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Innovative Approaches with Harezmi Education Model

In the Harezmi Education Model, Nature is Our Best Teacher, Green is Our Future

Çiğdem KEÇECİ GEDİK, Şehit Tuğgeneral Bahtiyar Aydın Nursery School/GİRESUN

Introduction

According to research on supporting environmental education and development in early childhood, children spending time in natural environments and engaging in outdoor play contribute not only to their physical and motor skills but also to their cognitive and language development. Green spaces allow children to engage in creative play. In addition, nature-based activities with adults and peer interactions positively affect children's social and emotional development (Ogelman & Güngör, 2015).

The learning process of children is greatly influenced by their physical environment and environmental conditions. Interacting with nature at an early age, working with natural materials, and learning in an environment aligned with the principles of sustainability are important for developing both individual and social responsibility awareness. The interdisciplinary and collaborative approach of the Harezmi Education Model provides an ideal foundation for encouraging eco-friendly and sustainable practices in preschool gardens.

This paper will discuss how the Harezmi Education Model integrates with nature-based learning processes and sustainability practices. Furthermore, it will discuss the effects of approaches aimed at instilling environmental awareness, creating natural learning environments, and fostering sustainable living habits at an early age on children's physical, social, and cognitive development.

Keywords: Environmental awareness, nature-based education, Harezmi Education Model, sustainability, green future.

Purpose

This research aims to develop practices and sustainable approaches regarding how green spaces in the schoolyard can be increased through the implementation of the Harezmi Education Model, and to make the interaction of preschool children with their

environment permanent by instilling environmental awareness. This research aims to find answers to the following research questions:

1. What role does the Harezmi Education Model play in the planning of green spaces in the schoolyard?
2. How do activities based on the HEM (Harezmi Education Model) affect the environmental awareness of preschool students?
3. How do nature-based learning and sustainability activities conducted with HEM contribute to children's social, emotional, and motor skills?
4. How do hands-on activities carried out with HEM affect children's level of interaction with the environment?

Method

Research Model

In this study, the action research method, based on qualitative research approaches, was used to develop eco-friendly and sustainable approaches in preschool gardens in line with the Harezmi Education Model. Action research is a qualitative research type that is participatory, cyclical, and reflective, conducted by the practitioner to identify and solve problems in their own environment and improve their practices (Yıldırım, A. & Şimşek, 2021).

Sample of the Study

The research sample, chosen by purposive sampling, consisted of 33 students aged 4-5 years from the morning class of a kindergarten in the Piraziz district of Giresun province where the Harezmi Education Model was being used. Purposive sampling is a technique commonly used in qualitative research to identify and select information-rich cases for the most effective use of limited resources (Yağar and Dökme, 2018).

Data Collection Tools

In the research, student-teacher interviews were conducted to establish environmentally friendly and sustainable approaches in kindergarten gardens. These interviews were conducted with semi-structured questions. Reflective journals were kept by the teachers both during the implementations and throughout the research period. Photo and video recordings were taken during the implementations. Student products were created in the form of visual designs. Semi-structured interview forms

were developed for the interviews to be conducted with the teachers.

Data Analysis

As the Harezmi Education Model encompasses a period of approximately 21 weeks, the research has not been completed during the paper submission process. The results will be reported in the first week of May. By extracting meaning from the collected data, insights will be generated to improve the implementation. This analysis process will also enhance the teacher's awareness of their own teaching process and contribute to their instructional development.

Implementation Process

Preliminary Preparation

- Student expectation forms were filled out by the students.
- The student nature observation form was marked by the students in the schoolyard.
- The physical structure of the schoolyard, the amount of existing green space, and the presence of sustainable practices were identified.
- Based on feedback from students and teachers, the necessary arrangements for the garden were determined.

Activity Implementations

- **Nature-based education activities:** Garden arrangements such as seed germination, planting, and increasing soil areas were made. Cooperation with the municipality occurred during the garden arrangements. Saplings were planted in the schoolyard with parents.
- **Ecological awareness activities:** A barrel was prepared to collect rainwater, and compost was created with the students.
- **Interdisciplinary nature activities:** The growth of the planted plants was observed, the developmental stages of the plants were examined, and poster work was done on the necessary green spaces in the schoolyard.

Evaluation

- The role of adopting nature-based approaches in the Harezmi Education Model will be examined.
- Children's levels of interaction with nature will be observed.

- The feedback from teachers and parents will be evaluated.
- The sustainability of environmentally friendly practices will be analysed.

Conclusion and Suggestions

- Within the scope of the Harezmi Education Model, students were actively involved in the processes.
- Students observed the garden, identified problems, and offered solutions (planting more plants, planting flowers around the playground).
- Students' ideas guided the planning process. This enabled children to take responsibility and develop a sense of belonging.
- Students took on tasks such as planting, watering, and collecting leaves.
- Observations showed an increase in children's responsibility-taking behaviours.
- Children have begun to define nature as "an entity that needs to be protected."
- Recycling bins, composting, and activities in green spaces contributed to children adopting an environmentally conscious lifestyle.
- Children's interaction with natural materials (soil, stones, plants) made learning fun and ensured lasting learning.
- The integration of disciplines such as science and mathematics with nature-based activities strengthened children's analytical and creative thinking skills.
- Planting, watering, and physical work done in the garden increased children's motor skills.
- Garden arrangements carried out in groups reinforced children's communication skills and cooperation habits.
- It was observed that children became more inclined to teamwork during nature projects.
- The integration of different disciplines such as mathematics, science, art, and technology with garden practices provided children with a multi-faceted learning experience.
- The deficiencies observed in the garden were defined by the students as "problem situations."
- Students generated solutions (planting saplings to increase green space, increasing flower beds, painting ground games in a way that does not harm nature, etc.).

- In this process, students gained both environmental awareness and creative problem-solving skills.

As the research has not been completed, the results report will be presented in the paper.

References

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ogelman, H. G., Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194.
- Öztürk, M., Koçak, A. (2020). Açık alanların eğitsel kullanımı. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 17-30.
- Walsh, G., McMillan, D., & McGuinness, C. (2017). Playful learning and school readiness. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 125-141.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Toy Industries of Europe Report.
- Yağar, F., Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yıldız, A., Aydın, S. (2021). Harezmi modeli ile disiplinlerarası öğrenme. *Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 78-90.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Harezmi Eğitim Modeli ile Yenilikçi Yaklaşımlar

Harezmi Eğitim Modeli'nin Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi

Esra YÜCEER, Osmaniye İl Millî Eğitim Müdürlüğü/OSMANİYE
Songül TÜMKAYA



Giriş

Harezmi Eğitim Modeli; öğretmenlerin disiplinler arası bir yaklaşımla süreci planladığı, öğrencilerin ise gerçek yaşam sorunlarını veriye dayalı olarak tespit edip bu sorunlara yönelik çözümler ürettiği ve tasarımlar geliştirdiği bir eğitim modelidir. Ülkemizde ilk olarak 2016'da İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından pilot uygulama olarak başlayan proje, 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ülke genelinde yaygınlaştırılmaya çalışılan bir uygulama hâline gelmiştir (MEB, Harezmi). Disiplinler arası bir anlayışı temel alan Harezmi Eğitim Modeli, birçok bilgi ve beceriye hitap etmektedir. Alan yazınında Harezmi Eğitim Modeli ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların modele yönelik görüşleri ortaya koyan çalışmalar olduğu (Ceylan vd., 2019; Coşkun Keskin vd., 2024; Çimşir vd., 2022; Erdem ve Eminoğlu Küçüktepe, 2024) tespit edilmiştir. Kök (2024) Harezmi Eğitim Modeli'nin öğrencilerin fen, matematik ve dijital okuryazarlık düzeylerine etkisini; Tokmak vd. (2023) öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerini; Zeybek vd. (2024) modelin fen bilgisi dersi akademik başarısına etkisi üzerine çalışmalar yürütmüştür. Ancak Harezmi Eğitim Modeli bilgisayar, fen ve matematik, sosyal bilimler ve dil bilimleri, sanat, spor ve tasarım disiplinlerini temel alan bir model olduğu için farklı boyutlardan da ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle birçok bilgi ve beceriyi kapsayan, alanda 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan çok boyutlu becerilerin kazandırılmasında modelin etkisini ortaya koymanın önemli olduğu ve çalışmanın sonuçlarının alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Harezmi Eğitim Modeli, 21.yüzyıl becerileri, ortaokul öğrencileri.

Amaç

Bu araştırma Harezmi Eğitim Modeli'nin öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap bulmak amaçlanmıştır.

1. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin ön test ve son test düzeyleri nedir?

- Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin ön test ve son test düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Harezmi Eğitim Modeli'nin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine etkilerini ortaya koyabilmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel model kullanılmıştır. Zayıf deneysel model, bağımsız değişkenin etkisini test etmek için kullanılan ancak kontrol grubu eksikliği veya rastgele atama yapılmaması gibi nedenlerle iç geçerliliği sınırlı olan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd, 2019).

Araştırmanın Örneklemi

Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılan bu araştırmanın örnekleme, Harezmi Eğitim Modeli uygulanan bir ortaokulda 6. sınıfa devam eden 28 öğrenciden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme, evrenin tamamını temsil etme amacı gütmeyen ancak belirli özellikler taşıyan, özel bir alt grubun sistematik olarak incelenmesini hedefleyen örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Örnekleme yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örnekleme Yönelik Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	14	50
	Erkek	14	50
Anne Eğitim Durumu	Temel Eğitim	7	25
	Ortaöğretim	5	17.9
	Yükseköğretim	16	57.1
Baba Eğitim Durumu	Temel Eğitim	5	17.9
	Ortaöğretim	5	17.9
	Yükseköğretim	18	64.2
Bilgisayar/Tablet	Var	24	85.7
	Yok	4	14.3
Toplam		28	100

Tablo 1 incelendiğinde kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin sayısı eşittir. Öğrenci annelerinin eğitim düzeyine bakıldığında yarısından fazlasının yükseköğretim mezunu (%57,1) olduğu, babalarının eğitim düzeyinin benzer şekilde yükseköğretim düzeyinde (%64,3) yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%85,7) kullanabildiği bilgisayar, tablet gibi teknolojik bir araca sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin 21.yüzyıl beceri düzeylerini ölçebilmek amacıyla Kalemkuş ve Bulut Özek (2022) tarafından geliştirilen Kapsamlı 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde, 62 madde ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; "Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisi", "Sosyal Sorumluluk ve Uyum Becerisi", "İş Birlikçi Becerisi", "Medya Okuryazarlığı Becerisi", "Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerisi", "Yaratıcılık ve Yenilikçilik Becerisi", "Girişimcilik ve Öz Yönetim Becerisi", "İletişim Becerisi" ve "Liderlik Becerisi" şeklindedir. Ölçeğin genel Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ,973 şeklinde belirtilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi ve Analiz

Araştırmanın ön test verileri aralık ayında uygulanmıştır. Harezmi Eğitim Modeli yaklaşık 20 hafta bir süreç içerdiği için bildiri başvuru sürecinde henüz çalışma tamamlanmamıştır. Son testler Mayıs ayının ikinci haftasında uygulanacak olup nihai bulgular ve sonuç raporu hazırlanacaktır. Bu nedenle bildiri başvurusunda sadece ön test sonuçlarına yönelik analiz sonuçları örnek olarak sunulmuştur.

Analiz ve Bulgular

Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerini ölçek toplamında ve alt boyutlara göre incelemek amacıyla uygulanan ön test sonuçlarına yönelik uygulanan betimleyici analiz test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Ön Test Betimleyici Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
İletişim Becerisi	28	4.17	.734
İş Birliği Becerisi	28	4.20	.510
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	28	4.15	.398
Yaratıcılık ve Yenilikçilik	28	3.98	.681
Medya Okuryazarlığı	28	4.01	.565

Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı	28	3.88	.922
Sosyal Sorumluluk ve Uyum Becerisi	28	4.06	.655
Girişimcilik ve Öz Yönetim	28	3.82	.669
Liderlik Becerisi	28	3.79	.917
21. Yüzyıl Becerileri Ölçek Toplamı	28	4.05	.421

Tablo 2'de, öğrencilerin ölçek toplamında ön test sonuçlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4.05$) incelendiğinde 21.yüzyıl beceri düzeylerinin iyi düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde en düşük ortalamanın liderlik becerisi alt boyutunda ($\bar{x}=3.79$) olduğu, en yüksek ortalamanın ise iş birliği becerisi alt boyutunda ($\bar{x}=4.20$) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Yönelik Uygulanan T Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	z	p
İletişim Becerisi	1,0	14	17.04	238,5	62.5	-1.678	.09
	2,0	14	11.96	167,5			
İş Birliği Becerisi	1,0	14	18.32	256,5	44.5	-2.470	.01*
	2,0	14	10.68	149,5			
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	1,0	14	16.21	227	74	-1.107	.26
	2,0	14	12.79	179			
Yaratıcılık ve Yenilikçilik	1,0	14	18.82	263,5	37.5	-2.824	.00*
	2,0	14	10.18	142,5			
Medya Okuryazarlığı	1,0	14	18.57	260	41	-2.628	.00*
	2,0	14	10.43	146			
Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı	1,0	14	16.07	225	76	-1.014	.31
	2,0	14	12.93	181			
Sosyal Sorumluluk ve Uyum Becerisi	1,0	14	18.71	262	39	-2.719	.00*
	2,0	14	10.29	144			
Girişimcilik ve Öz Yönetim	1,0	14	14.86	208	93	-.234	.81
	2,0	14	14.14	198			

Liderlik Becerisi	1,0	14	18.39	257,5	43.5	-2.554	.01*
	2,0	14	10.61	148,5			
21. Yüzyıl Becerileri Ölçek Toplamı	1,0	14	18.79	263	38	-2.760	.00*
	2,0	14	10.21	143			

*p < .05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin 21.yüzyıl beceri puanlarının iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme, bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı ile girişimcilik ve öz yönetim alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak ölçek toplamı ile iş birliği, yaratıcılık ve yenilikçilik, medya okuryazarlığı, sosyal sorumluluk ve uyum becerisi, liderlik becerisi alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır (p<.05). Bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Yani kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha iş birliği, daha yaratıcı ve yenilikçidir. Aynı zamanda kız öğrencilerin medya okuryazarlık becerileri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre üst düzeyde liderlik becerisi ile sosyal sorumluluk ve uyum becerisine sahiptir.

Sonuç ve Öneriler

Bildiri başvurusu sırasında araştırma hâlen devam ettiği için son test uygulaması mayıs ayında yapılacak olup nihai sonuç ve bulgular bildiri sunumunda verilecektir.

Kaynakça

- Ceylan, Ö., Korkmaz, Ö., Uçar, H., Yılmaz, T. (2019). Öğrencilerin Hârezmi Eğitim Modeline yönelik metaforik algılarının belirlenmesi. *Millî Eğitim*, 49(225), 227-251.
- Coşkun Keskin, S., Karaloğlu, İ., & Erdoğan, H. (2024). Hârezmi Eğitim Modeli'nin uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 43(1), 258-278.
- Çimşir, S., Dünya Polat, R., Çaça, Ş., Kocaman, H. (2022). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin ve velilerinin Hârezmi Eğitim Modeli'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 131-144.
- Erdem, Ş., & Eminoğlu Küçüktepe, S. (2024). Hârezmi Eğitim Modeli uygulanan okullardaki öğretmenlerin modele yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 207-226. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1498995>

Kalemkuş, F., & Bulut Özek, M. (2022). Kapsamlı 21. yüzyıl becerileri ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 359-388. <https://doi.org/10.18039/ajesi.899338>

Kök, F. (2024). *Hârezmi Eğitim Modeli'nin hayat boyu öğrenme anahtar yetkinliklerinden; matematik, fen ve dijital okuryazarlık yetkinliklerine etkisi: Karma bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Hârezmi Eğitim Modeli*. https://harezmi.meb.gov.tr/Harezmi_egitim_modeli/#hakki

Tokmak, A. (2023). Hârezmi Eğitim Modeli'nin problem çözme becerisinin geliştirilmesine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1), 437-456. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309222>

Zeybek, A., Orhan, S. İ., Aydın, A. (2024). The effect of the Hârezmi education model on secondary school students' science academic achievement. *Education Quarterly Reviews*, 7(2).

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Innovative Approaches with Harezmi Education Model

The Effect of the Harezmi Education Model on Secondary School Students' 21st-Century Skills

Esra YÜCEER, Osmaniye Provincial Directorate of National Education/OSMANİYE
Songül TÜMKAYA

Introduction

The Harezmi Education Model is an educational model in which teachers plan the process using an interdisciplinary method, while students identify real-life problems based on data and develop solutions and designs for these problems. The project, first piloted in Türkiye by the Istanbul Provincial Directorate of National Education in 2016, has become a practice that the Ministry of National Education (MoNE) aims to expand nationwide as of the 2024-2025 academic year (MoNE, Harezmi). Grounded in an interdisciplinary understanding, the Harezmi Education Model addresses various knowledge and skills. Literature review reveals that existing studies primarily reflect opinions about the model (Ceylan et al., 2019; Coşkun Keskin et al., 2024; Çimşir et al., 2022; Erdem & Eminoğlu Küçüktepe, 2024). Kök (2024) investigated the model's impact on students' science, mathematics, and digital literacy levels, Tokmak et al. (2023) focused on computational thinking skills, and Zeybek et al. (2024) studied the model's effect on academic achievement in science courses. However, since the Harezmi Education Model is based on disciplines such as computer science, science and mathematics, social sciences and linguistics, arts, sports, and design, it is believed that it should also be examined from different perspectives. Therefore, demonstrating the model's effect on multidimensional skills known as 21st-century skills, which include many knowledge and competencies, is important, and the results are expected to contribute to the field.

Keywords: Harezmi Education Model, 21st-century skills, middle school students.

Purpose

This study was conducted to determine whether the Harezmi Education Model has an effect on students' 21st-century skills. In line with this main purpose, answers were sought to the following research questions:

1. What are the pre-test and post-test levels of students' 21st-century skills?

2. Do students' pre-test and post-test levels of 21st-century skills differ according to gender?
3. Is there a significant difference between students' pre-test and post-test scores of 21st-century skills?

Method

Research Model

The weak experimental design, one of the quantitative research methods, was used in this study to reveal the effects of the Harezmi Education Model on students' 21st-century skills. The weak experimental model is a research design which is used to test the effect of an independent variable but has limited internal validity due to the lack of a control group or random assignment (Büyüköztürk et al., 2019).

Sample

The sample of this study, selected by purposive sampling, consists of 28 sixth-grade students attending a middle school where the Harezmi Education Model is implemented. Purposive sampling is a sampling approach that does not aim to represent the entire population but systematically studies a specific subgroup with particular characteristics (Büyüköztürk et al., 2019). Demographic information about the sample is presented in Table 1.

Table 1

Demographic Information of the Sample

Demographic Variable		N	%
Gender	Female	14	50
	Male	14	50
Mother's Education Level	Primary Education	7	25
	Upper Secondary Education	5	17.9
	Higher Education	16	57.1
Father's Education Level	Primary Education	5	17.9
	Upper Secondary Education	5	17.9
	Higher Education	18	64.2

Computer/Tablet Availability	Yes	24	85.7
	No	4	14.3
Total		28	100

As shown in Table 1, the number of female and male students is equal. More than half of the students' mothers have higher education degrees (57.1%), and similarly, fathers' education levels are mostly at the higher education level (64.2%). The majority of students (85.7%) have access to technological devices such as computers or tablets.

Data Collection Tools

The Comprehensive 21st-Century Skills Scale, developed by Kalemkuş and Bulut Özek (2022), was used to measure students' 21st-century skill levels. The scale consists of 62 items and 9 sub-dimensions on a 5-point Likert scale. The sub-dimensions of the scale are "Critical Thinking and Problem Solving Skills", "Social Responsibility and Adaptation Skills", "Collaborative Skills", "Media Literacy Skills", "Information, Communication and Technology Literacy Skills", "Creativity and Innovation Skills", "Entrepreneurship and Self-management Skills", "Communication Skills", and "Leadership Skills". The overall Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was reported as .973.

Data Collection and Analysis

Pre-test data were collected in December. Since the Harezmi Education Model involves approximately a 20-week process, the study was not completed during the submission period of this paper. Post-test data will be collected in the second week of May, and the final findings and report will be prepared accordingly. Therefore, only pre-test analysis results are presented here as an example.

Conclusion and Recommendations

Descriptive analysis results of the pre-test scores examining students' 21st-century skill levels according to total scale scores and sub-dimensions are given in Table 2.

Table 2

Descriptive Analysis Results of the 21st-Century Skills Scale Pre-test

Sub-dimensions	N	Mean($\bar{x}$)	SD
Communication Skills	28	4.17	.734
Collaboration Skills	28	4.20	.510
Critical Thinking and Problem Solving	28	4.15	.398

Creativity and Innovation	28	3.98	.681
Media Literacy	28	4.01	.565
Information, Communication & Tech Literacy	28	3.88	.922
Social Responsibility and Adaptation	28	4.06	.655
Entrepreneurship and Self-Management	28	3.82	.669
Leadership Skills	28	3.79	.917
21st-century skills Total Scale Score	28	4.05	.421

According to Table 2, the arithmetic mean of students' total scale pre-test scores ($\bar{x}$ =4.05) indicates a good level of 21st-century skills. Among the sub-dimensions, the lowest mean score was in leadership skills ($\bar{x}$ =3.79), while the highest was in collaboration skills ($\bar{x}$ =4.20).

To determine whether students' 21st-century skill levels differ according to gender, the Mann-Whitney U test results are presented in Table 3.

Table 3

Mann-Whitney U Test Results for Students' 21st-Century Skills by Gender

	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	z	p
Communication Skills	1,0	14	17.04	238,5	62.5	-1.678	.09
	2,0	14	11.96	167,5			
Collaboration Skills	1,0	14	18.32	256,5	44.5	-2.470	.01*
	2,0	14	10.68	149,5			
Critical Thinking and Problem Solving	1,0	14	16.21	227	74	-1.107	.26
	2,0	14	12.79	179			
Creativity and Innovation	1,0	14	18.82	263,5	37.5	-2.824	.00*
	2,0	14	10.18	142,5			
Media Literacy	1,0	14	18.57	260	41	-2.628	.00*
	2,0	14	10.43	146			
Information, Communication & Tech Literacy	1,0	14	16.07	225	76	-1.014	.31
	2,0	14	12.93	181			
Social Responsibility and Adaptation	1,0	14	18.71	262	39	-2.719	.00*
	2,0	14	10.29	144			

Entrepreneurship and Self-Management	1,0	14	14.86	208	93	-.234	.81
	2,0	14	14.14	198			
Leadership Skills	1,0	14	18.39	257,5	43.5	-2.554	.01*
	2,0	14	10.61	148,5			
21st-century skills Total Scale Score	1,0	14	18.79	263	38	-2.760	.00*
	2,0	14	10.21	143			

Note: *p < .05 indicates statistical significance

Upon examining Table 3, it is observed that there is no statistically significant difference in students' 21st-century skill scores by gender in the sub-dimensions of communication, critical thinking and problem solving, information, communication and technology literacy, and entrepreneurship and self-management. However, there is a significant difference by gender (p < .05) in the total scale score as well as in the sub-dimensions of collaboration, creativity and innovation, media literacy, social responsibility and adaptability, and leadership skills. This difference favours female students. In other words, female students are more collaborative, creative, and innovative compared to male students. Moreover, female students demonstrate higher media literacy skills than their male counterparts. They also possess higher levels of leadership skills, social responsibility, and adaptability compared to male students.

As the study is still ongoing at the time of abstract submission, the final test will be administered in May, and the ultimate results and findings will be presented during the paper presentation.

References

- Ceylan, Ö., Korkmaz, Ö., Uçar, H., Yılmaz, T. (2019). Öğrencilerin Hârezmî Eğitim Modeline yönelik metaforik algılarının belirlenmesi. *Millî Eğitim*, 49(225), 227-251.
- Coşkun Keskin, S., Karaloğlu, İ., & Erdoğan, H. (2024). Hârezmî Eğitim Modeli'nin uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 43(1), 258-278.
- Çimşir, S., Dünya Polat, R., Çaça, Ş., Kocaman, H. (2022). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin ve velilerinin Hârezmî Eğitim Modeli'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 131-144.
- Erdem, Ş., & Eminoğlu Küçüktepe, S. (2024). Hârezmî Eğitim Modeli uygulanan okullardaki öğretmenlerin modele yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 207-226. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1498995>

Kalemkuş, F., & Bulut Özek, M. (2022). Kapsamlı 21. yüzyıl becerileri ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 359-388. <https://doi.org/10.18039/ajesi.899338>

Kök, F. (2024). *Hârezmî Eğitim Modeli'nin hayat boyu öğrenme anahtar yetkinliklerinden; matematik, fen ve dijital okuryazarlık yetkinliklerine etkisi: Karma bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Hârezmî Eğitim Modeli*. https://harezmi.meb.gov.tr/Harezmi_egitim_modeli/#hakkı

Tokmak, A. (2023). Hârezmî Eğitim Modeli'nin problem çözme becerisinin geliştirilmesine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1), 437-456. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309222>

Zeybek, A., Orhan, S. İ., Aydın, A. (2024). The effect of the Hârezmî education model on secondary school students' science academic achievement. *Education Quarterly Reviews*, 7(2).

❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Harezmi Eğitim Modeli ile Yenilikçi Yaklaşımlar

Okul Öncesi Dönemde Harezmi Eğitim Modeli'yle Etkili ve Doğru Teknoloji Kullanımı

Figen KÖKSALAN SANCHEZPENA, Ataşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü/İSTANBUL
Elif Nazlı PÜSKÜLLER, Aysun KÜÇÜKKAVRUK, Gül AKSU



Giriş

Günümüzde dijitalleşmenin çocuk gelişimi üzerindeki etkisi, bilhassa erken çocukluk döneminde önemli bir araştırma alanı hâline gelmiştir. Araştırmalar; erken yaşta ekranla tanışmanın dikkat eksikliği, dil gelişiminde yavaşlama, sosyal etkileşim bozuklukları ve fiziksel aktivite gibi çeşitli gelişimsel sorunlara neden olabileceğini göstermektedir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı & Özdiçler, 2018; Pagani, Fitzpatrick, Barnett & Dubow, 2010). Özellikle 0-6 yaş arası çocuklarda televizyon ve tablet gibi araçlarla geçirilen sürenin artması, çocukların doğal oyun ortamlarından uzaklaşmasına ve gelişimsel olarak yetersiz uyarana maruz kalmasına neden olmaktadır (Plowman, McPake & Stephen, 2010). Dolayısıyla çocukların teknolojiyle erken yaşta tanışmasının olumsuz etkilerini en aza indirmek, eğitim politikalarının temel gündem maddelerinden biri olmuştur. Bunun yanı sıra dijital teknolojilerin pedagojik bağlamda yapılandırılmış ve üretime yönelik biçimde kullanılması durumunda çocukların öğrenmeye karşı bilgilerinde artış ve yaratıcı düşünme becerilerinde gelişme gözlenmektedir.

Godwin (2018); dijital ortamların doğru içerik ve rehberlikle kullanılması durumunda çocukların üretkenliklerinin desteklenebileceğini, iş birliği temelli etkinliklerle sosyal becerilerinin güçlenebileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Lim ve Tay (2003), teknoloji destekli eğitim uygulamalarının öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri geliştirdiğini ve bilgiye eleştirel yaklaşımı teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu da erken çocukluk dönemi için teknolojinin doğru bir şekilde entegre edilmesinin büyük bir fırsat sunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Harezmi Eğitim Modeli, teknolojiyle öğrenmenin entegre edilmesi konusunda dikkat çeken bir yaklaşımdır. Harezmi Eğitim Modeli, teknolojiyi sadece bir araç olarak değil; çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve etik gelişimlerini destekleyen bir öğrenme aracı olarak kullanmayı amaçlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin sadece akademik başarıya odaklanmasını değil; aynı zamanda ahlaklı, erdemli, üretken, eleştirel düşünebilen, karar verebilen ve topluma karşı sorumluluk sahibi bir şahsiyet olarak yetişmesini esas alır. TYMM'nin merkezinde "erdem- değer- eylem" bütünlüğü yer alır ve bu anlayış doğrultusunda şekillenen Harezmi Eğitim Modeli; disiplinler arası öğrenmeyi, üretkenliği ve değer temelli eğitimi esas alır (MEB, 2018). Harezmi Eğitim Modeli sadece bilişsel gelişimi değil; öğrencinin sosyal, duygusal

ve ahlaki yönlerini de kapsayan bütüncül bir öğrenme süreci sunar. Öğrenciler, bilgiyi sadece tüketmekle kalmaz, aynı zamanda bilgiyi üretme ve dönüştürme süreçlerine dâhil olurlar. Bu süreçte teknoloji bilinçli bir şekilde kullanılır, birlikte çalışma ve çözüm üretme becerileri kazanılır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de eğitim sistemini sadece akademik başarıya indirgemeyen; erdem, değer ve eylem ilkeleri çerçevesinde bireyin çok yönlü gelişimini hedefleyen yenilikçi bir model olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2023). Her iki model de bireyin zihinsel gelişimini ahlaki, estetik ve sosyal sorumluluk bilinciyle birleştiren bütüncül bir yaklaşımı esas almaktadır.

Anahtar Kelimeler. Harezmi Eğitim Modeli, okul öncesi, teknoloji, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, disiplinler arası öğrenme.

Amaç

Bu çalışma, Harezmi Eğitim Modeli doğrultusunda yürütülen bir proje kapsamında 5 yaş grubundaki çocukların ekran kullanım alışkanlıklarını dönüştürmeyi ve bu süreçte teknoloji ile sağlıklı ve üretken bir ilişki kurmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer temelli ve beceri odaklı eğitim anlayışının okul öncesi düzeyde nasıl hayata geçirilebileceği örneklenmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecinde 5 yaş grubu öğrencileriyle disiplinler arası etkinlikler gerçekleştirilmiş; yapay zekâ destekli araçlar, web 2.0 teknolojileri, geleneksel ve modern oyunlar kullanılarak çocuklarla birlikte yeni oyuncaklar ve materyaller üretilmiştir. Araştırma süresi boyunca çocukların ekran alışkanlıklarında ve sosyal-duygusal becerilerinde anlamlı dönüşümler kaydedilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "bilge nesli" anlayışıyla da örtüşen bu süreç, eğitimde sadece bilgi aktarımının ötesine geçmeyi aynı zamanda öğrencinin erdemli, üretken ve topluma karşı sorumluluk sahibi bir birey olarak yetişmesini hedeflemektedir (MEB, 2023). Okul öncesi dönem uygulamaları, eğitimciler için dijitalleşen dünyada değer temelli ve üretken eğitim anlayışını hayata geçirme noktasında büyük bir fırsat sunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma, 5 yaş grubu 15 öğrenciyle 20 hafta boyunca yürütülmüştür. Çalışma süresince öğrencilerle yapay zekâ, web 2.0 araçları, geleneksel ve modern oyunlar, materyal ve oyuncak üretim çalışmaları gibi çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiş; ayrıca ebeveyn görüşmeleri ve röportajlar gibi nitel veri toplama yöntemlerine de yer verilmiştir. Uygulamalarda oyun odaklı, disiplinler arası bağlantılar kurularak gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimlerini bütüncül bir şekilde desteklenmesi hedeflenmiştir.

Bu süreçte, Harezmi Eğitim Modeli'nin temel ilkeleri doğrultusunda çocukların aktif katılımı ve iş birliğine dayalı öğrenme süreçleri güçlendirilmiştir. Öğrenciler teknolojiyi sadece pasif bir araç olarak değil aynı zamanda aktif bir üretici olarak kullanmış, kendi oyuncaklarını tasarlamış ve dijital araçlarla yeni ürünler üretmişlerdir. Bu uygulamalar sırasında teknolojinin bilinçli ve işlevsel kullanımı bilhassa vurgulanmış ve öğrencilerin teknolojiyle sağlıklı, yaratıcı bir ilişki kurmaları hedeflenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların ekran kullanım sürelerinde belirgin bir azalma yaşandığını göstermektedir. Bu süre yerini üretim temelli, oyun ve etkileşim odaklı dijital kullanıma bırakmıştır. Öğrenciler, dijital araçları yalnızca tüketmekten aktif üreticilik süreçlerine dâhil olmuş, bu süreçte yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinde ilerleme kaydetmişlerdir. Ayrıca çocukların sosyal duygusal becerilerinde de anlamlı bir gelişim yaşanmıştır. Paylaşma, iş birliği ve karar verme gibi sosyal becerilerle anlamlı bir iyileşme gözlemlenmiştir. Ebeveynler, çocuklarının teknolojiyle etkileşim biçiminden memnuniyet duymuş ve bu etkileşimin çocukların gelişimine olumlu katkılarda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkeleri arasında yer alan Erdem-Değer-Eylem üçlüsü, Harezmi Eğitim Modeli'nin yapı taşlarında somut olarak karşılık bulmaktadır. Her iki model de bireyin akli, ahlaki ve estetik boyutlarda bütüncül gelişimini merkeze alıp bireyi bilge, üretken ve erdemli bir özne olarak inşa etmeyi amaçlamaktadır. Disiplinler arası öğrenme, üretime dayalı süreçler, iş birliği, sosyal sorumluluk ve aktif katılım gibi Harezmi uygulamaları; bireyin değerleri içselleştirerek eyleme dönüştürmesini sağlayan bir ortam sunar. Dolayısıyla çocuklar; öğrenmeyi sadece bilişsel bir kazanım olarak değil, ahlaki ve sosyal sorumluluk bilinciyle donanmış bir yaşam pratiği olarak deneyimler.

Bu araştırma, Harezmi Eğitim Modeli'nin okul öncesi dönemde teknolojiyle tanışan çocukların ekran kullanım alışkanlıklarını olumlu yönde dönüştürebileceğini ortaya koymuştur. Çocukların ekran karşısında yalnızca pasif bir kullanıcı olmaktan çıkmaları, üretken bireyler hâline gelmeleri desteklenmiştir. Çalışmanın önemli bulgularından biri, çocukların teknolojiyle kurdukları ilişkiyi ahlaki ve estetik bir çerçeveye oturtmaya başlamalarıdır. Bu dönüşüm, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü erdemli birey profilinin erken yaşta inşa edilebileceğini göstermesi açısından anlamlıdır. Yapılan çalışma doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Harezmi Eğitim Modeli okul öncesi düzeyde yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğretmenlere yönelik disiplinler arası planlama ve teknoloji destekli öğrenme

konularında hizmet içi eğitimler artırılmalıdır.

- Ekran süresine ilişkin farkındalık eğitimleri aileleri de kapsamalıdır.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Harezmi Eğitim Modeli uygulamalarına yansıtılmalı, bu ilkeler uygulama kılavuzlarına entegre edilmelidir.
- Harezmi Eğitim Modeli'nin etkilerini ölçmeye yönelik izleme değerlendirme araçları geliştirilmelidir.
- Harezmi Eğitim Modeli'ni erken çocuklukta uygulayan okullardan örnekler belge hâline getirilerek yaygınlaştırılmalı, yerel başarı hikayeleri desteklenmelidir.

Kaynakça

- Goodwin, B. (2018). Teaching with digital tools: How technology supports collaborative learning. *Educational Leadership*, 76(3), 20-25.
- Lim, C. P., & Tay, Y. (2003). Information and communication technologies (ICT) in an elementary school: Students' engagement in higher-order thinking. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(4), 425-451.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Harezmi Eğitim Modeli uygulama rehberi*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde değer temelli yaklaşım*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. F. (2010). Influence of early childhood television watching on later cognitive and behavioral outcomes: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 46(1), 35-47.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologization of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63-74.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Innovative Approaches with Harezmi Education Model

Use of Technology in Early Childhood Through the Harezmi Education Model

Figen KÖKSALAN SANCHEZPENA, Ataşehir District Directorate of National Education/İSTANBUL

Elif Nazlı PÜSKÜLLER, Aysun KÜÇÜKKAVRUK, Gül AKSU

Introduction

Today, the impact of digitalization on child development has become a significant field of study, particularly in early childhood. Research indicates that early exposure to screens may cause various developmental problems such as attention deficit, delayed language development, impaired social interaction, and reduced physical activity (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı & Özdiçler, 2018; Pagani, Fitzpatrick, Barnett & Dubow, 2010). The increasing amount of time children aged 0–6 spend with devices such as televisions and tablets has distanced them from natural play environments and limited their exposure to adequate developmental stimuli (Plowman, McPake & Stephen, 2010). Minimizing the negative effects of early encounters with technology has thus become a central item on education policy agendas. However, when digital technologies are used within a pedagogically structured and production-oriented context, an increase in children’s knowledge and development of creative thinking skills can be observed.

Godwin (2018) emphasizes that when digital environments are used with appropriate content and guidance, they can support children’s productivity and enhance their social skills through collaboration-based activities. Similarly, Lim and Tay (2003) point out that technology-supported educational practices promote higher-order thinking skills and foster critical engagement with knowledge. This suggests that the proper integration of technology in early childhood presents a significant opportunity. In this regard, the Harezmi Education Model emerges as a notable approach to integrating technology into learning. The model aims not only to use technology as a tool but also to promote it as a medium that supports children’s cognitive, social, emotional, and ethical development.

The Century of Türkiye Education Model (TYMM) does not focus solely on academic achievement; it also emphasizes raising individuals who are ethical, virtuous, productive, capable of critical thinking and decision-making, and socially responsible. At the heart of TYMM lies the integrity of “virtue–value–action,” and aligned with this philosophy,

the Harezmi Education Model is based on interdisciplinary learning, productivity, and value-oriented education (Ministry of National Education [MoNE], 2018). The Harezmi Education Model offers a holistic learning process that addresses not only cognitive development but also students’ social, emotional, and moral dimensions. Students are not merely consumers of knowledge but also take part in producing and transforming it. In this process, technology is used consciously, and students gain collaboration and problem-solving skills. TYMM also stands out as an innovative model that does not reduce the education system to academic success alone but aims for the multidimensional development of individuals within the principles of virtue, value, and action (MoNE, 2023). Both models adopt a holistic approach that integrates mental development with moral, aesthetic, and social responsibility consciousness.

Keywords: *Harezmi Education Model, early childhood, technology, The Century of Türkiye Education Model, interdisciplinary learning.*

Purpose

This study aims to transform the screen habits of 5-year-old children and help them establish a healthy and productive relationship with technology within the scope of a project based on the Harezmi Education Model. At the same time, it attempts to exemplify how the value-oriented and skill-based educational philosophy of The Century of Türkiye Education Model (TYMM) can be implemented at the preschool level. Interdisciplinary activities were conducted with 5-year-old children during the implementation process. Using AI-supported tools, web 2.0 technologies, as well as traditional and modern games, children co-created new toys and materials. Significant changes were observed in children’s screen habits and social-emotional skills during the study.

This process aligns with TYMM’s vision of cultivating a “wise generation”—going beyond mere knowledge transfer to nurture virtuous, productive individuals with a sense of social responsibility (MoNE, 2023). Preschool applications offer educators a vital opportunity to implement value-oriented and productive education in a digitalizing world.

Method

This study employed both quantitative and qualitative research methods. The research was conducted over 20 weeks with a group of 15 five-year-old students. Various activities involving artificial intelligence, web 2.0 tools, traditional and modern games, and toy/material production were carried out. Qualitative data collection

methods such as parent interviews and observations were also utilized. The goal was to holistically support students' cognitive, social, and moral development through play-centered, interdisciplinary activities.

Throughout the process, the core principles of the Harezmi Education Model were applied to enhance active participation and cooperative learning. Students used technology not as passive consumers but as active producers, designing their own toys and creating new digital products. Conscious and functional use of technology was strongly emphasized, and efforts were made to help students develop a healthy, creative relationship with technology.

Results and Recommendations

The findings of the study indicate a significant reduction in children's screen time. Instead, children began engaging in production-based, play-oriented, and interactive digital activities. Rather than merely consuming digital content, students became active participants in creative processes and demonstrated improvements in creative thinking and problem-solving skills. Notable progress was also observed in students' social-emotional development. Positive changes were seen in their abilities to share, collaborate, and make decisions. Parents expressed satisfaction with their children's interaction with technology and noted positive developmental contributions.

The virtue-value-action triad at the core of TYMM is concretely reflected in the foundational elements of the Harezmi Education Model. Both models focus on building individuals who are intellectually, morally, and aesthetically developed—wise, productive, and virtuous beings. The Harezmi practices—interdisciplinary learning, production-based processes, collaboration, social responsibility, and active participation—create an environment where individuals internalize and enact values. As a result, children experience learning not only as a cognitive acquisition but also as a lived practice imbued with moral and social responsibility.

This research demonstrates that the Harezmi Education Model can positively transform the screen usage habits of children introduced to technology at the preschool level. Children were supported to become not just passive users but productive individuals. One of the key findings of the study is the need to establish children's relationship with technology within a moral and aesthetic framework. This transformation highlights the potential of instilling TYMM's virtuous individual profile from an early age. Based on the study, the following recommendations are made:

- The Harezmi Education Model should be expanded at the preschool level.

- In-service training for teachers should be increased, focusing on interdisciplinary planning and technology-supported learning.
- Awareness programs regarding screen time should also include families.
- TYMM's principles of virtue-value-action should be reflected in Harezmi Education Model practices and integrated into implementation guides.
- Monitoring and evaluation tools should be developed to measure the impact of the Harezmi Education Model.
- Examples from schools implementing the model in early childhood should be documented and disseminated, and local success stories should be supported.

References

- Goodwin, B. (2018). Teaching with digital tools: How technology supports collaborative learning. *Educational Leadership*, 76(3), 20-25.
- Lim, C. P., & Tay, Y. (2003). Information and communication technologies (ICT) in an elementary school: Students' engagement in higher-order thinking. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(4), 425-451.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Harezmi Eğitim Modeli uygulama rehberi*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde değer temelli yaklaşım*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdingler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. F. (2010). Influence of early childhood television watching on later cognitive and behavioral outcomes: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 46(1), 35-47.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologization of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63-74.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Harezmi Eğitim Modeli ile Yenilikçi Yaklaşımlar

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yapay Zekâ Destekli Müzik Eğitimi: Yerli Model

Metehan KIRNIK, Bulutoğlu Şehit İrfan Karabıçak Ortaokulu/KAHRAMANMARAŞ



Giriş

Müzik eğitimi; bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmede kritik bir role sahiptir (Hallam, 2010). Ancak dijital çağın gerektirdiği kişiselleştirilmiş ve erişebilir öğrenme deneyimleri, geleneksel yöntemlerle karşılanmamaktadır (Ong, 2022). Türkiye’de müzik eğitimi, özellikle geleneksel Türk müziğinin makamsal yapısı ve kültürel çeşitliliği göz önüne alındığında teknolojik yeniliklerle desteklenmesi gereken bir alandır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin (MEB, 2023) vurguladığı “yerli teknoloji üretimi” ve “kültürel özgünlük” hedefleri, bu alanda yapay zekâ tabanlı araçların gelişmesini stratejik bir gereklilik hâline getirmiştir. Bu çalışmada Türk müziğinin makamsal yapısına uyumlu, etik ve pedagojik açıdan sürdürülebilir bir yapay zekâ entegrasyon modeli önermeyi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, müzik eğitimi, yerli teknoloji, kültürel miras, Millî Eğitim.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin hedefleri doğrultusunda müzik eğitiminde kullanılabilecek yerli ve millî yapay zekâ araçlarının geliştirilmesine yönelik bütüncül bir çerçeve sunmaktır. Araştırma, aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Yerli yapay zekâ araçları, Türk müziğinin makamsal yapısını ve ritmik özelliklerini nasıl yansıtabilir?
2. Bu araçların geliştirilmesinde telif hakları ve veri gizliliği nasıl sağlanmaktadır?
3. Öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojilere adaptasyonu için nasıl bir eğitim modeli tasarlanmalıdır?
4. Küresel eğitim trendleriyle uyumlu ancak yerel kültürel değerleri koruyan bir model nasıl oluşturulabilir?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma deseni kapsamında tasarlanmıştır. Veri toplama süreci iki temel aşamadan oluşmaktadır:

1. Doküman Analizi:

Kaynaklar: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli müfredatları (MEB, 2023), UNESCO’nun kültürel miras raporları (UNESCO, 2023), Türk telif hukuku (FSEK, 2023) ve Avrupa Birliği’nin Yapay Zekâ Etiği Rehberleri (Avrupa Birliği, 2023).

Analiz: 45 akademik makale, 12 uluslararası politika belgesi ve 8 teknik rapor, müzik eğitiminde yapay zekâ uygulamalarının mevcut durum ve eksiklikleri bağlamında incelenmiştir.

2. Uzman görüşleri:

Katılımcılar: 15 müzik eğitimcisi (konservatuvar öğretim üyeleri ve devlet okulu öğretmenleri), 10 yapay zekâ mühendisi (üniversite ve özel sektör temsilcileri), 5 hukukçu (telif hukuku ve veri gizliliği uzmanları).

Süreç: Yarı yapılandırılmış görüşmeler (ortalama 40 dakika)

Sorular: Teknolojik zorluklar, kültürel uyum, etik standartlar ve öğretmen eğitimi odaklı 5 soru.

Sonuç

1. Teknik Öneriler:

MAKAM AI: Türk makamlarını analiz edebilen LSTM(Long Short-Term Memory) ağırları tabanlı açık kaynaklı bir platform. TRT arşivlerinden 500 saatten fazla ses verisi (sanat ve halk müziği kayıtları) ile eğitilmiştir. Sistem, öğrencilerin kendi bestelerini oluştururken makam geçişlerini öğrenmelerine yardımcı olacak interaktif bir arayüz sunar.

Bağlama Mentor: Gerçek zamanlı performans analizi için LibROSA kütüphanesini kullanan mobil uygulama. Kullanıcıların bağlama çalma tekniklerini (tezene vuruşları, perde basışları) anlık olarak değerlendirir ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlar.

TÜMDA: (Türk Müziği Dijital Arşivi): 10000’den fazla geleneksel eserin yapay zekâ ile dijitalleştirildiği etkileşimli bir veri tabanı. Kullanıcılar; eser, makam, usul ve yöre filtresiyle

arama yapabilir; notalara erişebilir ve enstrüman çalımının simülasyonunu gerçekleştirebilir.

2. Pedagojik Tasarım

Disiplinler Arası Entegrasyon: Müzik ve matematik derslerinin Fibonacci dizileri (ritim analizi) ve franktal geometri (makam simetrileri) ile ilişkilendirilmesi. Bu yaklaşım Harzmi Eğitim Modeli'nin disiplinler arası vizyonuyla uyumludur.

Öğretim Eğitimi: Yapay zekâ okuryazarlığı (algoritma temelleri), dijital pedagoji (etkileşimli materyal tasarımı) ve etik (telif hakları) odaklı 6 aylık bir sertifika programı. Program, teorik dersler ve sınıf içi simülasyonlardan oluşur.

3. Etik ve Yasal Çerçeve

Telif Hakları: Yapay zekâ tarafından üretilen eserlerde “%30 insan katkısı” kriteri aranmaktadır. (Avrupa Birliği, 2023). Örneğin, bir öğrenci yapay zekânın oluşturduğu bir melodiyi düzenlemeli veya söz yazmalıdır.

Veri Gizliliği: AES-256 şifreleme standardı ile öğrenci performans verilerinin korunması (NIST, 2021). Veriler, MEB denetimine açık ancak üçüncü şahıslarla paylaşılmayan şifreli bulut sisteminde saklanır.

4. Uzman Görüşleri:

Katılımcıların %80'i (n=24), TRT arşivlerinin dijitalleştirilmesini “kültürel mirasın korunması ve yapay zekâ eğitimi için acil bir adım” olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin yapay zekâyı «yardımcı bir araç» olarak benimsemesi için hizmet içi eğitimlerde pratik bir atölye çalışmaları önerilmiştir.

1. Millî Yapay Zekâ Enstitüsü Kurulması:

İş birliği: TÜBİTAK, ASELSAN, konservatuvarlar ve teknoloji start-up'ları

Hedefler: Açık kaynaklı yapay zekâ kütüphaneleri (TensorFlow tabanlı), yerli veri setleri (TRT ve Kültür Bakanlığı iş birliğiyle) ve kullanıcı dostu arayüzler geliştirilmesi.

2. Pilot Uygulamalar:

Lokasyon: İstanbul, Ankara, İzmir, Konya ve Diyarbakır'da 10 devlet okulu

Süreç: 12 aylık pilot dönemde MakamAI ve Bağlama Mentor'un test edilmesi. Öğrenci ve öğretmen geri bildirimlerine dayalı iyileştirmeler.

3. Etik ve Politika Geliştirme:

MEB Rehber: Yapay Zekâ Etiği ve Teklif Hakları Kılavuzu” hazırlanması (Arslan, 2021). Bu kılavuz, öğretmenler ve geliştiriciler için şeffaf kullanım protokolleri içerir.

Hukuk İş birliği: Türk Patent Enstitüsü ile yapay zekâ eserlerinin lisanslanmasına yönelik yasal düzenlemelerin tartışılması.

4. Küresel İş Birlikleri:

UNESCO Entegrasyonu: Türk müziğinin UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne eklenmesi için başvuru sürecinin hızlandırılması.

AB Projeleri: Horizon Europe kapsamında “Kültürel Miras ve Yapay Zekâ” temalı proje başvuruları.

Öneriler

Bu çalışma, Türkiye'nin müzik eğitiminde yapay zekâ tabanlı bir dönüşüm başlatabilmesi için teknik, pedagojik ve etik boyutları kapsayan bir bütüncül model sunmaktadır. MakamAI, Bağlama Mentor ve TÜMDA gibi araçlar, kültürel mirasın korunması ve dijitalleştirilmesi sürecinde kritik rol oynayabilir (Demir & Kaya, 2023; Aydın, 2022). Ancak bu sürecin başarısı için öğretmen eğitimi, politika geliştirme ve uluslararası iş birlikleri hayati önem taşımaktadır (Güneş, 2021). Türkiye, yerli teknoloji üretimi eğitiminde küresel bir lider konumuna ulaşabilir. Bu modelin uygulanması yalnızca eğitimde değil, kültürel diplomasi ve yumuşak güç bağlamında da stratejik bir kazanım sağlayacaktır.

Kaynakça

AIVA. (2023). *AI composition assistant*. <https://www.aiva.ai>

Arslan, M. (2021). Yapay zeka ve telif hukuku: Müzik eğitiminde etik sorunlar. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 70(2), 45-62. https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000001234

Avrupa Birliği. (2023). *Artificial Intelligence Act: Ethical guidelines for generative AI*. EU Publications.

- Aydın, S. (2022). *Türk müziğinin dijitalleştirilmesi: Yapay zeka ve kültürel miras*. İstanbul Kültür Yayınları.
- Demir, E., Kayai, T. (2023). Müzik eğitimin teknoloji entegrasyonu: Nitel analiz. *Ulusal Müzik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 78-92.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Huang, Y., Li, X., & Zhang, M. (2020). AI in music education: A systematic review. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(4), 78-92. <https://www.jstor.org/stable/26926458>
- McFee, B., Raffel, C., Liang, D., Ellis, D. P. W., McVicar, M., Battenberg, E., & Nieto, O. (2015). Librosa: Audio and music signal analysis in Python. In *Proceedings of the 14th Python in Science Conference*. <https://doi.org/10.25080/shinma-7f4c6e7-003>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde dönüşüm stratejileri*. MEB Yayınları.
- National Institute of Standards and Technology. (2021). *Advanced encryption standard (AES)* (NIST Special Publication 800-197). <https://doi.org/10.6028/NIST.SP.800-197>
- Ong, Y. S. (2022). *Ethical AI in music education: Balancing innovation and cultural preservation* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Oxford.
- Pasquier, P., Eigenfeldt, A., & Bown, O. (2016). AI and musical creativity. *AI Magazine*, 37(4), 27-39.
- Türkiye Cumhuriyeti. (2016). 6698 sayılı *Kişisel Verileri Koruma Kanunu*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr>
- UNESCO. (2023). *AI in education: Guidance for policy-makers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386656>
- Ünal, E., Bozkurt, B., & Yılmaz, E. (2021). MakamNet: A deep learning model for Turkish makam recognition. *Journal of New Music Research*, 50(4), 321-335. <https://doi.org/10.1080/09298215.2021.1978509>
- Volt, T. (2022). Decolonizing music education through AI: A global perspective. *Music Educators Journal*, 109(2), 34-41. <https://doi.org/10.1177/00274321221103852>



THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Innovative Approaches with Harezmi Education Model

Artificial Intelligence–Enhanced Music Education in the Century of Türkiye: A National Model

Metehan KIRNIK, Bulutoğlu Şehit İrfan Karabıçak Secondary School/
KAHRAMANMARAŞ

Introduction

Music education plays a crucial role in developing individuals' creativity, critical thinking, and socio-emotional skills (Hallam, 2010). However, the personalized and accessible learning experiences required by the digital age cannot be met through traditional methods (Ong, 2022). In Türkiye, music education—especially considering the modal structure (*makam*) of traditional Turkish music and its cultural diversity—is an area in need of technological innovation. The goals of “domestic technology production” and “cultural authenticity” emphasized in the Century of Türkiye Education Model (MoNE, 2023) have made the development of artificial intelligence–based tools in this field a strategic necessity. This study aims to propose an AI integration model that is compatible with the modal system of Turkish music and is sustainable from both ethical and pedagogical perspectives.

Keywords: Artificial Intelligence, music education, Türkiye Century Education Model, educational technology.

Purpose

The main objective of this study is to provide a holistic framework for developing domestic and national AI tools for use in music education, in line with the goals of the Century of Türkiye Education Model. The research seeks to answer the following questions:

1. How can domestic AI tools reflect the modal and rhythmic structures of Turkish music?
2. How are copyright and data privacy ensured in the development of these tools?
3. What kind of educational model should be designed to support teacher and student adaptation to these technologies?
4. How can a model be created that aligns with global educational trends while preserving local cultural values?

Method

This study was designed using a qualitative research methodology. The data collection process consists of two main stages:

1. Document Analysis:

Sources: TYMM curricula (MoNE, 2023), UNESCO cultural heritage reports (UNESCO, 2023), Turkish copyright law (FSEK, 2023), and the European Union's AI Ethics Guidelines (EU, 2023).

Analysis: 45 academic articles, 12 international policy documents, and 8 technical reports were examined to assess the current state and gaps in AI applications in music education.

2. Expert Opinions:

Participants: 15 music educators (conservatory faculty and public school teachers), 10 AI engineers (from universities and the private sector), and 5 legal experts (specialized in copyright and data privacy).

Process: Semi-structured interviews (average duration: 40 minutes)

Questions: Five questions focused on technological challenges, cultural adaptation, ethical standards, and teacher training.

Conclusion

1. Technical Proposals:

MAKAM AI: An open-source platform based on LSTM (Long Short-Term Memory) networks capable of analyzing Turkish *makams*. Trained on over 500 hours of audio data from TRT archives (including classical and folk music recordings). It offers an interactive interface to help students learn modal transitions while composing their own pieces.

Bağlama Mentor: A mobile application that uses the LibROSA library for real-time performance analysis. It evaluates bağlama playing techniques (plectrum strokes, finger positions) in real time and provides personalized feedback.

TÜMDA (Turkish Music Digital Archive): An interactive database in which over 10,000 traditional pieces have been digitized using AI. Users can search by piece, *makam*, *usûl* (rhythmic pattern), or region; access sheet music; and simulate instrument performances.

2. Pedagogical Design:

Interdisciplinary Integration: Relating music and mathematics lessons through Fibonacci sequences (rhythm analysis) and fractal geometry (modal symmetries). This approach aligns with the interdisciplinary vision of the Harezmi Education Model.

Teacher Training: A six-month certificate program focused on AI literacy (basic algorithmic concepts), digital pedagogy (interactive material design), and ethics (copyright issues). The program includes theoretical coursework and classroom simulations.

3. Ethical and Legal Framework:

Copyright: A criterion of “at least 30% human contribution” is required for AI-generated works (EU, 2023). For instance, a student must edit or write lyrics to a melody produced by AI.

Data Privacy: Student performance data is protected using AES-256 encryption standards (NIST, 2021). Data is stored in an encrypted cloud system accessible to the Ministry of National Education but not shared with third parties.

4. Expert Opinions:

80% of participants (n=24) described the digitalization of TRT archives as “an urgent step for cultural heritage preservation and AI-supported education.” For teachers to adopt AI as a “supportive tool,” practical workshops in in-service training programs were recommended.

1. Establishment of a National Artificial Intelligence Institute:

Collaboration: TÜBİTAK, ASELSAN, conservatories, and technology start-ups

Goals: Development of open-source AI libraries (TensorFlow-based), domestic datasets (in collaboration with TRT and the Ministry of Culture), and user-friendly interfaces.

2. Pilot Implementations: Locations: 10 public schools in Istanbul, Ankara, Izmir, Konya, and Diyarbakır

Process: Testing of MAKAM AI and Bağlama Mentor over a 12-month pilot period. Improvements based on student and teacher feedback.

3. Ethical and Policy Development:

MoNE Guide: Preparation of an “AI Ethics and Copyright Guidelines” document (Arslan, 2021), which includes transparent usage protocols for teachers and developers.

Legal Collaboration: Discussions with the Turkish Patent Institute to draft regulations for licensing AI-generated works.

4. Global Collaborations:

UNESCO Integration: Acceleration of the application process for including Turkish music in the UNESCO Intangible Cultural Heritage List.

EU Projects: Submissions to Horizon Europe for projects themed “Cultural Heritage and Artificial Intelligence.”

Recommendations

This study offers a holistic model encompassing the technical, pedagogical, and ethical dimensions necessary for Türkiye to initiate an AI-driven transformation in music education. Tools such as MAKAM AI, Bağlama Mentor, and TÜMDA may play a critical role in preserving and digitizing cultural heritage (Demir & Kaya, 2023; Aydın, 2022). However, teacher training, policy development, and international cooperation are vital for the success of this process (Güneş, 2021). Through this model, Türkiye can attain global leadership in domestic educational technology production. The implementation of this model will yield strategic benefits not only in education but also in cultural diplomacy and soft power.

References

- AIVA. (2023). *AI composition assistant*. <https://www.aiva.ai>
- Arslan, M. (2021). Yapay zeka ve telif hukuku: Müzik eğitiminde etik sorunlar. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 70(2), 45-62. https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000001234
- Avrupa Birliği. (2023). *Artificial Intelligence Act: Ethical guidelines for generative AI*. EU Publications.
- Aydın, S. (2022). *Türk müziğinin dijitalleştirilmesi: Yapay zeka ve kültürel miras*. İstanbul Kültür Yayınları.

- Demir, E., Kayai, T. (2023). Müzik eğitimin teknoloji entegrasyonu: Nitel analiz. *Ulusal Müzik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 78-92.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Huang, Y., Li, X., & Zhang, M. (2020). AI in music education: A systematic review. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(4), 78-92. <https://www.jstor.org/stable/26926458>
- McFee, B., Raffel, C., Liang, D., Ellis, D. P. W., McVicar, M., Battenberg, E., & Nieto, O. (2015). Librosa: Audio and music signal analysis in Python. In *Proceedings of the 14th Python in Science Conference*. <https://doi.org/10.25080/shinma-7f4c6e7-003>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde dönüşüm stratejileri*. MEB Yayınları.
- National Institute of Standards and Technology. (2021). *Advanced encryption standard (AES)* (NIST Special Publication 800-197). <https://doi.org/10.6028/NIST.SP.800-197>
- Ong, Y. S. (2022). *Ethical AI in music education: Balancing innovation and cultural preservation* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Oxford.
- Pasquier, P., Eigenfeldt, A., & Bown, O. (2016). AI and musical creativity. *AI Magazine*, 37(4), 27-39.
- Türkiye Cumhuriyeti. (2016). 6698 sayılı Kişisel Verileri Koruma Kanunu. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr>
- UNESCO. (2023). *AI in education: Guidance for policy-makers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386656>
- Ünal, E., Bozkurt, B., & Yılmaz, E. (2021). MakamNet: A deep learning model for Turkish makam recognition. *Journal of New Music Research*, 50(4), 321-335. <https://doi.org/10.1080/09298215.2021.1978509>
- Volt, T. (2022). Decolonizing music education through AI: A global perspective. *Music Educators Journal*, 109(2), 34-41. <https://doi.org/10.1177/00274321221103852>



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Harezmi Eğitim Modeli ile Yenilikçi Yaklaşımlar

Dijital Kapan: Teknoloji Bağımlılığının Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Zeynep Tuba AKTEPE, Kocatepe İlkokulu/ERZURUM

Zeynep ALTINSOY, Ayşe ÇELİK TAŞBAŞI, Elif ÜNAL



Giriş

Teknoloji bağımlılığı dijital cihazların işlevsel olmayan bir biçimde aşırı kullanımı sonucu ortaya çıkan; bireyin sosyal yaşantısını, öğrenme kapasitesini ve duygusal denge-
sini olumsuz yönde etkileyen bir durumdur (Young, 1998). Bu bağımlılık türü; özellikle çocukların gerçek yaşamla kurduğu bağları zayıflatmakta, arkadaşlık ilişkilerini sınır-
lamakta ve yalnızlık duygusunu derinleştirebilmektedir.

Çocuklarda teknoloji bağımlılığının oluşmasında birçok farklı etken rol oynamaktadır. Öncelikle dijital içeriklerin çeşitliliği ve cazibesi çocukların dikkatini kolayca çekmektedir. Renkli grafikler, ses efektleri ve etkileşimli yapılar; özellikle oyunlar ve videolar aracılı-
ğıyla yoğun bir şekilde çocukları içine çekmektedir (Anderson & Jiang, 2018). Aynı za-
manda başarı hissi, ödül mekanizmaları ve hızlı geri bildirim gibi unsurlar çocuklarda bağımlılık geliştirme riskini artırmaktadır (Griffiths, 2005). Bunlara ek olarak, ebeveyn gözetiminin yetersiz olduğu aile ortamlarında çocuklar daha kolay bir şekilde tekno-
lojiye sığınmakta ve bu da bağımlılığı körüklemektedir (Livingstone & Helsper, 2008).

Bütün bu bilgiler ışığında araştırma boyunca aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Geliştirilen “teknoloji bağımlılığı ve yalnızlaşan çocuklar” ölçeği güvenilir ve geçerli midir?
2. Ekran bağımlılığının çocuklar üzerindeki psikososyal etkileri nelerdir?
3. Ekran bağımlılığı, ilkökul öğrencilerinde yaş ve cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterir mi?

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, bağlılık, ekran, teknoloji kullanımı.

Yöntem

Bu araştırmada öğrencilerin teknolojiyi nasıl kullandıkları ve ekranda ne kadar zaman harcadıkları tespit edilmesi amaçlandığından araştırma, nicel araştırma desenlerin-
den olan genel tarama deseniyle yürütülmüştür. Elde edilen bulgular değiştirilmeden SPSS 26 paket programına aktarılmış, eksik verisi olan sütunlar ölçekten çıkarılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Erzurum il genelinde öğrenim gören ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan bütün ilkökul öğrencileri oluştururken örneklemi, Yakutiye ilçesinde ilkökul-
lardan random seçilen 393 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Random bir şekilde se-
çilen bu öğrencilerin 193’ü (%49,1) kız öğrencilerden, 200’ü (%50,9) erkek öğrencilerden oluşmuştur. Çalışma grubunda 6-9 yaş aralığında 273 (%69,5) ilkökul öğrencisi, 10-12 yaş aralığında 120 (%30,5) ilkökul öğrencisi mevcuttur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemi olarak geliştirilen “Teknoloji bağımlılığı ve yalnızla-
şan çocuklar” ölçeği güvenilir ve geçerli midir?” sorusu kapsamında seçilen örneklem kitlesinin evreni ne ölçüde temsil ettiğini tespit etmek için KMO and Bartlett’s testi ya-
pılmış ve 0,65 sonucuna ulaşılmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında faktör analizi yapılmış; her bir maddenin ölçeğe katkı sağladığı, maddelerin toplam varyansın %58’ini açıkladığı ve ölçeğin tek faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin görünüş geçerliliği kapsamında uzmanlardan görüş alınmış; soruların öğrenciler açısından herhangi bir sorun teşkil etmediğine, dil ve anlatım açısından uygun olduğuna, yazım ve dil açısın-
dan görünür bir hata içermediğine yönelik geri bildirim alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliği noktasında Cronbach Alpha ve test yarılama güvenilirliği yapılmış, sonucun 0,66 oldu-
ğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ekran bağımlılığının çocuklar üzerindeki psiko-
sosyal etkileri nelerdir?” sorusu kapsamında çocukların akranlarından uzaklaştıkları, hayatlarının düzensiz bir şekle girdiği, aile içi huzursuzluğun arttığı, öğrencilerin akade-
mik başarısının düştüğü, sosyal hayatlarının kesintiye uğradığı ve yalnızlaşmaya baş-
ladıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ‘Ekran bağımlılığı ilkökul öğrencilerinde yaş ve cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterir mi?’ sorusuna yönelik bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bu kapsamda önce ekran bağımlılığının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0.05$) yani hem 6-9 hem de 10-12 yaş grubundaki öğrencilerin teknoloji kullanımının birbirine benzediği tespit edilmiştir. Buna karşın aritmetik ortalamalarına bakıldığında 10-12 yaş grubunda yer alan öğrencilerin sayısı 6-9 yaş grubunun neredeyse yarısı kadar olmasına rağmen teknolojik aletlerle daha fazla vakit geçirdiği görülmüştür. Ar-
dından cinsiyet değişkenine bakılmış ve yine anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Yani kız öğrencilerle erkek öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda hem sayıca bir-
birine yakın olduğu hem de aritmetik ortalama bağlamında benzer özelliklere sahip olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda geliştirilen “teknoloji bağımlılığı ve yalnızlaşan çocuklar” ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular; ekran bağımlılığının ilkokul öğrencilerinde sosyal izolasyona, aile içi ilişkilerde bozulmalara ve akademik başarının düşmesine yol açtığını ortaya koymuştur. Yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiş olsa da 10-12 yaş grubundaki öğrencilerin teknolojik cihazlarla daha fazla zaman geğirdiği dikkat çekmiştir. Bu bağlamda ilkokul düzeyinde teknoloji kullanımını dengeleyici eğitim programlarının oluşturulması, dijital okuryazarlığın erken yaşta kazandırılması ve öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artıracak okul temelli faaliyetlerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). *Teens, social media & technology 2018*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Griffiths, M. D. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children’s internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>



THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Innovative Approaches with Harezmi Education Model

The Digital Trap: The Impact of Technology Addiction on Children

Zeynep Tuba AKTEPE, Kocatepe Primary School/ERZURUM

Zeynep ALTINSOY, Ayşe ÇELİK TAŞBAŞI, Elif ÜNAL

Introduction

Technology addiction refers to the dysfunctional overuse of digital devices, which negatively affects individuals' social lives, learning capacities, and emotional balance (Young, 1998). This type of addiction particularly weakens children's ties to real life, restricts their peer relationships, and deepens feelings of loneliness.

Several factors contribute to the development of technology addiction in children. First, the diversity and attractiveness of digital content easily capture children's attention. Colorful graphics, sound effects, and interactive structures—especially in games and videos—strongly appeal to them (Anderson & Jiang, 2018). Additionally, elements such as a sense of achievement, reward mechanisms, and instant feedback increase the risk of developing addiction in children (Griffiths, 2005). Moreover, in family environments lacking parental supervision, children more readily turn to technology, further fueling addiction (Livingstone & Helsper, 2008).

Keywords: Addiction, commitment, screen, technology use.

Purpose

In light of this information, the research aimed to answer the following questions:

1. Is the developed "Technology Addiction and Isolated Children" scale valid and reliable?
2. What are the psychosocial effects of screen addiction on children?
3. Does screen addiction significantly differ by age and gender among primary school students?

Study Group

The study population consists of all primary school students enrolled in schools affiliated with the Ministry of National Education across Erzurum, Türkiye. The sample

group includes 393 randomly selected primary school students from the Yakutiye district. Of these, 193 (49.1%) were girls and 200 (50.9%) were boys. The age distribution was as follows: 273 students (69.5%) were aged 6–9 years, while 120 students (30.5%) were aged 10–12 years.

Method

This research employed the general survey model, a quantitative research design, to determine how students use technology and how much time they spend on screens. The data were transferred to SPSS version 26 without alteration. Columns with missing data were excluded from the analysis.

Conclusion and Recommendations

Regarding the first sub-question, "Is the 'Technology Addiction and Isolated Children' scale valid and reliable?", the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's tests were applied to evaluate the sample's representativeness, yielding a KMO value of 0.65. Factor analysis, conducted as part of construct validity, indicated that each item contributed to the scale and explained 58% of the total variance, confirming the scale as unidimensional. For face validity, expert feedback confirmed the scale posed no issues for student comprehension and was appropriate in terms of language, clarity, and grammar. Reliability was assessed via Cronbach's Alpha and split-half reliability tests, resulting in a coefficient of 0.66.

Concerning the second sub-question, "What are the psychosocial effects of screen addiction on children?", the findings revealed that children became increasingly detached from their peers, experienced disorganized lifestyles, greater domestic unrest, a decline in academic performance, disruptions in social life, and a tendency toward isolation.

As for the third sub-question, "Does screen addiction significantly differ by age and gender among primary school students?", an independent samples t-test was conducted. No statistically significant difference was found in relation to age ($p > 0.05$), indicating that technology usage was similar among both 6–9 and 10–12 age groups. However, despite the number of 10–12-year-olds being nearly half that of the younger group, they were found to spend more time using technological devices. Likewise, gender-based analysis revealed no significant differences; girls and boys displayed similar patterns in both the frequency and average amount of technology use.

The "Technology Addiction and Isolated Children" scale developed through this

research has been proven to be a valid and reliable measurement tool. The findings indicate that screen addiction among primary school students contributes to social isolation, deteriorating family relationships, and declining academic performance. Although no statistically significant differences were observed in terms of age and gender, older students (10–12 years) appeared to spend more time with digital devices. In this context, it is recommended to develop balanced technology use programs at the primary school level, promote digital literacy from an early age, and expand school-based activities that enhance students' social interaction—especially as part of the Century of Türkiye Education Model (TYMM).

References

- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). *Teens, social media & technology 2018*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Griffiths, M. D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>



ALT TEMA 5 SUB-THEME 5

KÜRESEL EĞİTİM TRENDLERİ İLE MAARİF MODELİNİN UYUMU GLOBAL EDUCATION TRENDS AND THE MAARİF MODEL

- Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Uyumunun Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi
An Examination of the Compatibility between Global Citizenship Education and the Century of Türkiye Education Model Based on Teachers' Opinions
- Bir Küresel Eğitim Trendi Olan Eğitim Koçluğu Perspektifinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
The Century of Türkiye Education Model from the Perspective of Educational Coaching as a Global Educational Trend
- Yeni Nesil Vatandaşlık Kavramları Çerçevesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
The Century of Türkiye Education Model in the Context of New Generation Citizenship Concepts
- STEAM Uygulamalarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Yeri
The Place of Steam Practices in the Century of Türkiye Education Model
- Erasmus+ Programı'nın Öğrencilerin Girişimcilik Çapaları Üzerine Katkısı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Perspektifi
The Contribution of the Erasmus+ Programme to Students' Entrepreneurship Anchors: A Perspective from the Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Vatandaşlık Eğitimi Açısından İncelenmesi
An Analysis of the Century of Türkiye Education Model in Terms of Citizenship Education
- Gelenekten Evrensele: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Uluslararası Eğitim Trendleriyle Entegrasyonu
From Tradition to Universal: Integration of the Century of Türkiye Education Model with International Education Trends
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metninin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesi
An Examination of the Türkiye Century Education Model Common Text in the Context of Inclusive Education
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Asya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması
A Comparative Analysis of The Century of Türkiye Education Model and the Education Systems of Asian
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Uluslararası Uygulanabilirliği: Prag İncelemesi
The Century of Türkiye Education Model and its International Applicability: A Prague Study

- Fronesis, İnfomal Muhakeme ve Yapay Zekâ: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Felsefi Bir İnceleme
Phronesis, Informal Reasoning, and Artificial Intelligence: A Philosophical Inquiry into the Century of Türkiye Education Model
- Erasmus+ Hareketliliklerinin Öğretmenlerin Pedagojik Yaklaşımlarına Etkisi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Bağlantısı
The Impact of Erasmus+ Mobilities on Teachers' Pedagogical Approaches and Their Connection to the Century of Türkiye Education Model

❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyum

Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Uyumunun Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Abdurrahman ASİL, Selahaddin Eyyubi Ortaokulu/HAKKÂRİ
Doç. Dr. Ayşegül AYYILDIZ ASİL



Giriş

Günümüz dünyasında eğitim sistemlerinin, bireyleri sadece kendi toplumları için değil, aynı zamanda dünya vatandaşlığına hazırlamaları yerinde bir hedef olarak düşünülmektedir. Çolak, Kabapınar ve Öztürk (2019) küreselleşen bir dünya vatandaşı olarak bireyi gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatmayı küresel vatandaşlık eğitimi olarak ifade etmektedir. Küresel vatandaşlık eğitimi; sürdürülebilirlik, insan hakları ve küresel sorunlara yönelik duyarlılığı artırarak bireyleri daha bilinçli, sorumluluk sahibi ve katılımcı olmaya teşvik etmektedir. Bu yaklaşımda bireyler, kültürlere saygı duymayı ve çevresel sorunlara karşı duyarlı olmayı öğrenmektedir. Küresel vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin farklı bakış açılarıyla düşünebilme yetilerini geliştirmekte ve onları farklılıkları yönetebilecek donanıma kavuşturmaktadır. Öğrencilerin küresel düzeyde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm üretme becerilerini geliştirmelerine ve aktif birer dünya vatandaşı olarak sürece katılmalarına da olanak tanımaktadır (Karacabey, Kartıtaş ve Kılınç, 2024). Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve küresel vatandaşlık eğitiminin ortak ve ayrışan yönleri dikkatle incelenebilir.

Türk eğitim sisteminde köklü değişimi simgeleyen TYMM, öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimseyerek eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine, teknolojinin eğitim sürecine entegrasyonuna ve küresel rekabet gücünün artırılmasına öncelik vermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; eğitimdeki mevcut zorlukları aşmayı, öğrencilerin bireysel potansiyellerini en yüksek düzeye çıkarmayı ve çağın gereksinimlerine uyum sağlamayı amaçlamaktadır. Model, öğrencilerin yalnızca bilgi ve becerilerini değil karakter ve liderlik gibi önemli nitelikleri de kazanmalarını hedeflemektedir (Ülçay, 2024).

Küresel vatandaşlık eğitimi ve TYMM arasındaki uyum, derinlemesine incelenmeye ihtiyaç duyulan önemli bir konu olmuştur. Her iki yaklaşım da eğitimde evrensel değerlerin ve sosyal sorumluluğun vurgulandığı benzer hedeflere sahip olmasına rağmen uygulama ve pedagojik yaklaşımlar bakımından bazı farklılıklar taşımaktadır. Küresel vatandaşlık eğitimi daha çok uluslararası düzeyde sorumluluk bilincine vurgu yaparken TYMM, yerel ve millî değerlerin öne çıktığı bir yaklaşımı benimsemektedir.

Bu farklılıklar, her iki modelin bütünleşmesinden doğacak bir potansiyel uyumun nasıl sağlanacağına dair çeşitli soruları gündeme getirmektedir. Bu çalışma, küresel vatandaşlık eğitimi ve TYMM'nin nasıl daha etkili bir şekilde bir araya getirilebileceği konusunda öneriler sunarak TYMM'nin uluslararası uygulanabilirliğine dair önemli katkılar sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca farklı kültürel bağlamlarda bu iki yaklaşımın karşılıklı etkileşimi üzerinden yeni bir eğitim paradigmasının gelişimine de zemin hazırlayabilir.

Bu bildirinin amacı, küresel vatandaşlık eğitimiyle TYMM arasındaki uyumu öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Öğretmen görüşlerine göre küresel vatandaşlık eğitiminin kapsamı nedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre TYMM'nin kapsamı nedir?
3. Öğretmen görüşlerine göre küresel vatandaşlık eğitimi ve TYMM arasındaki benzerlikler nelerdir?
4. Öğretmen görüşlerine göre küresel vatandaşlık eğitimi ve TYMM arasındaki farklılıklar nelerdir?
5. Öğretmen görüşlerine göre küresel vatandaşlık eğitiminin TYMM ile bütünleştirilmesinin öğrenci açısından katkıları neler olabilir?
6. Öğretmen görüşlerine göre küresel vatandaşlık eğitiminin TYMM ile bütünleştirilmesinde ne gibi sorunlarla karşılaşılabilir? Bu sorunlarla neden karşılaşılabilir?
7. Öğretmen görüşlerine göre küresel vatandaşlık eğitiminin TYMM ile bütünleştirilmesinde karşılaşılabilecek sorunlara yönelik çözüm önerileri neler olabilir?

Anahtar Kelimeler. Küresel vatandaşlık, küresel vatandaşlık eğitimi, öğretmen, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, uyum.

Yöntem

Araştırma, küresel vatandaşlık eğitimi ve TYMM uyumuna ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçladığı için nitel olarak tasarlanmıştır. Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan araştırma türüdür (Seale, 1999). Araştırmada olgu bilim deseni tercih edilmiş ve olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim, bireylerin yaşadıkları olguları nasıl deneyimlediklerini ve bu olgulara nasıl anlam yüklediklerini incelemeyi amaçlar. Bu yöntem; bi-

reylerin deneyimlerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını ve bu deneyimlerin ortak noktalarını keşfetmek isteyen araştırmacılar için uygun bir nitel araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2008; Tekindal, 2021; Swanborn, 2010). Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. 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). Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" olarak da adlandırılır. Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara erişilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir. Çalışma Hakkârî'de görev yapan ve TYMM uygulanan sınıfların öğretmenleriyle yürütülecektir. Araştırmaya 12 öğretmen dâhil edilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma süreci tamamlandığında elde edilen veriler doğrultusunda araştırma sorularına ilişkin bulgular, bu bölümde ayrıntılı şekilde sunulacaktır. Veriler; betimsel ve/veya içerik analizi yöntemleriyle analiz edildikten sonra, her bir araştırma sorusu özelinde bulgular tablolar ve grafiklerle desteklenerek açıklanacaktır. Ayrıca katılımcı ifadelerinin doğrudan alıntılarına da yer verilerek bulguların güvenilirliği artırılacaktır.

Araştırmanın tamamlanmasının ardından elde edilen bulgular, mevcut alan yazını ile karşılaştırılarak tartışılacak ve sonuçlara ulaşılabilecektir. Bu sonuçlar ışığında uygulayıcılara, araştırmacılara ve ilgili paydaşlara yönelik çeşitli öneriler sunulacaktır. Öneriler, araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınarak ve bulgularla tutarlı şekilde geliştirilecektir. Böylece hem teoriye hem de uygulamaya katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çolak, K., Kabapınar, Y., ve Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitime bakışları. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 335-352.
- Karacabey, M. F., Katıtaş, S. ve Kılınç, E. (2024). Küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitime ilişkin öğretmen görüşleri: Şanlıurfa ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2789-2813.

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

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

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

Tekindal, S. (2021). *Nitel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel.

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.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

An Examination of the Compatibility between Global Citizenship Education and the Century of Türkiye Education Model Based on Teachers' Opinions

Abdurrahman ASİL, Selahaddin Eyyubi Secondary School/HAKKÂRİ

Assoc. Prof. Dr. Ayşegül AYYILDIZ ASİL

Introduction

In today's world, education systems are expected not only to prepare individuals for their own societies but also to equip them for global citizenship. In this context, Çolak, Kabapınar, and Öztürk (2019) define global citizenship education as a process that aims to equip individuals with the necessary knowledge, skills, and attitudes to become global citizens in an increasingly globalized world. Global citizenship education encourages individuals to be more conscious, responsible, and participatory by raising awareness on sustainability, human rights, and global issues. Through this approach, individuals learn to respect cultures and become sensitive to environmental problems. Consequently, global citizenship education helps students develop the ability to think from different perspectives and equips them with the capacity to manage diversity. Moreover, it enables students to improve their skills in solving global problems and participate actively as global citizens (Karacabey, Katıtaş, & Kılınç, 2024). Accordingly, examining the commonalities and divergences between The Century of Türkiye Education Model (TYMM) and global citizenship education becomes highly significant.

Representing a fundamental change in the Turkish education system, TYMM adopts a student-centered approach, prioritizing the development of critical thinking and problem-solving skills, the integration of technology into the educational process, and the enhancement of global competitiveness. The Century of Türkiye Education Model seeks to overcome current challenges in education, maximize students' individual potential, and meet the demands of the modern era. The model aims to foster not only knowledge and skills but also essential attributes such as character and leadership (Ülçay, 2024).

In this regard, the compatibility between global citizenship education and TYMM is an important subject that requires in-depth examination. Although both approaches emphasize universal values and social responsibility in education, they exhibit differences in terms of implementation and pedagogical approaches. While global citizenship education emphasizes responsibility on an international level, TYMM promotes an approach that highlights local and national values. These differences

raise various questions regarding how a potential synergy between the two models can be achieved. This study aims to contribute significantly to the international applicability of TYMM by offering suggestions on how global citizenship education and TYMM can be integrated more effectively. It may also lay the groundwork for a new educational paradigm through the interaction of these two approaches in different cultural contexts.

Keywords: Global citizenship, global citizenship education, teacher, The Century of Türkiye Education Model, compatibility.

Purpose

The purpose of this paper is to examine the compatibility between global citizenship education and TYMM based on teachers' opinions. In line with this aim, the following research questions will be addressed:

1. According to teachers, what is the scope of global citizenship education?
2. According to teachers, what is the scope of TYMM?
3. What are the similarities between global citizenship education and TYMM according to teachers?
4. What are the differences between global citizenship education and TYMM according to teachers?
5. According to teachers, what are the potential benefits for students when global citizenship education is integrated with TYMM?
6. What challenges may arise during the integration of global citizenship education with TYMM, according to teachers? Why?
7. What solutions do teachers suggest for the potential challenges in integrating global citizenship education with TYMM?

Method

This study is designed as qualitative research since it aims to investigate teachers' views on the compatibility between global citizenship education and TYMM. It employs qualitative data collection methods such as observation, interviews, and document analysis for problem-solving (Seale, 1999). The phenomenological design has been adopted for this study. Phenomenology seeks to understand how individuals experience certain phenomena and what meanings they attribute to these experiences. This approach is suitable for researchers aiming to explore shared patterns of meaning in

participants' experiences and how individuals make sense of their lives (Büyüköztürk et al., 2008; Tekindal, 2021; Swanborn, 2010). Content analysis has been used for data analysis. Content analysis is a methodological tool that aims to derive meaning from concepts, texts, and oral or written materials in line with predefined criteria, serving as an objective and systematic means of interpreting social reality (Tavşancıl & Aslan, 2001).

Convenience sampling was employed in this study. According to Yıldırım and Şimşek (2008), this is also referred to as 'easily accessible case sampling.' This type of sampling involves the inclusion of individuals or groups that are easier to reach or engage during the research process. The study will be conducted with teachers who are working in Hakkari and are involved in classes where TYMM is being implemented. A total of 12 teachers will participate in the research.

Conclusions and Recommendations

Upon the completion of the research process, the findings obtained from the collected data will be presented in this section in detail. After analyzing the data using descriptive and/or content analysis methods, the results for each research question will be explained with the support of tables and graphics. Additionally, direct quotations from participant responses will be included to enhance the credibility of the findings.

Following the completion of the research, the findings will be discussed considering the existing literature and conclusions will be drawn. Based on these results, various recommendations will be made for practitioners, researchers, and relevant stakeholders. These recommendations will be developed in consideration of the study's limitations and will be aligned with the findings. Thus, the study aims to contribute to both theory and practice.

References

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çolak, K., Kabapınar, Y., ve Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 335-352.
- Karacabey, M. F., Katıtaş, S. ve Kılınç, E. (2024). Küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Şanlıurfa ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2789-2813.

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

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

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

Tekindal, S. (2021). *Nitel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyum

Bir Küresel Eğitim Trendi Olan Eğitim Koçluğu Perspektifinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Asiye GÜNEŞ, Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi/ANKARA
Dr. Deniz DEĞER, Doç. Dr. Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU



Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin merkezinde insan vardır, insan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınmaktadır. Programlar arası bileşenlerde sosyal ve duygusal öğrenme becerileri yer almaktadır. Eğitimin insanları karşılaştıkları zorluklarla baş edebilecek şekilde yetiştirilmesinin yanı sıra geleceğin hayat koşullarına da hazırlaması gerekmektedir. Bu nedenle sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında başarılı olmaları için onları destekleyecek bir yeterlik kümesi olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024). Etkili bir eğitim ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlamak için bütüncül bir bakış açısıyla eğitim veren eğitimcilerin kendilerini güncellemeleri gerekmektedir. Bu araştırma ile bu yaklaşıma uyumlu olarak sunulan eğitim koçluğu bireylerin potansiyelini mümkün olduğu kadar geliştiren bir metodoloji olmakla birlikte küresel eğitim trendi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Yakın zamanda öğretmen ve öğrenci performansı ve öğretme becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim alanında uygulanan koçluğun en önemli unsurlarından bazıları motivasyon, kendini tanıma/yansıtırma, hedef belirleme ve değerlendirmedir. Bu unsurlar eğitsel başarının anahtar araçlarıdır (Loredo vd., 2019). Z kuşağının öğrenme özellikleri sebebiyle popülerlik kazanan ve trendi yükselen eğitim danışmanlığı olan "Eğitim Koçluğu" sistemi; akademik başarıda, eğitim hedeflerinin yerine getirilmesinde, öğrenci problemlerinin çözümünde programlar sunar ve eğitim koçları da eğitim öğretim süreci dağılımı sağlayarak bu zorlu süreç boyunca öğrencilerin yol arkadaşları olmak ve başarıyı yaygınlaştırmak, yaygın olarak etkin iletişim kurarak okul, aile, arkadaşları ve kendileriyle olan birleşimlerde onları düzenli olarak desteklenmek, kapasite ve değerler çerçevesinde doğru hedef belirleyerek şekillenmelerini sağlamak gibi önemli faaliyetler sürdürmektedir (Aygün, 2025). Bu araştırmanın çalışma grubunun özel yetenekli öğrencilerden oluşmaktadır. Bunun temel sebebi, bu öğrencilerin farklı gelişim hızları ve ihtiyaçları nedeniyle bireysel rehberlik hizmetlerine daha fazla ihtiyaç duymalarıdır. Sosyal ve duygusal sorunlar özellikle eş zamanlı olmayan gelişim gösteren çocuklar duygusal ve sosyal olarak uyumsuzluk riski altındadır (Sak, 2020). Özel yetenekli öğrenciler eğitsel, kişisel ve mesleki rehberliğe ihtiyaç duyarlar ancak çoklu potansiyellik, mükemmeliyetçilik ve eş zamanlı olmayan gelişim gibi sahip oldukları özelliklerden

dolayı bu rehberlik hizmetlerinde farklılıklar yapılmalıdır (Öpengin, 2018). Eğitim koçluğunun hedeflerinden biri öğrenci motivasyonunu arttırmaktır çünkü özel yetenekli öğrencilerin en önemli başarısızlık sebeplerinden biri de motivasyon eksikliğidir. Bu açıdan bakıldığında eğitim koçluğu bu yönüyle de özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bir alana hizmet edecektir. Bickley (2001) yaptığı çalışmada özel yetenekli çocukların akademik ortamlarda hayatta kalmaları için kullandıkları beş başa çıkma stratejisini seçimler yapmak, geri çekilmeyi kullanmak, meydan okuma ve teşvik yaratmak, seçici destek vermek, başkalarıyla etkileşimde bulunmak olarak belirlemiştir. Özel yetenekli çocukların uyum sağlamasına yardımcı olmak için bir dizi destek ve müdahalenin anahtar olduğunu da belirtmiştir. Bu araştırmayla Maarif Modeli'nin hedeflediği insan profili ortaya çıkarılırken bu süreçte küresel eğitim trendlerinden olan koçluk uygulamalarının alan yazına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler. Eğitim koçluğu, özel yetenekliler, maarif modeli, beceri, bütüncül eğitim.

Amaç

Bu araştırmayla özel yetenekli öğrencilerin eğitsel, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezinde yürütülen 8 haftalık eğitim koçluğu programı ile Maarif Modeli ilkeleri bütünleştirilerek modeldeki becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Uygulamalarla öğrencilere farkındalık kazandırmak, öz güvenlerini artırmak, akademik başarılarını desteklemek ve sosyal ilişkilerde aktif bireyler olmaları için bireysel ve grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin kendilerini tanıyarak akademik başarılarını artırmaları ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Nitel veri için koçluk uygulamasının ardından öğrenciler, "Öğrenci Görüşme Formu" doldurmuştur. Görüşme formları, öğrencilerin koçluk programı sürecindeki duygusal ve sosyal gelişimlerini takip etmek amacıyla yapılandırılmıştır (Whitworth, vd., 2020). Bu görüşme formlarındaki veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenerek temalar belirlenmiştir (Yılmaz ve Şimşek, 2006). Çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Etimesgut BİLSEM'de eğitim gören 6 erkek 13 kız (13'ü 8.sınıf, 5'i 9. sınıf, 1 öğrenci 10 sınıf) olmak üzere toplam 19 özel yetenekli gönüllü öğrencidir. Görüşme formları, öğrencilerin programdan önce ve sonra yaşadıkları farkındalıkları ile genel olarak kazandıkları beceriler değerlendirilmiştir. Araştırmanın Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 14.01.2025 tarih ve 01 sayılı etik izni ve MEB. TT.2025. 017429 sayılı "Araştırma Uygulama izni" bulunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elden edilen bulgularla yapılan analiz sonucunda öğrenci görüşleri “Koçluk Öncesi Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri”, “Koçluk sonrası Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri” ve “Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri” olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Ana temalar incelenirken alt temalar oluşturulmuştur.

“Koçluk Öncesi Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri” ana teması için sırasıyla “Çaresizlik” (f:5), “Kaygılı” (f:3), “Güvensizlik” (f:3), “Heyecanlı” (f:3) ve “Merak” (f:3) beş alt tema; “Koçluk Sonrası Duyuşsal Özelliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri” ana teması için sırasıyla “Memnuniyet” (f:8), “Mutluluk” (f:7), “Öz güven” (f:5), “Huzurlu” (f:5), “Kararlı Olma” (f:3) ve “Umutlu Olma” (f:2) altı alt tema; “Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri” ana teması için sırasıyla “Öz Farkındalık (Kendini Tanıma)” (f:18), “Öz Yeterlilik (Kendine İnanma)”, (f:10), “Öz Düzenleme” (f:8), “Öz Yansıtma” (f:8), “Akademik Başarı” (f:8), “Problem Çözme Becerisi” (f:4), “Motivasyon Kazanma” (f:4), “Karar Verme Becerisi” (f:3), “Çelişki Giderme Becerisi” (f:3), “Yaşama Uyum”(f:3) ve “İletişim” (f:1) 11 alt tema belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları ile öğrencilerin koçluk uygulamaları öncesinde kaygı, çaresizlik ve güvensizlik gibi olumsuz duygularının koçluk uygulaması sonrasında memnuniyet, öz güven, mutluluk, huzurlu, umutlu ve kararlı olma gibi olumlu duygulara dönüştüğü görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin farklı bir uygulama ile karşılaştıkları için heyecan ve merak duyguları da vardır. Öğrenmeyle ilgili bulgulardan öğrencilerin öz farkındalık kazandığı, kendilerini tanıdıkları, öz düzenleme, çelişki giderme ve öz yansıtma becerisi edindikleri, motivasyon kazandıkları, akademik başarılarının somut olarak arttığı, karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştiği, yaşama uyum ve iletişime katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası duuşsal özelliklere ilişkin öğrenci görüşlerinden ve öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın amacına ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarından Maarif Modeli’nin sosyal duygusal öğrenme becerileri, benlik eğilimleri ve üst düzey düşünme becerileri gibi beceri setlerinin birçok süreç becerisinin kazandırılmasında bu eğitim koçluğu uygulamalarının öğrencinin çok yönlü gelişimini desteklediğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında küresel eğitim trendlerinden biri olan eğitim koçluğu uygulamalarının, Maarif Modeli’nin “bütüncül eğitim yaklaşımı” ve “Öğrenci Profili: Yetkin ve erdemli insan” hedefine uygun olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenci başarısı açısından akademik, duygusal ve sosyal gelişimin bir arada yer aldığı koçluk uygulamalarının başta özel yetenekli öğrenciler olmak üzere ortaokul 8. sınıflara ve lise öğrencilerine yönelik Maarif Modeli içerisine alınarak iyi

uygulama örneği olarak yaygınlaştırılması önerilmektedir. Aynı zamanda güncel ve yeni bir yaklaşım olan eğitim koçluğunun öğretmenlere geniş bir perspektif kazandırması açısından Millî Eğitim Akademisi öğretmen eğitim programında yer alması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aygün, B. (2025, Nisan 12). Eğitimde yeni trend: eğitim koçluğu. *Akademi Dergisi*. https://www.academia.edu/25268737/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MDE_YEN%C4%B0_TREND_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_KO%C3%87LU%C4%9EU
- Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Connecticut.
- Loredo, E. R., Sierra-Arizmendiarieta & B. and Montero, C. R. (2019). Applications of Educational Coaching: a literature review of research published during 2013-17. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 July-October), 223-244. <https://doi.org/10.6018/educatio.387091>
- Öpengin, E. (2018). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri. özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri*. Anı.
- Sak, U. (2020). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ayrıntı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 12.04.2025
- Whitworth, L., Kimsey, K., Kimsey, H. H., & Sandalh, P. (2020). *Koaktif koçluk işte ve hayatta ortak başarı için yeni yöntemler* (H. Çetinkaya, Çev.). MediaCat.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

The Century of Türkiye Education Model from the Perspective of Educational Coaching as a Global Educational Trend

Asiye GÜNEŞ, Science and Art Center/ANKARA

Dr. Deniz DEĞER, Assoc. Prof. Dr. Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU

Introduction

The Century of Türkiye Education Model (TYMM), implemented by the Ministry of National Education (MoNE), places the human being at its core. It approaches individuals holistically, considering their cognitive, emotional, physical, social, and spiritual development. Social and emotional learning skills are included in the interdisciplinary components. Education should not only equip individuals to cope with current challenges but also prepare them for future life conditions.

Therefore, social-emotional learning skills are regarded as a set of competencies that support students' success both within and outside the school environment (MoNE, 2024). To ensure effective education and adaptability to changing life conditions, educators need to update themselves with a holistic perspective. In line with this approach, educational coaching emerges as a methodology that aims to develop individuals' potential to the fullest and stands out as a global educational trend. Some of the most important elements of coaching, which have recently been applied to the field of education to improve teacher and student performance and teaching skills, are motivation, self-awareness, reflection, goal setting, and assessment, which are key tools for educational success (Loredo et al., 2019). The Educational Coaching system, which is a trendy educational consultancy that has gained popularity due to the learning characteristics of Generation Z, offers programmes for academic success, fulfilling educational goals, and solving student problems. Educational coaches carry out important activities such as being companions throughout this challenging process by organising an educational process and promoting success, establishing effective communication, and providing regular support in interactions with school, family, friends, and themselves, thereby ensuring that students are shaped by setting the right goals within the framework of their capacities and values (Aygün, 2025). The primary rationale for selecting gifted students as the study group in this research is their need for more individualised guidance services due to their different developmental paces and needs. Social and emotional issues, especially in children with asynchronous development, pose a risk of emotional and social maladjustment (Sak, 2020). Gifted students require educational, personal, and career

guidance; however, due to characteristics such as multipotentiality, perfectionism, and asynchronous development, these guidance services need to be differentiated (Öpengin, 2018).

One of the objectives of educational coaching is to enhance student motivation; lack of motivation is one of the most significant causes of underachievement among gifted students. From this perspective, educational coaching addresses an area that gifted students need in this respect. In a study by Bickley (2001), five coping strategies used by gifted children to survive in academic environments were identified as making choices, utilising withdrawal, creating challenges and encouragement, providing selective support, and engaging with others, and it indicated that a range of support and interventions is key to assisting gifted children in achieving adjustment. This research aims to contribute to the literature on coaching practices, which is one of the global education trends in this process while examining the human profile targeted by TYMM.

Keywords: Educational coaching, gifted students, The Century of Türkiye Education Model, skills, holistic education.

Purpose

This study aims to integrate the principles of TYMM with an 8-week educational coaching programme conducted at Etimesgut Science and Art Centre (SAC) to contribute to the educational, personal, and social development of gifted students. The programme is designed to raise students' awareness, boost their self-confidence, support their academic success, and foster active participation in social relationships by helping them understand themselves, enhance their academic performance, and develop social-emotional skills.

Method

A qualitative research method was employed in this study. Following the coaching application for qualitative data, students filled out a "Student Interview Form". The interview forms were structured to monitor the emotional and social development of the students during the coaching programme (Whitworth et al., 2020). The data obtained from these forms were analysed using descriptive analysis to identify themes (Yıldırım & Şimşek, 2006). The study group consisted of a total of 19 volunteer gifted students, 6 boys and 13 girls (13 students in 8th grade, 5 students in 9th grade, 1 student in 10th grade) studying at Etimesgut SAC in the 2024-2025 academic year. The interview forms evaluated students' awareness before and after the program

and the skills they acquired overall. The research received ethical approval from the Gazi University Ethics Committee on January 14, 2025 (Approval No. 01) and "Research Application Permission" from the Ministry of National Education (MoNE.TT.2025.017429).

Conclusions and Recommendations

As a result of the analysis of the findings obtained in the study, student views were grouped under three main themes: "Student Views on Emotional Characteristics Before Coaching", "Student Views on Emotional Characteristics After Coaching", and "Student Views on Learning". While analysing these three main themes, sub-themes were formed.

Under "Student Views on Emotional Characteristics Before Coaching", five sub-themes were identified: Helplessness (f:5), Anxiety (f:3), Insecurity (f:3), Excitement (f:3), and Curiosity (f:3). Under "Student Views on Emotional Characteristics After Coaching", six sub-themes emerged: Satisfaction (f:8), Happiness (f:7), Self-confidence (f:5), Peacefulness (f:5), Determination (f:3), and Hopefulness (f:2). Under "Student Views on Learning", 11 sub-themes were identified: Self-awareness (Knowing Oneself) (f:18), Self-efficacy (Believing in Oneself) (f:10), Self-regulation (f:8), Self-reflection (f:8), Academic Success (f:8), Problem-solving Skills (f:4), Gaining Motivation (f:4), Decision-making Skills (f:3), Conflict Resolution (f:3), Adaptation to Life (f:3), and Communication (f:1).

The results indicate that negative emotions such as anxiety, helplessness, and insecurity experienced by students before the coaching programme transformed into positive emotions like satisfaction, self-confidence, happiness, peacefulness, hopefulness, and determination after the programme. Additionally, students expressed feelings of excitement and curiosity due to encountering a different application. The findings regarding learning indicate that students gained self-awareness, recognised themselves, developed self-regulation, conflict resolution, and reflection skills, gained motivated, experienced tangible increases in academic achievement, enhanced their decision-making and problem-solving skills, adapted better to life, and improved their communication. These findings suggest that the research achieved its objectives based on student views related to emotional characteristics and learning before and after the coaching programme.

The findings of the study demonstrate that TYMM's skill sets, such as social-emotional learning skills, self-orientation, and high-level thinking skills, support students' multifaceted development through educational coaching practices. From this perspective, educational coaching, one of the global educational trends, aligns with TYMM's goals of "holistic education approach" and "student profile: competent and virtuous individual".

Consequently, it is recommended to incorporate coaching practices that integrate academic, emotional, and social development into TYMM for 8th-grade middle school and high school students, particularly gifted students, and to disseminate these practices as exemplary applications. Furthermore, as a current and novel approach, it is suggested to include educational coaching in the teacher training programmes of the National Education Academy to provide teachers with a broader perspective.

References

- Aygün, B. (2025, Nisan 12). Eğitimde yeni trend: eğitim koçluğu. *Akademi Dergisi*. https://www.academia.edu/25268737/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MDE_YEN%C4%B0_TREND_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_KO%C3%87LU%C4%9EU
- Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Connecticut.
- Loredo, E. R., Sierra-Arizmendiarieta & B. and Montero, C. R. (2019). Applications of Educational Coaching: a literature review of research published during 2013-17. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 July-October), 223-244. <https://doi.org/10.6018/educatio.387091>
- Öpengin, E. (2018). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri. özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri*. Anı.
- Sak, U. (2020). *Üstün zekâlılar özellikleri tanımlamaları eğitimleri*. Ayrıntı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/ErişimTarihi:12.04.2025>
- Whitworth, L., Kimsey, K., Kimsey, H. H., & Sandalh, P. (2020). *Koaktif koçluk işte ve hayatta ortak başarı için yeni yöntemler* (H. Çetinkaya, Çev.). MediaCat.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyum

Yeni Nesil Vatandaşlık Kavramları Çerçevesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Dr. Berrin BAYBURT, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü/İSTANBUL



Giriş

Vatandaşlık kavramı, Fransız İhtilali'nin ardından sosyal ve siyasal gelişmeler çerçevesinde dönüşüm geçirerek farklı şekillerde tanımlanmıştır. Günümüzde ülkeler arası fiziksel sınırlar varlığını devam ettirse de teknolojinin gelişmesi ve nüfus hareketliliğinin artması, sınırlar arasında geçişkenliğin farklı boyutlarda gerçekleşmesine zemin hazırlamıştır. Bu noktada bir ülkede farklı ırk, dil, din gibi özelliklere sahip bireylerin bir arada yaşamasıyla ortaya çıkan homojen toplumsal yapı, küresel alanda yeni normların, davranış kalıplarının ortaya çıkmasına neden olmuş; dijital gelişmeler ise bilginin, sermayenin kısa sürede kilometrelerce uzaktaki bir ülkeye akışını daha da hızlandırmıştır. Bu gelişmeler, küresel boyutta gelişen yeni sosyoekonomik yapıya uyum sağlamada farklı vatandaşlık kavramlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu kavramların başında dijital ve küresel vatandaşlık gelmektedir.

Oxfam'a (2015) göre küresel vatandaş; farklı ülkelerin ve toplumların varlığının farkında olan, dünyada kendi rolünü algılayabilen, farklılıklara saygılı, farklılıklara değer veren, adil, yerel ve küresel topluma katılım gösteren, dünyanın adaletli ve yaşanılabilir olması için iş birliği yapan, eylemlerinin sorumluluğunu alan kişidir. Küresel vatandaşlık ise bireyin uluslararası alandaki sorumluluklarının ve görevlerinin bilincinde olmasını ifade etmektedir (Dower, 2008). Morais ve Ogden (2011) küresel vatandaşlığın sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmektedir.

Dijital vatandaşlık ise sanal ortama katılım becerisi olarak tanımlanmakla birlikte (Mossberger, Tolbert ve McNeal, 2008); Farmer (2010), dijital vatandaşlık çerçevesinde internetteki bilgilendirmelerden faydalı olanlara ulaşarak bireysel ve toplumsal fayda amacıyla yararlanabilen kişiler yetiştirilmesine vurgu yapmaktadır. Ribble ve Bailey (2007); dijital vatandaşlığın dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik boyutları olduğunu ifade etmektedir. Dijital erişim toplumun tam elektronik katılımını, dijital ticaret dijital alım-satımı, dijital iletişim dijital bilgi alışverişini, dijital okuryazarlık teknolojinin nasıl kullanılacağını bilme becerisini, dijital etik teknoloji kullanıcılarından

beklenen davranış standartlarını, dijital hukuk dijital kullanımını düzenleyen yasal haklar ve kısıtlamaları, dijital hak ve sorumluluklar teknoloji kullanıcılarına tanınan ayrıcalık, özgürlükler ve davranış beklentilerini, dijital sağlık ve iyi oluş dijital teknoloji kullanımıyla ilgili iyi oluş unsurlarını, dijital güvenlik kişisel ve ağ güvenliğini güvence altına almak için gereken önlemleri ifade etmektedir (Ribble, 2008).

Eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında insan kaynağının millî ve küresel değerlerle donatılması, ülkelerin sürekli artan rekabet dünyasındaki yarıştan geri kalmamaları için üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu bakımdan günümüzde ön plana çıkan bu vatandaşlık kavramlarının gerektirdiği niteliklere eğitim programlarında yer verilmesi büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler. Dijital vatandaşlık, küresel vatandaşlık, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni dijital ve küresel vatandaşlık kavramları temelinde incelemek ve değerlendirmelerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni incelenmiş; beceriler, değerler ve eğilimler başlığı altında ele alınan hususlar bu kavramlar çerçevesinde belirlenen kriterler bakımından analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel dayanakları bakımından günümüz küresel gelişmelerine tutarlılığı noktasında veriler sunması ve böylece gerekli görüldüğünde iyileştirme çalışmaları için kaynak sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma verileri, literatür taraması ve doküman incelemesine dayalı olarak elde edilen nitel betimleyici bir çalışmadır. Bu kapsamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan beceriler, değerler ve eğilimler Morais ve Ogden'nin (2011) belirttiği küresel vatandaşlık; sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım boyutları açısından analiz edilmiştir. Dijital vatandaşlık açısından inceleme ise Ribble ve Bailey'in (2007) dijital vatandaşlık için belirttikleri; dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital sağlık ve iyi oluş, dijital güvenlik boyutları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Sonuç

Küresel vatandaşlığın boyutları olan sosyal sorumluluk, karşılıklı bağımlılık kavramı ile sosyal kaygı düzeyini; küresel yeterlilik başka kültürler için normları ve değerleri anlamayı; küresel sivil katılım ise bireylerin yerel, ulusal ve küresel sorunları fark etmesini ve bu sorunların çözümü için gönüllü olmasını ifade etmektedir (Morais ve Ogden, 2011). Bu çerçevede elde edilen veriler, Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1

Küresel Vatandaşlığın Boyutları Çerçevesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

	Beceriler	Değerler	Eğilimler
Sosyal Sorumluluk	Problem Çözme Becerisi	Adalet	Empati
	Eleştirel Düşünme Becerisi	Dostluk	Sorumluluk
	Sosyal Farkındalık Becerisi	Duyarlılık	Azim ve Kararlılık
		Merhamet	
		Sevgi	
Küresel Yeterlilik		Sorumluluk	
		Yardımseverlik	
	Sorgulama Becerisi	Dostluk	Merak
	Karşılaştırma Becerisi	Mütevazilik	Uzmanlaşma
	Değerlendirme Becerisi	Saygı	Odaklanma
Küresel Sivil Katılım		Vatanseverlik	
	Eleştirel Düşünme Becerisi	Çalışkanlık	Kendine inanma (Öz Yeterlilik)
	Problem Çözme Becerisi	Sorumluluk	
	Karar Verme Becerisi	Duyarlılık	Kendine Güvenme (Öz Güven)
	İş Birliği Becerisi	Yardımseverlik	Girişkenlik
	Esneklik Becerisi		Gerçeği Arama
	Sorumlu Karar Verme Becerisi		Açık Fikirlilik
			Analitik Düşünme

Bunun yanı sıra sosyal alan becerilerinden değişim ve sürekliliği neden ve sonuçlarıyla yorumlama, karşılaştırma, sentezleme, coğrafi sonuçlara ulaşma ve bunları paylaşma, mekânsal etkiyi sorgulama, mekânda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları çözümleme becerileri küresel vatandaşlığın küresel yeterlilik boyutuna

yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesi; sosyal temas oluşturma, grup dinamiğini sağlama, fikir üretme, müzakere etme, fikri eyleme dönüştürme, riskleri değerlendirerek karar verme becerileri ise küresel sivil katılım boyutuna yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir.

Tablo 2

Dijital Vatandaşlık Çerçevesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

	Beceriler	Değerler	Eğilimler
Dijital Vatandaşlık	Gözlemleme Becerisi	Vatanseverlik	Merak
	Çözümleme Becerisi	Sorumluluk	Bağımsızlık
	Sınıflandırma Becerisi	Saygı	Kendine inanma
	Bilgi Toplama Becerisi	Özgürlük	Kendine Güvenme
	Karşılaştırma Becerisi	Mahremiyet	Empati
	Sorgulama Becerisi	Dürüstlük	Sorumluluk
	Yapılandırma Becerisi	Duyarlılık	Girişkenlik
	Yorumlama Becerisi		Oyunseverlik
	Değerlendirme Becerisi		Odaklanma
	Karar Verme Becerisi		Yaratıcılık
	Problem Çözme Becerisi		Gerçeği Arama
	Eleştirel Düşünme Becerisi		Açık Fikirlilik
			Sağlıklı Yaşam
			Şüphe Duyma
			Eleştirel Bakma

Matematik alan becerilerinden istatistiksel problemi belirleme, verileri toplama ve analize hazırlama, bulgulara ulaşma, bulguları yorumlama; sosyal alan becerilerinden meraka dayalı soru sorma, kaynaklardan bilgi toplama, kaynağı inceleme, kaynağı sorgulama, kaynağı yorumlama, kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma, karşılaştırma, sentezleme, sorgulama, sosyal temas oluşturma, grup dinamiğini sağlama, fikir üretme; müzakere etme becerileri dijital vatandaşlık bağlamında öne çıkan alan becerileridir.

Öneriler

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin dijital ve küresel vatandaşlık konusunda bilgi ve farkındalıklarının artırılması amacıyla uygulamalı etkinliklerin düzenlenmesi, TYMM’nin UNESCO 2030 Eğitim Vizyonu, OECD Eğitim Göstergeleri vb. ile periyodik olarak karşı-

laştırılması ve güncellenerek modelin küresel değişim ve gelişmelere uyumlu yapıda tutulması, öğrencilerin katılımıyla dijital güvenlik, küresel sorunlar ve sürdürülebilir kalkınma temalı projeler ve kampanyalar düzenlenmesi; dijital çağın ve küresel dünyanın gerektirdiği vatandaşlık anlayışını ailelere kazandırmak amacıyla veli seminerleri düzenlenmesi ve TYMM'nin uygulama sürecinin ve sonuçlarının izlenmesi amacıyla bu tür araştırmaların düzenli aralıklarla tekrarlanması ve elde edilen veriler doğrultusunda modelin güncellenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Dower, N. (2008). Are we all global citizens or are only some of us global citizens? The relevance of this question to education, In Abdi, A. A. And Shultz, L. (Edt). *Educating for humanrights and global citizenship*. Albany: State University of New York Press.
- Farmer, L. (2010). 21. Century standards for information literacy. *Leadership*, 39(4), 20-22.
- Morais D. B, Ogden A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *J Stud Int Educ*, 15(5), 445-466.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., McNeal R. (2008). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. The MIT Press.
- Oxfam. (2015). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. Retrieved from <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-globalcitizenship-teacher-guide-091115-en.pdf?sequence=9&isAllowed=y>.
- Ribble, M., Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools. International society for technology in education*. 1st Edition. Eugene, USA.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. tymm.meb.gov.tr.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

The Century of Türkiye Education Model in the Context of New Generation Citizenship Concepts

Dr. Berrin BAYBURT, Istanbul Provincial Directorate of National Education/ISTANBUL

Introduction

The concept of citizenship has undergone a transformation in the context of social and political developments following the French Revolution and has since been defined in various ways. Although physical borders between countries still exist today, advances in technology and increased population mobility have enabled permeability across these borders in various dimensions. In this regard, the coexistence of individuals with different racial, linguistic, and religious backgrounds within a country has given rise to more homogeneous social structures, while global developments have fostered the emergence of new norms and behavioural patterns. Digital advancements have also accelerated the flow of information and capital across borders. These changes have paved the way for the emergence of new citizenship concepts aimed at adapting to the newly evolving socio-economic structures on a global scale. Digital and global citizenship are leading these concepts

According to Oxfam (2015), a global citizen is aware of the existence of different countries and societies, recognizes their role in the world, respects and values differences, acts fairly, participates in both local and global communities, collaborates to ensure a just and liveable world, and takes responsibility for their actions. Global citizenship refers to an individual's awareness of their responsibilities and duties at the international level (Dower, 2008). Morais and Ogden (2011) state that global citizenship consists of three dimensions: social responsibility, global competence, and global civil engagement.

Digital citizenship, while generally defined as the ability to participate in online environments (Mossberger, Tolbert, & McNeal, 2008), is also described by Farmer (2010) as the ability to access and use useful information on the internet for personal and societal benefit. Ribble and Bailey (2007) outline the dimensions of digital citizenship as digital access, commerce, communication, literacy, etiquette, law, rights and responsibilities, health, and security. Digital access refers to full electronic participation in society; digital commerce to online buying and selling; digital communication to the exchange of information; digital literacy to knowing how to use technology; digital etiquette to expected behaviour standards; digital law to the legal rights and

restrictions related to digital use; digital rights and responsibilities to privileges and expectations for technology users; digital health and well-being to the wellness aspects of digital use; and digital security to the precautions needed for protecting personal and network safety (Ribble, 2008).

Equipping human resources with national and global values in the development and implementation of education policies is crucial for countries to remain competitive in the ever-evolving global landscape. Therefore, incorporating the qualities required by these emerging citizenship concepts into educational programs is of paramount importance today.

Keywords: Digital citizenship, global citizenship, The Century of Türkiye Education Model.

Purpose

The purpose of this study is to examine and evaluate the Century of Türkiye Education Model, which has been gradually implemented since the 2024–2025 academic year, based on the concepts of digital and global citizenship. In line with this aim, the Common Text of the Century of Türkiye Education Model was reviewed, and the components listed under skills, values, and attitudes were analysed according to criteria derived from these citizenship concepts. The findings are expected to provide insights into the model's consistency with contemporary global developments, serving as a resource for potential improvements when necessary.

Method

This research is a qualitative descriptive study based on literature review and document analysis. Within this scope, the skills, values, and attitudes outlined in the Century of Türkiye Education Model were analysed using the dimensions of global citizenship identified by Morais and Ogden (2011): social responsibility, global competence, and global civic engagement. The analysis of digital citizenship was conducted using the nine dimensions suggested by Ribble and Bailey (2007): digital access, commerce, communication, literacy, etiquette, law, rights and responsibilities, health and well-being, and security.

Conclusions and Recommendations

The dimensions of global citizenship include social responsibility, which involves concern for others and understanding interdependence; global competence, which refers to understanding norms and values of other cultures; and global civic

engagement, which includes being aware of local, national, and global issues and voluntarily engaging in their resolution (Morais & Ogden, 2011). Table 1 summarizes the findings.

Table 1

The Century of Türkiye Education Model in the Context of Global Citizenship Dimensions

	Skills	Values	Dispositions
Social Responsibility	Problem-solving skills	Justice	Empathy
	Critical thinking skills	Friendship	Responsibility
	Social awareness skills	Sensitivity	Perseverance and
		Compassion	determination
Global Competence	Inquiry skills Comparison skills Evaluation skills	Affection	Responsibility
		Benevolence	
		Friendship	Curiosity
		Modesty	Specialisation
Global Civil Engagement	Critical thinking skills Problem-solving skills Decision-making skills Cooperation skills Flexibility skills Responsible decision-making skills	Respect	Focus
		Patriotism	
		Diligence	Self-efficacy
		Responsibility	Self-confidence
		Sensitivity	Assertiveness,
		Benevolence	Seeking truth
			Open-mindedness
			Analytical thinking

In addition, skills such as interpreting change and continuity, analysing and sharing geographical consequences, questioning spatial effects, and analysing various geographical phenomena relate directly to the global competence dimension. Skills like social interaction, group dynamics, negotiation, and decision-making based on risk assessment align with the goals of global civic engagement.

Table 2

The Century of Türkiye Education Model in the Context of Digital Citizenship

	Skills	Values	Dispositions
Digital Citizenship	Observation skill Analysis skill	Patriotism	Curiosity
	Classification Skill	Responsibility	Independence
	Information Gathering Skill	Respect	Self-efficacy
	Comparison Skill	Independence	Self-confidence
	Inquiry Skill	Privacy	Empathy
	Structuring Skill	Honesty	Responsibility
	Interpretation Skill,	Sensitivity	Assertiveness,
	Evaluation Skill		Playfulness
	Decision-making Skill		Focus
	Problem-solving Skill		Creativity
	Critical thinking Skill		Seeking truth
			Open-mindedness
			Healthy living
			Doubting
			Critical perspective

In the context of digital citizenship, relevant domain skills include identifying statistical problems, collecting and analysing data, forming evidence-based products, questioning sources, and generating and sharing ideas through group dynamics and negotiation.

Based on the research findings, the following recommendations are made: organize applied activities to raise teachers' awareness and knowledge of digital and global citizenship; periodically compare and update The Century of Türkiye Education Model in light of UNESCO 2030 Education Vision, OECD education indicators, etc., to ensure alignment with global changes; initiate student-led projects and campaigns on digital security, global issues, and sustainable development; organize parent seminars to foster the understanding of modern citizenship concepts; and regularly repeat such studies to monitor the implementation and outcomes of TYMM, using the data to update the model.

References

- Dower, N. (2008). Are we all global citizens or are only some of us global citizens? The relevance of this question to education, In Abdi, A. A. And Shultz, L. (Edt). *Educating for humanrights and global citizenship*. Albany: State University of New York Press.
- Farmer, L. (2010). 21. Century standards for information literacy. *Leadership*, 39(4), 20-22.
- Morais D. B, Ogden A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *J Stud Int Educ*, 15(5), 445-466.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., McNeal R. (2008). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. The MIT Press.
- Oxfam. (2015). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. Retrieved from <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-globalcitizenship-teacher-guide-091115-en.pdf?sequence=9&isAllowed=y>.
- Ribble, M., Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools. International society for technology in education*. 1st Edition. Eugene, USA.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. tymm.meb.gov.tr.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyumlu

STEAM Uygulamalarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Yeri

Bilal GÜÇER, Tunceli İl Millî Eğitim Müdürlüğü/TUNCELİ



Giriş

21. yüzyılın hızlı teknolojik dönüşümleri, eğitim alanında da köklü değişikliklere zemin hazırlamaktadır. Ülkemizde "Türkiye Yüzyılı" vizyonu çerçevesinde geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu dönüşümleri yakından takip ederek geleceğin gerekliliklerine uygun bir eğitim anlayışını benimsemeyi hedeflemektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir dönüşüm hedefleyen bir yaklaşım olarak uygulanmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bütüncül bir eğitim anlayışına sahiptir. Bu anlayışın hayat bulması belirli bir uygulama süreci ve uygulama pratiğiyle eş güdümlü olarak ilerleyecektir. Bu süreçler şöyle basamaklandırılabilir:

Kademeli Geçiş: Model, 2024-2025 eğitim öğretim yılında okul öncesi, ilkokul 1. sınıf, ortaokul 5. sınıf, lise hazırlık ve 9. sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanmıştır.

Öğretmen Eğitimi: Öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkeleriyle ilgili eğitici eğitimleri olarak uygulama sürecine hazırlanmıştır.

Eğitim Programları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama ve araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim programları içermektedir.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi: Eğitim sürecinde öğrencilerin ahlaki bilinç kazanmaları ve değerler eğitimi almaları sağlanmaktadır.

Okul Temelli Planlama: Okullar, kendi ihtiyaçlarına göre eğitim planlarını şekillendirebilir ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bileşenlerini kendi yapısına entegre edebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencileri sadece akademik başarıya değil topluma faydalı bireyler olarak yetiştirmeye de odaklanmaktadır.

Çalışmamızın bağlamsal temelde diğer ayağını oluşturan STEAM kavramını açıklayacak olursak STEAM (Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering), Sanat (Art) ve Matematik (Mathematic)), dünya genelinde eğitim sistemlerinin önemli bir parçası hâline gelmiştir. Özellikle yenilikçi eğitim modelleri ve 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde STEAM, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.

Bu bağlamda STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) yaklaşımı; bireylerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve yenilikçi üretim becerilerini geliştirmek için kritik bir rol oynamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel prensipleri ile STEAM yaklaşımının bir araya gelmesi, geleceğin dünyasına yön verecek bireyler yetiştirme noktasında yeni bir eğitim paradigmasını oluşturmayı vaat etmektedir.

Aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) uygulamalarını kapsayan bir yaklaşımı benimsemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; disiplinler arası öğrenme, sorgulamaya dayalı öğretim yöntemleri ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ile STEAM'in temel ilkelerini desteklemektedir. Öğrencilerin gerçek dünya problemlerini çözmeye yönelik projeler geliştirmesi ve bu süreçte araştırma, tasarım ve değerlendirme yapması teşvik edilmektedir.

Ülkemizde STEAM eğitimi giderek yaygınlaşan bir yaklaşım ve farklı projelerle desteklenmektedir. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığının EDUSIMSTEAM Projesi: Bu proje; öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik alanlarında disiplinler arası düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlıyor. STEAM eğitimi destekleyen yenilikçi yaklaşımlar arasında proje tabanlı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme bulunuyor. Scientix Projesi: Avrupa'da STEM eğitimi yaygınlaştırmayı amaçlayan bu proje, ülkemizde de öğretmenlere yönelik eğitimler ve çalıştaylar düzenliyor. Öğretmenler, derslerinde kullanabilecekleri STEAM materyallerine erişebiliyor. eTwinning STEAM Eğitimleri: Okullarımızda eTwinning uygulamaları kapsamında STEAM etkinliklerinin uygulandığı gözlemlenmektedir. Bu yaratıcı etkinliklerle öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanmaktadır.

Belirtilen örnek projeler, STEAM eğitiminin ülkemizde daha fazla benimsenmesine katkı sağlamaktadır.

Ancak uygulamaların yeterliliği konusunda değerlendirme yapmak için ortaya konan bu felsefenin müfredata yansımalarının analiz edilip değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında STEAM'in eğitim programlarında ne kadar yer aldığı, öğretmenlerin bu konuda ne kadar desteklendiği ve öğrencilerin bu yaklaşımdan ne kadar fayda sağladığı gibi detaylar gözden kaçırılmadan süreç objektif olarak gözlenmelidir. Bu tür

bilgiler, uygulamaların etkinliğini ve kapsamını daha net bir şekilde ortaya koyabilir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, STEAM, eğitimde inovasyon, eğitim stratejileri, 21. yüzyıl becerileri.

Amaç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde geleneksel değerleri koruyarak modern bilim ve teknoloji ile uyumlu bir müfredat geliştirmeyi hedefler. STEAM uygulamaları ise öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirirken disiplinler arası düşünme kabiliyetlerini artırmaktadır. Bu çalışma ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve STEAM uygulamaları arasındaki yansımaların neler olduğu yönünde tespit ve analizler yapılması, tespit ve analizler ışığında geleceğe dönük olarak önerilerin belirtilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkeleri ve uygulama alanları incelenmiştir. Ayrıca nitel araştırma yöntemiyle STEAM uygulamalarına dair akademik çalışmalar ve deneyimler değerlendirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitimde STEAM yaklaşımı; öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olurken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temelinde bulunan insan merkezli eğitim anlayışıyla güçlü bir bağ kurar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflerinden biri, öğrencilerin teori ile pratiği birleştirerek günümüz dünyasında aktif bir rol üstlenmesini sağlamaktır.

Bu bağlamda, STEAM uygulamaları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü nitelikli birey yetiştirme sürecinde aşağıdaki alanlarda önemli rol oynar:

Disiplinler Arası Öğrenme: STEAM yaklaşımı, farklı disiplinleri bir araya getirerek öğrencilerin daha bütüncül ve bağlantılı düşüncelerini sağlar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de disiplinler arası eğitimi teşvik ettiğinden STEAM uygulamaları bu modele uygun bir destek sunar.

Problem Çözme ve Yaratıcılık: STEAM uygulamaları, öğrencileri deneysel çalışmalara teşvik eder ve problem çözme becerilerini geliştirir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflerinden biri de öğrencilerin yaratıcı düşünebilmesini sağlamak olduğundan iki sistem birbiriyle örtüşmektedir.

Teknoloji ve Dijital Beceriler: Günümüz dünyasında teknolojik yeterlilik kritik bir beceridir. TYMM, öğrencileri dijital dünyaya hazırlarken STEAM uygulamaları kodlama, robotik ve mühendislik gibi alanlarla bu dönüşümü destekler.

Millî ve Küresel Değerlerin Bütünleşmesi: STEAM eğitimi, küresel bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmelerle öğrencileri buluştururken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, millî değerleri koruyarak öğrencileri dünya vatandaşı olarak yetiştirme amacını güder.

Ülkemizde STEAM eğitiminin yaygınlaşması önünde bazı önemli zorluklar bulunuyor. Bu zorluklar şu şekilde gruplandırılabilir:

Müfredat Uyumu ve Entegrasyon Sorunları: STEAM eğitimi, disiplinler arası bir yaklaşım gerektirir. Ancak ülkemizdeki mevcut müfredat, geleneksel ders yapısına daha fazla odaklanmakta ve bu durum STEAM'in tam entegrasyonu konusunda eksikliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Öğretmen Eğitimi ve Yeterlilik: STEAM eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye ve pedagojik becerilere sahip olması gerekiyor. Ancak ülkemizde STEAM eğitimi konusunda öğretmenlerin yeterli eğitim almadığı ve uygulama konusunda eksiklikler yaşandığı belirtilmektedir.

Kaynak ve Altyapı Eksikliği: STEAM eğitimi için gerekli olan laboratuvarlar, teknoloji ekipmanları ve materyaller her okulda yeterli düzeyde bulunmuyor. Özellikle kırsal bölgelerde bu eksiklikler daha belirgin hâle gelmektedir.

Öğrenci Motivasyonu ve Farkındalık: STEAM eğitimi, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlıyor. Ancak öğrencilerin bu alanlara ilgisini artırmak için daha fazla teşvik edici programlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Politika ve Destek Mekanizmaları: Ülkemizde STEAM eğitimi konusunda çeşitli projeler yürütülse de ulusal düzeyde kapsamlı bir politika eksikliği olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminde STEAM'in daha güçlü bir şekilde yer alması için uzun vadeli stratejilere ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu zorlukların aşılması için öğretmen eğitimlerinin artırılması, müfredatın STEAM odaklı hâle getirilmesi ve okullara daha fazla kaynak sağlanması gibi adımlar atılabilir.

Kaynakça

- Arslankara, V. B., Arslankara, E. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- EBA, <https://edusimsteam.eba.gov.tr>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- MEB, <https://scientix.meb.gov.tr>
- Tezeren, B.M., Balım, S., Yürümezoğlu, K. (2022) STEAM bütünlük öğrenme modelinin çerçevesi ve yetenek gelişimi için önemi. *Dergi Park*, <https://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2184777>
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

The Place of STEAM Practices in the Century of Türkiye Education Model

Bilal GÜÇER, Tunceli Provincial Directorate of National Education/TUNCELİ

Introduction

The rapid technological transformations of the 21st century pave the way for radical changes in the field of education. The Century of Türkiye Education Model, developed within the framework of the vision of “the Century of Türkiye” in our country, aims to adopt an educational approach that is suitable for the requirements of the future by closely following these transformations.

The Century of Türkiye Education Model is implemented as an approach that aims a radical transformation in Türkiye’s education system. The Century of Türkiye Education Model has a holistic understanding of education that aims to support students’ mental, social, emotional, physical and moral development. The realisation of this understanding will proceed in coordination with a certain implementation process and practice. These processes can be cascaded as follows:

Gradual Transition: The model will be implemented in the 2024-2025 academic year at the pre-school, primary school 1st grade, middle school 5th grade, high school preparatory and 9th grade levels.

Teacher Training: Teachers were prepared for the implementation process by receiving educational training on the basic principles of the Century of Türkiye Education Model.

Education Programs: The Century of Türkiye Education Model includes curricula to develop students’ critical thinking, questioning and research skills.

Virtue-Value-Action Framework: During the education process, students are encouraged to gain moral awareness and receive values education.

School-Based Planning: Schools can shape their education plans according to their own needs and integrate the components of the Century of Türkiye Education Model into their structure.

The Century of Türkiye Education Model focuses not only on academic achievement but also on raising students as individuals who are beneficial to society.

If we explain the concept of STEAM, which constitutes the other contextual pillar of our study, STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics) has become an important part of education systems around the world. Especially within the framework of innovative education models and 21st century skills, STEAM helps students develop analytical thinking, problem solving and creative abilities.

In this context, the STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) approach plays a critical role in developing individuals’ creative thinking, problem solving and innovative production skills. The combination of the basic principles of the Century of Türkiye Education Model and the STEAM approach promises to create a new educational paradigm for raising individuals who will shape the world of the future.

At the same time, the Century of Türkiye Education Model adopts an approach that encompasses STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) practices. The Century of Türkiye Education Model supports the basic principles of STEAM with interdisciplinary learning, inquiry-based teaching methods and a student-centred education approach. Students are encouraged to develop projects to solve real-world problems and to conduct research, design and evaluation in this process.

STEAM education is an increasingly widespread approach in Türkiye and is supported by different projects. For example, the Ministry of National Education’s EDUSIMSTEAM Project: This project aims to develop students’ interdisciplinary thinking skills in science, technology, engineering, arts and mathematics. Innovative approaches that support STEAM education include project-based learning and problem-based learning. Scientix Project: This project, which aims to popularise STEM education in Europe, organises training courses and workshops for teachers in Türkiye. Teachers can access STEAM materials that they can use in their lessons. e-Twinning STEAM Trainings: It is observed that STEAM activities are implemented in our schools within the scope of eTwinning applications. With these creative activities, students’ scientific thinking skills are developed.

The exemplary projects contribute to the further adoption of STEAM education in Türkiye.

However, the reflections of this philosophy on the curriculum should be analysed and evaluated in order to evaluate the adequacy of the practices. In addition, the process

should be observed objectively without losing sight of details such as how much STEAM is included in education programs, how much teachers are supported in this regard and how much students benefit from this approach. This kind of information can reveal the effectiveness and scope of the applications more clearly.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, STEAM, innovation in education, educational strategies, 21st century skills.*

Purpose

The Century of Türkiye Education Model aims to develop a curriculum compatible with modern science and technology while preserving traditional values in education. STEAM applications, on the other hand, improve students' problem-solving skills and increase their interdisciplinary thinking abilities.

The current study aims to identify and analyse the reflections between the Century of Türkiye Education Model and STEAM practices, and to make recommendations for the future in light of these findings and analyses.

Method

In this study, the basic principles and application areas of the Century of Türkiye Education Model were examined using the descriptive analysis method. In addition, academic studies and experiences on STEAM practices were evaluated using the qualitative research method.

Conclusion and Recommendations

The STEAM approach to education helps develop students' analytical thinking, problem-solving solving and creative abilities, while establishing a strong connection with the human-centred education approach at the heart of the Century of Türkiye Education Model. One of the goals of the Century of Türkiye Education Model is to enable students to take an active role in today's world by combining theory and practice.

In this context, STEAM practices play an important role in the following areas in the process of raising qualified individuals envisioned by the Century of Türkiye Education Model:

Interdisciplinary Learning: The STEAM approach brings together different disciplines, enabling students to think more holistically and connectedly. Since the Century of Türkiye Education Model also encourages interdisciplinary education, STEAM practices

offer appropriate support for this model.

Problem Solving and Creativity: STEAM practices encourage students to experiment and develop problem-solving skills. Since one of the goals of the Century of Türkiye Education Model is to enable students to think creatively, the two systems overlap.

Technology and Digital Skills: In today's world, technological competence is a critical skill. TYMM prepares students for the digital world and supports this transformation through STEAM practices in areas such as coding, robotics and engineering.

Integration of National and Global Values: While STEAM education brings students together with global developments in science and technology, the Century of Türkiye Education Model aims to raise students as citizens of the world while preserving national values.

There are some important challenges to the expansion of STEAM education in Türkiye. These challenges can be grouped as follows:

Curriculum Alignment and Integration Issues: STEAM education requires an interdisciplinary approach. However, the current curriculum in our country focuses more on the traditional course structure, which leads to deficiencies in the full integration of STEAM.

Teacher Training and Competence: For STEAM education to be successful, teachers need to have sufficient knowledge and pedagogical skills. However, it is stated that teachers in our country do not receive adequate training in STEAM education, and there are deficiencies in implementation.

Lack of Resources and Infrastructure: The laboratories, technology equipment and materials required for STEAM education are not available at a sufficient level in every school. Especially in rural areas, these deficiencies become more evident.

Student Motivation and Awareness: STEAM education aims to improve students' creative thinking and problem-solving skills. However, more incentive programmes are needed to increase students' interest in these areas.

Policy and Support Mechanisms: Although various projects on STEAM education are carried out in our country, it is seen that there is a lack of a comprehensive policy at the national level. Long-term strategies are needed for STEAM to take a stronger place in the education system.

In order to overcome these challenges, steps such as increasing teacher training, making the curriculum STEAM-oriented and providing more resources to schools can be taken.

References

- Arslankara, V. B., Arslankara, E. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- EBA, <https://edusimsteam.eba.gov.tr>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- MEB, <https://scientix.meb.gov.tr>
- Tezeren, B.M., Balım, S., Yürümezoğlu, K. (2022) STEAM bütünleşik öğrenme modelinin çerçevesi ve yetenek gelişimi için önemi. *Dergi Park*, <https://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2184777>
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyumlu

Erasmus+ Programı'nın Öğrencilerin Girişimcilik Çapaları Üzerine Katkısı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Perspektifi

Eda ACAR, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü/BURSA



Giriş

Küresel eğitimde uluslararası öğrenci hareketliliği; farklı kültürleri tanıma, yeni beceriler edinme ve küresel vatandaşlık bilincini geliştirme gibi önemli faydaları nedeniyle giderek artan bir trend hâline gelmiştir (UNESCO, 2015). Erasmus+ programı, bu küresel eğilimin önemli bir parçası olarak Avrupa Birliği ve diğer ülkeler arasında öğrenci ve personel değişimini teşvik etmektedir (European Commission, 2020). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de uluslararası iş birliğine ve öğrencilerin küresel vizyon kazanmasına önem vermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu bağlamda bu çalışma Erasmus+ programının meslek lisesi öğrencilerinin girişimcilik çapaları üzerindeki etkisini, küresel bir eğitim trendi olarak uluslararası hareketliliğin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedefleriyle nasıl uyum sağladığı perspektifinden incelemektedir.

Günümüzde küreselleşen ekonomi ve dijital dönüşüm, bireylerden yalnızca teknik bilgi ve beceri değil aynı zamanda girişimcilik yetkinlikleri de talep etmektedir. Girişimcilik çapaları, bireylerin bir iş fikrini hayata geçirme yönündeki niyet, motivasyon, öz güven, risk alma eğilimi, yenilikçilik kapasitesi ve problem çözme becerileri gibi bir dizi davranışsal ve bilişsel unsuru içermektedir (Gibb, 2011; OECD, 2015). Bu çapalar, bireylerin girişimcilik yönelimlerini şekillendiren içsel dinamikler olup yalnızca iş kurmaya yönelik değil aynı zamanda yaratıcı düşünme, fırsatları fark etme ve proaktif olma gibi yetkinlikleri de kapsamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023), Türk eğitim sisteminde bütüncül bir dönüşüm hedefleyerek öğrencilerin çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatılmasını amaçlamaktadır. Modelde yer alan temel beceriler arasında girişimcilik, yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl yetkinlikleri ön plana çıkarılmaktadır. Bu beceriler öğrencilerin yalnızca akademik başarılarıyla değil toplumsal katılım ve ekonomik üretkenlikleriyle de bütünleşen bir kimlik geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Bu bağlamda Erasmus+ programının sunduğu uluslararası öğrenme deneyimlerinin meslek lisesi öğrencilerinin girişimcilik çapalarının gelişimine katkı sağlayıp sağlama-

dığı sorusu önem kazanmaktadır. Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin Erasmus+ aracılığıyla edindikleri deneyimlerin, onların girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkileri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin girişimcilik perspektifi çerçevesinde ele alınmaktadır. Böylece Erasmus+ programının yalnızca bireysel gelişim değil aynı zamanda Millî Eğitim Vizyonu ile uyumlu girişimcilik yetkinliklerinin gelişimi açısından da nasıl bir rol oynadığı araştırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler. Erasmus+, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, mesleki eğitim, girişimcilik, öğrenci hareketliliği.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, meslek lisesi öğrencilerinin Erasmus+ programına katılım yoluyla edindikleri uluslararası deneyimlerin, onların girişimcilik çapalarının gelişimine nasıl katkı sağladığını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin girişimcilik, yenilikçilik ve beceri geliştirme vizyonu çerçevesinde kapsamlı bir şekilde değerlendirmektir.

Araştırma, öğrencilerin Erasmus+ kapsamında farklı kültürel ve mesleki ortamlarda edindikleri deneyimlerin onların iş fikri geliştirme eğilimleri, girişimcilik motivasyonları, risk alma davranışları, öz yeterlilik algıları ve kariyer hedefleri üzerindeki etkilerini anlamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin girişimcilik çapalarının Erasmus+ Programı deneyimleriyle nasıl şekillendiği ve bu şekillenmenin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği çok yönlü birey profilinin inşasına nasıl katkıda bulunduğu araştırmanın merkezini oluşturmaktadır.

Ayrıca çalışma, Erasmus+ gibi uluslararası programların ulusal eğitim politikalarıyla nasıl daha güçlü bir biçimde örtüştürülebileceğine dair somut bulgular üretmeyi ve böylece mesleki eğitimde girişimcilik becerilerinin gelişimine yönelik stratejik öneriler sunmayı da amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, meslek lisesi öğrencilerinin Erasmus+ programı kapsamında edindikleri deneyimlerin girişimcilik çapalarına olan etkisini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımını benimsemiştir. Nitel yöntem; bireylerin öznel deneyimlerini, düşünsel dönüşüm süreçlerini ve girişimcilik motivasyonlarını anlamada etkili bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yaklaşım; aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bireysel farklılıkları gözetken, beceri temelli ve deneyim odaklı eğitim vizyonuyla da örtüşmektedir.

Araştırmada durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Bu desen, belirli bir bağlamda (Erasmus+ programı deneyimi) öğrenci yaşantılarını çok boyutlu şekilde analiz etmeye olanak tanımaktadır (Yin, 2018). Çalışma grubu, Bursa-Kestel’de bulunan bir kız meslek lisesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erasmus+ programlarına farklı sınıf düzeylerinden (9, 10 ve 11. sınıf) gönüllü olarak katılan 10 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu; öğrencilerin Erasmus+ programına katılım motivasyonları, kültürler arası etkileşimleri, edindikleri beceriler, girişimcilik düşünce ve eğilimleri ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde vurgulanan becerilere dair algılarını anlamaya yönelik hazırlanmıştır. Görüşmeler, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebileceği bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcıların onayıyla ses kaydı alınarak veri kaybı önlenmiştir.

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Ses kayıtları yazıya döküldükten sonra öğrenci ifadeleri tematik olarak kodlanmış, tekrarlayan örüntüler ve anlamlı kategoriler belirlenmiştir. Verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama süreci boyunca tek bir araştırmacı tarafından sürekli karşılaştırma ve kontrol tekniği uygulanmış, doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek yorumların şeffaflığı sağlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, Erasmus+ programına katılımın meslek lisesi öğrencilerinin girişimcilik çapaları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin farklı iş modellerini gözlemlemesi, öz güvenlerinin artması ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmesi küresel eğitimdeki girişimcilik odaklı yaklaşımlarla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda Erasmus+ deneyimleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin öğrencileri küresel dünyaya hazırlama ve onlara uluslararası iş birliği becerileri kazandırma hedefleriyle örtüşmektedir. Program, öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşim kurarak edindikleri deneyimler aracılığıyla modelin vurguladığı uluslararası uygulanabilirlik vizyonuna katkı sağlamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin çağın ihtiyaç duyduğu çok yönlü yetkinliklerle donatılmasını hedeflemektedir. Özellikle girişimcilik, yenilikçilik, iş birliği ve üretkenlik gibi becerilerin eğitim süreçlerine entegre edilmesini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Erasmus+ programı yalnızca mesleki uygulamaları değil bireyin girişimci bir kimlik geliştirme sürecini de desteklemektedir. Öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmeleri, küresel iş dünyasına dair perspektif kazanmaları ve mesleki hedeflerine dair daha öz güvenli adımlar atmaları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin bireysel farkındalık ve top-

lumsal katkı odaklı yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Elde edilen bulgulara göre Erasmus+ deneyimi, öğrencilerin sadece yurt dışı staj olarak değil girişimcilik ve yaşam becerileri bağlamında da eğitsel bir dönüşüm aracı olarak değerlendirilmesi gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre öneriler aşağıdaki gibidir:

- Erasmus+ programları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin vizyonu doğrultusunda sadece mesleki gelişimi değil aynı zamanda girişimcilik, liderlik ve yenilikçilik becerilerini ön plana çıkaracak biçimde yeniden yapılandırılmalı ve bu bağlamda proje içerikleri zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerin Erasmus+ sürecinde edindikleri deneyimlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde tanımlanan becerilerle ilişkilendirilmesine yönelik yapılandırılmış rehberlik ve ölçme-değerlendirme sistemleri geliştirilmeli, öğrenciler bu farkındalıkla programlara katılmalıdır.
- Meslek liselerinde girişimcilik kültürü, Erasmus+ programının sunduğu deneyimlerle birlikte güçlendirilerek okul ortamında yaygınlaştırılmalı; öğrencilerin iş fikri üretme, uygulama ve sunma becerileri desteklenmelidir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde Erasmus+ programları, ulusal eğitim politikalarıyla daha stratejik bir şekilde ilişkilendirilmeli ve bu deneyimlerin öğretim programlarında somut çıktılarla görünür hâle getirilmesi sağlanmalıdır.
- Gelecek araştırmalar, Erasmus+ programlarının uzun vadede öğrencilerin kariyer yolları ve girişimcilik başarıları üzerindeki etkilerini izlemeli ve bu sonuçlar Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin girişimcilik odaklı beceri setlerinin sahadaki yansımalarıyla ilişkilendirilerek değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak bu araştırma, Erasmus+ gibi programların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile daha bütüncül ve stratejik bir biçimde ilişkilendirilmesinin eğitim politikalarının etkinliğini artırmada önemli bir adım olduğunu ortaya koymuştur.

Kaynakça

- European Commission. (n.d.). *Erasmus+ programme guide*. Retrieved from <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>
- Gibb, A. A. (2011). Towards the entrepreneurial university: An overview and recommendations. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 9(1), 73-84.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Retrieved from <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- OECD. (2015). *Fostering entrepreneurial mindsets in education: What policies and practices work?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276262-en>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Teichler, U. (2017). The changing role of student mobility. In B. Cantwell, H. Coates, & R. King (Eds.), *The globalization of higher education* (pp. 117–138). Routledge.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

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

Eda ACAR, Bursa Provincial Directorate of National Education/BURSA

Introduction

International student mobility in global education has become an increasingly prevalent trend due to its significant benefits, such as discovering different cultures, acquiring new skills, and developing global citizenship awareness (UNESCO, 2015). As a key component of this global trend, the Erasmus+ programme promotes student and staff exchanges between the European Union and other countries (European Commission, 2020). The Century of Türkiye Education Model (TYMM) also emphasises international cooperation and the importance of students gaining a global vision (Ministry of National Education, 2023). In this context, this study examines the impact of the Erasmus+ programme on the entrepreneurial anchors of vocational high school students from the perspective of how international mobility as a global educational trend aligns with the goals of TYMM.

In today's globalised economy and digital transformation, individuals are expected to possess not only technical knowledge and skills but also entrepreneurial competencies. Entrepreneurial anchors refer to a set of behavioural and cognitive elements such as intention, motivation, self-confidence, risk-taking tendency, innovation capacity, and problem-solving skills aimed at turning a business idea into reality (Gibb, 2011; OECD, 2015). These anchors are internal dynamics shaping individuals' entrepreneurial orientations, encompassing not only business creation but also competencies like creative thinking, recognising opportunities, and being proactive.

The Century of Türkiye Education Model (Ministry of National Education, 2023) aims to bring a holistic transformation to the Turkish education system by equipping students with the knowledge, skills, attitudes, and values required by the era. Among the essential competencies emphasised in the model are 21st-century skills such as entrepreneurship, innovation, critical thinking, problem-solving, and collaboration. These skills contribute to the development of a student identity integrated not only with academic achievement but also with social participation and economic productivity.

In this regard, the question of whether the international learning experiences offered by the Erasmus+ programme contribute to the development of entrepreneurial anchors among vocational high school students gains significance. This study discusses how the experiences that students gain through Erasmus+ affect their entrepreneurial tendencies within the framework of TYMM's entrepreneurship perspective. Thus, it explores how the Erasmus+ programme contributes not only to individual development but also to the advancement of entrepreneurship competencies aligned with the national educational vision.

Keywords: Erasmus+, the Century of Türkiye Education Model, vocational education, entrepreneurship, student mobility.

Purpose

The main aim of this study is to comprehensively evaluate how the international experiences gained by vocational high school students through participation in the Erasmus+ programme contribute to the development of their entrepreneurial anchors within the vision of entrepreneurship, innovation, and skill development emphasised in the Century of Türkiye Education Model.

The research aims to understand the impact of the students' experiences in different cultural and professional environments, under Erasmus+, on their tendencies to develop business ideas, entrepreneurial motivation, risk-taking behaviours, self-efficacy perceptions, and career goals. Accordingly, the study centres on how students' entrepreneurial anchors are shaped by their Erasmus+ experiences and how this transformation contributes to building the multifaceted individual profile envisioned by TYMM.

Moreover, the study aims to generate concrete findings on how international programmes like Erasmus+ can be more effectively integrated with national education policies and to offer strategic recommendations for enhancing entrepreneurial skills in vocational education.

Method

This research adopts a qualitative research approach to thoroughly examine the impact of the experiences gained by vocational high school students through the Erasmus+ programme on their entrepreneurial anchors. The qualitative method offers an effective approach to understanding individuals' subjective experiences, cognitive transformation processes, and entrepreneurial motivations. This approach also aligns

with the skill-based, experience-orientated, and individuality-sensitive educational vision of the Century of Türkiye Education Model.

A case study design was used in the research. This design enables the multidimensional analysis of student experiences in a specific context (i.e., Erasmus+ programme participation) (Yin, 2018). The study group consists of 10 students from various grade levels (9th, 10th, and 11th grades) who voluntarily participated in Erasmus+ programmes during the 2023–2024 academic year at a girls' vocational high school in Kestel, Bursa.

A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The form was prepared to understand students' motivations for participating in the Erasmus+ programme, intercultural interactions, acquired skills, entrepreneurial thoughts and tendencies, and their perceptions of the competencies emphasised in TYMM. The interviews were conducted face-to-face in a setting where students felt comfortable expressing themselves, and audio recordings were taken with their consent to prevent data loss.

The collected data were analyzed using the content analysis method (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). After transcription, student responses were thematically coded, and recurring patterns and meaningful categories were identified. To enhance reliability, constant comparison and control techniques were applied by a single researcher throughout the coding process, and direct quotations were frequently included to ensure transparency in interpretations.

Conclusions And Recommendations

The research findings show that participation in the Erasmus+ programme has a positive impact on the entrepreneurial habits of vocational high school students. The observation of different business models, along with increased self-confidence and enhanced innovative thinking skills, aligns with entrepreneurship-focused approaches in global education. In this context, Erasmus+ experiences align with TYMM's goals of preparing students for the global world and equipping them with international cooperation skills. The programme contributes to the model's emphasis on international applicability through students' intercultural experiences.

TYMM aims to equip students with the multifaceted competencies required in the modern era and emphasises the integration of skills such as entrepreneurship, innovation, collaboration, and productivity into the education process. In this regard, the Erasmus+ programme supports not only vocational applications but also the development of entrepreneurial identities. Students' discovery of their potential,

gaining perspectives on the global business world, and taking more confident steps toward career goals align with TYMM's approach focused on individual awareness and social contribution.

According to the findings, Erasmus+ experiences should be seen not only as overseas internships but also as educational transformation tools in terms of entrepreneurship and life skills.

Based on the research results, the following recommendations are made:

- Erasmus+ programmes should be restructured not only to focus on vocational development but also to highlight entrepreneurship, leadership, and innovation skills in line with the vision of the Century of the Türkiye Education Model, and project content should be enriched accordingly.
- Structured guidance and assessment systems should be developed to relate students' Erasmus+ experiences to the competencies defined in TYMM, and students should participate in these programmes with awareness.
- The culture of entrepreneurship in vocational high schools should be reinforced and disseminated within the school environment through the experiences offered by the Erasmus+ programme; students' skills in generating, implementing, and presenting business ideas should be supported.
- Within the framework of TYMM, Erasmus+ programme should be more strategically aligned with national education policies, and these experiences should be made visible in curricula with concrete outcomes.
- Future research should track the long-term impact of Erasmus+ programmes on students' career paths and entrepreneurial success, and these findings should be evaluated in relation to the field-level reflections of TYMM's entrepreneurship-orientated skill sets.

In conclusion, this study reveals that more holistic and strategic integration of programmes like Erasmus+ with the Century of Türkiye Education Model is a crucial step in enhancing the effectiveness of educational policies.

References

- European Commission. (n.d.). *Erasmus+ programme guide*. Retrieved from <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>
- Gibb, A. A. (2011). Towards the entrepreneurial university: An overview and recommendations. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 9(1), 73–84.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Retrieved from <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- OECD. (2015). *Fostering entrepreneurial mindsets in education: What policies and practices work?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276262-en>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Teichler, U. (2017). The changing role of student mobility. In B. Cantwell, H. Coates, & R. King (Eds.), *The globalization of higher education* (pp. 117–138). Routledge.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyumu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Vatandaşlık Eğitimi Açısından İncelenmesi

Emine EREN, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA



Giriş

21. yüzyılın hızla değişen sosyopolitik ve kültürel dinamikleri, yalnızca akademik başarıya odaklanan geleneksel eğitim anlayışlarını geride bırakmakta; etik, vatandaşlık ve evrensel becerileri de kapsayan yeni eğitim yaklaşımlarını zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede vatandaşlık eğitimi; bireylerin sadece bilgi sahibi değil, aynı zamanda sorumluluk sahibi, aktif ve değer temelli bireyler olarak yetiştirmeleri açısından temel bir alan hâline gelmiştir. 2023 yılında T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tanıtılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu yeni anlayışı yansıtan önemli bir paradigma değişikliğini temsil etmektedir. Söz konusu model hem ulusal hem de evrensel değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmeyi amaçlayan, bütüncül, insan merkezli ve değer temelli bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vatandaşlık eğitimi nasıl kurguladığını, bütünleştirdiğini ve uyguladığını incelemekte; çoğulcu ve demokratik bir toplumda yurttaşlık bilincinin nasıl geliştirilebileceğini tartışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, vatandaşlık eğitimi, millî eğitim, değerler eğitimi.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Genel Çerçeve

Model; erdem, adalet, hikmet ve merhamet gibi temel değerler üzerine kuruludur (MEB, 2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi eğitimin insanı merkeze alan, çok boyutlu bir gelişim süreci olduğu anlayışıyla bütüncül biçimde ele alır. Bu bağlamda vatandaşlık eğitiminin içeriği de yalnızca bilgi aktarımını değil davranış ve tutum geliştirmeyi de hedeflemektedir (Gözütok, 2003).

Modelin temelini oluşturan dört ana değer –erdem, adalet, hikmet ve merhamet– genel vizyonu şekillendirmekle kalmaz, tüm öğretim düzeylerindeki müfredatın hazırlanmasında da belirleyici rol oynar. Eğitim yalnızca akademik bilgi kazandıran bir süreç değil, aynı zamanda ahlaki temelleri güçlü, toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş ve duygusal yönden dengeli bireyler yetiştirmeyi hedefleyen çok boyutlu bir yapı olarak görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler ya da hayat bilgisi derslerine sıkış-

tırılan bir konu değildir. Tüm disiplinlerde yer bulan, dersler arası bütüncül bir amaç olarak ele alınan bir konudur.

Vatandaşlık Eğitimi ve Modelin Yansımaları

Vatandaşlık eğitimi, bireyin yaşadığı toplumla kurduğu ilişkiyi biçimlendiren temel eğitim alanlarından biridir (Marshall, 1950). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin yalnızca haklarını bilen değil; görev ve sorumluluklarının da farkında olan bir yurttaş olarak yetiştirmesini amaçlamaktadır. Bu modelde vatandaşlık eğitimi; demokrasi bilinci, farklılıklarla bir arada yaşama kültürü, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı gibi boyutlarda şekillenmektedir (Kerr, 2003; Torney-Purta vd., 2001).

Model çerçevesinde geliştirilen müfredat yapıları öğrenci merkezli ve sorgulayıcı öğrenme yaklaşımlarını benimsemektedir. Vatandaşlık eğitimi özelinde bu, öğrencilerin güncel sosyal ve politik meseleleri tartıştıkları, toplum hizmeti projelerine katıldıkları, tartışmalar, rol canlandırmaları ve proje tabanlı öğrenme süreçleriyle desteklendikleri bir yapıyı ifade etmektedir. Empati, hoşgörü, adalet ve farklılıklara saygı gibi değerlerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Model; dijital vatandaşlık ve medya okuryazarlığına da özel önem atfetmektedir. Genç bireylerin dijital dünyadaki yurttaşlık rolleri konusunda bilinçlenmesini teşvik etmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin resmî dokümanları, politika metinleri ve müfredat taslakları incelenmiştir. Nitel içerik analizi yöntemi temel alınarak vatandaşlık eğitimiyle ilgili öne çıkan temalar tespit edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Nitel içerik analizi tekniğiyle vatandaşlık eğitimi ile ilişkili değerler, temalar, pedagojik yaklaşımlar ve öğrenme çıktıları belirlenmiştir. Bulgular; modelin demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hakları, toplumsal adalet, katılımcı yurttaşlık ve çevresel sürdürülebilirlik gibi temel vatandaşlık ilkelerine güçlü bir vurgu yaptığını göstermektedir.

Sonuç

Modelin vatandaşlık eğitimine yaklaşımında değer temelli bir yönelimin olduğu görülmüştür (MEB, 2023). Toplumsal barış, kültürel çeşitlilik ve demokratik katılım konuları olumlu şekilde vurgulanmıştır (Gözütok, 2003). Ancak uygulama aşamasında öğretmen eğitiminin, ölçme-değerlendirme araçlarının ve yerel ihtiyaçların dikkate alınması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Modelin vatandaşlık eğitimine en önemli katkılarından biri, yurttaşlık kimliğini dinamik ve dönüşen bir süreç olarak tanımlamasıdır. Vatandaşlık, sadece yasal bir statü ya da yükümlülükler bütünü olarak değil; deneyim, diyalog ve öz değerlendirme yoluyla gelişen bir kimlik biçiminde sunulmaktadır. Bu yaklaşım, yurttaşlığı katılım, eleştirel düşünme ve kültürlerarası yeterlilikle tanımlayan çağdaş kuramlarla örtüşmektedir. Bununla birlikte model, ulusal ve küresel vatandaşlık boyutlarını dengeleme hedefindedir. Öğrencilere güçlü bir ulusal aidiyet kazandırırken küresel sorunlara duyarlı, evrensel değerlere açık bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Modelin vizyoner yapısına rağmen uygulamada bazı zorluklar söz konusudur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi alanında mesleki gelişim programlarına katılmasının kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler hem vatandaşlıkla ilgili bilgiye hem de bu eğitimi etkin biçimde aktarabilecek pedagojik yeterliliklere sahip olmalıdır. Ayrıca etik muhakeme, iş birliği içinde problem çözme, toplumsal katılım gibi yurttaşlıkla ilişkili becerilerin ölçülmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Teorik açıdan bakıldığında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yurttaşlık eğitimini yapılandırmacı ve dönüştürücü bir anlayışla ele almaktadır. Modelin kimlik gelişimi, değer inşası ve toplumsal sorumluluk gibi boyutlara odaklanması; modeli yalnızca bilişsel bilgi aktaran yaklaşımlardan farklılaştırmaktadır. Ancak modelin ulusal kimlik vurgusunu eleştirel demokratik yurttaşlıkla dengeli biçimde sürdürmesi gerekir. Eleştirel bakış açısı geliştiren bireyler yetiştirmek, demokrasinin güçlenmesi açısından elzemdir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli vatandaşlık eğitimine değer temelli, katılımcı ve bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Modelin tam anlamıyla etkili olabilmesi için öğretmen eğitimi, ölçme değerlendirme stratejileri ve yerel düzeyde esnek uygulama olanakları sağlanmalıdır. Bu bağlamda vatandaşlık eğitimi hem yerel hem evrensel değerlerle temellendirilmiş, aktif katılımı önceleyen bir yapıya kavuşturulmalıdır. Böylece bireylerin yaşadıkları topluma, uluslarına ve dünyaya anlamlı katkılar sunmaları desteklenmiş olacaktır.

Modelin yerel bağlamlara ve öğrenci çeşitliliğine duyarlı olması da önemli bir gerekliliktir. Türkiye'nin sosyal ve kültürel açıdan çeşitlilik arz eden bir yapısı olması nedeniyle vatandaşlık eğitiminde tek tip yaklaşımlardan kaçınılmalı, öğrencilerin yaşadıkları çevrelerin sosyal gerçekliklerine dayalı içerikler sunulmalıdır. Her öğrencinin birey ola-

rak temsil edildiği bir eğitim ortamında kendi yurttaşlık kimliğini geliştirebilmesi için kapsayıcı uygulamalar teşvik edilmelidir.

Öneriler

- Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi alanında mesleki gelişim programlarına dâhil edilmesi (Şirin, 2020),
- Müfredatın yerel ve evrensel vatandaşlık değerleriyle dengeli biçimde yapılandırılması (Kerr, 2003),
- Öğrencilerin aktif yurttaşlık uygulamalarına katılımını destekleyen proje ve etkinliklerin artırılmasıdır (Torney-Purta vd., 2001).

Kaynakça

- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım dokümanı*.
- Gözütok, F. D. (2003). Demokratik değerler ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 1-14.
- Kerr, D. (2003). Citizenship: Local, national and international. In A. Lockyer, B. Crick, & J. Annette (Eds.), *Education for Democratic Citizenship* (11-27). RoutledgeFalmer.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge University Press.
- Şirin, M. R. (2020). *21. Yüzyılda değerler eğitimi ve yeni yaklaşımlar*. Pegem Akademi.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. ve Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA Secretariat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

An Analysis of the Century of Türkiye Education Model in Terms of Citizenship Education

Emine EREN, Ministry of National Education/ANKARA

Introduction

The rapidly shifting socio-political and cultural dynamics of the 21st century have rendered traditional education systems which focused solely on academic achievement insufficient. Emerging educational paradigms now demand the integration of ethics, citizenship, and universal competencies. In this context, citizenship education has become a foundational domain, essential for nurturing individuals who are not only informed but also responsible, active, and values-oriented. The Century of Türkiye Education Model, introduced in 2023 by the Ministry of National Education, marks a significant paradigm shift that embodies this new vision. It presents a holistic, human-centred, and values-based educational approach aimed at fostering individuals who are equipped with both national and universal values. This paper investigates how the model conceptualizes, integrates, and implements citizenship education, and explores ways to cultivate civic consciousness within a pluralistic and democratic society.

Keywords: *The century of Türkiye Century Education Model, citizenship education, national education, values education.*

Purpose

This study aims to examine the reflections of the educational philosophy structured within the framework of the Century of Türkiye Education Model on citizenship education. Introduced to the public by the Ministry of National Education in 2023, this model aspires to equip individuals with both national and universal values. The paper evaluates the model's core principles in relation to the content and methodologies of citizenship education, focusing on the integration of concepts such as rights, responsibilities, democracy, justice, social peace, and environmental awareness. Conducted through a qualitative content analysis method, the study discusses the model's strengths and areas for improvement with regard to citizenship education.

Method

This study employs document analysis as its research method, examining official documents, policy texts, and draft curricula related to the The Century of Türkiye Education Model. Key themes pertaining to citizenship education were identified through qualitative content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Using qualitative content analysis, the study determined the values, themes, pedagogical approaches, and learning outcomes associated with citizenship education. The findings indicate that the model places a strong emphasis on foundational principles such as democracy, the rule of law, human rights, social justice, participatory citizenship, and environmental sustainability.

The Century of Türkiye Education Model: General Framework

The model is built upon core values such as virtue, justice, wisdom, and compassion (MoNE, 2023). It addresses cognitive, affective, and social development as interwoven dimensions of a human-centred, multifaceted educational process. Within this framework, citizenship education encompasses not only the transmission of knowledge but also the cultivation of attitudes and behaviours (Gözütok, 2003).

These four foundational values — virtue, justice, wisdom, and compassion — are not merely guiding principles but also play a defining role in shaping the curriculum across all educational levels. Education is thus conceived not only as a process of academic knowledge transmission but also as one that aims to develop morally grounded, socially responsible, and emotionally balanced individuals. Consequently, citizenship education is not confined to social studies or life sciences courses but is approached as a cross-disciplinary objective present throughout all subjects.

Citizenship Education and the Model's Reflections

Citizenship education is one of the fundamental domains that shape the individual's relationship with the society in which they live (Marshall, 1950). The Century of Türkiye Education Model aspires to raise citizens who are aware not only of their rights but also of their duties and responsibilities. In this model, citizenship education is framed through dimensions such as democratic consciousness, coexistence in diversity, critical thinking, and media literacy (Kerr, 2003; Torney-Purta et al., 2001).

The curricula developed under the model adopt student-centred and inquiry-based learning approaches. In the context of citizenship education, this translates into

environments where students discuss current social and political issues, engage in community service projects, and participate in debates, role-plays, and project-based learning. Values such as empathy, tolerance, justice, and respect for differences are emphasized. Moreover, the model places special emphasis on digital citizenship and media literacy, encouraging young individuals to become conscious of their civic roles in the digital world.

Conclusions and Recommendations

The model's approach to citizenship education is characterized by a value-based orientation (MoNE, 2023). Themes such as social peace, cultural diversity, and democratic participation are positively emphasized (Gözütok, 2003). However, in terms of implementation, teacher training, assessment tools, and local needs require particular attention.

One of the most significant contributions of the model to citizenship education is its portrayal of civic identity as a dynamic and evolving process. Citizenship is not merely presented as a legal status or set of obligations but as an identity shaped through experience, dialogue, and self-reflection. This approach aligns with contemporary theories that define citizenship through participation, critical thinking, and intercultural competence. At the same time, the model seeks to balance national and global dimensions of citizenship – aiming to foster individuals with a strong sense of national belonging who are also sensitive to global issues and open to universal values.

Despite the visionary structure of the model, certain implementation challenges persist. The findings underscore the critical importance of teacher participation in professional development programs specifically geared toward citizenship education. Teachers must possess both content knowledge and the pedagogical skills necessary to effectively deliver this education. Additionally, there is a need to develop valid and reliable assessment tools that can evaluate citizenship-related competencies such as ethical reasoning, collaborative problem-solving, and social participation.

From a theoretical perspective, the Century of Türkiye Education Model approaches citizenship education through a constructivist and transformative lens. Its focus on identity formation, value construction, and social responsibility distinguishes it from purely cognitive approaches. However, the emphasis on national identity must be maintained in balance with the principles of critical democratic citizenship. Nurturing individuals with a critical perspective is essential for the strengthening of democracy.

The Century of Türkiye Education Model provides a value-oriented, participatory,

and holistic approach to citizenship education. For the model to be fully effective, it must be supported through teacher training, assessment strategies, and flexible implementation practices at the local level. Citizenship education should be grounded in both local and universal values, emphasizing active participation. In this way, individuals can be empowered to contribute meaningfully to their communities, their nation, and the wider world.

It is also essential for the model to remain responsive to local contexts and student diversity. Given Turkey's socially and culturally diverse structure, uniform approaches in citizenship education should be avoided. Content should reflect the social realities of students' local environments. Inclusive practices must be encouraged to ensure that every student can cultivate their civic identity in a learning environment where they feel represented.

- Teachers should participate in professional development programs focused on citizenship education (Şirin, 2020).
- The curriculum should be balanced between local and global citizenship values (Kerr, 2003).
- Projects and activities that promote students' engagement in active citizenship practices should be increased (Torney-Purta et al., 2001).

References

- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım dokümanı*.
- Gözütok, F. D. (2003). Demokratik değerler ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 1-14.
- Kerr, D. (2003). Citizenship: Local, national and international. In A. Lockyer, B. Crick, & J. Annette (Eds.), *Education for Democratic Citizenship* (11-27). RoutledgeFalmer.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge University Press.
- Şirin, M. R. (2020). *21. Yüzyılda değerler eğitimi ve yeni yaklaşımlar*. Pegem Akademi.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. ve Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA Secretariat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin.

❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyumlu

Gelenekten Evrensele: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Uluslararası Eğitim Trendleriyle Entegrasyonu

Gülşen SEZGİN SALKAYA, Hanımın Çifliği Melikşah İmam Hatip Ortaokulu/MALATYA

Esmenur PERKTAŞ, Nurten İNCE



Giriş

Eğitim; bir toplumun gelişmişlik düzeyini belirleyen, kültürel, ahlaki, bilimsel yönlerini şekillendiren, planlanması ve uygulanması emek ve zaman alan, birçok unsuru etkilediği gibi aynı unsurlardan da etkilenen bir konudur (Dewey, 1916). Ülkelerin gelişmişlik düzeyi eğitimle belirlendiği kadar kişilerin sağlıklı bir beden, psikolojik ve ahlaki yapıya sahip olmaları, millî ve manevi karakter geliştirmeleri de eğitim tarafından belirlenir (Freire, 1970).

Türkiye'nin eğitim sistemi; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte 21. yüzyılın sahip olduğu dinamikler çerçevesinde, köklü geçmişinden aldığı ilhamla, geleceğin ihtiyaçlarına yönelik bir dönüşüm sürecine girmektedir (Akpınar & Köksalan, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, millî karakterimizde sahip olduğumuz değerler ile modern dünyanın gereksinimlerini harmanlayarak eğitimde kalıcı, sürdürülebilir ve evrensel bir dönüşüm hedefleyen, çok yönlü bir vizyon sunmaktadır ve eğitimde köklü bir devrim gerçekleştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2023).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; ekonomik, teknolojik, kültürel kalkınma ile birlikte verimlilik, eşitlik, yenilikçilik, demokratik değerler gibi temel kavramlara yer vermektedir (Sever, 2024). İlerlemeci bir yaklaşıma sahip olan bu model; ülkenin iç dinamikleriyle küresel eğitim trendlerine, evrensel kültür değerlerine ve teknolojik gelişmelere cevap verecek şekilde tasarlanmıştır (Ülçay, 2024).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci yüzyılına girerken ilan edilen "Türkiye Yüzyılı" vizyonu, yalnızca ekonomik ve siyasi değil, aynı zamanda kültürel ve pedagojik bir dönüşümün de habercisidir. Bu vizyonun eğitimdeki somut yansıması olarak tasarlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, kadim medeniyet birikimini modern pedagojik yaklaşımlarla harmanlayan, yerli ve millî bir anlayışla inşa edilmiştir (Akpınar vd. 2024). Bu model birey merkezli, değer temelli, esnek ve kültürel olarak duyarlı bir yapıyı benimsemekte ve küresel eğitim trendlerine entegrasyon konusunda iddialı bir perspektif sunmaktadır (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

Anahtar Kelimeler. Anglosakson eğitim modeli, Doğu Asya eğitim modeli, İslami eğitim modeli, Nordik eğitim modeli, reformist eğitim.

Amaç

Bu bildirinin temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kuramsal temellerini analiz ederek modelin çağdaş küresel eğitim yaklaşımlarıyla ne derece uyumlu olduğunu belirlemektir. Bu bağlamda bildiride Anglosakson, Nordik, Doğu Asya, İslami ve Reformist eğitim modelleri ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli karşılaştırmalı olarak ele alınmakta; özellikle sürdürülebilir kalkınma, bireyselleştirilmiş öğrenme, kültürel uyum, teknolojik entegrasyon ve değerler temelli eğitim gibi başlıklarda benzerlikler ve ayrımlar incelenmektedir.

Ayrıca çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sadece ulusal düzeyde değil, uluslararası bağlamda da uygulanabilir, esnek ve evrensel eğitim ilkelerine uyumlu bir yapıya sahip olup olmadığı sorgulanmaktadır. Modelin özgün yönleriyle evrensel eğitim vizyonuna katkı sağlayabilecek potansiyeli değerlendirilmektedir.

Bu bildirinin bir diğer amacı da eğitimde kültür temelli (Erdoğan, 2023) yaklaşımların küresel bağlamda nasıl bir avantaja dönüşebileceğini ortaya koyarak Türkiye'nin medeniyet birikimiyle evrensel değerleri buluşturan yeni nesil eğitim modellerinin inşasında yol gösterici bir kaynak sunmaktır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş bir literatür taramasıdır. Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile diğer uluslararası eğitim modelleri arasında karşılaştırmalı bir analiz yapmayı amaçladığından birden fazla veri kaynağından faydalanılmış, mevcut eğitim modelleri ile ilgili geniş bir literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur.

Anglosakson, Doğu Asya, Nordik, İslami ve Reformist eğitim modellerinin teorik ve pratik temellerini inceleyen (Bray vd. 2014) akademik makaleler, kitaplar, raporlar ve dünya çapındaki eğitim sistemlerine dair yayınlanmış resmî belgeler kullanılmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilke ve uygulama stratejileri, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan raporlar ve akademik incelemeler ışığında analiz edilmiştir.

Literatürden elde edilen bulgular, belirtilen eğitim modellerinin özellikleri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile kıyaslanarak karşılaştırılmış analiz yapılmıştır. Her bir eğitim modelinin sürdürülebilir kalkınma, bireyselleştirilmiş eğitim, değerler temelli eğitim, kültürel uyum, teknoloji entegrasyonu gibi anahtar alanlarındaki farklılıkları ve benzerlikleri ele alınmıştır.

Çalışmada her eğitim modelinin felsefi altyapısı ve uygulamadaki başarıları, belirli temalar altında derinlemesine tematik analiz ile incelenmiştir. Temalar; eğitimdeki yenilikçilik, birey odaklı yaklaşım, eğitimdeki esneklik ve kültürel uyum gibi konuları kapsamaktadır. Bu analizler, her bir modelin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi hedeflemiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uluslararası eğitim trendlerine nasıl entegre olabileceği ve diğer eğitim sistemleriyle kıyaslandığında hangi alanlarda evrensel geçerliliğe sahip olduğu uluslararası uygulanabilirlik açısından incelenmiştir. Özellikle modelin küresel ölçekte uygulanabilirliği ve farklı kültürlerdeki etkisi değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin avantajları, zorlukları ve uluslararası eğitime sağladığı katkılar açısından bir bütün olarak analiz edilmiştir. Sonuçlarla eğitimdeki küresel trendlerle uyumlu bir şekilde modelin nasıl geliştirilebileceği konusunda önerilerde bulunmak hedeflenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bireyin zihinsel, ahlaki, kültürel ve sosyal gelişimini göz önüne alarak bilgeliği hedeflerken köklü medeniyet temelinden çağdaş eğitim trendlerinin ötesine geçmiş bir eğitim sistemi sunmayı amaçlar (Yıldız & Korkmaz, 2024). Modelin felsefi temeli; irfan, hikmet, akıl, ahlak ve değer ekseninde şekillenmiş olup bireyin anlam arayışını ve toplumsal sorumluluğunu önceleyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır (Demirtaş, 2023).

Karşılaştırmalı analizler göstermiştir ki Anglosakson eğitim modeli bilgiye erişim, akademik başarı ve teknolojik entegrasyon açısından güçlü olmakla birlikte (Schleicher, 2019) bireyin manevi boyutunu ve kültürel kimliğini yeterince önemsememektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu eksikliği tamamlayarak anlam merkezli bir eğitim önermektedir.

Doğu Asya eğitim modeli disiplin, akademik başarı ve sınav başarısı açısından başarılı olsa da öğrenci merkezliliği ve eleştirel düşüncüyü geri plana itmektedir (Sasiwuttiwat & Tangkitvanich, 2019). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise başarı ve kişilik inşasını birlikte ele alarak daha bütüncül bir yapı sunmaktadır.

Nordik eğitim modeli, öğrenci merkezliliği ve esnek pedagojik yapısıyla dikkat çekerken kültürel ve manevi derinlik konusunda yüzeysel kalabilmektedir (Bray & Lee, 2001). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu alanda ahlaki eğitimle öğrenci özgürlüğünü dengelemektedir.

İslami eğitim modeli, değer merkezli yapısıyla güçlü bir ahlaki altyapı sunsa da modelin çağdaş pedagojik yöntemlere entegrasyonu sınırlıdır (Halstead, 2004). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise bu değerleri güncel pedagojik yaklaşımlarla sentezleyerek evrensel geçerliliğe ulaşmaktadır.

Reformist eğitim modeli ise toplumsal dönüşüm ve eleştirel bilinç açısından önemli katkılar sunmakla (Fullan, 2001) birlikte geleneksel değerlerle çatışma potansiyeline sahiptir (Lewin & Jung, 1997). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu reformist ruhu kültürel bağlamla uzlaştırarak dengeleyici bir model geliştirmiştir.

Ulaştığımız sonuçlar kapsamında önerilerimizi şu şekilde özetleyebiliriz: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sürdürülebilir kalkınma hedefleri (SDG 4) ile daha açık ve doğru- dan ilişkilendirilmelidir. Uluslararası iş birlikleri artırılmalıdır. Modelin uygulanabilirliğini güçlendirmek amacıyla UNESCO, OECD gibi uluslararası kuruluşlarla stratejik iş birlikleri kurulmalıdır. Dijital okuryazarlık ve STEM odaklı içerikler zenginleştirilmelidir. Öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim desteklenmelidir. Akademik izleme ve değerlendirme mekanizmaları kurulmalıdır. Kültürel transfer modeli geliştirilerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yurt dışına uygulanabilirliği sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 99, 59-73.
- Akyüz, Y. (2022). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi.
- Bray, M. J., & Lee, J. N. (2000). University revenues from technology transfer: Licensing fees vs. equity positions. *Journal of Business venturing*, 15(5-6), 385-392.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*.
- Cummings, W. K., & Phillips, D. (2002). *Curriculum Reform in Comparative Perspective*.
- Daun, H. (2002). *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy*. Routledge.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi.

- Demirtaş, H. (2023). "Eğitimde Yerli ve Millî Model Arayışı: Türkiye Yüzyılı Perspektifi." *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18(3).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Erdoğan, İ. (2023). Yeni Eğitim Paradigması: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, Özel Sayı.
- European Commission. (2020). *Education and Training Monitor 2020*. European Commission. <https://ec.europa.eu/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Fullan, M. (2001). *Tüm okul reformu: Sorunlar ve vaatler*. Chicago Community Trust.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*.
- Koç, M. (2021). Eğitim felsefeleri ve kültürel kimlik. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 100-117.
- MEB. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak akıl, ortak gelecek*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What can the world learn from educational change in finland?* Teachers College Press.
- Sasiwuttawat, S., & Tangkitvanich, S. (2019). Is there an "East Asian Education Model"? A study on varieties of education regimes. *Asian Economic Papers*, 18(1), 123-146.
- Schleicher, A. (2019). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. – OECD direktörünün kaleminden dünyadaki başarılı eğitim sistemlerinin yapısı.
- Selçuk, Z. (2019). *Eğitimde paradigma değişimi*. Nobel Yayıncılık.
- Sever, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amacını anlamak. *MEB Eğitim İzleme Raporu 2024*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/11/Egitim-Izleme-Raporu-2024.pdf>
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2021). *2021-2023 orta vadeli program*. Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı Yayınları. <https://www.sbb.gov.tr/>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ ejedus.1548121>

- Yıldız, S. & Korkmaz, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi*, 10(1).
- Tan, C. (2017). Confucianism and education in contemporary China. *Philosophy of Education Society Yearbook*, 54(1), 29-44. <https://www.researchgate.net/>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and Education*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Eğitim, Toplum ve Dünya EİD*, 1(2), Sayı 2. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

From Tradition to Universal: Integration of the Century of Türkiye Education Model with International Education Trends

Gülşen SEZGİN SALKAYA, Hanımınçiftliği Melikşah İmam Hatip Secondary School/MALATYA

Esmanur PERKTAŞ, Nurten İNCE

Introduction

Education is a subject that determines the level of development of a society, shapes its cultural, moral and scientific aspects, takes time and effort in planning and implementation, affects numerous elements and is also affected by the same elements (Dewey, 1916). While the level of development of countries is determined by education, individuals' having a healthy body, psychological and moral structure, and developing national and spiritual character are also determined by education (Freire, 1970).

The education system of Türkiye, through the implementation of the Century of Türkiye Education Model (TYMM), is entering a transformative process designed to meet the demands of the future, guided by the dynamics of the 21st century and inspired by its deep-rooted heritage (Akpınar & Köksalan, 2024). TYMM offers a multifaceted vision that aims to blend the values inherent in our national character with the requirements of the modern world, seeking a permanent, sustainable, and universal transformation in education, and aspires to a fundamental revolution within the system (MoNE, 2023).

TYMM encompasses fundamental concepts such as efficiency, equity, innovation and democratic values along with economic, technological and cultural development (Sever, 2024). This model, which adopts a progressivist approach, has been designed to respond to the internal dynamics of the country as well as to global educational trends, universal cultural values, and technological advancements (Ülçay, 2024).

"The Century of Türkiye" vision, declared at the dawn of the second century of the Republic of Türkiye, heralds not only an economic and political but also a cultural and pedagogical reform. Designed as the tangible reflection of this vision in the field of education, TYMM has been constructed with a local and national perspective that merges the accumulated wisdom of ancient civilisations with modern pedagogical approaches (Akpınar et al. 2024). The model adopts an individual-centred, value-based, flexible and culturally sensitive structure while also offering a bold perspective on integration with global education trends (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

Keywords: Anglo-Saxon education model, East Asian education model, Islamic education model, Nordic education model, reformist education.

Purpose

The primary purpose of this paper is to analyse the theoretical foundations of the TYMM and to determine the extent to which the model aligns with contemporary global educational approaches. In this context, the paper offers a comparative analysis of TYMM alongside Anglo-Saxon, Nordic, East Asian, Islamic, and Reformist education models. Special attention is given to areas such as sustainable development, individualised learning, cultural adaptation, technological integration, and values-based education, with a focus on identifying both similarities and points of divergence.

In addition, the study questions whether TYMM is applicable not only at the national level but also in the international context and has a flexible and compatible structure aligned with universal education principles. The potential of the model to contribute to the universal vision of education with its unique aspects is evaluated.

Another purpose of this paper is to present a guiding resource for the construction of new-generation education models that merge Türkiye's civilisational heritage and universal values by highlighting how culture-based (Erdoğan, 2023) approaches in education can evolve into an advantage in the global context.

Method

This study is a literature review conducted using a qualitative research method. As the research aims to perform a comparative analysis between the TYMM and other international education models, multiple data sources were utilised, and an extensive literature review was carried out regarding existing education models.

Academic articles, books, reports, and officially published documents on global education systems that examine the theoretical and practical foundations of Anglo-Saxon, East Asian, Nordic, Islamic, and Reformist education models (Bray et al., 2014) were used. In addition, the fundamental principles and implementation strategies of the TYMM were analysed in light of reports and academic evaluations published by the Ministry of National Education (MoNE).

The findings obtained from the literature were analysed by comparing the characteristics of the aforementioned education models with those of TYMM. The differences and similarities of each education model in key areas such as sustainable

development, individualised education, values-based education, cultural alignment, and technology integration were addressed.

The philosophical foundations and practical achievements of each education model were examined through an in-depth thematic analysis under specific themes. These themes include innovation in education, learner-centred approaches, flexibility in educational practices, and cultural adaptability. The analysis aimed to identify the strengths and weaknesses of each model.

It was examined how the TYMM could be integrated into international educational trends and in which areas it has universal validity when compared with other education systems in terms of the perspective of international applicability. In particular, the applicability of the model on a global scale and its impact on different cultures have been evaluated.

The findings were analysed as a whole in terms of the advantages, challenges, and contributions of the TYMM to international education. Based on the results, the study aimed to make recommendations regarding how the model could be further developed in alignment with global trends in education.

Conclusions and Recommendations

TYMM aims to offer an education system that surpasses contemporary educational trends by grounding itself in a deep-rooted civilisational foundation while targeting wisdom through the holistic development of the individual—intellectually, morally, culturally, and socially (Yıldız & Korkmaz, 2024). The philosophical basis of the model is shaped by the principles of knowledge, wisdom, reason, morality, and values, reflecting an approach that prioritises the individual's search for meaning and social responsibility (Demirtaş, 2023).

Comparative analyses have shown that although the Anglo-Saxon education model excels in terms of access to knowledge, academic achievement, and technological integration (Schleicher, 2019), it tends to neglect the spiritual dimension and cultural identity of the individual. TYMM proposes a meaning-centred educational approach by addressing this deficiency.

Although the East Asian education model demonstrates success in terms of discipline, academic performance, and exam achievement, it often sidelines student-centredness and critical thinking (Sasiwuttiwat & Tangkitvanich, 2019). TYMM, however, provides a more holistic structure by integrating academic success with character development.

The Nordic education model is notable for its student-centred approach and flexible pedagogical structure, yet it may remain superficial in terms of cultural and spiritual depth (Bray & Lee, 2001). TYMM balances moral education with student autonomy in this regard.

Even though the Islamic education model offers a strong moral foundation through its value-centred structure, its integration with contemporary pedagogical methods remains limited (Halstead, 2004). TYMM synthesises these values with modern pedagogical approaches, thus attaining universal applicability. The reformist education model contributes significantly to social transformation and critical consciousness (Fullan, 2001), yet it carries the potential to conflict with traditional values (Lewin & Jung, 1997). TYMM reconciles this reformist spirit with cultural context, thereby developing a more balanced framework.

Based on our findings, the following recommendations are proposed: TYMM should be more explicitly and directly aligned with the Sustainable Development Goals (SDG 4). International collaborations must be strengthened. To enhance the model's practical implementation, strategic partnerships should be established with international institutions such as UNESCO and the OECD. Content focused on digital literacy and STEM should be enriched. Teacher education and continuous professional development must be supported. Academic monitoring and evaluation mechanisms should be established. The applicability of TYMM in international contexts should be ensured by developing a cultural transfer model.

References

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 99, 59-73.
- Akyüz, Y. (2022). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi.
- Bray, M. J., & Lee, J. N. (2000). University revenues from technology transfer: Licensing fees vs. equity positions. *Journal of Business venturing*, 15(5-6), 385-392.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*.

- Cummings, W. K., & Phillips, D. (2002). *Curriculum Reform in Comparative Perspective*. Routledge.
- Daun, H. (2002). *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy*. Routledge.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2023). "Eğitimde Yerli ve Millî Model Arayışı: Türkiye Yüzyılı Perspektifi." *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18(3).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Erdoğan, İ. (2023). Yeni Eğitim Paradigması: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, Özel Sayı.
- European Commission. (2020). *Education and Training Monitor 2020*. European Commission. <https://ec.europa.eu/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Fullan, M. (2001). *Tüm okul reformu: Sorunlar ve vaatler*. Chicago Community Trust.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*.
- Koç, M. (2021). Eğitim felsefeleri ve kültürel kimlik. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 100-117.
- MEB. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak akıl, ortak gelecek*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What can the world learn from educational change in finland?* Teachers College Press.
- Sasiwuttiwat, S., & Tangkitvanich, S. (2019). Is there an "East Asian Education Model"? A study on varieties of education regimes. *Asian Economic Papers*, 18(1), 123-146.
- Schleicher, A. (2019). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. – OECD direktörünün kaleminden dünyadaki başarılı eğitim sistemlerinin yapısı.
- Selçuk, Z. (2019). *Eğitimde paradigma değişimi*. Nobel Yayıncılık.
- Sever, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amacını anlamak. *MEB Eğitim İzleme Raporu 2024*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/11/Egitim-Izleme-Raporu-2024.pdf>

- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2021). *2021-2023 orta vadeli program*. Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı Yayınları. <https://www.sbb.gov.tr/>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yıldız, S. & Korkmaz, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi*, 10(1).
- Tan, C. (2017). Confucianism and education in contemporary China. *Philosophy of Education Society Yearbook*, 54(1), 29-44. <https://www.researchgate.net/>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and Education*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Eğitim, Toplum ve Dünya EİD*, 1(2), Sayı 2. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyumu

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli Ortak Metninin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesi

İsmail ARSLAN, Şehit Muammer Nacakoğlu İmam
Ortaokulu/YOZGAT



Giriş

Kapsayıcı eğitim tanım olarak cinsiyet, cinsel yönelim, etnik veya sosyal köken, ırk, dil, din, uyruk, ekonomik durum, başarı veya yetenek gibi nedenlerle insanların eğitimin dışında bırakılmamasını ve insanlara sahip çıkılmasını ifade eder (UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitimin sağlanması programın felsefi temelleri başta olmak üzere programın öğelerinin niteliğine de bağlıdır (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Programların kapsayıcı eğitime uygun olması ve bu yönde uygulayıcıya fırsat tanınması programı geliştirenler tarafından dikkat edilmesi gereken hususlardandır (Ardakoç, 2020). Kapsayıcı eğitim; zorunlu ve ücretsiz eğitim hakkı, eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim ile ayrımcı olmayan eğitim hakkı ve kaliteli eğitim, içerik ve sürece erişebilme hakkı olmak üzere üç hakla sağlanır (UNESCO, 2005). Ayrıca programların kapsayıcı eğitime yönelik niteliğini artıracak gerekçeler UNESCO (2009) tarafından ekonomik, hukuki, sosyal ve eğitimsel olmak üzere dört grupta ele alınmıştır.

Ekonomik gerekçede dezavantajlı gruplara yönelik özel programlar geliştirme çabaları olmuşsa da dışlanma ve ayrışmanın artmasına karşılık olarak farklı öğrenci gruplarının her birisine yönelik bir programın geliştirilmesi ekonomik açıdan uygun olmayacaktır. Kapsayıcı eğitimin niteliğiyle az maliyetle fırsat eşitliği sağlanacaktır. Bireysel farklılıklara göre ayrı okullar inşa etmek yerine mevcut okulun bireysel farklılıklara göre tasarlanmasıyla değişken ve sabit maliyetler azalır kapsayıcı eğitime daha çok kaynak sağlanacaktır (Öner, 2022). Toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin programlarda gerekçelendirilmesi toplumda ekonomik anlamda en az avantajlı olan birey ve grupların yararına olacak şekilde etki gösterecektir (Çelik 2017). Toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için yapılması gereken düzenlemeler medya tartışmalarından öteye gidememektedir. Bu durum, dezavantajlı bireylerin sorunlarını farklı bir yöne evirmektedir (Allan, 2014). Bu durum kapsayıcı eğitimin ekonomik gerekçesini oluşturmaktadır. Hukuki gerekçede Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi (1989); anayasa, kanunlar ve diğer yasal düzenlemeler tüm çocukların eğitim alma hakkı olduğunu göstermektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin hukuki gerekçesini oluşturmaktadır. Eğitimsel gerekçede çeşitli farklılıklara sahip öğrencilere akademik per-

formansını geliştirme konusunda nitelikli eğitim sağlamaya çabalayan okullar, bireysel ihtiyaçlara cevap verebilecek öğretim yöntemleri geliştirecek ve bütün öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebilecektir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin eğitimsel gerekçesini oluşturmaktadır. Sosyal gerekçede herkesin aynı ortamda eğitim gördüğü okulların bireysel farklılıklara karşı daha olumlu tutumlar geliştirmesine katkıda bulunacağı kabul edilmektedir. Böylece kapsayıcı eğitim sayesinde gruplar arasında kaynaşma, birlikte yaşama ve kültürel farklılıkların zenginlik oluşturduğu görülecektir (Putnam, 2009). Bu durum, kapsayıcı eğitimin sosyal gerekçesini oluşturmaktadır. Gerekçeler incelendiğinde devlete düşen görev okullarda kapsayıcı eğitimi sağlayacak programları oluşturmaktır (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021).

Anahtar Kelimeler. Kapsayıcı eğitim, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, eğitimde ders dışı etkinlikler.

Amaç

Bu araştırmada TYMM öğretim programları ortak metnini kapsayıcı eğitim bağlamında incelemek amaçlanmıştır. 21 derse ait öğretim programları ortak metinde modelin genel hatları ele alınmış ve açıklanmıştır. Alan yazınında 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan TYMM öğretim programları ortak metnini kapsayıcı eğitim bağlamında inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olması ve kapsayıcı eğitim bağlamının öğretim programları ortak metninde incelenecek olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TYMM ortak metni öğrenme çıktıları çerçevesinde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
2. TYMM ortak metninde içerik çerçevesinde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
3. TYMM ortak metninde programlar arası bileşenlerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
4. TYMM ortak metninde disiplinler arası ilişkilerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
5. TYMM ortak metninde beceriler arası ilişkilerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
6. TYMM ortak metninde öğrenme kanıtları ve ölçme-değerlendirmede kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
7. TYMM ortak metninde öğrenme-öğretme yaşantılarında kapsayıcı eğitime ilişkin

bulgular nelerdir?

8. TYMM ortak metninde farklılaştırmada kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
9. TYMM ortak metninde okul temelli planlamada kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?
10. TYMM ortak metninde program dışı etkinliklerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleriyle desenlenmiş çalışmalarda araştırmaya konu olan olay veya olgularla ilgili gerçekçi, bütünlüleştirilmiş ve derinlemesine bir veriye ulaşma çabası söz konusudur (Morgan, 1996). Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek & Yıldırım, 2021, s.189). Araştırmada toplanan verilere içerik analizi uygulanmıştır. Ortak metin "https://tymm.meb.gov.tr" internet adresinden 31.12.2024 tarihinde bilgisayara yüklenmiştir. Analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır. Analizde problemi tanımlama, örnekleme belirleme, çözümleme birimlerini belirleme, kodlama cetvelini oluşturma, kodlama cetvelini sınırlama, güvenilirliği ölçme ve verileri çözümleme basamakları sırayla uygulanmıştır. Ortak metnin materyal olarak seçilmesinde programları açıklayan genel metin olması etkili olmuştur. Analizde ölçüt olarak UNESCO (2009) tarafından belirlenmiş kapsayıcı eğitimin ekonomik, hukuki, sosyal ve eğitimsel dört gerekçesi kullanılmıştır. Güvenirliği artırmak için program geliştirme alanında uzman olan iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sonuç olarak ortak metin kapsayıcı eğitimi desteklemektedir. Sonuçlar; Öner (2022) tarafından kapsayıcı eğitime ait öğrenciyi tanıma, uygun öğrenme ortamı hazırlayıp materyaller sunma, esneklik sağlama, adaleti geliştirme, geri bildirimde bulunma ve değerlendirme ilkeleriyle de uyumaktadır.

Ortak metinde öğrenme çıktılarının ve içeriğin oluşturulmasında bireysel farklılıklara ve farklı sınıf düzeylerine dikkat edilmesi, kapsayıcı eğitimin desteklendiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bireysel farklılıklara göre hazırlanmış programlar fırsat eşitliği sunar ve kapsayıcı eğitimi destekler (Dori & Tal, 2000; Kızılaslan vd., 2021).

Programlar arası bileşenler, öğretmene özerklik sağlar ve çoklu öğrenme ortamları oluşturmaya yardım eder (Hopmann, 2003). Böylece programlar arası bileşenlerle

program bütüncül bir yapıya bürünür.

Disiplinler arası ilişkilerde eğitimsel olarak öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanmaları hedeflenmekte ve kapsayıcı eğitimin eğitsel gerekçesi desteklenmektedir. Duman ve Aybek (2003), çalışmalarında disiplinler arası yaklaşımın öğrenci başarısını artırdığını belirtmişlerdir, bu durum araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrenme kanıtları ve ölçme-değerlendirmede bireysel farklılıklara dikkat edildiği görülmüş, kapsayıcı eğitimin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Sakız (2022) tarafından kapsayıcı eğitim için tüm öğrencilerin öğrenebileceğine olan inanç gereği sınavlarda gerekli özenin gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Farklılaştırmada kapsayıcı eğitime uygun sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer şekilde Cırık vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada beceriler çerçevesinde bireysel farklılıklardan kaynaklı ihtiyaçların desteklenerek ya da zenginleştirilerek giderilebileceği belirtilmiştir.

Okul temelli planlamada kapsayıcı eğitimin hukuki gerekçesinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde kapsayıcı eğitim konulu çalışmalarda okul temelli bir sonuca rastlanılmadığından araştırmada elde edilen sonuç oldukça önemlidir.

Program dışı etkinliklerde planlamanın yapılması kapsayıcı eğitime katkı sunmaktadır. Benzer şekilde Uzun ve Bolat (2023) tarafından yapılan çalışmada program dışı etkinliklerin planlı bir şekilde yapılmasının öğrencilerin başarılarını olumlu bir şekilde etkilediği belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda öneri olarak ortak metnin kapsayıcı eğitim yönünden eksik olan kısımları için program geliştirme çalışmaları yapılabilir ve TYMM öğretim programları kapsayıcı eğitim yönünden incelenebilir.

Kaynakça

- Allan, A. (2014) Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511-523.
- Ardakoç, İ. (2020), Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasında okul liderlerinin rolü. *Alanyazın*, 1(1), 47-57.
- Aydın Güngör, T. & Pehlivan, O. (2021), Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Cırık, İ. , Genç, E. , Demirel Kaya, ve Yılmaz, M. İ. (2023). K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli: Anahtar Ögeler. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 997-1026.
- Çelik, R. (2017), Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29.

- Dori, Y. J., & Tal, R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84(1), 95-113.
- Duman, B. ve Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-12.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478.
- Kızılaslan, A., Avşar Tuncay, A. & Umar, Ç. N. (2021). Kapsayıcı pedagoji: Özel gereksinimli öğrencinin psikopatolojik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 517-542.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (16. Baskı). Sage publications.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Putnam, J. (2009). Cooperative learning for inclusion. In P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (pp. 81-95). Routledge.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Birleşmiş Milletler.
- Uzun, F., Bolat, Y. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 14-35.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

An Examination of the Türkiye Century Education Model Common Text in the Context of Inclusive Education

İsmail ARSLAN, Şehit Muammer Nacakoğlu İmam Hatip Secondary School/
YOZGAT

Introduction

Inclusive education, by definition, means that people are not excluded from education and are embraced regardless of reasons such as gender, sexual orientation, ethnic or social origin, race, language, religion, nationality, economic status, achievement, or ability (UNESCO, 2009). Providing inclusive education also depends on the quality of the program's components, especially its philosophical foundations (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021). The suitability of programs for inclusive education and their provision of opportunities for practitioners in this regard are among the issues that program developers should pay attention to (Ardakoç, 2020). Inclusive education is ensured by three rights: the right to compulsory and free education; the right to egalitarian and inclusive education and non-discriminatory education; and the right to access quality education, content, and process (UNESCO, 2005). Furthermore, the rationales for enhancing the quality of programs for inclusive education have been addressed by UNESCO (2009) in four groups: economic, legal, social, and educational.

Regarding the economic rationale, although there have been efforts to develop special programs for disadvantaged groups, developing a separate program for each different student group would not be economically feasible as a response to increased exclusion and segregation. With the quality of inclusive education, equality of opportunity will be provided at a lower cost. Instead of building separate schools according to individual differences, designing existing schools according to individual differences will reduce variable and fixed costs, and more resources will be provided for inclusive education (Öner, 2022). Justifying social and economic inequalities in programs will have an impact in favor of individuals and groups who are least advantaged economically in society (Çelik, 2017). Arrangements to eliminate social and economic inequalities cannot go beyond media discussions. This situation diverts the problems of disadvantaged individuals in a different direction (Allan, 2014). This situation constitutes the economic rationale for inclusive education. Regarding the legal rationale, the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), the constitution, laws, and other legal regulations show that all children have the right to education. This situation constitutes the legal rationale for inclusive education.

Regarding the educational rationale, schools that strive to provide quality education to students with various differences in developing their academic performance will develop teaching methods that can respond to individual needs and will be able to positively affect the learning of all students. This situation constitutes the educational rationale for inclusive education. Regarding the social rationale, it is accepted that schools where everyone receives education in the same environment will contribute to developing more positive attitudes towards individual differences. Thus, thanks to inclusive education, integration between groups, coexistence, and the richness of cultural differences will be observed (Putnam, 2009). This situation constitutes the social rationale for inclusive education. When the rationales are examined, the duty of the state is to create programs that will provide inclusive education in schools (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021).

Keywords: *Inclusive education, the Century of Türkiye Education Model, extracurricular activities in education.*

Purpose

This research aims to examine the common text of the Century of Türkiye Education Model curricula in the context of inclusive education. The general outlines of the model have been discussed and explained in the common text of the curricula for 21 courses. The fact that no research examining the common text of the TYMM curricula, which started to be implemented in the 2024-2025 academic year, in the context of inclusive education has been found in the literature, and that the context of inclusive education will be examined in the common text of the curricula makes this research important.

For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the findings regarding inclusive education within the framework of learning outcomes in the TYMM common text?
2. What are the findings regarding inclusive education within the framework of content in the TYMM common text?
3. What are the findings regarding inclusive education in the cross-curricular components in the TYMM common text?
4. What are the findings regarding inclusive education in interdisciplinary relations in the TYMM common text?
5. What are the findings regarding inclusive education in inter-skill relationships in the TYMM common text?

6. What are the findings regarding inclusive education in learning evidence and assessment-evaluation in the TYMM common text?
7. What are the findings regarding inclusive education in learning-teaching experiences in the TYMM common text?
8. What are the findings regarding inclusive education in differentiation in the TYMM common text?
9. What are the findings regarding inclusive education in school-based planning in the TYMM common text?
10. What are the findings regarding inclusive education in extracurricular activities in the TYMM common text?

Method

In this study, a qualitative research model was used. In studies designed with qualitative research methods, there is an effort to reach realistic, integrated, and in-depth data about the event or phenomena subject to the research (Morgan, 1996). Research data were collected using the document analysis technique, one of the qualitative research methods. "Document analysis covers the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for research (Şimşek & Yıldırım, 2021, p.189)." Content analysis was applied to the data collected in the research. The common text was downloaded to the computer from "<https://tymm.meb.gov.tr>" on December 31, 2024. Sentences were used as the unit of analysis. In the analysis, the steps of defining the problem, determining the sample, determining the analysis units, creating the coding scheme, limiting the coding scheme, measuring reliability, and analyzing the data were applied sequentially. The fact that the common text is a general text explaining the programs was effective in its selection as material. In the analysis, the four economic, legal, social, and educational rationales of inclusive education determined by UNESCO (2009) were used as criteria. To increase reliability, opinions were obtained from two faculty members who are experts in the field of curriculum development.

Conclusions and Recommendations

As a result of this research, the common text supports inclusive education. The results are also consistent with the principles of inclusive education identified by Öner (2022), which are recognizing the student, preparing a suitable learning environment and presenting materials, providing flexibility, developing justice, providing feedback, and evaluation.

The attention paid to individual differences and different grade levels in the creation of learning outcomes and content in the common text reveals the conclusion that inclusive education is supported. Programs prepared according to individual differences offer equality of opportunity and support inclusive education (Dori & Tal, 2000; Kızılaslan et al., 2021).

Cross-curricular components provide autonomy to the teacher and help create multiple learning environments (Hopmann, 2003). Thus, with cross-curricular components, the program takes on a holistic structure.

In interdisciplinary relations, it is educationally aimed for students to acquire problem-solving skills, supporting the educational rationale of inclusive education. Duman and Aybek (2003) stated in their study that the interdisciplinary approach increased student success; this situation supports the research results.

It was observed that attention was paid to individual differences in learning evidence and assessment-evaluation, and it was concluded that inclusive education was provided. Similarly, Sakız (2022) stated that due to the belief that all students can learn for inclusive education, necessary care should be shown in exams.

Results consistent with inclusive education were achieved in differentiation. Similarly, in the study conducted by Cırık et al. (2023), it was stated that needs arising from individual differences within the framework of skills can be met by supporting or enriching them.

It was concluded that the legal rationale of inclusive education exists in school-based planning. Since no school-based result was found in studies on inclusive education in the literature, the result obtained in this research is quite important.

Planning in extracurricular activities contributes to inclusive education. Similarly, in the study conducted by Uzun and Bolat (2023), it was determined that conducting extracurricular activities in a planned manner positively affected students' success. As a recommendation from this study, curriculum development studies can be conducted for the parts of the common text that are deficient in terms of inclusive education, and TYMM curricula can be examined in terms of inclusive education.

References

- Allan, A. (2014) Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511-523.

- Ardakoç, İ. (2020), Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasında okul liderlerinin rolü. *Alanyazın*, 1(1), 47-57.
- Aydın Güngör, T. & Pehlivan, O. (2021), Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Cırık, İ. , Genç, E. , Demirel Kaya, ve Yılmaz, M. İ. (2023). K12 Beceriler Çerçevesi Öğretim Tasarımı Modeli: Anahtar öğeler. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 997-1026.
- Çelik, R. (2017), Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29.
- Dori, Y. J., & Tal, R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84(1), 95-113.
- Duman, B. ve Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-12.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478.
- Kızılaslan, A., Avşar Tuncay, A. & Umar, Ç. N. (2021). Kapsayıcı pedagoji: Özel gereksinimli öğrencinin psikopatolojik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 517-542.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (16. Baskı). Sage publications.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Putnam, J. (2009). Cooperative learning for inclusion. In P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (pp. 81-95). Routledge.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Birleşmiş Milletler.
- Uzun, F., Bolat, Y. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 14-35.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

> Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyumu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Asya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Serdar ERDAL, Müşerref-Muzaffer Samda İlkokulu/BURSA



Giriş

Eğitim sistemleri, bir ülkenin sosyoekonomik ve kültürel kalkınmasında kritik rol oynar. Son yıllarda PISA sonuçlarıyla öne çıkan Asya ülkeleri (Singapur, Japonya, Güney Kore), öğrenci başarısındaki istikrar ve yüksek performanslarıyla dikkat çekmektedir (OECD, 2022). Türkiye ise "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" adı altında yeni bir eğitim vizyonu geliştirmiş; müfredat, öğretmen niteliği ve öğrenci merkezli yaklaşımları ön plana çıkarmıştır (MEB, 2024).

21. yüzyılda eğitim sistemleri, yalnızca akademik başarıyı değil; aynı zamanda öğrencilerin duygusal, sosyal ve yaratıcı becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda Türkiye, Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde hayata geçirilen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM) ile eğitimde dönüşümü hızlandırmayı, ulusal düzeyde kalite standartlarını yükseltmeyi ve global ölçekte rekabet edebilir bir yapı oluşturmayı amaçlamıştır. Bu makalede Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Asya'nın önde gelen üç eğitim sisteminin temel bileşenleri, uygulama stratejileri ve elde edilen çıktılar karşılaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler. Eğitim politikaları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, karşılaştırmalı eğitim.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı,

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yapı taşlarını ve hedeflerini ortaya koymak
2. Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin eğitim politikalarını ve uygulama mekanizmalarını tanımlamak
3. Ortaya çıkan benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak incelemek
4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin uluslararası uygulanabilirlik düzeyini analiz etmek

Yöntem

Çalışma iki aşamada yürütülmüştür:

1. Literatür Taraması

- OECD'nin PISA raporları ve ilgili makaleler (2018–2023),
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili resmî MEB dokümanları ve politika belgeleri,
- Alan yazında Singapur, Japonya ve Güney Kore örneklerini inceleyen uluslararası yayınlar taranmıştır.

2. Doküman Analizi

- Resmî müfredat metinleri (ulusal çekirdek programlar),
- Öğretmen yetiştirme ve değerlendirme yönergeleri,
- Ulusal sınav protokolleri (PSLE, Suneung vb.),
- Dijital eğitim strateji belgeleri içerik analizine tabi tutulmuştur.

Toplanan veriler, karşılaştırmalı eğitim yaklaşımına uygun olarak "müfredat yapısı", "öğretmen eğitimi", "değerlendirme yöntemleri", "teknoloji entegrasyonu" ve "öğrenci desteği" başlıkları altında kategorize edilmiştir.

Sonuç

Çalışma, karşılaştırmalı eğitim literatürüne Türkiye merkezli bir modelin nasıl uluslararası düzeyde uygulanabilir ve sürdürülebilir olabileceğine dair somut kanıtlar sunar. Bu bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hem içerik hem de uygulama boyutunda, Asya'nın yüksek performanslı eğitim sistemlerinin sınırlılıklarını giderici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. TYMM, uluslararası standartlarla uyumlu, esnek ve öğrenci-öğretmen refahını ön planda tutan bir yapı sunarak global ölçekte iyi uygulama örneklerinin paylaşımını ve adaptasyonunu mümkün kılar.

TYMM, alan yazında ortaya koyulan iyi eğitim modellerinde bulunması gereken özellikler içermesi ile dikkat çekmektedir. Bilgiye dayalı değil beceri ve yeterlilik odaklı bir çerçeve sunar. Literatürde yeterlik temelli yaklaşımların bilgi aktarımının ötesinde kalıcı öğrenme sağladığı vurgulanmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). TYMM'nin modüler müfredatı, farklı ülkelerin ulusal yeterlilik çerçeveleriyle uyumlu şekilde düzenlenebilir ve hızlı adaptasyon olanağı sunar. Eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerine öncelik verilir (UNESCO, 2020).

Sadece sonuca odaklanmayan, süreç içi ölçme ve dijital portfolyolarla çok boyutlu değerlendirme sağlar (Black & Wiliam, 1998). Sosyal-duygusal öğrenme (SEL) modülleri, bire bir mentorluk ve rehberlik saatleri ile her öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda planlanmış destek sunar (CASEL, 2021). TYMM, UNESCO ve OECD'in eğitimde iyi uygulama rehberleriyle paralel, küresel yeterlilik çerçevelerine entegre edilebilecek şekilde tasarlanmıştır (OECD, 2022). OECD ve UNESCO önerilerine dayanan tasarım, TYMM'nin gelişmekte olan ülkelerle paylaşıldığında iyi uygulama örnekleri kütüphanesi oluşturma sürecini hızlandırır (Schleicher, 2018). Zhao (2014) tarafından tanımlanan "glocalization" kavramı çerçevesinde TYMM'nin kültürel esnekliği, farklı eğitim sistemlerinde yerel ihtiyaçlara göre uyarlanabilirliği desteklemektedir. Modüler yapı sayesinde farklı dil, kültür ve eğitim altyapısına sahip ülkeler için uyarlama kılavuzları hazırlamayı mümkün kılmaktadır.

Bu özellikler, TYMM'nin yalnızca Türkiye'de değil, benzer sosyo-ekonomik profile sahip ülkelerde ve uluslararası platformlarda da etkin şekilde uygulanabilmesine zemin hazırlar.

Black ve Wiliam (1998), formatif değerlendirmenin öğrenci motivasyonunu artırdığını göstermiştir. TYMM'deki süreç değerlendirme araçları, Singapur ve Güney Kore'deki yoğun sınav yükünü dengeleyecek şekilde tasarlanmıştır. Robinson (2011), yaratıcılığı teşvik eden müfredatların öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtir. TYMM'ye entegre edilen maker projeleri ve sanat-desen etkinlikleri, Asya ülkelerinde eksik kalan yaratıcı öğrenme fırsatlarını tamamlar. Atıcı ve Gümüş (2023) raporuna göre kentsel-kırsal uçurumda en başarılı projeler, yerelde ücretsiz dijital kaynak ve bire bir mentorluk kombinasyonunu kullanmıştır. TYMM'nin bu modelle benzer uygulamaları, erişim eşitsizliklerini minimize eder. Day ve Gu (2014), öğretmen destek ağlarının tükenmişlik sendromunu azalttığını göstermiştir. TYMM'deki iş-yaşam dengesi programları ve uluslararası sertifika imkânları, Singapur ve Japonya'daki öğretmen iş yükü sorunlarını hafifletecek niteliktedir.

Bu yaklaşım, eğitimde hem akademik hem de sosyal boyutları bütüncül olarak ele alarak Singapur, Japonya ve Güney Kore'de gözlemlenen başlıca sorunları sınırlamayı ve daha sürdürülebilir bir öğrenme ekosistemi oluşturmaya hedeflemektedir.

Öneriler

1. Ulusal Öğretmen Yeterlilik Sınavı ve Sertifikasyon Sistemi Geliştirilmesi: TYMM'de önerilen öğretmen yeterlilik sınavı, Singapur'daki sisteme benzer şekilde ulusal düzeyde standartlaştırılmalıdır. Bu sınav, pedagojik bilgi ve uygulama becerilerini ölçerken düzenli aralıklarla güncellenen atölye ve sertifika programlarıyla desteklenmelidir (Anderson & Krathwohl, 2001).

2. Çok Boyutlu Değerlendirme Mekanizmalarının Yaygınlaştırılması: Black ve Wiliam'ın (1998) formatif değerlendirme vurgusu doğrultusunda dijital portfolyolar, öğrencinin sosyal-duygusal gelişimini de içeren rubriklerle bütünleştirilmeli, öğretmenler için bu araçları etkin kullanma becerilerini geliştiren hizmet içi eğitimler sunulmalıdır.

3. STEM ve Sanat Entegrasyonu için Modüler Proje Tabanlı Öğrenme: Robinson'un (2011) yaratıcılık odaklı eğitim önerilerini baz alarak müfredata maker projeleri, sanat ve tasarım odaklı modüller entegre edilmelidir. Bu modüller, her okulun kaynak düzeyine göre uyarlanabilir paketler hâlinde sunulmalıdır.

4. Eşitlikçi Dijital Erişim Atölyeleri ve Mentorluk Programları: Atıcı ve Gümüş'ün (2023) bulgularına göre kırsal ve kentsel bölgelerde internet erişim noktaları, hibrit dijital-okul atölyeleri kurulmalı, mentor öğretmenler aracılığıyla öğrencilere bire bir ve küçük grup desteği sağlanmalıdır.

5. Öğretmen Refahı ve Sürekli Mesleki Gelişim Ağı Oluşturulması: Day ve Gu (2014) çalışmalarına dayanarak öğretmenlere yönelik iş-yaşam dengesi seminerleri, psiko-sosyal destek ağları ve uluslararası sertifika alma imkânları sunan bir profesyonel gelişim ağı hayata geçirilmelidir.

6. Uluslararası Paydaş İş Birlikleri ve Sürekli Geri Bildirim Döngüsü: Schleicher'in (2018) önerdiği iyi uygulama paylaşım mekanizmaları kurulmalı; UNESCO ve OECD işbirliğiyle yıllık raporlar, bölgesel çalıştaylar ve canlı laboratuvar-okul projeleri ile sürekli iyileştirme süreci işletilmelidir.

Kaynakça

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Atıcı, M., Gümüş, M. (2023). *Kentsel ve kırsal bölgelerde eğitim eşitliği üzerine bir inceleme*. Eğitim Araştırmaları.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- CASEL. (2021). *2021 CASEL Guide to schoolwide SEL*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *The new lives of teachers*. Routledge.
- OECD. (2022). *Global competency framework*. OECD Publishing.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.

UNESCO (2020). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. UNESCO Publishing.

Zhao, Y. (2014). *Who's Afraid of the Big Bad Dragon? Why China has the best (and worst) education system in the world*. Jossey-Bass.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

A Comparative Analysis of the Century of Türkiye Education Model and the Education Systems of Asian

Serdar ERDAL, Müşerref-Muzaffer Samda Primary School/BURSA

Introduction

Education systems play a critical role in the socio-economic and cultural development of a country. In recent years, Asian countries such as Singapore, Japan, and South Korea have gained attention through their consistent and high performance in PISA results (OECD, 2022). Türkiye, on the other hand, has introduced a new educational vision under the name The Century Of Türkiye Education Model (TYMM), emphasising curriculum design, teacher quality, and student-centred approaches (Ministry of National Education [MoNE], 2024).

In the 21st century, education systems aim not only for academic achievement but also for developing students' emotional, social, and creative skills. In this context, Türkiye seeks to accelerate educational transformation, raise national quality standards, and establish a globally competitive framework through TYMM, launched by the Ministry of National Education. This paper compares the key components, implementation strategies, and outcomes of TYMM with those of three leading Asian education systems.

Keywords: *The Century Of Türkiye Education Model, education policy, comparative education.*

Purpose

The main objectives of this study are as follows:

1. To identify the foundational elements and goals of The Century Of Türkiye Education Model (TYMM)
2. To describe the education policies and implementation mechanisms of Singapore, Japan, and South Korea
3. To analyse the similarities and differences across these systems in a comparative framework
4. To assess the international applicability of TYMM

Method

This study was conducted in two stages:

1. Literature Review:

- OECD's PISA reports and related articles (2018–2023),
- Official policy documents and guidelines on The Century Of Türkiye Education Model (MoNE, 2024),
- International literature examining the education systems of Singapore, Japan, and South Korea.

2. Document Analysis:

- Official curriculum texts (national core curricula),
- Guidelines on teacher training and evaluation,
- National exam protocols (e.g., PSLE, Suneung),
- Digital education strategy documents were subjected to content analysis.

The collected data were analysed using a comparative education approach and categorised under the following themes: Curriculum Structure, Teacher Training, Assessment Methods, Technology Integration, and Student Support.

Conclusions and Recommendations

This study provides concrete evidence for the international applicability and sustainability of a Türkiye-centred model within the field of comparative education. The findings reveal that The Century Of Türkiye Education Model (TYMM) addresses the limitations of high-performing Asian education systems both in terms of content and implementation. TYMM promotes a globally adaptable structure that prioritises well-being of students and teachers and aligns with international standards. It enables the exchange and adaptation of best practices among education systems.

TYMM stands out by incorporating the qualities found in successful education models as documented in the literature. Rather than being knowledge-based, it presents a skill- and competency-oriented framework. Research highlights that competency-based approaches ensure long-term learning beyond information transfer (Anderson & Krathwohl, 2001). The modular curriculum of TYMM is adaptable to national qualification frameworks in various countries, offering quick integration. It

prioritises 21st-century skills such as critical thinking, problem-solving, collaboration, and digital literacy (UNESCO, 2020). Instead of focusing solely on outcomes, it offers holistic assessment through formative assessment tools and digital portfolios (Black & Wiliam, 1998). Modules on Social-Emotional Learning (SEL), one-on-one mentoring, and counselling hours provide student-centred support tailored to individual needs (CASEL, 2021).

TYMM is designed to integrate with global competency frameworks aligned with guidelines by UNESCO and OECD (OECD, 2022). Its design, based on recommendations by these international institutions, also facilitates the development of a global repository of good practices when shared with developing countries (Schleicher, 2018). Within Zhao's (2014) concept of 'glocalisation', TYMM's cultural flexibility enables its adaptation to local needs across diverse education systems. Thanks to its modular structure, adaptation guides can be prepared for countries with varying languages, cultures, and infrastructures.

These features make TYMM not only viable within Türkiye but also applicable in other countries with similar socio-economic profiles and on international platforms. Black and Wiliam (1998) demonstrated that formative assessment boosts student motivation. TYMM's assessment tools are designed to counterbalance the heavy exam burdens found in systems like Singapore and South Korea. Robinson (2011) emphasised the importance of creativity-oriented curricula for enhancing problem-solving skills. TYMM's inclusion of maker projects and arts-based activities addresses gaps in creative learning opportunities in Asian systems. According to Atıcı and Gümüş (2023), the most successful efforts to bridge urban-rural divides combine free digital resources with individualised mentoring. TYMM's similar practices reduce educational inequities. Day and Gu (2014) found that support networks help reduce teacher burnout. TYMM's programs promoting work-life balance and offering international certification help alleviate workload-related stress seen in Singapore and Japan.

This comprehensive approach aims to address both academic and socio-emotional dimensions, offering a more sustainable learning ecosystem while mitigating key issues observed in the education systems of Singapore, Japan, and South Korea.

References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Atıcı, M., Gümüş, M. (2023). *Kentsel ve kırsal bölgelerde eğitim eşitliği üzerine bir inceleme*. Eğitim Araştırmaları.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- CASEL. (2021). *2021 CASEL Guide to schoolwide SEL*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *The new lives of teachers*. Routledge.
- OECD. (2022). *Global competency framework*. OECD Publishing.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.
- UNESCO (2020). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Zhao, Y. (2014). *Who's Afraid of the Big Bad Dragon? Why China has the best (and worst) education system in the world*. Jossey-Bass.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyumu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Uluslararası Uygulanabilirliği: Prag İncelemesi

Sinem SÖNMEZ, Artvin İl Millî Eğitim Müdürlüğü/ARTVİN
Elif KAPLAN, Melek KILIÇ



Giriş

21. yüzyıl, bilgi anlayışında köklü bir dönüşüm yaratmıştır. Günümüzde bireyden beklenen özellik, bilgiyi ezberlemek yerine o bilgiye her alanda hızlıca ulaşması ve onu paylaşarak etkin bir şekilde kullanmasıdır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının artık yeterli olmadığı bu dönemde, eğitim sistemlerinin çağın gereksinimlerine uygun, disiplinler arası ve öğrenci merkezli modellerle yeniden yapılandırılması kaçınılmaz hâle gelmiştir (Hamarat, 2019). Bu ihtiyaca yanıt olarak geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yalnızca akademik değil ahlaki ve erdemli bireyler yetiştirmeyi de hedeflemektedir.

Adalet, hikmet, merhamet, iyilik, doğruluk, çalışkanlık, faydalı olmak, güzellik gibi değerlere dayanan bu model; millî bilince sahip, ahlaklı, erdemli ve sadece medeniyete uyum sağlamayı değil aynı zamanda medeniyet kurucusu ve geliştiricisi olmayı hedefleyen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Türk eğitim sistemi, bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkıda bulunmak üzere yapılandırılmakta; yalnızca bireysel değil toplumsal faydayı önceleyen bir perspektifle hareket etmektedir (MEB, 2024).

Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ulusal ve uluslararası düzeydeki uygulanabilirliğinin ortaya konması büyük bir önem taşımaktadır. Model, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimseyerek eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile teknoloji entegrasyonu, küresel rekabetçilik gibi çağdaş eğitim gereksinimlerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil aynı zamanda karakter gelişimlerini de önemseyen bir yaklaşım sunmaktadır (Ülçay, 2024). Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretmen ve öğrenci deneyimlerine dayalı olarak uygulama başarısını ve uluslararası eğitim sistemlerine entegrasyon potansiyelini analiz etmektedir.

Modelin küresel eğitim trendleri olan beceri temelli öğretim, öğrenen merkezli süreçler, bireyselleştirilmiş eğitim, yaşam boyu öğrenme, dijital okuryazarlık, sosyal-duygusal öğrenme, çoklu değerlendirmenin etkin kullanımı, kapsayıcılık gibi kavramlarla ne ölçüde örtüştüğü de tartışmaya açılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, disiplinler arası öğretim, uluslararası uyarlabilirlik, küresel eğitim trendleri.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında pilot uygulamalara katılan öğretmen ve öğrencilerin modelin uygulanabilirliği ve etkilerine yönelik görüşlerini analiz etmektir. Araştırma kapsamında modelin disiplinler arası yaklaşım, öğrenci merkezlilik, süreç odaklı değerlendirme ve değer temelli eğitim anlayışının ulusal ve uluslararası düzlemdeki yansımaları değerlendirilmektedir.

Çalışmada modelin temelinde yer alan ahlak, bilgelik, iyilik, adalet gibi ilkelere bağlı kalarak bireylerin toplumsal katkıda bulunan, eleştirel düşünebilen ve çözüm üretebilen bireyler olarak yetişmesine nasıl hizmet ettiği ortaya konulmaktadır. Aynı zamanda modelin OECD, Avrupa Birliği gibi uluslararası eğitim politikası belirleyicileri ile UNESCO'nun evrensel eğitim ilkeleriyle ne ölçüde uyumlu olduğu değerlendirilmektedir.

Yöntem

Nitel bir çalışma olan bu çalışmada durum çalışması deseni yürütülmüştür. Bu yöntem, sorunu kapsamlı olarak inceleme olanağı sunar ve araştırmacıya belirli bir konu veya olguya odaklanma şansı tanır (Creswell, 2018). Veriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni deneyimlemiş 10 öğretmen ve 10 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar, farklı okullardan seçilerek çeşitlilik sağlanmıştır. Veriler, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Temalar ve alt temalar belirlenerek veriler, sistematik biçimde çözümlenmiştir.

Sonuç

Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenler, disiplinler arası öğretimin öğrencilerin anlam kurma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Özellikle fen, matematik, sosyal bilimler gibi alanların entegre edilmesinin öğrenmede derinlik sağladığını belirtmişlerdir. Uygulama sürecinin daha da başarılı olması için iş birlikli planlamaların artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Modelin öğrenci merkezli yaklaşımını destekleyici bulmuş; öğrencilerin derse katılım düzeylerinin arttığını, öz yönetim becerilerinde gelişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesinin modelin temel kazanımlarından biri olarak görüldüğünü vurgulamışlardır. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, sunum, gözlem) öğrenci gelişimini daha iyi izleme fırsatı sunduğu, öğrenmeyi ölç-

mekten çok desteklediği vurgulanmıştır. Bu yöntemlerin öğrenme sürecine şeffaflık ve bütünsellik kazandırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler; uluslararası uyarlabilirlik açısından modelin beceri temelli, bireysel-leştirilmiş ve değer odaklı yapısı nedeniyle farklı kültür ve eğitim sistemlerine adapte edilebileceğini düşündüklerini ve modelin temel bileşenlerinin AB'nin eğitim stratejileri ile uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğrenciler, derslerin disiplinler arası anlayışa göre işlenmesinin zamanı verimli kullanmada ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin disiplinler arası yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Okuldaki bilgileri (afet eğitimi, nezaket, demokrasi vb.) günlük yaşamda kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, modelin yaşamla bütünleşik ve işlevsel olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin çoğu sınav dışı değerlendirme yöntemlerini olumlu karşılamış, bu yöntemlerin daha az kaygı oluşturduğunu ve daha adil olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğrenciler geleneksel sınavlarla başarılarının daha iyi ölçüldüğünü savunmuş, bu da farklılaştırılmış değerlendirmenin önemini ortaya koymuştur. Genel olarak okulda kendilerini ifade edebildiklerini ve öğretmenlerle açık iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, modelin öğrenci merkezli ve demokratik öğrenme ortamı oluşturma hedefiyle uyumludur. Öğrenciler daha fazla sosyal alan (spor salonu, sinema, oyun alanı), teknolojik altyapı (bilgisayar sınıfı, eğitim uygulamaları) ve bireysel ilgiye uygun eğitim programları talep etmişlerdir. Bu talepler, modelin kapsayıcılık ve bireyselleştirme ilkelerine yönelik beklentileri göstermektedir.

Öneriler

Ulusal ve uluslararası düzeydeki değişimler ve gelişmeler, toplumları eğitim programlarını ve eğitim süreçlerini güncelleme gerekliliğiyle karşı karşıya bırakmaktadır (Uzun, 2025). Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için bazı önerilerde bulunulabilir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, bu modelin pedagojik ve kültürel düzlemde anlamlı ve uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Model, sadece bireysel gelişimi değil toplumun tamamına sirayet eden bir medeniyet inşası hedefiyle örtüşmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yapısı günümüzde küresel eğitim politikalarında öne çıkan çok boyutlu öğrenme, eleştirel düşünme, duygusal zekâ, etik karar verme, dijital okuryazarlık gibi becerilerle de büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu uyum, Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli'nin uluslararası ölçekte uyarlanabilirliğini artırmaktadır.

1. Disiplinler arası öğretimin planlanması için öğretmenler arasındaki iş birliği teşvik edilmeli ve bu süreçte dijital içeriklerle desteklenen öğretim materyalleri geliştirilmelidir.
2. Alternatif değerlendirme araçları yaygınlaştırılarak ölçme sürecinde adalet ve çok yönlülük sağlanmalıdır.
3. Öğrenci geri bildirimlerine dayalı okul ortamları tasarlanmalı, sosyal ve teknolojik imkânlar artırılmalıdır.
4. Öğretmen eğitimi programları modelin felsefesine uygun olarak yeniden yapılandırılmalıdır.
5. Uluslararası düzlemde modelin uyarlanabilirliği için esnek, kültürel farklılıklara açık ve yerel bağlamla bütünleşebilir uygulama rehberleri oluşturulmalıdır.

Türkiye Yüzyılı'nın eğitim vizyonu; ahlaki değerlerle donanmış, yetkin bireyler aracılığıyla sadece ülke içinde değil küresel düzeyde de barış, iş birliği ve medeniyet inşasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, evrensel eğitim ilkeleriyle uyumlu, yerel değerlerle beslenen özgün bir model olarak dikkat çekmektedir.

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*
- Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 63-78.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

The Century of Türkiye Education Model and Its International Applicability: A Prague Study

Sinem SÖNMEZ, Artvin Provincial Directorate of National Education/ARTVIN
Elif KAPLAN, Melek KILIÇ

Introduction

The 21st century has brought about a radical transformation in the understanding of knowledge. Today, individuals are expected not to memorise information, but to quickly access it in every field and use it effectively by sharing it. In this period, when traditional educational approaches are no longer sufficient, it has become inevitable to restructure education systems with interdisciplinary and student-centred models in accordance with the needs of the age. The Century of Türkiye Education Model, developed in response to this need, aims to raise not only academic but also moral and virtuous individuals. This model, which is based on values such as justice, wisdom, compassion, goodness, truthfulness, diligence, usefulness, and beauty, aims to raise individuals who have national consciousness, are moral, virtuous, and aim not only to adapt to civilisation but also to be its founder and developer. The Turkish education system is structured to contribute to the formation of a national personality above all ideologies; it acts with a perspective that prioritises not only individual but also social benefit. In this context, it is of great importance to demonstrate the applicability of The Century Of Türkiye Education Model at national and international levels. The model adopts a student-centred education approach and focuses on contemporary educational needs such as critical thinking and problem-solving skills, technology integration, and global competitiveness. It offers an approach that cares not only about students' academic achievement but also their character development. (Ülçay, 2024). This study analyses the implementation success of The Century of Türkiye Education Model based on teacher and student experiences and its potential for integration into international education systems. The extent to which the model overlaps with global education trends such as skills-based teaching, learner-centred processes, individualised education, lifelong learning, digital literacy, social-emotional learning, effective use of multiple assessments, and inclusiveness is also discussed.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, interdisciplinary teaching, international adaptability, global education trends.*

Purpose

The main purpose of this study is to analyse the views of teachers and students who participated in the pilot applications within the scope of The Century Of Türkiye Education Model on the applicability and effects of the model. Within the scope of the research, the reflections of the model's interdisciplinary approach, student-centredness, process-oriented assessment, and value-based education approach at national and international level are evaluated. The study reveals how the model serves to raise individuals as contributors to society, critical thinkers, and solution producers by adhering to principles such as morality, wisdom, goodness, and justice. At the same time, the extent to which the model is compatible with international education policymakers such as OECD, European Union, and UNESCO's universal education principles is evaluated.

Method

This research is a qualitative study that used a case study design. This method offers the opportunity to examine the problem comprehensively and allows the researcher to focus on a specific issue or phenomenon. (Creswell, 2018). Data were collected through semi-structured interviews with 10 teachers and 10 students who had experienced The Century Of Türkiye Education Model. Participants were selected from different schools to ensure diversity. The data were analysed using content analysis and descriptive analysis methods. The data were analysed systematically by identifying themes and sub-themes.

Conclusions and Recommendations

Results Obtained from Teacher Opinions

Teachers stated that interdisciplinary teaching improves students' meaning-making skills. In particular, they stated that the integration of fields such as science, mathematics, and social sciences provides depth in learning. It was emphasised that collaborative planning should be increased for the implementation process to be more successful. They found the student-centred approach of the model supportive; they stated that students' level of participation in the lesson increased and they improved their self-management skills. They emphasised that students' taking responsibility for learning is seen as one of the main achievements of the model. It was emphasised that alternative assessment methods (portfolio, presentation, observation) provided the opportunity to better monitor student development and supported learning rather than measuring it. They stated that these methods bring transparency and holism

to the learning process. In terms of international adaptability, teachers stated that they think that the model can be adapted to different cultures and education systems due to its skill-based, individualised, and value-oriented structure, and that the main components of the model are in line with the EU's educational strategies.

Results Obtained from Student Opinions

The students stated that teaching the lessons according to the interdisciplinary approach was effective in using time efficiently and making learning permanent. This situation shows that students adopt an interdisciplinary approach. They stated that they could use the information learned in school (disaster education, courtesy, democracy, etc.) in daily life. This shows that the model is integrated and functional with life. Most of the students responded positively to non-exam assessment methods, stating that these methods caused less anxiety and were fairer. Some students argued that their achievements were better measured by traditional exams, which demonstrated the importance of differentiated assessment. In general, they stated that they were able to express themselves at school and communicate openly with teachers. This is in line with the model's goal of creating a student-centred and democratic learning environment. Students requested more social spaces (gymnasium, cinema, playground), technological infrastructure (computer classrooms, educational applications), and educational programmes tailored to individual interests. These demands show the expectations for the model's principles of inclusion and individualisation.

Changes and developments at national and international levels confront societies with the necessity to update their curricula and educational processes. (Uzun, 2025). In this context, some suggestions can be made for a more effective implementation of The Century of Türkiye Education Model. The findings obtained from teachers' and students' opinions show that this model is meaningful and applicable at the pedagogical and cultural level. The model overlaps with the goal of building a civilisation that affects not only individual development but also society as a whole. The structure of The Century of Türkiye Education Model overlaps to a great extent with skills such as multidimensional learning, critical thinking, emotional intelligence, ethical decision-making, and digital literacy, which are prominent in global education policies today. This harmony increases the adaptability of The Century of Türkiye Education Model on an international scale.

1. Collaboration between teachers should be encouraged for planning interdisciplinary teaching, and teaching materials supported by digital content should be developed in this process.
2. Alternative assessment tools should be popularised to ensure fairness and versatility in the measurement process.

3. School environments based on student feedback should be designed, and social and technological opportunities should be increased.
4. Teacher education programmes should be restructured in accordance with the philosophy of the model.
5. For the adaptability of the model at the international level, implementation guidelines that are flexible, open to cultural differences, and integrate with the local context should be developed.

The educational vision of the Century of Turkey aims to contribute to peace, cooperation, and civilisation building not only within the country but also at the global level through competent individuals equipped with moral values. In this context, the Century of Turkey Education Model stands out as a unique model that is compatible with universal educational principles and nourished by local values.

References

- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 63-78.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyumu

Fronesis, Informal Muhakeme ve Yapay Zekâ: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Felsefi Bir İnceleme

Dr. Veysel BİLAL ARSLANKARA, Akyazı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü/SAKARYA



Giriş

Eğitim, yalnızca bilgi aktarma süreci değil, aynı zamanda bireyin düşünme biçimini, karar alma kabiliyetini ve etik değerler üzerinden davranışlarını şekillendiren karmaşık bir toplumsal inşa sürecidir. 21. yüzyılda dijital teknolojilerin ve özellikle yapay zekâ temelli uygulamaların eğitim süreçlerine entegre edilmesi, bu sürecin doğasını kökten dönüştürmektedir. Ancak bu dönüşüm, sadece teknolojik gelişmelerin değil eğitim felsefesi, epistemoloji ve aksiyoloji gibi temel disiplinlerin yeniden yorumlanmasını da zorunlu kılmaktadır. Özellikle araçsal akılcılık (instrumental rationality), eğitimde nicel başarı, verimlilik ve performans gibi kavramları ön plana çıkarmakta ve eğitimin etik ve bütüncül boyutlarını gölgede bırakmaktadır. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bireyi salt bilişsel bir varlık olarak değil değer temelli, erdemli, düşünen ve hisseden bir özne olarak ele alarak araçsal akılcılığa karşı alternatif bir yaklaşım sunmaktadır. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer-eğilim-eylem çerçevesi, Aristoteles'in "fronesis" (pratik bilgelik) kavramı ile derinlemesine örtüşmektedir. Fronesis, bireyin teknik bilgiye değil etik duyarlılıkla karar verebilme becerisine de sahip olmasını vurgular. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretim programları, bu bağlamda bireyi "erdemli fail" olarak konumlandırmakta, öğretmeni ise yalnızca bilgi aktarıcı konumunda bırakmaz; rehber, model ve değer taşıyıcısı bir figür olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dijitalleşen eğitim ortamlarına uyum sürecinde informal muhakeme örüntüleri gibi çağdaş bilişsel yaklaşımlar ile yapay zekânın sınırlılıkları arasında bir gerilim ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, söz konusu gerilimi analiz etmek ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu bütüncül eğitimi, çağdaş dijital eğitim pratiklerine entegre etmenin olanaklarını tartışmak amacıyla yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fronesis, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, informal muhakeme, araçsal akılcılık, yapay zekâ etiği.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdem temelli yaklaşımını, Aristoteles'in fronesis kavramı, informal muhakeme örüntüleri ve yapay zekâ destekli eğitim uygulamaları bağlamında kavramsal olarak incelemektir. Bu bağlamda araçsal akılcılık temelli dijital eğitim yaklaşımlarına karşı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin nasıl bir pedagojik direnç sunduğu irdelenmektedir. Aynı zamanda informal muhakeme örüntüleri üzerinden öğrencinin karar verme, değer üretme ve sezgisel düşünme becerilerinin yapay zekâ çağında nasıl şekillendiği de analiz edilerek öğretmen rolünün yeniden tanımlanmasına yönelik öneriler geliştirilmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından kuramsal içerik analizi ve kavramsal çözümleme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bir çalışmadır. Araştırma kapsamında öncelikle üç temel kavramsal çerçeve belirlenmiştir: (1) Fronesis (pratik bilgelik), (2) Informal muhakeme örüntüleri (bireyin karşılaştığı çelişkili durumları sezgi, deneyim ve değerler üzerinden çözümleme yetisi) ve (3) Araçsal akılcılık (verimlilik odaklı karar alma yapıları).

Araştırma süreci üç aşamada yürütülmüştür:

Kuramsal Derinlik Aşaması: Bu aşamada Aristoteles'in Nicomachean Ethics adlı eserinden yola çıkarak fronesis kavramı tarihsel ve kavramsal bağlamda analiz edilmiştir. Ayrıca Kuhn (1991) ve Sadler (2004) gibi isimlerin informal muhakeme örüntüleri üzerine yaptığı çalışmalar incelenmiştir. Yapay zekâ etiği ve eğitimde algoritmik karar süreçleri ile ilgili Floridi (2022) ve Selwyn (2019) gibi çağdaş kaynaklardan faydalanılmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Analizi: MEB tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı ve öğretim programlarının değer, eğilim, erdem ve öğretmen tanımlarına ilişkin bölümleri kavramsal kodlama yöntemiyle incelenmiştir. Bu analizde önceden belirlenen üç eksene karşılık gelen temalar (Örneğin rehber öğretmen, değer temelli öğrenme, karar verme özgürlüğü vb.) işlenmiş, modelin felsefi dayanakları ortaya konmuştur.

Kavramsal Karşılaştırma ve Pedagojik Modelleme: Son aşamada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu eğitsel yapı ile yapay zekâ teknolojilerinin sunduğu araçsal akılcılık odaklı yapı arasındaki kavramsal çelişkiler belirlenmiştir. Bu süreçte "Karar verme kimindir?", "Bilgelik aktarılabilir mi?" ve "Etik öğretilir mi?" gibi kurucu sorular üzerinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu alternatif eğitim paradigması şekillendirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Analiz sonucunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer merkezli yaklaşımı ile fronesis kavramı arasında güçlü bir örtüşme olduğu görülmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temelinde yer alan öğretmen profili, yalnızca teknik bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda öğrencinin düşünsel ve etik gelişimine rehberlik eden bir karakter olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen, fronesis sahibi bir figür olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda informal muhakeme örüntüleri (kararsızlık, ikilem, çelişki karşısında sezgisel çözüm üretme) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrencide geliştirmek istediği eleştirel düşünme ve değer üretme becerileri ile örtüşmektedir. Bununla birlikte yapay zekâ temelli eğitim araçlarının bu örüntüleri tanıma ve yönlendirme konusunda sınırlı olduğu görülmüştür. Yapay zekâ sistemlerinin büyük oranda algoritmik, ölçülebilir ve kalıplaşmış karar yapıları üretmesi, öğrencilerin değer temelli muhakeme yapabilme kapasitesini zayıflatma riski taşımaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu anlamda hem teknolojinin fırsatlarından yararlanmayı savunmakta hem de bireyin öznel ve etik gelişimini önceleyen bir sistem inşa etmeye çalışmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, dijital çağın gerekliliklerini görmezden gelmeyen ancak bireyin bilişsel, duygusal ve etik bütünlüğünü korumaya çalışan bir eğitim paradigma-sı sunmaktadır. Bu modelin öğretmen yetiştirme süreçlerine entegre edilmesi, sadece teknik yeterliklerin değil aynı zamanda pratik bilgelik ve etik sezgi gibi niteliklerin de kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri ile entegre edilmiş öğretim süreçlerinde araçsal akılcılığa karşı bir denge unsuru olarak fronesis temelli yaklaşımlar teşvik edilmeli; informal muhakeme örüntüleri eğitim içeriklerine entegre edilerek öğrencilerin çok yönlü düşünme becerileri desteklenmelidir. Bu bağlamda öğretmen eğitime yönelik yeni programlar geliştirilmeli ve yapay zekâ okuryazarlığı, etik duyarlılık ve karar verme becerileri birlikte ele alınmalıdır.

Kaynakça

- Aristotle (350 B.C.E). *Nicomachean Ethics*. (Translated version).
- Floridi, L. (2022). *The ethics of artificial intelligence*. Oxford University Press.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı*.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

Phronesis, Informal Reasoning, and Artificial Intelligence: A Philosophical Inquiry into the Century of Türkiye Education Model

Dr. Veysel Bilal ARSLANKARA, Akyazı District Directorate of National Education/
SAKARYA

Introduction

Education is not merely a process of transmitting knowledge but also a complex societal construct that shapes how individuals think, make decisions, and act based on ethical values. In the 21st century, the integration of digital technologies—particularly artificial intelligence (AI)—based applications—into educational processes has radically transformed the nature of this construct. However, this transformation necessitates not only the reinterpretation of technological adaptation but also that of fundamental disciplines such as education philosophy, epistemology, and axiology. Instrumental rationality, in particular, brings concepts such as measurable success, efficiency, and performance to the forefront, often overshadowing the ethical and holistic dimensions of education. Within this context, the Century of Türkiye Education Model (TYMM) offers an alternative approach to instrumental rationality by conceptualising the individual not solely as a cognitive being but as a value-driven, virtuous, reflective, and emotional subject. Specifically, the model's value-orientation-action framework deeply aligns with Aristotle's concept of 'phronesis' (practical wisdom), which emphasises an individual's ability to make decisions guided by ethical sensitivity, not merely technical knowledge. The TYMM curricula position the learner as a 'virtuous agent', and the teacher not solely as a transmitter of knowledge but also as a guide, role model, and bearer of values. Nonetheless, in the process of adapting the Turkish Century Education Model to digitalised educational environments, a tension arises between contemporary cognitive approaches such as informal reasoning patterns and the limitations of artificial intelligence. This study seeks to analyse that tension and explore the possibilities of integrating TYMM's holistic educational model into contemporary digital education practices.

Keywords: *Phronesis, the Century of Türkiye Education Model, informal reasoning, instrumental rationality, AI ethics.*

Purpose

This study aims to examine the virtue-based approach of the Century of Türkiye Education Model from a conceptual perspective, focusing on Aristotle's concept of 'phronesis', informal reasoning patterns, and AI-supported educational practices. It explores how TYMM provides pedagogical resistance against digital education models dominated by instrumental rationality. At the same time, by analysing how students' decision-making, value-producing and intuitive thinking skills are shaped in the age of artificial intelligence through informal reasoning patterns, suggestions are developed for redefining the role of the teacher.

Method

This research employs a qualitative methodology that combines theoretical content analysis and conceptual inquiry. Three core conceptual frameworks were identified: (1) Phronesis (practical wisdom), (2) Informal reasoning patterns (the ability to resolve conflicting situations through intuition, experience, and values), and (3) Instrumental rationality (decision-making structures based on efficiency). The research process proceeded in three phases:

Theoretical Foundation Phase: At this stage, the concept of 'phronesis' was analysed in a historical and conceptual context, based on Aristotle's Nicomachean Ethics. Studies by Kuhn (1991) and Sadler (2004) on informal reasoning were also examined. In addition, contemporary sources such as Floridi (2022) and Selwyn (2019) were utilised to understand AI ethics and algorithmic decision-making in education.

Analysis of TYMM: The promotional booklet and curricula of the Century of Türkiye Education Model, published by the Ministry of National Education, were analysed through conceptual coding, focusing on definitions of values, tendencies, virtues, and the role of the teacher. Themes aligned with the three axes—such as teacher as guide, value-based learning, and freedom of decision-making—were explored to uncover the philosophical foundations of the model.

Conceptual Comparison and Pedagogical Modelling: In the final phase, conceptual discrepancies between the educational structure of TYMM and the instrumental logic embedded in AI-based technologies were identified. In this process, the alternative education paradigm offered by the Century of Türkiye Education Model was shaped through founding questions such as "Who holds the authority to decide?" "Can wisdom be transferred?" and "Can ethics be taught?"

Conclusion and Recommendations

The analysis reveals a strong alignment between the value-centred approach of the TYMM and the Aristotelian concept of 'phronesis'. The teacher profile proposed by TYMM is not confined to a transmitter of technical knowledge but emerges as a figure who guides the student's intellectual and ethical development—a figure embodying 'phronesis'. Informal reasoning patterns (such as intuitive resolution of dilemmas, uncertainty, or contradictions) also align closely with the TYMM's emphasis on developing students' critical thinking and value generation skills. However, AI-based educational tools appear limited in recognising and responding to these reasoning patterns. Since AI systems predominantly rely on algorithmic, quantifiable, and standardised decision-making frameworks, they risk undermining students' capacity for value-based reasoning. In this respect, TYMM advocates for a model that leverages the benefits of technology while prioritising the ethical and subjective development of the individual.

The Century of Türkiye Education Model offers an educational paradigm that does not disregard the necessities of the digital age yet strives to preserve the cognitive, emotional, and ethical integrity of the individual. Integrating this model into teacher education requires the inclusion not only of technical competencies but also of qualities such as 'practical wisdom' and ethical intuition. In AI-integrated teaching processes, phronesis-based approaches should serve as a counterbalance to instrumental rationality. Informal reasoning patterns should be embedded into educational content to support students' multidimensional thinking skills. In this regard, new teacher training programmes should be developed, incorporating AI literacy, ethical sensitivity, and decision-making competencies in a holistic framework.

References

- Aristotle (350 B.C.E). *Nicomachean Ethics*. (Translated version).
- Floridi, L. (2022). *The ethics of artificial intelligence*. Oxford University Press.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı*.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

> Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyum

Erasmus+ Hareketliliklerinin Öğretmenlerin Pedagojik Yaklaşımlarına Etkisi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Bağlantısı

Yasemin ESER, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü/BURSA
Hüseyin ŞAHİN



Giriş

Öğretmen, bilgi aktarmaktan öte toplum için rol model olacak insanları geleceğe hazırlayan önemli bir meslektir. Bu nedenle artık öğretmenlerden beklenen yalnızca bilgi aktarmak değil; öğrencilerin eleştirel düşünmelerini, iş birliği yapmalarını, değerler doğrultusunda sorumluluk almalarını ve hızla değişen bir dünyaya uyum sağlayabilmelerini mümkün kılacak öğrenme ortamlarını inşa etmeleridir.

Eğitim sistemlerinin küresel eğilimlerle etkileşime girdiği günümüzde öğretmenlerin eğitimi ulusal sınırları aşmış ve uluslararası deneyimlerle desteklenen bir pedagojik yaklaşımla donatılması önem kazanmıştır. Avrupa Birliği'nin Erasmus+ Programı; bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, onları yenilikçi öğretim teknikleriyle tanıştırmak ve onların farklı eğitim kültürlerini deneyimlemelerine olanak sağlamak üzere yapılandırılmış en kapsamlı programlardan biridir. Ülkemiz 2002 yılından itibaren farklı isimlerle anılan Avrupa Birliği Eğitim Programları ve Erasmus+ Programı'nın bir parçası olmaya devam etmektedir.

MEB tarafından 2023 yılında kamuoyuna sunulan TYMM; bireyin zihinsel, duyuşsal ve fiziksel yönlerini birlikte geliştirmeyi hedefleyen, değer temelli ve beceri odaklı bir eğitim yaklaşımını benimsemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahada başarıyla uygulanabilmesi, öğretmenlerin bu yaklaşıma uyum sağlamalarını ve eğitim anlayışlarını modelin öngördüğü ilkelere göre dönüştürmelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla Erasmus+ Programı ile TYMM arasında kurulan ilişki, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarındaki dönüşüm sürecini anlamak açısından önemlidir. Zira öğretmenlerin Avrupa'daki eğitim ortamlarında kazandıkları deneyimlerin Türkiye'deki eğitim reformlarının uygulanabilirliğiyle ne ölçüde örtüştüğü, ulusal eğitim politikalarının uluslararasılaşma sürecindeki derinliğini de ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler. Erasmus+ Programı, mesleki gelişim, pedagojik yaklaşımlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, uluslararası eğitim.

Amaç

Çalışmanın temel amacı, Erasmus+ hareketliliğine katılan öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında nasıl bir değişim yaşadıklarını ortaya koymak ve bu değişimin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile hangi noktalarda örtüştüğünü analiz etmektir. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Erasmus+ personel hareketlilikleri öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına nasıl etki etmektedir?
2. Erasmus+ faaliyetleri kapsamında Avrupa'daki okullarda gözlemlenen pedagojik uygulamalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile hangi açılardan örtüşmektedir?
3. Öğretmenler, Erasmus+ deneyimlerini Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde nasıl değerlendirmektedir?

Çalışmada öğretmen görüşleri, TYMM ortak metninde belirtilen "Öğrenci Profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi ve Bütüncül Eğitim Yaklaşımı" boyutlarıyla ele alınmıştır.

Yapılan bu çalışma, ülkemizin uzun yıllardır bir parçası olduğu Erasmus+ öğretmen hareketliliği faaliyetlerinin sadece bireysel bir gelişme değil aynı zamanda eğitim sistemlerinin vizyonuna, niteliğine ve uygulama kapasitesine de katkı sunduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Yöntem

Erasmus+ hareketliliklerinin öğretmen pedagojik yaklaşımlar üzerindeki etkisini ve bu etkilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilişkisini derinlemesine anlamayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi-ne ait fenomenolojik (olgu-bilim) desen kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin belirli bir olguya dair yaşantılarını, algılarını ve anlamlandırma biçimlerini incelemeyi hedefler (Creswell, 2013). Bu bağlamda Erasmus+ deneyimi, öğretmenlerin pedagojik bakış açıları üzerindeki etkileriyle birlikte bir "yaşantı" olarak ele alınmış ve anlamları katılımcı ifadeleri üzerinden ortaya konmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü Erasmus+ Okul Eğitimi Konsorsiyumu kapsamında personel hareketliliği faaliyetine katılmış 12 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar; anaokulu, ilkokul ve ortaokul düzeylerinden olmak üzere üç farklı kademeyi temsilen seçilmiştir. Araştırmanın kapsam çeşitliliğini sağlamak adına Bursa ilinin merkez ilçe-

leri ve nüfusun yoğun olduğu ilçeler seçilmiştir. Ayrıca araştırmada daha kapsamlı ve geniş bir bakış açısı ile hareket etmek için öğretmenlerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi türlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın temel veri aracı olarak görüşme tekniği tercih edilmiştir ve görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında alan yazını taraması ve araştırmanın problemleri esas alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Erasmus+ hareketliliklerinin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına etkisi; ikinci bölümde ise Avrupa’daki eğitim sistemlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile karşılaştırılması, uyumu ve öğretmenlerin önerileri sorgulanmıştır.

Görüşme formunun oluşturulması aşamasında Erasmus+ personel hareketliliğine katılmış 2 öğretmen ile pilot uygulama amaçlı görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler analiz edilmiş, elde edilen verilerle görüşme formu yeniden düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Araştırmacı tarafından her görüşme öncesinde çalışmanın amacı, verilerin nasıl ve ne şekilde kullanılacağı, görüşme süresi ve kişilere ait bilgilerin gizliliğinin korunacağına dair açıklama yapılmış ve bu konuda öğretmenler aydınlatılmış; onam formu öğretmenlere imzalatılmıştır. Öğretmenlerden izin alınarak görüşmelerin ses kaydı alınmış ve araştırmacı tarafından her bir görüşme yazıya aktarılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla üç alan uzmanının görüşleri alınmış, bazı sorularda değişikliğe gidilmiş ve form ilgili görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

İçerik analiz tekniği ile veriler çözümlenmiş ve verilerin analizinde bilgisayar destekli MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

İçerik analizi yöntemi ile çözümlenen araştırma verilerine göre Erasmus+ personel hareketliliğine katılan öğretmenlerin bu süreçte edindiği pedagojik deneyimlerin TY-MM’nin temel bileşenleri olan öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, beceriler çerçevesi ve bütüncül eğitim yaklaşımı ile ilişkili olarak anlam kazandığı görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Erasmus+ hareketliliğinden sonra sınıflarında 21. yüzyıl becerilerine dayalı öğretim tekniklerine yöneldiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler dijital uygulamaların sıkça kullanıldığı Avrupa Eğitim Sistemleri’nin, EBA ve akıllı tahta gibi Türkiye’deki araçların daha etkin kullanımına dair onlara yeni bakış açıları kazandırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu Avrupa’daki eğitim sistemlerinin yalnızca akademik başarıya değil öğrencilerin duyuşsal, fiziksel ve sosyal gelişimlerine de

odaklandığını belirtmiştir. Sınav odaklı bir yaklaşım sebebiyle Türkiye’de bu alanların çoğunlukla ikinci planda kaldığını ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin bütüncül gelişim yaklaşımının bu eksikliği fark etmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bazıları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin “erdem temelli birey yetiştirme” anlayışının yalnızca müfredatla değil okul kültürü ve liderliği ile desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. İşbaşı gözlem faaliyeti gerçekleştirdikleri okullarda okul müdürlerinin değerlerin yerleşmesinde aktif ve örnek bir rol oynadığını, bu yönüyle modelde öngörülen değer-eylem bütünlüğünün Türkiye’de yöneticiler eliyle daha da pekiştirilebileceğini vurgulamışlardır.

Yapılan çalışma Erasmus+ hareketliliklerinin öğretmenlerin mesleki deneyimlerine çok boyutlu katkı sunduğunu ve ulusal eğitim politikalarının sahadaki karşılığını güçlendirdiğini göstermektedir. Erasmus+ hareketlilikleri öğretmenlerin öğrenme ortamlarını çok yönlü kurgulamalarını teşvik etmiş, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin öngördüğü “çok boyutlu birey gelişimi” hedefinin sahada nasıl karşılık bulabileceğine dair öğretmenlere somut örnekler sunmuştur.

Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, Erasmus+ gibi uluslararası mesleki çalışmaların yalnızca bireysel gelişime değil ulusal eğitim politikalarının sahaya yansımaya ve yeni eğitim modellerinin öğretmenler tarafından benimsenmesine de katkı sunduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler, daha fazla öğretmenin Erasmus+ faaliyetlerine katılımlarının desteklenmesi, hareketlilik süresinin daha uzun yapılması ve edindikleri mesleki deneyimlerinin daha sistematik bir şekilde meslektaşları ile paylaşımlarının teşvik edilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Kaynakça

- Akar, H. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde Erasmus+ projelerinin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(193), 35-49.
- Aksoy, H. H. (2016). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim politikaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(8), 23-36
- Altun, B., Yengin Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106. <https://doi.org/10.26466/opus.932403>
- Başaran, M., Kumru, S., Acar, D., Kayıklık, F., ve Vural, Ö. F. (2021). Ar-Ge çalışmalarının okullar üzerine etkisinin Erasmus+ projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 183-201.
- Bektaş, F. (2020). Erasmus projelerinin öğretmen motivasyonuna etkisi: Bir vaka analizi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(4), 123-140.

- Bozak, A., Konan, N. ve Özdemir, T. (2016). Avrupa Birliği eğitim programlarına katılmış maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu programların etkililiğine ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi GUEJISS*, 7(15), 1-23. <https://doi.org/10.17823/gusb.192>
- Doğuş, Y. (2024). Öğretmen eğitiminde uluslararası bir yöntem Erasmus+ KA101 Projeleri: 21. yüzyıl becerileri bağlamında durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1559-1594. <https://doi.org/10.29299/kefad.1392597>
- Dolapçioğlu, S., Girişken, M. C. (2022). Avrupa Birliği projeleri: Erasmus+ Programı ve eylem planları. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 296-317.
- Duman, S. N. (2020). Erasmus Programına katılan öğretmen adaylarının deneyimleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 239-256.
- Kahyaoğlu, R. B. ve Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 201-220.
- Kaynar Cebeci, E. ve Alcı, B. (2022). Okul eğitimi personel hareketliliği programının (Erasmus+ KA101) değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi IJSS*, 6(25), 29-55. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.25.3>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- Şimşek, N. (2017). Öğretmen eğitimi ve Erasmus projelerinin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 88-102
- Türkiye Ulusal Ajans. (2021). *Erasmus+ bireylerin öğrenme hareketliliği raporu*. T.C. Dışişleri Bakanlığı, Avrupa Birliği Başkanlığı Yayınları.
- Ulusal Ajans Erasmus+ Programme Guide Version 1* (2024). https://erasmusplus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_EN.pdf.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. ve Karataş, Ö. (2019). Erasmus projelerinin uluslararasılaşma üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 45-61.



THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

The Impact of Erasmus+ Mobilities on Teachers' Pedagogical Approaches and Their Connection to the Century of Türkiye Education Model

Yasemin ESER, Bursa Provincial Directorate of National Education/BURSA
Hüseyin ŞAHİN

Introduction

Teaching is a profession that goes beyond the transmission of knowledge; it plays a vital role in preparing individuals who will serve as role models for society. Therefore, today's teachers are expected not only to convey information but also to create learning environments that enable students to think critically, collaborate effectively, act responsibly in line with values, and adapt to a rapidly changing world.

As education systems increasingly engage with global trends, it has become essential for teachers to adopt pedagogical approaches that go beyond national boundaries and are enriched by international experiences. The Erasmus+ Program of the European Union is one of the most comprehensive initiatives designed to support teachers' professional development, introduce them to innovative teaching techniques, and offer them opportunities to experience different educational cultures. Since 2002, Türkiye has been a part of the EU Education Programs—under various names—and continues its active participation in Erasmus+.

The Century of Türkiye Education Model (TYMM), introduced by the Ministry of National Education in 2023, adopts a value-based and skill-orientated educational philosophy aimed at developing individuals holistically—cognitively, emotionally, and physically. The successful implementation of TYMM in practice requires teachers to adapt to this approach and to transform their educational perspectives in accordance with the model's guiding principles.

The connection between the Erasmus+ Programme and TYMM is significant in understanding the transformation process in teachers' pedagogical approaches. The degree to which the experiences teachers gain in European education systems align with the implementation of educational reforms in Türkiye also reveals the depth of internationalisation in national education policies.

Keywords: Erasmus+ Programme, professional development, pedagogical approaches, The Century of Türkiye Education Model, international education.

Purpose

The main objective of this study is to explore how the pedagogical approaches of teachers who participated in Erasmus+ mobilities have changed and to analyse how these changes align with the Century of Türkiye Education Model (TYMM). The study seeks to answer the following research questions:

1. How do Erasmus+ staff mobilities influence teachers' pedagogical approaches?
2. In what ways do the pedagogical practices observed in European schools during Erasmus+ activities align with the Century of Türkiye Education Model (TYMM)?
3. How do teachers evaluate their Erasmus+ experiences within the framework of TYMM?

Teachers' views were examined in terms of the dimensions stated in the TYMM core document: student profile, virtue-value-action framework, skills framework, and holistic education approach.

This study is significant in demonstrating that Erasmus+ teacher mobilities, in which Türkiye has participated for many years, contribute not only to individual growth but also to the vision, quality, and implementation capacity of the education system.

Method

A qualitative research design was adopted to gain an in-depth understanding of the impact of Erasmus+ mobilities on teachers' pedagogical approaches and their connection to the Century of Türkiye Education Model (TYMM). Specifically, a phenomenological research approach was used, which seeks to explore individuals lived experiences, perceptions, and interpretations of a particular phenomenon (Creswell, 2013). In this context, Erasmus+ mobility is treated as a "lived experience", and its meaning was uncovered through participants' reflections.

The study group consisted of 12 teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the districts of Osman Gazi, Nilüfer, and Yıldırım in Bursa. These teachers participated in staff mobility activities within the Erasmus+ School Education Consortium coordinated by the Bursa Provincial Directorate of National Education during the 2024–2025 academic year. Participants represented three different levels of education: preschool, primary, and lower secondary. The selection of densely populated central districts of Bursa ensured diversity in the study, and a maximum variation sampling method was employed to capture a broad range of perspectives.

The main data collection tool was the interview technique. The interview form was developed by the researcher based on a literature review and the research questions. It consists of two main sections: the first investigates the influence of Erasmus+ mobilities on pedagogical approaches; the second focuses on the alignment between European educational practices and TYMM, including teachers' recommendations.

For the development of the interview form, two pilot interviews were conducted with teachers who had participated in Erasmus+ mobilities. Based on the results, the interview form was revised and finalised. Prior to each interview, participants were informed about the research objectives, data usage and confidentiality, interview duration, and ethical considerations. Informed consent was obtained, and audio recordings were made with teachers' permission. All interviews were transcribed by the researcher.

To ensure content validity, feedback was received from three field experts, and the form was revised accordingly.

Data were analysed using the content analysis method, and the MAXQDA 2020 software was used to assist in coding. The interviewed teachers were coded as T1, T2, T3, and so on.

Conclusion and Recommendations

According to the content analysis, the pedagogical experiences gained by teachers through Erasmus+ staff mobility were found to be closely associated with the core elements of TYMM: student profile, virtue-value-action framework, skills framework, and holistic education approach.

Most teachers indicated that following their Erasmus+ experiences, they began incorporating teaching methods aligned with 21st-century skills. They also noted that the frequent use of digital tools in European education systems offered new perspectives on using platforms like EBA and smartboards more effectively in Türkiye.

Furthermore, many teachers emphasised that European education systems not only focus on academic success but also prioritise students' emotional, physical, and social development. They reflected that, due to the exam-orientated structure in Türkiye, such areas often receive less attention, but TYMM's holistic development framework helped raise their awareness of this gap.

Some participants emphasised that TYMM's vision of nurturing "value-based

individuals" must be supported not only through the curriculum but also through school culture and leadership. Teachers who conducted job-shadowing noted that principals in European schools played an active and exemplary role in promoting values. They suggested that this leadership model could enhance the value-action integrity envisioned in TYMM within Türkiye's context.

The findings show that Erasmus+ mobilities contribute significantly to teachers' professional experiences and help reinforce the practical reflection of national education policies. These mobilities encouraged teachers to create multidimensional learning environments and provided concrete examples of how TYMM's goal of "comprehensive individual development" can be realised in practice.

The findings of this study reveal that international professional development experiences such as Erasmus+ not only support individual growth but also contribute to the implementation of national education policies and the adoption of new educational models by teachers.

The participating teachers recommended:

- Supporting broader participation in Erasmus+ activities,
- Extending the duration of mobilities,
- Encouraging systematic sharing of acquired experiences with colleagues.

References

- Akar, H. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde Erasmus+ projelerinin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(193), 35-49.
- Aksoy, H. H. (2016). Türkiye'de öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim politikaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(8), 23-36
- Altun, B., Yengin Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106. <https://doi.org/10.26466/opus.932403>
- Başaran, M., Kumru, S., Acar, D., Kayıklık, F., ve Vural, Ö. F. (2021). Ar-Ge çalışmalarının okullar üzerine etkisinin Erasmus+ projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 183-201.
- Bektaş, F. (2020). Erasmus projelerinin öğretmen motivasyonuna etkisi: Bir vaka analizi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(4), 123-140.

- Bozak, A., Konan, N. ve Özdemir, T. (2016). Avrupa Birliği eğitim programlarına katılmış maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu programların etkililiğine ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi GUEJISS*, 7(15), 1-23. <https://doi.org/10.17823/gusb.192>
- Doğuş, Y. (2024). Öğretmen eğitiminde uluslararası bir yöntem Erasmus+ KA101 Projeleri: 21. yüzyıl becerileri bağlamında durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25(3), 1559-1594. <https://doi.org/10.29299/kefad.1392597>
- Dolapçioğlu, S., Girişken, M. C. (2022). Avrupa Birliği projeleri: Erasmus+ Programı ve eylem planları. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 296-317.
- Duman, S. N. (2020). Erasmus Programına katılan öğretmen adaylarının deneyimleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 239-256.
- Kahyaoğlu, R. B. ve Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 201-220.
- Kaynar Cebeci, E. ve Alcı, B. (2022). Okul eğitimi personel hareketliliği programının (Erasmus+ KA101) değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi IJSS*, 6(25), 29-55. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.25.3>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- Şimşek, N. (2017). Öğretmen eğitimi ve Erasmus projelerinin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 88-102
- Türkiye Ulusal Ajans. (2021). Erasmus+ bireylerin öğrenme hareketliliği raporu. T.C. Dışişleri Bakanlığı, Avrupa Birliği Başkanlığı Yayınları.
- Ulusal Ajans Erasmus+ Programme Guide Version 1* (2024). https://erasmusplus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_EN.pdf.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. ve Karataş, Ö. (2019). Erasmus projelerinin uluslararasılaşma üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 45-61.



ALT TEMA 6 SUB-THEME 6

ÖĞRETMEN YANSITMALARI TEACHER REFLECTIONS

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Metafor Analizi: Gaziantep Örneği
A Metaphor Analysis of the Century of Türkiye Education Model: The Case of Gaziantep
- 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Okulların Hazır Bulunuşluk Durumunun İncelenmesi
An Analysis of Schools' Readiness to Promote 21st Century Learner Skills
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Programı'nın Uygulanabilirlik Açısından Değerlendirilmesinde Öğretmen Görüşleri
Teachers' Views on the Evaluation of the Century of Türkiye Education Model Secondary School Mathematics Program in Terms of Applicability
- Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Materyal Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri
Teacher Views on the Material Factor in the Implementation of the Science Curriculum
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sahadaki Yansıması: Öğretmen Perspektifinden Durum Tespiti
Reflections of the Century of Türkiye Education Model in Practice: A Situation Analysis from the Perspective of Teachers
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Disiplinler Arası Yaklaşımın Öğrenci Becerilerine Etkisi
The Impact of Interdisciplinary Approach on Student Skills in the Century of Türkiye Education Model
- Yurt Dışı Türk Okullarında Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Deneyimlerinin İncelenmesi
An Examination of Teachers' Experiences of the Century of Türkiye Education Model in Turkish Schools Abroad
- Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Kayseri Örneği
The Century of Türkiye Education Model from the Perspective of Teachers: The Case of Kayseri
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Öğretmen Perspektifinden Metaforik Analizi
A Metaphorical Analysis of the Century of Türkiye Education Model from Teachers' Perspectives
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ölçme Süreçleri Öğretmen Görüşleri: Kayseri Örneği
Teachers' Views on Assessment Processes within the Century of Türkiye Education Model: The Case of Kayseri

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Examining Teachers' Opinions on the Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nda Geometri Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Teachers' Views on the Geometry Theme in the Current 5th Grade Mathematics Curriculum
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sürecinin Politika Nitelikleri Kuramına Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesi
Evaluation of the Effectiveness of the Century of Türkiye Education Model Process According to the Theory of Policy Characteristics

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Öğretmen Yansıtması

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Metafor Analizi: Gaziantep Örneği

Doç. Dr. Adem ADEMOĞLU, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi/GAZİANTEP



Giriş

İnsanlık tarihi boyunca dünya, sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde olmuştur. Günümüzde ise bu dönüşümün hızı giderek artmakta ve toplumsal yapıları doğrudan etkilemektedir. Ortaya çıkan yeni koşullar bireylerin yaşam biçimlerini farklılaştırmakta; bireyler, bu değişimlere uyum sağlama zorunluluğu ile karşı karşıya kalmaktadır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024a). Bu bağlamda, değişen çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi, söz konusu sürecin yönetilebilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. 21. yüzyılda eğitim sistemlerinden beklenen yetkinlikler önemli ölçüde farklılaşmakta; bireyin yalnızca bilişsel değil, sosyal ve duygusal yönlerinin de geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Zins vd., 2004). Bu durum, çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda öğrencilere kazandırılması gereken beceri profillerini de dönüştürmektedir. Günümüz öğrencilerinden beklenen; yalnızca bilgiye ulaşmak değil, bu bilgiyi analiz edebilme, eleştirel düşünebilme, toplumsal değişimlere uyum sağlayabilme ve etkili iletişim kurabilme gibi çok yönlü yeterlilikleri içermektedir (Leu vd., 2013). Tüm bu gelişmeler doğrultusunda, okulların eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları da bu değişimden etkilenmekte; özellikle öğretim programları, değişimin en somut yansımalarının görüldüğü alan olarak öne çıkmaktadır. Söz konusu programlar, toplumsal ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde sürekli güncellenen ve yeniden yapılandırılan öğretim planları niteliği taşımaktadır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024b). Öğrencilerin günlerinin önemli bir kısmını okul ortamında geçirmeleri, onların yalnızca bilişsel değil; sosyal, duygusal ve etik gelişimlerinin de desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, çağdaş eğitim anlayışı bireyin çok yönlü gelişimini esas alan bütüncül bir yaklaşımı zorunlu hâle getirmiştir. Nitekim günümüzde okullar, yalnızca bilgi aktarılan kurumlar olmanın ötesinde; öğrencilerin sosyalleşebileceği, korunabileceği ve duygusal yönden desteklenebileceği güvenli ve gelişim odaklı öğrenme ortamları olarak değerlendirilmektedir (Özer vd., 2020). Bu gelişmeler ışığında eğitim politikalarının yeniden yapılandırılması kaçınılmaz hâle gelmiştir. Öğrencilerin yalnızca akademik başarılarıyla değil, sahip oldukları değer yargıları, iletişim becerileri ve toplumsal sorumluluk bilinciyle de donatılmaları gerektiği giderek önem kazanmıştır. Bu kapsamda, bireyin hem millî ve manevî değerlerle donatılması hem de 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu bir şekilde yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli, öğretim programlarının temel felsefesini yeniden tanımlamakta; öğrenci profiline dair beklentileri, erdem-değer-eylem ilişkisini ve beceri temelli bir eğitim anlayışını bütüncül bir yapı içerisinde sunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Söz konusu modelde, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değer eğitimi, çok yönlü okuryazarlık türleri, alan ve kavramsal beceriler gibi çeşitli bileşenler bütünlüklü bir yapıyla ele alınmaktadır. Bu model aynı zamanda bireyin potansiyelini ortaya çıkaran, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden ve onu hem yerel hem de evrensel düzeyde etkili kılmayı amaçlayan dinamik bir eğitim yaklaşımını temsil etmektedir. Böylece okullar, bireyin sadece akademik bilgiyle değil; karakter, değer ve sorumluluk bilinciyle de donatıldığı, çağın gereklerine uygun bireylerin yetiştirildiği kurumlar hâline gelmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim süreçlerini daha bütünsel bir anlayışla ele alarak öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunmak üzere tasarlandığı sonucuna varılmıştır. Önerilen bu yaklaşımın dersler üzerinde yalnızca öğrencilerin akademik becerilerini değil, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi becerilerini de geliştirme potansiyeline sahip olduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, metafor analizi, Gaziantep.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik algılarını metaforlar yoluyla inceleyerek söz konusu eğitim modelinin öğretmen zihnindeki yansımalarını anlamaya çalışmaktır. Bu bağlamda çalışmada, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni nasıl kavramsallaştırdıkları, bu modele ilişkin düşünsel ve duygusal yaklaşımlarını hangi metaforlar üzerinden ifade ettikleri analiz edilmiştir. Metaforlar, bireylerin soyut kavramları anlamlandırma biçimlerini ortaya koyması açısından güçlü bir araç olarak değerlendirilmiş; bu yolla öğretmenlerin model hakkındaki algıları daha anlamlı ve derinlikli bir biçimde ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, yeni öğretim programlarının uygulanabilirliği ve öğretmenlerin bu programlara yönelik tutumlarının anlaşılması açısından katkı sunması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırma olgu bilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Olgu bilim deseni, bireylerin farkında oldukları ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları olguları incelemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntem, araştırmacıya Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında öğretmenlerin bireysel deneyimlerini, algılarını ve metaforik

yaklaşımlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamlandırmak için bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 10-28 Mart 2025 tarihleri arasında Gaziantep il merkezinde görev yapan 5. sınıf ortaokul ve 9. sınıf lise öğretmenlerinden oluşan toplam 60 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenmiş; öğretmenlerin branşları, hizmet süreleri ve okul türleri dikkate alınmıştır. Araştırma verileri, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin algılarını yansıtabilecek şekilde tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni bir metaforla tanımlamaları ve bu metaforu seçme nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak sistematik bir şekilde çözümlenmiştir. İçerik analizi, temel olarak bir metnin belirli özelliklerini analiz ederek anlamlı ve tutarlı kategorilere ayırmayı ve bu özellikleri yorumlayarak ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2006). Metaforlar, bireylerin soyut kavramları somutlaştırmalarında etkili bir bilişsel araç olarak kabul edilmektedir (Lakoff ve Johnson, 2010; Saban, 2008). Elde edilen nitel veriler, tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve veriler tematik olarak sınıflandırılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin metaforik algıları beş ana tema altında toplanmıştır: (1) Öğrenci Gelişimi ve Potansiyel, (2) Öğrenci Yönlendirmesi ve Rehberlik, (3) Eğitim Süreci ve Etkisi, (4) Eğitimde Güç ve Dayanıklılık, (5) Öğrencinin Kendini Tanıması ve Farkındalığı. Araştırma sürecinin başında, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna başvuruda bulunulmuştur. 05.03.2025 tarihli, 2025 /22 protokol numaralı ve 20.05.02 karar numaralı belgede belirtildiği üzere, araştırma etik açıdan uygun bulunmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin olumlu bir tutum sergilediği gözlemlenmiştir. Katılımcıların sunduğu metaforlar incelendiğinde, modelin öğrenci merkezli bir yaklaşımı teşvik ettiği, bireysel gelişimi öncelediği ve öğrencilerin potansiyellerini fark etmelerine imkân tanıdığı yönündeki algılar ön plana çıkmaktadır. Metaforlar, öğretmenlerin bu eğitim modelini rehber, pusula, tohum, yolculuk ve ayna gibi ifadelerle tanımladığını göstermektedir. Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitimin insan merkezli doğasına uygun bir yapı sunduğunu ve uygulayıcılar nezdinde benimsenmeye açık bir potansiyel taşıdığını ortaya koymaktadır. Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahadaki yansımalarını öğretmen bakış açısından değerlendirmesi açısından önem taşımakta olup modelin daha etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç ve algılarının dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca metafor analizi gibi yaratıcı nitel yöntemlerin, eğitim politikalarının algısal düzeydeki etkilerini ortaya koymada işlevsel bir araç olduğu da çalışmanın önemli çıktıları arasındadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik öğretmenlerin metaforik algılarını analiz ederek modelin eğitim sürecindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin ifadeleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrencilere rehberlik etme, onları farklı düşünce dünyalarına açma, potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olma ve gelişimlerini sürekli destekleme noktasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Çalışma boyunca yapılan metaforik çözümleme, modelin öğrencilerin gelişimine sağlam bir zemin sunduğunu ve her bireyi farklı bir şekilde yetiştirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin, eğitim sürecinde öğrencilerin düşünsel ve duygusal gelişimlerini dengelemeleri, toplumsal hayata hazırlamaları ve kişisel potansiyellerini açığa çıkarmalarına olanak tanınması gibi olumlu özellikleri öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bir yolculuk, bir pusula, bir harita ve bir ayna gibi metaforlarla tanımlanması, eğitim sürecinin her yönünü kapsayan bütünsel bir yaklaşım sergilemektedir. Eğitimdeki bu bütünsel yaklaşım, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, kişisel gelişimlerini ve toplumsal sorumluluklarını da dikkate almaktadır. Bu çalışmanın, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili önemli çıkarımları yer almaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin farkındalığın artırılması için öğretmenlere yönelik uygulamalı ve örnek olay temelli hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Modelin etkin şekilde uygulanabilmesi için öğretim materyalleri, etkinlik örnekleri ve öğretmen kılavuz kitapları geliştirilmeli ve tüm okullarda erişilebilir hâle getirilmelidir. Modelin gelişim sürecinde öğretmen görüşleri düzenli olarak alınmalı ve uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri sistematik olarak değerlendirilmelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin farklı eğitim kademelerinde ve bölgelerde nasıl algılandığına yönelik benzer nitel araştırmalarla modelin sahadaki etkisi daha geniş kapsamlı değerlendirilmelidir. Eğitim politikalarının uygulayıcılar üzerindeki etkisini değerlendirmede metafor analizi gibi yaratıcı ve anlamlı yöntemlerin kullanılması teşvik edilmelidir. Söz konusu bu çalışma ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretmen algılarındaki yansımalarını anlamaya yönelik özgün bir katkı sunmakta olup, eğitimde reform süreçlerinin sahadaki karşılığının anlaşılması açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (3rd ed.). Sage Publications.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2010). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). Paradigma Yayıncılık.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In R. B. Ruddell & D. Alvermann (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1150–1181). International Reading Association.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özer, M., Suna, H. E., Aşkar, P., Çelik, Z. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217–246.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(1), 459–496.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 205–221.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024b). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108–114.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Teacher Reflections

A Metaphor Analysis of the Century of Türkiye Education Model: The Case of Gaziantep

Assoc. Prof. Dr. Adem ADEMOĞLU, Gaziantep Islamic Science and Technology University/GAZİANTEP

Introduction

Throughout the history of humanity, the world has undergone a continuous process of change and transformation. Today, the pace of this transformation is increasing rapidly, directly impacting social structures. These emerging new conditions are altering individuals' ways of life, compelling them to adapt to these changes (Yıldırım & Çalışkan, 2024a). In this context, raising individuals who can adapt to the requirements of a changing era is of critical importance for managing this process effectively. The competencies expected from education systems in the 21st century have significantly evolved; it is now emphasized that individuals should develop not only cognitively, but also socially and emotionally (Zins et al., 2004).

This situation has transformed the skill profiles that modern education aims to impart to students. Today's students are expected not only to access information but also to analyse it, think critically, adapt to societal changes, and communicate effectively, requiring a multifaceted skill set (Leu et al., 2013). Consequently, schools' educational philosophies and practices are also affected by this transformation—particularly curricula, which stand out as the most tangible reflection of change. These curricula are dynamic plans of instruction that are continuously updated and restructured to meet societal needs (Yıldırım & Çalışkan, 2024b).

Since students spend a significant portion of their day in school, it becomes essential to support not only their cognitive development but also their social, emotional, and ethical growth. In this regard, modern educational paradigms necessitate a holistic approach that prioritizes the multidimensional development of the individual. Today, schools are increasingly perceived not merely as institutions for transferring knowledge but as safe and development-focused learning environments where students can socialize, be protected, and receive emotional support (Özer et al., 2020).

In light of these developments, restructuring educational policies has become inevitable. There is growing recognition of the need to equip students not only with academic success but also with value-based judgments, communication skills, and a sense of social responsibility.

Within this scope, the goal is to raise individuals who are both rooted in national and moral values and equipped with 21st-century skills. Developed with this purpose in mind, the Century of Türkiye Education Model redefines the core philosophy of curricula, presenting a holistic structure that integrates expectations for student profiles, the relationship between virtue, values, and action, and a skills-based educational approach (Ministry of National Education [MoNE], 2024).

This model addresses a variety of components in an integrated structure, including students' cognitive development, social-emotional learning skills, values education, multiple literacy types, and domain-specific and conceptual skills. At the same time, the model represents a dynamic educational approach that reveals the individual's potential, promotes lifelong learning, and aims to empower the individual both locally and globally. Thus, schools are transformed into institutions that equip individuals not only with academic knowledge but also with character, values, and a sense of responsibility, raising individuals who meet the requirements of the era.

It is concluded that the Century of Türkiye Education Model is designed to contribute to students' individual and societal development through a more holistic approach to educational processes. The proposed model is considered to have the potential to enhance not only students' academic skills but also their critical thinking and creative problem-solving abilities.

Keywords: Educational transformation, 21st-century competencies, critical thinking, social and emotional development, curriculum change.

Purpose

The primary aim of this study is to examine teachers' perceptions of the Century of Türkiye Education Model through metaphors, in order to understand how this educational model is reflected in teachers' minds. In this context, the study analyses how teachers conceptualise TYMM and what cognitive and emotional attitudes they express through various metaphors. Metaphors are regarded as powerful tools for revealing how individuals make sense of abstract concepts; thus, this approach provides deeper and more meaningful insights into teachers' perceptions of the model.

The findings of the study are expected to contribute to understanding the feasibility of the new curricula and teachers' attitudes toward them.

Method

This study employed a qualitative research design, specifically using the phenomenology pattern. Phenomenology aims to examine phenomena that individuals are aware of but do not have in-depth knowledge about (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2021). This method provides a framework for researchers to better understand teachers' individual experiences, perceptions, and metaphorical approaches within the context of the Century of Türkiye Education Model.

The study group consisted of 60 participants, made up of 5th-grade middle school and 9th-grade high school teachers working in the central district of Gaziantep between March 10–28, 2025. Participants were selected using maximum variation sampling, a purposive sampling technique, taking into account variables such as subject area, years of service, and school type.

Data were collected through a semi-structured interview form designed to reflect teachers' perceptions of TYMM. Participants were asked to define TYMM using a metaphor and explain the reason for their choice. The collected data were systematically analysed using content analysis. Content analysis is a method aimed at analysing certain features of a text by categorizing and interpreting them meaningfully and consistently (Karasar, 2006). Metaphors are considered effective cognitive tools for concretizing abstract concepts (Lakoff & Johnson, 2010; Saban, 2008). The qualitative data were analysed through inductive content analysis and thematically classified. As a result of the analysis, teachers' metaphorical perceptions were grouped under five main themes:

1. Student Development and Potential
2. Student Guidance and Mentorship
3. Educational Process and Impact
4. Strength and Resilience in Education
5. Student Self-Awareness and Insight

At the beginning of the research process, ethical approval was obtained from the Social and Human Sciences Ethics Committee of Gaziantep Islamic Science and Technology University.

The study was deemed ethically appropriate as indicated in document number 2025/22, protocol dated 05.03.2025, decision number 20.05.02.

Conclusion and Recommendations

According to the findings, a large majority of the teachers exhibited positive attitudes toward

the Century of Türkiye Education Model. An analysis of the metaphors presented by participants revealed that the model is perceived as promoting a student-centred approach, prioritizing individual development, and enabling students to recognise their potential. Teachers described the model using metaphors such as guide, compass, seed, journey, and mirror. These findings suggest that TYMM offers a structure aligned with the human-centred nature of education and holds potential to be embraced by practitioners.

This study is significant in that it evaluates the field-level reflections of TYMM from the perspective of teachers and highlights the importance of considering teachers' perceptions and needs for more effective implementation. Moreover, the study identifies metaphor analysis as a creative qualitative method that serves as a functional tool in revealing the perceptual impact of educational policies.

This study aimed to reveal the impact of the Century of Türkiye Education Model on the educational process by analysing teachers' metaphorical perceptions. Teachers' statements indicate that TYMM plays a critical role in guiding students, exposing them to diverse ways of thinking, helping them discover their potential, and continuously supporting their development. The metaphorical analysis conducted throughout the study clearly demonstrates that the model provides a strong foundation for student development and supports the individualized growth of each learner.

In addition, teachers highlighted the model's strengths in balancing students' cognitive and emotional development, preparing them for social life, and enabling them to realize their personal potential. The metaphors—such as journey, compass, map, and mirror—used to describe TYMM illustrate its comprehensive approach, encompassing all aspects of the educational process. This holistic approach in education addresses not only academic achievement but also personal growth and social responsibility.

The study provides key insights into the challenges teachers face regarding TYMM. To increase awareness, practical and case-based in-service training programs should be organized for teachers. For the effective implementation of the model, teaching

materials, sample activities, and teacher guidebooks should be developed and made accessible in all schools.

Teacher feedback should be gathered regularly during the model's development process, and systematic evaluations should be conducted to address implementation challenges. Similar qualitative research should be carried out to assess how TYMM is perceived at different education levels and in various regions. The use of creative and meaningful methods such as metaphor analysis should be encouraged to evaluate the impact of educational policies on practitioners. This study offers an original contribution toward understanding how TYMM is perceived by teachers and is significant for evaluating how education reforms are reflected in practice.

References

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (3rd ed.). Sage Publications.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2010). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). Paradigma Yayıncılık.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In R. B. Ruddell & D. Alvermann (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1150–1181). International Reading Association.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özer, M., Suna, H. E., Aşkar, P., Çelik, Z. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217–246.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(1), 459–496.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 205–221.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024b). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108–114.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024b). A comparative analysis of the 2024 social studies curriculum with the 2005, 2015, and 2018 curricula. *International Western Black Sea Journal of Social and Human Sciences*, 8(1), 108–142.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

> Alt Tema: Öğretmen Yansıtmaları

21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Okulların Hazır Bulunuşluk Durumunun İncelenmesi

Adem NEFAYAZ, Prof. Dr. Aziz Sancar Bilim ve Sanat Merkezi/ANKARA
Prof. Dr. Sabri ÇELİK



Giriş

21. yüzyılda okula duyulan ihtiyaç göreceli olarak azalsa da öğrenme, okul sınırlarının dışına taşarak daha hızlı ve keyifli hâle gelmiştir. Bu durum, okulun bilgi üretmedeki önemini azaltmamış aksine daha da artırmıştır (Balay, 2004). Okullar; yeniliğe açık, bilgiyi üreten, kullanan ve geliştiren, iş birliğiyle 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).

19. yüzyıl mantığıyla kurulan okullar, 21. yüzyıla yetmemektedir bu yüzden çocuklarımızı geleceğe hazırlamak için yeni yollar bulmamız gerekmektedir (Şirin, 2018). Alan yazını, 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 ve Roblin, 2010). Bu değişim, eğitim hedeflerinin iş gücüne beceri kazandırmak için giderek daha önemli hâle gelen üstbilişsel becerilere doğru yeniden yönlendirilmesi ihtiyacına da yansımaktadır (Joynes, Rossignoli ve Fenyiwa, 2019). Dünyamızdaki hızlı değişimler; öğrencilerin esnek olmalarını, gerektiğinde inisiyatif almalarını ve liderlik etmelerini, yeni ve faydalı bir şeyler üretmelerini gerektirmektedir (Sural, 2017). İş gücü piyasalarının değişen gereksinimlerinin bir sonucu olarak birçok ülke, 21. yüzyıl becerilerinin önemini farkına vararak bunları eğitim hedeflerine dâhil etmiştir (Care, Anderson ve Kim, 2016).

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

20. yüzyılın son çeyreği ve 21. yüzyıl başlangıcından günümüze uzanan süreç düşünüldüğünde bilimsel ve teknolojik gelişmelerdeki ivmenin tarihte olmadığı kadar büyük hız kazandığı görülmektedir. Bu hızlı değişim ve dönüşüm, birçok alanda kendini hissettirmektedir. C. Davidson, yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulgularla bu yıl dünyada (2017) ilkokula başlayan çocukların %65'inin daha icat edilmemiş işlerde çalışacağını iddia etmektedir (Akt. Khan, 2017). Okul eğitimi ve okul dışı öğrenme faaliyetleri öğrencileri; gelecekteki vatandaş, çalışan, yönetici, ebeveyn, gönüllü ve girişimci gibi yetişkin rolleri için hazırlarsa bugünkü çocuklar gelecekteki zorluklarla başa çıkabilirler (Yalcın, 2018). 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 rolünün ortaya çıkabileceğini öngörmektedir (Educause, 2020). Yine 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).

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 vardır: (Binkley vd., 2012), (European Parliament and Council of EU, 2009), (ISTE, 2016), (OECD, 2018), (INVENT, 2022), (P21, 2007), (Wagner, 2008) (ATC21S, 2010). Tüm bu raporlarda geçen ortak beceriler: eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik, küresel farkındalık, dijital yeterlikler, okuryazarlık, iletişim ve iş birliğidir.

Anahtar Kelimeler. *Beceri, okul hazır bulunuşluluğu, öğrenen becerileri, 21. yüzyıl.*

Amaç

Bu araştırmanın amacı, okulların öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik hazır bulunuşluk durumunun incelenmesidir. 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 adaylarıyla çalışıldığı görülmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016), (Gömleksiz, Sinan ve Doğan, 2019), (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013), (Kaya, 2017), (Kozikoğlu ve Altunova,

2018), (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009). Bu araştırmada okulu oluşturan tüm bileşenler dikkate alınarak günümüz okullarının bu becerileri öğrencilere kazandırma noktasında ne durumda olduğu öğretmen görüşlerine göre belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma sürecidir (Creswell ve Poth, 2013). Araştırma, nitel araştırma paradigmasının olgu bilim (fenomenoloji) yöntemiyle desenlenmiştir. Olgu bilim deseni, kaynağını felsefe ve psikolojiden alan sağlam felsefi temellere sahip bir desendir. Olgu bilim deseni katılımcılar bir fenomenle ilgili sahip oldukları deneyimleri betimler (Creswell ve Poth, 2013). Bir başka deyişle bu desende araştırmacı katılımcıların bireysel deneyimleriyle ilgilenecek katılımcıların olgulara yükledikleri anlamları ve algılarını ortaya çıkarmaya odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çerçevede araştırmada çeşitli eğitim kademelerindeki öğretmenlerin açık uçlu sorulardan oluşan görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen veriler yardımıyla okulların 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kazandırma durumlarına yönelik görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak için olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu (2023), 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir araştırma raporu yayınlayarak yedi ana beceri ve bunların altında 46 alt beceriden oluşan bir sınıflama yapmaktadır. Bu ana becerileri; sosyal ve duygusal beceriler, dil ve iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri, benlik becerileri, öğrenme becerileri, çalışma becerileri ve okuryazarlık becerileri olarak ifade etmektedir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, bu raporda yer alan becerilerin okullarda kazandırılması için eğitim alanında lisansüstü düzeyde eğitim almış / alan öğretmenlere uygulanarak okulların bu becerileri kazandırma noktasında ne durumda olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma etik kurul onayı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan 15.02.2024 tarih ve E.878804 sayılı onay ile alınmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma devam etmektedir.

Kaynakça

- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S). (2010). *Assessment and teaching of 21st century skills*. https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/assessment_teaching_21s_skills.pdf
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82. <https://pdfs.semanticscholar.org/1b7f/0e139217868db>
- Battelle for Kids. (2022, Ekim). *Framework for 21st century learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer.
- Care, E., Anderson, K., & Kim, H. (2016, Temmuz). *Visualizing the breadth of skills movement across education systems*. Center for Universal Education at the Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/research/visualizing-the-breadth-of-skills-movement-across-education-systems/>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- EDUCAUSE. (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and learning edition*. EDUCAUSE.
- European Parliament & Council of the European Union. (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.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & 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>
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *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.
- INVENT. (2022, Ağustos). *Essential 21st-century skills for a post-pandemic world*. <https://www.invent.org/whitepaper/essential-21st-century-skills>
- ISTE. (2016, Temmuz). ISTE standards: For educators. *International Society for Technology in Education*. <https://iste.org/standards/educators>
- 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). Institute of Development Studies.
- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Khan, S. (2017). *Dünya okulu: Eğitimi yeniden düşünmek* (8. basım). Yapı Kredi Yayınları.
- Kozikoğlu, İ., Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61497/918242>
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 341-350. https://doi.org/10.1501/Egifik_0000001170
- OECD. (2018, Ağustos). *Future of education and skills 2030*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2007). *Framework for 21st century learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Ratcheva, V., & Hingel, G. (2020). *The future of jobs report*. World Economic Forum.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile 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/>
- Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century* (ERF Working Papers Series No. 14). UNESCO Education Research and Foresight. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3709>
- Şirin, S. (2018, Mayıs 29). Yeter ki hayallerimiz eksik olmasın. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/selcuk-sirin/yeter-ki-hayallerimiz-eksik-olmasin-40834779>

- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills* (Discussion Paper). University of Twente.
- Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational Leadership*, 66(2), 20-25. <https://www.siprep.org/>
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım). Seçkin Yayıncılık.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Teacher Reflections

An Analysis of Schools' Readiness to Promote 21st Century Learner Skills

Adem NEFAYAZ, Prof. Dr. Aziz Sancar Science and Arts Centre/ANKARA
Prof. Dr. Sabri ÇELİK

Introduction

Although the need for school has relatively decreased in the 21st century, learning has become faster and more enjoyable by extending beyond the boundaries of the school; this situation has not reduced the importance of schools in producing knowledge—on the contrary, it has further increased their significance (Balay, 2004). Schools should be open to innovation, produce, use and develop knowledge, provide individuals with confidence through cooperation, be accessible at all times, meet the information needs of society, and have a functional structure that fosters original and creative thinking in students (Numanoğlu, 1999). Increasing concerns about possible future economic and global crises are leading many people to question whether today's students possess the combination of critical thinking, creativity, collaboration, and communication skills necessary to cope with unforeseen developments (Scott, 2015).

Schools established with the logic of the 19th century are no longer sufficient for the 21st century; therefore, we need to find new ways to prepare our children for the future (Şirin, 2018). The literature suggests that the global need for 21st-century skills is driven by a combination of factors such as societal changes resulting from the rapid spread of technology, increased globalisation, internationalisation, and the transition from industrial social economies to knowledge- and information-based social economies (Voogt & Roblin, 2010). This change also reflects the need to redirect educational goals toward metacognitive skills that are becoming increasingly important for equipping the workforce (Joynes, Rossignoli & Fenyiwa, 2019). The rapid changes in our world require students to be flexible, take initiative when necessary, lead, and produce new and useful things (Sural, 2017). As a result of the changing demands of labour markets, many countries have recognised the importance of 21st-century skills and have incorporated them into their educational goals (Care, Anderson & Kim, 2016).

In general terms, 21st-century skills refer to the set of skills that individuals living in the information age must possess and continually develop in order to be effective and qualified (Hamarat, 2019). These skills, while encompassing fundamental competencies, are grouped into three main categories:

1. Learning and innovation skills
2. Information, media, and technology skills
3. Life and career skills (Battelle for Kids, 2022; Trilling & Fadel, 2009).

Considering the last quarter of the 20th century and the period from the beginning of the 21st century to the present, it is observed that the momentum of scientific and technological developments has accelerated more than ever before in history. This rapid change and transformation are being felt in many fields. Based on the findings of his research, C. Davidson claims that 65% of the children who started primary school this year (2017) will work in jobs that have not yet been invented (as cited in Khan, 2017). If school education and out-of-school learning activities prepare students for adult roles such as future citizens, employees, managers, parents, volunteers, and entrepreneurs, today's children will be able to cope with the challenges of the future (Yalçın, 2018).

The World Economic Forum also foresees that by 2025, 85 million jobs will disappear due to increased automation, while approximately 97 million new job roles, better adapted to the new division of labour between humans, machines, and algorithms, will emerge (Educause, 2020). The World Economic Forum also lists the skills that will be important in the future as follows: analytical thinking and innovation, active learning, complex problem-solving, critical thinking and analysis, creativity, originality, entrepreneurship, leadership and social influence, technology use, technological design and programming, stress management, and adaptability (Ratcheva & Hingel, 2020). There are various studies and classifications on what kind of skills students should possess to be successful in this ever-changing and evolving new world order, which is like a living organism (Binkley et al., 2012; European Parliament and Council of EU, 2009; ISTE, 2016; OECD, 2018; INVENT, 2022; P21, 2007; Wagner, 2008; ATC21S, 2010). The common skills mentioned in all these reports are: critical thinking and problem-solving, creativity and innovation, global awareness, digital competencies, literacy, communication, and collaboration.

Keywords: Skill, school readiness, learner skills, 21st century.

Purpose

The purpose of this research is to examine the readiness of schools to equip students with 21st-century skills. When domestic studies on 21st-century skills are reviewed, it is seen that most focus on science and foreign language courses and are mostly conducted with students and pre-service teachers (Anagün, Atalay, Kılıç & Yaşar, 2016; Gömleksiz, Sinan & Doğan, 2019; Günüş, Odabaşı & Kuzu, 2013; Kaya, 2017; Kozikoğlu & Altunova, 2018; Saracaloğlu, Yenice & Karasakaloğlu, 2009). In this research, taking into account all the components that make up the school, the current state of schools in terms of equipping students with these skills was determined based on the opinions of teachers.

Method

This research was carried out within the framework of the qualitative research approach, which is one of the scientific research methods. Qualitative research is the process of making sense of social life and human-related problems through its own specific methods (Creswell & Poth, 2013). The study was designed using the phenomenology method of the qualitative research paradigm. The phenomenology design has a strong philosophical foundation rooted in philosophy and psychology. In this design, participants describe the experiences they have had with a particular phenomenon (Creswell & Poth, 2013). In other words, the researcher focuses on the participants' individual experiences to reveal the meanings and perceptions they assign to phenomena (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this context, the phenomenology design was chosen in the study to reveal in detail the opinions of teachers from various educational levels regarding the ability of schools to impart 21st-century learner skills, based on data obtained from their responses to open-ended interview questions.

The Board of Education and Discipline (Talim ve Terbiye Kurulu, 2023) published a research report on 21st-century skills, presenting a classification consisting of seven main skills and 46 sub-skills. These main skills are defined as: social and emotional skills, language and communication skills, higher-order thinking skills, self-related skills, learning skills, working skills, and literacy skills. The semi-structured interview form prepared by the researchers was applied to teachers who have received or are receiving graduate-level education in the field of education, in order to understand the current state of schools in imparting these skills.

The ethics committee approval for this research was obtained from Gazi University Educational Sciences Ethics Committee with the approval number E.878804, dated 15.02.2024.

Conclusion and Recommendations

The research is ongoing.

References

- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & 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.
- Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S). (2010). *Assessment and teaching of 21st century skills*. https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/assessment_teaching_21s_skills.pdf
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82. <https://pdfs.semanticscholar.org/1b7f/0e139217868db>
- Battelle for Kids. (2022, Ekim). *Framework for 21st century learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer.
- Care, E., Anderson, K., & Kim, H. (2016, Temmuz). *Visualizing the breadth of skills movement across education systems*. Center for Universal Education at the Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/research/visualizing-the-breadth-of-skills-movement-across-education-systems/>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- EDUCAUSE. (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and learning edition*. EDUCAUSE.
- European Parliament & Council of the European Union. (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.

- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & 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>
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *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.
- INVENT. (2022, Ağustos). *Essential 21st-century skills for a post-pandemic world*. <https://www.invent.org/whitepaper/essential-21st-century-skills>
- ISTE. (2016, Temmuz). ISTE standards: For educators. *International Society for Technology in Education*. <https://iste.org/standards/educators>
- 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). Institute of Development Studies.
- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Khan, S. (2017). *Dünya okulu: Eğitimi yeniden düşünmek* (8. basım). Yapı Kredi Yayınları.
- Kozikoğlu, İ., Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61497/918242>
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 341-350. https://doi.org/10.1501/Egifik_0000001170
- OECD. (2018, Ağustos). *Future of education and skills 2030*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2007). *Framework for 21st century learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Ratcheva, V., & Hingel, G. (2020). *The future of jobs report*. World Economic Forum.

- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile 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/>
- Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century* (ERF Working Papers Series No. 14). UNESCO Education Research and Foresight. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3709>
- Şirin, S. (2018, Mayıs 29). Yeter ki hayallerimiz eksik olmasın. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/selcuk-sirin/yeter-ki-hayallerimiz-eksik-olmasin-40834779>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills* (Discussion Paper). University of Twente.
- Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational Leadership*, 66(2), 20-25. <https://www.siprep.org/>
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım). Seçkin Yayıncılık.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Öğretmen Yansıtmaları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Programı'nın Uygulanabilirlik Açısından Değerlendirilmesinde Öğretmen Görüşleri

Cansu KAYA, Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü/SAMSUN



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 gelişmelerin olumlu sonuçlar doğurabilmesi için farklı alanlarda düzenlemeler yapmakta, bunların en başında da eğitim sistemleri gelmektedir. Eğitim sisteminin en önemli parçası olan eğitim programları; bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasını sağlayarak yalnızca bireysel gelişimi değil aynı zamanda toplumsal kalkınmayı da desteklemektedir (Satmaz ve Yabanova, 2024). Gelişmiş ülkeler, çağdaş seviyelere ulaşmak için eğitim programlarında meydana getirdikleri değişiklikler ile nitelikli öğretim programları oluşturmayı amaçlamaktadır. Bilimsel düşüncenin temelini oluşturan Matematik Öğretim Programı bu öğretim programları arasında özel bir yere sahiptir. Matematik olmadan bilimsel ve teknolojik ilerleme ile sosyoekonomik 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, onları 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 ise 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 başlanmış; 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 Programı'nın uygulanabilirliğine dair henüz bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu durum, programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için daha kapsamlı araştırma ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yenilenen Ortaokul Matematik Öğretim Programı'nın öğretmen görüşleri doğrultusunda sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymak ve programın güçlü yönlerini tespit etmek, ileride yapılacak düzenlemelere yönelik veri sağlamak açısından önem arz etmektedir.

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

Yöntem

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

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 araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde görev yapan ve 5. sınıf seviyesinde öğrencilerinin dersine 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 kідeme sahip olmaları kriterlerine göre seçilmiştir. Araştırmada uzman görüşleri alınarak hazırlanan 9 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form ile öğretmenlere Geometrik Nicelikler, Sayılar Nicelikler 1 ve Geometrik Şekiller temaları için ‘Temanın uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Uygulama sırasında karşılaştığınız zorluklar var mı? Varsa en büyük zorluklar nelerdir? Temanın güçlü yönleri nelerdir?’ soruları yöneltilmiştir. Elde edilen veriler, Ortaokul Matematik Öğretim Programı 5. sınıf 1. dönemindeki temalara göre ayrı olarak incelenerek içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

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 belirlenmiştir. Öğretmenlerin “Sayılar ve Nicelikler 1” temasını genel olarak uygulanabilir buldukları ancak on adımlı problem çözme sürecinde zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin mevcut bilgi ve beceri düzeylerine uygun olması temanın güçlü yönü olarak belirlenmiştir. “Geometrik Nicelikler” temasının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarının buna uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre bu temada ders kitabı içeriklerinin öğrencileri daha aktif kılacak ve ilgilerini çekecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği belirlenmiştir. Temanın günlük yaşamla bağlantılı olması, öğrencilerin araç gereç kullanım becerilerini geliştirmesi ve düşüncelerini somutlaştırmasına olanak tanınması programın 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 eğitimi-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 Mathematics Teacher 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.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Öğretmen Yansıtmaları

Teachers' Views on the Evaluation of the Century of Türkiye Education Model Secondary School Mathematics Program in Terms of Applicability

Cansu KAYA, Provincial Directorate of National Education/SAMSUN

Introduction

Scientific and technological developments deeply affect both individual life and social order by leading to changes in many areas such as health, education, communication, transportation, economy and environment. In order to keep up with these developments and for these developments to produce positive results, countries make arrangements in different areas, the most important of which is education systems. Education programs, which are the most important part of the education system, support not only individual development but also social development by equipping individuals with knowledge, skills and values (Satmaz & Yabanova, 2024). Developed countries aim to create qualified education programs with the changes they make in their education programs to reach contemporary levels. The Mathematics Curriculum, which forms the basis of scientific thought, has a special place among these education programs. It would be misleading to talk about scientific and technological progress and socio-economic development without mathematics. A qualified Mathematics Curriculum contributes to the inclusion of individuals who can adapt to innovations, question and produce them by supporting the development of high-level cognitive skills such as problem solving, analytical thinking and modelling (Ersoy, 2003).

In this context, as of 2024, Türkiye has adopted a new program by making a radical change in its education system with an understanding that reflects the Turkish National Education System's sensitivity to technological developments and the digital age and its potential and desire to lead these developments when necessary. Accordingly, the Century of Türkiye Education Model has been developed by the Ministry of National Education. The curriculum of this model, in line with three fundamental components – student profile, virtue-value-action framework and skills framework – addresses knowledge, skills, tendencies and values along with individuals' abilities, interests, needs and individual differences in a holistic approach. The renewed Middle School Mathematics Curriculum aims to contribute to the training of innovative and productive individuals who are sensitive to the environment and society by not only acquiring knowledge but also equipping them with the skills required by the age and achieving meaningful learning by associating mathematics with daily life. Prepared in

line with these objectives, the Century of Türkiye Education Model Education Program has been gradually implemented in the 2024–2025 academic year; Simultaneously, monitoring and evaluation studies have been initiated to monitor the effectiveness of the program and ensure its continuous development. (Ministry of National Education [MEB], 2024).

In addition to the development and implementation of educational programs, the evaluation of these programs and their reflection on the program development process are also very important. In this context, the feedback received during the process is used to develop the program and ensures its continuity (Varış, 1988). The success of curriculum innovations, especially in basic courses such as mathematics, is directly related to the opinions of implementing teachers. When the studies conducted in this direction are examined, it is seen that teachers' opinions have a positive contribution to program development processes (Handal & Herrington, 2003; Knuth, 2002). When the relevant literature is examined, no study has yet been found on the applicability of the Century of Türkiye Education Model Middle School Mathematics Education Program. This situation clearly reveals the necessity of conducting more comprehensive research and evaluation studies in order for the program to be implemented effectively. It is important to reveal how the renewed Middle School Mathematics Curriculum is reflected in classroom practices in line with teachers' opinions and to identify the strengths of the program in order to provide data for future arrangements.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, secondary school mathematics curriculum, teachers' views.*

Purpose

This study aims to evaluate the applicability and strengths of the 5th grade first term themes of the Secondary School Mathematics Curriculum, which was updated within the framework of the Century of Türkiye Education Model in 2024, based on teacher opinions. It is expected that the findings will provide important feedback on the applicability of the program and shed light on future arrangements.

In this study, a qualitative research method—case study—was employed to explore teachers' opinions regarding the applicability of the mathematics curriculum, as it is a suitable approach for understanding the functioning and structure of a system (Merriam, 2015). The study group consisted of five mathematics teachers who taught fifth-grade students during the 2024–2025 academic year in the province of Samsun. The participating teachers were selected using the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling techniques, based on their work in different

types of schools (Imam Hatip middle school, general middle school, urban and rural schools) and their varying levels of professional experience. A semi-structured interview form comprising nine items was developed with input from experts and used to collect data. Through this form, teachers were asked questions regarding the themes Geometric Quantities, Numerical Quantities 1, and Geometric Shapes, including: “What are your views on the applicability of the theme? Did you encounter any challenges during implementation? If so, what were the major challenges? What are the strengths of the theme?” The collected data were analyzed using content analysis, with separate examination for each theme included in the first semester of the 5th-grade middle school mathematics curriculum.

Conclusion

According to the research results, it was determined that students had difficulty in using tools and equipment during the application of the theme “Geometric Shapes” and that lesson time could not be used efficiently in crowded classes. Among the strengths of the theme, students’ active participation in the learning process by discovery, the opportunity to learn by doing and experiencing, and the ability to use mathematical tools and equipment were determined. It was determined that teachers found the theme “Numbers and Quantities 1” generally applicable, but they had difficulties in the ten-step problem solving process. In addition, it was determined that the theme’s suitability to the students’ current knowledge and skill levels was determined as a strength. It was concluded that the theme of “Geometric Quantities” was above the level of the students and that the students’ readiness was not suitable for this. In addition, according to the teachers’ opinions, it was determined that the content of the textbooks in this theme should be rearranged in a way that would make the students more active and attract their attention. The fact that the theme is connected to daily life, that it develops the students’ skills in using tools and equipment, and that it allows them to concretize their thoughts stood out as the strengths of the program. According to the research results, when the strengths of the themes are taken into consideration, it was concluded that they were compatible with the skills of “mathematical reasoning, working with mathematical tools and technology, mathematical problem solving” that students were intended to gain in the first term themes of the developed Secondary School Mathematics Curriculum. (MEB, 2024). In line with these results, it is recommended that the program revision studies be reviewed and restructured and that the research be repeated in the second term to obtain more comprehensive data on the applicability of the themes.

References

- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-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 Mathematics Teacher 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.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Öğretmen Yansıtması

Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Materyal Faktörüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dr. Fadime MENGİ US, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA
Prof. Dr. Fatma TAŞKIN EKİCİ



Giriş

Fen bilimleri öğretim programlarının sınıf içinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi, yalnızca programın kuramsal temellerine değil aynı zamanda bu programı destekleyen öğretim materyallerinin niteliği ve erişilebilirliğiyle de doğrudan ilişkilidir (Öztürk, 2018). Fen bilimleri gibi doğası gereği gözlem, deney ve keşfetme temelli bir dersin öğretiminde materyallerin işlevi daha da önemli hâle gelmektedir. Öğretim materyalleri motivasyonu artırmanın 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 yapılandırılmalarında ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirme-lerinde önemli rol oynamaktadır (Sezgin & Dursun, 2020). Ne var ki materyal içeriklerinin öğretim programıyla yeterince örtüşmemesi, sayıca yetersiz olmaları veya 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 veya içeriklerin yeni program doğrultusunda zamanında güncellenmemesi; hedeflenen eğitsel dönüşümün hayata geçmesini engelleyebilmektedir.

Türkiye Yüzyili 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 içerik ve 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 Yüzyili 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.

Anahtar Kelimeler. Öğretim materyalleri, fen öğretimi, program geliştirme.

Amaç

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:

- Öğretmenlerin fen bilimleri ders kitabına yönelik genel görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin fen bilimleri ders kitabının içerdiği bölümlere yönelik genel görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin kılavuz kitaplara yönelik genel görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin dijital içeriklere yönelik genel görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Çalışmaya Türkiye'nin 19 ilinden 83 öğretmen katılımcı ve 39 öğretmen ise gözlemci olarak katılmıştır. Formun pilot uygulaması yapılmış, alan uzmanlarının görüşleri alınarak geçerlik ve güvenilirliği incelenmiş ve elde edilen dönütler doğrultusunda form son hâline getirilmiştir. Araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından hazırlanan görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Alanda var olan durumu derinlemesine inceleme için uygulama yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analizlerde temalar oluşturularak bu temalara ait kodlar ve alt kodlar ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen veriler, doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bulgular araştırma soruları bağlamında dört tema altında toplanmıştır. İlk tema olan ders kitaplarına yönelik görüşlerde öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeler farklılık göstermektedir. Kitapları yeterli bulanlar, içeriklerin kazanımlarla uyumlu olduğunu ve görsellerin öğretimi desteklediğini ifade etmiştir. Kısmen yeterli bulanlar, kitapların

temel bilgileri sağladığını ancak soyut konularda yetersiz kaldığını ve ek kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Yetersiz bulanlar ise kitapların öğrenci düzeyine uygun olmadığını, sıkıcı olduğunu ve yardımcı kaynak eksikliğinin öğrenmeyi olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Genel olarak öğretmenler, ders kitaplarının tek başına yeterli olmadığını ve farklı öğretim materyalleriyle desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

İkinci tema olan ders kitabının bölümlerinin uygunluğuna ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin ders kitabındaki etkinliklere dair görüşleri genel olarak şu şekilde özetlenebilir:

Temel Kabuller ve Ön değerlendirme: Çoğu öğretmen, öğrencilerin ön bilgisini ortaya çıkarmada etkili olduğunu belirtmiş ancak bazıları etkinliklerin yüzeysel ve yönlendirme açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Köprü Kurma: Günlük yaşamla bağlantı kurmada genel olarak olumlu bulunmuş fakat bazı öğretmenler bağlamların tutarsız ve ilgiyi çekmede yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Öğrenme Çıktılarına Uygunluk: Etkinliklerin bazı çıktılarıyla uyumlu olduğu ancak büyük kısmının yüzeysel kaldığı ve süreç becerilerini yeterince geliştirmedeği yönünde görüş bildirilmiştir.

Performans Görevleri: Öğrencilerin düşünme becerilerini desteklediği ifade edilmiş ancak bazı öğretmenler görevleri soyut ve sınırlı katkı sunan etkinlikler olarak değerlendirmiştir.

Değerlendirme: Bilişsel becerilere katkıda bulunduğu vurgulanmış fakat bazı ölçme araçlarının eksik veya yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Sonuç olarak öğretmen görüşleri, ders kitaplarındaki etkinliklerin genel olarak olumlu bulunduğunu ancak bazı alanlarda geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle etkinliklerin çeşitlendirilmesi, derinlemesine düşünmeyi teşvik etmesi ve öğrenci ihtiyaçlarına daha uygun hâle getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Üçüncü alt tema olan kılavuz kitaplara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre kılavuz kitaplar öğretim programının uygulanmasında önemli katkılar sunmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ölçme değerlendirme ve farklılaştırma ile ilgili kılavuz kitapların öğretim programının uygulanmasında özellikle uygulama kolaylığı sağlama ve değerlendirme süreçlerini standartlaştırma hususlarında önemli katkılar sunduğunu belirtmiştir. Kılavuz kitapların öğretmenlere adım adım rehberlik etmesi, ölçme araçları sunması ve farklılaştırma stratejilerine açıklık getirmesi öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesinde öğretmenleri desteklemektedir. Ancak bazı öğretmenler, kitapların soyut ve yoğun içeriği nedeniyle sınırlı katkı sağladığını ifade etmiştir.

Dördüncü tema dijital içeriklere ilişkin görüşler incelendiğinde 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 kitapları veya EBA'da bulunan içeriklerin yanı sıra farklı platformlardan temin edilen içeriklerden oluştuğu görülmüştür.

Dijital içeriklerin öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla büyük ölçüde örtüştüğü ve pedagojik açıdan yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bu içerikler özellikle öğrencilerin dikkatini çekme, kalıcı öğrenmeyi sağlama ve görsel-işitsel destek sunma açısından olumlu değerlendirilmektedir. Ancak bazı öğretmenler, içeriklerin tüm seviyelere hitap etmediğini, kapsam ve pedagojik derinlik açısından eksiklikler barındırdığını belirtmiştir. 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 sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Ders kitapları sadeleştirilmeli, baskı kalitesi ve görseller artırılmalıdır.
- Kitap ve dijital materyal kullanımı ile program uyumuna yönelik öğretmen eğitimleri verilmelidir.
- Dijital içerik erişimi artırılmalı, internet altyapısı iyileştirilmelidir.
- Performans görevi, rubrik, gözlem formu vb. ölçme değerlendirme araçları için dijital platformlar ve örnek içerikler geliştirilmelidir.
- Uygulamalı öğrenme alanları (STEM köşesi, sabit deney alanı) yaygınlaştırılmalı ve bu hususta materyal desteği artırılmalıdır.

Kaynakça

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

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Teacher Reflections

Teacher Views on the Material Factor in the Implementation of the Science Curriculum

Dr. Fadime MENÇİ US, The Ministry of National Education/ANKARA

Prof. Dr. Fatma TAŞKIN EKİCİ

Introduction

Effective implementation of science curricula in the classroom is directly linked to the quality and accessibility of supporting educational materials, beyond just the theoretical foundations of the programme. (Öztürk, 2018). The function of materials becomes even more critical in science education, a subject inherently based on observation, experimentation, and discovery. Instructional materials are indispensable tools that increase motivation, enable students to concretise abstract scientific concepts, develop scientific process skills, and ensure active participation in the learning process. (Demirel, 2012). Therefore, instructional materials are not merely aids that facilitate the teacher's delivery of content but also tools that support the development of students' scientific thinking skills. Proper and effective use of materials plays a significant role in students developing positive attitudes towards learning, structuring skills and knowledge, and achieving permanent learning. (Sezgin & Dursun, 2020). However, disruptions in the teaching process can occur if material content does not sufficiently align with the curriculum, if materials are numerically insufficient, or if they do not fully meet teachers' needs. (Yüksel, 2017). Especially during periods of curriculum changes, insufficient introduction of materials, delayed provision of material support, or untimely updating of content in line with the new curriculum can hinder the realisation of the targeted educational transformation. Achieving the "holistic development" principle, one of the main objectives of The Century of Türkiye Education Model, is possible not only through changes in the programme content but also by making qualified materials available to teachers (MEB, 2024). The interdisciplinary approach, skill-based learning structure, and individualised instruction principles within the Model necessitate a redesign of instructional materials in terms of content and form. At this point, it is crucial that materials are designed to stimulate students' curiosity, encourage scientific inquiry, and be suitable for skill-based learning. In this context, the experiences of science teachers regarding material use must be included in the process of evaluating the applicability of The Century of Türkiye Education Model in the field. The difficulties teachers encounter concerning materials will lay the groundwork not only for evaluating current practices but also for developing recommendations to improve the quality of instructional materials.

Keywords: Materials of teaching, teaching of science, programme development.

Purpose

The purpose of this research is to investigate the effectiveness of materials prepared and provided by the Ministry of National Education (MEB) to teachers for the newly implemented curriculum, from the teachers' perspective, and to determine the current situation. In line with this main objective, answers to the following questions were sought:

- What are teachers' general views on the science textbook?
- What are teachers' general views on the sections included in the science textbook?
- What are teachers' general views on the guidebooks?
- What are teachers' general views on digital content?

Method

The research was designed using a qualitative research method. 83 teacher participants and 39 teacher observers from 19 provinces in Turkey participated in the study. A pilot application of the form was conducted, its validity and reliability were examined by taking the opinions of field experts, and the form was finalised based on the feedback received. A semi-structured interview form prepared by the researchers and field experts was used as the data collection tool. Interviews were conducted with teachers implementing the programme to thoroughly examine the existing situation in the field, and the collected data were analysed using the content analysis method. In these analyses, themes were created, and codes and sub-codes belonging to these themes were revealed. The obtained data were presented with direct quotations.

Conclusion and Recommendations

The findings were grouped under four themes based on the research questions.

In the first theme, views on textbooks, evaluations varied according to teachers' opinions. Those who found the books sufficient stated that the content was compatible with the learning outcomes and that the visuals supported teaching. Those who found them partially sufficient noted that the books provided basic information but were inadequate for abstract topics and required additional resources. Those who found them insufficient expressed that the books were not suitable for the student level, were

boring, and that the lack of supplementary resources negatively affected learning. Overall, teachers emphasised that textbooks alone were not sufficient and needed to be supported with different instructional materials.

Examining the second theme, views on the suitability of textbook sections, teachers' opinions on the activities in the textbook can generally be summarised as follows:

Basic Assumptions and Pre-assessment: Most teachers stated that they were effective in eliciting students' prior knowledge, but some expressed that the activities were superficial and inadequate in terms of guidance.

Bridging: Generally found positive for connecting with daily life, but some teachers stated that the contexts were inconsistent and insufficient in attracting interest.

Suitability for Learning Outcomes: Opinions were reported that activities were compatible with some outcomes, but a large part remained superficial and did not sufficiently develop process skills.

Performance Tasks: It was stated that they supported students' thinking skills, but some teachers evaluated the tasks as abstract activities with limited contribution.

Assessment: It was emphasised that they contributed to cognitive skills, but it was stated that some assessment tools were missing or insufficient.

In conclusion, teacher views indicate that the activities in textbooks are generally viewed positively but need improvement in some areas. It was particularly emphasised that activities should be diversified, encourage in-depth thinking, and be made more suitable for student needs.

According to teachers' views on the third sub-theme, guidebooks, guidebooks provide significant contributions to the implementation of the curriculum. The vast majority of teachers stated that guidebooks related to assessment and differentiation provided significant contributions to the implementation of the curriculum, especially in terms of facilitating application and standardising assessment processes. Guidebooks supporting teachers step-by-step, providing assessment tools, and clarifying differentiation strategies support teachers in planning and conducting the teaching process. However, some teachers stated that the books provided limited contribution due to their abstract and dense content.

When examining the fourth theme, views on digital content, teachers' usage of digital content and the sources they used were primarily questioned. It was determined that

80% of teachers used digital content, while 20% did not. When examining the digital content used, it was observed that the content consisted of content from textbooks or EBA, as well as content obtained from different platforms. It was found that digital content largely overlapped with the learning outcomes in the curriculum and was pedagogically sufficient. This content is generally evaluated positively, especially in terms of attracting students' attention, ensuring permanent learning, and providing visual-auditory support. However, some teachers stated that the content did not appeal to all levels and contained deficiencies in terms of scope and pedagogical depth. In general, while digital content is considered useful, problems were experienced especially regarding access to EBA, and technical infrastructure deficiencies in schools negatively affected the process.

Based on these results, the following suggestions can be made:

- Textbooks should be simplified; print quality and visuals should be increased.
- Teacher training should be provided on textbook and digital material use and programme compatibility.
- Digital content access should be increased, and internet infrastructure should be improved.
- Digital platforms and sample content should be developed for assessment tools such as performance tasks, rubrics, and observation forms.
- Applied learning areas (STEM corners, permanent experiment areas) should be popularised, and material support in this regard should be increased.

References

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

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Öğretmen Yansıtmaları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sahadaki Yansıması: Öğretmen Perspektifinden Durum Tespiti

Fatih SEYYAR, Ayfer Karakullukçu İlkokulu/TRABZON
Merve AYDIN



Giriş

21. yüzyılda değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik koşullar, eğitim sistemlerinin sürekli olarak yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı da bu çerçevede, 2024 yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)" adıyla yeni bir eğitim reformunu hayata geçirmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bireyin çok yönlü gelişimini esas alan, yerli ve millî değerlerle evrensel bilgi ve becerileri harmanlayan, çağdaş ve dinamik bir eğitim anlayışını hedeflemektedir (Salmaz & Yabanova, 2024). TYMM, eğitim programlarının taksonomik yapısını yeniden değerlendirmekte ve öğrenci kazanımlarını bilişsel derinlik düzeylerine göre yapılandırmaktadır (MEB, 2024). Ancak bu tür kapsamlı dönüşümlerin başarılı olabilmesi, sadece kuramsal temellere değil, aynı zamanda uygulayıcıların bu modele ilişkin algı, tutum ve deneyimlerine de bağlıdır. Eğitimde reform girişimlerinin sahadaki etkisinin doğru anlaşılabilmesi için öğretmen görüşlerinin sistematik bir biçimde incelenmesi kritik öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler. Eğitim programı tasarımı, eğitim reformu, öğretmen perspektifi, saha yansımaları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

TYMM'ye yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi, reformun etkinliği açısından hem teori hem de uygulama düzeyinde yol gösterici olacaktır. Öğretmenlerin bu modele dair olumlu ya da eleştirel yaklaşımlarının belirlenmesi, politika yapıcılarının ve program geliştiricilerinin saha gerçeklerini daha iyi anlamasını sağlayacaktır. Bu çalışma, TYMM'ye ilişkin öğretmen görüşlerini analiz ederek mevcut reform sürecine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, genel tarama modeli kapsamında desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçla-

yan araştırma yaklaşımlarındandır (Karasar, 2009). Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinde farklı branş ve kademelerde görev yapan toplam 204 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, ulaşılabilirlik temelinde belirlenen yaklaşık 400 öğretmene çevrim içi anket formu gönderilmiş, 204 öğretmen anketi eksiksiz ve geçerli biçimde yanıtlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anket formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgiye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların TYMM hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaya yönelik olarak üç açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular; modelin güçlü yönleri, uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası zorluklar ve katılımcıların daha önce bu modele ilişkin herhangi bir eğitim alıp almadıklarıyla ilgilidir. Anket formunun geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla form taslağı, bir alan uzmanı ve araştırmacılar tarafından içerik açısından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca form, 5 öğretmene pilot uygulama olarak uygulanmış, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli revizyonlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, sistematik biçimde incelenmiş; benzer ifadeler gruplandırılarak anlamlı bütünler oluşturulmuştur. Analiz sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen kodlama sistemi kullanılmış ve elde edilen bulgular, geçerlik ve güvenirliğini artırmaya yönelik diğer araştırmalarla karşılaştırılarak kodlar arası tutarlılık kontrol edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilk olarak öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin güçlü yönleri dair algıları bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim yaklaşımı, beceri odaklı ve uygulamalı eğitim, etkinlik ve proje temelli öğrenme, teknoloji ve 21. yüzyıl becerileri, değerler eğitimi ile öğretim programı tasarımı temalarında belirlenmiştir. Bulgular, modelin bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim anlayışını ön plana çıkardığını göstermektedir. Katılımcılar, bireysel farklılıkların ve öğrenciyi merkeze alan yapıların önemsendiğini; bu sayede öğrencilerin sadece bilişsel değil, aynı zamanda ruhsal ve bedensel gelişimlerinin de desteklendiğini belirtmiştir. Öğrencinin aktif rol aldığı, beceri gelişimine ve uygulamaya dönük etkinliklerin yer aldığı yapı, katılımcılar tarafından modelin güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Özellikle ezberci yaklaşımdan uzaklaşılması, araştırma temelli öğrenme süreçlerinin desteklenmesi ve ifade becerilerine verilen önem, öğrencilerin düşünme ve anlama yetkinliklerini geliştirdiği yönünde yorumlanmıştır. Ayrıca modelin proje ve etkinlik temelli bir yapıya sahip olması, pekiştirme olanaklarını artırdığı gibi konuların zamana yayılmasıyla öğrenme sürecinin daha planlı ve verimli hâle geldiği ifade edilmiştir. Teknoloji entegrasyonunun güçlü şekilde hissedilmesi ve ders materyallerinin bu doğrultuda güncellenmesi, öğretmenlerin teknolojiyi daha et-

kin kullanmalarına katkı sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca değerler eğitimi, erdemli birey yetiştirme ve millî bilinç kazandırma gibi ahlaki ve kültürel hedefler öğretmenler tarafından önemli bulunmuştur. Program tasarımına yönelik olarak ise sadeleştirilmiş içeriklerin kalıcı öğrenmeyi artırdığı, alternatif ve süreç temelli ölçme değerlendirme yaklaşımlarının bireysel gelişimi daha yakından izleme olanağı sunduğu dile getirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin TYMM uygulama sürecinde karşılaştıkları zorluklar; teknolojik altyapı ve dijital yeterlilik, sınıf yönetimi ve öğrenci profili, zaman yönetimi ve iş yükü, değişime direnç ve eğitim yetersizliği, ölçme-değerlendirme süreçleri ve program uygulama zorlukları temalarında toplanmıştır. Elde edilen veriler; modelin uygulanabilirliğini etkileyen çeşitli yapısal, pedagojik ve çevresel faktörlere işaret etmektedir. Teknolojik altyapı ve dijital yeterlilik teması öğretim ortamlarının fiziksel imkânları ve dijital donanımlarının yetersizliğine odaklanmaktadır. Aynı şekilde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yetersiz oluşu da süreci olumsuz etkilemektedir. Sanat ve spor gibi alanlarda fiziksel altyapının eksikliği ise bazı etkinliklerin uygulanabilirliğini sınırlandırmaktadır. Sınıf yönetimi ve öğrenci profili temasında ise öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgisizlikleri ve sınıf mevcutlarının fazlalığı öğretim sürecini doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almıştır. Diğer bir önemli zorluk, zaman yönetimi ve artan iş yüküdür. Öğretmenlerin modele yönelik hazır oluşlarının düşük olması ve geleneksel eğitim anlayışlarından uzaklaşmakta zorlanmaları, değişime direnç ve eğitim yetersizliği teması altında toplanmıştır. Öğretmenler; özellikle dijital donanım eksiklikleri, kalabalık sınıflar, öğrencilerin ilgisizliği, evrak yükü ve ölçme araçlarının karmaşıklığı gibi konularda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin modele uyumu konusunda değişime yönelik direnç de dikkat çeken unsurlar arasındadır. Sonuç olarak katılımcılar; modelin öğrenciyi merkeze alan, aktif katılımı destekleyen ve bireyin çok yönlü gelişimini hedefleyen yapısını güçlü bir yön olarak değerlendirmiştir. Özellikle bireysel farklılıklara duyarlılık, beceri ve değer odaklılık gibi temalar, günümüz eğitim paradigmasının temel ilkeleriyle örtüşmektedir (OECD, 2018; Fullan, 2016). Ancak uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, eğitim reformlarının sadece kuramsal düzeyde değil okulların yapısal kapasitesi dikkate alınarak planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim öğretmenlerin dijital yeterlik eksiklikleri, materyal ve teknoloji donanımı eşitsizliği gibi unsurlar, dijital pedagojik dönüşümde sıkça karşılaşılan engellerdendir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bu bağlamda, reformların sürdürülebilirliği ve etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için öğretmen desteği, mesleki gelişim fırsatları ve okul temelli uygulama kılavuzlarının sağlanması gereklidir.

Öğretmenlere yönelik kapsamlı ve sürekli eğitim programları düzenlenmeli ve modelin felsefesi, uygulama yolları ve değerlendirme süreçleri konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir. Teknolojik altyapısı yetersiz olan okullara öncelik verilerek donanım desteği sağlanmalı, öğretmen ve öğrencilerin dijital yeterliklerini geliştirmeye yönelik destekleyici programlar planlanmalıdır. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları

konusunda öğretmenlere kılavuz materyaller sunulmalı, örnek etkinlikler ve uygulama örnekleri ile süreç desteklenmelidir. Müfredat uygulamalarının öğretmen iş yükünü artırmayacak şekilde sadeleştirilmesi ve zaman yönetimine yönelik planlamaların gözden geçirilmesi önerilmektedir. Uygulama sürecinde öğretmenlerden düzenli geri bildirim alınmalı, bu geri bildirimler doğrultusunda programın esnekliğini artıracak güncellemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Ayyıldız, E. (2014). Yeni Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 29-42. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6806>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı TYMM Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030 – The future we want*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030/E2030_Paper.pdf
- Satmaz, B., & Yabanova, M. (2024). Türkiye Yüzyılı TYMM ve eğitimde dönüşüm. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(1), 14-31.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Teacher Reflections

Reflections of the Century of Türkiye Education Model in Practice: A Situation Analysis from the Perspective of Teachers

Fatih SEYYAR, Ayfer Karakullukçu Primary School/TRABZON
Merve AYDIN

Introduction

The changing social, economic, and technological conditions of the 21st century necessitate the continuous restructuring of education systems. Within this framework, the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye launched a new educational reform in 2024 under the name “The Century of Türkiye Education Model (TYMM).” This model aims to provide a modern and dynamic educational approach that prioritises the holistic development of the individual by integrating national and local values with universal knowledge and skills (Satmaz & Yabanova, 2024). TYMM re-evaluates the taxonomic structure of curricula and organises student learning outcomes according to cognitive depth levels (MoNE, 2024). However, the success of such comprehensive transformations depends not only on theoretical foundations but also on the perceptions, attitudes, and experiences of practitioners, namely teachers. Systematically examining teachers’ views is of critical importance to correctly understand the impact of educational reform initiatives in practice.

Keywords: Curriculum design, educational reform, teacher perspective, field reflections, the Century of Türkiye Education Model.

Purpose

Investigating teachers’ perspectives on TYMM will provide guidance at both theoretical and practical levels regarding the effectiveness of the reform. Identifying teachers’ positive or critical views of the model will help policymakers and curriculum developers better understand the realities of the field. This study aims to contribute to the ongoing reform process by analysing teachers’ opinions on TYMM.

Method

This research was designed within the scope of the general survey model. The survey model is one of the research approaches that aims to describe a past or present situation as it exists (Karasar, 2009). The study group consists of 204 teachers working

in different branches and levels across Türkiye. During the data collection process, an online questionnaire was sent to approximately 400 teachers selected based on accessibility, and 204 of them responded completely and validly. An open-ended questionnaire was used as the data collection tool. The questionnaire consists of two parts. The first part includes demographic questions, while the second part contains three open-ended questions aimed at revealing participants’ thoughts on TYMM. These questions focus on the strengths of the model, possible challenges during implementation, and whether participants have received any prior training related to the model. To ensure the validity and reliability of the form, the draft was reviewed by a field expert and the researchers for content, and necessary adjustments were made. Additionally, the form was piloted with 5 teachers, and revisions were made based on their feedback. The qualitative data obtained in the study were analysed using content analysis. Teachers’ responses were systematically examined, and similar statements were grouped to form meaningful categories. During the analysis, a coding system developed by the researcher was used, and the findings were compared with those from other studies to ensure consistency and enhance validity and reliability.

Conclusion

In this study, teachers’ perceptions regarding the strengths of TYMM were categorised under themes such as individualised and differentiated instruction, skill-based and practical learning, activity- and project-based education, technology and 21st-century skills, values education, and curriculum design. The findings reveal that the model emphasises individualized and differentiated learning, acknowledging individual differences and student-centered structures. Participants noted that this approach supports not only students’ cognitive but also their emotional and physical development. The structure, which includes active student participation and activities geared toward skill development and practical application, was considered one of the model’s strengths. Especially moving away from the rote-learning approach, supporting research-based learning, and the emphasis on communication skills were seen as enhancing students’ thinking and comprehension abilities. Moreover, the project- and activity-based nature of the model was reported to increase reinforcement opportunities and make the learning process more structured and efficient by distributing content over time. Strong technology integration and the updating of course materials in line with this were highlighted as facilitating more effective use of technology by teachers. Furthermore, values education, raising virtuous individuals, and fostering national consciousness were found to be significant moral and cultural objectives by the participants. Regarding curriculum design, the simplified content was considered to enhance permanent learning, and alternative

and process-oriented assessment approaches were noted to offer better opportunities for monitoring individual development.

Challenges encountered during the implementation of TYMM were grouped into themes such as technological infrastructure and digital competence, classroom management and student profile, time management and workload, resistance to change and lack of training, assessment and evaluation processes, and difficulties in program implementation. The data point to various structural, pedagogical, and environmental factors affecting the feasibility of the model. The theme of technological infrastructure and digital competence focused on the inadequacy of physical and digital resources in educational environments. Similarly, the insufficient level of students' digital literacy negatively impacted the process. The lack of physical infrastructure in areas such as arts and sports limited the applicability of certain activities. In the theme of classroom management and student profile, factors such as students' readiness levels, lack of interest, and overcrowded classrooms were found to directly impact the teaching process. Another major challenge was time management and increasing workload. Teachers' low preparedness for the model and difficulty in moving away from traditional educational paradigms were included under the theme of resistance to change and lack of training. Teachers reported difficulties particularly regarding lack of digital equipment, crowded classes, student disinterest, paperwork load, and complexity of assessment tools. Resistance to change among teachers regarding adaptation to the model also emerged as a notable issue.

In conclusion, participants evaluated the model's student-centered structure, its support for active participation, and its focus on the holistic development of the individual as significant strengths. Especially, themes such as sensitivity to individual differences and a focus on skills and values align with the core principles of contemporary educational paradigms (OECD, 2018; Fullan, 2016). However, the challenges encountered during implementation reveal that educational reforms must be planned not only at the theoretical level but also with consideration for the structural capacities of schools. Indeed, factors such as teachers' lack of digital competence and inequalities in material and technological resources are common barriers to digital pedagogical transformation (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). In this context, teacher support, professional development opportunities, and school-based implementation guides are essential for ensuring the sustainability and effective implementation of reforms.

Recommendations

Comprehensive and continuous training programs should be organised for teachers to inform them about the philosophy, implementation strategies, and assessment processes of the model. Priority should be given to schools with inadequate technological infrastructure, and support should be provided for improving both teachers' and students' digital competencies. Guiding materials should be offered to teachers on alternative assessment tools, and the process should be supported with sample activities and implementation examples. Curriculum practices should be simplified in a way that does not increase teachers' workload, and planning regarding time management should be reviewed. During the implementation phase, regular feedback should be collected from teachers, and updates that enhance the flexibility of the program should be made based on this feedback.

References

- Ayyıldız, E. (2014). Yeni Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 29-42. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6806>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı TYMM Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030 – The future we want*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030/E2030_Position_Paper.pdf
- Satmaz, B., & Yabanova, M. (2024). Türkiye Yüzyılı TYMM ve eğitimde dönüşüm. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(1), 14-31.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Öğretmen Yansıtmaları

Yurt Dışı Türk Okullarında Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Deneyimlerinin İncelenmesi

Dr. Mehmet UZUN, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA



Giriş

Eğitim programları eğitim-öğretim faaliyetlerinin yöntemini, içeriğini ve tekniklerini belirleyen temel rehberlerdir (Uçak & Erdem, 2020). Bu modeller, öğrencilerin hangi bilgi ve becerileri nasıl, ne kadar ve hangi sırada öğreneceklerine ilişkin bir çerçeve sunmaktadır (Reboul, 1991). Aynı zamanda eğitim sistemleri ve okullar yaşanan çevresel dönüşümlere, değişen toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara uyum sağlamak durumunda olan dinamik yapılarıdır (Cohen vd., 2002). Bu noktada eğitimciler ve alan uzmanları; toplumsal gereksinimlere göre hedeflenen çıktılara ulaşılması için eğitim sistemlerinin etkililiğini artıracak alanlarda yönetsel ve kurumsal düzenlemeleri yeniden yapılandırmaya, modelleri yaşanan çağa uygun biçimde güncellemeye hazır olmalıdır (Saguin & Ramesh, 2020).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), çağın ve bireyin ihtiyaçlarına uygun bir program hazırlanması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturularak uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim kademelerinin ilk sınıfı olan 1, 5 ve 9. sınıflardan başlanarak aşamalı bir biçimde hayata geçirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli genel olarak dört basamaktan meydana gelmektedir: Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi ve Bütüncül Eğitim Yaklaşımı şeklinde tasarlanmıştır (MEB, 2024). TYMM, eğitim paydaşlarının sürece aktif olarak katılmasını teşvik eden bir yaklaşım benimsemektedir. Nitekim öğretmenler, öğrenciler ve velilerin müfredat geliştirme ve uygulama süreçlerinde etkin rol oynaması modelin başarısını artıran unsurlardır (Datnow, 2020).

Bu bağlamda eğitim programları ve modellerinin uygulayıcısı konumunda olan, eğitim sürecine rehberlik eden öğretmenlerin müfredata yönelik görüşleri; programa hâkimiyeti, süreci benimsemesi, modelin gerektirdiği yeterliliklere sahip olması ve uygulama biçimleri modellerin başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Gandara, 2002).

TYMM'nin "Köklerden Geleceğe" genel çerçevesi ile temel amacı "Türk eğitim sistemi bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bi-

lince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesiller, millî kültürüne bağlı insan yetiştirmektir" (MEB, 2024). Bu amaç yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin yükümlülüklerini belirleyen Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu'nun ilk kararı olan "Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurt dışındaki vatandaşlarımız ve soydaşlarımızın kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve dinî konularda aydınlatılması ile Türk dilinin öğretilmesi" ifadesi ile örtüşmektedir (BAOK, 2003). Bu iki durum birlikte değerlendirildiğinde temel amaçların birbiri ile paralel doğrultuda ilerlediği görülmektedir. Bu nedenle yurt dışı eğitim veren Türk okullarında modelin uygulanış biçimi ve etkililiğinin değerlendirilmesi adına bu yönde bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca ilgili alan yazın incelendiğinde modelin teorik incelemesine dönük farklı araştırmalar yapılmasına rağmen (Ateş, 2024; Uzun, 2025) alan uygulamaları ve yurt dışı örnekleme dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle mevcut araştırmanın literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler. Yurt dışı Türk okulları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, fenomenolojik desen.

Amaç

Bu çalışmanın amacı yurt dışı Türk okullarının farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin TYMM hakkındaki görüş ve deneyimlerinin Azerbaycan örnekleme üzerinden incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desen türünde tasarlanmıştır. Bu desende insanların bir fenomeni deneyimleme, algılama ve tanımlama biçimleri ile yaşamlarına aktarma düzeyleri incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında ise yurt dışı Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulamaya başladıkları yeni eğitim modeli olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin alana etkileri, uygulanma biçimi ve süreçte karşılaşılan sorunlar gibi fenomenleri eğitsel anlamda nasıl değerlendirdikleri incelenmektedir.

Örnekleme yönteminin belirlenmesi aşamasında ilk olarak evren tanımlanmış ve Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışı eğitim faaliyetlerini 64 okul ve 67 temsilcilik ile yürüttüğü tespit edilmiştir (MEB, 2025). Okul seçimi konusunda ise bu kurumlar arasında toplam 2558 öğrenci sayısı ile en geniş kitleye Bakü-Türk Eğitim Kurumlarının hitap ettiği görülmüş, daha fazla öğretmene ulaşmak amacıyla bu yönde bir seçim yapılmıştır. Kurum içinden öğretmen seçimi kısmında maksimum çeşitlik örnekleme kullanılmıştır.

Bu yöntemin tercih edilmesindeki amaç genelleme yapmaktan öte çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki ortak ya da farklı yönlerin gözlenmesi, olgunun farklı boyutlarının betimlenmesidir (Creswell, 2014). Çeşitleme yapılırken programın uygulanmasında etkili olabileceği düşünülen değişkenler olan öğretmenlerin eğitim kademesi (ilkokul-ortaokul-lise) ve mesleki kıdemi gibi değişkenlere dikkat edilmiştir. Her kademededen 5 öğretmen olmak üzere toplam 15 öğretmene ulaşılmıştır.

Nitel veriler uygulayıcı tarafından geliştirilen toplam 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, derinlemesine görüşmeler için gönüllü olan katılımcılar arasından yüz yüze görüşmeler yoluyla, ses kaydı alınarak elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik değerlendirmeleri, öğretim süreçleri, TYMM içeriğinin pratiğe yansımaları ve sınıf içi etkileri üzerine görüşleri alınmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından deşifre edilerek MAXQDA analiz programına aktarılmış, kodlamalar yoluyla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, bir örüntü içerisindeki kavramları belli temalar hâlinde organize ederek anlaşılabilir ve yorumlanabilir bir şekilde sınıflamak; anlamlandırılmasını sağlamaktır (Creswell & Creswell, 2018).

Araştırmanın etik izinleri kapsamında öncelikle Dokuz Eylül Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 19.03.2025 tarihli, 13 toplantı karar sayılı ve 1342589 protokol no.lu onay alınmıştır. Sonrasında ise Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından MEB.YDT.2025.000040 sayılı gerekli kurum izinlerine ulaşılmıştır. Süreç içerisinde ise katılımcıları bilgilendirmeye ve onamlarını almaya yönelik "Bilgilendirilmiş Onam Formu" kullanılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Verilerin analizi neticesinde elde edilen temalar, alt temalar ve kodlar 5 başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu başlıklar: Model deneyimleri, farkındalık düzeyleri, kademelere göre yansımalar, programın etkileri ve karşılaşılan güçlükler şeklindedir. Bu sonuçlar raporlaştırıldığında farklı kademelerde görev yapan öğretmenler tarafından TYMM'nin millî değerlere vurgu yapması, akademik gelişimin yanında öğrencilerin kültürel ve ahlaki yönlerini geliştirmeye yönelik bir anlayışı benimsemesi, alan becerilerini somutlaştırması, yeni ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanması, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yer vermesi, farklı yaşam alanlarına yönelik okuryazarlık becerilerini desteklemesi (finans-medya vb.) olumlu yönler olarak değerlendirilmiştir. Karşılaşılan güçlükler noktasında ise yurt dışında özellikle ilköğretim kademesinde öğrencilerin farklı dil yeterliliklerine sahip olması nedeniyle okuma yazma eğitiminde yaşadıkları güçlükler dikkati çekerken ortaokul ve lise kademesinde farklı akademik seviyedeki gençlerin aynı sınıfta ortak biçimde aynı kazanım ve becerileri elde etmesinde

ortak bir birlikteliğin sağlanamaması göze çarpmaktadır. Bununla birlikte iki ülkenin farklı çalışma takviminde yaşanan entegrasyon, becerilerin kazanımındaki süre yetersizliği ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yeni olması ilerleyen yıllarda devamlılığının sağlanması gerekliliği her kademe için ortak bir durum olarak tespit edilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dair öğretmen görüşleri incelendiğinde programın ders içeriklerinde değerler eğitime ve öğrenci merkezli yaklaşımlara daha fazla vurgu yaptığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin görüşleri bu değişimlerin sahada nasıl uygulanacağına dair net bir yönlendirme ihtiyacının bulunduğunu göstermektedir. Özellikle teknoloji destekli öğretim uygulamalarının artırılması hedeflenirken okullardaki dijital altyapının yeterliliği ve öğretmenlerin bu teknolojileri nasıl kullanacağı konusunda desteğe ihtiyaç duydukları gözlenmektedir. Farklı öğretim ortamları ve öğrenci özelliklerine yönelik ek bir kılavuz ile süreç desteklenebilir. İlk uygulama deneyimleri sonrasında kapsamlı bir rapor oluşturularak gerekli revizyonlara gidilebilir.

Kaynakça

- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bahsedilen öğrenci profili 'Yetkin ve Erdemli İnsan'a ulaşmanın yolu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 71(1), 13-35. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.77101>
- BAOK. (2003, Temmuz 3). Bakanlıklar arası ortak kültür komisyonunun çalışma esas ve usulleri ile bu komisyon tarafından yurt dışında görevlendirilecek personelin nitelikleri ile hak ve yükümlülüklerinin belirlenmesine ilişkin karar. *Resmî Gazete*, (Sayı: 25157).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21(3), 431-441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
- Gandara, P. (2002). The impact of the education reform movement on limited English proficient students. In *The new immigrants and American schools*. Routledge.

Millî Eğitim (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2025). <https://yyegm.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 01.03.2025).

Reboul, O. (1991). *Eğitim felsefesi* (I. Gürbüz, Çev.). İletişim Yayınları.

Saguin, K. I., & Ramesh, M. (2020). Bringing governance back into education reforms: The case of the Philippines. *International Review of Public Policy*, 2(2), 159-177. <https://doi.org/10.4000/irpp.1057>

Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>

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

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık. <https://www.seckin.com.tr/kitap/176755156>



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Teacher Reflections

An Examination of Teachers' Experiences of the Century of Türkiye Education Model in Turkish Schools Abroad

Dr. Mehmet UZUN, The Ministry of National Education/ANKARA

Introduction

Educational programs are the basic guides that determine the method, content and techniques of educational activities (Uçak & Erdem, 2020). These models provide a framework for how, how much and in what order students will learn which knowledge and skills (Reboul, 1991). At the same time, education systems and schools are dynamic structures that have to adapt to environmental transformations and changing social and individual needs (Cohen et al., 2002). At this point, educators and field experts should be ready to restructure administrative and institutional arrangements in areas that will increase the effectiveness of education systems in order to achieve targeted outcomes according to social needs, and to update models in accordance with the current era (Saguin & Ramesh, 2020).

The Century of Türkiye Education Model (TYMM) was created by the Ministry of National Education in order to prepare a program that is appropriate for the needs of the age and the individual, and was implemented in a phased manner starting from the first, fifth and ninth grades of the education levels starting from the 2024-2025 academic year in line with the feedback received from experts. The Century of Türkiye Education Model generally consists of four steps. These are designed in the form of Student Profile: Competent and Virtuous Human, Virtue-Value-Action Framework, Skills Framework and Holistic Education Approach (MEB, 2024). TYMM adopts an approach that encourages the active participation of education stakeholders in the process. As a matter of fact, the fact that teachers, students and parents play an active role in curriculum development and implementation processes are the factors that increase the success of the model (Datnow, 2020). In this context, the opinions of teachers—who act as the implementers of curricula and serve as guides throughout the educational process—regarding the curriculum, their mastery of the curriculum, adoption of the process, and their possession of the competencies required by the model are directly related to the success of educational models.

The main purpose of TYMM with the general framework of 'From Roots to the Future' is *'to contribute to the formation of a national personality above all ideologies and*

to create a society consisting of personalities with national consciousness, moral and virtuous; to raise wise generations who have adopted the ideal of doing what is good, right, useful and beautiful for their nation and humanity, and people who are committed to their national culture' (MEB, 2024). This aim aligns with the first decision of the Inter-Ministerial Joint Cultural Commission, which determines the obligations of teachers assigned abroad, *'Promotion, dissemination and protection of Turkish culture abroad, protection and strengthening of the cultural ties of our citizens and compatriots abroad, enlightening them on religious issues and teaching the Turkish language'* (BAOK, 2003). When these two situations are evaluated together, it is seen that the main objectives proceed in parallel with each other. For this reason, a study was needed in order to evaluate the application and effectiveness of the model in Turkish schools providing education abroad. In addition, when the relevant literature is examined, although different researches have been carried out on the theoretical examination of the model (Ateş, 2024; Uzun, 2025), no research has been found addressing field applications or international samples. In this respect, the current study is expected to contribute to the literature.

Keywords: Turkish schools abroad, Turkish Century Education Model, phenomenological design.

Purpose

The aim of this study is to examine the opinions and experiences of teachers working at different levels of education in Turkish schools abroad about TYMM through the Azerbaijani sample.

Method

This research was designed in the phenomenological (phenomenology) design type, which is one of the qualitative research methods. In this research design, individuals' ways of experiencing, perceiving, and describing a phenomenon, as well as the extent to which they integrate it into their lives, are examined (Yıldırım & Şimşek, 2021). Within the scope of the research, it is examined how teachers working in Turkish schools abroad evaluate phenomena such as the effects of the Century of Türkiye Education Model, which is the new education model they have started to implement, the way it is implemented and the problems encountered in the process.

In the determination of the sampling method, the universe was first defined and it was determined that the Ministry of National Education carried out its education activities abroad with 64 schools and 67 representative offices (MEB, 2025). Regarding the

selection of school, it was seen that Baku-Turkish Educational Institutions serve the largest audience with a total number of 2558 students among these institutions, and a selection was made in this direction in order to reach more teachers. For the selection of teachers within the institution, maximum variation sampling was employed. The purpose of choosing this method is not to generalise, but to observe the common or different aspects between various situations and to describe the different dimensions of the phenomenon (Creswell, 2014). In creating variation, variables thought to influence the implementation of the program—such as educational level (primary, lower secondary, and upper secondary) and professional seniority of teachers—were taken into account. A total of 15 teachers were reached, with 5 selected from each educational level.

Qualitative data were obtained through a semi-structured interview form consisting of a total of 7 questions developed by the practitioner, through face-to-face interviews among the participants who volunteered for in-depth interviews, and by taking audio recordings. In the interviews, teachers' opinions were taken on their evaluations of the Century of Türkiye Education Model, teaching processes, reflections of TYMM content on practice and its effects in the classroom. The collected data were deciphered by the researcher and transferred to the MAXQDA analysis program, and content analysis was performed through coding. The main purpose of content analysis is to classify the concepts that are in a pattern in an understandable and interpretable way by organizing them into certain themes; (Creswell & Creswell, 2018).

As part of the ethical approval process for the research, approval was first obtained from Dokuz Eylül University Scientific Research and Publication Ethics Committee on 19.03.2025, with decision number 13 and protocol number 1342589. Subsequently, official institutional permission was granted by the Board of Education and Discipline of the Ministry of National Education, with the reference number MEB.YDT.2025.000040. During the research process, an 'Informed Consent Form' was used to inform the participants and obtain their consent.

Conclusion

The themes, sub-themes and codes obtained as a result of the analysis of the data were classified under five headings. These topics are model experiences, awareness levels, reflections according to levels, effects of the program and difficulties encountered. When these results were reported, TYMM's emphasis on national values, its aim to develop students' cultural and moral aspects alongside academic development, its contribution to concretising subject-area skills, the implementation of new assessment and evaluation methods, the inclusion of social-emotional learning competencies,

and its support for literacy skills related to various aspects of life (e.g., financial and media literacy) were all evaluated as positive by teachers working at different levels. In terms of the difficulties encountered, the difficulties experienced in literacy education due to the different language proficiency of students abroad, especially at the primary school level, draw attention, while it is striking that a common unity cannot be achieved in the same classroom for young people at different academic levels at the secondary and high school levels to achieve the same achievements and skills in the same class. However, the integration experienced in the different work schedules of the two countries, the lack of time in the acquisition of skills, and the newness of the Century of Türkiye Education Model, and the necessity of ensuring its continuity in the following years have been determined as a common situation for all levels.

Recommendations

When the teachers' opinions on the Century of Türkiye Education Model are examined, it is seen that the program emphasises values education and student-centered approaches more in its course contents. However, teachers' views show that there is a need for clear guidance on how to implement these changes in the field. In particular, while it is aimed to increase technology-supported teaching practices, it is observed that they need support on the adequacy of the digital infrastructure in schools and how teachers will use these technologies. The process can be supported with additional guidance for different teaching environments and student characteristics. After the first application experiences, a comprehensive report can be created and necessary revisions can be made.

References

- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bahsedilen öğrenci profili 'Yetkin ve Erdemli İnsan'a ulaşmanın yolu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 71(1), 13–35. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.77101>
- BAOK. (2003, Temmuz 3). Bakanlıklar arası ortak kültür komisyonunun çalışma esas ve usulleri ile bu komisyon tarafından yurt dışında görevlendirilecek personelin nitelikleri ile hak ve yükümlülüklerinin belirlenmesine ilişkin karar. *Resmî Gazete*, (Sayı: 25157).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3. baskı). Siyasal Kitabevi.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21(3), 431-441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
- Gandara, P. (2002). The impact of the education reform movement on limited English proficient students. In *The new immigrants and American schools*. Routledge.
- Millî Eğitim (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2025). <https://yyegm.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 01.03.2025).
- Reboul, O. (1991). *Eğitim felsefesi* (I. Gürbüz, Çev.). İletişim Yayınları.
- Saguin, K. I., & Ramesh, M. (2020). Bringing governance back into education reforms: The case of the Philippines. *International Review of Public Policy*, 2(2), 159-177. <https://doi.org/10.4000/irpp.1057>
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 63-78. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1610561>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık. <https://www.seckin.com.tr/kitap/176755156>



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Öğretmen Yansıtmaları

Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Kayseri Örneği

Dr. Mesut ÇITAK, Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KAYSERİ
Safa DEMİR, Hayri ALTUN



Giriş

Küresel anlamda yaşanan köklü değişimler, bireyin yaşam biçiminden kurumların işleyiş sistemine kadar geniş bir 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” aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Model, Türk eğitim sisteminin çağdaş ihtiyaçlara ve kapsayıcı eğitim ilkelerine uygun hâle getirilmesi için önemli bir yeniden yapılanmayı temsil etmektedir (Temur, 2025). Geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin temelini MEB, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ile gerçekleştirdiği ikili bir protokol çerçevesinde hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli oluşturmaktadır (Akpınar vd., 2024).

Yeniden bir yapılanmayı temsil eden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sahip olduğu kapsamlı vizyonla eğitim sistemindeki zorlukları aşmayı ve öğrencilerin geleceğe daha iyi hazırlanmalarını amaçlamaktadır (Ülçay, 2024). Model, bu amacı gerçekleştirmek için millî 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” ve “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), eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenin rolünü yeniden tartışmaya açmakta ve 21. yüzyıl gerekleri doğrultusunda öğretmene yeni görevler yüklemektedir. Buna ek olarak MEB (2018), yayımladığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde öğretmenin eğitim sürecinin bir unsuru değil, merkezi olduğunu vurgulamaktadır.

Küresel ölçekte yaşanan büyük değişimler eğitim-öğretim faaliyetlerini de etkilemiş, bu etki Türkiye özelinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin geliştirilmesini gerek-

li kılmış görünmektedir (Temur, 2025). Çeşitli ulusal ve uluslararası kurumların da katkılarıyla geliştirilen model, millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişimi hedeflemektedir (MEB, 2024). Hedefe ulaşmada ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin hayata geçirilmesinde sürecin merkezinde ise öğretmenler bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne bakış açıları ise açıklanmaya muhtaç bir konu olarak durmaktadır. Bu konunun açıklığa kavuşturulmasının modelin gelişme ve revize süreçlerine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin alandaki öğretmenler tarafından nasıl betimlendiğine ilişkin yapılan bu çalışmanın bu niteliğiyle alan yazınına katkı sağlayacağına ve politika geliştirecek olanlara sahadan bilimsel bir görüş sunacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretmen, eğitim, görüş.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin uygulayıcısı olan öğretmenlerin modele ilişkin görüşlerinin betimlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin algıları nedir?
2. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin algıları cinsiyete göre nasıl değişmektedir?
3. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin algıları yaş aralığına göre nasıl değişmektedir?
4. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin algıları çalışılan okul kademesine göre nasıl değişmektedir?
5. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin algıları eğitim durumlarına göre nasıl değişmektedir?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama desenine göre gerçekleştirilmiştir. Tarama deseni özellikle büyük örneklemelerden belirli bir özellik, görüş ya da davranışı betimlemek amacıyla test, anket gibi yöntemlere başvuru araştırma yöntemidir (Karasar, 2022). Çalışma kapsamında öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne yönelik görüşleri araştırmacılar tarafından oluşturulan anketler aracılığıyla toplandı için bu yöneme başvurulmuştur. Anket, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne yönelik öğretmen perspektifi, model ve uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkisi, değerler temelli eğitim ve öğretmenin profesyonel gelişimi ile ilgili maddeler içermektedir. Katılımcıların

belirlenmesinde amaçlı ve uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinlerin alınmasının ardından veri toplama aşamasına geçilmiştir. Verinin toplanacağı katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme ve uygun örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme doğrultusunda katılımcıların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni uygulayan sınıf düzeylerinde eğitim veren öğretmenlerden oluşması şartı koşulmuştur. Ayrıca ekonomiklik ve pratiklik açısından bu şartı taşıyan öğretmenlere ulaşıldığı için de uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışma 1968 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler öğretmenlerden çevrim içi ortamda gönüllü olarak toplanmış ve SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın verileri öncelikle analize hazır hâle getirilmiş, sonrasında betimleyici analizler aracılığıyla bulgulara erişilmiştir. Betimsel analizler neticesinde en yüksek ortalama puanın öğrenme ortamlarında “teknolojinin kullanımının yaygınlaştırılması” ile ilgili olduğu görülmüştür. En düşük ortalama puanın ise müfredatı yetiştirme konusunda “sürenin yeterliliği” ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin “müfredat için sürelerin yeterli olduğuna ($X=2.91$)”, “okul dışı ortamlar ve özgür öğrenme ortamı sunduklarına ($X=3.46$)” ve “modelin profesyonel gelişim için sunduğu fırsatların yeterli ve etkili olduğuna ($X=3.37$)” ilişkin kararsızlık yaşadıkları görülmüştür. Fakat bunun dışındaki tüm konularda modelin olumlu etkileri olduğuna katılma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Betimsel analizlerde ilgili maddelere verilen cevaplar; cinsiyet, yaş aralığı, çalışılan okul kademesi ve eğitim durumu bağlamında da incelenmiştir. Cinsiyet ve yaş bağlamında ortalama puanlarda dalgalanmalar fark edilmiştir. Fakat çalışılan okul kademesine göre yapılan değerlendirmede hemen hemen tüm maddeler için en düşük ortalama puan lise öğretmenlerinde görülmüştür. Ayrıca konu eğitim bağlamında incelendiğinde doktora mezunu olan öğretmenlerin diğerlerine oranla ortalama puanlarının oldukça yüksek olduğu göze çarpmıştır.

Tüm bunlardan hareketle öğretmenlerin modele ilişkin “süre”, “özgür öğrenme ortamları” ve “öğretmenlikte profesyonel gelişim” maddelerindeki kararsız tutumu göz önüne alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Özellikle lise kademesinde çalışan öğretmenlerin diğer kademelere oranla daha düşük ortalama puana sahip olması modelin lise kademesi için yeniden güçlendirilebileceğini gündeme getirebilir. Ayrıca doktora mezunu öğretmenlerin diğerlerine oranla yüksek ortalama puanları, modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerinin teşvik edilebileceğini düşündürmektedir.

Kaynakça

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59–73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- 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 (2018). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- 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>
- 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>

THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Teacher Reflections

The Century of Türkiye Education Model from the Perspective of Teachers: The Case of Kayseri

Dr. Mesut ÇITAK, Kayseri Provincial Directorate of National Education/KAYSERİ
Safa DEMİR, Hayri ALTUN

Introduction

Radical global changes have brought about transformations across a wide spectrum, from individual lifestyles to institutional systems. These transformations have also impacted educational systems, prompting traditional approaches to be reconsidered with innovative perspectives. In Türkiye, this transformation has been spearheaded by the Ministry of National Education (MoNE) through the implementation of the Century of Türkiye Education Model. This model represents a significant restructuring of the Turkish education system, aiming to align it with contemporary needs and inclusive education principles (Temur, 2025). The foundation of the TYMM is the Türkiye Holistic Model of the K12 Skills Framework, developed in collaboration between MoNE and UNICEF (Akpınar et al., 2024).

As a comprehensive reform initiative, TYMM aims to overcome challenges in the education system and better prepare students for the future (Ülçay, 2024). The model prioritizes material development while not disregarding national and moral values (MoNE, 2024). Accordingly, the model comprises the following components: “fundamental approach of curricula,” “student profile,” “virtue-value-action framework,” and the “skills framework.” One of the most critical stakeholders in educational systems is undoubtedly teachers. Hattie’s (2009) meta-analysis clearly illustrates this role, showing that a teacher’s knowledge and skills have a direct impact on learning outcomes. Moreover, the OECD (2018) repositions the teacher’s role in accordance with 21st-century requirements, assigning new responsibilities. Similarly, in its 2023 Education Vision Document, MoNE (2018) emphasizes that teachers are not merely elements of the education process but its central actors.

The profound global changes affecting teaching and learning processes seem to have led to the development of the TYMM in Türkiye (Temur, 2025). With contributions from various national and international institutions, the model seeks to achieve material progress within the framework of national and moral values (MoNE, 2024). Teachers, situated at the center of this process, play a key role in the successful implementation of the TYMM (MoNE, 2018). However, how teachers perceive the TYMM remains a

subject requiring further exploration. Clarifying this issue is expected to contribute to the development and revision phases of the model. It is believed that this study, which examines how teachers in the field describe the TYMM, will contribute to the academic literature and provide a scientific basis for policymakers.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, teacher, education, perception.

Purpose

The primary aim of this research is to describe the perceptions of teachers—who are the implementers of the TYMM—regarding the model. To this end, the study seeks answers to the following questions:

- What are teachers’ perceptions of the TYMM?
- How do these perceptions vary by gender?
- How do these perceptions vary by age group?
- How do these perceptions vary by school level taught?
- How do these perceptions vary by educational background?

Method

This study employed the survey model, one of the quantitative research methods. Survey models are used to describe certain characteristics, views, or behaviours of large samples through tools such as tests or questionnaires (Karasar, 2022). The researchers collected data on teachers’ perceptions of the TYMM using questionnaires they developed. These questionnaires addressed topics such as the teacher’s perspective on the TYMM, the impact of the model and its practices on students, values-based education, and professional development.

For participant selection, purposive and convenient sampling methods were employed. Following the necessary permissions from the Kayseri Provincial Directorate of National Education, data collection began. Teachers were selected based on their involvement in implementing TYMM at their grade levels. In terms of practicality and accessibility, the study used convenience sampling. The study was conducted with a total of 1,968 teachers. Data were collected online on a voluntary basis and analysed using the SPSS software package.

Conclusion and Recommendations

The data were first prepared for analysis, and then descriptive analyses were conducted. Results showed that the highest mean score was related to the “widespread use of technology in learning environments,” while the lowest mean score pertained to the “adequacy of time allocated to cover the curriculum.”

Moreover, teachers expressed indecision regarding whether “curricular time is sufficient ($x^- = 2.91$),” whether “they offer extracurricular and free learning environments ($x^- = 3.46$),” and whether “the model provides sufficient and effective opportunities for professional development ($x^- = 3.37$).” However, beyond these areas, teachers tended to agree with the positive impacts of the model.

Descriptive analyses also examined responses based on gender, age range, school level, and educational attainment. Some fluctuations in mean scores were observed based on gender and age. However, in school-level comparisons, high school teachers generally had the lowest mean scores across nearly all items. Additionally, teachers with doctoral degrees scored notably higher than those with lower levels of education.

Based on these findings, it is recommended to revise the model concerning items where teachers expressed uncertainty—particularly regarding “time,” “free learning environments,” and “professional development in teaching.” The relatively lower scores from high school teachers suggest a need to reinforce the model

specifically at the secondary education level. Furthermore, the higher scores of doctoral-level teachers imply that promoting postgraduate education may enhance the effective implementation of the model.

References

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59–73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- 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 (2018). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

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

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>

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>

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Öğretmen Yansıtması

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Öğretmen Perspektifinden Metaforik Analizi

Mustafa Recep GEMİCİ, Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü/YALOVA
Engin EVNİ



Giriş

Eğitim sistemleri, ülkelerin kalkınma hedeflerine ulaşmasında önemli bir araçtır. Eğitim politikalarının başarısı büyük oranda bu politikaların uygulayıcıları olan öğretmenlerin tutumları ve uygulamalarıyla ilişkilidir. Bu tutum ve algıların derinlemesine anlaşılmasında metafor analizi etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Metafor, “metaphrein” veya “metafor” köklerinden türemiş olup, «meta» (değiştirme) ve «phrein» (taşımak) kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (Levine, 2005). Temelde bir olguyu farklı yönleriyle ifade etme ve çeşitli bağlamlara transfer ederek anlamlandırma süreci olarak yorumlanabilir. Lakoff ve Johnson (1980), metaforu bir olgunun başka bir olgu aracılığıyla anlaşılması ve deneyimlenmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda metafor, tam olarak ifade edilemeyen benzerlikleri ortaya koymak amacıyla bir olguya atıfta bulunan özel bir anlatım biçimi olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda metaforlar, karmaşık konular hakkındaki tartışmaları genişleterek bireylerin düşünce yapılarını şekillendirmede önemli rol oynayabilmektedir (Thibodeau, 2016).

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğrenci merkezli, beceri odaklı ve sürdürülebilir bir eğitim anlayışını benimserken medeniyetimizin temel değerleriyle uyumlu bir yaklaşımı esas almaktadır (Ülçay, 2024). Model, öğrencilerin sadece akademik gelişimlerini değil aynı zamanda sosyal, duygusal ve pratik becerilerini bütüncül olarak geliştirerek millî ve manevî açıdan donanımlı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024). Ancak her yeni eğitim yaklaşımının başarısı, öğretmenlerin bu modele nasıl yaklaştığı ve bu modeli nasıl algıladığıyla doğrudan ilişkilidir. Bu noktada metafor analizi, öğretmenlerin TYMM'ye yönelik derinlemesine algılarını ortaya çıkarmak için etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Eğitim alanında metaforların kullanımı, öğretmenlerin eğitim politikaları ve uygulamaları hakkındaki derinlemesine düşüncelerini anlamaya olanak sağlar. Bu çalışmada, Yalova'da görev yapmakta olan öğretmenlerin TYMM'yi hangi metaforlarla ifade ettikleri ve bu metaforların altında yatan anlamları belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, metafor analizi, öğretmen algıları, eğitim reformları, öğretmen metaforları.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) öğretmen algılarının nasıl kavramsallaştırıldığını metafor analizi yöntemiyle incelemektir. Metaforların, bireylerin deneyimlerini ve bilinçaltındaki algılarını yansıtan güçlü araçlardan biri olması (Lakoff ve Johnson, 1980) nedeniyle, bu çalışmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni (TYMM) tanımlamak üzere kullandıkları metaforları tespit etmek,
- Söz konusu metaforların tercih edilme nedenlerini ve öğretmenlerin bu metaforları seçerken sundukları gerekçeleri analiz etmek,
- Öğretmenler tarafından üretilen metaforları ortak anlam özelliklerine göre sınıflandırarak kapsamlı bir değerlendirme yapmak.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin algılarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden metafor analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yalova'da görev yapan, farklı branşlarda ve eğitim kademelerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Toplam 320 katılımcıdan alınan metafor ifadeleri incelenmiş, 283'ü geçerli bulunmuştur.

Bunlardan 253'ü sekiz ana kategori altında sınıflandırılmıştır. Katılımcı seçiminde gönüllülük esas alınmış ve araştırma sürecinde bilimsel etik ilkelerine uyulmuştur. Veri toplama aşamasında, google forms üzerinden geliştirilen yarı yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Katılımcılardan, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibidir, çünkü” şeklindeki cümleyi kendi ifadeleriyle tamamlamaları istenmiştir. Bu yöntem, öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin bilişsel şemalarını ve altında yatan gerekçeleri doğal bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Veri toplama süreci, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi kapsamında alınan gerekli izinler doğrultusunda yürütülmüştür.

Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle sistematik olarak çözümlenmiştir. Bu süreçte MAXQDA veri analiz programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle metaforlar anlamlı birimlere ayrılmış, benzer özellikler gösteren ifadeler kodlanarak tematik

kategoriler oluşturulmuştur. Bu yöntem, öğretmenlerin TYMM'ye yönelik metaforik algılarının kapsamlı ve sistematik bir şekilde ortaya konulmasını sağlamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin ürettikleri metaforların analizi sonucunda, metaforların sekiz tematik kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler ve öne çıkan bulgular şu şekildedir:

1. Gelişim ve Potansiyel

Katılımcıların önemli bir bölümü, TYMM'yi gelişim potansiyeli taşıyan bir model olarak algılamaktadır. Bu kategoride en sık kullanılan metaforlar arasında fidan (n=18), tohum (n=11) ve çınar (n=10) yer almaktadır. Bu metaforlar, modelin dinamik ve büyümeye açık bir yapıya sahip olduğu yönündeki algıyı yansıtmaktadır.

2. Geçmişten Geleceğe Bağ Kurma

Köprü metaforu (n=17), öğretmenlerin TYMM'yi eğitimde geçmiş ile gelecek arasında bir bağlantı unsuru olarak gördüklerini göstermektedir. Bu bulgu, modelin süreklilik ve köklü değişim arasındaki dengeyi kurma hedefiyle örtüşmektedir.

3. Rehberlik ve Aydınlatıcılık

Modelin yol gösterici işlevine vurgu yapan katılımcılar, güneş (n=6), rehber (n=6) ve ışık (n=4) gibi metaforları tercih etmişlerdir. Bu sonuçlar, TYMM'nin öğrenci ve öğretmenler için bir rehber olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

4. Karmaşıklık ve Uygulama Güçlükleri

Bazı öğretmenler, modelin uygulanması sürecindeki zorluklara dikkat çekmiştir. Çok başlı ejderha ve matruşka gibi metaforlar, sistemin karmaşık yapısını ve uygulamada yaşanan belirsizlikleri sembolize etmektedir.

5. Çeşitlilik ve Bütünleyicilik

Mozaik ve gökkuşağı gibi metaforlar, modelin farklı öğrenci ihtiyaçlarını kapsayıcı ve çeşitliliği destekleyen bir yaklaşım sergilediği yönündeki algıyı yansıtmaktadır.

6. Yenilikçilik ve Değişim

Katılımcıların bir bölümü, TYMM'yi yenilikçi model ve dönüşüm gibi metaforlarla ifade ederek eğitim sisteminde değişim ve modernleşme vurgusu yapmıştır.

7. Eleştirel ve Sorgulayıcı Bakış

Eski kitap, bulanık gibi metaforlar, bazı öğretmenlerin modele yönelik eleştirel tutumunu ortaya koymaktadır. Bu kategorideki ifadeler, modelin bazı yönlerinin sorgulanmaya açık olduğunu göstermektedir.

8. Hayata Hazırlık ve Pratiklik

Hayat metaforu (n=9), TYMM'nin öğrencileri gerçek yaşam becerileriyle donatma hedefini vurgulamaktadır. Bu bulgu, modelin pratik ve uygulanabilir bir eğitim yaklaşımı olarak algılandığını desteklemektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin metaforik algıları, modelin daha çok olumlu yanları ve az da olsa eleştirel yönlerini ortaya koyan çok boyutlu bir tablo sunmaktadır. Bu bulgular, modelin uygulanma sürecine yönelik önemli çıkarımlar sağlamaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmen Algılarını Temel Alan Tanıtım ve Eğitim Çalışmaları

Öğretmenlerin modeli nasıl algıladıklarını yansıtan metaforik veriler, modelin tanıtım stratejilerinin yeniden şekillendirilmesinde kullanılabilir. Bu kapsamda, öğretmenlerin modeli daha iyi anlamalarını sağlayacak hedef odaklı eğitim programları ve bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.

2. Uygulama Sürecinin Desteklenmesi

Modelin uygulanması sürecinde yaşanan karmaşıklıkların giderilmesi amacıyla:

- Okul bazlı destek ekipleri oluşturulabilir.
- Uygulama rehberleri geliştirilebilir.
- Sürekli mesleki gelişim programları yürütülebilir.

3. Sürekli İyileştirme Mekanizmalarının Kurulması Modelin Geliştirilmesi İçin:

- Düzenli öğretmen geribildirim anketleri uygulanabilir.
- Paydaş değerlendirme toplantıları yapılabilir.
- Uygulama sonuçları periyodik olarak analiz edilebilir.

Bu çalışma, eğitim reformlarının başarısında öğretmen algılarının önemini ortaya koyabilir ve politika yapıcılar için değerli veriler sunabilir. Öğretmenlerin modeli yorumlama biçimleri ve deneyimleri, eğitim politikalarının uygulanabilirliği konusunda yol gösterici olabilir. Elde edilen bulgular, modelin geliştirilmesine ve eğitim sisteminin iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *The metaphorical structure of the human conceptual system. Cognitive Science*, 4(2), 195-208.

Levine, P. M. (2005). *Metaphors and image of classrooms*. ERIC. EJ724893. <https://eric.ed.gov/?id=EJ724893>

Thibodeau, P. H. (2016). Extended metaphors are the home runs of persuasion: Don't fumble the phrase. *Metaphor and Symbol*, 31(2), 53-72. <https://doi.org/10.1080/10926488.2016.1150756>

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>

Yıldırım, Y., Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Teacher Reflections

A Metaphorical Analysis of the Century of Türkiye Education Model from Teachers' Perspectives

Mustafa Recep GEMİCİ, Yalova Provincial Directorate of National Education/YALOVA
Engin EVNİ

Introduction

Education systems are vital tools for countries in achieving their development goals. The success of educational policies is largely associated with the attitudes and practices of teachers, who are the implementers of these policies. In understanding these attitudes and perceptions in depth, metaphor analysis emerges as an effective method.

The word "metaphor" derives from the roots *metaphrein* or *metaphora*, combining "meta" (to change) and "phrein" (to carry) (Levine, 2005). At its core, it refers to the process of expressing a phenomenon from different perspectives and making sense of it by transferring it to various contexts. Lakoff and Johnson (1980) define metaphor as understanding and experiencing one concept in terms of another. Thus, metaphor can be considered a special form of expression that points to a concept to highlight unspoken similarities. Moreover, metaphors can broaden discussions on complex issues and contribute greatly to the development of individuals' thought structures (Thibodeau, 2016).

The Century of Türkiye Education Model (TYMM), introduced by the Republic of Türkiye's Ministry of National Education, adopts a student-centred, skill-based, and sustainable educational approach grounded in the core values of our civilisation (Ülçay, 2024). The model aims to raise individuals who are not only academically competent but also socially, emotionally, and practically equipped with national and moral values (Yıldırım & Çalışkan, 2024). However, the success of any new educational model is directly tied to how teachers perceive and approach it. At this point, metaphor analysis can serve as an effective tool to reveal teachers' in-depth perceptions of TYMM.

The use of metaphors in the field of education allows for a more profound understanding of teachers' perspectives on educational policies and practices. This study aims to identify the metaphors that teachers in Yalova use to describe TYMM and to interpret the underlying meanings of those metaphors.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, metaphor analysis, teacher perceptions, education reforms, teacher metaphors.*

Purpose

The main aim of this research is to examine how teachers conceptualise the Century of Türkiye Education Model (TYMM) using the metaphor analysis method. Since metaphors are powerful tools that reflect individuals' experiences and subconscious perceptions (Lakoff & Johnson, 1980), the sub-objectives of this study are as follows:

- To identify the metaphors used by teachers to describe the Century of Türkiye Education Model (TYMM),
- To analyse the reasons behind the metaphor choices and the justifications teachers provide for selecting them,
- To conduct a comprehensive evaluation by classifying the metaphors produced by teachers based on common meaning characteristics.

Method

This study utilised the metaphor analysis technique, a qualitative research design, to explore in depth how teachers perceive the Century of Türkiye Education Model (TYMM). The study group consisted of teachers from various branches and levels of education working in Yalova. Metaphor statements were collected from a total of 320 participants, of which 283 were found to be valid.

Among these, 253 metaphors were categorised under eight main themes. Participation was based on voluntariness, and all scientific ethical principles were observed throughout the research process. During the data collection phase, a semi-structured questionnaire developed via Google Forms was used. Participants were asked to complete the sentence "The Century of Türkiye Education Model is like ... because ..." in their own words. This method aimed to naturally reveal teachers' cognitive schemas and the underlying justifications regarding TYMM. The data collection process was conducted with the necessary permissions obtained under the directive of the Board of Education and Discipline.

The qualitative data obtained were systematically analysed using content analysis. During this process, the MAXQDA software program was utilised. Initially, metaphors were divided into meaningful units, then coded to form thematic categories based on shared characteristics. This method allowed for a comprehensive and systematic presentation of teachers' metaphorical perceptions of TYMM.

Conclusion

The analysis of metaphors created by teachers about the Century of Türkiye Education Model (TYMM) revealed eight thematic categories. The key findings are as follows:

1. Growth and Potential

A significant portion of participants perceived TYMM as a model with growth potential. Common metaphors in this category included sapling (n=18), seed (n=11), and plane tree (n=10). These metaphors reflect the perception that the model is dynamic and open to growth.

2. Connecting the Past and Future

The bridge metaphor (n=17) indicates that teachers view TYMM as a connecting element between the past and future in education. This finding aligns with the model's aim to balance continuity and profound change.

3. Guidance and Enlightenment

Participants highlighting the model's guiding role chose metaphors such as sun (n=6), guide (n=6), and light (n=4). These results suggest that TYMM is perceived as a guide for both students and teachers.

4. Complexity and Implementation Challenges

Some teachers pointed out the challenges in implementing the model. Metaphors such as multi-headed dragon and matryoshka doll symbolise the system's complexity and the uncertainties faced in practice.

5. Diversity and Inclusiveness

Metaphors like mosaic and rainbow reflect the perception that the model adopts an inclusive approach that supports diversity and addresses different student needs.

6. Innovation and Change

Some participants expressed TYMM as an innovative model or a form of transformation, emphasising change and modernisation in the education system.

7. Critical and Questioning Perspectives

Metaphors like old book and blurry reveal a critical stance from some teachers. These expressions suggest that certain aspects of the model are open to questioning.

8. Life Preparation and Practicality

The life metaphor (n=9) emphasises TYMM's aim to equip students with real-life skills. This finding supports the perception of the model as a practical and applicable educational approach.

In conclusion, teachers' metaphorical perceptions of TYMM present a multifaceted picture, highlighting the model's strengths while also pointing to some critical aspects. These findings provide valuable insights into the model's implementation process.

Recommendations

Based on the research findings, the following recommendations are proposed to ensure effective implementation of the Century of Türkiye Education Model:

1. Promotion and Training Activities Based on Teacher Perceptions

The metaphorical data reflecting how teachers perceive the model can be used to reshape its promotional strategies. In this context, targeted training programmes and informative seminars could be organised to help teachers better understand the model.

2. Supporting the Implementation Process

To address the complexities encountered during the implementation process:

- School-based support teams can be established.
- Implementation guides can be developed.
- Continuous professional development programmes can be carried out.

3. Establishing Continuous Improvement Mechanisms

To enhance the model:

- Regular teacher feedback surveys can be conducted.
- Stakeholder evaluation meetings can be held.
- Implementation outcomes can be periodically analysed.

This study highlights the importance of teacher perceptions in the success of educational reforms and provides helpful information for policymakers. Teachers' interpretations and experiences with the model can provide guidance on the feasibility of education policies. The findings can contribute to the development of the model and the improvement of the education system.

References

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, 4(2), 195–208.
- Levine, P. M. (2005). *Metaphors and image of classrooms*. ERIC. EJ724893.
- Thibodeau, P. H. (2016). Extended metaphors are the home runs of persuasion: Don't fumble the phrase. *Metaphor and Symbol*, 31(2), 53–72. <https://doi.org/10.1080/10926488.2016.1150756>
- Ülçay, O. (2024). Evaluation of the Century of Türkiye Education Model. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). An evaluation of the CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL in terms of the 21st-century human profile. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

> Alt Tema: Öğretmen Yansıtıcıları

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli Ölçme Süreçleri Öğretmen Görüşleri: Kayseri Örneği

Nurcan VARIYENLİ, Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KAYSERİ
Dr. Mesut ÇITAK



Giriş

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğrenme süreçlerinin ve sonuçlarının sistematik olarak incelenmesini sağlayan temel araçlar olarak bilinmektedir. Ölçme; öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve yetkinliklerinin belirli araçlarla nicel ya da nitel olarak ifade edilmesidir. Bu; genellikle sınavlar, testler, gözlem formları ve performans görevleriyle yapılmaktadır. Değerlendirme ise bu ölçüm sonuçlarının belirli ölçütlere göre analiz edilerek öğrenci başarısının, öğretim sürecinin ve öğretim yöntemlerinin etkililiğinin yorumlanmasıdır (Kutlu vd., 2017). Etkili bir öğrenme için ölçme ve değerlendirmenin öğretim hedefleriyle örtüşmesi gerekmektedir ve bunu belirlemenin yollarından biri de öğretmen görüşleri almaktır. Öğretmen görüşleri, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkinliğini ve uygulanabilirliğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır çünkü öğretmenler bu sürecin doğrudan uygulayıcıları olarak sahadaki gerçeklikleri yansıtmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine dair bilgi eksikliği yaşadığını ve daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettiğini göstermektedir (Peker ve Acar, 2024).

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, ölçme ve değerlendirme, öğretmen görüşleri, biçimlendirici değerlendirme.

Amaç

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli kapsamında geliştirilen öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında ve değerlendirme yaklaşımlarında önemli değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Ancak bu yeni anlayışın sahadaki öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, benimsenme düzeyi ve uygulamaya yansımaları yeterince bilinmemektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, “Kayseri’de görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyili Maarif Modeli’indeki öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik bakış açıları nasıldır?” sorusuna yanıt bulmaktır.

Yöntem

Yapılan çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir durumu çoklu veri kaynaklarıyla derinlemesine incelediği nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2016). Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla 6 fen bilimleri öğretmeninden toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve tematik içerik analizi birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını dolaylı yoldan anlamaya olanak tanıyan bir analiz yöntemidir (Fraenkel vd., 2012). Her bir öğretmenin yanıtı okunarak anlam birimleri (kodlar) oluşturulmuş ve bunlar tablolar ile ifade edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

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

“Türkiye Yüzyili Maarif Modeli’ni genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu modelin eğitim sistemine sağladığı en büyük katkı nedir?” sorularına verilen yanıtlarda, TYMM genel olarak olumlu değerlendirilmiştir. Öğrenci merkezlik, etkinlik temelli yapı ve değer odaklı yaklaşım öne çıkarken; kapsayıcılık, konu sadeleştirilmesi ve teknolojiye uyum da vurgulanmıştır.

“Modelin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin bireysel gelişimlerini ne düzeyde doğru yansıttığını düşünüyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?” sorularına katılımcılar, bireysel farklılıkların süreç odaklı ölçme araçlarıyla daha iyi yansıtıldığını ifade etmiştir. Ancak kalabalık sınıflar ve zaman sınırlamaları süreci zorlaştıran etkenler arasında gösterilmiştir.

“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.

“Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine daha aktif katılım göstermeleri için hangi yöntemler uygulanabilir?” sorusuna verilen yanıtlarda öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo, heterojen grup çalışmaları gibi yöntemler önerilmiş; sürecin motive edici ve gelişim odaklı olması gerektiği vurgulanmıştır.

“Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde verilen geribildirimlerin açıklayıcı ve yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce geri bildirim sürecini nasıl iyileştirebiliriz?” soru-

sunu bazı öğretmenler süreci yeterli bulurken diğerleri yüzeysel ve işlevsiz olduğunu belirtmiş, geri bildirimlerin daha kişiselleştirilmiş ve yapılandırılmış olması gerektiğini ifade etmiştir.

“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. Zaman yönetimi eğitimi, etkinliklerin sadeleştirilmesi ve dijital araç kullanımı önerilmiştir.

“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.

“Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına ve akran değerlendirmesi süreçlerine katılmalarına yönelik uygulamalar yeterli mi? Geliştirilmesi gereken noktalar nelerdir?” sorusuna göre bu uygulamalar yaygınlaşmakta ancak henüz sistematik değil. Geri bildirim eğitimi, not odaklılıktan uzaklaşma ve yaş grubu özelliklerine uygun etkinlikler önerilmiştir.

“Biçimlendirici değerlendirme yöntemleri öğretim sürecinizde ne kadar etkili? Bu yöntemleri daha sık kullanmak için neler yapılabilir?” sorusunda, biçimlendirici değerlendirmenin etkili olduğu ancak sınav sistemi, süreklilik ve öğretmen hazırlığı gibi nedenlerle yeterince kullanılamadığı belirtilmiştir. Yaygınlaştırma için öğretmen eğitimi, dijital araç entegrasyonu ve geri bildirim kültürünün geliştirilmesi önerilmiştir.

“Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yeterince desteklendiğini düşünüyor musunuz? Eğitimcilerin bu süreçte daha etkin rol alabilmesi için neler yapılmalı?” sorusuna verilen yanıtlarda hizmet içi eğitim eksikliği, materyal erişimi, zaman yetersizliği ve motivasyon sorunları dile getirilmiştir. Sürekli mesleki gelişim, açık uçlu soru yazma eğitimi, teknolojik araçlar ve teşvik sistemleri önerilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 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 değer-

lendirmenin zaman alıcı olduğunu ve genellikle öğrenci verilerini toplamak ve analiz etmek için önemli çaba gerektirdiğini bildirmektedir (Nhan, 2024; Quyen & 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 değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi katılımcı yöntemlerin sistemli hâle getirilmesi ve adalet, geri bildirim, motivasyon gibi değerlere odaklanması 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.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- Peker, B., Acar, S. (2024). Opinions of mathematics teachers on measurement and evaluation. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 58-79. <https://doi.org/10.38151/akef.2024.130>
- 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>

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Teacher Reflections

Teachers' Views on Assessment Processes within the Century of Türkiye Education Model: The Case of Kayseri

Nurcan VARIYENLİ, Kayseri Provincial Directorate of National Education/KAYSERİ
Dr. Mesut ÇITAK

Introduction

Assessment and evaluation in education are known as fundamental tools that enable the systematic examination of learning processes and outcomes. Assessment refers to the quantitative or qualitative expression of students' knowledge, skills, attitudes, and competencies through specific tools such as exams, tests, observation forms, and performance tasks. Evaluation, on the other hand, involves interpreting these assessment results according to specific criteria to assess student achievement, instructional effectiveness, and teaching methods (Kutlu et al., 2017).

For learning to be effective, assessment and evaluation must align with educational objectives, and one way to verify this alignment is through teachers' perspectives. These perspectives play a crucial role in enhancing the efficiency and applicability of assessment processes, as teachers are the direct practitioners who reflect the realities of the field. Research indicates that teachers often lack sufficient knowledge of alternative assessment methods and tend to favour more traditional approaches (Peker & Acar, 2024).

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

Purpose

The student-centred assessment and evaluation approach introduced under The Century of The Türkiye Education Model (TYMM) brings significant changes to classroom practices and evaluation strategies. However, how this new approach is perceived, adopted, and implemented by teachers in the field remains unclear. Therefore, this study seeks to answer the question: "What are the perspectives of science teachers working in Kayseri regarding the student-centred assessment and evaluation approach within TYMM?"

Method

This study was designed using the case study model, one of the qualitative research methods. A case study is a qualitative approach where the researcher investigates a particular situation in depth using multiple data sources (Creswell, 2016). The data were collected from six science teachers via an open-ended interview form. Both descriptive analysis and thematic content analysis were used in the data analysis. Content analysis is a method that enables an indirect understanding of human behaviour (Fraenkel et al., 2012). The responses were examined to identify meaningful units (codes), which were then presented in tables.

Conclusion and Recommendations

Based on the responses of participating teachers, the qualitative study yielded the following findings:

In response to the question, "How do you evaluate the Century of Türkiye Education Model overall? What do you consider to be its greatest contribution to the education system?" TYMM was generally evaluated positively. Teachers highlighted student-centredness, an activity-based structure, and a value-orientated approach as key features. Other aspects such as inclusivity, content simplification, and adaptation to technology were also noted.

In response to the question, "To what extent do you think the model's assessment and evaluation processes accurately reflect students' individual development?" Could you provide examples?" Participants stated that individual differences were better reflected through process-orientated assessment tools. However, overcrowded classrooms and time constraints were cited as challenges affecting implementation.

On the question, "Apart from exams, are methods such as projects, presentations, and group work sufficiently applied? What can be done to make them more effective?" Teachers acknowledged the effectiveness of these methods but pointed out issues such as time limitations, class size, lack of resources, and teacher competence.

In response to "What methods could be used to ensure more active student participation in assessment and evaluation processes?", teachers suggested approaches such as self-assessment, peer assessment, portfolios, and heterogeneous group work. They emphasised that the process should be motivating, and development orientated.

Regarding “Do you think the feedback provided during assessment and evaluation processes is clear and sufficient? How could the feedback process be improved?” While some teachers found the feedback adequate, others considered it superficial and ineffective. They recommended that the feedback be more personalised and structured.

On the question, “Do you find the time allocated to assessment and evaluation processes sufficient? What strategies could be developed to use time more effectively?” It was highlighted that, due to the intensity of activities and students’ differing paces, time was often insufficient. Suggestions included time management training, simplification of activities, and the use of digital tools.

In response to, “Do you think assessment and evaluation processes are conducted fairly and equitably? What measures could be taken to ensure equality?” Teachers stated that the processes were not always fair, especially noting the risk of subjectivity in peer and self-assessment. They recommended using objective criteria, individualised assessments, and closer teacher monitoring.

Regarding “Are current practices supporting student participation in self- and peer-assessment sufficient? What aspects require improvement?” It was observed that these practices are becoming more widespread but are not yet systematic. Recommendations included feedback training, a shift away from grade-focused approaches, and activities appropriate to age groups.

In response to “How effective are formative assessment methods in your teaching practice? What could be done to encourage their more frequent use?” Teachers indicated that formative assessment is effective but is not used as frequently due to factors such as the examination system, lack of continuity, and insufficient teacher preparation. Suggestions included teacher training, integration of digital tools, and the development of a feedback culture.

Regarding the question, “Do you think teachers receive sufficient support during the assessment and evaluation processes? What should be done to help educators take a more proactive role in these processes?” Participants mentioned issues such as a lack of in-service training, limited access to materials, time constraints, and low motivation. Proposed solutions included continuous professional development, training on open-ended questions, the use of technological tools, and incentive systems.

The findings of this study show that the assessment and evaluation processes implemented under The Century of Türkiye Education Model are generally viewed

positively by teachers. The most frequently cited strengths were the activity-based structure, individualised evaluation, and student-centred approach. However, practical challenges such as time management, large class sizes, lack of materials, and system-level contradictions limit the overall effectiveness of the process. Many teachers reported that formative assessment is time-consuming and requires substantial effort to collect and analyse student data (Nhan, 2024; Quyen & Khairani, 2016). To increase teacher involvement, it is recommended to expand in-service training, integrate digital tools into assessment processes, and foster a formative assessment culture. Insufficient training in formative assessment is a common obstacle, and many teachers lack the necessary knowledge to implement these strategies effectively (Akhmedina, 2017). Additionally, systematising participatory methods such as self- and peer-assessment and focusing on values such as fairness, feedback, and motivation may help improve the quality of practices and student outcomes.

The findings of this study indicate that the assessment and evaluation processes under the Century of Türkiye Education Model are generally well received by teachers. The most prominent strengths are the activity-based structure, personalised assessment practices, and a student-centred approach. However, practical challenges such as time management, class size, resource shortages, and systemic inconsistencies continue to limit effectiveness.

Many teachers report that formative assessments are time-consuming and require substantial effort to collect and analyse student data (Nhan, 2024; Quyen & Khairani, 2016). To ensure more effective teacher engagement, it is recommended to expand in-service training, integrate digital tools into assessment processes, and foster a culture of formative evaluation. A lack of training in formative assessment is a widespread barrier, with many teachers lacking the knowledge to apply these strategies effectively (Akhmedina, 2017).

Finally, systematising participatory methods such as self- and peer assessments and focusing on values like fairness, feedback, and motivation can enhance the overall quality and impact of assessment practices.

References

- 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.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2017). Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Pegem Akademi.

Peker, B., Acar, S. (2024). Opinions of mathematics teachers on measurement and evaluation. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 58-79. <https://doi.org/10.38151/akef.2024.130>

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>



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Öğretmen Yansıtmaları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Nurdan DOĞU, Nazmiye Demirel Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/ŞIRNAK
Ömer KOÇER



Giriş

21. yüzyılda bireylerin çok yönlü gelişimini merkeze alan çağdaş eğitim modelleri, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir (Reyes, 1991). Bu doğrultuda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bir yandan millî ve kültürel değerleri önceleyen, diğer yandan çağın gereksinimlerine yanıt veren bütüncül bir eğitim reformu niteliğindedir. Model, bireyleri yalnızca akademik bilgiyle donatmayı değil; aynı zamanda etik değerleri içselleştirmiş, kültürel mirasın bilincinde ve toplumsal sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Efe, 2024). 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıf düzeylerinde kademeli olarak uygulanmaya başlanan bu model, öğrencilere bütüncül bir gelişim alanı sunmayı ve çağın ihtiyaçlarına uygun bir eğitim anlayışını sistematik biçimde yerleştirmeyi hedeflemektedir. Eğitimde gerçekleştirilen yapısal reformların sahadaki başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin algı, tutum ve uygulama deneyimlerine bağlıdır. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, modelin geliştirilmesine yönelik politikaların sahaya uygun biçimde şekillenmesi açısından oldukça önemlidir (Karataş, Uzun ve Sarı Uğurlu, 2024).

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretmen görüşleri, öğrenci profili.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyerek modelin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymaktır. Öğretmenlerin modelin anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği, ölçme değerlendirme süreçleri ve öğrenci profiline katkısı konusundaki deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak modelin sahadaki uygulanabilirliğine yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseniyle yapılmıştır. Katılımcılar, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin

uygulandığı okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenler arasında amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya toplam 231 öğretmen katılmış olup bunların 96'sı erkek, 135'i kadındır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çevrim içi ve yüz yüze yollarla toplanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen tematik yapılar sunulmuş; görüşme sorularına bağlı olarak öne çıkan eğilimler temalar hâlinde özetlenmiştir. Genişletilmiş özet formatı gereği detaylı alt tema ve frekans tablolarına yer verilmemiştir.

Modelin Algılanışı: Öğretmenler modelin genel yapısını olumlu değerlendirmiş; çağın ihtiyaçlarına uygun, değer merkezli ve öğrenci odaklı bir yaklaşım olduğunu vurgulamıştır. Ancak bazı öğretmenler içerik yoğunluğuna dikkat çekmiştir.

K21: İçerik olarak programı yansıtmaktır ancak uygulanabilirliği noktasında yoğun etkinlikler sebebiyle süre açısından sorun oluşturmaktadır.

K81: TYMM eğitici eğitimini almış bir öğretmen olarak program içeriğini çok beğeniyorum. Keşke tüm sınıf düzeylerinde uygulansaydı diye hayıflanmışlığım da olmuştur. Tamamen süreç odaklı olan bu model, doğru bir şekilde uygulandığı takdirde, öğrencilerde olumlu öğrenme çıktıları alınacağını düşünüyorum.

Uygulama Süreci: Öğretmenler modeli uygulama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte en çok dile getirilen sorunlar ise ders saatlerinin yetersizliği ve sınıf mevcutlarının fazlalığıdır. Modelin doğru ve etkili şekilde uygulanması hâlinde olumlu sonuçlar alınabileceğini vurgulamışlardır.

K36: İçerik iyi ama kalabalık sınıflarda uygulamak çok zor.

K153: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ülkemizin eğitim anlayışıyla büyük ölçüde örtüştüğünü düşünüyorum. Daha yeni uygulanmaya başlandığı için farklı görüşler olacaktır ancak zamanla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin olumlu etkilerini göstereceğini düşünüyorum.

Eğitim İçeriği: Öğretmenler; özellikle değerler eğitimi, beceri temelli yaklaşım ve kültürel aktarım unsurlarını modelin güçlü yönleri arasında değerlendirmiştir. Bu unsurların öğrencilerin sadece akademik değil; ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimlerine de katkı sağladığı yönünde olumlu görüşler bildirilmiştir.

K136: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi yaklaşımının öğrencilerin tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler yalnızca

kuralları öğrenmekle kalmıyor, aynı zamanda bu kuralların neden önemli olduğunu ve gündelik yaşamda nasıl uygulanabileceğini de kavıyorlar.

K169: Önceki programlar daha çok bilgi aktarımına dayalı ve sınav odaklı iken, yeni model değer, beceri ve davranış temelli olmasıyla öne çıkıyor. En dikkate değer yönü de öğrenciyi hem akademik hem insani açıdan bütünsel bir birey olarak yetiştirmeyi amaçlamasıdır.

Mesleki Destek: Katılımcıların büyük bir bölümü, öğretmen yeterliliğinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimlerin geliştirilmesi ve uygulamaya dönük rehberlik desteklerinin artırılması yönünde görüş bildirmiştir.

K99: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması için öğretmenlere daha çok destek ve materyal sunulmalıdır.

K122: Köy okulunda çalışan bir öğretmen olarak, köylere rehberlik açısından daha çok destek verilmesi gerektiği kanaatindeyim.

Öneriler: Öğretmenler, genel olarak modelin içerik açısından güçlü ve yenilikçi bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte modeli etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için daha fazla bilgiye ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Geliştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

K52: Bazı terimlerin lisans eğitiminde karşımıza çıkmamış olması, uygularken zorlanmamıza sebep oluyor hizmet içi eğitimler ile eksikliğin giderilmesi gerekmektedir.

K53: Eksiklerin giderilmesi için mutlaka alanında uzman olan öğretmenlerle yılsonunda kapsamlı bir değerlendirme toplantısı yapılması gerektiğini düşünüyorum.

K93: Çok fazla teknik yoğunluğu ve analiz- sentez becerisi gerektiren etkinlikler var, seyretililebilirse daha uygulanabilir olur diye düşünüyorum.

K113: Öğretmen kılavuz kitabı gönderilmeli. Çocukların bilgilerini ölçmek için uygun ölçekler yollanmalıdır.

K153: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, beceriyi ön planda tutan bir model. Ancak okullarımızın öğrencilerin bu beceriyi ortaya çıkaracak salon, saha ve malzeme konusunda eksiklikleri olduğunu düşünüyorum. Okullarımızı bu yönde hazır hâle getirmek daha iyi olacaktır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni genel olarak olumlu karşıladığını ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve işlevsel sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Özellikle değerler eğitimi, beceri temelli yaklaşım ve kültürel

aktarım gibi yönlerin öğrenci gelişimine katkı sağladığı belirtilirken içerik yoğunluğu, materyal eksikliği ve rehberlik desteği yetersizliği öne çıkan sorunlar arasındadır. Katılımcılar, modelin sürdürülebilirliği için mesleki gelişim olanaklarının artırılması ve uygulama sürecine yönelik daha fazla destek sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Katılımcılar, özellikle beceri temelli öğretim ve ölçme-değerlendirme boyutlarında uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu kapsamda, içerik odaklı değil, sürece dayalı atölye çalışmaları yaygınlaştırılabilir.
2. Öğretmenler, uygulama aşamasında yalnız hissettiklerini belirtmiştir. Okul temelli danışman öğretmenler, rehberlik ekipleri ya da çevrim içi destek ağları aracılığıyla öğretmenlere sistematik rehberlik sunulabilir.
3. Görseller, etkinlik kılavuzları, etkileşimli uygulamalar gibi materyaller artırılarak modelin öğrenciler açısından daha erişilebilir ve ilgi çekici hâle gelmesi sağlanabilir.
4. Modelin geliştirilmesi sürecine öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticileri, veliler ve akademisyenler de aktif olarak dâhil edilmelidir. Bu tür çok sesli yapıların modeli daha dinamik ve sahaya uygun hâle getireceği öngörülmektedir.

Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin başarısı, yalnızca içeriksel niteliğiyle değil; sahadaki uygulayıcıların bu sürece ne kadar hazırlandıkları, desteklendikleri ve sürece nasıl katıldıklarıyla da doğrudan ilişkilidir. Öğretmen merkezli, veri temelli ve esnek uygulama modelleri ile bu eğitim reformunun hedeflediği dönüşüm daha sağlıklı ve sürdürülebilir şekilde gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Efe, M. E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. *Route Educational & Social Science Journal*, 11(6), 213-224.
- Karataş, C., Uzun, P., & Sarı Uğurlu, B. (2024). Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı eğitim modelleri ve yaklaşımlar üzerine okul öncesi öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 509-533.
- Reyes, D. J. (1991). Öğretim modelleri: "Model karmaşası" üzerine bazı açıklamalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 649-654. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000700

THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Teacher Reflections

Examining Teachers' Opinions on the Century of Türkiye Education Model

Nurdan DOĞU, Nazmiye Demirel Vocational and Technical Anatolian High School for Girls/ŞIRNAK

Ömer KOÇER

Introduction

Contemporary education models in the 21st century, which focus on the holistic development of individuals, aim not only to enhance students' academic achievement but also to support their social, emotional, and cognitive growth (Reyes, 1991). In line with this goal, the Century of Türkiye Education Model represents a comprehensive educational reform that prioritizes national and cultural values while also addressing the demands of the modern age. The model seeks to equip individuals not only with academic knowledge but also with ethical values, awareness of cultural heritage, and a strong sense of social responsibility (Efe, 2024). Implemented gradually starting from the 2024–2025 academic year at the preschool, 1st, 5th, and 9th grade levels, the model aims to provide students with a comprehensive development framework and systematically integrate a contemporary educational philosophy.

The success of structural reforms in education largely depends on teachers' perceptions, attitudes, and practical experiences. In this context, considering teachers' views is crucial for shaping policies that align with real-world classroom conditions (Karataş, Uzun, & Sarı Uğurlu, 2024).

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, teacher opinions.*

Purpose

The main objective of this study is to examine teachers' views on the implementation process of the Century of Türkiye Education Model (TYMM) and identify its strengths and areas for improvement. Based on teachers' experiences and observations regarding the model's clarity, applicability, assessment processes, and its contribution to the student profile, the study aims to offer practical suggestions for improving its implementation in schools.

Method

This study employed a qualitative research design, specifically the phenomenological approach. Participants were selected through purposive sampling among teachers working in preschool, 1st, 5th, and 9th grades during the 2024–2025 academic year, when the TYMM was being implemented. A total of 231 teachers participated, including 96 men and 135 women. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher and administered both online and face-to-face.

Conclusion and Recommendations

This section presents thematic structures derived from teacher feedback. Key trends emerging from responses to the interview questions are summarised as themes. Due to the extended abstract format, detailed subthemes and frequency tables are not included.

Perception of the Model: Teachers generally evaluated the model positively, describing it as a value-based, student-centered approach aligned with contemporary needs. However, some teachers pointed out the intensity of the content.

K21: The program content is well-reflected, but the intense activities pose challenges regarding time management.

K81: As a teacher who received TYMM training, I really appreciate the program. I even wish it were implemented across all grade levels. I believe that, if applied correctly, this fully process-based model will yield positive learning outcomes.

Implementation Process: Teachers noted various challenges during implementation, most commonly citing limited class time and overcrowded classrooms. Despite these challenges, they emphasized that the model could produce positive outcomes if applied effectively.

K36: The content is good, but implementing it in crowded classrooms is very difficult.
K153: I believe the Century of Türkiye Education Model largely aligns with our national education philosophy. Since it is newly implemented, there will be diverse opinions, but over time, I believe its positive effects will become evident.

Educational Content: Teachers highlighted values education, skill-based approaches, and cultural transmission as the model's strengths. They noted that these elements

contribute not only to students' academic development but also to their moral, social, and cultural growth.

K136: I believe the Virtue-Value-Action Approach positively influences students' attitudes and behaviors. It helps students not only learn the rules but also understand why they matter and how to apply them in daily life.

K169: Previous programs were mostly knowledge-based and exam-oriented, whereas the new model emphasizes values, skills, and behaviors. Its most notable feature is its aim to develop students holistically—both academically and humanistically.

Professional Support: Most participants expressed the need for improved in-service training and practical guidance to enhance teacher competencies.

K99: More support and materials should be provided to teachers for implementing the Century of Türkiye Education Model.

K122: As a teacher working in a village school, I believe more guidance support should be extended to rural areas.

Suggestions: Teachers generally found the model strong and innovative in terms of content. However, they expressed the need for more information and guidance for effective implementation. They also made several suggestions for improvement.

K52: Some of the terms were not covered in our undergraduate training, which creates difficulties during implementation. In-service training should address these gaps.

K53: I believe a comprehensive evaluation meeting should be held at the end of the year with expert teachers to address deficiencies.

K93: The model includes a high level of technical content and activities requiring analysis-synthesis skills. Reducing the intensity could enhance its practicality.

K113: A teacher's guidebook should be provided. Appropriate assessment tools should be sent to measure students' knowledge.

K153: TYMM emphasizes skills, but I think our schools lack the facilities and materials—such as halls and equipment—to help students develop these skills. Preparing schools accordingly would be beneficial.

The findings of this study indicate that while teachers generally view the Century of Türkiye Education Model positively, they face structural and functional challenges during its implementation. Values education, skill-based learning, and cultural transmission are seen as key strengths, while content overload, lack of materials, and insufficient guidance stand out as common issues. Participants emphasized the importance of increasing professional development opportunities and providing more support during implementation.

Based on these findings, the following recommendations can be made:

1. Teachers especially highlighted the need for practical training in skill-based instruction and assessment. Process-oriented workshops rather than content-heavy seminars could be expanded.
2. Teachers reported feeling isolated during implementation. School-based mentor teachers, guidance teams, or online support networks could provide systematic assistance.
3. Increasing access to materials such as visuals, activity guides, and interactive applications could make the model more engaging and accessible for students.
4. In addition to teachers, school administrators, parents, and academics should actively contribute to the development of the model. Such multi-voiced structures are expected to make the model more dynamic and contextually relevant.

In conclusion, the success of the Century of Türkiye Education Model depends not only on the quality of its content but also on how well the field implementers are prepared, supported, and engaged in the process. With teacher-centered, data-driven, and flexible implementation models, the educational transformation envisioned by this reform can be achieved in a healthier and more sustainable manner.

References

- Efe, M. E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. *Route Educational & Social Science Journal*, 11(6), 213-224.
- Karataş, C., Uzun, P., & Sarı Uğurlu, B. (2024). Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı eğitim modelleri ve yaklaşımlar üzerine okul öncesi öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 509-533.
- Reyes, D. J. (1991). Öğretim modelleri: "Model karmaşası" üzerine bazı açıklamalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 649-654. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000700

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

> Alt Tema: Öğretmen Yansıtmaları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nda Geometri Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sevda DAŞTAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi/KONYA
Doç. Dr. Mustafa AYDIN



Giriş

Eğitim; toplumların ekonomik, kültürel ve sosyal kalkınmasını desteklerken bireylerin de potansiyellerini ortaya çıkarmasını sağlar (Gündüzalp, 2018). Dünya genelinde çeşitli alanlarda yaşanan değişimler ve gelişmeler bireylerin sahip olması gereken özellikleri etkilemektedir. Bu nedenle yetiştirilecek bireylerin çağa uygun bilgi ve beceriler ile donatılması (MEB, 2024b) ve toplumların kalkınması için eğitimin niteliğinin artırılması gerekmektedir. Günümüzde eğitimin niteliğinin artırılmasında öğretim programlarının güncelleştirilmesi ve yenilenmesi önemli bir yere sahiptir (Aydın, 2011). Devletler, bu durumu önemseyerek çeşitli zamanlarda eğitim programlarını güncellemekte veya yeni eğitim programları hazırlamaktadır (Doğanay, 2008; Korkmaz, 2022). Örneğin eğitimde teknolojinin yerini önemseyen pek çok ülke, teknolojiyi eğitim programlarına dâhil etmeye çalışmakta (Caro Bautista & Flores Rodríguez, 2018), bunun için müfredatlar geliştirmektedir. Bu sayede bireylerin çağın gerektirdiği becerilerle donatılması ve beraberinde toplumların kalkınması hedeflenmektedir.

Yeni öğretim programları yapılmasının yanı sıra uygulamaya konan programların çeşitli yollarla değerlendirilmesi, nitelikli eğitim için politikaların geliştirilmesi ve planlanmasında önemli bir yere sahiptir (OECD, 2013). Program geliştirme uzmanları ve eğitimciler programın değerlendirilmesiyle müfredatlar hakkında veriler toplar; bu verileri yorumlayarak öğretimin nasıl geliştirebileceği, müfredat politikalarının hangilerinin gözden geçirilebileceği veya müfredatın nasıl yeniden tasarlanabileceği konusunda kararlar alırlar (Dedek, 2016).

Program değerlendirme sürecinde öğretmen geri dönütlerinin önemli bir yeri vardır (Pickar, 2011). Bunun sebebi yenilenen öğretim programlarının işe koşulmasında öğretmenin önemli bir konumda (Kök vd., 2012) olması ve öğretmenlerin uygulama sürecinde elde ettikleri sonuçların programların geliştirilmesi için mühim bir veri kaynağı oluşturmasıdır (Yüksel, 1998). Dolayısıyla programların eğitimin asli bileşenlerinden ve uygulayıcısı konumunda olan öğretmenler tarafından yorumlanması, bu konuda onların görüşlerinin alınması oldukça önemlidir (Aslan & Aybek, 2018; Zambak, 2022).

Alandaki gelişmeleri takip ederek eğitimi daha nitelikli hâle getirmek isteyen Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024 yılında öğretim programlarını güncellemiş ve programı çeşitli sınıf seviyelerinde uygulamaya koymuştur. Uygulamaya konan programlardan birisi olan 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı, geometrik şekiller teması ile başlamaktadır. Tema kapsamında geometrik şekiller ve bunların çizimi ile ilgili konular, çeşitli geometrik ölçme aracı ve teknolojisinin kullanımı, üçgen inşası gibi süreçler yer almaktadır (MEB, 2024a). Ülkemizde uzun bir süre mart-nisan aylarında 2. yarıyıl konusu olarak işlenen geometrik şekiller temasının 5. sınıf seviyesinde ilk defa eylül ayı itibarıyla verilmesi, temaya dâhil edilen konuların revize edilmesi ve eklenen yeni konuların olması bu değişimler hakkında öğretmen görüşlerinin alınmasını önemli kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler. Geometrik şekiller teması, geometri, Matematik Dersi Öğretim Programı, program değerlendirme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, güncel 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki geometrik şekiller temasını incelemektir. Bu kapsamda ilgili temanın öğretmenler tarafından sınıf içinde nasıl işlendiği ve tema kapsamında yapılan değişikliklerin öğretime etkilerinin neler olduğunun ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çalışma, program değişikliklerinin pedagojik yansımalarını belirlemek ve gelecekteki program geliştirme çalışmalarına veri sağlamak açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Yöntemi ve Deseni

Araştırmada "5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki geometrik şekiller temasıyla ilgili değişiklikler" bir durum olarak ele alınmış; bu duruma yönelik elde edilen verilerden betimlemeler, çıkarımlar ve ilişkiler oluşturulması amaçlandığından nitel araştırma deseni olan durum çalışması (Paker, 2021) deseni kullanılmıştır. Bu desen, program değişikliklerinin etkilerinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayarak öğretmenlerin deneyimlerini bütüncül bir perspektifle ele almayı mümkün kılmıştır.

Araştırma Katılımcıları

Bu araştırmaya katılabilmek için "güncel öğretim programı kapsamında 5. sınıflara ders vermekte olan matematik öğretmeni olma" şeklinde önceden belirlenmiş bir şart-ölçüt belirlendiğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Yıldırım ve

Şimşek, 2021) kullanılarak katılımcılar seçilecektir. Araştırmanın katılımcılarını büyükşehir niteliğindeki bir ilin çeşitli okullarında görev yapan 14 öğretmen oluşturmuştur.

Veri Toplama ve Analizi

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılarla yüz yüze gerçekleşen mülakatlar ile veriler toplanacaktır. Görüşme soruları; geometrik şekiller temasının sınıfta nasıl işlendiğini, tema kapsamında etkinlikleri uygularken öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı problemlerin neler olduğunu, temaya ilişkin değerlendirme sürecinin öğretmenler tarafından nasıl gerçekleştirildiğini anlamaya yönelik keşfedici sorular içerecektir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemine uygun şekilde analiz edilecektir. Katılımcılarla yapılan mülakatların transkript dokümanları bilgisayar destekli nitel veri analiz yazılımları (BD-NVAY) aracılığıyla kod, kategori-temalar oluşturulacak şekilde analiz edilecektir (Saldaña, 2015). Üretilen alt kod ve kodlar iki farklı araştırmacı tarafından detaylı şekilde karşılaştırılacak olup kodlayıcılar arasında güvenirlik (Miles vd., 2013) sağlanacaktır. Veri analizinde öncelikle ham veriler dikkatlice okunarak içerik analizi ile anlamlı bölümlere ayrılacak ve anlamlı kodlar oluşturulacaktır. Kodlama sürecinde açık kodlama yaklaşımı benimsenecek, böylece önceden belirlenmiş kategorilere bağlı kalmadan verilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanınacaktır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek tematik kodlama yapılacaktır ve bu temalar genel bir çerçevede içinde düzenlenecektir. Bu süreçte katılımcıların ifadeleri bağlamından koparılmadan analiz edilecektir.

Analiz sonucunda çıkarılması planlanan kodlar genel izlenim, hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme, verimlilik gibi kategoriler altında sınıflandırılacaktır. Araştırmanın raporlanmasında yöntem ve teknikler detaylı biçimde açıklanacak, bulgulara yer yer doğrudan alıntılar verilmesiyle nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikle ilgili ölçütler (Yıldırım ve Şimşek, 2021) sağlanacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, güncel 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki geometrik şekiller temasının erken işlenmesinin öğretmenler tarafından soyut kavramlar nedeniyle zorlayıcı bulunduğu, öğrenme çıktılarının yoğunluğu ve kaynak yetersizliğinin uygulamada sorun oluşturduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, özellikle ölçme ve değerlendirme kriterlerindeki belirsizlikler ile öğrenci motivasyonundaki düşüşe dikkat çekmiştir. Programın verimliliğini artırmak için temanın işleniş zamanının gözden geçirilmesi, dijital materyal ve hizmet içi eğitim desteği sağlanması, somutlaştırma çalışmalarının artırılması ve öğretmen görüşlerinin program geliştirme süreçlerine

dâhil edilmesi önerilmektedir. Bu bulgular, MEB'in gelecekteki program güncellemelerine ışık tutabilecek niteliktedir. Araştırmanın program geliştiricilere önemli bilgiler sunacağı ve Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aslan, S., Aybek, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 233-262. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/36713/357638>
- Aydın, M. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için geliştirilen proje tabanlı öğretim yöntemi konulu bir destek programının etkilerinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Caro Bautista, L. A., & Flores Rodríguez, N. S. (2018). Programas educativos con uso de TIC en la región Bogotá Cundinamarca-Colombia: Un modelo de evaluación. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 297-320. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v7i1.6746>
- Dedek, M. (2016). *Practicing change: Curricular innovation and change in writing programs* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/practicing-change-curricular-innovation-writing/docview/1786654901/se-2?accountid=159111>
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Gündüzalp, S. (2018). Eğitimin temel kavramları, amaç ve işlevleri. In *Eğitim bilimine giriş* (1. baskı, ss. 16-18). Asos Yayınları.
- Korkmaz, M. (2022). *Yedinci sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Kök, M., Çiftçi, M., Ayık, A. (2012). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), Makale 0. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2827/38293>

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı—Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ortaokul-matematik-dersi>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Öğretim Programları Ortak Metni—Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://books.google.com.tr/books?id=p0wXBAAQBAJ>
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment_9789264190658-en.html
- Paker, T. (2021). Durum çalışması. In *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (2. baskı, ss. 124–139). Anı Yayıncılık.
- Pickar, T. R. (2011). *High school mathematics curriculum reform: A comparative case study* [Doctoral dissertation, Edgewood College]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/high-school-mathematics-curriculum-reform/docview/894265773/se-2?accountid=159111>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınları.
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 99–106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10335/126657>
- Zambak, A. (2022). *Developing EFL teachers' competencies through an INSET program in Turkish MoNE context: An exploratory case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Çukurova Üniversitesi.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Teacher Reflections

Teachers' Views on the Geometry Theme in the Current 5th Grade Mathematics Curriculum

Sevda DAŞTAN, Necmettin Erbakan University/KONYA

Assoc. Prof. Dr. Mustafa AYDIN

Introduction

Education enables individuals to realise their potential while supporting the economic, cultural, and social development of societies (Gündüzalp, 2018). Global changes and developments in various fields influence the qualities that individuals need to possess. Therefore, it is essential to equip future generations with up-to-date knowledge and skills (MoNE, 2024b) and to enhance the quality of education to support societal progress. Updating and renewing curricula plays a crucial role in improving the quality of education (Aydın, 2011). Acknowledging this, governments periodically revise existing curricula or develop new ones (Doğanay, 2008; Korkmaz, 2022). For instance, many countries that emphasise the role of technology in education strive to integrate it into their curricula (Caro Bautista & Flores Rodríguez, 2018). The goal is to equip individuals with 21st-century skills and support societal advancement.

In addition to developing new curricula, evaluating the implemented programs through various means is also vital for policy development and planning in pursuit of quality education (OECD, 2013). Curriculum developers and educators collect data through such evaluations and make decisions on how to improve instruction, which curriculum policies need reconsideration, or how the curriculum can be redesigned (Dedek, 2016).

Teacher feedback is especially valuable in curriculum evaluation processes (Pickar, 2011). Teachers play a pivotal role in the implementation of new curricula (Kök et al., 2012), and the outcomes they observe during classroom practice provide essential data for curriculum improvement (Yüksel, 1998). Therefore, obtaining feedback from teachers—the primary implementers and integral components of the education system—is of significant importance (Aslan & Aybek, 2018; Zambak, 2022).

Following global developments and aiming to enhance the quality of education, the Ministry of National Education (MoNE) updated its curricula in 2024 and began implementation at various grade levels. One such update is the 5th Grade Mathematics Curriculum, which begins with the theme of geometric shapes. This theme covers topics

such as the drawing of geometric figures, the use of various geometric measurement tools and technologies, and the construction of triangles (MoNE, 2024a). For the first time in Türkiye, this theme—traditionally taught during the second semester (March–April)—is now introduced in September, the start of the school year. As a result, alongside the rescheduling, content revisions and the inclusion of new topics make it essential to gather teachers' perspectives on these changes.

Keywords: Geometric shapes, geometry, mathematics curriculum, curriculum evaluation, the Century of Türkiye Education Model.

Purpose

This study aims to examine the theme of geometric shapes in the current 5th Grade Mathematics Curriculum. Specifically, it seeks to determine how this theme is addressed by teachers in the classroom and to explore the effects of the recent changes within the theme on teaching practices. The study is significant in identifying the pedagogical implications of the curriculum updates and providing data for future curriculum development efforts.

Method

This research treats the “changes related to the theme of geometric shapes in the 5th Grade Mathematics Curriculum” as a case and employs a qualitative research design—specifically, a case study (Paker, 2021) as it is aimed to create descriptions, inferences and relationships from the data obtained for this situation. This design enables a comprehensive understanding of teachers' experiences by allowing for an in-depth analysis of the impact of curriculum changes.

Since the study required participants to be mathematics teachers currently teaching 5th grade based on the new curriculum, criterion sampling—one of the purposeful sampling methods—was used (Yıldırım & Şimşek, 2021). The participants consisted of 14 teachers working at various schools in a metropolitan province.

Data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form prepared by the researchers. The interview questions explored how the theme of geometric shapes is handled in class, what challenges teachers and students face during the implementation of activities, and how teachers conduct assessments related to the theme. The data were analysed using descriptive analysis techniques. Transcripts of the interviews were processed using computer-assisted qualitative data analysis software (CAQDAS) to generate codes, categories, and themes (Saldaña,

2015). The codes were carefully compared by two researchers to ensure inter-coder reliability (Miles et al., 2013).

In the analysis, raw data were initially read thoroughly and segmented into meaningful units through content analysis. Open coding was employed to allow the data to speak for itself without being constrained by pre-established categories. Once the coding process was complete, relationships among codes were analysed to construct thematic codes, which were then organised into a comprehensive framework. Throughout this process, participants' statements were analysed within their original context.

The generated codes are expected to be classified under categories such as general impression, objectives, content, learning activities, assessment and evaluation, and efficiency. The research methodology and techniques will be described in detail in the reporting phase, and direct quotes will be used in the findings section to ensure the validity and reliability standards of qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Conclusion and Recommendations

The findings of this research suggest that introducing the theme of geometric shapes early in the academic year presents challenges for teachers due to the abstract nature of the concepts. Teachers also noted that the dense learning outcomes and lack of resources created practical difficulties. Concerns were raised about ambiguities in assessment criteria and a noticeable decline in student motivation. To enhance the effectiveness of the curriculum, it is recommended that the timing of the theme be reconsidered, digital materials and in-service training support be provided, efforts to concretise abstract content be increased, and teacher feedback be integrated into curriculum development processes. These findings may guide MoNE in future curriculum revisions and are expected to contribute to the ongoing improvement of the Middle School Mathematics Curriculum.

References

- Aslan, S., Aybek, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 233-262. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/36713/357638>
- Aydın, M. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için geliştirilen proje tabanlı öğretim yöntemi konulu bir destek programının etkilerinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Caro Bautista, L. A., & Flores Rodríguez, N. S. (2018). Programas educativos con uso de TIC en la región Bogotá Cundinamarca-Colombia: Un modelo de evaluación. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 297-320. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v7i1.6746>
- Dedek, M. (2016). *Practicing change: Curricular innovation and change in writing programs* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/practicing-change-curricular-innovation-writing/docview/1786654901/se-2?accountid=159111>
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Gündüzalp, S. (2018). Eğitimin temel kavramları, amaç ve işlevleri. In *Eğitim bilimine giriş* (1. baskı, ss. 16-18). Asos Yayınları.
- Korkmaz, M. (2022). *Yedinci sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Kök, M., Çiftçi, M., Ayık, A. (2012). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), Makale 0. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2827/38293>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı—Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ortaokul-matematik-dersi>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Öğretim Programları Ortak Metni—Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://books.google.com.tr/books?id=p0wXBAAQBAJ>
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment_9789264190658-en.html

- Paker, T. (2021). Durum çalışması. In *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (2. baskı, ss. 124–139). Anı Yayıncılık.
- Pickar, T. R. (2011). *High school mathematics curriculum reform: A comparative case study* [Doctoral dissertation, Edgewood College]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/high-school-mathematics-curriculum-reform/docview/894265773/se-2?accountid=159111>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınları.
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 99–106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10335/126657>
- Zambak, A. (2022). *Developing EFL teachers' competencies through an INSET program in Turkish MoNE context: An exploratory case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Çukurova Üniversitesi.



❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Öğretmen Yansıtmaları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sürecinin Politika Nitelikleri Kuramına Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Gör. Zuhale Arife KÜÇÜK, Kastamonu Üniversitesi/KASTAMONU
Prof. Dr. Türker KURT



Giriş

Okullar her zaman her alanda yaşanan değişimlerin bir sonucu olarak ihtiyaçlara hızla yanıt vermek durumunda kalan, reformların öznesi olan kurumlardır. Değişimlere hızlı yanıt vermek ve ihtiyaç ile beklentileri karşılamak için eğitimin niteliğinin yükseltilmesi amacıyla başlatılan her bir reform (Dalbudak ve Özgenel, 2022, s. 2); okul eğitimi zenginleştirmeye, öğrencilerin kabiliyetlerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlayacak fırsatlar sunmaya (Kim, 2018, s. 82) ve güncel kazanımlarla bireyin çağcıl gereksinimlere ve değişim hızına uygun yetiştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (Park, Lee & Cooc, 2019, s. 743).

Çağın getirdiği değişikliklere ayak uydurma ihtiyacından kaynaklanan eğitim reformları, bir ülkede eğitim kalitesini yükseltmek ve okul etkililiğini sağlamak amacıyla okulları dönüştürmeyi hedeflemektedir (Vasquez-Martinez, Giron, De-La-Luz-Arellano & Ayon-Bañuelos, 2013, s. 255). Gözlemlenen sonuçlar ile beklenen sonuçlar arasındaki ilişkiyi ifade etmek için kullanılan okul etkililiği kavramı (Lenkeit & Caro, 2014, s. 147), reforma konu olabilecek pek çok faktörü içeren çok bileşenli bir yapı içermektedir. Okullarda öğretim odaklı okul liderliği, okul personelini bir arada tutan ve devamlılığı sağlayan olumlu okul iklimi, planlı ve amaca yönelik bir müfredat; öğrenciler için gerçekçi, ulaşılabilir net hedefler ve yüksek beklentiler, performans ve başarıyı düzenli izleme, sürekli personel gelişimi için hizmet içi eğitimlerin yapılması, ebeveynlerin okul süreçlerine katılımı ile her aşamada çevresel ve politik destek sağlanması etkililik için önemli faktörleri oluşturmaktadır (Akay & Aypay, 2016; Arslan, Satıcı & Kuru, 2006; Balci, 2014; Brookover, Schweitzer, Schneider, vd. 1978; Çobanoğlu & Badavan, 2016; Edmond, 1979; 1982; Ergüç Şahan & Özgenel, 2021; Fullan, 1985; Hallinger & Heck, 2011; Hopkins, 1990; Karip & Köksal, 1996; Özdemir & Sezgin, 2002, s. 272-273; Purkey & Smith, 1983, s. 37-40; Şişman, 2013). Okullarda etkililiği sağlamaya yönelik yapılan reform çalışmalarının hedeflenen sonuçlara ulaşması için bu çalışmaların belli bir çizgide ve dengede ilerlemesi gerekmektedir.

Porter ve meslektaşları (1988) tarafından ortaya koyulan ve Desimone (2002) tarafından geliştirilen çalışmada, eğitim reformlarında başarılı ve etkili sonuçlar alabil-

mek için geliştirilecek politikaların özgünlük (specificity), tutarlılık (consistency), otorite (authority), güç (power) ve istikrar (stability) boyutlarını içeren "Politika Nitelikleri Kuramı (PNK)" çerçevesinde ele alınmasının önemi vurgulanmaktadır. Kuram, reform içeriği ne kadar detaylandırılırsa ve açık ifade edilirse o kadar anlaşılır ve uygulanabilir olduğunu ifade eden özgünlük boyutunu; reform çalışmaları için üretilen politikaların birbirleriyle ne ölçüde çeliştikleri veya birbirlerini ne ölçüde destekledikleri ve tamamladıklarını ifade eden tutarlılık boyutunu; reform hareketlerinde otoritenin (öğretmen, yönetici, çevre, ebeveyn) etkin olmasının reformun eksiksiz uygulanması için önemli olduğunu ifade eden otorite boyutunu; politikaların ödülleri veya yaptırımlar gibi faktörleri içermesi gerektiğini ifade eden güç boyutu ile insanların, koşulların ve politikaların zaman içinde ne ölçüde sabit kaldığını temsil eden istikrar boyutunu içermektedir. Başarılı reform özelliklerini kategorize eden ve planlı bir bakış açısı sunan bu boyutlar; politika mesajının daha net hâle gelmesine, daha az yorumlama yapılmasına ve sonuç olarak politikanın güçlenmesine hizmet ederek etkililiğe katkıda bulunmaktadır (Desimone, 2002, s. 470; Kurt, Büyükgöze, Er, Çarıkçı & Köse, 2017, s. 217).

Türkiye’de bugün geline nokta okul etkililiğini sağlamak için pek çok eğitim reformu gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının merkez teşkilatı içinde yapılan yönetsel reformlar başta olmak üzere öğretmen ve yönetici atamaları, kariyer basamakları, okul öğrenim süreleri, zorunlu eğitim süresi, müfredat değişimi gibi eğitimin yapı taşlarında bilimsel gelişmelere, ihtiyaçlara ve küresel yönelimlere göre güncellemeler yapılmaktadır (Akpınar & Aydın, 2007, s. 79). Son olarak öğrenme sürecinde bilgi ve beceri temelinde birbirinden beslenecek şekilde etkileşimli bir yapı olarak kurgulanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile eğitimde geliştirme ve yenilik çalışmaları devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler. Okul etkililiği, eğitim reformları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, politika nitelikleri kuramı.

Amaç

Bu çalışmada okul etkililiğini artırmayı amaçlayan reform hareketlerinden olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sürecinin öğretmenlerin perspektifinden PNK boyutlarına göre analiz edilmesi ve kuramın boyutları çerçevesinde sürecin okul etkililiğine katkısının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli süreç yönetimini PNK boyutlarına göre öğretmenler nasıl değerlendirmektedir?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli süreci değerlendirildiğinde reformun benimsenmesine ve anlaşılmasına yönelik etkili bir yol / yöntem izlenmesi ile ilgili öğretmenlerin değerlendirmeleri nelerdir?

3. Okul etkililiğine katkı sunması açısından kuramın boyutları bağlamında değerlendirildiğinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sürecini öğretmenler nasıl değerlendirilmektedir?

Yöntem

Araştırma, kişilerin bir fenomenle ilgili yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak bütüncül bir betimleme ortaya koymak ve ortak anlamları keşfetmek için kullanılan fenomenoloji deseni (Creswell, 2023, s. 79) oluşturulmuştur. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu da eğitim reformlarıyla ilgili farkındalık ile bilgi ve deneyime sahip, etkililik faktörlerinin uygulamadaki sonuçlarına hâkim ve en az beş yıl süreyle görev yapan öğretmenlerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Kastamonu ili merkez ilçesinde bulunan okullarda görev yapan 22 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler demografik bilgilerin bulunduğu birinci bölüm ile 8 sorudan oluşan görüşme sorularının yer aldığı ikinci bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan yarı yapılandırılmış sorular, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sürecinin kuramda yer alan boyutlara göre etkili yönetilip yönetilmediğine ve sürecin etkililiğe katkısına ilişkin deneyimlerini ifade edebilecekleri şekilde yapılandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için iki içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Literatüre dayalı olarak oluşturulan kodların başlangıç kodları olarak seçildiği yönlendirilmiş içerik analizi ile katılımcı görüşlerinden elde edilen doğal verilerin kullanıldığı geleneksel içerik analizi tekniği ile veriler çözümlenmiştir. Buna göre araştırmada Porter ve meslektaşları tarafından ortaya koyulan PNK ile katılımcıların görüşlerini içeren ham verilerden elde edilen ortak kodlar belirlererek içerik analizi yapılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içeriğinin özgün, açık ve anlaşılır olduğunu, hedeflerinin net ifade edildiğini, ilgili eğitimlerin verildiğini fakat her ne kadar kendi içinde tutarlı olsa da mevcutta devam eden bazı uygulamalarla tutarlı olmayan yaklaşımlar içerdiğini ifade etmiştir. Ayrıca modelin özellikle yönetici ve öğretmen katılımına önem verdiğini ve katılımını sağladığını fakat aile katılımının sağlanmasında zorluk yaşanmasından dolayı da modelin otorite boyutunun gerçek yaşam uygulamalarında tam olarak gerçekleşmediği dile getirilmiştir. Çalışma sonuçlarında, modelin uygulayıcılara yönelik etkili bir teşvik mekanizması içermediği için güç boyutunun zayıf kaldığı vurgusu da yer almaktadır. Buna ek olarak öğretmenler; reformlarda istikrarın pek sağlanamadığı, değişim hızının yüksek olduğunu fakat bu modelin başlangıcından itibaren istikrarlı bir yol izlendiğini ve ömrünün uzun olacağına dair gözlemlerini ve inançlarını dile getirmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sürecinin hâlen devam ettiğini ve kuramın boyutları çerçevesinde okul etkililiğine katkıda bulunduğu ve bu katkının devam edeceği görüşünün hâkim olduğu saptanmıştır.

Başarılı okul reformlarının etkililiğe de büyük katkı sağladığı yadsınamaz bir gerçek olarak kabul edildiğinden PNK boyutlarının dikkate alınmasının reform başarısına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akay, E., & Aypay, A. (2016). School effectiveness and comparison of the effectiveness of Turkish state secondary schools according to socioeconomic status. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue, 453–467.
- Akpınar, B., Aydın, K. (2007). Türkiye ve 4EEWA. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82–88.
- Arslan, H., Satıcı, A., Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, (142), 15–25.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul/okul geliştirme* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301–318. <https://www.jstor.org/stable/1162468>
- Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çobanoğlu, F., Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114–134.
- Dalbudak, K., & Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1–15.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479. <https://doi.org/10.3102/00346543072003433>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–27.

- Edmonds, R. R. (1982). *Effective schools for the urban poor* (ERIC Document Reproduction Service No. ED221536). National Institute of Education.
- Ergüç Şahan, B., Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Educational Sciences*, 27, 86-103. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.51469>
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 391-421. <https://doi.org/10.1086/461411>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis. *School Organisation*, 10(2-3), 179-194. <https://doi.org/10.1080/0260136900100204>
- Karip, E., Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 245-257.
- Kim, J. (2018). School accountability and standard-based education reform: The recall of social efficiency movement and scientific management. *International Journal of Educational Development*, 60, 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.003>
- Kurt, T., Büyükgöze, H., Er, E., Köse, E., & Çarıkçı, E. (2017). An investigation of the factors impacted education reforms in Turkey. In *12th International Congress on Educational Administration (ICEA 2017)* (pp. 252-255). Ankara, Turkey.
- Lenkeit, J., & Caro, D. H. (2014). Performance status and change – Measuring education system effectiveness with data from PISA 2000-2009. *Educational Research and Evaluation*, 20(2), 146-174. <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.891462>
- Özdemir, S., Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırğızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Park, J., Lee, I. H., & Cooc, N. (2019). The role of school-level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 742-780. <https://doi.org/10.1177/0013161X18821355>

- Porter, A. C., Floden, R., Freeman, D., Schmidt, W., & Schwille, J. (1988). Content determinants in elementary school mathematics. In D. A. Grouws & T. J. Cooney (Eds.), *Perspectives on research on effective mathematics teaching* (pp. 96-113). Hillsdale, NJ: Erlbaum; East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı (etkili okullar)* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Vasquez-Martinez, C., Giron, G., De-La-Luz-Arellano, I., & Ayon-Bañuelos, A. (2013). The effects of educational reform. In *Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society* (11th, Plovdiv, Bulgaria, May 14-17): Education Policy, Reforms and School Leadership (pp. 254-258).

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Teacher Reflections

Evaluation of the Effectiveness of the Century of Türkiye Education Model Process According to the Theory of Policy Characteristics

Lect. Dr. Zuhale Arife KÜÇÜK, Kastamonu University/KASTAMONU

Prof. Dr. Türker KURT

Introduction

Schools are institutions that must rapidly respond to needs as a result of changes occurring in all fields and are the subjects of reforms. Each reform initiated to enhance the quality of education to respond swiftly to changes and meet emerging needs and expectations (Dalbudak & Özgenel, 2022, p. 2) is designed to enrich school education, provide opportunities for students to identify and develop their competencies (Kim, 2018, p. 82), and to cultivate individuals in accordance with contemporary demands and the pace of change through updated learning outcomes (Park, Lee & Cooc, 2019, p. 743).

Educational reforms, driven by the need to adapt to the changes brought by the contemporary era, aim to transform schools in order to improve the quality of education and ensure school effectiveness within a country (Vasquez-Martínez, Giron, De-La-Luz-Arellano & Ayon-Bañuelos, 2013, p. 255). The concept of school effectiveness, which refers to the relationship between observed outcomes and expected outcomes (Lenkeit & Caro, 2014, p. 147), encompasses a multifaceted structure involving numerous factors subject to reform. Key factors contributing to effectiveness include instructional leadership focused on teaching, a positive school climate that fosters cohesion and continuity among staff, a planned and purpose-driven curriculum, realistic and attainable clear goals coupled with high expectations for students, systematic monitoring of performance and achievement, ongoing in-service training for continuous professional development, active parental involvement in school processes, and environmental and political support at every stage (Akay & Aypay, 2016; Arslan, Satıcı & Kuru, 2006; Balci, 2014; Brookover, Schweitzer, Schneider, et al., 1978; Çobanoğlu & Badavan, 2016; Edmond, 1979; 1982; Ergüç Şahan & Özgenel, 2021; Fullan, 1985; Hallinger & Heck, 2011; Hopkins, 1990; Karip & Köksal, 1996; Özdemir & Sezgin, 2002, pp. 272-273; Purkey & Smith, 1983, pp. 37-40; Şişman, 2013). For reform efforts aimed at enhancing school effectiveness to achieve their intended outcomes, these efforts must progress along a coherent and balanced trajectory.

In the study initially proposed by Porter et al. (1988) and later developed by Desimone (2002), the importance of addressing educational policies within the framework of the "Policy Characteristics Theory (PCT)," which includes the dimensions of specificity, consistency, authority, power, and stability, is emphasised to achieve successful and effective outcomes in education reforms. The theory includes that the authenticity dimension, which states that the more detailed and clearly expressed the reform content is, the more comprehensible and applicable it becomes; the consistency dimension, which pertains to the extent to which the policies developed for reform efforts either conflict with or support and complement each other; the authority dimension, which highlights that the active involvement of authorities (teachers, administrators, the community, parents) in reform movements is essential for the full implementation of reform; the power dimension, which denotes that policies should incorporate factors such as rewards or sanctions; and the stability dimension, which represents the degree to which people, conditions and policies remain constant over time. These dimensions, which categorise the characteristics of successful reforms and offer a systematic perspective, contribute to enhancing the clarity of policy messages, minimising the need for interpretation, and ultimately reinforcing the overall strength of the policy (Desimone, 2002, p. 470; Kurt, Büyükgöze, Er, Çarıkçı & Köse, 2017, p. 217).

In Türkiye, numerous education reforms have been implemented to enhance school effectiveness at the current stage. Updates have been made to the fundamental components of education—such as teacher and administrator appointments, career steps, school duration, compulsory education period, and curriculum changes—primarily through administrative reforms within the central organisation of the Ministry of National Education, in alignment with scientific developments, emerging needs, and global trends (Akpınar & Aydın, 2007, p. 79). Most recently, development and innovation efforts in education continue with the Century of Türkiye Education Model (TYMM), designed as an interactive structure where knowledge and skills are integrated and mutually reinforcing throughout the learning process.

Keywords: School effectiveness, educational reforms, the Century of Türkiye Education Model, policy characteristics theory.

Purpose

This study aims to analyse the Century of Türkiye Education Model (TYMM) process, one of the reform initiatives intended to enhance school effectiveness, from the perspective of teachers within the framework of the Policy Characteristics Theory (PCT) dimensions, and to reveal the contribution of the process to school effectiveness

according to these theoretical dimensions. Within this scope, the following research questions were addressed:

1. How do teachers evaluate the management of the Century of Türkiye Education Model process according to the PCT dimensions?
2. What are teachers' evaluations regarding the implementation of effective methods and strategies to foster adoption and understanding of the reform during the Century of Türkiye Education Model process?
3. How do teachers assess the Century of Türkiye Education Model process in terms of its contribution to school effectiveness, considering the dimensions of the theory?

Method

The study was designed using the phenomenological approach, which aims to provide a holistic description and uncover shared meanings based on individuals' lived experiences related to a phenomenon (Creswell, 2023, p. 79). Accordingly, the sample was composed of teachers with awareness, knowledge, and experience regarding education reforms, who are familiar with the practical outcomes of effectiveness factors, and have at least five years of professional experience. The participants consisted of 22 teachers working in schools located in the central district of Kastamonu province. Data were collected through a semi-structured interview form divided into two sections: the first containing demographic questions, and the second comprising eight open-ended interview questions. The semi-structured questions in the interview form were designed to enable teachers to express their experiences regarding the effective management of the Century of Türkiye Education Model process based on the theory's dimensions and its contribution to effectiveness. Data analysis involved two content analysis techniques. Directed content analysis was applied using codes derived from the literature as initial codes, and conventional content analysis was used to analyse raw data obtained from participants' responses. Thus, in this study, content analysis was conducted by identifying common codes derived from the raw data containing the participants' views, within the framework of the PCT proposed by Porter et al.

Conclusion

According to the findings, teachers reported that the content of the Century of Türkiye Education Model is specific, clear, and comprehensible, with well-defined objectives and relevant training provided, but although internally consistent, it includes approaches that are not aligned with some of the practices currently in place. It was

also stated that the model particularly emphasises and ensures the participation of administrators and teachers; however, due to challenges in ensuring parental involvement, the authority dimension of the model is not fully realised in real-life implementation. The results also highlight that the model lacks an effective incentive mechanism for implementers, leading to a weakness in the power dimension. Additionally, teachers observed that stability is not fully achieved in reforms due to the rapid pace of change, yet they expressed that since its inception, the model has followed a stable path and believe it will have a long lifespan. Overall, the study concluded that the Century of Türkiye Education Model process is ongoing and is perceived to contribute to school effectiveness within the theoretical framework, with this contribution expected to continue.

Recommendations

Given the undeniable positive impact of successful school reforms on effectiveness, it is believed that attention to the PCT dimensions will significantly contribute to the success of reform initiatives.

References

- Akay, E., & Aypay, A. (2016). School effectiveness and comparison of the effectiveness of Turkish state secondary schools according to socioeconomic status. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue, 453–467.
- Akpınar, B., Aydın, K. (2007). Türkiye ve 4EEWA. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82–88.
- Arslan, H., Satıcı, A., Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 142, 15–25.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul/okul geliştirme* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301–318. <https://www.jstor.org/stable/1162468>
- Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çobanoğlu, F., Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114–134.

- Dalbudak, K., & Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479. <https://doi.org/10.3102/00346543072003433>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Edmonds, R. R. (1982). *Effective schools for the urban poor* (ERIC Document Reproduction Service No. ED221536). National Institute of Education.
- Ergüç Şahan, B., Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Educational Sciences*, 27, 86-103. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.51469>
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 391-421. <https://doi.org/10.1086/461411>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis. *School Organisation*, 10(2-3), 179-194. <https://doi.org/10.1080/0260136900100204>
- Karip, E., Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 245-257.
- Kim, J. (2018). School accountability and standard-based education reform: The recall of social efficiency movement and scientific management. *International Journal of Educational Development*, 60, 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.003>
- Kurt, T., Büyükgöze, H., Er, E., Köse, E., & Çarıkçı, E. (2017). An investigation of the factors impacted education reforms in Turkey. In *12th International Congress on Educational Administration (ICEA 2017)* (pp. 252-255). Ankara, Turkey.

- Lenkeit, J., & Caro, D. H. (2014). Performance status and change – Measuring education system effectiveness with data from PISA 2000-2009. *Educational Research and Evaluation*, 20(2), 146-174. <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.891462>
- Özdemir, S., Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Park, J., Lee, I. H., & Cooc, N. (2019). The role of school-level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 742-780. <https://doi.org/10.1177/0013161X18821355>
- Porter, A. C., Floden, R., Freeman, D., Schmidt, W., & Schille, J. (1988). Content determinants in elementary school mathematics. In D. A. Grouws & T. J. Cooney (Eds.), *Perspectives on research on effective mathematics teaching* (pp. 96-113). Hillsdale, NJ: Erlbaum; East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı (etkili okullar)* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Vasquez-Martinez, C., Giron, G., De-La-Luz-Arellano, I., & Ayon-Bañuelos, A. (2013). The effects of educational reform. In *Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society* (11th, Plovdiv, Bulgaria, May 14-17): Education Policy, Reforms and School Leadership (pp. 254-258).



ALT TEMA 7 SUB-THEME 2

ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINDA TANILAYICI GELİŞTİRİCİ (BİÇİMLENDİRİCİ) VE DÜZEY BELİRLEYİCİ DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ DIAGNOSTIC, FORMATIVE AND SUMMATIVE EVALUATION METHODS IN MEASUREMENT AND EVALUATION APPLICATIONS

- Temel Eğitim Türkçe Dersine Yönelik Gözlem Protokolü Geliştirme
Developing An Observation Protocol for Basic Education Turkish Course
- İlkokullarda Biçimlendirici Değerlendirme Bağlamında Öğrenci Gelişim Raporları
Student Development Reports in the Context of Formative Assessment in Primary Schools
- Biçimlendirici Değerlendirmenin Etkilerine Yönelik Sistematik Derlemelerin ve Meta-
Analizlerin İncelenmesi
Investigation of Systematic Reviews and Meta-Analyses on the Effects of Formative
Evaluation
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirme
Okuryazarlıklarının İncelenmesi
An Examination of Teachers' Formative Assessment Literacy within the Scope of the
Century of Türkiye Education Model
- Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarının Ölçme
Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşler
Classroom Teachers' Perspectives on the Assessment and Evaluation Processes of the the
Century of Türkiye Education Model Curriculum
- Ulusal Sınavlarda Matematiksel Doğrulama ve İspat: Birleşik Krallık Örneği
Mathematical Verification and Proof in National Exams: The Case of The United Kingdom
- Sınıf Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi
Analysis of Primary School Teachers' Formative Assessment Literacy Levels
- İlkokul 1. Sınıf Ders Kitaplarında Kullanılan Biçimlendirici Değerlendirme Yöntemlerinin
İncelenmesi
An Examination of Formative Assessment Methods Used in the 1st Grade Primary School
Textbooks
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Temelli Tarih Öğretiminde Performans Değerlendirme
Süreçleri Üzerine Öğrenci Görüşleri
Students' Views on Performance Assessment Processes in History Education Based on the
Century of Türkiye Education Model

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Tanılayıcı Geliştirici (Biçimlendirici) ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Yöntemleri

Temel Eğitim Türkçe Dersine Yönelik Gözlem Protokolü Geliştirme

Ayşe SUBAŞI, Mustafa Rüştü Taşar İlkokulu/GAZİANTEP
Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM



Giriş

Öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerine yönelik geri bildirim almaları, öğretimin niteliğini artırarak öğretmene dersin ilerleyen sürecini nasıl planlayacağına yönelik bilgiler sunmaktadır (Yavuz ve Demir, 2023). Ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan birisi, belirlenen ölçme yöntem veya tekniğinin öğrenci düzeyine uygun olmasıdır. Gözlem tekniği, temel eğitimde önemli bir yere sahiptir ve öğrencilerin başarılarını belirlemede ilkökul öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları bir ölçme yöntemidir. Gözlemin kullanılış amacı; kişi hakkında objektif davranabilmek ve onu daha iyi tanıyabilmek, gelişimini yakından takip edebilmek amacıyla çeşitli zamanlarda bireylerin davranışlarını, becerilerini, tutumlarını, alışkanlıklarını anlamaya çalışmaktır. Ancak bu gözlemlerin amaca uygun olarak yapılması ve sonuçlarının doğru değerlendirilebilmesi için nesnel ve sistematik olması gerekmektedir.

Özellikle ilkökul Türkçe derslerinde, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve akademik performanslarını etkili bir şekilde değerlendirmede sistematik olarak yapılan gözlemlerin önemi çok büyüktür (Gündoğdu, 2012). Ancak alan yazını incelendiğinde bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin gözleme bağlı değerlendirme süreçlerinde güçlük yaşamalarına ve öğrencilerin gelişimlerini doğru bir şekilde takip edememelerine neden olmaktadır. İlkokul öğrencilerinin başarılarının belirlenmesinde sınavlara yer verilmemektedir.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ölçme ve değerlendirme öğretmen yeterlilikleri özetle şu şekildedir (MEB, 2024):

- Süreç boyunca öğrenci becerilerinin gelişimlerini sistematik olarak gözlemler ve takip eder.
- Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilere merak uyandırıcı, günlük hayatta karşılaşılabileceği problemler veya görevler vererek aktif bir öğrenme ortamı sağlar.
- Etkili geri bildirim vererek öğretim faaliyetlerini düzenler ve öğrencinin ilerlemesine katkı sağlar.

- Aktif ve etkili bir öğrenme süreci için dijital teknolojilerden sıklıkla yararlanır.
- Öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktısına nasıl ulaşacaklarını belirler, ölçütleri anlamalarına yardımcı olur ve kendi öğrenmeleri hakkında öz değerlendirmeler yapmalarını sağlar.
- Her öğrencinin kişisel kabiliyetlerinin, ilgi alanlarının ve öğrenme gereksinimlerinin birbirinden farklı olduğunun bilincindedir.
- Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini öğrencilerin gereksinimlerine göre belirler ve çeşitli ölçme tekniklerini kullanır.
- Ölçme ve değerlendirme yaparken tüm öğrencileri destekler ve adil bir yöntem benimser.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin yanı sıra öğretmenlerin bu süreci paydaşlara raporlaması da önemli görülmüştür. Raporlama aşamasının amacı; öğrencilerin eğitim süreçlerini kavramalarına, desteklemelerine ve ilerlemelerine katkı sağlamaktır. Bu sürecin tarafsız, net, anlaşılır ve bilgilendirici olması gerekmektedir. Aynı zamanda raporlar öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözleterek onların güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini yansıtmalıdır. Yalnızca sonuçlara odaklanan raporlar yerine, öğrencinin öğrenme süreci boyunca sergilediği performanslar detaylı bir şekilde değerlendirilmelidir (MEB, 2024).

Anahtar Kelimeler. Temel eğitim ölçme ve değerlendirme, Türkçe biçimlendirici değerlendirme, gözlem.

Amaç

Çalışmanın amacı, MEB (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında temel eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere yapılandırılmış bir gözlem protokolü geliştirmektir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders içi performanslarını belirlemede en çok kullandıkları tekniklerden biri gözlem tekniğidir. Ancak gözlem tekniği için sistematik ve kapsamlı gözlem formu geliştirme çalışmaları oldukça sınırlıdır. Bu sınırlılık göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin gözlemlerini yapılandırılmış bir çerçevede gerçekleştirme ve objektif bir değerlendirme yapma konusunda güçlükler yaşadığı söylenebilir. Oluşturulacak gözlem protokolünün Türkçe dersi kapsamında kullanılmak üzere geliştirilmesi amaçlanmıştır. Türkçe dersi ulusal farkındalığının oluşması, millî değerlerin sonraki nesillere aktarılması ve korunması, dil becerilerinin geliştirilmesi ve diğer derslerde de etkin bir şekilde kullanılması açısından kritik bir rol oynamaktadır (Akdeniz, 2003). Bu bağlamda, araştırmada gözlem protokolü geliştirme sürecinin aşamaları takip edilerek ilkökul Türkçe dersi için geçerli ve güvenilir bir gözlem protokolü geliştirilecektir. Bu araştırma sonucunda geliştirilecek

gözlem protokolü ile sınıf öğretmenlerinin ders içi gözlem ve değerlendirme süreçlerini sistematik bir şekilde yürütmelerine imkân sağlayarak eğitimde verimliliği artırma hedeflenmektedir.

Temel eğitimde öğrenci performansının belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde sınavlara yer verilmemektedir. MEB (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı'nda şu ifadeler yer almaktadır: "Ölçme ve değerlendirme, öğretme-öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alınmalıdır." Temel eğitimde süreç değerlendirilmesinin yapılması ve geri dönüt verilmesinin ölçme ve değerlendirme sürecinin önemli bir parçası olduğu söylenebilir. Ancak bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olması, gözlem tekniğinin doğru ve sistemli uygulanmasını engellemektedir. Bu bağlamda geliştirilecek geçerli ve güvenilir gözlem formlarının öğretmenlere daha kapsamlı değerlendirmeler yapabilmeleri açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Temel eğitim Türkçe dersi kapsamında MEB (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde gözlem formlarının kullanımının büyük bir önem taşıdığı görülmektedir. Çalışma, bu doğrultuda alana anlamlı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

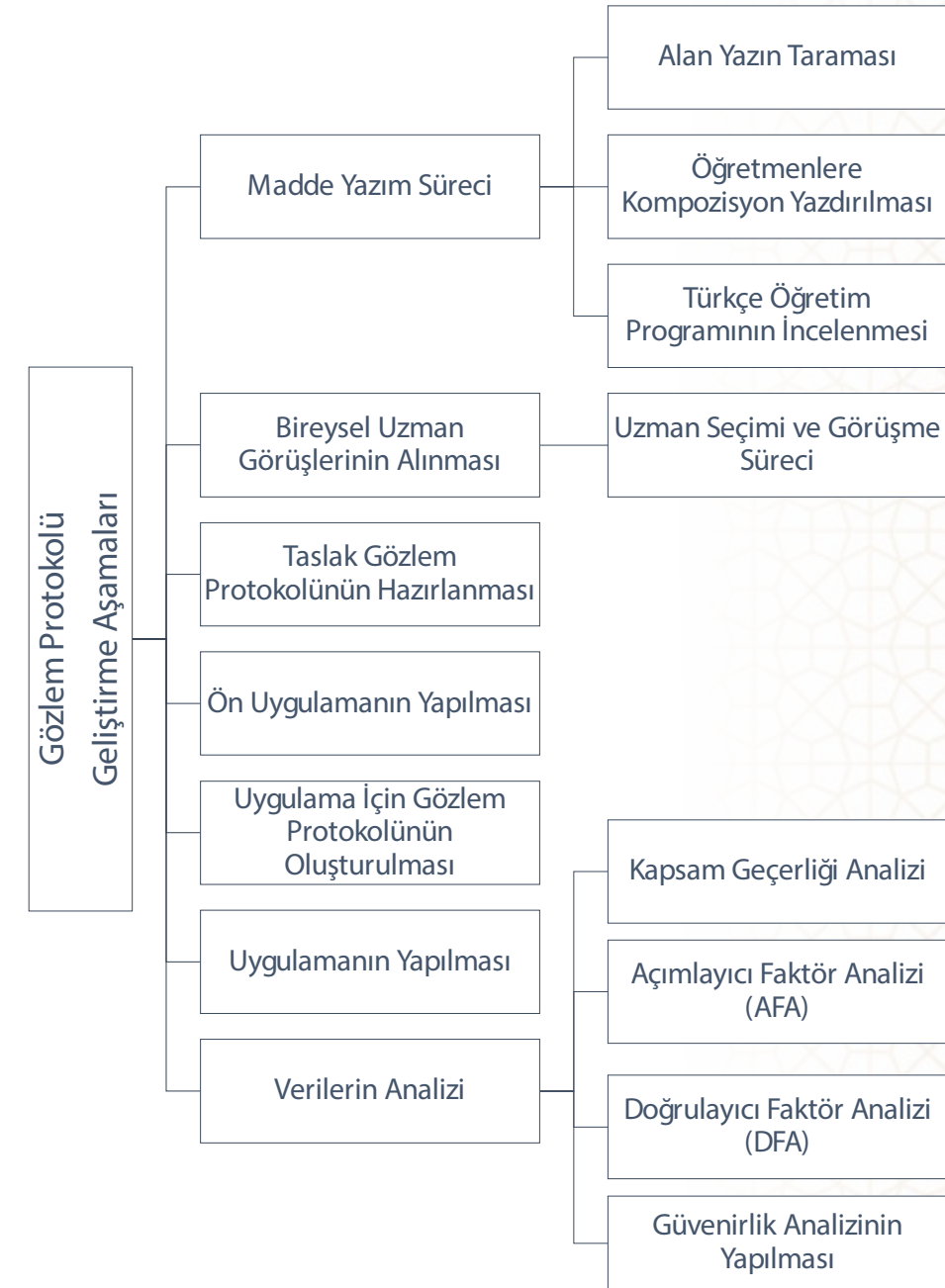
Amaca ulaşabilmek için ölçme aracı geliştirme çalışması kapsamında hem nitel hem de nicel yöntem bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 3. Sınıfta okuyan 720 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede esas aldıkları kriterlere ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise çalışma kapsamında elde edilen veriler ile bir gözlem protokolü geliştirme gerçekleştirilmiştir. Gözlem protokolü geliştirme sürecinde ilgili alan yazını incelenmiş ve bu kapsamda yapılan incelemeler sonucunda araştırmada izlenecek aşamalar belirlenmiştir:

- Madde yazım süreci,
- Bireysel uzman görüşlerinin alınması,
- Taslak protokolünün hazırlanması,
- Pilot uygulamanın yapılması,
- Uygulama için gözlem protokolünün oluşturulması,
- Uygulamanın yapılması ve
- Veri analizinin yapılması şeklindedir.

Araştırma, nitel ve nicel araştırma desenine dayanmaktadır. Araştırma sürecinde öğretmen görüşlerinden elde edilen kompozisyonlardaki ortak ifadelerden yola çıkılarak

bir madde havuzu oluşturulacağı için nitel analiz kullanılmıştır. Oluşturulan maddelerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri ise JASP 0.19 programı aracılığıyla yapılarak nicel analiz yöntemi ile değerlendirilecektir. Gözlem protokolü geliştirme süreci şekilde gösterilmiştir.

Şekil 1



Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerini bildirdiği kompozisyon çalışmaları ve nicel boyutu için üçüncü sınıf Türkçe dersine yönelik öğrenci

performansının belirlenmesi amacıyla geliştirilen “Gözlem Protokolü” kullanılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada temel eğitim Türkçe dersine yönelik gözlem protokolü geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlemede esas aldıkları kriterleri belirlemek için sınıf öğretmenlerine “Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik performanslarını belirlerken hangi kriterleri esas alıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve bu konuda kompozisyon yazarak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ise AFA ve DFA çalışmaları kapsamında elde edilen veriler ile bir gözlem protokolü geliştirilmiştir. Geliştirilen 4'lü Likert tipi gözlem protokolünün konu ile ilgili alan yazınına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Öneriler:

1. Mevcut araştırma kapsamında geliştirilen gözlem protokolü, temel eğitime yönelik ilk gözlem protokolü geliştirme çalışmasıdır. Temel eğitimdeki diğer öğrenme alanları üzerinde de gözlem protokolü geliştirme çalışmaları yapılabilir.
2. Daha geniş bir örneklem grubu üzerinde çalışarak bulguların genellenebilirliği artırılabilir.
3. Benzer çalışmaların tekrarlanmasının gözlem protokolünün geçerliğini ve güvenilirliğini daha etkin bir şekilde doğrulayacağı öngörülmektedir.
4. Araştırmada yer alan gözlem protokolü geliştirme sürecinden yararlanılarak temel eğitimin farklı sınıf kademelerine yönelik geçerli ve güvenilir gözlem protokolleri geliştirilebilir.

Kaynakça

Akdeniz, Y. (2003). *Öğretimde etkinlik temelli yaklaşımlar*. Eğitim Yayınevi.

Gündoğdu, K. (2012). *Dil becerileri ve ölçme teknikleri*. Alfa Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Diagnostic, Formative and Summative Evaluation Methods in Measurement and Evaluation Applications

Developing An Observation Protocol for Basic Education Turkish Course

Ayşe SUBAŞI, Mustafa Rüştü Taşar Primary School/GAZİANTEP
Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

Introduction

During the learning process, teachers receiving feedback on students' development increases the quality of teaching and provides information to the teacher about how to plan the course's progress. (Yavuz and Demir, 2023). One of the most important elements to consider in the measurement and evaluation process is that the determined measurement method or technique is appropriate for the student's level. The observation technique has an important place in basic education and is a measurement method frequently used by primary school teachers in determining students' success. The purpose of using observation is to be able to be objective about the person and to understand them better, to closely follow their development, to try to understand the behaviours, skills, attitudes, and habits of individuals at various times. However, these observations must be made in accordance with the purpose and their results must be objective and systematic in order to be evaluated correctly.

Especially in primary school Turkish lessons, systematic observations are of great importance in developing students' language skills and effectively evaluating their academic performance. (Gündoğdu, 2012). However, when the literature is examined, it is seen that the studies on this subject are limited. This situation causes teachers to have difficulties in observation-based evaluation processes and to be unable to follow students' developments correctly. Exams are not included in determining the success of primary school students.

2024 the Century of Türkiye Education Model curriculum measurement and evaluation teacher competencies are summarized as follows (MEB, 2024):

- Systematically observing and following the development of student skills throughout the process
- Providing an active learning environment by giving students interesting problems or tasks that they can encounter in daily life during the measurement and evaluation process.

- Organizes teaching activities by providing effective feedback and contributes to student progress.
- Frequently using digital technologies for an active and effective learning process
- Helping students understand the criteria that determine how they will achieve the targeted learning outcome and enabling them to make self-assessments about their own learning.
- Aware that each student's personal abilities, interests and learning needs are different from each other.
- Determines measurement and evaluation methods according to students' needs and uses various measurement techniques.
- Adopting a fair method that supports all students when performing measurement and evaluation.

In the 2024 the Century of Türkiye Education Model, in addition to measurement and evaluation competencies, it was also deemed important for teachers to report this process to stakeholders. The purpose of the reporting phase is to contribute to students' understanding, support and progress in their educational processes. This process should be impartial, clear, understandable and informative. At the same time, reports should reflect students' strengths and aspects that need to be developed, taking into account their individual differences. Instead of reports that focus only on results, the performances of the students throughout the learning process should be evaluated in detail (MEB, 2024).

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, student-centred assessment, digital technologies in education, formative assessment, individual differences.*

Purpose

The aim of the study is to develop a structured observation protocol to be used in the measurement and evaluation process in primary education within the scope of the MEB (2024) The Century of Türkiye Education Model. One of the techniques most used by classroom teachers to determine students' in-class performance is the observation technique. However, studies on developing a systematic and comprehensive observation form for the observation technique are quite limited. Considering this limitation, it can be said that teachers have difficulties in conducting their observations within a structured framework and making an objective evaluation. The aim of the observation protocol to be created is to develop it for use within the scope of the Turkish course. The Turkish course plays a critical role in creating national awareness,

transferring and preserving national values to the next generations, developing language skills and using them effectively in other courses. (Akdeniz, 2003). In this context, the stages of the observation protocol development process will be followed in the research and a valid and reliable observation protocol will be developed for the primary school Turkish course. The observation protocol to be developed as a result of this research aims to increase efficiency in education by allowing classroom teachers to systematically conduct in-class observation and evaluation processes.

In basic education, exams are not included in determining and evaluating student performance. The following statements are included in the MEB (2024) The Century of Türkiye Education Model Turkish Curriculum: “Measurement and evaluation should be considered as a part of the teaching-learning process.” It can be said that conducting process evaluation and providing feedback in basic education is an important part of the measurement and evaluation process. However, the limited number of studies conducted on this subject prevents the correct and systematic application of the observation technique. In this context, it is thought that valid and reliable observation forms to be developed will benefit teachers in terms of making more comprehensive evaluations. It is seen that the use of observation forms is of great importance in the MEB (2024) The Century of Türkiye Education Model within the scope of the basic education Turkish course. The study aims to make a meaningful contribution to the field in this direction.

Method

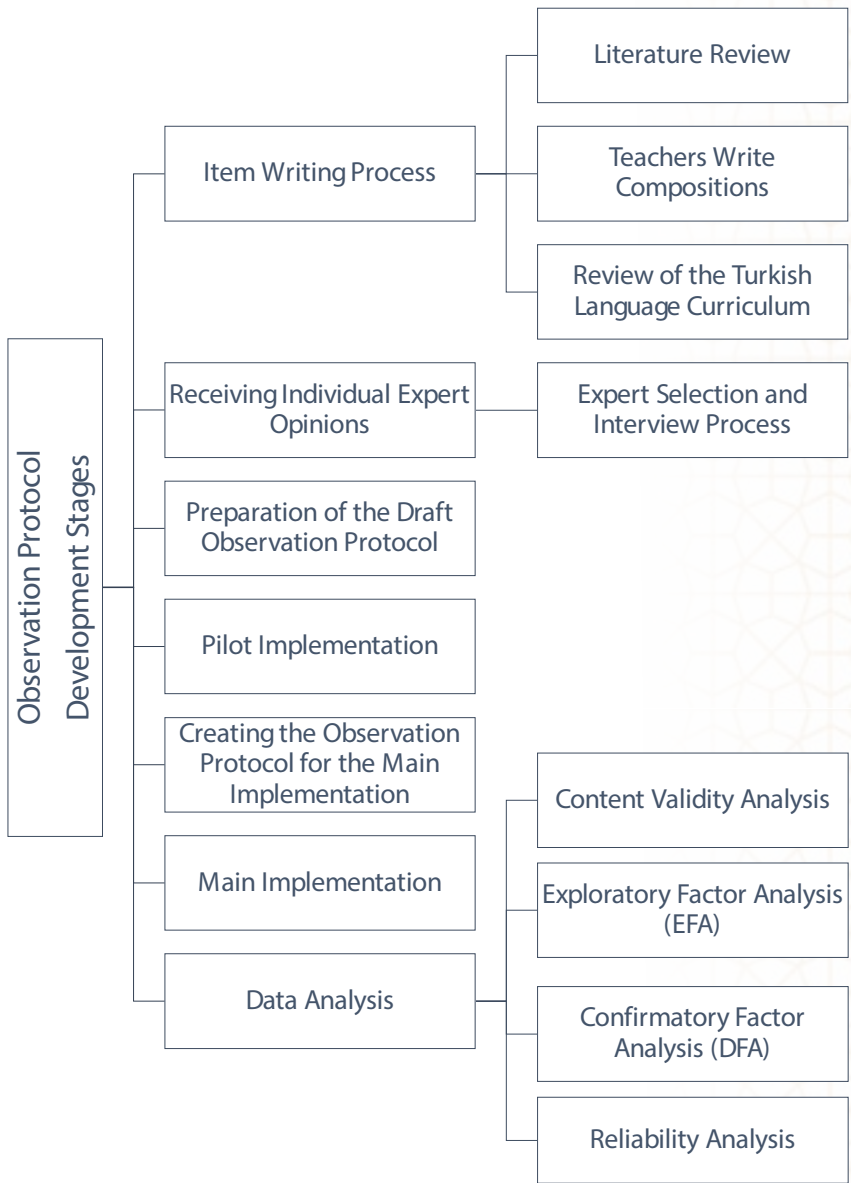
In order to achieve the aim, both qualitative and quantitative methods were used together within the scope of the measurement tool development study. The study group of the study consisted of 720 students studying in the 3rd grade. In the qualitative dimension of the study, the opinions of the classroom teachers regarding the criteria they used as a basis in determining the performance of the students in the Turkish course were revealed. In the quantitative dimension of the study, an observation protocol was developed with the data obtained within the scope of the study. In the process of developing the observation protocol, the relevant literature was examined and as a result of the examinations made within this scope, the stages to be followed in the study were determined:

- Article writing process,
- Obtaining individual expert opinions,
- Preparation of the draft protocol,
- Conducting a pilot application,

- Creation of an observation protocol for the application,
- Implementation and
- Data analysis is done.

The research is based on qualitative and quantitative research designs. Qualitative analysis was used because an item pool will be created based on common expressions in the compositions obtained from teacher opinions during the research process. The validity and reliability analyses of the created items will be conducted using the JASP 0.19 program and evaluated with the quantitative analysis method. The observation protocol development process is shown in the figure.

Figure 1



In the research, the data collection tool used was the composition studies in which the classroom teachers reported their opinions and the “Observation Protocol” developed to determine the student performance in the third-grade Turkish course for its quantitative dimension.

Conclusion and Recommendations

This study aimed to develop an observation protocol for the basic education Turkish course. In the qualitative dimension of the study, in order to determine the criteria that classroom teachers use in determining students’ performance in the Turkish course, the question “Which criteria do you use in determining students’ performance in the Turkish course?” was asked to the classroom teachers and they were asked to express their opinions by writing an essay on this subject.

In the quantitative dimension of the research, an observation protocol was developed with the data obtained within the scope of EFA and CFA studies. It is anticipated that the developed 4-point Likert type observation protocol will contribute to the literature on the subject. Recommendations:

1. The observation protocol developed within the scope of the current research is the first observation protocol development study for basic education. Observation protocol development studies can also be conducted on other learning areas in basic education.
2. The generalizability of the findings can be increased by working on a larger sample group
3. It is anticipated that repetition of similar studies will more effectively verify the validity and reliability of the observation protocol.
4. By utilizing the observation protocol development process included in the research, valid and reliable observation protocols can be developed for different grade levels of basic education.

References

- Akdeniz, Y. (2003). *Öğretimde etkinlik temelli yaklaşımlar*. Eğitim Yayınevi.
- Gündoğdu, K. (2012). *Dil becerileri ve ölçme teknikleri*. Alfa Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Tanılayıcı Geliştirici (Biçimlendirici) ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Yöntemleri

İlkokullarda Biçimlendirici Değerlendirme Bağlamında Öğrenci Gelişim Raporları

Dr. Bayram ERDEN, Bolu Ölçme Değerlendirme Merkezi/BOLU



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-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.

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 çalışması, 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 hâlinde başarı üzerindeki katkısının sınıf mevcudunun azaltılması gibi diğer eğitim girişimlerinden bile daha büyük olabileceğini vurgulamışlardır (Black, Harrison, Lee, Marshall ve Wiliam, 2002; Boaler, 2020, 2024).

Son dönemde gerçekleştirilen çalışmalar (Boaler, 2024; Hattie, 2023; Koenka vd., 2019) öğrenci ya da velilere yapılan geri bildirimlerin sayısal niteliğe sahip not, yüzdeler 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” hâline dönüşen sayısalci 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, öğrencinin öğrenme sürecini etkileyebilmektedir. 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 ve arkadaşları, 2019; Yang, Chiu ve Yan, 2021) notlandırmanın öğrencilerin başarısını azalttığını ve biçimlendirici değerlendirmeye dayalı geri bildirimin ise öğrenci başarısı üzerinde son derece büyük etki gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Hattie (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. Wisniewski ve arkadaşları da (2020) 435 çalışmanın meta-analizini yaptıkları bir çalışmada 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 ilkökul 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; öğrencileri 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.

Anahtar Kelimeler: Biçimlendirici değerlendirme, öğrenci gelişim raporları, sosyal duygusal beceriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, paydaş rolleri.

Amaç

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

Yöntem

Yeni bir fenomen olarak karşımıza çıkan bu olguyu daha derinden anlayabilmek için çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerindeki okullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri (N=28), yöneticileri (N=10) ve öğrenci velileri (24) oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrenci gelişim raporlarının amacına hizmet etmekte zorlandığını (%89,1), sade ve anlaşılır bir niteliğe sahip olmadığını (%77,6), raporda yer alan gelişimsel ölçütlerin öğrencilerin kaydettiği ilerleme hakkında rehberlik yapmakta zorlandığını (%77,8) ifade ederken katılımcı öğretmenler büyük oranda (%66,2) beceri temelli ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışına göre hazırlanan öğrenci gelişim raporlarının öğrencilerin bütünsel gelişimi için gerekli olduğunu düşünmüşlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını (%92,2) gelişim raporunda yer alan sosyal duygusal becerilerin önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ancak katılımcı öğretmenlerin önemli bir oranı (%66,3) ise öğrenci başarısı ve motivasyonu için "Karnelerin mi yoksa yeni uygulamaya konulan gelişim raporlarının mı daha yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?" şeklinde sorulan bir soruya "karneler" cevabını vermişlerdir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin (f=10) görüşleri incelendiğinde ise büyük oranda sınıf öğretmenleriyle paralellik gösterdiği bulgulanmıştır. Araştırmada öne çıkan bir başka önemli görüş ise çalışmaya katılan velilerin neredeyse tamamına yakınının (f=24/22, %91,6) gelişim raporlarını önemsemelerine rağmen raporun anlaşılır ve işlevsel olmadığını düşünmeleridir. Ayrıca katılımcı veliler, çocuklarının başarısı hakkında öğrenci gelişim raporlarında yer verilen önerileri dikkate aldıklarını ancak sürece nasıl destek sağlayacakları hakkında bilgi ve deneyim eksikliğine sahip olduklarını bildirmişlerdir (f= 24/18, %75).

Mevcut araştırma bulgularına göre birinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilen öğrenci gelişim raporlarının bu özellikleri tam olarak yansıtmadığı söylenebilir. Dolayısıyla öğrenci gelişim raporlarının daha anlaşılır, sade ve net mesajlar içermesi gerekmektedir. Özellikle sosyal-duygusal becerilere ait öğrenci gelişim raporlarının oldukça fazla terim anlam içermesi, gündelik dilden uzak olması veliler açısından sorun olarak görülmüştür. Ayrıca "Veliye Öneriler" kısmında genel ifadeler yerine uygulamaya dönük önerilerin yer alması öğrenci gelişim raporunun niteliğini daha uygun hâle getirebilir. Bir ihtiyaç olarak raporun akademik beceriler bölümünde öğrencilere ilişkin öğretmen beklentilerinin somut, anlaşılır ve performansa dönük olarak ifadelendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

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

Boaler, J. (2020). *Aligning assessment to brain science*. <https://www.youcubed.org/wp-content/uploads/2020/10/Aligning-Assessment-to-Brain-Science-October-2020.pdf>

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

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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.2.162>

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>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025a). *İlkokul 1. sınıf gelişim raporu öğretmen bilgilendirme kılavuzu*. https://sulakyurt.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/10091340_220242025_1kokul_1_snf_geliyim_raporu_yoretmen_bilgilendirme_klavuzu.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2025b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkökul 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>

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

Suskind, D. (2021). *Otuz milyon kelime: Çocuğunuzun beynini geliştirin*. Buzdağı Yayınları.

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

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>

THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Diagnostic, Formative and Summative Evaluation Methods in Measurement and Evaluation Applications

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

Dr. Bayram ERDEN, Measurement and Evaluation Centre/BOLU

Introduction

Within the framework of The Century of Türkiye Education Model (TYMM), it is possible to speak of a new educational paradigm that is intended to permeate every aspect of education, particularly the understanding of assessment and evaluation. In this context, the assessment component of education now goes far beyond a set of measuring and grading practices carried out at the end of the learning process. What is essential here is to view the concept of assessment and evaluation as “evidence of learning” and to approach it as a holistic process conducted before, during, and after the teaching and learning experience. For this reason, it is desired that the understanding of assessment as learning rather than assessment of learning guides the process in educational settings. This implies that the assessment process is no longer seen as a tool for judging, labelling, ranking, or assigning value based on scores, but rather as a process of collecting evidence that focuses on students’ personal development—where they enjoy learning, recognise their mistakes and deficiencies, improve themselves, and thus experience greater intrinsic satisfaction.

Researchers state that adopting such an approach would offer significant benefits for educational settings (Boaler, 2020; Sternberg & Grigorenko, 2002). For instance, in a meta-analysis conducted by Black and William (1998), it was reported that formative assessment is a powerful form of evaluation, with the potential to elevate a country’s performance in international studies from mid-range rankings to the top five. The researchers further emphasised that the implementation of an assessment approach known as assessment for learning in educational settings could have a greater impact on academic success than other educational initiatives, such as reducing class size (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2002; Boaler, 2020, 2024).

Recent studies (Boaler, 2024; Hattie, 2023; Koenka et al., 2019) suggest that when feedback provided to students or parents is presented in the form of numerical grades, percentile ranks, or class rankings, it may lead to more negative than positive outcomes. The primary reason for this is that students who perceive their success as a number or rank tend to form fixed judgments about themselves. In other words, students who are compelled to interpret their development through scores may arrive at unchanging conclusions about their own abilities. It can be argued that common labels in educational settings—such as being a “math person” or a “verbal learner”—which have become something of a “myth”, are rooted in the behaviour of interpreting student development through numerical measures (Rose, 2021; Tough, 2021).

More importantly, students who are forced to evaluate themselves through numbers inevitably begin comparing themselves to their peers. As a result, competition and negative emotions can begin to influence the student’s learning process. Yet, every individual is unique and continues life with their own distinct characteristics. Moreover, over the past 40 years, numerous studies (Black & William, 1998; Elawar & Corno, 1985; Koenka et al., 2019; Yang, Chiu, & Yan, 2021) have shown that grading tends to reduce student achievement, whereas feedback based on formative assessment has a significantly positive impact on student success. In a meta-analysis of 80,000 independent studies, Hattie (2017) reported that formative feedback had a large effect size on student achievement, with an impact value of $d = .70$. Wisniewski et al. (2020), in a meta-analysis of 435 studies, emphasised that the high-information feedback approach was the most effective ($d = .99$) on student achievement among all educational variables. In line with all these facts, the Ministry of National Education (MoNE) aims to gradually reflect a correct assessment-evaluation process and a developmental feedback approach for the holistic development of students to all grade levels of primary school, starting with first grade students (MoNE, 2025a). In this context, the 2024-2025 mid-term report cards for first grade students were prepared in the form of “student development reports”, moving away from their traditional format. This understanding is also critical for the correct implementation of the regulations on the assessment of students based on their academic and social development in primary schools in line with the Ministry of National Education Measurement and Evaluation Regulation (MoNE, 2025b). With this new approach, the traditional outcome-focused report card practice has been replaced by a feedback process that focuses on the student’s holistic development throughout the learning journey. According to MoNE (2025b), student development reports are prepared in line with a “holistic education approach” that views students as whole individuals—cognitively, socially, emotionally, and physically. In this context, learning outcomes and process components for all courses in the first grade and indicators related to social-emotional skills in the TYMM were reflected in the development reports.

Keywords: Formative assessment, student development reports, social-emotional skills, The Century of Türkiye Education Model, stakeholder roles.

Purpose

Considering the significance of the context outlined above, the aim of this study has been defined as “examining the opinions of teachers, parents, and administrators regarding the development reports prepared within the scope of The Century of Türkiye Education Model for first-grade primary school students”.

Method

In order to gain a deeper understanding of this phenomenon, which has emerged as a new development, the study employed the phenomenological design, one of the qualitative research approaches. The participants of the study consisted of first-grade teachers ($N = 28$) and school administrators ($N = 10$) working in schools across various

provinces of Türkiye, as well as parents (N = 24). The data were collected through interview forms developed by the researcher.

Conclusion

While a significant portion of the participating teachers stated that student development reports had difficulty in serving their purpose (89,1%), did not have a simple and understandable quality (77,6%), and the developmental criteria in the report had difficulty in providing guidance about the progress made by the students (77,8%), the participating teachers mostly (66,2%) thought that student development reports prepared according to the skills-based and process-oriented assessment-evaluation approach were necessary for the holistic development of students. In addition, almost all of the participant teachers (92,2%) stated that they thought that the social emotional skills included in the development report were important. However, a significant proportion of the participant teachers (66,3%) answered 'report cards' to the question 'Do you think report cards or the newly introduced development reports are more useful for student success and motivation?'. When the opinions of the school administrators (f=10) participating in the research were analysed, it was found that they were mostly in parallel with the classroom teachers. Another important opinion that stands out in the research is that almost all of the parents (f=24/22, 91.6%) who participated in the study think that although they care about the development reports, they think that the report is not understandable and functional. In addition, the participant parents reported that they took into account the suggestions in the student development reports about their children's success, but they lacked knowledge and experience about how to provide support to the process (f= 24/18, 75%).

Recommendations

According to the findings of the current research, it can be said that student development reports at the first-grade level do not fully reflect these characteristics. Therefore, student development reports should contain more understandable, simple, and clear messages. It was seen as a problem for the parents that the student development reports, especially for social-emotional skills, contain a lot of terminology and are far from everyday language. In addition, the inclusion of practical suggestions instead of general statements in the 'suggestions to parents' section may make the quality of the student development report more appropriate. As a need, it is suggested that teacher expectations for students in the academic skills section of the report should be expressed in concrete, understandable and performance-oriented terms.

References

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Boaler, J. (2020). *Aligning assessment to brain science*. <https://www.youcubed.org/wp-content/uploads/2020/10/Aligning-Assessment-to-Brain-Science-October-2020.pdf>

- Boaler, J. (2024). *Sınırsız zihin, sınırları aşarak öğren, yönet ve yaşa* (Z. N. Ayanoğlu, Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.2.162>
- 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>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025a). *İlkokul 1. sınıf gelişim raporu öğretmen bilgilendirme kılavuzu*. https://sulakyurt.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/10091340_220242025_İlkokul_1._snf_gelişim_raporu_yöretmen_bilgilendirme_klavuzu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2025b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkököl 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>
- Rose, T. (2021). *Ortalamanın sonu* (T. Göbekçin, Çev.). Paloma Yayıncılık.
- Suskind, D. (2021). *Otuz milyon kelime: Çocuğunuzun beynini geliştirin*. Buzdağı Yayınları.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- 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>

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Tanılayıcı Geliştirici (Biçimlendirici) ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Yöntemleri

Biçimlendirici Değerlendirmenin Etkilerine Yönelik Sistemik Derlemelerin ve Meta-Analizlerin İncelenmesi

Dr. Demet ALKAN, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA
Dr. Mahmut Sami YİĞİTER, Dr. Erdem BODUROĞLU



Giriş

Biçimlendirici değerlendirme (formative assessment); öğrencilerin öğrenme sürecini izlemeye, yapılandırıcı geri bildirimler sunmaya ve öğretimi bu doğrultuda şekillendirmeye odaklanan çağdaş bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım öğrenmenin sadece son ürünle değil sürecin bütünlüğü içinde değerlendirilmesini esas alır. Öğrencilere öz düzenleme becerileri kazandırması, öğrenmeye etkin katılımı teşvik etmesi ve öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha esnek hâle getirmesi bakımından biçimlendirici değerlendirme, modern eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarından biri hâline gelmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de ölçme ve değerlendirme süreçlerini yeniden tanımlamış; bireysel öğrenme farklılıklarının gözletilmesi, sürece dayalı değerlendirme ve anlık geri bildirim gibi ilkeleri ön plana çıkarmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, biçimlendirici değerlendirmenin pedagojik gücünü öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası hâline getirmektedir.

Son yıllarda bu alanda yapılan sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları, biçimlendirici değerlendirmenin farklı boyutlarını ele almakta ve çeşitli bağlamlarda etkilerini ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmaların bulgularını üst düzeyde birleştiren, karşılaştıran ve bütüncül bir perspektifle sunan şemsiye inceleme yaklaşımı (umbrella review) türünde araştırmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Bu çalışma, biçimlendirici değerlendirme konusunda gerçekleştirilen sistematik incelemeleri bir araya getirerek alanın genel eğilimlerini, araştırma boşluklarını ve uygulamaya dönük çıkarımları analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ölçme ve değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme, şemsiye derleme, sistematik derleme, meta-analiz.

Amaç

Bu araştırma, biçimlendirici değerlendirme üzerine yapılmış sistematik derleme ve meta-analizleri inceleyerek biçimlendirici değerlendirmenin etkilerini analiz etmeyi ve bu uygulamaların öğrenme üzerindeki yansımalarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Farklı ders alanlarında (yazma, okuma, fen bilimleri ve yabancı dil vb.) yapılan çalışmalar ile K-12, yükseköğretim ve lisansüstü düzeylerdeki uygulamalar karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Öğretmen yeterlikleri, dijital araç kullanımı ve mesleki gelişim gibi etkenlerin biçimlendirici değerlendirmenin etkili kullanımındaki rolü değerlendirilmiştir.

Bu yönüyle çalışma hem mevcut araştırma bulgularını sentezlemeyi hem de uygulama süreçlerine ışık tutmayı hedeflemektedir.

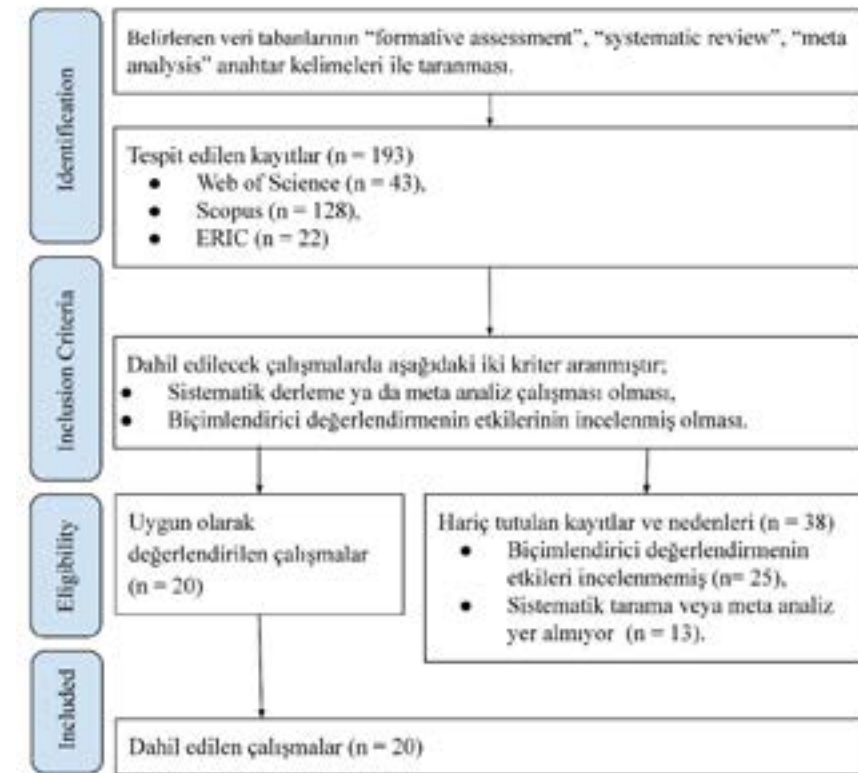
Çalışma kapsamında Türkiye’de yürütülmüş sistematik derleme veya meta-analiz çalışmasına ulaşılamamıştır. Bu durum, Türkiye’de biçimlendirici değerlendirmenin etkilerine yönelik kapsamlı sentez çalışmalarının eksikliğine işaret etmektedir. Ancak bu eksikliğe rağmen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin ölçme ve değerlendirme ilkeleri, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıyla büyük ölçüde örtüşmekte; sürece dayalı değerlendirme, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve nitelikli geri bildirim gibi temel unsurları öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda mevcut uluslararası bulguların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin vizyonu ile kuramsal düzeyde ilişkilendirilmesi de bu çalışmanın amaçları arasındadır.

Yöntem

Bu çalışma, biçimlendirici değerlendirme konusundaki sistematik derleme ve meta-analiz bulgularını bir araya getirerek tematik ve yöntemsel düzeyde şemsiye inceleme yaklaşımı (umbrella review) ile analiz etmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Araştırma süreci umbrella review yöntemine göre yapılandırılmış, inceleme süreçleri ise PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protokolü esas alınarak yürütülmüştür. Çalışma seçimine ilişkin süreç Şekil 1’deki PRISMA akış şemasında sunulmuştur.

Şekil 1

Çalışma Seçiminin PRISMA Akış Şeması



Çalışmalar; yayın yılı, örneklem düzeyi (K-12, yükseköğretim, lisansüstü), konu alanı (okuryazarlık, fen bilimleri, yabancı dil vb.), kullanılan yöntem, etki büyüklüğü ve temel sonuçlara göre sınıflandırılmıştır. Her bir çalışmanın yöntemsel kalitesi, sistematik derlemelerin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan AMSTAR 2 (A Measurement Tool to Assess Systematic Reviews) aracıyla analiz edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanan sistematik incelemeleri sentezleyerek bu alandaki kuramsal ve uygulamalı eğilimleri görünür hâle getirmektir. Yürütülen bu şemsiye derleme çalışmasının sonucunda biçimlendirici değerlendirmenin farklı öğretim düzeyleri ve alanlarda çeşitli yönleriyle ele alındığı, özellikle öğrenci başarısı, öğrenme sürecine katılım ve etkili geri bildirimle ilişkili çıktılarla değerlendirildiği bulgularına ulaşılmış beklenmektedir. Uygulama sonuçlarının bağlama, öğretim kademesine, öğretmen yeterliklerine ve kullanılan değerlendirme araçlarına bağlı olarak farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Bu umbrella review çalışması ile biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci başarısı ve öğrenme süreçlerine yönelik etkilerinin büyük ölçüde olumlu olduğunun tespit edileceği düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçlarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öne çıkardığı öğrenme merkezli değerlendirme anlayışı ile önemli ölçüde örtüşeceği beklenmektedir.

Literatürde öğretmenlerin; değerlendirme okuryazarlığı, dijital araçların entegrasyonu ve mesleki gelişim olanaklarının biçimlendirici değerlendirmenin etkili şekilde uygulanmasında belirleyici unsurlar olarak ön plana çıktığının görülmesi muhtemeldir. Türkiye'de yürütülen çalışmaların genellikle belirli ders alanları ve sınırlı bağlamlara odaklandığı, bu nedenle uluslararası çalışmalarla karşılaştırıldığında yöntemsel ve bağlamsal çeşitlilik açısından gelişim potansiyeli taşıdığı düşünülebilir.

Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerlendirmeye dair sunduğu kuramsal yaklaşım ve pedagojik ilkelerle biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının güçlendirilmesi için önemli bir fırsat sunmaktadır. Öğrenme sürecine odaklı değerlendirme, bireysel farkların dikkate alınması ve üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesi gibi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkeleri, biçimlendirici değerlendirme anlayışıyla güçlü biçimde örtüşmektedir. Bu çalışma, biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin ulusal ve uluslararası bulguları bütüncül biçimde bir araya getirerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonunu destekleyici bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahaya entegrasyonu sırasında öğretmenlerin mesleki hazırlıklarının ve değerlendirme okuryazarlığının desteklenmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen yeterlikleri ve uygulamadaki zorluklar üzerine daha fazla ampirik çalışma gerekmektedir.

Gelecek araştırmaların biçimlendirici değerlendirmenin uzun vadeli etkilerine odaklanan, bağlamsal ve kültürel değişkenleri dikkate alan, nicel-nitel karma yöntem tasarımlarını içeren daha derinlemesine analizlerle sürdürülmesi önerilmektedir. Politika yapıcılar, öğretmen eğitimi programları ve okul liderleri bu değerlendirme yaklaşımının sistemli ve yaygın biçimde uygulanmasına yönelik stratejiler geliştirmelidir.

Kaynakça

- Altun, S., Aşkar, P. (2015). Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarısı ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 1-20. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4224>
- Andrade, H., & Cizek, G. J. (Eds.). (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Büyükalın Filiz, S., Tuncel, G. (2018). Biçimlendirici değerlendirmenin öğretmen uygulamaları açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2206-2221. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.516287>
- Chávez, L. A., Peña, C. A., Gómez, S. Y. ve Huayta-Franco, Y. (2021). Biçimlendirici değerlendirme: Günümüz eğitiminde bir meydan okuma. 3C TIC. *Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Uygulamalı Gelişim Defterleri*, 10(3), 41-63. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63>
- Dixon, H. R., Hawe, E., & Parr, J. M. (2021). The impact of formative assessment on student achievement: A systematic review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 282-300. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1919084>
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208. <https://doi.org/10.1177/001440298605300301>
- Ge, L., Tian, J., Li, Y., Pan, J., Li, G., Wei, D., & Yang, K. (2018). Association between prospective registration and overall reporting and methodological quality of systematic reviews: A meta-epidemiological study. *Journal of Clinical Epidemiology*, 93, 45-55. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.10.014>
- Halim, H. A., Hamzah, M. I., & Zulkifli, H. (2024). A systematic review on the formative assessment practice in teaching and learning in secondary school. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(2), 805-812. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26187>

- Karakaya, F., Avcı, Ü. (2021). Eğitimde değerlendirme yaklaşımlarına yönelik eğilimler: Türkiye'deki lisansüstü tezlerin sistematik incelemesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 43-54. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.433>
- Kaya, Z., Doğan, A. (2022). Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: Sistematik derleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(1), 145-170. <https://doi.org/10.14527/kuey.2022.005>
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>
- Lee, H. S., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Loganathan, P., Talib, C., Zawadzki, R., Aliyu, F., & Ali, M. (2020). The impact of formative assessment on high achievers and low achievers – A systematic review. *Academia.edu*. Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Silva Huaman, J., Solís Trujillo, B. P., Huaman Vargas, J., & Quispe Merma, F. (2022). La evaluación formativa en el desempeño docente Universitario: Revisión sistemática de literatura. *Tecnohumanismo*, 2(4), 44-59. <https://doi.org/10.53673/th.v2i4.179>
- Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D. R., Hine, G., Ramirez-Campillo, R., Carter-Thuiller, B., Gkintoni, E., & Xuan, Q. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: Toward sustainable quality education. *Sustainability*, 16(17), 7826. <https://doi.org/10.3390/su16177826thefreelibrary.com+7>
- Wang, T. H. (2020). Effects of formative assessment on students' learning achievement: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 21, 67-84. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09609-1>

- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A systematic review of research on feedback in formative assessment. *Review of Educational Research*, 87(4), 969-1001. <https://doi.org/10.3102/0034654316677188>
- Zhang, K., Yılmaz, R., Üstün, A. ve Karaoğlu Yılmaz, F. G. (2023). Biçimlendirici değerlendirmede öğrenme analitiği: Sistematik bir literatür taraması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 14(1), 1-20. <https://doi.org/10.21031/epod.1234567>

THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Diagnostic, Formative and Summative Evaluation Methods in Measurement and Evaluation Applications

Investigation of Systematic Reviews and Meta-Analyses on the Effects of Formative Evaluation

Dr. Demet ALKAN, Ministry of National Education/ANKARA

Dr. Mahmut Sami YİĞİTER, Dr. Erdem BODUROĞLU

Introduction

Formative assessment is a contemporary assessment approach that focuses on monitoring the learning process of students, providing constructive feedback and shaping teaching accordingly. This approach is based on the evaluation of learning not only with the final product, but also within the integrity of the process. Formative assessment has become one of the basic building blocks of modern education systems in terms of providing students with self-regulation skills, encouraging active participation in learning, and making teachers' teaching processes more flexible.

The Century of Türkiye Education Model, developed by the Ministry of National Education, has also redefined the measurement and evaluation processes, and has brought principles such as observing individual learning differences, process-based evaluation and instant feedback into the forefront. The Century of Türkiye Education Model makes the pedagogical power of formative assessment an integral part of the curriculum.

Systematic review and meta-analysis studies conducted in this field in recent years address different dimensions of formative evaluation and reveal its effects in various contexts. However, there is still a need for research in the Umbrella Review Approach, which combines and compares the findings of these studies at a high level and presents them with a holistic perspective. This study aims to analyse the general trends of the field, research gaps and implications for implementation by bringing systematic reviews on formative evaluation together.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, measurement and evaluation, formative evaluation, umbrella review, systematic review, meta-analysis.

Purpose

This research aims to analyse the effects of formative assessment by examining systematic reviews and meta-analyses on formative assessment and to evaluate the reflections of these practices on learning. Studies in different course areas (e.g. writing, reading, science and foreign language, etc.) have been compared to applications

at K-12, higher education and graduate levels. The role of factors such as teacher competencies, use of digital tools and professional development in the effective use of formative assessment was evaluated. In this respect, the study aims to both synthesise existing research findings and shed light on the implementation processes.

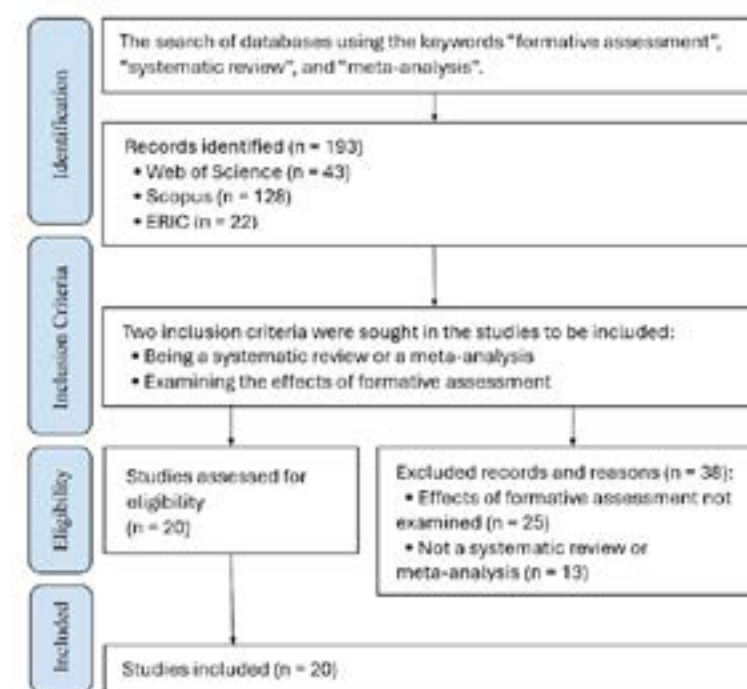
Within the scope of the study, no systematic review or meta-analysis study conducted in Türkiye could be reached. This situation points to the lack of comprehensive synthesis studies on the effects of formative evaluation in Türkiye. However, despite this inadequacy, the measurement and evaluation principles of the Century of Türkiye Education Model largely coincide with the formative evaluation approach, and it emphasises basic elements such as process-based evaluation, consideration of individual differences and qualified feedback. In this context, associating existing international findings with the vision of the Century of Türkiye Education Model at the theoretical level is among the aims of this study.

Method

This study is designed to analyse the findings of systematic reviews and meta-analyses on formative assessment at the thematic and methodological level with the umbrella review approach, bringing them together. The research process was structured according to the umbrella review method, and the review processes were carried out on the basis of PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protocol. The process for study selection is presented in the PRISMA flowchart in Figure 1.

Figure 1

PRISMA Flowchart of Study Selection



The studies were classified according to year of publication, sample level (K-12, higher education, graduate), subject area (literacy, science, foreign language, etc.), method used, effect size and basic results. The methodological quality of each study was analyzed by means of the AMSTAR 2 (A Measurement Tool to Assess Systematic Reviews) tool, which is widely used in the evaluation of systematic reviews.

Conclusion and Recommendations

The main purpose of this study is to make visible the theoretical and practical trends in this field by synthesising systematic reviews focusing on the effects of formative assessment on students. As a result of this umbrella review study, it is expected to reach the findings that formative assessment is evaluated in various aspects at different teaching levels and fields, especially with outputs related to student achievement, participation in the learning process and effective feedback. It is thought that the results of the application may differ depending on the context, teaching level, teacher competencies and assessment tools used. It is believed that this umbrella review will reveal that the effects of formative assessment on student achievement and learning processes are largely positive. It is expected that the results of the study will significantly overlap with the learning-centered assessment approach highlighted by the Century of Türkiye Education Model. In the literature, it is likely to be observed that teachers' assessment literacy, the integration of digital tools, and opportunities for professional development come to the fore as determining factors in the effective implementation of formative assessment. It can be thought that the studies carried out in Türkiye generally focus on specific course areas and limited contexts, so they have the potential for improvement in terms of methodological and contextual diversity compared to international studies.

In this respect, the Century of Türkiye Education Model offers an important opportunity to strengthen formative evaluation practices with its theoretical approach and pedagogical principles on evaluation. The basic principles of the Century of Türkiye Education Model, such as assessment focused on the learning process, taking into account individual differences, and measuring high-level cognitive skills, strongly overlap with the formative assessment approach. This study aims to make a contribution to support the vision of the the Century of Türkiye Education Model by bringing together national and international findings on formative evaluation in a holistic manner. In addition, during the integration of the Century of Türkiye Education Model into the field, it is important to support teachers' professional preparation and evaluation literacy. In this context, more empirical studies on teacher competencies and difficulties in practice are needed.

It is recommended that future research should be pursued with more in-depth analyses that focus on the long-term effects of formative assessment, take into account contextual

and cultural variables, and include quantitative-qualitative mixed method designs. Policymakers, teacher education programs, and school leaders should develop strategies for the systematic and widespread implementation of this assessment approach.

References

- Altun, S., Aşkar, P. (2015). Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 1-20. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4224>
- Andrade, H., & Cizek, G. J. (Eds.). (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Büyükalın Filiz, S., Tuncel, G. (2018). Biçimlendirici değerlendirmenin öğretmen uygulamaları açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2206-2221. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.516287>
- Chávez, L. A., Peña, C. A., Gómez, S. Y. ve Huayta-Franco, Y. (2021). Biçimlendirici değerlendirme: Günümüz eğitiminde bir meydan okuma. 3C TIC. *Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Uygulamalı Gelişim Defterleri*, 10(3), 41-63. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63>
- Dixon, H. R., Hawe, E., & Parr, J. M. (2021). The impact of formative assessment on student achievement: A systematic review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 282-300. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1919084>
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208. <https://doi.org/10.1177/001440298605300301>
- Ge, L., Tian, J., Li, Y., Pan, J., Li, G., Wei, D., & Yang, K. (2018). Association between prospective registration and overall reporting and methodological quality of systematic reviews: A meta-epidemiological study. *Journal of Clinical Epidemiology*, 93, 45-55. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.10.014>
- Halim, H. A., Hamzah, M. I., & Zulkifli, H. (2024). A systematic review on the formative assessment practice in teaching and learning in secondary school. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(2), 805-812. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26187>
- Karakaya, F., Avcı, Ü. (2021). Eğitimde değerlendirme yaklaşımlarına yönelik eğilimler: Türkiye'deki lisansüstü tezlerin sistematik incelemesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 43-54. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.433>

- Kaya, Z., Doğan, A. (2022). Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: Sistematik derleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(1), 145-170. <https://doi.org/10.14527/kuey.2022.005>
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>
- Lee, H. S., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Loganathan, P., Talib, C., Zawadzki, R., Aliyu, F., & Ali, M. (2020). The impact of formative assessment on high achievers and low achievers – A systematic review. *Academia.edu*.Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Silva Huaman, J., Solís Trujillo, B. P., Huaman Vargas, J., & Quispe Merma, F. (2022). La evaluación formativa en el desempeño docente Universitario: Revisión sistemática de literatura. *Tecnohumanismo*, 2(4), 44-59. <https://doi.org/10.53673/th.v2i4.179>
- Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D. R., Hine, G., Ramirez-Campillo, R., Carter-Thuiller, B., Gkintoni, E., & Xuan, Q. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: Toward sustainable quality education. *Sustainability*, 16(17), 7826. <https://doi.org/10.3390/su16177826thefreelibrary.com+7>
- Wang, T. H. (2020). Effects of formative assessment on students' learning achievement: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 21, 67-84. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09609-1>
- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A systematic review of research on feedback in formative assessment. *Review of Educational Research*, 87(4), 969-1001. <https://doi.org/10.3102/0034654316677188>
- Zhang, K., Yılmaz, R., Üstün, A. ve Karaoğlu Yılmaz, F. G. (2023). Biçimlendirici değerlendirmede öğrenme analitiği: Sistematik bir literatür taraması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 14(1), 1-20. <https://doi.org/10.21031/epod.1234567>



Köklerden Geleceğe

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Tanılayıcı Geliştirici (Biçimlendirici) ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Yöntemleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlıklarının İncelenmesi

Gamze BAĞRIAÇIK, Kırıkkale Ölçme Değerlendirme Merkezi/KIRIKKALE
Sümevra ÇELİK KAHRAMAN, Ali KAVAK, Aslı KANDEMİR, Faik BENLİ



Giriş

Türkiye’de eğitim sisteminin yenilikçi bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu model, beceri temelli öğretim programlarını merkeze alarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeyi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde izlemeyi hedeflemektedir. TYMM kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarında biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin önemi özellikle vurgulanmış, bu yöntemlerin öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilmesi için hizmet içi eğitimler planlanmıştır. Biçimlendirici değerlendirme; öğrenme sürecini izlemek, geri bildirim sağlamak ve öğretimi bireysel ihtiyaçlara göre uyarlamak amacıyla kullanılan bir yöntem olarak eğitimde kaliteyi artırmada kritik bir rol oynamaktadır (Black ve William, 2009; İzci ve diğerleri, 2024). Araştırmalar, bu yöntemin öğrenci başarısını artırdığını ve öğretmenlerin veri temelli karar alma süreçlerini desteklediğini göstermektedir (Bennett, 2011; Wylie, 2020). Schildkamp ve Kuiper (2020), biçimlendirici değerlendirme başarısının öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerine bağlı olduğunu vurgulamış; bilgi ve beceri, sosyal faktörler ve psikolojik faktörler olmak üzere üç boyutlu bir çerçeveye önermiştir. Türkiye’de ise MEB, 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve TYMM öğretim programlarında biçimlendirici değerlendirmeye vurgu yapmış, TYMM ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini eğitimlerle desteklemiştir (MEB, 2017; 2024).

Alan yazınında biçimlendirici değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ölçme aracı geliştirme ve uyarlama çalışmaları (Karaman, 2017; Karaman ve Şahin, 2017; Şimşek ve Çevirme, 2023; Ozan ve Bahadır, 2024; Yan ve Pastore, 2022; Yıldırım ve Karataş, 2025), biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci başarısına etkisi (Çakmak, 2017; Gedikli ve Buldur, 2020; Kara ve Tavşanlı, 2024) ile öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme farkındalığı ve uygulamalarının (Aras, 2019; Cheng, 2006; Frey, 2009; Kaya vd., 2021) ele alındığı çalışmalara rastlanmıştır. Güncel ve kanıt temelli araştırmalar [(Güvendir ve Özer-Özkan, 202); DeLuca ve Braund, 2019] öğretmenlerin biçim-

lendirici değerlendirme okuryazarlığının artırılması ve bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarının mesleki gelişimleri bağlamında ele alındığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu itibarla çalışmanın alandaki mevcut boşluğu dolduracağı öngörülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarının sistematik bir şekilde incelenmesinin TYMM’nin etkililiğine dair somut veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığı, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, ölçme-değerlendirme.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, TYMM kapsamında MEB tarafından sunulan biçimlendirici değerlendirme eğitimlerinin öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıkları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma, özellikle hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda “Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, TYMM kapsamında öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarının incelenmesi amacıyla deneysel yöntemlerden “tek grup ön test-son test desen” ile gerçekleştirilmiştir. Tek grup ön test-son test deseni, deneysel işlemin etkisinin aynı grup üzerinde uygulama öncesi ve sonrası ölçümler arasındaki farkın incelenerek değerlendirildiği bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında TYMM kapsamında “İlkokullarda Biçimlendirici Değerlendirme Kursu” hizmet içi eğitimine katılan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Ölçüt örneklem; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2014). Ölçütler, ilgili eğitimi almak ve MEB’e bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmeni olmaktır. Bu doğrultuda, Kırıkkale ilinde bu kapsamdaki hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler (n:106) örneklem olarak seçilmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan, katılımcıların demografik bilgilerini içeren kişisel bilgi formu ile Yan ve Pastore (2022) tarafından geliştirilen, İzci ve diğerleri (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan «Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği» (TFALS) kullanılmıştır.

Ölçek, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarını kavramsal, pratik ve sosyo-duygusal olmak üzere üç boyutta ölçen, 22 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı şu biçimde sıralanmaktadır: 1,00-1,83 “Kesinlikle Katılmıyorum”; 1,84-2,67 “Katılmıyorum”; 2,67-3,50 “Kısmen Katılmıyorum”; 3,50-4,33 “Kısmen Katılıyorum”; 4,33-5,17 “Katılıyorum”; 5,16-6,00 “Kesinlikle Katılıyorum”. Ölçekten elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak betimleyici ve normallik testi sonucuna göre parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro-Wilk testiyle incelenmiş, toplam puanlar ($p < 0,001$) ve alt boyutlar için çarpıklık-basıklık z-skorlarının $\pm 1,96$ sınırını aşması nedeniyle non-parametrik testlerin uygun olduğu belirlenmiştir. Betimleyici analizler; öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarının ön testte yüksek bir seviyede olduğunu ($M=103,68$; $SD=13,19$), son testte ise daha da arttığını ($M=115,20$; $SD=8,03$) göstermiştir. Ön testte minimum puan 46,00 iken son testte bu değer 97,00 puana yükselmiş, standart sapmanın azalması ise puanların eğitim sonrası daha homojen hâle geldiğini ortaya koymuştur. Alt boyutlarda, kavramsal boyutta ön test ortalaması 31,91 ($SD=5,19$), son testte 38,57 ($SD=3,11$); uygulama boyutunda 38,12 ($SD = 5,28$), son testte 43,88 ($SD=3,52$); sosyo-duygusal boyutta ise 33,64 ($SD=4,81$), son testte 38,20 ($SD=3,27$) olarak bulunmuştur.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, toplam puanlarda anlamlı bir fark olduğunu ($Z=-7,317$; $p < 0,05$; $r=0,714$) ve eğitimin büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Alt boyutlar incelendiğinde kavramsal boyutta en yüksek artış tespit edilmiş ($Z = -8,417$; $p < 0,05$; $r=0,821$), fark ortalaması 6,66 (%15,9 artış) olmuştur. Uygulama boyutunda anlamlı bir fark ($Z=-7,816$; $p < 0,05$; $r=0,763$) ve 5,75’lik bir artış (%12) gözlenirken sosyo-duygusal boyutta fark ($Z=-7,349$; $p < 0,05$; $r=0,717$) ve 4,56’lık artış (%10,9) ile daha sınırlı bir gelişme kaydedilmiştir. Fark puanlarında negatif değerlerin (-25.00) varlığı, bazı öğretmenlerin puanlarının azaldığını ve aykırı değerlerin normalliği etkilediğini düşündürmektedir. Tüm boyutlarda etki büyüklüğü ($r > 0,5$), eğitimin pratik önemini ortaya koymuştur. Bu bulgular, TYMM kapsamındaki hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığını tüm boyutlarda anlamlı şekilde artırdığını ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir.

Eğitimlerin süreklilik kazanması, uygulama ve sosyo-duygusal boyutlarda daha fazla gelişim sağlamak için pratik odaklı içeriklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Sosyo-duygusal boyuta özel modüller geliştirilmesi, bu alandaki artışın güçlendirilme-

sine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılmış yaklaşımlar benimsenmesi ve TYMM’nin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için geniş örneklemli izleme çalışmaları yapılması, modelin eğitim sistemine katkılarını daha iyi anlamamıza olanak tanıyabilir.

Kaynakça

- Aras, S. (2019). Improving early childhood teachers’ formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 221-240. : <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.010>.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>.
- Brookhart, S.M., & McMillan, J.H. (2020). *Classroom assessment and educational assessment*. (p. 1-9).
- Buldur, S. ve Hasbek, G. (2020). Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin algıları: Metaforik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 595-615. <https://doi.org/10.17679/inuefd.568082>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cheng, M. H. (2006). Junior secondary science teachers’ understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: Implications for teacher professional development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(3), 227-243. <https://doi.org/10.1080/14926150609556699>.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Çakmak, T. (2017). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi «vücudumuzdaki sistemler» ünitesinin biçimlendirici değerlendirme yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine olan etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

- DeLuca, C., & Braund, H. (2019). Preparing assessment literate teachers. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.487>.
- Frey, C. A. (2009). *Teachers' understanding and use of formative assessment strategies: A multiple embedded case study in K-12 urban ring schools of a mid-size city in Rhode Island*. <https://eric.ed.gov/?id=ED513231>.
- Gedikli, H., & Buldur, S. (2020). Fen bilimleri dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin üst biliş yönelimli sınıf çevresine yönelik algılarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 536-556. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.626338>.
- Güvendir, M. A., & Özkan, Y. Ö. (2021). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme genel yeterlik algıları ve ölçme değerlendirme okuryazarlıkları arasındaki ilişkide başarının rolü. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2), 107-117. DOI : [10.29228/iedres.55000](https://doi.org/10.29228/iedres.55000).
- İzci, K., İter, İ., & İzgar, G. (2024). Adapting the teacher formative assessment literacy scale into Turkish: Validation and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(1), 67-87. <https://doi.org/10.21449/ijate.1343373>
- Kara, Ü. E., & Tavşanlı, Ö. F. (2024). Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarına etkisi. *Educational Academic Research*, 52, 17-29. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.22166>.
- Karaman, P. (2017). Öğretmen adayları için biçimlendirici değerlendirmeye yönelik tutum ve niyet ölçeği uyarlaması ve bir yapısal eşitlik modeli. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 118-131. <https://doi.org/10.17679/inuefd.300688>.
- Karaman, P., & Şahin, Ç. (2017). Adaptation of Teachers' Conceptions and Practices of Formative Assessment Scale into Turkish culture and a structural equation modeling. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 185-194. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236114>.
- Kaş, B., & Işık, S. (2021, 1-2 Kasım). Çeviri öğretiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları: Ürün odaklı değerlendirme ve süreç odaklı değerlendirme [Bildiri Sunumu]. International Congress of Language and Translation Studies, Konya.
- Kaya, G., Atasoy, V., Candan-Helvaci, S., & Pektaş, M. (2021). The role of science teachers' awareness in their classroom practice of formative assessment. *Education and Science*, 46(205), 335-357. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8934>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://meb.ai/pGapGr>.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyili Maarif Modeli ortak metni*. <https://meb.ai/xlfdfr>
- Ozan, C., Bahadır, E. (2024). Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 43(2), 1119-1158. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1458037>.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45, 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>.
- Popham, W. J. (2011). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Pearson.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482-496. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007>.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>.
- Şimşek, A., Çevirme, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 305-325. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1372349>.
- Wylie, E.C. (2020). Observing formative assessment practice: Learning lessons through alidation. *Educational Assessment*, 25(4), 251-258. <https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766955>.
- Yan, Z., & Pastore, S. (2022). Assessing teachers' strategies in formative assessment: The teacher formative assessment practice scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(5), 592-604. <https://doi.org/10.1177/0734282922107>.
- Yıldırım, A., & Karataş, E. (2025). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of History School*, 74, 126-143. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.79694>.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Diagnostic, Formative and Summative Evaluation Methods in Measurement and Evaluation Applications

An Examination of Teachers' Formative Assessment Literacy within the Scope of the Century of Türkiye Education Model

Gamze BAĞRIAÇIK, Measurement and Evaluation Centre/KIRIKKALE
Sümevra ÇELİK KAHRAMAN, Ali KAVAK, Aslı KANDEMİR, Faik BENLİ

Introduction

The Century of Türkiye Education Model (TYMM), developed by the Ministry of National Education (MoNE) to restructure the education system in Türkiye with an innovative approach, began to be gradually implemented starting from the 2024–2025 academic year. This model aims to support teachers' professional development and monitor students' learning processes more effectively by centring skill-based curricula. Within the framework of TYMM, the importance of formative assessment methods in measurement and evaluation practices has been particularly emphasized, and in-service training programs have been planned to enable teachers to use these methods effectively. Formative assessment, used to monitor the learning process, provide feedback, and tailor instruction to individual needs, plays a critical role in enhancing the quality of education (Black & William, 2009; İzci et al., 2024). Studies have shown that this method improves student achievement and supports data-driven decision-making processes for teachers (Bennett, 2011; Wylie, 2020). Schildkamp and Kuiper (2020) highlighted that the success of formative assessment depends on teachers' competencies in this area and proposed a three-dimensional framework consisting of knowledge and skills, social factors, and psychological factors. In Türkiye, MoNE has emphasized formative assessment in the 2017 General Competencies for the Teaching Profession and the TYMM curricula, and has supported the professional development of teachers with training through TYMM. (MoNE, 2017; 2024).

When reviewing the literature on formative assessment, several studies are found to focus on developing and adapting measurement tools (Karaman, 2017; Karaman & Şahin, 2017; Şimşek & Çevirme, 2023; Ozan & Bahadır, 2024; Yan & Pastore, 2022; Yıldırım & Karataş, 2025), the impact of formative assessment on student achievement (Çakmak, 2017; Gedikli & Buldur, 2020; Kara & Tavşanlı, 2024), and teachers' awareness and practices of formative assessment (Aras, 2019; Cheng, 2006; Frey, 2009; Kaya et al., 2021). Recent and evidence-based research [(Güvendir & Özer-Özkan, 202?); DeLuca & Braund, 2019] emphasizes the necessity of enhancing teachers' formative assessment literacy and supporting their professional development accordingly.

However, no studies have been found in the literature that examine teachers' formative assessment literacy in the context of their professional development. Therefore, this study is expected to fill an existing gap in the field. Additionally, a systematic examination of teachers' formative assessment literacy is thought to provide concrete evidence regarding the effectiveness of TYMM.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, formative assessment literacy, in-service training, professional development, measurement and evaluation.*

Purpose

The primary purpose of this study is to investigate the impact of the formative assessment training programs offered by MoNE within the scope of TYMM on teachers' formative assessment literacy. The study specifically aims to evaluate the contribution of in-service training to teachers' professional development. Accordingly, the research seeks to answer the question: "Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of teachers' formative assessment literacy?"

Method

This study was conducted using the "one-group pre-test-post-test design," one of the experimental methods, to examine teachers' formative assessment literacy within the scope of TYMM. In this design, the effect of an experimental procedure is evaluated by examining the difference between measurements taken before and after the intervention on the same group (Büyüköztürk et al., 2014). The study population consists of teachers who participated in the in-service training course "Formative Assessment in Primary Schools" during the 2024–2025 academic year as part of TYMM. The sample was determined using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. Criterion sampling involves selecting individuals, events, objects, or situations that meet specific characteristics relevant to the problem (Büyüköztürk et al., 2014). The criteria were participation in the relevant training and working as a classroom teacher in a public school affiliated with MoNE. Accordingly, teachers (n=106) who attended in-service training sessions in the province of Kırıkkale were selected as the sample.

The data collection tools included a personal information form prepared by the researchers to gather participants' demographic data and the "Teacher Formative Assessment Literacy Scale" (TFALS) developed by Yan and Pastore (2022) and adapted into Turkish by İzci et al. (2024). The scale consists of 22 Likert-type items and measures teachers' formative assessment literacy across three dimensions: conceptual, practical, and socio-emotional. Assuming equal intervals, the score range

for the arithmetic means was calculated as 0.83. Based on this, the evaluation ranges for the arithmetic means were classified as follows: 1.00–1.83 “Strongly Disagree”; 1.84–2.67 “Disagree”; 2.68–3.50 “Somewhat Disagree”; 3.51–4.33 “Somewhat Agree”; 4.34–5.17 “Agree”; and 5.18–6.00 “Strongly Agree.” The data obtained from the scale were analysed using descriptive and non-parametric tests in SPSS based on the results of normality testing.

Conclusion and Recommendations

The normality of the data was assessed using the Shapiro-Wilk test. Since the total scores ($p < 0.001$) and the z-scores for skewness and kurtosis in the subdimensions exceeded ± 1.96 , non-parametric tests were deemed appropriate. Descriptive analyses revealed that teachers’ formative assessment literacy was already at a high level in the pre-test ($M=103.68$; $SD=13.19$) and increased further in the post-test ($M=115.20$; $SD=8.03$). The minimum score increased from 46.00 in the pre-test to 97.00 in the post-test, and the decrease in standard deviation indicated that the post-training scores became more homogeneous. In the subdimensions, the pre-test mean score in the conceptual dimension was 31.91 ($SD=5.19$), increasing to 38.57 ($SD=3.11$) in the post-test; in the practical dimension, from 38.12 ($SD=5.28$) to 43.88 ($SD=3.52$); and in the socio-emotional dimension, from 33.64 ($SD=4.81$) to 38.20 ($SD=3.27$).

The Wilcoxon Signed Ranks Test showed a significant difference in total scores ($Z=-7.317$; $p < 0.05$; $r=0.714$), indicating a strong effect of the training. Among the subdimensions, the highest increase was observed in the conceptual dimension ($Z=-8.417$; $p < 0.05$; $r=0.821$), with an average increase of 6.66 points (15.9%). In the practical dimension, a significant difference ($Z=-7.816$; $p < 0.05$; $r=0.763$) and an increase of 5.75 points (12%) were observed, while in the socio-emotional dimension, the difference ($Z=-7.349$; $p < 0.05$; $r=0.717$) and the increase of 4.56 points (10.9%) indicated more limited progress. The presence of negative difference scores (-25.00) suggests that some teachers’ scores declined, indicating the presence of outliers that may have affected the normality. The effect sizes across all dimensions ($r > 0.5$) underscore the practical significance of the training. These findings indicate that the in-service training provided within the TYMM framework significantly improved teachers’ formative assessment literacy in all dimensions and contributed to their professional development.

It is recommended that trainings should be continuous and enriched with practice-oriented content to ensure further development in the practical and socio-emotional dimensions. Developing modules specific to the socio-emotional dimension could contribute to strengthening the increase in this area. Adopting differentiated approaches to address the individual needs of teachers and conducting large-

sample follow-up studies to assess the long-term effects of the TYMM may allow us to better understand the model’s contributions to the education system.

References

- Aras, S. (2019). Improving early childhood teachers’ formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 221–240. : <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.010>.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>.
- Brookhart, S.M., & McMillan, J.H. (2020). *Classroom assessment and educational assessment*. (p. 1–9).
- Buldur, S. ve Hasbek, G. (2020). Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin algıları: Metaforik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 595–615. <https://doi.org/10.17679/inuefd.568082>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cheng, M. H. (2006). Junior secondary science teachers’ understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: Implications for teacher professional development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(3), 227–243. <https://doi.org/10.1080/14926150609556699>.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Çakmak, T. (2017). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi «vücudumuzdaki sistemler» ünitesinin biçimlendirici değerlendirme yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine olan etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

- DeLuca, C., & Braund, H. (2019). Preparing assessment literate teachers. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.487>.
- Frey, C. A. (2009). *Teachers' understanding and use of formative assessment strategies: A multiple embedded case study in K-12 urban ring schools of a mid-size city in Rhode Island*. <https://eric.ed.gov/?id=ED513231>.
- Gedikli, H., & Buldur, S. (2020). Fen bilimleri dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin üst biliş yönelimli sınıf çevresine yönelik algılarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 536-556. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.626338>.
- Güvendir, M. A., & Özkan, Y. Ö. (2021). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme genel yeterlik algıları ve ölçme değerlendirme okuryazarlıkları arasındaki ilişkide başarının rolü. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2), 107-117. DOI : [10.29228/iedres.55000](https://doi.org/10.29228/iedres.55000).
- İzci, K., İter, İ., & İzgar, G. (2024). Adapting the teacher formative assessment literacy scale into Turkish: Validation and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(1), 67-87. <https://doi.org/10.21449/ijate.1343373>
- Kara, Ü. E., & Tavşanlı, Ö. F. (2024). Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarına etkisi. *Educational Academic Research*, 52, 17-29. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.22166>.
- Karaman, P. (2017). Öğretmen adayları için biçimlendirici değerlendirmeye yönelik tutum ve niyet ölçeği uyarlaması ve bir yapısal eşitlik modeli. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 118-131. <https://doi.org/10.17679/inuefd.300688>.
- Karaman, P., & Şahin, Ç. (2017). Adaptation of Teachers' Conceptions and Practices of Formative Assessment Scale into Turkish culture and a structural equation modeling. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 185-194. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236114>.
- Kaş, B., & Işık, S. (2021, 1-2 Kasım). Çeviri öğretiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları: Ürün odaklı değerlendirme ve süreç odaklı değerlendirme [Bildiri Sunumu]. International Congress of Language and Translation Studies, Konya.
- Kaya, G., Atasoy, V., Candan-Helvaci, S., & Pektaş, M. (2021). The role of science teachers' awareness in their classroom practice of formative assessment. *Education and Science*, 46(205), 335-357. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8934>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://meb.ai/pGapGr>.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. <https://meb.ai/xlfdfr>
- Ozan, C., Bahadır, E. (2024). Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 43(2), 1119-1158. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1458037>.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45, 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>.
- Popham, W. J. (2011). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Pearson.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482-496. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007>.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>.
- Şimşek, A., Çevirme, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 305-325. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1372349>.
- Wylie, E.C. (2020). Observing formative assessment practice: Learning lessons through alidation. *Educational Assessment*, 25(4), 251-258. <https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766955>.
- Yan, Z., & Pastore, S. (2022). Assessing teachers' strategies in formative assessment: The teacher formative assessment practice scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(5), 592-604. <https://doi.org/10.1177/0734282922107>.
- Yıldırım, A., & Karataş, E. (2025). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of History School*, 74, 126-143. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.79694>.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Tanılayıcı Geliştirici (Biçimlendirici) ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Yöntemleri

Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarının Ölçme Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşler

İlay Sultan ÇÖL, Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu/ÇANAKKALE
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR, Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN



Giriş

21. yüzyıl becerileri çerçevesinde şekillenen çağdaş öğretim yaklaşımlarında, öğrencilerin temel yeterlilikleri kazanabilmeleri amacıyla süreç odaklı biçimlendirici değerlendirme anlayışı ön plana çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında uygulamaya geçirilen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”, eğitim sisteminde köklü bir dönüşümü hedefleyen kapsamlı bir öğretim programı olarak dikkat çekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu model; toplumsal değerleri merkeze alan, öğrenci merkezli ve kapsayıcı bir öğretim anlayışını benimsemektedir. Yeni modelde öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra ruhsal, sosyal ve ahlaki gelişimlerinin de desteklenmesi amaçlanmaktadır. Özellikle süreç değerlendirmesini merkeze alarak etkili geri bildirim, öz denetim, öz düzenleme, iletişim ve karar verebilme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine odaklanılmaktadır (CASEL, 2005; Pardo, Han ve Ellis, 2019).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile öngörülen bu dönüşümün başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi, biçimlendirici değerlendirmenin niteliğinin öğretmenlerin bu süreci ne ölçüde özümstediklerine ve sınıf içi uygulamalara nasıl aktardıklarına bağlıdır (Yan, Wang & He, 2021). Bu bağlamda, ilkökul öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme süreçlerini nasıl algıladıkları ve öğrenciyi değerlendirme sürecine teknolojik pedagojik alan bilgisiyle nasıl dâhil ettiklerine yönelik akademik çalışmaların önemi giderek artmaktadır.

Eğitim sistemlerinin bir yansıması olan öğretim programları; bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarını kapsayan beceri, tutum, ilgi ve ihtiyaçları temel alınarak yapılandırılmaktadır. 2024 Öğretim Programları, özellikle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyini değil aynı zamanda beceri odaklı tutum ve değer gelişimini de kapsayan bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir (MEB 2023, s. 12).

Alan yazınında yer alan çalışmalarda biçimlendirici değerlendirmenin; öğrenciye etkili geri bildirim sunulması, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi temel bileşenlerden oluştuğu belirtilmektedir (Misiejuk, Wasson & Egelanddal, 2021; Pardo et al., 2019). Bu sürecin uygu-

lanmasında sınıf içi etkinlikler, öğrenme çıktıları ve öğrenci performansına ilişkin verilerin değerlendirilmesi temel alınmakta; bu değerlendirmelere dayalı geri bildirimlerin yüz yüze ya da dijital etkileşimli araçlar aracılığıyla sunulması, elde edilen çıktıların bireysel portföylerde sistematik bir biçimde toplanması, biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığı becerisinin gelişimini yansıtmaktadır (Restiglian, Azzolin, Boldrin, Mori & Scaramuzza, 2023).

Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin sağlıklı bir biçimde değerlendirilmesi; öğrenme sürecinin yönlendirilmesi ve yaşam rotalarının şekillendirilmesi açısından ilkökul öğretmenlerinin rolü daha da önemli hâle gelmektedir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına ilişkin, öğretmenlerin güçlü ve gelişime açık yönlerinin belirlenmesi; değerlendirme süreçlerinin doğru yönetimi ve bu süreçlerin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkilerinin anlaşılması bakımından dikkate değerdir.

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, biçimlendirici değerlendirme, değerlendirme okuryazarlığı, sınıf öğretmeni, öğretim programı.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 2024 öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlık düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeylerin cinsiyet, hizmet yılı, okul türü, eğitim durumu, hizmet içi eğitime katılım durumu ve çalışılan ortam memnuniyeti gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi, tutum ve uygulama düzeylerinin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutları olan kavramsal, uygulama ve sosyal-duygusal boyutlarla ilişkisi bütüncül bir yaklaşımla analiz edilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin 2024 öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde farklı okul ve sınıf düzeylerinde görev yapan 165 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde belirli ölçütleri karşılayan bireylerin seçimine dayalı ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda yalnızca sınıf öğretmenleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Ancak okul türü değişkeni çeşitlilik göstermediği için analize dâhil edilmemiştir.

Veriler, Yan ve Pastore (2022) tarafından geliştirilen ve Uyar ve Karafil (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce ilgili yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. 22 maddeden oluşan ölçek, 6’lı Likert tipi derecelendirme sistemine sahiptir ve kavramsal, uygulama ile sosyal-duygusal olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin tamamı için Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı, 903 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin Cronbach’s Alpha değerleri; kavramsal boyut için 787, uygulama boyutu için 851, ve sosyal-duygusal boyut için 855’tir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlık düzeylerine yönelik en yüksek puanı uygulama boyutunda aldığını ortaya koymuştur. Bu boyutu sırasıyla sosyo-duygusal ve kavramsal boyutlar izlemiştir. Bu durum, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme sürecine yönelik olarak özellikle uygulamaya dönük becerilerde daha fazla yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir. Madde düzeyindeki analiz sonuçlarına göre en yüksek katılım “Değerlendirme etkinliklerinin öğrenme hedefleriyle uyumlu olması gerektiğini düşünüyorum.” ifadesine olmuştur.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Eğitim durumlarına göre elde edilen sonuçlar ise bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle sosyo-duygusal boyut ile genel puan düzeyinde, lisans ve lisansüstü mezunlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır. Buna karşın kavramsal ve uygulama boyutlarında anlamlı bir fark gözlemlenmemiş; her iki grubun bu alanlardaki düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitime katılım durumuna göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlık düzeylerinde yalnızca kavramsal boyutta anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ancak uygulama boyutu, sosyo-duygusal boyut ve genel düzeyde anlamlı bir etki görülmemiştir. Çalışma ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ise kavramsal, uygulama ve sosyo-duygusal alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Hizmet yılı değişkenine göre yapılan analizlerde de kavramsal, uygulama ve sosyo-duygusal boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme düzeylerine ilişkin alt boyutlara verdikleri yanıtların yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ölçeğin alt boyutları arasındaki bu yüksek tutarlılık, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi, tutum ve uygulamalarının bütüncül bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Biçimlendirici değerlendirme konusunda uygulamalı hizmet içi eğitim programlarının artırılması gerekmektedir. Özellikle bu sürece yönelik olarak öğretmenlerin, dijital ölçme araçlarını etkili biçimde kullanmalarını destekleyecek okul temelli mesleki gelişim etkinliklerinin niteliği artırılmalıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışı; öğretmenlere daha açık, anlaşılır ve uygulamaya dönük biçimde sunulmalıdır. Ayrıca okul yöneticilerinin, öğretmenleri biçimlendirici değerlendirme uygulamalarında desteklemesi gerekmektedir. Bu çalışma, öğretmen görüşlerine dayalı bulgulara ulaşmıştır ancak ilerleyen çalışmalarda öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının gözleme dayalı yöntemlerle incelenmesi, biçimlendirici değerlendirme sınıf içi yansımalarının daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- CASEL. (2005). *The first ten years: 1994–2004. Building a foundation for the future*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. University of Illinois at Chicago.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları tanıtım kitapçığı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları tanıtım kitapçığı*. MEB Yayınları.
- Misiejuk, K., Wasson, B., & Egelanddal, K. (2021). Teachers’ formative assessment literacy: A systematic review. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101093. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101093>
- Pardo, A., Han, F., & Ellis, R. A. (2019). Exploring the relationship between learning analytics, student satisfaction, and academic performance. *Computers & Education*, 128, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.005>
- Restiglian, E., Azzolin, L., Boldrin, E., Mori, S., & Scaramuzza, M. (2023). Formative assessment and inclusive teaching: Tools, digital environments, and portfolios. *Education Sciences*, 13(3), 250. <https://doi.org/10.3390/educsci13030250>
- Uyar, A., Karafil, B. (2024). Öğretmen biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(3), 641–650.
- Yan, Z., Wang, T., & He, C. (2021). Formative assessment literacy of in-service teachers: A systematic review of literature. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101045. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101045>
- Yan, Z., & Pastore, R. (2022). Development and validation of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale (TFALS). *Teaching and Teacher Education*, 112, 103627. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103627>

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Diagnostic, Formative and Summative Evaluation Methods in Measurement and Evaluation Applications

Classroom Teachers' Perspectives on the Assessment and Evaluation Processes of the Century of Türkiye Education Model Curriculum

İlay Sultan ÇÖL, Barbaros Hayrettin Paşa Primary School/ÇANAKKALE
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR, Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Introduction

In contemporary instructional approaches shaped within the framework of 21st-century skills a process-oriented understanding of formative assessment aimed at fostering students' core competencies is emphasised. The "Century of Türkiye Education Model" (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli), implemented by the Ministry of National Education in 2024, stands out as a comprehensive curriculum designed to initiate a profound transformation within the education system (Ministry of National Education [MoNE], 2024). This model adopts a student-centered and inclusive teaching approach that puts social values at the center. Beyond supporting students' cognitive development, the new model also aims to promote their emotional, social, and moral growth. The focus is on the development of 21st-century skills such as effective feedback, self-control, self-regulation, communication, and decision-making, especially by focusing on process evaluation (CASEL, 2005; Pardo, Han, & Ellis, 2019).

The successful implementation of this transformation envisioned in the Century of Türkiye Education Model largely depends on the quality of formative assessment and how well teachers internalize this approach and integrate it into classroom practices (Yan, Wang, & He, 2021). In this context, the importance of academic studies on how primary school teachers perceive formative evaluation processes and how they include students in the evaluation process with technological pedagogical field knowledge is increasing.

A reflection of national education systems, curricula are structured based on the skills, attitudes, interests, and needs related to individuals' social, emotional, and cognitive development. The 2024 Curriculum adopts a holistic approach to assessment and evaluation, addressing not only students' knowledge acquisition but also the development of skill-based attitudes and values (MoNE, 2023, p. 12).

In the studies in literature, it is stated that formative assessment consists of basic components such as providing effective feedback to students, ensuring students' active participation in the learning process, self-assessment, and peer assessment

(Misiejuk, Wasson, & Egelanddal, 2021; Pardo et al., 2019). The implementation of this process relies on classroom activities, learning outcomes, and the analysis of student performance data; the presentation of feedback based on these assessments through face-to-face or digital interactive tools, and the systematic collection of outputs in individual portfolios, reflects the development of formative assessment literacy skills (Restigian, Azzolin, Boldrin, Mori, & Scaramuzza, 2023).

The accurate assessment of students' academic, social, and emotional development is crucial in guiding their learning processes and shaping life paths, underscoring the vital role of primary school teachers. Therefore, identifying teachers' strengths and areas for growth in relation to the formative assessment approach in the Century of Türkiye Education Model is crucial for ensuring effective evaluation processes and understanding their impact on student learning.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, formative assessment, assessment literacy, classroom teacher, curriculum.*

Purpose

This study aims to explore classroom teachers' perspectives on the assessment and evaluation processes of the 2024 curriculum. In this context, the levels of teachers' formative assessment literacy and whether these levels differed significantly based on demographic variables such as gender, years of service, school type, educational background, participation in in-service training, and satisfaction with the work environment were examined. Furthermore, the relationships between teachers' knowledge, attitudes, and practices regarding assessment and the sub-dimensions of the formative assessment literacy scale—namely conceptual, practical, and socio-emotional dimensions were sought to analyse and evaluate through a holistic approach.

Method

In this study, which aims to determine the opinions of classroom teachers on the measurement and evaluation processes of the 2024 curriculum, a correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The study sample comprised 165 classroom teachers working at various grade levels and school types in the central and district areas of Çanakkale during the 2024–2025 academic year. In the determination of the participants, the criterion sampling method based on the selection of individuals who meet certain criteria was preferred. Only classroom teachers were included in the study. However, due to lack of variability in the school type variable, it was excluded from the analysis.

Data were collected using the “Teacher Formative Assessment Literacy Scale,” developed by Yan and Pastore (2022) and adapted into Turkish by Uyar and Karafil (2024). Necessary permissions were obtained from the authors before administering the scale. The 22-item scale utilizes a six-point Likert-type rating system and includes three sub-dimensions: conceptual, practical, and socio-emotional.

The overall Cronbach’s alpha reliability coefficient for the scale was calculated as .903. The coefficients for the sub-dimensions were .787 for the conceptual, .851 for the practical, and .855 for the socio-emotional dimensions.

Conclusion

Findings related to the first sub-objective revealed that teachers scored highest in the practical dimension of formative assessment literacy, followed by the socio-emotional and conceptual dimensions. This indicates that teachers possess relatively stronger competencies in practice-oriented aspects of formative assessment. Item-level analysis showed the highest level of agreement with the statement: “I believe that assessment activities should align with learning objectives.”

Results pertaining to the second sub-objective indicated no significant differences in formative assessment literacy levels based on gender. However, educational background was found to yield significant differences in certain sub-dimensions. Specifically, significant differences were identified in the socio-emotional dimension and overall scores between teachers holding undergraduate and graduate degrees. On the other hand, no significant differences were observed in the conceptual and practical dimensions, suggesting similar levels across both groups. Regarding in-service training participation, a significant difference emerged only in the conceptual dimension. However, no significant effects were observed for the practical, socio-emotional, or overall scores. It was determined that there was no statistically significant difference in the conceptual, practical and socio-emotional sub-dimensions of satisfaction levels towards the working environment. In the analyses made according to the variable of years of service, there was no significant difference in conceptual, practical and socio-emotional dimensions.

Findings for the third sub-objective demonstrated a high level of internal consistency among teachers’ responses across the sub-dimensions of formative assessment literacy. This high consistency suggests that teachers’ knowledge, attitudes, and practices concerning formative assessment constitute an integrated structure.

Recommendations

It is recommended to increase the availability of hands-on in-service training programs focused on formative assessment. In particular, enhancing the quality of school-based professional development activities that support teachers in effectively utilizing digital assessment tools is essential. The assessment approach embedded in the Century of Türkiye Education Model should be presented to teachers in a clearer,

more practical, and comprehensible manner. Furthermore, school administrators should provide greater support for teachers in the implementation of formative assessment practices. Although this study is based on teachers’ self-reported views, future research could benefit from observational methods to examine formative assessment practices, offering deeper insights into their classroom implementations.

References

- CASEL. (2005). *The first ten years: 1994–2004. Building a foundation for the future*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. University of Illinois at Chicago.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları tanıtım kitapçığı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları tanıtım kitapçığı*. MEB Yayınları.
- Misiejuk, K., Wasson, B., & Egelanddal, K. (2021). Teachers’ formative assessment literacy: A systematic review. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101093. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101093>
- Pardo, A., Han, F., & Ellis, R. A. (2019). Exploring the relationship between learning analytics, student satisfaction, and academic performance. *Computers & Education*, 128, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.005>
- Restiglian, E., Azzolin, L., Boldrin, E., Mori, S., & Scaramuzza, M. (2023). Formative assessment and inclusive teaching: Tools, digital environments, and portfolios. *Education Sciences*, 13(3), 250. <https://doi.org/10.3390/educsci13030250>
- Uyar, A., Karafil, B. (2024). Öğretmen biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(3), 641–650.
- Yan, Z., Wang, T., & He, C. (2021). Formative assessment literacy of in-service teachers: A systematic review of literature. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101045. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101045>
- Yan, Z., & Pastore, R. (2022). Development and validation of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale (TFALS). *Teaching and Teacher Education*, 112, 103627. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103627>

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Tanılayıcı Geliştirici (Biçimlendirici) ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Yöntemleri

Ulusal Sınavlarda Matematiksel Doğrulama ve İspat: Birleşik Krallık Örneği

Kübra KAYMAKCI ÜSTÜNER, Hacettepe Üniversitesi/ANKARA
Prof. Dr. Abdulkadir ERDOĞAN



Giriş

Doğrulama ve ispat süreçleri matematiksel muhakeme becerisinin gelişiminde kilit öneme sahiptir. NCTM (1989), ispatı lise seviyesine önerirken 2000'deki güncellemesinde tüm K-12 düzeylerinde muhakeme ve ispatın önemini vurgulamıştır. Stacey ve Vincent (2009), matematiksel anlamının temelinde açıklama ve gerekçelendirmenin olduğunu ancak sınıflarda nadiren yer bulduğunu belirtirken Bieda (2014), ilkökul ders kitaplarında muhakeme etkinliklerinin sayıca yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Matematik Dersi Öğretim Programları, matematiksel muhakemeyi 5 alan becerisinden biri olarak ele alarak ve bu beceri içerisinde matematiksel doğrulama ile ispata özel önem vererek ülkemizdeki matematik öğrenme ve öğretme yaklaşımında önemli bir değişikliği hedeflemiştir. Bununla birlikte ulusal sınavların matematiksel doğrulama ve ispata ne derece ve ne şekilde yer verilebileceği sorusu belirsizliğini korumaktadır. Mevcut ulusal sınav sistemlerinin yapısı, önceki öğretim programlarının yaklaşımı ve matematiksel doğrulama ve ispat odaklı sorulara daha önce yer verilmemiş olması bu belirsizliği artırmaktadır. Bu bağlamda matematiksel doğrulama ve ispat becerisinin farklı ülkelerin ulusal sınav sorularında nasıl yer aldığını incelemek ülkemizdeki ulusal sınavlarda bu becerinin nasıl yer bulabileceği ile ilgili önemli fikirler verebilir.

Anahtar Kelimeler: Doğrulama ve ispat becerisi, ulusal sınavlar, ispat temelli sorular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik programları.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Birleşik Krallık'taki üniversite giriş matematik sınavlarında doğrulama ve ispat becerisine nasıl yer verildiğini incelemek ve bu beceriyi ölçmeye yönelik sorulan soruların yapı, içerik ve beceri boyutları açısından TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı'nın yaklaşımıyla nasıl ilişkilendirilebileceğini tartışmaktır.

Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Birleşik Krallık'ta uygulanan üniversiteye giriş sınavlarında doğrulama ve ispat içeren soruların sayısı, dağılımı ve içerik özellikleri nasıldır?

2. Bu soruların içerik özellikleri, TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı'nın matematiksel doğrulama ve ispat yaklaşımı ile nasıl ilişkilendirilebilir?

Yöntem

Bu çalışma, doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Veri setini, Birleşik Krallık'ta üniversiteye giriş düzeyinde uygulanan üç farklı matematik sınavının son on yılına ait sorular oluşturmaktadır. Açık uçlu sorular içeren bu sınavlar, genellikle sayısal alanı seçen 16-18 yaş arasındaki öğrenciler tarafından alınmakta ve üniversite başvurularında kullanılan başarı notlarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Sorulara, ilgili kurumların resmî kaynakları ve açık erişimli akademik veri tabanları aracılığıyla ulaşılmıştır. Her yıl soru sayısı değişiklik göstermekle birlikte değerlendirme sürecinde toplam puan esas alınmaktadır.

Toplanan veriler içerisinde matematiksel doğrulama veya ispat becerisiyle ilişkili olduğu tespit edilen 56 soru, TYMM matematiksel muhakeme alan becerisinin dördüncü bileşeni olarak yapılandırılan matematiksel doğrulama veya ispat yapma becerisinin iki süreç bileşeni doğrultusunda analiz edilmiştir:

- MAB1.1.SB1: Matematiksel doğrulama veya ispat yöntemlerini seçerek işe koşturmak
- MAB1.1.SB2: Matematiksel doğrulama veya ispatı değerlendirmek

Her bir soru, bu süreç bileşenleriyle eşleşip eşleşmediği ve hangi konu alanına ait olduğu gibi kategorik temalarda kodlanmıştır. Ayrıca bu soruların yapısal özellikleri incelenmiştir.

Bulgular; incelenen 313 sorunun 56'sı (%17) öğrencilerden açıkça doğrulama veya ispat yapmalarını beklemektedir. Doğrulama veya ispat gerektiren soruların sınavda ayrı bir bölüm olarak değil bütüncül bir biçimde diğer sorularla iç içe yapılandırıldığı görülmektedir. Genellikle birden çok aşamalı veya bölümlü soruların bir alt maddesi, "show that" gibi ifadelerle tanımlanan ispat temelli bir yapıya sahiptir. Bu da öğrencilerin sorunun ispat gerektirip gerektirmediğini doğrudan yönergedeki dilsel işaretlerle ayırt etmelerine olanak tanımaktadır. Yıllar arasında ispat ve doğrulama sorularının sayısında anlamlı bir artış ya da azalma gözlemlenmemiştir. Konulara göre ispat sorularının dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Konu Dağılımı

Konu	Soru Sayısı
Analitik Geometri	12
Türev-İntegral	12
Fonksiyonlar	3
Polinomlar	6

Diziler/Seriler	8
Sayılar Teorisi	6
Trigonometri	5
Karmaşık Sayılar	4
Diferansiyel Denklemler	1
Matris-Determinant	1

Tablo 1, 10 öğrenme alanında doğrulama ve ispat sorularına yer verildiğini göstermektedir. En fazla doğrulama ve ispat sorusuna analitik geometride (12) ve türev-integral (12) alanlarında yer verilmiştir.

56 sorunun 55'inde MAB1.1.SB1 ile örtüşen yapılar tespit edilmiştir. Bu sorularda öğrencilerin verilen bir matematiksel ifadeyi doğrulamak ya da ispatlamak için uygun yöntemleri seçmeleri ve uygulamaları beklenmiştir.

56 sorunun 39'unun MAB1.1.SB2 ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sorular, öğrencilerin bir önermenin geçerliliğini sorgulama, matematiksel sonuçları yorumlama ve sunulan çözümlerin mantıksal bütünlüğünü değerlendirme becerilerini ölçmeye yöneliktir. Bu tür sorular öğrencilerin öncelikle belirli bir matematiksel sonucu ispatlamasını, ardından bu ispata dayanarak sonucun anlamını ve kullanım amacını sorgulamasını beklemektedir. Sorularda sıklıkla kullanılan «hence, or otherwise» ifadesi, öğrencilere önceki adımda gerçekleştirdikleri ispatı sonraki aşamada uygulayacakları ve değerlendirecekleri yönünde yol göstermektedir. Tipik bir soru örneği Görsel 1'de verilmiştir.

Görsel 1

“Hence, or Otherwise” Yapısındaki Soru Örneği

2. (a) Show that $(x-1)$ is a factor of $f(x) = 2x^3 - 5x^2 + x + 2$.
(b) Hence, or otherwise, solve $f(x) = 0$.

Sonuç ve Öneriler

Her yıl belirli oranda ispat sorularının bulunması, Birleşik Krallık sınav sisteminde matematiksel doğrulama ve ispatın sistematik bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır. Analiz edilen soruların %17'sinde doğrulama veya ispat beklenmesi, doğrulama ve ispatın program ve öğretim süreçlerinde güçlü biçimde yer aldığını göstermektedir.

Bulgular, Birleşik Krallık sınavlarında doğrulama ve ispata yönelik soruların yalnızca belirli alanlarda sınırlı kalmadığını; analitik geometriden fonksiyonlara, trigonometri-den lineer cebire kadar farklı konu alanlarında yer aldığını göstermektedir. Bu çeşitlilik, doğrulama ve ispatın matematiksel muhakemenin doğal bir parçası olarak öğretim sürecine ve tüm konulara olabildiğince entegre edilmeye çalışıldığını göstermektedir.

İncelenen soruların %99'unun MAB1.1.SB1 ve %69'unun MAB1.1.SB2 ile örtüştüğü görülmüştür. Bu veriler, Birleşik Krallık sınav sistemindeki doğrulama ve ispat içeren soruların yapısının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli muhakeme becerisinin çerçevesi ile oldukça uyumlu olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Birleşik Krallık sınavlarının bu yönüyle Türkiye'deki öğretim ve ölçme-değerlendirme stratejileri için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'deki ulusal sınavlarda, Birleşik Krallık ulusal sınav sorularının yapısına benzer bir soru yapısı ile doğrulama ve ispat soruları sorulabilir. TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı'nda matematiksel muhakeme becerisine hemen her temada yer verildiği göz önüne alındığında bu sorular Birleşik Krallık'ta olduğu gibi rahatlıkla farklı konu alanlarını kapsayabilir. Belirlenen yapı doğrultusunda doğrulama ve ispat odaklı sorular, Bakanlığın yayımladığı soru örnekleri başta olmak üzere farklı ölçme ve değerlendirme süreçlerine aşamalı şekilde yansıtılabilir. Böylelikle öğretim programının matematiksel doğrulama ve ispata verdiği önemin öğretim süreçlerinde karşılık bulması daha kolay hâle gelebilir.

Kaynakça

- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Stacey, K., & Vincent, J. (2008, June). Modes of reasoning in explanations in year 8 textbooks. In M. Goos, R. Brown, & K. Makar (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 475-481). MERGA.
- Bieda, K. N. (2010). Enacting proof-related tasks in middle school mathematics: Challenges and opportunities. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(4), 351-382.

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Diagnostic, Formative and Summative Evaluation Methods in Measurement and Evaluation Applications

Mathematical Verification and Proof in National Exams: The Case of The United Kingdom

Kübra KAYMAKÇI ÜSTÜNER, Hacettepe University/ANKARA
Prof. Dr. Abdulkadir ERDOĞAN

Introduction

Verification and proof processes are of key importance in the development of mathematical reasoning skills. While NCTM (1989) recommended proof for the high school level, its 2000 update emphasized the importance of reasoning and proof at all K–12 levels. Stacey and Vincent (2009) stated that explanation and justification are fundamental to mathematical understanding but rarely find a place in classrooms, while Bieda (2014) revealed that reasoning activities are numerically insufficient in elementary school textbooks. The Century of Türkiye Education Model (TYMM) Mathematics Curricula aim for a significant change in the approach to mathematics learning and teaching in our country by addressing mathematical reasoning as one of 5 domain skills and giving special importance to mathematical verification and proof within this skill. However, the question of to what extent and in what way national exams can include mathematical verification and proof remains uncertain. The structure of existing national exam systems, the approach of previous curricula, and the lack of prior inclusion of questions focused on mathematical verification and proof increase this uncertainty. In this context, examining how mathematical verification and proof skills are included in the national exam questions of different countries can provide important insights into how this skill can find a place in national exams in our country.

Keywords: Verification and proof skills, national exams, proof-based questions, The Century of Türkiye Education Model Mathematics Curricula.

Purpose

The purpose of this research is to examine how verification and proof skills are included in university entrance mathematics exams in the United Kingdom and to discuss how the structure, content, and skill dimensions of questions aimed at measuring this skill can be related to the approach of the TYMM Mathematics Curriculum. In this context, answers to the following research questions are sought: What are the number, distribution, and content characteristics of questions involving verification and proof in university entrance exams administered in the United Kingdom? How can the content characteristics of these questions be related to the mathematical verification and proof approach of the TYMM Mathematics Curriculum?

Method

This study was conducted using the document analysis method. The data set consists of questions from the last ten years of three different mathematics exams administered at the university entrance level in the United Kingdom. These exams, which include open-ended questions, are taken by students aged 16–18, generally those who choose the science track, and are conducted to determine the achievement grades used in university applications. The questions were accessed through the official resources of the relevant institutions and open-access academic databases. Although the number of questions varies each year, the total score is taken as the basis for the evaluation process. Among the collected data, 56 questions identified as related to mathematical verification or proof skills were analyzed in line with the two process components of the mathematical verification or proof-making skill, which is structured as the fourth component of the TYMM mathematical reasoning domain skill: MAB1.1.SB1: Selecting and employing mathematical verification or proof methods MAB1.1.SB2: Evaluating mathematical verification or proof Each question was coded according to categorical themes such as whether it matched these process components and to which subject area it belonged. Additionally, the structural features of these questions were examined.

Conclusion

Of the 313 questions examined, 56 (17%) explicitly expect students to perform verification or proof. It is observed that questions requiring verification or proof are not structured as a separate section in the exam but are integrated holistically with other questions. Generally, a sub-item of multi-stage or multi-part questions has a proof-based structure defined by phrases such as “show that.” This allows students to directly distinguish whether a question requires proof through linguistic cues in the instructions. No significant increase or decrease in the number of proof and verification questions was observed over the years. The distribution of proof questions by topic is given in Table 1.

Table 1

Distribution by Topic

Topic	Number of Questions
Analytic Geometry	12
Differentiation-Integral Calculus	12
Functions	3
Polynomials	6
Sequences/Series	8
Number Theory	6

Trigonometry	5
Complex Numbers	4
Differential Equations	1
Matrix-Determinant	1

Table 1 shows that verification and proof questions are included in 10 learning areas. The highest number of verification and proof questions were found in analytic geometry (12) and differentiation-integral calculus (12).

In 55 of the 56 questions, structures overlapping with MAB1.1.SB1 were identified. In these questions, students were expected to select and apply appropriate methods to verify or prove a given mathematical statement.

39 of the 56 questions were found to be related to MAB1.1.SB2. These questions are aimed at measuring students' skills in questioning the validity of a proposition, interpreting mathematical results, and evaluating the logical integrity of presented solutions. Such questions expect students to first prove a specific mathematical result and then, based on this proof, question the meaning and purpose of the result. The frequently used phrase "hence or otherwise" in the questions guides students to apply and evaluate the proof they performed in the previous step in the subsequent stage. A typical example of a question is given in Visual 1.

Visual 1

Example of Question with the "Hence, or otherwise" Structure

2. (a) Show that $(x-1)$ is a factor of $f(x) = 2x^3 - 5x^2 + x + 2$.
(b) Hence, or otherwise, solve $f(x) = 0$.

The presence of a certain proportion of proof questions each year reveals that mathematical verification and proof are systematic components in the United Kingdom's examination system. The expectation of verification or proof in 17% of the analyzed questions indicates that verification and proof are strongly featured in the curriculum and teaching processes. The findings show that questions related to verification and proof in United Kingdom exams are not limited to specific areas; they are present in different subject areas ranging from analytic geometry to functions, and from trigonometry to linear algebra. This diversity suggests an effort to integrate verification and proof as a natural part of mathematical reasoning into the teaching process and across all topics as much as possible. It was observed that 99% of the examined questions coincided with MAB1.1.SB1 and 69% with MAB1.1.SB2. These data indicate that the structure of questions involving verification and proof in the United Kingdom's examination system is quite

compatible with the framework of the reasoning skill in the Century of Türkiye Education Model. Therefore, it is thought that this aspect of the United Kingdom exams can be guiding for teaching and assessment strategies in Türkiye.

Recommendations

In Türkiye's national exams, verification and proof questions can be asked using a question structure similar to that of the United Kingdom's national exam questions. Considering that mathematical reasoning skills are included in almost every theme in the TYMM Mathematics Curriculum, these questions can easily cover different subject areas, as is the case in the United Kingdom. In line with the determined structure, questions focused on verification and proof can be gradually reflected in different assessment and evaluation processes, starting with the sample questions published by the Ministry of National Education (MoNE). Thus, it may become easier for the emphasis placed on mathematical verification and proof by the curriculum to find a response in teaching processes.

References

- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Stacey, K., & Vincent, J. (2008, June). Modes of reasoning in explanations in year 8 textbooks. In M. Goos, R. Brown, & K. Makar (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 475-481). MERGA.
- Bieda, K. N. (2010). Enacting proof-related tasks in middle school mathematics: Challenges and opportunities. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(4), 351-382.

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Diagnostic, Formative and Summative Evaluation Methods in Measurement and Evaluation Applications

Sınıf Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Mert CAN, Dr. Mehmet Erol Balık İlkokulu/GAZİANTEP
Onur ÇİFTÇİ



Giriş

Eğitimde etkinliğin artırılması, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine olan hâkimiyeti ile bağlantılıdır. Öğretmenlerin bu konuda yeterli olması, öğrencilere etkili geri bildirim verme ve öğretim yöntemlerini bireysel ihtiyaçlara uyarlama gibi kritik süreçleri destekler. Bununla birlikte ölçme değerlendirme uygulamaları; farklı bakış açılarının geliştirilmesinde (Koçak, 2021), eğitimde kalitenin artırılmasında (İndriyani et al., 2023), öğretim programlarının ve yöntemlerinin etkililiğinin gözden geçirilmesinde önemli kanıtlar sunar (Işık, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrencilere bütüncül bir eğitim sunarak onların sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerini desteklemeyi hedefler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ölçme ve değerlendirme, süreç temelli bir anlayışla yürütülmekte ve çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Türkiye'nin millî ve manevî değerlerini koruyan, yalnızca akademik başarılarını değil duygusal, sosyal, ahlaki ve kültürel gelişimlerini de destekleyen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye odaklanarak eğitimde daha çağdaş bir yaklaşım sergilemektedir (Akin & Şeker, 2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ölçme ve değerlendirme süreçleri de geleneksel düzey belirlemeden uzaklaşarak süreç temelli bir anlayışa yönelmiştir. Bu bağlamda yazılı sınavların yanı sıra performans görevleri, projeler, portfolyo değerlendirmesi gibi çoklu yöntemler kullanılarak, öğrencilerin bireysel öğrenme hızları ve stilleri dikkate alınarak onlara düzenli geri bildirimlerle destek sağlanmakta ve teknolojik araçlarla öğrenme analizleri yapılarak bireysel ihtiyaçlara uygun öğrenme materyalleri sunulmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ele alınan biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyerek onların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilere süreç boyunca geri bildirim sağlayarak öğrenme süreçlerini iyileştirmeyi hedefler (Bulut, 2024) ve bu açıdan öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek ve geliştirmek (Ozan & Bahadır, 2024) ayrıca başarılarını artırmak için önemli bir araç olarak kabul edilir (Kaur &

Lim-Ratnam, 2022). Öğretmenlerin bu konudaki bilgileri, pedagojik yaklaşımları ve uygulamaları, öğretim kalitesini artırmada önemlidir. İlkokul öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi, eğitim sistemimizin kalitesini artırmak adına atılacak önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci değerlendirmesi özellikle deneyimsiz öğretmenler için zorlu bir süreçtir (Skutil & Maněnová, 2021). Bu nedenle, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları konusunda teorik ve pratik bilgiyle donatılması, mesleki gelişimleri için kritik bir öneme sahiptir (Hondrich et al., 2015). Öğretmenlerin lisans eğitimleri ve hizmet içi eğitimleri aracılığıyla biçimlendirici değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu eğitimler, öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerini doğru bir şekilde uygulamalarına, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve onlara daha etkili geri bildirimler vermelerine yardımcı olabilir (Taş & Özcan, 2020). Bu da öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırarak, eğitimde daha iyi sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler. Biçimlendirici değerlendirme, sınıf öğretmeni, okuryazarlık düzeyi, tarama yöntemi.

Amaç

Eğitim sisteminin gelişimi açısından ilkökul öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışma, öğretmenlerin bu alanda bilgi ve beceri düzeylerini anlamayı ve eğitim programlarıyla desteklenmelerini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıkları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıkları farklı değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, okutulan sınıf düzeyi, yaş, mesleki kıdem, görevli olunan okuldaki çalışma süresi, biçimlendirici değerlendirmeye yönelik eğitim durumu) göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli; belirli bir zamanda, belirli bir grup birey hakkında veri toplayarak mevcut durum analizini yapmayı amaçlayan nicel bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın evreni, Gaziantep ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada, 223 katılımcı basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplamak amacıyla Uyar ve Karafil (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan ve 6'lı Likert tipinde düzenlenen öğretmen biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığı ölçeği kullanılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre

- Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik algıları “katılıyorum” aralığında ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Alt boyutlar bazında en yüksek ortalamaya sosyal-duygusal alt boyutunun sahip olduğu, en düşük ortalamaya ise kavramsal alt boyutun sahip olduğu görülmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarının cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, okutulan sınıf düzeyi, yaş ve görevli olunan okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).
- Sınıf öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarının mesleki kıdem değişkenine göre kavramsal alt boyutu ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılık yarattığı ($p<0.05$) tespit edilmiştir. Hem kavramsal alt boyutta hem de ölçeğin genelinde 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarının biçimlendirici değerlendirmeye yönelik eğitim alıp almama değişkenine göre tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık yarattığı ($p<0.05$) tespit edilmiştir. Tüm boyutlarda biçimlendirici değerlendirmeye yönelik eğitim alan sınıf öğretmenlerinin almayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak mesleki kıdem ve biçimlendirici değerlendirme eğitimi alma durumu gibi değişkenlerin okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle biçimlendirici değerlendirme konusunda eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek okuryazarlık düzeyine sahip olmaları, bu alanda verilen eğitimlerin önemini vurgulamaktadır. Mesleki kıdemde ise 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek okuryazarlık düzeyine sahip olması, mesleki deneyimin belirli bir noktaya kadar okuryazarlığı artırdığını ancak uzun yıllar sonra bu etkinin azalabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sürekli desteklenmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Sınıf öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlıklarını artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimler, öğretmenlerin teorik bilgilerini güncellemelerine ve pratik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

- Öğretmenlerin hem lisans döneminde hem de atandıktan sonra akademilerde alacakları eğitimlerde biçimlendirici değerlendirme konusuna daha fazla yer verilmelidir. Bu sayede öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olabilirler.
- Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin de biçimlendirici değerlendirme konusundaki bilgilerini güncel tutmaları için çeşitli destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Okullarda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını teşvik etmek amacıyla öğretmenlere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır.
- Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını daha etkili kılmak için teknolojik araçlardan yararlanılmalıdır.

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu alanda yapılabilecek iyileştirmelere yönelik öneriler sunması açısından önemlidir. Elde edilen bulguların, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Kaynakça

- Akın, F. İ., Şeker, M. (2023). Biçimlendirici öğrenme modeli ve Türkiye’de uygulanabilirliği üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 172-186.
- Bulut, E. B. (2024). *Yedinci sınıf öğrencilerinin mayoz bölünme konusundaki biçimlendirici değerlendirme sorularına verdikleri cevapların geribildirimle desteklenmesinin akademik başarı ve bilgi kalıcılığı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Christoforidou, M., & Kyriakides, L. (2021). Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamic approach to teacher professional development. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101051>
- Hondrich, A. L., Hertel, S., Adl-Amini, K., & Klieme, E. (2015). Implementing curriculum-embedded formative assessment in primary school science classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 23(3), 353-373. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2015.1049113>
- Indriyani, V., Atmazaki, A., & Ramadhan, S. (2023). Dil öğreniminde çoklu okuryazarlık temelli bütünleştirici öğrenme (MULGRANING) modelinin geliştirilmesi. *TED Eğitim ve Bilim*, 48(215). <https://doi.org/10.15390/eb.2023.11413>

- Işık, S. (2024). *Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içi geri bildirim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kaur, K., & Lim-Ratnam, C. (2022). Implementation of formative assessment in the English language classroom: Insights from three primary schools in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(2), 215-237. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09327-y>
- Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language Education and Social Sciences*, 2(2), 483-494. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.26>
- Koçak, B. (2021). *Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik coğrafya öğretmenlerinin tutumlarının, algılarının ve uygulamalarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ozan, C., Bahadır, E. (2024). Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 236-260. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1458037>
- Skutil, M., & Maněnová, M. (2021, September 25). Current forms of assessment in primary education with a focus on formative assessment. In *International Conference on Education*. <https://doi.org/10.17501/24246700.2021.7161>
- Taş, M., & Özcan, Z. Ç. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 5764-5779. <https://doi.org/10.26466/opus.735280>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Uyar, A., & Karafil, B. (2024). Adaptation of the teacher formative assessment literacy scale into Turkish culture: A validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(1), 67-87. <https://doi.org/10.21449/ijate.1343373>
- Van, T. N. (2021). Effects of computer-based feedback and formative assessment on learning outcomes. *Can Tho University Journal of Science*, 13(1), 1-10. <https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2021.008>
- Waheeda, Z., Thama, J., & Keata, O. B. (2023). A systematic review of teachers' perspectives on formative assessment practices in primary schools: Conceptions, challenges, and influential factors. *International Journal of Educational Research*, 120, 101115.

- Yeşilyurt, E. (2019). Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerin etkisi ve nedenleri. *Journal of International Social Research*, 12(63), 904-917. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3286>

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Diagnostic, Formative and Summative Evaluation Methods in Measurement and Evaluation Applications

Analysis of Primary School Teachers' Formative Assessment Literacy Levels

Mert CAN, Dr. Mehmet Erol Balık İlkokulu, Şahinbey/GAZİANTEP
Onur ÇİFTÇİ

Introduction

Enhancing the effectiveness of education is closely tied to teachers' command of assessment and evaluation methods. Teachers' proficiency in this area supports critical processes such as providing effective feedback to students and adapting instructional methods to meet individual needs. Moreover, assessment practices offer significant evidence for fostering multiple perspectives (Koçak, 2021), improving educational quality (Indriyani et al., 2023), and evaluating the effectiveness of curricula and teaching methods (Işık, 2024). The Türkiye Century Education Model aims to provide students with a holistic education that supports their social, emotional, and cultural development. In this model, assessment and evaluation are conducted through a process-oriented approach using diverse methods. The model seeks to nurture individuals who uphold national and spiritual values, and whose development spans not only academic success but also emotional, social, moral, and cultural dimensions. The Türkiye Century Education Model adopts a contemporary educational perspective by focusing on the development of 21st-century skills such as critical thinking, problem-solving, communication, and collaboration (Akin & Şeker, 2023). Its assessment and evaluation processes move away from traditional summative approaches in favour of process-based methodologies. Accordingly, in addition to written exams, a variety of tools such as performance tasks, projects, and portfolio assessments are employed. These methods support learners by recognizing their individual learning pace and styles, providing regular feedback, and using technological tools to analyse learning in order to offer personalized learning materials.

Within the scope of the Century of Türkiye Education Model, formative assessment practices enable teachers to support students' learning processes and identify their strengths and weaknesses. Formative assessment provides feedback throughout the learning process to improve outcomes (Bulut, 2024), supporting learning and achievement (Ozan & Bahadır, 2024; Kaur & Lim-Ratnam, 2022). Teachers' knowledge, pedagogical approaches, and applications in this area play a key role in improving teaching quality. Determining primary school teachers' formative assessment literacy is thus an essential step toward enhancing the quality of the education system. Student assessment can be particularly

challenging for inexperienced teachers (Skutil & Maněnová, 2021). Therefore, equipping teachers with both theoretical and practical knowledge of formative assessment is critical for their professional development (Hondrich et al., 2015). Pre-service and in-service training should ensure that teachers possess the necessary knowledge and skills. Such training can enable accurate implementation of assessment methods, foster deeper understanding of students' learning needs, and help provide more effective feedback (Taş & Özcan, 2020). These factors enhance professional competence and contribute to improved educational outcomes.

In light of the above, identifying primary school teachers' formative assessment literacy is of critical importance for educational advancement. This study aims to assess teachers' knowledge and skill levels in this domain and to support them through educational programs. The study seeks to answer the following sub-questions:

- What is the level of primary school teachers' formative assessment literacy?
- Does formative assessment literacy differ significantly based on variables such as gender, marital status, educational background, grade level taught, age, professional seniority, duration of service at current school, and prior training in formative assessment?

Keywords: Formative assessment literacy, primary school teachers, The Century of Türkiye Education Model, 21st-century skills, student-centred assessment.

Method

This study employed a survey model, a quantitative research approach used to collect data at a given time from a specific population to analyse the current state. The research population consisted of primary school teachers working in Gaziantep. A total of 223 participants were selected through simple random sampling. To collect data, the study used the Formative Assessment Literacy Scale for teachers, which was adapted to Turkish by Uyar and Karafil (2024) and is based on a six-point Likert scale.

Conclusion

The findings of the study can be summarised as follows:

- Teachers' perceptions regarding formative assessment were found to be at a high level, within the "agree" range. Among the sub-dimensions, the highest average score was in the socio-emotional domain, while the lowest was in the conceptual domain.
- No significant differences were observed in formative assessment literacy based on gender, marital status, educational background, grade level taught, age, or duration of service at the current school ($p > 0.05$).

- Significant differences were found based on professional seniority, particularly in the conceptual sub-dimension and the overall scale ($p < 0.05$). Teachers with 11–20 years of experience had higher average scores than those with 21 or more years.

Significant differences ($p < 0.05$) were observed based on whether teachers had received training in formative assessment. Teachers who had received training scored significantly higher across all sub-dimensions and on the overall scale compared to those who had not.

The findings indicate that primary school teachers generally possess high levels of formative assessment literacy. However, factors such as professional seniority and participation in formative assessment training were found to influence literacy levels. Notably, teachers who received training demonstrated higher literacy, underlining the importance of professional development in this area. Furthermore, the higher scores among teachers with 11–20 years of experience suggest that professional experience can enhance literacy to a certain extent, but its impact may plateau or diminish beyond a certain point. This highlights the need for continuous support and training for more senior educators.

Recommendations

Based on the findings, the following recommendations are proposed:

- In-service training programs should be organized to enhance teachers' formative assessment literacy, helping them update theoretical knowledge and refine practical skills.
- Greater emphasis should be placed on formative assessment in both pre-service teacher education and post-appointment training programs to ensure that teachers are well-prepared from the outset of their careers.
- Support mechanisms should be developed to help experienced teachers maintain current knowledge of formative assessment.
- Schools should provide guidance and counselling services to support the implementation of formative assessment practices.
- Technological tools should be utilized to enhance the effectiveness of formative assessment practices.

This study is significant in identifying the formative assessment literacy levels of primary school teachers and offering recommendations for improvement. The findings are expected to contribute to the development of education policy and the professional advancement of teachers.

References

- Akın, F. İ., Şeker, M. (2023). Biçimlendirici öğrenme modeli ve Türkiye’de uygulanabilirliği üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 172–186.
- Bulut, E. B. (2024). *Yedinci sınıf öğrencilerinin mayoz bölünme konusundaki biçimlendirici değerlendirme sorularına verdikleri cevapların geribildirimle desteklenmesinin akademik başarı ve bilgi kalıcılığı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Christoforidou, M., & Kyriakides, L. (2021). Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamic approach to teacher professional development. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101051>
- Hondrich, A. L., Hertel, S., Adl-Amini, K., & Klieme, E. (2015). Implementing curriculum-embedded formative assessment in primary school science classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 23(3), 353–373. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2015.1049113>
- Indriyani, V., Atmazaki, A., & Ramadhan, S. (2023). Dil öğreniminde çoklu okuryazarlık temelli bütünleştirici öğrenme (MULGRANING) modelinin geliştirilmesi. *TED Eğitim ve Bilim*, 48(215). <https://doi.org/10.15390/eb.2023.11413>
- Işık, S. (2024). *Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içi geri bildirim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kaur, K., & Lim-Ratnam, C. (2022). Implementation of formative assessment in the English language classroom: Insights from three primary schools in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(2), 215–237. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09327-y>
- Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language Education and Social Sciences*, 2(2), 483–494. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.26>
- Koçak, B. (2021). *Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik coğrafya öğretmenlerinin tutumlarının, algılarının ve uygulamalarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ozan, C., Bahadır, E. (2024). Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 236–260. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1458037>

- Skutil, M., & Maněnová, M. (2021, September 25). Current forms of assessment in primary education with a focus on formative assessment. In *International Conference on Education*. <https://doi.org/10.17501/24246700.2021.7161>
- Taş, M., & Özcan, Z. Ç. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 5764-5779. <https://doi.org/10.26466/opus.735280>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Uyar, A., & Karafil, B. (2024). Adaptation of the teacher formative assessment literacy scale into Turkish culture: A validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(1), 67-87. <https://doi.org/10.21449/ijate.1343373>
- Van, T. N. (2021). Effects of computer-based feedback and formative assessment on learning outcomes. *Can Tho University Journal of Science*, 13(1), 1-10. <https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2021.008>
- Waheeda, Z., Thama, J., & Keata, O. B. (2023). A systematic review of teachers' perspectives on formative assessment practices in primary schools: Conceptions, challenges, and influential factors. *International Journal of Educational Research*, 120, 101115.
- Yeşilyurt, E. (2019). Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerin etkisi ve nedenleri. *Journal of International Social Research*, 12(63), 904-917. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3286>



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Tanılayıcı Geliştirici (Biçimlendirici) ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Yöntemleri

İlkokul 1. Sınıf Ders Kitaplarında Kullanılan Biçimlendirici Değerlendirme Yöntemlerinin İncelenmesi

Merve PAMUK, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA
Sena SARIKAYA



Giriş

Eğitim sistemleri; 21. yüzyılda yalnızca öğrenci başarısını değil öğrenme sürecine verilen tepkiyi, katılımı ve gelişimi de ölçen bütüncül bir değerlendirme anlayışını benimsemiştir. Bu kapsamda öğrencinin aktif katılımını, anlık geri bildirimleri ve süreç izleme uygulamalarını içeren biçimlendirici değerlendirme; öğretimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Biçimlendirici değerlendirme; öğrencinin mevcut bilgi düzeyini belirlemeyi, eksik yönlerini ortaya koymayı ve bu eksiklikleri kapatacak öğrenme stratejilerini uygulamayı amaçlar. Aynı zamanda öğretmene, öğretimi anlık olarak düzenleme ve öğrenme sürecine uyum sağlama imkânı sunar.

Literatürde “öğrenme için değerlendirme” (assessment for learning) olarak da adlandırılan bu yaklaşım, sadece akademik sonuçlara odaklanmak yerine, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamaya odaklanır (Black & Wiliam, 1998). Sadler (1989), biçimlendirici değerlendirmenin etkili geri bildirim döngüleriyle öğrencinin öğrenmesini yapılandırmasına katkı sağladığını belirtirken; Heritage (2010), bu sürecin öz düzenleme, hedef belirleme ve strateji geliştirme gibi metabilşsel becerileri desteklediğini vurgular. Andrade ve Cizek (2010) ise biçimlendirici değerlendirmenin öğretimsel karar alma süreçlerini besleyen temel bir uygulama olduğunu ortaya koyar.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu çağdaş anlayışı temel alarak eğitimde ölçme-değerlendirme süreçlerini yeniden yapılandırmıştır. TYMM; öğrenci katılımını esas alan, gelişimi izlemeye dayalı, çok kaynaklı ve süreç odaklı bir felsefeyi benimsemiştir. Bu modele göre değerlendirme yalnızca bir sonuç belirleme aracı değil öğrenmeyi destekleyen, yönlendiren ve öğrencinin sorumluluk almasını sağlayan dinamik bir süreçtir. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, öğretmen gözlemi ve dijital içeriklerle desteklenen uygulamalar TYMM’nin değerlendirme kültürünün temel bileşenleri olarak kabul edilmektedir.

Bu bağlamda TYMM’ye uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının biçimlendirici değerlendirme yaklaşımını ne ölçüde yansıttığının incelenmesi önemli bir araştırma alanıdır.

Özellikle ilkokul 1. sınıf düzeyinde bu tür değerlendirme uygulamalarının öğrencinin öğrenme süreci üzerindeki etkileri, öğretim materyalleri üzerinden değerlendirilerek hem uygulayıcılara hem de politika geliştiricilere yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, biçimlendirici değerlendirme, öğretim programları, ölçme ve değerlendirme, ilkokul 1. sınıf ders kitapları.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen 1. sınıf ders kitaplarında biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin bulunma düzeyini ve niteliğini incelemektir. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders kitaplarında biçimlendirici değerlendirme yöntemleri ne sıklıkla ve nasıl kullanılmaktadır?
2. Bu yöntemler hangi tür etkinlikler aracılığıyla sunulmaktadır?
3. Kitaplardaki değerlendirme uygulamaları, TYMM’nin ölçme-değerlendirme ilkeleleriyle ne derece örtüşmektedir?

Yöntem

Araştırma, nitel yaklaşıma dayalı doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Veri kaynağı olarak 2024 yılında MEB tarafından TYMM kapsamında yayımlanan İlk Okuma Yazma 1-2, Türkçe 1-2, Matematik 1-2 ve Hayat Bilgisi 1-2 kitapları kullanılmıştır. Kitaplar öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen geri bildirimi kodları çerçevesinde analiz edilmiş; veriler içerik analizi ve frekans analizine tabi tutulmuştur. Kodlama güvenilirliği için iki uzmandan oluşan bağımsız kodlayıcılar arasında %80 görüş birliği sağlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, ders kitaplarında biçimlendirici değerlendirmenin özellikle öğretmen gözlemine dayalı uygulamalarla öne çıktığını göstermektedir. “İlk Okuma Yazma” kitaplarında öğretmen gözlemi; öğrencinin çizgi çalışmaları, ses tanıma ve yazma becerilerini izlemek üzere yapılandırılmıştır. Bu gözlem, öğretmene anlık geri bildirim verme ve öğretimi şekillendirme fırsatı sunmaktadır. Matematik kitaplarında ise problem çözme, tahmin ve oyun temelli etkinliklerle öğrencinin strateji kullanımı gözlemlenebilmekte; bu süreçlerde öğretmen değerlendirme yapabilmektedir.

Öz değerlendirme uygulamaları çoğunlukla Türkçe kitaplarında görülmüş, “Kendimizi Değerlendirelim” bölümleri aracılığıyla öğrencilere dinleme ve konuşma etkinliklerine dair kendilerini değerlendirme fırsatı sunulmuştur. Bununla birlikte bu uygulamalar genellikle sembol (gülen yüz vb.) ile sınırlı kalmış, öğrencinin öğrenme süreci hakkında derinlemesine düşünmesini sağlayacak yapılandırılmış formlar yaygın olarak sunulmamıştır. Hayat Bilgisi kitaplarında ise öğrencilerin “Sen neler öğrendin?” gibi yönlendirici sorularla öz değerlendirme yapması desteklenmiş ancak sistematik bir yapı kurulmamıştır.

Akran değerlendirmesi en az yer verilen uygulamadır. Yalnızca birkaç kitapta dolaylı yolla grup çalışması kapsamında akran geri bildirim yapılmış ancak bu süreçler öğretmen tarafından yönlendirilmemiş ve değerlendirme formlarıyla desteklenmemiştir. Bu durum, TYMM’nin iş birliği ve sosyal öğrenmeyi değerlendirme ile bütünleştirme yaklaşımıyla çelişmektedir.

Tüm kitaplar incelendiğinde biçimlendirici değerlendirmenin çoğunlukla öğretmenin gözlemine dayalı olarak yürütüldüğü; öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin ise sınırlı, yüzeysel ve yapılandırılmamış olduğu görülmüştür. Dijital içeriklere karekodlarla yönlendirme yapılmakta ancak bu içerikler pedagojik değerlendirme süreçleriyle yeterince bütünleştirilememektedir. Ayrıca öğretmene yönelik değerlendirme rehberliği zayıf kalmakta, bu durum değerlendirme süreçlerinin sistematik işlenmesini zorlaştırmaktadır.

1. sınıf ders kitaplarında biçimlendirici değerlendirmenin, özellikle öğretmen gözlemi-ne dayalı geri bildirim ve süreç izleme açısından TYMM ile uyumlu bir yapı sergilediği saptanmıştır. Ancak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi öğrenci merkezli uygulamaların hem sayısal hem de niteliksel açıdan sınırlı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmene yönelik rehberlik materyallerinin eksikliği, değerlendirme süreçlerinin sistematikliğini azaltmaktadır. Dijital içeriklerle destekleme potansiyeli bulunmakta ancak bu içeriklerin pedagojik değerlendirme sürecine entegrasyonu yeterli düzeyde sağlanamamaktadır. Öneriler:

1. Öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik farkındalığını artıracak daha yapılandırılmış öz değerlendirme formları geliştirilmelidir.
2. Akran değerlendirmesi için geri bildirim kartları ve rehberli etkinlikler kitaplara entegre edilmelidir.
3. Öğretmenlere, etkinliklerin nasıl ve ne zaman değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği konusunda sistematik rehberlik sunulmalıdır.

4. Dijital içerikler, değerlendirme bağlamında kullanılacak şekilde yeniden yapılandırılmalı; öğretmene öğrenci performansını izleme yolları sunulmalıdır.
5. TYMM’nin süreç odaklı, bütüncül ve gelişimsel değerlendirme anlayışı kitaplarda daha sistematik bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Kaynakça

- Andrade, H., & Cizek, G. J. (Eds.). (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., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Diagnostic, Formative and Summative Evaluation Methods in Measurement and Evaluation Applications

An Examination of Formative Assessment Methods Used in the 1st Grade Primary School Textbooks

Merve PAMUK, Ministry of National Education/ANKARA
Sena SARIKAYA

Introduction

In the 21st century, education systems have adopted a holistic approach to assessment that not only evaluates student achievement but also focuses on responses to the learning process, participation, and developmental progress. Within this context, formative assessment—encompassing active student participation, instant feedback, and process monitoring practices—has become an integral component of instruction. Formative assessment aims to determine students' current knowledge levels, identify their deficiencies, and implement learning strategies to address these gaps. It also provides teachers with the opportunity to adjust instruction in real time and adapt to the learning process.

This approach, also called “assessment for learning” in the literature, focuses on understanding how learning occurs rather than focusing solely on academic outcomes (Black & Wiliam, 1998). Sadler (1989) notes that formative assessment supports student learning through effective feedback loops, while Heritage (2010) emphasizes its role in fostering metacognitive skills such as self-regulation, goal setting, and strategy development. Andrade and Cizek (2010) argue that formative assessment serves as a fundamental practice that informs instructional decision-making.

The Century of Türkiye Education Model (TYMM) has restructured measurement and evaluation processes in education by embracing this contemporary perspective. TYMM has adopted a multi-source and process-oriented philosophy that focuses on student learning and monitoring development. According to this model, assessment is not merely a tool for determining results but a dynamic process that supports and guides learning and enables students to take responsibility. Self-assessment, peer assessment, teacher observation and practices supported by digital content are considered to be the basic components of TYMM's assessment culture.

In this context, examining the extent to which textbooks prepared in line with the TYMM reflect the formative assessment approach is a significant area of research. Especially

at the 1st-grade level, evaluating the impact of such assessment practices on the learning process through instructional materials can guide both practitioners and policymakers.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model (TYMM), formative assessment, curricula, measurement and evaluation, 1st grade primary school textbooks.

Purpose

The primary aim of this study is to examine the presence and quality of formative assessment methods in 1st grade textbooks developed within the framework of the Century of Türkiye Education Model. The study seeks to answer the following research questions:

1. How frequently and in what ways are formative assessment methods used in the textbooks?
2. Through what types of activities are these methods implemented?
3. To what extent do the assessment practices in the textbooks align with the TYMM's principles of measurement and evaluation?

Method

This study was conducted using document analysis, a qualitative research method. As data sources, the following textbooks published in 2024 by the Ministry of National Education (MoNE) within the scope of the TYMM were analysed: Early Literacy 1-2, Turkish 1-2, Mathematics 1-2, and Life Sciences 1-2. The books were examined based on codes such as self-assessment, peer assessment, and teacher feedback. Data were analysed using content and frequency analysis. To ensure coding reliability, an inter-coder agreement of 80% was achieved between two independent expert coders.

Conclusion

The findings of the research show that formative assessment in textbooks is especially prominent with practices based on teacher observation. In the Early Literacy textbooks, teacher observation is structured to monitor students' line drawing exercises, phoneme recognition, and writing skills. This observation provides opportunities for teachers to offer instant feedback and tailor instruction accordingly. In Mathematics textbooks, strategy use can be observed through problem-solving, estimation, and game-based

activities and the teacher can make evaluations during these processes.

Self-assessment practices were mostly seen in Turkish textbooks, and students were given the opportunity to evaluate themselves on listening and speaking activities through the “Let’s Evaluate Ourselves” sections. However, these practices are largely limited to symbols (e.g., smiling faces) and do not commonly include structured forms that would promote deeper reflection on the learning process.

In the Life Sciences textbooks, self-assessment is supported through guiding questions such as “What have you learned?” but lacks a systematic structure.

Peer assessment was the least frequently observed practice. Only a few textbooks allowed for indirect peer feedback within group work contexts, but these processes were not guided by the teacher or supported with assessment forms. This situation contradicts TYMM’s approach of integrating collaborative and social learning into assessment.

Overall, the findings indicate that formative assessment is mostly implemented through teacher observation. In contrast, self-assessment and peer assessment practices are limited, superficial, and unstructured. While QR codes are used to direct students to digital content, these resources are not sufficiently integrated with pedagogical assessment processes. Moreover, teacher guidance for assessment is weak, hindering the systematic implementation of assessment processes.

In 1st grade textbooks, formative assessment practices—especially those based on teacher observation, feedback, and process monitoring—are found to be in alignment with TYMM. However, student-centered practices such as self-assessment and peer assessment are limited both in number and quality. The lack of guidance materials for teachers reduces the systematic nature of assessment processes. Although there is potential for support through digital content, the integration of these materials into pedagogical assessment practices remains insufficient.

Recommendations

1. More structured self-assessment forms should be developed to enhance students’ awareness of their learning processes.
2. Feedback cards and guided activities for peer assessment should be integrated into the books.
3. Teachers should be provided with systematic guidance on how and when to use activities as assessment tools.

4. Digital content should be restructured to be used in the context of assessment, and teachers should be provided with ways to monitor student performance.
5. TYMM’s process-oriented, holistic, and developmental assessment approach should be more systematically embedded into the textbooks.

References

- Andrade, H., & Cizek, G. J. (Eds.). (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., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Tanılayıcı Geliştirici (Biçimlendirici) ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Yöntemleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Temelli Tarih Öğretiminde Performans Değerlendirme Süreçleri Üzerine Öğrenci Görüşleri

Ömer KAHRAMAN, Yunus Emre Anadolu Lisesi/İZMİR



Giriş

21. yüzyılın toplumsal ve kültürel dönüşümleri, eğitim sistemlerinde bireyin çok boyutlu gelişimine odaklanan yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM); bireyin bilişsel, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimini bütüncül bir yaklaşımla ele alan yenilikçi bir anlayışla hazırlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a).

TYMM'de öne çıkan yaklaşımlardan biri de beceri temelli öğrenme anlayışıdır. TYMM; iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma, zaman yönetimi ve yaratıcı üretim gibi çok boyutlu becerilerin kazandırılmasını esas alır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a). Özellikle sosyal bilimler ve tarih öğretimi gibi disiplinlerde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmenin yanında sunum yapma, kaynak kullanma, yaratıcı ürün ortaya koyma gibi uygulamalı öğrenme süreçlerine aktif katılımı teşvik edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b). Bu bağlamda TYMM'ye uygun olarak yapılandırılan performans değerlendirme süreçlerinin niteliği ve öğrenci gelişimine katkısı da önemli bir araştırma alanı hâline gelmiştir.

Anahtar Kelimeler. Ölçme ve değerlendirme, performans, tarih öğretimi.

Amaç

Araştırmanın amacı, TYMM çerçevesinde tarih derslerinde kullanılan performans değerlendirme süreçlerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda ne ölçüde işlevsel ve etkili olduğunu belirlemektir.

Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır: Öğrenciler, performans değerlendirme sürecinin tarih dersindeki akademik ve kişisel gelişimlerine ne gibi katkılar sunduğunu düşünmektedir? Öğrenciler performans görevlerinin hazırlanmasında en çok nerede zorlanmaktadır?

TYMM'nin hedeflediği öğrenci profiline odaklanarak geliştirilen performans değerlendirme uygulamalarının öğrencilere etkisinin anlaşılması, öğretmenler ve program geliştiriciler için yol gösterici niteliktedir. Araştırma, öğrenci geri bildirimlerine dayalı iyileştirme sürecine katkıda bulunması açısından da önemlidir.

Yöntem

Bu araştırma, öğrenci görüşlerine dayalı nitel bir çalışmadır. Veriler açık uçlu sorulardan oluşan bir anketle toplanmış, uzman görüşü ve pilot uygulamayla geçerliliği sağlanmıştır. Yanıtlar içerik analiziyle değerlendirilmiş, temalar ifade benzerliklerine göre oluşturulmuştur.

Bu çalışma 11. sınıf tarih dersi 3. ve 4. ünite konuları ile sınırlandırılmıştır. Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında İzmir Bornova Yunus Emre Anadolu Lisesinin 11. sınıflarında öğrenim gören üç sınıftan toplam 77 öğrenci oluşturmaktadır. Basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen bu gruba ilişkin veriler, Tablo 1'de verilmiştir.

Performans görevleri ve rubrik (Görsel 1) öğrencilere dönem başında dağıtılarak iki haftalık bir hazırlama süresi verilmiştir. Süre sonunda tüm ödevler dijital olarak toplanmıştır.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Alınan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Sınıflar-Gruplar	Kız	%	Erkek	%	Toplam	%
11 A	8	36.4	14	63.6	22	100
11 D	12	44.4	15	55.6	27	100
11 E	10	35.7	18	64.3	28	100

Görsel 1

Performans Değerlendirme Rubriği

ÖLÇÜTLER	4 (MÜKEMMEL)	3 (İYİ)	2 (ORTA)	1 (GELİŞTİRİLMESİ GEREKLİ)
ÇALIŞMAYI ZAMANINDA TESLİM ETME	Çalışma belirtilen tarihte eksiksiz ve özenli bir şekilde teslim edilmiş.	Çalışma belirtilen tarihte teslim edilmiş ancak ufak eksiklikler bulunuyor.	Çalışma teslim edilmiş ancak eksiklikler bulunuyor.	Çalışma geç teslim edilmiş ve eksiklikler içeriyor.
SINIF İÇİ SUNUM BECERİSİ	Sunum sırasında sınıf içi güçlü bir etkileşim sağlanmış.	Sunum sırasında sınıf içi etkileşim genelde iyi ancak süreklilik sağlanamamış.	Sunum sırasında sınıf içi etkileşim sınırlı kalmış.	Sunum sırasında sınıf içi etkileşim zayıf ve katılım düşük.
GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİSİ	Görseller, etkili bir şekilde seçilmiş ve sunum sırasında detaylı olarak açıklanmış.	Görseller etkili bir şekilde seçilmiş ancak sunumda yeterince açıklanmamış.	Görseller sınırlı veya yetersiz şekilde kullanılmış.	Görseller seçilmiş ancak içeriğe uyumu zayıf ve açıklamalar yetersiz.

SUNUM ZAMANLAMASI	10 dakikalık sürede etkili bir şekilde gerçekleştirilmiş.	Süreyi verimli kullanmada küçük eksiklikler var.	Sunumda zaman yönetimi dengesizdi.	Sunum süresi çok kısa tutulmuştur.
TÜRKÇE DİL BECERİSİ	Türkçe dil kullanımı akıcı, doğru, etkili ve anlaşılır.	Türkçe kullanımı genel olarak doğru ancak küçük hatalar var.	Türkçe kullanımı sınırlı, anlatımda hatalar mevcut.	Türkçe kullanımı sık hatalar içeriyor ve anlam bütünlüğü zayıf.
YAZIM KURALLARI	Yazım kurallarına tamamen uyulmuş. Metin son derece özenli ve düzenlidir.	Yazım kurallarına genel olarak uyulmuş ancak metnin anlamını etkilememektedir.	Yazım kurallarında sıkça hata yapılmış, metnin okunabilirliği etkilenmiş.	Yazım kurallarına uyum düşük, anlam bozuklukları var.
YARATICI ÜRÜN TASARIMI	Ürün özgün, yaratıcı ve konuya tamamen uygun tasarlanmıştır.	Ürün genel olarak iyi tasarlanmış ancak yaratıcılık sınırlı.	Ürün tasarımı sıradan ve az çaba ile yapılmış.	Ürün tasarımı eksik, detaylar üzerinde yeterince çalışılmamış.
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BECERİSİ	Konuya uygun, düşündürücü ve etkili sorular hazırlanmıştır.	Sorular yeterli ancak derinlikten yoksun.	Sorular yüzeysel hazırlanmıştır.	Sorular sınırlı sayıda ve yetersiz hazırlanmıştır.
KAYNAK KULLANMA BECERİSİ	Farklı ve güvenilir kaynaklardan kapsamlı biçimde yararlanılmış.	Kaynaklardan yeterli düzeyde yararlanılmış ancak bazı eksiklikler mevcut.	Kaynak kullanımı sınırlı, çeşitlilik yok.	Güvenilir olmayan kaynaklar kullanılmış.
KAYNAKÇA	Kaynakça doğru, eksiksiz ve standartlara uygun şekilde hazırlanmıştır.	Kaynakça hazırlanmış ancak birkaç hata mevcut.	Kaynakça eksik veya hatalı biçimde düzenlenmiştir.	Kaynakça yetersiz ve biçimsel hatalar içeriyor.

Tablo 2

Performans Ödevinin En Önemli Katkısı ile İlgili Görüşler

S.N	TEMALAR	Frekans	%
1	Sunum beceri ve teknikleri	37	48,1
2	Araştırma ve kaynak kullanımı	13	16,8
3	Konu hâkimiyeti ve kavrama	11	14,3
4	Zaman yönetimi ve sorumluluk	8	10,4
5	Diğer	8	10,4
	Toplam	77	100

Öğrencilerin yarısı, performans ödevinin sunum hazırlama ve sınıf önünde sunuş becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Ayrıca araştırma yapma ve kaynak kullanma becerilerinin arttığını düşününler de vardır.

Tablo 3

Performans Ödevi Hazırlık Sürecinde En Çok Zorlanılan Kısım ile İlgili Görüşler

S.N	TEMALAR	Frekans	%
1	Yaratıcılık	46	59,7
2	Sunum	11	14,3
3	Kaynak Bulma	11	14,3
4	Zaman Yönetimi	7	9,1
5	Diğer	2	2,6
	Toplam	77	100

Öğrenciler, performans ödevi hazırlık sürecinde çoğunlukla yaratıcı ürün tasarımı konusunda zorlandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı da sunum hazırlama ve kaynak bulmada zorlanmıştır.

Tablo 4

Gelecekte benzer bir ödevde neyi farklı yapardınız?

S.N	TEMALAR	Frekans	%
1	Yaratıcılık ve görsellik	19	24,7
2	Değişiklik yapmam	18	23,4
3	İçerik ve araştırma	12	15,6
4	Sunum tekniği ve hazırlık	10	13
5	Zaman ve planlama	10	13
6	Diğer	8	10,4
	Toplam	77	100

Öğrenciler, gelecekte benzer bir ödevde yaratıcılık ve görsellik kısımlarına daha fazla çaba harcayacaklarını belirtmiştir. 18 öğrenci herhangi bir değişiklik yapmayacağını belirtirken araştırmaya ve sunuma hazırlık yapacaklarını belirtenler de bulunmaktadır.

Görsel 2

Sunum Örneği (Sol)



Görsel 3

Yaratıcı Ürün Tasarımı Örneği (Sağ)



Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, TYMM doğrultusunda yürütülen performans değerlendirme sürecinin öğrencilerin bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Süreç sonunda öğrencilerin sunum yapma (Görsel 2), zaman yönetimi, sorumluluk alma, özgüven kazanma ve araştırma gibi alanlarda önemli kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Güngör ve Saraçoğlu (2023) ile Bahar ve arkadaşlarının (2006), beceri temelli yaklaşımın öğrencileri pasif alıcıdan aktif üreticiye dönüştürdüğü yönündeki bulgusu da bu sonucu desteklemektedir.

Öğrencilerin yaratıcı ürün geliştirme sürecinde zorlandıklarını belirtmeleri, TYMM'nin üretken birey hedefiyle ilk bakışta çelişiyor gibi görünse de bu durum, yaratıcı düşünmenin eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir. Ünal (2024), yaratıcılığın bireysel potansiyelin yanı sıra öğretim ortamı ve yönlendirmeye desteklenebileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu alanda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Çalışmada kullanılan dereceli puanlama anahtarı, TYMM'nin hedeflediği öğrenci profiliyle örtüşmektedir. Türkçe dil becerisi, bilge birey; görsel okuryazarlık, estetik birey; kaynak kullanımı, sorgulayıcı birey; sunum hazırlama, üretken birey; yaratıcı ürün tasarımı (Görsel 3) ise entelektüel birey profilini desteklemektedir. Ayrıca rubrik, Andrade'nin (2005) dediği gibi yalnızca bir ölçme aracı değil bütüncül öğrenci modeline ulaşmada öğrenme ve öğretme aracı olarak da değerlendirilebilir. Ancak sürecin etkili sürdürülebilmesi için öğrenci geri bildirimlerine dayalı esnek ve geliştirilebilir değerlendirme uygulamaları teşvik edilmelidir.

Sonuç olarak performans ödevi süreci; öğrencilerin sunum yapma, özgüven geliştirme, zaman yönetimi, araştırma yapma, sorumluluk alma, yaratıcılık gibi becerilerini desteklemiştir. Bu kazanımlar, TYMM'nin "yetkin ve erdemli insan" yetiştirme amacını uygulama düzeyinde desteklediğini göstermektedir.

Performans görevi hazırlama sürecinin tamamı düşünüldüğünde programın hedeflediği bütüncül eğitim yaklaşımını da desteklemektedir. Öğrenciler bu süreçte kendilerine tanınan kısıtlı süre zarfında bir ödevi başından sonuna kadar kurgulamakta, sunum hazırlamakta, arkadaşlarının önünde bu ödevleri sunmakta ve konularına uygun yaratıcı ürünler ortaya koymaktadır. Ayrıca hazırlanan rubrikle birlikte ölçme ve değerlendirme süreçleri daha nesnel ve açık hâle getirilmiştir. Sunumları dijital olarak hazırlayan öğrencilerin dijital yetkinlikleri de artmıştır.

Öğrencilerin önemli bir bölümü, özellikle yaratıcı ürün üretimi sürecinde zorlandıklarını belirtmiş; değerlendirme kriterlerinin sadeleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiğine dair önerilerde bulunmuşlardır. Bu durum, TYMM'nin beceri temelli yaklaşımının daha etkin uygulanabilmesi için öğretmen rehberliğinin artırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bazı öğrencilerin zaman yönetimi, sunum öncesi hazırlık ve içerik geliştirme konularında yaşadığı güçlükler; bu alanlara yönelik yapılandırılmış desteklerin önemini vurgulamaktadır.

- Performans görevleri öncesinde örnek çalışmalarla beklentiler açıkça ortaya konmalıdır.
- Değerlendirme kriterleri sade, anlaşılır ve öğrenci düzeyine uygun şekilde yapılandırılmalıdır.
- Öğrenci geri bildirimleri dikkate alınmalıdır.
- Süreç içinde ölçme değerlendirme yöntemleri dinamik biçimde güncellenmelidir.
- TYMM'nin değerlendirme yaklaşımını uygulayabilmeleri için öğretmenler hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.

Kaynakça

- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Güngör, B. A., Saraçoğlu, S. (2023). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabı içeriğinin bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 145-172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eyyad/issue/82268/1324270>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *TYMM tarih dersi öğretim programı*.
- Ünal, A. (2024). İlk ve ortaokul için yaratıcılık temelli bir uygulama önerisi. *Külliye*, 5(1), 204-230. <https://doi.org/10.48139/aybukulliye.1393326>

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Diagnostic, Formative and Summative Evaluation Methods in Measurement and Evaluation Applications

Students' Views on Performance Assessment Processes in History Education Based on the Century of Türkiye Education Model

Ömer KAHRAMAN, Yunus Emre Anatolian High School/İZMİR

Introduction

The social and cultural transformations of the 21st century have brought about new pursuits in education systems that focus on the multidimensional development of the individual. In this regard, The Century of Türkiye Education Model (TYMM), developed by the Ministry of National Education, has been prepared with an innovative approach that addresses the cognitive, socio-emotional, and moral development of the individual in a holistic manner (Ministry of National Education, 2024a).

One of the prominent approaches in the TYMM is the skill-based learning perspective. The TYMM is based on the acquisition of multidimensional skills such as communication, critical thinking, problem solving, research, time management, and creative production (Ministry of National Education, 2024a). Particularly in disciplines such as social sciences and history education, students are encouraged not only to develop historical thinking skills but also to actively participate in applied learning processes such as giving presentations, using sources, and producing creative work (Ministry of National Education, 2024b). In this context, the quality of performance assessment processes structured in line with the TYMM and their contribution to student development have become a significant area of research.

Keywords: Assessment and evaluation, performance, history education.

Purpose

The aim of this study is to determine, based on students' opinions, how functional and effective the performance assessment processes used in history lessons within the framework of the TYMM are.

In this context, the following questions were sought to be answered: What kind of contributions do students think the performance assessment process makes to their academic and personal development in history lessons? In which stages do students experience the most difficulty while preparing performance tasks?

Understanding the impact of performance assessment practices developed by

focusing on the student profile targeted by the TYMM is guiding for teachers and curriculum developers. This study is also significant in terms of contributing to the improvement process based on student feedback.

Method

This research is a qualitative study based on student opinions. The data were collected through a questionnaire consisting of open-ended questions, and its validity was ensured through expert review and a pilot application. The responses were evaluated using content analysis, and themes were created based on similarities in expressions.

This study is limited to Units 3 and 4 of the 11th Grade History course. The study group consists of a total of 77 students from three 11th-grade classes of Yunus Emre Anatolian High School in Bornova, İzmir, during the 2024–2025 academic year. The data related to this group, determined through simple random sampling, are presented in Table 1.

Performance tasks and the rubric (Figure 1) were distributed to students at the beginning of the semester, and a two-week preparation period was given. At the end of this period, all assignments were collected digitally.

Table 1

Information on the Students Included in the Study Group

Classes-Groups	Female	%	Male	%	Total	%
11 A	8	36.4	14	63.6	22	100
11 D	12	44.4	15	55.6	27	100
11 E	10	35.7	18	64.3	28	100

Figure 1

Performance Evaluation Rubric

CRITERIA	4 (EXCELLENT)	3 (GOOD)	2 (FAIR)	1 (NEEDS IMPROVEMENT)
SUBMISSION TIMELINESS	The work was submitted on time, complete, and carefully prepared.	The work was submitted on time, but contains minor deficiencies.	The work was submitted, but includes several deficiencies.	The work was submitted late and contains major deficiencies.
IN-CLASS PRESENTATION SKILLS	A strong interaction with the class was achieved during the presentation.	There was some class interaction during the presentation, though it lacked consistency.	Class interaction was limited during the presentation.	Very little class interaction and participation during the presentation.

VISUAL LITERACY SKILLS	Visuals were effectively selected and explained in detail during the presentation.	Visuals were effective, but not sufficiently explained in the presentation.	Visuals were limited and used ineffectively.	Visuals were poorly selected and not compatible with the content or explanation.
TIME MANAGEMENT DURING PRESENTATION	The presentation was completed effectively within the 10-minute limit.	Time was mostly used efficiently, though some issues were noted.	Time management was unbalanced during the presentation.	The presentation was excessively short or too long.
TURKISH LANGUAGE PROFICIENCY	The use of Turkish was fluent, accurate, effective, and clear.	Turkish was mostly correct, but contained minor errors.	Turkish included expression errors and affected clarity.	Frequent and significant errors in Turkish use; weak coherence.
SPELLING AND GRAMMAR	Full adherence to spelling and grammar rules; the text is extremely careful and well-organized.	Mostly adheres to rules; a few minor mistakes, but they do not affect readability.	Several mistakes affecting clarity and text integrity.	Multiple violations of spelling and grammar rules; problems with meaning and coherence.
CREATIVE PRODUCT DESIGN	The product is original, creative, and fully aligned with the topic.	The product is somewhat original and aligned with the topic.	The product design is average and lacks creativity.	The product is incomplete, with underdeveloped details.
ASSESSMENT AND EVALUATION SKILLS	Questions are appropriate, thought-provoking, and deeply connected to the topic.	Questions are appropriate, though not sufficiently deep.	Questions are superficial.	Too few and insufficient questions were prepared.
USE OF RESOURCES	Reliable and diverse sources were used thoroughly and appropriately.	Resources were generally reliable, though some issues were present.	Source use was limited; some deficiencies noted.	Unreliable sources were used.
BIBLIOGRAPHY	The bibliography was accurate, complete, and formatted according to standards.	The bibliography was generally correct, though minor formatting issues were found.	The bibliography contained major errors and formatting issues.	The bibliography was insufficient and included formatting mistakes.

Table 2

Student Opinions on the Most Significant Contribution of the Performance Assignment

No	THEMES	Frequency	%
1	Presentation skills and techniques	37	48.1
2	Research and use of sources	13	16.8
3	Subject mastery and comprehension	11	14.3
4	Time management and responsibility	8	10.4
5	Other	8	10.4
	Total	77	100

Nearly half of the students think that the most significant contribution of the performance assignment is the development of their presentation preparation and delivery skills in front of the class. Additionally, some students believe that their research and source utilisation skills have also improved.

Table 3

Student Opinions on the Most Challenging Part of the Performance Assignment Preparation Process

No	THEMES	Frequency	%
1	Creativity	46	59.7
2	Presentation	11	14.3
3	Finding sources	11	14.3
4	Time management	7	9.1
5	Other	2	2.6
	Total	77	100

Students mostly stated that they had difficulty in designing a creative product during the preparation process of the performance assignment. In addition, some students also expressed challenges in preparing the presentation and finding sources.

Table 4

What would you do differently in a similar assignment in the future?

No	THEMES	Frequency	%
1	Creativity and visual design	19	24.7
2	No changes	18	23.4
3	Content and research	12	15.6
4	Presentation technique and preparation	10	13
5	Time and planning	10	13
6	Other	8	10.4
	Total	77	100

Students stated that, in a future similar assignment, they would put more effort into creativity and visual aspects. While 18 students indicated that they would not make any changes, some also mentioned that they would focus more on research and presentation preparation.

Figure 2

Sample Presentation (Left)



Figure 3

Sample Creative Product Design (Right)



The research findings indicate that the performance assessment process conducted in line with the TYMM contributes to students' cognitive and socio-emotional development. By the end of the process, students had achieved significant gains in areas such as giving presentations (Figure 2), time management, assuming responsibility,

building self-confidence, and conducting research. The results reported by Güngör and Saraçoğlu (2023) and Bahar et al. (2006)—that a skills-based approach transforms students from passive recipients into active producers—also support this conclusion.

Although students stated that they experienced difficulties in the creative product development process, which might at first glance seem to contradict the TYMM's goal of nurturing productive individuals, this actually shows that creative thinking can be cultivated through education. Ünal (2024) emphasises that creativity can be supported not only by individual potential but also through instructional environments and guidance. Therefore, it can be said that students need more guidance in this area.

The rubric used in the study aligns with the student profile targeted by the TYMM: Turkish language skills correspond to the wise individual; visual literacy to the aesthetic individual; use of sources to the inquisitive individual; preparing presentations to the productive individual; and creative product design (Figure 3) supports the intellectual individual profile. Moreover, as Andrade (2005) states, a rubric can function not only as an assessment tool but also as a teaching-and-learning instrument in achieving a holistic student model. Nevertheless, to sustain the effectiveness of the process, flexible and improvable assessment practices based on student feedback should be encouraged.

Conclusion

The performance assignment process supported students' skills in giving presentations, developing self-confidence, managing time, conducting research, assuming responsibility, and practising creativity. These gains demonstrate that the TYMM's aim of educating "competent and virtuous individuals" is being supported at the implementation level.

Considering the entire preparation process of the performance task, the programme also reinforces the holistic educational approach it envisions. Within a limited timeframe, students design an assignment from start to finish, prepare a presentation, deliver it in front of their peers, and create creative products appropriate to their topics. Furthermore, the rubric has made assessment and evaluation processes more objective and transparent, while students who prepared digital presentations have enhanced their digital competencies.

A significant number of students—especially during the creative product production phase—reported difficulties and suggested that the evaluation criteria should be simplified and diversified. This finding underscores the need for increased teacher guidance to implement the TYMM's skills-based approach more effectively. Additionally, the challenges some students faced in time management, pre-presentation preparation, and content development highlight the importance of providing structured support in these areas.

Recommendations

- Before assigning performance tasks, expectations should be clearly communicated through sample studies.
- Evaluation criteria should be structured in a simple, comprehensible, and student-appropriate manner.
- Student feedback should be taken into consideration.
- Assessment and evaluation methods should be dynamically updated throughout the process.
- Teachers should be supported through in-service training to effectively implement the assessment approach of the TYMM.

References

- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Güngör, B. A., Saraçoğlu, S. (2023). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabı içeriğinin bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 145-172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eyyad/issue/82268/1324270>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *TYMM tarih dersi öğretim programı*.
- Ünal, A. (2024). İlk ve ortaokul için yaratıcılık temelli bir uygulama önerisi. *Külliyeye*, 5(1), 204-230. <https://doi.org/10.48139/aybukulliyeye.1393326>

ALT TEMA 8 SUB-THEME 8

PAYDAŞ ROLLERİ STAKEHOLDER ROLES

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Aile Katılımına İlişkin Veli Görüşlerinin İncelenmesi
Examining Parental Opinions on Family Involvement within the Framework of the Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Uygulanmasında Müdürlerin Yaşadığı Zorluklar ve Stratejiler
Challenges Faced by School Principals and Their Strategies in the Implementation of the Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okuluna Yönelik Veli Görüşleri
Parents' Views and Levels of Satisfaction Regarding the Century of Türkiye Education Model Parent School Programme

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Paydaş Roller

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Aile Katılımına İlişkin Veli Görüşlerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Ayşegül AYYILDIZ ASİL, Hakkari Üniversitesi/HAKKÂRİ
Abdurrahman ASİL



Giriş

Aile, çocuğun kişilik gelişimi ve sosyal etkileşim becerilerinin şekillenmesinde belirleyici rol oynayan temel sosyal çevrelerden biridir. Bu ortamlar, çocukların gelişim ve eğitim süreçlerinin şekillendiği, aynı zamanda ilk öğrenme deneyimlerinin yaşandığı çevrelerdir (Çakmak, 2010). Aile katılımı, öğrencilerin eğitime katılmak ve bu süreci desteklemek amacıyla aile üyelerinin aktif bir şekilde okulda ve evde yer almasıdır. Zembat ve Unutkan (1999) aile katılımını; ailelerin ihtiyaç duydukları her konuda desteklenmesi, eğitilmesi ve çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımlarının sağlanması amacıyla ev ve okul arasında sürekli bir iletişim kurularak çocukların deneyimlerinin artırılması, çeşitlendirilmesi ve programların ebeveynlerin katılımıyla zenginleştirilmesi için sistematik bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Okulların temel amacı, öğrencilerin etkili bir şekilde eğitilmelerini sağlamak ve onları desteklemektir. Bonanati ve Rubach (2022)'a göre okullar ve aileler arasındaki paylaşılan sorumluluk, özellikle öğrencilerin gelişimleri için kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim, sadece okulda yapılan derslerle sınırlı kalmayan, öğrencilerin gelişimini etkileyen birçok faktörü içinde barındıran dinamik bir süreçtir. Bu süreçte, ailenin rolü giderek daha çok önem kazanmaktadır. Aile katılımı, öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasında, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir değişimi simgeleyen TYMM, öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsemekte; eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine, teknolojinin eğitim sürecine, entegrasyonuna ve küresel rekabet gücünün artırılmasına öncelik vermektedir. Model; eğitimdeki mevcut zorlukları aşmayı, öğrencilerin bireysel potansiyellerini en yüksek düzeye çıkarmayı ve çağın gereksinimlerine uyum sağlamayı amaçlamaktadır. TYMM' nin temel hedefleri arasında öğrenci odaklı eğitim, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, teknoloji entegrasyonu, küresel rekabetçilik ve sosyal-duygusal gelişim yer almaktadır. Model; öğrencilerin yalnızca bilgi ve becerilerini değil aynı zamanda karakter ve liderlik gibi önemli nitelikleri de kazanmalarını hedeflemektedir (Ülçay, 2024).

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, görüş, nitel, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, veli.

Amaç

Alan yazınında aile katılımına yönelik yapılan araştırmalarda; okullarda okul aile 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), okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016), sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımı (Ballı ve Devci, 2023), 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, ailelerin okul ortamına katılımını teşvik eden politikalar ve stratejiler geliştirerek eğitimde sürdürülebilir bir dönüşüm sağlamayı ve eğitimdeki yenilikçi yaklaşımla aile katılımını güçlendirmeyi hedeflemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkelerinden biri de eğitimde ailelerin rolünü artırmaktır. Aile katılımının teşvik edilmesi, hem öğrencilerin akademik başarılarını artırmak hem de okul ve aile arasındaki ilişkileri daha sağlıklı bir hâle getirmek için kritik bir adımdır. Bu bağlamda bu bildirinin amacı, TYMM kapsamında aile katılımına ilişkin veli görüşlerini incelemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. TYMM kapsamında aile katılımı kavramı veliler için ne ifade etmektedir?
2. TYMM kapsamında okul temelli aile katılımıyla ilgili veliler, hangi çalışmaları bilmektedir?
3. TYMM kapsamında okul temelli aile katılımı çalışmaları, velilere göre yeterli midir? Neden?
4. TYMM kapsamında okul temelli aile katılımı çalışmalarına veli katılımını engelleyen faktörler var mı? Varsa nelerdir?
5. TYMM kapsamında okul temelli aile katılımı çalışmalarına velilerin daha fazla katılmaları için neler yapılabilir?
6. TYMM kapsamında ev temelli aile katılımı noktasında veliler, hangi çalışmaları bilmektedir?
7. TYMM kapsamında ev temelli aile katılımı çalışmalarına veli katılımını engelleyen faktörler var mı? Varsa nelerdir?
8. TYMM kapsamında ev temelli aile katılımı çalışmalarına velilerin daha fazla katılmaları için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırma, TYMM kapsamında aile katılımına ilişkin veli görüşlerini incelemeyi amaçladığı için nitel olarak tasarlanmıştır. Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan araştırma türüdür (Seale, 1999). Araştırmada olgu bilim deseni tercih edilmiş ve olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim, bireylerin yaşadıkları olguları nasıl deneyimlediklerini ve bu olgulara nasıl anlam yüklediklerini incelemeyi amaçlar. Bu yöntem; bireylerin deneyimlerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını ve bu deneyimlerin ortak noktalarını keşfetmek isteyen araştırmacılar için uygun bir nitel araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2008; Tekindal, 2021; Swanborn, 2010). Araştırmada amaçlı örnekleme (olasılığa dayanmayan) yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemede; evrenin doğasına ilişkin belirgin bir öngörüye sahip olunamayan durumlarda, olasılığa dayalı olmayan örneklem seçim teknikleri kullanılmaktadır (Strauss ve Corbin, 2014). Çalışma Hakkârî’de TYMM’nin uygulandığı sınıflarda çocuğu olan 15 veli ile yürütülecektir. 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).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma henüz tamamlanmadığından araştırmanın bulguları alan yazınında tartışılacak ve araştırmanın bulgularına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Kaynakça

- Ballı, M. N., ve Deveci, H. (2023). Sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımı: Öğretmen görüşleri ve uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 68, 249-281.
- Bayrakçı, M., ve Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112.
- Bayraktar, V., Güven, G., ve Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- 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.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-17.
- 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.
- 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.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques*. Sage Pub.
- 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). *Nitel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel Yayınları.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin 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.

THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Stakeholder Roles

Examining Parental Opinions on Family Involvement within the Framework of the Century of Türkiye Education Model

Assoc. Prof. Dr. Ayşegül AYYILDIZ ASİL, Hakkari University/HAKKÂRİ
Abdurrahman ASİL

Introduction

The family is a crucial environment that can have both positive and negative effects on a child's personality formation and the development of their social interaction skills. These environments shape children's developmental and educational processes and constitute the setting in which their first learning experiences occur (Çakmak, 2010). Family involvement refers to the active participation of family members in their children's education, both at school and at home, to support and enhance the learning process. Zembat and Unutkan (1999) define family involvement as a systematic approach aimed at enriching children's experiences and diversifying learning programs through continuous communication between home and school. This includes supporting and educating families in all areas of need and ensuring their active participation in their children's educational process.

The primary aim of schools is to ensure effective education and support for students. According to Bonanati and Rubach (2022), shared responsibility between schools and families plays a critical role, particularly in the developmental progress of students. Education is a dynamic process that extends beyond classroom lessons and encompasses numerous factors influencing student growth. Within this context, the role of the family is gaining increasing importance. Family involvement is emerging as a significant factor in enhancing students' motivation and supporting their social and emotional development.

The Century of Türkiye Education Model (TYMM), symbolising a deep transformation in Türkiye's education system, adopts a student-centred approach and prioritises the development of critical thinking and problem-solving skills, integration of technology into education, and enhancing global competitiveness. The model aims to overcome current educational challenges, maximise students' individual potential, and align education with the requirements of the modern era. The core objectives of TYMM include student-centred education, the development of critical thinking and problem-solving skills, technology integration, global competitiveness, and socio-emotional development. The model also seeks to cultivate not only academic knowledge and

skills but also essential traits such as character and leadership (Ülçay, 2024).

In the literature on family involvement, various studies have addressed topics such as school-parent associations and school administration (Bayrakçı & Dizbay, 2013), the relationship between family involvement and student achievement (Gül, 2007), stakeholders' opinions on parental participation in the educational process (Lindberg, 2014), family involvement in early childhood education institutions (Bayraktar, Güven & Temel, 2016), family participation in value education activities in social studies classes (Ballı & Deveci, 2023), and the relationship between family involvement and children's self-esteem and socio-emotional adjustment (Ergüden, Doğan & Hastaoğlu, 2020). The Century of Türkiye Education Model aims to promote sustainable transformation in education by developing policies and strategies that encourage family participation in school environments, thereby strengthening family involvement through its innovative educational approach. One of the core principles of TYMM is to enhance the role of families in education. Encouraging family involvement is a critical step toward increasing students' academic success and fostering healthier relationships between schools and families.

Keywords: Family involvement, parental opinion, qualitative, Century of Türkiye Education Model, parent.

Purpose

In this context, the aim of this paper is to examine parental views on family involvement within the framework of TYMM. In line with this aim, the following research questions will be addressed:

1. What does the concept of family involvement within TYMM mean to parents?
2. What school-based family involvement practices are parents aware of under TYMM?
3. According to parents, are school-based family involvement practices under TYMM sufficient? Why or why not?
4. Are there any factors that hinder parental participation in school-based family involvement practices under TYMM? If so, what are they?
5. What can be done to increase parental participation in school-based family involvement practices under TYMM?
6. What home-based family involvement practices are parents aware of under TYMM?

7. Are there any factors that hinder parental participation in home-based family involvement practices under TYMM? If so, what are they?
8. What can be done to increase parental participation in home-based family involvement practices under TYMM?

Method

Since this study aims to examine parents' views on family involvement within the scope of the TYMM, it has been designed using a qualitative approach. It is a type of research that utilises qualitative data collection methods such as observation, interviews, and document analysis to explore the solution to a specific problem (Seale, 1999). In this study, the phenomenological design was preferred, and the phenomenological method was employed. Phenomenology aims to explore how individuals experience certain phenomena and how they interpret these experiences. This method is suitable for researchers who seek to understand individuals' experiences, the meanings they assign to those experiences, and the commonalities among them (Büyüköztürk et al., 2008; Tekindal, 2021; Swanborn, 2010). A purposive sampling method (non-probability sampling) was chosen for the study. In cases where it is not possible to make a clear prediction about the nature of the population, non-probability sampling techniques are used (Strauss & Corbin, 2014). The study will be conducted with 15 parents whose children are enrolled in classes implementing TYMM in Hakkâri. Content analysis was used for data analysis. Content analysis is a methodological tool consisting of techniques aimed at deriving meaning from concepts, texts, and verbal or written materials in accordance with predefined criteria, serving as an objective and systematic tool for examining social reality (Tavşancıl & Aslan, 2001).

Conclusion and Recommendations

As the research has not yet been completed, the findings related to the research questions will be presented in this section once available.

Since the study is still ongoing, the findings will be discussed in relation to the existing literature, and recommendations will be made based on those findings.

References

- Ballı, M. N., ve Deveci, H. (2023). Sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımı: Öğretmen görüşleri ve uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 68, 249-281.
- Bayrakçı, M., ve Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112.

- Bayraktar, V., Güven, G., ve Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- 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.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-17.
- 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.
- 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.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques*. Sage Pub.
- 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). *Nitel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel Yayınları.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin 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.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Paydaş Roller

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nin Uygulanmasında Müdürlerin Yaşadığı Zorluklar ve Stratejiler

Erhan DOLAPCI, Göl Anadolu Lisesi/KASTAMONU
Gökhan SAVAŞ, Ali Çağatay KILINÇ



Giriş

Son yıllarda eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen reformlar, okul yöneticilerinin rollerini giderek daha karmaşık hâle getirmekte ve onların yönetim süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Eğitim politikalarının ve müfredat reformlarının sahada etkili, sürdürülebilir ve başarılı bir şekilde uygulanabilmesi yalnızca merkezi otoritenin aldığı kararlarla değil bu kararların yerel düzeyde nasıl yorumlandığı ve uygulandığıyla yakından ilişkilidir. Bu noktada okul müdürleri reform sürecinin yalnızca bir uygulayıcısı değil aynı zamanda etkin bir yönlendiricisi ve dönüştürücüsü olarak kritik bir rol üstlenmektedir (Ganon-Shilon & Schechter, 2019; Rafferty & Turunen, 2015).

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli (TYMM), Türk eğitim sisteminde kapsamlı bir dönüşümü hedefleyen ve pedagojik anlayışı köklü bir biçimde yeniden yapılandırmayı amaçlayan güncel bir reform girişimidir. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli; öğrencilerin bilişsel, sosyal-duygusal, ahlaki ve fiziksel gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi; onları çağın gerekliliklerine uygun, donanımlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, geleneksel öğretim yaklaşımlarından farklılaşarak değerler eğitimi ve uygulama temelli öğrenme süreçlerini öne çıkaran yeni bir eğitim paradigması sunmaktadır (MEB, 2024). Ancak bu dönüşüm sürecinin sahada başarıyla uygulanabilmesi, yalnızca modelin içeriğine değil; okul müdürlerinin bu reformu nasıl anladıkları, yorumladıkları ve uygulamaya geçirdiklerine bağlıdır. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nin uygulama sürecine ilişkin okul müdürlerinin deneyimlerini anlamak büyük önem taşımaktadır. Ne var ki söz konusu reformun yerel düzeydeki yansımalarına ve okul müdürlerinin bu reformla başa çıkma stratejilerine dair bilimsel bilgi henüz sınırlıdır.

Türk eğitim sisteminde okul müdürlerinin görev alanları, büyük ölçüde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Ancak genel olarak merkezden belirlenen eğitim politikalarının okul düzeyinde hayata geçirilmesinde çeşitli uygulama sorunları yaşanmakta, okul müdürleri çoğu zaman bu reformları kendi bağlamlarında anlamlandırarak uygulama gereği duymaktadır (Spillane vd., 2002; Thorne, 2011). Bu çerçevede anlamlandırma (sense-making) teorisi, reform süreçlerinde okul müdürlerinin karar

alma ve liderlik pratiklerini analiz etmek için uygun bir kuramsal zemin sunmaktadır. Teori, bireylerin belirsizlik ve değişim karşısında nasıl hareket ettiklerini, hangi stratejileri benimsediklerini ve bu süreçlerin sosyal bağlamla nasıl şekillendiğini ortaya koyar (Coburn, 2005; Gawlik, 2015; Weick, 1995).

Eğitim liderliği bağlamında anlamlandırma; okul müdürlerinin reform taleplerini kendi bilgi birikimleri, deneyimleri ve içinde bulundukları sosyal ilişkiler ağı (örneğin öğretmenler, veliler, il/ilçe yöneticileri ve politika yapıcılar) ışığında şekillendirdiğini ifade eder (Schechter vd., 2018). Müdürler, yeni politikaları uygulamaya geçirirken deneyimlerinden, yöneticilik pratiklerinden ve mesleki bakış açılarından yararlanmakta; reformun anlamını kendi bağlamlarında yeniden üretmektedirler (Kanuike, 2012). Bu yönüyle okul müdürlerinin reformları nasıl anlamlandırdıkları, eğitimdeki dönüşüm süreçlerinin başarısı açısından belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, okul müdürü, liderlik, nitel araştırma, fenomenoloji.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nin uygulanma sürecinde okul müdürlerinin karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri stratejileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nin uygulanma sürecinde okul müdürleri hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?
2. Okul müdürleri, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nin uygulanmasında karşılaştıkları zorlukları yönetmek için hangi stratejileri kullanmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, okul müdürlerinin Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nin uygulama sürecindeki deneyimlerini anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseniyle tasarlanmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediğini ve bu deneyimlere nasıl anlam yüklediğini incelemeye odaklanır (Moustakas, 1994). Bu bağlamda, çalışmada okul müdürlerinin reform sürecine ilişkin öznel deneyimleri derinlemesine analiz edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 öğretim yılında Kastamonu ilindeki devlet okullarında görev yapan ve Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nin uygulandığı kademelerde (1, 5 ve 9. sınıflar) çalışan 15 okul müdürü oluşturmaktadır. Katılımcılar, ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleriyle seçilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüş-

meler aracılığıyla toplanmış; her görüşme bireysel olarak planlanmış ve katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerin süresi 25-40 dakika arasında değişmiş, elde edilen kayıtlar yazıya dökülerek içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Veri analizi sürecinde açık kodlama, tema oluşturma ve yatay-dikey analiz teknikleri kullanılmıştır. Kodlama işlemleri iki bağımsız araştırmacı tarafından yürütülmüş ve kodlayıcılar arası uyum %92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri doğrultusunda sağlanmıştır. Katılımcı doğrulaması, akran incelemesi ve detaylı bağlam betimlemeleri ile verilerin güvenilirliği artırılmış; etik kurallara uygun olarak gerekli izinler alınmış ve gizlilik ilkesi titizlikle gözetilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanma sürecinde okul müdürlerinin karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri stratejiler, anlamlandırma teorisi çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni yalnızca bir müfredat değişimi olarak değil okulun genel işleyişini ve kültürel yapısını etkileyen kapsamlı bir reform süreci olarak gördüklerini göstermektedir. Okul müdürleri; öğretmenlerin değişime karşı gösterdiği direnç, artan yönetsel yük, mevcut ölçme-değerlendirme sistemiyle reformun uyumsuzluğu ve velilerin modele ilişkin bilgi eksikliği gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklara yanıt olarak okul müdürlerinin okul temelli mesleki gelişim etkinlikleri düzenledikleri, öğretmenler arası iş birliğini ve deneyim paylaşımını teşvik ettikleri, velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yürüttükleri ve görev paylaşımına dayalı yönetim stratejileri geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, okul müdürlerinin reform sürecinde yalnızca uygulayıcı bir rol üstlenmediklerini, aynı zamanda süreci kendi bağlamlarında anlamlandırarak yöneten ve kolektif liderlik anlayışını önceleyen aktörler olduklarını göstermektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı çıkarımlarda bulunmuştur. Bu bağlamda öncelikle politika yapıcıların, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi kapsamlı reformların etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için okul müdürlerine yönelik sürekli ve okul temelli mesleki gelişim programları geliştirmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Bu programlarda müdürlerin liderlik, stratejik yönetim ve veri temelli karar alma becerilerini desteklenmelidir. Ayrıca reform politikalarının sahada nasıl uygulanacağına dair esnekliğe izin veren yönlendirici araçlar sunulabilir. Uygulayıcılar açısından ise okul müdürlerinin öğretmenleri sürece etkin biçimde dâhil eden katılımcı bir anlayışı benimsemeleri, işlevsel bir görev paylaşımı yaparak liderlik sürecinin sorumluluğunu dağıtımaları ve hem iç hem dış paydaşlarla etkili iletişim stratejileri geliştirmeleri gerekmektedir. Velilerin reform sürecine ilişkin bilgilerini

artırmak için sürdürülebilir bilgilendirme çalışmaları yürütülmesi de önemli görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın yalnızca okul müdürlerinin perspektifine odaklanması nedeniyle gelecekte öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerini de içeren çok paydaşlı çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Son olarak okul müdürlerinin liderlik pratiklerinin reformun uzun vadeli çıktıları üzerindeki etkisini inceleyen boylamsal araştırmaların yapılması, politika ve uygulama arasındaki ilişkiyi daha bütüncül şekilde analiz etmeye katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19, 476-509.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.
- Gawlik, M. A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 393-415.
- Kaniuka, T. S. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13, 327-346.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Rafferty, J., & Turunen, T. A. (2015). Principals' work stories within neo-liberal school reform. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 75.
- Schechter, C., Shaked, H., Ganon-Shilon, S., & Goldratt, M. (2018). Leadership metaphors: School principals' sense-making of a national reform. *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 1-26.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Thorne, C. (2011). The impact of educational reforms on the work of the school principal in the United Arab Emirates. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 172-185.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Stakeholder Roles

Challenges Faced by School Principals and Their Strategies in the Implementation of the Century of Türkiye Education Model

Erhan DOLAPCI, Göl Anatolian High School/KASTAMONU

Gökhan SAVAŞ, Ali Çağatay KILINÇ

Introduction

Reforms carried out in education systems in recent years have made the roles of school administrators increasingly complex and caused them to face various challenges in management processes. The effective, sustainable, and successful implementation of educational policies and curriculum reforms in practice is not only shaped by decisions made by the central authority but also by how these decisions are interpreted and applied at the local level. At this point, school principals play a critical role not only as implementers of the reform process but also as active guides and agents of transformation (Ganon-Shilon & Schechter, 2019; Rafferty & Turunen, 2015).

The Century of Türkiye Education Model (TYMM) is a recent reform initiative aiming to achieve a comprehensive transformation in the Turkish education system and restructure the pedagogical approach in a fundamental way. TYMM seeks to support students' cognitive, social-emotional, moral, and physical development through a holistic approach and aims to raise well-equipped individuals in line with the requirements of the contemporary world. Distinct from traditional teaching approaches, TYMM introduces a new educational paradigm that emphasises values education and practice-based learning processes (MoNE, 2024). However, the successful implementation of this transformation in schools depends not only on the content of the model but also on how school principals comprehend, interpret, and put this reform into practice. In this context, understanding school principals' experiences during the implementation of TYMM is of great importance. Nonetheless, scientific knowledge regarding how this reform is reflected at the local level and the strategies school principals use to deal with it remains limited.

In the Turkish education system, the duties of school principals are largely determined by the Ministry of National Education. However, various implementation issues are encountered when centrally determined policies are put into practice at the school level, and school principals often feel the need to make sense of and apply these reforms within their own contexts (Spillane et al., 2002; Thorne, 2011). In this regard, sense-making theory provides a suitable theoretical basis to analyse school principals' decision-making and leadership practices during reform processes. The theory reveals how individuals act in the face of uncertainty and change, which strategies

they adopt, and how these processes are shaped by the social context (Coburn, 2005; Gawlik, 2015; Weick, 1995).

In the context of educational leadership, sense-making refers to how school principals interpret reform demands in light of their own knowledge, experiences, and the network of social relations they are embedded in (e.g., teachers, parents, district/provincial administrators, and policymakers) (Schechter et al., 2018). While implementing new policies, principals draw upon past experiences, administrative practices, and professional perspectives, thereby reconstructing the meaning of the reform within their own contexts (Kanuka, 2012). In this sense, how school principals make sense of reforms emerges as a determining factor in the success of transformation processes in education.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, school principal, leadership, qualitative research, phenomenology.*

Purpose

The purpose of this study is to identify the challenges school principals face during the implementation of the Century of Türkiye Education Model and the strategies they develop to overcome these challenges. In line with this purpose, the study seeks to answer the following research questions:

1. What challenges do school principals face during the implementation of the Century of Türkiye Education Model?
2. What strategies do school principals employ to manage the challenges they encounter in the implementation of the Century of Türkiye Education Model?

Method

This study was designed using a qualitative research method and a phenomenological design in order to understand the experiences of school principals during the implementation process of the Century of Türkiye Education Model. Phenomenology focuses on how individuals experience a specific phenomenon and how they attribute meaning to these experiences (Moustakas, 1994). In this context, the subjective experiences of school principals regarding the reform process were analysed in depth.

The study group of the research consisted of 15 school principals working in public schools in the province of Kastamonu during the 2024–2025 academic year, specifically at grade levels where TYMM was being implemented (1st, 5th, and 9th grades). Participants were selected through criterion and maximum variation sampling methods. Data were collected through semi-structured interviews, each planned individually and audio-recorded with the participants' consent. Interview durations ranged between 25 and

40 minutes. The recordings were transcribed and analysed using content analysis.

During data analysis, open coding, theme generation, and horizontal-vertical analysis techniques were used. Coding was conducted by two independent researchers, and inter-coder reliability was calculated as 92%. The study's validity and reliability were ensured according to the criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability as suggested by Lincoln and Guba (1985). To enhance data reliability, participant validation, peer review, and detailed contextual descriptions were used. Necessary permissions were obtained in accordance with ethical guidelines, and confidentiality principles were strictly observed.

Conclusion and Recommendations

In this study, the challenges school principals face and the strategies they develop during the implementation process of the Century of Türkiye Education Model were examined within the framework of sense-making theory. The findings show that school principals perceive TYMM not merely as a curriculum change but as a comprehensive reform process that affects the overall functioning and cultural structure of the school. School principals have faced challenges such as teacher resistance to change, increased administrative workload, incompatibility of the reform with the existing assessment system, and lack of parental knowledge about the model. In response to these challenges, school principals were found to organise school-based professional development activities, encourage collaboration and experience sharing among teachers, conduct informational meetings for parents, and develop management strategies based on task delegation. These findings indicate that school principals do not act solely as implementers in the reform process but also manage the process by making sense of it in their own contexts and prioritising a collective leadership approach.

Based on the research findings, several implications have been drawn for policymakers, practitioners, and researchers. First, policymakers should develop continuous and school-based professional development programmes for school principals to ensure the effective implementation of comprehensive reforms like TYMM. These programmes should support principals' competencies in leadership, strategic management, and data-driven decision-making. Additionally, guiding tools that allow flexibility in the local implementation of reform policies could be provided. Regarding practitioners, school principals need to adopt a participatory approach that actively involves teachers in the process, distribute leadership responsibilities through functional task sharing, and develop effective communication strategies with both internal and external stakeholders. Moreover, it is important to conduct sustainable informational activities to increase parents' understanding of the reform process. Nevertheless, since this study focuses only on the perspectives of school principals, it is recommended that future studies consider conducting multi-stakeholder research including teachers,

parents, and students. Finally, longitudinal studies examining the impact of principals' leadership practices on the long-term outcomes of the reform could contribute to a more comprehensive analysis of the relationship between policy and practice.

References

- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19, 476–509.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279–300.
- Gawlik, M. A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 393–415.
- Kaniuka, T. S. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13, 327–346.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Rafferty, J., & Turunen, T. A. (2015). Principals' work stories within neo-liberal school reform. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 75.
- Schechter, C., Shaked, H., Ganon-Shilon, S., & Goldratt, M. (2018). Leadership metaphors: School principals' sense-making of a national reform. *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 1–26.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Thorne, C. (2011). The impact of educational reforms on the work of the school principal in the United Arab Emirates. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 172–185.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Paydaş Roller

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okuluna Yönelik Veli Görüşleri

Tuğba AYDIN, Dr. Ufuk Ege Anaokulu/ANKARA
İlknur YILMAZ



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 ile eğitim adına güçlü bir adım atılmıştır. Bu model ile millî bir şahsiyetin oluşumu desteklenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin herhangi bir nedenle dezavantajlı duruma düşmediği, bütüncül bir eğitim yaklaşımını benimser; her öğrencinin ilgi, eğilim, yetenek, beceri ve millî değerler doğrultusunda başarıya ulaşmasını destekler (MEB, 2024). Ancak eğitim; sadece okulda değil evde başlayan, sosyal çevrenin de etkisi altında devam eden bir süreçtir. Çocuğun kişisel gelişiminin yanı sıra okul hayatındaki başarısında da ailenin önemi çok 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 bir iletişimle iş birliğinin sağlanması gerekmektedir (Ülçay, 2024). Velilerin yenilenen öğretim programları hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları veli bilgilendirme kılavuzlarının yanı sıra ebeveyn okulunda verilen eğitimlerle de velilerimiz yenilenen öğretim programları hakkında bilgi almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'nı hayata geçirmiştir. Bu kurs programında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'nın Türk aile yapısına verdiği öneme, ailenin çocuğun gelişiminde ilk ve en önemli unsur olduğu bilgisine ve dijital bağımlılık gibi konulara yer verilmektedir.

Öğretim programlarının değiştiği ve değişen programla ilgili çeşitli bilimsel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. 2018 yılında değişen öğretim programından sonra 2024 yılında çağın gereksinimlerinden ve deneyimlerden yola çıkarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı yürürlüğe girmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve bu modele bağlı olarak geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı, yeni uygulanmaya başlanması nedeniyle özgün ve güncel bir araştırma konusunu

oluşturmaktadır. Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim paydaşlarından biri olan velilerin, değişen müfredat ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu'na yönelik görüşlerini ortaya koymakta; bu doğrultuda, alan yazında mevcut olan boşluğun giderilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler. Ebeveyn Okulu Kurs Programı, müfredat, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programı, veli görüşleri.

Amaç

Araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na katılan velilerin, hem Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne hem de söz konusu kurs programına ilişkin görüşlerini ve memnuniyet düzeylerini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli veliler tarafından nasıl anlaşılmaktadır?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı veliler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
3. Veliler eğitim sisteminden ne beklemektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na katılan velilerin, modele ve programa ilişkin görüşleri ile memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Creswell (2021) ve Yalçın (2022) fenomenoloji desenin, bireylerin deneyimlerinden hareket ederek belirli bir kavram veya durumu ayrıntılı bir biçimde ortaya koymak amacıyla kullanıldığını belirtmektedirler.

Bu çalışmada fenomenoloji desenin tercih edilmesinin nedeni; belirli bir grubun ortak deneyimlerini ortaya koymaya, yaşanmış bir durumun, fenomenin veya kavramın özünü anlamaya ayrıca bireylerle yapılan görüşmeleri öncelikli olarak kullanmaya fırsat vermesidir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na katılan tüm veliler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde iki devlet okulunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na katılan veliler oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme stratejisiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın konusu açısından bilgi açısından zengin bireylerin seçilmesine olanak tanıyarak çalışmanın derinlemesine yürütülmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2016, s. 20). Araştırma problemi-ne yönelik velilerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak için kurs programına katılan 21 veli belirlenmiştir.

Nitel görüşme grubunun belirlenmesi için aşağıdaki kriterler kullanılmıştır:

- Görüşmeye istekli olma
- Kurs programına aktif katılım sağlama
- Devamsızlık yapmama

Görüşmeye katılan velilerin en belirgin özelliği Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Kurs Programı'na 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

Araştırmaya Katılan Velilere İlişkin Demografik Bilgiler

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
V4	K	33	Ev hanımı	Lise	Okul öncesi
V5	K	35	Ev hanımı	Lise	Okul öncesi
V6	K	46	Öğretmen	Üniversite	Ortaokul
V7	K	37	Ev hanımı	Üniversite	İlkokul

V8	K	40	Ev hanımı	Lise	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
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
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 ve Veri Toplama Aracı

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). Bu araştırmada nitel veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde 2 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, toplanan verilerin araştırmanın amacını ve bu amaç doğrultusunda sorulan soruları kapsamaması, ayrıca soruların anlaşılabilirliği açısından incelemişlerdir. Uzmanların incelemeleri sonucunda nitel görüşme sorularına düzeltmeler ve eklemeler yapılarak görüşme sorularının nihai hâli verilmiştir. Veli demografik bilgi formunda cinsiyet, yaş, meslek, eğitim düzeyi ve çocuğunun veya çocuklarının eğitim gördüğü okul türü gibi bilgiler mevcuttur. Görüşme formunda, velilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik

görüşlerini ortaya koymak için altı soru, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na ilişkin dört soru ve eğitim sistemine yönelik iki soru yer almaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme formu Ek-1'de verilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'nı tamamlayan velilere yarı yapılandırılmış görüşme soruları uygulanmış olup, görüşmeler öncesinde ayrıntılı bilgilendirme ve gönüllü katılım formu okutularak 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 dk. yapılan görüşmeler farklı tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda kaydedilen veriler, görüşme kağıdına dikkatli bir şekilde aktararak kodlanmış, kategoriler belirlenerek sınıflandırılmıştır. Elde edilen nitel veriler, bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Veri Analizi

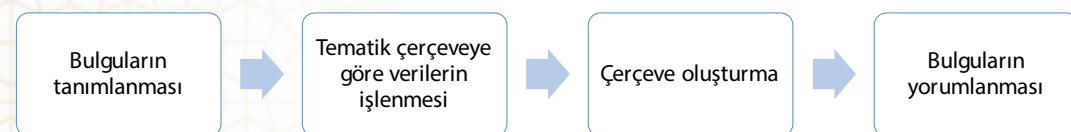
Nitel veri analizi, toplanan verilerde gizlenmiş olan bilgiyi açığa çıkarma süreci (Yıldırım & Şimşek, 2008; Kuş,2003) olarak ifade edilir. Araştırma boyunca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'na katılan velilerin düşüncelerini belirlemek amacıyla demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır.

Görüşme soruları ile toplanan veriler araştırmacılar tarafından betimsel analiz tekniğiyle değerlendirilmiştir. 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 (Çepni, 2014).

Nitel verilerin analizi için Yıldırım ve Şimşek (2008)'in Şekil 1'de görülen betimsel analiz aşamaları kullanılmıştır.

Şekil 1

Betimsel Analiz Aşamaları



Araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında toplanan veriler ile 10 sayfalık doküman elde edilmiştir. Ses kayıtları ise metne dönüştürülerek (5 sayfa) yazılı hâle getirilmiş ve veri analiz sürecine dâhil 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 güvenilirliği için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Miles & Huberman,1994, akt. Tavşancıl & Aslan,2001).

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

Şencan (2005), güvenilirliğin (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	Güvenirlik Yüzdeleri (%)
I	1	87
	2	83
	3	92
	4	95
	5	85
	6	88
II	1	92
	2	89
	3	95
	4	100
III	1	97
	2	95
Ortalama		91,5

Tablo 2 incelendiğinde, yapılan kodlamaların karşılaştırılması sonucunda elde edilen güvenilirlik yüzdelerinin %83 ile %100 arasında olduğu ayrıca tüm sorular için ortalama güvenilirliğin %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.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin ön yargı, yönlendirme veya kaygı unsurlarından etkilenmeden elde edildiğini kanıtlamak amacıyla bu veriler gerekli durumlarda farklı bakış açılarıyla analiz etmek isteyen araştırmacıların erişimine sunulabilir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, velilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Öğretim programını özellikle Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde ve öğrenci profiline göre bütüncül bir şekilde değerlendirdikleri görülmüştür.

Velilerin çoğunun, öğretim programının hedeflediği öğrenci profiline ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca ahlaklı, merhametli, vatansever, sorgulayıcı ve iradeli birey profillerine diğer niteliklerden daha sık vurgu yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, velilerin söz konusu özellikleri daha öncelikli veya değerli bulduklarını düşündürmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında, velilerin kendilerine düşen görev ve sorumluluklar konusunda büyük ölçüde bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Veliler, öğrenme süreçlerinin yalnızca okul ve öğretmenle sınırlı kalamayacağını; öğrencilerin kendi sorumluluklarını öğrenmeleri ve bu süreçte velilerin aktif destek sağlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bilince sahip veli sayısının artması, Maarif Modeli'nin etkili biçimde uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca veliler, çocuklarının ilgi ve yeteneklerini daha yakından tanımaları ve bu doğrultuda onlara rehberlik etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrenci velileri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni; millî ve manevî değerlere sahip çıkması, Türkçenin öğretimine ve etkili kullanımına verdiği önem, öğrencilerin bireysel eğilimlerini dikkate alması ve bütüncül eğitim anlayışı gibi yönleriyle güçlü bulmaktadır. Bununla birlikte, modelin geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğunu da ifade etmişlerdir. Veliler, programın istikrarlı şekilde uygulanması ve çıktılarının izlenmesi gerektiğini programın uygulanabilirliği açısından önemli görmektedirler. Ayrıca velilere, modelin etkili biçimde benimsenebilmesi için zorunlu eğitimler verilmesi gerektiği yönündeki taleplerini sıklıkla dile getirdikleri görülmüştür.

Elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Kurs Programı'na katılan velilerin, modelin içeriğini anlama, kendilerine düşen görev ve sorumlulukları öğrenme ve

huzurlu bir aile ortamı inşa etme konularında önemli kazanımlar elde ettiklerini göstermektedir. Veliler, kurs kapsamında yer alan etkinliklerin ve özellikle "Ailem" dizisinin bu kazanımlarda etkili olduğunu ifade etmiştir. Program sonunda velilerin genel olarak memnuniyet duydukları, ders saatlerinin artırılması ve kursun zorunlu hâle getirilmesine yönelik taleplerinden anlaşılmaktadır. Bu durum, iletişimi ve alan yeterliği iyi bir eğitmenden eğitim almış olduklarını ve eğitmenin veliler üzerinde etkili sonuçlara ulaştığını göstermektedir.

Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı için:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ebeveyn Okulu Kurs Programı'nın daha fazla veliye ulaştırılması gerekmektedir
- "Ailem" dizisinin daha fazla yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.
- Velilere koçluk yapacak liderler belirlenmelidir.

Okul idaresi için öneriler:

- Tüm velilerin kurs programından eğitim alması sağlanmalıdır.
- Eğitim alamayan veliler için okul toplantılarında veliye düşen görev ve sorumluluklar açıklanmalıdır.
- Veli-okul iş birliğinin önemi üzerinde daha çok durulabilir. Çeşitli etkinlikler aracılığıyla velilerin okulla olan bağlarının sistemli biçimde kurulması ve sürdürülmesidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik okul liderlerinin görüşlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Farklı il ve/veya ilçelerdeki ebeveyn okuluna yönelik veli görüşlerinin incelenebilir.

Kaynakça

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

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

Creswell, W. J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitapevi.

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

- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Anı Yayınevi.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- 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.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(özel 2), ss. 213-232. <https://www.researchgate.net/publication/366808713>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Stakeholder Roles

Parents' Views and Levels of Satisfaction Regarding the Century of Türkiye Education Model Parent School Programme

Tuğba AYDIN, Dr. Ufuk Ege Kindergarten/ANKARA

İlknur YILMAZ

Introduction

Education is a continuous process in which individuals progress towards predetermined goals by acquiring skills, attitudes, and values. Through this progression, individuals contribute to the transformation of social structures (Ergün, 1994). As these structures evolve, so too does the modern world. Accordingly, the Turkish education system must be renewed in alignment with the demands of the contemporary age. In this context, a significant step has been taken in education with the introduction of the Century of Türkiye Education Model (TYMM). This model aims to support the development of a national identity and embraces a holistic educational approach in which no student is disadvantaged for any reason. It supports each student's success by recognising their interests, tendencies, talents, skills, and national values (Ministry of National Education [MoNE], 2024). However, education does not begin and end within the school environment; it starts at home and continues under the influence of the wider social context. The role of the family is vital not only in a child's personal development but also in their academic success. Social participation and stakeholder collaboration play a crucial role in the implementation of TYMM. For the process to succeed, effective communication and cooperation among parents, teachers, students, and other stakeholders must be ensured (Ülçay, 2024). It is essential that parents are informed about the updated educational programmes. In this regard, parents are provided with information about the revised curricula not only through TYMM Curriculum Parent Information Guides but also via educational sessions offered in the Parent School. In 2024, MoNE launched TYMM Parent School Course Programme. This programme addresses the significance that the TYMM Curriculum places on the traditional Turkish family structure, recognises the family as the first and most important element in a child's development, and includes topics such as digital addiction.

Changes in educational programmes are frequently accompanied by various academic studies. Following the curriculum changes implemented in 2018, the Curriculum of TYMM was introduced in 2024, drawing on both the requirements of the modern age and past experiences. Given that both TYMM and its associated Parent

School Course Programme are newly implemented, they represent a unique and contemporary area of research. This study seeks to address the gap in the literature by presenting the views of parents—one of the key stakeholders in education—regarding the updated curriculum and the TYMM Parent School Course Programme.

Keywords: Parent School Course Programme, curriculum, the Century of Türkiye Education Model, educational programme, parental views.

Purpose

The aim of this study is to determine the opinions and satisfaction levels of parents who participated in the Parent School Course Programme of TYMM, in relation to both the TYMM itself and the TYMM Parent School Course Programme.

In line with this general aim, the following research questions were addressed:

1. How is TYMM perceived by parents?
2. How is the TYMM Parent School Course Programme evaluated by parents?
3. What are parents' expectations from the education system?

Method

Research Design

This study employed the phenomenological design, one of the qualitative research methods, to identify the views and satisfaction levels of parents who participated in the Parent School Course Programme of TYMM, regarding both TYMM and the Parent School Course Programme itself. Creswell (2021) and Yalçın (2022) state that the phenomenological design is used to present a detailed understanding of a particular concept or phenomenon based on individuals' lived experiences.

The reason for selecting phenomenology as the research design in this study is that it allows for the exploration of shared experiences of a group, the essence of a lived phenomenon or concept, and it prioritises data collection through interviews with individuals.

Study Group

The population of the study consists of all parents who participated in the TYMM Parent School Course Programme in Ankara during the 2024–2025 academic year.

The sample group includes parents who took part in the programme in two public schools located in the Yenimahalle district of Ankara in the same academic year.

The study group was selected using the purposive sampling strategy, a type of non-probability sampling method. Purposive sampling allows researchers to identify information-rich cases in line with the study's focus and enables in-depth investigation (Büyüköztürk et al., 2016:20). To reflect the maximum diversity of the parents regarding the research problem, 21 parents who participated in the course were selected.

The following criteria were used in determining participants for the qualitative interview group:

- Willingness to participate in the interview
- Active participation in the course programme
- No absences during the course

The most distinctive characteristic of the interviewees is that they have attended the TYMM Parent School Course Programme. The parents who participated in the interviews were given code names such as P1, P2, ... P21. Demographic information of these 21 participants is presented in Table 1.

Table 1

Demografic Information of Participating Parents

Code Name	Gender	Age	Occupation	Educational Background	Type of School Attended by Student
V1	F	42	Housewife	Primary School	Preschool
V2	F	38	Housewife	University	Primary School
V3	F	39	Housewife	University	Preschool
					Upper Secondary
V4	F	33	Housewife	High School	Preschool
V5	F	35	Housewife	High School	Preschool
					Primary School
V6	F	46	Teacher	University	Lower Secondary
					Upper Secondary
V7	F	37	Housewife	University	Primary School
V8	F	40	Housewife	High School	Primary School
V9	F	44	Housewife	University	Primary School

V10	F	45	Sales Representative	High School	Primary School
V11	F	33	Housewife	University	Primary School
V12	F	32	Housewife	University	Preschool
					Primary School
V13	F	42	Housewife	University	Preschool
V14	F	38	Housewife	University	Primary School
V15	F	40	Customer Services Officer	University	Preschool
V16	F	39	Housewife	University	Preschool
V17	F	38	Housewife	High School	Preschool
					Upper Secondary
V18	F	47	Housewife	High School	Lower Secondary
V19	F	40	Housewife	University	Lower Secondary
V20	F	50	Housewife	Primary School	Lower Secondary
V21	F	42	Housewife	University	Preschool

Data Collection and Data Collection Tool

Qualitative research is defined by Creswell (2018) and Seale (1999) as a process in which the researcher personally collects data in order to perceive unnoticed or known problems and to thoroughly examine the events or phenomena related to the problem. In qualitative studies, researchers often prefer data collection tools such as interviews, observations, and documents (Merriam & Grenier, 2019). The interview method is used to understand feelings, thoughts, intentions, attitudes, and reactions. According to the principles of implementation, interviews are categorised into three types: structured, unstructured, and semi-structured (Büyüköztürk et al., 2016; Çepni, 2014). In this study, qualitative data were obtained through a demographic information form and a semi-structured interview form prepared by the researchers. During the preparation of the interview form, the opinions of two experts were consulted. The experts reviewed the questions in terms of whether they reflected the aim of the study and the research questions, and whether they were clear and comprehensible. Based on the expert reviews, revisions and additions were made to the interview questions, and the final version of the form was produced. The demographic information form for parents includes data such as gender, age, occupation, educational background, and the type of school their child or children attend. The interview form consists of six questions designed to reveal parents' views on TYMM, four questions regarding the

TYMM Parent School Course Programme, and two questions related to the education system in general. The interview form used in the study is provided in Appendix-1.

Semi-structured interview questions were administered to parents who had completed the TYMM Parent School Course Programme, and prior to the interviews, participants were thoroughly informed and asked to sign a voluntary participation consent form. Additionally, those who agreed to audio/video recording signed the corresponding consent form. Participants were given sufficient time to respond to the questions effectively. Interviews, each lasting approximately 30 minutes, were conducted on different dates with participating parents. The recorded data were carefully transferred onto interview sheets, coded, and classified by identifying categories. The qualitative data obtained were discussed in detail in the findings section.

Data Analysis

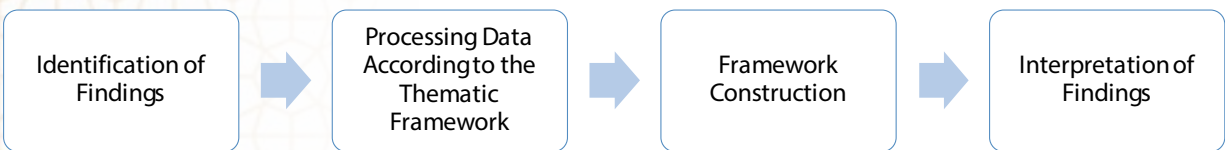
Qualitative data analysis is defined as the process of uncovering the information hidden within the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2008; Kuş, 2003). Throughout the study, a demographic information form and semi-structured interview questions were prepared in order to identify the views of parents who participated in the TYMM Parent School Course Programme.

The data obtained through the interview questions were analysed by the researchers using the descriptive analysis technique. Çepni (2014) describes descriptive analysis as the process of summarising and interpreting data in line with pre-determined themes. In order to reflect the views of individuals who contributed to the interview, direct quotations are included (Çepni, 2014).

The stages of descriptive analysis proposed by Yıldırım and Şimşek (2008), as shown in Figure 1, were followed in the analysis of qualitative data.

Figure 1

Stages of Descriptive Analysis



During the interviews conducted by the researcher, a 10-page document was obtained based on the data collected. In addition, the audio recordings were transcribed into

written form (5 pages) and included in the data analysis process. Following data transcription, a coding key was developed based on the theoretical framework of the study and the related interview questions. In line with this coding key, the interview data were coded separately by the researcher and an expert. The number of agreements and disagreements was thus identified. To calculate the reliability of the evaluations conducted by the experts, the following formula was used (Miles & Huberman, 1994, cited in Tavşancıl & Aslan, 2001).

$$\text{Reliability} = \frac{\text{Number of Agreements}}{\text{Agreements} + \text{Number of Disagreements}}$$

Şencan (2005) states that if the reliability (agreement percentage) is 70% or above, the interviews may be considered usable. The reliability percentages of all interview questions were calculated and presented in Table 2.

Table2

Reliability Percentages of the Semi-Structured Interview Questions

Section	Questions	Reliability Percentages (%)
I	1	87
	2	83
	3	92
	4	95
	5	85
	6	88
II	1	92
	2	89
	3	95
	4	100
III	1	97
	2	95
Avarage		91,5

When Table 2 is examined, it is observed that the reliability percentages resulting from the comparison of the coding range between 83% and 100%, with an average reliability of 91.5% across all questions. Based on this result, the coding process was accepted as reliable.

In line with the themes included in the coding key, the frequency of the opinions expressed was counted and presented in a tabular format. Furthermore, direct

quotations from the participants were also included to support the interpretation of the data.

In order to address ethical concerns, the researcher archived all raw data both digitally and in printed form. This research may be made available to other researchers who wish to conduct further analyses from different perspectives, in order to demonstrate that the data collected throughout the research process was obtained free from bias, predispositions, and concerns.

Conclusion

According to the findings obtained from the research, it is evident that student parents possess sufficient knowledge about TYMM Curriculum. It has been observed that they evaluate the curriculum in a holistic manner, particularly within the framework of virtue–value–virtue and according to the student profile.

Most parents are sufficiently informed about the student profile targeted by the curriculum. However, they more frequently repeated the characteristics such as moral, compassionate, patriotic, inquisitive, and strong-willed students compared to other traits. This may indicate that these are the profiles parents particularly identify with or prioritise.

It has also been found that parents are sufficiently informed about the roles and responsibilities assigned to them in the context of TYMM. They particularly emphasised that students' learning processes cannot be limited to school and teachers alone, and that students need to take responsibility for their own learning – a process in which parents should provide support. It can be suggested that an increase in the number of parents with such awareness will contribute to the successful implementation of the model. Moreover, parents stated that they need to better recognise their children's interests and talents and support them accordingly.

Parents found TYMM to be strong in terms of protecting national and spiritual values, emphasising the teaching and effective use of Turkish, considering students' tendencies, and adopting a holistic educational approach. Nonetheless, they also pointed out areas in which the model needs to be further developed. In this regard, parents considered it important that the curriculum proceeds in a consistent manner and that its outcomes are closely monitored in order to ensure its applicability. They also reiterated the necessity of providing compulsory training for parents in this context.

In conclusion, these findings demonstrate that the parents who attended the TYMM Parent Training Programme significantly improved their understanding of TYMM became more aware of the responsibilities assigned to them, and contributed positively to building peaceful families and communities. Parents also believe that the activities included in the course programme, as well as the My Family drama series, had a considerable impact. One of the key findings was that parents left the programme feeling satisfied. This is further supported by their opinion that the number of course hours should be increased and attendance made compulsory. This situation suggests that they received training from a competent educator with strong communication and subject-matter skills, and that the educator had a significant impact on the parents.

Recommendations

For the Ministry of National Education (MoNE)

- The TYMM Parent School Course Programme should be made accessible to a larger number of parents.
- Necessary measures should be taken to further disseminate the My Family series.
- Leaders who will act as coaches for parents should be identified and appointed.

Recommendations for School Administration

- Every parent should be ensured to receive training through the course programme.
- For parents who cannot attend the training, their duties and responsibilities should be explained during school meetings.
- Greater emphasis should be placed on the importance of Parent–School cooperation. Various activities should be organised to strengthen the bond between parents and the school.

Recommendations for Researchers

- Research can be conducted to explore the views of school leaders regarding TYMM.
- Parental views regarding the Parent School in different provinces and/or districts may also be investigated.

References

- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş (Eğitim ve Toplum)*. Ocak Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, W. J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitapevi.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (7.baskı)*. Celepler Matbaacılık.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Anı Yayınevi.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- 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.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(özel 2), ss. 213-232. <https://www.researchgate.net/publication/366808713>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ALT TEMA 9 SUB-THEME 9

PROGRAM DIŞI ETKİNLİKLER EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Perspektifinde Program Dışı Etkinliklerin Eğitimdeki Rolü
The Role of Extracurricular Activities in Education from the Perspective of the Century of Türkiye Education Model
- Gezegen Koruyucularının Çevreyi Kurtarma Macerası: Oyunlaştırılmış Bir Eğitim Modeli
Ecological Literacy with Planet Guardians: A Gamified Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ekseninde İlkokul Öğretmenlerinin Sosyal Sorumluluk Uygulamaları
Social Responsibility Practices of Primary School Teachers within the Framework of the Century of Türkiye Education Model

❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Dışı Etkinlikler

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli Perspektifinde Program Dışı Etkinliklerin Eğitimdeki Rolü

Ayşe ŞEN, Ordu Fen Lisesi/ORDU



Giriş

Eğitim, bireyin sadece akademik bilgiyle donatılmasından ibaret değildir. Toplumsal, psikolojik ve bireysel gelişimi destekleyen unsurlar da eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Dewey, 1938). Bu kapsamda, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, eğitimin sadece ders içeriğine dayalı olmadığını vurgulamakta ve program dışı etkinlikleri bireyin bütüncül gelişimi için temel taşlardan biri olarak ele almaktadır (MEB, 2023). Bu çalışma; program dışı etkinliklerin eğitim sistemine entegrasyonunu, akademik ve sosyal gelişim için sunduğu avantajları ve bu alanın geliştirilmesi için önerileri incelemektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, program dışı etkinlikler, akademik beceriler, sosyal ve kültürel faaliyetler.

Amaç

Bu bildirinin temel amacı; program dışı etkinliklerin eğitim sistemindeki rolünü açıklamak, bu etkinliklerin öğrenciler üzerindeki akademik, sosyal ve bireysel etkilerini ortaya koymak ve Türkiye Yüzyili vizyonuna uygun çözüm önerileri sunmaktır. Program Dışı Etkinliklerin Akademik Performansa Katkısı: Araştırmalar, program dışı etkinliklere katılan öğrencilerin akademik performanslarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Eccles & Barber, 1999). Sanat, spor etkinlikleri ve bilimsel etkinlikler öğrencilerin disiplinli çalışma alışkanlıkları kazanmalarına ve derslere daha motive olmalarına yardımcı olmaktadır. STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) projeleri, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirerek akademik başarıyı desteklemektedir (Mahoney et al., 2003). Sosyal ve Kültürel Gelişime Katkısı: Takım sporlarına, gönüllük projelerine ve sosyal kulüp faaliyetlerine katılan öğrenciler daha yüksek empati, liderlik ve sorumluluk duygusu geliştirmektedir (Larson, 2000). Sosyal sorumluluk projeleri, öğrencilerin topluma duyarlı bireyler olarak yetişmesini sağlamaktadır (Astin & Sax, 1998). Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, bu etkinlikleri destekleyerek gençlerin millî ve manevi değerlere sahip çok yönlü bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir (MEB, 2023). Psikolojik Dayanıklılık ve Kendi Kendini Gerçekleştirme: Sanat ve spor etkinlikleri, öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirerek psikolojik sağlıklarına olumlu

katkı sağlamaktadır (Fredricks et al., 2002). Müzik, tiyatro ve resim gibi sanatsal etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılığını arttırdığı ve duygusal zekâlarını geliştirerek psikolojik esneklik kazanmalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Winner & Hetland, 2000).

Yöntem

Bu çalışma, literatür taraması ve saha gözlemleriyle desteklenen nitel bir araştırma yöntemine dayanmaktadır. Eğitim kurumlarında yürütülen program dışı etkinlikler incelenmiş, öğrencilerin bu etkinliklere katılım düzeyleri ve elde ettikleri kazanımlar değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenler ve eğitim yöneticileri ile yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bunun yanı sıra farklı ülkelerde uygulanan program dışı etkinlik modelleri incelenerek Türkiye bağlamında nasıl uyarlanabileceği üzerine karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları; program dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, sosyal becerilerini geliştirdiği ve kişisel farkındalıklarını artırdığı yönünde güçlü kanıtlar sunmaktadır. Öğrencilerin sanat, spor, kültürel etkinlikler ve topluma hizmet projelerine katılımı onların özgüvenlerini güçlendirirken disiplinler arası düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Eccles & Barber, 1999). Ayrıca bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve okul aidiyet duygularının güçlendiği gözlemlenmiştir. Özellikle teknoloji tabanlı program dışı etkinliklerin (kodlama atölyeleri, dijital sanat projeleri gibi dijital etkinlikler) öğrencilerin STEM alanlarındaki ilgilerini artırdığı görülmüştür. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra kişisel ve sosyal gelişimlerini de hedeflemektedir. Program dışı etkinliklerin bu model içerisindeki rolü büyük olup eğitimde bütüncül bir yaklaşımı desteklemektedir. Bu etkinliklerin planlanması, uygulanması ve desteklenmesi, öğrencilerin hem bireysel gelişimlerini hem de toplumsal katılımlarını güçlendirecektir. Bu nedenle eğitim politikaları oluşturulurken program dışı etkinliklerin daha fazla ön plana çıkarılması gerekmektedir. Dijitalleşme süreciyle birlikte hibrit modellerin de yaygınlaştırılması, öğrenci katılımını artırmada etkili olacaktır. Program Dışı Etkinlikler İçin Öneriler, eğitimin verimini olumlu yönde etkileyeceği gibi öğrencinin okula olan ilgisini de artıracaktır. Aşağıda belirtilen hususların gerçekleşmesi durumunda her alanda ülkesinin menfaatini düşünen toplumcu bir nesil oluşacaktır. "Türkiye Yüzyili"na yön verecek yeni nesillerin sosyal iletişim becerileri gelişecek ve geleneklerimizden uzaklaşması belirli oranda düşürülmüş olacaktır. Öğrenci teşvik alanları belirlenmeli; her öğrencinin sanatsal, sportif ve sosyal sorumluluk etkinliklerine yıl içinde aktif katılımı teşvik edilmeli ve okul programlarında yer alması sağlanmalıdır. Etkinlikler çeşitlendirilmeli; öğrencilerin ilgilerine göre seçebileceği kulüpler, görsel sanat atölyeleri, sanal müze gezileri, kodlama atölyesi,

yaratıcı drama, girişimcilik kulübü, STEM projeleri gibi projelerle program dışı etkinlikler zenginleştirilmelidir. Okul- toplum iş birliği artırılmalı; yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılarak öğrencilere sosyal sorumluluk projelerinde aktif roller verilmelidir. Etkinlik alanları okul dışına taşınmalı, öğrencilerin gerçek yaşamla daha fazla temas kurması sağlanmalıdır. Aksi hâlde kendilerini dışa kapalı hisseden öğrenciler kişisel çıkarlarına odaklanarak toplumcu bir bakış açısından uzaklaşacaklardır. Mekânlar ve kamu kurumlarıyla öğrencilerin dâhil olacakları iş birlikleri yapılmalıdır. Dijital program dışı etkinlik platformları geliştirilmelidir. Uzaktan erişilebilir dijital atölyeler, yarışmalar ve kulüpler oluşturularak kırsal bölgelerdeki öğrencilere çevrim içi bilim projeleri ve dijital kültür gezileri düzenlenmelidir. Bu sayede öğrencilerin genel kültürleri artarken hem aile hem de kamu kurumları açısından tasarruf sağlanacaktır. Öğretmenlere liderlik eğitimi verilmelidir. Etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinde görev alacak öğretmenlere liderlik, etkinlik yönetimi ve öğrenci etkileşimi konularında hizmet içi eğitimler sağlanmalıdır. Etkinlik katılımı belgelendirilmelidir. Öğrencilerin etkinliklerdeki kazanımları e-portfolyo sistemleriyle belgelenmeli, üniversite başvurularında ve burs başvurularında bu belgeler destekleyici unsur olarak kullanılmalıdır. Oku-aile iş birliği yapılmalı; ailelerin de bazı etkinliklere katılması sağlanarak öğrenci-aile-okul bağları güçlendirilmelidir. Özellikle sosyal sorumluluk projelerinde aile desteği önemlidir. Bu sayede her konuyu önemseyen bir nesil oluşacaktır. Öğrencilerin becerilerine göre gelişimlerini gösteren formlar düzenlenmelidir. Program dışı etkinliklerin sonunda öğrencilerin gelişimlerini yansıtan öz değerlendirme formları, akran değerlendirmeleri ve gözlem raporları ile süreç takip edilmelidir. Öğrenci başarı hikâyeleri hazırlanmalıdır. Program dışı etkinlikler sayesinde başarı göstermiş öğrenci örnekleri, motivasyon artırıcı rol modeller olarak hem öğrencilere hem de öğretmenlere sunulmalıdır. Eğitim programlarına entegrasyon gereklidir. Program dışı etkinliklerin eğitim müfredatına entegre edilmesi ve öğretmenler tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- MEB (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr>



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Extracurricular Activities

The Role of Extracurricular Activities in Education from the Perspective of the Century of Türkiye Education Model

Ayşe ŞEN, Ordu Science High School/ORDU

Introduction

Education is not merely about equipping individuals with academic knowledge. Elements that support social, psychological, and personal development are an integral part of education (Dewey, 1938). In this context, The Century of Türkiye Education Model (TYMM) emphasises that education should not be limited to curricular content and positions extracurricular activities as fundamental components for holistic student development (MoNE, 2023). This study examines the integration of extracurricular activities into the education system, their contributions to academic and social development, and presents suggestions for their enhancement.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, extracurricular activities, academic skills, social and cultural activities.*

Purpose

The primary aim of this paper is to clarify the role of extracurricular activities within the education system, highlight their academic, social, and personal impacts on students, and offer solution-oriented proposals aligned with the vision of TYMM.

Research demonstrates that students who participate in extracurricular activities achieve higher academic performance (Eccles & Barber, 1999). Art, sports, and scientific events help students develop disciplined study habits and greater motivation for their lessons. STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) projects support academic achievement by enhancing analytical thinking and problem-solving skills (Mahoney et al., 2003).

Students who participate in team sports, volunteer projects, and social club activities develop higher empathy, leadership, and a sense of responsibility (Larson, 2000). Social responsibility projects enable students to grow up as individuals who are sensitive to society. (Astin & Sax, 1998). By supporting such activities, TYMM aims to raise versatile individuals who possess both national and moral values (MoNE, 2023).

Art and sports activities contribute positively to students' psychological well-being by improving their ability to cope with stress (Fredricks et al., 2002). Activities such as music, theatre, and painting aid the development of psychological flexibility, fostering creativity and enhancing emotional intelligence (Winner & Hetland, 2000).

Method

This study employs a qualitative research methodology supported by literature review and field observations. Extracurricular activities implemented in educational institutions were examined; students' participation levels and acquired learning outcomes were evaluated. In addition, findings from interviews with teachers and school administrators were analysed (Yıldırım & Şimşek, 2018). Furthermore, extracurricular activities implemented in various countries were studied and a comparative analysis was conducted to explore how these models could be adapted to the Turkish context.

Conclusion and Recommendations

The findings reveal strong evidence that extracurricular activities enhance students' academic success, improve social skills, and increase personal awareness. Students' participation in arts, sports, cultural events, and community service projects fosters interdisciplinary thinking skills while boosting their self-confidence (Eccles & Barber, 1999). Additionally, it is observed that these activities enhanced students' motivation and sense of belonging to school. In particular, it was observed that technology-based extracurricular activities (digital activities such as coding workshops, digital art projects) increased students' interest in STEM fields.

TYMM aims not only to improve students' academic performance but also to foster their personal and social development. Extracurricular activities play a major role in this model and support a holistic approach to education. Planning, implementation, and support of these activities will enhance both individual growth and social engagement among students. Therefore, education policies should it is necessary to place greater emphasis on extracurricular activities while developing education policies. The promotion of hybrid models with the digitalisation process will also contribute to increased student participation.

In addition to positively influencing the effectiveness of education, extracurricular activities also enhance students' engagement with school. If the recommendations stated below are implemented, a socially responsible generation that prioritises national interests across all areas will emerge. The new generations who will shape "the Century of Türkiye" will improve their social communication skills and their detachment from cultural traditions will be significantly reduced.

Student encouragement areas should be identified. Students should be encouraged to actively participate in artistic, athletic, and social responsibility activities throughout the academic year, and these activities should be incorporated into school programmes.

Activities should be diversified. Extracurricular activities should be enriched with options aligned with students' interests, such as clubs, visual arts workshops, virtual museum tours, coding workshops, creative drama, entrepreneurship clubs, and STEM projects.

School–community collaboration should be enhanced. By cooperating with local authorities and non-governmental organisations, students should be given active roles in social responsibility projects. Activities should be extended beyond the school environment so that students can engage more directly with real-life experiences. Otherwise, students who feel socially disconnected may focus on personal interests and drift away from a community- oriented perspective. Collaborations should be made with organisations and public institutions in which students will be involved.

Digital platforms for extracurricular activities should be developed. Remote-access digital workshops, competitions, and clubs should be established to deliver online science projects and digital cultural tours, targeting students in rural areas. This will expand students' general knowledge and offer financial advantages for both families and public institutions.

Leadership training for teachers should be provided. In-service training in leadership, activity management, and student interaction should be provided for teachers responsible for planning and conducting these activities.

Student participation should be documented. Students' achievements in extracurricular activities should be recorded through e-portfolio systems; these records should serve as supportive documents in university and scholarship applications.

School–family collaboration should be fostered. Student – family – school ties should be strengthened by enabling families to participate in some activities. Family involvement is vital, especially for social responsibility projects. Such engagement will contribute to the development of socially conscious generations. In this way, a generation that cares about every subject will be raised.

Forms showing the development of students according to their skills should be organised. At the end of the extracurricular activities, students' development should be monitored using self- assessment forms, peer assessments, and observation reports.

Student success stories. Examples of students who have excelled through extracurricular activities should be shared with both students and teachers as motivational role models.

Integration into the curriculum. Extracurricular activities should be integrated into the formal curriculum and supported by teachers.

References

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

MEB (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr>

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dışı Etkinlikler

Gezegen Koruyucularının Çevreyi Kurtarma Macerası: Oyunlaştırılmış Bir Eğitim Modeli

Tuğçe ÇAPIK, Ergani Bilim ve Sanat Merkezi/DİYARBAKIR
Efsanur ENGİN, Havin Dilda ÇEVİK



Giriş

Küresel ölçekte artan çevresel sorunlar, çevre bilincinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasını zorunlu hâle getirmektedir (Çakar, 2018; Kizioğlu, 2023). Bu doğrultuda, öğrencilerin çevre ile olan ilişkilerini anlamlandırmalarını, çevresel sorunlara yönelik duyarlılık geliştirmelerini ve çözüm odaklı bireyler olmalarını sağlayacak eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Demircan Pazar & Tuna, 2022). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal sorumluluklarını geliştirmelerine yönelik olarak “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” ve “yetkin ve erdemli insan” öğrenci profilini esas alarak çevresel farkındalığın bireyin bütüncül gelişimindeki rolüne dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda geliştirilen “Gezegen Koruyucuları: Çevreyi Kurtarma Macerası” projesi, ortaokul öğrencilerine yönelik oyunlaştırma tabanlı bir çevre eğitimi modeli sunmaktadır. Proje, öğrencilerin çevresel sorunları kavrayarak bu sorunlara yönelik çözüm üretme becerilerini geliştirmeyi, ekolojik okuryazarlık düzeylerini artırmayı ve bu kazanımları günlük yaşama taşımayı hedeflemektedir. TYMM’de yer alan “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” ve “yetkin ve erdemli insan” öğrenci profili, bu projenin temel dayanaklarından biri olarak görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, ekolojik okuryazarlık, oyunlaştırma, sürdürülebilirlik, sosyal sorumluluk.

Amaç

Bu projenin temel amacı, öğrencilerin çevreye duyarlılığını ve ekolojik farkındalığını artırmak, onları sürdürülebilir bir yaşam anlayışıyla donatmaktır. Oyunlaştırma yaklaşımıyla geliştirilen “Gezegen Koruyucuları: Çevreyi Kurtarma Macerası” adlı eğitim oyunu aracılığıyla öğrencilerin çevresel sorunlara karşı çözüm odaklı düşünme becerilerini, problem çözme yetkinliklerini ve takım çalışmasına dayalı iş birliği becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Literatürde çevre eğitimi, genellikle bilgi aktarıcı bir biçimde sunulmakta ve bu durum, öğrencilerin edinilen bilgileri içselleştirmesinde ye-

tersiz kalmaktadır (Bulut, 2024). Bu boşluğu doldurmayı hedefleyen proje, oyunlaştırma yaklaşımıyla öğrencilerin aktif öğrenmesini, görev temelli etkileşimlerle öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmayı amaçlamaktadır (Bahçeci & Uşengül, 2018). Geleneksel çevre eğitimleri genellikle bilgi aktarımına dayalıdır ve öğrencilerin aktif katılımını sınırlı düzeyde sağlar (Bulut, 2024). Bu proje, oyunlaştırma yöntemiyle öğrencilerin hem bilişsel hem de davranışsal düzeyde çevreye duyarlı bireyler hâline gelmelerini desteklemektedir (Yıldırım, 2024). TYMM’nin öngördüğü “hayatla bağlantılı öğrenme”, “sosyal sorumluluk temelli eğitim” ve “aktif öğrenme” ilkeleri ile örtüşmektedir.

Yöntem

Araştırma, nicel yöntem çerçevesinde “ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen” ile yürütülmüştür. Örneklem, 5 ve 6. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinden oluşan 40 kişilik gruptur. Öğrenciler, rastgele olarak 20 kişilik deney ve 20 kişilik kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubuna 6 hafta boyunca haftada iki gün “Gezegen Koruyucuları: Çevreyi Kurtarma Macerası” oyunu uygulanırken kontrol grubuna aynı temalar geleneksel anlatım yöntemiyle sunulmuştur.

Veri toplama aracı olarak çevresel farkındalığa yönelik, araştırmacılar tarafından geliştirilen 20 soruluk çoktan seçmeli başarı testi kullanılmıştır. Test; su kıtlığı, karbon ayak izi, plastik kirliliği, yaban hayatı koruma ve gıda güvenliği gibi konuları içermektedir. Bu konular aynı zamanda TYMM’nin “disiplinler arası ilişkiler” vurgusuyla da örtüşmektedir. Verilerin analizinde bağımsız ve bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde okul ve veli izinleri alınmış, etik kurallara uygunluk sağlanmıştır.

Görsel 1

Oyun Kartları



Proje sürecinde kullanılan oyun materyalleri arasında; tematik görev kartları, bilgi kartları, görsel semboller, puanlama tabloları ve rozet sistemleri yer almıştır. Bu materyaller; öğrencilerin motivasyonlarını artırmak, çevresel kavramları pekiştirmek ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmek amacıyla yapılandırılmıştır. Her görev, öğrencilere çevresel bir problemi sunmuş ve çözüm süreci için grup içinde fikir yürütme, kaynak yönetimi ve sonuç üretme gerektirmiştir.

Görsel 2

Oyun Alanı



Görsel 3

Oyun Deneyimi



Sonuç

Araştırma bulguları, “Gezegen Koruyucuları” oyununun çevresel farkındalık kazandırma geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubunun ön test ortalaması 60 (SS=7), son test ortalaması ise 85 (SS=6) olarak hesaplanmıştır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=8.25$, $p<.001$). Kontrol grubunda ise ön test ortalaması 62 (SS=8), son test ortalaması 67 (SS=7) olup fark daha sınırlıdır ($t=2.15$, $p<.05$). Bu sonuçlar, TYMM’de vurgulanan “bireysel farklılıkları azaltan öğrenme ortamları” ve “kapsayıcı eğitim” ilkeleriyle uyumludur. Oyunlaştırma, öğrenciler arasında başarı farklarını azaltmış ve öğrenmenin daha homojen bir şekilde gerçekleşmesini sağlamıştır (İçelli Güneş, Balkışlı & Özçınar, 2024).

Oyun kurgusunda yer alan tematik görev kartları, bilgi kartları ve grup görevleri sayesinde öğrenciler; çevresel sorunlara çözüm üretme sürecine aktif olarak katılmışlardır. Bu süreçte iş birliği, karar verme, liderlik ve problem çözme becerileri gelişmiştir (Karakuş & Akbaş, 2024). Ayrıca öğrenciler, oyunda kazandıkları bilgi ve davranışları günlük yaşamlarına transfer etme eğilimi göstermiştir. Öğrencilerin oyun sürecindeki davranışları, TYMM’deki “erdemli insan” hedefiyle örtüşmektedir. Öğrencilerin çevreye karşı sorumluluk aldıkları, görevlerde iş birliği ve liderlik gibi sosyal beceriler gösterdikleri gözlenmiştir. Literatürde de oyunlaştırmanın özellikle çevre temalı eğitimlerde öğrencilerin tutum ve davranışlarına olumlu katkı sağladığına dair bulgular mevcuttur (Yıldırım, 2024; Karakuş & Akbaş, 2024). Öğrenciler; oyunda yer alan görevler sayesinde çevresel etik, bilinçli tüketim ve doğaya saygı gibi değerlerle etkileşim kurmuşlardır. Bu etkileşim, davranışa dönüşmüş ve öğrenciler kazanımları günlük yaşamlarına taşımışlardır. Bu yönüyle oyunlaştırma yöntemi, öğrenme kazanımlarını gerçek yaşam becerilerine dönüştüren etkili bir araç olarak karşımıza çıkmakta; TYMM’nin hedeflediği “değer temelli öğrenme” yaklaşımıyla bütünleşmektedir. Ayrıca disiplinler arası yapıyla sosyal bilgiler, fen bilimleri ve değerler eğitimi gibi derslerle entegrasyon potansiyeli taşımaktadır.

Öneriler

Bu araştırma, oyunlaştırma tabanlı sosyal sorumluluk uygulamalarının çevresel farkındalığı artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda şu öneriler sunulabilir:

- Farklı yaş gruplarında (ilkokul ve lise) benzer oyunlaştırma uygulamaları geliştirilebilir.
- Öğretmenlere yönelik oyunlaştırma tabanlı çevre eğitimi hizmet içi eğitimleri yaygınlaştırılabilir.

- Uzun vadeli etki izleme çalışmaları ile davranış değışikliklerinin sürdürülebilirliğı incelenebilir.

TYMM'ye uygun olarak oyunlaştırma uygulamaları, okul dışı öğrenme ortamlarına (aile katılımı, belediye destekli etkinlikler vb.) entegre edilebilir.

Kaynakça

- 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 [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- 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>
- 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.
- Yıldırım, F. A. (2024). Çevre temalı animasyon filmlerinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına ve kavram öğrenmelerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.



THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Extracurricular Activities

Ecological Literacy with Planet Guardians: A Gamified Education Model

Tuğçe ÇAPIK, Ergani Science and Art Center/DİYARBAKIR
Efsanur ENGİN, Havin Dilda ÇEVİK

Introduction

The increasing global environmental problems make it necessary to develop environmental awareness from an early age (Çakar, 2018; Kizioğlu, 2023). In this context, educational approaches are needed that enable students to make sense of their relationship with the environment, develop sensitivity to environmental problems, and become solution-oriented individuals (Demircan Pazar & Tuna, 2022). The Century of Türkiye Education Model (TYMM) emphasizes the role of environmental awareness in the holistic development of the individual, based on the 'virtue-value-action framework' and the 'competent and virtuous individual' student profile, aiming to foster both individual and social responsibility.

The 'Planet Guardians: Mission to Save the Environment' project, developed within this framework, presents a gamification-based environmental education model for secondary school students. The project aims to improve students' understanding of environmental issues, enhance their problem-solving skills, increase their level of ecological literacy, and transfer these achievements into daily life. The 'virtue-value-action' framework and the 'competent and virtuous individual' profile in TYMM are considered foundational elements of this project (MoNE, 2024).

Keywords: Environmental education, ecological literacy, gamification, sustainability, social responsibility.

Purpose

The main objective of this project is to increase students' sensitivity and awareness towards the environment and to equip them with a sustainable lifestyle approach. Through the educational game titled 'Planet Guardians: Mission to Save the Environment,' designed using a gamification approach, it is aimed to develop students' problem-solving competencies, solution-oriented thinking skills regarding environmental issues, and cooperation skills based on teamwork. In the literature, environmental education is often delivered in an information-based manner, which may fall short in helping students internalize the knowledge (Bulut, 2024). This project aims to fill this

gap by enabling active learning and more meaningful, lasting engagement through task-based interactions (Bahçeci & Uşengül, 2018).

Traditional environmental education is usually based on knowledge transmission and allows limited student participation (Bulut, 2024). This project, through gamification, supports students' development as environmentally conscious individuals at both cognitive and behavioural levels (Yıldırım, 2024). It aligns with TYMM principles such as 'life-connected learning,' 'social responsibility-based education,' and 'active learning'.

Method

The research was conducted using a quantitative method with a pre-test post-test control group experimental design. The sample consisted of a group of 40 middle school students in grades 5 and 6. Students were randomly assigned into experimental and control groups of 20 each. The experimental group participated in the game 'Planet Guardians: Mission to Save the Environment' for two days a week over six weeks, while the control group was taught the same themes using traditional lecture-based methods.

As a data collection tool, a 20-item multiple-choice achievement test on environmental awareness, developed by the researchers, was used. The test covered topics such as water shortage, carbon footprint, plastic pollution, wildlife conservation, and food safety. These topics also correspond to TYMM's emphasis on 'interdisciplinary connections'. Independent and paired sample t-tests were used for data analysis. School and parental permissions were obtained during the research process, and ethical compliance was ensured.

Figure 1

Game Cards



Among the game materials used during the project were thematic task cards, information cards, visual symbols, scoreboards, and badge systems. These materials were structured to enhance students' motivation, reinforce environmental concepts, and ensure permanent learning. Each task presented students with an environmental problem and required group brainstorming, resource management, and solution production.

Figure 2

Game Area



Figure 3

Game Experience



Conclusion

Research findings revealed that the 'Planet Guardians' game was more effective than traditional methods in fostering environmental awareness. The pre-test average for the experimental group was 60 (SD=7), and the post-test average was 85 (SD=6), a statistically significant difference ($t=8.25, p<.001$). In the control group, the pre-test average was 62 (SD=8), and the post-test average was 67 (SD=7), showing a more limited difference ($t=2.15, p<.05$). These results align with TYMM's principles of 'inclusive education' and 'learning environments that reduce individual differences.' Gamification helped reduce achievement disparities among students, enabling more uniform learning outcomes (İçelli Güneş, Balkışlı & Özçınar, 2024).

Through thematic task cards, information cards, and group tasks, students actively participated in problem-solving processes related to environmental issues. During this process, skills such as cooperation, decision-making, leadership, and problem-solving were developed (Karakuş & Akbaş, 2024). Additionally, students showed a tendency to transfer the knowledge and behaviours gained in the game to their daily lives. Their behaviours during the game aligned with TYMM's vision of the 'virtuous individual.' Students showed responsibility towards the environment and displayed social skills such as collaboration and leadership during tasks. In the literature there are findings that supports gamification contributes positively to students' attitudes and behaviours, especially in environment-themed education (Yıldırım, 2024; Karakuş & Akbaş, 2024).

Students interacted with values such as environmental ethics, conscious consumption, and respect for nature through game-based tasks. These interactions transformed into behaviours, and students transferred their gains into daily life. From this aspect, gamification stands out as an effective tool that transforms learning outcomes into real-life skills. It aligns with TYMM's value-based learning approach and holds integration potential with subjects like social studies, science, and value education due to its interdisciplinary structure.

Recommendations

This research shows that gamification-based social responsibility practices are effective in increasing environmental awareness. Accordingly, the following recommendations are offered:

Similar gamification applications can be developed for different age groups (primary and high school).

In-service training on gamification-based environmental education for teachers can be expanded.

Long-term follow-up studies can be conducted to examine the sustainability of behaviour changes.

In accordance with TYMM, gamification applications can be integrated into out-of-school learning environments (family participation, municipality-supported events, etc.).

References

- 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 [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- 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>
- 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.
- Yıldırım, F. A. (2024). Çevre temalı animasyon filmlerinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına ve kavram öğrenmelerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.



Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. 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 tablolar hâlinde sunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ilkökul öğretmenlerinin sosyal sorumluluk uygulamalarını incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal sorumluluk projelerine yüksek bir katılım gösterdiklerini ve bu projelerin büyük bir çeşitliliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen veriler, öğretmenlerin en yaygın olarak kitap okuma etkinlikleri düzenlediklerini; ardından çevre temizlik çalışmaları, aile katılımlı etkinlikler, hayvanlara yönelik duyarlılık çalışmaları ve yaşlı ziyaretleri gibi sosyal sorumluluk faaliyetlerini gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Özellikle öğretmenlerin sosyal sorumluluk projelerinde aile katılımına büyük önem verdikleri ve projelere öğrencilerin ailelerini dâhil etmeyi sıkça tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bu projeleri sadece okul içi etkinlikler olarak değil öğrencilerin günlük yaşamına entegre edecek şekilde planladıkları görülmüştür. Çevre bilinci, doğa sevgisi ve toplumsal sorumluluk gibi değerlere yönelik etkinlikler, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerini desteklemek amacıyla sıklıkla hayata geçirilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında, bu sosyal sorumluluk uygulamalarının, modelin hedeflediği bütünsel eğitim yaklaşımı ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sadece akademik başarılarının değil aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilincinin de geliştirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır.

Öneriler

1. Sosyal Sorumluluk Projelerinin Yaygınlaştırılması: Sosyal sorumluluk projelerinin okul müfredatına dâhil edilmesi ve öğretmenlerin bu projeleri daha fazla yaygınlaştırması sağlanmalıdır. Bu tür projeler, öğrencilerin toplumsal duyarlılıklarını artıracak ve sosyal sorumluluk bilincini pekiştirecektir.
2. Aile Katılımının Artırılması: Öğrencilerin ailelerinin de projelere dâhil edilmesi, öğrencilerin sorumluluk duygusunu pekiştirecek ve ailelerin eğitime olan katkılarını artıracaktır. Okul, aile iş birliğiyle yürütülen projelere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

3. Çevre Duyarlılığına Yönelik Etkinliklerin Desteklenmesi: 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.
4. Yarışma ve Proje Bazlı Etkinliklerin Teşvik Edilmesi: Öğrencilerin motivasyonunu artırmak amacıyla sosyal sorumluluk projelerine dayalı yarışmalar düzenlenmesi önerilmektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin rekabetçi bir şekilde öğrenmelerini sağlayarak sorumluluk alma becerilerini geliştirecektir.
5. Sosyal Sorumluluk Eğitimine Yönelik Mesleki Gelişim Programları: 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.

Kaynakça

- Aksoy, S. (2019). Sosyal sorumluluk projelerinin eğitimdeki rolü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24(2), 45-60.
- Demirtaş, M. (2020). Maarif modelinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Eğitimde Yenilikler*, 3(1), 12-18.
- Güler, H., Yıldız, B. (2021). İlkokul öğretmenlerinin sosyal sorumluluk projeleri kapsamında yaptıkları etkinlikler: Bir inceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(4), 33-47.
- Yılmaz, M., Çelik, N. (2023). Eğitimde toplumsal sorumluluk ve öğrenci gelişimi: Sosyal sorumluluk projelerinin etkileri. *Eğitim ve Toplum*, 28(3), 98-112.
- Yüceer, M. (2021). Aile katılımı ve eğitimde sosyal sorumluluk: Bir araştırma. *Eğitimde Aile Katılımı Dergisi*, 19(2), 25-40.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Extracurricular Activities

Social Responsibility Practices of Primary School Teachers within the Framework of the Century of Türkiye Education Model

Yasemin ÇAKICI, Mersin Provincial Directorate of National Education/MERSİN

Introduction

The 21st-century educational paradigm demands individuals who are not only academically competent but also socially conscious and environmentally responsible. In this context, social responsibility, which is one of the essential elements of education, plays a key role in developing students' sensitivity to social values from an early age. Turkey Century Education Model, which is shaped by the vision of Turkey Century, is based on the all-round development of the individual and cares about the social, cultural and moral development of students as well as their academic achievements. Teachers, within this model, are positioned not only as conveyors of knowledge but also as facilitators of values and active participants in the moral and civic development of their students.

Nowadays, the concept of social responsibility is gaining increasing importance. One of the main reasons for this is the changing perspectives of individuals towards education and schools. As living standards have improved, the rise in levels of education and welfare has also contributed to the enhancement of overall quality of life. In this context, schools have assumed the most critical role in the field of social responsibility. For individuals, who are a part of society, to grow up with the awareness of social responsibility, it is very important that they receive a correct education at school after the family (Aksoy, 2019).

In this study, in line with the spirit of the Century of Türkiye Education Model, the social responsibility projects and practices implemented by primary school teachers in their schools were examined. The primary aim of the study is to identify the social responsibility activities carried out by teachers within classroom and school settings, to classify the types of these activities, and to determine the areas in which they are most concentrated.

As part of the research, 250 primary school teachers working in schools in the province of Mersin were asked the question, "What do you do within the scope of social responsibility projects at your school?" and the responses were analyzed using the descriptive analysis method. According to the data obtained, the most common

practice was reading activities. These were followed by environmental and cleaning initiatives, family involvement activities, sensitivity to animal rights, visits to the elderly and the sick, and library trips. This paper aims to shed light on the reflections of the model in the field by revealing how social participation, one of the main components of the Century of Türkiye Education Model, is embodied through teacher practices.

Keywords: Primary school teacher, social responsibility, the Century of Türkiye Education Model.

Purpose

The aim of this study is to examine the social responsibility practices implemented by primary school teachers within the framework of the Century of Türkiye Education Model. Within the scope of the research, the social responsibility activities carried out by teachers in the school environment were identified, these practices were thematically classified, and the areas in which they were concentrated were revealed through frequency analysis.

The study aims to emphasise that teachers are not only individuals who transfer academic knowledge, but also guides who provide students with social sensitivity; and to reveal how social responsibility awareness is developed through in-class and out-of-class activities. In addition, it is also among the objectives of the study to evaluate the extent to which these practices coincide with the basic principles of the Century of Türkiye Education Model.

Method

This research has a descriptive research design and is based on a qualitative research method. The study focuses on the social responsibility practices of primary school teachers within the context of the Century of Türkiye Education Model. The data were collected through a questionnaire, which is one of the qualitative data collection techniques.

The study population consists of primary school teachers working in various districts of Mersin Province in the 2025 academic year. The sample includes 250 teachers selected through random sampling. These educators were actively engaged in social responsibility projects in their respective schools.

The data were collected with the 'Google form' developed by the researcher. This questionnaire consists of open-ended questions aimed at obtaining information about the social responsibility projects carried out by teachers at school. The questionnaire allows teachers to define the projects and give details about which activities were carried out.

The collected data were analysed by descriptive analysis method. The data were analysed by thematically classifying the social responsibility practices expressed by the teachers. In addition, the frequency analysis method was used to determine how many teachers carried out each practice and the findings were presented in tables.

Conclusion

This study aimed to examine the social responsibility practices of primary school teachers within the framework of the Century of Türkiye Education Model. The findings of the study revealed that teachers showed a high level of participation in social responsibility projects and that these projects had a great diversity. The data show that teachers most commonly organise book-reading activities, followed by environmental cleaning activities, family involvement activities, animal awareness activities and visits to the elderly.

In particular, it was found that teachers attach great importance to family participation in social responsibility projects and frequently prefer to involve students' families in the projects. In addition, it was observed that teachers planned these projects not only as in-school activities but also in a way to integrate them into students' daily lives. Activities related to values such as environmental awareness, love of nature and social responsibility were frequently implemented to support students' individual and social development.

In the context of the Century of Türkiye Education Model, it was concluded that these social responsibility practices are compatible with the holistic education approach targeted by the model. The importance of developing not only the academic achievement of students but also their social responsibility awareness is emphasised.

Recommendations

1. Dissemination of Social Responsibility Projects: Social responsibility projects should be included in the school curriculum and teachers should disseminate these projects more widely. Such projects will increase students' social sensitivity and reinforce their awareness of social responsibility.
2. Increasing Family Participation: Involving students' families in projects will reinforce students' sense of responsibility and increase their contribution to education. It is recommended to include more projects carried out with the cooperation of school and family.

3. Supporting Activities for Environmental Awareness: In order to create environmental awareness, activities such as environmentally friendly projects and nature trips should be increased in schools. In addition, recycling activities and aid projects for stray animals can improve students' sense of responsibility.
4. Encouraging Competitions and Project Based Activities: In order to increase students' motivation, it is recommended to organise competitions based on social responsibility projects. Such activities will enable students to learn competitively and improve their ability to take responsibility.
5. Professional Development Programmes for Social Responsibility Education: Teachers should be encouraged to participate in professional development programmes in order to implement social responsibility projects more effectively. Such trainings will increase teachers' implementation skills and improve the quality of projects.

References

- Aksoy, S. (2019). Sosyal sorumluluk projelerinin eğitimdeki rolü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24(2), 45-60.
- Demirtaş, M. (2020). Maarif modelinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Eğitimde Yenilikler*, 3(1), 12-18.
- Güler, H., Yıldız, B. (2021). İlkokul öğretmenlerinin sosyal sorumluluk projeleri kapsamında yaptıkları etkinlikler: Bir inceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(4), 33-47.
- Yılmaz, M., Çelik, N. (2023). Eğitimde toplumsal sorumluluk ve öğrenci gelişimi: Sosyal sorumluluk projelerinin etkileri. *Eğitim ve Toplum*, 28(3), 98-112.
- Yüceer, M. (2021). Aile katılımı ve eğitimde sosyal sorumluluk: Bir araştırma. *Eğitimde Aile Katılımı Dergisi*, 19(2), 25-40.

ALT TEMA 10 SUB-THEME 10

PROGRAM DİNAMİKLERİ PROGRAM DYNAMICS

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Coğrafya Dersi Öğretim Programı ve 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Değerler: Karşılaştırmalı Bir Analiz
Values in the Century of Türkiye Education Model Geography Course Curriculum and 2018 Geography Course Curriculum: A Comparative Analysis
- Modern Çağın Evliya Çelebilerinin Edebî Keşif Haritası: Eko-Mekân
The Literary Discovery Map of the Modern-Day Evliya Çelebis: Eco-Space
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerler Çerçevesinin Fen Bilimleri Bağlamında İncelenmesi
A Study on the Values Framework of the Century of Türkiye Education Model within the Context of Science Education
- 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilim Tarihi Açısından İncelenmesi
An Analysis of 5th Grade Science Textbooks from the Perspective of the History of Science
- Kimya Dersi Öğretim Programı İzleme ve Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi
Examination of Chemistry Curriculum Monitoring and Evaluation Studies
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileriyle Rehberlik Genel Hedeflerinin Kesişimi
The Century of Türkiye Education Model: The Intersection of Social-Emotional Learning Skills and the General Objectives of Guidance
- Sosyal Kaygı ile Aşırı Ekran Kullanımı Arasındaki İlişkide Sosyal Becerilerin Aracı Rolü
The Mediating Role of Social Skills in the Relationship between Social Anxiety and Excessive Screen Use
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğretmenlerin Rolü: Değer Temelli Eğitimin Sınıf İçindeki Yansımaları
The Role of Teachers in the Century of Türkiye Education Model: Classroom Reflections of Values-Based Education
- Kitap Çemberi Yöntemiyle Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesi
Developing the Social Skills of Gifted Students through the Literature Circle Method
- Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne Göre İncelenmesi
An Examination of Fifth Grade Mathematics Textbooks According to the Virtue-Value-Action Framework

- Lise Öğrencilerinin Değerler Eğitimi Hayatlarına Aktarabilmelerine Bir Çözüm Önerisi
A Proposed Solution for Enabling Secondary School Students to Transfer Values Education into Their Lives
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Disiplinler Arası Yaklaşımın Öğrenci Becerilerine Etkisi
The Impact of Interdisciplinary Approach on Student Skills in the Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Deneyimleri ve Görüşleri
Classroom Implementation Experiences and Perceptions of Students and Teachers Regarding the Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tarih Dersi Öğretim Programı'nda Değer Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz
Value Education in the the Century of Türkiye Education Model History Curriculum: A Comparative Analysis
- Sistem Düşüncesi Araçları ile Ders Zenginleştirme: Fen Bilimleri Dersinden Örnekler
Course Enrichment with Systems Thinking Tools: Examples from Science Course
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Program Değerlendirme Modelinin Yapılandırılması
Structuring the Programme Evaluation Model of the Century of Türkiye Education Model
- Atık Değil Değer Yarat
- Create Value, Not Waste
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Finansal ve Sanat Okuryazarlıkları Bağlamında İncelenmesi
An Analysis of the Century of Türkiye Education Model Preschool Curriculum in the Context of Financial and Art Literacy
- Ahlak Bilgiden Fazlasıdır: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Erdemin Eyleme Dönüşümü
Morality is More Than Knowledge: The Transformation of Virtue into Action in the Century of Türkiye Education Model
- Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Görüşleri
Views of Science Teachers on the Century of Türkiye Education Model

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Coğrafya Dersi Öğretim Programı ve 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda Değerler: Karşılaştırmalı Bir Analiz

Ahmet Fatih BİLEN, Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü/ESKİŞEHİR
Kenan TÜRKEZ, Soner CIRIK, Nurullah BALŞEN



Giriş

Modern dünyada bilginin üretilmesi ve yayılması çok hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu değişim, toplumların manevi unsurlarını da doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Etkilenen manevi unsurlar arasında değerlerin yadsınamaz bir yeri vardır. Toplumları oluşturan bireylerin bir arada yaşamasını sağlayan değer yargıları toplumdan topluma veya aynı toplumda zamanla değişse de tüm insanlığın doğru kabul ettiği cesaret, adalet, dürüstlük, saygı, yardımseverlik gibi değerler vardır. Değerler, bireylerin toplumsallaşmasına ve toplumsal yaşamın sürdürülebilmesine olanak tanıyan yargılar bütünüdür (Ulusoy&Arslan, 2016).

Bireylerin zihinsel ve fiziksel gelişiminin yanında duygusal ve ahlaki yönlerinin de eğitilmesi gerekliliği, günümüz eğitim programlarında değerler eğitiminin önemini artmasını sağlamıştır. Dünyada artan toplumsal güvensizlik, gençlerde şiddet ve ahlaki erozyon gibi sorunlar okullarda değerler eğitiminin verilmesini gerekli kılmaktadır (Meydan, 2014). Okullar, bireylerin sadece akademik değil, ahlaki ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunarak değerlerin kazanıldığı temel kurumlar olarak öne çıkmaktadır. Değerlerin işlevselliği, toplumsal bütünlüğün ve bireysel davranışların şekillenmesinde kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Değirmenci, 2018). Bir toplumun geleceği, temel değerleri benimseyen ve bu değerleri yetkinlikleriyle hayata geçiren bireylerin varlığına bağlıdır. Bu doğrultuda eğitim sistemi, akademik bilgilerin aktarımının ötesinde bireylere ahlaki kararlar alma ve değerleri davranışa dönüştürme yeterliliğini kazandırmayı amaçlayan bütüncül bir program anlayışıyla yapılandırılmıştır (MEB, 2018).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bireyin kişisel, sosyal ve çevresel uyumunu güçlendiren değerleri Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi ile sistematik bir yapıya kavuşturmuştur. Çerçevede bireyin değerler yoluyla erdemli kişiliğe ulaşması ve bu sürecin gözlemlenebilir eylemlerle desteklenmesi hedeflenmiştir. Saygı, sorumluluk ve adalet çatı değerler olarak belirlenmiş; diğer değerler bireyin insan, sosyal çevre ve fiziksel çevre ilişkileri bağlamında yapılandırılmıştır. Öğretim programlarında değerler öğrencilerin düzeyine, bütüncül gelişimine uygun biçimde desteklenmekte ve değerlerin içselleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım, erdemli bireyler yetiştirme hedefi doğrultu-

sunda eğitim sürecinde değerlerin yaşantılar yoluyla aktarımını esas almaktadır (MEB, 2024).

Coğrafya eğitimi, bireylerin çevreyi algılama, anlamlandırma ve bu çevreye ilişkin sorumluluk geliştirme süreçlerinde kritik bir rol üstlenmektedir (Öztürk, 2017). Bu bağlamda değerler, bireylerin tutum ve davranışlarını yönlendiren temel ilkeler olarak eğitim programlarının merkezinde yer almaktadır (Demirtaş, 2019). Özellikle küreselleşme, iklim değişikliği, teknolojik dönüşüm gibi küresel dinamikler; coğrafya eğitiminin içerik ve değer boyutunu yeniden şekillendirme gerekliliğini doğurmuştur (Veugelers, 2007). Türkiye'de 2018 yılında revize edilerek uygulamaya konulan Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP), bireysel ve toplumsal sorumlulukları ön plana çıkarırken 2024 yılında yenilenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) ise sürdürülebilir kalkınma, dijital okuryazarlık, kültürel çeşitlilik gibi çağdaş değerleri daha sistematik bir biçimde ele almıştır (MEB, 2018; MEB, 2024a). Bu bağlamda her iki programın değerler eğitimi temelinde karşılaştırmalı analizinin yapılması, coğrafya eğitiminin değer aktarımındaki dönüşümünü anlamak açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP), değer, değerler eğitimi, Edrem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, 2018 CDÖP ve 2024 TYMM CDÖP'te yer verilen değerleri içerik, çeşitlilik ve vurgulama biçimi açısından karşılaştırmalı bir perspektifle analiz etmektir. Bu sayede coğrafya dersinin bireylerin değer geliştirme sürecine sağladığı katkı ve bu katkının zaman içindeki değişimi ortaya konmuş olacaktır. Çalışma ayrıca gelecekteki coğrafya öğretim programlarının değerler eğitimi açısından daha etkili bir yapıya kavuşturulabilmesine ilişkin öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Alt Problemler

1. TYMM CDÖP'te 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde kullanılan değerlerin ünitelere ve öğrenme çıktılarına dağılımı nasıldır?
2. TYMM CDÖP'te verilen değerlerle 2018 CDÖP'teki değerler arasında ne gibi farklılıklar vardır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, araştırılacak kaynağı okuma, inceleme, kaynakla ilgili not alma ve değerlendirme işlemlerinden oluşmaktadır (Karasar, 2024). İnceleme nesnesi olarak 2018 CDÖP ve 2024 TYMM CDÖP resmî metinleri seçilmiştir. Her iki programda verilen değerler sınıf seviyesi, ünite ve kazanım/öğrenme çıktısı bağlamında analiz edilerek bu değerlerin benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur.

2018 CDÖP'te yer alan 130 kazanım ve 2024 CDÖP'te yer alan 76 öğrenme çıktısının değerlere değinme sıklığını belirlemek için sınıf seviyeleri ve ünitelerdeki değer/öğrenme çıktısı bağlamlarını gösteren anlam çözümleme tablosu veri analizine göre oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular karşılaştırmalı analiz yapılarak görselleştirilmiştir.

Sonuç

Araştırma bulgularına göre 2018 CDÖP'te "sorumluluk", "vatanseverlik", ve "öz denetim"; 2024 TYMM CDÖP'te ise "çalışkanlık", "vatanseverlik" ve "duyarlılık" değerlerinin belirgin şekilde vurgulandığı tespit edilmiştir (MEB, 2018; MEB, 2024a). 2018 CDÖP'te 130 kazanımın 23'ünde toplam 30 kez değerlere vurgu yapıldığı; 2024 TYMM CDÖP'te 76 öğrenme çıktısından her birinin en az bir değerle ilişkilendirildiği ve toplam 123 kez değerlere vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca 2018 CDÖP'teki ortak metinde verilen 10 kök değerden 9'una vurgu yapılırken 2024 TYMM CDÖP'teki ortak metnin "EDE Çerçevesi"nde yer verilen 20 değerın tamamına vurgu yapılmıştır. Bunun dışında 2024 TYMM CDÖP'te değerler eylemlerle ilişkilendirilerek öğrenme öğretme yaşantılarında yaklaşım ve yöntemler hakkında önerilerde bulunulmuştur.

2018 CDÖP ünite ve sınıf seviyesi bakımından incelendiğinde 9 ve 10. sınıfların Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler ünitesi ile 11. sınıfın Beşerî Sistemler ünitesinde herhangi bir değere değinilmediği, 2024 TYMM CDÖP'te ise her sınıf düzeyinde ve tüm ünitelerde değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Değerler eğitiminde teorik bilgi aktarımının ötesine geçilerek proje tabanlı öğrenme, etkinlik temelli öğretim veya tartışma temelli etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Öğretmenler için değerler eğitimi odaklı mesleki gelişim programları düzenlenmeli

ve öğretmenlerin bu konuda pedagojik becerileri artırılmalıdır.

- Programlarda sürdürülebilirlik ve dijital etik gibi evrensel değerlerin işlenmesine yönelik daha fazla özgün öğretim materyali geliştirilmelidir.
- Değerlerin öğrenci merkezli yöntemlerle kazandırılması için aktif katılımı teşvik eden ölçme-değerlendirme araçları oluşturulmalıdır.
- Program geliştirme süreçlerinde öğrenci, öğretmen, veli ve akademisyenlerin görüşlerine daha fazla yer verilerek değerler eğitiminin sahaya uygunluğu artırılmalıdır.

Coğrafya eğitimi yoluyla değerlerin kazandırılması, bireylerin yaşadıkları çevreyi anlamlandırmalarını sağlama ve dünya vatandaşlığı bilincini kazanmalarında önemli bir araçtır. Bu bağlamda programların dinamik bir şekilde güncellenmesi ve uygulamada etkinlik esaslı bir yaklaşımın benimsenmesi, eğitimde değerler boyutunun güçlendirilmesine önemli katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- Aydın, H., Yaşar, O. (2020). 2005 ve 2017 coğrafya dersi öğretim programlarına göre yazılmış coğrafya ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından karşılaştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2826-2842.
- Değirmenci, Y. (2018). Coğrafya dersi öğretim programında değerler. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 429-450. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1311
- Demirtaş, H. (2019). *Değerler eğitimi ve okul kültürü*. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (31. Baskı). Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.

Öngören, H. (2024). Sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 172-190.

Öztürk, C. (2017). *Toplumsal yaşamda değerler ve eğitimde yeri*. Pegem Akademi.

Veugelaers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.

Ulusoy, K., Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. R. Turan ve K. Ulusoy (Edt.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (ss. 1-16). Pegem Akademi.

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



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

Values in the Century of Türkiye Education Model Geography Course Curriculum and 2018 Geography Course Curriculum: A Comparative Analysis

Ahmet Fatih BİLEN, Eskişehir Provincial Directorate of National Education/
ESKİŞEHİR

Kenan TÜRKEZ, Soner CIRIK, Nurullah BALŞEN

Introduction

In the modern world, the production and dissemination of knowledge occur very rapidly. This change directly or indirectly affects the moral elements of societies. Among the affected moral elements, values have an undeniable place. Although the values that enable the coexistence of individuals forming societies change from society to society or over time within the same society, there are values such as courage, justice, honesty, respect, and benevolence that all humanity acceptations as right. Values are a set of judgments that enable the socialisation of individuals and the sustainability of social life (Ulusoy & Arslan, 2016).

The necessity of educating the emotional and moral aspects of individuals alongside their mental and physical development has increased the importance of values education in today's curricula. Problems such as increasing social distrust, violence among young people, and moral erosion in the world necessitate the provision of values education in schools (Meydan, 2014). Schools stand out as fundamental institutions where values are acquired by contributing not only to the academic but also to the moral and social development of individuals. The functionality of values is considered a critical element in shaping social integrity and individual behaviours (Değirmenci, 2018). The future of a society depends on the existence of individuals who adopt basic values and realise these values with their competencies. Accordingly, the education system is structured with a holistic program understanding that aims to equip individuals not only with academic knowledge but also with the competence to make moral decisions and transform values into behaviours (Ministry of National Education [MoNE], 2018).

The Century of Türkiye Education Model has brought the values that strengthen the individual's personal, social, and environmental harmony into a systematic structure with the Virtue-Value-Action (EDE) Framework. The framework aims for the individual to reach virtuous character through values, and for this process to be supported by observable actions. Respect, responsibility, and justice have been determined as umbrella values; other values are structured within the context of the individual's

relationships with people, the social environment, and the physical environment. In the curricula, values are supported in a way that is appropriate for the students' level and holistic development, and the internalisation of values is aimed. This approach is based on the transmission of values through experiences in the educational process in line with the goal of raising virtuous individuals (MoNE, 2024).

Geography education plays a critical role in individuals' processes of perceiving, making sense of, and developing responsibility towards the environment (Öztürk, 2017). In this context, values, as fundamental principles guiding individuals' attitudes and behaviours, are at the centre of education programs (Demirtaş, 2019). Especially global dynamics such as globalisation, climate change, and technological transformation have created the necessity to reshape the content and value dimension of geography education (Veugelers, 2007).

The Geography Course Curriculum (GCC), which was revised and implemented in Türkiye in 2018, emphasised individual and social responsibilities, while the renewed the Century of Türkiye Education Model (TYMM) Geography Course Curriculum (GCC) in 2024 systematically addressed contemporary values such as sustainable development, digital literacy, and cultural diversity (MoNE, 2018; MoNE, 2024a). In this context, a comparative analysis of both programs based on values education is important for understanding the transformation in the transmission of values in geography education.

Keywords: *Geography, geography course curriculum (GCC), value, values education, Virtue-Value-Action (EDE) Framework.*

Purpose

The main aim of this study is to analyse the values included in the 2018 GCC and the 2024 TYMM GCC from a comparative perspective in terms of content, diversity, and the way they are emphasised. In this way, the contribution of the geography course to individuals' value development process and the change in this contribution over time will be revealed. The study also aims to offer recommendations for making future geography curricula more effective in terms of values education.

Sub-Problems:

1. How is the distribution of values used at the 9th, 10th, 11th, and 12th grade levels in the TYMM GCC across units and learning outcomes?
2. What are the differences between the values given in the TYMM GCC and the values in the 2018 GCC?

Method

This research was carried out with the document analysis method, one of the qualitative research designs. Document analysis consists of reading, examining, taking notes, and evaluating the source to be researched (Karasar, 2024). The official texts of the 2018 GCC and the 2024 TYMM GCC were selected as the object of study. The values given in both programs were analysed in the context of grade level, unit, and objective/learning outcome, and the similar and different aspects of these values were revealed.

To determine the frequency of reference to values in the 130 objectives in the 2018 GCC and the 76 learning outcomes in the 2024 GCC, a semantic analysis table showing the value/learning outcome contexts in grade levels and units was created according to the data analysis. The findings obtained were visualised by making a comparative analysis.

Conclusion

According to the research findings, it was determined that the values of “responsibility”, “patriotism”, and “self-control” were clearly emphasised in the 2018 GCC; while the values of “diligence”, “patriotism”, and “sensitivity” were prominently emphasised in the 2024 TYMM GCC (MoNE, 2018; MoNE, 2024a). In the 2018 GCC, values were emphasised a total of 30 times in 23 of the 130 objectives; in the 2024 TYMM GCC, it was determined that each of the 76 learning outcomes was associated with at least one value, and values were emphasised a total of 123 times. In addition, while 9 of the 10 core values given in the common text of the 2018 GCC were emphasised, all 20 values included in the “EDE Framework” of the common text of the 2024 TYMM GCC were emphasised. Apart from this, in the 2024 TYMM GCC, values have been associated with actions, and suggestions have been made regarding approaches and methods in teaching and learning experiences. When the 2018 GCC was examined in terms of unit and grade level, it was observed that no value was mentioned in the Global Environment: Regions and Countries unit of the 9th and 10th grades and the Human Systems unit of the 11th grade, while in the 2024 TYMM GCC, values were emphasised at every grade level and in all units.

Recommendations

Based on the results obtained from the research, the following recommendations have been developed:

- In values education, more emphasis should be placed on project-based learning, activity-based teaching, or discussion-based practices, going beyond the mere transmission of theoretical knowledge.

- Professional development programs focused on values education should be organised for teachers, and teachers’ pedagogical skills in this regard should be increased.
- More original teaching materials should be developed for the inclusion of universal values such as sustainability and digital ethics in the programs.
- Assessment and evaluation tools that encourage active participation should be created to instil values through student-centred methods.
- In curriculum development processes, the views of students, teachers, parents, and academics should be given more emphasis to enhance the relevance of values education to the field.

In conclusion, the acquisition of values through geography education is an important tool in enabling individuals to make sense of the environment they live in and to gain a sense of global citizenship. In this context, dynamically updating the programs and adopting an activity-based approach in practice will make a significant contribution to strengthening the values dimension in education.

References

- Aydın, H., Yaşar, O. (2020). 2005 ve 2017 coğrafya dersi öğretim programlarına göre yazılmış coğrafya ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından karşılaştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2826-2842.
- Değirmenci, Y. (2018). Coğrafya dersi öğretim programında değerler. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 429-450. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1311
- Demirtaş, H. (2019). *Değerler eğitimi ve okul kültürü*. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (31. Baskı). Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı* (9, 10, 11 ve 12. sınıflar).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı* (9, 10, 11 ve 12. sınıflar).

- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Öngören, H. (2024). Sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 172-190.
- Öztürk, C. (2017). *Toplumsal yaşamda değerler ve eğitimde yeri*. Pegem Akademi.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.
- Ulusoy, K., Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. R. Turan ve K. Ulusoy (Edt.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (ss. 1-16). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Modern Çağın Evliya Çelebilerinin Edebî Keşif Haritası: Eko-Mekân

Aybüke GÜÇLÜ DEMİR, GAP Karaçalı Anadolu Lisesi/DİYARBAKIR
Prof. Dr. Fatih ASLAN



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) şeklinde ifade birimlerine dönüşen eko-eleştirel kuram, doğanın küresel yok oluşuna karşı çevre ile edebiyat arasındaki yansıtıcı bağlamdan yararlanır. Okur zihninde doğaya dair edebî 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 hevesine sahip olacaktır (Kerridge, 2021, s. 214). Doğanın bilişsel algıdaki yayılımı, bireyin ekolojik düzlemdeki varoluş biçimi kaynağı derin ekolojinin ortaya çıkışını sağlar. Bireyin doğadaki tüm canlı düzeyleri ile ekolojik bir etkileşim tasavvurunun açar ifadesi derin ekoloji, çevresel/mekânsal farkındalığını artırarak doğanın varlık değerine ve uğradığı yıkıcı faaliyetlere karşı farkındalık kazandırır. Doğa/mekân anlatımına yönelik edebî 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 sınırlandırılmaz. Kişi kendini tüm yaşamın gerçek bir parçası olarak deneyimler (Naess, 1989, s. 174). Farkındalıkların yarattığı mekânsal özdeşleşme ile bilişsel algıda ontolojik, epistemolojik ve etik bir ekolojik algı düzlemi oluşur.

Doğa/mekân kavramının edebî 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. Edebî metinlerin sahip olduğu çevresel farkındalık anlatımları, çağımızın küresel sorunu doğanın küresel yok oluş resmini çizer. Bireylerin eğitim süreçlerine dâhil edil-

mesi 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 dünyasını hem de günlük hayatını etkileyen temel derslerden biridir. Edebî metinlerde işlenen gerçek veya 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 edebî mekân çözümlemelerinde de yeni bir inceleme bakışına kaynaklık edebilir.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, mekân, evliya çelebi, 5E öğrenme modeli, ekoloji, eko-eleştiri.

Amaç

Türk dili ve edebiyatı dersi, gerçek ve kurmaca dünya arası bağlantının sağlayıcısı olarak öğrencilerin biliş dünyalarının aralanmasına aracılık eder. Farklı disiplinler ile etkileşimi ile ortaya çıkan edebî türler, dil ve edebiyat değerlerimizin anlatımını sağlayan eğitim öğretim programlarının temel materyalidir. Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik geliştirmeye çalıştığımız farklı disiplinlerle edebî metinlerin incelenmesi ve küresel değer olan doğaya karşı farkındalık oluşturma ve doğanın korunmasına dayalı çalışmamız, öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinde farklı bakış açısı kazanmasını amaçlar. Çalışmamızın ilk amaçsal adımı, psikocoğrafya kuramının mekân kâşif kimlikleri flâneur ve dérive metin anlatıcılarından esinlenerek Türk edebiyatı, coğrafyası, tarihi, kültürü gibi alanlarına Seyahatnâme adlı eseriyle katkıda bulunan Evliya Çelebi’yi öğrencilerin kendilerine kimlik model seçmelerini sağlamak. İkinci amaç, Evliya Çelebi rolünü üstlenen öğrencilere, farklı edebî türlerdeki mekânın/doğanın ön planda olduğu metinleri bulmalarına yardımcı olmak. Üçüncü amaç, Evliya Çelebi kimliklerine sunulan metinlerdeki mekân/doğa kavramlarının küresel ve şahsi hayati değerler için önemi belirlemek ve kavramların yok oluşuna neden olan insani kötücül yapılaşmaların neler olduğunu tespit ederek yıkımı durdurmak için neler yapılabileceğine yönelik öğrencilerin multidisipliner teoriler, yöntemler üretmeleri amaçlanır. Ayrıca çalışmamız küresel yıkıma karşı duruş kimliğini 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 kullan-

masını, düşünmesini, araştırmasını ve sorgulamasını üzerine kuruludur. Amaçları doğrultusunda temellendirilen eğitim öğretim modeli, çalışmamızın yöntem olarak yapılandırıcı 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). Çalışmamızın temeli olan edebiyat ve mekân/doğa diyalektiğini, 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı kitabının 3. tema kısmı “Anlamların Yapı Taşları” öğrenme uygulamalarındaki 5E modeli temel alınarak Sevinç Çokum’un “Al Çiçeğin Moru” adlı hikâyesini inceleyen yöntemimizi şu şekilde basamaklandırabiliriz:

- 1. GİRME AŞAMASI:** Öğrencilere metin incelemesine başlamadan önce kâşif kimliğine başlamaları için Evliya Çelebi’nin dünya tarihindeki önemini ve keşfettiği mekânlara dair örnek keşif yaklaşımlarını anlattığı metinler sunulur. Ayrıca bilgisayar destekli sınıflarda internetteki çeşitli harita uygulamaları üzerinden Evliya Çelebi’nin gezdiği mekânları ve bu mekânlara dair yaptığı gözlemleri konum işaretlemeleri ile imgeleyen alanlar öğretmen tarafından öğrencilerle paylaşarak öğrenmedeki dikkat çekme ve önceki bilgilerini birleştirme eylemi gerçekleşir. Mekânsal keşfi kimliğinin temel özellikleri şekillendirdikten sonra mekânın/doğanın insan yaşamına dair önemini anlatan belgeseller, kısa filmler, gezi deneyimleri öğrencilere paylaşarak içinde yaşadıkları mekânı keşfetme arzuları pekiştirilir. Daha sonra mekânın/doğanın ekolojik değerlerine dair öğrencilerle bilimsel makaleler ya da görseller paylaşılır.
- 2. Keşfetme Aşaması:** Öğrencilerde uyandırılan ekolojik mekânsal keşif isteği sonrasında okutulan Sevinç Çokum’un “Al Çiçeğin Moru” adlı hikâyesinde yer alan mekânın özellikleri ve sahip olduğu değerlerin neler olduğuna dair biliş dünyalarında canlandırdıkları mekânı ve taşıdığı derin ekolojik değerlerini yazmaları istenir.
- 3. Açıklama Aşaması:** 26 Nisan 1986’da Ukrayna’nın Çernobil kentinde meydana gelen nükleer santral patlaması sonrasında yayılan radyoaktivite rüzgarları birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’yi de etkisi altına almıştı. Bu tarihî oluşumu hikâye içerisinde Marmara Denizi kirliliği ve sonrasında yağın radyoaktif yağış sularıyla beslenen fındık, tütün, çay gibi ürünlerin anlatımına dair öğrencilerin tespit ettiği sonuçları diğer öğrencilerle paylaşır.
- 4. Derinleştirme Aşaması:** Öğrenciler paylaştıkları mekânsal keşiflerine dair tespitlerini daha da genişleterek kendi yaşam alanlarından veya farklı bilimsel sahelerde meydana gelen örneklerle ilişkilendirebilirler.
- 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.

Sonuç ve Öneriler

Türk dili ve edebiyatı dersi temelli ve farklı disiplinler aracılığıyla çevresel farkındalığın artırılmasına yönelik çalışmamız, öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleşen eğitim öğretim süreçlerini desteklemeye yardımcı olmayı amaçlar.

Kaynakça

- Buell, L. (2005). *The future of environmental criticism: environmental crisis and literary imagination*. Malden: Blackwell. Cambridge University Press.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heinemann Press.
- Kerridge, R. (2021). Nature writing. *The Cambridge Companion to Prose*. (Ed. Daniel Tyler). 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.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

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

Aybüke GÜÇLÜ DEMİR, GAP Karaçalı Anatolian High School/DİYARBAKIR
Prof. Dr. Fatih ASLAN

Introduction

Nature is the spatial carrier of the life-sustaining resources that ensure the existence and continuity of all living beings on Earth. As a global reference point for all life, nature has increasingly asserted its value throughout history. The loss of nature could plunge humanity into an existential vortex, which is why diverse scientific disciplines have worked to create environmental awareness to protect nature's essential values. Since the 2th century, ecocritical theory—expressed in literary fields as “ecocriticism,” “ecological literary criticism,” “green theory,” “literary environmentalism,” “ecological literature studies,” or “green cultural studies” (Buell, 2005, pp. 11–12)—has served as a reflective bridge between literature and environmental concerns, warning against global ecological collapse. Thanks to the awareness-raising of literary formations about nature in the reader's mind, literary narratives that interweave science, dramatic storytelling, philosophical ideas, personal emotions, and cultural traditions, while never severing their connection to the wild, awaken the reader's ecological awareness (Kerridge, 2021, p. 214). As the cognitive perception of nature expands, it gives rise to “deep ecology”—a philosophy that envisions an ecological interaction encompassing all life forms. Deep ecology helps individuals become more aware of environmental and spatial degradation by fostering ecological sensitivity to the value of nature. The philosophical stance known as “ecosophy,” developed through the deep ecological reflections embedded in literary genres, encourages such profound identification with nature that the individual no longer views themselves as limited by personal ego or organismic boundaries. Instead, they experience themselves as a true part of all life (Naess, 1989, p. 174). This spatial identification born of awareness cultivates an ontological, epistemological, and ethical ecological framework within the cognitive realm.

In literary texts, nature/space is reflected through ecocritical representations of material forms—bodies, objects, elements, toxins, chemicals, organic and inorganic substances, landscapes, and biological beings—which interact and resonate with human dimensions, producing meaningful narratives and discourses (Iovino & Oppermann, 2014, p. 7). The environmental awareness expressed in literary texts

portrays the global crisis of ecological collapse. Accordingly, awareness of nature and space that must be integrated into educational processes form a fundamental component of thematic instruction in Turkish language and literature classes. As a core course throughout secondary education, literature profoundly influences both students' intellectual development and daily lives. Nature/space—whether real or imagined—in literary texts helps open students' cognitive perspectives. Through connections drawn between fictionalised nature and real life, existential dilemmas can be resolved. Learning about spatiality emerges from the convergence of past and future concepts moving toward each other. Ecological awareness education instils in students a sense of agency in maintaining global ecological continuity and encourages a new perspective for analysing literary spaces.

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

Purpose

Serving as a bridge between real and fictional worlds, the Turkish language and literature course helps students unlock their cognitive realms. Literary genres shaped through interdisciplinary interactions form the core material for conveying our language and literary values in education.

This study—developed within the framework of Turkish language and literature—examines literary texts through multiple disciplines to raise awareness of global ecological values and the need to protect nature. It seeks to expand students' perspectives during their educational journey. The first objective is to encourage students to adopt the identity of Evliya Çelebi—a historical figure who contributed to Turkish literature, geography, history, and culture through his work Seyahatnâme—by drawing inspiration from psych geographical theory and its concepts of the flâneur and dérive. The second objective is to help students embodying the Evliya Çelebi identity to identify literary texts from various genres in which space/nature plays a central role. The third objective is to examine the personal and global significance of space/nature in the selected texts presented to Evliya Çelebi identities, identify the destructive human activities causing ecological damage, and develop multidisciplinary theories and methods to halt this destruction. In doing so, the study not only encourages students to adopt an identity of ecological resistance but also enables them to explore both the material and symbolic meanings of nature and space for humanity.

Method

The TYMM emphasises active student participation and aims to cultivate higher-order cognitive skills such as critical thinking, inquiry, and analysis. In line with these goals, this study adopts the constructivist 5E learning model as its methodological foundation. This model helps students focus on a topic, explore and organise information, apply it to new contexts, and conceptualise knowledge (Bybee, 1997, p. 56). We base our exploration of the dialectic between literature and space/nature on the 9th-grade Turkish Language and Literature textbook's third theme, "Building Blocks of Meaning." Using the story *The Purple of the Red Flower* by Sevinç Çokum, the model unfolds in the following stages:

1. Engagement Phase: Before analysing the text, students are introduced to the explorer identity of Evliya Çelebi through selected readings that describe his contributions to world history and space discovery. Using digital classrooms and map applications, teachers guide students through Çelebi's travels with location markers and imagery to spark attention and connect prior knowledge. Documentaries, short films, and travel experiences emphasizing the importance of nature/space are shared to deepen the students' desire to explore their environment. Scientific articles and visual aids about ecological values are also presented.
2. Exploration Phase: After sparking interest in ecological exploration, students are asked to describe and analyse the features and ecological values of the setting portrayed in *The Purple of the Red Flower*.
3. Explanation Phase: The story's depiction of radioactive rainfall—following the Chernobyl nuclear disaster on April 26, 1986—serves as a basis for students to identify and share the narrative's commentary on regional products like hazelnuts, tobacco, and tea affected by radioactive pollution in the Marmara Sea region.
4. Elaboration Phase: Students expand on their discoveries by relating them to real-life examples from their own environments or from other scientific fields.
5. Evaluation Phase: Students' understanding is assessed through questions based on the eco-space concept map they developed, with evaluation covering comprehension, interpretation, writing, and speaking skills.

Conclusion and Recommendations

This study, based on the Turkish language and literature course and enhanced through interdisciplinary approaches to increase environmental awareness, aims to contribute to educational processes through active student engagement.

References

- Buell, L. (2005). *The future of environmental criticism: environmental crisis and literary imagination*. Malden: Blackwell. Cambridge University Press.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heinemann Press.
- Kerridge, R. (2021). Nature writing. *The Cambridge Companion to Prose*. (Ed. Daniel Tyler). 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.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerler Çerçevesinin Fen Bilimleri Bağlamında İncelenmesi

Dr. Buket ERTUĞRUL, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA



Giriş

John Dewey, değerleri insanın yaşamla ilişkisini yansıtırken insan olmanın gerektirdiği tüm eylemler olarak açıklar (Durmaz, 2022). İnsan davranışlarına rehberlik yapan, toplumları sağlıklı bir altyapıda birleştiren ve ortak bilinç ile bir amaca kilitlenmelerini sağlayan ahlaki, düşünce ve inançlar bütünü olan değer; ivmelenen bir hızla değişen dünyada ve ülkemizde yitime uğramaktadır. Örnek olarak sosyal medya kullanımının artması ile insanların hemen hemen her eylemini 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). Değerler eğitiminin başlangıç yeri elbette ailedir. Ancak her aile, değeri birbirinden başka biçimlerde algılar ve uygular. Ortak değer yargılarına sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için ise değer eğitiminin planlı ve programlı bir biçimde okul ortamında uygulanması gerekir (Kanagatova, 2018).

Ülkemiz müfredatında değerler 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 Model'ini benimseyerek okul öncesi, ilköğretim, 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 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 sayıda çalışmanın ağırlığını da değer eğitimiye 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 artırılması 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.

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değer eğitimi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Fen Bilimleri Öğretim Programı, fen bilimleri ders kitabı.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, 5. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında (1 ve 2) hangi çatı ve alt değerlerin yer aldığını tespit etmek ve bu değerlerin öğretim programında yer alan değerleri ne oranda yansıttığını belirlemektir. Buradan yola çıkarak hazırlanacak yeni kitapların değerler çerçevesi açısından işlevselliğine katkıda bulunabilmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma, 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde incelenmesine yönelik nitel bir doküman analizi araştırmasıdır. Doküman analizi; yazılı, görsel ve işitsel belgelerin sistemli bir şekilde analiz edildiği nitel araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013). Araştırma kapsamında 5. sınıf fen bilimleri ders kitapları (1 ve 2) yazılı doküman olarak kullanıldığından bu yöntemin işe koşulması uygun bulunmuştur.

İlk olarak TYMM kapsamında MEB'in yayınlamış olduğu öğretim programı, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve 5. sınıf fen bilimleri kitaplarının orijinal hâllerine dijital ortamda erişim sağlanmıştır. Kategorileşme için öğrenme çıktısı-değer matrisi geliştirilmiş, veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenip raporlamaya hazır hâle getirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

2019 öğretim programında 10 adet kök değer bulunurken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile belirlenen 20 adet değer yer almaktadır ve

bu değerler, bir önceki programa ait değerlerden öz denetim 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 değer sorumluluk en az yer verilen değerin ise dürüstlük değeri olduğunu ifade etmişlerdir. 2024 programı ile güncellenen 5. sınıf fen bilimleri kitaplarında ise 17 değer işlendiği, 2 değere hiçbir üniteye yer verilmediği görülmüştür. Üzerinde en çok durulan değerler, eşit yüzdelle çalışkanlık ve sorumluluk değerleri olmuşken aile bütünlüğü 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 değerlerin bu sınıf düzeyinde yer almıyor olması dikkat çekicidir.

Program alt değerler açısından incelendiğinde toplamda 73 alt değer olduğu, ders kitabında yer alan alt değerlerin öğrenme çıktıları üzerinden dağılımları incelendiğinde bu dağılımın homojen olmadığı görülmüş; belirli değerlere ait frekansın fazlalığı da üzerinde düşünülmesi gereken bir diğer unsur olmuştur.

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 ve sevgi değerlerine 5. sınıf düzeyinde de yer verilebilir.
3. Öğrenme çıktıları içinde yer alan ve belirlenen değerlerin elde edilmesi için araç olarak kullanılan çalışmaların, hedeflenen eylem ile örtüşüp örtüşmediğinin araştırılması da bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılarca incelenebilir.

Kaynakça

- 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* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.

Işık, İ. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki halk edebiyatı metnlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Kanagatova, A., Arslan, M. (2021). Türkiye ve Kazakistan'da 5. sınıfta okutulan Türkçe, Kazak edebiyatı, Rus dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metnlerin değerler bakımından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 70, 607-619.

Köder, M. (2019). *2018 ilkökul fen bilimleri dersi öğretim programının getirdiği yenilikler ve programın sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

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

Özel, A. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerler ile ilgili algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Polat, H. (2021). *Fen bilimleri dersi kapsamında vatanseverlik değerinin öğretilmesine yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Şentürk, G. (2020). *Fen bilimleri dersinde değerler eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Tok, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde değer eğitime yönelik görüşleri: Durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Topkaya, Y. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansıma düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.

Türker, A. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Ulusoy, T. (2017). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünitesinde yaptıkları çevre projelerinde kazandıkları değerlerin tespit edilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

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* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Yılmaz, E., Kıran, D. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 29-45.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

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

Dr. Buket ERTUĞRUL, The Ministry of National Education/ANKARA

Introduction

John Dewey defines values as all actions required by being human while reflecting an individual's relationship with life (Durmaz, 2022). Values, which are a set of moral, intellectual, and belief-based principles that guide human behaviour, unify societies with a healthy foundation and enable them to focus on a common goal with collective consciousness, are gradually being lost in today's rapidly changing world, including in our country. For example, the increased use of social media and the tendency of individuals to share nearly every action on such platforms lead to growing selfishness and a decline in characteristics such as cooperation, respect, and empathy (Dilek, 2017). However, the formation of a healthy society is only possible through the education of individuals who know and adopt values. Raising individuals who are aware of their values and act in accordance with them can only be achieved through education (Özel, 2015). The starting point of values education is, of course, the family. However, each family perceives and applies values in different ways. In order to raise individuals who share common value judgments, values education must be implemented in a planned and systematic manner within the school environment (Kanagatova, 2018).

In the national curriculum of our country, values education was first introduced in 2005, gained momentum with further studies in 2010, and with the curriculum implemented in 2019, ten core values were identified, and related attitudes and behaviours were explained.

In 2024, the Ministry of National Education (MoNE) adopted the Century of Türkiye Education Model and updated the curricula of pre-school, primary, lower secondary, and upper secondary education. Values education, gathered under the framework of "virtue-value-action," was structured upon the core values of respect, responsibility, and justice. Additionally, the values presented in the curriculum were categorised as related to family and social environment, human beings, and physical environment. The values of love, friendship, freedom, honesty, patriotism, and helpfulness are classified under family and social environment; thrift, patience, privacy, modesty, healthy living,

and diligence are classified under human-related values; and cleanliness, sensitivity, aesthetics, and compassion are categorized under physical environment (TYMM Curriculum Common Text, 2024).

A review of the literature reveals that research on values education has primarily focused on religious education, Turkish, life sciences, and social studies courses (Topkaya, 2011; Işık, 2019). Studies specifically focusing on science education are limited in number and mostly consist of research on teachers' views on values education and the implementation of values education activities (Herdem, 2016; Ulusoy, 2017; Köder, 2019; Tok, 2019; Yaman, 2019; Türker, 2019; Şentürk, 2020; Polat, 2021).

As can be seen, there is a need to increase the number of studies that examine science textbooks in the context of values education. In this regard, the present study aims to identify which core and sub-values are included in the learning outcomes of the 5th grade science curriculum—expanded and updated within the framework of the virtue-value-action model under the Century of Türkiye Education Model—and to determine the extent to which these values are reflected in the textbook.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, values education, virtue-value-action framework, science curriculum, science textbook.*

Purpose

The aim of this study is to identify which overarching and sub-values are included in the 5th-grade science textbooks (Volumes 1 and 2) and to determine the extent to which these values reflect those stated in the curriculum. Based on this, it is also intended to contribute to the functionality of newly prepared textbooks in terms of the values framework.

Method

This study is a qualitative document analysis research aiming to examine the 5th grade science textbook within the framework of the virtue-value-action model. Document analysis is a qualitative research method in which written, visual, and auditory documents are systematically analysed (Wach & Ward, 2013). Since the 5th grade science textbooks (Volumes 1 and 2) were used as written documents within the scope of the research, the use of this method was considered appropriate.

Initially, the curriculum published by the Ministry of National Education (MoNE) within the scope of the Century of Türkiye Education Model, the virtue-value-action framework,

and the original versions of the 5th grade science textbooks were accessed digitally. A learning outcome–value matrix was developed for categorisation purposes, and the data were analysed through descriptive analysis and made ready for reporting.

Conclusion and Recommendations

While the 2019 curriculum included 10 core values, the Century of Türkiye Education Model introduces 20 values within the virtue–value–action framework, encompassing all 9 values from the previous programme except for the value of self-control.

In their document analysis study focusing on the values in the 5th grade science textbook from the previous curriculum, Yılmaz and Kıran (2023) stated that the most frequently addressed value was responsibility, whereas the least represented was honesty. In the updated 2024 5th grade science textbooks, it was observed that 17 values were covered, while 2 values were not included in any unit. The most emphasised values were diligence and responsibility, each with equal percentage representation, whereas the values of family integrity and love were not addressed at all. Considering that, in the study by Coşkun and Erde (2021) on teachers' views regarding values, the most emphasised values were love and cooperation, it is noteworthy that these values are not included at this grade level in the programme.

When the programme is examined in terms of sub-values, it is found that there are a total of 73 sub-values. The analysis of the distribution of sub-values present in the textbook based on learning outcomes shows that this distribution is not homogeneous. The high frequency of certain values is another issue that requires consideration.

The research findings support the following recommendations:

1. A balanced distribution of the values stated in the 5th grade science textbook shaped within the scope of the Century of Türkiye Education Model (2024) can be ensured.
2. Values such as family unity and love, which are important to instil in students from an early age, can also be included at the 5th grade level.
3. Future researchers may examine whether the activities used as tools to achieve the specified values in the learning outcomes align with the targeted actions.

References

- 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* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Işık, İ. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki halk edebiyatı metnlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Kanagatova, A., Arslan, M. (2021). Türkiye ve Kazakistan'da 5. sınıfta okutulan Türkçe, Kazak edebiyatı, Rus dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metnlerin değerler bakımından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 70, 607–619.
- Köder, M. (2019). *2018 ilkököl fen bilimleri dersi öğretim programının getirdiği yenilikler ve programın sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Özel, A. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerler ile ilgili algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Polat, H. (2021). *Fen bilimleri dersi kapsamında vatanseverlik değerinin öğretilmesine yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Şentürk, G. (2020). *Fen bilimleri dersinde değerler eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Tok, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde değer eğitimine yönelik görüşleri: Durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Topkaya, Y. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansıma düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.

Türker, A. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Ulusoy, T. (2017). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünitesinde yaptıkları çevre projelerinde kazandıkları değerlerin tespit edilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

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* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Yılmaz, E., Kıran, D. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 29-45.



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Dinamikleri

5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilim Tarihi Açısından İncelenmesi

Feyza Yüksel TEMİZ, Ahmet Yesevi Ortaokulu/ANKARA
Prof. Dr. Süleyman YAMAN



Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bütüncül bir yol izleyerek öğrencilerin ruhsal, bedensel, bilişsel ve ahlaki yönlerini geliştirmeyi, “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). Bilim, medeniyetlerin gelişmesinde ve evrenin anlaşılmasında deney ve gözleme dayalı bilgiler edinmeyi sağlayan bir süreç izleyerek insanlığın sahip olduğu en önemli enstrüman hâline gelmiştir (Çepni, 2011). Bilimsel sürecin anlaşılması, bilim ve bilimin temel kavramlarının öğretimi için büyük bir öneme sahiptir. Bilimsel sürecin anlaşılması için bilim tarihini ve bilimin hangi yollardan geçtiğinin bilinmesi gerekir (Matthews, 1994). MEB tarafından hazırlanan fen bilimleri dersi öğretim programlarında öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri önemli hedefler arasında yer almıştır (MEB, 2013; MEB, 2018). Fen okuryazarı bireylerin bilimsel süreç becerilerine sahip olmaları beklenmektedir ve bu becerilerin geliştirilmesinde bilim tarihi bilgisi büyük bir öneme sahiptir (Laçın-Şimşek, 2009). Bu nedenle süreç boyunca güncellenen öğretim programları kapsamında yenilenen fen bilimleri ders kitapları bilim tarihi açısından incelenmiştir (Ardıç, 2021; Dağtekin, 2022; İçin, 2024; Koçyiğit, 2017; Laçın-Şimşek, 2009; Okan, 2019; Önder-Tüysüz, 2023; Özgür-Tamdoğan, 2017; Tokuş, 2018).

Anahtar Kelimeler: Bilim insanı, bilim tarihi, fen bilimleri dersi.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, 2024-2025 Eğitim ve Öğretim yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında MEB tarafından okutulan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Ders Kitabı” (1. ve 2. Kitap şeklinde hazırlanmış tek kitap) adlı dokümanın bilim tarihi içerikleri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular şu şekildedir:

Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersinde okutulan ders kitabı,

1. Hangi tür tarihî bilgiler içermektedir ve bu bilgilerin organizasyonu nasıldır?
2. Tarihî 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

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olguları ya da olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyalleri analiz etmek için kullanışlı bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, ss.189). Bu çalışmada Fen Bilimleri 5. Sınıf Ders Kitabında (I-II) her ünite için hazırlanan bilim tarihine ilişkin “Bilginler İstasyonu” sayfalarının analizi yapılmıştır. Kitapta toplam 7 ünite bulunmaktadır. Ünite sonuna eklenen “Bilginler İstasyonu” sayfasında üniteye konuya tarih boyunca katkıda bulunmuş 4 bilgin yer almaktadır. Kitapta ayrıca “Bilgi İstasyonu” adlı bölümler yer almaktadır ve bu istasyonlardan bazılarında bilim tarihine yer verilmiştir. Bilgi istasyonlarında yer verilen bilgin ya da bilime katkıda bulunmuş devlet adamları da çalışma kapsamında bilgin kimlikleri ile değerlendirilerek çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Fen bilimleri dersi kitaplarındaki tarihsel içeriğin güvenilir, kapsamlı ve sistematik karşılaştırmalarla analiz edilebilmesi için Leitte (2002) tarafından hazırlanan bir kontrol listesi kullanılmıştır. Bu liste Önder-Tüysüz (2023) tarafından 2021-2022 yılında 5, 6, 7, ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan bilim tarihi içeriklerinin incelenmesi için, Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Leitte’nin kontrol listesi 8 ana boyuttan oluşmaktadır. Bu ana boyutlarından daha net anlaşılması için de alt boyutlar yer almaktadır. Leitte’nin belirlediği ana boyutlar şunlardır:

1. Tarihî Bilginin Türü ve Organizasyonu
2. Tarihî Bilgiyi Sunmak İçin Kullanılan Materyaller
3. Tarihsel Bilginin Doğruluğu ve Tutarlılığı
4. Tarihi 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

Veri Analizi

Çalışma kapsamında kitaptaki ünitelerde yer alan bilginlere ilişkin açıklamalar, araştırmacılar tarafından kontrol listesine göre analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Leitte'nin (2002) önerdiği kontrol listesindeki ilk üç boyut, kitapta yer alan bilim tarihine ilişkin içeriğe odaklanmaktadır. Dördüncü ve beşinci boyutlar tarihî içeriklerin ders kitaplarındaki rolleriyle ilgilidir. Altıncı boyut kitapta yer alan bilim tarihi içeriklerinin tutarlılığını, yedinci boyut da kaynaklardaki verilerle ilgilidir. Daha ayrıntılı inceleme yapmak için verilen bu ana boyutlar alt boyutlara ayrılarak incelenmiştir.

Sonuç

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar, alt problemlerin her biri için ayrı ayrı açıklanmıştır:

1. Alt Problem: Bilginler istasyonunda yer alan hiçbir bilginin kişisel özelliklerine, biyografik bilgilerine, hayatına ya da karakterine ilişkin bilgilere yer verilmemiştir. Bilginlerin sadece keşif, buluş, icat ya da fikirlerinden bahsedildiği görülmüştür. Bu istasyonlarda ele alınan bilginlerin üniteyle ilgili çalışmalarına yer verilmiş, bilimsel tartışmalara değinilmemiştir. Ancak bilginlerin yaptıkları çalışmalarla gerçekleşen bilimsel sıçramalar üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Bilgi istasyonunda yer alan bazı bilginlere ait biyografik bilgiler ve kişisel özellik ya da anekdotların aktarıldığı görülmüştür.
2. Alt Problem: Ders kitabındaki tüm bilginlere ait temsili görseller mevcuttur. Bilgi is-

tasyonunda yer alan bazı çalışmalara ait temsili çizimler ya da resimler olduğu da tespit edilmiştir. Ancak bilginler istasyonundaki bilginlerin çalışma ya da icatlarına ait görsellere rastlanmamıştır.

3. Alt Problem: Kitapta fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarındaki çalışmalarla ilgili örneklere yer verildiği tespit edilmiştir. Bilginler istasyonunda sadece bilginlerin çalışmalarına odaklanılırken bilgi istasyonunda ise bahsi geçen çalışmanın gerçekleştiği dönemde hangi problemi çözmek için yapıldığına değinildiği görülmüştür. Ancak bilim tarihiyle ilgili içeriklerde toplumsal, siyasi ya da dinî bilgilere rastlanmamıştır.
4. Alt Problem: Bilgi istasyonlarındaki içerikler, temel konu kapsamında yer alırken bilginler istasyonu bölümleri tamamlayıcı bir rol üstlenmiştir. Hem bilginler hem de bilgi istasyonları tüm öğrenciler için hazırlanmıştır.
5. Alt Problem: Bilim tarihine ilişkin metinlerin her ünite sonunda "Bilginler İstasyonu" şeklinde düzenlenmesi ve bilginlerin ünitenin konusuna ilişkin çalışmalarına yer verilmesi homojen bir yapı oluşmasını sağlamıştır. Bu istasyonların her birinde 4 bilgin yer verilmesi de homojen yapıya katkı sağlamaktadır. Ancak her ünite bilim tarihine ilişkin bilgi ve içeriklerin eşit yoğunlukta dağılmadığı görülmektedir. İlk 4 ünite bilim istasyonları ile konu kapsamında da bilim tarihine ilişkin içeriklere yer verildiği görülmüştür.
6. Alt Problem: Öğrencilerden bahsi geçen ders kitabındaki bilgileri sadece okumalarının beklendiği tespit edilmiştir. Bilim tarihine ilişkin herhangi bir etkinlik önerisine rastlanmamıştır.
7. Alt Problem: Bilim tarihine ilişkin ya da tarihsel bilgiler içeren herhangi bir kitabın önerilmediği tespit edilmiştir. Kaynaklara bakıldığında sadece bilgi istasyonlarındaki bazı kısımlar için TÜBİTAK yayınlarından yararlanıldığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Bilginlerin çalışmalarına ilişkin görsellerin eklenmesi ve öğrencileri bilim tarihi konusunda çalışmaya teşvik edecek disiplinler arası etkinlikler eklenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin farklı kaynakları araştırma ve okumalarını teşvik eden yönlendirilmeler yapılabilir.

Kaynakça

- 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.
- Çepni, S. (2011). Bilim, fen, teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansımaları. S. Çepni (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi* (9. baskı, ss. 1-11). Pegem Akademi.
- Dağtekin, B. (2022). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- İçin, G. D. (2024). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında kullanılan bilim tarihi hikayelerinin niteliksel incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Koçyiğit, A. (2017). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi perspektifinden incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Laçın-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.
- Leitte, 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>
- Matthews, M. R. (1994). *Science teaching: The role of history and philosophy of science*. Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı (1 ve 2. kitap)*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- 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.

- Özgür-Tamdoğan, N. (2017). *Ortaokul fen bilimleri derslerinde Türk-İslam bilginlerinin öğretilmesi hakkında uzman ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tokuş, K. (2018). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

An Analysis of 5th Grade Science Textbooks from the Perspective of the History of Science

Feyza YÜKSEL TEMİZ, Ahmet Yesevi Ortaokulu, Mamak/ANKARA

Prof. Dr. Süleyman YAMAN

Introduction

The Century of Türkiye Education Model (TYMM) adopts a holistic approach aimed at developing students' mental, physical, cognitive, and moral aspects, with the ultimate goal of raising "competent and virtuous" individuals. This model encourages students not only to access and use information but also to develop a critical, analytical, and ethical perspective throughout the learning process—promoting the understanding of science as both a body of knowledge and a guide for life (MoNE, 2024). Science has become one of humanity's most essential instruments, providing knowledge through experimentation and observation, and playing a key role in the development of civilizations and our understanding of the universe (Çepni, 2011).

Understanding the scientific process is of vital importance in the teaching of science and its fundamental concepts. In order to grasp this process, it is essential to be aware of the history of science and the stages through which science has evolved (Matthews, 1994). In science education programs developed by MoNE, raising students as scientifically literate individuals has consistently been among the main goals (MoNE, 2013; MoNE, 2018). Scientifically literate individuals are expected to possess scientific process skills, and knowledge of the history of science is crucial for the development of these skills (Laçın-Şimşek, 2009). Accordingly, updated science textbooks aligned with evolving curricula have been analysed from the perspective of the history of science (Ardıç, 2021; Dağtekin, 2022; İçin, 2024; Koçyiğit, 2017; Laçın-Şimşek, 2009; Okan, 2019; Önder-Tüysüz, 2023; Özgür-Tamdoğan, 2017; Tokuş, 2018).

Keywords: *Scientist, history of science, science education.*

Purpose

The aim of this study is to analyse the science history content of the document titled "Middle School and Imam Hatip Middle School 5th Grade Science Textbook" (prepared as a single book as Book 1 and 2) used in the 2024–2025 academic year under the scope of TYMM and approved by MoNE. The research seeks to answer the following questions:

The textbook used in the 5th grade science class of secondary school,

1. What types of historical information are included in the textbook, and how are they organised?
2. What materials are used to present historical information?
3. Which disciplines are related to the science history content?
4. How is the role of science history content in science education organised and emphasised for the target audience?
5. What is the role, type, and level of learning activities related to science history?
6. How consistent are the sections containing science history and the textbook as a whole?
7. What science history sources are cited in the general bibliography and online references?

Method

This study employed document analysis, a qualitative research method. Document analysis is useful for examining written materials that contain information about the phenomena being investigated (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.189). The study analysed the "Scientists' Station" pages included in each unit of the 5th Grade Science Textbook (Volumes I & II) in relation to the history of science. The book comprises seven units in total. At the end of each unit, a "Scientists' Station" page presents four scientists who contributed to the respective topic throughout history. Additionally, the textbook includes sections titled "Knowledge Station," some of which contain content related to the history of science. Statesmen who contributed to science and are mentioned in these sections were also evaluated as scientist figures and included in the study.

Data Collection Tool

To ensure a reliable, comprehensive, and systematic comparison of the historical content in the science textbooks, a checklist developed by Leitte (2002) was used. This checklist was adapted into Turkish by Önder-Tüysüz (2023) for the analysis of science history content in the 5th, 6th, 7th, and 8th grade textbooks during the 2021–2022 academic year. Leitte’s checklist consists of eight main dimensions, each broken down into sub-dimensions for clarity:

1. Type and Organisation of Historical Information
2. Materials Used to Present Historical Information
3. Accuracy and Consistency of Historical Information
4. Related Contexts (Disciplines)
5. Position/Status of Historical Content
6. Learning Activities Related to the History of Science
7. Internal Consistency of the Textbook (in terms of historical content)
8. References Related to the History of Science

Data Analysis

Explanations about the scientists included in the textbook units were analysed by the researchers using Leitte’s checklist, and the findings were interpreted. The first three dimensions focus on the science history content within the textbook. The fourth and fifth dimensions examine the role of historical content in the textbook. The sixth dimension concerns the consistency of this content, while the seventh focuses on bibliographic sources. Each main dimension was subdivided for more detailed analysis.

Conclusion

The results obtained from the analysis are presented according to the sub-questions:

1. None of the scientists in the “Scientists’ Station” were described with biographical details, personal traits, or life stories. Only their discoveries, inventions, or ideas were mentioned. While their contributions to the unit’s topics were emphasized, scientific debates were not included. However, the scientific breakthroughs resulting from their work were highlighted. Some sections of the “Knowledge Station” did include biographical notes and personal anecdotes.

2. All scientists featured in the textbook were represented with illustrative images. Some relevant drawings or representations of their work appeared in the “Knowledge Station” sections. However, no visual materials related to inventions or scientific contributions were found in the “Scientists’ Station” pages.
3. The textbook included examples from science, mathematics, technology, and engineering. While the “Scientists’ Station” focused solely on the scientists’ work, the “Knowledge Station” provided contextual explanations regarding the problems that their work aimed to solve. No sociopolitical or religious contexts were observed in the science history content.
4. The content in the “Knowledge Stations” was part of the core curriculum, while the “Scientists’ Station” served a complementary role. Both types of content were designed for the general student population.
5. The organisation of the “Scientists’ Station” at the end of each unit, and the inclusion of scientists relevant to the topic, contributed to a consistent structure. Featuring four scientists per unit also supported uniformity. However, the intensity of science history content varied across units, with the first four units including more comprehensive content.
6. Students were expected only to read the information in the textbook. No science history-related activity suggestions were provided.
7. No recommended books related to the history of science were cited. The only identifiable sources were TÜBİTAK publications referenced in a few “Knowledge Station” sections.

Recommendations

It is recommended that visual materials related to the scientists’ work be added, and interdisciplinary activities encouraging students to engage with the history of science be included. Furthermore, students should be guided and encouraged to explore additional sources and conduct research on the subject.

References

- 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.
- Çepni, S. (2011). Bilim, fen, teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansımaları. S. Çepni (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi* (9. baskı, ss. 1-11). Pegem Akademi.
- Dağtekin, B. (2022). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- İçin, G. D. (2024). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında kullanılan bilim tarihi hikayelerinin niteliksel incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Koçyiğit, A. (2017). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi perspektifinden incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Laçın-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.
- Leitte, 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>
- Matthews, M. R. (1994). *Science teaching: The role of history and philosophy of science*. Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı (1 ve 2. kitap)*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- 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.
- Özgür-Tamdoğan, N. (2017). *Ortaokul fen bilimleri derslerinde Türk-İslam bilginlerinin öğretilmesi hakkında uzman ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tokuş, K. (2018). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Kimya Dersi Öğretim Programı İzleme ve Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi

Prof. Dr. Filiz KABAPINAR, Marmara Üniversitesi/İSTANBUL
Öğr. Gör. Dr. Destan TEKİN, Arş. Gör. Merve ŞEKERCİ



Giriş

Kimya dersine yönelik izleme ve değerlendirme çalışmaları, değişen öğretim programında belirlenen hedefler doğrultusunda uygulama süreçlerinin sistematik, bilimsel ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını içermektedir. Bu bağlamda programın hedefleri, içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri ile değerlendirme süreçlerinin uygunluğunu derinlemesine analiz etmek amacıyla uygulama sürecinde karşılaşılan olası sorunlar, eksiklikler ve aksaklıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. İzleme ve değerlendirme çalışmaları ile söz konusu sorunların ortaya çıkış nedenlerinin bütüncül ve çok yönlü bir şekilde incelenmesi hedeflenmiştir. Kimya branşı için Elazığ, İzmir, Kayseri, Trabzon, Ankara, Antalya, Uşak, Samsun, Bursa, İstanbul, Bolu, Eskişehir ve Mersin illerinde görev yapan 28 araştırmacı öğretmen, 69 okuldan toplam 110 katılımcı öğretmen ile çalışmalarını sınıf içi gözlem, çıktı takibi ve tema sonu yüz yüze görüşmeler şeklinde sürdürmüştür. Toplam 179 gözlem, 105 görüşme yapılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları; fiziki imkânlar ve sınıf ortamı, öğrenme yaşantılarının uygunluğu, eğilimler, programlar arası bileşenler, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile farklılaştırma etkinliklerinin ele alındığı Kimya Dersi Öğretim Programı İzleme ve Değerlendirme Çalışmaları Gözlem Formu ve temada belirtilen çıktı ve süreç bileşenlerinin gerçekleştirilmesi için programda ayrılan toplam ders süresinin yeterliliği, sürenin daha verimli kullanılabilmesi için öneriler, okulun fiziki imkânlarının uygunluğu, öğrenme-öğretme yaşantılarının uygulanması için ihtiyaç duyulan öğrenme ortamları, önceki öğrenme-öğretme süreçlerinden edinilen bilgi ve becerilerin belirlenip belirlenmediği, köprü kurma sürecinin nasıl gerçekleştiği gibi konuların yer aldığı Kimya Dersi Öğretim Programı İzleme ve Değerlendirme Çalışmaları Görüşme Formu'dur.

Anahtar Kelimeler: İzleme ve değerlendirme, kimya ders kitabı, kimya öğretim programı.

Amaç

Kimya eğitimi alanında gerçekleştirilen izleme ve değerlendirme çalışmalarından elde edilen nitel ve nicel veriler doğrultusunda programın geliştirilmesi, güncellenmesi ve iyileştirilmesine yönelik kapsamlı, çok boyutlu ve uzun vadeli bir yaklaşım benimsenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmalar yalnızca mevcut programın etkinliğini ve yeterliliğini analiz etmekle sınırlı kalmayıp aynı zamanda gelecekteki uygulamalara ışık tutacak stratejik eğitim politikalarının oluşturulmasına da katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu bağlamda izleme ve değerlendirme çalışmaları, eğitimde kalite standartlarının yükseltilmesi, öğrencilerin kimya alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarının daha üst düzeye çıkarılması için bir temel teşkil etmektedir. Çalışmalar, programın güçlü ve zayıf yönlerini sistematik bir şekilde ortaya koyarak eğitim süreçlerinin daha etkili ve verimli hâle getirilmesine yönelik somut öneriler sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca bu süreçler, kimya eğitiminin ulusal ve uluslararası düzeydeki standartlarla uyumlu hâle getirilmesine ve disiplinler arası bir perspektifin benimsenmesine olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmaktadır.

Yöntem

Kimya dersi öğretim programının uygulanabilirliğini belirlemeye yönelik olarak nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan yöntem ve süreçler izlenmiştir. Çalışma, nitel araştırma desenleri arasında yer alan durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür (Creswell & Creswell, 2021; Yin, 2009). Nitel veriler MaxQDA-20 analiz programı ile analize hazır hâle getirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bulguları, kimya dersi öğretim programının 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 bildirmiştir. 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 Etkileşim teması kapsamında, öğrenme-öğretme yaşantılarının tüm bileşenlerini kapsayacak şekilde zenginleştirilmesi amacıyla katılımcı öğretmenlerin hem ders kitabında sunulan hem de kendi belirledikleri e-çeriklerden yararlandıkları gözlemlenmiştir. Bu temaya ilişkin eğilimler incelendiğinde, öğrencilerde ön plana çıkan eğilimin merak olduğu tespit edilmiştir. 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 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. 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 getirmişlerdir.

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. 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 olan Sürdürülebilirlik temasının kimya öğretim programına dâhil edilmesi, katılımcı öğretmenler tarafından hem okul temelli planlamaların yapılması hem de 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 tür-

lerinde 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 etmişlerdir.

Kimya öğretim programına yönelik izleme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında katılımcı öğretmenlerden alınan geri bildirimler, programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katkı sağlayabilmesi için önemli öneriler sunmaktadır. Bu öneriler arasında programın felsefesinin ve alan bazlı değişikliklerin daha iyi anlaşılması ve benimsenmesi için hizmet içi eğitimlerin sıklaştırılması, ders kitabının etkinlik ve yazım dili açısından sadeleştirilerek revize edilmesi, farklı seviyelerdeki öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına uygun çeşitlendirilmiş etkinlik kitaplarının hazırlanması yer almaktadır. Ayrıca haftalık ders süresinin deney ve uygulama yapmak için en az üç saate çıkarılması, sene başında o yıl yapılacak deneyleri kapsayan deney kitlerinin okullara gönderilmesi, ders kitabında yer alan QR kodların EBA sistemi yerine doğrudan bağlantı olarak açılması ve teknoloji ile donanım desteğinin artırılması gibi öneriler, programın uygulanabilirliğini artırmak için önemli bir yol haritası sunmaktadır.

Kaynakça

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı*. Nobel Yayıncılık.

Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

Examination of Chemistry Curriculum Monitoring and Evaluation Studies

Prof. Dr. Filiz KABAPINAR, Marmara University/İSTANBUL

Lect. Dr. Destan TEKİN, Res. Asst. Merve ŞEKERCİ

Introduction

Monitoring and evaluation studies regarding the chemistry course involve addressing the implementation processes within the framework of the revised curriculum objectives through a systematic, scientific, and holistic approach. In this context, the study has sought to identify potential problems, deficiencies, and disruptions encountered during the implementation process, aiming to conduct an in-depth analysis of the suitability of the programme's objectives, content, teaching methods and techniques, and assessment procedures. The monitoring and evaluation efforts have targeted a comprehensive and multi-faceted examination of the root causes of these issues. For the chemistry branch, 28 research teachers working in 69 schools across the provinces of Elazığ, İzmir, Kayseri, Trabzon, Ankara, Antalya, Uşak, Samsun, Bursa, İstanbul, Bolu, Eskişehir, and Mersin conducted the study with a total of 110 participating teachers. The work was carried out through classroom observations, outcome tracking, and end-of-theme face-to-face interviews. In total, 179 observations and 105 interviews were conducted. The data collection instruments of the study included the Chemistry Course Curriculum Monitoring and Evaluation Studies Observation Form, which covered aspects such as physical facilities and classroom environment, the appropriateness of learning experiences, trends, cross-curricular components, assessment and evaluation practices, and differentiation activities. Additionally, the Chemistry Course Curriculum Monitoring and Evaluation Studies Interview Form addressed topics such as the adequacy of the total allocated lesson time in the curriculum for achieving the outcomes and process components specified in the theme, suggestions for more efficient use of lesson time, suitability of the school's physical facilities, required learning environments to implement the teaching-learning experiences, whether prior knowledge and skills from previous teaching-learning processes were identified, and how the bridging process was realised.

Keywords: Monitoring and evaluation, chemistry textbook, chemistry curriculum.

Purpose

Based on qualitative and quantitative data obtained from monitoring and evaluation studies conducted in the field of chemistry education, the purpose was to adopt a comprehensive, multidimensional, and long-term approach towards the development, updating, and improvement of the curriculum. These studies are not limited solely to analysing the effectiveness and adequacy of the existing programme but also aim to contribute to the formation of strategic educational policies that will guide future implementations.

In this context, monitoring and evaluation studies constitute a foundation for raising quality standards in education and for enhancing students' knowledge, skills, and attitudes in the field of chemistry. The studies systematically reveal the strengths and weaknesses of the programme and aim to provide concrete recommendations to make educational processes more effective and efficient. Furthermore, these processes are structured to enable alignment of chemistry education with national and international standards and to promote the adoption of an interdisciplinary perspective.

Method

To determine the feasibility of the Chemistry Course Curriculum, widely used methods and processes in qualitative research have been followed. The study has been conducted using the case study method, which is among qualitative research designs (Creswell & Creswell, 2021; Yin, 2009). Qualitative data have been prepared for analysis using the MaxQDA-20 software program.

Conclusion and Recommendations

The findings of the study comprehensively reveal the main issues encountered in the implementation of the Chemistry Course Curriculum and their impacts on the teaching process. Among the findings, the insufficiency of two weekly lesson hours and the limited time allocated for themes have been linked to the high difficulty level of activities, emerging as one of the most frequently emphasised problems in the teaching process. Participating teachers reported that the current lesson hours hinder students' active participation in activities. The findings also draw attention to a significant problem shared across all school types: the lack of laboratory infrastructure. It has been noted that the physical size of existing laboratories is inadequate, which particularly impedes the effective conduct of experimental work in crowded classrooms. Additionally, the absence of essential glassware and chemical

substances required in chemistry laboratories has been identified as another critical factor limiting the feasibility of practical activities.

Within the Interaction Theme of the Chemistry Course Curriculum, it has been observed that participating teachers utilised both e-content provided in the textbook and additional self-selected resources to enrich the learning-teaching experiences covering all components of this theme. When examining trends related to this theme, curiosity has emerged as the most prominent tendency among students. Although this curiosity increases students' interest in chemistry, issues such as the high difficulty level of activities and insufficient time allocated for themes have been reported to limit this tendency. In particular, when teacher opinions regarding the 9th-grade chemistry textbook have been analysed, it has been indicated that in school types that admit students without score-based selection, such as Anatolian and Vocational high schools, the high difficulty level and large number of activities negatively affected the teaching process.

Interviews related to the Chemistry Course Curriculum have revealed that one of the areas where participating teachers experienced the most uncertainty was the measurement and evaluation processes. While participants frequently utilised the control points section and activity sheets in the textbook, they emphasised the need for in-service training to conduct these processes more effectively and uniformly. Moreover, they expressed the necessity of clarifying uncertainties related to the Higher Education Institutions Exam (YKS) process and highlighted the importance of providing more comprehensive information on this subject.

Evaluations regarding the Chemistry Course Curriculum have showed that there has been a widespread view among participating teachers that the programme has a flexible structure. However, although teachers are willing to implement the curriculum, they have underlined their inability to attend sufficient in-service training programmes needed to increase the feasibility of the curriculum and improve their subject-specific competencies. Linking the curriculum to daily life, incorporating activities that encourage students towards information technologies, including questions that promote active student participation, and developing collaborative skills have been regarded by participants as some of the most positive features of the programme. Furthermore, the inclusion of the new Sustainability Theme in the chemistry curriculum has been considered an important and valuable step by participating teachers, both in terms of school-based planning and laying the groundwork for TÜBİTAK projects.

Among the identified weaknesses of the programme, activity questions involving skill steps but perceived by participating teachers as similar in nature have been reported to hinder the efficient use of lesson time, causing a loss of time. It has been stated that this issue has been observed more frequently in school types that admit students based on exam scores, such as science high schools, project-based Anatolian high schools, and project-based vocational high schools, where basic and intermediate skill steps exist. Participating teachers have stated that such activities lead to a loss of student motivation in the classroom and that the limited weekly lesson hours are not used effectively.

Feedback collected from participating teachers within the scope of monitoring and evaluation studies on the chemistry curriculum provides important recommendations for more effective implementation and greater contribution to students' learning processes. These recommendations include increasing the frequency of in-service training to better understand and adopt the philosophy and subject-based changes of the programme; revising the textbook by simplifying activities and language; preparing differentiated activity books tailored to the needs of student groups at different levels. Additionally, recommendations such as increasing the weekly lesson time to at least three hours for experiments and practical work; sending experiment kits covering the planned experiments for the year to schools at the beginning of the academic year; opening QR codes in the textbook as direct links instead of through the EBA system; and enhancing technological and equipment support offer a significant roadmap for improving the feasibility of the curriculum.

References

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı*. Nobel Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileriyle Rehberlik Genel Hedeflerinin Kesişimi

Gizem Kırmaz NOORI, Köprülü Mükerrrem Akhanlı Yatılı Bölge Ortaokulu/HAKKÂRİ



Giriş

K-12 beceri çerçevesi gibi evrensel yeterlilikler ve millî değerleri bütünleştiren Türkiye Yüzyili Maarif Modeli (TYMM) içerisinde yer alan öğretim programları (Akpinar, Özer, Orak ve Köksalan, 2024) dinamik bir özellikte, ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilmiştir (Ceylan, 2024). Programlar arası bileşenler olarak ifade edilen “sosyal-duygusal becerileri”; ortak-birleşik beceriler, benlik becerileri ve sosyal yaşam becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında başarılı olmaları için öğrencileri destekleyecek yeterlilik kümesi olarak değerlendirilir. [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024]. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programlarının hazırlanmasında 2020-2021 eğitim öğretim yılından itibaren Bakanlık tarafından genel hedefler belirlenmektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020]. Bakanlık tarafından 2020-2021 eğitim öğretim yılından 2024-2025 eğitim öğretim yılına kadar belirlenen genel rehberlik hedefleri “psikolojik sağlamlık”, “bilinçli teknoloji kullanımı” ve “sosyal beceriler”dir. Psikolojik sağlamlık ve bilinçli teknoloji kullanımı gibi bazı hedefler eğitim-öğretim dönemlerinde tekrar etmiştir. Ülkemizde uygulanan Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) öğrencilerin bütünsel gelişimlerini desteklemek amacıyla okul ve sınıf rehber öğretmenleri koordinasyonunda yürütülmektedir (Nazlı, 2016).

Anahtar Kelimeler: TYMM, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, rehberlik genel hedefleri.

Amaç

TYMM, öğrencilerin salt akademik becerilerini desteklemekle kalmayıp öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine de yer vererek bütünsel gelişimlerini desteklemektedir. TYMM’de her ders için hazırlanan öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri aynı zamanda programlar arası bileşenler olarak ifade edilen “sosyal duygusal öğrenme bileşenleri” ile ilişkilendirilmiştir (MEB, 2024). Bu çalışmanın amacı MEB’in 2025 yılına kadar belirlediği rehberlik genel hedefleriyle TYMM’nin beş ana bileşeninden biri olan “sosyal-duygusal öğrenme becerileri” bileşeni arasındaki ilişkinin yurt içi ve yurt dışı öğrencilerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesiyle açıklanmasıdır.

Yöntem

Araştırmada kullanılan “doküman analizi”, sosyal bilimler ve diğer disiplinlerde kullanılan nitel araştırma yöntemidir; bu yöntem mevcut yazılı ve görsel materyalleri sistematik olarak inceleyerek belirli bir araştırma sorusunun yanıtlanmasını içerir (Corbin ve Strauss, 2008). Çalışmada kullanılan dokümanlar, doküman analizine uygun bir şekilde belirlenmiştir. “TYMM Öğretim Programları Ortak Metni” başta olmak üzere rehberlik genel hedefleriyle ilgili akademik tezler, makaleler, bildiri ve kitaplar belirli ölçütlere dayalı olarak taranmış ve analiz edilmiştir.

Bu çalışma alan yazın taraması ve kavramsal derleme olarak yapılandırıldığından etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

TYMM, her ne kadar 2024-2025 eğitim-öğretim dönemi tarafından uygulanmaya başlanmış olsa da bakanlığın günümüze değin belirlediği genel rehberlik hedeflerinin, TYMM’nin program bileşenleri aracılığıyla öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik yönlerini desteklediği belirlenmiştir. TYMM aracılığıyla öğrencilerin bütünsel gelişimleri desteklenirken aynı zamanda rehberlik hizmetleri de sadece okul rehber öğretmenleri tarafından değil müfredattaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin müfredata entegrasyonu, okul rehberlik programlarının TYMM’nin öngördüğü beceri çerçevesiyle uyumlu olması öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal, ahlaki yönden gelişimini desteklemektedir. Bakanlık tarafından belirlenen genel hedeflere okul rehberlik programlarında yer verilmesi ve bu genel hedeflere yönelik çalışmalar yapılması, TYMM’deki tüm derslerin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle ilişkilendirilebileceği için bunlar birbirini karşılıklı olarak beslemekte ve öğrencilerin bütüncül gelişimine katkı sağlamaktadır.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden benlik becerileri “kendini tanıma, kendini düzenleme, öz yansıtma”, sosyal yaşam becerileri “iletişim becerileri, iş birliği becerisi, sosyal farkındalık”, birleşik beceriler “uyum becerisi, esneklik becerisi ve sorumlu karar verme” olarak sınıflandırılmıştır.

Aşağıda MEB’in belirlemiş olduğu genel hedeflerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkilendirilmesine yer verilmiştir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin benlik becerileri kategorisinden kendini tanıma (Pölkki, 1990; Grenell, Glass ve Katz, 1987), kendini düzenleme (Ogelman, Sarac ve

Yöntem

Araştırmada kullanılan “doküman analizi”, sosyal bilimler ve diğer disiplinlerde kullanılan nitel araştırma yöntemidir; bu yöntem mevcut yazılı ve görsel materyalleri sistematik olarak inceleyerek belirli bir araştırma sorusunun yanıtlanmasını içerir (Corbin ve Strauss, 2008). Çalışmada kullanılan dokümanlar, doküman analizine uygun bir şekilde belirlenmiştir. “TYMM Öğretim Programları Ortak Metni” başta olmak üzere rehberlik genel hedefleriyle ilgili akademik tezler, makaleler, bildiri ve kitaplar belirli ölçütlere dayalı olarak taranmış ve analiz edilmiştir.

Bu çalışma alan yazın taraması ve kavramsal derleme olarak yapılandırıldığından etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

TYMM, her ne kadar 2024-2025 eğitim-öğretim dönemi tarafından uygulanmaya başlanmış olsa da bakanlığın günümüze değin belirlediği genel rehberlik hedeflerinin, TYMM’nin program bileşenleri aracılığıyla öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik yönlerini desteklediği belirlenmiştir. TYMM aracılığıyla öğrencilerin bütünsel gelişimleri desteklenirken aynı zamanda rehberlik hizmetleri de sadece okul rehber öğretmenleri tarafından değil müfredattaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin müfredata entegrasyonu, okul rehberlik programlarının TYMM’nin öngördüğü beceri çerçevesiyle uyumlu olması öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal, ahlaki yönden gelişimini desteklemektedir. Bakanlık tarafından belirlenen genel hedeflere okul rehberlik programlarında yer verilmesi ve bu genel hedeflere yönelik çalışmalar yapılması, TYMM’deki tüm derslerin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle ilişkilendirilebileceği için bunlar birbirini karşılıklı olarak beslemekte ve öğrencilerin bütüncül gelişimine katkı sağlamaktadır.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden benlik becerileri “kendini tanıma, kendini düzenleme, öz yansıtma”, sosyal yaşam becerileri “iletişim becerileri, iş birliği becerisi, sosyal farkındalık”, birleşik beceriler “uyum becerisi, esneklik becerisi ve sorumlu karar verme” olarak sınıflandırılmıştır.

Aşağıda MEB’in belirlemiş olduğu genel hedeflerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkilendirilmesine yer verilmiştir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin benlik becerileri kategorisinden kendini tanıma (Pölkki, 1990; Grenell, Glass ve Katz, 1987), kendini düzenleme (Ogelman, Sarac ve Özbilen, 2023; Işıksolu Ayşel ve Tok, 2022; Shields, Cicchetti ve Ryan, 1994), öz yansıtma

(Arro, 2010); sosyal yaşam becerilerinden iletişim becerileri (Diksaç, 2020; Atabey, 2018; Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006), iş birliği becerisi (McClelland ve Morrison, 2003), sosyal farkındalık (Thierry, Vincent ve Norris, 2022; Ferraioli ve Harris, 2010); ortak birleşik becerilerinden uyum becerisi (Fisher, Reynolds ve Sheehan, 2016; Akbari, 2014), esneklik becerisi (Yıldız Kahraman 2021) ve sorumlu karar verme becerisi (Van Huynh, Giang, Nguyen, Luu-Thi ve Tran-Chi, 2023; Kaşık, 2009) ile sosyal beceriler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Benlik becerilerinden “esneklik” becerilerine “Zor durumlara farklı çözümler bulmak ve yeni durumlara uyum sağlamak” olarak süreç becerilerinde yer verilmiştir. Benlik becerilerinde esnekliğe kısacası literatürdeki adıyla psikolojik sağlamlığa yer verilmesi modelin bu kavrama verdiği öneme işaret etmektedir. Aynı zamanda ulusal ve uluslararası yazında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bileşenleri psikolojik sağlamlık ve diğer genel hedeflerle ilişkilendirilebilir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin benlik becerileri kategorisinden kendini tanıma (Liao vd., 2023; Coholic, 2011), kendini düzenleme (Nakhostin-Khayyat, Borjali, Zeinali, Fardi ve Montazeri, 2024; Özbey, Erata ve Yavuz, 2022; Zhang vd., 2021; Annalakshmi, 2019; Salehi, 2018; Gardner, Dishion ve Connell, 2008; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004), öz yansıtma (Falon, Kangas ve Crane, 2021; Cowden ve Meyer-Weitz, 2016); sosyal yaşam becerilerinden iletişim becerileri (Kıralp ve Ummanuel, 2024; Ergün, 2016; Zolkoski ve Bullock, 2012; Akduman, Karahan ve Solmaz, 2018), iş birliği becerisi (Habiyaemya, 2021; Borda-Rodriguez, Johnson, Shaw ve Vicari, 2016), sosyal farkındalık (Poshtyafte, 2018); ortak birleşik becerilerinden uyum becerisi (Abdoli, Shahbazi, Mahdian ve Abdoli, 2022; Masten, Monn ve Supkoff, 2011) ve sorumlu karar verme becerisi (Taylor, 2018) ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

TYMM’nin program bileşenlerinden sosyal-duygusal öğrenmeye yüklediği merkeziyetçi rol, ayrı bir içerik olarak değil öğretim programlarına nüfuz eden ve diğer becerilerin gelişimini destekleyen beceriler seti olarak bakanlığın rehberlik genel hedeflerinde bu alana yönelik çalışmaları belirgin bir şekilde desteklemektedir. Bakanlıkça belirlenen rehberlik genel hedefleri, TYMM’nin sosyal-duygusal öğrenme bileşenlerinin tamamı ulusal ve uluslararası alan yazınındaki çalışmalarla ilişkilendirilmektedir.

Okul rehberlik programları geliştirilirken rehberlik hizmetlerinin (bireysel ve grupta danışmanlık, sınıf rehberlik etkinlikleri vb.) içeriğinde sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla etkinlik ve materyale yer verilmesi, yeni sınıf rehberlik etkinliklerinin TYMM doğrultusunda yayımlanması ve bu etkinliklerin sınıf rehber öğretmenlerince uygulanması öğrencilerin bütünsel gelişimine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Abdoli, M., Shahbazi, S., Mahdian, M. J., & Abdoli, Z. (2022). The effect of critical thinking training on the adaptability and resilience of sixth grade students. *Journal of New Approach to Children's Education (JNACE) Original Article*, 4(1).
- Akbari, M. (2014). Study of Effective of Life Skills Education on Selfesteem and Social and Emotional Adaptability Studied: Girl Students of High School. *Kuwait Chapter of the Arabian Journal of Business and Management Review*, 4(1), 187.
- Akduman, G., Karahan, G., & Solmaz, M. S. (2018). İletişim becerileri üstünde empati ve psikolojik sağlamlığın etkisi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 765-775. <https://doi.org/10.29106/fesa.494713>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Alanoğlu, M., Doğan, B. (2021). Öğretmen gözünden Covid-19 süreci: Öğrencilerin bağımsız araştırma ve öz-düzenleme becerilerine ilişkin bir durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 1-13.
- Arnold, M. G. (2018). Combining conscious and unconscious knowledge within human-machine-interfaces to foster sustainability with decision-making concerning production processes. *Journal of Cleaner Production*, 179, 581-592. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.01.070>
- Arro, G. (2010). Children's self-reflection and personality and their relationships with cognitive ability and academic success. *Systemic Person-oriented Study of Child Development in Early Primary School*, 225-245
- Atabey, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının etkili iletişim ve sosyal becerileri üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 185-199. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.323598>
- Borda-Rodriguez, A., Johnson, H., Shaw, L., & Vicari, S. (2016). What makes rural co-operatives resilient in developing countries?. *Journal of International Development*, 28(1), 89-111. <http://dx.doi.org/10.1002/jid.3125>
- Bugay, A., & Korkut-Owen, F. (2016). İletişim becerilerinin yordayıcıları: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, benlik saygısı, dışa dönüklük ve cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 542-554. <https://doi.org/10.17860/efd.26005>

- Brown, C. (2013). *Are We Becoming More Socially Awkward? An Analysis of the Relationship Between Technological Communication Use and Social Skills in College Students*.
- Ceylan, T. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63, 1-16. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Coholic, D. A. (2011, August). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness-based practices with young people in need: Aiming to improve aspects of self-awareness and resilience. In *Child & youth care forum* (Vol. 40, pp. 303-317). Springer US.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.
- Cowden, R. G., & Meyer-Weitz, A. (2016). Self-reflection and self-insight predict resilience and stress in competitive tennis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(7), 1133-1149. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2016.44.7.1133>
- Diktaş, E. (2020). *BDDT temelli sosyal beceri eğitimi programının şiddet suçundan mahkum olmuş beliren yetişkinlerin saldırganlık, öfke yönetimi ve iletişim becerileri üzerindeki etkinliğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Akdeniz Üniversitesi.
- Dinev, T., & Hart, P. (2005). Internet privacy concerns and social awareness as determinants of intention to transact. *International Journal of Electronic Commerce*, 10(2), 7-29. <https://doi.org/10.2753/JEC1086-4415100201>
- Falon, S. L., Kangas, M., & Crane, M. F. (2021). The coping insights involved in strengthening resilience: The Self-Reflection and Coping Insight Framework. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(6), 734-750. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1910676>
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2010). Treatments to increase social awareness and social skills. In *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 171-196). Springer US
- Fisher, S. D., Reynolds, J. L., & Sheehan, C. E. (2016). The protective effects of adaptability, study skills, and social skills on externalizing student-teacher relationships. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 101-110. <http://dx.doi.org/10.1177/1063426615598767>
- Gay, G. (2022). *Context-aware mobile computing: affordances of space, social awareness, and social influence*. Springer Nature

- Grenell, M. M., Glass, C. R., & Katz, K. S. (1987). Hyperactive children and peer interaction: Knowledge and performance of social skills. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 1-13. <https://doi.org/10.1007/bf00916462>
- Govaerts, S., Verbert, K., Klerkx, J., & Duval, E. (2010). Visualizing activities for self-reflection and awareness. In *Advances in Web-Based Learning-ICWL 2010: 9th International Conference*, Shanghai, China, December 8-10, 2010. Proceedings 9 (pp. 91-100). Springer Berlin Heidelberg
- Habiyaremye, A. (2021). Co-operative learning and resilience to COVID-19 in a small-sized South African enterprise. *Sustainability*, 13(4), 19-76. <http://dx.doi.org/10.3390/su13041976>
- Hermansyah, D., Aqodiah, A., Astini, B. I., Said, K., Mappanyompa, M., & Ali, M. (2025). Mobile Apps Foster Student Self-Awareness and Empathy in Technology Education. *Pedagogia: Jurnal Pendidikan*, 14(1), 61-73. <http://dx.doi.org/10.21070/pedagogia.v14i1.1795>
- Işıksolu Ayşel, Y., Tok, E. (2022). 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 464-484.
- Karateke, B. (2020). Bir teknoloji bağımlısı yetiştirmek: yeni doğandan ergenliğe ebeveynliğe yardımcı bir duygu düzenleme aracı olarak sanal ortamlar. *Bağımlılık Dergisi*, 21(4), 338-347.
- Keskin, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Li, I., Dey, A. K., & Forlizzi, J. (2011, September). Understanding my data, myself: supporting self-reflection with ubicomp technologies. In *Proceedings of the 13th international conference on Ubiquitous computing* (pp. 405-414).
- Liao, Y. C., Huang, T. Y., Lin, S. H., Wu, C. H., Chang, K. T., Hsieh, S., ... & Yang, C. T. (2023). Mediating role of resilience in the relationships of physical activity and mindful self-awareness with peace of mind among college students. *Scientific Reports*, 13(1), 10386. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-37416-2>
- Lincenberg, J. (2021). Emotional self-awareness as a digital literacy. *The 2020 Yearbook of the Digital Ethics Lab*, 23-34.
- Liu, G. Z., Chen, J. Y., & Hwang, G. J. (2018). Mobile-based collaborative learning in the fitness center: A case study on the development of English listening comprehension with a context-aware application. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 305-320. <https://doi.org/10.1111/bjet.12581>

- Mallillin, L. L. D., Canda, E. G., & Caday, A. T. (2024). Adaptability Of Advanced Technology to School Development Program: An Approach to Educational System in Teaching. *European Journal of Education Studies*, 11(4). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v11i4.5262>
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7)
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Nakhostin-Khayyat, M., Borjali, M., Zeinali, M., Fardi, D., & Montazeri, A. (2024). The relationship between self-regulation, cognitive flexibility, and resilience among students: a structural equation modeling. *BMC Psychology*, 12(1), 337. <http://dx.doi.org/10.21203/rs.3.rs-3572514/v1>
- Ogelman, H. G., Sarac, S., Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayıcı etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(2), 1-11. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1288360>
- Özbey, S., Erata, F., Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlık: Değer davranışlarının ve öz düzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 351-383. <https://doi.org/10.34234/ded.1113471>
- Poshtyafte, A. (2018). The effectiveness of education awareness of social self-efficacy and Resilience in the patients depends on glass. *Iranian Journal of Rehabilitation Research*, 5(1), 61-67
- Pölkki, P. (1990). *Self-concept and social skills of school beginners: summary and discussion*.
- Shields, A. M., Cicchetti, D., & Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and psychopathology*, 6(1), 57-75. <https://doi.org/10.1017/s0954579400005885>
- Taylor, K. C. (2018). Teaching decision-making and building resilience in youth-A case study to reduce the supply of vulnerable youth to sex traffickers in Atlanta, Georgia. *European Journal of Operational Research*, 268(3), 960-970. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.11.067>

Thierry, K. L., Vincent, R. L., & Norris, K. S. (2022). A mindfulness-based curriculum improves young children's relationship skills and social awareness. *Mindfulness*, 13(3), 730-741. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-022-01830-w>

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., ... & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>

Van Huynh, S., Giang, T. V., Nguyen, H. T., Luu-Thi, H. T., & Tran-Chi, V. L. (2023). Responsible making-decision competency based on the social emotional learning model for Vietnamese high school students. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(7), 7-15. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i7.1007>

Pölkki, P. (1990). *Self-concept and social skills of school beginners: summary and discussion*.

Shields, A. M., Cicchetti, D., & Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and psychopathology*, 6(1), 57-75. <https://doi.org/10.1017/s0954579400005885>

Taylor, K. C. (2018). Teaching decision-making and building resilience in youth—A case study to reduce the supply of vulnerable youth to sex traffickers in Atlanta, Georgia. *European Journal of Operational Research*, 268(3), 960-970. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.11.067>

Thierry, K. L., Vincent, R. L., & Norris, K. S. (2022). A mindfulness-based curriculum improves young children's relationship skills and social awareness. *Mindfulness*, 13(3), 730-741. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-022-01830-w>

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., ... & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>

Van Huynh, S., Giang, T. V., Nguyen, H. T., Luu-Thi, H. T., & Tran-Chi, V. L. (2023). Responsible making-decision competency based on the social emotional learning model for Vietnamese high school students. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(7), 7-15. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i7.1007>



Köklerden Geleceğe

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

The Century of Türkiye Education Model: The Intersection of Social-Emotional Learning Skills and the General Objectives of Guidance

Gizem KIRMAZ NOORI, Köprülü Mükerrrem Akhanlı Regional Boarding Secondary School/HAKKÂRİ

Introduction

Within the Century of Türkiye Education Model (TYMM), which integrates universal competencies such as the K-12 skills framework with national values, the curricula (Akpınar, Özer, Orak, & Köksalan, 2024) have been developed dynamically in response to emerging needs (Ceylan, 2024). The “social-emotional skills,” identified as cross-curricular components, are classified into common-integrated skills, self-related skills, and social life skills. Social-emotional learning competencies are considered a set of proficiencies designed to support students’ success both inside and outside the school environment (Ministry of National Education [MoNE], 2024). Since the 2020–2021 academic year, the Ministry has defined general objectives for the preparation of school guidance and psychological counselling programmes (MoNE, 2020). The general objectives of guidance established by the Ministry from the 2020–2021 to the 2024–2025 academic years include “psychological resilience”, “conscious use of technology”, and “social skills”. Some objectives, such as psychological resilience and conscious technology use, have been recurrent across academic years. The Comprehensive Developmental Guidance Programme (KGRP) implemented in Türkiye aims to support the holistic development of students and is carried out under the coordination of school and classroom guidance counsellors (Nazlı, 2016).

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, social-emotional learning skills, general objectives of guidance.*

Purpose

TYMM supports not only students’ purely academic skills but also their social-emotional development, thereby fostering their holistic growth. The learning outcomes and process components included in the curricula designed for each subject within TYMM are also linked with the “social-emotional learning components,” which are expressed as cross-programme components (MoNE, 2024). The purpose of this study is to explain the relationship between the Ministry of National Education’s general objectives of

guidance set for 2025 and the “social-emotional learning skills” component—one of the five main components of TYMM—through a review of studies conducted on both domestic and international students.

TYMM supports not only students’ purely academic skills but also their social-emotional development, thereby fostering their holistic growth. The learning outcomes and process components included in the curricula designed for each subject within TYMM are also linked with the “social-emotional learning components,” which are expressed as cross-programme components (MoNE, 2024). The purpose of this study is to explain the relationship between the Ministry of National Education’s general objectives of guidance set for 2025 and the “social-emotional learning skills” component—one of the five main components of TYMM—through a review of studies conducted on both domestic and international students.

Method

Document analysis, a qualitative research method commonly used in social sciences and other disciplines, was employed in this study. This method involves systematically examining existing written and visual materials to answer a specific research question (Corbin & Strauss, 2008). The documents used in the study were selected according to criteria suitable for document analysis. Academic theses, articles, conference papers, and books related to the general objectives of guidance, primarily including the “TYMM Common Curriculum Text”, were systematically reviewed and analysed based on specific criteria.”

As this study is structured as a literature review and conceptual analysis, ethical committee approval was not required.

Conclusion and Recommendations

Although TYMM has been implemented since the 2024–2025 academic year, it has been determined that the general objectives of guidance set by the Ministry of Education to date support students’ personal, social, and academic aspects through TYMM’s programme components. While TYMM supports the holistic development of students, guidance services are also provided not only by school counsellors but are integrated into the curriculum through learning outcomes and process components aimed at students. The integration of social-emotional learning skills into the curriculum and the alignment of school guidance programmes with the skill framework envisaged by TYMM support students’ academic, social, emotional, and moral development. The inclusion of the Ministry’s general objectives of guidance in school guidance

programmes and the implementation of related activities mutually reinforce each other, as the learning outcomes and process components of all courses within TYMM can be associated with social-emotional learning skills, thereby contributing to the holistic development of students.

Among social-emotional learning skills, self-skills were classified as 'self-awareness, self-regulation, and self-reflection', social life skills as 'communication skills, collaboration skills, and social awareness', and integrated skills as 'adaptation skills, flexibility skills and responsible decision-making'.

Below is the association of MoNE's general objectives with social-emotional learning skills:

A significant positive relationship has been identified between social skills and the following social-emotional learning skills: from the category of self-skills – self-awareness (Pölkki, 1990; Grenell, Glass & Katz, 1987), self-regulation (Ogelman, Sarac & Özbilen, 2023; Işıksolu Ayşel & Tok, 2022; Shields, Cicchetti & Ryan, 1994), and self-reflection (Arro, 2010); from the category of social life skills – communication skills (Diksaç, 2020; Atabey, 2018; Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006), collaboration skills (McClelland & Morrison, 2003), and social awareness (Thierry, Vincent & Norris, 2022; Ferraioli & Harris, 2010); and from the category of integrated skills – adaptation skills (Fisher, Reynolds & Sheehan, 2016; Akbari, 2014), flexibility skills (Yıldız Kahraman, 2021), and responsible decision-making skills (Van Huynh, Giang, Nguyen, Luu-Thi & Tran-Chi, 2023; Kaşık, 2009).

Among the self-skills, 'flexibility' skills were included in the process skills as 'finding alternative solutions to challenging situations and adapting to new circumstances.

The inclusion of flexibility under self-skills, which is more broadly referred to as psychological resilience in the literature, highlights the significance attributed to this concept within the model. At the same time, the components of social-emotional learning skills can be associated with psychological resilience and other general goals in national and international literature.

A significant positive relationship has been identified between psychological resilience and the following social-emotional learning skills: from the category of self-skills, self-awareness (Liao et al., 2023; Coholic, 2011), self-regulation (Nakhostin-Khayyat, Borjali, Zeinali, Fardi, & Montazeri, 2024; Özbey, Erata, & Yavuz, 2022; Zhang et al., 2021; Annalakshmi, 2019; Salehi, 2018; Gardner, Dishion, & Connell, 2008; Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004), and self-reflection (Falon, Kangas, & Crane, 2021; Cowden

& Meyer-Weitz, 2016); from the category of social life skills, communication skills (Kıralp & Ummanuel, 2024; Ergün, 2016; Zolkoski & Bullock, 2012; Akduman, Karahan, & Solmaz, 2018), collaboration skills (Habiyaemya, 2021; Borda-Rodriguez, Johnson, Shaw, & Vicari, 2016), and social awareness (Poshtyafte, 2018); and from the category of combined skills, adaptability (Abdoli, Shahbazi, Mahdian, & Abdoli, 2022; Masten, Monn, & Supkoff, 2011) and responsible decision-making (Taylor, 2018).

A significant positive relationship has been identified between conscious technology use and the following social-emotional learning skills: from the category of self-skills, self-awareness (Hermansyah, 2025; Lincenberg, 2021), self-regulation (Koyuncuoğlu & Akaroğlu, 2023; Alanoğlu & Doğan, 2021; Karateke, 2020), and self-reflection (Li, Dey, & Forlizzi, 2011; Govaerts, Velbert, Klerkx, & Duval, 2010); from the category of social life skills, communication skills (Bugay & Korkut Owen, 2016; Brown, 2013), collaboration skills (Thornhill-Miller, 2023; Liu, Chen, & Hwang, 2018), and social awareness (Gay, 2022; Dinev & Hart, 2005); and from the category of combined skills, adaptability (Mallillin, Canda, & Caday, 2024), flexibility (Keskin, 2009), and responsible decision-making (Arnold, 2018).

The central role attributed to social-emotional learning, one of the curriculum components of TYMM, not as a separate content but as a set of skills that permeates the curriculum and supports the development of other skills, explicitly supports efforts in this area in the Ministry's general objectives of guidance. All components of social-emotional learning in TYMM are associated with national and international scholarly work through the general objectives of guidance established by the Ministry.

While developing school guidance programmes, increasing the number of activities and materials that foster social-emotional learning skills within guidance services (e.g., individual and group counselling, classroom guidance activities), publishing new classroom guidance materials aligned with TYMM, and ensuring their implementation by classroom guidance teachers can significantly contribute to students' holistic development.

References

- Abdoli, M., Shahbazi, S., Mahdian, M. J., & Abdoli, Z. (2022). The effect of critical thinking training on the adaptability and resilience of sixth grade students. *Journal of New Approach to Children's Education (JNACE) Original Article*, 4(1).
- Akbari, M. (2014). Study of Effective of Life Skills Education on Selfesteem and Social and Emotional Adaptability Studied: Girl Students of High School. *Kuwait Chapter of the Arabian Journal of Business and Management Review*, 4(1), 187.

- Akduman, G., Karahan, G., & Solmaz, M. S. (2018). İletişim becerileri üstünde empati ve psikolojik sağlamlığın etkisi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 765-775. <https://doi.org/10.29106/fesa.494713>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Alanoğlu, M., Doğan, B. (2021). Öğretmen gözünden Covid-19 süreci: Öğrencilerin bağımsız araştırma ve öz-düzenleme becerilerine ilişkin bir durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 1-13.
- Arnold, M. G. (2018). Combining conscious and unconscious knowledge within human-machine-interfaces to foster sustainability with decision-making concerning production processes. *Journal of Cleaner Production*, 179, 581-592. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.01.070>
- Arro, G. (2010). Children's self-reflection and personality and their relationships with cognitive ability and academic success. *Systemic Person-oriented Study of Child Development in Early Primary School*, 225-245
- Atabey, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının etkili iletişim ve sosyal becerileri üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 185-199. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.323598>
- Borda-Rodriguez, A., Johnson, H., Shaw, L., & Vicari, S. (2016). What makes rural co-operatives resilient in developing countries?. *Journal of International Development*, 28(1), 89-111. <http://dx.doi.org/10.1002/jid.3125>
- Bugay, A., & Korkut-Owen, F. (2016). İletişim becerilerinin yordayıcıları: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, benlik saygısı, dışa dönüklük ve cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 542-554. <https://doi.org/10.17860/efd.26005>
- Brown, C. (2013). *Are We Becoming More Socially Awkward? An Analysis of the Relationship Between Technological Communication Use and Social Skills in College Students*.
- Ceylan, T. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63, 1-16. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Coholic, D. A. (2011, August). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness-based practices with young people in need: Aiming to improve aspects of self-awareness and resilience. In *Child & youth care forum* (Vol. 40, pp. 303-317). Springer US.

- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.
- Cowden, R. G., & Meyer-Weitz, A. (2016). Self-reflection and self-insight predict resilience and stress in competitive tennis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(7), 1133-1149. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2016.44.7.1133>
- Diktaş, E. (2020). *BDDT temelli sosyal beceri eğitimi programının şiddet suçundan mahkum olmuş beliren yetişkinlerin saldırganlık, öfke yönetimi ve iletişim becerileri üzerindeki etkinliğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Akdeniz Üniversitesi.
- Dinev, T., & Hart, P. (2005). Internet privacy concerns and social awareness as determinants of intention to transact. *International Journal of Electronic Commerce*, 10(2), 7-29. <https://doi.org/10.2753/JEC1086-4415100201>
- Falon, S. L., Kangas, M., & Crane, M. F. (2021). The coping insights involved in strengthening resilience: The Self-Reflection and Coping Insight Framework. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(6), 734-750. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1910676>
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2010). Treatments to increase social awareness and social skills. In *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 171-196). Springer US.
- Fisher, S. D., Reynolds, J. L., & Sheehan, C. E. (2016). The protective effects of adaptability, study skills, and social skills on externalizing student-teacher relationships. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 101-110. <http://dx.doi.org/10.1177/1063426615598767>
- Gay, G. (2022). *Context-aware mobile computing: affordances of space, social awareness, and social influence*. Springer Nature.
- Fisher, S. D., Reynolds, J. L., & Sheehan, C. E. (2016). The protective effects of adaptability, study skills, and social skills on externalizing student-teacher relationships. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 101-110. <http://dx.doi.org/10.1177/1063426615598767>
- Gay, G. (2022). *Context-aware mobile computing: affordances of space, social awareness, and social influence*. Springer Nature
- Grenell, M. M., Glass, C. R., & Katz, K. S. (1987). Hyperactive children and peer interaction: Knowledge and performance of social skills. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 1-13. <https://doi.org/10.1007/bf00916462>

- Govaerts, S., Verbert, K., Klerkx, J., & Duval, E. (2010). Visualizing activities for self-reflection and awareness. In *Advances in Web-Based Learning-ICWL 2010: 9th International Conference*, Shanghai, China, December 8-10, 2010. Proceedings 9 (pp. 91-100). Springer Berlin Heidelberg
- Habiyaremye, A. (2021). Co-operative learning and resilience to COVID-19 in a small-sized South African enterprise. *Sustainability*, 13(4), 19-76. <http://dx.doi.org/10.3390/su13041976>
- Hermansyah, D., Aqodiah, A., Astini, B. I., Said, K., Mappanyompa, M., & Ali, M. (2025). Mobile Apps Foster Student Self-Awareness and Empathy in Technology Education. *Pedagogia: Jurnal Pendidikan*, 14(1), 61-73. <http://dx.doi.org/10.21070/pedagogia.v14i1.1795>
- Işıksolu Ayşel, Y., Tok, E. (2022). 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 464-484.
- Karateke, B. (2020). Bir teknoloji bağımlısı yetiştirmek: yeni doğandan ergenliğe ebeveynliğe yardımcı bir duygu düzenleme aracı olarak sanal ortamlar. *Bağımlılık Dergisi*, 21(4), 338-347.
- Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Li, I., Dey, A. K., & Forlizzi, J. (2011, September). Understanding my data, myself: supporting self-reflection with ubicomp technologies. In *Proceedings of the 13th international conference on Ubiquitous computing* (pp. 405-414).
- Liao, Y. C., Huang, T. Y., Lin, S. H., Wu, C. H., Chang, K. T., Hsieh, S., ... & Yang, C. T. (2023). Mediating role of resilience in the relationships of physical activity and mindful self-awareness with peace of mind among college students. *Scientific Reports*, 13(1), 10386. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-37416-2>
- Lincenberg, J. (2021). Emotional self-awareness as a digital literacy. *The 2020 Yearbook of the Digital Ethics Lab*, 23-34.
- Liu, G. Z., Chen, J. Y., & Hwang, G. J. (2018). Mobile-based collaborative learning in the fitness center: A case study on the development of English listening comprehension with a context-aware application. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 305-320. <https://doi.org/10.1111/bjet.12581>
- Mallillin, L. L. D., Canda, E. G., & Caday, A. T. (2024). Adaptability Of Advanced Technology to School Development Program: An Approach to Educational System in Teaching. *European Journal of Education Studies*, 11(4). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v11i4.5262>

- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7)
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Nakhostin-Khayyat, M., Borjali, M., Zeinali, M., Fardi, D., & Montazeri, A. (2024). The relationship between self-regulation, cognitive flexibility, and resilience among students: a structural equation modeling. *BMC Psychology*, 12(1), 337. <http://dx.doi.org/10.21203/rs.3.rs-3572514/v1>
- Ogelman, H. G., Sarac, S., Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayıcı etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(2), 1-11. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1288360>
- Özbey, S., Erata, F., Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlık: Değer davranışlarının ve öz düzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 351-383. <https://doi.org/10.34234/ded.1113471>
- Poshtyafte, A. (2018). The effectiveness of education awareness of social self-efficacy and Resilience in the patients depends on glass. *Iranian Journal of Rehabilitation Research*, 5(1), 61-67
- Pölkki, P. (1990). *Self-concept and social skills of school beginners: summary and discussion*.
- Shields, A. M., Cicchetti, D., & Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and psychopathology*, 6(1), 57-75. <https://doi.org/10.1017/s0954579400005885>
- Taylor, K. C. (2018). Teaching decision-making and building resilience in youth-A case study to reduce the supply of vulnerable youth to sex traffickers in Atlanta, Georgia. *European Journal of Operational Research*, 268(3), 960-970. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.11.067>
- Thierry, K. L., Vincent, R. L., & Norris, K. S. (2022). A mindfulness-based curriculum improves young children's relationship skills and social awareness. *Mindfulness*, 13(3), 730-741. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-022-01830-w>
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., ... & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>

- Van Huynh, S., Giang, T. V., Nguyen, H. T., Luu-Thi, H. T., & Tran-Chi, V. L. (2023). Responsible making-decision competency based on the social emotional learning model for Vietnamese high school students. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(7), 7-15. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i7.1007>
- Pölkki, P. (1990). *Self-concept and social skills of school beginners: summary and discussion*.
- Shields, A. M., Cicchetti, D., & Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and psychopathology*, 6(1), 57-75. <https://doi.org/10.1017/s0954579400005885>
- Taylor, K. C. (2018). Teaching decision-making and building resilience in youth—A case study to reduce the supply of vulnerable youth to sex traffickers in Atlanta, Georgia. *European Journal of Operational Research*, 268(3), 960-970. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.11.067>
- Thierry, K. L., Vincent, R. L., & Norris, K. S. (2022). A mindfulness-based curriculum improves young children's relationship skills and social awareness. *Mindfulness*, 13(3), 730-741. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-022-01830-w>
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., ... & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Van Huynh, S., Giang, T. V., Nguyen, H. T., Luu-Thi, H. T., & Tran-Chi, V. L. (2023). Responsible making-decision competency based on the social emotional learning model for Vietnamese high school students. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(7), 7-15. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i7.1007>



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Sosyal Kaygı ile Aşırı Ekran Kullanımı Arasındaki İlişkide Sosyal Becerilerin Aracı Rolü

Dr. Hayrunnisa ÇELİK, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA



Giriş

Bir ilişkiyi başlatma ve devam ettirme, grupla bir işi sürdürme, plan yapma, stresle başa çıkma, problem çözme ve duyguları yönetebilme gibi beceriler sosyal becerilerdir (Akkök, 2003). Bireyin içinde bulunduğu toplumsal yaşamda huzurlu ve düzenli bir yaşam sürdürmesi için öğrenmesi gereken toplumsal davranışlar vardır. Bu toplumsal davranışlara uyum sağlayarak, toplum içerisinde kendisini göstererek, varlığını hissettirerek ve atılgan davranışlar sergileyerek sosyal becerilerini kullanması gerekmektedir (Yaya Kocatürk, 2000). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, programlar arası bileşenlerden oluşmaktadır. Model bileşenlerinden Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, bireyin toplumsal hayata etkin olarak katılabilmek ve günlük hayatta karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmek için kullandığı Sosyal Yaşam Becerilerini içermektedir (MEB, 2024). Öğrencilerin sosyal becerilerinin disiplinler arası çalışmalarla geliştirilmesine modelde dikkat çekilmektedir.

Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin bir sonucu olarak günümüzde çocuklar ekrana maruz kalarak büyümektedir. Ekran kullanımı; salgın hastalıklar, toplumsal ve teknolojik gelişmeler gibi nedenlerle hızlı bir şekilde artmıştır (Szymkowiak vd., 2018). Toplumsal davranışların gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik kişide görülen korkular; sosyal kaygı olarak tanımlanmaktadır (Kashdan, 2007). Ergenlik dönemi; içinde bulunulan değişim ve gelişimler nedeniyle olumsuz değerlendirilme düşüncelerinin yoğun olduğu, toplumsal alanlarda utangaçlığın gözlemlendiği ve bu nedenle sosyal kaygının yüksek olduğu gelişim dönemlerindendir (Tagay vd., 2018). Sosyal kaygısı nedeniyle sosyal ortamlarda sorun yaşayan bireyler bu ortamlardan uzaklaşmak istemektedir. Ergenlik ve gençlik dönemlerinde yaşanan sosyal kaygı gencin kendisini soyutlamasına, insanlardan uzaklaşmasına ve dijital araçlara yönelmesine neden olmaktadır (Hamarta, 2009).

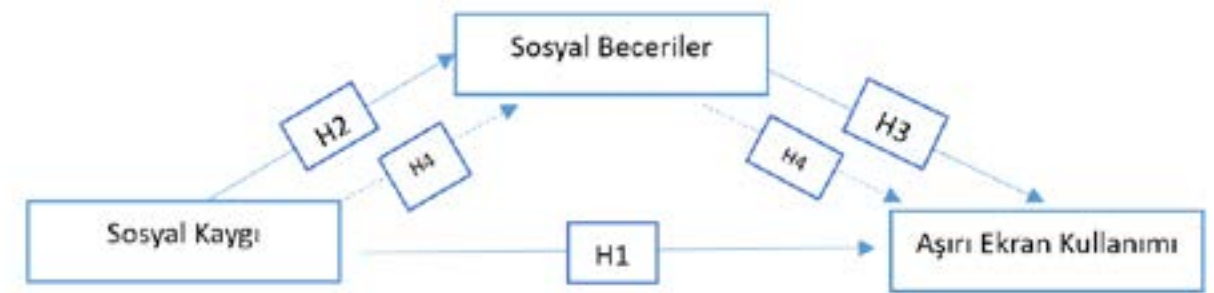
Anahtar Kelimeler: Sosyal beceriler, aşırı ekran kullanımı, sosyal kaygı, programlar arası bileşenler, ortaokul.

Amaç

Çalışmanın temel amacı, sosyal kaygı ile aşırı ekran kullanımı ilişkisinde sosyal becerilerin aracılık rolünü ortaya çıkarmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için kurulan modeli test etmede 4 hipotezden yararlanılmıştır.

Şekil 1

Çalışma Modeli



Hipotez 1: Sosyal kaygının aşırı ekran kullanımı üzerinde pozitif anlamlı bir etkisi vardır.

Hipotez 2: Sosyal kaygının sosyal beceriler üzerinde negatif anlamlı bir etkisi vardır.

Hipotez 3: Sosyal becerilerin aşırı ekran kullanımı üzerinde negatif anlamlı etkisi bulunmaktadır.

Hipotez 4: Sosyal kaygı ile aşırı ekran kullanımı ilişkisinde sosyal becerilerin aracılık rolü vardır.

Yöntem

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modellerinde, en az iki ya da daha fazla değişken arasında meydana gelen değişimin nasıl olduğu ortaya konulmaktadır (Karasar, 2020). Çalışma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında eğitimlerine devam etmekte olan 421 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 215'i erkek, 206'sı kızdır. Öğrencilerin 114'ü 5. sınıf, 101'i 6. sınıf, 89'u 7. sınıf ve 117'si 8. sınıfa gitmektedir. Verilerin toplanmasında cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dengeli dağılım sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri öğrencilerle yapılan yüz yüze anket tekniğiyle toplanmıştır.

Çalışma kapsamında veriler “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçeklerin çalışmada kullanılabilmesi için geliştiricilerinden kullanım izni alınmıştır. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, Aydın ve Tekinsav Sütcü (2007) tarafından Türk ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, ergenlerin sosyal kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeği, Elhatip ve Işık (2024) tarafından ergenlerin aşırı ekran kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan aşırı ekran kullanımını göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği, öğrencilerin sosyal beceri davranışlarını belirlemek amacıyla Yaya Kocatürk (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten yüksek puan almak, sosyal beceri davranışlarını göstermede yeterliliği ifade etmektedir.

Veriler, SPSS 25 ve AMOS 21 paket programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Sosyal kaygının aşırı ekran kullanımını ve sosyal becerileri, sosyal becerilerin de aşırı ekran kullanımını yordaması “Yol Analizi”yle yapılmıştır. Sosyal kaygı ile aşırı ekran kullanımı arasındaki ilişkide sosyal becerilerin aracılık rolünün belirlenmesinde ise “Sobel Testi” kullanılmıştır.

Sonuç

Sosyal kaygının aşırı ekran kullanımı üzerindeki etkisini, sosyal kaygının sosyal beceriler ve sosyal becerilerin de aşırı ekran kullanımı üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılan yol analizi bulguları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Değişkenlerin Birbiri Üzerindeki Etkilere Yönelik Araştırma Modelleri Sonuçları

Yol	Tahmin Değeri (β)	Standart Hata	t	p
Sosyal Kaygı → Aşırı Ekran Kullanımı	0.469	0.026	18.31	<.001
Sosyal Kaygı → Sosyal Beceriler	-0.276	3.18	0.08	<.001
Sosyal Beceriler → Aşırı Ekran Kullanım	-0.280	8.25	0.03	<.001

Sosyal kaygının artmasının ekran kullanımı üzerinde pozitif önemli bir etkisi ($\beta = 0.469$, $<.001$) görülmektedir. Sosyal kaygının sosyal beceriler üzerinde negatif bir etkisi ($\beta = -0.276$, $<.001$), sosyal becerilerin de aşırı ekran kullanımı üzerinde negatif bir etkisi ($\beta = -0.276$, $<.001$) görülmektedir.

Sosyal becerilerin sosyal kaygı ve aşırı ekran kullanımı arasındaki aracı etkisine yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Sosyal Kaygı ve Aşırı Ekran Kullanımı Arasındaki İlişkide Sosyal Becerilerin Rolü

Etki (Aracı Yokken)	Etki (β)	Standart Hata	t değeri	p değeri
Sosyal Kaygı → Aşırı Ekran Kullanımı	0.469	0.026	18.31	***
Doğrudan Etki (Aracı Varken)				
Sosyal Kaygı → Sosyal Beceri → Aşırı Ekran Kullanımı	0.396	0.026	15.23	***
Dolaylı Etki (Aracı Varken)				
Sosyal Kaygı → Sosyal Beceri → Aşırı Ekran Kullanımı	0.073	0.013	5.44	***
***p=.000				

Sosyal kaygının aşırı ekran kullanımı üzerindeki etkisine sosyal becerilerinin aracılık rolünün ele alındığı sobel testinde aracı yokken anlamlı olan etkinin ($\beta = 0.469$, $<.001$) aracı olarak modele girdiğinde de etkisi görülmektedir. Sosyal beceriler modele girdiğinde doğrudan etkinin anlamlı olduğu ve etkiyi düşürdüğü ($\beta = 0.396$, $<.001$) görülmektedir. Bu nedenle sosyal becerilerin sosyal kaygı ve aşırı ekran kullanımı arasında kısmi aracılık etkisi vardır. Elde edilen bulgular tüm hipotezleri doğrulamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Öğrenciler sosyal kaygıyla baş edebilmek için dijital araçlara yani ekran kullanımına yönelmektedir. Boş zaman faaliyeti kullanmaktan öte, ekran üzerinden kurdukları ilişkileri gerçek yaşam ilişkileri olarak görmektedirler (Kuss ve Griffiths, 2017; Bayar ve Budak, 2021). Bununla birlikte dijital bağımlılıkların sosyal kaygıyı artırdığı da görülmektedir (Ko vd., 2014; Arslan ve Barakçı, 2021; Ye vd., 2021). Sosyal kaygı ve teknolojik, dijital araçların kullanımı arasındaki ilişkinin birbirini nedensel çift yönlü olarak etkilediği araştırma sonuçlarıyla kanıtlanmıştır. Çalışma bulgularına göre ise sosyal kaygı; teknoloji, dijital araç ve ekran kullanımını önemli ölçüde açıklamakta ve sosyal beceriler de bu etkiye kısmi olarak aracılık etmektedir. Bu nedenle sosyal kaygının ekran kullanımı üzerindeki etkisini düşürebilecek sosyal becerilerin geliştirilmesi aşırı düzeyde ekran kullanımını azaltabilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde disiplinler arası çalışılacak alanlardan birisi olarak ele alınan sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerde teknoloji bağımlılığının azaltılmasında da etkilidir. Bu bağlamda öğrencilerin ekran kullanımlarını kontrol etmeye yönelik yapılan çalışmalarla yüz yüze iletişim becerilerinin artırılabilirliği; toplum içinde bir arada yaşamının, duygusal birlikteliğin önemini kavrayabileceği çalışmalar etkili olabilir.

Kaynakça

- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı* (3. Baskı), Özgür Yayınları.
- Arslan, A. ve Bardakçı, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 50(230), 899-922.
- Aydın, A., Tekinsav-Sütcü, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlilik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.
- Bayar, B. D. ve Budak, F. K. (2021), How Technology Addiction Affects Social Anxiety in Adolescent Girls? A Sample of Turkey's Southeast. *Medicine Science*, 10(4), 1110-1116.
- Elhatip, Y. E., Işık, Ş. (2024). Aşırı ekran kullanımı ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 227-244. <https://doi.org/10.48174/buaad.1421865>
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729-740.

- Kashdan, T., B. (2007). Social anxiety spectrum and diminished positive experiences: Theoretical synthesis and meta-analysis. *Clinical Psychological Review*, 27, 348-365.
- Ko, C. H., Liu, T.L., Wang, P. W., Chen, C. S., Yen, C. F. ve Yen, J. Y. (2014). The exacerbation of depression, hostility, and social anxiety in the course of internet addiction among adolescents: A prospective study. *Comprehensive Psychiatry*, 55(6), s.1377-1384.
- Kuss, D. ve Griffiths, M. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), s.311.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Tagay, Ö., Önen, Ö., Polat, İ. C. (2018). Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ile güvengenlik ve özsaygıları arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 261-269. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.398991>
- Szymkowiak, A., Melovic, B., Dabic, M., Jeganathan, K., & Kundi, G.S. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*, 65, 101565. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565>
- Yaya Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ye, S., Cheng, H., Zhai, Z. ve Liu, H. (2021). Relationship between social anxiety and internet addiction in chinese college students controlling for the effects of physical exercise, demographic, and academic variables. *Frontiers in Psychology*, 12, 698748.

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Alt Tema: Program Dynamics

The Mediating Role of Social Skills in the Relationship Between Social Anxiety and Excessive Screen Use

Dr. Hayrunnisa ÇELİK, Ministry of National Education/ANKARA

Introduction

Skills such as initiating and maintaining a relationship, maintaining a task with a group, making plans, coping with stress, solving problems and managing emotions are social skills (Akkök, 2003). There are social behaviours that an individual needs to learn in order to live a peaceful and orderly life in the social life he/she is in. He/she needs to use his/her social skills by adapting to these social behaviours, showing himself/herself in society, making his/her presence felt and exhibiting assertive behaviours (Yaya Kocatürk, 2000). The Century of Türkiye Education Model consists of inter-program components. Social-Emotional Learning Skills, one of the model components, includes Social Life Skills that an individual uses to actively participate in social life and overcome the problems he/she encounters in daily life (MEB, 2024). The model draws attention to the development of students' social skills through interdisciplinary studies.

As a result of technological and scientific developments, children today grow up exposed to screens. Screen use has increased rapidly due to reasons such as epidemics, social and technological developments (Szymkowiak et al., 2018). Fears seen in individuals regarding the observation, examination and evaluation of social behaviours are defined as social anxiety (Kashdan, 2007). Adolescence is a developmental period in which thoughts of negative evaluation are intense due to the changes and developments, shyness is observed in social areas and therefore social anxiety is high (Tagay et al., 2018). Individuals who have problems in social environments due to social anxiety want to stay away from these environments. Social anxiety experienced during adolescence and youth causes the young person to isolate himself, distance himself from people and turn to digital tools (Hamarta, 2009).

Keywords: Social anxiety, excessive screen use, social skills, mediation effect, the Century of Türkiye Education Model.

Purpose

The main purpose of the study is to reveal the mediating role of social skills in the relationship between social anxiety and excessive screen use. To achieve this purpose, 4 hypotheses were used to test the established model.

Figure 1

Study Model



Hypothesis 1: Social anxiety has a positive significant effect on excessive screen use.

Hypothesis 2: Social anxiety has a negative significant effect on social skills.

Hypothesis 3: Social skills have a negative significant effect on excessive screen use.

Hypothesis 4: Social skills have a mediating role in the relationship between social anxiety and excessive screen use.

Method

This study was designed in a correlational survey model. In correlational survey models, it is revealed how the change that occurs between at least two or more variables occurs (Karasar, 2020). The study was conducted on 421 secondary school students who were continuing their education in the 2024-2025 academic year. 215 of the students participating in the study were male and 206 were female. 114 of the students were in the 5th grade, 101 in the 6th grade, 89 in the 7th grade and 117 in the 8th grade. In the collection of data, a balanced distribution was tried to be provided according to gender and grade level. The research data were collected with the face-to-face survey technique conducted with the students.

Data were obtained through the "Social Anxiety Scale for Adolescents, Excessive Screen Use Scale and Social Skills Scale" within the scope of the study. Permission was obtained from the developers of the scales to be used in the study. Social Anxiety Scale for Adolescents was adapted by Aydın and Tekinsav Sütçü (2007) to determine

the social anxiety levels of Turkish adolescents. The internal consistency coefficient of the scale was calculated as .88. A high score obtained from the scale indicates that adolescents have a high social anxiety level. The Excessive Screen Use Scale was developed by Elhatip and Işık (2024) to determine the excessive screen use levels of adolescents. A high score obtained from the scale indicates excessive screen use. The internal consistency coefficient of the scale was calculated as .92. The Social Skills Scale was developed by Yaya Kocatürk (2000) to determine the social skill behaviours of students. The internal consistency coefficient of the scale was calculated as .75. Getting a high score on the scale indicates adequacy in demonstrating social skill behaviours.

Data was analysed using SPSS 25 and AMOS 21 package programs. The prediction of social anxiety for excessive screen use and social skills, and social skills for excessive screen use was analysed by “Path Analysis.” The “Sobel Test” was used to determine the mediating role of social skills in the relationship between social anxiety and excessive screen use.

Conclusion

The findings of the path analysis conducted to reveal the effect of social anxiety on excessive screen use, the effect of social anxiety on social skills, and the effect of social skills on excessive screen use are shown in Table 1.

Table 1
Results of Research Models for the Effects of Variables on Each Other

Path	Prediction Value (β)	Standard Error	t	p
Social Anxiety → Excessive Screen Use	0.469	0.026	18.31	<.001
Social Anxiety → Social Skills	-0.276	3.18	0.08	<.001
Social Skills → Excessive Screen Use	-0.280	8.25	0.03	<.001

Increased social anxiety has a positive significant effect on screen use (β= 0.469, <.001). Social anxiety has a negative effect on social skills (β= -0.276, <.001), and social skills have a negative effect on excessive screen use (β= -0.276, <.001).

Findings regarding the mediating effect of social skills between social anxiety and excessive screen use are given in Table 2.

Table 2
The Role of Social Skills in the Relationship Between Social Anxiety and Excessive Screen Use

Effect (Without Mediator)	Effect (β)	Standard Error	t value	p value
Social Anxiety → Excessive Screen Use	0.469	0.026	18.31	***
Direct Effect (With Mediator)				
Social Anxiety → Social Skills → Excessive Screen Use	0.396	0.026	15.23	***
Indirect Effect (With Mediator)				
Social Anxiety → Social Skills → Excessive Screen Use	0.073	0.013	5.44	***
***p=.000				

Sobel test examining the mediating role of social skills on the effect of social anxiety on excessive screen use, the effect that was significant when there was no mediator (β= 0.469, <.001) was also seen to have an effect when it was entered into the model as a mediator. When social skills were entered into the model, it was seen that the direct effect was significant and reduced the effect (β= 0.396, <.001). Therefore, social skills have a partial mediating effect between social anxiety and excessive screen use. The obtained findings confirmed all hypotheses.

Students turn to digital tools, namely screen use, to cope with social anxiety. Rather than using a leisure activity, they see the relationships they establish through the screen as real-life relationships (Kuss and Griffiths, 2017; Bayar and Budak, 2021). However, it is also seen that digital addictions increase social anxiety (Ko et al., 2014; Arslan and Barakçı, 2021; Ye et al., 2021). It has been proven by research results that the relationship between social anxiety and the use of technological and digital tools affects each other in a causal bidirectional manner.

Recommendations

According to the study findings, social anxiety significantly explains the use of technology, digital tools and screens, and social skills partially mediate this effect. For

this reason, developing social skills that can reduce the effect of social anxiety on screen use can reduce excessive screen use. The development of social skills, which is considered as one of the interdisciplinary areas to be studied in the Century of Türkiye Education Model, is also effective in reducing technology addiction in students. In this context, studies that aim to control students' screen usage and increase their face-to-face communication skills and help them understand the importance of living together in society and emotional togetherness may be effective.

References

- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı* (3. Baskı), Özgür Yayınları.
- Arslan, A. ve Bardakçı, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 50(230), 899-922.
- Aydın, A., Tekinsav-Sütcü, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlilik ve güvenirliliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.
- Bayar, B. D. ve Budak, F. K. (2021), How Technology Addiction Affects Social Anxiety in Adolescent Girls? A Sample of Turkey's Southeast. *Medicine Science*, 10(4), 1110-1116.
- Elhatip, Y. E., Işık, Ş. (2024). Aşırı ekran kullanımı ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 227-244. <https://doi.org/10.48174/buaad.1421865>
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729-740.
- Kashdan, T., B. (2007). Social anxiety spectrum and diminished positive experiences: Theoretical synthesis and meta-analysis. *Clinical Psychological Review*, 27, 348-365.
- Ko, C. H., Liu, T.L., Wang, P. W., Chen, C. S., Yen, C. F. ve Yen, J. Y. (2014). The exacerbation of depression, hostility, and social anxiety in the course of internet addiction among adolescents: A prospective study. *Comprehensive Psychiatry*, 55(6), s.1377-1384.
- Kuss, D. ve Griffiths, M. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), s.311.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.

Tagay, Ö., Önen, Ö., Polat, İ. C. (2018). Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ile güvengenlik ve özsaygıları arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 261-269. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.398991>

Szymkowiak, A., Melovic, B., Dabic, M., Jeganathan, K., & Kundi, G.S. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*, 65, 101565. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565>

Yaya Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ye, S., Cheng, H., Zhai, Z. ve Liu, H. (2021). Relationship between social anxiety and internet addiction in chinese college students controlling for the effects of physical exercise, demographic, and academic variables. *Frontiers in Psychology*, 12, 698748.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nde Öğretmenlerin Rolü: Değer Temelli Eğitimin Sınıf İçindeki Yansımaları

Hilal GÜZEL KAYAALP, Solhan Kız Anadolu Imam Hatip Lisesi/BİNGÖL



Giriş

Türkiye Yüzyili 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 bu 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).

Anahtar Kelimeler: Değerler, erdem, öğretmen, eğitim, karakter.

Amaç

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli Türkiye'nin eğitim sisteminde değer temelli bir dönüşüm hedeflerken, öğretmenlerin bu süreci nasıl algıladıkları ve sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtacaklarıyla ilgili literatürde sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Öğretmenler, modelin sahadaki uygulayıcıları olarak sürecin başarısında kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmen deneyimlerine odaklanan bir araştırma, modelin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanlarını ortaya koyarak, uygulama sürecine dair kapsamlı veriler sunacaktır. Elde edilen bulgular, akademik literatürdeki boşlukları doldururken, eğitim politikalarının geliştirilmesine de katkı sağlayarak modelin etkili bir şekilde hayata geçirilmesine olanak tanıyacaktır. Bu çalışma, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli çerçevesinde görev yapan öğretmenlerin değer temelli eğitime ilişkin deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Amaç, öğretmenlerin modelle ilgili algılarını, sınıf içi uygulamalarını, karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerini belirlemektir.

Öğretmen temelli bir bakışla modelin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini tespit etmek, somut uygulama önerileri sunmak önemlidir. Bu bulgular, modelin etkili uygulanmasına ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nin değer temelli eğitim anlayışını nasıl değerlendirirsiniz?
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 Türkiye Yüzyili 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'ün Solhan ilçesindeki liselerde görev yapan çeşitli branşlardan 20 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılar, derinlemesine veri toplama ve geniş bakış açıları sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma sorularına yanıt verebilecek deneyime sahip katılımcıları seçerek derinlemesine veri sağlar (Patton, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise farklı bakış açıları ve deneyimler sunarak araştırma bulgularının kapsamını genişletir ve verilerin çeşitliliğini artırır (Creswell, 2013).

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 gerçekleştirilmiş, katılımcıların gizliliği korunarak anonimlikleri K1, K2 gibi kodlarla sağlanmıştır. Öğretmenlerin izniyle ses kayıtları alınmış ve microsoft word ile 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 1’de temalar ve alt temalara yer verilmiştir.

Şekil 1

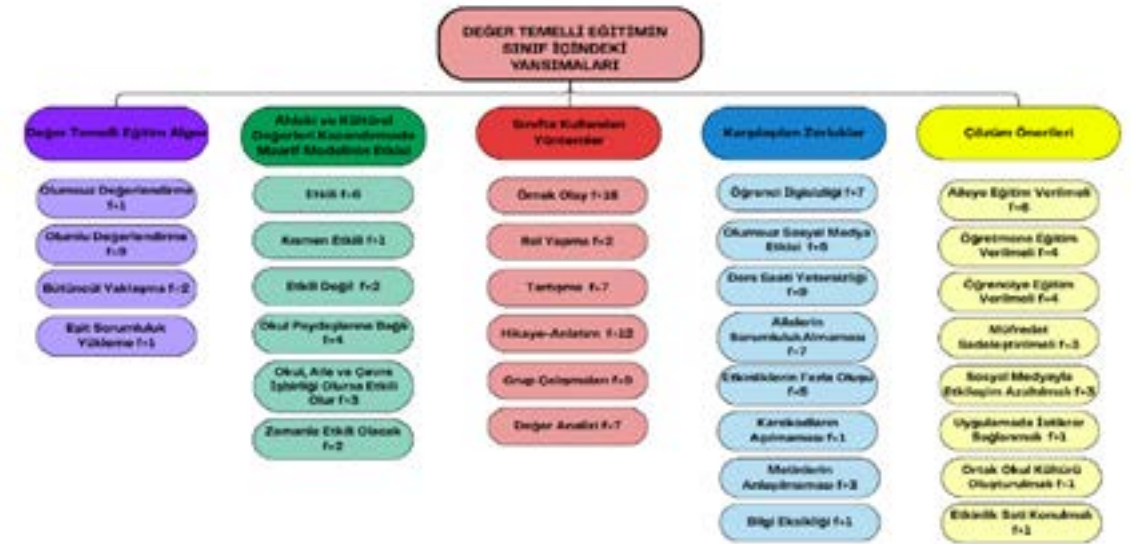
Temalar ve Alt Temalar



Şekil 2’de katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlara ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Şekil 2

Katılımcıların Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlar



*Frekansların, toplam öğrenci sayısından fazla olması mümkündür. Bu durum, bazı öğrencilerin verdikleri yanıtların birden fazla kodla eşleşebilmesinden kaynaklanmaktadır.

Sonuç

Bu çalışma; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında görev yapan öğretmenlerin değer temelli eğitime ilişkin algılarını, uygulamalarını, karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerini incelemektedir. Bulgular, modelin güçlü bir teorik altyapıya sahip olduğunu ancak uygulamada öğrenci hazır bulunuşluğu ve ezbere dayalı alışkanlıklar gibi zorlukların yaşandığını göstermektedir. Öğretmenler modelin yalnızca akademik başarıya değil karakter ve ahlaki gelişime de önem vermesini olumlu bir yön olarak değerlendirmiştir. Ancak bazı öğretmenler teorik olarak güçlü görünen bu yapının sınıf içi uygulamalarda yeterince etkili olmadığını, bunun da öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü ve ezbere dayalı eğitim alışkanlıkları gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Sezer ve Dedeoğlu (2024), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin teorik olarak güçlü ancak uygulamada hazır bulunuşluk eksikliği ve içerik yoğunluğu nedeniyle sınırlılıklar taşıdığını belirterek bu çalışmayı desteklemiştir. Bu durum, modelin etkinliğini azaltmakta ve daha fazla destek gereksinimini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler; sınıf içi uygulamalarda hikâye anlatımı, tartışma ve drama gibi yöntemlerle değer kazandırmaya çalışmakta, edebî metinlerle karakter analizi yapmaktadır. Ancak zaman yetersizliği, materyal eksikliği, öğrenci ilgisizliği ve aile desteğinin azlığı modelin etkililiğini zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin ilgisizliği, akademik eksiklikleri ve aileden gelen destek yetersizliği gibi faktörler öğretim sürecini ve modelin etkinliğini olumsuz etkilemektedir. Baz (2024), öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni yenilikçi bulsalar da uygulamada zaman, materyal ve ilgi eksikliği yaşadıklarını belirterek bu çalışmayla benzer sonuçlar sunmuştur. Bu sorunlar, modelin sınıf içi etkililiğini azaltmaktadır.

Öğretmenler okul iklimi, aile desteği, öğrenci profili ve öğretmen yeterliliğinin modelin başarısında belirleyici olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler, öğrenci yapısıyla modelin hedeflediği birey tipi arasında uyumsuzluk olduğunu ifade etmiştir. Sosyal medya bağımlılığı, değer algısındaki bulanıklık ve okul-aile iletişimsizliği, sürecin sürdürülebilirliğini tehdit eden engellerdir. Öğrencilerin sosyal medya etkisi, doğru-yanlış ayrımını güçleştirirken, okulda kazandırılan değerlerin evde desteklenmemesi uygulamayı zayıflatmaktadır. 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, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin başarısı için dijital farkındalık ve güçlü okul-aile iş birliğinin önemini vurgulamaktadır.

Öğretmenler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin etkinliği için sosyal medya kullanımının sınırlandırılmasını, dijital farkındalığın artırılmasını ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesini önermektedir. Değerler eğitiminin müfredata sistemli biçimde yerleştirilmesi ve öğretmenlerin uygulamalı olarak desteklenmesi vurgulanmaktadır.

Öneriler

Sosyal medya kullanımını sınırlayan okul politikaları geliştirilmeli, aile-okul iş birliği artırılmalıdır. Değerler eğitimi müfredata entegre edilmeli ve sürekliliği sağlanmalıdır. Öğretmenlere mesleki gelişim ve rehberlik desteği sunulmalıdır. Etkileşimli yöntemlerle öğrenci katılımı artırılmalı, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uyumu desteklenmelidir. Bu çalışma lise öğretmenleriyle sınırlıdır, farklı gruplarla benzer araştırmalar yapılabilir. Süreç uzatılarak veya yöntem çeşitlendirilerek derinlemesine veriler elde edilebilir. Sosyal medyanın etkilerine ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik çalışmalar önerilir.

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 üzerine 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, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler 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 responsibility*. Bantam Books.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- 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 ilköğretim 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 görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Özdemir, A. (2024). Sosyal medya bağımlılığının öğrencilerin akademik motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 12(1), 45–60.

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* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

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

Hilal GÜZEL KAYAALP, Solhan Girls' Anatolian Imam Hatip High School/BİNGÖL

Introduction

The Century of Türkiye Education Model represents a flexible and value-oriented educational approach that supports students' academic and socio-emotional development [Ministry of National Education (MEB), 2024]. Within this model, teachers are not merely transmitters of knowledge; they also serve as guides, observers, and facilitators of the learning process. The model's foundation rests on the virtues-values-action framework, which aims to equip individuals with values to contribute to social harmony (Yıldırım, 2019). The concept of values is an intricate phenomenon, challenging to define due to its interdisciplinary structure and cultural diversity (Bozkurt, 2019; Güngör, 1983). Virtue, on the other hand, refers to the internalisation and embodiment of values in behaviour (Lickona, 1992; Kaymakcan & Meydan, 2012).

Character development in education is considered as vital as cognitive development (Kenan, 2009). Values education seeks to cultivate individuals who possess virtues such as justice, respect, and responsibility (MEB, 2024), which is closely linked to academic achievement (Aran & Demirel, 2013). Teachers play a pivotal role in this transmission (Çelikkaya, 1998). Furthermore, the school constitutes the most significant institution for value transmission after the family (Kolaç, 2013; Tokdemir, 2007).

Keywords: Values, virtue, teacher, education, character.

Purpose

While the Century of Türkiye Education Model aspires to achieve a value-based transformation within Türkiye's education system, there exists a limited body of research exploring how teachers perceive this process and how it is reflected in classroom practices. As the field practitioners of the model, teachers play a critical role in its success. Therefore, research focusing on teachers' experiences will provide comprehensive insights into the model's strengths and areas requiring improvement, offering substantial data on the implementation process. The findings obtained will not only fill gaps in the academic literature but will also contribute to the development of educational policies, facilitating the effective implementation of the model.

This study aims to examine teachers' experiences regarding values-based education within the framework of the Century of Türkiye Education Model. Specifically, the study seeks to identify teachers' perceptions of the model, their classroom practices, the challenges they encounter, and their proposed solutions. A teacher-centred perspective is crucial for identifying the strengths and areas for improvement of the model, as well as for offering concrete recommendations for implementation. The findings will contribute to the model's effective application and the enhancement of teacher education processes. Accordingly, teachers were asked the following questions:

1. How do you evaluate the values-based education approach of the Century of Türkiye Education Model?
2. What is the impact of this model on students' acquisition of moral and cultural values?
3. How do you implement values-based education in the classroom?
4. What are the main challenges you encounter in this process?
5. What are your suggested solutions to these challenges?

Method

This study was conducted using the case study design, one of the qualitative research methods, to examine the reflections of classroom-based values education within the framework of the Century of Türkiye Education Model, based on teachers' perspectives. This design allows for an in-depth examination of a particular phenomenon within its specific context (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Study Group

The study group consisted of 20 teachers from various disciplines working in high schools in the Solhan district of Bingöl. Participants were selected through purposive sampling and maximum variation sampling to facilitate the collection of in-depth data and to provide a wide range of perspectives. Purposive sampling involves selecting participants with the necessary experience to answer the research questions and to obtain in-depth data (Patton, 2015). Maximum variation sampling aims to broaden the scope of research findings and enhance the diversity of data by incorporating different viewpoints and experiences (Creswell, 2013).

Data Collection Tools

Data were collected using a personal information form to gather participants' demographic information and semi-structured interview forms. In developing these forms, a review of the relevant literature was conducted, expert opinions were sought, and revisions were made based on feedback during the application process. The semi-structured interview form consisted of five questions.

Data Collection Process

Interviews were conducted face-to-face, with participants' confidentiality maintained through the use of codes such as P1, P2, and so forth. With the consent of the teachers, audio recordings were made and later transcribed using Microsoft Word. The interviews lasted approximately 30 minutes and were completed within one week.

Data Analysis and Interpretation

The collected data were analysed using content analysis and descriptive analysis methods. During the content analysis phase, themes, sub-themes, categories, and codes were derived from the data (Yıldırım & Şimşek, 2018). Figure 1 presents the themes and sub-themes identified.

Figure 1

Themes and Sub-Themes

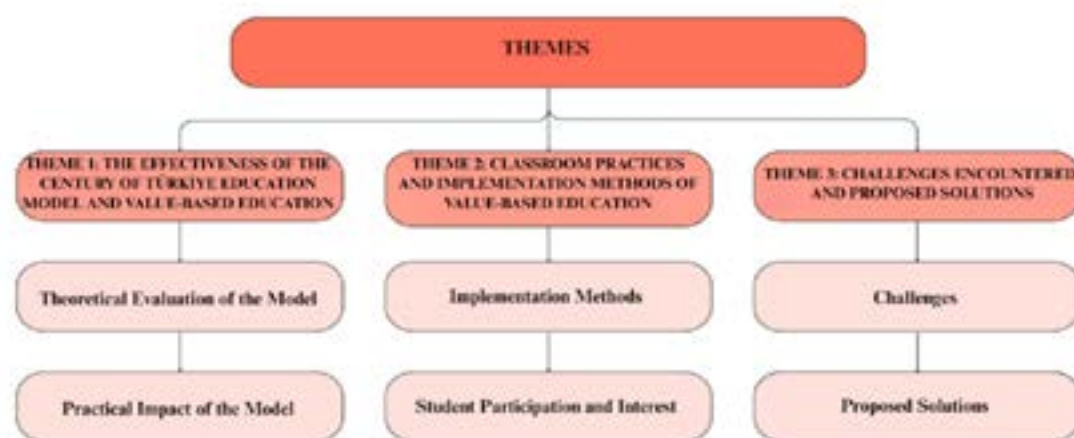


Figure 2

Shows the Views of the Participants Regarding Their Responses to the Interview Questions



Figure 2 Participants' responses to the interview questions

*It is possible that the frequencies are higher than the total number of students. This is due to the fact that some students' responses may match more than one code.

Conclusion

This study examines the perceptions, practices, challenges, and proposed solutions of teachers regarding values-based education within the framework of the Century of Türkiye Education Model. The findings indicate that while the model possesses a robust theoretical foundation, challenges such as student preparedness and rote learning habits persist in practice. Teachers regarded the model's emphasis not only on academic achievement but also on character and moral development as a positive aspect. However, some teachers stated that, despite the model's strong theoretical structure, it had not been as effective in classroom practices, attributing this to students' low readiness levels and entrenched rote learning habits. Sezer and Dedeoğlu (2024) support this observation by highlighting the model's theoretical robustness but also pointing out its limitations due to a lack of preparedness and content overload. These issues reduce the model's effectiveness and reveal the need for additional support.

Teachers attempted to instil values through methods such as storytelling, discussion, and drama and by conducting character analyses using literary texts. However, constraints such as lack of time, insufficient materials, student disinterest, and limited family support hindered the effectiveness of the model. Factors like students' disinterest, academic deficiencies, and inadequate family support negatively impacted the teaching process and the model's effectiveness. Baz (2024) reported similar findings, indicating that although teachers found the Century of Türkiye Education Model innovative, they encountered challenges related to time constraints, lack of materials, and student disinterest in practice. These issues diminish the model's classroom effectiveness.

Teachers pointed out that school climate, family support, student profile, and teacher competency are decisive factors in the model's success. Some teachers expressed concerns about the mismatch between the student profile and the type of individual targeted by the model. Barriers such as social media addiction, ambiguity in value perception, and lack of communication between school and family were seen as threats to the sustainability of the process. The influence of social media was found to blur the distinction between right and wrong, while the lack of reinforcement of school-taught values at home weakened the application of the model. Supporting this finding, Özdemir (2024) highlighted the negative impact of social media addiction on students' academic motivation. Demir (2016) also observed that social media use weakens family communication, making the internalisation of values more difficult. This situation underscores the importance of digital awareness and strong school-family collaboration for the success of the Century of Türkiye Education Model.

Teachers recommended limiting social media usage, enhancing digital awareness, and strengthening school-family collaboration to improve the effectiveness of the Century of Türkiye Education Model. They emphasised the systematic integration of values education into the curriculum and the provision of practical support for teachers.

Recommendations

School policies that limit social media use should be developed, and family-school collaboration should be strengthened. Values education should be systematically integrated into the curriculum and its continuity ensured. Teachers should be provided with professional development and guidance support. Student engagement should be enhanced through interactive methods, and teacher adaptation to the Century of Türkiye Education Model should be supported. As this study was limited to high school teachers, similar research could be conducted with different groups. Extending the duration of the process or diversifying the methods used could yield more in-depth data. Further research on the impact of social media and the Century of Türkiye Education Model is recommended.

References

- 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 üzerine 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, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler 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 responsibility*. Bantam Books.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- 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 ilköğretim 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 görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Özdemir, A. (2024). Sosyal medya bağımlılığının öğrencilerin akademik motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 12(1), 45–60.

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* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Dinamikleri

Kitap Çemberi Yöntemiyle Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesi

Hülya Nigar ATAR, Düzce Bahçesehir Bilim ve Sanat Merkezi/DÜZCE



Giriş

Okuma, yazınsal açıdan değerlendirildiğinde sadece sözcükleri seslendirmek değil; aynı zamanda anlama, eleştirel ilişki kurma üzerine kurulu etkili ve yaratıcı bir süreçtir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2024c, s. 5) yer alan "Öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı bir öğrenme ortamı ve düşüncelerin özgürce paylaşılabilirdiği, 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. Bu süreçte çocuğun zihinsel, kişilik ve toplumsal gelişimini sağlayan başlıca unsur ise çocuğun kitapla kurduğu dilsel etkileşimdir. Bu etkileşim, çocuğun yazınsal bir metne hayal ya da düşünce dünyasıyla ortak olmasıyla gerçekleşir. Söz konusu süreç, doğrudan okuryazarlık becerisiyle ilişkilendirilebilir. Bu ilişki, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan "Okuma Atölyesi Uygulama Esasları" (MEB, 2024b, s. 19) bölümünde açıkça görülmektedir. Programın bir diğer vurgusu ise "Programlarda bilgi, beceri, tutum ve davranışlar; yetenek, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarla güçlendirilerek ele alınır." (MEB, 2024a, s. 6) ifadesinde yer almaktadır. Bireysel farklılıklarda üstün yetenekli öğrencilerin de yer aldığı çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Bu çalışma, bireysel farklılıklar gösteren üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde "kitap çemberi" yönteminin etkinliğini incelemeyi hedeflemektedir. Sosyal beceriler, bireylerin iletişim kurma, empati yapma, iş birliği yapma ve grup içinde etkin bir şekilde yer alma yetkinlikleri olarak tanımlanabilir. Üstün yetenekli öğrenciler, bilişsel ve akademik alanlarda yüksek performans sergileyebilirken sosyal ve duygusal gelişimlerinde özel bir rehberliğe ihtiyaç duyabilirler. Kitap çemberi, öğrencilerin seçtikleri kitabı bireysel olarak okuyup belirli roller (sorgulayıcı, bağ kurucu, karakter analizi, ressam, sözcük avcısı vb.) üstlenerek grup içinde tartıştıkları etkili bir yöntemdir (Avcı vd., 2010; akt. Demir ve Pilav, 2023). Bu bağlamda, Daniels tarafından geliştirilen bu yöntem, bireysel düşünme süreçlerini grup dinamikleriyle birleştirerek bu öğrencilerin sosyal bağlamda gelişimini destekleyen etkili bir araç olarak öne çıkar. Öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerine, diğer bakış açılarını anlamalarına ve grup içi etkileşimlerle sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, üstün yetenekli, kitap çemberi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir yaklaşım doğrultusunda durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olgunun kendi doğal bağlamı içinde derinlemesine incelendiği ve olgu ile bağlam arasındaki sınırların net bir şekilde aydınlatılmadığı durumlarda tercih edilen görgül bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde birden fazla veri kaynağına başvurulması esastır (Yin, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2022, s. 289). Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve akademik başarılarına rağmen duygusal ve sosyal alanlarda yaşadıkları sorunlar araştırmanın temel odağını oluşturmuştur. Bu doğrultuda dört haftalık bir etkinlik planı hazırlanmış ve Batı Karadeniz'de bir ilde yer alan Bilim ve Sanat Merkezi'nde BYFP grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Etkinlikler süresince öğrenci davranışları gözlemlenmiş, süreçle ilgili kayıtlar tutulmuştur. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla etkinliklere katılan 10 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 5 erkek ve 5 kız beşinci sınıf üstün yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Toplanan veriler, içerik analiz yöntemiyle incelenmiş ve elde edilen deneyimler doğrultusunda temalar kodlanmıştır. Analizin güvenilirliğini artırmak amacıyla bağımsız bir uzmandan görüş alınmıştır. Uygulama sürecinde, kitap çemberi yöntemine dayalı dört haftalık etkinliklerde beşinci sınıf düzeyine uygun dört nitelikli çocuk edebiyatı eseri seçilmiştir. Bu kitaplarda, çocuk edebiyatında sıkça yer alan dostluk, macera, zorbalık, doğa ve hayvan sevgisi gibi temalar işlenmiştir. Öğrenciler, küçük gruplar hâlinde kitapları okuyarak aldıkları roller doğrultusunda tartışmış ve görüşlerini sunmuştur. Etkinliklerin sonunda kitapların yazarlarıyla çevrim içi söyleşi gerçekleştirilmiş, kitap çemberinde verilen roller kapsamında kitaplar sorgulanmış ve yazarlarla yapılan görüşmelerle süreç tamamlanmıştır. Tüm etkinliklerin ardından yarı yapılandırılmış görüşme formları tanılanmış üstün yetenekli 10 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizi yapılmış, sonuca varılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğrenciler; kitap çemberi yönteminin üstün yetenekli bireylerin iletişim kurma, empati geliştirme ve iş birliği gibi sosyal becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Okumaya bağlı ders başarılarında yükselme olduğu, akıllarına yeni fikirler geldiği sıklıkla verilen cevaplardandır. Grup tartışmaları sırasında öğrenciler, bireysel düşüncelerini ifade etme ve grup içindeki diğer bireylerin görüşlerini anlama konusunda deneyim kazanmıştır. Ayrıca bu süreç, onların toplumsal bağlarını güçlendiren bir öğrenme ortamı yaratmaktadır.

Bireysel gelişimlerinde, grup içinde üstlenilen roller hem bireysel sorumluluğun hem de ekip içinde çalışma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışma, kitap çemberi yönteminin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan "ideal insan profili" kapsamında hedeflenen sorgulayıcı, üretken, bilge, iradeli, sağlıklı, cesaretli, ahlâklı, vatansever ve merhametli bireylerin yetişmesine, bireysel farklılıklar gösteren üstün yetenekli öğrenciler açısından da katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca edebiyatımızın değerli yazarlarını ve eserlerini öğrencilerimize tanıtmak, kültür ve değerlerimizi konu edinen eserleri bu yöntemle nesillere aktarmak ortak hedeflerimizdendir. Üst düzey düşünme olanağı tanıyan kitap çemberi etkinliği, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "Okuma Atölyesi Uygulama Esasları" başlığı ile desteklediği bir uygulamadır. Üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimde, zenginleştirilmiş faaliyetler kapsamında kullanılabilir. Kitap çemberi, bireysel farklılıkları gözetken, öğrenci merkezli bir çalışmadır. Her çocuk için, ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir. Alanda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar yeni uygulanıyor olması sebebiyle oldukça sınırlıdır. Okuma becerisine yönelik en güncel çalışmalardan biri Yurdakul (2024) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazar, öğretim programında yaratıcı okuma kavramının daha ayrıntılı ele alınması gerektiğini vurgulayarak bu becerinin 21. yüzyılın yaratıcı düşünme yetisini geliştirmedeki rolüne dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010, s. 21), kitap çemberi uygulamasının okuma alışkanlığı kazandırma, sosyal etkileşimleri artırma, okuduğunu anlama becerilerini geliştirme ve etkili bir öğretim yöntemi olma açısından önemli katkılar sunduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, kitap çemberi yönteminin eleştirel okuma öz yeterlilik algısını artırdığını ortaya koyan Baki'nin (2022) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Literatürde kitap çemberi yöntemi üzerine birçok çalışma bulunmakla birlikte, bu araştırma farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemesi bakımından özgün bir katkı sunmaktadır. Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilerin dezavantajlı gruplar içinde değerlendirilebileceği gerçeğinden hareketle, bu çalışma ilgili öğrenci grubuna yönelik olumlu ve destekleyici araştırmalara örnek oluşturabilir.

Kaynakça

- Avcı, S., Yüksel, A., Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Aytan, N. (2014). *Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Baki, Y. (2022) Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 277-301.

Demir, E., 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>

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/>

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 76-88.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Dinamikleri

Developing the Social Skills of Gifted Students through the Literature Circle Method

Hülya Nigar ATAR, Bahçeşehir Science and Arts Centre/DÜZCE

Introduction

Reading, from a literary perspective, is not merely about pronouncing words aloud; it is also an effective and creative process built upon comprehension and critical engagement. The statement found in the Century of Türkiye Education Model (MoNE, 2024c, p. 5), “A learning environment should be created where students actively participate, thoughts can be freely shared, and the development of social and emotional skills is supported,” emphasises the importance of addressing not only the cognitive development of individuals but also their social and emotional aspects holistically. The primary factor that fosters a child’s cognitive, personal, and social development in this process is their linguistic interaction with books. This interaction takes place when a child connects their imagination or thoughts with a literary text. Such a process can be directly related to literacy skills. This connection is clearly outlined in the “Reading Workshop Implementation Guidelines” section of the Century of Türkiye Education Model (MoNE, 2024b, p. 19). Another emphasis of the programme is the statement: “Knowledge, skills, attitudes, and behaviours in the programmes are addressed by being enhanced with talents, interests, needs, and individual differences” (MoNE, 2024a, p. 6). It is often overlooked that gifted students are also included among these individual differences. This study aims to examine the effectiveness of the ‘literature circle’ method in developing the social skills of gifted students with diverse individual traits. Social skills can be defined as competencies such as communication, empathy, cooperation, and active participation in groups. While gifted students may demonstrate high performance in cognitive and academic domains, they may require special guidance in their social and emotional development. A literature circle is an effective method in which students read a book of their choice individually and assume specific roles (such as questioner, connector, character analyst, artist, word wizard, etc.) to discuss it within a group (Avcı et al., 2010; qtd. in Demir & Pilav, 2023). Developed by Daniels, this method stands out as an effective tool that combines individual thinking processes with group dynamics to support the social development of these students. It allows students to express their ideas, understand different perspectives, and enhance their social skills through group interactions.

Keywords: Social skills, gifted, literature circle, the Century of Türkiye Education Model.

Purpose

This study aims to examine the effectiveness of the ‘literature circle’ method in developing the social skills of gifted students with diverse individual traits.

Method

This research was conducted using a qualitative approach through the case study method. A case study is an empirical research method preferred when a current phenomenon is examined in-depth within its natural context, and the boundaries between the phenomenon and the context are not clearly defined. It fundamentally relies on multiple data sources (Yin, 1984; qtd. in Yıldırım & Şimşek, 2022, p. 289). The main focus of the study is the emotional and social challenges faced by gifted students despite their cognitive and academic success. In this context, a four-week activity plan was designed and implemented with RITP (Recognition of Individual Talents Programme) group students at a Science and Art Centre in a province in the Western Black Sea region. During the activities, student behaviours were observed, and process-related notes were recorded. To evaluate the process, semi-structured interview forms were administered to 10 participating students. The participants consisted of five male and five female gifted fifth-grade students selected through purposive sampling. The collected data were analysed using content analysis, and themes were coded based on the findings. To ensure the reliability of the analysis, feedback was obtained from an independent expert. During the four-week implementation process based on the literature circle method, four high-quality children’s literature works suitable for the fifth-grade level were selected. These books included common themes in children’s literature, such as friendship, adventure, bullying, love for nature, and animals. Students read the books in small groups and discussed them based on the roles they assumed, sharing their opinions. At the end of the activities, an online interview was held with the authors of the books, the roles assigned in the literature circles were reviewed, and the process was completed with author meetings. Following all activities, semi-structured interview forms were administered to 10 identified gifted students. The data obtained were analysed through content analysis, and conclusions were drawn.

Conclusion and Recommendations

According to the research findings, students stated that the literature circle method was effective in developing social skills such as communication, empathy, and cooperation in gifted individuals. Among the frequently reported responses were improvements in academic performance related to reading and the emergence of new ideas. During group discussions, students gained experience in expressing individual thoughts and understanding the perspectives of others in the group. Additionally, this process created a learning environment that strengthened their social bonds.

In their personal development, the roles assumed within the group contributed to both individual responsibility and the development of teamwork skills. This study demonstrates that the literature circle method can support the development of the 'ideal human profile' defined in the Century of Türkiye Education Model, which includes being inquisitive, productive, wise, determined, healthy, courageous, moral, patriotic, and compassionate, especially for gifted students with individual differences. Furthermore, introducing students to valuable authors and literary works and transferring cultural values through these texts are among our shared goals. The literature circle activity, which fosters high-level thinking, is supported under the title 'Reading Workshop Implementation Guidelines' in the 2024 Century of Türkiye Education Model. It can be used as an enriched activity in differentiated instruction for gifted students. The literature circle is a student-centred method that takes individual differences into account and can meet the needs of every child. Due to the recent implementation of the Century of Türkiye Education Model, studies on the model are still quite limited. One of the most recent studies on reading skills was conducted by Yurdakul (2024), who emphasised the need for a more detailed treatment of the concept of creative reading in the curriculum, highlighting its role in developing 21st-century creative thinking skills. Similarly, Avcı, Yüksel, and Akıncı (2010, p. 21) noted that the literature circle method significantly contributes to developing reading habits, enhancing social interactions, improving reading comprehension skills, and serving as an effective instructional method. These findings are also consistent with Baki's (2022) study, which revealed that the literature circle method increases students' self-efficacy in critical reading. Although there are many studies in the literature on the literature circle method, this research provides a unique contribution by examining its effect on the social skills of gifted students through a differentiated instructional approach. Moreover, considering that gifted students can be classified as a disadvantaged group, this study may serve as a model for further affirmative and supportive research targeting this student group.

References

- Avcı, S., Yüksel, A., Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Aytan, N. (2014). *Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Baki, Y. (2022) Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 277-301.
- Demir, E., 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>
- 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/>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 76-88.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne Göre İncelenmesi

İbrahim ÇEVİK, Hoca Ahmet Yesevi Ortaokulu/AFYONKARAHİSAR
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ertürk GEÇİCİ



Giriş

Matematik dersi öğretim programları millî ve manevî değerleri benimseyen bireyler yetiştirme vurgusuna sıkça yer vermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, 2024a). Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 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; Kılcan, 2020; Özkaya ve Duru, 2020; Sayın vd., 2019; Teker ve Ellez, 2022).

Yapılan çalışmalarda veri kaynağı olarak yapıldığı dönemde yürürlükte olan öğretim programına bağlı olarak okullarda okutulan kitapların incelendiği belirtilmiştir. Örneğin Karaca ve Uzunkol (2019), çalışmalarında ilkökul 3 ve 4. sınıf matematik ders ve çalışma kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesini amaçlamıştır. Sayın vd. (2019), çalışmalarında ortaokul beşinci sınıf matematik ders kitabını 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 Yüzyılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında "Matematik Dersi Öğretim Programı" ve bu program doğrultusunda kullanılan ders kitapları da değiş-

miştir. Ayrıca yenilenen öğretim programında değer kavramının tanımı genişletilmiş, kök değerlerin yerini "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi" almıştır. 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılı itibarıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline kademeli geçiş yapılacak olması, yenilenen öğretim program ile değişen ders kitaplarının tutarlılığının incelenmesini gerekli kılmıştır. Bundan dolayı yeni ders kitaplarında ele alınan değer ve eylemlerin incelenmesi bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erdem, değer, eylem, matematik eğitimi, ders kitapları.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaokul beşinci sınıf matematik ders kitaplarının "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi"ne göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerler eylemlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerler temalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan değerler kitaplarda yer aldıkları bölümlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni kullanılarak yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma, 2024 yılı itibarıyla Türkiye'de okutulan beşinci sınıf matematik ders kitapları üzerine odaklanmıştır. Çalışmada incelenen kitaplar Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından basılmış olan kitaplardır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ortaokul beşinci sınıf matematik ders kitapları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir. Tespit edilen değer ve eylemler arasında "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan değer ve eylemlerin sayısı belirlendikten sonra Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Güvenirlik değerinin %70'in üzerinde olması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada güvenilirlik yüzde %85 olarak bulunmuştur. Çalışmada güvenilirliğin tespiti için kullanılan formül neticesinde araştırmacılar görüş ayrılığının nedenlerini tespit etmek ve gidermek için birlikte değerlendirme yapmışlardır. Neticede görüş ayrılığına sebep olan iki durum olduğu belirlenmiştir:

1. Araştırmacılar biri diğer araştırmacının belirlediği değer ve eylemi tespit etmiştir.
2. Birden fazla değer ve eylem içeren örneklerde araştırmacılar birbirlerinden farklı değer ve eylemi tercih etmişlerdir.

Birinci durumda bir araştırmacının tespit ettiği değerler ve eylemler üzerinde birlikte tekrar bir değerlendirme yapılmıştır. İkinci durumda da araştırmacılar söz konusu örnekler üzerinde birlikte değerlendirme yapmışlar ve bir ortak karara varmışlardır. Bu şekilde değer ve eylem tespitindeki tutarsızlık giderilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

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 değerlerin estetik (f=13) olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla tasarruf (f=11), 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 etmiştir.

Temalara göre değer ve eylem dağılımı incelendiğinde en yüksek değer eşleşmesi "Sayılar ve Nicelikler" temasında (f=27) tespit edilmiştir. Diğer temalara göre değerler bu temada dengeli bir dağılım göstermiştir. Bu temada günlük yaşam bağlamı güçlü etkinliklerde değer ve eylemlere sıkça yer verilmiştir. "Geometrik Şekiller ve Geometrik Nicelikler" temaları görsel ağırlıklı olduğu için bu temalarda estetik (f=10) değeri ön plana çıkmıştır. "İstatistiksel Araştırma Süreci" teması veri analizi içerdiğinden bu temanın çeşitli değerlere açık olduğu görülmüştür. Bu temada da diğer temalara göre dengeli dağılım gözlenmiştir. "Veriden Olasılığa" temasında en az sayıda değer (f=2) tespiti yapılmıştır. Bu tema oldukça soyut olduğu için bu temaya değer yerleştirme zorluğu olduğu düşünülmektedir.

Değerlere göre incelendiğinde aile bütünlüğü, dostluk, dürüstlük, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sevgi, yardımseverlik değerleri temalarda hiç yer almamıştır. Bu değerler göz ardı edilmiş ya da temalara uygun bağlam bulunamamış olabilir. Diğer taraftan değerlerin kitapların en çok etkinlik bölümlerinde (f=25) yer aldığı belirlenmiştir. Temalar ve kitap bölümlerine göre değer ve eylemlerin dağılımının iki kitapta da dengeli olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada beşinci sınıf matematik ders kitaplarında değer eğitiminin önemli bir yer tuttuğu ancak bazen örtük şekilde sunulduğu belirlenmiştir. Değerlerin daha belirlenmiş hâle getirilmesi, eyleme dönük ifadelerin daha fazla yer alması ve ders kitaplarına daha sistematik şekilde entegre edilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan etkinlikleri daha bilinçli kullanarak değer eğitimini desteklemesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akyol, E. (2023). *Kök değerlerin ortaokul matematik ders kitaplarına yansımaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir 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>
- 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>
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulları matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 248-266. <https://doi.org/10.38015/sbyy.816641>
- Küçükahmet, L. (2011). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. Baskı). Nobel.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Temel eğitimden ortaöğretime örneklerle (3. Modül erdem değer eylem çerçevesi)*.
- 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 [Özel Sayı]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 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. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

An Examination of Fifth Grade Mathematics Textbooks According to the Virtue–Value–Action Framework

İbrahim ÇEVİK, Hoca Ahmet Yesevi Secondary School/AFYONKARAHİSAR
Asst. Prof. Dr. Mehmet Ertürk GEÇİCİ

Introduction

Mathematics curricula frequently aim to nurture individuals who embody national and moral values (Ministry of National Education [MoNE], 2018, 2024a). In this context, the Ministry of National Education has introduced the “Virtue–Value–Action Framework” (VVA), which is considered an essential component of the Century Of Türkiye Education Model (TYMM), to support the internalisation of these values by individuals (MoNE, 2024b). Virtues represent the strengths of character that are aimed to be instilled in individuals through educational activities. These virtues are cultivated through values derived from life experiences and those values are reflected in one’s actions (MoNE, 2024b).

From this perspective, mathematics textbooks should not only aim to enhance students’ mathematical skills but also provide content that supports value-based education (Özkaya & Duru, 2020). Furthermore, as textbooks are accessible to all students, they serve as an important tool for teaching values (Çetin et al., 2021). Thus, the manner and extent to which values are integrated in mathematics textbooks has become a subject of curiosity and inquiry, and has been addressed in various mathematics education studies (Akyol, 2023; Çetin et al., 2021; Karaca & Uzunkol, 2019; Kılcan, 2020; Özkaya & Duru, 2020; Sayın et al., 2019; Teker & Ellez, 2022).

Mathematics curricula frequently include the goal of nurturing individuals who adopt national and moral values (Ministry of National Education [MoNE], 2018, 2024a). In line with this aim, the Ministry of National Education introduced the Virtue–Value–Action Framework (VVA), a core element of the Century Of Türkiye Education Model (TYMM), to help students internalise key educational values (MoNE, 2024b). Virtues refer to character strengths that are intended to be cultivated through educational activities. These are reached through values developed from personal experience, which then manifest through individuals’ actions (MoNE, 2024b).

Accordingly, it is considered important for mathematics textbooks not only to develop mathematical skills but also to support students’ moral development through values education (Özkaya & Duru, 2020). Moreover, as textbooks are a primary resource accessible to all students, they represent a key tool for instilling values (Çetin et al., 2021). As such, the manner and extent to which values are represented in mathematics textbooks has become a matter of interest and study. Indeed, many research studies in mathematics education have addressed this issue (Akyol, 2023; Çetin et al., 2021; Karaca & Uzunkol, 2019; Kılcan, 2020; Özkaya & Duru, 2020; Sayın et al., 2019; Teker & Ellez, 2022).

These studies typically examine textbooks used in schools according to the curricula in effect at the time. For example, Karaca and Uzunkol (2019) aimed to analyse the values found in third and fourth grade mathematics textbooks and workbooks. Sayın et al. (2019) examined fifth grade mathematics textbooks in terms of values included in the mathematics curriculum. Teker and Ellez (2022) analysed high school mathematics textbooks (grades 9–12) in terms of values education. However, all these studies are based on textbooks prepared in line with earlier curricula.

With the introduction of TYMM, the Mathematics Curriculum and the related textbooks have been revised. Furthermore, the new curriculum redefines the concept of values and replaces the core values model with the Virtue–Value–Action Framework. Since the 2024–2025 academic year marks the beginning of a gradual transition to TYMM, examining the alignment between the new curriculum and the updated textbooks has become essential. This study therefore focuses on the representation of values and actions in the newly published mathematics textbooks.

Keywords: *Virtue, value, action, mathematics education, textbooks.*

Purpose

The purpose of this study is to examine fifth grade mathematics textbooks in accordance with the Virtue–Value–Action (VVA) Framework. In line with this purpose, the following research questions are addressed:

- How are the values represented in fifth grade mathematics textbooks distributed according to actions?
- How are the values distributed across different themes in the textbooks?
- How are the values distributed according to the sections of the textbooks in which they appear?

Method

This study was conducted using the document analysis design, one of the qualitative research methods (Yıldırım & Şimşek, 2016). The research focuses on fifth grade mathematics textbooks used in Türkiye as of 2024. The textbooks examined were published by the Ministry of National Education. To ensure reliability, the books were independently analysed by two researchers, and the findings were evaluated collaboratively. After identifying the number of agreements and disagreements regarding the values and actions, reliability was calculated using the formula proposed by Miles and Huberman (1994). A reliability level above 70% is considered acceptable in qualitative research; in this study, the calculated reliability was 85%.

To resolve discrepancies, the researchers jointly evaluated the reasons for their differences. Two main causes of disagreement were identified:

1. One researcher did not detect the value or action identified by the other.
2. In examples containing more than one value or action, the researchers selected different elements.

For the first case, the researchers reviewed the specific examples together. In the second, they discussed and reached a consensus. This process ensured consistency in identifying values and actions.

Conclusion and Recommendations

This study identified 64 instances of values and actions in the content of fifth grade mathematics textbooks. The frequency of these values and actions was analysed according to the themes and sections in which they appeared. The most frequently observed value was aesthetics (f=13), followed by frugality (f=11), sensitivity (f=9), diligence (f=7), healthy living (f=6), justice (f=5), cleanliness (f=4), patriotism (f=4), privacy (f=3), respect (f=1), and responsibility (f=1).

When examining the distribution of values and actions by theme, the highest match was found under the 'Numbers and Quantities' theme (f=27), with a balanced distribution of values within this theme, particularly in context-rich activities. The 'Geometric Shapes and Quantities' theme emphasised the value of aesthetics (f=10) due to its visual nature. The 'Statistical Research Process' theme was open to diverse values, while the 'From Data to Probability' theme had the fewest value instances (f=2), likely due to the abstract nature of the content.

Some values—such as family unity, friendship, honesty, compassion, humility, freedom, patience, love, and helpfulness—were not observed at all in any theme. These may have been overlooked or lacked suitable thematic contexts. Most values were found in the activity sections (f=25) of the textbooks. Overall, the distribution of values and actions was found to be uneven across themes and sections in both textbooks.

The findings indicate that while value education is present in fifth grade mathematics textbooks, it is sometimes presented implicitly. It is recommended that values be made more explicit, that action-oriented language be used more frequently, and that values be systematically integrated into the curriculum. Teachers are also encouraged to use the textbook activities more consciously to support value education.

References

- Akyol, E. (2023). *Kök değerlerin ortaokul matematik ders kitaplarına yansımaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir 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>
- 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>
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulları matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 248-266. <https://doi.org/10.38015/sbyy.816641>
- Küçükahmet, L. (2011). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. Baskı). Nobel.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Temel eğitimden ortaöğretime örneklerle (3. Modül erdem değer eylem çerçevesi)*.

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 [Özel Sayı]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 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. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Lise Öğrencilerinin Değerler Eğitimi Hayatlarına Aktarabilmelerine Bir Çözüm Önerisi

Mehmet Akif DEMİRELLİ, Dede Korkut Anadolu Lisesi/ANKARA



Giriş

Değerler duygu, düşünce, davranış ve tutumları etkileyen; doğru ve yanlış 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, 2017). Değerler eğitimi gerek dünya genelinde gerekse Türkiye’de son yıllarda önemsenen ve eğitim politikaları planlarken ele alınan önemli başlıklardan biridir. Değerler bir toplumun devamlılığının ve düzeninin sağlanması için uygulanan ahlak ve inanç sistemlerini içerisinde barındırır (Tarkoçin ve ark., 2013). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde de değerler eğitimi vurgusu yapılmış ve değerlerin yaşama aktarılmasının önemi ve gerekliliği üzerinde durulmuştur (MEB, 2024). 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 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 Türkiye’de değerler eğitime 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; Yazar 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 bu uygulamaların değerler eğitiminin belli boyutlarını içerdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, lise öğrencileri, yaşama aktarma.

Amaç

Lise öğrencilerinin değerler eğitimi üzerine öğrendiklerini hayatlarına aktarabilmeleri-

ne bir çözüm önerisinde bulunmaktadır. Öğrenciler değerler eğitimi bağlamında öğrendiklerini genel olarak teorik düzeyde veya birbirini desteklemeyen teori ve uygulama içerikleriyle edinmektedirler. Bu durum öğrencilerin değerleri hayatlarına aktarabilmelerinde sorun yaşamalarına sebep olabilmekte ve uygulanan değerler eğitimi çalışmalarının verimli olmasını engelleyebilmektedir. 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 eğitimi 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

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).

Çalışma Grubu

Araştırmaya Ankara’nın Pursaklar ilçesinde bir anadolu lisesinde 11. sınıfta eğitim gören öğrenciler dâhil edilmiştir. Gönüllü bir şekilde çalışmaya katılmak isteyen 30 öğrenciye değerlere bağlı yaşam ölçeği uygulanmış ve ölçek puanları en düşük olan 18 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma öncesinde Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Veri 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 veriler için Wilcoxon testi yapılmış, yapılan görüşmeleri analiz etmek için ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca çalışma özelinde güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı $\alpha = 0,91$ olarak gözlemlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Nicel Ölçüm Sonuçları

1. Geliştirilen eğitim programının öğrencilerin değerleri yaşamlarına aktarabilmesine etkisi:

Öğrencilere 8 oturumluk eğitim programı uygulamadan önce ve uyguladıktan 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 etkili olmuştur.

2. Geliştirilen eğitim programının öğrencilerin yaşam doyumu algılarına etkisi:

Öğrencilere 8 oturumluk eğitim programı uygulamadan önce ve uyguladıktan 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 algı düzeylerini yükseltmiştir.

3. Geliştirilen eğitim programının öğrencilerin değerli yaşam algılarına etkisi:

Öğrencilere 8 oturumluk eğitim programı uygulamadan önce ve uyguladıktan 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.

Nitel Sonuçlar

Aile Teması

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.

Okul Teması

Görüşmeler okul teması kapsamında analiz edildiğinde değerlerin okul ortamlarında işlenip uygulanmadığı (Derslerde anlatılır ama uygulanmaz.=13, Değerler eğitimi 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.

Sosyal Ortamlar

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.

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 uygulanmalı çalışmalara ayrılabilir.

Kaynakça

- Demir, F. (2018). *Değer öğretimi yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Gümüş, O. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- 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 (ilkokul 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>.
- 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. (2021). Hayat bilgisi dersinde temel beceri öğretimi. V. Aktepe & M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss. 103-147). Pegem Akademi.
- Yarar Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

A Proposed Solution for Enabling Secondary School Students to Transfer Values Education into Their Lives

Mehmet Akif DEMİRELLİ, Dede Korkut Anatolian High School/ANKARA

Introduction

Values are principles that influence emotions, thoughts, behaviours, and attitudes; they allow individuals to distinguish right from wrong (Uzunkol, 2014). As values are directly related to the language, culture, traditions, and lifestyles of the society in which one lives, their integration into education is of great importance (Ministry of National Education, 2017). Globally and in Türkiye, values education has gained significance in recent years and has emerged as a key theme in educational policy planning. Values embody the moral and belief systems that ensure the continuity and order of a society (Tarkoçin et al., 2013). In the Century of Türkiye Education Model (MoNE, 2024), emphasis is placed on values education, underlining the importance and necessity of transferring values into real life. It is widely believed that increasing rates of aggression, addiction, suicide, and violence worldwide stem from deficiencies in the practical application of values and that education is the most effective way to instil these values (Ladwig, 2010; Yıldırım, 2019). Thus, values education is now considered essential and has been increasingly incorporated into curricula around the world and in Türkiye (Koh, 2012; Moscardo & Murphy, 2011; Yıldırım, 2019). As a result, the global and national demand for values education is growing rapidly, evidenced by the increasing number of postgraduate theses, academic articles, and books written on the topic. Studies within the scope of values education (Demir, 2018; Gümüş, 2016; Mei-Ju et al., 2014; Yarar Kaptan, 2015; Yıldırım, 2019; Uyu, 2015) have largely been descriptive, experimental, or correlational in nature. However, it has been observed that there are few studies focused on the implementation of values in real life and even fewer that extend beyond the boundaries of the school environment. Moreover, these extracurricular implementations tend to cover only certain aspects of values education.

The aim of this study is to propose a solution to support secondary school students in applying what they have learnt through values education to their daily lives. Students often acquire knowledge of values in a theoretical way or through practices that are disconnected from the theoretical content. This disconnect can hinder students from internalising and practising values and reduce the overall effectiveness of values

education programmes. Therefore, this study aims to determine whether an eight-session values education programme developed by the researchers can provide a practical solution to this problem.

In line with this main purpose, the following sub-objectives were set:

1. Is the education programme developed to support students in transferring values into their lives effective in achieving this goal?
2. Does the programme have an impact on students' perceptions of life satisfaction?
3. Does the programme affect students' perceptions of a value-based life?

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, values education, moral education, values in daily life.*

Method

In this study, which aims to offer a solution for transferring values into students' lives, the action research design, a qualitative research method, was employed. Action research is a method used to develop and implement practical solutions to problems encountered in schools or classrooms and to arrange learning environments more effectively (Johnson, 2015).

Study Group

The participants consisted of Year 11 students from an Anatolian high school located in the Pursaklar district of Ankara. Thirty students who voluntarily wished to participate were initially given the Values-Based Life Scale, and the 18 students who scored the lowest were selected for the study. Prior to the research, the necessary permissions were obtained from the Ankara Provincial Directorate of National Education.

Data Analysis

Data were analysed using both SPSS software and the content analysis method. The Values-Based Life Scale was administered before and after the education programme. A semi-structured interview form was also applied pre- and post-intervention. Quantitative data were analysed using the Wilcoxon test, while qualitative interview data were analysed through content analysis. A reliability analysis specific to the study was conducted, and the Cronbach Alpha reliability coefficient was found to be $\alpha = 0.91$.

Conclusion

Quantitative Findings

1. Effect of the programme on transferring values into students' lives:

The Values-Based Life Scale was applied to students before and after the 8-session programme. Post-test scores were significantly higher than pre-test scores, indicating that the programme had a positive effect on students' ability to transfer values into their lives.

2. Effect on students' perceptions of life satisfaction:

The life satisfaction sub-dimension of the scale showed a significant increase in students' post-test scores compared to their pre-test scores, indicating that the programme improved students' life satisfaction.

3. Effect on students' perceptions of a value-based life:

The sub-dimension concerning perceptions of a value-based life also showed a significant increase in post-test scores, demonstrating that the programme enhanced students' understanding and appreciation of a life guided by values.

Qualitative Findings

Family Theme

In the pre-interviews, students tended to report that values education occurred passively at home through family members (e.g., "My parents already know what to do." = 5; "My mum and dad tell me what to do, and I follow." = 6). However, post-intervention responses showed students becoming more actively involved (e.g., "I shared what I learnt at home." = 12; "I started making suggestions actively." = 10; "Planning things at school helped me recognise forgotten values at home." = 13).

School Theme

In the pre-interviews, students perceived values education at school as mostly theoretical and unpractised (e.g., "They talk about it in lessons, but we never apply it." = 13; "Teachers talk, I just listen." = 10). However, post-interviews reflected a shift towards engagement (e.g., "I was impressed by doing activities outside of class." = 17; "We can apply and learn values together with friends." = 14).

Social Environment Theme

Initial responses suggested pessimism about the influence of values in society (e.g., "No one cares about values in society; it's all talk." = 11; "Material things are more important in social life." = 9; "I can't influence society." = 7). Post-intervention, responses became more optimistic (e.g., "If values are applied, they affect those around us." = 15; "Spiritual things bring more happiness than material things." = 11; "I can influence society." = 12).

Recommendations

- Since posters, seminars, and other school-based value activities are perceived as insufficient by students, more practical modules should be designed and implemented.
- The programme tested in this study can be revised for use with primary and lower secondary students.
- School-parent and community-parent interactive group activities can be planned and implemented by relevant ministries.
- Alongside descriptive research, model proposals and experimental studies on values education should be expanded.
- One class hour per week can be allocated for practical values education activities, led by teachers trained in this field.

References

- Demir, F. (2018). *Değer öğretimi yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Gümüş, O. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- 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 (ilkokul 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>.
- 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. (2021). Hayat bilgisi dersinde temel beceri öğretimi. V. Aktepe & M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss. 103-147). Pegem Akademi.
- Yarar Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nde Disiplinler Arası Yaklaşımın Öğrenci Becerilerine Etkisi

Mehmet ALYANAK, Baraj Ortaokulu/ANTALYA
Ali ÖZKAYA



Giriş

Eğitimde disiplinler arası yaklaşımlar, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını derinleştirir ve öğrendikleri bilgileri farklı alanlarla ilişkilendirerek daha kalıcı bir öğrenme sağlanmasını hedefler. Özellikle matematik eğitiminde soyut matematiksel kavramların gerçek yaşam bağlamında sunulması, öğrencilerin bu kavramlara olan ilgisini artırmaktadır. Türkiye'de Türkiye Yüzyili Maarif Modeli (MEB, 2024), beceri temelli öğrenmeyi ve değer odaklı eğitim yaklaşımını benimseyerek disiplinler arası öğrenme stratejilerini öğretim süreçlerine entegre etmeyi amaçlamaktadır. Bu modelin matematik öğretimindeki etkisi, öğrencilerin matematiksel başarılarını ve duyuşsal becerilerini nasıl şekillendirdiği konusunda önemli sorular ortaya koymaktadır.

Disiplinler arası eğitim, öğrencilere konuları farklı bağlamlarla ilişkilendirme ve bilgiyi daha derinlemesine anlama fırsatı sunar. Yapılan araştırmalar, disiplinler arası yaklaşımların öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini ve matematiksel düşünme becerilerini somut deneyimlerle pekiştirdiğini göstermektedir (Drake & Burns, 2004; Boaler, 2016). Özellikle geometri eğitimi, öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerini ve analitik akıl yürütme yetilerini geliştiren önemli bir alandır (Clements & Sarama, 2014). Bu bağlamda Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nin (TYMM) geometri öğretiminde sağladığı disiplinler arası öğrenme fırsatlarının öğrencilerin akademik başarılarını, tutum, inanç ve öz yeterlik algılarını nasıl etkilediği bu çalışmanın temel odak noktasıdır.

Bu araştırma, TYMM ile mevcut öğretim programının karşılaştırmasını yaparak öğrencilerin geometri başarıları, tutumu, inancı ve öz yeterlik algısı üzerindeki modelin etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, disiplinler arası yaklaşımların ortaokul matematik öğretimindeki uygulamaları değerlendirerek gelecekteki eğitim politikaları için bilimsel bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Geometri eğitimi, disiplinler arası öğrenme, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, geometri tutumu, akademik başarı.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nin (TYMM) 7. sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik akademik başarıları, öz yeterlik algıları, tutumları ve inanç düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. TYMM, matematik öğretiminde disiplinler arası öğrenme yaklaşımını benimseyerek öğrencilerin soyut matematiksel kavramları gerçek yaşam bağlamlarında anlamlandırmalarını ve derinlemesine öğrenmelerini amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda araştırma, öğrencilerin mevcut öğretim programı ile mi yoksa TYMM ile mi daha yüksek başarı, olumlu tutum ve güçlü öz yeterlik geliştirdiğini karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Özellikle geometri konularının tarihî ve kültürel bağlamlarda işlenmesinin, öğrencilerin kavramsal gelişimlerini nasıl etkilediği değerlendirilmekte; anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin TYMM kapsamında nasıl desteklendiği ortaya konmaktadır.

Araştırmada şu temel sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'ne dayalı öğretim yöntemi, öğrencilerin geometriye yönelik akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?
2. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli ile eğitilen öğrencilerin geometriye yönelik öz yeterlik algıları önceki öğretim programı yöntemleriyle eğitilen öğrencilere kıyasla nasıl değişmektedir?
3. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'ne dayalı disiplinler arası öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarını geliştirmekte midir?
4. Mevcut öğretim yöntemi ile Türkiye Yüzyili Maarif Modeli arasında istatistiksel olarak anlamlı bir başarı farkı var mıdır?

Bu araştırmanın özgün yönü, *Perge Antik Kenti*, *Yivli Minare Camii* ve *Mevlevihane Müzesi* gibi tarihî ve kültürel mekânların öğretim sürecine entegre edilmesiyle disiplinler arası öğrenmenin sahaya dayalı olarak gerçekleştirilmesidir. Söz konusu etkinliklerin, öğrencilerin geometri kavramlarını tarihsel ve çevresel bağlamda ele almalarını kolaylaştıracığı ve öğrenme motivasyonlarını artıracığı yönünde öngörülmektedir.

Çalışma, TYMM'nin ortaokul seviyesindeki uygulanabilirliğini bilimsel olarak değerlendirmeyi ve modelin öğrenci kazanımlarına etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilecek veriler eğitim politikalarına yön vermekle birlikte öğretmen eğitimine, müfredat tasarımına ve okul temelli uygulamalara da katkı sunacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) 7. sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik başarı, öz yeterlik, tutum ve inanç düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın evreni Türkiye'deki ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem, Antalya'da bir ortaokulda öğrenim gören 12-13 yaş arası 7. sınıf öğrencileri arasından kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilmiş ve her biri 25 kişiden oluşan iki şube, deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

Uygulama sürecinde Akdeniz Üniversitesi 27.03.2025 tarihli 197 sayılı etik kurul kararı na müteakiben deney grubuna TYMM çerçevesinde disiplinler arası etkinlikler uygulanmıştır. Öğrenciler, Perge Antik Kenti'nde saha çalışması yaparak geometrik ölçüm etkinliklerine katılmış ayrıca Yivli Minare Camii ve Mevlevihane Müzesi'nde yer alan geometrik yapılar ve süslemeleri inceleyerek öğrenmelerini zenginleştirmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı kazanımlar mevcut programdaki öğretim yöntemiyle sınıf ortamında sunulmuştur.

Veriler dört farklı ölçme aracı ile toplanmıştır:

1. Geometri Başarı Testi (MEB kazanımları doğrultusunda uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.),
2. Geometri Öz Yeterlik Ölçeği (Cantürk-Günhan & Başer, 2007),
3. Geometri Tutum Ölçeği (Özdişçi & Katrancı, 2019),
4. Geometri İnanç Ölçeği (Ünlü & Ertekin, 2018).

Tüm ölçme araçlarının geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmış, iç tutarlılık katsayıları .755 ile .90 arasında bulunmuştur. Ölçekler 5'li Likert tipi olarak düzenlenmiştir.

Veri toplama süreci üç aşamada gerçekleşmiştir:

- Ön test uygulamaları her iki gruba eğitim öncesinde uygulanmıştır.
- Dört haftalık öğretim süreci boyunca deney grubu disiplinler arası etkinliklerle kontrol grubu ise mevcut MEB programı kapsamında eğitilmiştir.
- Son test uygulamaları öğretim sonunda tekrar edilerek ön testlerle karşılaştırmalı analiz yapılmıştır.
- Veri analizinde SPSS 26.0 programı kullanılmıştır.

Gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi,

Grup içi değişimleri belirlemek için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği Kolmogorov-Smirnov testi ile doğrulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Etik önlemler kapsamında tüm öğrenciler ve veliler bilgilendirilmiş ve yazılı onam formları alınmıştır. Öğrenci verileri gizlilik esasına göre anonimleştirilmiş, gönüllü katılım sağlanmış ve veri güvenliği için şifreli dijital dosyalama yöntemi kullanılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular deney grubundaki öğrencilerin geometri başarılarında anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Uygulama öncesi iki grup arasında anlamlı bir fark yokken uygulama sonrasında deney grubunun başarı puan ortalaması kontrol grubuna göre anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur.

Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin geometriye yönelik tutum, inanç ve öz yeterlik puanlarında belirgin bir yükseliş kaydedilmiştir. Kontrol grubunda ise bazı değişkenlere ait puanlarda biraz artış gözlemlense de hiçbir değişkendeki artış istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır.

Özellikle tarihî yapılardaki desen, şekil ve oranların analiz edilmesi, öğrencilerin geometrik kavramları gerçek bağlamda görmelerini ve bu bilgileri içselleştirmelerini sağlamıştır. Etkinlikler sırasında öğrencilerin iş birliği içinde çalışması, problem çözme süreçlerini tartışarak yürütmeleri ve yaparak-yaşayarak öğrenmeleri, tüm ölçme araçlarında pozitif değişimi destekleyen etkenler olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışma doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Öğrenciler için anlamlı öğrenme ortamları, akademik başarıyı ve derse olan ilgiyi artırdığından geometri öğretimi, kültürel ve tarihî bağlamlarla bütünleştirilerek sunulabilir.
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde öğretmenler için disiplinler arası etkinlik planlamasına yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir, örnek uygulamalar paylaşılabılır.
3. Okulların çevresindeki kültürel alanlar öğretim süreçlerinde aktif olarak kullanılabilir, sınıf dışı öğrenme olanakları artırılabilir.
4. Geometri öğretimine yönelik ölçme araçları yalnızca başarıyı değil, duyuşsal boyutları da değerlendirecek şekilde çeşitlendirilmelidir.
5. Bu çalışmanın sonuçları TYMM'nin sahaya etkilerini göstermekle birlikte modelin

daha geniş kitlelere ulaştırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için okul temelli yaygınlaştırma çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları.
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. Jossey-Bass.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). Routledge.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.
- Ünlü, M., Ertekin, E. (2018). Ortaokul öğrencileri için geometriye yönelik inanç ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 39-48.
- Günhan, B. C., & Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 68-76.
- Özdişçi, S., & Katrancı, Y. (2019). Ortaokul düzeyinde geometriye yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1563-1573.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

The Impact of Interdisciplinary Approach on Student Skills in the Century of Türkiye Education Model

Mehmet ALYANAK, Baraj Secondary School/ANTALYA
Ali ÖZKAYA

Introduction

Interdisciplinary approaches in education aim to deepen students' conceptual understanding and ensure more permanent learning by relating the acquired knowledge to different fields. Especially in mathematics education, presenting abstract mathematical concepts in real-life contexts increases students' interest in these concepts. In Türkiye, the Century of Türkiye Education Model (MoNE, 2024) aims to integrate interdisciplinary learning strategies into teaching processes by adopting a skill-based learning and value-oriented education approach. The effect of this model on mathematics teaching raises important questions about how it shapes students' mathematical achievement and affective skills.

Interdisciplinary education offers students the opportunity to relate subjects to different contexts and to gain a deeper understanding of knowledge. Research shows that interdisciplinary approaches enhance students' problem-solving abilities and reinforce their mathematical thinking skills through concrete experiences (Drake & Burns, 2004; Boaler, 2016). Geometry education, in particular, is a significant area that develops students' spatial thinking skills and analytical reasoning abilities (Clements & Sarama, 2014). In this context, the main focus of this study is how the interdisciplinary learning opportunities provided by the Century of Türkiye Education Model (TYMM) in geometry instruction affect students' academic achievement, attitudes, beliefs, and self-efficacy perceptions.

This study aims to examine the effects of the model on students' geometry achievement, attitudes, beliefs, and self-efficacy perceptions by comparing the Century of Türkiye Education Model (TYMM) with the current curriculum. By evaluating the applications of interdisciplinary approaches in middle school mathematics education, this study also seeks to provide a scientific basis for future educational policies.

Keywords: Geometry education, interdisciplinary learning, The Century of Türkiye Education Model, geometry attitude, academic achievement.

Purpose

The primary aim of this study is to determine the effects of the Century of Türkiye Education Model (TYMM) on 7th grade students' academic achievement, self-efficacy perceptions, attitudes, and belief levels related to geometry. TYMM adopts an interdisciplinary learning approach in mathematics education, aiming to help students make sense of abstract mathematical concepts within real-life contexts and to promote deep learning.

In this regard, the study comparatively examines whether students achieve higher performance, develop more positive attitudes, and build stronger self-efficacy through the current curriculum or through TYMM. It particularly evaluates how teaching geometry topics within historical and cultural contexts affects students' conceptual development and reveals how meaningful and lasting learning is supported under TYMM.

The study seeks to answer the following main research questions:

1. How does the instructional method based on the Century of Türkiye Education Model (TYMM) affect students' academic achievement in geometry?
2. How do the self-efficacy perceptions of students educated through TYMM differ from those taught with the previous curriculum methods in relation to geometry?
3. Does the interdisciplinary learning approach based on the Century of Türkiye Education Model improve students' attitudes toward geometry?
4. Is there a statistically significant difference in achievement between the current instructional method and the Century of Türkiye Education Model?

The unique aspect of this research lies in the implementation of interdisciplinary learning through field-based activities by integrating historical and cultural sites—such as *the Ancient City of Perge*, Yivli Minaret Mosque, and the Mevlevihane Museum—into the instructional process. These activities are expected to help students approach geometry concepts within historical and environmental contexts and to increase their motivation for learning.

The study aims to scientifically evaluate the applicability of the Century of Türkiye Education Model (TYMM) at the middle school level and to reveal its impact on student outcomes. The data obtained will not only inform educational policies but also contribute to teacher training, curriculum design, and school-based practices.

Method

This study was conducted with a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group to determine the effects of the Century of Türkiye Education Model (TYMM) on 7th grade students' geometry achievement, self-efficacy, attitudes, and belief levels. The population of the study consisted of students at the middle school level in Türkiye. The sample was selected through convenience sampling among 7th grade students aged 12–13 at a middle school in Antalya. Two classes, each consisting of 25 students, were assigned as the experimental and control groups.

As part of the implementation process, following the approval of the Ethics Committee of Akdeniz University dated 27.03.2025 and numbered 197, interdisciplinary activities based on the Century of Türkiye Education Model (TYMM) were conducted with the experimental group. Students participated in fieldwork at the Ancient City of Perge, engaging in geometric measurement activities. They also enriched their learning by examining geometric structures and decorations at the Yivli Minaret Mosque and the Mevlevihane Museum. In contrast, the same learning objectives were delivered to the control group through classroom-based instruction aligned with the current curriculum.

Data were collected using four different measurement tools:

1. *Geometry Achievement Test* (developed by the researchers based on MoNE learning outcomes and expert opinions),
2. *Geometry Self-Efficacy Scale* (Cantürk-Günhan & Başer, 2007),
3. *Geometry Attitude Scale* (Özdişçi & Katrancı, 2019),
4. *Geometry Belief Scale* (Ünlü & Ertekin, 2018).

Validity and reliability analyses were conducted for all measurement tools, and internal consistency coefficients ranged between .755 and .90. The scales were designed in a 5-point Likert format.

The data collection process was carried out in three stages:

Pretests were administered to both groups before the instructional period.

- During the four-week instructional process, the experimental group received education through interdisciplinary activities, while the control group was taught according to the current MoNE curriculum.

- Post-tests were administered at the end of the instruction and compared with the pretest results for analysis.
- SPSS 26.0 software was used for data analysis.
- An independent samples t-test was conducted to compare differences between groups,
- and a paired samples t-test was used to determine within-group changes.

The normal distribution of the data was confirmed using the Kolmogorov-Smirnov test.

The significance level was set at $p < .05$.

As part of ethical procedures, all students and their parents were informed, and written consent forms were obtained. Student data were anonymised in accordance with confidentiality principles, participation was voluntary, and encrypted digital filing was used to ensure data security.

Conclusion

The findings of the study revealed a significant increase in the geometry achievement of students in the experimental group. While there was no significant difference between the two groups before the implementation, the post-test results showed that the mean achievement score of the experimental group was significantly higher than that of the control group.

Furthermore, students in the experimental group showed a marked improvement in their scores related to attitudes, beliefs, and self-efficacy towards geometry. Although a slight increase was observed in some variables within the control group, none of these changes were statistically significant.

In particular, the analysis of patterns, shapes, and proportions in historical structures enabled students to observe geometric concepts in authentic contexts and to internalise this knowledge. During the activities, students' collaborative work, engagement in problem-solving through discussion, and learning by doing and experiencing were considered key factors that contributed to the positive changes observed across all measurement tools.

Recommendations

Based on the findings of this study, the following recommendations are proposed:

1. As meaningful learning environments enhance both academic achievement and interest in the subject, geometry instruction can be presented in integration with cultural and historical contexts.
2. In-service training programmes for interdisciplinary activity planning can be organised for teachers within the framework of the Century of Türkiye Education Model; sample practices can be shared.
3. Cultural areas around the schools can be actively used in teaching processes, and out-of-class learning opportunities can be increased.
4. Assessment tools for geometry teaching should be diversified to evaluate not only achievement but also affective dimensions.
5. Although the results of this study show the effects of TYMM in practice, school-based dissemination efforts can be undertaken to extend the model to wider audiences and ensure its sustainability.

References

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları.
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. Jossey-Bass.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). Routledge.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.
- Ünlü, M., Ertekin, E. (2018). Ortaokul öğrencileri için geometriye yönelik inanç ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 39-48.
- Günhan, B. C., & Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 68-76.
- Özdişçi, S., & Katrancı, Y. (2019). Ortaokul düzeyinde geometriye yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1563-1573.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Deneyimleri ve Görüşleri

Murat KUVVETLİ, Yahya Kemal Beyatlı Anadolu Lisesi/ELAZIĞ
Ali Rıza TAN, Saim ÇOLAK, Akan CEVHER



Giriş

Cumhuriyet'in yüzüncü yılı vesilesiyle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türkiye'nin eğitim politikalarında köklü bir dönüşüm vizyonunu yansıtmaktadır. Bu model, bireyin çok yönlü gelişimini merkeze alarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütüncül bir öğrenme hedeflemekte; aynı zamanda kök değerler ile 21. yüzyıl becerilerini harmanlayan bir yapı sunmaktadır (MEB, 2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sadece içerik güncellemeleriyle sınırlı kalmayıp öğretim yöntemleri, değerlendirme yaklaşımları ve öğretmen rolleri gibi pedagojik boyutlarda da kapsamlı yenilikler öngörmektedir.

Yeni modelin sınıf içi uygulamalar üzerindeki etkisinin anlaşılması, uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin ve sürecin merkezindeki öğrencilerin deneyim ve görüşleri doğrultusunda değerlendirilmelidir. Nitekim eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında sahadaki aktörlerin algıları ve katkıları belirleyici bir rol oynamaktadır (Spilt vd., 2011). Öğretmenlerin bu modele yönelik pedagojik uyum süreçleri, mesleki yeterlilikleri ve teknoloji entegrasyonu gibi değişkenlerle şekillenmektedir (Ibad, 2024). Öğrenciler açısından ise yeni yapıdaki beceri temelli kazanımlar, derse olan motivasyon ve akademik katılım düzeylerinde farklılaşmalara yol açabilmektedir (Dagenais vd., 2003).

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları öğrenci ve öğretmen perspektifinden analiz edilerek modelin sahadaki uygulanabilirliği, karşılaşılan zorluklar ve önerilen iyileştirme alanları bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Anket, görüşler, öğretmen, öğrenci, uygulama deneyimi.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda şekillenen yeni öğretim programlarının sınıf içi yansımalarını, bu sürecin doğrudan öznesi olan öğrenci ve öğretmenlerin deneyim ve görüşleri üzerinden incelemektir. Bu bağlamda yapılan çalışma ile öğretmenlerin yeni model kapsamında derslerini planlama, öğret-

me ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları fırsat ve zorlukları anlamayı; öğrencilerin ise bu modele dayalı öğretim etkinliklerine yönelik algılarını, motivasyonlarını ve öğrenme deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecinde sahadan beslenen veri temelli bir geri bildirim sunarak hem politika yapıcılara hem de eğitim uygulayıcılarına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Araştırma Soruları

1. Öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda sınıf içi uygulamalarda ne tür deneyimler yaşamaktadır?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretmenlerin ders planlama, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri nasıl etkilenmektedir?
3. Öğrenciler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dayalı ders işleyişine ilişkin nasıl görüşlere sahiptir?
4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulamalarının öğrencilerin akademik motivasyonuna ve öğrenme sürecine etkisi nedir?
5. Öğrenci ve öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi uygulanabilirliğine yönelik ne tür önerilerde bulunmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir araştırma deseni olan vaka çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Vaka çalışmaları, belirli bir bağlamda derinlemesine veri toplama ve bu bağlamı çok yönlü analiz etme imkânı sunar (Heale & Twycross, 2018). Çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama deneyimlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla dört farklı yüz yüze anket uygulanmıştır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Uygulama Deneyimi Öğrenci Anketi
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Uygulama Deneyimi Öğretmen Anketi
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi
4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi

Veriler, açık uçlu ve kapalı uçlu soruların yer aldığı Google Formlar aracılığıyla toplan-

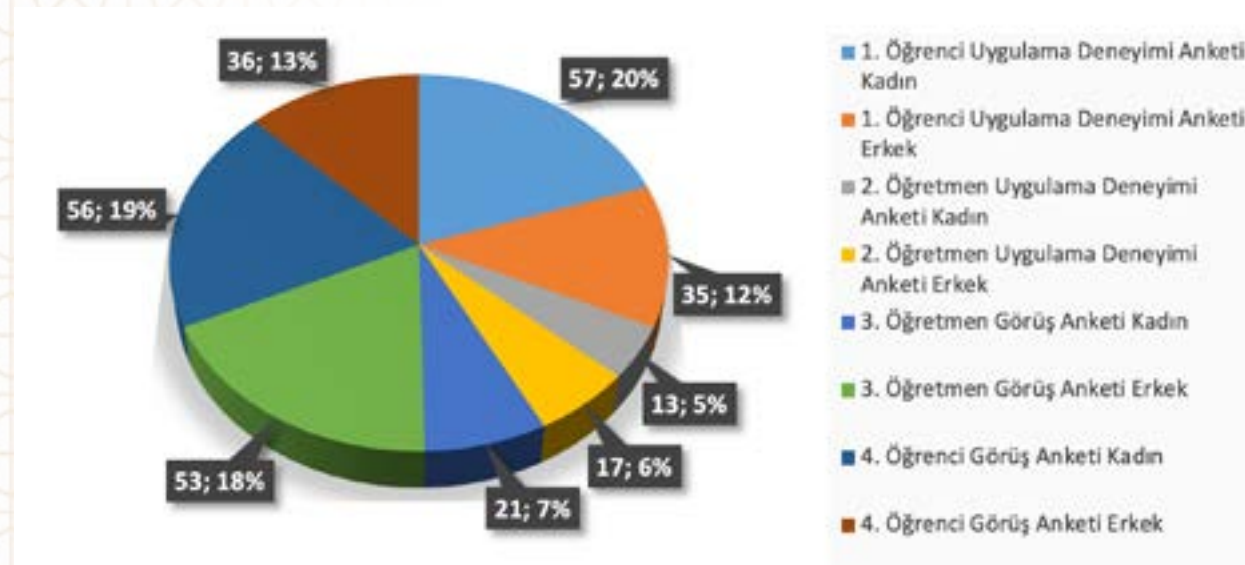
mıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve veriler anonim olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın Demografik Bilgileri

Anketlerden elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların cinsiyet dağılımları aşağıda gösterilmektedir.

Şekil 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Anketlerine Katılımın Cinsiyete Göre Dağılımı



Şekil 1'de gösterilen frekans yüzdelik dağılım incelendiğinde öğrenci uygulama deneyimi anketine 57 kadın ve 35 erkek katılmıştır. Öğretmen uygulama deneyimi anketine ise 13 kadın ve 17 erkek katılım sağlamıştır. Öğretmen görüş anketinde 21 kadın ve 53 erkek yanıt vermiştir. Son olarak, öğrenci görüş anketine 56 kadın ve 36 erkek katılmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Uygulama Deneyimi ve Görüşleri Öğrenci Anketi Bulguları

Bu yıl uygulanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; şimdilik biyoloji, coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi, fizik, kimya, matematik, Türk dili ve edebiyatı ile tarih derslerini kapsamaktadır. Bu derslerde aktif olarak katılım sağlayan öğrencilerin TYMM'de en çok hangi etkinlik türüne katıldıkları ile ilgili bilgiler Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2

Öğrencilerin Katılım Sağladığı Etkinlik Türlerine Göre Dağılımları



Şekil 2'de yapılan etkinliklerden en çok grup çalışmalarının kullanıldığı, ikinci sırada sunum ve tartışmaların yer aldığı, üçüncü sırada ise proje tabanlı etkinliklerin yer aldığı görülmektedir.

Şekil 3'te öğrencilerin en çok zorlandıkları durumlar gösterilmiştir.

Şekil 3

Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorlukların Nedenleri



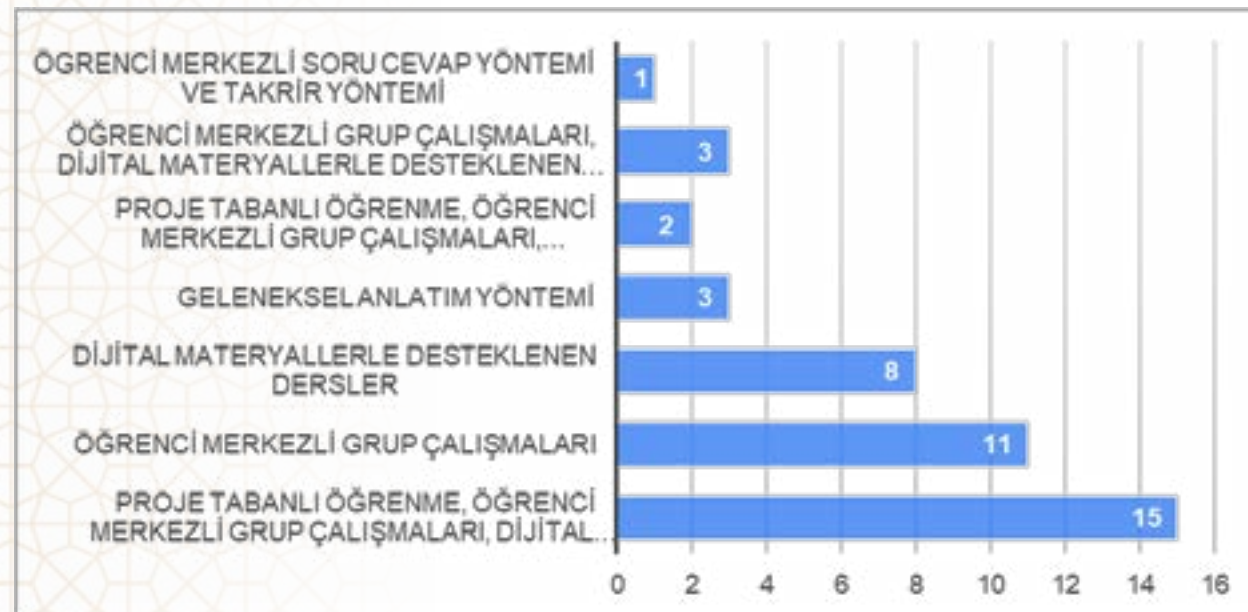
Şekil 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin en çok zorlandıkları şey derslere adaptasyon süreci olmasıdır. İkinci sırada içeriğin anlaşılması durumu öğrencileri zorlamaktadır. Ayrıca dijital araçları kullanmada yaşanan zorluk ve süre kısıtlamaları da modelin uygulanmasını zorlaştırabilmektedir. Verilen açık uçlu soruların cevaplarına erişmek için lütfen EK-1'i inceleyiniz.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Uygulama Deneyimi ve Görüşleri Öğretmen Anketi Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenler, 1 beden eğitimi, 1 bilişim, 2 biyoloji, 2 coğrafya, 3 din kültürü, 1 fizik, 1 kimya, 2 matematik, 1 müzik, 6 tarih, 4 edebiyat ve 6 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır.

Şekil 4

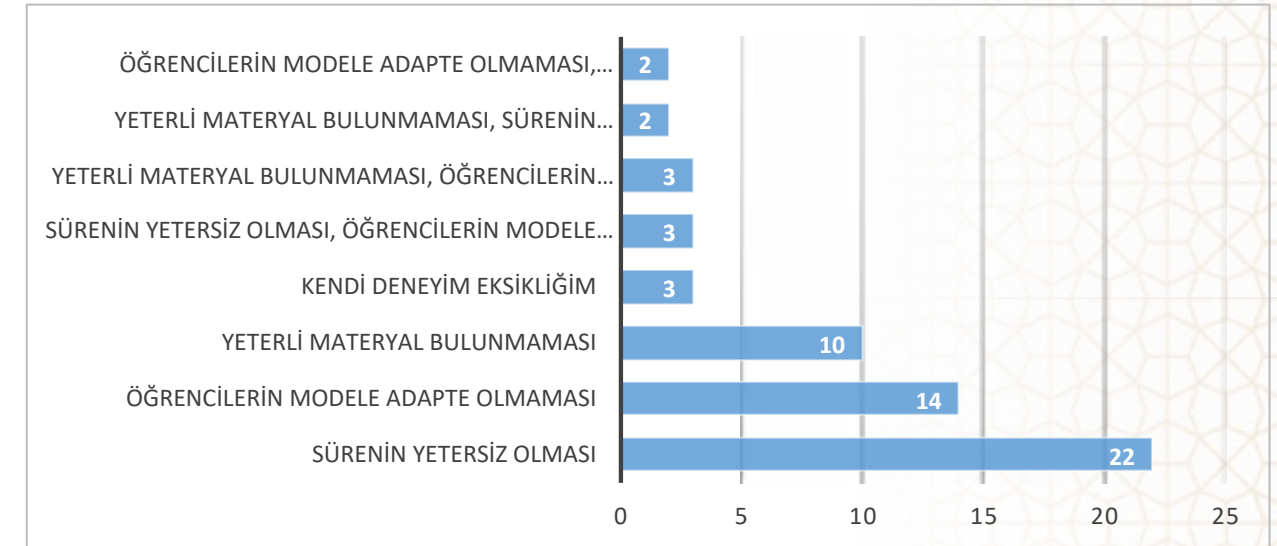
Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Tekniklerinin Dağılımı



Araştırmaya katılan öğretmenler; en çok proje tabanlı öğrenme, öğrenci merkezli grup çalışmaları ve dijital materyallerle desteklenen dersleri kullanmayı tercih etmektedirler.

Şekil 5

Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorlukların Dağılımı



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni uygularken yaşanan en büyük zorluk, sürenin yetersiz olması ve öğrencilerin modele adapte olamamasıdır.

Sonuç

Araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında gerçekleştirilen öğrenci ve öğretmen anketlerinin bulgularını sunmaktadır. Öğrenciler; grup çalışmaları, sunumlar ve proje tabanlı etkinliklerin en çok kullanılan etkinlik türleri olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler derslere adaptasyon, içerik anlama ve dijital araçları kullanmada zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler; modelin özgüven, konuşma, grup çalışması ve teknoloji kullanımı gibi beceriler kazandırdığına dikkat çekse de etkinliklerin zorunlu ve yüzeysel olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Öğretmenler ise genellikle proje tabanlı öğrenme ve öğrenci merkezli grup çalışmalarını tercih ettiklerini, ancak uygulamada en büyük zorluğun zaman kısıtlaması ve öğrencilerin modele uyum sağlamasında yaşandığını vurgulamışlardır. Öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin daha verimli hâle gelebilmesi için eğitim materyallerinin artırılması, etkinlik sayısının azaltılması, ders sürelerinin uzatılması ve sürekli eğitimlerin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uzun vadede, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırarak millî kimliği güçlendirmeyi amaçladığı ancak uygulamada karşılaşılan zorlukların aşılması için eğitim sistemi, öğretmen ve öğrenci katılımının güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Kaynakça

- Dagenais, M. E., Hawley, D., & Lund, J. P. (2003). Assessing the Effectiveness of a New Curriculum: Part I. *Journal of Dental Education*, 67(1), 47-54. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2003.67.1.tb03618.x>
- Heale, R., & Twycross, A. (2018). What is a case study? *Evidence Based Nursing*, 21(1), 7-8. <https://doi.org/10.1136/eb-2017-102845>
- Ibad, W. (2024). The Concept of Quality in Curriculum. *Jurnal Kependidikan Islam*, 14(2), 104-117. <https://doi.org/10.15642/jkpi.2024.14.2.104-117>
- MEB. (2025, April 7). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Ekler

- Ek-1 Öğretmenlerin ve Öğrencilerin TYMM Sınıf İçi Uygulama Deneyimi ve Görüş Anketi Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtların Özetleri
- Ek-1'e buradaki link üzerinden ulaşabilirsiniz: <https://meb.ai/UI2grYB>
- Ek-2 Tüm Yanıtların Alındığı Veri Dosyası
- Ek-2'ye buradaki link üzerinden ulaşabilirsiniz: <https://meb.ai/U8jyUC6>



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

Classroom Implementation Experiences and Perceptions of Students and Teachers Regarding the Century of Türkiye Education Model

Murat KUVVETLİ, Yahya Kemal Beyatlı Anatolian High School/ELAZIĞ

Ali Rıza TAN, Saim ÇOLAK, Akan CEVHER

Introduction

Developed by the Ministry of National Education to mark the centenary of the Republic, the Century of Türkiye Education Model (TYMM) reflects a transformative vision for Turkey's education policies. Centring on the multidimensional development of the individual, the model aims to foster holistic learning across cognitive, affective, and psychomotor domains. It integrates foundational values with 21st-century competencies, offering a framework that combines tradition and innovation (MoNE, 2025). The Century of Türkiye Education Model goes beyond mere content updates, introducing substantial pedagogical innovations in teaching methods, assessment approaches, and teacher roles.

Understanding the model's impact on classroom practices necessitates evaluating the experiences and perceptions of both teachers—its primary implementers—and students—its core beneficiaries. Indeed, the success of educational reforms is largely shaped by how stakeholders on the ground perceive and engage with these initiatives (Spilt et al., 2011). Teachers' adaptation to the model is influenced by variables such as pedagogical alignment, professional competencies, and technology integration (Ibad, 2024). On the student side, the model's skill-based learning objectives may affect their motivation and level of academic engagement (Dagenais et al., 2003).

This study provides a comprehensive analysis of how the Century of Türkiye Education Model is reflected in classroom practice, drawing on both student and teacher perspectives. It aims to offer a data-driven evaluation of the model's applicability, the challenges encountered during implementation, and areas in need of improvement.

Keywords: Skill-based learning, the Century of Türkiye Education Model, comprehensive analysis.

Purpose

The primary aim of this research is to examine how the newly structured curricula under the Century of Türkiye Education Model are reflected in classroom practices, based on the direct experiences and perceptions of students and teachers. The study seeks to understand the opportunities and challenges teachers face in planning, teaching, and assessing within the framework of the new model, and to explore how students perceive, engage with, and are influenced by the learning activities aligned with the model. The findings aim to provide policy-makers and education practitioners with feedback grounded in field experience, thereby informing the ongoing implementation of the Century of Türkiye Education Model.

Research Questions

1. What types of classroom experiences do teachers have while implementing the Century of Türkiye Education Model?
2. How are teachers' lesson planning, teaching methods, and assessment processes affected by the model?
3. What are students' perceptions of lesson delivery based on the Century of Türkiye Education Model?
4. How does the implementation of the model influence students' academic motivation and learning processes?
5. What suggestions do students and teachers offer regarding the classroom applicability of the Century of Türkiye Education Model?

Method

This study employs a qualitative case study design. Qualitative case studies enable in-depth data collection and multidimensional analysis within a specific context (Heale & Twycross, 2018). To assess the implementation experiences of the Century of Türkiye Education Model, four different face-to-face questionnaires were administered:

1. Student Questionnaire on Implementation Experience
2. Teacher Questionnaire on Implementation Experience

3. Teacher Opinion Survey on the Century of Türkiye Education Model
4. Student Opinion Survey on the Century of Türkiye Education Model

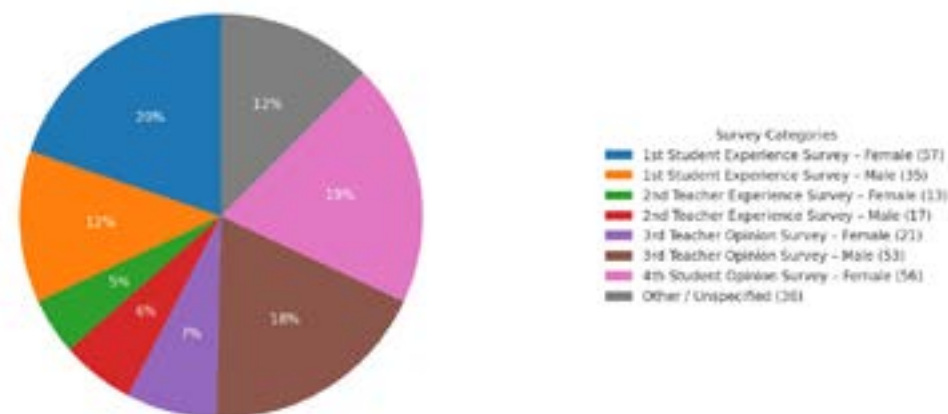
Data were collected through Google Forms, comprising both open- and closed-ended questions. Participants were selected voluntarily, and all data were analysed anonymously. The collected data were analysed using content analysis and descriptive statistical techniques.

The gender distribution of participants is illustrated below:

Figure 1

Gender-Based Distribution of Participants in the Century of Türkiye Education Model Surveys

Distribution of Survey Responses by Group and Gender



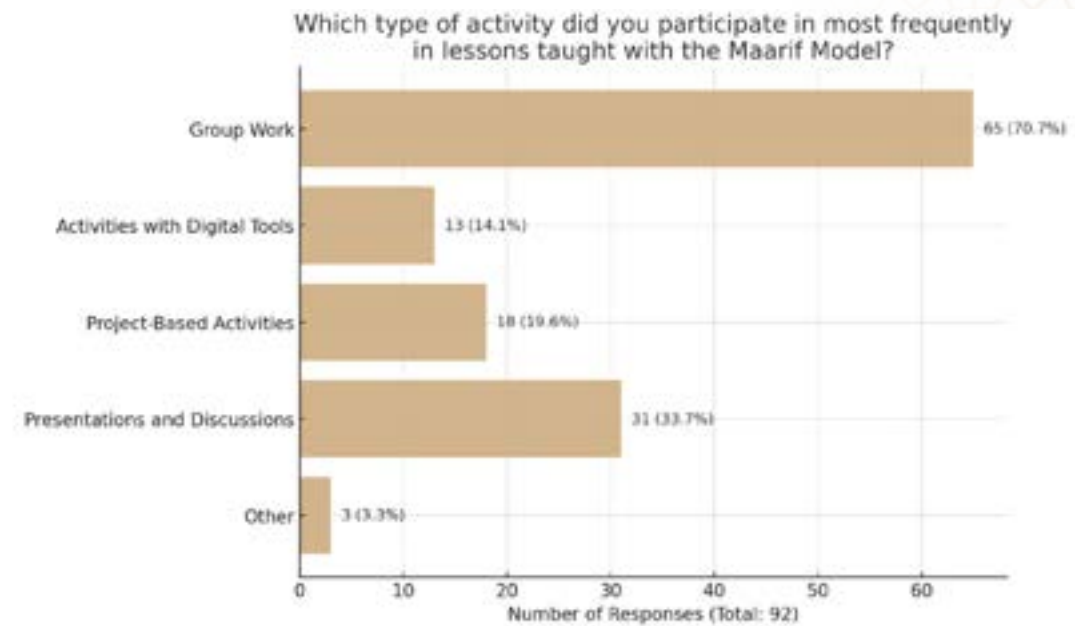
According to Figure 1, the student implementation experience survey was completed by 57 female and 35 male students. The teacher implementation experience survey included 13 female and 17 male respondents. The teacher opinion survey had 21 female and 53 male participants. Finally, 56 female and 36 male students responded to the student opinion survey.

Student Implementation Experience and Perceptions on Century of Türkiye Education Model

During the current year, the Century of Türkiye Education Model was implemented in subjects such as Biology, Geography, Religious Culture and Ethics, Physics, Chemistry, Mathematics, Turkish Language and Literature, and History. The types of activities most frequently engaged in by students under the model are shown below:

Figure 2

Distribution of Activities Participated in by Students

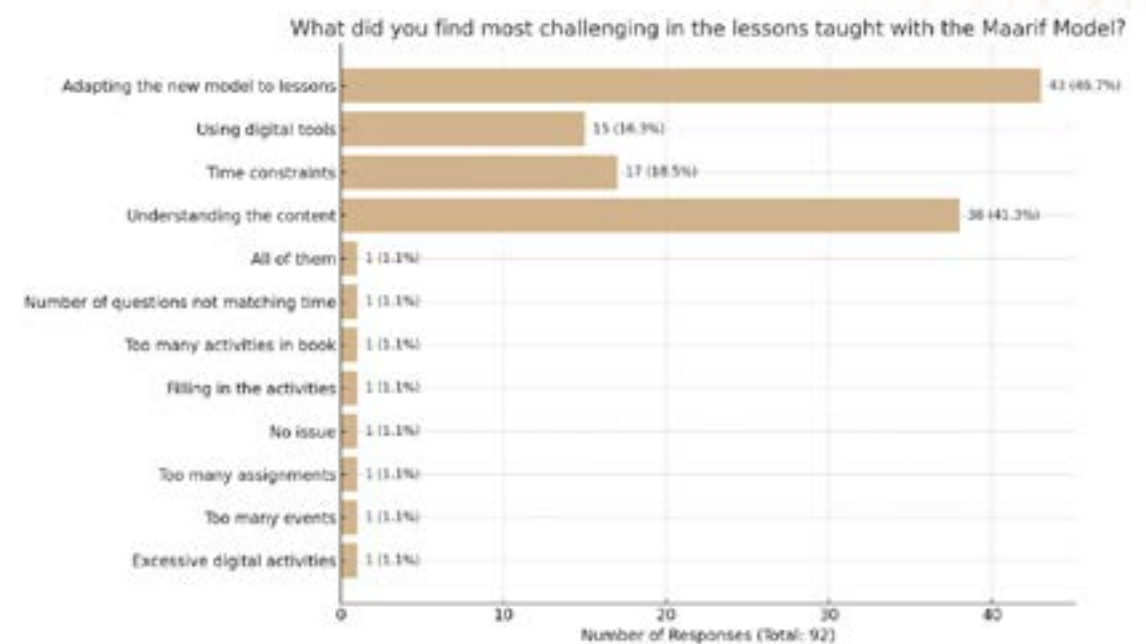


According to Figure 2, group work emerged as the most commonly used activity, followed by presentations and discussions, with project-based activities ranking third.

Figure 3 presents the primary challenges encountered by students.

Figure 3

Reasons for Student Difficulties



As illustrated in Figure 3, the most frequently reported challenge among students was adapting to the new courses. This was followed by difficulty understanding the course content. Additionally, challenges with digital tool usage and limited class time were cited as factors that complicated implementation. For a summary of the open-ended responses, please refer to Appendix 1.

Teacher Implementation Experience and Perceptions

Participating teachers came from a range of disciplines, including 1 Physical Education, 1 IT, 2 Biology, 2 Geography, 3 Religious Culture, 1 Physics, 1 Chemistry, 2 Mathematics, 1 Music, 6 History, 4 Literature, and 6 English teachers.

Figure 4

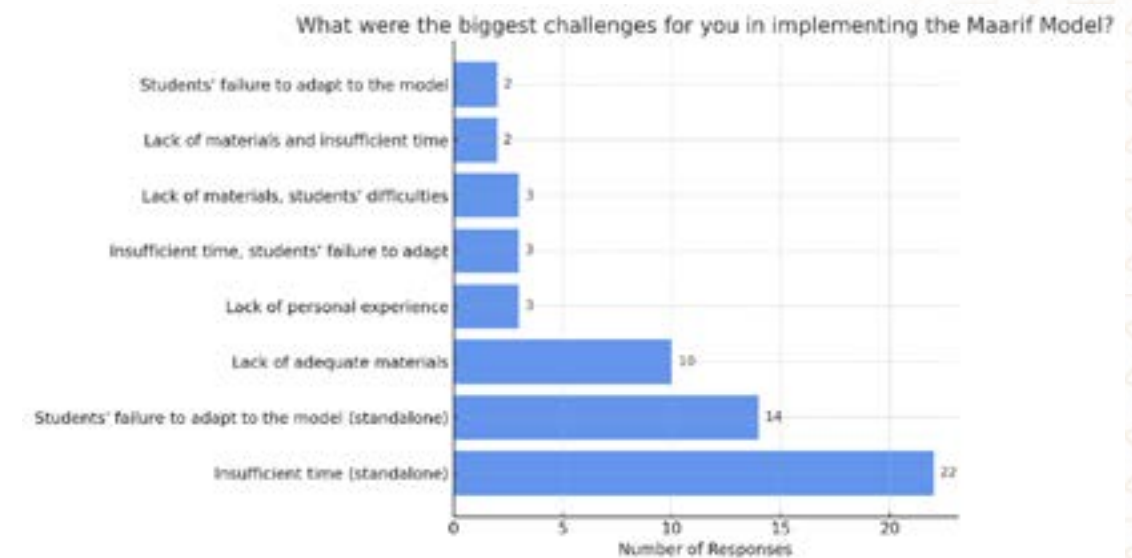
Distribution of Teaching Methods Used by Teachers



The majority of teachers reported preferring project-based learning, student-centred group work, and lessons supported by digital materials.

Figure 5

Distribution of Challenges Faced by Teachers



The primary challenges faced by teachers during implementation were insufficient time and students' difficulty in adapting to the model.

Conclusion

This study presents findings from surveys conducted with students and teachers regarding the implementation of the Century of Türkiye Education Model. Students indicated that group work, presentations, and project-based activities were the most commonly employed methods. However, some students reported difficulties adapting to the new courses, understanding the content, and using digital tools. While students acknowledged gains in self-confidence, public speaking, group collaboration, and digital literacy, they also expressed concerns about the activities being mandatory and superficial. Teachers favoured project-based learning and group work, but cited time constraints and students' adjustment difficulties as key challenges. They recommended improvements such as increasing the availability of instructional materials, reducing the number of required activities, extending lesson durations, and offering continuous professional development opportunities. It is stated that in the long term, the Century of Türkiye Education Model aspires to strengthen national identity and equip students with 21st-century competencies, however, addressing implementation challenges will require reinforcing the participation of both educators and learners within the broader educational system.

References

- Dagenais, M. E., Hawley, D., & Lund, J. P. (2003). Assessing the Effectiveness of a New Curriculum: Part I. *Journal of Dental Education*, 67(1), 47-54. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2003.67.1.tb03618.x>
- Heale, R., & Twycross, A. (2018). What is a case study? *Evidence Based Nursing*, 21(1), 7-8. <https://doi.org/10.1136/eb-2017-102845>
- Ibad, W. (2024). The Concept of Quality in Curriculum. *Jurnal Kependidikan Islam*, 14(2), 104-117. <https://doi.org/10.15642/jkpi.2024.14.2.104-117>
- MEB. (2025, April 7). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Appendices

Appendix-1 Summaries of Teachers' and Students' Responses to Open-Ended Questions in the CTEM Classroom Implementation Experience and Opinion Survey

You can access Appendix-1 via the link here: <https://meb.ai/Ul2grYB>

Appendix-2 Data File with All Responses

You can access Appendix-2 via the link here: <https://meb.ai/U8jyUC6>



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nda Değer Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz

Dr. Neslihan ÖZDEMİR, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA



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 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 disiplinler hedefleri destekleyen bir araç hem de etik ve yurttaşlık gelişimine yönelik bağımsız bir amaç olarak ele alınmaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Tarih dersi; millî, manevi 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 derinleştirmek-

tedir. Nitekim Özdemir (2024) yapmış olduğu araştırmada tarih dersi içeriğine dayalı olarak yürütülen değer eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin adalet değerine ilişkin kavramsal farkındalıklarını artırdığını ve bu değeri daha kapsamlı ve çok boyutlu biçimde anlamlandırıp içselleştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, tarih eğitimi, Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nın değerler eğitimi anlayışını ortaya koymak ve bunu 2018 ile 2023 programlarıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bu kapsamda, yeni programın değer eğitimi konusunda benimsediği yaklaşım incelenerek programa Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi yaklaşımıyla dâhil edilen yenilikler ortaya konmuş; programın güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular ışığında hem bilimsel açıdan hem de uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, T.C. MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı metni ile bu programın dayandığı TYMM Ortak Metni ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Okuryazarlığı Kılavuzu incelenerek elde edilmiştir. Önceki tarih programlarına ilişkin veriler ise 2018 ve 2023 tarih programı dokümanları üzerinden sağlanmıştır. Verilerin analizinde programlardaki değerlere ilişkin ifadeler, hedefler, kazanımlar ve açıklamalar karşılaştırılıp incelenmiştir. Ayrıca literatür taraması yapılarak değer eğitimi ve tarih eğitimi konularındaki güncel akademik çalışmalar incelenmiştir. Bu yöntemsel çerçeve, hem resmî program metnlerinin incelenmesini hem de literatür bulgularıyla karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, önceki programlara göre değerler eğitimine daha bütüncül, sistematik ve uygulamaya dönük bir yaklaşım sunmakta; değer eğitimini tarih öğretiminin 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. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Öğretim Programı, değer eğitimi yaklaşımı açısından 2018 ve 2023 programlarıyla 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 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 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 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programı değerleri uygulama odaklı bir anlayışla ele almış, EDE modeli sayesinde değerlerin davranışa dönüşmesi için somut öğrenme yaşantıları sunmayı hedeflemiştir (MEB 2018; MEB 2023; MEB 2024b; MEB, 2024c).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim 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. Bununla birlikte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, uygulamada bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Değer sayısının fazlalığı odaklanmayı zorlaştırabilir. Ayrıca 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. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 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.

Bu bağlamda 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 Akademisinde ilgili dersler programa dâhil edilebilir. Ayrıca çevrim içi platformlarda iyi uygulama paylaşımları desteklenebilir.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'na 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 sunulurken 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.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programının uygulanması sürecinde MEB ve akademik kuruluşlar iş birliği ile etki değerlendirmeleri yapılmalıdır. Bu çalışmalarda programın değerler konusundaki hedeflerine ulaşip ulaşmadığı araştırılabilir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, tarih eğitimi alanında değerler eğitimi merkeze alan yapıyla 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.
- 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*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 öğretim programları ortak metni*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi*. <https://tymm.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.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

Value Education in the Century of Türkiye Education Model History Curriculum: A Comparative Analysis

Dr. Neslihan ÖZDEMİR, The Ministry of National Education/ANKARA

Introduction

In the 21st century, education systems not only aim for academic achievement but also prioritise the development of students' character. Value education is recognized as a vital and necessary element in cultivating individuals who can demonstrate ethical and virtuous behaviour within society (Erkan & Çoban, 2018). According to Lickona (1991), effective character education is based on the simultaneous development of moral knowledge, moral feeling, and moral action. In this framework, students should be guided to recognise what is right, desire what is right, and act accordingly.

With this understanding, the Century of Türkiye Education Model (TYMM) has adopted a holistic educational vision and restructured curricula accordingly. Developed by the Republic of Türkiye Ministry of National Education, TYMM is an innovative model designed to bring a value-oriented and comprehensive perspective to the education system. Its primary objective is to support students in becoming "Competent and Virtuous Individuals" by promoting not only academic growth but also moral, social, and emotional development (MoNE, 2024a).

The Secondary Education History Curriculum was restructured in 2024 within the scope of TYMM. This update adopts a holistic approach that not only targets the enhancement of students' historical knowledge and skills but also integrates virtue- and value-based outcomes into the core of the curriculum (MoNE, 2024b). With its rich content and identity-building elements, history education possesses a significant potential to contribute to value education (Demircioğlu & Tokdemir, 2008). Literature suggests that history education can support value education for both academic and societal purposes (Dilek, 2007). In other words, value education in history serves both as a tool to support disciplinary goals and as an independent aim related to ethical and civic development (Demircioğlu & Tokdemir, 2008).

History, as a multi-layered learning area, enables interaction with values at both cognitive and affective levels, contributing to the construction of national, spiritual, and universal values. The pedagogical approaches employed in this process deepen

students' understanding of values. In fact, Özdemir (2024) demonstrated that value education practices based on history course content enhanced students' conceptual awareness of the value of justice, helping them internalise and interpret it more comprehensively and multidimensionally.

Keywords: Value education, virtue-value-action framework, history education, history curriculum, the Century of Türkiye Education Model.

Purpose

This study aims to explore the approach to value education in the Century of Türkiye Education Model Secondary Education History Curriculum and to compare it with the 2018 and 2023 curricula. In this context, the study examines the newly adopted approach to value education and the innovations introduced through the Virtue-Value-Action (EDE) framework. It identifies the strengths and weaknesses of the program and proposes both academic and practical recommendations based on the findings.

Method

This research employed document analysis, a qualitative research method. Data were obtained from the the Century of Türkiye Education Model Secondary Education History Curriculum published by the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, as well as the TYMM Core Text and the Virtue-Value-Action Literacy Guide. Comparative data were also drawn from the 2018 and 2023 curriculum documents. Value-related statements, goals, outcomes, and explanations in the programs were analysed comparatively. In addition, a literature review was conducted to examine recent academic studies on value and history education. This methodological framework enabled both an in-depth examination of the official curriculum texts and a comparative evaluation using academic literature.

Conclusion and Recommendations

The Century of Türkiye Education Model Secondary Education History Curriculum presents a more holistic, systematic, and practice-oriented approach to value education compared to previous versions. It integrates value education as an inseparable component of history instruction, aligning with the integrated value education strategies recognised as effective in the literature (Berkowitz & Bier, 2005). Notably, the Virtue-Value-Action Framework introduces concrete steps to ensure the internalisation of values and their reflection in students' behaviour. While the the

Century of Türkiye Education Model program maintains certain continuities with the 2018 and 2023 curricula in terms of value education including the consistent emphasis on core values like justice, respect, responsibility, patriotism, honesty, and benevolence, it also exhibits notable differences in scope and content. The the Century of Türkiye Education Model curriculum expands the range of values to include ones not explicitly mentioned in earlier versions, such as aesthetics, sensitivity, courage, diligence, and humility. Furthermore, it adopts a practice-oriented understanding of value education, aiming to provide concrete learning experiences that support the behavioural expression of values through the EDE model (MoNE, 2018; MoNE, 2023; MoNE, 2024b; MoNE, 2024c).

The program presents a strong structure in terms of value education. By integrating values with skills and learning outcomes, it offers an organic structure that can be implemented naturally within the flow of the lesson. The virtue- and behaviour-oriented approach ensures that values go beyond theoretical knowledge and are transformed into action through student-centered activities. In addition, the program aligns with current pedagogical approaches and incorporates digital content, offering a framework compatible with social-emotional learning. It also fosters a broad perspective by incorporating both national identity and universal values. However, the program poses some limitations in practice. The extensive list of values may hinder focus. Moreover, the effectiveness of the program does not solely rely on its presence in official documents but on its implementation in classroom settings using appropriate pedagogical methods and its integration into school culture. In the implementation of the the Century of Türkiye Education Model program, it is of great importance that teachers understand this new approach correctly and make the necessary preparations. Otherwise, there is a risk that the value-oriented innovations, though theoretically strong, may not be effectively realised in classroom practice.

To effectively implement value education through history teaching, the following recommendations are proposed:

- Practical in-service training should be organised to enhance the value education competencies of history teachers. Relevant courses may be integrated into education faculties or the National Education Academy. Good practice sharing on online platforms should also be supported.
- The Board of Education and Discipline of the MoNE should carefully evaluate textbooks prepared in line with the the Century of Türkiye Education Model Secondary Education History Curriculum in terms of value education. Additionally, digital platforms such as EBA should provide films, animations, infographics, educational games, and simulations based on historical events to support experiential value learning.

- To monitor students' value acquisition, qualitative observation forms, performance-based tasks, self-assessment tools, or scales related to specific values can be developed.
- During the implementation phase of the the Century of Türkiye Education Model program, impact assessments should be conducted through cooperation between MoNE and academic institutions to evaluate whether the program's value-related goals are being achieved.

The the Century of Türkiye Education Model Secondary Education History Curriculum represents a significant step in centering value education within the field of history teaching. The success of this initiative depends on the effective implementation of the program's principles in both classroom and school-wide practices. Strengthening the value dimension of history education should be considered not only an investment in academic achievement but also in social capital in the long term.

References

- 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.
- 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*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 öğretim programları ortak metni*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi*. <https://tymm.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.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Sistem Düşüncesi Araçları ile Ders Zenginleştirme: Fen Bilimleri Dersinden Örnekler

Nihal GÜNEŞ DEMİR, Hisar Okulları/İSTANBUL

Sena YILDIZ DEĞİRMENCİ, Arzu Derya TAŞÇI, Emre GÖKTEPE



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).

Alan yazınında 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 & Serman, 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.

Anahtar Kelimeler: Sistem okuryazarlığı, sistem düşüncesi araçları, sürdürülebilirlik.

Amaç

Bu çalışmada, derslerin zenginleştirilmesi amacı ile 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

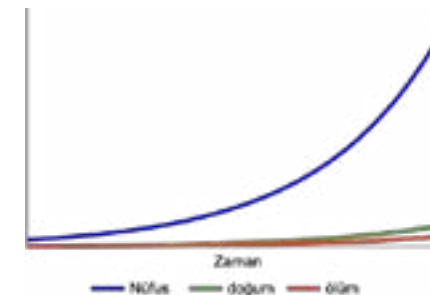
Bu çalışma kapsamında, belirlenen önerilerin dayandığı temel yapıyı oluşturmak amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelenerek, özellikle fen bilimleri dersi kapsamında yer alan sürdürülebilirlik temalı kazanımlar ile sistem okuryazarlığına ilişkin kazanımlar incelenmiş ve 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:

1. Zaman Boyunca Davranış Grafiği, bir değişkenin zamanla nasıl değiştiğini gösteren bir çizgi grafikidir. 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



1. 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 bu stokları artırır ya da azaltır. Bu diyagramlar, sistemin zaman içindeki davranışını sayısal olarak anlamaya ve öğrence (simülasyon) modelleri kurmaya olanak tanır (SDD, 2022).

Şekil 2

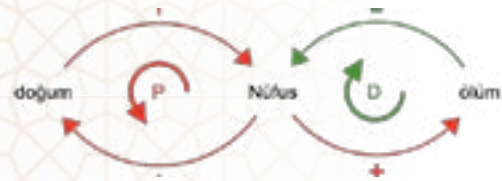
Stok-Akış Diyagramı



2. 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



Etkinlik geliştirme sürecinin ilk aşamasında sistem okuryazarlığı bütünlük becerileri ile sistem düşüncesi araçları arasında aşağıdaki tabloda görülen ilişkiler kurulmuştur.

Tablo 1

Sistem Okuryazarlığı Bütünlük Becerileri ile Sistem Düşüncesi Araçları İlişkilendirme

Sistem Okuryazarlığı Bütünlük Becerileri	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 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 diyagramının 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 gerçekleştirilebilir.

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 bildirimle göre çalışmada gerekli görülen değişiklikler yapılır ve sonraki uygulamaya hazır hâle getirilir.

Şekil 4

Ders Zenginleştirmenin Geriye Doğru Planlanması ve İyileştirilmesi



Sonuç

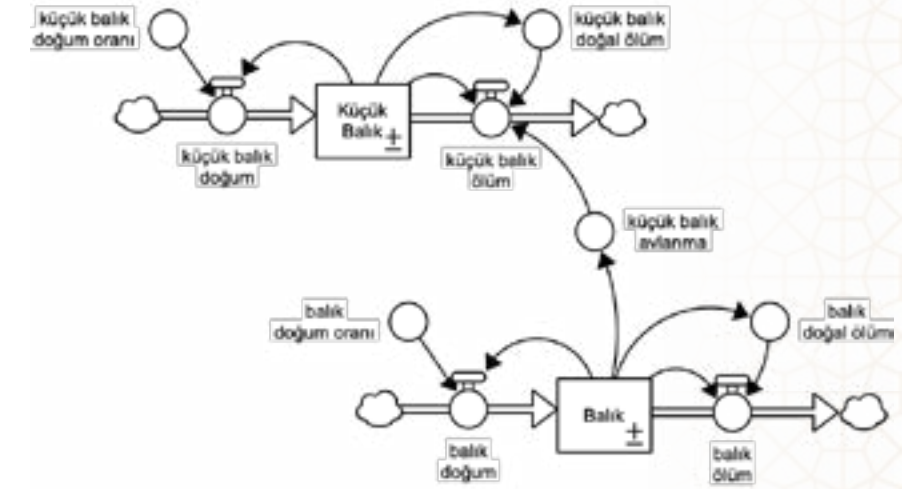
Sistem Düşüncesi araçları karmaşık temaların sınıf seviyelerine uygun olarak kademeli ve bağlantılı biçimde ele alınmasına olanak tanır. Bu sayede öğretim süreci sadece bilgi aktarımı olmaktan çıkıp öğrencilerin sistem okuryazarlığını geliştiren bütüncül bir yapıya dönüşürken öğrenciler neden-sonuç ilişkilerini ve bu ilişkilerin zaman içindeki değişimini anlamlandırma becerisi kazanır.

Sürdürülebilir Yaşam Temalı Ders İçerikleri İçin Zenginleştirme Örnekleri

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 ara yüzü (SDD, 2025a) kullanarak doğum ve ölüm oranlarını değiştirebilirler, sistemin sınırlarını (taşıma kapasitelerini) keşfedebilirler.

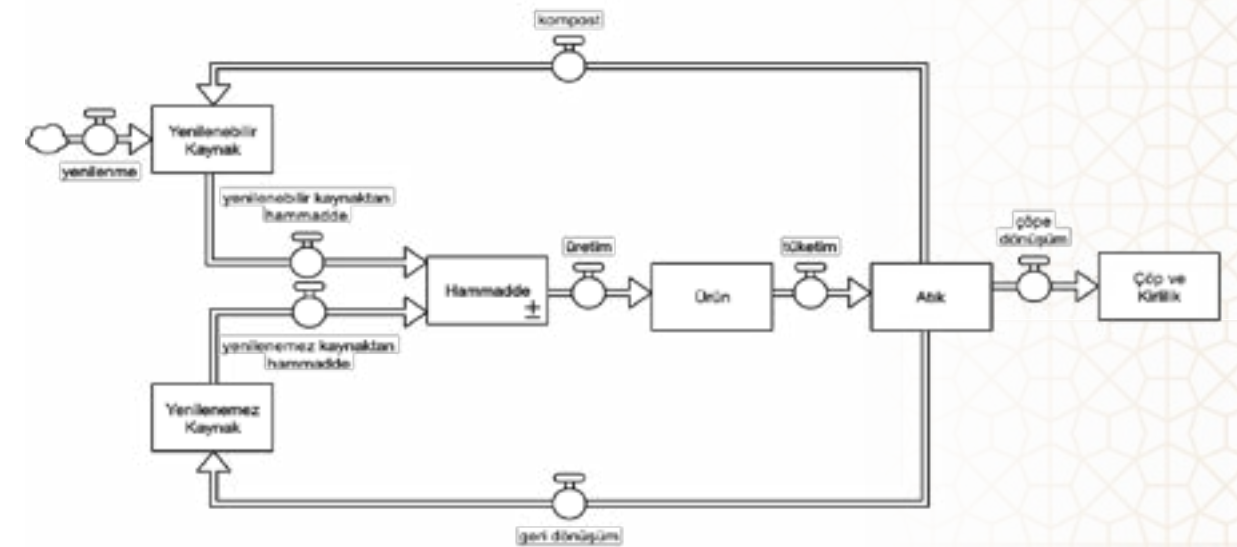
Şekil 5

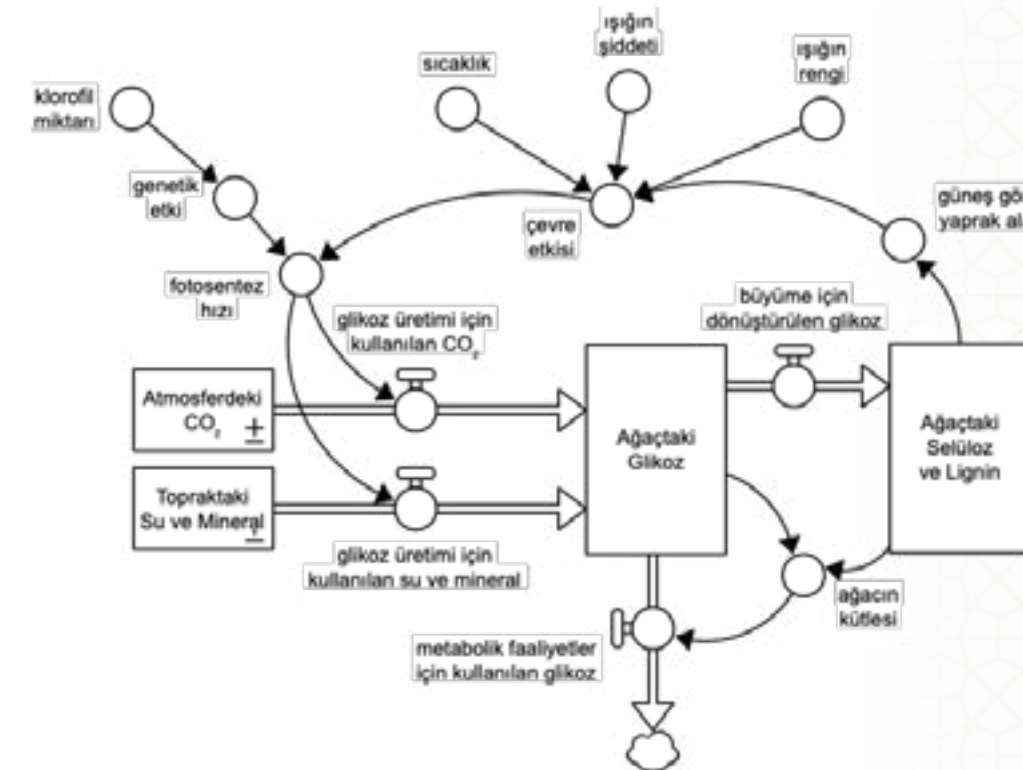


5. sınıf seviyesinde "Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm", 6. sınıf seviyesinde "Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim", 7. sınıf seviyesinde "Sürdürülebilir Yaşam ve Enerji", 8. sınıf seviyesinde "Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri" temaları benzer şekilde çalışılmıştır.

Şekil 6

Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm





1. Sistem okuryazarlığının öğretim programlarında ayrı bir okuryazarlık olarak belirtilmesi
2. Sistem düşüncesinin öğrenme çıktıları içinde tanımlanması ve böylece ölçme-değerlendirmesinin yapılabilmesi
3. 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. ve Bétrancourt, M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, 101, 150-167.
- 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
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- English, L.D. ve 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, February). Systems thinking activities used in K-12 for up to two decades. In *Frontiers in education* (Vol. 8, p. 1059733). Frontiers Media SA.
- Giardino, V. (2016). Behind the diagrams: Cognitive issues and open problems. *Thinking with diagrams: The semiotic basis of human cognition*, 77-101.
- Meadows, D. H. (2008). Thinking in systems: A primer. *Chelsea Green Publishing*. <https://wtf.tw/ref/meadows.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). 4. modül sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri. *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı*.
- Nuhoğlu, H. (2014). Güncel sosyo-bilimsel konulara yönelik sistem dinamiği temelli kurulan öğrenci modellerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1957-1976. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2091>
- Ploetzner, R., Berney, S. ve 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.

- Seher Budak, U., & Defne Ceyhan, G. (2024). Research trends on systems thinking approach in science education. *International Journal of Science Education*, 46(5), 485-502.
- Senge, P., McCabe, N. C., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar* (M. Çetin, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2000'de yayımlanmıştır)
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2022). *Eğitimde Sistem Düşüncesi*. Koza Yayın Dağıtım AŞ. Ankara. <https://drive.google.com/file/d/1bXLWge6VRSMqIZmVR95H1Am8fKAZZfu9>
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2023). *Tarım Alanı ve Ormansızlaştırma*. <https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/tarim-alani-ve-ormansizlasma>
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2024). *Ekosistem*. <https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/ekosistem-1-2-4/>
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2025a). *Fen bilimleri - Sürdürülebilirlik*. <https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/fen-bilimleri---surdurulebilirlik>
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2025b). *Sürdürülebilirlik*. <https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/surdurulebilirlik---butuncul/>
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2025c). *Fotosentez ve büyüme*. <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. *Sustainability science: The emerging paradigm and the urban environment*, 21-58.
- Sweeney, L. B., & Sterman, J. D. (2007) Thinking about systems: Student and teacher conceptions of natural and social systems. *System Dynamics Review: The Journal of the System Dynamics Society*, 23(2-3), 285-311. <https://doi.org/10.1002/sdr.366>
- Tripto, J., Assaraf, O. B. Z. ve Amit, M. (2013). *Mapping what they know. Concept maps as an effective tool for assessing students' systems thinking*.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

Course Enrichment with Systems Thinking Tools: Examples from Science Course

Nihal GÜNEŞ DEMİR, Hisar Schools/İSTANBUL

Sena YILDIZ DEĞİRMENCİ, Arzu Derya TAŞÇI, Emre GÖKTEPE

Introduction

Systems thinking is a new way of thinking that both scientists and society need to understand the components of complex systems and the relationships between them (Meadows, 2008; Senge et al., 2014). Due to the increasing importance of systems thinking in recent years, it has started to be adapted to efforts to improve the quality of education (Benson, 2007). With the inclusion of system thinking and system literacy in the Century of Türkiye Education Model (Ministry of National Education [MoNE], 2024), a very important step has been taken towards the use of system thinking in the Turkish education system. When the teacher's guide on systems thinking and literacy skills (MoNE, 2024b) is analysed, the system literacy skill is defined as a skill that determines the framework of other literacy skills.

Visual language is much more effective in seeing the whole than spoken or written language (Giardino, 2016). Therefore, visual tools can be utilised to see the elements and relationships that are the basis of systems thinking as a whole. However, not all visual tools support systems literacy skills at the same rate. For example, it has been found that animations are more effective than static drawings if the subject being learnt involves a change (Ploetzner et al., 2020). On the other hand, animations can create the effect of 'thinking that you have learnt' because they do not show the underlying relationships of the structure (Berney & Bétrancourt, 2016). Although concept maps and concept map-based tools are very effective in showing relationships, they do not support time-dependent (dynamic) thinking skills due to their 'map' structure (Tripto et al., 2013). The tools used in the field of system dynamics, which is a numerical modelling approach (behaviour over time graph, stock-flow diagram and causal loop diagram) are particularly effective in understanding issues involving change, because of their ability to make relationships visible and to show change over time (English and Lehmann, 2024).

Although it is emphasised in the literature that systems thinking is a new way of learning with increasing importance (Nuhoğlu, 2014), it is quite clear that there are not enough teaching materials on how systems thinking should be applied in educational environments (Sweeney & Sterman, 2007).

From this point of view, it is thought that this study, which was carried out in the context of the science curriculum, will provide important contributions in terms of setting an example of how systems thinking tools can be integrated into the learning environment and showing the harmony between systems literacy skills and systems thinking tools.

Keywords: Systems literacy, systems thinking tools, sustainability.

Purpose

In this study, a visual course enrichment method proposal that is easy to understand, easy to apply and scalable is presented by defining behaviour graphs, stock-flow diagrams and causal loop diagrams as systems thinking tools in education for the purpose of enriching the courses.

Method

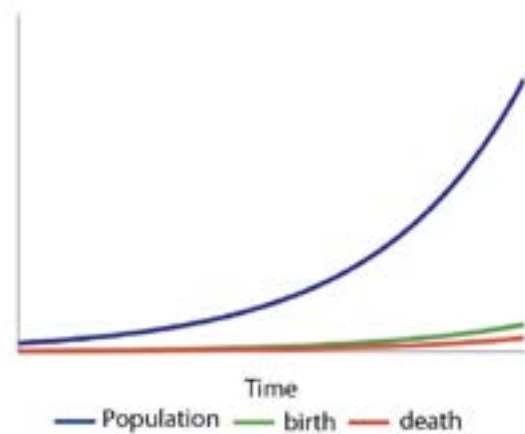
In this study, the document analysis method was used to create the basic structure on which the determined suggestions are based. By examining the Century of Türkiye Education Model of the Ministry of National Education, sustainability-themed achievements and system literacy-related achievements within the scope of the science course were examined, and accordingly, activity suggestions based on the applications of system thinking in education were developed. The developed activities were structured in a way that they could be integrated into the science course and were enriched with behaviour graphs, stock-flow diagrams and causal loop diagrams over time. At the same time, this structure was presented in a way that could serve as an example for teaching materials to be developed for other courses.

Below are the systems thinking tools and their purposes used in the activity development process:

1. The Behaviour Over Time Graph is a line graph that shows how a variable changes over time. It helps understand trends by visualising time-varying (dynamic) behaviours such as increase, decrease, fluctuation or stagnation (Systems Thinking Association [SDD], 2022).

Figure 1

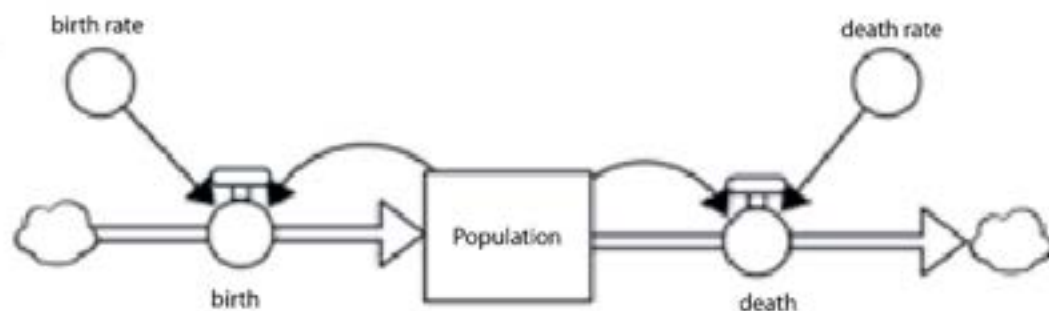
Behaviour Over Time Graph



2. Stock-Flow diagram defines the structural components of a system, defining stocks (accumulated quantities) and flows (input and output to stocks). Stocks are represented by boxes and flows by directional arrows and valves. Stocks act as the memory of the system, while flows increase or decrease these stocks. These diagrams allow numerical understanding of the behaviour of the system over time and the establishment of learning (simulation) models (SDD, 2022).

Figure 2

Stock-Flow Diagram

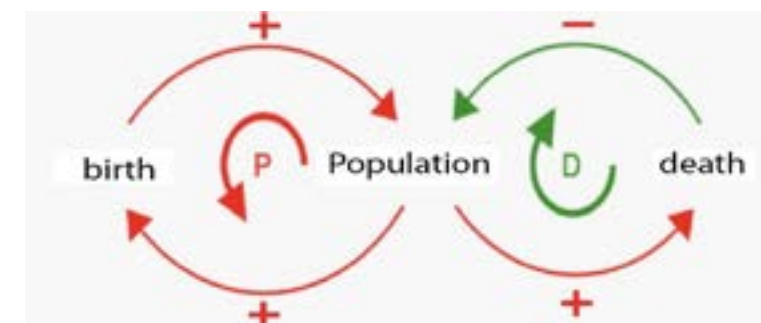


3. Causal Loop Diagram shows the cause-effect relationships between variables in a system. Variables are connected to each other with directional arrows, and these

arrows indicate the direction of the effects (same or opposite direction) with plus (+) or minus (-) symbols. Loops are formed when a variable directly or indirectly affects itself. Loops can be reinforcing (increasing change) or balancing (limiting change). These diagrams, which are a summary of stock-flow diagrams, are a powerful tool in understanding the interrelationships and solution points that affect the functioning of the system (SDD, 2022).

Figure 3

Causal Loop Diagram



In the first stage of the activity development process, the relationships between the integrated skills of systems literacy and the tools of systems thinking were established, as shown in the table below.

Table 1

Associating the Integrated Skills of Systems Literacy with the Tools of Systems Thinking

Systems Literacy Integrated Skills	Enriching lessons with Systems Thinking tools
Identifying the Parts of the System	Stocks, flows, agents: The parts of a system correspond to stocks, flows, and agents in a stock-flow diagram. Classifying parts as stocks, flows, and agents is crucial to understanding the behaviour of the system in later stages.
Analysing the System and Its Components	Flows, relationships: Flows and relationships in a stock-flow diagram are the cause of system change, they determine the behaviour of the system.
Configuring the System	Stock-flow diagram (conceptual): A stock-flow diagram consisting of stock, flow, factors and relationships can be used to visualise the structure of the system.

Creating / Selecting / Using Tools to Predict System Behaviour

Stock-flow diagram (numerical): Seeing the system structure makes it easier to predict the behaviour of the system, but it does not provide it completely. The system can only show behaviour with a numerical model. Formulas, numbers and graphics are entered into the stock-flow diagram created in the previous stage, and the same diagram is then made to work as a numerical model.

Solving Problems in the System

Experiments on the numerical stock-flow diagram: When the stock-flow diagram is converted into a numerical model, it can be used to determine how problems occur in the system and what can be done to eliminate these problems. A behaviour graph can be prepared for the problem situation over time. The predicted solutions can be entered into the model, and the short and long-term results can be seen in the new behaviour graph over time.

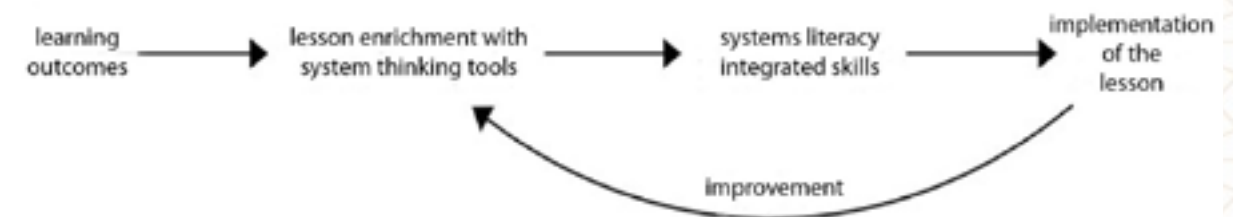
Transforming the Solution Proposals Developed for the Sustainability of Systems into Action

Iceberg visual: Any problem can be defined at three levels as observed events, patterns created by events, and the structure that produces these patterns, and can be visualised with an iceberg. Events are at the top of the iceberg. Solutions at this level can only be short-term solutions in the form of reacting. Patterns, that is, behaviours over time, are at the next level down. Solutions at this level can be medium-term solutions in the form of adaptation. At the lowest level, there are structures that we can visualise and model with stock-flow diagrams. Permanent long-term solutions can be realised with interventions at this level.

The method works backwards from the learning outcomes: it is determined which stocks the system or systems defined by the learning outcomes contain. These stocks are the most basic parts of the system. After the stocks are determined, flows that cause changes in these stocks are created and relationships that change these flows are established. Stocks, flows and relationships define the system defined by the learning outcomes. Thus, a stock-flow diagram is developed from the learning outcomes. The stock flow diagram can then be converted into a numerical model, if necessary, to produce a graph of behaviour over time, experiment with the model and discuss the long and short term implications of the proposed solutions. The outputs at each stage of the study (stocks, relationships, diagram, model, graphics, results) are placed at the appropriate stages of the flow in the lesson plan. The necessary changes are made in the study according to the feedback obtained after the implementation of the lesson, and it is made ready for the next application.

Figure 4

Backward Planning and Improvement of Course Enrichment



Conclusion

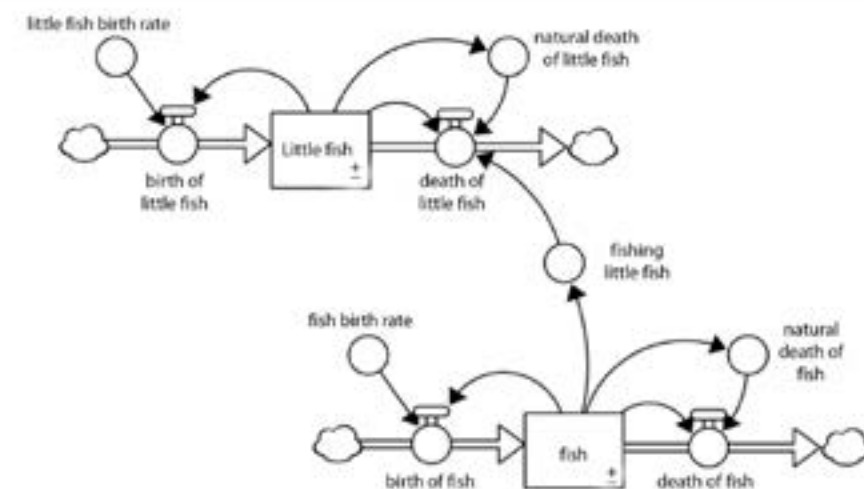
Systems Thinking tools allow complex themes to be addressed in a gradual and connected manner appropriate to grade levels. In this way, the teaching process ceases to be just a transfer of information and becomes a holistic structure that develops students' systems literacy, while students gain the ability to make sense of cause-effect relationships and the change of these relationships over time.

Enrichment Examples for Sustainable Living Themed Course Content

Sustainable Cities and Communities

The proposed stock-flow diagram is aimed at understanding the concept of sustainability, which is the most basic condition for establishing a sustainable living space. For this reason, the stocks of the sample system were taken as fish populations. Births and deaths of fish are the flows that change these stocks. Birth and death rates affect these flows. Sustainability can only be achieved if the input and output, i.e., birth and death flows, are equal. Thus, stocks remain balanced (stable). Students can change birth and death rates and discover the limits (carrying capacities) of the system by using the developed interface (SDD, 2025a).

Figure 5



The themes “Sustainable Life and Recycling” at the 5th grade level, “Sustainable Life and Interaction” at the 6th grade level, “Sustainable Life and Energy” at the 7th grade level, and “Sustainable Life and Matter Cycles” at the 8th grade level were studied in a similar way.

Figure 6

Sustainable Living and Recycling

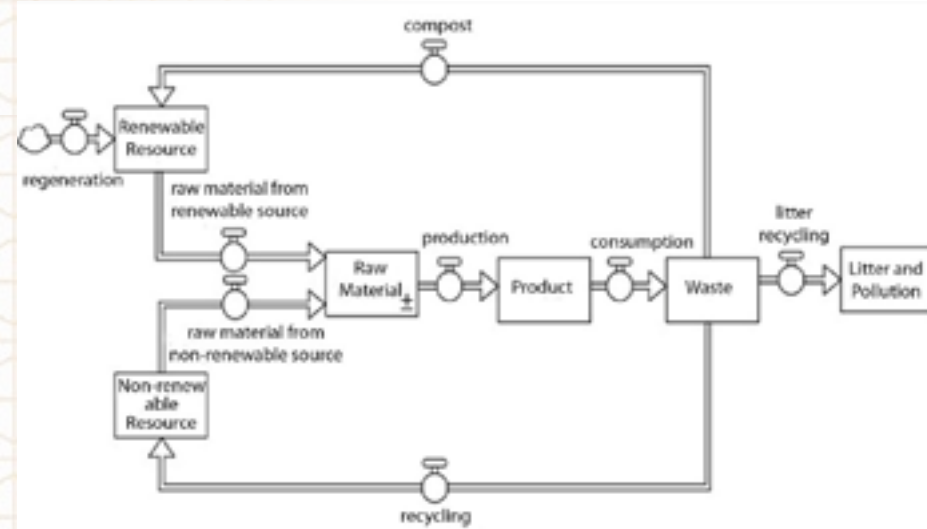


Figure 7

Sustainable Living and Interaction

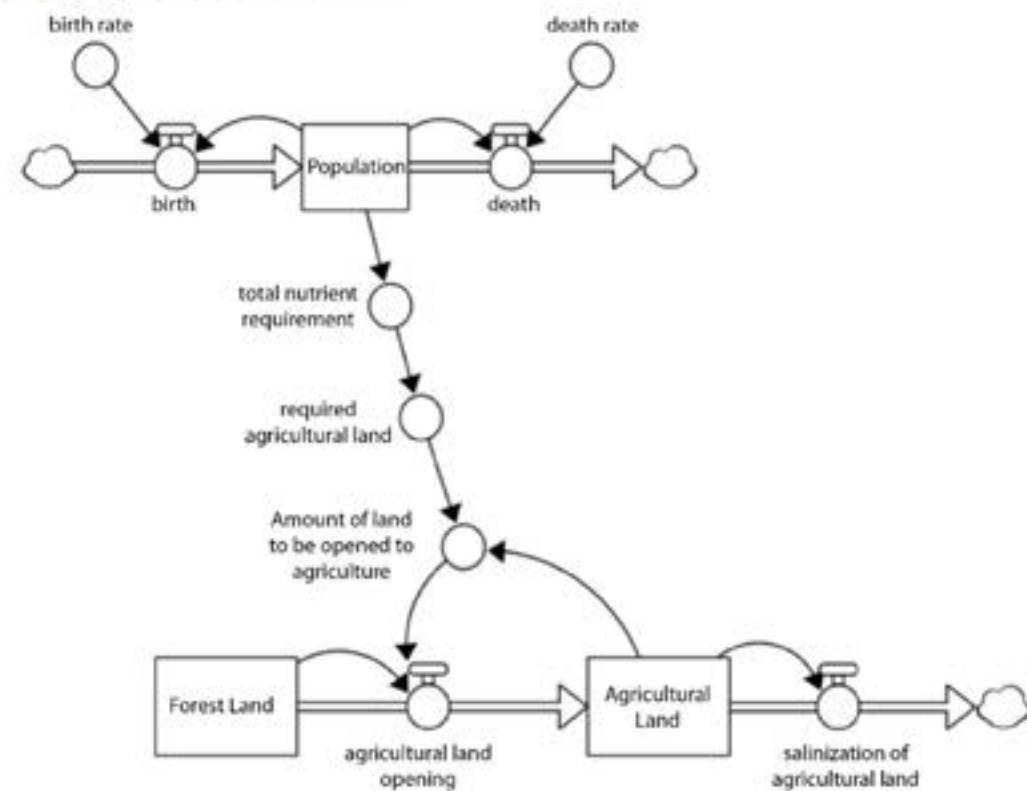


Figure 8

Sustainable Living and Energy

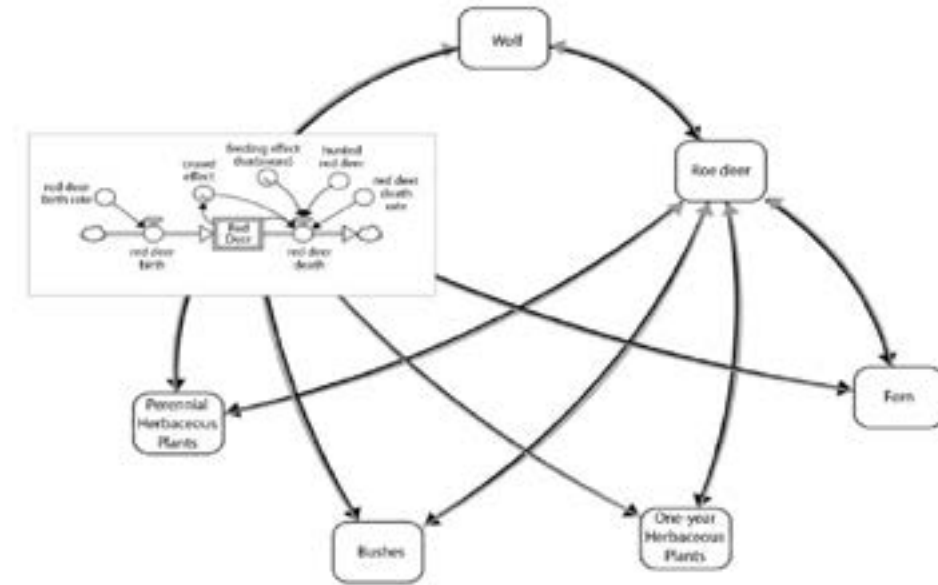
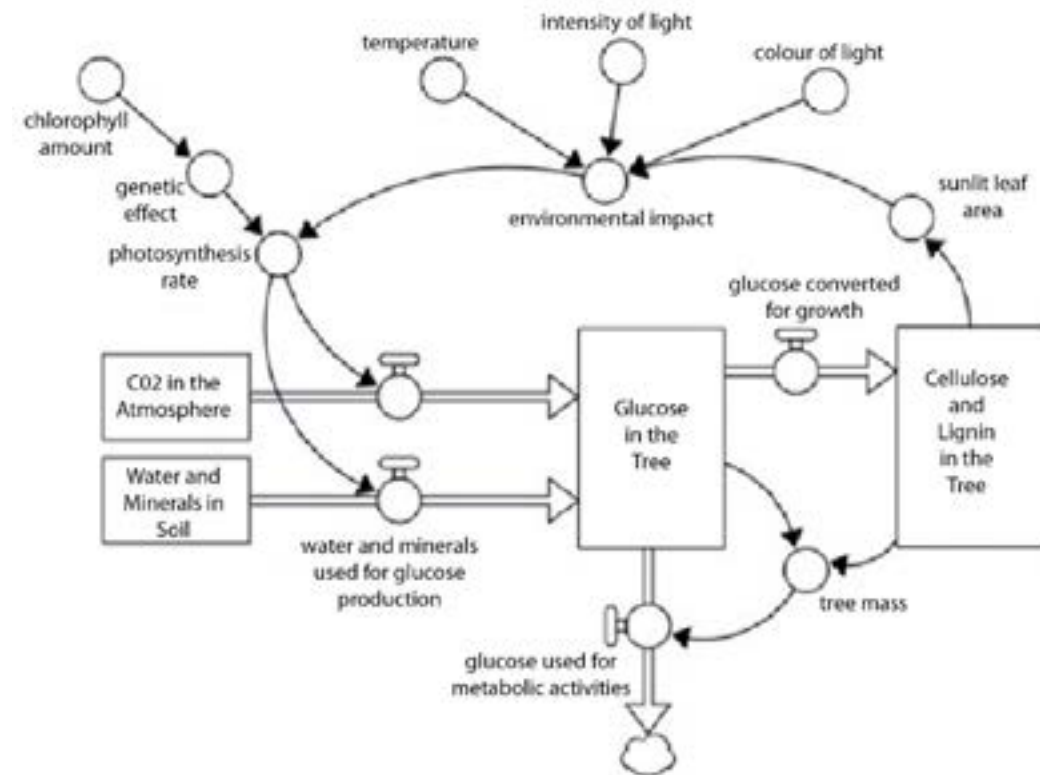


Figure 9

Sustainable Life and Matter Cycles



Recommendations

- Three basic recommendations for the education system were presented in line with the findings of this study:
- Specifying system literacy as a separate literacy in the curriculum
- Defining system thinking within the learning outcomes and thus enabling measurement and evaluation
- Establishing a relationship between system literacy and skill-based questions

References

- 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=df96d1ecfb925c720b8a2d7d5ce20e6d6a-a8bb99>
- Berney, S. ve Bétrancourt, M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, 101, 150-167.
- 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
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- English, L.D. ve 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, February). Systems thinking activities used in K-12 for up to two decades. In *Frontiers in education* (Vol. 8, p. 1059733). Frontiers Media SA.
- Giardino, V. (2016). Behind the diagrams: Cognitive issues and open problems. *Thinking with diagrams: The semiotic basis of human cognition*, 77-101.
- Meadows, D. H. (2008). Thinking in systems: A primer. *Chelsea Green Publishing*. <https://wtf.tw/ref/meadows.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). 4. modül sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri. *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı*.

- Nuhoğlu, H. (2014). Güncel sosyo-bilimsel konulara yönelik sistem dinamiği temelli kurulan öğrenci modellerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1957-1976. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2091>
- Ploetzner, R., Berney, S. ve 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.
- Seher Budak, U., & Defne Ceyhan, G. (2024). Research trends on systems thinking approach in science education. *International Journal of Science Education*, 46(5), 485-502.
- Senge, P., McCabe, N. C., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar* (M. Çetin, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2000'de yayımlanmıştır)
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2022). *Eğitimde Sistem Düşüncesi*. Koza Yayın Dağıtım AŞ. Ankara. <https://drive.google.com/file/d/1bXLWge6VRSMqIZmVR95H1Am8fKAZzf9>
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2023). *Tarım Alanı ve Ormansızlaştırma*. <https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/tarim-alani-ve-ormansizlasma>
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2024). *Ekosistem*. <https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/ekosistem-1-2-4/>
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2025a). *Fen bilimleri - Sürdürülebilirlik*. <https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/fen-bilimleri---surdurulebilirlik>
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2025b). *Sürdürülebilirlik*. <https://exchange.iseesystems.com/public/sdd/surdurulebilirlik---butuncul/>
- Sistem Düşüncesi Derneği [SDD]. (2025c). *Fotosentez ve büyüme*. <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. *Sustainability science: The emerging paradigm and the urban environment*, 21-58.
- Sweeney, L. B., & Sterman, J. D. (2007) Thinking about systems: Student and teacher conceptions of natural and social systems. *System Dynamics Review: The Journal of the System Dynamics Society*, 23(2-3), 285-311. <https://doi.org/10.1002/sdr.366>
- Tripto, J., Assaraf, O. B. Z. ve Amit, M. (2013). *Mapping what they know: Concept maps as an effective tool for assessing students' systems thinking*.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli Program Değerlendirme Modelinin Yapılandırılması

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU, Gaziantep Üniversitesi/GAZİANTEP



Giriş

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli (TYMM) izleme ve değerlendirme sürecinin modellenmesi günümüz sosyal, ekonomik ve teknolojik dinamiklerin yarattığı belirsizlik ortamında, uygulamaların etkinliğini ve verimliliğini sistematik olarak artırma amacını taşımaktadır. Bu süreçte hem nicel hem de nitel verilerin entegre edilmesi yoluyla elde edilen kapsamlı bilgi, politika yapıcıların ve uygulayıcıların stratejik karar alma mekanizmalarını güçlendirmekte; kaynakların optimal kullanımı ve müdahale süreçlerinin sürekli geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Modelleme yaklaşımı, sürecin çeşitli bileşenlerini analitik bir çerçeveye oturtarak performans göstergelerinin belirlenmesi ve izlenmesini sistematik hâle getirmekte, aynı zamanda olası aksaklıkların erken tespiti ve düzeltilmesi için sağlam bir temel sunmaktadır. Böylece TYMM izleme ve değerlendirme modelinin oluşturulması kurumsal şeffaflık, hesap verebilirlik ve sürdürülebilir başarı için vazgeçilmez bir stratejik araç olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, program değerlendirme, model geliştirme.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, 2024-2025 eğitim öğretim yılında okulöncesi, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıfta kademeli olarak uygulamaya konan TYMM'nin sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi için bir program değerlendirme modeli yapılandırma çalışmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmanın alt amaçları şöyle belirlenmiştir:

- Program değerlendirme felsefesinin ve yaklaşımının belirlenmesi
- Program değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi
- Program değerlendirme amacının belirlenmesi
- Program değerlendirme sürecinin planlanması

Yöntem

TYMM program değerlendirme modelinin yapılandırılması süreci, 26 Eylül 2024 tarihli Millî Eğitim Bakanı onayıyla resmîyet kazanmış ve Millî Eğitim Bakanlığının öncülüğünde, koordinasyonunda yürütülmüştür. Bu kapsamda eğitim programları ve öğretim, ölçme ve değerlendirme ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık (PDR) alanlarında uzmanlaşmış 15 akademisyen ve öğretmenden oluşan bir "İzleme ve Değerlendirme Komisyonu" kurulmuştur. Ayrıca matematik eğitimi, tarih eğitimi ve sınıf eğitimi alanlarında uzmanlaşmış 3 akademisyen de bu komisyona dâhil edilmiştir.

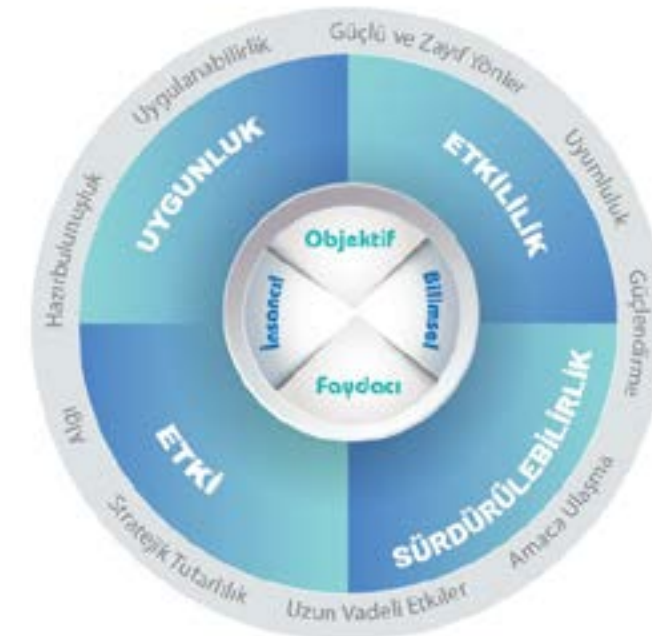
Komisyon, Ağustos 2024'te oluşturulmuş ve çevrim içi yüz yüze toplantılar aracılığıyla modelin yapılandırma sürecine başlamıştır. Ekim 2024 itibarıyla, TYMM program değerlendirme modelinin yapılandırılması tamamlanmıştır.

Sonuç

Öncelikle modelin değerlendirme felsefesi (objektif, faydacı) ve yaklaşımı (insancıl, bilimsel) ortaya konmuş daha sonra değerlendirme ölçütleri (uygunluk, etkililik, sürdürülebilirlik, etki) ve değerlendirme amaçları belirlenmiştir. Aşağıda bunlara yönelik görsel ve açıklamalar yer almaktadır.

Görsel 1

Program Değerlendirme Bileşenleri



Program Değerlendirme felsefesi ve Yaklaşımı

TYMM izleme ve değerlendirme çalışmasında program değerlendirme felsefesi olarak Lawrenz ve Thao (2014)'nın program değerlendirme felsefeleri sınıflandırmasına göre sürecin planlanmasından, veri toplama aşamasına ve değerlendirmeye kadar bilimsel araştırma basamaklarına uygun araştırma süreci uygulandığı için objektivist; programın paydaşlar üzerinde yarattığı genel etkiye önem verildiği için faydacı bakış açıları benimsenmiştir (Lawrenz & Thao, 2014). Program değerlendirme yaklaşımı olarak, Cronbach (1982)'ın yaklaşım sınıflandırmasına göre program etkililiğinin belirlenmesi gibi amaçlarda nesnel ve nicel veriler kullanılması yönüyle bilimsel, programın uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi gibi amaçlarda ise öznel ve nitel verilere yer verileceği için insancıl bir yaklaşım benimsenmiştir (Cronbach, 1982, akt. Ornstein & Hunkins, 2014). Bununla birlikte Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2019)'ın program değerlendirme yaklaşımı sınıflandırmasına göre eğitimsel amaçların programla ne ölçüde kazandırıldığını belirlemek amaçlandığı için hedef odaklı, program hakkında karar verme yetkisine sahip kişilere bilgi vermek amaçlandığı için yönetim odaklı, soyut hedefler ve süreçlerden ziyade katılımcılara ve onların ihtiyaçlarına odaklanıldığından ve hümanist olma eğiliminden dolayı da katılımcı odaklı yaklaşımlar benimsenmiştir. (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2019). Tüm bu açıklamalara göre TYMM izleme ve değerlendirme sürecinin eklektik bir yaklaşımla ele alındığı ifade edilebilir.

Program Değerlendirme Ölçütleri

TYMM program değerlendirme sürecinin uygunluk, etkililik, sürdürülebilirlik ve etki olmak üzere 4 ölçüte göre yapılması planlanmıştır.

Program değerlendirmenin uygunluk açısından değerlendirilmesinde, "Uygulanan program planlandığı ve tasarlandığı gibi uygulanmakta mıdır?" sorusuna odaklanılmaktadır. Uygunluk açısından programı değerlendirmek, kullanıcıların/yararlanıcıların programın doğru uygulanıp uygulanmadığını anlamalarına yardımcı olur. Değerlendiricilerin, programın hedeflerinin ve uygulamasının yararlanıcı ve paydaş ihtiyaçlarıyla ve programın temelindeki önceliklerle ne kadar net bir şekilde uyumlu olduğunu değerlendirmelerine olanak tanır. İlave olarak hedef paydaşların programı yararlı ve değerli görüp görmediğini araştırır.

Değerlendirmenin etkililik açısından değerlendirilmesinde, "Program hedeflerine ulaşmakta mıdır?" sorusuna odaklanılmaktadır. Etkililik, programın hedeflerine ne ölçüde ulaştığını anlamada yardımcı olur. Bir programın planlanan sonuçlarına ulaşmış olup olmadığı, bunun hangi süreçle yapıldığı, bu süreçte hangi faktörlerin belirleyici olduğu ve herhangi bir beklenmeyen etki olup olmadığı konusunda fikir verebilir. Etkililik, yakın

hedeflere ulaşma konusunda -öğrenme çıktılarına ulaşma gibi- sonuçlarla ilgilenir.

Değerlendirmenin sürdürülebilirlik açısından değerlendirilmesinde, "Programın sürdürülebilir olması için neler yapılabilir?" sorusuna odaklanılmaktadır. Programın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için ortaya konabilecek öneriler ve çalışmalar hakkında fikir verebilir.

Değerlendirmenin etki açısından değerlendirilmesinde ise programın nihai önemini ve potansiyel olarak bireyleri dönüştürücü etkilerini ele alır. Uzun vadeli hedeflere odaklanır. Etki, daha uzun vadeli olarak programın öğrencilerin hayatlarında değişikliğe neden olup olmadığı ile ilgilenir.

Program Değerlendirme Amacı

TYMM izleme ve değerlendirme sürecinin temel amacı mevcut programın iyileştirilmesi ve güçlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde alt amaçlar şöyle belirlenmiştir:

- Programa yönelik algıların ve hazır bulunuşlukların değerlendirilmesi
- Programın uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi
- Programın güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi
- Programın amaca ulaşma düzeylerinin/durumunun değerlendirilmesi
- Programın yatay ve dikey uyumluluğunun değerlendirilmesi
- Programın uzun vadeli etkisinin değerlendirilmesi
- TYMM'nin ulusal ve uluslararası stratejik belgeler/bilgiler ile uygunluğu

Program Değerlendirme Sürecinin Planlanması

Program değerlendirme sürecinin planlanması aşamasında öncelikle komisyonların kurulması gerçekleştirilmiştir. Bunlar; izleme ve değerlendirme komisyonu, alan komisyonu ve il komisyonudur. İlk olarak program değerlendirme sürecini koordine edecek, planlayacak, modelleyecek ve bazı değerlendirme amaçlarına ulaşabilmek için çalışmalar yürütecek "izleme ve değerlendirme komisyonu" kurulması kararlaştırılmıştır. Bu komisyon 18 akademisyen ve öğretmenden oluşmaktadır. Bu akademisyen ve öğretmenler eğitim programları ve öğretim, ölçme ve değerlendirme, PDR ve alan eğitimcilerinden oluşmaktadır. Daha sonra uygulamaya konan öğretim programlarının alan bazlı değerlendirmesini sağlamak için "alan komisyonları" kurulmuştur. Bu alan komisyonlarının görevi belirlenen illerde değerlendirme sürecinin koordinasyonunu

sağlamak; alana özgü veri toplama araçlarını hazırlamak, uygulamak ve analiz etmek; ara ve ana raporları hazırlamak olarak belirlenmiştir. Temel eğitim düzeyinde 8, ortaöğretim düzeyinde ise 7 alan komisyonu oluşturulmuştur.

Program değerlendirme çalışmasının kalkınma planlanmasında istatistiki bölge birimleri sınıflandırılmasına göre düzey 1 ve düzey 2'ye göre belirlenen 19 ilde yürütülmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla program değerlendirmenin yapıldığı illerde her dersten öğretmenlerin bulunduğu il komisyonu oluşturulmuştur. Bu komisyon doğrudan alan komisyonuna bağlı olarak saha çalışmalarına odaklanmaktadır. Komisyonun görevi belirlenen illerde sahadan veri toplamak ve elde edilen ham verileri komisyonuna ileterek birlikte analiz sürecine katılmaktır.

Kaynakça

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2019). *Program değerlendirme: Alternatif yaklaşımlar ve uygulama rehberi*. MK Aydın ve B. Bavlı (Eds.) (4.baskıdan çeviri). Allyn and Bacon. Pearson Education.
- Lawrenz, F. & Thao, M. (2014). Review of science education program evaluation. Lederman, N. G. Ve Abell, S. K. (Ed.) *Handbook of Research on Science Education: Volume 2* (s.759-774). Routledge
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. A. Arı (Ed.). Eğitim Kitabevi.



THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

Alt Tema: Program Dynamics

Structuring the Programme Evaluation Model of the Century of Türkiye Education Model

Assoc. Prof. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU, Gaziantep University/GAZİANTEP

Introduction

The modelling of the monitoring and evaluation process of the Century of Türkiye Education Model (TYMM) aims to systematically enhance the effectiveness and efficiency of implementation within the context of uncertainties brought about by current social, economic, and technological dynamics. In this process, the integration of both quantitative and qualitative data provides comprehensive information that strengthens the strategic decision-making mechanisms of policymakers and practitioners. It also enables the optimal use of resources and the continuous improvement of intervention processes. The modelling approach places various components of the process within an analytical framework, thereby systematising the identification and monitoring of performance indicators. At the same time, it offers a robust foundation for the early detection and correction of potential setbacks. Consequently, the development of the TYMM monitoring and evaluation model stands out as an indispensable strategic tool for institutional transparency, accountability, and sustainable success.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, programme evaluation, model development.

Purpose

The aim of this study is to construct a programme evaluation model for the systematic monitoring and evaluation of the TYMM, which was gradually implemented in the 2024–2025 academic year in pre-school, Year 1, Year 5, and Year 9. Within the scope of this general aim, the specific objectives of the study are as follows:

- To determine the philosophy and approach of programme evaluation
- To identify the criteria for programme evaluation
- To define the purpose of programme evaluation
- To plan the programme evaluation process

Method

The structuring process of the TYMM programme evaluation model was formalised with the approval of the Minister of National Education on 26 September 2024 and was carried out under the leadership and coordination of the Ministry of National Education.

In this context, a “Monitoring and Evaluation Commission” was established, consisting of 15 academics and teachers specialised in curriculum and instruction, assessment and evaluation, and guidance and psychological counselling (GPC). In addition, three academics specialised in mathematics education, history education, and primary education were included in the commission.

The commission was formed in August 2024 and initiated the structuring process of the model through online and face-to-face meetings. As of October 2024, the structuring of the TYMM programme evaluation model has been completed.

Conclusion

Firstly, the evaluation philosophy (objective, utilitarian) and approach (humanistic, scientific) of the model were identified. Subsequently, the evaluation criteria (relevance, effectiveness, sustainability, impact) and evaluation objectives were determined. Visual representations and explanations related to these are presented below.

Figure 1

Programme Evaluation Components



Programme Evaluation Philosophy and Approach

In the monitoring and evaluation study of the Century of Türkiye Education Model (TYMM), the programme evaluation philosophy has been shaped in accordance with Lawrenz and Thao's (2014) classification. Since a research process consistent with the steps of scientific inquiry was employed—from planning to data collection and evaluation—the philosophy adopted is objectivist. Moreover, given the emphasis placed on the overall impact of the programme on its stakeholders, a utilitarian perspective was also embraced (Lawrenz & Thao, 2014).

In terms of evaluation approach, following Cronbach's (1982) classification, a scientific approach was adopted for objectives such as determining programme effectiveness through the use of objective and quantitative data. In contrast, a humanistic approach was preferred for objectives like evaluating the programme's applicability, which involves subjective and qualitative data (Cronbach, 1982, as cited in Ornstein & Hunkins, 2014).

Furthermore, based on Fitzpatrick, Sanders, and Worthen's (2019) classification of evaluation approaches, three orientations were employed: a goal-oriented approach to assess the extent to which educational objectives are achieved through the programme; a management-oriented approach to provide decision-makers with relevant information; and a participant-oriented approach, which focuses on participants and their needs rather than abstract goals and processes, reflecting a humanistic tendency (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2019).

In light of these considerations, it can be stated that the TYMM monitoring and evaluation process is based on an eclectic approach.

Programme Evaluation Criteria

The TYMM programme evaluation process is planned to be carried out according to four main criteria: relevance, effectiveness, sustainability, and impact.

- **Relevance:** This dimension addresses the question, "Is the programme being implemented as planned and designed?". Evaluating the programme in terms of relevance helps users and beneficiaries understand whether it is being implemented correctly. It allows evaluators to assess how well the programme's objectives and implementation align with the needs of beneficiaries and stakeholders, as well as with the underlying priorities of the programme. It also investigates whether the target stakeholders perceive the programme as valuable and beneficial.

- **Effectiveness:** This dimension centres on the question, "Is the programme achieving its objectives?". Effectiveness provides insight into the extent to which the programme reaches its planned outcomes, the processes through which these outcomes are achieved, the determining factors in those processes, and any unexpected effects. Effectiveness focuses on short-term results such as learning outcomes.
- **Sustainability:** This criterion addresses the question, "What can be done to ensure the sustainability of the programme?". It provides suggestions and insights for the improvement and further development of the programme.
- **Impact:** This criterion considers the ultimate significance and potentially transformative effects of the programme on individuals. It is concerned with long-term goals and examines whether the programme has brought about meaningful changes in students' lives over time.

Purpose of Programme Evaluation

The main purpose of the TYMM monitoring and evaluation process is to improve and strengthen the current programme. Within this overarching aim, the following sub-objectives have been identified:

- To evaluate perceptions and readiness regarding the programme
- To assess the feasibility of the programme
- To identify the strengths and weaknesses of the programme
- To evaluate the degree to which the programme achieves its objectives
- To assess the horizontal and vertical alignment of the programme
- To evaluate the long-term impact of the programme
- To assess the alignment of TYMM with national and international strategic documents/information

Planning the Programme Evaluation Process

In the initial phase of planning the programme evaluation process, the establishment of various commissions was prioritised. These include: the Monitoring and Evaluation Commission, the Subject-Specific Commissions, and the Provincial Commissions.

Firstly, it was decided to form a Monitoring and Evaluation Commission tasked with coordinating, planning, and modelling the programme evaluation process, and carrying out tasks to meet specific evaluation objectives. This commission is

composed of 18 academics and teachers, with expertise in curriculum and instruction, assessment and evaluation, guidance and psychological counselling, and subject-specific education.

Subsequently, Subject-Specific Commissions were established to ensure the field-based evaluation of the newly implemented curricula. These commissions are responsible for coordinating the evaluation process in designated provinces, developing, administering, and analysing field-specific data collection tools, and preparing interim and final reports. Eight subject-specific commissions were formed for primary education and seven for secondary education.

It was decided that the programme evaluation activities would be carried out in 19 provinces, selected according to Level 1 and Level 2 classifications in the statistical regional units classification used in national development plans. Accordingly, Provincial Commissions comprising teachers from each subject area were established in the provinces where the evaluation was conducted. These commissions, operating under the authority of the Subject-Specific Commissions, focus on fieldwork. Their tasks include collecting data in their respective provinces and contributing to the analysis process by sharing the raw data with the relevant commission.

References

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2019). *Program değerlendirme: Alternatif yaklaşımlar ve uygulama rehberi*. MK Aydın ve B. Bavlı (Eds.) (4.baskıdan çeviri). Allyn and Bacon. Pearson Education.
- Lawrenz, F. & Thao, M. (2014). Review of science education program evaluation. Lederman, N. G. Ve Abell, S. K. (Ed.) *Handbook of Research on Science Education: Volume 2* (s.759-774). Routledge
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. A. Arı (Ed.). Eğitim Kitabevi.



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Dinamikleri

Atık Değil Değer Yarat

Dr. Satı Ceylan ORAL, Burhaniye Bilim ve Sanat Merkezi/BALIKESİR



Giriş

Döngüsel moda; moda endüstrisinde ürünlerin tasarım, üretim, kullanım ve geri dönüşüm süreçlerinde atıkları en aza indirerek doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu kavram, sürdürülebilir moda ve döngüsel ekonomi ilkeleriyle paralel olarak geliştirilmiştir. Döngüsel moda, ürünlerin yaşam döngüsünü uzatmayı ve çevresel etkileri en aza indirmeyi amaçlar (Can ve Ayvaz, 2017). Bu model “al-kullan-at” anlayışına karşı çıkarak özellikle giysilerin yaşam döngüsünü uzatmayı hedefleyen; geri dönüşüm, onarım, yeniden kullanım, ikinci el alışveriş gibi süreçleri içeren ve çevresel etkileri en aza indirmeyi amaçlayan bir kavramdır. Döngüsel moda, geri dönüşüm, onarım, yeniden kullanım ve ileri dönüşüm gibi süreçleri içerir ve çevresel etkileri en aza indirmeyi amaçlar (Ellen MacArthur Foundation, 2017).

Değerler eğitimi; öğrencilerin çevreye karşı sorumluluklarını anlamaları, bilinçli tüketici olma becerilerini geliştirmeleri ve kaynakların sınırlı olduğunun farkında olmaları için önemli bir araçtır. Döngüsel moda bu süreçte bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Özellikle geri dönüşüm, yeniden kullanım ve onarım gibi kavramların öğretilmesi öğrencilere sadece teorik değil, aynı zamanda pratik bilgi sunar (Yıldırım ve Kaya, 2022).

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, döngüsel moda, ikinci el giysi, farkındalık.

Amaç

Günümüzde hızlı moda (fast fashion) olarak adlandırılan, kısa süreli trendlere dayalı ve düşük maliyetli giysilerin üretimi ve tüketimi, doğal kaynakların tükenmesi, çevre kirliliği ve sosyal adaletsizlik gibi ciddi sorunlara yol açmaktadır (Gwilt, 2014). “Al-kullan-at” şeklinde nitelenebilecek bu model, kaynakların aşırı tüketimine ve atık miktarının artmasına neden olmaktadır. Döngüsel moda ise bu olumsuzluklara karşı bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Giysilerin yaşam döngüsünü uzatarak geri dönüşüm, onarım, yeniden kullanım ve ikinci el alışveriş gibi süreçleri içeren döngüsel moda çevresel etkileri en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Döngüsel moda sadece çevresel sürdürülebilirlik sağlamakla kalmayıp aynı zamanda “tasarruf, paylaşma, yardımlaşma,

merhamet, saygı” gibi değerlerin de eğitim yoluyla güçlendirilmesine katkı sunabilir. Bu değerler çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri için büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalıkları, çocuklarının bu değerleri benimsemesinde ve günlük yaşamlarına entegre etmesinde önemli bir rol oynayabilir. Bu bağlamda proje, anne babaların döngüsel moda farkındalıklarının çocuklarının günlük yaşamlarında önemsedikleri değerlerle ilişkisini incelemektir. Projenin, döngüsel moda bilincini artırarak çevre dostu tüketim alışkanlıklarının yaygınlaşmasına katkıda bulunması ve döngüsel modayla ilişkilendirilebilecek değerlerin çocuklara erken yaşta aşılansak daha duyarlı bir nesil yetişmesine yardımcı olması umulmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, anne-babaların döngüsel moda farkındalıklarının çocuklarının önemsedikleri değerler üzerinde nasıl bir etki yarattığını incelemektir. Araştırma, nicel ve nitel metotların bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, mevcut durumu var olduğu şekliyle açıklamayı amaçlayan çalışmalarda kullanılır (Karasar, 2014).

Araştırmanın amacına ulaşmak için 174 ebeveyne Ebeveynler İçin Döngüsel Moda Farkındalığı Ölçeği (E-DMFÖ) uygulanmıştır. Bu ölçek “bilgi, tutum, davranış ve iletişim boyutlarında” 15 maddeden oluşmaktadır. Daha sonra bu velilerin ilköğretim çağındaki 174 çocuğundan Açıklamalı Maarif Modeli Değerler Listesinden (A-MMDL) günlük yaşamlarında özellikle önemsedikleri beş değeri seçmeleri istenmiştir. Öğrencilerin seçtikleri değerlerin döngüsel moda ile ilişkili olan “tasarruf, paylaşma, yardımlaşma, merhamet, saygı, duyarlılık, sorumluluk” değerlerden hangilerine yer verdiklerinden hareketle öğrenci değer puanları hesaplanmıştır. Örneğin bir öğrenci “dostluk, aile birliği, duyarlılık, merhamet ve tasarruf” değerlerini seçerse “duyarlılık, merhamet ve tasarruf” değerlerine listesinde yer verdiği için 3 puan almıştır. Daha sonra her bir öğrencinin toplam değer puanı ile ebeveynlerinin farkındalık puanları karşılaştırılmıştır.

Elde edilen veriler ışığında döngüsel moda farkındalığı yüksek ebeveynlerin çocuklarının döngüsel modayla ilişkilendirilebilecek değerleri ne derece önemsedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak ebeveynlere döngüsel modayı anlayabilecekleri bir bilgilendirme metni verilerek kavramı manevi değerlerle ilişkilendirebilecekleri açık uçlu bir soru sorulmuştur. Açık uçlu soru “Sizce döngüsel moda konusunda farkındalık sahibi olmanın manevi değerlerimizle bağlantısı var mıdır? Bu farkındalığın hangi değerlerle ilişkilendirebileceğini ifade ederek örneklerle açıklayınız.” şeklindedir.

Sonuç ve Öneriler

Ebeveynlerin döngüsel moda konusundaki farkındalık düzeylerini çeşitli boyutlarda (bilgi, tutum, davranış, çocuklarıyla iletişim) inceleyen bu çalışmada döngüsel moda farkındalığının bazı demografik faktörler (cinsiyet, eğitim düzeyi, gelir durumu) ile ilişkisi araştırılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin döngüsel moda farkındalıklarının hem kendi değer tercihlerini hem de çocuklarının değer seçimlerini nasıl etkilediği de bu araştırmanın bir diğer konusudur.

Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığı bilgi, tutum ve davranış düzeylerinde değişkenlik göstermektedir. Ebeveynler çevresel etkiler konusunda bilgili olsa da tutumları her zaman davranışlarına yansımamaktadır. Çocuklarına döngüsel moda hakkında bilgi vermeye istekli olmalarına rağmen pratikte uygulama oranları düşüktür. Döngüsel moda farkındalığının eğitim seviyesi yüksek, gelir düzeyi düşük gruplarda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığı ile çocuklarının manevi değerleri arasında güçlü bir ilişki olduğudur. Bu sonuç, literatürdeki diğer araştırmalarla uyumlu olup ebeveynlerin çevresel sorumlulukları benimsemesinin, çocukların da sürdürülebilir davranışlar geliştirmesinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Gifford, 2013). Özellikle döngüsel moda farkındalığı yüksek ebeveynlerin, çocuklarına çevreye duyarlılık, tasarruf ve yardımseverlik gibi değerleri aktarmada önemli bir rol üstlendiği bulunmuştur. Bu durum, manevi değerlerin aile içindeki etkileşimlerle nesilden nesile aktarılabilirliğini ve çevre bilincinin erken yaşta kazandırılmasının sürdürülebilir davranışların yaygınlaşmasına katkı sağladığını destekleyen çalışmalarla tutarlıdır (Kollmuss ve Agyeman, 2002; Thøgersen, 2002). Ayrıca ebeveynlerin günlük yaşamlarında döngüsel moda ile ilişkili değerleri daha fazla benimsemeleri, çocuklarının döngüsel moda ile ilişkili değerlerini ve duyarlılıklarını artırmaktadır.

Proje sonunda ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığının çocukların değerler eğitimi sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle "saygı", "temizlik", "yardımseverlik" ve "tasarruf" gibi değerlerin hem ebeveynler hem de öğrenciler tarafından benimsenmesi, döngüsel modanın temelinde yatan çevreye ve diğer canlılara karşı duyarlılık gibi değerlerin toplumda önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Literatürde ebeveynlerin değerler eğitimindeki rolü üzerine yapılan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Sezer ve Yalman (2022), ilköğretim döneminde değerler eğitiminin önemine vurgu yaparak ebeveynlerin evrensel değerlerin kazandırılmasında ve karakter gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ergenekon ve Aküzüm (2021), sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik

olumlu tutum sergilediklerini ve bu dönemde değerler eğitiminin verilmesinin gerekli olduğunu belirttiklerini saptamışlardır.

Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığı ile çocukların değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi anlamak, sürdürülebilirlik kavramlarının toplumda kabul görmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığını artırmaya yönelik eğitim programları ve farkındalık kampanyaları, çocukların çevreye duyarlı değerleri benimsemelerinde etkili olabilir. Sonuç olarak ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığı, çocukların değerler eğitimi sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve desteklenmesi, sürdürülebilir bir geleceğin inşasında kritik bir rol oynayacaktır.

Kaynakça

- Arslan, S. ve Yılmaz, A. (2021). Tekstil üretim süreçlerinde enerji verimliliği ve çevresel etkileri. *Journal of Textile Science*, 15(2), 45-60.
- Bocken, N. M. P., de Pauw, I., Bakker, C. ve van der Grinten, B. (2016). Product design and business model strategies for a circular economy. *Journal of Industrial and Production Engineering*, 33(5), 308-320.
- Chapagain, A. K., Hoekstra, A. Y., Savenije, H. H. G. ve Gautam, R. (2006). The water footprint of cotton consumption: An assessment of the impact of worldwide consumption of cotton products on the water resources of the cotton producing countries. *Ecological Economics*, 60(1), 186-203.
- Can, Ö. ve Ayvaz, K. M. (2017). Tekstil ve modada sürdürülebilirlik. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi* 3(1), 110-119.
- Çakmak, Ş., Öz, C. ve Çeğindir, N. Y. (2023). Aktif öğrenme etkinliği ile özel yetenekli öğrencilere sürdürülebilir moda kavramların öğretimi. *Sanat ve Tasarım Dergisi* 32, 193-208.
- Ellen MacArthur Foundation (2017). *A new textiles economy: Redesigning fashion's future*. Ellen MacArthur Foundation. <https://ellenmacarthurfoundation.org>
- Ergenekon, Ö. ve Aküzüm, C. (2021). Okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19), 98-117.
- Harris, J. (2020). Sustainable fashion and the role of education. *Fashion Practice*, 12(2), 145-164.
- Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 61-74.

- Fletcher, K., ve Tham, M. (2019). *Earth logic: Fashion action research plan*. Centre for Sustainable Fashion, University of the Arts London.
- Gwilt, A. (2014). *A framework for sustainable fashion*. Earthscan.
- Gifford, R. (2013). *Environmental psychology: Principles and practice*. (5th ed). Optimal Books.
- Kaiser, F. G., Wölfling, S., ve Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 19(1), 1-19.
- Karaca, Ş. (2018). Duygusal ve bilişsel güdülerin sürdürülebilir giysi tüketim davranışı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 254-268.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Kirchherr, J., Reike, D., ve Hekkert, M. (2017). Conceptualizing the circular economy: An analysis of 114 definitions. *Resources, Conservation and Recycling*, 127, 221-232.
- Lai, K. K. ve Cheng, C. (2021). Circular fashion: Exploring the intersection of fashion design and sustainability education. *Sustainability*, 13(5), 24-82.
- Öymen, G. ve Kocabay-Şener, N. (2024). Döngüsel ekonominin moda sektöründeki rolü. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 10(2), 116-137.
- Sezer, H. N. ve Yalman, D. (2022). Okul öncesinde değerler eğitimi ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-214.
- Stahel, W. R. (2016). The circular economy. *Nature News*, 531(7595), 435-438.
- Thøgersen, J. (2002). Promoting sustainable consumption: The use of economic instruments. *Journal of Consumer Policy*, 25(3), 319-334.
- Yıldırım, M. ve Kaya, T. (2022). Döngüsel moda ve değerler eğitimi: Etik tüketim ve çevresel sürdürülebilirlik. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 45-58.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

Create Value, Not Waste

Dr. Satı Ceylan ORAL, Burhaniye Science and Arts Centre/BALIKESİR

Introduction

Circular fashion is an approach that aims to use natural resources sustainably by minimizing waste in the design, production, use and recycling processes of products in the fashion industry. This concept was developed in parallel with the principles of sustainable fashion and circular economy. Circular fashion aims to extend the life cycle of products and minimize environmental impacts (Can and Ayvaz, 2017). This model opposes the “buy-use-throw” approach and aims to extend the life cycle of clothes in particular; it is a concept that includes processes such as recycling, repair, reuse, second-hand shopping and aims to minimize environmental impacts. Circular fashion includes processes such as recycling, repair, reuse and upcycling and aims to minimize environmental impacts (Ellen MacArthur Foundation, 2017).

Values education is an important tool for students to understand their responsibilities towards the environment, to develop their skills as conscious consumers and to be aware that resources are limited. Circular fashion can be used as a teaching method in this process. In particular, teaching concepts such as recycling, reuse and repair offers students not only theoretical but also practical knowledge (Yıldırım & Kaya, 2022).

Keywords: Values education, circular fashion, second-hand clothing, awareness.

Purpose

The production and consumption of low-cost clothing based on short-lived trends, known today as fast fashion, leads to serious problems such as the depletion of natural resources, environmental pollution, and social injustice (Gwilt, 2014). This model, which can be described as “buy-use-throw”, causes excessive consumption of resources and increases the amount of waste. Circular fashion has emerged as an alternative to these negativities. Circular fashion, which includes processes such as recycling, repair, reuse and second-hand shopping by extending the life cycle of clothes, aims to minimize environmental impacts. Circular fashion not only provides

environmental sustainability but also contributes to the strengthening of values such as “saving, sharing, helping each other, compassion and respect” through education. These values are of great importance for the social and emotional development of children. Parents’ awareness of circular fashion can play an important role in their children’s adoption of these values and integration into their daily lives. In this context, the project aims to examine the relationship between parents’ awareness of circular fashion and the values that their children care about in their daily lives. It is hoped that the project will contribute to the spread of environmentally friendly consumption habits by increasing awareness of circular fashion and that it will help raise a more sensitive generation by instilling values that can be associated with circular fashion in children at an early age.

Method

The purpose of this research is to examine how parents’ awareness of circular fashion affects the values that their children care about. The research was conducted based on the descriptive scanning model, a mixed research method in which quantitative and qualitative methods are used together. The descriptive scanning model is used in studies that aim to explain the current situation as it is (Karasar, 2014).

In order to achieve the purpose of the study, the Circular Fashion Awareness Scale for Parents (P-CFAS) was applied to 174 parents. This scale consists of 15 items in the “knowledge, attitude, behaviour and communication dimensions”. Then, 174 primary school children of these parents were asked to choose five values that they particularly care about in their daily lives from the Annotated Education Model Values List (A-EMVL). Student value scores were calculated based on which values the students chose were related to circular fashion, such as “saving, sharing, helping each other, compassion, respect, sensitivity and responsibility”. For example, if a student chose the values of “friendship, family unity, sensitivity, compassion and savings”, he/she received 3 points because he/she included the values of “sensitivity, compassion and savings” in his/her list. Then, the total value score of each student was compared with the awareness scores of their parents.

In light of the data obtained, it was attempted to determine to what extent the children of parents with high circular fashion awareness prioritise the values that can be associated with circular fashion. Finally, parents were given an information text that would enable them to understand circular fashion and an open-ended question was asked to associate the concept with moral values. The open-ended question was as follows: “Do you think that being aware of circular fashion is connected to our moral values? Explain with examples which values this awareness can be associated with.”

Conclusion and Recommendations

This study examines the awareness levels of parents on circular fashion in various dimensions (knowledge, attitude, behaviour, communication with their children), investigates the relationship between circular fashion awareness and some demographic factors (gender, education level, income status). In addition, how parents' circular fashion awareness affects both their own value preferences and their children's value preferences is another subject of this study.

According to the research results, parents' circular fashion awareness varies in terms of knowledge, attitude and behaviour levels. Although parents are knowledgeable about environmental impacts, their attitudes are not always reflected in their behaviours. Although they are willing to give their children information about circular fashion, the rate of implementation is low. It has been observed that circular fashion awareness is higher in groups with higher education levels and lower income levels.

Another finding of the study is that there is a strong relationship between parents' awareness of circular fashion and their children's spiritual values. This result is consistent with other studies in the literature and reveals that parents' adoption of environmental responsibilities is an important factor in children's development of sustainable behaviours (Gifford, 2013). It was found that parents with high circular fashion awareness in particular play an important role in transferring values such as environmental awareness, saving and charity to their children. This is consistent with studies supporting that spiritual values can be transferred from generation to generation through interactions within the family and that gaining environmental awareness at an early age contributes to the spread of sustainable behaviours (Kollmuss and Agyeman, 2002; Thøgersen, 2002). In addition, parents' greater adoption of values related to circular fashion in their daily lives increases their children's values and sensitivities related to circular fashion.

The project ultimately shows that parents' awareness of circular fashion plays an important role in children's value education process. In particular, the adoption of values such as "respect", "cleanliness", "helpfulness" and "saving" by both parents and students reveals that values such as sensitivity to the environment and other living things underlying circular fashion have an important place in society. Studies on the role of parents in value education in the literature also support these findings. Sezer and Yalman (2022) emphasized the importance of values education in the primary school period and stated that parents have an important effect on the acquisition of universal values and character development. Similarly, Ergenekon and Aküzüm (2021) determined that classroom teachers had a positive attitude towards values education

and stated that it was necessary to provide values education during this period.

Understanding the relationship between parents' circular fashion awareness and children's value education is important for the acceptance of sustainability concepts in society. In this context, education programs and awareness campaigns aimed at increasing parents' circular fashion awareness can be effective in children's adoption of environmentally sensitive values. As a result, parents' circular fashion awareness has a significant impact on children's value education process. Therefore, raising awareness and supporting families on this issue will play a critical role in building a sustainable future.

References

- Arslan, S. ve Yılmaz, A. (2021). Tekstil üretim süreçlerinde enerji verimliliği ve çevresel etkileri. *Journal of Textile Science*, 15(2), 45-60.
- Bocken, N. M. P., de Pauw, I., Bakker, C. ve van der Grinten, B. (2016). Product design and business model strategies for a circular economy. *Journal of Industrial and Production Engineering*, 33(5), 308-320.
- Chapagain, A. K., Hoekstra, A. Y., Savenije, H. H. G. ve Gautam, R. (2006). The water footprint of cotton consumption: An assessment of the impact of worldwide consumption of cotton products on the water resources of the cotton producing countries. *Ecological Economics*, 60(1), 186-203.
- Can, Ö. ve Ayvaz, K. M. (2017). Tekstil ve modada sürdürülebilirlik. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi* 3(1), 110-119.
- Çakmak, Ş., Öz, C. ve Çeğindir, N. Y. (2023). Aktif öğrenme etkinliği ile özel yetenekli öğrencilere sürdürülebilir moda kavramların öğretimi. *Sanat ve Tasarım Dergisi* 32, 193-208.
- Ellen MacArthur Foundation (2017). *A new textiles economy: Redesigning fashion's future*. Ellen MacArthur Foundation. <https://ellenmacarthurfoundation.org>
- Ergenekon, Ö. ve Aküzüm, C. (2021). Okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19), 98-117.
- Harris, J. (2020). Sustainable fashion and the role of education. *Fashion Practice*, 12(2), 145-164.
- Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 61-74.

- Fletcher, K., ve Tham, M. (2019). *Earth logic: Fashion action research plan*. Centre for Sustainable Fashion, University of the Arts London.
- Gwilt, A. (2014). *A framework for sustainable fashion*. Earthscan.
- Gifford, R. (2013). *Environmental psychology: Principles and practice*. (5th ed). Optimal Books.
- Kaiser, F. G., Wölfling, S., ve Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 19(1), 1-19.
- Karaca, Ş. (2018). Duygusal ve bilişsel güdülerin sürdürülebilir giysi tüketim davranışı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 254-268.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Kirchherr, J., Reike, D., ve Hekkert, M. (2017). Conceptualizing the circular economy: An analysis of 114 definitions. *Resources, Conservation and Recycling*, 127, 221-232.
- Lai, K. K. ve Cheng, C. (2021). Circular fashion: Exploring the intersection of fashion design and sustainability education. *Sustainability*, 13(5), 24-82.
- Öymen, G. ve Kocabay-Şener, N. (2024). Döngüsel ekonominin moda sektöründeki rolü. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 10(2), 116-137.
- Sezer, H. N. ve Yalman, D. (2022). Okul öncesinde değerler eğitimi ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-214.
- Stahel, W. R. (2016). The circular economy. *Nature News*, 531(7595), 435-438.
- Thøgersen, J. (2002). Promoting sustainable consumption: The use of economic instruments. *Journal of Consumer Policy*, 25(3), 319-334.
- Yıldırım, M. ve Kaya, T. (2022). Döngüsel moda ve değerler eğitimi: Etik tüketim ve çevresel sürdürülebilirlik. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 45-58.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Finansal ve Sanat Okuryazarlıkları Bağlamında İncelenmesi

Serpil TAN BAYAR, Mehmet Akif Ersoy Anaokulu/ANTALYA
Prof. Dr. Harun ŞAHİN



Giriş

Eğitim sisteminin amacı, bilgi, beceri, değerler ve yetkinliklerle donanmış bireyler yetiştirmektir. Bu bilgi, beceri ve davranışlar erken yaşlarda aileler tarafından ilerleyen yaşlarda ise öğretim programları yoluyla kazandırılmaktadır. Öğrenmenin temelini büyük ölçüde yaşamın ilk yıllarında, ilkokul çağından önce atıldığı bilinmektedir. Okul öncesi dönem, çocuğun gelişimi ve öğrenme becerisinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönem, çocukların çevreleriyle olan etkileşimlerinin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkilediği kritik bir süreçtir. Yaşamın ilk yıllarında akranlarından geri kalan çocuklar, çoğunlukla bu farkı kapatamamakta; bu durum düşük akademik başarı ve yüksek okul terk oranlarıyla devam eden dezavantajlı bir döngüye yol açmaktadır (UNICEF, 2023).

Okul öncesi eğitim, öğrenme için sağlam temeller oluşturması ve eğitim sistemlerinin etkinliğini artırarak ekonomik büyümeyi desteklemesi nedeniyle küresel bir öncelik haline gelmiştir (UNESCO, 2025). Okul öncesi programları, çocukların gelişimlerini desteklemek ve güçlendirmek için sarmal deneyimler sunan erken öğrenme fırsatlarıdır. Bu programlar, çocukların tüm gelişim alanlarını kapsamalıdır (Kauerz vd., 2022). Etkili bir program önemli kavramların projeler, beceri destekli günlük deneyimler ve iş birliği-ne dayalı faaliyetler yoluyla öğretilmesini sağlar. Okul öncesi programlarının bütüncül ve gelişimsel bir yaklaşıma, erken öğrenmeyi destekleyen standartlara sahip olması önerilmektedir (Kagan vd., 2022).

Bir çocuğun erken yaşlarda edindiği beceriler, akademik başarısının yanı sıra yetkinlik dönemindeki bilgi, yetenek ve üretkenlik gelişimiyle de ilişkilidir. Early Childhood Development Index Raporu'na (ECDI2030) göre çocuklar, gelecekteki öğrenme deneyimleri için ihtiyaç duydukları becerileri okul öncesi dönem boyunca kazanırlar ve geliştirirler. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP), beceriler çerçevesine uygun olarak çocukların ilkokula beceri temelli bütüncül bir yaklaşımla hazırlanmalarını sağlamak üzere geliştirilmiştir (MEB, 2024).

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, okul öncesi programı, finansal okuryazarlık, sanat okuryazarlığı.

Okuryazarlık

Türk Dil Kurumu sözlüğünde okuryazar olma durumu olarak tanımlanan (TDK, 2025) okuryazarlık kavramı, günümüzde bu tanımın ötesine geçmiştir. Okuryazarlık, okuma-yazma becerilerini kullanabilme durumu olarak düşünülmüş olsa da bu kavramın zamanla farklı disiplinlere ait bilgileri bilinçli şekilde algılama, kavrama ve günlük hayatta kullanılabilme becerisi olduğu ortaya koyulmuştur (Mengüloğlu ve Sarıkaya, 2024).

Yaşanan teknolojik gelişmeler, sosyal ve kültürel değişimler ile yeni meslek dallarının ortaya çıkışı; okuryazarlık becerilerinin kapsamının ve tanımının genişlemesine, bu kavramın bütüncül olarak ele alınmasına katkıda bulunmaktadır (Leu et al., 2017). Bu bağlamda finansal ve dijital okuryazarlık ile kültür okuryazarlığı gibi yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır.

Finansal Okuryazarlık

Finansal okuryazarlık, değişen dünyada birey ve toplumlar için önemli bir beceri haline gelmiştir (MEB, 2020). Finansal okuryazarlık, doğru finansal kararlar almak ve refaha ulaşmak için gereken farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranışların tümü olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2020). PISA 2022 sonuçları, finansal okuryazarlığın olumlu finansal davranışlarla bağlantılı olduğunu ve bu becerilere sahip öğrencilerin daha sorumlu davrandığını göstermektedir (OECD, 2024).

Nitelikli finansal eğitime erken yaşta başlanması önemlidir. Finansal kararlar almak için etkili karar verme becerileri ve eleştirel düşünme yeteneği gereklidir. Finansal eğitim, öğrencilere finansal bilgi sağlarken aynı zamanda karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Jayaraman et al., 2019).

Sanat Okuryazarlığı

Sanat teknoloji ile insan arasındaki bağı güçlendirir, insani değerleri ve erdemleri korur. Sanat okuryazarlığı, bireylerin kendi kültürlerindeki ve diğer ülkelerdeki sanat ürünleri arasında bağlantı kurabilmeleri, bütünleştirebilmeleri ve değerlendirebilmeleri için gerekli olan bilgilere sahip olmasıdır (Yücetoker, 2014). Programın temel bileşenlerinden olan sanat alan becerisinde çocukların geleneksel ve evrensel sanat dallarını tanıması, sanat eserlerini incelemesi ve kendi özgün uygulamalarını yapabilmeleri esas alınmıştır.

Amaç

Çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı temel alan becerilerinde (Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat, müzik) fi-

nansal ve sanat okuryazarlıkları becerilerine yer verilme durumunu incelemek ve önerilerde bulunmaktır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi tercih edilmiş olup verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma problemin doğal bağlamda gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemlerle ele alındığı; olguların derinlemesine ve yorumlayıcı biçimde incelendiği araştırma sürecidir (Seale, 1999). Doküman analizi, araştırılan olgu veya olaylarla ilgili yazılı belgelerin sistemli biçimde incelenmesi, elde edilen verilerden anlamlı bir bütün oluşturulmasıdır (Creswell, 2009).

Sonuç ve Öneriler

Okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılması için süreç bileşenlerinin işe koşılması beklenmektedir. Bu da okuryazarlık becerilerinin öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesiyle gerçekleştirilecektir (Kahramanoğlu vd., 2024). Öğretmenler, TYMM'nin öncelikli amaçlarından olan öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerini güçlendirmek için okuryazarlıkları yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak sınıf içi ve dışı öğrenme deneyimlerine aktarmalıdır. Öğretmenlerinin finansal okuryazarlık düzeyinin ortalama seviyede olduğunu saptanmıştır. Programların etkililiğinin sağlanabilmesi için uygulayıcı öğretmenlerin donanımlı gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarına öğrencilerin akademik başarılarının belirleyicisi olan okuryazarlık becerilerini destekleyecek konuların eklenmesinin sınıflardaki uygulamaların niteliğini artırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ergül vd. (2014) araştırmalarında okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında okuryazarlık derslerinin yaygın olmadığını ortaya koymuştur. Erken okuryazarlık becerileri dersi, OÖEP'deki yeni okuryazarlık becerileri eklenerek genişletilmelidir. Bu husus, öğretmen adaylarının okuryazarlık becerileri konusunda farkındalıklarını artırarak tutum ve davranışa dönüşümüne katkıda bulunacaktır.

Yapılan araştırmalarda, 2013 ve 2024 yıllarında güncellenen okul öncesi eğitim programlarının erken okuryazarlık becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sağlık, dijital ve yapay zekâ okuryazarlıklarına yönelik kazanımlara daha fazla yer verilmesi önerilmiştir (Kandır & Yazıcı, 2016; Serdaroğlu & Bekir, (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın yeni eklenen okuryazarlık becerileri ile alandaki ihtiyacı karşıladığı görülmektedir. Program bu yönüyle öğretmenlere öğrenme-öğretme sürecini nasıl yapılandıracakları konusunda iyi bir rehberdir.

Programda bilgi, dijital, görsel, kültür, vatandaşlık, veri ve sürdürülebilirlik okuryazarlıkları tablolar hâlinde verilmiştir. Fakat bu becerilere öğrenme çıktılarında yer verilmediği etkinlikler ile bütünleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Finans ve sanat okuryazarlıklarında ise durum farklıdır. İki okuryazarlık, tablolarda yer almazken sosyal alan ve sanat alanı becerileri matrislerinde yer almaktadır. Örneğin finansal okuryazarlık OB3.1 Geliri Anlama bütünleşik becerisi ve OB3.1, SB1, SB2, SB3 süreç bileşenleri, 60-72 ay sosyal alan matrisinde aynı şekilde yer almış ve alt öğrenme çıktılarında ayrıntılandırılmıştır. Sosyal bilimler alan becerilerinde 17. beceri tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi iken programda "Finans" başlığında yazılmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre programlar arası bileşenlerin uyumu, öğrencilerin gelişimini desteklemektedir. Bu açıdan bu farklılık giderilmelidir. Sosyal bilimler alan becerilerinde finansal okuryazarlık ile ilişkilendirilebilecek bütünleşik beceriler olmakla birlikte 18. beceri olarak da eklenebilir.

Sanat okuryazarlığı süreç bileşenleri 36-48, 48-60 ve 60-72 ay sanat alan matrislerinde öğrenme çıktıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin OB9.1. Sanat türlerini ve tekniklerini anlama bileşeni, programda "SNAB1. Sanat türlerini ve tekniklerini anlama süreç bileşeni" ve "SNAB1. Temel sanat kavramlarını ve türlerini anlayabilme" öğrenme çıktısı olarak yer almıştır. Diğer okuryazarlık becerilerine öğrenme çıktılarında yer verilmeden bütünleşik olan veya olmayan tüm etkinliklerde yer verilmesi amaçlanırken finansal ve sanat okuryazarlıklarındaki farklılık uygulamada karışıklık yaratabilir. Bu bağlamda finansal ve sanat okuryazarlıkları süreç bileşenlerinin okuryazarlık tablosu hâlinde eklenmesinin programın bütüncül olarak ele alınması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

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 approach*. 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>
- Elyagutu, D. C. (2016). Importance of art education (Sanat eğitiminin önemi). *Art-Sanat*, 6, 243-247.
- Erdem, C., ve Eğımir, 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., Dolunay Sarıca, A., ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- 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 Şinego, 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., and 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 SL, Kauerz K., and Junus., (2022).H. Preschool programs: effective curricula. in: tremblay re, boivin m, peters rdev, eds. melhuish e, topic ed. *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. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(241), 499-518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>

- Kandır, A., ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul öncesi eğitim programı'nın 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>
- Mengüloğlu, 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*. <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*. <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 iv): 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/infe 2020 international 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.
- 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 entegrasyonu. *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*. 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*. 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.
- 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.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

An Analysis of the Century of Türkiye Education Model Preschool Curriculum in the Context of Financial and Art Literacy

Serpil TAN BAYAR, Mehmet Akif Ersoy Kindergarten/ANTALYA

Prof. Dr. Harun ŞAHİN

Introduction

The primary aim of an education system is to raise individuals equipped with knowledge, skills, values, and competencies. While these are initially acquired from the family during early years, they are later reinforced through instructional programs. It is widely acknowledged that the foundation for learning is largely laid during early childhood, prior to primary education. Preschool years mark the period when children's development and learning capacity are at their peak. This is a critical stage where children's interactions with their environment significantly impact their physical, cognitive, emotional, and social development. Children who lag behind their peers in these early years often struggle to catch up, leading to a disadvantageous cycle that manifests in lower academic performance and higher dropout rates (UNICEF, 2023).

Preschool education has become a global priority as it lays a solid foundation for learning and enhances the effectiveness of education systems, thereby contributing to economic growth (UNESCO, 2025). Preschool programs offer early learning opportunities that support and enhance children's development through spiral experiences. These programs should address all areas of development (Kauerz et al., 2022). An effective curriculum ensures the teaching of key concepts through projects, skill-supported daily experiences, and collaborative activities. It is recommended that preschool curricula adopt a holistic and developmental approach, supported by standards that promote early learning (Kagan et al., 2022).

Skills acquired in early childhood are not only linked to later academic success but also to the development of knowledge, competence, and productivity in adulthood. According to the Early Childhood Development Index Report (ECDI2030), children acquire and develop the skills needed for future learning experiences during their preschool years. The Century Of Türkiye Education Model (TYMM) Preschool Education Curriculum has been developed to prepare children for primary school through a skills-based and holistic approach aligned with the TYMM skills framework (MoNE, 2024).

Literacy

Although the Turkish Language Association defines literacy as the state of being able to read and write (TDK, 2025), the concept has evolved beyond this definition. While once thought of as the mere ability to read and write, literacy is now recognised as the ability to consciously perceive, understand, and apply knowledge from different disciplines in daily life (Mengüloğlu & Sarıkaya, 2024).

Technological advancements, social and cultural transformations, and the emergence of new professions have all expanded the scope and definition of literacy, necessitating a more holistic approach (Leu et al., 2017). Within this framework, new types of literacy have emerged, including financial, digital, and cultural literacy.

Financial Literacy

Financial literacy has become an essential skill for individuals and societies in today's dynamic world (MoNE, 2020). It encompasses the awareness, knowledge, skills, attitudes, and behaviours necessary to make sound financial decisions and achieve financial well-being (OECD, 2020). Results from PISA 2022 show that financial literacy is positively correlated with responsible financial behaviour, with students who possess these skills demonstrating more responsible decision-making (OECD, 2024).

Starting quality financial education at an early age is crucial. Effective financial decision-making requires sound judgment and critical thinking skills. Financial education not only provides students with financial knowledge but also enhances their decision-making and critical thinking abilities (Jayaraman et al., 2019).

Art Literacy

Art strengthens the bond between humans and technology while preserving human values and virtues. Art literacy refers to the ability of individuals to make connections between, integrate, and evaluate artworks from their own and other cultures (Yücetoker, 2014). Within the program's artistic domain competencies, emphasis is placed on children recognising both traditional and universal forms of art, analysing artworks, and creating original expressions.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, preschool curriculum, financial literacy, art literacy.

Purpose

This study aims to examine how the competencies of financial and art literacy are represented within the core skill areas (Turkish, mathematics, science, social studies, movement and health, art, music) of the Century of Türkiye Education Model Preschool Education Curriculum and to provide recommendations.

Method

This study employs the document analysis method, a qualitative research approach, with data analysed using descriptive analysis. Qualitative research involves investigating phenomena through naturalistic methods such as observation, interviews, and document review, allowing for in-depth and interpretive exploration (Seale, 1999). Document analysis entails systematically examining written documents related to the research subject to construct meaningful interpretations (Creswell, 2009).

Conclusion and Recommendations

To ensure students acquire literacy skills, it is necessary to integrate these competencies into the learning-teaching process (Kahramanoğlu et al., 2024). Teachers should incorporate literacy competencies into both in-class and extracurricular learning experiences in alignment with students' age and developmental levels, thereby supporting TYMM's goal of promoting lifelong learning competencies. It has been observed that teachers' financial literacy levels are average. For programs to be effective, it is essential that the implementing teachers are well-equipped. Including topics that support literacy skills—key determinants of students' academic success—into in-service training for preschool teachers is considered vital for improving the quality of classroom practices.

Ergül et al. (2014) revealed that literacy courses are not widely included in preschool teacher education programs. The inclusion of early literacy skills, particularly the newly added literacies in the TYMM Preschool Curriculum, would help raise awareness and contribute to behavioural transformation among teacher candidates.

Studies indicate that the preschool education curricula updated in 2013 and 2024 support early literacy skills. It is also recommended to further incorporate competencies related to health, digital, and artificial intelligence literacy (Kandır & Yazıcı, 2016; Serdaroğlu & Bekir, 2024). The addition of new literacy skills in the Century Of Türkiye Education Model Preschool Education Curriculum appears to meet the needs in the field. In this regard, the program serves as a strong guide for teachers in structuring the learning-teaching process.

The program presents literacies such as information, digital, visual, cultural, citizenship, data, and sustainability in tabular formats. However, it is emphasised that these competencies should be embedded within learning outcomes and integrated into activities. The situation is different for financial and art literacies. These two literacies are not included in the literacy tables but are embedded in the matrices for social and artistic domains. For example, financial literacy appears in the 60–72 months social domain matrix as the integrated skill “OB3.1 Understanding Income,” along with the process components OB3.1, SB1, SB2, and SB3, and is further elaborated in the sub-learning outcomes. In the social sciences domain, the 17th competency is “Historical Problem Analysis and Decision-Making,” but the program lists it under “Finance.” According to TYMM, alignment among curricular components across programs supports student development. Therefore, this inconsistency should be addressed. While there are integrated competencies that can be associated with financial literacy within the social sciences domain, financial literacy could also be added as an 18th distinct competency.

Art literacy process components are presented as learning outcomes in the matrices for the 36–48, 48–60, and 60–72 months age groups. For instance, the component “OB9.1 Understanding Art Types and Techniques” appears as the process component “SNAB1. Understanding Art Types and Techniques” and the learning outcome “SNAB1. Understanding Basic Art Concepts and Types” in the program. While other literacy skills are not directly referenced in learning outcomes but are intended to be incorporated into all integrated and non-integrated activities, the distinct approach to financial and art literacy could lead to confusion in practice. Therefore, adding the process components of financial and art literacy in a separate literacy table would contribute to the program's holistic integration.

References

- 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 approaches*. 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>
- Elyagutu, D. C. (2016). Importance of art education (Sanat eğitiminin önemi). *Art-Sanat*, 6, 243–247.
- Erdem, C., ve Eğinir, 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., Dolunay Sarıca, A., ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449–1472.
- 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 Şinigo, 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., and 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 SL, Kauerz K., and Junus., (2022).H. Preschool programs: effective curricula. in: tremblay re, boivin m, peters rdev, eds. melhuish e, topic ed. *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. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(241), 499–518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>
- Kandır, A., ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul öncesi eğitim programı’nın 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>
- Mengüloğlu, 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*. <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*. <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 iv): 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/infe 2020 international 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.
- 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 entegrasyonu. *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*. 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*. 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.
- 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.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Ahlak Bilgiden Fazlasıdır: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Erdem'in Eyleme Dönüşümü

Şeyma USLU, Atatürk Ortaokulu/SAKARYA



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. Özellikle küreselleşmenin hızlanmasıyla birlikte farklı değer sistemlerinin iç içe geçtiği günümüzde, bireyin anlamlı bir değer zemini üzerine inşa edilmesi, toplumun bütünlüğü ve geleceği açısından hayati önem taşımaktadır. Ancak eğitim sistemlerinde yaygın olarak benimsenen yaklaşımlar, çoğunlukla değerlere dair bilgiyi öğrenciye aktarmakla yetinmekte, bu bilgilerin içselleştirilerek davranışa dönüşmesi konusunda sınırlı kalmaktadır. Ahlaki gelişim yalnızca akılla kavranan bir süreç değil, aynı zamanda duygu, alışkanlık ve eylemle pekişen bir yolculuktur. Bu nedenle, değerlerin 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. Bu bağlamda model, klasik İslam ahlak geleneğinden beslenen ve çağdaş pedagojik yaklaşımlarla yeniden yapılandırılmış bir eğitim felsefesi sunmaktadır. 21. yüzyıl eğitiminde bireyin yalnızca akademik başarıya değil, karakter gelişimine de odaklanması gerektiği artık geniş çevrelerce kabul görmektedir. Bu bağlamda ahlak ve değer eğitimi, eğitim politikalarının temel taşı hâline gelmiştir. Ancak geleneksel ve modern değer eğitimi yaklaşımlarının çoğu, değerlerin bilişsel düzeyde öğretilmesine yoğunlaşmakta; değerlerin davranışa dönüşmesi sürecinde yetersiz kalmaktadır. Bu eksiklik, değerlerin yalnızca bilinmesiyle yetinilmesi, içselleştirilmeden aktarılması gibi sonuçlar doğurmakta ve eğitimde istenilen karakter inşasını engellemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu soruna çözüm olarak geliştirilmiş ve

"Erdem-Değer-Eylem" (EDE) adını taşıyan özgün bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bu model, ahlaki gelişimi bütüncül bir biçimde ele almakta; öğrencilerin doğruyu bilmesinin yanında, doğruyu yapabilen, sorumluluk sahibi ve vicdanlı bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Aynı zamanda modelin uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu çerçeveyi derinlemesine anlayabilmeleri, eğitimde başarıyı doğrudan etkilemektedir. Zira kavramsal yapının anlaşılabilirliği, sınıf içi uygulamalarda etkili ve sürdürülebilir değer eğitiminin temelini oluşturur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, ahlak eğitimi, değerlerin davranışa dönüşümü, değerler eğitimi, eğitim felsefesi, EDE Modeli ve ahlak kuramları.

Amaç

Bu bildirinin temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ahlaki ve değer temelli eğitimde sunduğu Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ni teorik ve tarihsel yönleriyle incelemektir. Özellikle Zeynîzâde Mehmed Hâzık, Kınalîzâde 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 kuramcılarının yaklaşımlarıyla karşılaştırmalar yapılarak modelin özgünlüğü, öğretmenler açısından anlaşılabilirliği 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.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde doküman analizi tekniği ile yapılandırılmıştır. Çalışmada öncelikle Türkiye Yüzyılı 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, Kınalîzâde'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. Sonuç: Yapılan analizler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin EDE çerçevesinin hem klasik hem de çağdaş kuramlarla güçlü biçimde örtüştüğünü ortaya koymuştur. Özellikle Zeynîzâde Mehmed Hâzık'ın itaat, ibret, arkadaşlık ve vicdan dönemlerine dayanan dört aşamalı ahlak eğitimi yapısı ile EDE mo-

delinin değer, eylem ve erdem aşamaları arasında yüksek düzeyde yapısal benzerlik tespit edilmiştir. Aynı şekilde Kınalızâde'nin dört temel fazilet sistemi ve Tûsî'nin nefis terbiyesine dayalı bütüncül yaklaşımı, modelin hem davranışsal hem de içsel boyutunu desteklemektedir. Modern ahlak teorilerinde ise davranışa dönüşümün ikinci planda kaldığı, EDE modelinin bu boşluğu tamamlayıcı bir işlev üstlendiği gözlemlenmiştir. Ayrıca modelin kavramsal netliğinin ve tarihsel dayanaklarının güçlü olması, öğretmenler tarafından daha kolay içselleştirilmesini ve sınıf içi uygulamalarda esneklikle kullanılmasını mümkün kılmaktadır. Bu noktada “modelin öğretmenler tarafından anlaşılması neden önemlidir?” sorusu bildiri bağlamında ayrı bir başlık olarak öne çıkar. Zira öğretmen, yalnızca bilgiyi aktaran değil; aynı zamanda değerlerin uygulayıcısı, dönüştürücüsü ve rehberi konumundadır. Öğretmenin EDE modelini anlaması, değerlerin yalnızca anlatılarla sınırlı kalmamasını; uygulama, gözlem, etkileşim ve rehberlik yoluyla öğrencide davranışa dönüşmesini sağlar. Örneğin; “yardımlaşma” değerini anlatmak yerine, sınıfta iş birliği gerektiren sorumluluklar dağıtarak öğrencilerin bu değeri yaşayarak öğrenmesini sağlamak, EDE modelinin öğretmen eliyle ete kemiğe bürünmesine vesile olur. Aynı şekilde, “sabır” değerini bir metinden okutup açıklamak yerine, öğrencilerin süreç odaklı etkinliklerde zamanla geliştirdiği becerilerle bu değeri deneyimlemesi mümkündür. Bu sebeple öğretmenler, EDE modelinin soyut kavramlarını uygulamaya dönük pedagojik araçlara dönüştürmekte belirleyici roldedir.

Sonuç ve Öneriler

Modelin daha etkili bir biçimde uygulanabilmesi için, öğretmen yetiştirme programlarında klasik ahlak düşüncesine dair bilgiler daha sistematik şekilde yer almalıdır. EDE çerçevesi doğrultusunda geliştirilecek sınıf içi uygulama kılavuzları, öğrenci etkinlik örnekleri ve dijital içerikler öğretmenlerin pedagojik yeterliliğini artıracaktır. Ayrıca, öğrenci davranışlarını izlemeye ve gelişimi ölçmeye yönelik çağdaş ölçme-değerlendirme araçları da EDE modelinin işlevselliğini güçlendirecektir.

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.
- Millî Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Temel eğitimden ortaöğretime örneklerle* (3. modül: Erdem Değer Eylem Çerçevesi).
- Meydan, H. (2014). Zeynizade Mehmet Hazık'ın Terbiye isimli eserinin “Ahlak Terbiyesi” bölümünün günümüz Türkçesine sktarımı ve tetkiki. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVI(30), 204-228.
- Meydan, H. (2016). Kişilik gelişiminde içsel 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: Ahlakî gelişim kuramlarına dayalı bir inceleme. *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.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

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

Şeyma USLU, Atatürk Secondary School/SAKARYA

Introduction

The 21st century world, characterized by unlimited access to information, necessitates the development of individuals not only with academic competencies but also as persons of high character, virtue, and a strong sense of responsibility. Education systems are increasingly expected to go beyond merely transmitting academic knowledge and support the moral development of individuals. Within this framework, moral and value education is recognized as one of the fundamental functions of education in contemporary societies.

Particularly with the acceleration of globalization, where diverse value systems intertwine, constructing the individual on a meaningful value foundation is vital for societal unity and future sustainability. However, commonly adopted approaches in education systems mostly focus on imparting knowledge about values to students, falling short in ensuring that such knowledge is internalized and translated into behaviour. Moral development is not merely a cognitive process but a journey reinforced by emotions, habits, and actions. Therefore, it is essential for values to transform from abstract knowledge in the individual's mind into attitudes that guide life practices.

The Century of Türkiye Education Model was developed specifically to address this need and introduced a new approach in moral education under the framework named "Virtue-Value- Action" (VVA). This model adopts a holistic structure aiming to develop the mental, emotional, and behavioural dimensions of the individual simultaneously. It targets not only teaching students "what is right" but also enabling them to act accordingly. In this context, the model offers an educational philosophy rooted in the classical Islamic moral tradition, restructured with contemporary pedagogical approaches.

In 21st-century education, the focus on character development alongside academic success has gained wide acceptance. Consequently, moral and value education has become a cornerstone of educational policies. Nevertheless, most traditional

and modern approaches concentrate on the cognitive teaching of values and are insufficient in facilitating the transformation of values into behaviour. This shortcoming leads to the mere knowledge of values without internalization, hindering the desired character formation in education. The Century of Türkiye Education Model responds to this issue with its original "Virtue-Value- Action" (VVA) approach, addressing moral development holistically. The model aims to nurture students who not only know the right but can also do the right, as responsible and conscientious individuals. Furthermore, it is crucial for teachers implementing the model to deeply understand this framework, as their comprehension directly affects educational success. Conceptual clarity forms the foundation for effective and sustainable value education in classroom practices.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, virtue-value-action, moral education, transformation of values into behaviour, value education, educational philosophy, VVA model, moral theories.*

Purpose

The primary aim of this paper is to theoretically and historically analyse the Virtue-Value- Action framework offered by the Century of Türkiye Education Model in

moral and value-based education. The structural similarities between the model and classical Islamic moral theorists such as Zeynîzâde Mehmed Hâzık, Kınalîzâde Ali Efendi, and Nasîrüddin Tûsî will be discussed. Additionally, comparisons will be made with contemporary value education theorists such as Kohlberg, Dabrowski, and James Rest to evaluate the model's originality, comprehensibility by teachers, and pedagogical functionality. Thus, the paper aims to present a holistic framework for a value education model grounded both in classical tradition and contemporary needs.

Method

This study is structured within qualitative research methods, utilizing document analysis. First, the fundamental principles of the Century of Türkiye Education Model and the VVA approach were analyzed, followed by a comparison with texts from classical Islamic moral literature. Zeynîzâde Mehmed Hâzık's four-stage moral education, Kınalîzâde's four fundamental virtue system, and Tûsî's concept of self-discipline were structurally related to the stages of the VVA model. Additionally, pedagogical and theoretical comparisons between the approaches of modern moral development theorists (Kohlberg, Dabrowski, James Rest) and the VVA model were conducted and visualized in tabular form. The findings were organized to enhance teachers' understanding of the model.

Conclusion

Analyses revealed that the Century of Türkiye Education Model's A framework strongly overlaps with both classical and contemporary theories. A significant structural similarity was identified between Zeynîzâde Mehmed Hâzık's four-stage moral education—based on obedience, admonition, companionship, and conscience—and the virtue, action, and value stages of the A model. Similarly, Kınalızâde's four fundamental virtue system and Tûsî's holistic approach to self-discipline support both the behavioural and internal dimensions of the model. In modern moral theories, the transformation into behaviour is often secondary; the VVA model fills this gap effectively. Moreover, the conceptual clarity and strong historical foundations of the model facilitate its internalization by teachers and flexible application in classrooms.

The question of “Why is teacher comprehension of the model important?” emerges as a distinct topic within the paper. Teachers are not only knowledge transmitters but also practitioners, transformers, and guides of values. Understanding the VVA model by teachers ensures that values go beyond narratives and are translated into behaviour through practice, observation, interaction, and guidance. For example, instead of merely explaining the value of “helpfulness,” distributing classroom responsibilities requiring cooperation allows students to learn the value experientially, bringing the VVA model to life through the teacher's role. Similarly, rather than reading and explaining “patience” from a text, students can experience this value through skills developed over time in process-focused activities. Therefore, teachers play a decisive role in transforming the abstract concepts of the VVA model into pedagogical tools oriented towards practice.

Recommendations

To enhance the effective implementation of the model, information on classical moral thought should be systematically integrated into teacher training programs. Classroom implementation guides, student activity examples, and digital content developed in line with the VVA framework will increase teachers' pedagogical competence. Additionally, modern assessment and evaluation tools designed to monitor student behaviour and measure development will strengthen the functionality of the VVA model.

References

- Aytemiz Seymen, O., Bolat, T. (2007). Kohlberg'in bilişsel ahlâkî gelişim modelinden yararlanılan 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.
- Millî Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Temel eğitimden ortaöğretime örneklerle* (3. modül: Erdem Değer Eylem Çerçevesi).
- Meydan, H. (2014). Zeynizade Mehmet Hazık'ın Terbiye isimli eserinin “Ahlak Terbiyesi” bölümünün günümüz Türkçesine sktarımı ve tetkiki. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVI(30), 204-228.
- Meydan, H. (2016). Kişilik gelişiminde içsel 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 inceleme. *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.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep PİRİ, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi/KARAMAN
Doç. Dr. Büşra BAKİOĞLU, Prof. Dr. Özlem SADİ



Giriş

Günümüzde çağın gerektirdiği becerileri taşıyan vatandaşlar yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun için ülkelerin elinde bulunan en önemli güç eğitimidir. Bu doğrultuda köklü bir geçmişe sahip ve gelecekte de önemli bir rolü bulunacağı ön görülen Türkiye Cumhuriyeti'nde öğretim programında yenilenmeye gidilmiştir. Bu öğretim programının adı "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından duyurulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrencileri küresel rekabete hazırlamayı, öğretim programlarının eksikliklerini gidermeyi ve öğrencilerin bireysel potansiyellerini geliştirip en üst düzeye çıkarmayı hedeflenerek hazırlanmış bir modeldir (Ülçay, 2024). Bu hedefler doğrultusunda, 2024 yılı itibarıyla Türkiye Cumhuriyeti'nde her derse yönelik olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan öğretim programları, kademeli olarak (1, 5 ve 9. sınıflarda) uygulamaya konmuştur. Bu öğretim programlarından birisi de Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'dır.

Fen bilimleri dersi 3. sınıftan başlayan ve 8. sınıfa kadar devam eden bir derstir. Bu model kademeli olarak uygulandığı için 2024 yılı itibarı ile fen bilimleri dersleri sadece beşinci sınıflarda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun olarak hazırlanan Fen Bilimleri Öğretim Programı doğrultusunda yürütülmektedir. Bu dersin yürütücüleri yani programın uygulayıcıları olan fen bilimleri öğretmenlerinin yeni uygulamaya başladıkları bu program hakkındaki görüşleri programın etkililiği bakımından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretmen görüşleri, eğitim programı uygulaması.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun olarak hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı hakkında görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Türkiye'nin farklı illerinin çeşitli sosyo-ekonomik koşullara sahip bölgelerinde görev yapan toplam 12 fen bilimleri öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 2024-2025 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıflarda aktif olarak fen bilimleri derslerini yürüten öğretmenlerden seçilmiştir. Bu nedenle araştırmada amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Veriler, araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve öğretmenlerin programın genel yapısı, uygulanabilirliği, içerik uygunluğu, farklılaştırma uygulamaları, değerlendirme süreçleri gibi çeşitli boyutlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, sorulara verilen cevaplar katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı aracılığı ile kaydedilmiştir. Veriler ses kayıt cihazı ile toplandıktan sonra yazıya aktarılmıştır. Verilerin analizinde Maxqda programı kullanılmış, içerik analizi yapılarak bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlaştırılmıştır.

Sonuç

Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların ifadeleri irdelendiğinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na kıyasla birçok yönüyle eski programdan ayrıştığı ve özellikle kazanım yapısı, içerik düzeyi, etkinlik temelli yaklaşımı ve değerler eğitimi ile ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte beşinci sınıf düzeyine alınan bazı soyut konuların öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı, kazanım sayısının azaltılmasına rağmen içeriklerin yer yer ağır ve uygulamada zorlayıcı bulunduğu ifade edilmiştir. Süreç bileşenlerinin etkililiği konusunda ise fen bilimleri öğretmenleri, ön değerlendirme ve köprü kurma gibi aşamaların teoride etkili bir yapıya sahip olmasına karşın öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve sınıf içi koşullar nedeniyle bu bileşenlerin yeterince verimli uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenme-öğretme uygulamaları, genel anlamda öğretmenler tarafından benimsenmekte ve sınıf içinde çeşitli yollarla uygulanmaya çalışılmaktadır ancak materyal eksikliği, zaman yetersizliği ve öğrenci profilindeki çeşitlilik bu uygulamaların niteliğini sınırlamaktadır.

Katılımcılar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda önerilen yöntem ve teknikleri büyük ölçüde tanımakta ve uygulamaya çalışmaktadır; ancak sınıf dinamikleri, imkân kısıtları ve öğrenci ilgisi gibi faktörler; bu uygulamaların yapılıp yapılamama düzeyini belirlemektedir. Ölçme ve değerlendirme

dirme araçlarının kullanımında da benzer bir durum söz konusudur; fen bilimleri öğretmenleri bu araçlara yönelik farkındalığa sahip olmakla birlikte süreç içinde sadeleştirme yapma ve öğrenci düzeyine uyarlama gereksinimi hissetmektedir. Fen bilimleri öğretmenleri okul temelli planlama ve farklılaştırma uygulamalarını ise sınırlı düzeyde gerçekleştirebilmekte; bu tür uygulamalar çoğunlukla bireysel çaba ve öğretmen inisiyatifi ile sınırlı kalmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik yapılan hizmet içi eğitimlerin teorik, yüzeysel ve uygulama desteğinden yoksun olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın sınıf içi uygulanabilirliğini artırmak adına öğretmenlere yönelik daha kapsamlı, uygulamalı ve rehberlik odaklı destek sağlanması gerektiği dile getirilmiştir. Son olarak fen bilimleri öğretmenleri; içerik sadeleştirme, materyal desteği, zaman planlaması ve farklılaştırma süreçlerine ilişkin somut önerilerde bulunmuş; programın kuramsal gücünün sahadaki uygulamalarla desteklenmesinin önemini vurgulamışlardır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

1. İçerik sadeleştirme ve uygunluk: Öğretim programındaki bazı soyut ve karmaşık konuların özellikle beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin gelişim düzeyine uygun hâle getirilmesi önerilmektedir.
2. Zaman planlaması ve ders saati artışı: Etkinlik temelli yapının gerektirdiği süre göz önünde bulundurularak fen bilimleri ders saatinin artırılması veya haftalık programlarda esneklik sağlanması önerilmektedir. Bu sayede süreç değerlendirme, deney ve gözlem uygulamalarının daha verimli şekilde yürütülebileceği düşünülmektedir.
3. Materyal desteği ve altyapı: Öğretmenlerin sınıfta yapılması istenen etkinlikleri gerçekleştirebilmesi için okul düzeyinde materyal desteğinin artırılması, laboratuvar ortamlarının iyileştirilmesi ve etkinlikler için ulaşılabilir kaynaklar sunulması önerilmektedir.
4. Farklılaştırma ve öğrenci desteği: Farklı düzeydeki öğrencilere hitap edebilecek şekilde, görevlerin, ödevlerin ve öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi desteklenmeli; öğretmenlere farklılaştırma stratejileri ile ilgili örnek etkinlikler ve uygulamalı kılavuzlar sunulmalıdır.

5. Hizmet İçi Eğitimlerin Niteliği: Öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitimler teorik bilgilerle sınırlı kalmamalı; sınıf içi örnekler, vaka temelli uygulamalar ve uygulama sonrası takip mekanizmaları ile zenginleştirilmelidir. Bu eğitimlerde rehberlik, deneyim paylaşımı ve sürekli destek sağlanmalıdır.
6. Okul temelli planlama ve iş birliği: Farklı branş öğretmenleriyle ortak planlama yapılabilmesi için okul yönetimlerinin öğretmenlere zaman ve ortam sağlaması teşvik edilmeli; disiplinler arası etkinliklerin yaygınlaştırılması adına okul temelli iş birlikleri güçlendirilmelidir.
7. Ölçme ve değerlendirme süreçleri: Süreç değerlendirme araçlarının sadeleştirilmiş, anlaşılır ve öğrenci düzeyine uygun örneklerle desteklenmiş biçimde öğretmenlere sunulmasının ölçme-değerlendirme uygulamalarının niteliğini artıracığı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Alt Tema: Program Dynamics

Views of Science Teachers on the Century of Türkiye Education Model

Asst. Prof. Dr. Zeynep PİRİ, Karamanoğlu Mehmet Bey University/KARAMAN
Assoc. Prof. Dr. Büşra BAKİOĞLU, Prof. Dr. Özlem SADI

Introduction

Today, it is necessary to cultivate citizens who possess the skills required by the age. For this, the most important power that countries possess is education. Accordingly, in the Republic of Türkiye, which has a deep-rooted past and is foreseen to have an important role in the future, a renewal of the curriculum has been undertaken. The name of this curriculum has been announced by the Ministry of National Education as the “The Century of Türkiye Education Model” (Ministry of National Education [MoNE], 2024).

The Century of Türkiye Education Model is a model prepared with the aim of preparing students for global competition, addressing the shortcomings of curricula, and developing students’ individual potentials to their highest level (Ülçay, 2024). In line with these goals, as of 2024, curricula prepared according to the Century of Türkiye Education Model for every course in the Republic of Türkiye have been gradually implemented (in the 1st, 5th, and 9th grades). One of these curricula is the Science Course Curriculum.

The science course is a course that starts in the 3rd grade and continues until the 8th grade. Since this model is implemented gradually, as of 2024, the science courses are conducted in accordance with the Science Curriculum prepared according to the Century of Türkiye Education Model only in the fifth grades. The views of the implementers of this course, that is, the science teachers who have started this new application, regarding this program are of great importance in terms of the program’s effectiveness.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, science curriculum, science education, teacher perspectives.

Purpose

The aim of this research is to examine the views of science teachers on the Science Course Curriculum prepared in accordance with the Century of Türkiye Education Model.

Method

This research is a qualitative study aimed at deeply examining the views of science teachers regarding the Science Course Curriculum prepared in accordance with the Century of Türkiye Education Model. A case study design was used in the research. Interviews were conducted with a total of 12 science teachers working in regions with diverse socio-economic conditions in different provinces of Türkiye. Participants were selected from teachers actively teaching science courses in the fifth grade during the 2024-2025 academic year. Therefore, criterion sampling, a type of purposive sampling, was used in the research. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers, and teachers’ opinions on various aspects such as the general structure of the program, its applicability, content appropriateness, differentiation practices, and assessment processes were obtained. Interviews were conducted face-to-face, and answers to the questions were recorded using an audio recording device with the participants’ consent. After the data were collected via the audio recording device, they were transcribed. The program Maxqda was used for data analysis, and findings were obtained through content analysis. The obtained findings were reported, supported by direct quotations.

Conclusion

When the statements of the participants are examined in line with the findings obtained, it is seen that the Century of Türkiye Education Model differs from the 2018 Science Course Curriculum in many aspects, especially in terms of its learning outcome structure, content level, activity-based approach, and values education. However, it was stated that some abstract topics included at the fifth-grade level are not suitable for the students’ age and developmental characteristics, and despite the reduction in the number of learning outcomes, the content is occasionally found to be heavy and challenging in practice. Regarding the effectiveness of the process components, science teachers stated that although stages such as pre-assessment and establishing links have a theoretically effective structure, these components could not be implemented efficiently enough due to students’ readiness levels and classroom conditions. Learning-teaching practices are generally adopted by teachers and efforts are made to implement them in various ways in the classroom, but lack of

materials, time constraints, and diversity in student profiles limit the quality of these practices.

Participants largely recognise and try to apply the methods and techniques suggested in the Science Course Curriculum prepared according to the Century of Türkiye Education Model; however, factors such as classroom dynamics, resource limitations, and student interest determine the extent to which these applications can be carried out. A similar situation exists in the use of assessment and evaluation tools; science teachers are aware of these tools but feel the need to simplify and adapt them to the student level during the process. Science teachers can implement school-based planning and differentiation practices to a limited extent; such practices often remain limited to individual effort and teacher initiative. Most participants stated that the in-service training provided for the Century of Türkiye Education Model was theoretical, superficial, and lacked practical application support. It was expressed that more comprehensive, practical, and guidance-oriented support should be provided to teachers to increase the classroom applicability of the Science Course Curriculum prepared according to the Century of Türkiye Education Model. Finally, science teachers made concrete suggestions regarding content simplification, material support, time planning, and differentiation processes; they emphasised the importance of supporting the theoretical strength of the program with practical applications in the field.

Recommendations

In line with the findings obtained from this research, the following recommendations are made for the effective implementation of the Science Course Curriculum prepared according to the Century of Türkiye Education Model:

1. Content simplification and appropriateness: It is recommended that some abstract and complex topics in the curriculum be made suitable for the developmental level of students, especially at the fifth-grade level.
2. Time planning and increase in class hours: Considering the time required by the activity-based structure, it is recommended to increase the science class hours or provide flexibility in weekly programs. In this way, it is thought that process assessment, experiment, and observation practices can be carried out more efficiently.
3. Material support and infrastructure: To enable teachers to carry out the activities planned for the classroom, it is recommended to increase material support at the

school level, improve laboratory environments, and provide accessible resources for activities.

4. Differentiation and student support: Diversification of tasks, assignments, and teaching processes to address students at different levels should be supported; teachers should be provided with sample activities and practical guides related to differentiation strategies.
5. Quality of In-Service Training: In-service training organised for teachers should not be limited to theoretical knowledge; it should be enriched with classroom examples, case-based practices, and post-implementation follow-up mechanisms. Guidance, experience sharing, and continuous support should be provided during these trainings.
6. School-based planning and collaboration: School administrations should be encouraged to provide teachers with time and environment for joint planning with teachers from different branches; school-based collaborations should be strengthened to disseminate interdisciplinary activities.
7. Assessment and evaluation processes: It is thought that presenting process assessment tools to teachers in a simplified, comprehensible form, supported with examples appropriate to the student level, will enhance the quality of assessment-evaluation practices.

References

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.

ALT TEMA 11 SUB-THEME 11

PROGRAM ESNEKLİĞİ PROGRAM FLEXIBILITY

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Temelli Planlama Tunceli Örneklemini
The Century of Türkiye Education Model: A Case Study Of School-Based Planning In Tunceli



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Esnekliği

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Temelli Planlama Tunceli Örnekleme

Eren LAFCI, Cumhuriyet Ortaokul/TUNCELİ
Özlem ATALAY



Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) merkezinde insan vardır. İnsan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınır. İnsanın kendini tanımasına, 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 Modeli'nde 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 Modeli'nde 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. Bu kapsam doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde 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 yapıyla 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 ve öğrenme çıktıları dikkate alınmalıdır. 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.

Anahtar Kelimeler. Okul temelli planlama, öğrenme çıktısı, öğretim programı, öğrenme alanı, gözlem.

Amaç

Okul temelli planlama kapsamında yürütülecek faaliyetlerde öğrenci katılımı desteklenmeli, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye olanak tanınmalı, öğrencinin bütüncül gelişimine hizmet edilmelidir. Bu amaçtan yola çıkılarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan okul temelli planlama uygulamaları kapsamında yer verilen etkinliklerin Tunceli ili genelinde ilkököl birinci sınıflarda hayat bilgisi, Türkçe, matematik derslerine ait öğretim programlarındaki öğrenme çıktılarına hangi oranda yer verilerek, istenen öğrenme çıktılarına ulaşılmaya çalışıldığına belirlenmesi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahaya yansımada önem teşkil etmektedir. 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.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak yapılandırılmış olup doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Tunceli ilinde bulunan ilkököl 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 Modeli'nin sahadaki uygulamaları incelenmiştir.

Sonuç

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. 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 çıktılarına 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 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 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.

Öneriler

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 etkinlik havuzları oluşturulabilir. Okul temelli planlama kapsamında yer alan etkinliklerin öğrencilerde beceri gelişimine katkısı incelenebilir.

Kaynakça

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Yurdakal, İ. H. (2024) Türkiye yüzyılı maarif modeli: 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 24,76-88.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Sub-Theme: Program Flexibility The Century of Türkiye Education Model: A Case Study Of School-Based Planning in Tunceli

Eren LAFCI, Hoca Ahmet Yesevi Primary School/TUNCELI
Özlem ATALAY

Introduction

At the center of the Century of Türkiye Education Model (Ministry of National Education [MoNE], 2024) lies the human being. The human is addressed holistically through mental, emotional, physical, social, and spiritual dimensions. A rights- and development-based learning process is structured by allowing individuals to know and discover themselves, expanding flexible and autonomous learning environments in accordance with their interests and abilities. In the Century of Türkiye Education Model, knowing and responsibility are two foundational concepts that complement each other.

Just as important as knowledge itself and the act of knowing is the responsibility that comes with possessing knowledge, which holds a significant place in our education system. In this context, responsibility is considered as a whole, not only the determination to develop one's own existence in a balanced manner, but also actions directed toward the environment, society, humanity, and even the entire universe. A learning process based on rights and development is built by allowing each student to know and discover themselves, expanding flexible and autonomous learning environments in accordance with their interests, needs, and abilities. The learning and teaching experiences to be offered are shaped around approaches where students interact with their environment and take responsibility for their own learning. In this context, school-based planning is included in the Century of Türkiye Education Model to serve this purpose.

School-based planning refers to the time allocated for activities such as research and observation, social events, project work, local studies, and reading activities, as determined by the subject-matter teachers' board. This approach aims to provide flexibility by allowing teachers to adapt the curriculum. With its structure granting autonomy to teachers, school-based planning functions as a complementary and supportive area of curricula. In school-based planning practices, the General Aims of National Education Law No. 1739, the Basic Principles of Turkish National Education, the general goals of curricula, and learning outcomes should be taken into account. The time allocated for school-based planning is specified in the tables showing the duration assigned for units, themes, and learning areas in all curricula. These durations

are planned throughout the academic year and are reflected in annual plans. Since school-based planning inherently requires a systematic approach, it is expected that needs be clearly identified, appropriate educational activities be carried out to address these needs, and the impact of these activities be evaluated.

Keywords: School-based planning, learning outcome, curriculum, learning area, observation.

Purpose

The activities carried out within the scope of school-based planning should support student participation, promote learning by doing and experiencing, and serve the student's holistic development. Based on this aim, it is important to determine to what extent the activities included in school-based planning practices under the Century of Türkiye Education Model are aligned with the learning outcomes in the curricula of Social Studies, Turkish, and Mathematics courses for 1st-grade primary school students in Tunceli, and to what extent they contribute to achieving the desired outcomes. The aim of this study is to evaluate the implementation of school-based planning in Tunceli by examining how the learning outcomes in the curriculum are addressed within the scope of school-based planning under the Century of Türkiye Education Model.

Method

This study was structured in accordance with the qualitative research method, and the document analysis method was employed. In this context, first-grade teachers' boards in primary schools in Tunceli were examined. The number of learning outcomes in the curriculum was compared with the number of learning outcomes addressed in school-based planning, and the implementation of the Century of Türkiye Education Model in the field was analysed.

Conclusion

When the school-based planning reports were examined, it was found that 60% of the Social Studies learning outcomes, 20% of the Turkish learning outcomes, and 40% of the Mathematics learning outcomes in the curriculum were included in school-based planning. These figures indicate that the inclusion rate of learning outcomes for Turkish is lower than that of Social Studies and Mathematics. In school-based planning, it was observed that activities in Social Studies targeted at least one learning outcome from each learning area; in Turkish, activities addressed basic outcomes in reading, writing, and speaking; and in Mathematics, activities focused on outcomes within the Numbers and Quantities and From Operations to Algebraic Thinking areas.

ALT TEMA 12

SUB-THEME 12

PROGRAM GELİŞTİRMEDE ÖZGÜN BİR PERSPKETİF

A UNIQUE PERSPECTIVE IN PROGRAM DEVELOPMENT

- Kimya Dersi Öğretim Programlarının Sürdürülebilirlik ve Yeşil Kimya Odaklı Karşılaştırılması
A Comparative Analysis of Chemistry Curricula Focused on Sustainability and Green Chemistry
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Akademik Temelli Tematik Bir İnceleme
An Academically Grounded Thematic Analysis of the Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Ankara: 1. Dönem Uygulamalarının Değerlendirilmesi
Ankara in the Century of Türkiye Education Model: An Evaluation of First-Term Implementations

These results align with the following statement in the Century of Türkiye Education Model: Human is, by nature, a multifaceted being. Accordingly, supporting the mental, social, emotional, physical, and moral development of the human being requires a holistic education approach. Holistic education is an approach that considers all aspects of human and social life. Its ultimate goal is to raise individuals in line with fundamental values and enable them to comprehend the value of the existence of all beings, including themselves, within an existential integrity to make life meaningful. (MoNE, 2024, p. 11) These findings show that the observed practices are aligned with and serve this aim.

Recommendations

As the Century of Türkiye Education Model is being implemented for the first time in the 2024–2025 academic year, it is possible that the variety of activities under school-based planning remains limited. After preparing and administering an interview form to first-grade teachers, a study can be conducted to investigate why learning outcomes were addressed in a limited way. School-based planning practices from across Türkiye may be examined to develop nationwide or region-based activity pools. Furthermore, the contribution of school-based planning activities to students' skill development can be analysed.

References

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* Öğretim Programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Yurdakal, İ. H. (2024) Türkiye yüzyılı maarif modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 24,76–88.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Geliştirmede Özgün Bir Perspektif

Kimya Dersi Öğretim Programlarının Sürdürülebilirlik ve Yeşil Kimya Odaklı Karşılaştırılması

Dr. Öğr. Gör. Cem GÜLTEKİN, Balıkesir Üniversitesi/BALIKESİR



Giriş

Son yıllarda çevresel sorunların küresel ölçekte etkisini artırması, doğal kaynakların tükenme riski ve iklim değişikliğinin yol açtığı krizler, eğitim sistemlerini sürdürülebilirlik temelli bir dönüşüme yönlendirmiştir. Dünya Ekonomik Forumu'nun yayımladığı 2025 Küresel Riskler Raporu'nda da hem kısa (2 yıl) hem uzun vadede (10 yıl) aşırı hava olayları, çevre kirliliği ve iklimle bağlantılı çevresel risklerin en şiddetli küresel tehditler arasında yer aldığı belirtilmektedir. Bu gelişmeler, bireylerin sürdürülebilir yaşam biçimleri geliştirmesini ve bu yönde eğitim sistemlerinin dönüştürülmesini zorunlu kılmaktadır (UNESCO, 2017; Tilbury, 2011).

Kimya eğitimi; çevresel farkındalık, bilimsel sorumluluk ve toplumsal bilinç kazandırma bakımından stratejik bir konumda yer almaktadır. Günlük yaşamla doğrudan ilişkili olan kimya dersleri aracılığıyla öğrencilerin doğal kaynak kullanımı, atık yönetimi, enerji dönüşümü ve çevresel etkiler konusunda bilinç kazanmaları mümkün olmaktadır (Gerçek, 2012; Karagölge & Gür, 2016). Bu çerçevede sürdürülebilirlik eğitiminin temel bileşenlerinden biri olarak görülen yeşil kimya, çevreye ve insan sağlığına zararlı kimyasal süreçlerin yerini, daha güvenli ve verimli yöntemlerle değiştirmeyi hedeflemekte ve kimya biliminin çevresel etkilerini en aza indirerek sürdürülebilir kalkınma hedeflerine götüren bir öğretim yaklaşımını temsil etmektedir (Anastas & Warner, 1998).

Ortaöğretim düzeyindeki kimya öğretim programlarının sürdürülebilirlik ve yeşil kimya ilkelerini dikkate alma düzeyi, bireylerin çevreye duyarlı ve bilimsel sorumluluk sahibi olarak yetişmesinde kritik bir öneme sahiptir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni merkeze alınarak hazırlanan Kimya Dersi Öğretim Programı 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim kademesinde sadece 9. sınıflarda uygulanmaya başlanmış, diğer kademelerde ise hâlihazırda 2018 yılına ait kimya dersi öğretim programları uygulanmaya devam etmiştir. 2024 Kimya Dersi Öğretim Programı'nın temelini oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yalnızca öğretimsel değil ahlaki, sosyal ve çevresel sorumluluğu da kapsayan bütüncül bir değişim anlayışını temsil etmektedir (MEB, 2024a). Modelde sürdürülebilirlik okuryazarlığı açıkça tanımlanmış ve bu becerinin farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik düzeylerinde kazandırılması hedeflenmiştir. Ayrıca

çevreye duyarlılık, atık yönetimi, temiz enerji ve sürdürülebilir tüketim gibi kavramlar değer eğitimi kapsamında ele alınmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, kimya eğitimi de sürdürülebilirlik ve yeşil kimya ilkelerinin doğrudan ya da dolaylı olarak 2018 ve 2024 kimya dersi öğretim programlarında nasıl ele alındığını ortaya koymak ve karşılaştırmalı analizlerini sunabilmektir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Kimya Dersi Öğretim Programı, sürdürülebilirlik, yeşil kimya, sürdürülebilirlik okuryazarlığı.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada doküman analizi, iki farklı tarihli ortaöğretim kimya dersi öğretim programlarının içeriklerinin karşılaştırılmasını temel almaktadır.

Çalışmada Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış ve ortaöğretim düzeyinde uygulanmakta olan 2018 tarihli Kimya Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ile 2024 tarihli Kimya Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024b) analiz edilmiştir. Her iki program da Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî web sitesinden temin edilmiştir. Programlar sürdürülebilirlik, yeşil kimya odaklı kavramlar ve temalar açısından ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir.

Veriler tematik içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, her program sekiz ana tema çerçevesinde ayrı ayrı incelenmiştir. Tematik kodlamalar hem doğrudan içerik taraması hem de literatür destekli ifadelerle oluşturulmuştur. Temalar şunlardır:

1. Sürdürülebilirlik Temasının Varlığı
2. Yeşil Kimya ve İlkeleri
3. Çevre Bilinci ve Çevre Etiği
4. Sosyobilimsel Konular ve Bilimsel Sorumluluk
5. Sorumlu Üretim-Tüketim ve Yeşil Dönüşüm
6. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı
7. Günlük Yaşamla İlişkilendirme
8. Disiplinler Arası ve Disiplinler Ötesi Bağlar

Sonuç

“Sürdürülebilirlik Temasının Varlığı”, teması 2018 programında genel amaç düzeyinde yer bulurken 2024 programında doğrudan bir tema olarak yapılandırılmış; yeşil enerji, biyomalzeme, karbon ayak izi gibi güncel kavramlarla desteklenmiştir.

“Yeşil Kimya ve İlkeleri”, temasına 2018 programı dolaylı bir biçimde ele alınırken 2024 programında Anastas&Warner’ın ilkelerinden bazılarını doğrudan bazılarını dolaylı olarak yer verilmiştir. Bu bağlamda toksik olmayan deneyler, mikro ölçekli uygulamalar ve atom ekonomisi gibi ilkeler programa kazandırılmıştır. Bu, kimya öğretiminde sadece kuramsal bilgi aktarımının değil aynı zamanda çevre dostu bilimsel davranışların içselleştirilmesi gerektiğini savunan çağdaş yaklaşımlarla örtüşmektedir (Gerçek, 2012; Constable & David, 2016).

“Çevre Bilinci ve Çevre Etiği”, teması 2018 programında sınırlı şekilde yer bulurken 2024 programı bu değerleri öğrenme yaşantılarının bir parçası hâline getirmiştir. Türkiye Yüzyili Maarif Model’inde “çevreye duyarlılık” değer boyutuyla ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin kimyasal ürünlerin çevresel etkilerini değerlendirmeleri ve bilimsel sorumluluk bağlamında kararlar almaları amaçlanmıştır. Bu durum çevresel eğitimin yalnızca bilgi düzeyinde kalmaması, aynı zamanda etik ilkelerle bütünleştirilmesi gerektiğini savunan çevre eğitimi literatürüyle uyumludur (Gülbüz & Çakmak, 2012; Mammino, 2015).

“Sosyobilimsel Konular ve Bilimsel Sorumluluk”, teması 2018 programında belirgin şekilde yapılandırılmamışken 2024 programı disiplinler ötesi yaklaşımla bu konuları güncel bilimsel gelişmeler ve etik sorunlar çerçevesinde sunmuştur.

“Sorumlu Üretim ve Tüketim”, teması 2018 programında çevreye duyarlı teknolojiler ve yenilenebilir enerji kaynakları bağlamında dolaylı olarak yer almakta ancak kavram düzeyinde açıkça tanımlanmamaktadır. Buna karşın 2024 programı bu temayı doğrudan işleyerek yeşil hidrojen, atık yönetimi ve sürdürülebilir enerji gibi içerikleri öğrenci düzeyine uygun şekilde yapılandırmıştır. Ayrıca program Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) ile doğrudan ilişkilendirilmiş bir yapıya sahiptir.

“Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı”, teması 2024 programında farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik düzeylerinde yapılandırılmıştır. 2018 programında bu beceriye yer verilmiştir.

“Günlük Yaşamla İlişkilendirme”, teması 2024 programında sistematik olarak uygulanmakta, öğrencinin çevresindeki kimyasal olguları anlamlandırması hedeflenmektedir.

2018 programında bu yapı daha sınırlı ve geneldir. Ayrıca programda, kimya konularının yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp problem temelli, gerçek yaşam odaklı ve karar verme süreçlerine dayalı öğrenme ortamları içinde sunulması teşvik edilmiştir. Bu yaklaşım, bireylerin sürdürülebilirlik bağlamında bilinçli tüketim, çevresel farkındalık ve toplumsal katkı gibi değerleri içselleştirmelerini desteklemektedir. Literatürde bu yönelimin, 21. yüzyıl eğitiminde öğrencilerde sürdürülebilir kalkınma okuryazarlığı geliştirilmesi açısından kritik olduğu ifade edilmektedir (Tilbury, 2011; Wals & Benavot, 2017).

“Disiplinler arası ve Disiplinler Ötesi Bağlar”, 2024 programında sistematik biçimde yapılandırılmış, farklı alanlarla tematik bütünlük kurulmuştur. 2017 programında ise bu bağlara dolaylı biçimde yer verilmiş, ilişkilendirme çoğunlukla çevre ve günlük yaşam bağlamında sınırlı düzeyde kalmıştır.

Öneriler

Çalışmada ortaya çıkan bulgu ve sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlerin, 2024 programındaki sürdürülebilirlik ve yeşil kimya ilkelerini uygulamaya geçirebilmek için hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği,

Okullarda yeşil kimya uygulamalarına uygun laboratuvar altyapılarının güçlendirilmesi gerektiği,

Öğrencilerin sosyo-bilimsel konulara olan ilgisini artırmak için disiplinler arası etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği,

Öğretim materyallerinde sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu içeriklere daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

Anastas, P. T., & Warner, J. C. (1998). *Green chemistry. Theory and practice*. Oxford University Press.

Constable, D. J. C., & David, R. L. (2016). Green chemistry and engineering: A pathway to sustainability. *ACS Sustainable Chemistry & Engineering*, 4(2), 560-568. <https://doi.org/10.1021/acssuschemeng.5b01541>

Gerçek, C. (2012). Kimya eğitimi ve çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 45-56.

- Karagölge, Z., Gür, E. (2016). Yeşil kimya ve eğitimdeki yeri. *Marmara Fen Bilimleri Dergisi*, 28(3), 91-102.
- Mammino, L. (2015). Chemistry education and ethics: Social responsibility of scientists. *Foundations of Chemistry*, 17(3), 233-246. <https://doi.org/10.1007/s10698-015-9224-z>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404-413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- <https://www.un.org/sustainabledevelopment/student-resources/> Erişim Tarihi:2025
- <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> Erişim Tarihi:2025



THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: A Unique Perspective in Program Development

A Comparative Analysis of Chemistry Curricula Focused on Sustainability and Green Chemistry

Lect. Dr. Cem GÜLTEKİN, Balıkesir University/BALIKESİR

Introduction

In recent years, the increasing global impact of environmental issues, the risk of depletion of natural resources, and crises caused by climate change have driven educational systems towards a sustainability-based transformation. The 2025 Global Risks Report published by the World Economic Forum highlights extreme weather events, environmental pollution, and climate-related environmental risks among the most severe global threats in both the short term (2 years) and long term (10 years). These developments necessitate individuals to develop sustainable lifestyles and compel educational systems to undergo transformation in this direction (UNESCO, 2017; Tilbury, 2011).

Chemistry education occupies a strategic position in fostering environmental awareness, scientific responsibility, and social consciousness. Through chemistry courses, which are directly related to daily life, students can gain awareness about natural resource use, waste management, energy transformation, and environmental impacts (Gerçek, 2012; Karagölge & Gür, 2016). Within this framework, green chemistry—considered one of the fundamental components of sustainability education—aims to replace harmful chemical processes with safer and more efficient methods, representing a teaching approach that minimises the environmental impact of chemistry and leads towards sustainable development goals (Anastas & Warner, 1998).

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, chemistry curriculum, sustainability, green chemistry, sustainability literacy.

Purpose

The extent to which secondary-level chemistry curricula incorporate sustainability and green chemistry principles is critical for nurturing environmentally conscious and scientifically responsible individuals. The Chemistry Curriculum prepared based on the Century of Türkiye Education Model (TYMM) has been implemented only for 9th grades at the secondary education level in the 2024–2025 academic year, while

the 2018 chemistry curricula continue to be applied in other grades. The TYMM, which forms the basis of the 2024 Chemistry Curriculum, represents a holistic transformation encompassing not only educational but also moral, social, and environmental responsibility (Ministry of National Education [MoNE], 2024a). Sustainability literacy is explicitly defined in the model, targeting its acquisition at the levels of awareness, functionality, and activism. Moreover, concepts such as environmental sensitivity, waste management, clean energy, and sustainable consumption are addressed within the scope of value education. The primary aim of this study is to reveal how sustainability and green chemistry principles are directly or indirectly addressed in the 2018 and 2024 Chemistry curricula and to present a comparative analysis.

Method

This study was conducted using the document analysis method, which is one of the qualitative research designs. Document analysis involves the examination of written materials containing information about the phenomenon(s) under investigation (Yıldırım & Şimşek, 2006). In this study, the document analysis has been based on a comparative examination of the contents of two secondary school chemistry curricula from different years.

The study analysed the 2018 Chemistry Curriculum (MoNE, 2018) and the 2024 Chemistry Curriculum (MoNE, 2024b), both published by the MoNE of the Republic of Türkiye and currently implemented at the secondary education level. Both curricula were obtained from the official website of the MoNE. The curricula have been examined in detail with a focus on concepts and themes related to sustainability and green chemistry.

The data have been analysed using thematic content analysis, with each curriculum examined separately within the framework of eight main themes. The thematic coding have been developed through both direct content scanning and expressions supported by relevant literature. The themes are as follows:

1. Presence of the Sustainability Theme
2. Green Chemistry and Its Principles
3. Environmental Awareness and Environmental Ethics
4. Socio-Scientific Issues and Scientific Responsibility
5. Responsible Production–Consumption and Green Transformation

6. Sustainability Literacy
7. Relation to Daily Life
8. Interdisciplinary and Transdisciplinary Connections

Conclusion

The presence of the sustainability theme has been found at the general objective level in the 2018 curriculum, whereas in the 2024 curriculum it has been structured as a distinct theme, supported by current concepts such as green energy, biomaterials, and carbon footprint.

Although green chemistry and its principles have not been directly addressed in the 2018 curriculum and only indirectly included, the 2024 curriculum incorporates some of Anastas and Warner's principles directly and others indirectly. Principles such as non-toxic experiments, microscale applications, and atom economy have been introduced into the curriculum. This aligns with contemporary approaches that advocate for chemistry education not only to convey theoretical knowledge but also to foster the internalisation of environmentally friendly scientific behaviours (Gerçek, 2012; Constable & David, 2016).

Environmental awareness and ethics are limited in the 2018 curriculum, while the 2024 curriculum integrates these values as part of the learning experiences. In the TYMM, environmental sensitivity is addressed as a value dimension. Furthermore, students are encouraged to evaluate the environmental impacts of chemical products and make decisions within the framework of scientific responsibility. This approach is consistent with the environmental education literature, which argues that environmental education should go beyond knowledge acquisition and be integrated with ethical principles (Gürbüz & Çakmak, 2012; Mammino, 2015).

Socio-scientific issues and scientific responsibility have not been distinctly structured in the 2018 curriculum, whereas the 2024 curriculum presents these topics through an interdisciplinary approach, framed within current scientific developments and ethical challenges.

Responsible production and consumption appear indirectly in the 2018 curriculum within the context of environmentally conscious technologies and renewable energy sources, but they are not explicitly defined as concepts. In contrast, the 2024 curriculum addresses this theme directly by structuring content such as green hydrogen,

waste management, and sustainable energy at an appropriate student level, with a framework explicitly linked to the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs).

Sustainability literacy is structured in the 2024 curriculum across awareness, functionality, and activism levels, while this skill is absent in the 2018 curriculum.

Connecting to daily life is systematically implemented in the 2024 curriculum, aiming for students to make sense of chemical phenomena in their surroundings. This structure is more limited and general in the 2018 curriculum. Additionally, the 2024 curriculum encourages presenting chemistry topics not only through academic knowledge transmission but also in problem-based, real-life-focused, and decision-making centred learning environments. This approach supports individuals in internalising values such as conscious consumption, environmental awareness, and social contribution within the context of sustainability. Literature emphasises this orientation as critical for developing sustainability literacy among students in 21st-century education (Tilbury, 2011; Wals & Benavot, 2017).

Interdisciplinary and transdisciplinary connections are systematically structured in the 2024 curriculum, establishing thematic coherence with various fields. In the 2018 curriculum, these connections are only indirectly addressed and mostly limited to environmental and daily life contexts.

Recommendations

Based on the findings and conclusions of the study, the following recommendations can be made:

Teachers should be supported with in-service training to effectively implement the sustainability and green chemistry principles outlined in the 2024 curriculum.

Laboratory infrastructures in schools should be strengthened to facilitate green chemistry applications.

More interdisciplinary activities should be incorporated to increase students' interest in socio-scientific issues.

Teaching materials should include content more aligned with the Sustainable Development Goals.

References

- Anastas, P. T., & Warner, J. C. (1998). *Green chemistry. Theory and practice*. Oxford University Press.
- Constable, D. J. C., & David, R. L. (2016). Green chemistry and engineering: A pathway to sustainability. *ACS Sustainable Chemistry & Engineering*, 4(2), 560-568. <https://doi.org/10.1021/acssuschemeng.5b01541>
- Gerçek, C. (2012). Kimya eğitimi ve çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 45-56.
- Karagölge, Z., Gür, E. (2016). Yeşil kimya ve eğitimdeki yeri. *Marmara Fen Bilimleri Dergisi*, 28(3), 91-102.
- Mammino, L. (2015). Chemistry education and ethics: Social responsibility of scientists. *Foundations of Chemistry*, 17(3), 233-246. <https://doi.org/10.1007/s10698-015-9224-z>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404-413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- <https://www.un.org/sustainabledevelopment/student-resources/> Erişim Tarihi:2025
- <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> Erişim Tarihi: 2025



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Geliştirmede Özgün Bir Perspektif

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Akademik Temelli Tematik Bir İnceleme

Kübra EROĞLU, Ali Durmaz Ortaokulu/BURSA
Prof. Dr. Rüçhan UZ



Giriş

Eğitim programı; eğitimin planlı, sistematik ve amaca uygun şekilde yürütülmesini sağlayan temel yapılardan biridir. Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanı da program geliştirme sürecine bilimsel bir temel sunarak kaliteyi artırmayı amaçlar (Ökmen, Şahin, Boyacı, Kılıç & Adıgüzel, 2022). Eğitim programları yalnızca pedagojik değil tarihsel, politik, ekonomik ve kültürel dinamiklerle de şekillenir. Pinar'a (2004) göre programların temel odağı bireyin özgünlüğü, zamanın ihtiyaçları ve toplumsal bağlamdır. Gelecek, geçmişin yeniden anlamlandırılmasıyla bugünde şekillenir. Bu nedenle geçmiş anlamak gelecekteki program geliştirme çalışmalarına yön vermek açısından kritik önemdedir.

Cumhuriyet'in ilanından itibaren geliştirilen eğitim programları, toplumsal ve siyasal koşullara bağlı olarak sürekli dönüşüm geçirmiştir. 1924'ten başlayarak 1926, 1936, 1948, 1968, 1995, 2005 ve 2017 yıllarında uygulamaya konan programlar, dönemin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim süreçlerini yeniden şekillendirmiştir (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021). Bu süreçte içerik yoğunluğu, uygulama güçlükleri, donanım yetersizliği gibi çeşitli sorunlar da dikkat çekmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2020).

On Birinci Kalkınma Planı doğrultusunda nitelikli ve teknolojiye yatkın bireyler yetiştirmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı 2022 yılında akademisyenler, uzmanlar ve eğitimcilerden oluşan bir ekiple öğretim programlarını geliştirme çalışmalarına başlamıştır (Aşkar, 2024). Bu süreçte 21. yüzyıl becerilerinin programa yansıtılması ve ulusal bir model oluşturulması hedeflenmiştir. 2024 nisan ayında, eğitim sistemini çağın ihtiyaçlarına uyarlamak amacıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli taslak hâliyle kamuoyunun görüşüne sunulmuştur (MEB, 2024). Bu model ile öğretim programları sadeleştirilmiş, öğrenme çıktıları optimize edilmiştir. Millî ve manevi değerleri esas alan, beceri ve erdem temelli bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2024; Akpınar & Köksalan, 2024).

Adalet, doğruluk, erdem, sorumluluk gibi değerlere dayalı insan odaklı bir eğitim anlayışını benimseyen bu model; bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (Akpınar, Özer, Oral & Köksalan, 2024). Bu modelde Türkçenin

doğru kullanımına, disiplinler arası öğrenmeye ve topluma katkıda bulunacak bireyler yetiştirilmesine önem verilmiştir (MEB, 2024). İçerik, bilgi ve becerilerin etkileşimli yapıda ele alındığı bir çerçevede düzenlenmiş; konu alanları arasında yatay ve dikey ilişkiler kurularak her sınıf düzeyine uygun süreklilik sağlanmıştır. Öğrenme süreci; disipline özgü, disiplinler arası, epistemik ve işlemsel bilgi kümeleriyle bütüncül hâle getirilmiştir (MEB, 2024). Öğrenme çıktıları öğrencilerin bilgi ve becerilerini hedefleyen rehber yapılar olarak tanımlanmış; içerikler sınıf düzeyleri ve öğrenci özelliklerine göre yapılandırılmıştır. Modelde kavramsal beceriler çatısı altında temel, bütünlük ve üst düzey düşünme becerileri tanımlanarak farklı düşünme düzeyleri desteklenmiştir (MEB, 2024).

Anahtar Kelimeler. Öğretim elemanı, program geliştirme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Sürekli değişen eğitim politikaları ile küreselleşme, teknolojik gelişmeler program geliştirme alanında belirsizlik ve görüş ayrılıklarına neden olmaktadır (Macdonald, 2003; Priestley, 2011). Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanı, 60 yılı aşkın süredir akademik bir disiplin olarak teori ve uygulama dengesini sağlamaya çalışarak gelişimini sürdürmektedir (Bümen, 2020). Değişen toplumsal beklentiler ise bu alanda sürekli yenilenme ihtiyacını beraberinde getirmektedir. EPÖ uzmanlarının program geliştirme sürecine bilimsel katkısı, daha nitelikli ve sürdürülebilir programların oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır (Aydın, 2023; Gökmenoğlu & Eret, 2011; Karakaş, 2012; Şendağ & Gedik, 2015; Sert vd., 2018).

Bu çalışma, Türkiye'de 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin olarak Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) alanında görev yapan akademisyenler ile Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri alan uzmanı fakülte üyelerinin algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada EPÖ alanında çalışan akademisyenlerin söz konusu program değişikliğine yönelik bakış açıları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin değerlendirmeleri incelenecektir. Bununla birlikte alan uzmanlarının görüşlerinden hareketle programın temel öğeleri ile uygulamaya yönelik pratiklerine dair derinlemesine veriler elde edilerek mevcut program geliştirme süreçlerinin hangi yönlerden iyileştirilebileceğine yönelik çıkarımlar yapılması hedeflenmektedir. Çalışma; EPÖ uzmanlarının program geliştirme sürecine etkin katılımının eğitim politikalarının oluşturulması ve program geliştirme çalışmalarının niteliğinin artırılması açısından taşıdığı önemi ortaya koymayı ve bu yolla bilimsel temellere dayalı, bütüncül ve sürdürülebilir bir eğitim sisteminin inşasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, öğretim elemanlarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Amaçlı örnekleme yönteminin benimsendiği bu araştırmadaki 15 katılımcı Balıkesir, Eskişehir ve Bursa'daki üniversitelerde Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) alanı ile Türkçe, matematik, fen bilimleri alanında görev yapan öğretim elemanlarından seçilmiştir.

Veriler, araştırma soruları ve ilgili alan yazını doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmaktadır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde katılımcılara yönelik temel demografik bilgilere, ikinci bölümünde ise TYMM'ye dair algılarını ortaya koymaya yönelik 15 açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Formun ilk taslağı kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla EPÖ alanından beş uzmana iletilmiş; uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda soruların açıklığı, sıralaması ve ifadeler gözden geçirilmiştir. Ardından asıl katılımcılar ile benzer niteliklere sahip 7 EPÖ doktora öğrencisiyle pilot uygulama yapılarak görüşme formuna son hâli verilmiştir.

Veri toplama süreci hâlen devam etmekte olup elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenecektir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilecek bulgular neticesinde bu çalışma, EPÖ alanındaki öğretim elemanlarının TYMM'ye ilişkin algılarını ayrıntılı bir biçimde ortaya koymayı hedeflemektedir. Böylece Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasındaki iş birliği süreçlerine katkıda bulunması öngörülmektedir. Bu çalışmadan eğitim programlarının bilimsel ve bağlama duyarlı şekilde geliştirilmesine yönelik veriler sunması, modelin geliştirme çalışmalarına katkıda bulunacak önerilere ulaşılması beklenmektedir.

Kaynakça

- Akpınar, B., Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 17(68), 27–48.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, (99).
- Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 925–940. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308740>

- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Eğitim Yönetimi*, 4(15).
- 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>
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet'in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 19(2), 810–830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Gökmenoğlu, T., & Eret, E. (2011). Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı araştırma görevlilerinin bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *İlköğretim Online*, 10(2), 667–681. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8592/106829>
- 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/>
- 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>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- 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.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.
- Priestley, M. (2011). *Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change*. The Stirling Institute of Education, University of Stirling.
- Şendağ, S., Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1–20.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Başkanlığı, (2020). *Öğretim programları değerlendirme raporu 2020*. Millî Eğitim Bakanlığı.

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: A Unique Perspective in Program Development

An Academically Grounded Thematic Analysis of the Century of Türkiye Education Model

Kübra EROĞLU, Ali Durmaz Secondary School/BURSA

Prof. Dr. Rüçhan UZ

Introduction

The curriculum is one of the fundamental structures that ensures the systematic, planned, and goal-oriented execution of education. The field of Curriculum and Instruction (C&I) aims to enhance quality by providing a scientific foundation for curriculum development processes (Ökmen, Şahin, Boyacı, Kılıç & Adıgüzel, 2022). Curricula are shaped not only by pedagogical factors but also by historical, political, economic, and cultural dynamics. According to Pinar (2004), the core focus of curricula lies in the uniqueness of individuals, the demands of the times, and the social context. The future is shaped in the present through a reinterpretation of the past. Therefore, understanding the past is of critical importance for guiding future curriculum development efforts.

Since the proclamation of the Republic, educational curricula have undergone continuous transformation in response to evolving societal and political conditions. The programmes implemented in 1926, 1936, 1948, 1968, 1995, 2005, and 2017, starting from 1924, were revised in line with the needs of their respective eras (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021). Throughout these transformations, issues such as content overload, challenges in implementation, and insufficient resources have also drawn attention (Board of Education and Discipline, 2020).

In alignment with the Eleventh Development Plan, the Ministry of National Education initiated efforts to revise curricula in 2022, forming a team of academics, experts, and educators to cultivate qualified individuals with a proficiency in technology (Aşkar, 2024). This process aimed to integrate 21st-century skills into the curriculum and establish a national model. In April 2024, the draft version of the Century of Türkiye Education Model was released for public consultation in order to align the education system with contemporary needs (MoNE, 2024). The model simplifies curricula and optimises learning outcomes, adopting a skill- and virtue-based approach grounded in national and spiritual values (MoNE, 2024; Akpınar & Köksalan, 2024).

Emphasising human-centred education based on values such as justice, integrity, virtue, and responsibility, the model aims to support individuals' cognitive, emotional,

and social development (Akpınar, Özer, Oral & Köksalan, 2024). It highlights the correct use of the Turkish language, interdisciplinary learning, and the cultivation of individuals who will contribute to society (MoNE, 2024). Content, knowledge, and skills are structured in an interactive framework, establishing both horizontal and vertical coherence across subject areas and grade levels. The learning process is made holistic through domain-specific, interdisciplinary, epistemic, and procedural knowledge clusters (MoNE, 2024). Learning outcomes are defined as guiding structures aimed at students' acquisition of knowledge and skills, while content is tailored to grade levels and student characteristics. Under the umbrella of conceptual skills, the model defines basic, integrated, and higher-order thinking skills to support diverse levels of thinking (MoNE, 2024).

Keywords: Faculty member, curriculum development, The Century of Türkiye Education Model.

Purpose

Rapidly evolving educational policies, globalisation, and technological advancements have led to uncertainties and differing perspectives in the field of curriculum development (Macdonald, 2003; Priestley, 2011). As an academic discipline for over 60 years, Curriculum and Instruction (C&I) has continued to evolve by maintaining a balance between theory and practice (Bümen, 2020). Changing societal expectations necessitate continuous renewal in the field. The scientific contributions of C&I experts play a critical role in designing more qualified and sustainable curricula (Aydın, 2023; Gökmenoğlu & Eret, 2011; Karakaş, 2012; Şendağ & Gedik, 2015; Sert et al., 2018).

This study aims to reveal the perceptions of academics in the field of Curriculum and Instruction (C&I), as well as faculty members specialising in Turkish, Mathematics, and Science Education, regarding TYMM, which was implemented in the 2024–2025 academic year for grades 1, 5, and 9 in Türkiye. The study will examine the perspectives of C&I academics on this curricular reform and their evaluations of the TYMM. Additionally, it seeks to obtain in-depth data on the model's fundamental components and its practical implementation based on the views of field experts. These insights aim to provide implications for enhancing current curriculum development processes.

The study also aims to underscore the importance of C&I experts' active participation in curriculum development for improving the quality of educational policies and curriculum design, thereby contributing to the construction of a scientifically grounded, holistic, and sustainable educational system.

Method

This study is a qualitative research study that seeks to explore faculty members' perceptions of TYMM in depth. Purposeful sampling was employed to select 15 participants from universities in Balıkesir, Eskişehir, and Bursa, comprising faculty members specialising in C&I, Turkish, Mathematics, and Science Education.

Data are being collected using a semi-structured interview form developed in line with the research questions and relevant literature. The form consists of two parts: the first includes basic demographic information about the participants, and the second contains 15 open-ended questions to explore their perceptions of the TYMM.

The draft version of the form was reviewed by five experts in the C&I field to ensure content validity. Based on their feedback, the clarity, order, and wording of the questions were revised. A pilot study was then conducted with seven C&I doctoral students with similar characteristics to the target participants, and the final version of the interview form was produced.

Data collection is currently ongoing, and the data will be analysed using content analysis.

Conclusion and Recommendations

Based on the anticipated findings, this study aims to comprehensively present faculty members' perceptions in the field of C&I regarding the TYMM. It is expected to contribute to the cooperation processes between the Ministry of National Education and universities. The study is also projected to provide data for the scientific and context-sensitive development of curricula and to offer recommendations that could support the ongoing refinement of the model.

References

- Akpınar, B., Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 17(68), 27–48.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, (99).
- Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 925–940. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308740>

- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Eğitim Yönetimi*, 4(15).
- 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>
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet'in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 19(2), 810–830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Gökmenoğlu, T., & Eret, E. (2011). Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı araştırma görevlilerinin bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *İlköğretim Online*, 10(2), 667–681. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8592/106829>
- Karakas, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15). <http://www.elweekly.com/elt-newsletter/2012/04/vol-4-issue-15-research-article-evaluation-of-the-english-language-teacher-education-program-in-turkey-by-ali-karakas/>
- 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>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- 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.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.
- Priestley, M. (2011). *Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change*. The Stirling Institute of Education, University of Stirling.
- Şendağ, S., Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1–20.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Başkanlığı, (2020). *Öğretim programları değerlendirme raporu 2020*. Millî Eğitim Bakanlığı.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Geliştirmede Özgün Bir Perspektif

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Ankara: 1. Dönem Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Yaşar KOÇAK, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü/ANKARA
Abdurrahman TÜLÜCE, Aylin KAHRAMAN, Canan ÖZER



Giriş

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana eğitim, toplumsal ve ekonomik hedeflere ulaşmada önemli bir araç olarak görülmüştür (Kurt, 2006). Eğitim sisteminin yapısı ve işleyişinin doğru anlaşılması, sistemin etkililiğini artıracaktır (Çalık, 2023). Eğitimde reform yapılmasının temel hedefleri arasında Türkiye Yüzyılı eğitim vizyonu doğrultusunda şekillenen eğitim politikaları, bireylerin millî, manevi, kültürel değerlerle donanmış; eleştirel düşünebilen, çözüm üretebilen ve küresel ölçekte rekabet edebilecek yeterliliklere sahip olmaları bulunmaktadır (MEB, 2024). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yeni nesil öğretim programlarıyla bu dönüşümün temel taşı olmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda geliştirilen öğretim programlarının sahadaki yansımalarının analiz edilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim paydaşlarının görüşleri, programın başarısını etkilemektedir. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne düzenlenen, çeşitli eğitim paydaşlarının katıldığı “Köklerden Geleceğe” konulu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli I. Dönem Değerlendirme Çalıştayı, sürecin değerlendirilmesi açısından önemli bir veri kaynağı olmuştur.

Anahtar Kelimeler. Eğitim reformu, program uygulanabilirliği, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Çalışmanın amacı, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü “Köklerden Geleceğe” konulu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli I. Dönem Değerlendirme Çalıştayı Raporu kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'nın 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?

Yöntem

Bu çalışma, ilgili çalıştay raporu bağlamında gerçekleştirilmiş olup nitel araştırma yöntemini esas alan, veri toplama aracı olarak doküman inceleme tekniğinin kullanıldığı bir çalışmadır. Doküman incelemesi özellikle doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir. Doküman incelemelerinde araştırmalarda yıllık kurum raporları doküman analizine konu olabilir (Forster, 1995, akt. Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışma, yapılan doküman incelemesinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'nın uygulanma sürecinde karşılaşılan zorluklar, mevcut öğretim programlarına yönelik eksiklik ve ihtiyaçlar hakkında kapsamlı veri toplanması amacıyla bilgi içeren yazılı materyalin analizini kapsamaktadır. Çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli I. Dönem Değerlendirme Çalıştayı Raporu doküman olarak kullanılmıştır. Çalışmada da ilk aşamada betimsel analiz ile rapora bağlı kalmak koşuluyla çalıştay raporunda yer alan konu başlıklarını oluşturan sorulardan yola çıkılarak öne çıkan 3 tema (Programa Yönelik Bireysel Algılar, Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Algılar, Programın Uygulanabilirliğine Yönelik Öneriler) belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre betimsel analiz yönteminde araştırma kapsamında toplanan verilerin önceden saptanmış temalara göre özünün yansıtılması ve yorumlarda bulunulması söz konusudur. Akabinde raporda yer alan görüşlere ilişkin içerik analizi yapılmıştır. 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. İçerik geçerliliği sağlamak amacıyla belirlenen kodlar, temalar yazarlar ve iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir.

Sonuçlar

İlgili çalıştay raporu kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'nın 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. Her bir tema ile ilişkili anlamlı birimler bulunarak kategoriler ve kodlar oluşturulmuş, eşleştirmeler yapılmıştır.

Raporda yer alan ifadeler doğrultusunda “Programa Yönelik Bireysel Algılar” teması için öğretim programlarına yönelik bireysel algılara ilişkin değerlendirmeler, güçlü yanlar ve geliştirilmesi önerilen yanlar olmak üzere iki kategoride toplanmış, Tablo 1'de ilgili kodlar ile sunulmuştur.

Tablo 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Yönelik Bireysel Algılara İlişkin Değerlendirmeler

KATEGORİLER	KODLAR
Güçlü Yanlar	Paydaş Katılımı
	İçerik Anlaşıldıkça Kabul Görme
	Uygulama Sürecinde Sahiplenme
	Öğrenim Çıktılarına Yönelik Olumlu Algı
Geliştirilmesi Önerilen Yanlar	Değişime Direnç
	Öğretmenleri Yetersiz Bilgilendirme
	Olumsuz İnançlar
	Velileri Yetersiz Bilgilendirme
	Anlaşılamayan Akademik Dil
	Uygulama Dışı Gruplarda Olumsuz Ön Yargı
	Kavram Kargaşası

“Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Algılar” teması için öğretim programlarında öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik algılara ilişkin değerlendirmeler yine güçlü yanlar ve geliştirilmesi önerilen yanlar olmak üzere iki kategoride toplanmış ve Tablo 2’de ilgili kodlar ile sunulmuştur.

Tablo 2

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarında Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Algılara İlişkin Değerlendirmeler

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

KATEGORİLER	KODLAR
Geliştirilmesi Önerilen Yanlar	Etkinlik Yoğunluğu
	Kademeler Arası Uyum Sorunu
	Kalabalık Sınıflar
	Kapsayıcılık Eksikliği
	Zaman Yönetimi
	Etkinlik Sonu Değerlendirmeler
	Kırtasiye Yüku

“Programın Uygulanabilirliğine Yönelik Öneriler” teması için yapılan içerik analizi sonucu öğretim programının etkili şekilde uygulanabilirliğine yönelik önerilerin yer aldığı raporda görüşler tespit edilmiş, bu görüşler çerçevesinde 11 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, ilgili tema ve kodlarla ilişkilendirilerek Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı’nın Etkili Uygulanabilirliğine Yönelik Öneriler

KATEGORİLER	KODLAR
Mesleki Gelişim	Programa Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı
	Öğretmen Yeterliliği
	Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı
İçerik Düzenlemeleri	İçerik Sadeleştirilmesi
	Öğrenci Düzeyine Uygunluk
	Bilişim Teknolojileri Dersleri
Teknolojik Altyapı ve Dijitalleşme	EBA İçeriklerinin 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

KATEGORİLER	KODLAR
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 İzlenmesi
Eğitim Materyali	Öğretmen Kılavuz Kitapları
Ders Yapısı ve Program Esnekliği	Uygulamaya Yönelik Seçmeli Dersler
	Okul Türlerine Göre Program Çeşitliliği
Kapsayıcılık	İçerik Farklılaştırması

Yapılan içerik analizi sonucunda ilgili rapor kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'nın eğitim paydaşları gözünden sahaya yansımaları derinlemesine incelenerek programa yönelik süreç değerlendirmesi yapılmış, programın uygulama sürecine dönük öneriler derlenmiştir.

Öneriler

Uzun çalışmalar sonucu ortaya konan eğitim reformlarından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli herkes tarafından takdirle karşılanmıştır. Eğitim politikalarının belirlenmesi, yapılmak istenen ve ihtiyaç duyulan iyileştirme, yenilik süreçlerinde söz sahibi politika yapımcılarının yanında uygulamada etkin rol alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüş birliği ile süreci şekillendirmeleri etkili sonuçlara ulaşılması bakımından önem arz etmektedir. Bu noktada eğitim reformlarının etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için paydaşlardan elde edilen geri bildirimlerin dikkate alınması ve değerlendirilmesi kritik öneme sahiptir. Gerçekleştirilen bu yöndeki bilimsel çalışmaların artması, programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi süreçlerine katkı sunacaktır.

Kaynakça

- AB Bakanlığı, (2014). *Türkiye 2014 yılı ilerleme raporu*. https://ab.gov.tr/files/ilerlemeRaporlariTR/2014_ilerleme_raporu_tr.pdf
- Balcı, E. (2021). Adalet ve Kalkınma Partisi İktidarı Döneminde Türkiye'de Eğitim Politikaları. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 117-137.
- Balyer, A., (2021). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesine yönelik politikalar. *Eğitim politikaları* (pp.475-502). Anı Yayıncılık.

Çalık, T. (2003). İşgörenlerin Örgüte Uyumı (Örgütsel Sosyalizasyon). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).

Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 503-519.

DPT, (2009). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/2009_Yili_Programi.pdf

European Union, (2006). *2006 Commission report on monitoring the application of EU law*. https://commission.europa.eu/publications/2006-commission-report-monitoring-application-eu-law_en

Gül, İ. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ceylan Ofset, 25-33.

Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 61-72.

Küçük, E. (2012). Türkiye'de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Education Journal*, 20(1), 9-26.

Özer M., (2023). Türkiye'de eğitim sisteminde son 20 yılda gerçekleştirilen dönüşümün son OECD raporuna dayalı bir değerlendirmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*.

Journal Presidency Conclusions, "Lisbon European Council", 2000, http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: A Unique Perspective in Program Development

Ankara in the Century of Türkiye Education Model: An Evaluation of First-Term Implementations

Yaşar KOÇAK, Ankara Provincial Directorate of National Education/ANKARA
Abdurrahman TÜLÜCE, Aylin KAHRAMAN, Canan ÖZER

Introduction

Since the foundation of the Republic, education has been regarded as a significant tool for achieving social and economic goals (Kurt, 2006). A clear understanding of the structure and functioning of the education system will enhance its effectiveness (Çalık, 2023). Among the main objectives of educational reforms are the policies shaped in line with the educational vision of the Century of Türkiye. These aim to equip individuals with national, moral, and cultural values; foster critical thinking and problem-solving skills; and develop competencies that enable them to compete on a global scale (MoNE, 2024).

Designed by the Ministry of National Education, the Century of Türkiye Education Model aims to be the cornerstone of this transformation through its new generation curricula. In this context, analyzing how these curricula are reflected in practice is of great importance. The views of educational stakeholders have a significant impact on the success of the program. The first-term evaluation workshop of the TYMM, titled “From Roots to the Future”, organized by the Ankara Provincial Directorate of National Education and attended by various educational stakeholders, served as an important source of data for assessing the process.

Keywords: Education reform, program applicability, the Century of Türkiye Education Model.

Purpose

The purpose of this study is to examine how the Century of Türkiye Education Model Curriculum is reflected in practice from the viewpoints of educational stakeholders, based on the report of the first-term evaluation workshop entitled “From Roots to the Future,” organized by the Ankara Provincial Directorate of National Education.

The study seeks answers to the following research questions:

1. What are the individual perceptions of the Century of Türkiye Education Model curricula?

2. What are the stakeholder views on the learning-teaching processes within the Century of Türkiye Education Model curricula?
3. What recommendations are offered for the effective implementation of the Century of Türkiye Education Model curricula?

Method

This study was carried out within the framework of the relevant workshop report and is grounded in a qualitative research design that uses document analysis as its data-collection tool. Document analysis can serve as an independent research method, especially when direct interviews and observations are not feasible. In such studies, annual institutional reports, for example, may be subjected to document analysis (Forster, 1995, cited in Yıldırım & Şimşek, 2008). This study involves the analysis of written materials containing information collected to obtain comprehensive data on the challenges encountered during the implementation of the Century of Türkiye Education Model curriculum, as well as the deficiencies and needs regarding existing curricula. The document used in this study is the Evaluation Workshop Report of the First Term of the Century of Türkiye Education Model. In the first stage of the study, based on descriptive analysis and adhering to the content of the report, three prominent themes (Individual Perceptions of the Curriculum, Perceptions of the Teaching and Learning Processes, and Suggestions for the Applicability of the Curriculum) were identified by examining the questions that form the main headings of the workshop report. According to Yıldırım and Şimşek (2016), descriptive analysis involves reflecting the essence of the collected data according to pre-determined themes and interpreting them within that framework. Following this, a content analysis was conducted on the opinions presented in the report. All data were reviewed, meaningful units were identified, and statements containing codes were grouped based on their similarities and differences. The codes and categories related to the identified themes were then associated and the analysis was completed. To ensure internal validity, the identified codes and themes were reviewed by the authors and two field experts.

Conclusion

This study, based on the relevant workshop report, explores the reflections of the Century of Türkiye Education Model Curriculum in the field from the perspectives of educational stakeholders. The findings are described under three main themes: Individual Perceptions of the Curriculum, Perceptions of Teaching and Learning Processes, and Suggestions for the Implementability of the Curriculum. Meaningful units related to each theme were identified, and categories and codes were developed accordingly.

Based on the statements included in the report, for the theme Individual Perceptions of the Curriculum, evaluations regarding individual views on the curriculum were categorized under two headings: Strengths and Aspects Suggested for Improvement, as presented with relevant codes in Table 1.

Table 1
Evaluations Related to Individual Perceptions of the Century of Türkiye Education Model Curricula

CATEGORIES	CODES
Strengths	Stakeholder Participation
	Acceptance Grows with Understanding of Content
	Sense of Ownership During Implementation
	Positive Perceptions Regarding Learning Outcomes
Aspects Suggested for Improvement	Resistance to Change
	Inadequate Information for Teachers
	Negative Beliefs
	Inadequate Information for Parents
	Unclear Academic Language
	Negative Prejudices in Non-implementing Groups
	Conceptual Confusion

For the theme *Perceptions of Teaching and Learning Processes*, evaluations were again grouped under *Strengths* and *Aspects Suggested for Improvement*, with relevant codes presented in Table 2.

Table 2
Evaluations Related to Perceptions of Teaching and Learning Processes in the Century of Türkiye Education Model Curricula

CATEGORIES	CODES
Strengths	Simplification
	Interdisciplinary Approach
	Collaboration and Harmony Among Teacher Teams
	Active Participation in Core Language Skills
	Process Evaluation
	Support for Higher-order Thinking Skills

CATEGORIES	CODES
Aspects Suggested for Improvement	Activity Intensity
	Misalignment Across Grade Levels
	Overcrowded Classrooms
	Lack of Inclusiveness
	Time Management
	Post-activity Evaluations
	Paperwork Burden

For the theme *Suggestions for the Implementability of the Curriculum*, content analysis was conducted to identify suggestions presented in the report regarding the effective implementation of the curriculum. Based on this analysis, 11 categories were identified. These categories were associated with related themes and codes and are presented in Table 3.

Table 3
Suggestions for the Effective Implementability of the Century of Türkiye Education Model Curriculum

CATEGORIES	CODES
Professional Development	Need for In-service Training on the Curriculum
	Teacher Competence
	Need for In-service Training on Assessment and Evaluation
Content Adjustments	Content Simplification
	Suitability to Student Level
	Information Technology Courses
Technological Infrastructure and Digitalisation	Enrichment of EBA Content
	Digital Assessment and Evaluation Systems
	Infrastructure Support
Assessment and Evaluation Processes	Regulatory Incompatibility
	Learning Evidence Forms
	Digital Assessment and Evaluation Systems
	Observation-based and Skill-focused Evaluation Processes
Physical and Institutional Infrastructure	Need for In-service Training on Assessment and Evaluation
	Laboratory Equipment and Technological Infrastructure
	Classroom Size
Parental and Community Involvement	Parent Information
	Parental Awareness on Skill-based Education

CATEGORIES	CODES
Implementability of the Program	Activity Intensity Learning Evi-dence
Policies	Teachers' Opinions
Process-oriented Supervision and Monitoring	Supervision Focused on Process Evaluation Monitoring of Teacher Practices
Educational Materials	Teacher Guidebooks
Course Structure and Curriculum Flexibility	Elective Courses for Implementation Curriculum Variety According to School Types
Inclusiveness	Differentiation of Content

As a result of this content analysis, the field reflections of the Century of Türkiye Education Model Curriculum have been examined in depth through the lens of educational stakeholders. A comprehensive process evaluation was conducted, and recommendations regarding the implementation process of the curriculum were compiled.

Recommendations

The Century of Türkiye Education Model, as one of the major education reforms developed through extensive efforts, has been met with appreciation from various stakeholders. In shaping education policies and in the processes of improvement and innovation, the alignment of policymakers with school administrators and teachers, who play an active role in implementation, is of critical importance for achieving effective outcomes.

To ensure that educational reforms are both effective and sustainable, it is vital to consider and evaluate the feedback received from stakeholders. The increase in scientific research in this field will contribute significantly to the ongoing development and refinement of the curriculum.

References

- AB Bakanlığı, (2014). Türkiye 2014 yılı ilerleme raporu. https://ab.gov.tr/files/ilerlemeRaporlariTR/2014_ilerleme_raporu_tr.pdf
- Balcı, E. (2021). Adalet ve Kalkınma Partisi İktidarı Döneminde Türkiye’de Eğitim Politikaları. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 117-137.

- Balyer, A., (2021). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesine yönelik politikalar. *Eğitim politikaları* (pp.475-502). Anı Yayıncılık.
- Çalık, T. (2003). İşgörenlerin Örgüte Uyum (Örgütsel Sosyalleşme). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 503-519.
- DPT, (2009). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/2009_Yili_Programi.pdf
- European Union, (2006). *2006 Commission report on monitoring the application of EU law*. https://commission.europa.eu/publications/2006-commission-report-monitoring-application-eu-law_en
- Gül, İ. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ceylan Ofset, 25-33.
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 61-72.
- Küçük, E. (2012). Türkiye’de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Education Journal*, 20(1), 9-26.
- Özer M., (2023). Türkiye’de eğitim sisteminde son 20 yılda gerçekleştirilen dönüşümün son OECD raporuna dayalı bir değerlendirmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*.
- Journal Presidency Conclusions, “Lisbon European Council”, 2000, http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



ALT TEMA 13 SUB-THEME 13

SINIF YÖNETİMİ CLASSROOM MANAGEMENT

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'nın Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Bağlamında Değerlendirilmesi
Evaluation of the Century of Türkiye Education Model Curriculum in Terms of Classroom Teachers' Classroom Management Skills
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Merkezli Etkinliklerle Oyun Temelli Öğretim Yaklaşımı
Game-Based Teaching Approach with Student-Centred Activities in the Religious Culture and Ethics Course
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Examining Secondary School Teachers' Views on Classroom Management within the Scope of the Century of Türkiye Education Model

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Sınıf Yönetimi

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli Öğretim Programı'nın Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Bağlamında Değerlendirilmesi

Eda ŞENGÜR, Millî Eğitim Bakanlığı/ANKARA
Prof. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR



Giriş

Toplumların geleceğini etkileyen en önemli faktörlerden biri olan eğitim sistemleri, günümüz dünyasında küreselleşme, bilgiye erişimin kolaylaşması ve teknolojik dönüşümle birlikte daha da kritik bir hâle gelmiştir (Aşkar vd., 2023). Sürekli değişen bir dünya düzeninde bireylerin yeni koşullara uyum sağlaması zorunlu hâle gelirken, 21. yüzyılda eğitim sistemlerinden yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve iletişim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Leu vd., 2013). Eğitim sistemleri, bireylere yeterlilik kazandırmanın yanı sıra onları toplumsal değerlere uygun şekilde yetiştirerek toplumun gelişimine katkı sunmalarını sağlamayı amaçlayan kamusal yapılardır (Berk ve Özer, 2024). Bu bağlamda okullar; öğrenme, sosyalleşme, korunma ve duygusal destek ortamı sunmaktadır (Özer vd., 2020). Millî Eğitim Bakanlığı da öğretim programlarını belirtilen anlayışa uygun şekilde yeniden yapılandırmıştır.

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli (TYMM); millî ve manevi değerlere dayalı, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimi hedefleyen bir reformdur ve çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Alpaydın, 2020; MEB, 2024; Sezgin, 2023). Model, sadece akademik başarıya değil, bireyin çok yönlü gelişimine odaklanmakta ve değerleri bütüncül bir yaklaşımla eğitim sürecine dâhil etmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024; Adıgüzel, 2021). “İyi insan-iyi vatandaş” ve “erdemli birey-makbul vatandaş” anlayışıyla, adalet, merhamet ve doğruluk gibi temel değerlere dayalı bir eğitim süreci sunmayı hedeflemektedir (MEB, 2024). Öğrencilerin kazanması gereken yeterlik ve erdemler, “yetkin ve erdemli birey” yetiştirmeyi temel hedef olarak belirlemektedir (MEB, 2024). Sonuç olarak TYMM, eğitimdeki geçmiş deneyimlerden ve çağın gereksinimlerinden beslenerek öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemekte ve her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde geliştirmeyi amaçlamaktadır (Ülçay, 2024).

Bu bağlamda sınıf yönetiminin öğrencilerin potansiyelini en iyi şekilde geliştirebilmesi için kritik bir rol oynadığı düşünülmektedir. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin başarısında belirleyici bir etkiye sahiptir ve öğretim sürecinin etkinliğini doğrudan etkiler. (Christofferson ve Sullivan, 2015). Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin temel basamağı olup, etkililiği eğitimin kalitesini belirler (Başar, 2005). Bu süreç, öğretim verimliliğini artırmak,

sınıf atmosferini olumlu kılmak ve öğrenci davranışlarını yönlendirmek için yürütülür (Sadık, 2000; Sayın, 2001).

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, sınıf yönetimi, değerler eğitimi, teknoloji entegrasyonu, bireysel farklılıklar.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, TYMM çerçevesinde uygulanan öğretim programlarının, ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Çalışma, öğretmenlerin sınıf içi yönetim uygulamaları bağlamında, öğrencilerin motivasyonu, derse katılımı, öğrenme sürecindeki verimlilik ve etkileşim düzeyleri, öğrenci davranışları ve değerler eğitimi gibi unsurların incelenmesini hedeflemektedir. Ayrıca, teknoloji entegrasyonu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik destekleme ve zenginleştirme çalışmaları gibi unsurların sınıf yönetimi üzerindeki etkileri ele alınacaktır. Araştırma, öğretmenlerin bu unsurlar hakkındaki görüşlerini toplayarak TYMM'nin sınıf yönetimi becerilerine yansıyan etkilerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerinden yola çıkarak TYMM'nin sınıf içi yönetim uygulamaları üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde analiz etmek hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırma, nitel araştırma desenlerinden, deneyimlenen bir olgunun anlamını ve özünü derinlemesine anlamaya yönelik bir yaklaşım olan fenomenoloji (olgu bilim) deseniyle tasarlanmıştır (Aydın Göktepe, 2020). Fenomenoloji, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve düşüncelerini sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda, öğretmenlerin TYMM Öğretim Programı çerçevesinde sınıf yönetimi becerilerine yönelik görüş ve deneyimleri araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Katılımcıların belirlenmesinde amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırma konusu olan olgu hakkında derinlemesine bilgi verebilecek bireylerin seçilmesini amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Elazığ ilinde TYMM'nin uygulandığı ilkökul birinci sınıflarda görev yapan ve veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla üç farklı okuldan belirlenen 14 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacı ile katılımcı arasında etkileşim sağlayarak verilerin doğruluğunu ve

ayrıntılarını artıran etkili bir araç olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu yöntem, verilerin derinlemesine analiz edilmesine ve önceden belirlenmemiş temaların doğal bir şekilde ortaya çıkmasına olanak tanır (Çepni, 2015). Araştırmanın güvenilirliği, uzman kişilerin görüşleriyle sağlanmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak uzlaşma yüzdesi %96 olarak bulunmuştur.

Sonuç

Araştırma bulguları, Antepioğlu ve arkadaşlarının (2025) sınıf yönetimi uygulamalarının öğrenci motivasyonunu artırarak öğrenme sürecine katılımı olumlu yönde etkilediği sonucunu desteklemektedir. Beceri temelli ve oyunlaştırma etkinlikleri öğrencilerin derse ilgisini artırırken etkileşimli öğrenme ortamları özgüven, sorumluluk ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmektedir. Ancak sınıf mevcutlarının fazlalığı ve fiziksel koşulların yetersizliği, bu uygulamaların tüm öğrencilere eşit şekilde ulaşmasını engellemektedir.

Teknolojik araçlar, sınıf içi etkileşimi ve öğrenci motivasyonunu destekleyerek öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Görsel-işitsel materyallerin kullanımı, öğrencilerin dikkat sürelerini uzatmaktadır. Ancak teknolojinin aşırı ve kontrolsüz kullanımı, dikkat dağınıklığı ve disiplin sorunları yaratabilmekte, bu nedenle teknolojinin sınıf yönetimiyle dengeli bir biçimde entegre edilmesi gerekmektedir. Ülçay (2024) da, teknolojinin TYMM bağlamında vizyoner bir rol oynadığını belirtmiş, ancak stratejik bir planlamanın gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Değerler eğitimi, sınıf içi uyum ve disiplinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. TYMM uygulamaları, öğrencilerin saygı ve sorumluluk gibi olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamış ve sınıf içindeki ilişkilerde dönüşüm yaratmıştır. Ancak, bu etkilerin uzun vadede daha belirgin hâle geleceği düşünülmektedir. Bu bulgu, Tilki ve Çetin'in (2023) değerlerin toplumsal uyumu desteklediği ve uzun vadeli davranışsal değişiklikler sağladığı görüşüyle uyumludur. Bazı öğrencilerin aile ortamlarında yeterli değer eğitimi almamış olmaları, okulda bu eğitimin güçlendirilmesi ve okul temelli planlamanın yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Destekleme ve zenginleştirme çalışmaları, bireysel farklılıklar gözetilerek sınıf yönetimine katkı sağlar. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler, öğrenme sürecini daha verimli hâle getirir. Ancak materyal eksiklikleri, zaman yönetimi sorunları ve fiziksel yetersizlikler, bu potansiyelin tam olarak kullanılmasını engellemektedir. Bu durum, daha fazla kaynak tahsisi ve etkin zaman yönetimini zorunlu kılmaktadır.

Sonuç olarak TYMM öğrenci merkezli yaklaşımı, teknoloji entegrasyonu ve değerler eğitimiyle sınıf içi yönetim süreçlerini desteklemekte; öğrenme ortamını daha nitelikli hâle getirmektedir. Ancak kalabalık sınıflar, fiziki yetersizlikler, materyal eksiklikleri ve veli ilgisizliği gibi faktörler, modelin etkilerini sınırlamaktadır. Modelin sürdürülebilirliği açısından, fiziki altyapının güçlendirilmesi, teknolojinin pedagojik amaçlarla dengeli biçimde kullanılması ve değerler eğitiminin aile-okul iş birliği çerçevesinde desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bireysel farklılıkları gözetken, etkileşimi teşvik eden ve disiplin süreçlerini olumlu yönde şekillendiren uygulamaları yaygınlaştırmaları, TYMM'nin hedeflediği dönüşüm sürecine katkı sağlayacaktır.

Öneriler

Sınıf mevcudunun kalabalık olduğu durumlarda, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerini uygulayabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve etkileşimli öğrenme süreçlerini etkili şekilde uygulayabilmesi için hizmet içi eğitime duydukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, hizmet içi eğitimlerin uygulamalı içeriklerle desteklenmesi ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları durumlara yönelik çözüm önerileriyle zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Değerler eğitiminin etkili biçimde yürütülebilmesi için ise sadece ailelerin sürece aktif katılım göstermesi değil, aynı zamanda bu süreci destekleyecek okul temelli planlamanın yapılması da önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. (2021). An analysis of educational aims in Turkey: A social and political context. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 24, 31-pages. <http://doi.org/10.18224/educ.v24i1.8961>
- Alpaydın, Y. (2020). Education in the Turkey of the future (Report No. 2020/73). *İLKE Foundation for Science*. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1604-5_5
- Antepioğlu, H., Tekin, S. T., Bilen, F., ve İpek, S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi motivasyonu: nitel araştırma. *International Journal of Original Educational Research*, 3(2), 191-209.
- Aşkar, P., Altun, A., ve Özhan, Ş. Ç. (2023). Kavramsal beceriler. In P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık, ve M. Kandırmaz (Ed.), *K12 becerileri çerçeveleri Türkiye bütüncül modeli* (ss. 23-36). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Aydın Göktepe, E. (2020). A phenomenological research to determine individuals' perception of distance (Work From Home) model in pandemic period: Public university example. *Journal of Current Researches on Business and Economics*, 10(1), 29–42.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi* (12. baskı). Anı Yayıncılık.
- Berk, Ş., ve Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241–3256.
- Çepni, S. (2015). *Araştırmacı öğretmen ve öğrenciler için: Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Erol Ofset.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In R. B. Ruddell & D. Alvermann (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1150–1181). IRA.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.
- Özer, M., Suna, H. E., Aşkar, P. ve Çelik, Z. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217–246.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Sezgin, M. (2023). An educational review of social and emotional learning research in Turkey in the 21st century. *International Education Studies*, 16(5), 60–72. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n5p60>
- Tilki, M., ve Çetin, M. Ç. (2023). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 288–302.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. In R. Arı ve M. E. Deniz (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 1–20). Nobel Yayıncılık.
- Yiğit, B. (2008). Sınıf yönetimi, temel kavramlar, ilkeler ve amaçlar. In B. Yiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar* (ss. 13–26). Kriter Yayınevi.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Classroom Management

Evaluation of the Century of Türkiye Education Model Curriculum in Terms of Classroom Teachers' Classroom Management Skills

Eda ŞENGÜR, Ministry of National Education/ANKARA

Prof. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

Introduction

Education systems are pivotal in shaping the future of societies and have gained even greater importance in today's world, characterised by globalisation, enhanced access to information, and technological transformations (Aşkar et al., 2023). As individuals are required to adapt to new conditions within a continually evolving world order, the education systems of the 21st century are expected to nurture not only cognitively competent individuals but also those who possess well-developed social, emotional, and communication skills. These systems serve as public institutions that equip individuals with competencies and foster their alignment with societal values, ultimately facilitating their contributions to societal development (Berk & Özer, 2024). In this context, schools serve as environments for learning, socialisation, protection, and emotional support (Özer et al., 2020). The Ministry of National Education has also restructured its curricula to align with this understanding.

The Century of Türkiye Education Model (TYMM) represents a reform rooted in national and spiritual values, targeting cognitive, emotional, social, and moral development, and aims to cultivate individuals in line with contemporary requirements (Alpaydin, 2020; MoNE, 2024; Sezgin, 2023). This model emphasises academic achievement and seeks the holistic development of individuals, integrating values into the educational process (MoNE, 2024; Adigüzel, 2021). It aspires to provide an educational approach founded on fundamental values such as justice, compassion, and truthfulness, fostering the notion of a "good person—good citizen" and a "virtuous individual—acceptable citizen" (MoNE, 2024). The competencies and virtues that students are expected to acquire establish the primary objective of nurturing "competent and virtuous individuals" (MoNE, 2024). In summary, TYMM advocates for a student-centred approach, drawing from historical educational experiences and contemporary requirements to maximise the potential of each student (Ülçay, 2024).

Classroom management plays a crucial role in facilitating students' effective realisation of their potential. It significantly influences teachers' success and directly impacts

the efficacy of the teaching process (Christofferson & Sullivan, 2015). Classroom management is fundamental to educational management, with its effectiveness determining the quality of education (Başar, 2005). This process is intended to enhance instructional efficiency, cultivate a positive classroom atmosphere, and guide students' behaviours (Sadık, 2000; Sayın, 2001).

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, classroom management, values education, technology integration, individual differences.*

Purpose

The aim of this study is to evaluate the effects of the curricula implemented within the framework of TYMM on the classroom management skills of first-grade primary school teachers. The study aims to examine elements such as students' motivation, participation in lessons, efficiency and level of interaction during the learning process, student behaviour, and values education within the context of teachers' classroom management practices. In addition, the study will address the impact of elements such as technology integration and support and enrichment practices aimed at students' individual differences in classroom management. The study aims to conduct an in-depth examination of the effects of TYMM on classroom management skills by gathering teachers' perspectives on these elements. For this purpose, the study aims to comprehensively analyse the effects of TYMM on classroom management practices, based on the experiences and opinions of classroom teachers.

Method

Research Model: The research was designed with phenomenology, which is an approach to deeply understanding the meaning and essence of an experienced phenomenon through qualitative research designs (Aydın Göktepe, 2020). Phenomenology aims to systematically reveal the experiences, perceptions, and thoughts of individuals (Yıldırım & Şimşek, 2011). Phenomenology aims to systematically reveal individuals' experiences, perceptions, and thoughts (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this context, teachers' views and experiences regarding their classroom management skills within the framework of the TYMM Curriculum constitute the focal point of the study.

The purposive sampling method was used to determine the participants. This method aims to select individuals who can provide in-depth information about the phenomenon that is the subject of the research (Yıldırım & Şimşek, 2011). The research group consisted of 14 classroom teachers working in the first grades of primary schools

in Elazığ province in the 2024-2025 academic year, where TYMM was implemented. They were selected from three different schools to ensure data diversity.

A semi-structured interview form was employed as the data collection instrument. This method is regarded as an effective tool that enhances the accuracy and depth of data by facilitating interaction between the researcher and participants (Yıldırım & Şimşek, 2011). The data obtained from the interviews were analysed by the content analysis method. This methodological approach facilitates both rigorous analysis of the data and the natural emergence of unpredicted themes (Çepni, 2015). The reliability of the research was ensured with the opinions of experts, and the percentage of consensus was found to be 96% using Miles and Huberman's (1994) formula.

Conclusion and Recommendations

The research findings align with Antepioğlu and colleagues' (2025) conclusion that classroom management practices enhance learning engagement by increasing student motivation. Skill-based and gamified activities increase students' engagement in lessons, while interactive learning environments develop self-confidence, responsibility, and independent thinking skills. However, large class sizes and inadequate physical conditions prevent these practices from reaching all students equally.

Technological tools enhance learning by facilitating classroom interaction and sustaining student motivation. The use of audiovisual materials extends students' attention spans. However, excessive and uncontrolled use of technology can lead to distractions and disciplinary problems, so it needs to be integrated with classroom management in a balanced way. Ülçay (2024) also stated that technology plays a visionary role in the context of TYMM, but he emphasised that strategic planning is necessary.

Values education plays a significant role in ensuring classroom harmony and maintaining discipline. TYMM practices enabled students to develop positive attitudes such as respect and responsibility while transforming classroom dynamics. However, it is anticipated that these effects will become more pronounced in the long term. This finding aligns with Tilki and Çetin's (2023) perspective that values education fosters social cohesion and facilitates long-term behavioural change. Some students have not received adequate value education in family environments, making it necessary to strengthen this education at school and to create school-based plans.

Support and enrichment activities contribute to classroom management by

considering individual differences. Activities orientated to the needs of students make the learning process more efficient. However, material shortages, time management challenges, and physical limitations prevent full realisation of this potential. This situation necessitates greater resource allocation and more effective time management strategies.

In conclusion, TYMM enhances classroom management processes through its student-centred approach, technology integration, and value-based education, thereby improving the quality of the learning environment. However, factors such as crowded classrooms, physical inadequacies, lack of materials, and lack of parental interest limit the effects of the model. For the sustainability of the model, it is of great importance to strengthen the physical infrastructure, ensure the balanced use of technology for pedagogical purposes, and support values education within the framework of family-school collaboration. Teachers' adoption of practices that support individual differences, encourage interaction, and positively shape classroom discipline will meaningfully contribute to the transformation aimed at by TYMM.

In cases of overcrowded classrooms, reducing class sizes is recommended to support teachers in implementing effective classroom management and differentiated instructional strategies.

It has been determined that teachers require in-service training to effectively implement student-centred approaches and interactive learning processes. In this regard, it is recommended that in-service training be supported with practical content and enriched with solution-orientated suggestions that address the situations teachers encounter during classroom practices.

For values education to be conducted effectively, it is recommended not only that families actively participate in the process but also that school-based planning be implemented to support it.

References

- Adıgüzel, O. C. (2021). An analysis of educational aims in Turkey: A social and political context. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 24, 31-pages. <http://doi.org/10.18224/educ.v24i1.8961>
- Alpaydın, Y. (2020). Education in the Turkey of the future (Report No. 2020/73). *İLKE Foundation for Science*. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1604-5_5

- Anteplioğlu, H., Tekin, S. T., Bilen, F., ve İpek, S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi motivasyonu: nitel araştırma. *International Journal of Original Educational Research*, 3(2), 191–209.
- Aşkar, P., Altun, A., ve Özhan, Ş. Ç. (2023). Kavramsal beceriler. In P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık, ve M. Kandırmaz (Ed.), *K12 becerileri çerçeveleri Türkiye bütüncül modeli* (ss. 23–36). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aydın Göktepe, E. (2020). A phenomenological research to determine individuals' perception of distance (Work From Home) model in pandemic period: Public university example. *Journal of Current Researches on Business and Economics*, 10(1), 29–42.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi* (12. baskı). Anı Yayıncılık.
- Berk, Ş., ve Özer, B. (2024). “Türkiye Yüzyılı” Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241–3256.
- Çepni, S. (2015). *Araştırmacı öğretmen ve öğrenciler için: Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Erol Ofset.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In R. B. Ruddell & D. Alvermann (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1150–1181). IRA.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.
- Özer, M., Suna, H. E., Aşkar, P. ve Çelik, Z. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217–246.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Sezgin, M. (2023). An educational review of social and emotional learning research in Turkey in the 21st century. *International Education Studies*, 16(5), 60–72. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n5p60>
- Tilki, M., ve Çetin, M. Ç. (2023). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 288–302.

- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. In R. Arı ve M. E. Deniz (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 1–20). Nobel Yayıncılık.
- Yiğit, B. (2008). Sınıf yönetimi, temel kavramlar, ilkeler ve amaçlar. In B. Yiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar* (ss. 13–26). Kriter Yayınevi.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Sınıf Yönetimi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Merkezli Etkinliklerle Oyun Temelli Öğretim Yaklaşımı

Rabia TAŞKINCAN, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü/İSTANBUL



Giriş

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı, bireyin dinî 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, düşündürten, tartıştıran ve anlam inşa etmeye fırsat veren yöntemlerle desteklenmesi önem arz etmektedir.

Bu gereklilikler doğrultusunda, 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 dinî 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.

Dinî 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 dinî 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 hâle 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 çalışmada, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin oyunlaştırılmış etkinlikler ve akran sunumları yoluyla nasıl daha etkili, kapsayıcı ve motive edici hâle getirilebileceğini ortaya koymayı amaçlanmaktadır. 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.

Anahtar Kelimeler: Oyun temelli öğrenme, din öğretimi, etkinlik temelli ders, grup çalışması, akran öğretimi, yeni maarif müfredatı.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak, akran öğretimi ve oyunla öğrenmeyi teşvik ederek öğrenmenin kalıcılığını artırmaktır. Aynı zamanda öğrencilere sunum yapma, sorumluluk alma, birlikte çalışma gibi sosyal beceriler kazandırmak da hedeflenmektedir. Aynı zamanda öğretmenin rehberliğinde çok yönlü bir öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlamaktır.

Yöntem

Bu çalışmada kullanılan model, din kültürü ve ahlak bilgisi dersini yapılandırılmış grup sunumları ve oyun temelli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştiren bir öğretim yaklaşımıdır. Modelin temel amacı, öğrencileri öğrenme sürecine aktif biçimde dâhil etmek, onları sadece bilgi alan bireyler olmaktan çıkarıp bilgi sunan, tasarlayan ve paylaşan bireyler hâline getirmektir.

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 gerçekleştirilmektedir.

Sunumlar, aşğıdaki beş ana ölçüt doğrultusunda değerlendirilmektedir:

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 quiz veya sınıf içi drama gibi yaratıcı uygulamalar
4. Grup Uyumu: Grup üyeleri arasındaki iş birliği, görev dağılımı ve sunum içindeki denge
5. Sınıf Hâkimiyeti: Sunum yapan öğrencilerin sınıfla etkili iletişim kurabilmesi, dikkat çekici ve yönetilebilir bir ortam sağlayabilmesi

Sunum sonunda her grup, sınıfın diğer öğrencileri tarafından hazırlanan oylama formları aracılığıyla değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme, hem sunumu yapan grup için geribildirim 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 desteklemektedir.

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 adapte olarak, 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 biliş-

sel ve yönetsel yükünü azaltmakta; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif ve sorumluluk bilinciyle katılımını sağlamaktadır.

Sonuç

Bu uygulama sonucunda, öğrencilerin derse olan ilgisinin arttığı, konuya dair anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, akranlarından öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olduklarında daha çok söz hakkı bulmakta, kendilerini ifade etme fırsatı yakalamakta ve konuya daha fazla odaklanmaktadırlar.

Ayrıca oyun temelli sunumlar sayesinde, öğrencilerin yarışçı bir ortamda değil, yaratıcı ve birlikte çalışma esaslı bir düzen içinde eğlenerek öğrenmeleri sağlanmıştır. Bu durum, özellikle dikkat dağınıklığı ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için de olumlu yansımalar yaratmaktadır.

Öneriler

1. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri, öğrencilerin aktif katılım sağladığı oyun temelli modellerle desteklenmelidir.
2. Yeni Maarif Müfredatı'nda öne çıkan beceri temelli yaklaşımlar bu modellerle uyumludur ve ders içeriğine entegre edilmelidir.
3. Değerlendirme sürecine öğretmen dışında öğrencilerin de dâhil edilmesi, öz değerlendirme becerilerini geliştirmektedir.
4. Akran öğretimi desteklenmeli, öğrencilerin sadece bilgiye ulaşması değil, bilgiyi sunma, yorumlama ve uygulama becerileri de geliştirilmelidir.
5. Bu model farklı derslerde de uygulanabilirliği test edilerek eğitim sistemine entegre edilebilir.

Sonuç olarak, oyun tabanlı öğretim yöntemleri, eğitimin sıkıcı ve tek düze yapısından uzaklaşması için etkili bir alternatif sunmakta, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine öğrenci merkezli bir dinamizm kazandırmaktadır.

Kaynakça

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) Öğretim Programı*.

Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayınları.

Zengin, M. (2011). *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım*. Dem Yayınları.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Classroom Management

Game-Based Teaching Approach with Student-Centred Activities in the Religious Culture and Ethics Course

Rabia TAŞKINCAN, Provincial Dictorate of ENational Education/İSTANBUL

Introduction

The “Religious Culture and Ethics Course Curriculum” aims to enhance individuals’ abilities to think, question, and interpret religious concepts, while also helping them develop a way of life consistent with faith-based values. One of the core principles of the curriculum is that students develop coherent, valid, and life-related conceptual foundations throughout the learning process. In this context, it is essential to support the instructional process not through rote learning and one-way transmission, but through student centred methods that encourage reflection, discussion, and meaning construction.

In line with these requirements, game-based teaching methods not only enable students to acquire knowledge but also help them learn in meaningful, practical, and internalised ways. Games extend students’ attention spans, increase their motivation, and facilitate the comprehension of abstract religious concepts by concretising them. Moreover, they support the development of high-level skills such as critical thinking, decision-making, empathy, and social interaction, creating a multi-dimensional learning environment.

Due to the interpretative nature of religious knowledge, students are expected to approach this content with a critical and meaning-seeking perspective. Gamebased approaches transform learning from a passive intake process into an active production of knowledge. Group work and peer learning also encourage respect for diverse opinions and foster social skills, contributing to a culture of religious tolerance and coexistence.

This paper introduces a game-based teaching model implemented in the Religious Culture and Ethics course and examines its contributions to students’ meaningful learning, positive attitude development towards the course, and construction of valuebased thinking. The study was designed in alignment with the goals of the curriculum, considering students’ active participation, responsibility, and creative thinking skills.

Traditional teaching methods are often teacher-centred and lecture-based, which tends to reduce student engagement and lead to a passive learning process. In value- and belief-based subjects such as Religious Culture and Ethics, conveying abstract concepts solely through theoretical means fails to ensure lasting learning and may result in a monotonous and unengaging classroom environment. Therefore, game-based teaching models that prioritise student participation, emphasise experiential learning, and make learning enjoyable have come to the fore. The game-based learning approach enhances both cognitive and social skills and boosts classroom interaction, fostering a positive attitude toward the course. This study aims to demonstrate how gamified activities and peer presentations can make the Religious Culture and Ethics course more effective, inclusive, and motivating. It examines the application and outcomes of the “Game/Design Thinking” method—a student-centred model based on game-based learning—in Religious Culture and Ethics classes.

Keywords: Game-based learning, religious education, activity-based class, group work, peer teaching, The Century Of Türkiye Education Model.

Purpose

The aim of this study is to ensure active student participation in Religious Culture and Ethics classes by promoting peer teaching and learning through games, thereby enhancing the permanence of learning. It also seeks to equip students with social skills such as giving presentations, taking responsibility, and working collaboratively. Additionally, it aims to create a multidimensional learning environment under the guidance of the teacher.

Method

The model used in this study is a teaching approach that enriches the Religious Culture and Ethics course through structured group presentations and game-based learning activities. The primary objective of the model is to engage students actively in the learning process, transforming them from mere recipients of knowledge into individuals who present, design, and share knowledge.

At the beginning of the academic year, students are randomly divided into groups of four, and each week one group presents a pre-assigned topic to the class. Presentations are scheduled once a week, taking place in the first 20–25 minutes of two consecutive 40-minute lessons.

The presentations are evaluated based on the following five criteria:

1. Content Delivery: Students should explain the topic accurately, clearly, and coherently.
2. Visual Design: Materials used in the presentation (posters, slides, charts, cards, etc.) should be aesthetically pleasing, functional, and engaging.
3. Activity/Game Design: An original activity or game related to the topic (such as a quiz, card-matching game, digital test, or classroom drama) should be developed.
4. Group Cohesion: Group members should collaborate effectively and maintain balanced task distribution.
5. Classroom Engagement: Presenting students should communicate effectively with the class and manage the environment in an engaging and controlled manner.

At the end of each presentation, the group is evaluated by their classmates using voting forms. This provides feedback to the presenting group and also enhances the analytical and evaluative skills of the audience.

One of the core dynamics of the model is that each group is not allowed to reuse the game or activity designed by the previous group. This encourages originality and supports the development of critical thinking, creativity, and problem-solving skills.

In the second part of the lesson, the same topic is revisited by the teacher with contributions from the students. Unclear points are clarified, and the conceptual framework is reinforced. This allows students to learn from both their peers and their teacher, thus experiencing multiple learning channels.

In the early weeks, the process begins with the explanation of instructions and clarification of group responsibilities. Over time, students adapt and progress effectively throughout the year. Through this method, students develop not only academically but also in areas such as self-confidence, presentation skills, time management, and social responsibility.

This method is not limited to a single unit but can be applied to all topics and grade levels within the Religious Culture and Ethics course. It also reduces the teacher's cognitive and administrative workload while fostering active and responsible student engagement.

Conclusions and Recommendations

As a result of this implementation, it was observed that students' interest in the course increased and that meaningful, lasting learning took place. When actively involved in peer learning, students had more opportunities to speak, express themselves, and focus on the subject matter.

Thanks to game-based presentations, students were able to learn in an enjoyable, collaborative, and creative environment rather than in a competitive one. This approach was particularly beneficial for students with attention difficulties or learning challenges.

1. Religious Culture and Ethics classes should be supported with game-based models that promote active student participation.
2. The skill-based approaches highlighted in THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL (TYMM) are compatible with this model and should be integrated into course content.
3. Including students in the assessment process—alongside teachers—enhances their self-evaluation skills.
4. Peer teaching should be encouraged to improve students' ability not only to access knowledge but also to present, interpret, and apply it.
5. The applicability of this model in other subjects should be tested and integrated into the educational system where appropriate.

In conclusion, game-based teaching methods offer an effective alternative to the traditional, monotonous structure of education and bring a student-centred dynamism to Religious Culture and Ethics classes.

References

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) Öğretim Programı*.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayınları.
- Zengin, M. (2011). *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım*. Dem Yayınları.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Sınıf Yönetimi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Yavuz CAVDAR, Işık Köyü İlkokulu/HAKKÂRİ
Doç. Dr. Ayşegül AYYILDIZ ASİL



Giriş

Eğitim sürecinin temel unsurlarından biri olan sınıf yönetimi, etkili öğrenmenin sağlanmasında kilit bir rol oynamaktadır. Serin vd.ne (2023) göre etkili sınıf yönetimi, destekleyici bir sınıf ortamı yaratan iyi öğretmen-öğrenci ve akran ilişkileri üzerine inşa edilmiştir. Olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamı temelinde istenen öğrenci davranışını oluşturmak büyük ölçüde öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkilerinde kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan bir sınıf ortamı oluşturmaya dayanır.

Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir değişimi simgeleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsemekte eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine, teknolojinin eğitim sürecine entegrasyonuna ve küresel rekabet gücünün artırılmasına öncelik vermektedir. Model, eğitimdeki mevcut zorlukları aşmayı, öğrencilerin bireysel potansiyellerini en yüksek düzeye çıkarmayı ve çağın gereksinimlerine uyum sağlamayı amaçlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel hedefleri arasında; öğrenci odaklı eğitim, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, teknoloji entegrasyonu, küresel rekabetçilik ve sosyal-duygusal gelişim yer almaktadır. Model, öğrencilerin yalnızca bilgi ve becerilerini değil, aynı zamanda karakter ve liderlik gibi önemli nitelikleri de kazanmalarını hedeflemektedir (Ülçay, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü yeni kazanımlar ve değerler, öğretmen rollerinde ve sınıf içi uygulamalarda da köklü değişiklikleri zorunlu kılmaktadır. Bu değişim; özellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını, stratejilerini ve uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği dönüşümün sahadaki yansımalarını anlayabilmek adına, bu modelin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi önemli bir gereklilik hâline gelmiştir. Çünkü eğitim politikalarında yapılan her değişiklik, ancak uygulayıcılar olan öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarıyla hayata geçirilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin yeni model doğrultusundaki sınıf yönetimi deneyimlerinin ortaya konulması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin etkili bir şekilde hayata geçirilmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Görüş, ortaöğretim, öğretmen, sınıf yönetimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Bu bildirinin amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenler, sınıf yönetimini nasıl sağlamaktadırlar?
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı okullarda etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler nelerdir?
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin etkili sınıf yönetimine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulandığı ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine dair düşünce ve deneyimlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine anlamaya uygun bir yaklaşım olan nitel araştırma yöntemiyle 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). Araştırmada olgu bilim deseni tercih edilmiş ve olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim, bireylerin yaşadıkları olguları nasıl deneyimlediklerini ve bu olgulara nasıl anlam yüklediklerini incelemeyi amaçlar. Bu yöntem, bireylerin deneyimlerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını ve bu deneyimlerin ortak noktalarını keşfetmek isteyen araştırmacılar için uygun bir nitel araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2008; Tekindal, 2021; Swanborn, 2010). 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). Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" olarak da adlandırılır. Bu örneklem türünün tercih edilmesinin temel nedeni; araştırmanın yürütülmesini etkileyebilecek zaman, mekân, maliyet ve erişilebilirlik gibi çeşitli sınırlılıkların varlığıdır. Çalışmanın gerçekleştirildiği bağlamda, katılımcılara ulaşımın zahmetsiz olması ve veri toplama

sürecinin daha sistematik ve işlevsel biçimde yürütülmesi açısından bu örnekleme türünün uygun olduğu düşünülmüştür. Bu çalışma, Türkiye'nin doğu illerinden biri olan Hakkâri'de gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, bu ilde görev yapan ve hâlihazırda 9. sınıf seviyesinde ders vermekte olan öğretmenler, hedef kitle olarak belirlenmiştir. Katılımcıların seçimi sırasında hem araştırmanın temel problemine doğrudan katkı sağlayacak konumda olmaları hem de sürece gönüllü olarak dâhil olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda Hakkâri il merkezinde ve çevresindeki okullarda görev yapan toplam 15 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturacak şekilde çalışmaya dâhil edilmiştir. Söz konusu öğretmenlerin tamamı, araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmış ve gerekli etik onay süreçleri tamamlandıktan sonra kendileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler, analiz edilerek sunulacak ve ilgili sorulara ilişkin bulgular detaylı şekilde ortaya konulacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; ilgili alan yazın çerçevesinde değerlendirilerek yorumlanacak, mevcut literatürle benzerlikler ya da farklılıklar ortaya konulacak ve bu bulgular doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de gelecekteki araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Serin, R., Aslan, O., Bal, H., Aydın, M., Bal, M. S. ve Kurt, Ö. (2023). Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(71), 3539-3548.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, Why and How?* Sage Pub.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel Yayınları.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Sınıf Yönetimi

Examining Secondary School Teachers' Views on Classroom Management within the Scope of the Century of Türkiye Education Model

Yavuz ÇAVDAR, Işık Köyü Primary School/HAKKÂRİ
Assoc. Prof. Dr. Ayşegül AYYILDIZ ASİL

Introduction

Classroom management, one of the fundamental elements of the educational process, plays a key role in ensuring effective learning. According to Serin et al. (2023), effective classroom management should be built on strong teacher-student and peer relationships that create a supportive classroom environment. Establishing the desired student behavior on the basis of a positive and supportive classroom atmosphere largely depends on creating a space where students' personal and psychological needs are met through relationships with teachers and peers.

The Century of Türkiye Education Model, representing a major transformation in Türkiye's education system, adopts a student-centered approach, prioritizing the development of critical perspective and problem-solving skills, the integration of technology into the educational process, and the enhancement of global competitiveness. The model aims to overcome current challenges in education, maximize students' individual potential, and align with the requirements of the contemporary age. Among the main objectives of The Century of Türkiye Education Model are student-centered education, development of critical perspective and problem-solving skills, technology integration, global competitiveness, and social-emotional development. The model targets not only the acquisition of knowledge and skills but also essential qualities such as character and leadership (Ülçay, 2024).

The new achievements and values foreseen by The Century of Türkiye Education Model necessitate fundamental changes in teachers' roles and classroom practices. This transformation particularly affects teachers' understanding, strategies, and practices related to classroom management. To understand how the transformation aimed by the Türkiye Century Education Model is reflected in practice, it is essential to examine the classroom management views of teachers working in schools where the model is implemented. Because any change in education policy can only be realized through the attitudes and approaches of the implementers, i.e., the teachers. Thus, revealing teachers' classroom management experiences in line with the new model will contribute to the effective implementation of The Century of Türkiye Education Model.

Keywords: View, secondary education, teacher, classroom management, the Century of Türkiye Education Model.

Purpose

The purpose of this paper is to examine the views of teachers working in secondary schools where the Century of Türkiye Education Model is implemented regarding classroom management. In this context, the following research questions will be addressed:

- How do teachers manage their classrooms working in schools implemented the Century of Türkiye Education Model?
- What are the essential qualities that teachers should possess for effective classroom management in these schools?
- What are the teachers' views on the challenges they face in classroom management in these schools?
- What are the teachers' recommendations for effective classroom management in schools implementing the Türkiye Century Education Model?

Method

This study aims to reveal the thoughts and experiences of teachers working in secondary schools where the Century of Türkiye Education Model is implemented regarding classroom management. For this purpose, a qualitative research method was used, as it is suitable for gaining an in-depth understanding of teachers' perspectives. Qualitative research focuses on individuals' experiences, viewpoints, and meaning-making processes, aligning with the aim of this study. It employs qualitative data collection methods such as observation, interviews, and document analysis for problem-solving (Seale, 1999).

The study adopted a phenomenological design. Phenomenology aims to examine how individuals experience phenomena and the meanings they attribute to them. This approach is suitable for researchers who aim to discover how individuals make sense of their lives and the common aspects of these experiences (Büyüköztürk et al., 2008; Tekindal, 2021; Swanborn, 2010). Content analysis is used for data analysis. Content analysis is a methodological tool and a set of techniques that aims to derive meaning from concepts, texts, and oral or written materials according to predefined criteria, serving as an objective and systematic reading tool for examining social reality (Tavşancıl & Aslan, 2001).

Convenience sampling was chosen for this study. According to Yıldırım and Şimşek (2008), this is also referred to as 'easily accessible case sampling.' The main reason for choosing this sampling method was the presence of limitations such as time, location, cost, and accessibility that could affect the conduct of the research. Given the research context, it was considered appropriate to use this sampling method in order to reach participants with ease and to carry out the data collection process more systematically and efficiently.

This study was conducted in Hakkâri, a province in the eastern region of Türkiye. The target population of the research consisted of teachers currently teaching at the 9th-grade level in this province. During the participant selection process, both their direct relevance to the research problem and their voluntary participation were taken into account. Accordingly, a total of 15 teachers working in schools located in and around the city center of Hakkâri were included in the study. All of the teachers participated voluntarily, and interviews were conducted after completing the required ethical approval processes.

Conclusions and Recommendations

In this section, the data obtained from the responses to the core research questions will be analyzed and presented, and the findings related to each question will be elaborated in detail.

The findings obtained from the research will be evaluated within the framework of the relevant literature, similarities and differences with the current literature will be revealed, and various recommendations will be made for both practitioners and future researchers based on these findings.

References

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Serin, R., Aslan, O., Bal, H., Aydın, M., Bal, M. S. ve Kurt, Ö. (2023). Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(71), 3539-3548.
- 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). *Nitel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel Yayınları.

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

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

ALT TEMA 14 SUB-THEME 14

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

- Yapay Zekânın Sosyal Bilimsel Akıl Yürütme ve Stratejileri Öğretme Üzerindeki Etkisi
AI's Impact on Teaching Social Scientific Reasoning and Strategies



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Üretken Yapay Zekâ

Yapay Zekânın Sosyal Bilimsel Akıl Yürütme ve Stratejileri Öğretme Üzerindeki Etkisi

Hasan NAŞIRCI, Kazım Karabekir Özel Eğitim Uygulama Okulu
I. Kademe/ADANA

Machteld VANDECANDELAERE, Annelies RAES



Giriş

Çağdaş toplumda sağlık, finans ve sosyal yaşam gibi alanlarda özellikle yanlış bilgi ve karmaşık veriler karşısında bilinçli kararlar almak için bilimsel olarak akıl yürütme yeteneği hayati önem taşımaktadır (Čavojová vd., 2020). Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğrencilerin bu becerileri eğitimin her seviyesinde edinmesinin önemini vurgulayarak Türkiye Yüzyılı Eğitim Modeli'ne akıl yürütme becerilerini dâhil etmiştir (MEB, 2024). Bu becerinin belirli bir biçimi olan Sosyal Bilimsel Muhakeme (SBT), toplumsal sorunları anlamak ve ele almak için çok önemlidir. Klijnstra vd.'ye (2023) göre SBT beş temel uygulamayı kapsar: nedensel analiz, sosyal bilimsel kavram ve teorilerin kullanımı, kanıta dayalı muhakeme, çeşitli bakış açıları üzerinde düşünme ve bakış açılarını karşılaştırma. Küreselleşme ve dijital medya tarafından yönlendirilen sosyal sorunların artan karmaşıklığına rağmen bireyler, eleştirel muhakeme yerine sıklıkla sezgilere veya kişisel inançlara güvenirlir (Fernbach vd., 2013; Dawson ve Venville, 2009; Kuhn, 2007). Bu, eğitimde SBT'yi teşvik etme ihtiyacını vurgular. SBT'yi öğretmek, yalnızca öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda onları toplumsal zorluklara yapıcı bir şekilde yanıt vermeye de hazırlar (Lee vd., 2021; Romine vd., 2020). Senge'nin (2006) vurguladığı gibi bugünün sosyal sorunlarını bilimsel muhakemeyle ele almak, gelecekteki sorunları önlemeye yardımcı olabilir.

Yapay zekâ (YZ) günlük yaşama derinlemesine entegre olmuştur ve giderek artan bir şekilde toplumsal sorunları ele almak için kullanılmaktadır (Elliott, 2019; Ghimire vd., 2020). YZ verimliliği artırırken eleştirel düşünmeyi ve bilinçli karar vermeyi de engelleyebilir (Savin vd., 2024). Çalışmalar, YZ'nin toplumsal konularda ön yargılı veya yanıltıcı yanıtlar üretebileceğini (Santurkar vd., 2023) ve öğrencilerin YZ tarafından üretilen içeriğin güvenilirliğini değerlendirmekte zorlanabileceğini göstermektedir (Cheung vd., 2024). UNESCO (2024a; 2024b); hem öğretmenler (Öğretmenler için YZ Yeterlilik Çerçevesi [YZ-CFT]) hem de öğrenciler için insan merkezli değerleri, etiği, pedagojiyi ve YZ okuryazarlığını vurgulayan yeterlilik çerçeveleri de geliştirmiştir. Bu durum; özellikle 1995-2012 yılları arasında doğan (Lopez ve Abadiano, 2023) ve yapay zekâyı oldukça uygun, bağımsız öğrenen ve problem çözücü olan z kuşağı için geçerlidir (Chan ve Lee, 2023; Marshall ve Wolanskyj-Spinner, 2020).

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, muhakeme becerileri, sosyal bilimsel muhakeme, öğretim stratejileri.

Amaç

Yapay zekânın, z kuşağının düşünme ve öğrenme biçimini yeniden şekillendirirken bu bağlamda SSR'yi yeniden düşünme ihtiyacı vardır. Bu çalışma aşağıdaki soruları ele almaktadır:

1. Uzmanların, yapay zekânın (YZ) ortaöğretimde sosyal bilimsel akıl yürütmeyi (SSR) öğretme üzerindeki potansiyel etkisine ilişkin algıları nelerdir?
2. Yapay zekâ bağlamında SSR'yi öğretmek için hangi stratejiler düşünülebilir?

Yöntem

Yapay zekânın SSR faaliyetleri ve ilgili stratejiler üzerindeki potansiyel etkisini araştırmak için odak grup görüşmeleri içeren nitel bir tasarım kullanıldı. Etik onaydan sonra, görüşme soruları AI-CFT (UNESCO, 2024a) ve SSR faaliyetlerine (Klijnstra ve diğerleri, 2023) dayalı olarak tümdengelimli olarak geliştirildi. Yapay zekânın eleştirel düşünme, karar alma ve problem çözme üzerindeki etkisine ilişkin ilgili literatür (Ayanwale ve diğerleri, 2022; Browning, 2023 gibi) de soru geliştirmeyi bilgilendirdi. Yazarlar arasındaki fikir birliğinin ardından bir pilot test yürütüldü ve sorular küçük ayarlamalarla revize edildi.

Bu çalışmada katılımcıların birbirlerini tanıdığı, iletişim engellerini azaltan ve daha zengin bir diyaloga olanak tanıyan odak grup görüşmelerinin bir çeşidi olan yakınlık grubu yöntemi kullanıldı (Gawlik, 2018). Belçika'nın Flaman Bölgesi'ndeki bir üniversiteden yapay zekâ, bilimsel akıl yürütme veya eğitimde teknoloji konusunda deneyimli uzmanlarla iki oturum düzenlendi ($n_1=4$, $n_2=3$). Veriler ses kayıtları ve notlar aracılığıyla toplandı (Stewart ve diğerleri, 2007). Oturumlar sırasıyla 1 saat 51 dakika ve 1 saat 54 dakika sürdü.

Nitel analiz için tek bir veri gövdesi oluşturuldu (Mayring, 2015). Tümevarımsal akıl yürütme yoluyla yapay zekânın SSR üzerindeki etkisini belirlemek için yazıya dökülmüş ve düzeltilmiş ses kayıtları (59 sayfa) kullanıldı (Flick ve Schreier, 2014). Kodlar, katılımcı yanıtlarından alıntılarla desteklenerek çıkarıldı ve farklı uzmanlara atıfta bulunularak E1, E2 vb. olarak anonimleştirildi.

Sonuç ve Öneriler

Yapay zekânın SSR öğretimi üzerindeki potansiyel etkisi ve bu etkileri ele almak için önerilen potansiyel stratejiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

*Yapay Zekânın Etkisi ve Stratejiler**

Etkiler	Stratejiler	Alıntılar
Doğru kaynak ihtiyacı	Güvenilir kanıtlarla yapay zekâ kullanımı	“...bu araçları yalnızca sağlam kanıtlar çerçevesinde kullanabiliriz...” – E2
Yapay zekâyâ bağımlılık riski	Yapay zekâ desteğini kademeli azaltma	“...öğrencilerin gerçekten öğrenip öğrenmediklerini ya da yapay zekâ olmadan da yapıp yapamayacaklarını görmemiz gerekiyor...” – E1
Gizlilik endişelerinin artması	Sorumlu yapay zekâ kullanımı	“...konuşmalar kaydediliyor. Bunun etik bir tehdit olduğunu düşünüyorum...” – E1
Öğretmenlerin kurumsal yeterliliğini yitirmesi	Yapay zekâ öğretimi tamamlamalı (yerine geçmemeli)	“...dersleri hazırlama becerilerini kaybedecekler...” – E6
Öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı ihtiyacı	Yapay zekâ üzerine öğretmen eğitimi	“...yapay zekâyı kendileri kullanabilecek bilgi ve becerilere kesinlikle sahip olmalılar...” – E5
Daha derin konu bilgisi ihtiyacı	Öğretmenlerin uzmanlığının derinleştirilmesi	“...bir öğretmen çok daha fazlasını bilmek zorunda kalacak...” – E3
Üst düzey düşünme ihtiyacı	Bilişsel çabayı teşvik etme	“...bu bilişsel bir meydan okuma...” – E4

Öğrenci-yapay zekâ etkileşiminde risk	Yapay zekâ kullanımına yönelik öğrencinin yansıması	“...öğrenciler yapay zekâyı nasıl kullanabileceklerini de açıklamalı...” – E1
Araştırma becerilerine ihtiyaç	Araştırma becerilerini destekleme	“...nereden araştırma yapacağımıza dair bir anlayışa sahip olmamız gerekiyor...” – E6
Epistemolojik yeterlilik ihtiyacı	Epistemoloji eğitimi gerekliliği	“...bilgiyle ne demek istiyoruz? Ne değer veriyoruz?...” – E3
Yapay zekânın belirsizliği	Şeffaf yapay zekâ sistemleri	“...bilginin nereden geldiğini temelde bilmiyorsunuz...” – E3
Kısıtlı kişiselleştirme nedeniyle daralan düşünme	Yapay zekâ kişiselleştirmesini izleme	“...kullandıkları etkileşimler gelecekteki etkileşimlerinizi yönlendiriyor gibi görünüyor...” – E5

*Tablo sadeleştirilmiştir.

Bulgular, Yapay zekânın Sosyal Bilimsel Muhakeme (SSR) eğitimine düşünceli ve pedagojik olarak temellendirilmiş bir şekilde entegre edilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Yapay zekâ, öğrenmeyi geliştirmek için önemli fırsatlar sunarken eleştirel düşünmeyi, öğretmen yetkisini ve etik sorumluluğunu tehlikeye atabilecek riskler de taşımaktadır. Bu zorlukları ele almak için öğretmen eğitim programları; yapay zekâ okuryazarlığına, epistemolojik farkındalığa ve yapay zekâyı destekleyici (ikame edici değil) bir araç olarak konumlandıran öğretim tasarımı becerilerine öncelik vermeli-dir (Mollick ve Mollick, 2023). Ayrıca eğitimciler; araştırma yeterliliklerini, yapay zekâ kullanımına ilişkin eleştirel düşünmeyi ve algoritmik ön yargıların farkındalığını teşvik ederek öğrencilere yapay zekâ destekli görevlerde sorumluluk üstlenme konusunda rehberlik etmelidir. Öğrencileri karmaşık bağlamlarda yapay zekâ ile etkileşime girmeye hazırlamak; eleştirel ve etik düşünmeyi teşvik eden şeffaf yapay zekâ sistemleri ile müfredatını gerektirir.

Kaynakça

- 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/10.1080/0933104.2022.2132894>
- 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-Ahsbals, 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 *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 of 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>



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

■ Sub-Theme: Generative Artificial Intelligence

AI's Impact on Teaching Social Scientific Reasoning and Strategies

Hasan NASIRCI, Kazım Karabekir Special Education Practice School/ADANA
Machteld VANDECANDELAERE, Annelies RAES

Introduction

In contemporary society, the ability to reason scientifically is vital 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 Ministry of National Education of Türkiye (MoNET) has also included reasoning skills in the Century of Türkiye Education Model, emphasizing the importance of students acquiring these skills at all levels of education (MoNET, 2024). A specific form of this skill, Social Scientific Reasoning (SSR), is crucial for understanding and addressing societal problems. According to Klijnstra et al. (2023), SSR encompasses five key practices: causal analysis, use of social scientific concepts and theories, evidence-based reasoning, reflection on diverse perspectives, and comparing viewpoints. Despite the increasing complexity of social issues driven by globalization and digital media, individuals often rely on intuition or personal beliefs rather than critical reasoning (Fernbach et al., 2013; Dawson & Venville, 2009; Kuhn, 2007). This highlights the need to foster SSR in education. Teaching SSR not only improves students' critical thinking but also prepares them to respond constructively to societal challenges (Lee et al., 2021; Romine et al., 2020). As Senge (2006) emphasizes, addressing today's social issues with scientific reasoning can help prevent future problems.

Artificial Intelligence (AI) is deeply integrated into daily life and is increasingly used to address social issues (Elliott, 2019; Ghimire et al., 2020). While AI enhances efficiency, it may also hinder critical thinking and informed decision-making (Savin et al., 2024). Studies show that AI can produce biased or misleading responses on social topics (Santurkar et al., 2023), and students may struggle to assess the reliability of AI-generated content (Cheung et al., 2024). UNESCO (2024a; 2024b) has also developed competency frameworks that emphasize human-centered values, ethics, pedagogy, and AI literacy for both teachers (AI Competency Framework for Teachers [AI-CFT]) and students. This is especially relevant for Generation Z, who were born between 1995 and 2012 (Lopez & Abadiano, 2023) and are independent learners and problem solvers, well-suited for AI (Chan & Lee, 2023; Marshall & Wolanskyj-Spinner, 2020).

Keywords: Artificial intelligence, reasoning skills, social scientific reasoning, teaching strategies.

Purpose

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:

What are experts' perceptions on the potential impact of artificial intelligence (AI) on teaching social scientific reasoning (SSR) in secondary education?

What strategies may be considered to teach SSR in an AI context?

Method

To investigate the potential impact of AI on SSR activities and related strategies, a qualitative design with focus group interviews was used. After ethical approval, interview questions were deductively developed, based on the AI-CFT (UNESCO, 2024a), and SSR activities (Klijnstra et al., 2023). Relevant literature on AI's impact on critical thinking, decision-making, and problem-solving (such as Ayanwale et al., 2022; Browning, 2023) also informed question development. Following consensus between the authors, a pilot test was conducted and questions were revised with minor adjustments.

This study used the affinity group method, a variant of focus group interviews where participants know each other, reducing communication barriers and enabling richer dialogue (Gawlik, 2018). Two sessions were held ($n_1=4$, $n_2=3$) with experts from a university in Flemish region in Belgium, experienced in AI, scientific reasoning, or technology in education. Data were collected via audio recordings and notes (Stewart et al., 2007). The sessions lasted 1 hour 51 minutes and 1 hour 54 minutes, respectively.

A single data corpus was created for qualitative analysis (Mayring, 2015). Transcribed and corrected audio recordings (59 pages) were used to identify the impact of AI on SSR through inductive reasoning (Flick & Schreier, 2014). Codes were drawn from participant responses, supported by quotes, and anonymized as E1, E2, etc., referring to the different experts.

Conclusions and Recommendations

The potential impact of AI on teaching SSR and the proposed potential strategies to address these effects are presented in Table 1.

Table 1

*Impact of AI and Strategies**

Impacts	Strategies	Quotes
Need for accurate sourcing	Use AI with reliable evidence	"...we can use these tools only verge of true evidence..." E2
Risk of dependence on AI	Gradually reduce AI support	"...we need to see if they've actually learned or can perform without AI..." E1
Increased privacy concerns	Adopt responsible AI use	"...the speeches are captured. I think that's an ethical threat..." E1
Loss of instructional proficiency for teachers	AI should complement teachers (Support, not replace teaching)	"...they will lose the skill of preparing the lessons..." E6
Need for AI literacy of teachers	Teacher training on AI literacy	"...they need definitely knowledge and skills themselves on the AI..." E5
Need for deeper subject knowledge	Deepen teachers' expertise	"...a teacher will have to know more in all..." E3
Need for higher-order thinking	Encourage cognitive effort	"...it's a cognitive challenge..." E4
Risk in student-AI interaction	Students' reflection on AI use	"...students also should explain how they can potentially use AI..." E1
Need for research skills	Support research skills	"...we need to have an understanding where to look for..." E6
Need for epistemological competence	Epistemology education needed	"...what do we mean by knowledge? What do we value? ..." E3
Uncertainty of AI	Transparent AI systems	"...you basically don't know the information where it comes from..." E3
Narrowed thinking from personalization	Track AI personalization	"...I think the interactions they use steer your future interactions..." E5

***The table has been simplified.**

The findings underscore the need for a thoughtful and pedagogically grounded integration of AI in Social Scientific Reasoning (SSR) instruction. While AI offers significant opportunities to enhance learning, it also presents risks that may compromise critical thinking, teacher agency, and ethical responsibility. To address these challenges,

teacher training programs should prioritize AI literacy, epistemological awareness, and instructional design skills that position AI as a supportive—not substitutive—tool (Mollick & Mollick, 2023). Additionally, educators must guide students in navigating AI-assisted tasks by fostering research competencies, critical reflection on AI use, and awareness of algorithmic biases. Preparing learners to engage with AI in complex contexts requires transparent AI systems and curriculum that foster critical and ethical thinking.

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>
- Klijnsstra, 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/10.1080/0933104.2022.2132894>
- 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-Ahsbahr, 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 *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 of 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>



POSTER SUNUM BİLDİRİ ÖZETLERİ

● POSTER SUNUMLARI

POSTER PRESENTATIONS

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Türkçe Ders Kitabı Söz Varlığı Etkinliklerinin İncelenmesi
An Analysis of Vocabulary Activities in Turkish Textbooks According to the Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı'nda Geometri Temalarının Bütüncül Yaklaşım Bağlamında İncelenmesi
Examining the Geometry Themes in the Century of Türkiye Education Model Mathematics Curriculum within the Framework of A Holistic Approach
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Problems Encountered in the Implementation of the Century of Türkiye Education Model and Proposed Solutions
- Bütüncül Bir Perspektifle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dünü ve Bugünü
The Past and Present of the Turkish Language Curriculum of the Century of Türkiye Education Model from A Holistic Perspective
- STEM Uygulamalarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyumu: Bir Model Önerisi
Alignment of STEM Practices with the Century of Türkiye Education Model: A Proposed Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Üstün Zekâlılar ve Mediokrasi
Giftedness and Mediocrity in the Context of Education Model Conclusion
- Okul Öncesi Eğitimde Kapsayıcılık Bağlamında Farklılaştırma Sürecinin İncelenmesi
Examining the Differentiation Process in the Context of Inclusion in Preschool Education
- Sınıfın Sessiz Çığlıkları: Akran Zorbalığını Tanılayan Bir Değerlendirme Aracı
The Silent Screams of the Classroom: A Diagnostic Tool for Identifying Peer Bullying
- Harezmi Eğitim Modeli ile Dönüşen Sınıf İklimi: Akran Zorbalığına Müdahale
The Transforming Classroom Climate with the Harezmi Model: Intervention in Peer Bullying
- Harezmi Eğitim Modeli'nde Koordinatör İzlenimleri: İstanbul Örneği
Coordinator Insights into the Harezmi Education Model: The Case of İstanbul
- OECD 2030 Öğrenme Çerçevesiyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Ortak Öğrenme Çıktılarının Analizi
An Analysis of Common Learning Outcomes between the OECD Learning Compass 2030 and the Century of Türkiye Education Model
- Gelişmiş Ülkelerde Girişimcilik ve Yaşam Becerisi Eğitimi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kıyaslaması
Entrepreneurship and Life Skills Education in Developed Countries: A Comparison with the Century of Türkiye Education Model

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve IB Programı'nın Kimya Öğretimine Yaklaşımları: Karşılaştırmalı İnceleme
The Century of Türkiye Education Model and the IB Programme's Approaches to Chemistry Education: A Comparative Analysis
- Fen Bilimleri Öğretiminde Somutlaştırma ve Oyunlaştırma Yaklaşımları
Concretization and Gamification Approaches in Science Education
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Tanılayıcı ve Biçimlendirici Değerlendirme Yaklaşımlarının Analizi
An Analysis of Diagnostic and Formative Assessment Approaches in the Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Dönüşen Liderlik Roller ve Okul Yöneticilerinin Paydaşlarla Olan Etkileşimlerinin İncelenmesi
Transformed Leadership Roles within the Century of Türkiye Education Model and An Analysis of School Administrators' Interactions with Stakeholders
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Okul Müdürlerinin Görüşleri
School Principals' Opinions within the Scope of the Century of Türkiye Education Model
- Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi
Examination of Texts in First Grade Turkish Textbooks in Terms of Values
- İklim Adaleti ve Çevre Etiği Bağlamında Öğretim Programlarının İncelenmesi
Analysis of Curriculum in the Context of Climate Justice and Environmental Ethics
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Fen Bilimleri Programı'nın 21. Yüzyıl Becerileriyle İncelenmesi
An Analysis of the Science Curriculum within the Century of Türkiye Education Model in Terms of 21st-Century Skills
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Çatı Değerler Çerçevesinde Nasreddin Hoca Fıkraları: Değerli Kumbara
Nasreddin Hodja Anecdotes within the Framework of Core Values in the Century of Türkiye Education Model: The Value Bank
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "Yetkin ve Erdemli Birey" Kavramı: Sosyolojik Bir Analiz
The Concept of the "Competent And Virtuous Individual" in the Century of Türkiye Education Model: A Sociological Analysis
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirmeleri
The Century of Türkiye Education Model: Teachers' Evaluations of the Primary Literacy Process
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Doğayla Bütünleşen Eğitim Perspektifi
The Educational Perspective Integrated with Nature in the Century of Türkiye Education Model
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Eğitimde Teknoloji ve Öğretmenlerin Yapay Zekâ Okuryazarlığı
Technology in Education and Teachers' Artificial Intelligence Literacy in the Context of the Century of Türkiye Education Model

❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Türkçe Ders Kitabı Söz Varlığı Etkinliklerinin İncelenmesi

Burçin YILMAZ, Giresun Güre Ortaokulu/GİRESUN

Giriş

Dil; bireyin düşünce dünyasını yapılandıran, duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak tanıyan ve toplumla etkileşimini sağlayan temel bir iletişim aracıdır. Aynı zamanda kültürel bir birikimin taşıyıcısı olan dil; bir milletin kimliğini, tarihsel hafızasını ve değerler sistemini yansıtan dinamik bir yapıya sahiptir. Bu doğrultuda bireylerin dil yeterliliklerinin geliştirilmesi yalnızca iletişimsel becerilerin kazandırılması açısından değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşmenin ve kültürel sürekliliğin sağlanması açısından da büyük bir önem taşımaktadır.

Dil yeterliliğinin temel bileşenlerinden biri olan söz varlığı, bireyin dili anlama ve kullanma kapasitesinin göstergesidir. Zengin bir söz varlığına sahip birey duygu ve düşüncelerini daha doğru, açık ve etkili bir biçimde ifade edebilmekte; aynı zamanda çeşitli bağlamlarda dili daha işlevsel bir şekilde kullanabilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesi dil öğretiminin öncelikli hedeflerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ilkököl ve ortaokul kademelerinde kullanılan ders kitapları, öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmede ve dili çok boyutlu bir şekilde kazanmalarında önemli bir rol üstlenmektedir. Bir dilin söz varlığını o dilin kapsadığı sözcükler, deyimler, atasözleri, kalıplaşmış ifadeler, terimler ve anlatım kalıpları oluşturur. (Aksan, 2004: 7) Bu nedenle Türkçe dersinde en önemli kaynaklardan biri olan ders kitaplarında, söz varlığı öğretimi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak etkili biçimde gerçekleştirilmelidir.

Sonyıllardauygulamayakonulanbeceritemelliöğretimprogramlarıöğrencilerinyalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi yapılandırarak hayata geçirebilecek becerilere ve değer temelli bakış açılarına sahip olmalarını amaçlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu anlayış doğrultusunda öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra millî, manevi ve evrensel değerlerle donatılmış bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir. Bu doğrultuda hazırlanan ders kitaplarında yer alan söz varlığı etkinlikleri, sadece dil gelişimi açısından değil; aynı zamanda öğrencilerin değer dünyalarının şekillenmesine katkı sağlayacak içeriklerle de desteklenmelidir.

Bu doğrultuda hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan söz varlığına yönelik

etkinlikler, öğrencilerin hem alıcı hem üretici dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan içerikler olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada yer alan analizler, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek üzere kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliğini ortaya koyarak içeriğin beceri temelli öğretim anlayışına uygunluğunu sorgulamaktadır.

Söz varlığı etkinliklerinin niteliği öğrencilerin anlama, yorumlama, ifade etme, bağlamı sezme ve yeni bağlamlar oluşturma gibi bilişsel becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın bulguları, beceri temelli bir programın içerik düzeyinde nasıl yapılandırıldığını ve bu yapılandırmanın öğrencilerin dil gelişimi üzerindeki etkilerini gözler önüne sermektedir.

Anahtar Kelimeler: Söz varlığı, yöntem teknik, kelime öğretimi, beceri.

Amaç

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli esas alınarak hazırlanan 2024-2025 eğitim öğretim yılında tüm Türkiye'de okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan söz varlığına yönelik etkinliklerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında söz konusu etkinliklerin öğrencilerin dil gelişimine katkı sağlama açısından kelime öğretim yöntem ve tekniklerin çeşitliliğini tespit etmek, söz varlığını zenginleştirme düzeyi açısından alıcı ve üretici söz varlığını belirlemek alt amaçları güdülmüştür.

Yöntem

Nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin toplandığı kaynak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli esas alınarak hazırlanan 2024-2025 eğitim öğretim yılında tüm Türkiye'de okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Bu kapsamda bu ders kitabında bulunan 6 temada toplam 24 metnin etkinlikleri ve 6 kontrol noktasında yer alan söz varlığı etkinlikleri incelenmiştir. Bu çalışmada verilerin analizi ve yorumlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242). Metinlerde kullanılan söz varlığı çalışmaları kelime öğretimi yöntem ve teknikleri açısından yüzde frekans değerleri bu şekilde tablolastırılmıştır. Araştırmanın problem durumundan hareketle çözümlenen veriler tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Türkçe ders kitaplarında söz varlığı öğretimi içeren etkinlikler incelenerek bu etkinliklerde yer alan yöntem ve tekniklerin kullanıma sıklıkları tespit edilmiştir. 22 söz varlığı içerisinde alıcı ve üretici olanlar belirlenerek tablolastırılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli esas alınarak hazırlanan, 2024-2025 eğitim öğretim yılında tüm Türkiye’de okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan söz varlığına yönelik etkinliklerin incelenmesi amacı taşıyan çalışmamızda ders kitabında yer alan 6 tema kapsamında 24 metnin ve kontrol noktası etkinliklerinin söz varlığına ilişkin etkinlikleri incelenmiş olup 22 adet söz varlığı etkinliği tespit edilmiştir. Söz varlığı türü açısından 14 alıcı, 8 üretici söz varlığı etkinliği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin söz varlığı kazandırma yöntem ve teknikleri açısından gruplandırılması ve yüzdeleri şu şekildedir: 5 frekans değeriyle ve 22,73 yüzdesiyle “Kelimenin anlamını metinden tahmin etme yoluyla kelime öğretimi”, 5 frekans değeriyle ve 22,73 yüzdesiyle “Sözlük kullanma yoluyla kelime öğretimi”, 4 frekans değeriyle ve 18,18 yüzdesiyle “Eşleştirme yoluyla kelime öğretimi”, 4 frekans değeriyle ve 18,18 yüzdesiyle “Atasözü ve deyimlerle kelime öğretimi”, 2 frekans değeriyle ve 9,09 yüzdesiyle “ Cümlede kullanma yoluyla kelime öğretimi”, 1 frekans değeriyle ve 4,55 yüzdesiyle “Bağlam ile kelime öğretimi”, 1 frekans değeriyle ve 4,55 yüzdesiyle “Görsellerden yararlanma ile kelime öğretimi”. Söz varlığı edinimi beceri temelli bir model olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde çok büyük önem taşımasına rağmen söz varlığı kazandırma yöntem ve tekniklerindeki çeşitlilik çok azdır. Ayrıca 1. temada 1, 2. temada 3, 3. temada 1, 4. temada 2, 5. temada 2, 6. temada 1 olmak üzere toplam 10 metinde söz varlığı için etkinlik bulunmaması öğrencinin metni anlamlandırma sürecinde söz varlığının büyük önem taşıması nedeniyle büyük bir eksiklik. Çalışmada belirlenen sınırlı sayıda teknik, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmede yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle söz varlığı öğretiminde yöntem ve teknik çeşitliliği artırılmalıdır. Söz varlığı etkinlikleri her temaya dengeli biçimde dağıtılmalıdır. Bazı temalarda hiç söz varlığı etkinliğine yer verilmemesi, öğrencilerin kelime gelişiminde sürekliliği ve bütünlüğü engellemektedir. Her temada en az bir alıcı ve bir üretici söz varlığı etkinliği yer almalıdır. Üretici söz varlığına daha fazla ağırlık verilmelidir.

Öğrencinin yalnızca anlamasına değil aktif olarak kullanmasına da olanak tanıyan üretici söz varlığı etkinlikleri dil becerilerinin pekişmesi açısından önemlidir. Değer eğitimiyle bütünleşik söz varlığı etkinlikleri hazırlanmalıdır. Öğrencilerin hem dil hem de değer kazanımı açısından gelişmeleri için söz varlığı etkinliklerinde millî, ahlaki, insani ve evrensel değerlere yer verilmeli; örnek metinler ve etkinlikler bu doğrultuda yapılandırılmalıdır. Özellikle görsel öğrenmeyi destekleyen çağdaş uygulamalara yer verilerek öğrencilerin dikkatini çekecek ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirecek etkinlikler hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcük varlığı*. Engin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim*, 48(222), 149-171.
- Ömeroğlu, A. F. ve Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

An Analysis of Vocabulary Activities in Turkish Textbooks According to the Century of Türkiye Education Model

Burçin YILMAZ, Güre Secondary School/GİRESUN

Introduction

Language is a fundamental tool of communication that structures an individual's cognitive world, enables the expression of emotions and thoughts, and facilitates interaction with society. Language, as a carrier of cultural heritage, possesses a dynamic structure that reflects a nation's identity, historical memory, and value system. In this regard, the development of individuals' language proficiency is of great importance not only in terms of acquiring communicative skills but also in terms of ensuring social integration and cultural continuity.

Vocabulary, one of the basic components of language proficiency, is an indicator of an individual's capacity to understand and use the language. Individuals with a rich vocabulary can express their feelings and thoughts more accurately, clearly and effectively; they can also use the language more functionally in various contexts. In this context, developing students' vocabulary emerges as one of the primary goals of language teaching. Textbooks, especially those used in primary and secondary schools, play an important role in enriching students' vocabulary and helping them acquire the language in a multi-dimensional way. The vocabulary of a language consists of the words, idioms, proverbs, fixed expressions, terms, and expression patterns that that language encompasses (Aksan, 2004: 7). Therefore, vocabulary instruction should be effectively carried out using various methods and techniques in textbooks, which are among the most important resources in Turkish language courses.

Recently, the skill-based curricula that have been implemented aim not only to provide students with knowledge but also to equip them with the skills to construct and apply this knowledge in real life, along with value-based perspectives. The Century of Türkiye Education Model also aims, in line with this approach, to raise students not only with academic success but also as individuals equipped with national, moral, and universal values. The vocabulary activities in the textbooks prepared in this direction should be supported not only in terms of language development but also with content that helps shape students' values.

The vocabulary activities in the 5th-grade Turkish textbook prepared in this context are considered as content aimed at developing students' receptive (reading/listening) and productive (speaking/writing) language skills. The analyses in the study reveal the variety of methods and techniques used to develop students' vocabulary and question the suitability of the content to the skills-based teaching approach.

The quality of vocabulary activities plays a decisive role in the development of students' cognitive skills, such as understanding, interpreting, expressing, perceiving the context, and creating new contexts. In this context, the findings of the study reveal how a skills-based curriculum is structured at the content level and the effects of this restructuring on students' language development.

Keywords: Vocabulary, method, technique, vocabulary teaching, skill.

Purpose

This study aims to examine the vocabulary activities in the 5th-grade Turkish textbook, which was prepared based on the Century of Türkiye Education Model by the Ministry of National Education and is used throughout Türkiye in the 2024–2025 academic year. The study also aims to find out the different ways of teaching words used in the vocabulary activities to help students improve their language skills and to see how much their understanding and use of vocabulary has improved.

Method

Data were collected using document analysis as a qualitative research method. The source of the data is the 5th-grade Turkish textbook, prepared by the Ministry of National Education based on the Century of Türkiye Education Model, and used throughout Turkey in the 2024–2025 academic year. In this context, the activities of a total of 24 texts in 6 themes in this textbook and the vocabulary activities in 6 checkpoints were examined. In this study, a content analysis method was used to analyse and interpret the data. "The main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data." (Yıldırım and Şimşek, 2018: 242). The vocabulary studies used in the texts were tabulated by finding the percentage frequency values in terms of vocabulary teaching methods and techniques. The data analysed based on the problem situation of the research were tabulated and interpreted. Activities involving vocabulary teaching in Turkish textbooks were examined, and the frequency of use of methods and techniques in these activities was determined. Among the 22 vocabulary items, the receptive and productive ones were identified and tabulated.

Conclusion and Recommendations

In our study, we looked at the vocabulary activities in the 5th-grade Turkish textbook created by the Ministry of National Education for the 2024-2025 school year, which is used across Turkey. We examined the vocabulary activities from 24 texts and checkpoint activities across 6 themes in the textbook, and we found 22 vocabulary activities. We identified 14 receptive and 8 productive vocabulary activities. The groups and percentages of these activities in terms of vocabulary acquisition methods and techniques are as follows: "Teaching vocabulary by guessing the meaning of the word from the text" with a frequency value of 5 and a percentage of 22.73, "Teaching vocabulary by using a dictionary" with a frequency value of 5 and a percentage of 22.73, "Teaching vocabulary by matching" with a frequency value of 4 and a percentage of 18.18, "Teaching vocabulary with proverbs and idioms" with a frequency value of 4 and a percentage of 18.18, "Teaching vocabulary by using in sentences" with a frequency value of 2 and a percentage of 9.09, "Teaching vocabulary with context" with a frequency value of 1 and a percentage of 4.55, "Teaching vocabulary by using visuals" with a frequency value of 1 and a percentage of 4.55. Although vocabulary acquisition is of significant importance in the Century of Türkiye Education Model, which is a skill-based model, the variety in vocabulary acquisition methods and techniques is very little. Additionally, the lack of a vocabulary activity in 10 texts—specifically, 1 in theme 1, 3 in theme 2, 1 in theme 3, 2 in theme 4, 2 in theme 5, and 1 in theme 6—represents a significant deficiency since vocabulary plays a crucial role in helping students understand the text. The limited number of techniques determined in the study are insufficient to address the different learning styles of students. Therefore, we should increase the variety of methods and techniques used in vocabulary teaching. Vocabulary activities should be distributed in a balanced manner to each theme. Not including any vocabulary activities in some themes prevents continuity and integrity in students' vocabulary development. Each theme should include at least one receptive and one productive vocabulary activity. More emphasis should be given to productive vocabulary.

Productive vocabulary activities that allow students to understand and use actively are important in terms of strengthening language skills. Vocabulary activities integrated with value education should be prepared. For students to develop in terms of language and value acquisition, national, moral, human and universal values should be included in vocabulary activities; sample texts and activities should be structured in this direction. Prepare activities that will capture students' interest and solidify their learning by incorporating modern applications that specifically enhance visual learning.

References

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcük varlığı*. Engin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim*, 48(222), 149-171.
- Ömeroğlu, A. F. ve Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı'nda Geometri Temalarının Bütüncül Yaklaşım Bağlamında İncelenmesi

Büşra KARAASLAN, Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü/BURSA

Giriş

Toplumu oluşturan bir parça olarak bireyler diğer bireylerle karşılıklı ilişkide bulunmaya başlayarak kendi benliğini oluşturur (Ergün, 1997, s. 23). Yaşamları boyunca da çevresi ile iletişim kurarak yaşadıkları ortamın tamamlayıcısı olurlar ve çevrelerini hem geliştirmeye hem de genişletmeye çalışırlar (Bukova Güzel, 2008). Dolayısı ile bir toplumda bireyler hem toplumdan etkilenir hem de toplumun şekillendirilmesinde rol oynar. Bütüncül yaklaşım hümanistik yapısı ile insanı bir bütün olarak kabul eden ve fiziksel, zihinsel, bilişsel, duygusal, sosyal, ruhsal bileşenlerin etkileşimini dikkate alan bir paradigmadır (Krippner, 1991). Toplumun etkileyeni ve etkileneni olan bireyleri bir bütün olarak ele alıp değerlendirmeyi ilke edinen bir düşünce sistemidir.

Bütüncül yaklaşım ışığında şekillendirilen eğitim sistemlerinde öğrenci toplumun bir parçası olarak bilimsel ve toplumsal normlar etkisinde planlanan bir eğitim alır. Bir öğretim programının bütüncül yaklaşım çerçevesinde hazırlanması ve uygulanması sürecinde öğretim öğrenciyi bir bütün olarak kabul eder ve öğretim programı öğrenci ile ilintili dinamik yapıda ilerler. (Miller, 2019) Bu durum öğrenmenin dönüşümsel olarak ilerlemesine olanak tanır. Bütüncül yaklaşım çerçevesinde hazırlanan TYMM Öğretim Programı'nın ortak metninde öğrencinin eğitim sistemimizdeki rolü ve programın dinamik yapısı şu şekilde ifade edilmiştir:

Eğitim anlayışımızın somut tezahürleri olan öğretim programları, insanın bütün yönleriyle gelişimini esas alır. Programlarda bilgi, beceri, eğilim ve değerler; yetenek, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarla güçlendirilerek ele alınır. Programların teknik açıdan gerektiğinde yenilenen, güncellenen, sadeleşen bir esnekliğe sahip olması ve aynı zamanda millî, manevi ve insani değerlerimiz istikametinde hayata geçirilmesi amaçlanmıştır [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024].

Bütüncül yaklaşımın benimsendiği öğretim programlarında öğrenci bir bütün olarak ele alındığı gibi programa ait içerikler de bütüncül bir yapıda ele alınır. Eğitimde bütüncül yaklaşım öğrenme ortamlarında anlamlı temsiller oluşturarak birden çok disiplini bir bütün olarak ele almak olarak tanımlanmaktadır (Baş, 2023). Temele alınan bir tema çerçevesinde ilişkili olabilecek farklı disiplinlerin bir araya getirilmesi olarak da ifade edilebilir. Matematik temalarının fen bilimleri, sosyal bilgiler, görsel sanatlar gibi farklı disiplinler ile ilişkilendirilmesi öğretim programının bütüncül yapıda olma-

sına örnek olarak verilebilir. Bunun yanında bütüncül yaklaşımı odağa alan öğretim programlarında her disiplinin kendi içerisinde bağlantılı, ardışık, ilişkili bir bütün oluşturması beklenmektedir. TYMM Öğretim Programı'nda farklı disiplinlere ait köklü değişimler yapılarak bu disiplinleri konu alan derslere ait içerik çerçevesi oluşturulmuştur. İçerik çerçevesi oluşturulurken dikkate alınan hususlar program metninde şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğretim programlarında içerik hem yatay hem de dikey boyutta ele alınmıştır. Yatay boyut, farklı konu alanları arasındaki ilişkiyi gösterirken dikey boyut ise herhangi bir konu alanının farklı sınıf düzeylerine göre seviyesini ifade etmektedir. Ayrıca içerik düzenlemesinde doğrusal bir yol izlemekten öte herhangi bir konuya ait alt konular birbirinin ön koşulu olacak şekilde tasarlanmıştır. Böylece içerikte esneklik sağlamakla birlikte sınıf düzeyine göre derinliğin artırılması ve sürekliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Öğrenmenin öğrenciler için anlamlı hâle getirilmesi ve belirli bir bağlam içinde ele alınması amacıyla dersin özelliğine göre üniteler, temalar ya da öğrenme alanları belirlenmiştir. Böylece aynı bağlamdan beslenen birbiriyle ilişkili bilgiler sistematik ve bütüncül olarak ifade edilmiştir (MEB, 2024).

Anahtar Kelimeler. Bütüncül yaklaşım, matematik, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli.

Amaç

Bu araştırmanın amacı TYMM Matematik Dersi Öğretim Programı'nın bütüncül yapısı kapsamında oluşturulan Geometri Öğrenme Alanı'na ait içeriklerin dikeyde ve yatayda sınıflara göre dağılımının incelenmesi ve bütüncül çerçevede ele alınarak değerlendirilmesidir. 1-12. sınıf matematik dersi öğretim programları incelenerek programın bütüncül yapısının geometrideki yansımalarının detaylandırılması amaçlanmıştır. Yapılan değerlendirmelerde ilkökul, ortaokul ve lise seviyesinde geometri temalarının dağılımının analiz edilerek şemalaştırılması hedeflenmiştir. Bunun yanında dikeyde ve yatayda içerik çerçevesi ele alınarak geometri alanındaki temel kabullerin sınıf seviyesi ile uyumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenme çıktıları ve bu çıktılarda hedeflenen beceriler incelenerek içeriğin beceriler bağlamında dağılımının ve ardışıklığının değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, var olan bir durumun yapısını ortaya koymak ve yapısına dair değerlendirmelerde bulunmak (Çepni, 2012) amacıyla yapıldığı için bir betimsel çalışmadır. Ancak ortaya konulması planlanan durum, öğretim programının uygulama süreçlerine ait veriler incelenerek değil programın içeriği incelenerek tanımlanmaktadır. Bu kapsamda söz konusu çalışma doküman analizinin kullanıldığı analitik araştırma ola-

rak ele alınır. Dolayısı ile bu araştırmada karma yöntem kullanılmaktadır. TYMM ilkokul matematik (1-4. sınıf), ortaokul matematik (5-8. sınıf) ve matematik (hazırlık-12. sınıf) öğretim programlarında yer alan tüm geometri temaları, içerik çerçevesi, öğrenme çıktıları, temel kabuller, ön değerlendirme ve öğrenme yaşantıları incelenmekte ve analiz edilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bütüncül yaklaşım öğretim programlarına yansıtılırken Matematik Dersi Öğretim Programı'nın yapısı kapsamında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bilgi ve beceriler bağlamında bütüncül ve tutarlı bir yaklaşım benimsenmiştir (Yavuzsoy Köse, 2024). Bu kapsamda geometri öğrenme alanına ait temalar incelendiğinde tema isimlerinin tutarlı olduğu görülmüştür. Ancak aynı sınıf seviyelerinde aynı isme sahip birden temanın bulunduğu görülmüştür. Tema isimleri kapsamında sağlanan tutarlılığın içerik bağlamındaki uyumunun belirlenmesi için içerik çerçevesi incelenerek yapılan sınıflamanın tutarlılığı betimlenmektedir. Ayrıca aynı tema içerisinde veya ardışık içeriğe sahip temalarda bulunan öğrenme çıktıları kavramsal beceriler açısından ele alınarak beceriler arasındaki bütünlük, ardışıklık ve devamlılık incelenmektedir. Benzer şekilde temel kabullerin sınıf seviyesine uygunluğu öğrencilerin hazır bulunuşluğu bağlamında önem arz etmektedir. Bu kapsamda yapılan incelemelerde temel kabuller ile öğrencilerin ön öğrenmeleri karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde ele alınarak değerlendirilecek olup sonuçlar kongre sürecinde paydaşlar ile tartışılacaktır.

Kaynakça

- Baş, M. (2023). Integrated Teaching Approach. In: Baltacı, Ö. (ed.), *Current Research in Education- II*. Özgür Publications. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub238.c1101>
- Bukova Güzel, E. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğreniminin bilimi tanıma, yaşam ile ilişki kurma, öğrenmeyi öğrenme, sorgulayarak ve iletişim kurarak öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 136-149.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaa.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (4. baskı). Ocak Yayınları.
- Krippner, S. (1991). The holistic paradigm. *World Futures The Journal of General Evolution*, 133-140.
- Yavuzsoy Köse, N. (2024, Ekim). *Matematik dersi öğretim programlarında bütüncül yapının ipuçları*. Matematik Eğitimi Gelişim Ağı. <https://linktr.ee/matematikegitimigelisimagi>

Miller, John P. (2019). *The holistic curriculum*, Third Edition. University of Toronto Press. p. 11. ISBN:978-1-4875-2317-6 (paper)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

Examining the Geometry Themes in the Century of Türkiye Education Model Mathematics Curriculum within the Framework of A Holistic Approach

Büşra KARAASLAN, Bursa Provincial Directorate of National Education/BURSA

Introduction

As a part of society, individuals begin to form their own identity through mutual interactions with others (Ergün, 1997, p. 23). Throughout their lives, they communicate with their environment, becoming a complement to their surroundings and striving both to improve and expand them (Bukova Güzel, 2008). Therefore, individuals in a society are both influenced by the society and play a role in shaping it. The holistic approach is a paradigm that, with its humanistic nature, accepts humans as a whole and considers the interaction of physical, mental, cognitive, emotional, social, and spiritual components (Krippner, 1991). It is a system of thought that adopts the principle of treating individuals, who both affect and are affected by society, as a whole.

In education systems shaped under the light of the holistic approach, students receive education planned under the influence of scientific and social norms as part of society. In the process of preparing and implementing a curriculum within the framework of a holistic approach, teaching accepts the student as a whole, and the curriculum progresses in a dynamic structure related to the student (Miller, 2019). This allows learning to proceed in a transformational manner. In the common text of the TYMM curriculum, which is prepared within the framework of the holistic approach, the role of the student in our education system and the dynamic nature of the program are expressed as follows:

“Our education programs, the concrete manifestations of our educational understanding, are based on the development of the whole person. Knowledge, skills, attitudes, and values are addressed by being strengthened with abilities, interests, needs, and individual differences. Programs are designed to have flexibility that is renewed, updated, and simplified technically when necessary, and at the same time to be implemented in accordance with our national, spiritual, and human values.” (Ministry of National Education [MEB], 2024)

In curricula where the holistic approach is adopted, not only is the student considered as a whole, but the contents of the program are also addressed in a holistic structure.

The holistic approach in education is defined as creating meaningful representations in learning environments by considering multiple disciplines as a whole (Baş, 2023). It can also be expressed as bringing together different disciplines that might be related within the framework of a fundamental theme. The association of mathematical themes with different disciplines such as science, social studies, and visual arts can be given as an example of the holistic structure of the curriculum. Moreover, in curricula that focus on the holistic approach, each discipline is expected to form a connected, sequential, and related whole within itself. In the TYMM curriculum, profound changes have been made across different disciplines, and a content framework has been established for the courses related to these disciplines. The considerations taken into account when creating the content framework are expressed in the program text as follows:

“The content in the curricula is addressed both horizontally and vertically. The horizontal dimension shows the relationships between different subject areas, while the vertical dimension indicates the level of any subject area according to different grade levels. Furthermore, rather than following a linear path, subtopics of any subject are designed to be prerequisites for one another. Thus, flexibility in the content is provided, while increasing depth according to the grade level and ensuring continuity is aimed. To make learning meaningful for students and to consider it within a certain context, units, themes, or learning areas have been determined according to the characteristics of the course. In this way, systematically and holistically related information nourished from the same context has been expressed.” (MEB, 2024)

Keywords: Holistic education, geometry curriculum, the Century of Türkiye Education Model, vertical and horizontal alignment, curriculum analysis.

Purpose

The purpose of this research is to examine the distribution of the contents related to the Geometry Learning Area, created within the holistic structure of the TYMM Mathematics Curriculum, vertically and horizontally according to grade levels, and to evaluate them within a holistic framework. By reviewing the mathematics curricula for grades 1 through 12, the aim is to elaborate on the reflections of the curriculum’s holistic structure in the field of geometry. The study intends to analyze and schematize the distribution of geometry themes across elementary, middle, and high school levels. Additionally, by considering the content framework both vertically and horizontally, the study aims to determine the alignment of fundamental assumptions in the field of geometry with the grade levels. Learning outcomes and the targeted skills within these outcomes are examined to evaluate the distribution and sequential progression of content in terms of skills.

Method

This study is descriptive in nature as it aims to reveal the structure of an existing situation and make evaluations about its structure (Çepni, 2012). However, the situation to be presented is defined by examining the content of the curriculum rather than data related to the implementation processes of the curriculum. Accordingly, the study is considered an analytical research using document analysis. Therefore, a mixed-method approach is employed in this research. All geometry themes, content framework, learning outcomes, fundamental assumptions, pre-assessment, and learning experiences included in the TYMM elementary mathematics (grades 1-4), middle school mathematics (grades 5-8), and mathematics (preparatory grade through grade 12) curricula are examined and analyzed.

Conclusion and Recommendations

While reflecting the holistic approach into curricula, a holistic and consistent approach in terms of knowledge and skills has been adopted within the structure of the Mathematics Curriculum for both primary and secondary education levels (Yavuzsoy Köse, 2024). When examining the themes related to the geometry learning area, it was observed that the theme names are consistent. However, multiple themes with the same name were found at the same grade levels. To determine the coherence of the consistency provided by the theme names in terms of content, the classification made by examining the content framework is described. Furthermore, learning outcomes within the same theme or in themes with sequential content are analyzed from the perspective of conceptual skills, investigating the coherence, sequencing, and continuity among skills. Similarly, the appropriateness of fundamental assumptions to grade levels is important in the context of students' readiness. Within this scope, fundamental assumptions are compared with students' prior learning. The findings obtained will be discussed within the relevant literature framework and shared with stakeholders during the conference process.

References

- Baş, M. (2023). Integrated Teaching Approach. In: Baltacı, Ö. (ed.), *Current Research in Education- II*. Özgür Publications. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub238.c1101>
- Bukova Güzel, E. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğreniminin bilimi tanıma, yaşam ile ilişki kurma, öğrenmeyi öğrenme, sorgulayarak ve iletişim kurarak öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 136-149.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaa.

Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (4. baskı). Ocak Yayınları.

Krippner, S. (1991). The holistic paradigm. *World Futures The Journal of General Evolution*, 133-140.

Yavuzsoy Köse, N. (2024, Ekim). *Matematik dersi öğretim programlarında bütüncül yapının ipuçları*. Matematik Eğitimi Gelişim Ağı. <https://linktr.ee/matematikegitimigelisimagi>

Miller, John P. (2019). *The holistic curriculum*, Third Edition. University of Toronto Press. p. 11. ISBN:978-1-4875-2317-6 (paper)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Dr. Mustafa DEMİRER, Necip Fazıl Kısakürek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/
İSTANBUL

Doç. Dr. Şaban BERK, Gizem DAK

Giriş

Türkiye’de eğitim sisteminde köklü dönüşümleri hedefleyen politikalar, özellikle son yıllarda daha belirgin bir şekilde gündeme gelmiştir. Cumhuriyetin 100. yılına denk gelen bu süreçte, “Türkiye Yüzyılı” vizyonu çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tanıtılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu dönüşümün temel taşı olarak konumlandırılmıştır. TYMM; yalnızca müfredat değişikliklerini değil eğitim felsefesi, değerler sistemi, öğretim yöntemleri ve okul kültürü gibi geniş bir yelpazeyi kapsayan bir reform hamlesidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin sadece akademik yeterliklerle değil ahlaki, sosyal ve kültürel yönleriyle de gelişmesini amaçlayan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı. MEB, 2023a).

Bu modelin sahadaki yansımalarını ve uygulama sürecindeki olası sorunları anlamak, reformun sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Çünkü her eğitim reformu, ne kadar ideal koşullarda planlanırsa planlansın uygulama sahasında çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalabilir. Bu zorlukların önemli bir bölümü ise uygulayıcıların-yani okul yöneticilerinin-deneyim, algı ve gözlemleriyle doğrudan ilişkilidir. Okul müdürleri; eğitim politikalarının okul ölçeğindeki uygulayıcıları olmalarının yanı sıra öğretmenleri yönlendiren, okul iklimini şekillendiren ve reformların sahadaki başarısını doğrudan etkileyen kilit aktörlerdir (Fullan, 2016; Leithwood ve Seashore Louis, 2012). Eğitim, ortaya çıkan küresel ortamda bireylerin ve ülkelerin hayatta kalması ve başarısı için çok önemli kabul edilmektedir. Bu nedenle TYMM’nin uygulama sürecine dair yapılacak herhangi bir değerlendirme, okul yöneticilerinin görüşlerini merkezine almalıdır.

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, beceriler çerçevesi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, bütüncül eğitim programı, program liderliği, okul yöneticileri.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; Türkiye genelinde görev yapan 101 okul müdürünün Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin uygulama sürecine dair algılarını, karşılaştıkları sorunları ve önerdikleri çözüm stratejilerini analiz etmektir. Böylelikle reformun uygulama basamağındaki pratik sorunlara ışık tutmak ve sahadan gelen geri bildirimler doğrultusunda politi-

ka yapıcılara veri temelli öneriler sunmak hedeflenmektedir. Çalışmanın bu yönüyle mevcut literatüre uygulama düzeyinde önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) türünde desenlenen bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel araştırma bir olgunun ya da az bilinen bir sorunun derinlemesine incelenmesinin ve anlaşılmasının sağlanmasıdır (Şimşek, 2012). Olgubilim ise kaynağını felsefe ve psikolojiden alan, katılımcılar tarafından tanımlanmış bir olgu ile ilgili bireylerin yaşantılarını betimlemeyi amaçlayan bir nitel araştırma desendir. Bu desende, söz konusu olgu ile ilgili farklı deneyimlere sahip bireylerle genellikle görüşmeler yoluyla veri toplanır ve bu deneyimlerin özüne ulaşmaya çalışılır (Moustakas, 1994). Nitel araştırmalarda görüşmeler, daha az yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Böylelikle yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleri ile anlatmasını sağlar (Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme ile seçilmiş 101 katılımcıdan oluşmaktadır. Amaçlı örneklemede, araştırmanın odaklandığı olguyu derinlemesine anlayabilmek amacıyla katılımcılar ve araştırma ortamları bilinçli olarak seçilir. Seçim sürecinde temel ölçüt, katılımcıların veya ortamların ilgili konu hakkında bilgi açısından zengin olmalarıdır (Chein, 1981; Patton, 1990). Bu araştırmada görev yaptığı okulda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni bir dönem uygulayan okul müdürleri, en uygun veri kaynağı olarak görüldükleri için katılımcı olarak seçilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veriler, tümevarım içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analiz sürecinde öncelikle ham veriler analize uygun hâle getirilmiş ve gereksiz ya da tekrarlayan bilgiler ayıklanmıştır. Ardından metin verileri defalarca okunarak anlamlı bir bütün oluşturulmuş, benzer ifadeler bir araya getirilerek kategorileştirilmiş, örtüşen kategoriler birleştirilmiş ve henüz kodlanmamış veri parçaları varsa kodlama sürecine dâhil edilmiştir. Son aşamada ise oluşturulan kategoriler gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde okul yöneticilerinin TYMM’ye yönelik belirttikleri sorunlar ve bunlara çözüm önerileri hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra bu sorunların oluşturdukları temalar ve temaların özellikleri, katılımcıların belirttikleri sorunlar ve çözümler ile açıklanmıştır. Katılımcıların TYMM’ye yönelik belirttikleri sorunlar ve çözümleri nasıl kavramsallaştırdıkları içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

Kategoriler	Temalar	Kodlar
Uygulama ve Anlama Güçlükleri	Bilgilendirme ve Eğitim Eksiklikleri	Öğretmenlere yeterli, zamanında ve nitelikli eğitim verilmemesi Müdürlerin eğitimi geç alması, bu nedenle öğretmenlerin hazırlıklarının yetersiz incelenmesi Eğitimlerin zamanlamasının kötü olması
	Modelin Tanıtımı ve Anlaşılma Sorunları	Yeni modelin öğretmenlere ve yöneticilere açık, sade ve net bir şekilde anlatılmaması İçeriklerin okunmaması, anlaşılması Velilerin ve öğrencilerin de yeterince bilgilendirilmemesi
	Bilgi Eksikliği ve Yanlış Anlamalar	Eğitim almamış ya da eğitimden habersiz öğretmenlerin olması Eğitimi ciddiye almayan öğretmenlerin sürece olumsuz yansması Yeni sistemin iyi tanıtılmaması nedeniyle oluşan kafa karışıklıkları Yeni modelin “dinî ağırlıklı program” gibi yanlış lanse edilmesi Medya ve sosyal çevrenin eksik/yanıltıcı bilgi yayması
	Yönetim ve İdari Yetersizlik	Okul yöneticilerinin sürece müdahale ve süreci yönlendirme konusunda etkisiz kalması Eğitim sürecinde farklı kademelerdeki öğretmenlerin farklı bilgilendirilmesi (örneğin sadece 1. sınıf öğretmenlerine eğitim verilmesi)
Dirençler ve Ön yargılar	Yapıcı Gözlemler ve Farkındalık	Dirençin doğal olduğu, her yeniliğin sancı yaratabileceği kabulü Paradigma değişimlerinin zamanla oturacağına dair olumlu bakış Ortak akılla çözüm üretme çağrısı Değişim sürecinin aşamalı ve sabırlı yönetilmesi gerektiği

TYMM'ye ilişkin okul yöneticilerinin belirttikleri sorunların dağılımı 4 kategoride toplanmıştır. Bunlar: Uygulama ve Anlama Güçlükleri, Uygulamada Karşılaşılan Pratik Sorunlar, Direnç ve Ön Yargılar, Diğer Gözlemler ve Belirsizlikler'dir.

TYMM'ye ilişkin okul yöneticilerinin belirttikleri sorunlara yönelik çözüm önerilerinin dağılımı da 4 kategoride toplanmıştır. Bunlar: Öğretmenlerin Gelişimi ve Desteklenmesi, Eğitim Ortamlarının ve Süreçlerinin İyileştirilmesi, Yönetim ve Organizasyonun Etkinleştirilmesi ve Sosyal ve Duygusal Destek Sistemleri'dir. Okul Yöneticilerinin TYMM ilişkin belirttikleri sorunlar ve bazı katılımcıların düşünceleri aşağıda verilmiştir.

Verilerin analizi devam etmekte olup bulgular konferans esnasında sunulacaktır.

TYMM; okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına cevap veren, güncel eğitim sorunlarına çözüm üreten bir model olarak değerlendirilmektedir. Modelin teorik ve uygulamalı boyutları okul yöneticileri tarafından ilgiyle karşılanmıştır. Araştırmada veri analizi devam etmekte olup kapsamlı değerlendirmeler tam metinde sunulacaktır.

Kaynakça

- Adıgüzel, O., Berk, Ş. (2019). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 1*(1), 220-236.
- Akbıyık, C., Seferoğlu, S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(32), 90-99.
- Akinoğlu O. (2013). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*(22), 31-45.
- Akpınar, B., Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim, 32*(144).
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi*. PEGEM.
- Aslantürk, M. (2014). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin yaşadığı sorunlar ve çözümler konusunda eğitim yöneticileri, meslek dersleri öğretmenleri ve eğitimcilerin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Birleşmiş Milletler. (2024). *Kalkınma Programı. Yenilenebilir enerji sektöründe Suriyeliler ve ev sahibi topluluklar için istihdam edilebilirliğin artırılması*: www.undp.org adresinden alındı.

- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf adresinden alındı.
- Dinç, Y. D., Atmaca, Y. (2023). Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminde kamu politikası sürecinin yeni aktörleri: Politika kurulları ve ofisler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 76, s. 126-148. <https://doi.org/10.51290/dpusbe.1202489>
- Fullan, M. (2025). *The new meaning of educational change* (6th ed.). Teachers College Press.
- Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü*. MESGEP. <https://mesgep.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem Değer Eylem kılavuzu*. MEB.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması*. *Tebliğler Dergisi*, 381. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2005/2573-_haziran_2005.pdf adresinden alındı.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

Problems Encountered in the Implementation of the Century of Türkiye Education Model and Proposed Solutions

Dr. Mustafa DEMİRER, Necip Fazıl Kısakürek Vocational and Technical Anatolian High School/İSTANBUL
Assoc. Prof. Dr. Şaban BERK, Gizem DAK

Introduction

In Türkiye, policies aiming at fundamental transformations in the education system have come to the forefront more prominently, especially in recent years. Within the framework of the “Century of Türkiye” vision, coinciding with the 100th anniversary of the Republic, the Ministry of National Education (MoNE) introduced the Century of Türkiye Education Model (TYMM), which has been positioned as the cornerstone of this transformation. TYMM encompasses not only curriculum changes but also a wide spectrum that includes educational philosophy, value systems, instructional methods, and school culture. The Century of Türkiye Education Model presents a holistic approach aiming for the development of individuals not only in terms of academic competencies but also in their moral, social, and cultural aspects (MoNE, 2023a).

Understanding the reflections of this model in the field and identifying possible issues during the implementation process is of critical importance for the sustainability of the reform. This is because, regardless of how ideally planned an educational reform is, it may face various challenges in the field. A significant portion of these challenges is directly related to the experiences, perceptions, and observations of the implementers—namely, school administrators. In addition to being the implementers of educational policies at the school level, school principals are key actors who guide teachers, shape school climate, and directly affect the success of reforms in practice (Fullan, 2016; Leithwood & Seashore Louis, 2012). In the emerging global context, education is considered essential for the survival and success of both individuals and nations. Therefore, any evaluation of the implementation process of TYMM must place the views of school administrators at its core.

The aim of this study is to analyse the perceptions of 101 school principals across Türkiye regarding the implementation process of the Century of Türkiye Education Model, the problems they encounter, and the solution strategies they propose. In this way, it is intended to shed light on practical problems at the implementation stage of the reform and to provide evidence-based suggestions to policymakers based on field feedback. In this respect, the study is expected to make a significant contribution

to the current literature at the level of implementation.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, skills framework, virtue-value-action framework, holistic education program, program leadership, Century of Türkiye Education Model problems and solutions, school administrators.

Purpose

The aim of this study is to identify the challenges encountered in the field during the implementation of the Century of Türkiye Education Model from the perspective of school administrators and to propose potential solutions to these issues. The study group of the research consists of 101 school administrators working at different levels of public educational institutions affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) during the 2024–2025 academic year. The research is designed with the phenomenological approach, which is one of the qualitative research methods. As prior experience with the Türkiye Yüzyılı Maarif Model was essential, participants were selected through purposive sampling. The opinions of the participants were collected with the help of an interview form consisting of an open-ended question developed by the researchers. The data obtained in the research are analysed through content analysis. As the analysis is ongoing, findings will be presented during the conference.

Method

In this study, designed in the phenomenology (qualitative) research tradition, data were collected using a semi-structured interview form. Qualitative research enables the in-depth exploration and understanding of a phenomenon or a lesser-known issue (Şimşek, 2012). Phenomenology, drawing from philosophy and psychology, is a qualitative research design aiming to describe the experiences of individuals concerning a phenomenon as perceived by them. In this design, data are usually collected through interviews with individuals who have diverse experiences related to the phenomenon, and the goal is to reach the essence of these experiences (Moustakas, 1994). Interviews in qualitative research are generally composed of less structured, open-ended questions. Thus, semi-structured interviews allow participants to express their perceived world in their own words (Merriam, 2009).

The study group consists of 101 participants selected through purposive sampling. In purposive sampling, participants and research settings are deliberately chosen to gain a deep understanding of the phenomenon under study. The primary criterion in the selection process is that the participants or settings should be rich in information

concerning the relevant topic (Chein, 1981; Patton, 1990). In this study, school principals who applied the Century of Türkiye Education Model for a period of time in the school where they worked were selected as participants because they were seen as the most appropriate data source.

The data were analysed using inductive content analysis. In this process, raw data were first made suitable for analysis and unnecessary or repetitive information was removed. Then, the text data were read repeatedly to construct a meaningful whole, similar expressions were grouped to form categories, overlapping categories were merged, and any remaining uncoded data segments were included in the coding process. Finally, the created categories were reviewed and necessary adjustments were made.

Conclusion and Recommendations

This section presents information regarding the problems expressed by school administrators concerning TYMM and their proposed solutions. Then, the themes generated from these problems and their characteristics are explained with reference to the participants' expressed issues and solutions. The conceptualisations of these problems and solutions by the participants are analysed through content analysis. Some of the findings obtained in the study are presented below.

Table 1

Problems Encountered in the Implementation of the Century of Türkiye Education Model

Categories	Themes	Codes
Implementation and Comprehension Difficulties	Lack of Information and Training	Inadequate, untimely, or low-quality training for teachers
		Late training for principals leading to poorly evaluated teacher preparation
		Poorly timed training sessions
	Presentation and Comprehension Issues of the Model	The new model not being explained to teachers and administrators in a clear and simple manner Content not being read or understood
	Lack of Information and Misunderstandings	Parents and students not being adequately informed
		Teachers unaware of or untrained in the model Negative reflections of teachers who do not take training seriously
		Confusion due to poor promotion of the system Misrepresentation of the model as "religion-heavy"
	Administrative Ineffectiveness	Spread of inaccurate/misleading information through media and social circles
		Ineffectiveness of school leaders in guiding and intervening in the process
		Inconsistent training across teacher levels (e.g., only first-grade teachers receiving training)
Resistance and Prejudices	Constructive Observations and Awareness	Recognition that resistance is natural and that all innovations entail some disruption
		Optimism about paradigm shifts stabilising over time
		Calls for collaborative solution generation; emphasis on the need for a gradual and patient management of the change process

The challenges reported by school administrators concerning the TYMM were grouped into four categories: Implementation and Comprehension Difficulties, Practical Challenges in Implementation, Resistance and Prejudices, and Other Observations and Uncertainties.

Similarly, the proposed solutions were grouped into four categories: Teacher Development and Support, Improvement of Learning Environments and Processes, Enhancement of Administrative Structures, and Social and Emotional Support Systems. Below are selected views from participants regarding the challenges faced during the implementation of the TYMM.

The data analysis is ongoing, and the full set of findings will be presented during the conference.

TYMM is evaluated as a model that addresses the needs of school administrators and offers solutions to current educational problems. Its theoretical and practical dimensions have been received with interest by school administrators. As data analysis is still in progress, comprehensive evaluations will be presented in the full text.

References

- Adıgüzel, O., Berk, Ş. (2019). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*, 1(1), 220-236.
- Akbıyık, C., Seferoğlu, S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akinoğlu O. (2013). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Akpınar, B., Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144).
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi*. PEGEM.
- Aslantürk, M. (2014). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin yaşadığı sorunlar ve çözümler konusunda eğitim yöneticileri, meslek dersleri öğretmenleri ve eğitimcilerin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Birleşmiş Milletler. (2024). *Kalkınma Programı. Yenilenebilir enerji sektöründe Suriyeliler ve ev sahibi topluluklar için istihdam edilebilirliğin artırılması*: www.undp.org adresinden alındı.

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development. Learning Policy Institute*. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf adresinden alındı.

Dinç, Y. D., Atmaca, Y. (2023). Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminde kamu politikası sürecinin yeni aktörleri: Politika kurulları ve ofisler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 76, s. 126-148. <https://doi.org/10.51290/dpusbe.1202489>

Fullan, M. (2025). *The new meaning of educational change* (6th ed.). Teachers College Press.

Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. MESGEP*: <https://mesgep.meb.gov.tr/> adresinden alındı

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*. MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem Değer Eylem kılavuzu*. MEB.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması. Tebliğler Dergisi*, 381. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2005/2573-haziran_2005.pdf adresinden alındı.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapı Taşları

Bütüncül Bir Perspektifle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dünü ve Bugünü

Tuğba ZENGİN, Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü/GAZİANTEP
Rabia KARKAN

Giriş

Bilgi çağında yaşanan teknolojik gelişmeler, eğitim sistemlerinde köklü dönüşümleri zorunlu hâle getirmiştir. Dijitalleşmenin hız kazanması, yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik gibi yeniliklerin günlük yaşama entegrasyonu, eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni hayata geçirerek öğretim programlarını güncellemiştir. Söz konusu model, evrensel eğitim trendleri ile millî değerleri bütünleştiren, öğrencilerin hem bilişsel becerilerini hem de ahlaki erdemlerini geliştirmeyi hedefleyen Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde bütüncül bir yapı sunmaktadır. 21. yüzyılın değişen iş gücü beklentileri, dijital ve sosyal becerilere olan artan ihtiyaç ve disiplinler arası öğrenmeye duyulan gereksinimlerde programların yenilenmesinin gereklilikleri arasında yer almaktadır. (Yurdakul, 2024) Öğretim programlarının incelenmesi; eğitim politikalarının etkinliğini değerlendirme, öğrenci gelişimini izleme ve öğretim sürecini sürekli olarak iyileştirme açısından büyük önem taşımaktadır. Bu incelemeler, eğitim sisteminde ortaya çıkabilecek eksikliklerin zamanında tespit edilmesini ve gerekli güncellemelerin yapılmasını mümkün kılmaktadır. Nitekim öğretim programlarının amaçlara uygunluğu, uygulanabilirliği ve öğrenme çıktılarıyla olan ilişkisi bu tür analizlerin temel odak noktalarından biridir.

Literatürde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında çeşitli ders programlarına yönelik değerlendirme çalışmaları yer almaktadır. (Kuzu, Göçer ve Akçay, 2024; Üzümcü ve Abanoz, 2024; Şimşek, 2022) Ancak bu çalışmaların birçoğunda, program içeriklerinin analizinde doğrudan program materyali geliştiren uzmanların katkısının sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir. Oysa eğitim materyali hazırlayan uzmanların değerlendirme süreçlerine dâhil edilmesi, öğretim programlarının sahadaki uygulanabilirliğini artırmakta ve program okuryazarlığı konusunda öğretmenlerde ve diğer paydaşlarda farkındalık oluşmasına katkı sunmaktadır. Bu durum özellikle Türkçe Dersi Öğretim Programı açısından daha da büyük önem arz etmektedir. Çünkü Türkçe dersi öğrencilerin iletişim becerileri, dil gelişimi, okuma-yazma yeterlikleri ve eleştirel düşünme düzeylerinin şekillenmesinde temel bir rol oynamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında bu alana yönelik yapılan yapısal değişiklikler, sadece

içerik düzeyinde değil aynı zamanda pedagojik yaklaşım ve yöntemsel uygulamalar açısından da dikkate değer yenilikler içermektedir. Bu yeniliklerin sistematik biçimde incelenmesi hem programın bütüncül yapısının anlaşılmasını hem de Türkçe öğretiminin niteliğinin artırılmasını mümkün kılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe Dersi Öğretim Programı, doküman analizi, program değerlendirme, nitel araştırma.

Amaç

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında yayımlanan ilkököl Türkçe Öğretim Programı'nın temel yaklaşım, özel amaç ve uygulama esaslarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programları karşılaştırmalı olarak ele alınmakta; programların yapısı, öğrenme çıktıları, ilk okuma yazma süreci, ders kitabı forma sayıları ve kitap ebatları gibi çeşitli bileşenleri açısından farklılıkları değerlendirilmektedir. Araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı'nın temel yaklaşımları ve özel amaçları nelerdir?
- Programın uygulanmasına ilişkin esaslar nasıl yapılandırılmıştır?
- Öğrenme çıktılarının kapsamı ve yapısı nasıldır?
- Program, sınıf düzeylerine göre ne tür farklılıklar göstermektedir?

Bu bağlamda araştırma; 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı'nın çağdaş eğitim anlayışı ile uyumunu, uygulama süreçlerine etkisini ve önceki programla karşılaştırmalı olarak ne tür yenilikler getirdiğini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniğiyle yürütülmüştür. Doküman analizi, mevcut belge ve materyallerin sistematik bir biçimde incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veri kaynağını 2019 Türkçe Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan yeni Türkçe Öğretim Programı oluşturmaktadır. Veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir; her iki program içeriksel, yapısal ve uygulamaya dönük yönleriyle karşılaştırılmıştır. Bulgular betimsel bir yaklaşımla sunulmuş ve mevcut literatür ışığında yorumlanmıştır.

Sonuç

Çalışma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın çağdaş eğitim ihtiyaçlarıyla uyumlu bir yapıya sahip olduğunu ve uygulamada güçlü yönler barındırdığını ortaya koymuştur. Öğrenme çıktıları temelli yaklaşım öğretim sürecini daha somut, izlenebilir ve ölçülebilir kılmakta; öğretmenlere planlama açısından netlik sağlamaktadır. "Kazanım" yerine "Öğrenme Çıktısı" kavramının tercih edilmesi bu açıdan önemli bir yenilik olarak değerlendirilmiştir.

Program yalnızca bilişsel gelişimi değil sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimi de destekleyen Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde bütüncül bir anlayışla yapılandırılmıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri dengeli biçimde ele alınmakta; örnek uygulamalar ve rehberlik materyalleri ile öğretmenlerin sınıf içi planlamalarına katkı sunulmaktadır.

İçerik yoğunluğuna rağmen programın sistematik yapısı ve öğrenme çıktılarının açık biçimde tanımlanması öğretim sürecini kolaylaştırmaktadır. Özellikle öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve okul imkânlarının desteklenmesi durumunda programın sahada başarılı biçimde uygulanabileceği öngörülmektedir. Ayrıca programın bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarına ve disiplinler arası ilişkilere açık olması, onu çağın eğitim beklentileriyle uyumlu kılmaktadır. 21. yüzyıl bireylerini yetiştirmek amacıyla bir araya gelen P21, OECD, NCREL ve ISTE gibi kuruluşların sınıflandırdığı becerilere de yer verilmiş olması, programın ulusal ve uluslararası düzeyde etki yaratacağı düşüncesini desteklemektedir.

Sonuç olarak 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı; içerik, yöntem ve uygulama yönünden güçlü, yenilikçi ve uygulanabilir bir çerçeve sunmakta ve Türkçe öğretiminde kaliteyi artırma yolunda önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Öneriler

2024 Türkçe Öğretim Programı çağdaş eğitim ihtiyaçlarına uygun, uygulanabilir ve öğretim sürecine yön veren güçlü bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte programın daha etkili biçimde hayata geçirilebilmesi ve sürdürülebilirliğinin artırılabilmesi için bazı alanlarda destekleyici düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Programda kullanılan dilin daha sade, açık ve anlaşılır olması tavsiye edilmektedir. Öğretmenlerin programı yorumlama, planlama ve uygulama süreçlerinde daha etkin rol alabilmeleri için kullanılan kavramların sadeleştirilmesi; teknik terimlerin Türkçe

karşılıklarının tercih edilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşım programın anlaşılabilirliğini artırarak uygulayıcılar arasındaki yorum farklılıklarını da azaltacaktır.

Öğrenme çıktılarının içerik ve düzey olarak yeniden sınıflandırılması uygulama kolaylığını artırabilir. Özellikle içerik yoğunluğunun zaman yönetimini zorlaştırdığı durumlarda çıktıların esnek biçimde planlanmasına olanak tanıyan öğretmen kılavuzları ve öğretim materyalleri geliştirilebilir. Böylelikle program, farklı okul türleri ve öğrenci profilleriyle daha uyumlu hâle getirilebilir.

Bölgesel farklılıklar ve okul koşulları göz önüne alınarak temaların belirli kısımlarının seçmeli ya da uyarlanabilir yapıda sunulması önerilmektedir. Bu esneklik öğretmenlerin bulunduğu çevreye göre en uygun öğretim içeriğini seçmelerine imkân tanıyacak, böylece programın yerel düzeyde etkili biçimde uygulanmasını sağlayacaktır.

Ayrıca okuma-yazma sürecine yönelik öğretim stratejileri çeşitlendirilmelidir. Eşli okuma, özetleme, bilgi istek kartı gibi yöntemlerin daha sistemli biçimde kılavuzlara entegre edilmesi; öğrencilerin metinle etkileşimini artıracak ve anlama becerilerini güçlendirecektir. Bu stratejilerin uygulanmasını destekleyecek örnek etkinlikler ve dijital içerikler de öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

Son olarak ilk okuma-yazma sürecinde harf öğretimiyle ilgili pedagojik temellere dayanan güncellemeler yapılması önerilmektedir. "a" harfinin yazımı gibi öğrenciler için zorluk oluşturabilecek yönler, öğretmen ve öğrenci geri bildirimleriyle yeniden değerlendirilmeli; harf grupları somutlaştırma düzeyi yüksek, kolay anlaşılabilir yapıda tasarlanmalıdır. Bu süreçte uzman görüşlerine başvurularak bilimsel temelli bir yaklaşım benimsenmelidir.

Bu öneriler doğrultusunda yapılacak iyileştirmeler; 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı'nın güçlü yönlerini daha da pekiştirecek, programın uzun vadede sürdürülebilirliğini artıracak ve Türkçe öğretiminde kaliteyi daha üst seviyelere taşıyacaktır.

Kaynakça

- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage. <https://doi.org/10.1177/1094428108324514>
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1. baskı). Nobel Yayınları.
- Güneş, F. ve Işık, A. D. (2018). Türkçede sık kullanılan harfler ve öğretilmesi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(1), 1-26. <https://doi.org/10.29250/sead.402700>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2019). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kuzu, O., Göçer, V. ve Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilköğretim matematik dersi öğretim programının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 640-667. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13337757>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- Üzümcü, M. ve Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 795-826.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 24, 76-88.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Sub-Theme: Building Blocks of Skill-Based Curriculum

The Past and Present of the Turkish Language Curriculum of the Century of Türkiye Education Model from A Holistic Perspective

Tuğba ZENGİN, Rabia KARKAN Gaziantep Provincial Directorate of National Education/GAZİANTEP

Introduction

Technological developments experienced in the information age have necessitated radical transformations in education systems. The acceleration of digitalization and the integration of innovations such as artificial intelligence and augmented reality into daily life make it necessary to restructure education systems. In this context, MoNE updated its curricula by implementing the Century of Türkiye Education Model in 2024. This model presents a holistic structure within the framework of the virtue-value-action model, aiming to integrate universal educational trends with national values and develop both students' cognitive skills and moral virtues. The changing workforce expectations of the 21st century, the increasing need for digital and social skills, and the necessity for interdisciplinary learning are also among the requirements for renewing the programs (Yurdakul, 2024).

The examination of curricula is of great importance for evaluating the effectiveness of education policies, monitoring student development, and continuously improving the teaching process. These examinations enable the timely detection of potential deficiencies in the education system and the implementation of necessary updates. Indeed, the suitability of curricula for their objectives, their applicability, and their relationship with learning outcomes are among the main focal points of such analyses.

In the literature, there are evaluation studies for various course curricula within the scope of the Century of Türkiye Education Model (Kuzu, Göçer, & Akçay, 2024; Üzümcü & Abanoz, 2024; Şimşek, 2022). However, it is observed that in many of these studies, the contribution of experts who directly develop curriculum materials is limited in the analysis of curriculum content. Yet, involving experts who prepare educational materials in the evaluation processes increases the field applicability of curricula and contributes to raising awareness among teachers and other stakeholders regarding curriculum literacy. This situation is of even greater importance for the Turkish Language Curriculum. This is because the Turkish language course plays a fundamental role in shaping students' communication skills, language development,

reading-writing competencies, and critical thinking levels. The structural changes made in this area within the scope of the Century of Türkiye Education Model include noteworthy innovations not only at the content level but also in terms of pedagogical approach and methodological applications. A systematic examination of these innovations will enable both the understanding of the holistic structure of the program and the improvement of the quality of Turkish language teaching.

Keywords: Century of Türkiye Education Model, Turkish language curriculum, document analysis, program evaluation, qualitative research.

Purpose

This study aims to examine the fundamental approach, specific objectives, and implementation principles of the Primary School Turkish Language Curriculum published in 2024 within the scope of the Century of Türkiye Education Model. The study comparatively discusses the 2019 and 2024 Turkish language curricula, evaluating the differences in various components such as the structure of the programs, learning outcomes, the initial literacy process, the number of coursebook forms, and book sizes. The research seeks answers to the following questions:

- What are the fundamental approaches and specific objectives of the Century of Türkiye Education Model Turkish Language Curriculum?
- How are the principles regarding the implementation of the program structured?
- What are the scope and structure of the learning outcomes?
- What kind of differences does the program show according to grade levels? In this context, the research aims to reveal the alignment of the 2024 Century of Türkiye Education Model Turkish Language Curriculum with contemporary educational understanding, its impact on implementation processes, and the innovations it brings compared to the previous program.

Method

The study was conducted using the document analysis technique, one of the qualitative research methods. Document analysis is a method that aims at the systematic examination and interpretation of existing documents and materials (Yıldırım & Şimşek, 2006). The data sources consist of the 2019 Turkish Language Curriculum and the new Turkish Language Curriculum prepared within the scope of the 2024 Century of Türkiye Education Model. The data were evaluated using the thematic analysis method; both programs were compared in terms of their contextual, structural, and application-

oriented aspects. The findings were presented with a descriptive approach and interpreted in light of the existing literature.

Conclusion

The study revealed that the 2024 Century of Türkiye Education Model Turkish Language Curriculum has a structure compatible with contemporary educational needs and possesses strong aspects in practice. The learning outcomes-based approach makes the teaching process more concrete, traceable, and measurable, providing clarity for teachers in terms of planning. The preference for the concept of “learning outcome” instead of “attainment” was considered an important innovation in this regard.

The program is structured with a holistic understanding within the framework of the virtue-value-action model, which supports not only cognitive development but also social-emotional and moral development. Listening, speaking, reading, and writing skills are addressed in a balanced manner; contributions are made to teachers’ in-class planning with sample applications and guidance materials.

Despite the content intensity, the systematic structure of the program and the clear definition of learning outcomes facilitate the teaching process. It is predicted that the program can be successfully implemented in the field, especially if teacher competencies are developed and school facilities are supported. Furthermore, the program’s openness to individualized learning approaches and interdisciplinary relationships makes it compatible with the educational expectations of the age. The inclusion of skills classified by organizations such as P21, OECD, NCREL, and ISTE, which have come together to educate 21st-century individuals, supports the idea that the program will create an impact at national and international levels.

In conclusion, the 2024 Century of Türkiye Education Model Turkish Language Curriculum offers a strong, innovative, and applicable framework in terms of content, method, and application, and is considered an important step towards improving quality in Turkish language teaching.

The study has demonstrated that the 2024 Century of Türkiye Education Model Turkish Language Curriculum possesses a structure aligned with contemporary educational needs and exhibits strong practical aspects. The learning outcomes-based approach renders the teaching process more concrete, monitorable, and measurable, offering teachers clarity in planning. The preference for the term “learning outcome” over “attainment” has been evaluated as a significant innovation in this respect.

The program is structured with a holistic understanding within the virtue-value-action model, supporting not only cognitive development but also social-emotional and moral development. Listening, speaking, reading, and writing skills are addressed in a balanced manner, and contributions are made to teachers’ classroom planning through sample applications and guidance materials.

Despite the density of content, the systematic structure of the program and the clear definition of learning outcomes facilitate the teaching process. It is anticipated that the program can be successfully implemented in the field, particularly if teacher competencies are enhanced and school resources are supported. Moreover, the program’s receptiveness to individualized learning approaches and interdisciplinary connections makes it compatible with the educational expectations of the era. The inclusion of skills classified by organizations such as P21, OECD, NCREL, and ISTE, which aim to cultivate 21st-century individuals, reinforces the notion that the program will generate impact at both national and international levels.

Consequently, the 2024 Century of Türkiye Education Model Turkish Language Curriculum presents a robust, innovative, and feasible framework in terms of content, methodology, and application, and is regarded as a significant step towards enhancing the quality of Turkish language instruction.

Recommendations

The 2024 Turkish Language Curriculum has a strong structure that is suitable for contemporary educational needs, applicable, and guides the teaching process. However, it is recommended that supportive arrangements be made in some areas to implement the program more effectively and increase its sustainability.

It is recommended that the language used in the program be simpler, clearer, and more understandable. To enable teachers to take a more active role in interpreting, planning, and implementing the program, it is suggested that the concepts used be simplified and that Turkish equivalents of technical terms be preferred. This approach will increase the comprehensibility of the program and reduce differences in interpretation among practitioners.

Reclassifying learning outcomes in terms of content and level could increase ease of application. Especially in cases where content density makes time management difficult, teacher guides and teaching materials that allow for flexible planning of outcomes can be developed. Thus, the program can be made more compatible with different school types and student profiles.

It is recommended that certain parts of the themes be offered as elective or adaptable, taking into account regional differences and school conditions. This flexibility will allow teachers to choose the most appropriate teaching content according to their environment, thus ensuring the effective implementation of the program at the local level.

Furthermore, teaching strategies for the reading-writing process should be diversified. Integrating methods such as paired reading, summarizing, and information request cards more systematically into guides will increase students' interaction with the text and strengthen their comprehension skills. Sample activities and digital content supporting the application of these strategies should also be made available to teachers.

Finally, it is recommended that updates based on pedagogical foundations regarding letter instruction in the initial literacy process be made. Aspects that may pose difficulties for students, such as the writing of the letter "a," should be re-evaluated with teacher and student feedback; letter groups should be designed in a highly concretized, easily understandable structure. A scientifically based approach should be adopted by consulting expert opinions in this process.

Improvements made in line with these recommendations will further strengthen the strong aspects of the 2024 Century of Türkiye Education Model Turkish Language Curriculum, increase the long-term sustainability of the program, and carry the quality of Turkish language teaching to higher levels.

References

- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage. <https://doi.org/10.1177/1094428108324514>
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1. baskı). Nobel Yayınları.
- Güneş, F. ve Işık, A. D. (2018). Türkçede sık kullanılan harfler ve öğretilmesi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(1), 1-26. <https://doi.org/10.29250/sead.402700>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

- Kaya, M. ve Aydın, E. (2019). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kuzu, O., Göçer, V. ve Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilköğretim matematik dersi öğretim programının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 640-667. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13337757>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- Üzümcü, M. ve Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 795-826.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 24, 76-88.

❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Eğitim Teknolojileri

STEM Uygulamalarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyumu: Bir Model Önerisi

Mehtap AKYÜZ, Hekimhan Anadolu İmam Hatip Lisesi/MALATYA

Giriş

STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitim anlayışı, son yıllarda eğitim sistemlerinin reformist yaklaşımlarında dünyada önemli bir yer tutmaktadır. STEM eğitimi; bireylerin bilimsel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir pedagojik yaklaşımdır (Beers, 2011). STEM uygulamaları, öğrencileri disiplinler arası bilgi ve becerileri kullanarak gerçek dünya problemlerine çözüm aramaya teşvik ederek onları 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun bireyler olarak yetiştirmeyi hedefler (Şahin, 2020). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise Türk eğitim sisteminin tarihsel ve kültürel bağlamda, öğrenci odaklı ve toplumsal ihtiyaçlara yönelik bir eğitim yaklaşımını ifade eder. Bu model, eğitimde ulusal ve evrensel değerlerin birleştirildiği, öğrencilerin bireysel gelişimlerinin yanı sıra toplumsal sorumluluklarının da ön plana çıkarıldığı bir yaklaşımdır (MEB, 2023; Karadağ, 2023; Gündüz ve Yıldız, 2024). Ancak modern eğitim paradigmasıyla uyumlu bir şekilde STEM disiplinlerinin eğitim sistemine entegrasyonunun Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile nasıl uyum sağlayabileceği konusunda önemli bir soru işareti oluşmaktadır. STEM uygulamalarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumu, teknik bilgi aktarımının ötesine geçerek öğrencilerin kritik düşünme, yaratıcı çözüm üretme ve disiplinler arası düşünme becerilerinin gelişimine olanak tanıyan bir eğitim modeli önerisini zorunlu kılmaktadır (Bybee, 2010; Yakman ve Lee, 2012). Bu bağlamda önerilen (DE-STEM) Değer Entegreli STEM Eğitimi Modeli'nin tanımı ve aşamaları şu şekildedir:

Modelin tanımı, DE-STEM (Değer Entegreli STEM) modeli, STEM eğitimini yalnızca bilimsel ve teknolojik yeterlikler kazandıran bir yapı olarak değil aynı zamanda bireyin ahlaki, duyuşsal ve toplumsal sorumluluk yönlerini geliştiren bütüncül bir eğitim anlayışı olarak yeniden yapılandırmayı hedefler.

Model 6 aşamadan oluşmaktadır.

1. Aşama, Değer ve Tema Belirleme: Bu aşamada yürütülecek STEM projesinin veya ünitesinin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerler eğitimi eksenine bütünleştirilmesi esas alınır.
2. Aşama, STEM Probleminin Tasarımı: Öğrencilerin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını entegre biçimde kullanarak gerçek yaşamla ilişkili bir

problemi çözmelerine olanak sağlayacak özgün senaryoların geliştirilmesini içerir.

3. Aşama, Disiplinlerin Entegrasyonu: Daha önce belirlenen problem durumu çerçevesinde bilim (S), teknoloji (T), mühendislik (E) ve matematik (M) disiplinlerinin birbirini tamamlayacak şekilde bütüncül bir öğrenme sürecine dönüştürülmesini hedefler.
4. Aşama, Tasarım ve Üretim Süreci: Öğrenciler, önceki aşamalarda belirlenen probleme yönelik çözüm önerilerini mühendislik tasarım süreci bağlamında somut prototiplere veya sistemlere dönüştürmektedir.
5. Aşama, Değer Temelli Yansıtma: Yalnızca ürünün teknik yeterliliğinin değerlendirilmesini değil aynı zamanda öğrencilerin sürece ilişkin etik, sosyal ve kültürel farkındalıklarını da yansıtmasını hedefler.
6. Aşama, Değerlendirme: Öğrencilerin STEM alanlarındaki bilgi düzeylerini ölçmenin yanı sıra problem çözme becerileri, iş birliği yeterlikleri, yaratıcı düşünme kapasiteleri ve etik duyarlılık gibi alanlarda kazandıkları gelişimleri de bütüncül biçimde değerlendirme hedeflenir.

Örnek uygulama için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyumlu STEM Uygulama Modeli: Akıllı Su Tasarrufu Temalı Entegrasyon konusu belirlenmiştir. Modele göre

1. Aşama, Değer ve Tema Belirleme: Modelde tema olarak "Akıllı Su Kullanımı: Geleceğimiz İçin Sorumlu Tüketim" belirlenir. Bu tema sürdürülebilir yaşam değerleriyle ilişkilendirilerek hem bireysel hem toplumsal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi hedeflenir.
2. Aşama, STEM Probleminin Tasarımı: Bu aşamada öğrencilere yöneltilen temel problem şu şekilde belirlenir, "Günlük yaşamda gereksiz kullanılan su miktarını nasıl azaltabiliriz? Su kullanımını otomatik olarak izleyip kontrol edebilen ve insanları bilinçli tüketime yönlendirebilen bir sistem tasarlayabilir miyiz?"
3. Aşama, Disiplinlerin Entegrasyonu: Öğrenciler probleme çözüm üretirken dört STEM disiplininden yararlanırlar. Bilim disiplininde su kaynaklarının korunması, buharlaşma gibi temel fiziksel ve kimyasal süreçler hakkında bilgi edinirler. Teknoloji disiplininde akıllı sensör sistemleri gibi teknolojiler hakkında araştırma yaparlar. Mühendislik disiplininde su kullanımını izleyen veya otomatik kapatma sistemi bulunan bir düzenek tasarlarlar. Matematik disiplininde ise günlük su tüketimi verilerinin analizi ve yüzde değişim hesapları ile ilgili çalışmalar yaparlar.
4. Aşama, Tasarım ve Üretim Süreci: Öğrenciler, belirledikleri problemi çözmeye yönelik işlevsel bir prototip geliştirirler. Örnek bir ürün: "Akıllı Lavabo Sistemi" olabilir.
5. Aşama, Değer Temelli Yansıtma: Öğrenciler teknik bir çözüm üretmekle kalmaz, aynı zamanda etik ve sosyal sorumluluk boyutunda değerlendirmeler yaparak "Bu sistem, insanların su tüketimi alışkanlıklarını nasıl etkileyebilir?" gibi bir sorunun da cevabını ararlar.

6. Aşama, Değerlendirme: Değerlendirme çok boyutlu olarak gerçekleştirilir. Hem ürün (prototip) hem de süreç (takım çalışması, etik farkındalık, yaratıcı düşünme, veri analizi gibi) değerlendirme ölçütlerine dâhil edilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, STEM, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, DE-STEM.

Amaç

STEM uygulamalarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumunu incelemek ve bu uyumun sağlanabilmesi için bir model önerisi sunmak amaçtır. Çalışma; STEM eğitimindeki güncel yaklaşımlar ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkeleri arasındaki paralellikleri ele alacak ardından STEM uygulamalarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile bütünleşebilmesi için bu modelin eğitim felsefesi, öğretim yöntemleri ve öğretmen yeterliliklerini göz önünde bulundurarak bir model önerisinde bulunacaktır.

Yöntem

STEM eğitiminin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumunu inceleyen bu çalışma, nitel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Çalışmada literatür taraması ve model geliştirme yöntemleri birlikte kullanılmış ve tasarım tabanlı araştırma yaklaşımıyla çalışma yürütülmüştür. Bu yöntem; eğitim modellerinin teorik çerçevesinin oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini sistematik olarak ele almayı sağlamaktadır (Anderson ve Shattuck, 2012).

Sonuç ve Öneriler

STEM eğitimi ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli arasında yüksek düzeyde bir örtüşme söz konusudur. Her iki yaklaşım da bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimini hedeflemekte; üretken, sorumluluk sahibi ve değer odaklı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2023; Bybee, 2013; Kızılaslan ve Ekinci, 2021). Bu bağlamda STEM uygulamalarının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu hâle getirilmesi hem pedagojik bütünlüğü sağlayacak hem de ulusal eğitim politikalarının evrensel standartlarla entegrasyonunu mümkün kılacaktır (Yıldırım, 2020; MEB, 2023).

Bu çalışmada öneri olarak sunulan DE-STEM (Değer Entegreli STEM) modeli, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri ile STEM eğitiminin pedagojik yaklaşımlarını bütünleştiren kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Modelin altı aşamalı yapısı (Değer ve Tema Belirleme, STEM Probleminin Tasarımı, Disiplinlerin Entegrasyonu, Tasarım ve Üretim Süreci, Değer Temelli Yansıtma ve Değerlendirme) teorik bilgi ile uygulamayı, teknik beceriler ile etik değerleri dengeli bir şekilde harmanlamaktadır. "Akıllı Su Tasarruf Sistemi" örneğinde olduğu gibi bu modelin uygulamaları öğrencilere sadece bilimsel ve teknolojik yeterlilikler kazandırmakla kalmamakta aynı zamanda toplumsal sorumluluk, çevre bilinci ve ahlaki muhakeme gibi temel insani değerleri de geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Bu çalışmada önerilen uyum modeli; ilerleyen süreçlerde geliştirilecek öğretim ma-

teryalleri, öğretmen eğitim programları ve okul uygulamaları için kuramsal bir zemin sunmaktadır. Modelin saha araştırmaları ile desteklenmesi uygulamada karşılaşılabilecek zorlukların ve fırsatların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca farklı disiplinlerden öğretmenlerin iş birliği ile modelin etkinliği daha da artırılabilir.

Kaynakça

- Anderson, T., ve Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Beers, S. Z. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. *Technology and Engineering Teacher*, 71(1), 1–6.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
- Gündüz, A., ve Yıldız, M. (2024). Türk Maarif Modeli bağlamında değerler eğitimi ve insan yetiştirme anlayışı. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 45–62.
- Karadağ, E. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim bilimleri açısından analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 123–140.
- Kızılaslan, A. ve Ekinci, A. (2021). Değerler eğitimi bağlamında STEM uygulamaları: Kavramsal bir çerçeve. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 35–52. <https://doi.org/10.26478/tsad.879170>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Yeni müfredat taslağı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Şahin, A. (2020). STEM eğitiminin Türkiye'deki yeri ve önemi. *Journal of Educational Sciences*, 3(2), 45–59.
- Yakman, G., ve Lee, H. (2012). Exploring the exemplary STEM education in the U.S. as a practical educational framework for Korea. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 32(6), 1072–1086. <https://doi.org/10.14697/jkase.2012.32.6.1072>
- Yıldırım, B. (2020). *STEM eğitim yaklaşımı: Kavramlar ve uygulamalar*. Pegem Akademi Yayıncılık.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Education Technologies

Alignment of Stem Practices with the Century of Türkiye Education Model: A Proposed Model

Mehtap AKYÜZ, Atatürk Primary School/MALATYA

Introduction

The STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) educational approach has gained significant prominence in recent years as part of reformist efforts in education systems worldwide. STEM education is a pedagogical approach that aims to develop individuals' scientific thinking, problem-solving, and creative thinking skills (Beers, 2011). STEM practices encourage students to use interdisciplinary knowledge and skills to solve real-world problems, preparing them as individuals suited to the demands of the 21st century (Şahin, 2020). The Century of Türkiye Education Model, on the other hand, refers to an educational approach that is student-oriented and addresses societal needs in the historical and cultural context of the Turkish education system. This model integrates national and universal values in education, emphasising not only individual development but also social responsibility (Ministry of National Education [MoNE], 2023; Karadağ, 2023; Gündüz & Yıldız, 2024). However, a critical question arises regarding how the integration of STEM disciplines into the education system, in alignment with the modern educational paradigm, can be harmonised with the Century of Türkiye Education Model. The harmony of STEM practices with the Century of Türkiye Education Model necessitates an educational model that transcends technical knowledge transfer and promotes the development of students' critical thinking, creative problem-solving, and interdisciplinary thinking skills (Bybee, 2010; Yakman & Lee, 2012). In this context, the definition and stages of the proposed Value-Integrated STEM Education Model (DE-STEM) are as follows:

Model Definition

The DE-STEM (Value-Integrated STEM) model aims to restructure STEM education not only as a structure that provides scientific and technological competencies but also as a holistic educational approach that fosters individuals' moral, affective, and social responsibility dimensions.

The model consists of six stages.

Stage 1: Identifying Values and Theme

At this stage, the focus is on integrating the STEM project or unit to be implemented with the values education axis of the Century of Türkiye Education Model.

Stage 2: Designing the STEM Problem

This stage involves developing authentic scenarios that enable students to solve a real-life related problem by using science, technology, engineering, and mathematics in an integrated manner.

Stage 3: Integration of Disciplines

This stage aims to transform the previously defined problem into a holistic learning process by integrating the disciplines of science (S), technology (T), engineering (E), and mathematics (M) in a complementary manner.

Stage 4: Design and Production Process

In this stage, students transform their proposed solutions to the identified problem into tangible prototypes or systems within the context of the engineering design process.

Stage 5: Value-Based Reflection

This stage not only involves evaluating the technical adequacy of the product but also aims to encourage students to reflect on their ethical, social, and cultural awareness regarding the process.

Stage 6: Evaluation

In addition to assessing students' knowledge in STEM fields, the evaluation also aims to holistically measure their development in areas such as problem-solving skills, collaboration competencies, creative thinking capacity, and ethical sensitivity.

For the sample implementation, A STEM Implementation Model Aligned with the Century of Türkiye Education Model:

Example Application: Smart Water Conservation-Themed Integration

Following the model:

Stage 1, Identifying Values and Theme:

In the model, the theme "Smart Water Use: Responsible Consumption for Our Future" is selected. This theme is linked to sustainable living values, aiming to foster both individual and societal responsibility awareness.

Stage 2, Designing the STEM Problem:

At this stage, the primary question posed to students is defined as follows: "How can we reduce the amount of water unnecessarily used in daily life? Can we design a system that automatically monitors and controls water usage and encourages people to consume consciously?"

Stage 3, Integration of Disciplines:

While generating solutions to the problem, students utilise all four STEM disciplines. In Science, they explore fundamental physical and chemical processes such as water conservation and evaporation. In Technology, they research systems like smart sensor technologies. In Engineering, they design a system that monitors water usage or includes an automatic shut-off system. In Mathematics, they engage in activities involving the analysis of daily water consumption data and the calculation of percentage changes.

Stage 4, Design and Production Process:

Students develop a functional prototype addressing the identified problem. An example of such a product could be a 'Smart Sink System'.

Stage 5, Value-Based Reflection:

Students not only develop a technical solution but also engage in ethical and social responsibility evaluations by exploring questions such as "How might this system influence people's water consumption habits?"

Stage 6, Evaluation:

Evaluation is multidimensional, including both the product (prototype) and the process (teamwork, ethical awareness, creative thinking, data analysis).

Keywords: Education, STEM, the Century of Türkiye Education Model, DE-STEM.

Purpose

The purpose is to examine the alignment of STEM practices with the Century of Türkiye Education Model and to propose a model that facilitates this harmony. The study will first address the parallels between current STEM educational approaches and the core principles of the Century of Türkiye Education Model, then offer a model proposal for the integration of STEM practices with this education model, taking into account its educational philosophy, instructional methods, and teacher competencies.

Method

This study, which examines the alignment of STEM education with the Century of Türkiye Education Model, is characterised as qualitative research. The study employed both literature review and model development methods and was conducted using a design-based research approach. This methodology provides a systematic approach

to the theoretical framework, implementation and evaluation of educational models. (Anderson & Shattuck, 2012).

Conclusion and Recommendations

There is a high level of overlap between STEM education and the Century of Türkiye Education Model. Both approaches aim to foster individuals' cognitive, affective, and social development, with the shared goal of cultivating productive, responsible, and value-oriented individuals (MoNE, 2023; Bybee, 2013; Kızılaslan & Ekin, 2021). In this context, aligning STEM practices with the Century of Türkiye Education Model will not only ensure pedagogical coherence but also facilitate the integration of national education policies with universal standards (Yıldırım, 2020; MoNE, 2023).

The DE-STEM (Value-Integrated STEM) model proposed in this study offers a comprehensive framework that integrates the philosophical foundations of the Century of Türkiye Education Model with the pedagogical approaches of STEM education. The six-stage structure of the model (Identifying Values and Theme, Designing the STEM Problem, Integration of Disciplines, Design and Production Process, Value-Based Reflection, and Evaluation) harmoniously combines theoretical knowledge with practical application, as well as technical skills with ethical values. As exemplified in the "Smart Water Conservation System" application, the model not only equips students with scientific and technological competencies but also supports the development of essential human values such as social responsibility, environmental awareness, and moral reasoning.

The compatibility model proposed in this study provides a theoretical foundation for the development of future instructional materials, teacher training programmes, and school-based implementations. Supporting the model with field research will enhance understanding of potential challenges and opportunities in practice. Moreover, collaboration among teachers from different disciplines will further increase the model's effectiveness.

References

- Anderson, T., ve Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Beers, S. Z. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. *Technology and Engineering Teacher*, 71(1), 1–6.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35.

- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
- Gündüz, A., ve Yıldız, M. (2024). Türk Maarif Modeli bağlamında değerler eğitimi ve insan yetiştirme anlayışı. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 45-62.
- Karadağ, E. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim bilimleri açısından analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 123-140.
- Kızılaslan, A. ve Ekinci, A. (2021). Değerler eğitimi bağlamında STEM uygulamaları: Kavramsal bir çerçeve. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 35-52. <https://doi.org/10.26478/tsad.879170>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Yeni müfredat taslağı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Şahin, A. (2020). STEM eğitiminin Türkiye'deki yeri ve önemi. *Journal of Educational Sciences*, 3(2), 45-59.
- Yakman, G., ve Lee, H. (2012). Exploring the exemplary STEM education in the U.S. as a practical educational framework for Korea. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 32(6), 1072-1086. <https://doi.org/10.14697/jkase.2012.32.6.1072>
- Yıldırım, B. (2020). *STEM eğitim yaklaşımı: Kavramlar ve uygulamalar*. Pegem Akademi Yayıncılık.



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Farklılaştırma Sürecini Planlama ve Yürütme

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Üstün Zekâlılar ve Mediokrasi

Altan AYTAÇ, Mezitli BİLSEM/MERSİN

Giriş

Modern eğitim sistemlerinin en temel sınamalarından biri, bireysel farklılıkları gözete- rek öğrencilerin potansiyelini azami düzeyde ortaya çıkaracak öğretim ortamlarını su- nabilme. Ancak bu idealin karşısındaki en büyük engel olarak “mediokrasi” kavramı dikkat çekmektedir. (Borland, 2003) Mediokrasi, sistemin ortalama öğrenciye endeks- lenmesiyle bireysel yeteneklerin örtülmesi anlamına gelmektedir. Bu çalışmada örgün eğitim sistemlerinde mediokrasinin üstün zekâlı bireyler üzerindeki yıkıcı etkisi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde ele alınarak çağdaş bir eğitim vizyonu su- nulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, üstün zekâlılar, mediokrasi, farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş eğitim.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, üstün zekâlı bireylerin klasik eğitim sistemlerinde karşılaştığı engel- leri mediokrasi kavramı ekseninde tartışmak ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin bu en- gelleri aşmadaki potansiyelini ortaya koymaktır. Ayrıca bu modelin fizik dersi programı üzerinden yapısal analizi ile farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş eğitim ve zengin- leştirme stratejilerinin üstün zekâlılara yönelik katkısı vurgulanmaktadır (Tomlinson, 2014).

Yöntem

Bu çalışma, kavramsal analiz ve doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Literatürdeki “mediokrasi”, “gifted education” ve “differentiated instruction” gibi kav- ramlar taranarak çeşitli ülkelerin uygulamaları ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli karşılaştı- rılmalı olarak değerlendirilmiştir. Özellikle modelin üstün yetenekli öğrenciler açısından sunduğu farklılaştırılmış eğitim yaklaşımı, çoklu okuryazarlık becerileri, sosyal-duygus- sal gelişim alanları ve öğretim sürecine getirdiği sistemik bütünlük; Tomlinson (2014), Renzulli (2005) ve Gagné (2004) gibi önde gelen kuramcılarının görüşleriyle karşılaştı- rılmıştır. Ayrıca 9, 10, 11 ve 12. sınıf fizik öğretim programı kazanımları incelenerek bu ya- pıların üstün zekâlı bireylerin gelişimini nasıl desteklediği analiz edilmiştir (MEB, 2024).

Modelin Felsefi Temelleri

TYMM; insanı yalnızca bilişsel gelişimiyle değil duyuşsal, ahlaki ve toplumsal yönleriyle de bir bütün olarak ele alır. Öğrenci profili “erdemli ve yetkin insan” temeline dayan- ırılır. Bu vizyon, sadece bilgi transferini değil bilginin anlamlandırılmasını, üretimini ve sorumluluk duygusuyla kullanılmasını esas alır. Mediokrasinin “herkese aynı” anlayışına karşılık TYMM “her bireye ihtiyacı kadar” yaklaşımını benimseyerek farklı öğrenme yolla- rına olanak tanır. (Sternberg & Davidson, 2005) Bu felsefi yönelimiyle model, üstün zekâlı bireylerin potansiyelini ortaya çıkaracak çok katmanlı bir zemine sahiptir (MEB, 2024).

Sınıf ve Tema Bazlı Değerlendirme ve Modelin Katkıları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, her sınıf düzeyindeki temaları yalnızca içerik sunumu ola- rak değil bireyin zihinsel ve yaratıcı kapasitesini geliştirecek bütüncül öğrenme or- tamları olarak tasarlamıştır. Her tema; mediokrasinin sınırlayıcı etkilerine karşı anlam üretme, düşünme ve problem çözme merkezlidir. (Kaplan, 2009) 9. sınıf programında yer alan “Fizik Bilimi ve Kariyer Keşfi” teması, bilim insanı profilleriyle disiplinler arası bağlar kurularak öğrencilerin öz farkındalık kazanmalarını ve kariyer keşfi yapmalarını sağlar. Bu yaklaşım, mediokrasiye özgü tek tip başarı anlayışının dışına çıkar (Freeman, 2001). “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde ise Newton’un yasaları, senaryo ve grafik yorum- lamalarla zenginleştirilerek üstün zekâlı öğrencilerin farklı bakış açılarıyla analiz yapma şansı yakalamasına olanak tanınır. “Akışkanlar” ünitesi mühendislik, biyoloji ve çevre bilimiyle ilişkilendirilerek çok yönlü düşünmeyi destekler; özellikle su altı sistemleri üze- rinden yapılan tasarım görevleri öğrenci yaratıcılığını artırır. “Enerji” temasında ise enerji dönüşümleri sadece bilgi aktarımıyla değil proje üretimiyle somutlaştırılır, öğrenciler özgün çözümler geliştirerek ürün odaklı öğrenme yaşarlar. 10. sınıf programında yer alan “Kuvvet ve Hareket” ünitesi, sürtünme ve momentum gibi kavramların deneysel ve görsel araçlarla işlenmesini içerir. Bu kazanımlar; veri yorumlama, modelleme ve sistem tasarımı gibi üst düzey düşünme becerilerini destekler. “Enerji” ünitesi aracılı- ğıyla öğrenciler enerji verimliliği ve sürdürülebilirlik gibi çağdaş sorunlara çözüm üret- meleri için yönlendirilir ve toplumsal katkı yönünden değerlendirme yapmaları teşvik edilir. “Elektrik” ünitesinde simülasyonlar ve Arduino devreleri gibi araçlar kullanılarak üstün zekâlı bireylerin mühendislik tasarım sürecine aktif katılımı sağlanır. “Dalgalar” teması ise müzik fiziği, tıbbi görüntüleme ve haberleşme teknolojileriyle ilişkilendiri- lerek soyut bilgilerin somut yaşamla bütünleşmesini sağlar. 11. sınıf programında yer alan “Kuvvet ve Hareket” ünitesi, eğik atış ve dairesel hareket konularında dijital veri analiziyle desteklenerek simülasyon temelli öğrenme fırsatları sunar. Üstün zekâlı öğ- renciler bu yolla fiziksel süreçleri daha üst düzeyde modelleyebilir (Tomlinson, 2014). “Elektrik ve Manyetizma” temasında öğrenciler elektromıknatıs ve manyetik alanlara dayalı sistem tasarlayarak uygulamalı fizik deneyimleri yaşar ve bu süreç mediok- rasinin sınırlarını zorlayacak nitelikte bireysel katkı üretimini mümkün kılar (Peters & Gentry, 2012). “Madde ve Doğası” ünitesi kapsamında yapılan deneyler, ısı iletkenlik

ve genleşme gibi konular etrafında şekillendirilerek problem çözme ve araştırma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. “Optik” ünitesinde ise lazer ve fiber optik sistemler üzerinden gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde yaratıcı düşünme süreçleri desteklenir, öğrencilerin özgün görsel uygulamalar ortaya koymaları teşvik edilir. 12. sınıf programında yer alan “Kuvvet ve Hareket” temasında basit harmonik hareket konusu deneysel veri analiziyle işlenerek öğrencinin fiziksel gerçekliği matematiksel modelleme yoluyla anlamlandırması sağlanır. “Enerji” ünitesi kapsamında termodinamik ilkeler, çevresel etik ile ilişkilendirilerek öğrencilere entelektüel sorgulama fırsatları sunulur (Renzulli, 2005). “Dalgalar” teması, elektromanyetik spektrum ve girişim konularının iletişim teknolojileriyle bütünleştirilmesi yoluyla günlük yaşamla bağlantı kurar. “Madde ve Doğası” ünitesi ise kuantum ve nükleer fiziği etik sorgulamalarla birlikte sunarak öğrencilerin entelektüel ve ahlaki gelişimlerini eş zamanlı olarak destekler (Sternberg & Davidson, 2005).

Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bireyselleştirilmiş öğrenme yolları, dijital okuryazarlık, proje ve tasarım temelli değerlendirme anlayışı ve sosyal-duygusal becerileri entegre eden yapıyla üstün zekâlı bireylerin potansiyelini ortaya çıkarabilecek esnekliğe sahiptir (Gagné, 2004). Model, “herkese eşit içerik” sunmak yerine öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve kapasitesine göre farklılaştırılmış öğretim yolları önermekte; bu yönüyle mediokrasinin tek tipleştirici yapısına alternatif oluşturmaktadır. Ortalamayı norm olarak alan eğitim sistemleri, uçta yer alan yetenekleri göz ardı etmekte; bu da özellikle üstün zekâlı bireylerin entelektüel ve duyuşsal gelişimlerini sınırlandırmaktadır (Borland, 2003). TYMM, bu sınırlamaları aşmak üzere öğrencinin ilgi ve yeteneklerine dayalı öğrenme süreçleri kurgulamakta; bireysel hız ve anlam üretimini merkeze alan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Teknoloji destekli öğrenme ortamları ve dijital araçlarla zenginleştirilen TYMM, klasik sınav odaklı kalıplardan uzaklaşarak performans ve çok boyutlu değerlendirmeye dayalı bir sistem inşa etmektedir. Bu da üstün zekâlı bireylerin yaratıcı potansiyellerine daha uygun bir zemin oluşturmaktadır (Renzulli, 2005). Modelin açıkça tanımladığı sosyal-duygusal beceriler (öz farkındalık, öz düzenleme, empati ve sorumluluk alma) sadece akademik değil ahlaki ve toplumsal gelişimi de desteklemektedir (Tomlinson, 2014). STEM temelli etkinlikler, deney tasarımı ve disiplinler arası yaklaşım gibi uygulamalar ise öğrenmeyi yapılandırma ve özgün ürün ortaya koyma becerilerini destekleyerek bireylerin entelektüel özgürlüklerini geliştirmektedir. Sonuç olarak TYMM yalnızca öğretimi değil düşündürmeyi, sorgulatmayı ve dönüştürmeyi hedefleyen yapıyla eğitimde yeni bir paradigmayı temsil etmektedir. Mediokrasinin görmezden geldiği bireysel farklılıkları eğitimsel bir zenginlik olarak gören model; özellikle üstün zekâlı bireylerin potansiyelini fark eden, geliştiren ve topluma katma değer sağlayacak biçimde yönlendiren bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

Kaynakça

- Borland, J. H. (2003). Rethinking gifted education. Teachers College Press. Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203065587>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Kaplan, S. N. (2009). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. *Gifted Child Today*, 32(1), 38-43.
- Peters, S. J., & Gentry, M. (2012). Group-specific norms and teacher rating scales: Implications for underrepresentation. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 125-144. <https://doi.org/10.1177/1932202X12438717>
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fizik Dersi Öğretim Programı*. <https://tymmm.meb.gov.tr>

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Sub-Theme: Planning and Executing the Differentiation Process

Giftedness and Mediocrity in the Context of Education Model

Altan AYTAÇ, Mezitli Science and Art Center/MERSİN

Introduction

One of the most fundamental challenges of modern education systems is to provide teaching environments that maximize the potential of students by considering individual differences. However, the biggest obstacle to this ideal is the concept of “mediocrity” (Borland, 2003). Mediocrity means that individual talents are obscured by indexing the system to the average student. In this study, the destructive effects of mediocrity on gifted individuals in formal education systems are analyzed within the framework of the Century of Türkiye Education Model (TYMM) and a contemporary educational vision is presented.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, gifted, mediocrity, differentiated instruction, individualized education.*

Purpose

The aim of this study is to discuss the obstacles that gifted individuals face in conventional education systems in the context of the concept of mediocrity and to reveal the potential of the Century of Türkiye Education Model in overcoming these obstacles. In addition, the contribution of differentiated instruction, individualized education and enrichment strategies for gifted students is emphasized through a structural analysis of this model through the physics curriculum (Tomlinson, 2014).

Method

This study is based on conceptual analysis and document analysis. Concepts such as “mediocrity”, “gifted education” and “differentiated instruction” in the literature were reviewed and the practices of various countries and the Century of Türkiye Education Model were evaluated comparatively. In particular, the differentiated education approach, multiple literacy skills, social- emotional development areas and the systemic integrity that the model brings to the teaching process for gifted students were compared with the views of leading theorists such as Tomlinson (2014), Renzulli (2005) and Gagné (2004). In addition, the 9th, 10th, 11th and 12th grade

physics curriculum objectives were examined and how these structures support the development of gifted individuals was analyzed (MoNE, 2024).

Philosophical Foundations of the Model

TYMM considers the individual as a whole, not only in terms of cognitive development but also in emotional, moral, and social aspects. The student profile is based on the foundation of being a “virtuous and competent individual.” This vision emphasizes not only the transfer of knowledge but also the interpretation, production, and responsible use of knowledge. In contrast to mediocrity’s “one-size-fits-all” approach, TYMM adopts a “to each according to their needs” perspective, allowing for different learning pathways (Sternberg & Davidson, 2005). With this philosophical orientation, the model provides a multi-layered foundation to unlock the potential of gifted individuals (MoNE, 2024).

Class and Theme Based Assessment and Contributions of the Model

The Century of Türkiye Education Model has designed the themes at each grade level not only as content presentations but also as holistic learning environments that will develop the individual’s mental and creative capacity. Each theme is centered on meaning-making, thinking and problem solving against the limiting effects of mediocrity (Kaplan, 2009).

The “Physical Science and Career Exploration” theme in the classroom program enables students to gain self-awareness and career exploration by establishing interdisciplinary links with scientist profiles. This approach goes beyond the uniform understanding of success characteristic of the mediocrity (Freeman, 2001). In the “Force and Motion” unit, Newton’s laws are enriched with scenarios and graphic interpretations, allowing gifted students to analyze from different perspectives. The “Fluids” unit supports multidimensional thinking by associating it with engineering, biology and environmental science; design tasks, especially those based on underwater systems, increase student creativity. In the “Energy” theme, energy transformations are concretized not only through the transfer of information but also through project production; students experience product-oriented learning by developing original solutions.

The “Force and Motion” unit in the classroom program includes concepts such as friction and momentum using experimental and visual tools. These outcomes support higher-order thinking skills such as data interpretation, modeling and system design. Through the “Energy” unit, students are guided to generate solutions to contemporary issues such as energy efficiency and sustainability and are encouraged to evaluate their social contribution. In the “Electricity” unit, tools such as simulations and Arduino circuits are

used to ensure the active participation of gifted individuals in the engineering design process. The “Waves” theme is associated with music physics, medical imaging and communication technologies to integrate abstract knowledge with concrete life.

The “Force and Motion” unit in the classroom curriculum offers simulation-based learning opportunities in the subjects of oblique throw and circular motion, supported by digital data analysis. In this way, gifted students can model physical processes at a higher level (Tomlinson, 2014). In the “Electricity and Magnetism” theme, students’ experience applied physics by designing systems based on electromagnets and magnetic fields, and this process enables the production of individual contributions that push the boundaries of mediocracy (Peters & Gentry, 2012). The experiments conducted within the scope of the “Matter and its Nature” unit are shaped around topics such as thermal conductivity and expansion, contributing to the development of problem solving and research skills. In the “Optics” unit, creative thinking processes are supported through applications carried out on laser and fiber optic systems; students are encouraged to create original visual applications

In the “Force and Motion” theme in the classroom program, the topic of simple harmonic motion is taught through experimental data analysis, enabling students to make sense of physical reality through mathematical modeling. In the “Energy” unit, thermodynamic principles are associated with environmental ethics, providing students with opportunities for intellectual inquiry (Renzulli, 2005). The “Waves” theme makes connections with daily life by integrating electromagnetic spectrum and interference with communication technologies. The “Matter and its Nature” unit supports students’ intellectual and moral development simultaneously by presenting quantum and nuclear physics together with ethical inquiries (Sternberg & Davidson, 2005).

Conclusion

The Century of Türkiye Education Model has the flexibility to unlock the potential of gifted individuals with its individualized learning paths, digital literacy, project and design-based assessment approach, and social-emotional skills (Gagné, 2004). Instead of offering “equal content for all”, the model proposes differentiated ways of teaching according to the individual needs and capacities of students; in this respect, it constitutes an alternative to the uniformizing structure of mediocracy. Educational systems that take the average as the norm ignore the talents at the extremes, which limits the intellectual and affective development of gifted individuals (Borland, 2003). In order to overcome these limitations, TYMM constructs learning processes based on students’ interests and abilities and offers a holistic approach that focuses on individual speed and meaning production.

Enriched with technology-supported learning environments and digital tools, TYMM moves away from classical exam-oriented patterns and builds a system based on performance and multidimensional assessment. This creates a more suitable ground for the creative potential of gifted individuals (Renzulli, 2005). Social-emotional skills (self-awareness, self-regulation, empathy, and taking responsibility) clearly defined by the model support not only academic but also moral and social development (Tomlinson, 2014). Practices such as STEM-based activities, experiment design and interdisciplinary approach develop individuals’ intellectual freedom by supporting their ability to construct learning and create original products.

In conclusion, TYMM represents a new paradigm in education with its structure that aims not only to teach but also to encourage thinking, questioning, and transformation. Unlike mediocracy, which overlooks individual differences, this model views such differences as educational richness. It offers a holistic framework that recognizes, nurtures, and guides the potential of gifted individuals in ways that contribute meaningfully to society.

References

- Borland, J. H. (2003). Rethinking gifted education. Teachers College Press. Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203065587>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Kaplan, S. N. (2009). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. *Gifted Child Today*, 32(1), 38-43.
- Peters, S. J., & Gentry, M. (2012). Group-specific norms and teacher rating scales: Implications for underrepresentation. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 125-144. <https://doi.org/10.1177/1932202X12438717>
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fizik Dersi Öğretim Programı*. <https://tymm.meb.gov.tr>

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Farklılaştırma Sürecini Planlama ve Yürütme

Okul Öncesi Eğitimde Kapsayıcılık Bağlamında Farklılaştırma Sürecinin İncelenmesi

Meral GÜNEY, Makbule Atadan Anaokulu/BURSA

Giriş

Çocukların birçok temel davranış kazandığı okul öncesi dönemde kendi özelliklerini fark eden, bireysel farklılıklarını zengin bir çevrede geliştiren, özgün yanlarını ortaya çıkaran ve eğitim süreci boyunca kendiyile barışık, gelişime açık ve özgüvenli olması muhtemeldir. Farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretimin içeriğinde, sürecinde, çıktılarında ve öğrenme ortamında esneklik sağlamayı amaçlayan planlı ve bilinçli bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, eğilimleri, ilgi alanları ve öğrenme stilleri temel alınarak öğretim yeniden yapılandırılır (Tomlinson, 2001; Heacox, 2012; Gregory & Chapman, 2007; Hall, Strangman & Meyer, 2003; Subban, 2006). Farklılaştırma uygulamalarında öğretmen, tüm öğrencilerin öğrenmesini desteklemek amacıyla çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerle süreci çeşitlendirir ve bireysel öğrenme yollarına fırsat tanır (Wormeli, 2006). Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretim, kapsayıcı eğitimin sınıf içi yansıması olarak da değerlendirilebilir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları, değişik öğrenme biçimleri, eğilimleri, etkilendikleri farklı çevresel koşullar ve yetenekleri düşünüldüğünde eğitim yaşantılarının tüm çocukların potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebileceği biçimde düzenlenmesi kritik bir öneme sahiptir.

Son yüzyıllarda, zekâya ve bireylerin sahip olduğu potansiyel becerilere farklı bakış açılarıyla yaklaşan birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlar, insanın çok boyutlu doğasına dikkat çekmekte hem kalıtsal özellikler hem de çevresel koşullar açısından bireylerin gelişiminde farklılaşan yönler olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda Thorndike'in ortaya attığı "Sosyal Zekâ" anlayışı (Thorndike, 1920), Gardner'ın "Çoklu Zekâ Kuramı" (Gardner, 1983), Mayer ve Salovey'in ortaya koyduğu ve Goleman tarafından çağdaş bağlamda geliştirilen "Duygusal Zekâ" modeli (Mayer & Salovey, 1990; Goleman, 1995/2016), Bronfenbrenner'in "Biyoeolojik Kuramı" (Bronfenbrenner, 2005) ve Vygotsky'nin "Kültürel-Tarihsel Gelişim Kuramı" (Vygotsky, 1978) gibi pek çok yaklaşım; bireyin çeşitli gelişim alanlarına yönelik farkındalığı artırmış, çevresel koşulların çok yönlü etkisine dikkat çekmiş ve bireylerin değişen yönlerinin geliştirilebilirliğini ön plana çıkarmıştır. Her bireyin kendine özgü gelişimsel özelliklere sahip olduğu anlayışı, çocukları "biricik" kılmakta bu da eğitsel uygulamalarda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarını zorunlu hâle getirmektedir.

Farklılaştırma uygulamaları tam da bu noktada eğitimcilere çocukların bireysel gelişimlerini destekleme ve zenginleştirme adına önemli fırsatlar sunmaktadır. 2006'dan bu yana hazırlanan okul öncesi eğitim programlarında da bu anlayışın giderek daha görünür ve etkili bir biçimde yer aldığı dikkat çekmektedir. Nitekim son olarak beceri temelli bütüncül bir yaklaşımla hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024], kapsayıcı eğitim anlayışının açık ve somut biçimde ortaya konduğu görülmektedir. Programda günlük ve aylık planlarda "farklılaştırma" başlığına yer verilmiş ve "destekleme", "zenginleştirme" alt başlıklarıyla hem gelişimsel ihtiyaçların desteklenmesi hem de potansiyelin geliştirilmesi gerektiği açıkça vurgulanmıştır. Tüm bu gelişmeler, farklılaştırılmış öğretimin günümüz eğitim anlayışında bir tercih değil bir gereklilik hâline geldiğinin altını çizmektedir.

Anahtar Kelimeler. Farklılaştırılmış öğretim, kapsayıcı eğitim, okul öncesi eğitim, zenginleştirme, destekleme.

Amaç

Okul öncesi eğitimde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının nasıl planlandığını ve uygulamaya geçirildiğini incelemek bu çalışmanın amacıdır. Bu bağlamda farklılaştırma sürecinin kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla nasıl entegre olduğu, öğretmenlerin bireysel farklılıklara dayalı planlama ve uyarılma stratejileri, karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri ele alınacaktır. Ayrıca modelin zenginleştirme ve destekleme boyutları kapsamında örnek etkinlikler aracılığıyla farklılaştırma stratejilerinin sınıf içindeki yansımaları değerlendirilerek öğretmenler, eğitim yöneticileri ve diğer paydaşlara yönelik uygulanabilir öneriler sunulması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma; mevcut yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesi yoluyla anlamlı bilgi elde edilmesini amaçlayan, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir (Bowen, 2009). Bu yöntem; özellikle eğitim politikaları, öğretim programları ve uygulama rehberleri gibi resmî belgeler üzerinden tematik analiz yapma sürecinde etkilidir (Yıldırım & Şimşek, 2022).

Araştırmanın veri kaynaklarını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ait resmî dokümanlar (MEB, 2024), 2006, 2013 ve 2024 yıllarına ait okul öncesi eğitim programları, farklılaştırılmış öğretim ve kapsayıcı eğitim konularında yazılmış ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar, okul öncesi eğitim alanına ait örnek uygulama planları oluşturmaktadır.

Elde edilen veriler, temalara göre sınıflandırılarak anlamlı örüntüler oluşturulan ve bu örüntüler üzerinden yorumlama yapılan betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Araştırma kapsamında "farklılaştırma", "zenginleştirme", "destekleme", "kapsayıcılık" gibi ana temalar üzerinden içerik çözümlemesi yapılmış;

her temanın okul öncesi eğitim planlarındaki yeri, işlevi ve uygulamaya yansımaları detaylandırılmıştır.

Sonuç

Araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin okul öncesi eğitimde farklılaştırılmış öğretimi temel bir bileşen olarak ele aldığını ve bu yaklaşımı kapsayıcı eğitimle bütünleştirdiğini göstermektedir. Model, bireysel farklılıklara duyarlı planlamaların tüm öğretim süreçlerine entegre edilmesini hedeflemekte; zenginleştirme ve destekleme uygulamaları yoluyla tüm çocukların potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koymalarına olanak sağlamaktadır.

Özellikle öğretmenlerin çocukları tanıma sürecindeki gözlemleri, bireysel özellikleri dikkate alma becerileri ve mesleki gelişimlerini sürdürme çabaları farklılaştırma uygulamalarının niteliğini belirleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte farklılaştırma uygulamalarında fiziksel ortamın zengin ve nitelikli şekilde düzenlenmesinin ve materyal çeşitliliğinin önemli olduğu görülmektedir.

Öneriler

- Günlük ve aylık planlarda farklılaştırma uygulamalarına açık bir şekilde yer verilmesi, öğretmenlerin bu alandaki uygulamalarını zorunlu hâle getirmiştir. Bu noktada kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin eğitimciler arasındaki paylaşımın artırılmasına yönelik çeşitli platformların oluşturulması, mesleki iş birliğin güçlendirilmesi öğretmenlere önemli bir destek sunacaktır.
- Hizmet içi eğitimlerde farklılaştırılmış öğretim ve kapsayıcı eğitim başlıklarına daha fazla yer verilmeli, öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerden haberdar olmaları ve kendilerini eleştirel biçimde değerlendirebilmeleri için eğitim süreçlerini aksatmadan sürdürebilecekleri eğitim planlamaları yapılmalıdır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülen eğitim uygulamalarındaki güncel gelişmelerin öğretmenler tarafından takip edilebilmesi sağlanmalı, öğretmenlerin sürekli öğrenen ve kendini yenileyen bireyler olarak eğitim sürecinde yer almaları için gerekli düzenlemeler ve destekleme çalışmaları yapılmalıdır.
- Farklılaştırma sürecinde okul-aile iş birliğini artırmaya yönelik çalışmalar teşvik edilmelidir. Güncellenen programlarda aile katılımının toplum katılımı ile bütünleştirilmesi hedeflendiğinden bu süreçte meslek grupları, sanayi kuruluşları, yerel esnaf gibi çeşitli paydaşlardan destek alınarak eğitimde daha zengin fırsatlar sunulabilir.
- Eğitim etkinliklerinde hazır ve tek biçimli materyallerin sunduğu sınırlı deneyimlerin aksine hayal gücünü harekete geçiren ve aktif katılımı artıran doğadan temin edilebilecek malzemelerin kullanımının teşvik edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Doğal malzemeler hem ekonomik anlamda sürdürülebilirlik sağlamakta hem de çocuğun duyuşsal gelişimini, yaratıcılığını ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Bu tür materyallerin tercih edilmesi, öğretmenlerin kapsayıcı ve çevre dostu öğrenme ortamları oluşturmalarına katkı sunar. Ayrıca "kardeş okul" veya "kardeş sınıf" gibi uygulamalar yoluyla kurumlar arası materyal paylaşımının sağlanması, imkânları kısıtlı okullara yönelik dayanışma kültürünü güçlendirecek ve fırsat eşitliğine hizmet edecektir.

- Alanda çalışan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin akademik çalışmalara entegre edilmesi, farklılaştırılmış öğretime yönelik gerçekçi ve uygulanabilir çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin akademik çalışmalarda daha aktif rol almaları teşvik edilmeli, bilimsel yazma ve araştırma yapma konularında desteklenmeleri sağlanmalı ve üniversite-okul iş birlikleri güçlendirilmelidir.

Kaynakça

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (2016). *Duyuşsal zekâ neden IQ' dan daha önemlidir?*. (Çev. B. S. Yüksel). Varlık.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (2nd ed.). Corwin Press.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary ed.). Free Spirit Publishing.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140(837), 227-235.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom*. Stenhouse Publishers.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Planning and Executing the Differentiation Process

Examining the Differentiation Process in the Context of Inclusion in Preschool Education

Meral GÜNEY, Makbule-Atadan Kindergarten/BURSA

Introduction

In the preschool period, during which children acquire many fundamental behaviours, it is likely that they become self-aware, develop their individual differences in a rich environment, reveal their unique aspects, and grow into self-confident individuals who are at peace with themselves and open to improvement throughout the educational process. Differentiated instruction is a planned and intentional instructional approach that aims to provide flexibility in content, process, output, and learning environment by considering students' individual differences. In this approach, instruction is restructured based on students' readiness levels, tendencies, areas of interest, and learning styles (Tomlinson, 2001; Heacox, 2012; Gregory & Chapman, 2007; Hall, Strangman & Meyer, 2003; Subban, 2006). In differentiation practices, the teacher diversifies the process using various strategies, methods, and techniques to support the learning of all students and creates opportunities for individual learning paths (Wormeli, 2006). In this respect, differentiated instruction can also be considered a classroom-based reflection of inclusive education. Given students' readiness levels, different learning styles, tendencies, environmental conditions, and abilities, it is critically important to design educational experiences that enable all children to develop their full potential.

Over the past centuries, many theories have been developed that approach intelligence and individuals' potential skills from different perspectives. These theories emphasise the multidimensional nature of human beings and highlight that there are differentiating aspects in the development of individuals in terms of both hereditary characteristics and environmental conditions. In this context, Thorndike's concept of "Social Intelligence" (Thorndike, 1920), Gardner's "Theory of Multiple Intelligences" (Gardner, 1983), the "Emotional Intelligence" model introduced by Mayer and Salovey and later developed in a contemporary context by Goleman (Mayer & Salovey, 1990; Goleman, 1995/2016), Bronfenbrenner's "Bioecological Theory" (Bronfenbrenner, 2005), and Vygotsky's "Cultural-Historical Development Theory" (Vygotsky, 1978), among many other approaches, have increased awareness of various developmental areas of the individual, drawn attention to the multifaceted impact of environmental factors,

and emphasised the capacity for development in individuals' evolving characteristics. The understanding that each individual has unique developmental features renders children "unique," making differentiated instruction approaches an essential component of educational practices.

At this point, differentiation practices offer significant opportunities for educators to support and enrich children's individual development. It is noteworthy that this approach has become more visible and effective in the preschool education programmes prepared since 2006. Most recently, the Century of Türkiye Education Model (Ministry of National Education [MoNE], 2024), which was prepared with a skill-based and holistic approach, clearly and concretely demonstrates the understanding of inclusive education. In the programme, the concept of "differentiation" is explicitly included in daily and monthly plans, and the subheadings of "support" and "enrichment" emphasise the necessity of both meeting developmental needs and fostering potential. All these developments underline that differentiated instruction is no longer a preference but a necessity in today's educational understanding.

Keywords: *Differentiated instruction, inclusive education, preschool education, enrichment, support.*

Purpose

The aim of this study is to examine how differentiated instruction practices are planned and implemented in preschool education. Within this context, the integration of the differentiation process with the inclusive education approach, the planning and adaptation strategies employed by teachers based on individual differences, the challenges encountered, and proposed solutions to these challenges will be addressed. Furthermore, it is intended to provide practical recommendations for teachers, educational administrators, and other stakeholders by evaluating the classroom reflections of differentiation strategies through sample activities within the scope of enrichment and support dimensions of the model.

Method

This study was conducted using document analysis, a qualitative research method that aims to obtain meaningful data through a systematic review of existing written materials (Bowen, 2009). This method is particularly effective in the process of conducting thematic analysis on official documents such as educational policies, teaching programmes, and implementation guides (Yıldırım & Şimşek, 2022).

The data sources of the study include official documents related to the Century of Türkiye Education Model (MoNE, 2024), the preschool education curricula from 2006, 2013, and 2024, national and international academic studies on differentiated instruction and inclusive education, as well as sample implementation plans in the field of preschool education.

The obtained data were analysed through descriptive analysis, in which the content was categorised by themes to form meaningful patterns and interpreted accordingly (Miles & Huberman, 1994). Content analysis was carried out under the main themes of “differentiation,” “enrichment,” “support,” and “inclusivity.” The presence, function, and practical reflections of each theme in preschool education plans were examined in detail.

Conclusion

The findings of the study reveal that the Century of Türkiye Education Model treats differentiated instruction as a fundamental component of preschool education and integrates this approach with inclusive education. The model aims to embed planning processes sensitive to individual differences throughout all stages of teaching, enabling all children to realise their full potential through enrichment and support practices.

In particular, teachers’ observations during the process of getting to know children, their ability to consider individual characteristics, and their commitment to professional development stand out as key factors determining the quality of differentiated practices. Furthermore, the arrangement of the physical learning environment in a rich and high-quality manner, along with the variety of materials, is shown to play a crucial role in the effectiveness of differentiation.

Recommendations

- Explicit incorporation of differentiation practices into daily and monthly plans has made teachers’ practices in this field compulsory. At this point, creating various platforms for sharing different methods and techniques among educators and strengthening professional collaboration would provide teachers with significant support.
- In-service training should give more emphasis to differentiated and inclusive education. Training programmes that allow teachers to continue their development without disrupting their schedules should be planned to ensure that they are informed about diverse instructional strategies and capable of evaluating their practices critically. Teachers should be encouraged and supported to follow up-to-date developments in educational practices carried out at both national and

international levels, and necessary arrangements and support mechanisms should be put in place to ensure that they actively engage in the educational process as lifelong learners and self-renewing professionals.

- Initiatives to strengthen school-family collaboration in the differentiation process should be encouraged. As the updated curriculum aims to integrate family participation with community engagement, support from various stakeholders such as professional groups, industrial organisations, and local tradespeople may provide richer learning opportunities.
- Rather than relying solely on ready-made and uniform materials, the use of natural and open-ended materials that stimulate imagination and encourage active participation should be promoted. Such materials not only support sustainability from an economic perspective but also foster children’s sensory development, creativity, and problem-solving skills. The preference for such materials contributes to the creation of inclusive and eco-friendly learning environments. In addition, the promotion of material-sharing practices across institutions through initiatives such as “partner schools” or “partner classrooms” would strengthen the culture of solidarity and contribute to educational equity for schools with limited resources. The integration of teachers’ professional experiences into academic research would contribute to the development of realistic and applicable solutions for differentiated instruction. Teachers should be encouraged to take more active roles in academic studies, supported in academic writing and research, and university-school partnerships should be strengthened accordingly.

References

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ’ dan daha önemlidir?*. (Çev. B. S. Yüksel). Varlık.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn’t fit all* (2nd ed.). Corwin Press.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.

- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary ed.). Free Spirit Publishing.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140(837), 227–235.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John–Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom*. Stenhouse Publishers.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom*. Stenhouse Publishers.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Harezmi Eğitim Modeli ile Yenilikçi Yaklaşımlar

Sınıfın Sessiz Çıgıllıkları: Akran Zorbalığını Tanılayan Bir Değerlendirme Aracı

Canan ULUKURT, Celal Akın İlkokulu/ERZURUM

Nursel KAYA, Nagihan TÜRK SAĞOL

Giriş

“Zorbalık” kavramı, eğitim içerikli olarak bir öğrenci veya grubun diğerlerine sürekli ve kasıtlı olarak baskın olması biçiminde tarif edilmektedir (Furniss, 2000). Akran zorbalığı, kendini savunmada zorlanan bir çocuk veya ergenin tekrarlayan biçimde bir veya daha fazla öğrenci tarafından kasıtlı olarak yapılan rahatsız edici davranışlara maruz kalmasıdır (Demircioğlu ve Akar, 2024).

Akran zorbalığı yaşayan çocukların sosyal becerilerinin etkileme durumlarına göre, en çok içine kapanma durumunun yaşandığı belirlenmiştir (Yalnız, 2019). Akran zorbalığının öğrencilerde ciddi travmatik sorunlar oluşturduğu, etkilerinin eğitim hayatıyla sınırlı kalmayıp yaşam boyu devam ettiği ve toplum sağlığını da olumsuz olarak etkilediği belirtilmektedir (Üneri, 2011). İyi kurulamayan akran/arkadaş ilişkileri bireylerin suça, zorbalığa ya da diğer olumsuz davranışlara yönelmelerini tetikleyebilmektedir (Kaner, 2000). Öğrencilere problem çözme, sosyal desteklerini arttırma gibi stresle baş etme yöntemleri öğretilmelidir. Ancak o zaman öğrencilerin akran etkisi olarak adlandırılan zorbalıkla karşılaştıklarında ya da buna tanık olduklarında müdahalede bulunmaları sağlanabilir (Üneri, 2011).

Günümüzde birçok gelişmiş ülkede sosyal becerilerin önemi kabul edilmekte ve eğitim programlarında sosyal beceri öğretimine yer verilmektedir (Gürsoy, 2010). Bütün bu bilgiler ışığında araştırma boyunca aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Akran zorbalığının öğrenciler üzerindeki psikososyal etkileri nelerdir?
2. Öğrencilerin akran zorbalığına bakış açısı nasıldır?
3. Akran zorbalığı konusunda öğrencilerin geliştirmiş oldukları çözüm önerileri nelerdir?

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, problem çözme, sosyal duygusal öğrenme, ilkokulda davranış problemleri.

Amaç

Bu görüşme formu, Harezmi Eğitim Modeli kapsamında ilkokullarda akran zorbalığını tanımlama ve önleme yöntemleri geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Harezmi Eğitim Modeli geleneksel yaklaşımların yanında öğrencilerin iş birliği, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyerek akran zorbalığıyla mücadelede yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır. Bu bildiri, ilkokullarda akran zorbalığını önlemeye yönelik uygulamaları Harezmi Eğitim Modeli'nin temel ilkelerini esas alarak incelemektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Erzurum il genelinde öğrenim gören ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan bütün ilkokul öğrencileri oluştururken örneklemi Yakutiye ilçesinde bir ilkokuldan uygun örneklem ile seçilen 10 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olan odak grup görüşmesiyle sürdürülmüştür. Araştırma boyunca 10 ilkokul öğrencisi ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu öğrenciler, akran zorbalığı noktasında bilgiye sahip ve görüşlerini kolayca ifade edebilme noktasında iyi olan farklı okul türlerinden ve sınıf seviyelerinden seçilmiştir. Araştırmada verilen cevaplar doğrultusunda belirli bir doygunluk seviyesi yakalanmış ve tekrarlanan cevaplar üzerine görüşme sonlandırılmıştır. Görüşme süresince araştırmacı öğrenciler hiçbir cevaba müdahalede bulunmamış bir araya gelen 10 öğrenciden hem yazılı hem de sözlü cevaplar alınmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Akran zorbalığının öğrenciler üzerindeki psikososyal etkileri nelerdir?” sorusu kapsamında öğrencilerin büyük çoğunluğu (%90) zorbalıkla karşılaşan arkadaşlarının üzüntü, korku ve yalnızlık gibi duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler bu tür olaylardan sonra okula gelmek istemediklerini hatta derslerine olan ilgilerinin azaldığını dile getirmiştir. Bir öğrenci tanıklık ettiği bir akran zorbalığı olayında bu durumu yaşayan bir öğrencinin “Teneffüste hep yalnız kalıyorum çünkü arkadaşlarım bana gülüyor.” derken bir diğeri “Sürekli dalga geçildiği için kendimi kötü hissediyorum ve kimseye söyleyemiyorum.” şeklinde beyanda bulunmuştur. Bu cevaplar, zorbalığın öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını olumsuz etkileyerek sosyal ortamlardan geri çekilmelerine neden olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin akran zorbalığına bakış açısı nasıldır?” alt problemi doğrultusunda öğrenciler, zorbalığın genellikle fiziksel değil sözlü olarak gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler bu davranışların “şaka” olarak algılandığını ancak aslında çok incitici olduğunu vurgulamıştır. “Arkadaşım bana sürekli takılıyor ama bu beni çok üzse de o sadece güldüğünü söylüyor,” şeklinde bir

olaya tanık olan bir öğrenci, zorbalığın zaman zaman fark edilmeden yapıldığını ifade etmiştir. Diğer yandan bazı öğrenciler (%40) zorbalık yapan kişilerin evde de sorunlar yaşadığını ve bu yüzden başkalarına kötü davrandığını düşündüklerini dile getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin olaylara empatiyle yaklaşabildiklerini ve olayların arka planını anlamaya çalıştıklarını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Akran zorbalığı konusunda öğrencilerin geliştirmiş oldukları çözüm önerileri nelerdir?” doğrultusunda öğrenciler zorbalığı önlemeye yönelik çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Bazı öğrenciler öğretmenlerin bu durumu daha sık kontrol etmesi gerektiğini belirtirken, bazıları sınıf içinde “dostluk haftaları” düzenlenmesi gibi etkinliklerle arkadaşlık bağlarının güçlendirilebileceğini önermiştir. “Birbirimizi daha iyi tanırsak belki de kimse kimseye kötü davranmaz.” diyen bir öğrenci, sorunların kaynağının iletişim eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler rehberlik derslerinde zorbalıkla ilgili daha fazla bilgilendirme yapılmasını istemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, ilkokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun hayatlarında en az bir kez akran zorbalığına maruz kaldığı ve bu durumun öğrenciler üzerinde psikolojik ve sosyal yönden olumsuz etkiler bıraktığı belirlenmiştir. Öğrenciler, zorbalık olaylarını çoğunlukla gizlemekte ve akran kaybetme korkusuyla paylaşmamaktadır. Ayrıca, zorbalığın farkında olmadan da yapılabileceği ve öğrencilerin bu konuda yeterli farkındalığa sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, ilkokullarda zorbalıkla mücadeleyle yönelik öğrenci merkezli, kapsayıcı ve farkındalık temelli çalışmaların artırılması önerilmektedir. Harezmi Eğitim Modeli gibi yenilikçi eğitim yaklaşımları, öğrencilerin problem çözme, empati kurma ve birlikte hareket etme becerilerini geliştirerek akran zorbalığının önlenmesine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Demircioğlu, A., Akar, C. (2024). Examination of Peer Bullying in Primary School Students in Terms of Various Variables. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 8(1), 98-122.
- Furniss, C. (2000). Okullarda zorbalık: Suç değil mi? *Eğitim ve Hukuk*, 12(1), 9-29.
- Gürsoy, E. C. (2010). *Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), s. 77-89.

Üneri, Ö. S. (2011). Çocuklarda Akran Zorbalığı. *Düşünen Adam*, 24(4), 352.

Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Innovative Approaches with Harezmi Education Model

The Silent Screams of the Classroom: A Diagnostic Tool for Identifying Peer Bullying

Canan ULUKURT, Celal Akin Primary School/ERZURUM

Introduction

The term “bullying” in an educational context refers to repeated and intentional dominance of one student or group over others (Furniss, 2000). Peer bullying is defined as repeated, intentional harmful behavior toward a child or adolescent—who struggles to defend themselves—by one or more peers (Demircioğlu & Akar, 2024).

Among students exposed to bullying, withdrawal is the most common psychosocial response due to disrupted social skills (Yalnız, 2019). Research shows that bullying has long-lasting traumatic effects, not limited to school life but extending throughout one’s lifetime, and negatively impacts public health (Üneri, 2011). Poorly formed peer relationships can lead individuals toward criminal behavior, violence, or other negative actions (Kaner, 2000).

To prevent this, students should be taught stress-coping strategies such as problem-solving and seeking social support. Only then can they be empowered to intervene when confronted with or witnessing bullying (Üneri, 2011).

Today, the importance of teaching social skills is widely recognized and incorporated into educational programs in many developed countries (Gürsoy, 2010).

Purpose

In light of these insights, the study aimed to answer the following questions:

1. What are the psychosocial effects of peer bullying on students?
2. How do students perceive peer bullying?
3. What kinds of solutions do students propose to prevent peer bullying?

Keywords: Peer bullying, problem-solving, social-emotional learning, behavioral issues in primary school.

Study Group

The population of the study consists of all primary school students attending schools affiliated with the Ministry of National Education in Erzurum, Türkiye. The sample comprises 10 students selected via convenience sampling from a public primary school in the Yakutiye district.

Method

This research adopted a qualitative focus group design. Interviews were conducted with 10 primary school students, who were selected from various school types and grade levels based on their knowledge of peer bullying and their ability to express opinions clearly.

Once thematic saturation was reached and similar responses were repeatedly observed, the interviews were concluded. The researcher did not interfere with any student responses. Both written and oral responses were collected from the 10 participating students.

Conclusion and Recommendations

First Subquestion: What are the psychosocial effects of peer bullying on students? Most students (90%) reported that peers exposed to bullying experienced emotions such as sadness, fear, and loneliness. Some stated that bullied peers began to dislike school or lost interest in lessons.

One student shared, “I’m always alone at recess because my friends laugh at me,” while another said, “Being teased all the time makes me feel bad, but I can’t tell anyone.” These responses suggest that bullying can negatively impact psychological resilience and lead students to withdraw from social environments.

Second Subquestion: How do students perceive peer bullying? Students noted that bullying is more commonly verbal than physical. Some emphasized that behaviors often perceived as “jokes” can be extremely hurtful.

One student explained, “My friend always picks on me, and even though it hurts, he says he’s just laughing,” highlighting how bullying can sometimes occur unintentionally.

About 40% of students also believed that bullies may be experiencing problems at home and thus act out negatively toward others. This shows that students are capable of empathizing and considering the deeper causes behind such behavior.

Third Subquestion: What solutions do students propose to address peer bullying? Students offered various suggestions to prevent bullying. Some proposed that teachers should monitor student interactions more closely, while others recommended organizing “Friendship Weeks” to strengthen peer relationships.

One student remarked, “Maybe if we got to know each other better, no one would treat anyone badly,” suggesting that communication gaps may be the root of many conflicts.

Some students also requested more detailed guidance about bullying in school counseling lessons.

This study found that the vast majority of primary school students have experienced peer bullying at least once, which negatively affected them both psychologically and socially.

Students tend to hide bullying incidents, often due to fear of losing friends. Moreover, bullying can occur unintentionally, and many students lack sufficient awareness to recognize it.

Based on these findings, it is recommended that schools implement student-centered, inclusive, and awareness-based interventions to combat bullying.

Innovative approaches such as the Harezmi Education Model, which promote problem-solving, empathy, and cooperation among students, can significantly contribute to preventing peer bullying.

References

- Demircioğlu, A., Akar, C. (2024). Examination of Peer Bullying in Primary School Students in Terms of Various Variables. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 8(1), 98-122.
- Furniss, C. (2000). Okullarda zorbalık: Suç değil mi? *Eğitim ve Hukuk*, 12(1), 9-29.
- Gürsoy, E. C. (2010). *Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), s. 77-89.
- Üneri, Ö. S. (2011). Çocuklarda Akran Zorbalığı. *Düşünen Adam*, 24(4), 352.
- Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Harezmi Eğitim Modeli ile Yenilikçi Yaklaşımlar

Harezmi Eğitim Modeli ile Dönüşen Sınıf İklimi: Akran Zorbalığına Müdahale

Eren DURSUN, Giresun Merkez Cumhuriyet Ortaokulu/GİRESUN
Gurbet BAYRAK, Nihal KANDEMİR, Ayşegül YILMAZ, Gülşen YENER YAZICI, Ahmet ÇELİK

Giriş

Akran zorbalığı, küresel ölçekte okullarda yaygın olarak gözlemlenen; öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal-duygusal gelişimlerini ve genel okul iklimini olumsuz yönde etkileyen önemli bir sorundur (Çam-Ray & Yolga-Tahiroğlu, 2021; Gökaya & Sütçü, 2020; Olweus, 2013; Pişkin, 2003; Sayı vd., 2023). Bu sorunun ciddiyeti uluslararası kuruluşların verileriyle de desteklenmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve UNESCO gibi örgütlerin raporları, dünya genelinde yaklaşık her üç öğrenciden birinin okul ortamında uzun süreli olarak akran zorbalığına maruz kaldığına işaret etmektedir (UNESCO, 2019; WHO, 2024). Literatürde zorbalığın önlenmesi ve zorbalığa müdahaleye yönelik çeşitli müdahale programları geliştirilmiş olmasına karşın bu karmaşık ve çok boyutlu probleme yönelik yenilikçi yaklaşımlara duyulan ihtiyaç devam etmektedir (Benli, Özdemir, 2024; Öz vd., 2024; Özbek & Taneri, 2022). Bu bağlamda öğrencilerin aktif katılımını esas alan, iş birlikçi öğrenmeyi teşvik eden ve proje tabanlı süreçler sunan eğitim modelleri zorbalıkla mücadelede dikkate değer bir potansiyel sunmaktadır. Harezmi Eğitim Modeli'nin disiplinler arası yaklaşımı, gerçek yaşam problemlerine odaklanması ve öğrencileri yaklaşık 25 haftalık yapılandırılmış bir süreç dâhilinde çözüm üretiminin merkezine konumlandırması gibi özellikleri (MEB, 2020;2024; Tokmak, 2023) bu modelin akran zorbalığı gibi kompleks sosyal sorunlara müdahalede etkili bir çerçeve sağlayabileceği düşündürmektedir. Bu araştırma, Harezmi Eğitim Modeli'nin (HEM) ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin farkındalığını, tutum ve davranışları üzerindeki etkilerini, söz konusu modelin olumlu bir sınıf iklimi tesis etmedeki rolünü incelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, eylem araştırması, Harezmi Eğitim Modeli, sınıf iklimi, zorbalığa müdahale.

Amaç

Bu araştırma, HEM uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı farkındalığını, tutumları ve davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Harezmi Eğitim Modeli kapsamında yürütülen disiplinler arası farkındalık etkinliklerinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarına etkisi nedir?
2. Harezmi Eğitim Modeli kapsamında yürütülen disiplinler arası farkındalık etkinliklerinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarına etkisi nedir?
3. Harezmi Eğitim Modeli kapsamında yürütülen disiplinler arası farkındalık etkinliklerinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin davranışlarına etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeline göre tasarlanmıştır. Aksiyon araştırması olarak da ifade edilen eylem araştırması, özellikle öğretmenlerin okul temelli sorunları çözmek için küçük gruplarla uygulayabildikleri ve bizzat araştırmacı olabildikleri pratik bir araştırma yöntemidir (Beyhan, 2013). Çalışma, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen iki farklı 6. sınıf şubesiyle yürütülmektedir. Araştırma süreci ön test, uygulama ve son test aşamalarını içermektedir. Nisan ayı itibarıyla uygulama ve veri toplama süreci hâlen devam etmektedir. Veri toplama sürecinde;

Ön Test: Öğrencilerin mevcut bilgi, tutum ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Olweus tarafından geliştirilen 37 maddelik akran zorbalığı anketi ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Akran zorbalığı anketinin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Sipahi ve Karababa tarafından yapılmıştır (Sipahi, Karababa, 2018).

Uygulama Süreci (2024-2025 Bahar Dönemi): Yaklaşık 25 haftalık bir süreci kapsayan çalışma, disiplinler arası ve proje temelli etkinliklerle yürütülmektedir. Bu süreçte bilgilendirme, farkındalık (poster, slogan, hikâye), empati (drama), başa çıkma (oyun tasarımı) ve destekleyici akran sistem kurma gibi çeşitli aktiviteler gerçekleştirilmektedir. Nitel veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri, araştırmacı/öğretmen gözlem notları ve öğrenci ürünleri (poster, slogan, hikâye, senaryo vb.) derlenmektedir.

Son Test (Nisan-Mayıs, 2025): Uygulama sonrası potansiyel değişimleri değerlendirmek amacıyla ön testte kullanılan anket ve gözlem formu tekrar uygulanacak, ayrıca

derinlemesine bilgi almak için yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yapılacaktır.

Toplanmakta olan nitel verilerin analizinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Betimsel içerik analizi kısaca bir konuya, bir alana ilişkin nitel veya nicel çalışmaların derinlemesine incelenmesidir (Ültay vd., 2021). Öğrencilerin zorbalık bilgisi, farkındalığı, tutumları, davranışları ve etkinliklere katılımları tematik olarak incelenecek; ön ve son test verileri karşılaştırılarak müdahalenin olası etkisi değerlendirilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Veri toplama ve analiz süreci devam etmekle birlikte (Nisan-Mayıs 2025'te tamamlanması planlanmaktadır) yapılan ön gözlemler ve toplanan ilk verilere dayanarak bazı öncü sonuçlar beklenmektedir. Harezmi Eğitim Modeli temelinde yürütülen yaklaşık 25 haftalık disiplinler arası etkinliklerin öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıkları, bilgi düzeyleri ve tutumlarında olumlu yönde bir değişim yaratması öngörülmektedir. Özellikle öğrencilerin zorbalığı tanımlama, zorbalık türlerini ayırt etme, empati kurma becerilerinde gelişme; zorbalık durumlarında kullanılabilecek başa çıkma stratejileri geliştirme ve akranlarına destek olma eğilimlerinde artış beklenmektedir. Modelin iş birliği yapısı sayesinde sınıf iklimi ve öğrenciler arası sosyal ilişkiler üzerinde de olumlu etkiler yaratması muhtemeldir. Kongredeki sunumda veri analizi tamamlandığında elde edilecek olan detaylı ve nihai bulgular paylaşılacaktır.

Çalışma tamamlanıp beklenen bulgular elde edildiğinde aşağıdaki gibi önerilerin geliştirilmesi muhtemeldir:

1. Akran zorbalığı gibi sosyal sorunların ele alınmasında Harezmi Eğitim Modeli'nin potansiyel bir pedagojik araç olarak okullarda kullanımının değerlendirilmesi.
2. Öğrencilerin aktif katılımı ve iş birliğini temel alan uzun soluklu (örn: Harezmi Eğitim Modeli gibi yaklaşık 25 haftalık) disiplinler arası projelerin zorbalık önleme ve zorbalığa müdahale programlarına entegrasyonunun düşünülmesi.
3. Harezmi Eğitim Modeli'ni sınıf ortamında sosyal ve duygusal öğrenme hedefleriyle birleştirme konusunda öğretmenlere destekleyici eğitimlerin sağlanması.
4. Bu çalışmanın bulgularını teyit etmek, genellenebilirliği artırmak amacıyla benzer çalışmaların farklı sınıf düzeylerinde ve daha geniş örneklem gruplarıyla tekrarlanması.
5. Uygulanan müdahalenin uzun vadeli etkilerini izlemek üzere boylamsal takip çalışmalarının planlanması.

Kaynakça

- Benli, E., Özdemir, A. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının akran zorbalığına ilişkin deneyimleri: Nitel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2436-2454. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1474880>
- Çam-Ray, P., & Yolga-Tahiroğlu, A. (2021). Akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri Forensic Medicine-Special Topics*, 7(1), 29-35.
- Gökkaya, F., Sütçü, S. T. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018042225>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Hârezmî eğitim modeli zihinden makineye bilgisayar bilimleri ve disiplinlerarası eğitim: 1. pilot uygulama süreci raporu*. <https://harezmi.meb.gov.tr/assets/uplo ads/dokumanlar/0cc5c46b3951497e13b2ba44b57cec09.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024). https://harezmi.meb.gov.tr/harezmi_egitim_modeli/#hakki
- Sayı, S., Güven, H. İ., Özcoşkun, S. (2023). Eğitimde akran zorbalığı ve etkilerinin incelenmesi: Bir meta-analiz. *Social Sciences Studies Journal*, 9(109), 6305-6311. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68908>
- Sipahi, H. T., Karababa, A. O. (2018). Olweus öğrenciler için akran zorbalığı anketinin Türkçeye ve Türkiye'ye uyarlanması ve geçerlilik, güvenirlik analizi. *Ege Tıp Dergisi*, 57(4), 222-227. <https://doi.org/10.19161/etd.417268>
- Olweus D. (1996). *The revised olweus bully/victim questionnaire*. Mimeo, Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Öz, M., Kurtel, R., Donat, N., Uçar, M. (2024). Okul ortamında akran zorbalığı: öğretmen algıları ve müdahale stratejileri. *İnsan ve Toplum Bilimlerinde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 1(4), 1-9. <https://zenodo.org/records/14501589>
- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87. <https://doi.org/10.54558/jiss.995077>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562

Tokmak, A. (2023). Harezmi eğitim modelinin problem çözme becerisinin geliştirilmesine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1), 437-456. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.13092> 22

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>

World Health Organization. (2024). <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/376323/9789289060929-eng.pdf?sequence=2>

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Innovative Approaches with Harezmi Education Model

The Transforming Classroom Climate with the Harezmi Model: Intervention in Peer Bullying

Eren DURSUN, Cumhuriyet Secondary School/GİRESUN

Introduction

Peer bullying is a significant problem observed widely in schools on a global scale, negatively affecting students' academic achievements, socio-emotional development, and the overall school climate (Çam-Ray & Yolga-Tahiroğlu, 2021; Gökkaya & Sütçü, 2020; Olweus, 2013; Pişkin, 2003; Sayı et al., 2023). The seriousness of this problem is also supported by the data of international organisations. Reports from organisations such as the World Health Organisation (WHO) and UNESCO indicate that approximately one in three students worldwide is subjected to long-term peer bullying in the school environment (UNESCO, 2019; WHO, 2024). Although various intervention programs aimed at preventing and intervening in bullying have been developed in the literature, the need for innovative approaches to this complex and multidimensional problem continues (Benli & Özdemir, 2024; Öz et al., 2024; Özbek & Taneri, 2022). In this context, educational models that are based on the active participation of students, encourage collaborative learning, and offer project-based processes present a noteworthy potential in the fight against bullying. With its interdisciplinary approach, focus on real-life problems, and features such as positioning students at the centre of solution generation within an approximately 25-week structured process (Ministry of National Education [MoNE], 2020; 2024; Tokmak, 2023), the Hârezmî Education Model is thought to provide an effective framework for intervening in complex social problems such as peer bullying. This research aims to examine the effects of the Hârezmî Education Model (HEM) on the awareness levels, attitudes, and behaviours of middle school students regarding peer bullying, and the role of the particular model in establishing a positive classroom climate.

Keywords: Peer bullying, action research, Hârezmî Education Model, classroom climate, bullying intervention.

Purpose

This research aims to examine the effect of HEM practices on the peer bullying awareness, attitudes, and behaviours of 6th-grade students. Within this scope,

answers to the following questions are sought:

1. What is the effect of interdisciplinary awareness activities carried out within the scope of the Hârezmî Education Model on the peer bullying awareness of middle school students?
2. What is the effect of interdisciplinary awareness activities carried out within the scope of the Hârezmî Education Model on the peer bullying attitudes of middle school students?
3. What is the effect of interdisciplinary awareness activities carried out within the scope of the Hârezmî Education Model on the peer bullying behaviours of middle school students?

Method

The research was designed according to the action research model, one of the qualitative research designs. Action research is a practical research method that teachers can apply with small groups, especially to solve school-based problems, and where they can be researchers themselves (Beyhan, 2013). The study is being conducted with two different 6th-grade classes determined by purposive sampling. The research process includes pre-test, implementation, and post-test stages. As of April, the implementation and data collection process is still ongoing. In the data collection process;

Pre-Test: The 37-item peer bullying questionnaire developed by Olweus and a structured observation form developed by the researchers were used to determine students' current knowledge, attitudes, and awareness levels. The Turkish validity and reliability study of the peer bullying questionnaire was conducted by Sipahi and Karababa (Sipahi, & Karababa, 2018).

Implementation Process (2024-2025 Spring Semester): The study, which covers an approximately 25-week period, is carried out with interdisciplinary and project-based activities. Various activities such as informing, awareness (poster, slogan, story), empathy (drama), coping (game design), and establishing a supportive peer system are carried out in this process. Semi-structured student interviews, researcher/teacher observation notes, and student products (poster, slogan, story, scenario, etc.) are being compiled to collect qualitative data.

Post-Test (April-May, 2025): The questionnaire and observation form used in the pre-

test will be re-administered to evaluate potential changes after the implementation, and semi-structured student interviews will also be conducted to obtain in-depth information.

Descriptive content analysis will be used in the analysis of the qualitative data being collected. Descriptive content analysis is briefly the in-depth examination of qualitative or quantitative studies on a topic or an area (Ültay et al., 2021). Students' bullying knowledge, awareness, attitudes, behaviours, and participation in activities will be examined thematically, and the possible effect of the intervention will be evaluated by comparing the pre- and post-test data.

Conclusion and Recommendations

Although the data collection and analysis process is ongoing (it is planned to be completed in April-May 2025), some preliminary results are expected based on initial observations and the first data collected. It is anticipated that the approximately 25-week interdisciplinary activities carried out based on the Hârezmî Education Model will create a positive change in students' awareness, knowledge levels, and attitudes towards peer bullying. In particular, improvements are expected in students' ability to define bullying, distinguish types of bullying, empathise; develop coping strategies that can be used in bullying situations, and increase their tendency to support their peers. It is also likely that the collaborative structure of the model will have positive effects on the classroom climate and social relationships between students. The detailed and final findings to be obtained when the data analysis is completed will be shared in the presentation at the congress.

When the study is completed and the expected findings are obtained, it is likely that the following recommendations will be developed:

1. Evaluation of the use of the Hârezmî Education Model as a potential pedagogical tool in schools to address social problems such as peer bullying.
2. Considering the integration of long-term (e.g., approximately 25 weeks like the Hârezmî Model) interdisciplinary projects based on active student participation and collaboration into bullying prevention and intervention programs.
3. Providing supportive training to teachers on combining the Hârezmî Education Model with social and emotional learning goals in the classroom environment.
4. Repeating similar studies at different grade levels and with larger sample groups in order to confirm the findings of this study and increase generalisability.

5. Planning longitudinal follow-up studies to monitor the long-term effects of the implemented intervention.

References

- Benli, E., Özdemir, A. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının akran zorbalığına ilişkin deneyimleri: Nitel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2436-2454. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1474880>
- Çam-Ray, P., & Yolga-Tahiroğlu, A. (2021). Akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri Forensic Medicine-Special Topics*, 7(1), 29-35.
- Gökkaya, F., Sütçü, S. T. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018042225>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Hârezmî eğitim modeli zihinden makineye bilgisayar bilimleri ve disiplinlerarası eğitim: 1. pilot uygulama süreci raporu*. <https://harezmi.meb.gov.tr/assets/uploads/dokumanlar/0cc5c46b3951497e13b2ba44b57cec09.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024). https://harezmi.meb.gov.tr/harezmi_egitim_modeli/#hakki
- Sayı, S., Güven, H. İ., Özcoşkun, S. (2023). Eğitimde akran zorbalığı ve etkilerinin incelenmesi: Bir meta-analiz. *Social Sciences Studies Journal*, 9(109), 6305-6311. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68908>
- Sipahi, H. T., Karababa, A. O. (2018). Olweus öğrenciler için akran zorbalığı anketinin Türkçeye ve Türkiye'ye uyarlanması ve geçerlilik, güvenirlik analizi. *Ege Tıp Dergisi*, 57(4), 222-227. <https://doi.org/10.19161/etd.417268>
- Olweus D. (1996). *The revised olweus bully/victim questionnaire*. Mimeo, Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Öz, M., Kurtel, R., Donat, N., Uçar, M., (2024). Okul ortamında akran zorbalığı: öğretmen algıları ve müdahale stratejileri. *İnsan ve Toplum Bilimlerinde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 1(4), 1-9. <https://zenodo.org/records/14501589>

- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87. <https://doi.org/10.54558/jiss.995077>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562
- Tokmak, A. (2023). Harezmi eğitim modelinin problem çözme becerisinin geliştirilmesine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1), 437-456. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.13092.22>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- World Health Organization. (2024). <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/376323/9789289060929-eng.pdf?sequence=2>



❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Harezmi Eğitim Modeli ile Yenilikçi Yaklaşımlar

Harezmi Eğitim Modeli'nde Koordinatör İzlenimleri: İstanbul Örneği

Seçkin AKYILDIZ, Tuzla Mimar Sinan İlkokulu/İSTANBUL

Kübra YILDIZ, Gamze ÖZÇELİK DEMİRAL, Filiz KÖK

Giriş

Eğitim, bireyin sadece bilişsel yönünü değil aynı zamanda sosyal, duygusal, fiziksel ve manevi gelişimini destekleyen bütüncül bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu anlayışla öğrencilerin yetkinlik ve erdem temelli gelişimini esas alır (MEB, 2024). Modelde ontolojik bütünlük (ruh ve beden), epistemolojik bütünlük (bilgi ve bilgelik) ve aksiyolojik olgunluk (ahlaki bilinç ve estetik bakış açısı) gibi temel kavramlar doğrultusunda öğrenci profili tanımlanmıştır (MEB, 2024). TYMM'nin yapılandırmacı yaklaşımı esas alan felsefesi, bilginin yapılandırılmasını ve bireysel öğrenme yollarını desteklerken aynı zamanda yerli ve millî değerlerle şekillenmiş bir eğitim vizyonunu da yansıtmaktadır (Karataş, 2024). Programda sadeleştirme, beceri temelli öğrenme, değerler eğitimi ve çok yönlü okuryazarlıklar gibi unsurlar dikkat çeker (Yıldırım, Çalışkan, 2024). Bu yönüyle TYMM'nin, 21. yüzyıl bireyinin ihtiyaçlarına yanıt vermeyi hedefleyen yenilikçi ve işlevsel bir paradigma değişimini temsil ettiği söylenebilir (Berk, Özer, 2024).

Bu hedeflere ulaşmada önemli bir araç olarak görülen Harezmi Eğitim Modeli, öğrencilerin hayatın içinden sorunları disiplinler arası bir yaklaşımla belirlediği ve çözüm için yenilikçi fikirler ürettiği, tasarımlar yaptığı bir eğitim modelidir. Amacı, öğrencileri sadece bilgi edinen değil aynı zamanda problem çözen, yaratıcı düşünen ve bilgi işlemsel becerilere sahip bireyler olarak yetiştirmektir. Uygulama yapısı öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, iş birliğine dayalı ve disiplinler arası projeler etrafında şekillenmektedir. Temel ilkeleri arasında bilim dallarının eş değerde ele alınması, hayatın içinden sorunlara odaklanması, programlama ve robotik gibi öğretim araçlarının kullanılması yer almaktadır (MEB, 2024).

Harezmi Eğitim Modeli'nin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) amaç ve hedeflerinin hayata geçirilmesinde etkili bir uygulama alanı sunduğu ifade edilebilir. Her iki model de öğrenci merkezli bir yaklaşımı esas almakta ve bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönlerini kapsayan bütüncül bir gelişimi hedeflemektedir. Harezmi Eğitim Modeli'nin disiplinler arası yapısı, öğrencilerin farklı bilgi ve beceri alanlarını ilişkilendirerek gerçek yaşam problemlerine çözüm üretmelerine olanak tanımaktadır.

Bu yönüyle TYMM'nin öngördüğü "yetkin ve erdemli birey" profilinin inşasına katkı sunmaktadır. Öğrencilerin sürece etkin katılımı, sorumluluk üstlenmeleri ve öğrenmeyi yaparak-yaşayarak gerçekleştirmeleri TYMM'nin yapılandırmacı öğrenme anlayışı ve beceri temelli yaklaşımı ile örtüşmektedir. Bu bağlamda Harezmi Eğitim Modeli, TYMM'nin hedeflediği eğitim vizyonunun sahaya yansımada stratejik bir araç niteliği taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler. Harezmi Eğitim Modeli, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, fenomenoloji.

Amaç

Harezmi Eğitim Modeli'nin disiplinler arası, iş birliğine dayalı, süreç odaklı yapısı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdem temelli, bütüncül, beceri odaklı yaklaşımı arasında dikkat çekici benzerlikler ve tamamlayıcılıklar bulunmaktadır. Bu iki modelin sahadaki yansımalarını anlamak öğretmen ve öğrenci etkileşimleri üzerinden deneyim kazanan koordinatörlerin gözlemleriyle mümkün olabilmektedir. Bu araştırmada uzun süredir Harezmi Eğitim Modeli'nde görev alan dört koordinatörün hem katılımcı hem araştırmacı olarak yer aldığı bir yapı ile iki modelin kesişim noktalarının anlamlandırılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel yöntemlerden fenomenolojik desenle (Yıldırım, Şimşek, 2016) yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı-katılımcı ayırımından farklı olarak katılımcı araştırmacı yaklaşımı benimsenmiştir (Kıral, 2021). Fenomenolojik çalışmalarda katılımcı araştırmacılar, deneyimi yaşayan bireyler olarak sürece özgün katkı sunar ve veri toplama ile analizde aktif rol alarak çoklu bakış açısıyla anlam inşasını destekler. Bu durum araştırmanın geçerlik düzeyini artırırken veri çeşitliliği, katılımcı onayı ve araştırmacılar arası kodlama tutarlılığı gibi uygulamalar yoluyla güvenirliliğin sağlanmasına da olanak tanır. Çalışma bu yönüyle koordinatörlerin öznel deneyimleri üzerine yapılandırılmıştır.

Çalışmanın katılımcıları, aynı zamanda araştırmanın yürütücüsü olan farklı ilçelerde görevli dört Harezmi Eğitim Modeli koordinatörüdür. Araştırmacılar, en az iki yıl süreyle farklı kademelerde (okul öncesi, ilkök, ortaokul, lise) öğretmen ve öğrenci süreçlerini düzenli olarak gözlemlemiş, rehberlik etmiş ve modelin uygulama süreçlerinde yer almıştır. Katılım; ilgi ve motivasyon, iletişim becerileri, disiplinler arası yaklaşım, araştırma ve bilimsel süreç, bireysel farklılıklara uyum, hayat boyu öğrenme, beceriler (algoritmik düşünme), bilişsel ve üstbilişsel beceriler, sosyal-duygusal beceriler, pratik ve fiziksel beceriler olmak üzere on kategori üzerinden sorular yapılandırılmıştır.

Veriler, koordinatörlerin birlikte hazırladığı yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla yazılı biçimde toplanmıştır. Görüşmeler bireysel yanıtlara dayanmakla birlikte ortak değerlendirmelerle desteklenmiştir.

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak her koordinatörün verdiği yanıtlar kodlanmış, ardından bu kodlar tematik başlıklar altında toplanmıştır. Kodlama süreci koordinatörler arasında çapraz kontrol yöntemiyle yürütülmüş, farklı bakış açıları değerlendirilerek ortak temalar oluşturulmuştur. Geçerlik için uzman görüşüne başvurulmuş; analiz sürecinde veri çeşitliliği, katılımcı onayı ve kodlayıcılar arası uyum ile güvenilirlik sağlanmıştır. Bulgular objektif şekilde raporlanarak aktarılabilirlik gözetilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Harezmi Eğitim Modeli'nin farklı kademelerdeki uygulamaları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) hedefleri ile güçlü bir örtüşme göstermektedir ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen bütüncül bir yapı sunmaktadır. Gözlemler, öğrencilerin etkinliklere yüksek motivasyonla katıldığını; iletişim, empati becerilerinin geliştiğini ve grup içinde sorumluluk üstlenme konusunda istekli olduklarını göstermektedir. Disiplinler arası yaklaşımın etkili biçimde kullanılmasının öğrencilere gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirilmiş öğrenme fırsatlarını sağladığı; bilimsel süreçlerde problem tanımlama, veri toplama ve analiz yapma gibi becerileri geliştirdiği düşünülmektedir.

Bireysel farklılıkların gözetildiği uygulamalar, farklı öğrenme stillerini kapsayan öğrenme ortamları oluşturmuştur. Öğrencilerin merak ve keşif duygularını tetikleyen etkinliklerle hayat boyu öğrenme becerileri desteklenmiş; algoritmik düşünme süreçlerinde ise sıralama, örüntü tanıma ve genelleme gibi becerilerin temellendiği görülmüştür. Bilişsel ve üstbilişsel düzeyde öğrenciler bilgiye ulaşma, yorumlama ve yaratıcı fikir üretme süreçlerinde aktif rol almış; özellikle lise düzeyinde öz değerlendirme ve eleştirel düşünme becerileri belirginleşmiştir. Öğrencilerin ürün tasarımı, araç-gereç kullanımı ve sunum yapma gibi pratik fiziksel ve beceriler geliştirdikleri gözlenmiştir.

Sonuç olarak Harezmi Eğitim Modeli; TYMM'nin yapılandırmacı, beceri temelli ve erdem odaklı eğitim anlayışını sahada somutlaştırmakta etkili bir araçtır. Harezmi Eğitim Modeli'nin başarısını artırmak için öğretmen eğitimleri yaygınlaştırılmalı, okul altyapısı güçlendirilmeli ve değerlendirme süreçleri daha sistematik hâle getirilmelidir.

Kaynakça

- Berk, Ş., Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(73), 3241–3256. <https://doi.org/10.29228/joh.78177>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın: CRES Journal*, 5(1), 6–11.
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: türleri ve araştırma süreci. *Journal of Research in Education and Teaching*, 10(4), 93–104.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Harezmi Eğitim Modeli*. Erişim adresi https://harezmi.meb.gov.tr/harezmi_egitim_modeli/
- Yıldırım, Y., Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Innovative Approaches with Harezmi Education Model

Coordinator Insights into the Harezmi Education Model: The Case of İstanbul

Seçkin AKYILDIZ, District Directorate of National Education/İSTANBUL

Introduction

Education should be regarded as a holistic process that supports not only the cognitive development of individuals but also their social, emotional, physical, and spiritual growth. The Century of Türkiye Education Model (TYMM) is grounded in this understanding and prioritizes the competence- and virtue-based development of students (MoNE, 2024). Within the model, the student profile is defined through key concepts such as ontological integrity (soul and body), epistemological coherence (knowledge and wisdom), and axiological maturity (moral consciousness and aesthetic perspective) (MoNE, 2024). The constructivist philosophy of the TYMM supports the construction of knowledge and individual learning paths while also reflecting an educational vision shaped by national and local values (Karataş, 2024). Key elements of the program include simplification, skill-based learning, values education, and multidimensional literacies (Yıldırım & Çalışkan, 2024). In this respect, TYMM can be described as representing an innovative and functional paradigm shift that aims to address the needs of the 21st-century individual (Berk & Özer, 2024).

Seen as a vital tool in achieving these goals, the Harezmi Education Model is an educational model in which students identify real-life problems through an interdisciplinary approach, generate innovative solutions, and create designs. The aim is to cultivate students not only as knowledge recipients but also as problem-solvers, creative thinkers, and individuals equipped with computational skills. Its implementation structure is shaped around interdisciplinary, collaborative projects that promote active student participation under the guidance of teachers. Among its core principles are treating disciplines with equal importance, focusing on real-world problems, and employing tools such as programming and robotics (MoNE, 2024).

It can be stated that the Harezmi Education Model provides an effective framework for implementing the goals and objectives of the Century of Türkiye Education Model. Both models are centered on a student-oriented approach and aim for holistic development encompassing the cognitive, emotional, social, and physical domains of individuals. The interdisciplinary structure of the Harezmi Education Model allows

students to connect various areas of knowledge and skills to produce solutions for real-life problems, contributing to the formation of the “competent and virtuous individual” profile envisioned in the TYMM. Students’ active participation in the process, assumption of responsibility, and learning through hands-on experiences align with TYMM’s constructivist learning philosophy and skill-based approach. In this regard, the Harezmi Education Model serves as a strategic tool for translating the educational vision of TYMM into classroom practice.

Keywords: Harezmi Education Model, Century of Türkiye Education Model, phenomenology.

Purpose

There are noteworthy similarities and complementarities between the interdisciplinary, collaborative, and process-oriented structure of the Harezmi Education Model and the virtue-based, holistic, and skill-oriented approach of the Century of Türkiye Education Model. Understanding how these two models are reflected in practice can be achieved through the observations of coordinators who have gained experience through teacher-student interactions. This study aims to interpret the intersection points of the two models through the perspectives of four coordinators who have long been involved in the Harezmi Education Model, both as participants and researchers.

Method

This study was conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research methods (Yıldırım & Şimşek, 2016). Instead of the traditional distinction between researcher and participant, a participant-researcher approach was adopted (Kıral, 2021). In phenomenological studies, participant-researchers contribute uniquely to the process as individuals who have experienced the phenomenon, and they play an active role in both data collection and analysis, thereby supporting the construction of meaning from multiple perspectives. This not only increases the validity of the research but also enhances reliability through practices such as data diversity, participant confirmation, and consistency in coding among researchers. In this respect, the study was structured around the subjective experiences of the coordinators.

The participants of the study were four Harezmi Education Model coordinators working in different districts, who also served as the researchers. Each had been involved in the implementation of the model for at least two years, regularly observing and guiding teacher and student processes across various educational levels (preschool, primary, middle, and high school). Questions were structured around ten categories: participation, interest and motivation, communication skills, interdisciplinary

approach, research and scientific process, adaptation to individual differences, lifelong learning, skills (e.g., algorithmic thinking), cognitive and metacognitive skills, social-emotional skills, and practical and physical skills. Data were collected in written form through semi-structured questions prepared collaboratively by the coordinators. Although responses were given individually, they were supported by joint evaluations.

The collected data were analyzed using descriptive analysis. First, the responses provided by each coordinator were coded; then, these codes were grouped under thematic headings. The coding process was conducted using a cross-checking method among the coordinators, and common themes were created by evaluating different perspectives. Expert opinion was sought to ensure validity, while reliability was achieved through data diversity, participant confirmation, and inter-coder agreement. The findings were reported objectively, with attention to transferability.

Conclusions and Recommendations

The implementation of the Harezmi Education Model at various educational levels demonstrates strong alignment with the objectives of the Century of Türkiye Education Model (TYMM), offering a holistic structure that supports students' multifaceted development. Observations indicate that students participated in activities with high motivation, improved their communication and empathy skills, and willingly assumed responsibilities within group settings. The effective use of an interdisciplinary approach is believed to provide learning opportunities linked to real-life problems, enhancing students' skills in identifying problems, collecting data, and conducting analysis during scientific processes.

Practices that took individual differences into account helped create learning environments that accommodated diverse learning styles. Activities that stimulated students' curiosity and sense of discovery supported the development of lifelong learning skills, while algorithmic thinking processes laid the foundation for skills such as sequencing, pattern recognition, and generalization. At the cognitive and metacognitive levels, students took an active role in accessing information, interpreting data, and generating creative ideas. Especially at the high school level, skills related to self-assessment and critical thinking became more prominent. Students also developed practical and physical skills such as designing products, using tools and materials, and delivering presentations.

In conclusion, the Harezmi Education Model serves as an effective tool for operationalizing TYMM's constructivist, skill-based, and virtue-oriented educational approach in practice. To further enhance the success of the Harezmi Education

Model, it is recommended to expand teacher training programs, strengthen school infrastructure, and systematize evaluation processes.

References

- Berk, Ş., Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(73), 3241–3256. <https://doi.org/10.29228/joh.78177>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın: CRES Journal*, 5(1), 6–11.
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: türleri ve araştırma süreci. *Journal of Research in Education and Teaching*, 10(4), 93–104.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (n.d.). *Harezmi Eğitim Modeli*. Erişim adresi https://harezmi.meb.gov.tr/harezmi_egitim_modeli/
- Yıldırım, Y., Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyumu

OECD 2030 Öğrenme Çerçevesiyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Ortak Öğrenme Çıktılarının Analizi

Betül TULAN, Remzi Sakaoğlu BİLSEM/ERZURUM

Giriş

Son yıllarda eğitim sistemleri hem küresel yeterliklere sahip hem de kültürel temellere bağlı bireyler yetiştirebilmek amacıyla ulusal müfredatlarını uluslararası çerçevelerle uyumlaştırmaya çalışmaktadır. OECD Learning Compass 2030 ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu doğrultuda eğitim vizyonuna ve politikalarına yön veren iki önemli modeldir. Her iki çerçevenin de etkili olmasına rağmen literatürde temel yeterlilikler ve öğrenme çıktıların sistematik karşılaştırmasına dair akademik çalışmalar sınırlıdır. Ulusal sistemlerin küresel beklentiler ile yerel değerler arasında denge kurma çabasında olduğu günümüzde bu iki modelin kesişim noktalarının incelenmesi, tutarlı ve kültürel olarak duyarlı müfredat reformları açısından önemli katkılar sunabilir.

Anahtar Kelimeler: OECD Learning Compass 2030, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenme çıktıları, bütüncül gelişim, müfredat analizi.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, OECD Learning Compass 2030 ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli arasında yer alan ortak öğrenme çıktıların nitel bir doküman analiziyle incelenmesidir. Her iki çerçevenin örtüştüğü temel alanlar olan değerler eğitimi, disiplinler arası öğrenme ve bütüncül gelişim temaları ekseninde, uluslararası yeterliliklerle ulusal eğitim önceliklerinin nasıl uyumlu hâle getirilebileceği ortaya konulmaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. OECD ve Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış politika belgeleri, müfredat yönergeleri ve stratejik eğitim raporları sistematik biçimde incelenmiştir. Veri kaynakları arasında OECD Learning Compass 2030 çerçevesi, kavramsal belgeler ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin resmî dokümanları yer almıştır. Tematik kodlama süreci hem tümevarımcı hem de tümdengelimci yaklaşımlar

temel alınarak NVivo 14 yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinde kavramsal alanlar, yeterlik kategorileri ve pedagojik yaklaşımlara göre benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Analiz, özellikle üç ana boyut üzerine yoğunlaşmıştır: (1) Değerler eğitimi (etik, sorumluluk, saygı vb.), (2) Disiplinler arası öğrenme (alanlar arası düşünme, problem çözme, gerçek yaşam uygulamaları), (3) Bütüncül gelişim (bilişsel, duygusal, sosyal ve vatandaşlık temelli gelişim). Kodlama süreci birden fazla döngüde gerçekleştirilmiş, kategoriler rafine edilerek kodlar arasında tutarlılık sağlanmış ve her iki modelin dilinde örtük olarak bulunan temalar belirlenmiştir. Toplamda 60'tan fazla kod, tematik kümelerle ayrılarak karşılaştırmalı analiz matrisi oluşturulmuştur.

Sonuç

Her iki modelin de öğrenci merkezli, sorumluluğa dayalı ve yaşam boyu öğrenme temelli bir eğitim anlayışını benimsediği görülmüştür. OECD Learning Compass 2030, yeterlilik temelli ve küresel yönelimli bir yaklaşımı savunurken; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli benzer çıktıları millî kimlik, ahlaki değerler ve toplumsal bütünlük bağlamında yeniden yapılandırmaktadır. Değerler eğitimi açısından her iki modelde de empati, etik düşünme ve toplumsal sorumluluk vurgulanmaktadır. Ancak OECD bu değerleri evrensel ve hümanist bir çerçevede ele alırken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bunları millî ve kültürel mirasla bütünleştirerek sunmaktadır. Disiplinler arası öğrenme açısından her iki model esnek düşünme, alanlar arası ilişki kurma ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. OECD bu konuda daha çok inovasyon ve sürdürülebilirlik temelli bir yaklaşımı benimserken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli daha çok yerel bağlama dayalı, kültürel olarak anlamlı öğrenme durumlarına vurgu yapmaktadır. Bütüncül gelişim konusunda ise iki model de bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişiminin bütünsel olarak desteklenmesi gerektiği noktasında örtüşmektedir.

Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda politika yapıcılar, müfredat geliştiriciler ve öğretmen yetiştiricilere yönelik bazı somut öneriler sunulmuştur. Öncelikle ulusal ve uluslararası eğitim çerçeveleri arasında sistematik uyumlaştırma çalışmalarının kurumsallaştırılması önerilmektedir. Eğitim Bakanlıkları, ulusal yeterlilik haritalarını geliştirerek küresel yeterlilikleri kültürel değerlerle eşleştirmeli ve uygulamaya geçirmelidir. İkinci olarak öğretmen eğitim programları her iki modelin önceliklerini yansıtabilecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Bu programlara; değer temelli öğretim, disiplinler arası yaklaşımlar, küresel yeterliliklerin öğretilmesi ve hem bilişsel hem de duyuşsal çıktılara yönelik ölçme-değerlendirme stratejileri entegre edilmelidir. Üçüncü olarak okullarda yerleştirilmiş uygulamaların teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda; toplumsal hizmet projeleri, kültürel olarak anlamlı ders etkinlikleri, etik

tartışma forumları gibi uygulamalarla öğrencilerin küresel ilkeleri yerel deneyimlerle ilişkilendirmesi sağlanabilir. Bunlara ek olarak UNESCO'nun "Futures of Education" girişimi ve Avrupa Konseyi'nin "Demokratik Kültür Yeterlikleri" gibi diğer uluslararası eğitim çerçeveleri de benzer karşılaştırmalı çalışmalara dâhil edilmelidir. Bu tür analizler, sürdürülebilir ve kapsayıcı eğitim reformlarını destekleyecek esnek yapılar ortaya koymaya yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Arslan, M. (2022). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Felsefi temeller ve uygulama perspektifleri*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Bozkurt, A., Kırmızı, Ö. (2021). Learning competencies in the context of lifelong learning: A comparative analysis of OECD Learning Compass 2030 and Turkish curriculum. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 102-117.
- Cimermanová, I. (2022). Global competencies and 21st-century learning: Reflections on the OECD Learning Compass. *International Journal of Curriculum Development*, 14(1), 5-67.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Erdoğan, M., Güneş, M. H. (2023). Disiplinlerarası öğrenme yaklaşımlarının Türk eğitim sistemi'ndeki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 23-40.
- Karakuş, M., Kılınç, A. Ç. (2020). Values education in the context of national and international curriculum frameworks. *Education and Science*, 45(203), 245-263.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Temel politika belgesi*. MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2020). *Future of education and skills 2030: Curriculum analysis*. OECD.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>



□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

An Analysis of Common Learning Outcomes between the OECD Learning Compass 2030 and the Century of Türkiye Education Model

Betül TULAN, Remzi Sakaoglu Science and Art Center/ERZURUM

Introduction

In recent years, education systems have been striving to align national curricula with international frameworks to cultivate individuals who possess global competencies while remaining rooted in cultural foundations. The OECD Learning Compass 2030 and the Century of Türkiye Education Model (TYMM) are two prominent frameworks guiding educational visions and policies in this direction. Despite the influence of both frameworks, academic studies that systematically compare core competencies and learning outcomes remain limited in the literature. In today's context—where national systems attempt to balance global expectations with local values—examining the intersection of these two models can provide significant contributions to consistent and culturally sensitive curriculum reforms.

Keywords: *OECD Learning Compass 2030, the Century of Türkiye Education Model, learning outcomes, holistic development, curriculum analysis.*

Purpose

This study aims to examine the common learning outcomes shared between the OECD Learning Compass 2030 and the Century of Türkiye Education Model (TYMM) through a qualitative document analysis. It reveals how international competencies, and national educational priorities can be harmonized within the core areas of values education, interdisciplinary learning, and holistic development—identified as overlapping domains in both frameworks.

Method

The study employed the document analysis method, one of the qualitative research designs. Policy papers, curriculum guidelines, and strategic education reports published by the OECD and the Turkish Ministry of National Education were systematically examined. Data sources included the OECD Learning Compass 2030 framework, conceptual documents, and official documents of the TYMM. Thematic

3. Holistic development (cognitive, emotional, social, and citizenship-based growth).

The coding process was carried out in multiple cycles; categories were refined to ensure consistency among codes, and underlying themes implicit in the language of both models were identified. Over 60 codes were grouped into thematic clusters, resulting in a comparative analysis matrix.

Conclusions and Recommendations

Both models adopt a student-centered, responsibility-based, and lifelong learning-oriented educational philosophy. While the OECD Learning Compass 2030 advocates for a competency-based and globally oriented approach, the TYMM reconstructs similar outcomes within the context of national identity, moral values, and social cohesion. Regarding values education, both frameworks emphasize empathy, ethical thinking, and social responsibility. However, while the OECD addresses these values within a universal and humanistic framework, the TYMM integrates them with national and cultural heritage.

In terms of interdisciplinary learning, both models support flexible thinking, cross-disciplinary connections, and problem-solving skills. The OECD tends to adopt a more innovation- and sustainability-driven approach, whereas the TYMM emphasizes learning scenarios that are culturally meaningful and grounded in the local context.

As for holistic development, both models agree on the need to support the cognitive, emotional, social, and moral development of individuals in an integrated manner.

Based on the findings, several concrete recommendations are offered for policymakers, curriculum developers, and teacher educators. First, it is suggested that systematic alignment efforts between national and international education frameworks be institutionalized. Ministries of Education should develop national competency maps to integrate global competencies with cultural values and implement them effectively.

Second, teacher education programs should be restructured to reflect the priorities of both models.

These programs should incorporate value-based teaching, interdisciplinary approaches, instruction of global competencies, and assessment strategies targeting both cognitive and affective outcomes.

Third, localized practices within schools should be encouraged. Through initiatives such as community service projects, culturally meaningful classroom activities, and

ethical debate forums, students can be supported in relating global principles to local experiences.

Additionally, other international education frameworks such as UNESCO's "Futures of Education" initiative and the Council of Europe's "Competences for Democratic Culture" should be included in similar comparative analyses. Such studies will help establish flexible structures that support sustainable and inclusive educational reforms.

References

- Arslan, M. (2022). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Felsefi temeller ve uygulama perspektifleri*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Bozkurt, A., Kırmızı, Ö. (2021). Learning competencies in the context of lifelong learning: A comparative analysis of OECD Learning Compass 2030 and Turkish curriculum. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 102-117.
- Cimermanová, I. (2022). Global competencies and 21st-century learning: Reflections on the OECD Learning Compass. *International Journal of Curriculum Development*, 14(1), 5-67.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Erdoğan, M., Güneş, M. H. (2023). Disiplinlerarası öğrenme yaklaşımlarının Türk eğitim sistemi'ndeki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 23-40.
- Karakuş, M., Kılınc, A. Ç. (2020). Values education in the context of national and international curriculum frameworks. *Education and Science*, 45(203), 245-263.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Temel politika belgesi*. MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2020). *Future of education and skills 2030: Curriculum analysis*. OECD.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyumu

Gelişmiş Ülkelerde Girişimcilik ve Yaşam Becerisi Eğitimi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kıyaslaması

Hatice SAĞLAM, Kanuni Anadolu Lisesi/TRABZON

Giriş

Eğitim sistemleri, ülkelerin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu sistemlerin işlevselliği, eğitim ve öğretim programlarının ne oranda etkili olduğuna bağlıdır. Öğrencilere kazandırılan becerilerin günlük yaşamla ilişkili ve geleceğe yönelik olmasının yanında mesleki bilgi sağlaması da gereklidir. 21. yüzyılda bireylerden beklenen olumlu davranışlar, yararlı becerilere dönüşmüştür. Günümüz bireyinin hızlı öğrenmesi, bilgiye hızlı şekilde erişmesi, bilgiyi etkili kullanması ve global şekilde paylaşması önemlidir. Bu becerilerin kısa bir raf ömrü olduğundan sürekli geliştirilmesi gereklidir (Din, Anuar & Usman, 2016). Manpower Group CEO'su Jonas Prising, iş gücünde ileri becerilere yönelik talebin sürekli arttığını ve yeteneğin her zamankinden daha önemli hâle geldiğini vurgulamaktadır. 80 ülkede, şirketler liderlik ve yetenek eksikliğiyle mücadele etmektedir. Teknolojik gelişmeler, iş gereksinimlerini ve gerekli becerileri hızla değiştirmektedir. Beceri talepleri artarak daralan bir yetenek havuzuna neden olmaktadır. Diğer yandan, yetenek eksikliğini gidermek için şirketlerin yetenek stratejilerini iş stratejileriyle uyumlu hâle getirmeleri zorunludur. Günümüzde eğitim sistemlerinin beceri ve yeterlilik hazırlığına odaklanması yönünde bir baskı vardır (Jardim, Bártolo & Pinho, 2021). Bireylerin bilgiye nasıl erişeceklerini ve geliştireceklerini, nerede kullanacaklarını ve paylaşacaklarını bilmeleri beklenmektedir. Beceriye dayalı bir eğitim yapısı başarılı ülkeleri diğerlerinden ayırmaktadır. Eğitim kalitesi, bilimsel araştırma kapasitesi, yüksek teknolojik ekonomik modeller ve inovasyonu destekleyen ortamlar bir ülkenin gelişiminin temel göstergeleridir. Bu durum, Türkiye'nin eğitim sisteminin de bu ihtiyaçlara yanıt vermesi gerektiğini göstermektedir (Bodur, 2018).

Yapılan incelemelere göre modern eğitim sistemleri yalnızca akademik bilgi sağlamayı değil aynı zamanda bireyleri hayata hazırlamayı da hedeflemektedir. Değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen, üretken, yaratıcı ve girişimci insanlar yetiştirmeye odaklanmaktadır. Bu bağlamda gelişmiş ülkeler, gençleri 21. yüzyıl becerileriyle donatmak için lise programlarını yeniden yapılandırmaktadır. Temel yaşam becerileri arasında girişimcilik, problem çözme, karar verme, liderlik, iletişim, iş birliği, dijital okuryazarlık ve öz yönetim yer almaktadır (Rukanda, Nurhayati & Ganda, 2020). Öğretim yöntemleri, öğretmen nitelikleri, öğrenme ortamları ve değerlendirme sistemleri

bu becerileri öğretmede son derece önemli bir role sahiptir. Finlandiya, Kanada ve Güney Kore gibi ülkeler, girişimciliği ve kişisel gelişimi teşvik etmek için disiplinler arası öğrenme ve proje tabanlı etkinlikler kullanır; öğrencilerin kişisel, sosyal ve profesyonel hayata katılımını vurgulamaktadır (Kissi, Ahadzie, Debrah & Adjei-Kumi, 2020).

Türkiye, son yıllarda özellikle öğrencilerin girişimcilik ve yaşam becerileri kazanmalarına yardımcı olmaya odaklanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli aracılığıyla eğitim sistemini dönüştürme çabalarını artırmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci profiliyle eğitim sürecinde kazandırılması gereken yetkinlikler ve erdemleri belirler. Programın amacı, yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmektir. Bu yapı, programın en güçlü yönlerinden biridir (Karataş, 2024). Bu Model; öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine, öz güven oluşturmalarına, problem çözme, karar verme ve sorumluluk becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencileri bilgili, erdemli, sorumlu ve sosyal açıdan bilinçli bireyler olarak eğitmeyi amaçlamaktadır (Kaya, 2020). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, hâlâ uygulama aşamasında ve belirli alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duymaktadır (Taş, Bilen, 2014).

Eğitim politikalarında sürekli yapılan güncellemeler, öğretmenlere destek olmayı ve okul ortamlarının yaşam becerilerini teşvik edecek şekilde düzenlenmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu düzenlemelerin Türkiye'nin bu alandaki kapasitesini arttıracaklarını, genç bireylerin küresel olarak rekabet etmesini ve yerel sorunları yenilikçi çözümlerle ele almasını sağlayacağı düşünülmektedir (Maya, Yılmaz, 2018). Verilen bu bilgiler ışığında bu çalışmada gelişmiş ülkeler (Kanada, Fransa, Almanya, İtalya, Japonya, Hollanda, İsviçre, İngiltere ve Amerika) ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli arasında çeşitli farklılık ve benzerlikleriyle birlikte girişimcilik, yaşam becerisi kazandırabilme düzeylerinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Derleme olarak hazırlanacak araştırmada detaylı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması kapsamında kuruluş raporları (OECD, WEF, UNESCO), akademik makaleler ve yerli/yabancı tezler incelenmiştir. Kanada, Fransa, Almanya, İtalya, Japonya, Hollanda, İsviçre, İngiltere ve Amerika gibi ülkelerin girişimcilik ve yaşam becerisi kazandırmaya yönelik lise programları ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içerik, yapı ve pedagojik yaklaşımlar açısından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Derleme yöntemi, bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek için mevcut kaynakların incelendiği bir araştırma yöntemidir ve veri toplamayıp teorik bilgi üretmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gelişmiş ülkeler, girişimcilik eğitimi, lise düzeyi eğitim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yaşam becerisi eğitimi.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, gelişmiş ülkelerde lise düzeyinde uygulanan girişimcilik ve yaşam becerisi eğitimlerinin yapısını inceleyerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile karşılaştırmak, modelin güçlü ve gelişime açık yönlerini ortaya koymaktır. Girişimcilik; yeni sektörler, inovasyon, üretkenlik ve büyüme ile ekonomik yararlar sağlar. Bireylerin etkili iletişim, iş birliği, teknoloji bilgisi, yaratıcılık, problem çözme ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. WEF'in 2018 raporunda, 21. yüzyılda bireyler için beceri profilinin önemi vurgulanmaktadır (Ataseven, 2022). Bu nedenle internet, yapay zekâ ve bulut bilişim gibi teknolojilere yapılan yatırımların artacağı, yeni iş tiplerine yol açacağı öngörülmektedir. 2050'ye kadar insan ve makine işçi oranının %58'den %71'e çıkacağı tahmin edilmektedir. İşler için gereken beceriler değişecek ve ortalama 101 günlük eğitim gerekecektir. Veri analistleri ve yazılım geliştiricileri gibi meslekler daha da önemli hâle gelecektir (Uçar, Özerbaş, 2013; Şentürk, 2021).

Yöntem

Bu araştırma, alan yazını taramasına dayalı nitel bir derlemedir. Çalışmada, gelişmiş ülkelerde uygulanan girişimcilik ve yaşam becerisi eğitime ilişkin güncel akademik yayınlar, ulusal ve uluslararası raporlar, müfredat dokümanları ile resmî istatistikler incelenmiştir. Türkiye'de uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan belgeler ve açıklamalar temelinde analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle değerlendirilmiştir. Araştırma uygulamalı bir sürece dayanmadığından çalışma grubu ya da fiziksel bir uygulama ortamı bulunmamaktadır. Bu bağlamda amaç, mevcut literatürü karşılaştırmalı olarak analiz etmekle sınırlandırılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Gelişmiş ülkelerde girişimcilik ve yaşam becerisi eğitimi; pratiğe dayalı, yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımlar çerçevesinde yürütülmektedir. Bu ülkelerdeki programlarda öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmakta olup eğitim süreci gerçek yaşam deneyimleriyle desteklenmektedir. Öte yandan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli özellikle kültürel uyum sağlama ve yerel ihtiyaçlara yönelik esneklik sunma açısından farklılık gösterebilmektedir. Bu sayede yerel bağlama uygun içerik ve yöntemlerle eğitimin erişilebilirliği artırılmaktadır.

Yürütülen araştırma sonucunda gelişmiş ülkelerde uygulanan modeller ile Türkiye

Yüzyılı Maarif Modeli'nin güçlü yönlerinin birleştirilmesinin mümkün olduğu saptanmıştır. Modellere ait güçlü özelliklerinin birleştirilmesinin eğitim kalitesinin artırılmasında etkili olacağı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uluslararası iyi uygulamalarla desteklenerek daha kapsayıcı ve uygulamalı bir yapıya kavuşturulması gerektiği ortaya konulmaktadır. Ayrıca girişimcilik eğitime yaşam becerilerinin entegre edilmesi tavsiye edilmekte olup böylelikle gençlerin hem iş hayatına hem de sosyal yaşama daha donanımlı bir şekilde hazırlanması mümkün kılınabilmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre gelişmiş ülkelerdeki lise eğitim programları, yaşam becerileri ve girişimcilik açısından etkin programlardır. Finlandiya, Kanada, Almanya ve Güney Kore gibi başarılı ülkelerde; yaşam becerileri ve girişimcilik mesleki eğitimin ötesine geçerek güven, problem çözme, liderlik, takım çalışması ve yaratıcılık gibi yetenekleri geliştirebilmektedir. Türkiye'de ise Maarif Modeli'nin bu çerçevede sahip olduğu güçlü yönleri mevcuttur fakat gelişime açık alanlar ortaya konarak Maarif Modeli'nin, uluslararası standartlarla daha uyumlu hâle gelmesi de gereklidir. Bu kapsamda Türkiye'de müfredatın güncellenmesi, öğrenci merkezli aktif öğrenmenin teşvik edilmesi, öğretmen eğitiminin geliştirilmesi, okul-işletme iş birliklerinin artırılması ve kariyer rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Daha esnek ve pratik öğrenme deneyimleri sunmak, yenilikçi yaklaşımlar benimsemek ve daha iyi sonuçlar için eğitim politikalarını küresel eğilimlerle uyumlu hâle getirmek için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin zenginleştirilmesi de gerekmektedir. Bu gelişim, eğitim sisteminin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde rekabet edebilirliğini arttıracak; öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünen ve toplum yararına katkı sunabilen bireyler olarak yetişmesine olanak sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ataseven, U. (2022). *Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye eğitim sisteminde ilköğretim programları ile eğitim-öğretim uygulamalarının girişimcilik becerisi açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şentürk, Y. (2021). *Girişimcilik becerisi kazandırmada öğretim materyali geliştirme ve kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Bursa ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Bodur, G. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik (inovasyon) düzeyleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(2), 139-148.

- Din, B. H., Anuar, A. R., & Usman, M. (2016). The effectiveness of the entrepreneurship education program in upgrading entrepreneurial skills among public university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 117-123.
- Jardim, J., Bártolo, A., & Pinho, A. (2021). Towards a global entrepreneurial culture: A systematic review of the effectiveness of entrepreneurship education programs. *Education Sciences*, 11(8), 398.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kaya, A. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında girişimcilik becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kissi, E., Ahadzie, D. K., Debrah, C., & Adjei-Kumi, T. (2020). Underlying strategies for improving entrepreneurial skills development of technical and vocational students in developing countries: using Ghana as a case study. *Education+ Training*, 62(5), 599-614.
- Maya, İ., Yılmaz, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim bağlamında bazı AB ülkeleri ile Türkiye'nin girişimcilik eğitimi uygulamaları. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 13(1), 25-41.
- Murphy-Graham, E., & Cohen, A. K. (2022). Life skills education for youth in developing countries: What are they and why do they matter?. *Life skills education for youth: Critical perspectives*, 13-41.
- Rukanda, N., Nurhayati, S., & Ganda, G. (2020). the Influence of Studentsâ€™ Motivation on Entrepreneurship Attitude in Life Skills Program. *Empowerment: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Luar Sekolah*, 9(1), 47-65.
- Taş, H., Bilen, M. (2014). Avrupa Birliği ve Türkiye'de genç işsizliği sorunu ve çözüm önerileri. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(6), 50-69.
- Uçar, C., Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

Entrepreneurship and Life Skills Education in Developed Countries: A Comparison with the Century of Türkiye Education Model

Hatice SAĞLAM, Kanuni Anatolian High School/TRABZON

Introduction

Education systems play a crucial role in the development of countries. The functionality of these systems depends on the effectiveness of their curricula. It is essential that the skills acquired by students are relevant to daily life and future-oriented, while also providing vocational knowledge. In the 21st century, positive behaviours expected from individuals have evolved into useful skills. Today's individuals must learn quickly, access information rapidly, use it effectively, and share it globally. Since these skills have a short shelf life, they need to be continuously developed (Din, Anuar & Usman, 2016). Jonas Prising, CEO of Manpower Group, highlights the ever-increasing demand for advanced skills in the workforce and states that talent has become more crucial than ever. Companies in 80 countries struggle with leadership and talent shortages. Technological advancements are rapidly changing job requirements and necessary skills. As skill demands increase, the talent pool narrows. On the other hand, companies must align their talent strategies with business strategies to address talent shortages. Today, there is a growing pressure for education systems to focus on skill and competency readiness (Jardim, Bártolo & Pinho, 2021). Individuals are expected to know how to access, develop, apply, and share knowledge. A skills-based education structure is what distinguishes successful countries from others. The quality of education, capacity for scientific research, high-tech economic models, and environments that support innovation are key indicators of a country's development. This shows that Türkiye's education system must also respond to these needs (Bodur, 2018).

According to analyses, modern education systems aim not only to provide academic knowledge but also to prepare individuals for life. They focus on raising productive, creative, and entrepreneurial individuals who can adapt to changing global conditions. In this context, developed countries are restructuring their high school programs to equip youth with 21st-century skills. Core life skills include entrepreneurship, problem-solving, decision-making, leadership, communication, collaboration, digital literacy, and self-management (Rukanda, Nurhayati & Ganda, 2020). Teaching methods, teacher qualifications, learning environments, and assessment systems play a crucial

role in delivering these skills. Countries such as Finland, Canada, and South Korea use interdisciplinary learning and project-based activities to promote entrepreneurship and personal development, emphasising students' participation in personal, social, and professional life (Kissi, Ahadzie, Debrah & Adjei-Kumi, 2020).

In recent years, Türkiye has increased its efforts to transform its education system, particularly through the Century of Türkiye Education Model, which focuses on helping students acquire entrepreneurship and life skills. The Century of Türkiye Education Model defines the student profile and the competencies and virtues to be gained during the educational process. The program's objective is to raise competent and virtuous individuals. This structure is one of the strongest aspects of the program (Karataş, 2024). The model aims to help students discover their potential, build self-confidence, and develop skills in problem-solving, decision-making, and responsibility. It also seeks to educate knowledgeable, virtuous, responsible, and socially conscious individuals (Kaya, 2020). The Century of Türkiye Education Model is still in the implementation phase and requires improvements in certain areas (Taş & Bilen, 2014).

Ongoing updates in education policies, support for teachers, and arrangements in school environments to encourage life skills are being implemented. These reforms are expected to enhance Türkiye's capacity in this area, enabling young individuals to compete globally and address local issues with innovative solutions (Maya & Yılmaz, 2018). In light of this information, this study aims to analyse the differences and similarities between developed countries (Canada, France, Germany, Italy, Japan, the Netherlands, Switzerland, the United Kingdom, and the United States) and the Century of Türkiye Education Model in terms of their ability to foster entrepreneurship and life skills. The research is prepared as a literature review, and an extensive literature search has been conducted. As part of the literature review, institutional reports (OECD, WEF, UNESCO), academic articles, and national/international theses have been examined. The high school programs of countries such as Canada, France, Germany, Italy, Japan, the Netherlands, Switzerland, the United Kingdom, and the United States regarding entrepreneurship and life skills were compared with the Century of Türkiye Education Model in terms of content, structure, and pedagogical approaches. The literature review method is a research technique used to gain in-depth information on a topic by reviewing existing sources and does not involve data collection, but instead generates theoretical knowledge.

Keywords: Developed countries, entrepreneurship education, high school education programs, the Century of Türkiye Education Model, life skills education.

Purpose

The aim of this study is to examine the structure of entrepreneurship and life skills education implemented at the high school level in developed countries and to compare it with the Century of Türkiye Education Model, thereby identifying the strengths and areas for improvement in the model. Entrepreneurship provides economic benefits through new sectors, innovation, productivity, and growth. Individuals are expected to develop effective communication, collaboration, technological literacy, creativity, problem-solving, and self-regulation skills. The 2018 WEF report emphasises the importance of the skills profile for individuals in the 21st century (Ataseven, 2022). Therefore, it is anticipated that investments in technologies such as the internet, artificial intelligence, and cloud computing will increase and lead to new job types. By 2050, the human-machine workforce ratio is projected to increase from 58% to 71%. The required skills for jobs will change, necessitating an average of 101 days of training. Professions such as data analysts and software developers will become even more critical (Uçar & Özerbaş, 2013; Şentürk, 2021).

Method

This research is a qualitative review based on a literature survey. The study examines current academic publications, national and international reports, curriculum documents, and official statistics related to entrepreneurship and life skills education implemented in developed countries. The Türkiye Century Education Model, which has been introduced in Türkiye, is analyzed based on documents and statements published by the Ministry of National Education. The data collection tool employed in this study is the document analysis method. The data obtained were evaluated using the descriptive analysis technique. Since the research does not involve an applied process, there is no study group or physical implementation environment. In this context, the aim is limited to a comparative analysis of the existing literature.

Conclusions and Recommendations

According to the findings, high school education programs in developed countries effectively address entrepreneurship and life skills. Successful countries such as Finland, Canada, Germany, and South Korea can foster abilities such as confidence, problem-solving, leadership, teamwork, and creativity, extending beyond vocational training. In Türkiye, the Century of Türkiye Education Model has strengths in this framework, yet areas open to improvement must be identified to make the Model more compatible with international standards. In this context, there is a need to update the curriculum in Türkiye, promote student-centred active learning, improve teacher training, enhance

school-business collaborations, and strengthen career guidance services. Enriching the Century of Türkiye Education Model to provide more flexible and practical learning experiences, adopt innovative approaches, and align educational policies with global trends is necessary for achieving better outcomes. This development will enhance the competitiveness of the education system both nationally and internationally, allowing students to grow into creative, critical thinkers who contribute to the welfare of society.

References

- Ataseven, U. (2022). *Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye eğitim sisteminde ilköğretim programları ile eğitim-öğretim uygulamalarının girişimcilik becerisi açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şentürk, Y. (2021). *Girişimcilik becerisi kazandırmada öğretim materyali geliştirme ve kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Bursa ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Bodur, G. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik (inovasyon) düzeyleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(2), 139-148.
- Din, B. H., Anuar, A. R., & Usman, M. (2016). The effectiveness of the entrepreneurship education program in upgrading entrepreneurial skills among public university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 117-123.
- Jardim, J., Bártolo, A., & Pinho, A. (2021). Towards a global entrepreneurial culture: A systematic review of the effectiveness of entrepreneurship education programs. *Education Sciences*, 11(8), 398.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kaya, A. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında girişimcilik becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kissi, E., Ahadzie, D. K., Debrah, C., & Adjei-Kumi, T. (2020). Underlying strategies for improving entrepreneurial skills development of technical and vocational students in developing countries: using Ghana as a case study. *Education+ Training*, 62(5), 599-614.
- Maya, İ., Yılmaz, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim bağlamında bazı AB ülkeleri ile Türkiye'nin girişimcilik eğitimi uygulamaları. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 13(1), 25-41.

Murphy-Graham, E., & Cohen, A. K. (2022). Life skills education for youth in developing countries: What are they and why do they matter?. *Life skills education for youth: Critical perspectives*, 13-41.

Rukanda, N., Nurhayati, S., & Ganda, G. (2020). the Influence of Studentsâ€™ Motivation on Entrepreneurship Attitude in Life Skills Program. *Empowerment: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Luar Sekolah*, 9(1), 47-65.

Taş, H., Bilen, M. (2014). Avrupa Birliği ve Türkiye’de genç işsizliği sorunu ve çözüm önerileri. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(6), 50-69.

Uçar, C., Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.



TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Küresel Eğitim Trendleri ile Maarif Modeli'nin Uyum

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli ve IB Programı'nın Kimya Öğretimine Yaklaşımları: Karşılaştırmalı İnceleme

Selen ARIKAN TOP, Bursa Yıldırım Beyazıt Anadolu Lisesi/BURSA

Giriş

Eğitim dinamik bir süreçtir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı ilerleme eğitim alanında da sürekli bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Bir yandan her geçen gün gelişen ve çeşitlenen öğretim yöntemleri, teknikleri ve pedagojik yaklaşımlar diğer yandan toplumların kültürel değerlerinin eğitim politikalarına yansımaları eğitim sistemlerinin şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu çeşitlilik, farklı eğitim modellerinin karşılaştırılmasını hem mümkün hem de gerekli kılmaktadır.

2024–2025 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyili Maarif Modeli (TYMM) hem küresel gelişmeleri takip eden hem de Türk milletinin yüzyıllar boyunca aktarılagelen kültürel ve manevi değerlerini yaşatmayı hedefleyen özgün bir yaklaşımla çok sayıda ülkenin eğitim sistemleri incelenerek, pedagojik yaklaşımlar göz önünde bulundurularak Türkiye'nin eğitim vizyonu doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bilgiye erişen, sorgulayan ve erdemli bireyler yetiştirmek amaçtır.

Öte yandan dünya genelinde uygulanan Uluslararası Bakalorya (IB) programı ise araştırma, sorgulama ve eleştirel düşünme ekseninde şekillenen öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı olarak benimsenmektedir. Her iki modelin de hedefi bilgi ile değer arasında köprü kuran donanımlı bireyler yetiştirmektir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, IB programı, kimya eğitimi, sorgulama temelli öğrenme, bilimsel süreç becerileri, değer temelli eğitim, disiplinler arası yaklaşım, öğrenci merkezli öğretim, kimya öğretim programları, eğitim karşılaştırması.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli (TYMM) ile Uluslararası Bakalorya (IB) programının kimya öğretimine yönelik yaklaşımlarını karşılaştırmak ve bu iki modelin benzerliklerini, farklılıklarını ve birbirine katkı sağlayabilecek yönlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma nitel bir karşılaştırmalı inceleme çalışmasıdır. Doküman analizi yöntemiyle her iki modele ait kimya öğretim programları, ilgili rehber dokümanlar ve akademik kaynaklar incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, tematik başlıklar altında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

1. TYMM'de Kimya Öğretimi

TYMM, öğrencilere bilgiyi yapılandırarak öğrenme, bilimsel düşünce becerileri geliştirme ve öğrendiklerini yaşamla ilişkilendirme fırsatı sunar. Kimya öğretimi; öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları olayları bilimsel bir bakış açısıyla analiz etmelerini, deney yaparak bilgiye ulaşmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını amaçlar.

2. IB Programı'nda Kimya Öğretimi

IB programı, öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak kullanmalarını ve eleştirel bakış açısıyla analiz etmelerini amaçlar. Sorgulama temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin deney tasarımı, veri analizi ve hipotez geliştirme gibi becerileri TOK (Theory of Knowledge), CAS (Creativity-Activity-Service) ve EE (Extended Essay) gelişir.

3. Pedagojik Yaklaşımların Karşılaştırılması

Kriter	Türkiye Yüzyili Maarif Modeli (TYMM)	IB Programı
Yaklaşım	Değer temelli, yaşamla ilişkili	Sorgulama temelli, öğrenci merkezli
Bilimsel Beceriler	Gözlem, sınıf içi deney ve günlük yaşamla ilişkilendirilmiş temel bilimsel süreçler	Araştırma, veri analizi, deney tasarımı gibi derinlemesine beceriler; IA ile destekli
Disiplinler arası	Fen, sosyal bilimler ve değer eğitimiyle bütünleştirilmiş	TOK, CAS ve EE ile yapılandırılmış
Değerlendirme	Yazılı ve gözleme dayalı	Proje ve süreç temelli (IA)
Değer Eğitimi	Kazanımlara entegre	TOK ile etik boyutlu
Kültürel Perspektif	Millî değerler odaklı	Küresel vatandaşlık vurgulu
Laboratuvar	Öğretmen rehberliğinde	Öğrenci tasarımıyla özgün deneyler

Kriter	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)	IB Programı
Öğrenci Profili	Ahlaki değerlere sahip, sorumlu	Eleştirel düşünen, araştıran

4. Örnek Konu Üzerinden Karşılaştırma: Asit-Bazlar

Asit-baz konusu hem IB programında hem de TYMM kapsamında kimya öğretiminde temel bir yer tutar. Ancak her iki modelin bu konuyu ele alış biçimleri, içerik derinliği, pedagojik yaklaşım, deneysel uygulamalar ve değer aktarımı açısından önemli farklılıklar göstermektedir.

IB Programı, asit-baz konusunu bilimsel kavramlara dayalı ve araştırma temelli bir yaklaşımla işler. Öğrenciler Arrhenius ve Brønsted-Lowry asit-baz tanımlarını öğrenir; pH, pOH, $[H^+]$, $[OH^-]$ hesaplamaları yapar; kuvvetli ve zayıf asit-baz ayrımı, Ka ve Kb kavramları gibi daha soyut ve ileri düzey konuları analiz eder. Titrasyon deneyleri, titrasyon eğrileri, tampon çözeltiler gibi deneysel uygulamalar öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Öğrenciler IA süreci kapsamında özgün bir araştırma sorusu geliştirip deney tasarlar. Ayrıca TOK bağlantılarıyla öğrenciler kavramsal tanımların kültürel ve epistemolojik temellerini tartışır; çevresel etkiler, endüstriyel atık yönetimi gibi etik boyutları da değerlendirir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise bu konuyu öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirmesini sağlar. Asit ve bazlar limon, sirke, sabun gibi maddeler üzerinden tanıtılır. pH kavramı, pH cetveli ve basit sınıflandırmalarla anlatılır. Öğrenciler, bazı nitel deneylerle asit-baz ayrımını gözlemler. Öğretmen rehberliğinde yapılan etkinliklerde amaç bilimsel gözlem yapabilen, çevre bilinci gelişmiş ve günlük hayatla bilim arasında ilişki kurabilen bireyler yetiştirmektir.

Sonuç olarak IB programı daha derinlemesine analiz, hesaplama ve deneysel araştırma temelli bir yaklaşım sergiler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise temel kavramları günlük yaşamla ilişkilendirerek değer ve tutum gelişimini öncelemektedir. Her iki modelin farklı odakları olsa da ortak hedefleri öğrencinin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek, öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı kılmaktır.

Kriter	IB Kimya (SL) Programı	TYMM Kimya Programı
Konu Derinliği	pH, pOH, Ka, Kb, titrasyon eğrileri, tampon çözeltiler	Asit-baz tanımı, pH cetveli, nötralleşme
Tanımlar	Arrhenius ve Brønsted-Lowry tanımları	Basit asit-baz tanımları (günlük yaşama yönelik)
Deneysel Uygulamalar	Kantitatif deneyler: titrasyon, veri analizi, pH metre	Nitel deneyler: indikatör kullanımı, kırmızı lahana deneyi
Öğrenci Etkinliği	Öğrenciler kendi deneylerini tasarlar. (IA süreci)	Öğretmen rehberliğinde gözleme dayalı deneyler.
Disiplinler arası Bağlantılar	TOK, CAS, global konularla entegrasyon	Kimya-sanat ilişkisi, çevre ve değerler eğitimi ile bağlantılar
Gerçek Hayatla Bağlantı	Bilimsel-sosyal konular: asit yağmurları, mide asidi, endüstriyel atıklar	Günlük yaşamdan örnekler: temizlik ürünleri, yiyecekler, çevresel etkiler
Öğrenci Becerileri	Hesaplama, analiz, grafik oluşturma, sorgulama, araştırma	Gözlem, ilişkilendirme, temel çıkarım, değer odaklı düşünme
Etik ve Değerler	Etik tartışmalar (TOK): çevre, sağlık, endüstri	Değer eğitimi vurgulu: israf, çevre bilinci, bilinçli tüketim
Değerlendirme Yaklaşımı	Süreç temelli: IA, deney raporları, yorumlar	Yazılı değerlendirme ve gözleme dayalı değerlendirme
Amaçlanan Öğrenci Profili	Eleştirel düşünen, araştıran, global farkındalığı olan	Değerlerine bağlı, sorumlu, yaşamla bağlantı kurabilen birey

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile IB programı, kimya öğretiminde farklı ancak tamamlayıcı pedagojik yaklaşımlar sunmaktadır. TYMM, yerel ve kültürel değerleri öne çıkarırken IB, evrensel-bilimsel bakış açısını ve sorgulayıcı yaklaşımı benimser. TYMM'nin IB'den deneysel uygulamaları daha fazla entegre etmesi, IB'nin ise yerel bağlamları daha çok göz önüne alması her iki programın daha bütüncül bir yapıya ulaşmasını sağlayabilir.

Kaynakça

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kimya Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim)*. MEB Yayınları.
- International Baccalaureate Organization. (2016). *Chemistry guide (For first assessment in 2016)*. IB Publishing.
- Harlen, W. (2010). *Principles and big ideas of science education*. Association for Science Education.
- Öztürk, C. (2021). *Eğitim programları ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Duschl, R. A., & Bybee, R. W. (2014). Planning and carrying out investigations: An entry to learning and to teacher professional development around NGSS science and engineering practices. *International Journal of STEM Education*, 1(1), 1-9.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Whitehead, J. (2009). How do I improve what I am doing? In *Action research for education* (pp. 1-15). SAGE Publications.
- Ayas, A., Çepni, S., Akdeniz, A. R., Özmen, H. (2000). *Fen bilgisi öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2022). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. baskı). Pegem Akademi.



THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: Global Education Trends and Alignment of the Maarif Model

The Century of Türkiye Education Model and the IB Programme’s Approaches to Chemistry Education: A Comparative Analysis

Selen ARIKAN TOP, Bursa Provincial Directorate of National Education/BURSA

Introduction

Education is a dynamic process. The rapid advancements in science and technology necessitate continuous transformation in the field of education. On the one hand, ever-evolving and diversifying teaching methods, techniques and pedagogical approaches, and on the other, the reflection of societies’ cultural values in educational policies play a decisive role in shaping educational systems. This diversity makes the comparison of different educational models both possible and necessary.

The Century of Türkiye Education Model (TYMM), which was implemented in the 2024–2025 academic year, has been shaped in line with Türkiye’s educational vision through a unique approach that both follows global developments and aims to uphold the cultural and moral values transmitted by the Turkish nation for centuries, by examining the education systems of numerous countries and taking pedagogical approaches into account. The primary goal is to cultivate individuals who access knowledge, think critically and uphold moral values.

On the other hand, the International Baccalaureate (IB) Programme, which is implemented globally, adopts a student-centred educational philosophy shaped around research, inquiry and critical thinking. The aim of both models is to raise well-equipped individuals who can bridge knowledge and values.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, IB Programme, chemistry education, inquiry-based learning, scientific process skills, value-based education, interdisciplinary approach, student-centred instruction, chemistry curricula, comparative education.

Purpose

The primary aim of this study is to compare the approaches of The Century of Türkiye Education Model (TYMM) and the International Baccalaureate (IB) Programme towards chemistry education and to reveal the similarities, differences, and mutually beneficial aspects of these two models.

Method

This research is a qualitative comparative analysis study. Chemistry curricula, relevant guide documents, and academic sources related to both models were examined using the document analysis method. The obtained data were analysed through content analysis and comparisons were made under thematic headings.

Conclusion and Recommendations

1. Chemistry Education in TYMM

TYMM offers students opportunities to learn by constructing knowledge, develop scientific thinking skills, and relate what they have learned to real life. Chemistry education aims for students to analyse everyday phenomena from a scientific perspective, reach knowledge through experimentation, and acquire critical thinking skills.

2. Chemistry Education in the IB Programme

The IB Programme aims for students to use knowledge constructively and analyse it critically. Through an inquiry-based learning approach, students develop skills such as experimental design, data analysis, and hypothesis formulation, supported by TOK (Theory of Knowledge), CAS (Creativity-Activity-Service), and EE (Extended Essay).

3. Comparison of Pedagogical Approaches

Criterion	The Century of Türkiye Education Model (TYMM)	IB Programme
Approach	Value-based, connected to real life	Inquiry-based, student-centred
Scientific Skills	Basic scientific processes related to observation, in-class experiments, and daily life	In-depth skills such as research, data analysis, and experiment design; supported by Internal Assessment (IA)
Interdisciplinarity	Integrated with science, social sciences, and value education	Structured with TOK, CAS, and EE
Assessment	Written and observation-based	Project- and process-based (IA)
Value Education	Integrated into learning outcomes	Ethical dimension emphasised through TOK
Cultural Perspective	National values-oriented	With a focus on global citizenship

Criterion	The Century of Türkiye Education Model (TYMM)	IB Programme
Laboratory	Teacher-guided	Student-designed authentic experiments
Student Profile	Morally principled, responsible	Critical thinker, inquirer

4. Comparative Analysis Through a Sample Topic: Acids and Bases

The topic of acids and bases occupies a central place in chemistry education within both the IB Programme and the Century of Türkiye Education Model (TYMM). However, the two models differ significantly in how they approach this topic in terms of content depth, pedagogical perspective, experimental practice, and the transmission of values.

The IB Programme addresses acids and bases through a research-based approach grounded in scientific concepts. Students learn the Arrhenius and Brønsted-Lowry definitions of acids and bases; perform calculations involving pH, pOH, [H⁺], and [OH⁻]; and analyse more abstract and advanced concepts such as the distinction between strong and weak acids and bases, and the concepts of Ka and Kb. Experimental applications such as titration, titration curves, and buffer solutions aim to develop students’ scientific process skills. As part of the IA process, students formulate an original research question and design an experiment accordingly. Additionally, through connections with TOK, they explore the cultural and epistemological foundations of conceptual definitions and consider ethical dimensions such as environmental impact and industrial waste management.

The Century of Türkiye Education Model, on the other hand, enables students to relate the topic to their everyday lives. Acids and bases are introduced through familiar substances such as lemon juice, vinegar, and soap. The concept of pH is explained using a pH scale and basic classifications. Students observe the distinction between acids and bases through simple qualitative experiments. In teacher-guided activities, the aim is to raise individuals capable of scientific observation, with environmental awareness, and the ability to connect science with daily life.

In conclusion, while the IB programme adopts an approach grounded in in-depth analysis, calculation, and experimental research, the Century of Türkiye Education Model prioritises the development of values and attitudes by relating fundamental concepts to everyday life. Despite differing emphases, both models share the common goal of developing students’ scientific thinking skills and ensuring meaningful, lasting learning.

Criteria	IB Chemistry (SL) Programme	TYMM Chemistry Programme
Topic Depth	pH, pOH, Ka, Kb, titration curves, buffer solutions	Acid-base definitions, pH scale, neutralisation
Definitions	Arrhenius and Brønsted-Lowry definitions	Simple acid-base definitions (everyday life oriented)
Experimental Practices	Quantitative experiments: titration, data analysis, pH meter	Qualitative experiments: use of indicators, red cabbage experiment
Student Engagement	Students design their own experiments (IA process)	Observation-based experiments under teacher guidance
Interdisciplinary Links	Integration with TOK, CAS, global issues	Chemistry-art relation, connections with environment and value education
Real-Life Connections	Scientific-social topics: acid rain, stomach acid, industrial waste	Everyday life examples: cleaning products, food, environmental effects
Student Skills	Calculation, analysis, graphing, inquiry, research	Observation, drawing connections, basic inference, value-oriented thinking
Ethics and Values	Ethical discussions (TOK): environment, health, industry	Emphasis on value education: waste, environmental awareness, conscious consumption
Assessment Approach	Process-based: IA, laboratory reports, evaluations	Written assessment and observation-based evaluation
Target Student Profile	Critical thinkers, inquirers, globally aware	Individuals committed to their values, responsible, able to connect with life

The Century of Türkiye Education Model and the IB programme offer different yet complementary pedagogical approaches to chemistry education. While TYMM emphasises local and cultural values, the IB adopts a universal scientific perspective and an inquiry-based approach. Integrating more experimental applications from the IB into TYMM, alongside the IB placing greater emphasis on local contexts, could enable both programmes to achieve a more holistic framework.

References

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kimya Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim)*. MEB Yayınları.
- International Baccalaureate Organization. (2016). *Chemistry guide (For first assessment in 2016)*. IB Publishing.
- Harlen, W. (2010). *Principles and big ideas of science education*. Association for Science Education.
- Öztürk, C. (2021). *Eğitim programları ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Duschl, R. A., & Bybee, R. W. (2014). Planning and carrying out investigations: An entry to learning and to teacher professional development around NGSS science and engineering practices. *International Journal of STEM Education*, 1(1), 1-9.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Whitehead, J. (2009). How do I improve what I am doing? In *Action research for education* (pp. 1-15). SAGE Publications.
- Ayas, A., Çepni, S., Akdeniz, A. R., Özmen, H. (2000). *Fen bilgisi öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2022). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. baskı). Pegem Akademi.



❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Öğretmen Yansıtmaları

Fen Bilimleri Öğretiminde Somutlaştırma ve Oyunlaştırma Yaklaşımları

Esra AKSOY, Kazım Yurdalan TOKİ İlkokulu/ERZURUM

Giriş

İlkokul düzeyinde fen bilimleri dersleri, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi ve çevre bilinci kazanması açısından çok önemlidir. Ancak sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri alanına dair akademik altyapılarının sınırlı olması, soyut kavramların etkili bir şekilde aktarılmasında çeşitli güçlükler doğurmaktadır (Tatar & Bağrıyanık, 2012). Bu durum derslerde uygulama eksikliğine, deneysel öğretimin yetersizliğine ve öğrencilerde bilimsel düşünce becerilerinin gelişmemesine neden olabilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin üretken, disiplinler arası ve yaşantı merkezli öğrenme anlayışı doğrultusunda öğretmenleri destekleyecek materyallere olan ihtiyaç artmaktadır. Bu zorluklar özellikle fen bilimleri öğretiminde deney, gözlem ve problem çözme temelli yöntemlerin kullanılmasını güçleştirmektedir. Birçok öğretmen laboratuvar ortamı eksikliği, materyal temininde zorluk, müfredat yoğunluğu ve kavramların somutlaştırılmaması gibi engellerle karşılaşmaktadır. Bu durum öğrencilerin fen bilimleri derslerine yönelik ilgisini ve akademik başarısını da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu noktada öğretmenlere rehberlik eden, uygulamaya dönük, bütüncül ve teknoloji destekli kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Avrupa düzeyinde gerçekleştirilen "Save Our Nature By Understanding It" adlı projede araştırmacı tarafından görev alınarak STEM temelli öğrenme senaryoları ve uygulama hikâyeleri geliştirilmiş, deney videoları üretilmiş ve bu çalışmalar sınıf ortamında denenmiştir. Proje kapsamında özellikle çevre temalı konulara yönelik geliştirilen içerikler, öğretmenlerin fen bilimleri derslerindeki yetersizliklerini azaltmak ve somutlaştırma ihtiyacını karşılamak üzere yapılandırılmıştır. Araştırmada fen bilimleri derslerinde bazı konuların öğrencilere soyut geldiği, özellikle deney yapılmadan anlatıldığında öğrencilerin kavramları içselleştirmekte zorlandığı gözlemlenmiştir. Bu gözlemler, öğretim kaynaklarının yeniden yapılandırılması gerektiği fikrini güçlendirmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM, fen bilimleri, hikâyeleştirme, dijital öğrenme, somutlaştırma.

Amaç

Bu bildirinin amacı, fen bilimleri öğretiminde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı akademik yetersizlikleri azaltmaya yönelik olarak geliştirilen STEM içerikli dijital kaynakların ve hikâyeleştirilmiş öğrenme senaryolarının potansiyel katkılarını ortaya koymaktır. Ayrıca bu kaynakları öğretmenlerin fen bilimleri öğretiminde kullanabilecekleri somutlaştırma, oyunlaştırma ve teknoloji entegrasyonuna dayalı olarak nasıl yapılandırılabilirliğine dair öneriler de sunulmaktadır. Bunun yanı sıra "Save Our Nature By Understanding It" projesi kapsamında geliştirilen çevre temalı deney videolarının fen bilimleri konularını daha anlaşılır ve somut hâle getirme sürecinde öğretmenlere sağladığı katkılar da bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin üretken, disiplinler arası ve yaşantı temelli eğitim vizyonuna uygun olarak bu tür uygulamaların öğretmenlerin günlük ders planlarına nasıl katkı sağlayabileceğini de ortaya koymayı hedeflemektedir. TYMM'nin benimsediği değerler çerçevesinde öğrencilerin aktif katılımını ve kalıcı öğrenmeyi destekleyecek materyal tasarımına odaklanılmıştır. Ayrıca çevreye duyarlı uygulama içerikleri, öğrencilerin doğaya karşı sorumluluk geliştirmelerine katkı sağlayıp bu yönüyle TYMM'nin "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi" ile bütünleşmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretimi sürecinde karşılaştıkları akademik zorluklara çözüm sunmak amacıyla yapılandırılmış öğrenme materyalleri geliştirilmiştir. Geliştirilen kaynaklar; hikâyeleştirme, dijital içerikler, oyunlaştırma ve kaçış odası gibi yenilikçi yöntemlerle desteklenmiştir. Her öğrenme senaryosu fen bilimleri konularının somutlaştırılmasını sağlamak, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek ve öğretmenlerin içerik hâkimiyetini artırmak amacıyla planlanmıştır. Materyaller, öğretmenlerin sınıf ortamında kolaylıkla uygulayabileceği şekilde sade, kazanımlara dayalı ve etkileşimli olarak tasarlanmıştır. Bu süreçte öğretmen rehberliği, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ve disiplinler arası bağlantılar ön planda tutulmuştur. Materyaller, araştırmacının kendi öğrenme-öğretme deneyimlerinin yansıtmalarına dayanarak tasarlanmıştır. Özellikle öğrencilerin dikkatini çeken hikâye girişleri, dijital etkinliklerle bütünleştirildiğinde öğrenmeye olan ilgi ve katılım belirgin şekilde artmıştır.

Sonuç

- Literatür ve sınıf içi gözlemlere dayalı olarak geliştirilen materyallerin potansiyel katkıları şu şekilde öngörülmektedir:
 - Öğretmenlerin fen bilimleri derslerindeki özgüveni artabilir (Uzun, Yıldırım, 2020).

- Disiplinler arası STEM entegrasyonu kolaylaştırabilir (Sahin, 2015).
- Soyut kavramların somutlaştırılması, öğrenmeyi kolaylaştırabilir (Bybee, 2013).
- Hikâyeleştirme yöntemi, öğrencilerin dikkatini ve kalıcı öğrenmesini artırabilir (National Research Council, 2011).
- Dijital içeriklerin kullanımı, hem öğretmen hem öğrenci için teknolojik becerileri geliştirebilir (Kanter & Konstantopoulos, 2010).

Geliştirilen içeriklerin uygulanması hâlinde, öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgilerinin artması ve öğretmenlerin ders süreçlerini daha verimli planlamaları sağlanabilir. Hazırlanan bu senaryolar ve içerikler, öğretmenin yalnızca anlatıcı değil yönlendirici ve rehber bir rol üstlenmesini teşvik eder. Bu da öğrencilerin derse olan aktif katılımını artırır. Ayrıca içeriklerin dijital olması, özellikle teknolojiye yatkın yeni nesil öğrencilerin ilgisini çekerken öğretmenlere de çağdaş eğitim araçlarını sınıf içi uygulamalara entegre etme fırsatı sunar. Özellikle sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri konularına yaklaşımında gözlenen çekinceleri azaltacağı ve derslere olan hazırlık motivasyonlarını arttıracığı düşünülmektedir. Ayrıca bu yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin benimsediği üretken, disiplinler arası ve yaşantı temelli öğrenme anlayışıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri derslerinde akademik yetersizlik yaşamalarının önüne geçebilmek için rehber niteliğinde STEM destekli dijital içeriklerin geliştirilmesi ve kaynaklaştırılması büyük önem taşımaktadır. Özellikle hikâyeleştirme, dijitalleştirme, somutlaştırma ve oyunlaştırma temelli yapıların bir arada sunulması, öğretim sürecine çok boyutlu katkılar sunacaktır. Hazırlanan bu materyallerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, dijital platformlarda erişilebilir kılınması ve öğretmenlerin paylaşımına açık hâle getirilmesi önerilmektedir. Geliştirilen bu kaynakların öğretmen eğitimi programlarına entegre edilmesi, hizmet içi kurslarla desteklenmesi ve sürekli güncellenerek dijital bir platformda öğretmen erişimine açılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin birbirinden öğrenmesini sağlayacak bir paylaşım ağı kurulması, başarılı uygulama örneklerinin yaygınlaştırılmasına olanak sağlayacaktır. Bu tür içeriklerin hem yeni mezun öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirmesine hem de deneyimli öğretmenlerin sınıfında yenilikçi yaklaşımlar denemesine imkân tanıyacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
- Kanter, D. E., & Konstantopoulos, S. (2010). The impact of project-based science on minority student achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(3), 276–301.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kılavuzu*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- National Research Council. (2011). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- Sahin, A. (2015). STEM education: A bridge for curriculum integration. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(2), 311–316.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Bilimsel süreç becerileri ve fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 346–350.
- Uzun, N., & Yıldırım, A. (2020). Oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarının fen öğretimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 137–156.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Teacher Reflections

Concretization and Gamification Approaches in Science Education

Esra AKSOY, Kazım Yurdalan TOKİ Primary School/ERZURUM

Introduction

Science courses at the primary school level are of great importance in terms of developing students' scientific process skills and raising environmental awareness. However, the limited academic background of classroom teachers in the field of science often creates difficulties in effectively conveying abstract concepts (Tatar & Bağrıyanık, 2012). This situation can lead to a lack of practice in lessons, insufficient experimental teaching, and underdevelopment of students' scientific thinking skills. In line with the productive, interdisciplinary, and experience-based learning vision of the Century of Türkiye Education Model, the need for materials that support teachers is increasing. These challenges, particularly in science education, hinder the use of methods based on experiments, observation, and problem-solving. Many teachers encounter obstacles such as lack of laboratory facilities, difficulty in accessing materials, an overloaded curriculum, and challenges in concretizing abstract concepts. This, in turn, negatively affects students' interest in science lessons and their academic achievement. At this point, there is a need for practice-oriented, holistic, and technology-supported resources that guide teachers. Within this context, the researcher contributed to the Europe-wide project titled "Save Our Nature By Understanding It" by developing STEM-based learning scenarios and instructional stories, producing experiment videos, and implementing these studies in classroom settings. The project content—particularly those developed for environmental themes—was structured to reduce teachers' deficiencies in science courses and to address the need for concretization. The study observed that some topics in science courses are perceived as abstract by students, and especially when not accompanied by experiments, students struggle to internalize the concepts. These observations reinforced the idea that instructional resources need to be restructured.

Keywords: STEM, science education, storytelling, digital learning, concretisation.

Purpose

The purpose of this paper is to reveal the potential contributions of STEM-based digital resources and storytelling-oriented learning scenarios developed to reduce the academic challenges experienced by classroom teachers in science education. Additionally, it presents suggestions on how these resources can be structured based on concretization, gamification, and technology integration, which teachers can utilize in science instruction. Among the objectives of this study is also to demonstrate how the environment-themed experiment videos developed within the scope of the "Save Our Nature By Understanding It" project contribute to making science topics more comprehensible and tangible for teachers. Furthermore, the study aims to show how such practices can support teachers' daily lesson planning in alignment with the productive, interdisciplinary, and experience-oriented educational vision of the Century of Türkiye Education Model. Within the framework of the values adopted by TYMM, emphasis has been placed on the design of materials that promote active student participation and foster lasting learning. In addition, the inclusion of environmentally conscious content helps students develop a sense of responsibility toward nature and thus integrates with the Virtue-Value-Action Framework of the TYMM.

Method

In this study, learning materials were developed to offer solutions to the academic challenges that classroom teachers encounter during science instruction. The resources created were supported with innovative methods such as storytelling, digital content, gamification, and escape room activities. Each learning scenario was designed with the aim of concretizing science topics, encouraging active student participation, and enhancing teachers' mastery of content. The materials were crafted to be simple, outcome-oriented, and interactive so that teachers can easily implement them in the classroom. During this process, teacher guidance, student-centered learning approaches, and interdisciplinary connections were prioritized. The materials were designed based on the researcher's personal teaching and learning experiences. Especially when story-based introductions were integrated with digital activities, a noticeable increase in student interest and participation in learning was observed.

Conclusion

The potential contributions of the materials developed based on literature and classroom observations are as follows:

- Teachers may gain increased confidence in teaching science (Uzun & Yıldırım, 2020).
- Interdisciplinary STEM integration may become more feasible (Sahin, 2015).
- Concretizing abstract concepts may facilitate learning (Bybee, 2013).
- The storytelling method may increase student engagement and promote long-term retention (National Research Council, 2011).
- The use of digital content may enhance technological skills for both teachers and students (Kanter & Konstantopoulos, 2010).

If implemented, these materials could increase students' interest in science and help teachers plan their lesson processes more effectively. The prepared scenarios and materials encourage teachers to act not only as narrators but also as facilitators and guides. This, in turn, enhances students' active participation in the lesson. Moreover, the digital nature of the content attracts the attention of today's tech-savvy learners while offering teachers the opportunity to integrate modern educational tools into classroom practices. It is believed that this approach may reduce classroom teachers' hesitations toward science topics and improve their motivation to prepare for lessons. Furthermore, this approach aligns strongly with the productive, interdisciplinary, and experience-based learning vision embraced by the Century of Türkiye Education Model.

Recommendations

To prevent classroom teachers from experiencing academic deficiencies in science education, it is of great importance to develop and disseminate STEM-supported digital resources that serve as practical guides. In particular, combining storytelling, digitalization, concretization, and gamification-based structures can offer multidimensional contributions to the teaching process. It is recommended that these prepared materials be supported through in-service training programs, made accessible on digital platforms, and opened for teacher sharing. Integrating these developed resources into teacher education programs, enriching them through in-service courses, and maintaining their continuous updates on an accessible digital platform is also advised. Moreover, establishing a sharing network that enables teachers to learn from one another could facilitate the widespread adoption of effective

practices. It is believed that such content would not only enhance the implementation skills of newly graduated teachers but also provide opportunities for experienced teachers to experiment with innovative approaches in their classrooms.

References

- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
- Kanter, D. E., & Konstantopoulos, S. (2010). The impact of project-based science on minority student achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(3), 276–301.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kılavuzu*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- National Research Council. (2011). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- Sahin, A. (2015). STEM education: A bridge for curriculum integration. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(2), 311-316.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Bilimsel süreç becerileri ve fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 346–350.
- Uzun, N., & Yıldırım, A. (2020). Oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarının fen öğretimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 137-156.

❑ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Tanılayıcı Geliştirici (Biçimlendirici) ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Yöntemleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki Tanılayıcı ve Biçimlendirici Değerlendirme Yaklaşımlarının Analizi

Güven DOĞAN, Kıymet Nesip Tasal İlkokulu/ANKARA

Metin AYDIN, Derya TEKİN, Kevser GÜRKAN

Giriş

Eğitim sistemlerinin etkinliği yalnızca neyin öğretildiğiyle değil nasıl değerlendirildiğiyle de yakından ilişkilidir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemenin yanı sıra öğretmenlerin öğretim stratejilerini şekillendirmelerine olanak tanıyan temel araçlardır. Bu bağlamda geleneksel sınav odaklı ölçme araçlarının ötesine geçilerek öğrencilerin düşünme, problem çözme ve analiz etme becerilerini ortaya koyabilecekleri çağdaş yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk eğitim sistemine bütüncül ve dinamik bir bakış açısı kazandırma iddiasıyla geliştirilmiştir. Bu modelin temel bileşenlerinden biri, ölçme ve değerlendirme süreçlerini yalnızca bilgi düzeyini belirleyen araçlar olmaktan çıkarak öğrenme sürecini besleyen ve geliştiren yapılar hâline dönüştürmektir. Bu doğrultuda tanılayıcı (diagnostik) ve biçimlendirici (geliştirici) değerlendirme yaklaşımları, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif kılınmasını hedeflemektedir (MEB, 2024).

Tanılayıcı değerlendirme öğrencinin mevcut bilgi, beceri ve hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla öğretim sürecinin başında uygulanan yöntemleri kapsar. Bu değerlendirme yaklaşımında hedef, öğrenciye not vermek değil öğrenciyi tanımadır. Tanılayıcı değerlendirmede öğrencinin güçlü ve eksik yönleri tespit edilerek öğretim sürecine yön verilir. Biçimlendirici değerlendirme ise öğretim süreci devam ederken öğrencilerin gelişimini izlemek, eksiklerini tespit etmek ve onlara anında geri bildirim sağlamak amacıyla kullanılan yöntemlerdir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bu iki yaklaşımın sistematik biçimde bütünleştirilmesi, bireysel farklılıkların gözetildiği ve öğrenme odaklı bir değerlendirme anlayışının benimsendiği bir yapıyı ortaya koymaktadır (Hotaman, 2020).

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, tanılayıcı yaklaşım, biçimlendirici yaklaşım.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında çağdaş ölçme ve değerlendirme uygulamalarını inceleyerek tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarının model içindeki yeri ve işlevini ortaya koymaktır. Çalışmada bu iki değerlendirme biçiminin öğrenci öğrenmesini nasıl derinleştirdiği, öğretim sürecine nasıl entegre edilebileceği ve öğretmenler açısından ne tür pedagojik kazanımlar sunduğu analiz edilecektir. Ayrıca çağdaş ölçme araçlarının (rubrikler, performans görevleri, dijital portfolyolar vb.) öğrenme kanıtlarının ortaya konmasında nasıl işlevsel hâle getirilebileceği de tartışılacaktır. Araştırmanın bir diğer amacı, biçimlendirici değerlendirme süreçlerinin öğrenme süreci içindeki dönüştürücü etkisini vurgulamak ve bu uygulamaların öğretim programlarına nasıl daha sistematik şekilde entegre edilebileceğine yönelik önerileri ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmanın eğitim uygulayıcılarına ve politika yapıcılara yol gösterici olması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak tasarlanmış bir doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, bir araştırma amacı doğrultusunda çeşitli belge ve kaynakların sistematik bir şekilde derlenmesi ve incelenmesidir. Yazılı belgeler, politikalar, makaleler, gazete ve mektuplar doküman incelemesinde veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin resmî politika belgeleri, öğretim programları ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dair kılavuz dokümanlar sistematik biçimde analiz edilmiştir. Ayrıca çağdaş eğitim literatüründe yer alan tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarını içeren güncel akademik kaynaklar taranarak modelin teorik temelleri ve uygulama boyutu arasında bağlantılar kurulmuştur.

Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analizin sırayla altı aşaması vardır. Bunlar; verileri tanıma ve verilere aşına olma, başlangıç kodları oluşturma, temaları arama, temaları gözden geçirme, temaları adlandırma, yazma ve raporlaştırma olarak belirtilmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Bu kapsamda belgelerde yer alan değerlendirme uygulamaları; "değerlendirmenin amacı", "öğrenci öğrenmesini destekleme biçimi", "öğretmene sağladığı veriler" ve "süreç içi geri bildirim" başlıkları altında sınıflandırılarak incelenmiştir. Temalar, çağdaş ölçme ve değerlendirme kuramlarıyla karşılaştırılmış, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne özgü yapılar ile evrensel ilkeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Araştırma süreci, mevcut uygulamaların teorik çerçeveye ne ölçüde örtüştüğünü irdeleyerek değerlendirme anlayışının dönüşümüne dair çıkarımlar üretmeyi amaçlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ölçme ve değerlendirme anlayışında köklü bir dönüşüm hedeflediği görülmüştür. Tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarının öğretim sürecine nasıl entegre edildiğine yönelik ulaşılan sonuçlarda başlangıçta tanılayıcı değerlendirme uygulamalarının yapıldığı görülmüştür. Bu aşamada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi belirlenip öğrenme eksiklikleri tespit edilerek her bireye bireysel öğrenme imkânı sunulmaktadır. Kavram haritaları, açık uçlu sorular, kısa cevaplar ve ön gözlemler tanılayıcı değerlendirmenin entegre sürecinde kullanılan araçlardır. Öğretim sürecinde uygulanan biçimsel değerlendirme yaklaşımında ise süreç; öğrencilerin güçlü ve eksik yönlerini ortaya çıkararak dönüt sağlamak, bir konuda ne kadar ilerlediğini sürekli olarak izlemek, gelişimlere göre öğretim stratejilerini çeşitlendirmek ve öğrenci katılımını sağlamak şeklinde sistematik şekilde ilerlemektedir. Küçük grup tartışmaları, proje ve performans çalışmaları, sınıf içi gözlemler ve rubrikler bu süreçte kullanılan uygulamalardır. Sistematik biçimde öğretim sürecine entegre edilen tanılayıcı ve biçimlendirici yaklaşımlar; öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil aynı zamanda düşünme, anlama, problem çözme ve öğrenme sürecine dair öz farkındalıklarını da geliştirmeye katkı sunmaktadır.

Tanılayıcı değerlendirme uygulamalarının öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini erken aşamada tespit ederek öğretim sürecini kişiselleştirmeye imkân tanınması, biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin ise sürekli geri bildirim yoluyla öğrencinin gelişimini desteklemesi öğrenci öğrenmelerini derinleştirmeye katkı sunmaktadır. Bu iki yaklaşımın bir arada kullanılması hem öğretmenin öğretim sürecini yapılandırmasına hem de öğrencinin öğrenmeye aktif katılım göstermesine olanak sağlamaktadır.

Çağdaş tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler açısından pedagojik kazanımlarına bakıldığında öğretmenlerin her bireyin ihtiyaçlarına yönelik öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsedikleri, öğrencilerin gelişim sürecini takip ederek esnek ve dinamik bir süreci uyguladıkları görülmüştür. Bu yaklaşımlar öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitim ortamı geliştirmelerine ve bireysel farklılıklara saygı duymalarına olanak vermektedir. Bu iki süreç öğretmene hedef odaklı ve sonuçlara dayalı bir öğretim imkânı kazandırmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarına hâkimiyet düzeylerinin farklılık göstermesi, uygulamalarda tutarsızlıklara yol açabilmektedir. Bu durum, modelin etkinliğini azaltan temel sınırlılıklardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilere yer verilmiştir:

- Ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi öğretmen eğitimlerinin çeşitlendirilmesi ve uygulama ağırlıklı atölyelerin artırılması gerekmektedir.

- Rubrik, gözlem formu, dijital portfolyo gibi araçların yerelleştirilmiş ve alan bazlı örnekleri geliştirilmeli; öğretmenlere ulaştırılmalıdır.
- Okulların kendi ihtiyaçlarına uygun değerlendirme stratejileri geliştirebilmesi için esnek yapıların desteklenmesi gereklidir.
- Ölçme ve değerlendirme anlayışı ile öğretim programları arasında tutarlılık sağlanmalı, öğrenci merkezli yaklaşımlar sistemin tüm kademelerine yayılmalıdır.

Kaynakça

- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Hotaman, D. (2020). Online eğitimin başarı açısından biçimlendirici değerlendirmenin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 729-738. <https://doi.org/10.17719/jisr.11103>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım). Seçkin Yayıncılık.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Diagnostic, Formative and Summative Evaluation Methods in Measurement and Evaluation Applications

An Analysis of Diagnostic and Formative Assessment Approaches in the Century of Türkiye Education Model

Güven DOĞAN, Keçiören Science and Arts Centre/ANKARA

Metin AYDIN, Derya TEKİN, Kevser GÜRKAN

Introduction

The effectiveness of education systems is closely linked not only to what is taught but also to how it is assessed. Assessment practices serve as key tools that not only support students' learning processes but also enable teachers to shape their instructional strategies. In this context, there is a growing need for contemporary methods that go beyond traditional exam-oriented tools and allow students to demonstrate their thinking, problem-solving, and analytical skills. the Century of Türkiye Education Model (TYMM) has been developed with the aim of bringing a holistic and dynamic perspective to the Turkish education system. One of the core components of this model is to transform assessment processes from mere tools that measure knowledge levels into structures that nourish and enhance learning. Accordingly, diagnostic and formative assessment approaches aim to engage students actively in the learning process (MoNE, 2024).

Diagnostic assessment encompasses methods applied at the beginning of the instructional process to determine students' existing knowledge, skills, and readiness levels. The goal of this approach is not to assign grades but to understand the student. By identifying students' strengths and weaknesses, diagnostic assessment helps guide instructional planning. Formative assessment, on the other hand, involves techniques used during the teaching process to monitor student progress, identify deficiencies, and provide immediate feedback. The systematic integration of these two approaches within TYMM introduces a framework that considers individual differences and embraces a learning-centred assessment philosophy (Hotaman, 2020).

Keywords: Assessment and evaluation, the Century of Türkiye Education Model, diagnostic approach, formative approach.

Purpose

The main objective of this study is to examine contemporary assessment and evaluation practices within the context of TYMM and to reveal the roles and functions of diagnostic and formative assessment approaches within the model. The study analyses how these two forms of assessment deepen student learning, how they can be integrated into instructional processes, and what kinds of pedagogical gains they offer teachers. Additionally, it discusses how modern assessment tools—such as rubrics, performance tasks, and digital portfolios—can be used effectively to produce evidence of learning. Another goal of the research is to highlight the transformative impact of formative assessment practices within the learning process and to present recommendations for their more systematic integration into curricula. In this regard, the study aims to serve as a guide for both educational practitioners and policy makers.

Method

This study was designed as a document analysis based on a qualitative research approach. Document analysis refers to the systematic collection and examination of various documents and sources for research purposes. Written documents, policies, articles, newspapers, and letters can be used as data collection tools in document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, official policy documents, curricula, and assessment guides related to TYMM were systematically analysed. Furthermore, current academic sources from the contemporary educational literature covering diagnostic and formative assessment approaches were reviewed to establish connections between the theoretical foundations and practical applications of the model.

Thematic analysis was used to analyse the data. This method consists of six sequential phases: familiarization with data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and writing and reporting (Braun & Clarke, 2006). In this context, assessment practices found in the documents were classified and examined under the categories of "assessment purpose," "methods of supporting student learning," "data provided for the teacher," and "process-based feedback." Themes were compared with contemporary assessment and evaluation theories to highlight similarities and differences between the model-specific structures of TYMM and universal principles. The research process aims to produce insights into the transformation of assessment philosophy by examining the extent to which current practices align with the theoretical framework.

Conclusion and Recommendations

The findings indicate that TYMM targets a fundamental transformation in its understanding of assessment and evaluation. The results reveal that diagnostic assessment is implemented at the initial stage of the instructional process, determining students' readiness levels and identifying learning gaps to provide personalised learning opportunities. Concept maps, open-ended questions, short responses, and preliminary observations are tools used within the diagnostic assessment process. During instruction, the formative assessment approach is implemented systematically to identify students' strengths and weaknesses, provide feedback, monitor progress continuously, adjust teaching strategies accordingly, and ensure active student engagement. Small group discussions, project and performance tasks, classroom observations, and rubrics are among the tools employed in this process. The systematic integration of diagnostic and formative approaches into instruction not only helps assess students' knowledge levels but also contributes to developing their thinking, understanding, problem-solving, and metacognitive awareness.

Diagnostic assessment practices enable the personalisation of learning by identifying student readiness levels at an early stage, while formative methods support student development through continuous feedback, thus deepening learning. The combined use of these two approaches facilitates both the structuring of the instructional process by teachers and active participation of students in their learning.

When the pedagogical gains of contemporary diagnostic and formative assessment approaches are examined from the perspective of teachers, it is seen that teachers adopt a student-centred educational philosophy that addresses individual needs and to implement a flexible and dynamic instructional process by tracking students' development. These approaches support teachers in creating differentiated learning environments and respecting individual differences. They also offer goal-oriented and outcome-based instructional opportunities. However, discrepancies in teachers' proficiency with contemporary assessment tools can lead to inconsistencies in practice. This stands out as a key limitation affecting the effectiveness of the model. Based on these results, the following recommendations are offered:

- In-service teacher training on assessment and evaluation should be diversified, and more hands-on workshops should be implemented.
- Localised and subject-specific examples of tools such as rubrics, observation forms, and digital portfolios should be developed and made accessible to teachers.

- Flexible structures should be supported to allow schools to develop assessment strategies tailored to their specific needs.
- Consistency between assessment philosophy and curricula should be ensured, and student-centred approaches should be expanded across all levels of the education system.

References

- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Hotaman, D. (2020). Online eğitimin başarı açısından biçimlendirici değerlendirme-nin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 729-738. <https://doi.org/10.17719/jisr.11103>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım). Seçkin Yayıncılık.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Paydaş Rollerı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Dönüşen Liderlik Rollerı ve Okul Yöneticilerinin Paydaşlarla Olan Etkileşimlerinin İncelenmesi

Ayşe DEMİR AKTAŞ, Semerkant Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/AĞRI

Giriş

Eğitim, bireylerin ve toplumun refahını doğrudan etkileyen çok boyutlu bir süreç olup ortak kültürel değerlerin inşasında kritik bir rol oynar. Eğitim vasıtasıyla bireylerin doğuştan sahip olduğu olumlu nitelikler geliştirilebilirken zayıf yönlerin minimize edilmesi mümkün hâle gelir. Eğitim toplumsal, yönetsel, siyasi ve ekonomik kalkınmanın vazgeçilmez bir unsuru olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2015). Bahsi geçen unsurların gelişimi, büyük ölçüde insan becerilerine bağlıdır ve bu beceriler ancak etkili bir eğitim süreciyle kazandırılabilir. Okulların temel işlevi, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirerek söz konusu hedefleri gerçekleştirmektir. Okulların işlevlerindeki dönüşüm, okul yöneticilerinin liderlik rollerinin de evrilmesine neden olmaktadır (Balay, 2004).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yeniden şekillenen okul iklimi, okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarını doğrudan etkilemektedir. Bu süreçte okul yönetiminin iç ve dış paydaşlarının yöneticilerden beklentileri de değişim göstermektedir (Cerit ve Yıldırım, 2007). Okul yöneticilerinin geleneksel rollerinin ötesinde değişimi yönetebilme, esnek örgüt yapıları oluşturma, sistemi dinamikleştirme ve öğrenen toplulukları sürdürme yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Çelik, 2012). Liderlik, bireylerin çalışma ortamındaki davranışlarını yönlendiren stratejiler, süreçler ve uygulamalar bütünü olarak tanımlanabilir (Gedik, 2020).

Dönüşümcü liderlik kavramı, ilk kez Burns (1978) tarafından literatüre kazandırılmış olup değişen koşullara uyum sağlayan, dönüşümü öncülük ederek modelleyen ve izleyenlerde değişim motivasyonu yaratan bireyleri ifade eder (Şen, 2010). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yöneticilerin etkili liderlik rollerinin okul iklimi ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini öne çıkarmaktadır. Model kapsamında önem kazanan bir diğer unsur ise “paydaş etkileşimi”dir. Okul ikliminin iç paydaşları öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul personelinin oluşurken dış paydaşlar yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, meslek örgütleri ve diğer toplumsal aktörleri kapsamaktadır (Janmaat vd., 2016).

Paydaş Teorisi (Freeman, 1984), bir okulun başarısında yalnızca iç paydaşların değil dış paydaşların da aktif rol oynadığını savunur. Okul yöneticilerinin paydaşlarla kurduğu iş birliği, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen bir değişkendir (Bryk ve Schneider, 2002). Eğitim reformlarının başarısı, yöneticilerin liderlik becerileri ve paydaş katılımıyla doğru orantılıdır (Fullan, 2001). Bu çalışmada okul yöneticilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne uyum süreçleri; değişen liderlik rollerinin, okul ikliminin ve paydaş etkileşiminin akademik başarıyla ilişkisi incelenecektir. TYMM’nin geliştirilmesi için sayısal veriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, liderlik, paydaşlar, okul yöneticileri.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile dönüşen liderlik rolleri ve okul yöneticilerinin paydaşlarla olan etkileşimlerinin incelenmesidir. Araştırma, özellikle dönüşümcü liderlik yaklaşımı ve eğitim paydaşlarıyla kurulan iş birlikleri bağlamında okul yöneticilerinin program liderliği sergileme biçimlerini, paydaş ilişkilerini geliştirme stratejilerini analiz etmeyi hedeflemektedir.

Ayrıca okul yöneticilerinin paydaşlarla kurduğu etkileşimlerin okulun akademik başarısına olan etkisini ortaya koyarak liderlik modellerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmak amaçlar içerisinde. Çalışmada eğitim sistemindeki dönüşüme uyum sürecinde okul yöneticilerinin karşılaştığı zorluklar ve eksiklikler de değerlendirilecek, bu sayede geliştirilen politikayı uygulayıcılar için veri temelli çözüm önerileri geliştirilecektir.

Son olarak bu araştırma, okul yöneticilerinin benimsediği liderlik anlayışlarının okul kültürünü, eğitim kalitesini nasıl dönüştürdüğüne dair ampirik bulgular sağlamayı ve pratikte uygulanabilir bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma paradigması çerçevesinde doküman analizi yöntemiyle desenlenmiştir. Doküman analizi, araştırma problemini aydınlatmak amacıyla yazılı materyallerin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi sürecidir (Bowen, 2009).

Araştırma Deseni

Araştırmada sosyal olguların derinlemesine anlaşılmasını sağlayan nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Merriam & Tisdell, 2016). Bu kapsamda ikincil veri kaynaklarının sistematik analizine dayanan doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir.

Veri kaynakları üç ana kategoride sınıflandırılmıştır:

1. Akademik yayınlar (hakemli dergi makaleleri, tezler, konferans bildirileri)
2. Politika belgeleri (Millî Eğitim Bakanlığı genelgeleri, yönetmelikler)
3. İstatistiki raporlar (MEB istatistikleri, OECD eğitim göstergeleri)

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri seti, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğiyle belirlenen 20 akademik çalışmadan oluşmaktadır. Veri seçim süreci aşağıdaki aşamalardan geçmiştir:

4. Google Akademik ve DergiPark veri tabanlarında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”, “eğitim reformu ve okul liderliği”, “Türkiye’de eğitim yönetimi” anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır.
5. İlk aşamada ulaşılan 137 yayın, önceden belirlenen dâhil etme kriterlerine göre filtrelenmiştir. Buna göre:
 - Çalışma konusu: Doğrudan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilişkili
 - Metodoloji: Ampirik veri sunan çalışmalar
6. Niteliksel veri zenginliği açısından en uygun 20 çalışma nihai örnekleme dâhil edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak geliştirilen “Sistemik Doküman Analiz Formu” aşağıdaki bileşenleri içermektedir:

- Temel bibliyografik bilgiler
- Araştırma metodolojisi
- Ana bulgular ve sonuçlar
- Model uygulamalarına yönelik öneriler

Veri Analizi

Veri analiz sürecinde tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Tematik analiz, nitel verilerin sistematik olarak analiz edilerek ortak temaların belirlenmesine dayanan bir araştırma yöntemidir (Braun & Clarke, 2006). Analiz süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Ön kodlama: Ham verilerin anlamlı birimlere ayrılması

2. Tema geliştirme: Benzer kodların kavramsal kategoriler altında birleştirilmesi
3. Yorumlama: Bulguların mevcut literatür ışığında değerlendirilmesi

Sonuç ve Öneriler

Araştırma Bulgularına İlişkin Değerlendirme

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin okul yöneticilerinin liderlik rollerinde bazı değişimlere yol açtığını düşündürmektedir. Elde edilen veriler aşağıdaki noktalara işaret etmektedir:

- Okul yöneticilerinin pedagojik liderlik becerilerini geliştirmelerinin öğretim süreçlerine olumlu katkı sağlayabileceği görülmektedir.
- Paydaş katılımını artırmaya yönelik stratejilerin okul-çevre ilişkilerini güçlendirmede etkili olabileceği değerlendirilmektedir.
- Değişim yönetimi süreçlerinde yöneticilerin rolünün modelin uygulanmasında kilit önem taşıyabileceği düşünülmektedir.

Politika ve Uygulama Önerileri

1. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimine Yönelik Öneriler:
 - Yönetici eğitim programlarının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin gerektirdiği beceriler doğrultusunda güncellenmesi önerilebilir.
 - Mentörlük sistemlerinin yaygınlaştırılması deneyim paylaşımını artırabilir.
 - Dijital dönüşüm süreçlerine yönelik kapasite geliştirme çalışmaları faydalı olabilir.
2. Paydaş Katılımını Güçlendirmeye Yönelik Öneriler:
 - Okul yönetim süreçlerine paydaş katılımını kolaylaştıracak mekanizmalar geliştirilebilir.
 - Dijital iletişim kanallarının etkin kullanımı paydaşlarla iletişimi güçlendirebilir.
 - Düzenli geri bildirim mekanizmaları oluşturulması süreçlerin iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.
3. Araştırma ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler:
 - Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin etkililiğini ölçmeye yönelik daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
 - Uygulama sonuçlarının düzenli olarak değerlendirildiği izleme sistemleri kurulabilir.

- Farklı bağlamlarda TYMM'nin işleyişini inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu çalışmanın nitel doküman analiziyle sınırlı olması, bulguların farklı yöntemlerle desteklenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Gelecek araştırmalarda

- nicel verilerin de sürece dâhil edildiği karma yöntem çalışmalarının yapılması,
- TYMM'nin uzun vadeli etkilerini inceleyen boyamsal araştırmaların yürütülmesi,
- farklı paydaş gruplarının perspektiflerini içeren çalışmaların gerçekleştirilmesi,
- daha geniş bir araştırmacı sayısı ile daha fazla literatür taraması eklenmesi önerilebilir.

Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin liderlik kapasitelerinin güçlendirilmesi ve paydaş katılım mekanizmalarının çeşitlendirilmesi önemli görünmektedir. Bu süreçte politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar arasındaki iş birliğinin artırılması modelin gelişimine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Avidov-Ungar, O. (2017). Educational leadership and the role of stakeholders in school improvement. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 45-60.
- Balay, R. (2004). Küreselleşmeş bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bingöl, S., Malçok, H., Ünver Ortaç, S., Bozkurt, M. (2021). Problemlili öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi: Doküman incelemesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 68-80.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Psikolojide tematik analiz kullanımı. *Psikolojide Nitel Araştırma*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bowen, G. A. (2009). Nitel araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Nitel Araştırma Dergisi*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 59(6), 40-45.
- Burns, M. G. (1978). *Leadership*. Harper-Row.

Cerit, Y., Yıldırım, B. (2017) Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-9014

Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman Publishing.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). Teachers College Press.

Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 19-34.

Işkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 158-165.

Janmaat, G., McCowan, T., & Rao, N. (2016). Different stakeholders in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 169-171. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1134956>

Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Nitel araştırma: Tasarım ve uygulama için rehber* (4. bs.). Jossey-Bass.

Şen, Y. ve Yaşlıoğlu, M. M. (2010). Dönüşümcü liderliğin yeniliği destekleyici örgüt iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Dergisi*, 21(66), 97-117. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuiieyd/issue/9198/115513>

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Stakeholder Roles

Transformed Leadership Roles within the Century of Türkiye Education Model and An Analysis of School Administrators' Interactions with Stakeholders

Ayşe DEMİR AKTAŞ, Semerkant Trade Vocational and Technical High School/
AGRI

Introduction

Education is a multidimensional process that directly affects the well-being of individuals and society and plays a critical role in constructing shared cultural values. Through education, individuals' innate positive qualities can be enhanced, and their weaknesses can be minimized. Education is defined as an indispensable component of social, administrative, political, and economic development (Kaya, 2015). The advancement of these components largely depends on human skills, which can only be cultivated through an effective educational process. The primary function of schools is to nurture the qualified human resources needed by society to achieve these goals. As the functions of schools evolve, the leadership roles of school administrators also undergo transformation (Balay, 2004).

The school climate reshaped by the Century of Türkiye Education Model directly influences the leadership approaches of school administrators. In this process, the expectations of internal and external stakeholders from school leaders are also shifting (Cerit & Yıldırım, 2007). In addition to their traditional roles, school administrators are now expected to manage change, establish flexible organizational structures, maintain dynamic systems, and sustain learning communities (Çelik, 2012). Leadership can be defined as the totality of strategies, processes, and practices that guide individuals' behaviors in the workplace (Gedik, 2020).

The concept of transformational leadership, first introduced by Burns (1978), refers to individuals who adapt to changing conditions, lead transformations by setting an example, and create motivation for change among their followers (Şen, 2010). The Century of Türkiye Education Model highlights the positive impact of effective leadership roles on school climate and academic success. Another key element emphasized by the model is stakeholder interaction. Internal stakeholders in the school climate include teachers, students, parents, and school staff, while external stakeholders consist of local administrations, civil society organizations, professional associations, and other social actors (Janmaat et al., 2016).

Stakeholder Theory (Freeman, 1984) argues that both internal and external stakeholders play an active role in a school's success. The collaboration established by school leaders with stakeholders is a variable that directly affects the quality of education (Bryk & Schneider, 2002). The success of educational reforms is directly proportional to the leadership skills of administrators and the extent of stakeholder involvement (Fullan, 2001). This study aims to examine the adaptation processes of school administrators to the Century of Türkiye Education Model, the relationship between their transformed leadership roles and school climate, and how stakeholder interaction relates to academic success. Additionally, the study presents quantitative findings to support the development of the TYMM.

Keywords: Transformational leadership, school climate, stakeholder interaction, educational reform, The Century of Türkiye Education Model.

Purpose

The purpose of this study is to examine the transformed leadership roles within the Century of Türkiye Education Model and the interactions of school administrators with stakeholders. The research specifically aims to analyze how school administrators demonstrate program leadership and develop strategies for enhancing stakeholder relationships, particularly in the context of transformational leadership and collaboration with educational stakeholders.

Furthermore, the study seeks to explore the impact of school administrators' stakeholder interactions on academic achievement, and to provide recommendations for improving leadership models. The challenges and shortcomings faced by school leaders during the adaptation to systemic change in education will also be evaluated, in order to offer evidence-based solutions for policy implementers.

Lastly, this research aims to provide empirical findings on how leadership approaches adopted by school administrators transform school culture and educational quality, offering practical contributions for real-world implementation.

Method

This study was designed within the framework of the qualitative research paradigm using the document analysis method. Document analysis is the process of critically evaluating written materials to shed light on a research problem (Bowen, 2009).

Research Design

A qualitative research approach was adopted in this study to enable an in-depth understanding of social phenomena (Merriam & Tisdell, 2016). Accordingly, the method of document analysis based on the systematic evaluation of secondary data sources was preferred.

The data sources were classified into three main categories:

1. Academic publications (peer-reviewed journal articles, theses, conference proceedings)
2. Policy documents (Ministry of National Education circulars and regulations)
3. Statistical reports (MoNE statistics, OECD education indicators)

Data Collection Process

The data set of the study consists of 20 academic works selected through the maximum variation sampling technique. The data selection process followed the steps below:

1. A literature search was conducted on Google Scholar and DergiPark databases using the keywords “Century of Türkiye Education Model”, “education reform and school leadership”, and “educational administration in Türkiye”.
2. In the first stage, 137 publications were accessed. These were filtered based on predefined inclusion criteria:
 - Topic: Directly related to the Century of Türkiye Education Model
 - Methodology: Studies presenting empirical data
3. The 20 most suitable studies in terms of qualitative data richness were included in the final sample.

As a data collection tool, a “Systematic Document Analysis Form” was developed, which includes the following components:

- Basic bibliographic information
 - Research methodology
 - Main findings and results
 - Recommendations for model implementation
4. 3. Data Analysis

Thematic analysis was adopted as the data analysis approach. Thematic analysis is a qualitative research method based on systematically analyzing qualitative data and identifying common themes (Braun & Clarke, 2006). The analysis process was conducted in three main stages:

1. Preliminary coding: Dividing raw data into meaningful units
2. Theme development: Grouping similar codes under conceptual categories
3. Interpretation: Evaluating the findings in light of existing literature

Conclusion and Recommendations

Evaluation of Research Findings

The findings of this study suggest that the Century of Türkiye Education Model has led to certain changes in the leadership roles of school administrators. The data obtained point to the following conclusions:

- Enhancing the pedagogical leadership skills of school administrators may contribute positively to instructional processes.
- Strategies aimed at increasing stakeholder participation appear to be effective in strengthening school-community relations.
- In change management processes, the role of administrators may be of critical importance for the successful implementation of the model.

Policy and Practice Recommendations

1. Recommendations for the Professional Development of School Administrators:

- Administrator training programs could be updated in line with the competencies required by the Century of Türkiye Education Model.
- Expanding mentoring systems may enhance experience sharing.
- Capacity-building activities related to digital transformation processes could be beneficial.

2. Recommendations for Strengthening Stakeholder Engagement:

- Mechanisms that facilitate stakeholder participation in school management processes could be developed.
- The effective use of digital communication channels may strengthen communication with stakeholders.

- Establishing regular feedback mechanisms could contribute to process improvement.

3. Recommendations for Research and Evaluation:

- More comprehensive studies could be conducted to measure the effectiveness of the Century of Türkiye Education Model.
- Monitoring systems could be established to regularly evaluate implementation outcomes.
- Comparative studies examining the functioning of the TYMM in different contexts could be carried out.

Limitations and Suggestions for Future Research

The study's limitation to qualitative document analysis highlights the need for supporting findings with different methodologies. Future research could consider:

- Conducting mixed-methods studies that incorporate quantitative data,
- Carrying out longitudinal studies examining the long-term effects of the TYMM,
- Including the perspectives of various stakeholder groups in the research,
- Expanding the scope by including a greater number of researchers and more comprehensive literature reviews.

In conclusion, the effective implementation of the Century of Türkiye Education Model requires strengthening the leadership capacities of school administrators and diversifying stakeholder participation mechanisms. Enhancing collaboration among policymakers, practitioners, and researchers could contribute significantly to the development of the model.

References

- Avidov-Ungar, O. (2017). Educational leadership and the role of stakeholders in school improvement. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 45-60.
- Balay, R. (2004). Küreselleşmiş bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bingöl, S., Malçok, H., Ünver Ortaç, S., Bozkurt, M. (2021). Problemleri öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi: Doküman incelemesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 68-80.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Psikolojide tematik analiz kullanımı. *Psikolojide Nitel Araştırma*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Bowen, G. A. (2009). Nitel araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Nitel Araştırma Dergisi*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 59(6), 40-45.

Burns, M. G. (1978). *Leadership*. Harper-Row.

Cerit, Y., Yıldırım, B. (2017) Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-9014

Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman Publishing.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). Teachers College Press.

Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 19-34.

Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 158-165.

Janmaat, G., McCowan, T., & Rao, N. (2016). Different stakeholders in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 169-171. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1134956>

Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Nitel araştırma: Tasarım ve uygulama için rehber* (4. bs.). Jossey-Bass.

Şen, Y. ve Yaşlıoğlu, M. M. (2010). Dönüşümcü liderliğin yeniliği destekleyici örgüt iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Dergisi*, 21(66), 97-117. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuiieyd/issue/9198/115513>

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Paydaş Roller

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli Kapsamında Okul Müdürlerinin Görüşleri

Burak YÜCEER, Karatay Saraçoğlu İmam Hatip Ortaokulu/KONYA

Giriş

Bir ayağı geçmişte duran eğitimin diğer ayağı insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapıdır. Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen Türkiye Yüzyili Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, beceriler çerçevesi bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir (MEB, 2024). Başka bir deyişle TYMM değişen dünya düzeninde Türkiye'nin konumunu daha üst seviyelere çıkarmak; ülkemizin bilim, sağlık, sanayi ve teknoloji alanlarında yakaladığı ivmeyi desteklemek ve toplumumuzun beklentilerini karşılamak adına 2024 yılında uygulanmaya başlanan, sadece öğretim programı hüviyetiyle kalmayıp çok daha kapsamlı bir bakış açısı getiren yeni bir modeldir. Bu model 2024-2025 eğitim-öğretim yılında kademeli olarak okul öncesinde ana sınıfı, ilkokullarda 1. sınıf, ortaokullarda 5. sınıf ve liselerde de 9. sınıfta uygulanmaya başlamıştır. Tüm kademelerde programın temel uygulayıcısı öğretmenler olsa da okul müdürleri program lideri vasfıyla sürecin her aşamasında liderlik, rehberlik, yönlendirme, destek, geri bildirim gibi görevlerde bulunmaktadırlar. Balyer (2012); okul müdürünün okulu verimlilik esasına göre yönetmek, güdülemeyle öğrenci ve öğretmen motivasyonunu artırmak ve öğrenmeyi sağlamak gibi görevleri olduğunu söylemiştir. Cemaloğlu ve Duran (2020); okul müdürüne mesleği sorulduğunda verdiği "Ben okul müdürüyüm." cevabının üç kelimelik bir cümleden çok daha fazla görev ve sorumluluk alanı taşıdığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğretimsel liderlik konusunda okulların liderleri ve programların uygulayıcısı olan okul müdürlerinin yeni model hakkındaki görüşleri, yeni modele dair fikirleri ve önerileri alınmıştır; yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli, okul müdürleri, eğitim paydaşları.

Amaç

Bu araştırmanın amacı 2024 yılında uygulanmaya başlanan TYMM kapsamında okul müdürlerinin görüşlerini almak, okul müdürlerinden beklenen rolleri ve yöneticilerin uygulamada gösterdikleri performans durumlarını incelemek, karşılaşılan zorlukları öğrenmek ve buna çözüm önerileri almaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel yöntem tercih edilmiş olup durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubu Konya'nın Karatay ilçesinde görev yapmakta olan 10 okul müdüründen oluşmuştur. Katılımcılar seçilirken olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden "kota örnekleme" kullanılmıştır. Kota örneklemede araştırmacı, evreni belirli özellikleri bakımından kategorilere ayırır. Sonra bu grupların araştırma evrenindeki oranları (kota) belirlenerek grupların evrendeki kotalarına göre örneklem alınır. Kota örnekleme de örnekleme alınacak unsurların seçimi yansız ve titizlikle yapılırsa örneklem temsil gücüne sahip olabilir (Cemaloğlu, 2024). Eğitim yönetimi akademisyeninden de görüş alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı kullanılmıştır. Veriler katılımcılarla birebir yapılan görüşmeler esnasında ses ve yazı yoluyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından toplanan veriler daha sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda ana ve alt başlıklara ayrılan veriler bu şekilde kategorize edilmiştir. Ana başlıklar programa ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler olarak iki tanedir. Olumlu görüşler içerisinde yerli ve millîlik, topluma ve hayata yakınlık, etkinlik merkezli olması, yenilikçi olması, psikolojik ihtiyaçların öncelenmesi alt başlıkları yer alırken olumsuz görüşler ana başlığı içerisinde uygulamadaki belirsizlik, fazla kırtasiyecilik, uygulanmasının zorluğu, uygulanmasına karşı gösterilen direnç alt başlıkları yer almıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yeni bir model olan TYMM yayımlandığı ilk andan itibaren toplumumuza ve özellikle eğitim camiasına büyük bir heyecan getirmiştir. İçeriği, yaklaşımı ve hedefleriyle yeni bir soluk olarak algılanan bu modelde paydaş olarak okul müdürlerine de büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Okul müdürlerinin modele liderlik etmesi sürecini araştıran bu çalışmada müdürlerin TYMM hakkında genel itibarıyla olumlu kanaatlere sahip oldukları görülmüştür. Önceki programlarla karşılaştırdıklarında TYMM'nin ülkemizin vizyonu ile örtüşen, bizi yansıtan, daha gerçekçi hedeflerle bezenmiş ve ihtiyaçlara cevap veren bir model olduğunu belirtmişlerdir. Bazı müdürlerin belirttiği olumsuzluklar içerisinde programın yeni olmasından kaynaklı belirsizliklerin olduğu; fazla kâğıt kullanımı nedeniyle gereksiz kırtasiyeciliğe yol açtığı; her okulda aynı düzeyde uygulanmasının zorlukları; programın veliler, öğrenciler, öğretmenler gibi tüm paydaşlara yeterince anlatılıp açıklanmadığı ve bu eksik kalan anlayamamadan ötürü bir dirençle karşılaşıldığı söylenebilir. Öneriler kısmı politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Öğretmenler yüksek lisans eğitimlerine teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.
2. Çerçeve program daha esnek bir yapıda hazırlanarak programın ülkenin tüm okullarında etkili ve verimli uygulanması sağlanmalıdır.
3. Modelin tüm paydaşlarından sürece yayılı bir şekilde geri dönüşler alınmalı ve alınan geri dönüşlerin durumu hakkında paydaşlara bilgi verilmelidir.
4. Hizmet içi eğitimler uzaktan veya yüz yüze olarak amacına hizmet eder şekilde verilmeli ve bu eğitimlerin etkinliği takip edilmelidir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Her ders için programın ve ders kitaplarının yazarlarıyla aynı branştaki öğretmenlerin buluşması sağlanarak öğretmenlerin akıllarındaki soru işaretlerinin giderilmesi sağlanmalıdır.
2. Müdürlere yönelik eğitimler branşlara ayrılarak her okul müdürünün kendi branşındaki eğitime katılması sağlanmalıdır.
3. Okul müdürlerinin kendi branşlarında bir çıktı ders süresi boyunca derse girerek yeni modelini sınıf içerisinde deneyimlemesi sağlanmalıdır.
4. Okul müdürleri ve öğretmenlere yönelik tatil süreleri boyunca farklı şehirlerdeki öğretmenleri veya hizmet içi eğitim merkezlerinde eğitimler planlanıp gönüllülük esasına göre katılım sağlanmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

1. TYMM hakkında okul müdürleriyle nicel yöntemler kullanılarak daha geniş bir kitleden veri toplanabilir.
2. Okul müdürleri dışında yönetimin diğer paydaşları olan şube müdürleri, müdür

yardımcıları gibi katılımcılarla çalışmalar planlanabilir.

3. Branş bazında müdürler ve öğretmenler ile ortak bir çalışma yürütülebilir.

Kaynakça

Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.

Cemaloğlu, N.(Ed.) (2024). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. ve Duran, A. (2020). *Fark yaratan başarılı okul müdürleri*. Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*. MEB Yayınları.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Stakeholder Roles

School Principals' Opinions within the Scope of the Century of Türkiye Education Model

Burak YÜCEER, Saraçoğlu İmam Hatip Secondary School/KONYA

Introduction

Education, with one foot rooted in the past, serves as a gateway to open horizons to the future of humanity. The Century Of Türkiye Education Model (TYMM), which aims to unite a set of national and spiritual values with the pinnacle of material development, is a holistic model composed of components such as the fundamental approach of the curriculum, the student profile, the virtue-value-action framework, and the skills framework (Ministry of National Education [MoNE], 2024). In other words, TYMM is a new model that began implementation in 2024 with the aim of elevating Türkiye's position in the changing global order, supporting the country's momentum in science, health, industry, and technology, and responding to societal expectations. It brings with it a much broader perspective than simply a curriculum.

This model began to be implemented gradually in the 2024–2025 academic year at the pre-school level (nursery classes), Year 1 in primary schools, Year 5 in secondary schools, and Year 9 in upper secondary schools. Although teachers are the primary implementers at all levels, school principals take on key roles in leading, guiding, directing, supporting, and providing feedback throughout the process. Balyer (2012) states that school principals are responsible for managing schools based on efficiency, enhancing student and teacher motivation through encouragement, and facilitating learning. Cemaloğlu and Duran (2020) noted that when a school principal states their profession as "I am a school principal", this short phrase carries responsibilities far beyond its three words. In this study, the views, opinions, and suggestions of school principals – who are both school leaders and curriculum implementers – regarding the new model have been gathered and interpreted within the context of instructional leadership.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, instructional leadership, school principals, curriculum implementation, educational reform.*

Purpose

The aim of this research is to gather school principals' views on TYMM, which began implementation in 2024; to investigate the roles expected of school principals; to examine their performance in practice; to identify challenges encountered; and to obtain suggestions for solutions.

Method

A qualitative method was adopted for the research, designed according to the case study model. The study group consisted of 10 school principals working in Karatay district of Konya. For participant selection, quota sampling – a non-probability sampling method – was employed. In quota sampling, the researcher divides the population into categories based on specific characteristics and then selects participants proportionally according to these quotas. If the sample selection is conducted impartially and meticulously, quota sampling can offer strong representativeness (Cemaloğlu, 2024).

A semi-structured interview form developed by the researcher, and reviewed by an educational administration academic, was used as the data collection tool. Data were recorded via audio and written notes during face-to-face interviews. The collected data were subjected to content analysis by the researcher. As a result, data were categorised under main and sub-themes. The two main themes were positive and negative opinions regarding the model. Sub-themes under positive views included national and local orientation, relevance to life and society, activity-centred design, innovation, and prioritisation of psychological needs. Sub-themes under negative views included ambiguity in implementation, excessive bureaucracy, difficulties in application, and resistance due to a lack of adequate understanding by stakeholders.

Conclusion and Recommendations

TYMM, as a newly introduced model, has generated considerable excitement across society, particularly within the educational community. Perceived as a fresh approach due to its content, methodology, and goals, it places significant responsibilities on school principals as stakeholders.

This study, which explores school principals' leadership of the model, found that they generally held positive opinions regarding TYMM. Compared to previous curricula, school principals expressed that TYMM is a more realistic and responsive model aligned with the nation's vision and values.

However, some negative aspects noted by school principals included the ambiguity resulting from the model's novelty; the bureaucratic burden caused by excessive paperwork; challenges in achieving uniform implementation across schools; and resistance from stakeholders such as parents, students, and teachers due to insufficient communication and explanation of the model.

Recommendations were grouped under three headings: policy makers, implementers, and researchers.

Recommendations for Policy Makers:

1. Postgraduate studies for teachers should be encouraged and supported.
2. The framework curriculum should be designed flexibly to ensure effective and efficient implementation across all schools in the country.
3. Feedback should be collected from all stakeholders in a broad and continuous manner, and findings should be shared with those stakeholders.
4. In-service training should be delivered either online or face-to-face in a way that serves its purpose, and its effectiveness should be monitored.

Recommendations for Implementers:

1. Teachers of each subject should meet with the authors of the curriculum and textbooks to clarify any uncertainties.
2. Training sessions for school principals should be divided by subject area so that each school principal can attend training relevant to their own discipline.
3. School principals should experience the implementation of the new model by teaching at least one lesson in their subject area.
4. Training programmes for school principals and teachers should be organised in different cities during school breaks, preferably in teacher guesthouses or in-service training centres, with voluntary participation encouraged.

Recommendations for Researchers:

1. Broader quantitative studies could be conducted with school principals to gather large-scale data on TYMM.
2. Studies could include other managerial stakeholders such as deputy school principals and division supervisors.
3. Joint studies could be carried out with both school principals and teachers within specific subject areas.

References

- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Cemaloğlu, N. (Ed.) (2024). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Duran, A. (2020). *Fark yaratan başarılı okul müdürleri*. Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni*. MEB Yayınları.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi

Dr. Kerime ÖZGÜR, Bursa Naz Özdilek İlkokulu/BURSA

Giriş

Sağlıklı bir kişilik yapısına ve kişisel olgunluğa sahip olma, yaşanılan topluma uyum ve fiziksel çevreyle etkileşim ile doğrudan bağlantılı olmaktadır. İnsanın hem kendisi hem de çevresiyle ilişkilerinde duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendirmede önemli bir rolü bulunan değerler kişilik yapısının oluşumunun temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Değer; kişinin varoluşsal olarak anlam kazanmasına, hayata anlam katmasına, kendi içinde ahenkli olmasına, ahlaklı ve erdemli bir kişilik yapısı kazanmasına ve gelişmesine katkı sunmakta; içinde yaşadığı toplumla bütünleşmesine ve nitelikli toplumsal ilişkiler geliştirmesine kılavuzluk etmektedir (MEB, 2024b, s. 54). Eğitim sürecinde değerler eğitiminin önemli bir yeri bulunmaktadır (Çubukçu, 2010; Akt. Özbek ve Erzen, 2023, s. 57). Ailede başlayan değerler eğitimi, okullarda müfredat doğrultusunda temel değerlerin öğrencilere kazandırılması ile devam etmektedir (Yazıcı, 2006, s. 499).

Değerlerin kazandırılması sürecinde uygulamaya dönük deneyimler önemli olarak görülmektedir. Çocukların değer edinimi sürecinde verilmek istenen değeri çevrelerinde gözlemlemeleri de ayrı bir önem taşımaktadır (Yağan Güder, 2015). Uygulamaya dönük verilecek değerler eğitimi ile öğrencilerde erken yaşta kalıcı öğrenmeler oluşumuna katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle ders kitaplarında yer alan metinlerin ve etkinliklerin değerleri içeren yapıda olması beklenmektedir. Değerler, eğitimin vazgeçilmez yapı taşları olarak kabul edilmektedir. Bireyin gelişiminde önce aile ortamı, sonra da okul ortamının etkisi çok büyüktür. Bu nedenle erken yaşta değerlerin kazanılmasında ilkokulun ilk yılları önem kazanmaktadır.

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, s. 54). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında, erdemli insanı yetiştirmek için erdemlerin alt boyutları olan değerler ve eylemler programlar arası bileşenler olarak ele alınmaktadır. Böylece değerler programın diğer öğelerinden, becerilerden ve alan içeriğinden ayrı bir şekilde değil programa kaynaşık olarak işlenmektedir (MEB, 2024b, s. 55).

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte eğitim sisteminde köklü bir değişikliğin gerçekleştirilmesi amaçlanmış olup yeni öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metninde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde değerler eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Bu değerler doğrultusunda eğitim öğretim sürecinde kullanılacak ders kitaplarında yer alan metinlerde değerlerin kullanılma durumunun belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. İlkokul (Arslan ve Akpınar, 2024; Dökme ve Kızılaslan Tunçer, 2022; Eken ve Öksüz, 2019; Kaşkaya ve Duran, 2017; Özbek ve Erzen, 2023; Sur, 2024; Yazıcı ve Kaya, 2024; Yılar, 2016) ve ortaokul düzeyinde (Coşkun ve Derse, 2021; Oltulu ve Alan, 2023; Türkben, 2019) ders kitaplarında değerlerin işlenme durumu ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Programın bu yıl uygulanmaya başlanmış olması nedeniyle çalışmamızın bu yönden alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, metinler, değerler.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan birinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda birinci sınıfın ikinci döneminde kullanılan Türkçe 1 ve 2. ders kitaplarındaki metinler incelenerek değerlere ne sıklıkta yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmada çalışma dokümanı olarak birinci sınıf MEB Yayınları Türkçe 1 ve 2. ders kitapları, ilkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıflar) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni kullanılmıştır (Ünal vd. 2024a; Ünal vd. 2024b; MEB, 2024a; MEB, 2024b).

İlk olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metninde bulunan değerler belirlenmiştir. 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. Modelde saygı, sorumluluk ve adalet; çatı değerler olarak yer almaktadır. Kişisel hayat açısından önemli olan tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan; sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü değerleri aile ve sosyal çevre; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise fiziksel çevre alanlarında yer almaktadır. Değerlerin ilgili olduğu alana karar verilirken daha çok katkı sağladığı alan dikkate alınmıştır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi; eğitim öğretimde mutlaka yer

alması gereken değerleri içermesi açısından sade, değer alanları ve değerlerin birbirleriyle ilişkileri açısından tutarlı, kolay uygulanabilir olması açısından da kullanılabilir olarak tasarlanmıştır (MEB, 2024b, s. 54).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hazırlanmasıyla birlikte 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulmaya başlanan MEB Yayınevi birinci sınıf Türkçe 1 ve 2. ders kitaplarındaki dört temada yer alan metinler incelenmiştir. Türkçe 1. ders kitabında "Yeteneklerimizi Keşfediyoruz" (5. Tema) ve "Minik Kâşifler" (6. Tema), Türkçe 2. ders kitabında "Atalarımızın İzleri" (7. Tema) ve "Sorumluluklarımızın Farkındayız" (8. Tema) adlı temalar bulunmaktadır. Her temada ilki dinleme-izleme metni olmak üzere toplam beş metin bulunmaktadır. Bu çalışmada öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türünde olmak üzere toplam 20 metin incelenmiştir. Her metinde bulunan cümleler ve kelimeler ele alınarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metninde yer alan değerler ve kapsadığı kelimeler doğrultusunda kodlamalar yapılmıştır. Her metnin detaylı bir şekilde analiz edilmesinden sonra elde edilen bulgular tablolar hâlinde verilmiştir.

Sonuç

Elde edilen bulgular doğrultusunda temaların adı ve içeriklerine göre metinlerde yer verilen değerlerin de farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular doğrultusunda diğer metin türlerine göre şiirlerdeki değer sayısının daha az olduğu görülmüştür. Beşinci temada 24, altıncı temada 31, yedinci temada 34, sekizinci temada 40 değer tespit edilmiştir. Sonuç olarak ders kitabı metinlerinde bulunan değerlere bakıldığında çalışkanlık, dostluk, özgürlük, sorumluluk ve yardımseverlik en fazla bahsedilen değerler olurken; dürüstlük, estetik, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve temizlik en az bahsedilen değerler olmuştur. Mahremiyet değeri ile ilgili ifadeye rastlanılmamıştır. Elde edilen bulgulara göre ders kitaplarındaki metinlerde değerlerin genel anlamda programda belirtildiği şekilde verildiği görülmektedir.

Öneriler

Türkçe ders kitapları hazırlanırken metinlerin değerler açısından çeşitli olması, değerlerin temalara ve metin türlerine göre dağılımının dengeli olması ve ortak metinde bulunan değerlerin tümüne yer verilmesi konularında dikkat edilerek değerlerin amacına uygun bir şekilde verilmesi sağlanabilir.

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kademeli olarak uygulanmaya başlaması nedeniyle sadece birinci sınıf Türkçe 1 ve 2. ders kitaplarında yer alan değerler incelenmiştir. Bundan sonra hazırlanacak olan üst sınıflara yönelik ders kitapları da değerlerin kullanımı bakımından incelenerek değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Arslan, A. ve Akpınar, E. (2024). İkinci sınıf Türkçe ders kitabının kök değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(47), 97-126. <https://doi.org/10.34234/ded.1427320>
- Coşkun, H. ve Derse, G.E. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35. <https://doi.org/10.34234/ded.738543>
- Dökme, K. ve Kızılaslan Tunçer, B. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin değerler yönünden incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(235), 2085-2106. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.880197>
- Eken, N. T. ve Öksüz H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401. <https://doi.org/10.16916/adad.543009>
- Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441. <https://doi.org/10.24315/trkefd.303978>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-4. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Oltulu, Ö. ve Alan, M. (2023). 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler açısından incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 114-140. <https://doi.org/10.57135/jier.1248862>
- Özbek, R. ve Erzen, V. (2023). İlkokullardaki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 56-75. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1075291>
- Sur, E. (2024). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki kök değerler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 73-90. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1470438>
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526. <https://doi.org/10.16916/adad.541659>
- Ünal, E., Anılan, H., Coşkun, İ., Sidekli, S. ve Temur, M. (Editörler.). (2024a). *İlkokul Türkçe birinci sınıf 1. ders kitabı* (1. Baskı). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ünal, E., Anılan, H., Coşkun, İ., Sidekli, S. ve Temur, M. (Editörler.). (2024b). *İlkokul Türkçe birinci sınıf 2. ders kitabı* (1. Baskı). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yağan Güder, S. (Editörler). (2015). *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi* (1. Baskı). Eğiten Kitap.

Yazar, İ. ve Kaya, E. (2024). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve görsellerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(4), 399-415. <https://doi.org/10.29228/ijla.79347>

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156875>

Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296100>



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Program Dynamics

Examination of Texts in First Grade Turkish Textbooks in Terms of Values

Dr. Kerime ÖZGÜR, Bursa Naz Özdilek Primary School/BURSA

Introduction

Having a healthy personality structure and personal maturity is directly linked to adapting to the society one lives in and interacting with the physical environment. Values, which play a significant role in shaping an individual's emotions, thoughts, and behaviours in their relationships with both themselves and their environment, are considered one of the cornerstones of personality structure formation. Value contributes to a person's existential meaning, adding meaning to life, being harmonious within oneself, and gaining and developing a moral and virtuous personality structure; it guides their integration into the society they live in and their development of qualified social relationships (Ministry of National Education [MoNE], 2024b:54). Values education has an important place in the educational process (Çubukçu, 2010; as cited in Özbek & Erzen, 2023:57). Values education, which begins in the family, continues in schools with the teaching of core values to students in line with the curriculum (Yazıcı, 2006: 499). Practical experiences are considered important in the process of acquiring values. It is also particularly important for children to observe the desired value in their environment during the value acquisition process (Yağan Güder, 2015). Practical values education contributes to the formation of permanent learning in students at an early age. In this respect, it is expected that the texts and activities in textbooks should be structured to include values. Values are considered indispensable building blocks of education. First the family environment, and then the school environment, have a great impact on an individual's development. Therefore, the early years of primary school are important for acquiring values at an early age. Virtues express the strengths of personality that are aimed to be instilled in individuals as a result of educational activities. Individuals can attain these virtues through the values they develop as a result of their experiences. The values a person possesses, in turn, manifest themselves in their actions (MoNE, 2024b:54). In the curricula of the Century of Türkiye Education Model, values and actions, which are sub-dimensions of virtues, are treated as inter-programmatic components to cultivate virtuous individuals. Thus, values are not processed separately from other elements of the program, skills, and field content, but are integrated into the program (MoNE, 2024b: 55). With the Century of Türkiye

Education Model prepared by the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, a radical change in the education system was aimed, and new curricula and textbooks were prepared. In the common text of the Century of Türkiye Education Model, the importance of values education is emphasized within the "Virtue-Value-Action" framework. In line with these values, there is a need to determine the extent to which values are used in the texts included in the textbooks to be used in the education and teaching process. Various studies have been conducted on the inclusion of values in textbooks at the primary school (Arslan & Akpınar, 2024; Dökme & Kızılaslan Tunçer, 2022; Eken & Öksüz, 2019; Kaşkaya & Duran, 2017; Özbek & Erzen, 2023; Sur, 2024; Yazar & Kaya, 2024; Yılar, 2016) and middle school levels (Coşkun & Derse, 2021; Oltulu & Alan, 2023; Türkben, 2019). Since the program has started to be implemented this year, it is thought that our study will contribute to the field in this respect.

Keywords: Turkish textbook, texts, values.

Purpose

The purpose of this study is to examine the texts in the first-grade Turkish textbooks prepared in line with the Century of Türkiye Education Model in terms of values. For this purpose, the texts in the Turkish 1st and 2nd textbooks used in the second semester of the first grade were examined to determine the frequency of inclusion of values.

Method

In this study, document analysis, one of the qualitative data collection methods, was used. As working documents in the research, the first-grade MoNE Publications Turkish 1st and 2nd textbooks, the Primary School Turkish Language Curriculum (Grades 1-4), and the common text of the Century of Türkiye Education Model Curricula were used (Ünal et al., 2024a; Ünal et al., 2024b; MoNE, 2024a; MoNE, 2024b). First, the values present in the common text of the Century of Türkiye Education Model were identified. Within the Virtue-Value-Action Framework, a value framework clustered around umbrella values is presented. Umbrella values refer to value structures that have intensive intersection points with all other values. In the model, respect, responsibility, and justice are included as umbrella values. The values of thrift, patience, privacy, modesty, healthy living, and diligence, which are important for personal life, are in the human domain; the values of love, friendship, freedom, honesty, patriotism, helpfulness, and family integrity are in the family and social environment domain; and the values of cleanliness, sensitivity, aesthetics, and compassion are in the physical environment domain. When deciding on the relevant domain of the values, the domain to which they contribute more was taken into account. The Virtue-Value-Action Framework was designed to be simple

in terms of including values that must be present in education, consistent in terms of value domains and the relationships between values, and usable in terms of being easily applicable (MoNE, 2024b:54). With the preparation of the Century of Türkiye Education Model, the texts in the four themes of the MoNE Publishing House first-grade Turkish 1st and 2nd textbooks, which began to be taught in the 2024-2025 academic year, were examined. The Turkish 1st textbook includes the themes “Discovering Our Talents” (5th Theme) and “Little Explorers” (6th Theme), and the Turkish 2nd textbook includes the themes “Traces of Our Ancestors” (7th Theme) and “Aware of Our Responsibilities” (8th Theme). Each theme contains a total of five texts, the first of which is a listening-viewing text. In this study, a total of 20 texts, including narrative, informative, and poetry genres, were examined. Sentences and words in each text were coded according to the values and the words they encompass in the common text of the Century of Türkiye Education Model. After a detailed analysis of each text, the findings obtained were presented in tables.

Conclusion

Based on the findings, it was concluded that the values included in the texts differed according to the names and contents of the themes. According to the findings, the number of values in poems was less compared to other text types. 24 values were identified in the fifth theme, 31 in the sixth theme, 34 in the seventh theme, and 40 in the eighth theme. In conclusion, when looking at the values found in the textbook texts, diligence, friendship, freedom, responsibility, and helpfulness were the most mentioned values; while honesty, aesthetics, modesty, healthy living, and cleanliness were the least mentioned values. No expression related to the value of privacy was found. According to the findings, it is seen that the values in the textbook texts are generally presented as specified in the program.

Recommendations

When preparing Turkish textbooks, it can be ensured that values are presented in accordance with their purpose by paying attention to the diversity of texts in terms of values, the balanced distribution of values according to themes and text types, and the inclusion of all values found in the common text. In this research, only the values in the first-grade Turkish 1st and 2nd textbooks were examined because the Century of Türkiye Education Model has started to be implemented gradually. Textbooks for upper grades to be prepared hereafter can also be evaluated by examining them in terms of the use of values.

References

- Arslan, A. ve Akpınar, E. (2024). İkinci sınıf Türkçe ders kitabının kök değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(47), 97-126. <https://doi.org/10.34234/ded.1427320>
- Coşkun, H. ve Derse, G.E. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35. <https://doi.org/10.34234/ded.738543>
- Dökme, K. ve Kızılaslan Tunçer, B. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin değerler yönünden incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(235), 2085-2106. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.880197>
- Eken, N. T. ve Öksüz H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401. <https://doi.org/10.16916/adad.543009>
- Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441. <https://doi.org/10.24315/trkefd.303978>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-4. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Oltulu, Ö. ve Alan, M. (2023). 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler açısından incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 114-140. <https://doi.org/10.57135/jier.1248862>
- Özbek, R. ve Erzen, V. (2023). İlkokullardaki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 56-75. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1075291>
- Sur, E. (2024). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki kök değerler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 73-90. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1470438>
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526. <https://doi.org/10.16916/adad.541659>

- Ünal, E., Anılan, H., Coşkun, İ., Sidekli, S. ve Temur, M. (Editörler.). (2024a). *İlkokul Türkçe birinci sınıf 1. ders kitabı* (1. Baskı). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ünal, E., Anılan, H., Coşkun, İ., Sidekli, S. ve Temur, M. (Editörler.). (2024b). *İlkokul Türkçe birinci sınıf 2. ders kitabı* (1. Baskı). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yağın Güder, S. (Editörler.). (2015). *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi* (1. Baskı). Eğiten Kitap.
- Yazar, İ. ve Kaya, E. (2024). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve görsellerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(4), 399-415. <https://doi.org/10.29228/ijla.79347>
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156875>
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296100>



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Dinamikleri

İklim Adaleti ve Çevre Etiği Bağlamında Öğretim Programlarının İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ŞENEL, Gaziantep Üniversitesi/GAZİANTEP

Giriş

Günümüzün giderek artan çevresel krizleri ve toplumsal eşitsizlikleri karşısında iklim adaleti eğitimi ile çevre etiği eğitimi, sürdürülebilir ve eşitlik temelli bir geleceğin inşası için temel bileşenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eğitim yaklaşımları, yalnızca ekolojik bilinç ve farkındalığın artırılmasına hizmet etmekle sınırlı kalmayıp aynı zamanda çevresel bozulma ve iklim adaletsizliği olgularının kökünde yer alan sosyo-politik yapıların eleştirel bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (McGregor ve ark., 2019).

İklim adaleti eğitimi (İAE) sosyal adalet, eşitlik ve katılımcılık ilkelerini bir araya getirerek çevre eğitiminin geleneksel sınırlarını aşan bir yaklaşım sunmaktadır. McGregor & Christie'ye (2021) göre İAE, iklim değişikliğinin etkilerinin toplumun her kesimini eşit şekilde etkilemediğini vurgular. Özellikle yoksullar, göçmenler ve kadınlar gibi toplumsal eşitsizliklerden en fazla etkilenen ve kaynaklara erişimi kısıtlı olan farklı coğrafyalardaki topluluklar, bu krizden orantısız şekilde etkilenmektedir. Bu nedenle İAE, herkesin eşit sorumluymuş gibi gösterildiği söylemlerden uzaklaşması gerektiğini savunmaktadır; bunun yerine, sosyal hareket ilkesine dayanan, çevresel eşitsizlikleri görünür kılan ve bu eşitsizliklerle mücadele eden bir eğitim yaklaşımını benimser (Svarstad, 2021).

Aynı zamanda çevre etiği eğitimi, insan-doğa ilişkilerini ahlaki ve felsefi düşüncelerle temellendirerek yeniden şekillendirmeyi amaçlamaktadır. Karakaya ve Yılmaz (2017), tüketimcilik ve insan merkezilikle beslenen sanayi sonrası insan davranışlarının ciddi ekolojik dengesizliklere yol açtığını vurgulamaktadır. Çevre etiğinin, bireylere doğanın hâkimi olarak değil, onun ayrılmaz bir parçası olarak sorumluluk duygusu aşıladığının altını çizmektedir. Bu etik farkındalık, bireylerin çevrenin korunmasına yönelik sürece daha etkin katılımını teşvik ederken, aynı zamanda tüm canlıların doğuştan gelen değerini gözetten bir karar alma anlayışını da desteklemektedir (Özer, Keleş, 2016).

Her iki alan da bireyleri iklim ve çevre hakkında genel kabul gören görüşleri sorgulamaya teşvik eden dönüştürücü bir eğitim anlayışını paylaşmaktadır. Bu anlayış, öğrenenleri yalnızca mevcut koşulları analiz etmeye değil; aynı zamanda daha adil ve sürdürülebilir bir ortak yaşamın olanaklarını hayal etmeye de teşvik etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevresel etik, iklim adaleti, öğretim programı, sosyal adalet.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, TYMM kapsamında geliştirilen Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında iklim adaleti ve çevresel etik eğitimi temalarının ne kadar ve nasıl yer aldığına ilişkin nitel bir analiz gerçekleştirmektir. Çalışma, ilgili öğretim programlarının içeriklerini değerlendirerek bu temaların açık ve örtük biçimlerde hangi öğrenme çıktıları aracılığıyla öğrencilere sunulduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel yöntemlerden doküman inceleme ve içerik analizi kullanılmıştır.

1. Veri Hazırlığı: Öğretim programlarının genel yapısı, tematik alanları ve öğrenme çıktıları incelenmiştir.
2. Kodlama: İklim adaleti ve çevresel etiğe ilişkin ifadeler belirlenerek açık ve örtük içeriklere göre kodlanmıştır.
3. Anahtar kavramlar: Benzer ifadeler anahtar kavramlara ayrılmıştır.
4. Tema Oluşturma: Anahtar kavramlar temalar altında gruplandırılmıştır.
5. Yorumlama: Her tema bağlamında pedagojik ve toplumsal açılımlar değerlendirilmiştir.

Sonuç

Bu çalışma, iklim adaleti ve çevre etiği bağlamında TYMM kapsamında geliştirilen Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'nın içeriklerini inceleyerek bu temaların öğretim programlarında ne ölçüde ve nasıl yer aldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular her iki programda da çevresel duyarlılık, sürdürülebilirlik ve doğa-insan etkileşimi gibi kavramların önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bununla birlikte "iklim adaleti" kavramının açıkça ifade edilmediği, bunun yerine adalet, sorumluluk ve hak temelli yaklaşımların örtük olarak programlara yansıdığı görülmüştür.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda doğa bilinci, geri dönüşüm ve sürdürülebilirlik gibi temaların ön planda olduğu, öğrencilerin çevreye karşı duyarlılık ve etik sorumluluk geliştirmelerinin hedeflendiği tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Programı'nda ise iklim değişikliği, afet yönetimi, küresel çevre sorunları ve kaynakların adil kullanımı gibi konuların

daha derinlemesine ele alındığı görülmüştür. Bununla birlikte, iklim adaleti bağlamında farklı coğrafyalarda yoksullar, göçmenler ve kadınlar gibi toplumsal eşitsizliklerden en fazla etkilenen ve kaynaklara erişimi kısıtlı olan toplulukların maruz kaldığı olumsuz en fazla etkilenen ve kaynaklara erişimi kısıtlı olan toplulukların maruz kaldığı olumsuz etkilerin yeterince vurgulanmadığı anlaşılmaktadır.

Her iki program da çevre etiği ve sürdürülebilir yaşam uygulamalarını destekleyen bütüncül bir yaklaşım sergilemektedir. Bununla birlikte, iklim adaleti gibi sosyal adalet boyutunu içeren kavramların programlara daha belirgin ve sistematik bir biçimde entegre edilmesi, öğrencilerin yalnızca bireysel sorumluluklarını değil, aynı zamanda küresel ölçekteki çevresel ve toplumsal eşitsizlikleri de kavramsallaştırmalarına olanak tanıyacaktır. Bu tür bir bütüncül eğitim yaklaşımı, öğrencilerin çevresel sorunlara eleştirel bir bakış geliştirmelerini, toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarını ve etik temelli kararlar alabilmelerini destekleyecektir. Nihayetinde, bu perspektifin öğretim programlarına yansıtılması, doğal kaynakların korunarak gelecek kuşaklara adil bir biçimde aktarılmasını mümkün kılacak, daha sürdürülebilir ve adil bir dünya için gerekli dönüşümün temelini oluşturacaktır.

Öneriler

İklim Adaleti Kavramının Açıkça Entegrasyonu:

- Öğretim programlarında «iklim adaleti» kavramına doğrudan yer verilerek, iklim değişikliğinin toplumsal eşitsizliklerle ilişkisi vurgulanabilir.
- Yoksullar, göçmenler ve kadınlar gibi dezavantajlı grupların iklim krizinden nasıl daha fazla etkilendiği örneklerle açıklanabilir.

Disiplinlerarası ve Eleştirel Bir Yaklaşım:

- İklim adaleti ve çevre etiği konuları yalnızca Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleriyle sınırlı kalmayıp Coğrafya ve Fen Bilimleri gibi diğer disiplinlerle bağlantılandırılarak daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Öğrencilerin mevcut tüketim alışkanlıklarını, ekonomik sistemleri ve karar alma süreçlerini eleştirel bir bakışla sorgulayabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.

Eylem Odaklı Öğrenme Deneyimleri:

- Öğrencilerin çevresel sorunlara karşı somut çözümler üretebilecekleri proje tabanlı öğrenme etkinlikleri geliştirilebilir.
- Okullarda sıfır atık, enerji tasarrufu ve iklim dostu uygulamaların sistematik bir şekilde uygulanması için destek hizmetler sağlanabilir.

Öğretmen Eğitimi ve Materyal Desteği:

- Öğretmenlerin iklim adaleti ve çevre etiği konularında hizmet içi eğitimler alması sağlanabilir.
- Ders kitaplarında ve öğretim materyallerinde bu konulara daha fazla yer verilebilir.

Küresel ve Yerel Bağlantıların Güçlendirilmesi:

- İklim krizinin küresel boyutlarıyla birlikte, yerel çözüm örnekleri (örneğin, Türkiye'deki iklim politikaları, kuraklıkla mücadele projeleri) öğrencilere aktarılabilir. Teknofest gibi etkinliklerde bir başlık olarak yer alması sağlanabilir.
- Uluslararası iklim anlaşmaları ve sivil toplum hareketleri hakkında farkındalık oluşturulabilir.

Kaynakça

- Karakaya, F., & Yılmaz, M. (2017). *Environmental ethics awareness of teachers. International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(2), 105-115.
- McGregor, C., & Christie, B. (2021). *Towards climate justice education: views from activists and educators in Scotland. Environmental Education Research*, 27(5), 652-668. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1865881>
- McGregor, C., E. Scandrett, B. Christie, and J. Crowther. (2019). Climate Justice Education: From Social Movement Learning to Schooling. In *Routledge Handbook of Climate Justice*, edited by J. Taseen, 494-508. Routledge Earthscan.
- Özer, N., & Keleş, Ö. (2016). Çevre etiği farkındalık ölçeği geliştirme çalışması [environmental ethics awareness scale development study]. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(1), 47-64.
- Svarstad, H. (2021). Critical climate education: Studying climate justice in time and space. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1-2), 214-232.

□ THEME: THE CENTURY OF TURKIYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Program Dynamics

Analysis of Curriculum in the Context of Climate Justice and Environmental Ethics

Asst. Prof. Dr. Mustafa ŞENEL, Gaziantep University/GAZİANTEP

Introduction

In the face of today's increasing environmental crises and social inequalities, climate justice education and environmental ethics education emerge as essential components for building a sustainable and equality-based future. These educational approaches not only serve to increase ecological consciousness and awareness but also contribute to a critical understanding of the socio-political structures that lie at the root of environmental degradation and climate injustice (McGregor et al., 2019).

Climate justice education (CJE) offers an approach that goes beyond the traditional boundaries of environmental education by bringing together the principles of social justice, equality, and participation. According to McGregor & Christie (2021), CJE emphasises that the effects of climate change do not affect all segments of society equally. In particular, communities in different geographies that are most affected by social inequalities and have limited access to resources, such as the poor, immigrants, and women, are disproportionately affected by this crisis. For this reason, CJE advocates that discourses that portray everyone as equally responsible should be avoided; instead, it adopts an educational approach based on the principle of social action, making environmental inequalities visible and combating these inequalities (Svarstad, 2021).

At the same time, environmental ethics education aims to reshape human-nature relations by grounding them in moral and philosophical thoughts. Karakaya and Yılmaz (2017) emphasise that post-industrial human behaviours fed by consumerism and anthropocentrism lead to serious ecological imbalances. They emphasise that environmental ethics instils a sense of responsibility in individuals not as the rulers of nature but as an inseparable part of it. This ethical awareness encourages individuals to participate more effectively in the process of protecting the environment while also supporting a decision-making approach that considers the innate value of all living things (Özer & Keleş, 2016).

Both fields share a transformative education approach that encourages individuals

to question generally accepted views on climate and the environment. This approach encourages learners not only to analyse current conditions but also to imagine the possibilities of a more just and sustainable common life.

Keywords: *Environmental ethics, climate justice, curriculum, social justice.*

Purpose

The main purpose of this study is to conduct a qualitative analysis of how and to what extent the themes of climate justice and environmental ethics education are included in the Social Skills and Social Sciences Curricula developed within the scope of TYMM. The study aims to reveal through which learning outcomes these themes are presented to students in explicit and implicit forms by evaluating the contents of the relevant curricula.

The primary objective of this study is to conduct a qualitative analysis of how themes of climate justice and environmental ethics are integrated into the Social Skills and Social Studies curricula developed under the Century of Türkiye Education Model (TYMM). The study evaluates the content of these curricula to reveal how these themes are presented to students, both explicitly and implicitly, through learning outcomes.

Method

Qualitative methods such as document review and content analysis were used in the research.

1. Data Preparation: The general structure, thematic areas and learning outcomes of the curriculum were examined.
2. Coding: Expressions related to climate justice and environmental ethics were determined and coded according to explicit and implicit content.
3. Key concepts: Similar expressions were divided into key concepts.
4. Theme Creation: Key concepts were grouped under themes.
5. Interpretation: Pedagogical and social expansions were evaluated in the context of each theme.

Strengthening Global and Local Connections:

- Along with the global dimensions of the climate crisis, local solution examples (e.g., climate policies in Türkiye, drought combat projects) can be conveyed to students. It can be included as a topic in events such as Teknofest.
- Awareness can be raised about international climate agreements and civil society movements.

References

- Karakaya, F., & Yılmaz, M. (2017). *Environmental ethics awareness of teachers. International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(2), 105-115.
- McGregor, C., & Christie, B. (2021). *Towards climate justice education: views from activists and educators in Scotland. Environmental Education Research*, 27(5), 652-668. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1865881>
- McGregor, C., E. Scandrett, B. Christie, and J. Crowther. (2019). Climate Justice Education: From Social Movement Learning to Schooling. In *Routledge Handbook of Climate Justice*, edited by J. Taseen, 494-508. Routledge Earthscan.
- Özer, N., & Keleş, Ö. (2016). Çevre etiği farkındalık ölçeği geliştirme çalışması [environmental ethics awareness scale development study]. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(1), 47-64.
- Svarstad, H. (2021). Critical climate education: Studying climate justice in time and space. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1-2), 214-232.



□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Fen Bilimleri Programı'nın 21. Yüzyıl Becerileriyle İncelenmesi

Nuriye AŞUT ÖNAL, Körfez Bilim ve Sanat Merkezi/KOCAELİ

Giriş

Günümüz dünyasında, bireylerin karmaşık ve sürekli değişen koşullarda başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları temel yetenekler, geçmişe kıyasla çok daha hızlı bir dönüşüm içerisinde. Bu dönüşüm, sadece bilgi edinme kapasitesini değil; aynı zamanda bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilme, karmaşık sorunlara yenilikçi çözümler üretebilme ve farklı kültürlerle etkili iletişim kurabilme becerilerini de kapsamaktadır. Günümüzde bireylerin bilgiye yalnızca sahip olmaları yetmez; aynı zamanda bu bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve sürekli öğrenmeye açık olmaları beklenmektedir. Bu nedenle 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu yeni yetenek seti, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında başarılı olmaları için hayati önem taşır. Türk eğitim sistemi, bireylerin çok yönlü gelişimini hedefleyen bütüncül bir yaklaşımla temellendirilmektedir. Bu vizyon, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ile somut bir çerçeveye oturtulmuş ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek üzere alan becerileri, kavramsal yetkinlikler, sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık alanlarını bir araya getirmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, bu bütüncül yaklaşımı öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıyla birleştirerek öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği becerilerle donatılmasını hedeflemektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin sadece fen bilimleri alanındaki bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda onların eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma, iletişim kurma ve dijital okuryazarlık gibi temel 21. yüzyıl becerilerini de kazanmalarını amaçlar. Program; öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini etkin bir şekilde kullanabilen, etik ve ahlaki değerlere sahip, girişimci ve teknolojiye uyum sağlayabilen bireyler olarak yetişmelerini hedefler. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı, iş birliği ve grup çalışmalarıyla desteklenir. Öz düzenleme becerileri, araştırma ve sorgulama yetenekleri geliştirilirken çevreye duyarlılık ve bilimsel tutum ve davranışlar da önemsenir.

Anahtar Kelimeler: Değişime uyum, 21. yüzyıl becerileri, maarif modeli, fen eğitimi, program bileşenleri.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 2024 yılında hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) doğrultusunda hazırlanan ortaokul düzeyindeki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın (FBDÖP) öğrenme çıktılarının uluslararası düzeyde kabul gören Partnership for 21st Century Skills (P21) beceri çerçevesi temel alınarak analiz edilmesidir. Bu doğrultuda programın öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma potansiyelinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı gibi temel becerilerin öğretim programındaki yeri ve düzeyi belirlenerek TYMM'nin çağdaş eğitim paradigmalarıyla ne ölçüde örtüştüğü değerlendirilmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bilgiyi edinme süreciyle birlikte kişilerin yeni çağda ihtiyaç duyacakları becerilerle donatılmasının hedeflenmekte olduğu vurgulanmaktadır. Programın fen bilimleri öğrenme süreçlerine destek olan ve bu süreçlerle gelişen kavramsal beceriler ile fen bilimlerine özgü becerilerin ön planda tutularak hazırlandığı; sosyal duygusal öğrenme becerileriyle, eğilimler ve okur-yazarlık becerileriyle ilişkili şekilde olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada güncellenen Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın tüm bileşenleri; temaların amaçladığı alan becerileri, kavramsal bilgi ve eğilimler, programlar arası bağlantılar ile disiplinler ve beceriler arasındaki ilişkiler, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, öğretme-öğrenme deneyimleri, farklılaştırma stratejileri ve öğrenme kanıtları sınıf düzeyinde 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu analizler yürütülürken 21. yüzyıl beceri sınıflandırmalarından P21 çerçevesi esas alınmıştır. Araştırmanın verilerini 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde programda belirlenen kazanımlar oluşturmaktadır. FBDÖP kapsamında 5. sınıf düzeyinden 28, 6. sınıf düzeyinden 36, 7. sınıf düzeyinden 36 ve 8. sınıf düzeyinden 43 olmak üzere 143 öğrenme çıktısı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Veri analizinde olası hataları en aza indirmek amacıyla uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu beceriler; öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana başlıkta sınıflandırılmıştır.

Sonuç

Araştırma sonucunda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer alan öğrenme çıktıları 21. yüzyıl becerileri açısından analiz edildiğinde en

yüksek temsil oranının A1 bileşeninde (eleştirel düşünme ve problem çözme) olduğu görülmektedir. Özellikle 8. sınıf programında 31 kez yer verilen A1 becerisi, tüm sınıflarda güçlü biçimde vurgulanmaktadır ve toplamda 108 kez gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarının öğretim programında önemsendiği anlamına gelmektedir. Yaratıcılık (A2) ve iletişim (A3) becerileri ise daha sınırlı düzeyde yer almakta olup sırasıyla 18 ve 5 frekansla temsil edilmektedir. B bileşenleri (bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları) genel olarak daha düşük seviyede yer almaktadır. Özellikle B3 becerisi (bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı) yalnızca 4 kez kullanılmıştır. C bileşenlerinde ise esneklik (C1), öz yönetim (C2) ve üretkenlik (C4) gibi becerilere sınırlı düzeyde yer verilirken liderlik (C5) ve kültürler arası beceriler (C3) hiçbir sınıfta temsil edilmemiştir. Genel olarak bu dağılım; öğretim programının eleştirel düşünme, bilgiye ulaşma ve yaratıcı süreçlere daha fazla odaklandığını ancak yaşam ve kariyer becerileri açısından geliştirilmeye açık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerilerine yönelik dengeyi sağlamak amacıyla özellikle liderlik, kültürler arası etkileşim ve teknoloji okuryazarlığı gibi görece az temsil edilen becerilerin öğrenme çıktılarında daha görünür kılınması önerilmektedir. Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programı kapsamına yapılan analiz doğrultusunda, özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin hem sınıf düzeyinde hem de öğrenme çıktıları/süreç bileşenleri düzeyinde belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Bu durum programın öğrencilerin analitik düşünme, karar verme ve çözüm üretme yetkinliklerini geliştirmeyi merkezine aldığını ortaya koymaktadır ancak diğer A bileşenleri olan yaratıcılık ile iletişim ve iş birliği gibi becerilerin görece daha düşük frekansta yer alması, programın yaratıcı üretkenliği ve sosyal öğrenmeyi ikincil düzeyde ele aldığını düşündürmektedir. Benzer biçimde bilgi, medya ve dijital okuryazarlık ile esneklik, liderlik, girişimcilik gibi yaşam/kariyer becerileri de sınırlı ölçüde temsil edilmektedir. Özellikle liderlik, kültürler arası etkileşim ve teknoloji okuryazarlığı gibi çağın kritik becerilerine çok düşük düzeyde yer verilmiş olması, bu alanlarda geliştirici iyileştirmelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Genel olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Fen Bilimleri Programı, bilişsel ve akademik yönü güçlü bir yapıya sahip olmakla birlikte programın dijital, sosyal-duygusal ve kariyer odaklı beceriler açısından daha dengeli ve kapsayıcı bir yeniden yapılandırmaya ihtiyacı vardır. Öğrencilerin sadece bilgiye ulaşan değil; aynı zamanda bu bilgiyi dijital araçlarla kullanabilen, farklı kültürlerle etkili iletişim kurabilen, liderlik özellikleri taşıyan bireyler olarak yetişmesi için programda bu becerilere yönelik içerik ve çıktıların artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Altay, M. (2022). *Fen bilimleri dersi öğretim programının 3- 8. sınıf kademeleri ders kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Altunsaban Yerlikaya, C. ve Şahin, Z. (2023). The reflection of the 21st- century skills in education programs. *EJER Congress 2023 International Eurasian Educational Research Congress Conference Proceedings*. Anı Yayıncılık.
- ERIC - ED638356 - The Reflection of the 21st-Century Skills in *Education Programs, Online Submission*, 2023 (Erişim Tarihi: 22.06.2024).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Çorbacı, Z. , Şengül, S. ve Elmalı, E. N. (2021). İlköğretim matematik dersi öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Pearson Journal*, 6(16), 332-353.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu.
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030. OECD education working papers*. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> (Erişim Tarihi: 22.03.2025).
- Uluyol, Ç. ve Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Program Dynamics

An Analysis of the Science Curriculum within the Century of Türkiye Education Model in Terms of 21st-Century Skills

Nuriye AŞUT ÖNAL, Körfez Science and Arts Centre/KOCAELİ

Introduction

In today's world, the fundamental skills individuals need to succeed in complex and constantly changing conditions are transforming more rapidly than ever before. This transformation not only involves the capacity to acquire knowledge, but also includes the ability to use that knowledge effectively, generate innovative solutions to complex problems, and communicate efficiently across diverse cultures. In our age, it is not sufficient for individuals to merely possess knowledge; they are also expected to evaluate it with a critical perspective, utilize technology effectively, and remain open to continuous learning. For this reason, the set of competencies referred to as 21st-century skills has become vital for personal and professional success.

The Turkish education system is built on a holistic approach that aims to support individuals' multifaceted development. This vision is given concrete structure through the Century Of Türkiye Education Model (TYMM), which combines subject-specific competencies, conceptual proficiencies, socio-emotional skills, values, and various types of literacy to support well-rounded student growth. The Science Curriculum designed within TYMM merges this holistic perspective with a student-centred approach to equip learners with the skills required for the 21st century. The programme not only fosters knowledge and skills specific to science but also aims to develop key competencies such as critical thinking, problem-solving, collaboration, communication, and digital literacy. It aspires to raise individuals who actively utilise scientific process skills, adopt ethical and moral values, are entrepreneurial, and can adapt to technological change. Students' active engagement in learning is supported through collaboration and group work. Meanwhile, self-regulation, research, and inquiry skills are emphasised, alongside environmental awareness and scientific attitudes and behaviours.

Keywords: Adaptability, 21st-century skills, education model, science education, curriculum components.

Purpose

The purpose of this study is to analyse the learning outcomes of the middle school Science Curriculum developed in accordance with the 2024 version of the Century Of Türkiye Education Model (TYMM), based on the internationally recognised Partnership for 21st Century Skills (P21) framework. The goal is to determine the programme's potential to equip students with 21st-century competencies. Accordingly, the presence and level of core skills—such as critical thinking, problem-solving, creativity, collaboration, communication, and information and technology literacy—are examined within the curriculum. The study also evaluates how well TYMM aligns with contemporary educational paradigms.

Method

This study employs the qualitative research method of document analysis. The middle school Science Curriculum emphasises not only the process of acquiring knowledge, but also aims to equip individuals with the competencies needed for the modern era. The curriculum prioritises conceptual skills and science-specific abilities that support science learning processes, and it integrates socio-emotional learning, attitudes, and literacy skills.

In this study, all components of the updated Science Curriculum were analysed in the context of 21st-century skills, including targeted competencies, conceptual knowledge and attitudes, interdisciplinary connections, learning outcomes and process components, teaching and learning experiences, differentiation strategies, and evidence of learning at the class level. The classification framework of P21 was used to guide the analysis. Data were derived from the learning outcomes specified for grades 5 through 8 in the curriculum. Specifically, 143 outcomes were examined: 28 from grade 5, 36 each from grades 6 and 7, and 43 from grade 8. The collected data were analysed using descriptive analysis, and expert feedback was used to minimize possible errors. The competencies were grouped under three main categories: learning and innovation skills, information, media and technology skills, and life and career skills.

Conclusion

The analysis of learning outcomes for grades 5 through 8 in the Science Curriculum reveals that the highest representation of 21st-century skills is found in component A1 (critical thinking and problem-solving). This skill appears 31 times in the 8th grade curriculum alone and a total of 108 times across all grades, emphasising the importance placed on higher-order thinking skills. Creativity (A2) and communication (A3) are

represented more limitedly, with frequencies of 18 and 5, respectively. Component B (information, media, and technology literacy) appears at relatively low levels overall, with B3 (ICT literacy) included only four times. Among component C skills, flexibility (C1), self-management (C2), and productivity (C4) are marginally included, while leadership (C5) and intercultural competencies (C3) are not represented at all.

Overall, the distribution suggests that the curriculum focuses more on critical thinking, accessing information, and creative processes, while life and career skills require further development. Therefore, it is recommended that underrepresented skills—such as leadership, intercultural communication, and digital literacy—be made more visible within the learning outcomes. The analysis reveals that critical thinking and problem-solving are consistently emphasised across both grade levels and learning components, highlighting the programme's focus on enhancing students' analytical reasoning, decision-making, and problem-solving capacities. However, the lower frequency of other A components such as creativity and communication suggests a secondary emphasis on creative productivity and social learning. Similarly, information/media/digital literacy and life/career skills—like flexibility, leadership, and entrepreneurship—are also underrepresented. The lack of emphasis on leadership, intercultural interaction, and technology literacy indicates a need for improvement in these critical skill areas.

Recommendations

While the Science Curriculum under the Century Of Türkiye Education Model (TYMM) presents a strong cognitive and academic structure, it requires a more balanced and inclusive restructuring in terms of digital, socio-emotional, and career-oriented competencies. To ensure that students not only access knowledge but also use it through digital tools, communicate effectively across cultures, and exhibit leadership traits, the inclusion of more content and outcomes targeting these skills is recommended.

References

- Altay, M. (2022). *Fen bilimleri dersi öğretim programının 3- 8. sınıf kademeleri ders kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Altunsaban Yerlikaya, C. ve Şahin, Z. (2023). The reflection of the 21st- century skills in education programs. *EJER Congress 2023 International Eurasian Educational Research Congress Conference Proceedings*. Anı Yayıncılık.

ERIC - ED638356 - The Reflection of the 21st-Century Skills in *Education Programs, Online Submission*, 2023 (Erişim Tarihi: 22.06.2024).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.

Çorbacı, Z. , Şengül, S. ve Elmalı, E. N. (2021). İlköğretim matematik dersi öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Pearson Journal*, 6(16), 332-353.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.

Millî Eğitim Bakanlığı (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu.

OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030. OECD education working papers*. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> (Erişim Tarihi: 22.03.2025).

Uluyol, Ç. ve Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'ndeki Çatı Değerler Çerçevesinde Nasreddin Hoca Fıkraları: Değerli Kumbara

Dr. Seda ARTUÇ BEKTEŞ, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı/ANKARA

Giriş

Toplumsal değişimin insanlık tarihi devam ettikçe var olması ve her çağda çeşitli şekillerde tezahür eden yansımalarına karşın bu sebeple meydana gelen nesiller arası farklılıkların, kuşakların birbirlerinin kültürünü ve dilini anlamayı zorlaştıracak seviyede olmaması gerekir. Söz konusu ve olması gereken bu dengenin sağlanabilmesi, değerler eğitimi yoluyla mümkündür. Okulların eğitim programlarının da değerlerle ilgili hedefleri vardır. Geliştirilen ve uygulamaya konulan eğitim programlarında değerler eğitime yer verildiği Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda eğitim sisteminin amacı olarak ifade şöyle edilmiştir:

“Beceri temelli bu programda farklı becerilerin edinimi esastır. Amaç sadece alana özgü becerilerin kazanımı değildir. Aynı zamanda toplumun millî ve manevi değerleri, sosyal-kültürel yapısı, çağın gerektirdiği okuryazarlık becerileri ve bu becerilerin kullanılması için gerekli eğilimlerin kazandırılması gerekmektedir. Alana özgü beceriler programın ana yapısını oluşturur. Kavramsal beceriler ve eğilimler programın temel bileşenleridir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerler gibi programlar arası bileşenler de öğrenme ve öğretme yaşantılarının önemli unsurlarındandır” (MEB, 2024, s.12).

“Okul Öncesi Eğitim Programı” vasıtasıyla hedef kitleye alan becerileri ile ilgili kazanımların yanında “kavramsal beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve değerlerin” de kazandırılması hedeflenmektedir. Bu bakımdan değerler eğitiminin programlar arası bir bileşen olarak ele alındığı görülmektedir. Dolayısıyla hedef kitleye değerlerin kazandırılabilmesi; öğrenme-öğretme yaşantılarına, sınıf etkinliklerine ve zenginleştirme/destekleme etkinliklerine bağlıdır. Bu doğrultuda “Okul Öncesi Eğitim Programı”ndaki değerler, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'nde yer alan “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” temel alınarak belirlenmiştir. “Çerçevenin nihai hedefi ‘Huzurlu Aile ve Toplum’ ile ‘Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan’ yetiştirebilmek olarak belirlenmiştir. İlgili çerçevede 20 çatı değer bulunmakla birlikte bu değerlere okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri dikkate alınarak programın her alanında yer verilmiştir” (s. 107).

Okul öncesi dönem, Piaget'nin gelişim aşamalarından çocukların soyut kavramları anlamakta güçlük çektiği işlem öncesi döneme karşılık gelmektedir. Bu nedenle söz konusu dönemde hedef kitleye kazandırılması düşünülen değerlere ve becerilere yönelik eğitimlerin somutlaştırılarak gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır (Aral, 2011). Bu dönem çocuklarının “işlem öncesi dönem”in sonuna doğru akıl yürütme ve problem çözme becerilerini kullanabilmeleri bilgisi ise araştırmanın “Nasreddin Hoca fıkraları ile hedef kitleye değerler eğitime yönelik farkındalık kazandırılabilmesi” fikrini destekler niteliktedir. Bu açıdan çalışma kapsamında değerlendirilen Nasreddin Hoca fıkralarında geçen değerlerle ilgili kavramlardan yola çıkılarak okul öncesi eğitimde kullanılmak üzere bir “Değerli Kumbara” oluşturulması öngörülmüştür. Söz konusu tavsiye niteliğindeki etkinliğin ayrıntılarına araştırmanın sonuç ve öneriler kısmında yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Türkiye Yüzyili Maarif Modeli Öğretim Programı, Nasreddin Hoca, okul öncesi.

Amaç

Amaç, Nasreddin Hoca fıkralarının okul öncesi eğitimde kullanılmasının millî kimliğin inşası ve kültür aktarımı açısından önemine dikkat çekmek olan araştırmanın problem cümlesi, “Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'ndeki çatı değerler çerçevesinde Nasreddin Hoca fıkralarının okul öncesi eğitimde millî kimliğin inşası ve kültür aktarımı açısından önemi nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırma probleminin cevabına aşağıdaki alt problem cümleleri ile ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'ndeki çatı değerler nelerdir?
2. Programın Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Değerler Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki değerler nelerdir?
3. Nasreddin Hoca fıkraları programdaki değerlerin aktarılmasına yönelik kullanılabilir mi?

Yöntem

“Türkiye Yüzyili Maarif Modeli'ndeki çatı değerler çerçevesinde Nasreddin Hoca Fıkraları: Değerli Kumbara” başlıklı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi tercih edilmiştir. Çalışmanın inceleme nesnesi Zülfikar Bayraktar'ın (2010) “Mizah Teorileri ve Mizah Teorilerine Göre Nasreddin Hoca Fıkralarının Tahlili” adlı doktora tezinde yer alan metinlerden oluşmaktadır. Çalışmada bu kaynağın seçilme nedeni söz konusu tezde yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının alandaki en kapsamlı

kaynaklardan derlenmiş 444 metinden oluşmasıdır.

Çalışmanın inceleme nesnesi tümdengelim (betimsel analiz) tekniği ile değerlendirilmiştir. Bu tekniğin önceden belirlenmiş temalara göre gerçekleştirildiğini ifade eden Yıldırım ve Şimşek'in (2013) görüşlerine istinaden 444 Nasreddin Hoca fıkrası, "2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı"ndan yola çıkılarak analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda önce "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'ne" ve "2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı"na ulaşılmıştır. Çalışmanın kavramsal çerçevesinin okul öncesiyle sınırlı tutulmasının nedeni, araştırmanın yapıldığı döneme kadar Nasreddin Hoca ile ilgili çalışma sayısının bu seviye için çok az olmasıdır. İncelenen metinler, uzunluk ve kullanım amacı gözetimeden değerlendirilmiştir. Böylece değerler eğitime yönelik olarak kullanılabilecek metinlerin sayısı artırılmaya çalışılmış ve bu fıkraları sistematik bir hâle getirmek için bulgular bölümünde bir tablo oluşturulmuştur. Değerler eğitime yönelik tespit edilen kavramları, alanda çalışan iki uzman farklı zamanlarda bir araya gelerek analiz etmiş, kavramlar ve bulgularla ilgili tarafsız görüşlerini değerlendirmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada "Nasreddin Hoca fıkralarındaki değerlerle ilgili unsurların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin altyapısını oluşturan çatı değerlerle nasıl örtüştüğü ve okul öncesi eğitimde bir araç olarak nasıl kullanılabileceği" tartışılmıştır. Bahsedilen tartışmanın bulguları, çalışmanın bulgular bölümünde oluşturulan "Okul Öncesi Eğitim Programı"ndaki 'Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin Nasreddin Hoca fıkraları ile ilişkilendirilmesi" tablosunda gösterilmiştir. Çalışmanın inceleme nesnesinin analiz edilmesi sonucunda "2024 Okul Öncesi Eğitim Programı"nda yer alan yirmi çatı değerle ilişkilendirilebilecek Nasreddin Hoca fıkraları tespit edilmiştir. Fıkraların çatı değerlerle örtüştürülmesi sırasında hedef kitlenin bilişsel ve duyuşsal gelişim süreci göz önünde bulundurulmuştur. Buna rağmen bazı değerler için birden fazla örnek metin tavsiye edilebilmiştir. Ayrıca bu araştırmanın kavramsal çerçevesi ve amacına dâhil olmadığı için metinlerin sadeleştirilmesine ya da metinlerde geçen bazı kavramların güncellenmesine ihtiyaç duyulmamıştır.

Bu kapsamda araştırma süresince edinilen bilgiler ve yapılan değerlendirmeler, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Okul Öncesi Öğretmen Kılavuz Kitabı"nda yer verilen çatı değerler ile Nasreddin Hoca fıkralarındaki temaların örtüştüğünü göstermektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim döneminde olan çocuklara değerlerin aktarılmasında söz konusu bu metinler kullanılabilir. Zira eğitim öğretim sürecinde kullanılan kaynak ve materyallerin, öğretmenin ders izlencelerini planlamasını kolaylaştırması ve hedef kit-

leyi bütüncül olarak disiplinler arası alanlarda da desteklemesi gerekir. Mizah, okul öncesi dönemde bilişsel ve sosyal gelişim açısından çok yönlü bir vasıta. Çocukların soyut düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal bağlarını güçlendirir ve duygusal refahlarını artırır. Mizahın eğitim süreçlerine bilinçli bir şekilde uyarlanması, çocukların gelişimine çok yönlü katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitimde kullanılmak üzere tavsiye edilen Değerli Kumbara adlı etkinlik ile Nasreddin Hoca fıkralarındaki değerlerle ilgili unsurların hedef kitleye kazandırılmasının mümkün olabileceği öngörülmektedir.

Kaynakça

- Aça, M. (2008). III. Kaynaklar. M.Ö. Öcal (Ed.), *Türk halk edebiyatı el kitabı içinde* (s. 95-124). Grafiker.
- Aral, N. (2011). Bilişsel gelişim. N. Aral ve G. Baran (edt.). *Çocuk gelişimi içinde*. Ya- Pa.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Artuç Bekteş, S. (2024). *Türk Yurdu'nda şiire yolculuk*. Net.
- Artuç Bekteş, S., ve Kurt, M. (2022). Değerler eğitimi bağlamında Ziya Gökalp'in "Alageyik" ve "Turan" adlı şiirlerinin millî kimlik inşası sürecine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 440-453. <https://doi.org/10.16916/aded.1052767>
- Bayraktar, Z. (2010). *Mizah teorileri ve mizah teorilerine göre Nasreddin Hoca fıkralarının tahlili* [Yayımlanmamış doktora tezi] Ege Üniversitesi.
- Boratav, P.N. (1969). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. Gerçek.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. Alfa.
- Çençen, N. ve Akça-Berk, N. (2014). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programlarında Türk halk kültürü öğelerinin yeri ve önemi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 13-25.
- Çobanoğlu, Ö. (2003). *Türk halk kültüründe memoralatlar ve halk inançları*. Akçağ.
- Egan, K. (2015). *Derinlemesine öğrenme*. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Eker, Gülin Öğüt vd. (2003). *Halk biliminde kuramlar ve yaklaşımlar*. Millî Folklor.
- Ekici, M. (2009). Gülme teorileri ve Nasreddin Hoca fıkraları. *21. Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Atatürk Kültür Merkezi.

- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Elçin, Ş. (1981). *Halk edebiyatına giriş*. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Gökşen, C. (2002). *Temel fıkraları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güliden, B. (2019). *Türkçe öğretim programlarının ve Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Keleş Kurtoğlu, A. (2024). *Türk dili ve edebiyatı eğitiminde mizahın yeri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Millî Folklor*, 21(82), 19-31.
- Kortantamer, T. (2002). Kuruluştan Tanzimat'a kadar Osmanlı dönemi Türk mizahının kısa bir tarihi, *Türkler*, C.11. Yeni Türkiye.
- MEB (2024). *2024 Okul Öncesi Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2024). *2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal duygusal öğrenme becerileri ve değerler öğretmen kılavuz kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II*. Cilt (5. Basım). Yayın Odası.
- Okur, A. (2013). Millî kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 877-901.
- Özdemir, M. (2010). *Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.
- Sakaoğlu, S. (1984). Fıkra tiplerinin değişmesi. *Folklor ve Etnografya Araştırmaları*.
- Sakaoğlu, S. (1992). *Türk fıkraları ve Nasreddin Hoca*. Selçuk Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. COPYRIGHT Yargı.
- Sever, S. (2018). Sanatsal uyarılarla dil öğretimi. *Tudem Türk Ansiklopedisi*, (1971). C. 6, 283.

- Ünal, F. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan halk kültürü öğelerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 611-641.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, D. (1998). "Fıkra Türü", Türk Bitiği araştırma ve inceleme yazıları. Akçağ.
- Yıldırım, D. (1999). *Türk edebiyatında Bektaşî fıkraları*. Akçağ.
- Yılmaz, S. (2023). *4-6 yaş çocuklarında ergoterapi müdahalelerinin sosyal uyum ve davranış becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Program Dynamics

Nasreddin Hodja Anecdotes within the Framework of Core Values in the Century of Türkiye Education Model: The Value Bank

Dr. Seda ARTUÇ BEKTEŞ, Ministry of Energy and Natural Resources/ANKARA

Introduction

Although social change continues to exist throughout human history and manifests itself in various forms in every era, the intergenerational differences caused by such change should not reach a level that makes it difficult for generations to understand each other's culture and language. Achieving this necessary balance is possible through values education. School curricula also include objectives related to values. The Ministry of National Education (MoNE) has expressed the inclusion of values education in the curricula it has developed and implemented, as stated in the Preschool Education Programme:

"In this skill-based programme, acquiring different skills is essential. The aim is not only to gain field-specific skills. It is also necessary to instil the national and moral values of society, its socio-cultural structure, the literacy skills required by the era, and the dispositions necessary to use these skills. Field-specific skills form the main structure of the programme. Conceptual skills and dispositions are the fundamental components of the programme. Inter-programme components such as social-emotional learning skills, literacy skills, and values are also significant elements of learning and teaching experiences" (MoNE, 2024, p. 12).

Through the "Preschool Education Programme", it is aimed to provide the target audience with gains related to field-specific skills along with "conceptual skills, social-emotional learning skills, and values". In this respect, it is observed that values education is addressed as an inter-programme component. Therefore, imparting values to the target audience depends on learning-teaching experiences, classroom activities, and enrichment/support activities. In this regard, the values in the "Preschool Education Programme" have been determined based on the "Virtue-Value-Action Framework" included in The Century Of Türkiye Education Model (TYMM). "The ultimate goal of the framework is to raise 'Peaceful Families and Societies' and 'Peaceful Individuals in a Livable Environment.' While there are 20 core values within this framework, these values have been incorporated into every part of the programme by considering the

developmental characteristics of preschool children" (p. 107).

The preschool period corresponds to the preoperational stage in Piaget's stages of development, during which children have difficulty understanding abstract concepts. Therefore, it becomes crucial to concretise the education aimed at instilling values and skills in the target audience during this period (Aral, 2011). The knowledge that children in this period are capable of using reasoning and problem-solving skills towards the end of the "preoperational stage" supports the idea that "awareness of values education can be raised in the target audience through Nasreddin Hodja anecdotes". From this perspective, based on the value-related concepts found in the Nasreddin Hodja anecdotes evaluated within the scope of this study, it is proposed to create a "Value Bank" to be used in preschool education. The details of this proposed enrichment activity will be included in the findings and recommendations section of the study.

Keywords: Values education, The Century of Türkiye Education Model curriculum, Nasreddin Hodja, preschool.

Purpose

The aim of this study is to highlight the significance of using Nasreddin Hodja anecdotes in preschool education in terms of national identity construction and cultural transmission. The research problem is formulated as: "What is the importance of Nasreddin Hodja anecdotes in the construction of national identity and the transmission of culture in preschool education within the framework of the core values of the TYMM?" The answer to this main research question is sought through the following sub-questions:

1. What are the core values in the TYMM?
2. What are the values presented in the Social-Emotional Learning Skills and Values Teacher's Guide Book of the curriculum?
3. Can Nasreddin Hodja anecdotes be used for the transmission of the value included in the curriculum?

Method

In this study titled "Nasreddin Hodja Anecdotes within the Framework of Core Values of the TYMM: The Valuable Bank", the document analysis method, one of the qualitative research techniques, was employed. The source of analysis in this study consists of

the texts included in Zülfikar Bayraktar's (2010) doctoral dissertation titled "Theories of Humour and Analysis of Nasreddin Hodja Anecdotes Based on Humour Theories". This source was chosen because the dissertation compiles 444 anecdotes of Nasreddin Hodja, making it one of the most comprehensive sources in the field.

The study's source was evaluated using the deductive (descriptive analysis) technique. Based on the approach of Yıldırım and Şimşek (2013), which states that this technique is carried out according to predetermined themes, 444 Nasreddin Hodja anecdotes were analysed with reference to the 2024 Preschool Education Program Teacher's Guide Book, and findings were obtained accordingly. For this purpose, firstly, the Common Text of the TYMM Curriculum and then the 2024 Preschool Education Program Teacher's Guide Book were examined. The reason for limiting the conceptual framework of the study to the preschool level is that, up to the time of the research, there have been very few studies on Nasreddin Hodja at this level. The analysed texts were evaluated regardless of their length or intended use. Therefore, it was aimed at increasing the number of texts usable for values education, and a table was created in the findings section to systematise these anecdotes. The identified value-related concepts were analysed by two experts working in the field who met at different times and provided objective evaluations regarding the concepts and findings.

Conclusion and Recommendations

This study discusses "how the elements related to values in Nasreddin Hodja anecdotes overlap with the core values forming the foundation of the TYMM and how these anecdotes can be used as tools in preschool education." The findings of this discussion are presented in the form of a table in the findings section, titled "Associating the 'Virtue-Value-Action Framework' in the Preschool Education Program with Nasreddin Hodja Anecdotes." Through the analysis of the study's source, Nasreddin Hodja anecdotes that could be associated with the twenty core values in the "2024 Preschool Education Programme" were identified. In the alignment of the anecdotes with the core values, the cognitive and emotional developmental processes of the target audience were taken into account. Nevertheless, multiple sample texts were suggested for some values. Furthermore, since simplification or modernisation of the anecdotes was not within the scope or purpose of the research, no such changes were made to the texts.

In this regard, the data and evaluations gathered throughout the research demonstrate that the core values presented in the "TYMM Preschool Teacher's Guidebook" correspond to the themes found in Nasreddin Hodja anecdotes. Therefore, these anecdotes can be used in the transmission of values to children in the preschool period. The educational resources and materials used in the teaching process should assist

teachers in planning their lesson outlines and support the target audience holistically, including interdisciplinary areas. Humour is a multifaceted tool for cognitive and social development during the preschool period. It enhances children's abstract thinking and problem-solving skills while also strengthening their social bonds and improving emotional well-being. The conscious adaptation of humour into educational processes can significantly contribute to children's development in various aspects. Accordingly, it is anticipated that the Valuable Bank activity recommended at the end of the study could serve as an effective tool to help transmit the value-based elements found in Nasreddin Hodja anecdotes to the target audience in preschool education.

References

- Aça, M. (2008). III. Kaynaklar. M.Ö. Öcal (Ed.), *Türk halk edebiyatı el kitabı içinde* (s. 95-124). Grafiker.
- Aral, N. (2011). Bilişsel gelişim. N. Aral ve G. Baran (edt.). *Çocuk gelişimi içinde*. Ya- Pa.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Artuç Bekteş, S. (2024). *Türk Yurdu'nda şiire yolculuk*. Net.
- Artuç Bekteş, S., ve Kurt, M. (2022). Değerler eğitimi bağlamında Ziya Gökalp'ın "Alageyik" ve "Turan" adlı şiirlerinin millî kimlik inşası sürecine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 440-453. <https://doi.org/10.16916/aded.1052767>
- Bayraktar, Z. (2010). *Mizah teorileri ve mizah teorilerine göre Nasreddin Hoca fıkralarının tahlili* [Yayımlanmamış doktora tezi] Ege Üniversitesi.
- Boratav, P.N. (1969). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. Gerçek.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. Alfa.
- Çençen, N. ve Akça-Berk, N. (2014). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programlarında Türk halk kültürü öğelerinin yeri ve önemi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 13-25.
- Çobanoğlu, Ö. (2003). *Türk halk kültüründe memoralatlar ve halk inançları*. Akçağ.
- Egan, K. (2015). *Derinlemesine öğrenme*. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Eker, Gülin Öğüt vd. (2003). *Halk bilminde kuramlar ve yaklaşımlar*. Millî Folklor.
- Ekici, M. (2009). Gülme teorileri ve Nasreddin Hoca fıkraları. 21. *Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Atatürk Kültür Merkezi.

- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Elçin, Ş. (1981). *Halk edebiyatına giriş*. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Gökşen, C. (2002). *Temel fıkraları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güliden, B. (2019). *Türkçe öğretim programlarının ve Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Keleş Kurtoğlu, A. (2024). *Türk dili ve edebiyatı eğitiminde mizahın yeri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Millî Folklor*, 21(82), 19-31.
- Kortantamer, T. (2002). Kuruluştan Tanzimat'a kadar Osmanlı dönemi Türk mizahının kısa bir tarihi, *Türkler*, C.11. Yeni Türkiye.
- MEB (2024). *2024 Okul Öncesi Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2024). *2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal duygusal öğrenme becerileri ve değerler öğretmen kılavuz kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II*. Cilt (5. Basım). Yayın Odası.
- Okur, A. (2013). Millî kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 877-901.
- Özdemir, M. (2010). *Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.
- Sakaoğlu, S. (1984). Fıkra tiplerinin değişmesi. *Folklor ve Etnografya Araştırmaları*.
- Sakaoğlu, S. (1992). *Türk fıkraları ve Nasreddin Hoca*. Selçuk Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. COPYRIGHT Yargı.
- Sever, S. (2018). Sanatsal uyarılarla dil öğretimi. *Tudem Türk Ansiklopedisi*, (1971). C. 6, 283.

- Ünal, F. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan halk kültürü öğelerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 611-641.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, D. (1998). "Fıkra Türü", Türk Bitiği araştırma ve inceleme yazıları. Akçağ.
- Yıldırım, D. (1999). *Türk edebiyatında Bektaşî fıkraları*. Akçağ.
- Yılmaz, S. (2023). *4-6 yaş çocuklarında ergoterapi müdahalelerinin sosyal uyum ve davranış becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Dinamikleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "Yetkin ve Erdemli Birey" Kavramı: Sosyolojik Bir Analiz

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YEŞİLYURT, Samsun Üniversitesi/SAMSUN

Giriş

21. yüzyılda eğitim, bireyin yalnızca akademik ve bilişsel gelişimini değil; aynı zamanda etik, toplumsal ve kültürel boyutlarını da kapsayan çok boyutlu bir toplumsallaşma süreci olarak yeniden tanımlanmaktadır. Küreselleşmenin yol açtığı kimlik krizleri, teknolojik dönüşüm, ahlaki aşınma ve bireyselleşmenin yarattığı yalnızlık gibi sorunlar eğitimin yalnızca başarı ve üretkenlik ekseninde kurgulanamayacağını göstermiştir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, birey merkezli neoliberal eğitim anlayışına alternatif olarak ahlak, erdem, adalet, sorumluluk ve estetik duyarlılık gibi değerlere dayalı yeni bir birey tasavvuru ortaya koymaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin merkezinde yer alan "yetkin ve erdemli birey" kavramı, eğitimi yalnızca teknik bir donanım değil; aynı zamanda etik bir inşa süreci olarak ele almakta ve bireyin hem içsel potansiyelini gerçekleştirmesi hem de toplumla uyum içinde sorumlu bir yaşam sürmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada, söz konusu birey profilini sosyolojik kuramlar ve felsefi yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirerek modelin sunduğu yeni eğitim paradigmasının birey-toplum-eğitim ilişkisine getirdiği açılımları tartışmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim, erdem, ahlak, program felsefesi.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında tanımlanan "yetkin ve erdemli birey" idealini sosyolojik kuramlar ve eğitim felsefesi perspektifinden incelemektir. Bu bağlamda çalışma, söz konusu birey profilinin birey-toplum, ahlak-eğitim ve yerel-evrensel değerler ekseninde nasıl bir insan ve toplum tasavvuruna işaret ettiğini analiz etmeyi hedeflemektedir. Ayrıca modernitenin birey anlayışı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu alternatif birey ve toplum kurgusu karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir. İslam düşüncesinde birey ve ahlak ilişkisi üzerinden modelin kültürel temelleri de göz önünde bulundurularak "yetkin ve erdemli birey" kavramının yalnızca soyut bir eğitim hedefi mi yoksa pratikte işlevsel bir dönüşüm aracı mı olduğu sorgulanacaktır. Bu yolla çağ-

daş bireycilik krizleri karşısında modelin sunduğu yeni birey profilinin eğitim yoluyla toplumsal bütünleşme, etik sorumluluk ve medeniyet bilinci açısından nasıl bir değer ürettiği ortaya konulacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Veri setini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan temel politika belgeleri, öğretim programları ve model tanıtım dokümanları oluşturmaktadır. Bu belgeler içeriksel, tematik ve kavramsal bağlamda analiz edilmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi; eğitim sosyolojisi, ahlak felsefesi ve birey-toplum ilişkisi literatüründen seçilen klasik ve çağdaş yaklaşımlar ışığında yapılandırılmıştır.

Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin merkezinde yer alan "yetkin ve erdemli birey" tanımı, yalnızca akademik ya da mesleki yetkinlikleri incelemeyen; aynı zamanda etik, estetik ve toplumsal sorumluluk boyutlarını kapsayan bütünsel bir insan tasavvurunu ifade etmektedir. Bu birey, sadece kendini gerçekleştiren değil; aynı zamanda topluma karşı sorumluluk duyan, anlam arayışında olan, kendini bilen ve ahlaki değerlerle donanmış bir özne olarak şekillenir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu yönü, modern eğitim anlayışının birey tanımıyla kıyaslandığında köklü bir paradigma değişimini işaret eder.

Modern eğitim sistemleri; bireyi rasyonel, bağımsız ve üretken bir özne olarak yapılandırmıştır. Ancak bu anlayış bireyin duygusal, ahlaki ve toplumsal yönlerini çoğu zaman geri plana itmiş; bireysel başarıyı mutlak değer hâline getirmiştir. Bauman'ın "akışkan modernlik" (2005) kavramsallaştırması, bu durumu açıklamak açısından oldukça işlevseldir. Bauman'a göre modern birey; sabit aidiyetlerden, topluluklardan ve sorumluluklardan uzaklaşarak belirsizlik içinde yaşayan bir figüre dönüşmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu akışkanlık ve yalnızlık zemininde yeni bir köklenme ve bağ kurma imkânı sunar. Durkheim, eğitimin toplumsal düzenin devamı ve kolektif vicdanın yeniden üretimi açısından taşıdığı önemi vurgulamıştır. Ona göre eğitim, yalnızca bireysel bir formasyon değil; toplumsal değerlerin aktarımı ve içselleştirilmesi sürecidir (Durkheim, 2006). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu bakışla örtüşen biçimde bireyin bilgiyle donatılmasını yeterli görmemekte; aynı zamanda ahlaki sorumluluk bilinci, merhamet, adalet ve toplumsal fayda gibi değerlere yönelmesini hedeflemektedir. Giddens'in (1991) modernliğin bireyi sürekli kendini inşa etmeye zorladığına dair tespiti de bu bağlamda anlam kazanmaktadır. Giddens, geç modern toplumun bireye sabit kimlikler sunmadığını, bireyin sürekli olarak kendini yeniden kurmak zorunda kaldığını belirtir. Han'ın "performans toplumu" kavramı da modelin ele aldığı birey tipinin anti-

tezini sunar. Han'a göre neoliberal dijital toplum; bireyi sürekli görünür olma, üretkenlik ve başarı ile tanımlar. Bu da bireyde kronik yorgunluk, tükenmişlik ve değersizlik duygusu üretir (Han, 2017). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "yetkinlik" kavramı, bu baskıcı ve performatif kimlik tasarımının dışında içsel bütünlük, anlamlı eylem ve toplumsal fayda üzerine kurulur.

Taylor'ın "sekülerleşme ve tanınma politikaları" (2006) çerçevesinden bakıldığında ise bireyin kimliği ancak onu tanıyan ve değerlerini anlamlandıran bir toplumsal bağlamda şekillenir. Yetkin ve erdemli birey, yalnızca kendi kimliğini değil; bu kimliği şekillendiren tarihsel, kültürel ve manevi kaynakları da tanıyan bir öznedir. Rosa'nın "rezonans" teorisi de modelin birey-dünya ilişkisini kurarken dayandığı önemli bir referanstır. Rosa'ya göre modern birey; dünyayla kurduğu ilişkinin yabancılaştığı, hız ve verimlilik baskısı altında anlamı kaybettiği bir çağda yaşamaktadır (Rosa, 2019). Modelin birey tanımı ise bu yabancılaşmaya karşı bir "rezonans" zemini kurmayı; bireyin dünyayla, toplumla ve kendisiyle anlamlı bağlar kurabilmesini hedeflemektedir. İslam düşüncesinde de bu birey tasavvurunun güçlü karşılıkları bulunmaktadır. İzzetbegoviç, "Ahlak olmadan özgürlük ve adalet de kurulamaz." diyerek bireyin etik sorumluluk taşımadan kamusal hayata anlamlı katkı sunamayacağını belirtmiştir (İzzetbegoviç, 2016). Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin önerdiği "yetkin ve erdemli birey" üç temel boyutta inşa edilmektedir: (1) bilişsel yeterlik, (2) ahlaki sorumluluk, (3) toplumsal aidiyet. Bu birey modeli, modernitenin eksik bıraktığı etik ve toplumsal boyutları yeniden eğitim sürecine dâhil ederek birey-toplum ilişkisini bütüncül bir zeminde yeniden kurmayı hedeflemektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bireyci ve performatif modern eğitim sistemlerine karşı toplumsal, ahlaki ve kültürel yönü güçlü; değer temelli bir eğitim vizyonu ortaya koymaktadır. Modelde yer alan "yetkin ve erdemli birey" profili, modernitenin bireyi yalnızlaştıran ve köksüzleştiren birey tasavvuruna karşı bireyi toplumun ahlaki sürekliliği ve ortak iyiliğin taşıyıcısı olarak yeniden konumlandırmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu birey tipi, klasik anlamda birey-toplum ilişkisini yeniden tanımlamakta; bireyin özgürlüğünü kolektif faydayla, başarıyı erdemle, bilgiyi hikmetle, yetkinliği sorumlulukla bütünleştiren bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yalnızca bir eğitim reformu değil, aynı zamanda bir medeniyet tahayyülüdür.

Erdemli birey idealinin toplumsal karşılık bulabilmesi, yalnızca müfredat değişikliğiyle değil; aynı zamanda bu değerlerin eğitim ortamlarında ve öğretmen tutumlarında somutlaşmasıyla mümkündür. Bu nedenle öğretmenler, yalnızca bilgi aktarıcıları değil; aynı zamanda erdemli davranışların taşıyıcısı ve dönüştürücüsü olarak görülmelidir.

Eğitim ortamlarında değerler eğitimi, soyut ilkelerle sınırlı kalmamalı; sınıf içi etkileşimden okulun iklimine kadar her düzlemde yaşanabilir bir norm hâline getirilmelidir.

Kaynakça

- Bauman, Z. (2005). *Modernlik ve müphemlik* (İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Durkheim, E. (2006). *Sosyoloji dersleri* (A. Berktaş, Çev.). İletişim Yayınları.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Han, B.-C. (2017). *Yorgunluk toplumu* (S. Yalçın, Çev.). Açılım Kitap.
- İzzetbegoviç, A. (2007). *İslam deklarasyonu* (R. Ademi, Çev.). İnsan Yayınları.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world* (J. C. Wagner, Trans.). Polity Press.
- Taylor, C. (2006). *Modern toplumsal tahayyüller* (H. Koyukan, Çev.). Metis Yayınları.

□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Program Dynamics

The Concept of the “Competent And Virtuous Individual” in the Century of Türkiye Education Model: A Sociological Analysis

Asst. Prof. Dr. Yaşar YEŞİLYURT, Samsun University/SAMSUN

Introduction

In the 21st century, education is redefined as a multidimensional process of socialisation that not only involves the academic and cognitive development of the individual but also encompasses ethical, social, and cultural dimensions. Challenges such as identity crises caused by globalisation, technological transformation, moral erosion, and the loneliness created by individualism have shown that education cannot be designed solely along the axes of success and productivity.

In this context, the Century of Türkiye Education Model (TYMM), developed by the Ministry of National Education, proposes a new vision of the individual rooted in values such as morality, virtue, justice, responsibility, and aesthetic sensitivity—offering an alternative to the neoliberal, individual-centred educational paradigm.

At the heart of TYMM lies the concept of the “competent and virtuous individual”, which regards education not merely as a technical process but also as an ethical construct. It emphasises the necessity for individuals to realise their inner potential while also leading a responsible life in harmony with society.

This study aims to evaluate this individual profile within the frameworks of sociological theories and philosophical approaches and to discuss the educational paradigm introduced by TYMM in terms of the relationship between individual, society, and education.

Keywords: *The Century of Türkiye Education Model, education, virtue, ethics, philosophy of curriculum.*

Purpose

The main objective of this study is to examine the ideal of the “competent and virtuous individual”, as defined in the the Century of Türkiye Education Model (TYMM), from the perspective of sociological theories and the philosophy of education.

Accordingly, the study seeks to analyse what kind of conception of humanity and society this individual profile implies, particularly along the axes of individual–society, morality–education, and local–universal values. It also aims to compare the modern understanding of the individual with the alternative model offered by TYMM.

By exploring the relationship between the individual and morality in Islamic thought, the study further questions whether the concept of the “competent and virtuous individual” is merely an abstract educational goal or a functional tool for practical transformation. In doing so, it aims to reveal how TYMM’s proposed individual profile provides societal integration, ethical responsibility, and civilisational awareness through education in the face of contemporary crises of individualism.

Method

This study was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research techniques. The data set consists of key policy documents, curriculum texts, and model introduction papers published by the Ministry of National Education.

These documents were analysed in terms of content, themes, and conceptual structure. The theoretical framework of the research was constructed based on selected classical and contemporary approaches from the fields of sociology of education, moral philosophy, and the literature on the individual–society relationship.

The concept of the “competent and virtuous individual”, which lies at the core of TYMM, represents a holistic vision of the human being—one that includes not only academic or professional competencies but also ethical, aesthetic, and social responsibility dimensions. This individual is not only self-actualising but also morally conscious, socially responsible, and in pursuit of meaning, shaped as a subject equipped with ethical values.

In this sense, TYMM marks a fundamental paradigm shift when compared to the modern educational understanding of the individual.

Modern education systems have constructed the individual as a rational, independent, and productive subject. However, this perspective often sidelines the emotional, moral, and social dimensions of the individual, reducing success to a purely individual and absolute value. Bauman’s (2005) concept of “liquid modernity” is particularly useful in explaining this condition. According to Bauman, the modern individual becomes a figure detached from fixed identities, communities, and responsibilities—living in a state of uncertainty. TYMM offers a new possibility for rooting and reconnecting in this context of fluidity and alienation.

Durkheim emphasised the role of education in sustaining social order and reproducing the collective conscience. For him, education is not merely an individual formation process but also the transmission and internalisation of societal values (Durkheim, 2006). Aligned with this perspective, TYMM does not consider the transmission of knowledge sufficient; it also aims to guide individuals toward values such as moral responsibility, compassion, justice, and social benefit.

Giddens' (1991) observation that modernity forces the individual to constantly reconstruct themselves also gains relevance here. According to Giddens, late modern society does not offer stable identities; instead, individuals are forced into a perpetual process of self-reinvention.

Similarly, Han's concept of the "performance society" presents an antithesis to the type of individual envisioned by TYMM. In Han's view, the neoliberal digital society defines individuals through visibility, productivity, and achievement. This leads to chronic fatigue, burnout, and a sense of worthlessness (Han, 2017). Within TYMM, however, the notion of "competence" is not built upon such performance-driven identity construction but rather emphasises inner integrity, meaningful action, and social benefit.

From Taylor's (2006) framework of secularism and politics of recognition, an individual's identity is shaped only within a social context that recognises and values them. The competent and virtuous individual is not only self-aware but also conscious of the historical, cultural, and spiritual sources that shape their identity.

Rosa's resonance theory is another foundational reference for how TYMM constructs the individual-world relationship. According to Rosa (2019), modern individuals live in a world where their connection with reality has become alienated under the pressure of speed and efficiency. In contrast, TYMM aims to create a "resonance" ground where individuals can establish meaningful ties with the world, society, and themselves.

This vision of the individual also finds strong counterparts in Islamic thought. Izetbegović argued that "without morality, neither freedom nor justice can be established," emphasising that individuals cannot meaningfully contribute to public life without a sense of ethical responsibility (Izetbegović, 2016).

In conclusion, the competent and virtuous individual proposed by TYMM is constructed around three fundamental dimensions:

1. Cognitive competence
2. Moral responsibility
3. Social belonging

This model aims to re-establish the individual-society relationship on a holistic basis by reintroducing the neglected ethical and social dimensions of modernity into the educational process.

Conclusion

The Century of Türkiye Education Model presents a values-based educational vision with strong societal, moral, and cultural dimensions—standing in opposition to individualistic and performative modern education systems.

The "competent and virtuous individual" profile within the model repositions the individual not as a detached, rootless figure (as in the modern vision) but as a carrier of society's moral continuity and collective good.

The individual type proposed by TYMM redefines the classic relationship between individual and society: it embodies a perspective that unites freedom with collective welfare, success with virtue, knowledge with wisdom, and competence with responsibility.

In this regard, TYMM is not merely an education reform; it is a civilisational vision.

For the ideal of the virtuous individual to have a societal impact, it is not enough to revise the curriculum alone; these values must also be embodied in educational settings and teacher attitudes. Therefore, teachers should not be seen merely as transmitters of knowledge but as role models and transformative agents of virtuous behaviour.

Values education must not be confined to abstract principles; it should become a living norm at every level, from classroom interactions to the overall school climate.

References

- Bauman, Z. (2005). *Modernlik ve müphemlik* (İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Durkheim, E. (2006). *Sosyoloji dersleri* (A. Berktaş, Çev.). İletişim Yayınları.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.

- Han, B.-C. (2017). *Yorgunluk toplumu* (S. Yalçın, Çev.). Açılım Kitap.
- İzzetbegoviç, A. (2007). *İslam deklarasyonu* (R. Ademi, Çev.). İnsan Yayınları.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world* (J. C. Wagner, Trans.). Polity Press.
- Taylor, C. (2006). *Modern toplumsal tahayyüller* (H. Koyukan, Çev.). Metis Yayınları.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Geliştirmede Özgün Bir Perspektif

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirmeleri

İzzet KARACA, Fatih İlkokulu/SİNOP

Giriş

Temel eğitimin ilk yıllarında kazanılması gereken becerilerin başında ilk okuma yazma becerisi gelir. Bu becerinin kazanılması akademik ve sosyal olarak tüm hayatı etkilemektedir. Okuma yazma öğretiminin amacını, bireylerin okul öncesi dönemde kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareketle yaşamları boyunca kullanacakları okuma yazma becerisini kazandırmak (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008) olarak tanımlayabiliriz. İlk okuma yazma öğretimi süreci okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasıyla birlikte bireylere düşünme, anlama, sıralama, gruplandırma, sorgulama, ilişki kurma, çözümleme, birleştirme ve değerlendirme gibi becerilerin kazandırılmasını da kapsamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) zamana bağlı gelişmeleri de göz önüne alarak 2024 yılı itibarı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adı altında okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim programlarını güncellemiştir. Bu güncelleme ile ilk okuma yazma süreci de yenilenmiş oldu. Seslerin verililiş sırasının değiştirilmesi ve yazı satırları formatının değiştirilmesi bu değişikliklerden bazılarıdır. Bu araştırmanın konusunu; yapılan bu değişiklikler sonrası yapılan ilk okuma yazma uygulamasının, öğretmenlerde oluşturduğu algının değerlendirilmesi ile öğretim programının yansıması oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, ilk okuma yazma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Amaç

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile getirilen değişikliklerle ilk okuma yazma eğitimini veren öğretmenlerin eğitim sürecine dair algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç için aşağıdaki problemlere yanıtlar aranacaktır:

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi süreci, ilk okuma yazma materyali, ilk okuma yazma sürecinde aile desteği ve ilk okuma yazma süreci önerileri ile ilgili algıları ne düzeydedir?

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi süreci ile ilgili algıları; cinsiyet, eğitim

düzeyi, mesleki kıdem, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında yeterli bilgiye sahiplik, ses esaslı cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi konusunda yeterlilik, daha önce birinci sınıf okutma, kaç kez birinci sınıf okutma ve sınıf mevcudu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli ile mevcut durum betimlenmeye çalışılır (Karasar,2009).

2024-2025 eğitim öğretim yılı 1. döneminde Sinop il genelindeki ilkököl 1. sınıfta görev yapan öğretmenler çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında tüm evrene ulaşılması amaçlandığı için örneklem seçilmemiştir. 33 gönüllü öğretmen anketi doldurmuştur. Veri toplama aracı iki bölümdür. Birinci kısım kişisel bilgilerden, ikinci kısım üç aşamada oluşturulan ve araştırmacı tarafından hazırlanan "İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirme Anketi"nden oluşmaktadır.

Anket 45 maddeden oluşmaktadır. 1- 26 numaralı maddeler "Süreç Değerlendirme", 27-32 numaralı maddeler "Materyal Değerlendirme", 33-38 numaralı maddeler "Aile Desteği" ve 39- 45 numaralı maddeler "Öneriler" boyutlarını oluşturmaktadır. Anket beşli likert tipidir ve "Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum" seçenekleri ile kategorize edilmiştir. Anket puanlarının 1-2,5 arasında olması olumsuz, 2,5-3,5 arasında kararsız, 3,5-5 arasında olumlu olarak değerlendirilecektir.

Araştırmanın, demografik bilgileri açıklanırken, frekans ve yüzdeler dağılımlar kullanılmıştır. İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirme Anketi'nden elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anketin çarpıklık değeri -0,958 çıkmıştır ve bu değer; +2,0 ile -2,0 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George,2011). Anketin güvenilirliği için yapılan analiz sonucunda anketin güvenirlik Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,948 çıkmıştır. Bu sonuç ,80'den büyük olduğu için anketin güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Tavşancıl,2006).

Sonuç

Anket maddelerine verilen yanıtlar süreç değerlendirme boyutunda olumlu düzeydedir ($x=3,8193$). Bu boyutta en yüksek ortalamaya "Öğretilen sözcüklerin günlük yaşamdaki anlamını vermek okumayı kolaylaştırmaktadır." ($x=4,33$) ve "Yazı yazma öğretiminde özellikle harf boyunun ayarlanması için çizgi kılavuzlu yazı defterlerinin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır." ($x=4,33$) maddeleri sahiptir. En az ortalamaya ise

“Kelimeleri hecelerine rahatlıkla bölmektedirler.” ($x=3,30$) maddesi sahiptir.

Materyal değerlendirme boyutu kararsız düzeydedir ($x=3,7576$). Bu boyutta en yüksek ortalamaya “Karekod sistemi ile kitap içeriğine görsel ve işitsel ulaşmak anlamayı kolaylaştırmaktadır.” ($x=4,12$) maddesi sahiptir. En az ortalamaya ise “Birinci sınıf ders kitapları, okuma-yazma öğretimi etkinlikleri açısından yeterlidir.” maddesi sahiptir.

Aile desteği boyutu olumlu düzeydedir ($x= 4,222$). Bu boyutta en yüksek ortalamaya “Velilerin desteği çocuğun okuma-yazma öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.” ($x=4,45$) ve “Velilere dönem başında ilk okuma yazma süreci ile ilgili bilgilendirmeler yapılmaktadır.” ($x=4,45$) maddeleri sahiptir. “Ses esaslı cümle yönteminde veliler çocuklarına yeterince eğitsel destek sağlamaktadır.” ($x=3,70$) maddesi ise en az ortalamaya sahiptir.

Öneriler boyutunun ortalaması olumlu düzeydedir ($x=4,0043$). Bu boyutta en yüksek ortalamaya “Okul öncesi eğitim zorunlu olmalı, programları 1. sınıfa temel olacak şekilde düzenlenmeli.” ($x=4,48$) maddesi sahiptir. En az ortalamaya ise “Seslerin verililiş sırası bu şekilde kalmalıdır.” ($x=3,48$) maddesi sahiptir.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecine yönelik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t[31]=-1,116$; $p=0,273>0,05$). Kadınların algılarının ortalaması, erkeklerin algılarının ortalamasından yüksektir ($x=3,9652>3,5641$) ve olumlu düzeydedir.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecine yönelik algıları öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t[31]=-1,452$; $p=0,157>0,05$). Yüksek lisans mezunu olanların algılarının ortalaması, lisans mezunu olanların algılarının ortalamasından yüksektir ($x=4,6026>3,7410$) ve olumlu düzeydedir.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecine yönelik algıları hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=0,243>0,05$). 1-5 yıl kıdeme sahip olanın algılarının ortalaması ($x=5$) en yüksek düzeyde ve olumlu iken 6-10 yıl kıdeme sahip olanların algılarının ortalaması ($x=2,8333$) en düşük düzeyde ve kararsızdır.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecine yönelik algıları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=0,817>0,05$). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında yeterli bilgiye kısmen sahip olanların algılarının ortalaması ($x=4,0385$) en yüksek düzeyde iken yeterli bilgiye sahip olanların algılarının ortalaması ($x=3,76$) en düşük düzeydedir ve olumludur.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecine yönelik algıları birinci sınıf okutma sayısı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=0,339>0,05$). 4-5 defa birinci sınıf okutanların algılarının ortalaması ($x=4,0534$) en yüksek düzeyde ve olumu iken 1-3 defa birinci sınıf okutanların algılarının ortalaması ($x=3,4835$) en düşük ve kararsız düzeydedir.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecine yönelik algıları okuttuğu sınıfın mevcudu durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=0,687>0,05$). Okuttuğu sınıfın mevcudu 21-25 arası olanların algılarının ortalaması ($x=3,9577$) en yüksek düzeyde ve olumluyken, 20’den az olanların algılarının ortalaması ($x=3,4295$) en düşük ve kararsız düzeydedir.

Öneriler

1. Süreç değerlendirmede kararsız düzeye yakın çıkan maddelerin farklı araştırmalar ile sağlaması yapılarak gerekli düzenlemeler yapılabilir.
2. Öğretmenlerin ilk okuma yazma süreci algıları olumlu düzeydedir. Bu avantajla birlikte araştırma nitel olarak ve daha fazla katılımcı ile tekrarlanarak yapılacak düzenlemelere veri oluşturulabilir.

Kaynakça

- Cemaloğlu, N., Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi, 20. Baskı*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkçe dersi öğretim programı*.

THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

Sub-Theme: A Unique Perspective in Curriculum Development

The Century of Türkiye Education Model: Teachers' Evaluations of the Primary Literacy Process

İzzet KARACA, Fatih Primary School/SİNOP

Introduction

In the early years of basic education, the acquisition of the primary literacy skill is the most essential competency. Mastering this skill has a profound impact on academic and social life. The goal of literacy instruction can be defined as building upon the speaking, listening, observing, and comprehension skills acquired during the preschool period to equip individuals with lifelong literacy abilities (Cemaloğlu & Yıldırım, 2008). The primary literacy process not only fosters literacy skills but also encompasses critical competencies such as thinking, comprehension, sequencing, categorisation, questioning, establishing relationships, analysis, synthesis, and evaluation (Ministry of National Education [MEB], 2019).

In response to evolving needs, the Ministry of National Education (MEB) updated its preschool, primary, secondary, and high school curricula under the Century of Türkiye Education Model (TYMM) as of 2024. With this update, the primary literacy process has also been renewed. Changing the order of the sounds and changing the format of the text lines are some of these changes. This study focuses on evaluating teachers' perceptions of these changes and the implementation of the updated curriculum.

Keywords: Primary school, primary literacy, the Century of Türkiye Education Model.

Purpose

This study aims to explore teachers' perceptions of the primary literacy education process under the changes introduced by the Century of Türkiye Education Model (TYMM). To achieve this, the following research questions were addressed:

- What is the level of primary school teachers' perceptions regarding the primary literacy process, materials, parental support during the primary literacy process, and recommendations on primary literacy?
- Do teachers' perceptions of the primary literacy process vary significantly based on gender, education level, professional seniority, familiarity with TYMM, competency in

the phoneme-based sentence method, prior experience teaching primary grades, frequency of teaching primary grades, or class size?

Method

The study employed a quantitative survey model. The current situation is attempted to be described with the survey model (Karasar, 2009).

The population consisted of primary grade teachers in Sinop province during the 2024–2025 academic year. As the study aimed for full population coverage, no sampling was performed. Data were collected from 33 volunteer teachers.

The data collection tool consists of two parts. The primary part consists of personal information; the second part consists of the "Primary Literacy Process Evaluation Questionnaire", which was created in three stages and prepared by the researcher.

The survey consists of 45 items. Items 1–26 constitute the "Process Evaluation" dimension, items 27–32 constitute the "Material Evaluation" dimension, items 33–38 constitute the "Family Support" dimension, and items 39–45 constitute the "Recommendations" dimension. The survey is a five-point Likert-type scale and is categorised with the options "Strongly Disagree, Disagree, Neutral, Agree, Strongly Agree". Survey scores between 1 and 2.5 will be evaluated as negative, between 2.5 and 3.5 as neutral, and between 3.5 and 5 as positive.

While explaining the demographic information of the study, frequency and percentage distributions were used. The data obtained from the Primary Literacy Process Evaluation Survey were analysed using the SPSS 24.0 package program. The skewness value of the survey was -0.958, and since this value was between +2.0 and -2.0, it was accepted that it showed a normal distribution (George, 2011). As a result of the analysis made for the reliability of the survey, the reliability Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the survey was .948. Since this result was greater than .80, the survey was accepted as reliable (Tavşancıl, 2006).

Conclusion

The responses given to the survey items are positive in the process evaluation dimension ($\bar{x}=3.8193$). The items "Giving the meaning of the taught words in daily life makes reading easier" ($\bar{x}=4.33$) and "Using writing notebooks with line guides, especially for adjusting the letter length in teaching writing, makes learning easier." ($\bar{x}=4.33$) have the highest average in this dimension. The item "They easily divide

words into syllables" ($x=3.30$) has the lowest average.

The material evaluation dimension is at a neutral level ($x=3.7576$). The item "Accessing the book content visually and audibly with the QR code system makes understanding easier." ($x=4.12$) has the highest average in this dimension. The item "Primary grade textbooks are sufficient in terms of literacy teaching activities." has the lowest average.

The family support dimension is at a positive level ($x= 4.222$). The item "Parents' support makes it easier for the child to learn to read and write." ($x=4.45$) and "Parents are informed about the primary literacy process at the beginning of the term." ($x=4.45$) have the highest averages in this dimension. The item "Parents provide sufficient educational support to their children in the sound-based sentence method." ($x=3.70$) has the lowest average.

The mean of the suggestions dimension is at a positive level ($x=4.0043$). The highest mean in this dimension is "Preschool education should be compulsory, and programs should be organised to be the basis for the 1st grade." ($x=4.48$). The lowest mean is, "The order of sounds should remain this way." ($x=3.48$).

Teachers' perceptions of the primary literacy process do not show a significant difference according to their gender ($t [31] =-1.116$; $p=0.273>0.05$). The average of women's perceptions is higher than the average of men's perceptions ($x=3.9652>3.5641$) and is at a positive level.

Teachers' perceptions of the primary literacy process do not show a significant difference according to their educational status ($t [31] =-1.452$; $p=0.157>0.05$). The average of the perceptions of those with a master's degree is higher than the average of the perceptions of those with a bachelor's degree ($x=4.6026>3.7410$) and is at a positive level.

Teachers' perceptions of the primary literacy process do not show a significant difference according to their years of service ($p=0.243>0.05$). While the average of the perceptions of those with 1-5 years of seniority ($x=5$) is at the highest level and positive, the average of the perceptions of those with 6-10 years of seniority ($x=2.8333$) is at the lowest level and neutral.

Teachers' perceptions of the primary literacy process do not show a significant difference according to their sufficient knowledge about the Turkey Century Education Model ($p=0.817>0.05$). While the average of the perceptions of those who have partial sufficient knowledge about the Turkey Century Education Model ($x=4.0385$) is at the

highest level, the average of the perceptions of those who have sufficient knowledge ($x=3.76$) is at the lowest level and is at a positive level.

Teachers' perceptions of the primary literacy process do not show a significant difference according to the number of primary-grade teachings ($p=0.339>0.05$). The average of the perceptions of those who taught primary grades 4-5 times ($x=4.0534$) is at the highest and positive level, while the average of the perceptions of those who taught primary grades 1-3 times ($x=3.4835$) is at the lowest and neutral level.

Teachers' perceptions of the primary literacy process do not show a significant difference according to the size of the class they teach ($p=0.687>0.05$). The average of the perceptions of those whose class size is between 21-25 ($x=3.9577$) is at the highest level and positive, while the average of the perceptions of those whose class size is less than 20 ($x=3.4295$) is at the lowest and neutral level.

Recommendations

1. Necessary arrangements can be made by verifying the items that are close to the neutral level in the process evaluation with different research.
2. Teachers' perceptions of the primary literacy process are at a positive level. With this advantage, the research can be repeated qualitatively and with more participants to create data for future arrangements.

References

- Cemaloğlu, N., Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 20. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkçe dersi öğretim programı*.

□ TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

➤ Alt Tema: Program Geliştirmede Özgün Bir Perspektif

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Doğayla Bütünleşen Eğitim Perspektifi

Nuray ERAN TÜREDİ, Kaptan Altay Altuğ Kızılay Anaokulu/DÜZCE
Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI, Talha AYDOĞAN, Leyla GEYLANİ, Nejla YÜKSEL, Ecenaz AYDOĞAN

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim sisteminde özgün bir perspektif sunarak öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. TYMM, özellikle kapsayıcı eğitim ve sürdürülebilir çevre bilinci gibi küresel eğilimleri temel alarak öğrencilerin doğayla uyum içinde yaşamalarını sağlayacak bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitim ve sürdürülebilir çevre eğitimi ile entegrasyonunu sağlayacak yenilikçi bir proje önerisi sunmaktadır. Proje, özellikle okul öncesi dönemde çocukların doğayla bağ kurmalarını, ekolojik farkındalık kazanmalarını ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları edinmelerini amaçlamaktadır.

Küresel çevre sorunlarının artmasıyla birlikte erken yaşta çevre bilinci kazandırmanın önemi daha da artmıştır (Chawla, 1999; Palmer, 1998). Bu proje, çocukların doğayla etkileşim içinde öğrenmelerini sağlayarak sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan davranış ve tutumları kazandırmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda kapsayıcı eğitim anlayışıyla tüm çocukların eğitime eşit şekilde erişmesini sağlayarak çevre eğitiminin kapsayıcılığını artırmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, kapsayıcı eğitim, sürdürülebilir çevre eğitimi, ekolojik farkındalık, oyun temelli öğrenme, disiplinler arası öğrenme, iş birlikli öğrenme, duygusal eğitim, çevre dostu davranışlar, geri dönüşüm alışkanlıkları, sosyal-duygusal beceriler.

Amaç

Bu projenin temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitim yaklaşımını benimseyerek sürdürülebilir çevre eğitimi modeli geliştirmek ve bu modeli okul öncesi eğitim düzeyinde uygulamaktır (Barton & Osborne, 2001; UNESCO, 2017). Proje, çocukların doğayla etkileşim içinde öğrenmelerini sağlayarak ekolojik farkındalık kazanmalarını ve çevre dostu davranışlar geliştirmelerini hedeflemektedir. Aynı zamanda çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için oyun temelli ve deneyimsel öğrenme yaklaşımlarını kullanmayı öngörmektedir.

Projenin alt amaçları şunlardır:

1. Çocukların doğayla bağ kurmalarını sağlamak ve ekolojik farkındalık kazanmalarına yardımcı olmak.
2. Kapsayıcı eğitim anlayışıyla tüm çocukların eğitime eşit şekilde erişmesini sağlamak.
3. Oyun ve deneyim temelli öğretim yaklaşımlarıyla çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmek.
4. Sürdürülebilir çevre bilincini küçük yaşlardan itibaren kazandırmak ve bu bilinci günlük yaşam alışkanlıklarına entegre etmek.

Yöntem

Proje, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitim ve sürdürülebilir çevre eğitimi ilkelerini temel alarak okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak bir model önermektedir. Çalışma grubu, Düzce ilinde bir bağımsız anaokulu ve bir özel eğitim anaokulunda öğrenim gören toplam 15 çocuk (kaynaştırma öğrencileri dâhil) ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Model aşağıdaki yöntem ve teknikleri içermektedir:

1. Deneyimsel Öğrenme

John Dewey'in "yaparak öğrenme" kuramına dayanarak çocuklara doğayla iç içe öğrenme fırsatları sunulacaktır (Dewey, 1938; Kolb, 2014). Deneyimsel öğrenme, çocukların doğayla etkileşim içinde olmalarını ve ekolojik süreçleri anlamalarını sağlayacaktır. Okul bahçelerinde oluşturulacak "mini ekosistem alanları" ile çocuklar bitkileri gözlemleyecek, dikim yapacak ve bakım süreçlerini deneyimleyecektir.

2. Oyun Temelli Öğrenme

Jean Piaget'in "bilişsel gelişim" kuramı temel alınarak çocukların geri dönüşüm oyunları, çevre dostu hikâye anlatımı ve dramatizasyon etkinlikleri ile doğaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi sağlanacaktır (Piaget, 1952; Pyle & Danniels, 2017). Oyun temelli öğrenme, çocukların eğlenirken öğrenmelerini ve çevre bilinci kazanmalarını kolaylaştıracaktır.

3. Disiplinler Arası Öğrenme

Howard Gardner'ın "çoklu zekâ" kuramına dayalı olarak sanat, bilim ve teknolojiyi içeren etkinlikler tasarlanacaktır (Gardner, 1983; Drake & Burns, 2004). Çocuklar, doğadan ilham alarak çevre temalı sanat eserleri üretecek ve su döngüsü gibi ekolojik süreçleri deneylerle öğrenecektir. Bu yaklaşım, çocukların farklı disiplinler arasında bağlantı

kurmalarını ve bütüncül bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayacaktır.

4. İş Birlikli Öğrenme

Lev Vygotsky'nin "sosyokültürel öğrenme" yaklaşımına uygun olarak çocuklar küçük gruplar hâlinde birlikte çalışacak ve etkileşimli öğrenme faaliyetleri gerçekleştirecektir (Vygotsky, 1978; Johnson & Johnson, 1999). Bu süreç, çocukların birbirlerinden öğrenmelerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlayacaktır.

5. Duyusal Destekleyici Materyaller

Maria Montessori'nin duysal eğitim felsefesi doğrultusunda çocukların görsel, işitsel ve dokunsal duysalarını harekete geçiren öğrenme materyalleri kullanılacaktır (Montessori, 1912; Lillard, 2017). Bu materyaller, çocukların doğayı daha iyi anlamalarını ve çevre bilinci kazanmalarını kolaylaştıracaktır.

Veri Toplama ve Analiz

Projede çocukların çevresel farkındalık gelişimini değerlendirmek için aşağıdaki veri toplama araçları kullanılacaktır:

- **Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formları:** Çocukların etkinliklere katılım düzeyini ve çevresel farkındalık gelişimini değerlendirmek için kullanılacaktır.
- **Öğretmen Günlükleri:** Öğretmenler, çocukların etkinliklerdeki performanslarını ve gelişimlerini günlük olarak kaydedecektir.
- **Bireysel Portfolyo Çalışmaları:** Çocukların çevresel farkındalık gelişimini değerlendirmek için bireysel portfolyo çalışmaları yapılacaktır.

Veriler, içerik analiz yöntemiyle değerlendirilecek ve çocukların kazanımları kategorilere ayrılarak analiz edilecektir. Projenin geçerliliği uzman görüşüne başvurularak sağlanacak, güvenilirlik analizleri ise kodlayıcılar arası uyum testi ile gerçekleştirilecektir.

Sonuç

Bu proje, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitim ve sürdürülebilir çevre eğitimi ilkelerini bir araya getirerek okul öncesi dönemde çocukların doğayla bağ kurmalarını ve ekolojik farkındalık kazanmalarını hedeflemiştir. Projenin uygulama sürecinde çocukların doğayla etkileşim içinde öğrenmeleri sağlanmış ve bu süreçte deneyimsel, oyun temelli, disiplinler arası ve iş birlikçi öğrenme yaklaşımları kullanılmıştır.

Çalışmanın sonuçları, çocukların sürdürülebilir çevre bilinci, doğayla olan ilişkileri ve geri dönüşüm alışkanlıklarında belirgin bir gelişim olduğunu göstermiştir. Özellikle

okul bahçesinde oluşturulan «mini ekosistem alanları» sayesinde çocuklar, bitkilerin büyüme süreçlerini gözlemlemiş ve doğayla daha derin bir bağ kurmuştur. Ayrıca geri dönüşüm oyunları ve çevre dostu hikâye anlatımı gibi etkinlikler, çocukların çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine katkıda bulunmuştur.

Kapsayıcı eğitim anlayışıyla desteklenen TYMM, tüm çocukların eğitime eşit şekilde erişmesini sağlamış ve özellikle engelli çocukların da sürece aktif olarak katılmalarına olanak tanımıştır. Duyusal destekleyici materyallerin kullanımı, çocukların görsel, işitsel ve dokunsal duysalarını harekete geçirerek öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmiştir.

Projenin bir diğer önemli çıktısı, çocukların sosyal-duygusal becerilerinde gözlemlenen olumlu gelişmelerdir. İş birlikçi öğrenme etkinlikleri sayesinde çocuklar, birbirleriyle etkileşim içinde çalışmayı öğrenmiş ve grup çalışmalarında daha aktif rol almıştır. Bu süreç, çocukların iletişim becerilerini geliştirmiş ve özgüvenlerini artırmıştır.

Ayrıca çocukların doğa dostu uygulamaları günlük yaşamlarına entegre etmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Örneğin geri dönüşüm alışkanlıkları ve su tasarrufu gibi konularda daha bilinçli davranışlar sergilemeye başlamışlardır. Bu durum projenin sürdürülebilir çevre bilinci kazandırma hedefine ulaştığını göstermektedir.

Projenin başarısı öğretmenlerin ve ailelerin sürece aktif katılımıyla daha da artmıştır. Öğretmenler, çocukların gelişimini yakından takip etmiş ve etkinliklerin uygulanmasında önemli bir rol oynamıştır. Aileler ise çocukların evde de çevre dostu davranışlar sergilemelerini teşvik ederek projenin etkisini genişletmiştir.

Sonuç olarak bu proje, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kapsayıcı eğitim ve sürdürülebilir çevre eğitimi ile entegrasyonunu başarıyla gerçekleştirmiş ve okul öncesi dönemde çocukların doğayla uyum içinde öğrenmelerini sağlamıştır (UNESCO, 2017; Palmer, 1998). TYMM, hem çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemiş hem de sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan çevre bilincini küçük yaşlardan itibaren kazandırmıştır.

Öneriler

1. Programın farklı bölgelerde uygulanabilirliğinin test edilmesi için uzun vadeli takip çalışmaları yapılmalıdır.
2. Çocukların çevresel farkındalıklarını artırmak adına ailelerin sürece daha aktif şekilde dâhil edilmesi sağlanmalıdır.
3. Eğitim materyallerinin artırılarak engel gruplarına daha uygun hâle getirilmesi için kapsamlı çalışmalar yürütülmelidir.

Kaynakça

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.
- Barton, A. C., & Osborne, M. D. (Eds.). (2001). *Teaching science in diverse settings: Marginalized discourses and classroom practice*. Peter Lang.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn and Bacon.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Clio Press.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. Routledge.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Norton.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: A Unique Perspective in Curriculum Development

The Educational Perspective Integrated with Nature in the Century of Türkiye Education Model

Nuray ERAN TÜREDİ, Kaptan Altay Altuğ Kızılay Kindergarten/DÜZCE
Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI, Talha AYDOĞAN, Leyla GEYLANİ, Nejla YÜKSEL,
Ecenaz AYDOĞAN

Introduction

The Century of Türkiye Education Model offers a unique perspective within the education system, aiming to develop students' cognitive, social, and emotional skills. TYMM particularly adopts an educational approach that ensures students live in harmony with nature by incorporating global trends such as inclusive education and sustainable environmental consciousness. This study presents an innovative project proposal that ensures the integration of inclusive education and sustainable environmental education within The Century of Türkiye Education Model. The project aims to help children, especially in early childhood, build a connection with nature, gain ecological awareness, and acquire sustainable life habits.

With the growing severity of global environmental issues, the importance of instilling environmental awareness at an early age has increased significantly (Chawla, 1999; Palmer, 1998). This project aims to foster behaviours and attitudes necessary for a sustainable future by enabling children to learn through interaction with nature. At the same time, through an inclusive education approach, the project seeks to enhance the accessibility of environmental education for all children equally.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, inclusive education, sustainable environmental education, ecological awareness, play-based learning, interdisciplinary learning, collaborative learning, sensory education, eco-friendly behaviours, recycling habits, social-emotional skills.

Purpose

The primary aim of this project is to develop a sustainable environmental education model that adopts the inclusive education approach of The Century of Türkiye Education Model and to implement this model at the preschool education level (Barton & Osborne, 2001; UNESCO, 2017). The project targets the development of children's ecological awareness and eco-friendly behaviours by enabling them to learn through interaction with nature. It also plans to use play-based and experiential learning approaches to improve children's cognitive, social, and emotional skills.

The sub-objectives of the project are:

1. To enable children to build a connection with nature and help them gain ecological awareness.
2. To ensure equal access to education for all children through the inclusive education approach.
3. To enhance children's cognitive and social skills through play-based and experiential teaching methods.
4. To develop sustainable environmental consciousness from an early age and integrate this awareness into daily life habits.

Method

The project proposes a model to be implemented in preschool institutions based on the principles of inclusive education and sustainable environmental education from The Century of Türkiye Education Model. The study group consisted of 15 children (including mainstreaming students) studying in an independent preschool and a special education preschool in the province of Düzce. Qualitative research methods were used in the study. The model includes the following methods and techniques:

Experiential Learning

Based on John Dewey's "learning by doing" theory, the project will offer children opportunities to learn in close contact with nature (Dewey, 1938; Kolb, 2014). Experiential learning will help children interact with nature and understand ecological processes. In "mini ecosystem areas" to be created in school gardens, children will observe plants, plant seeds, and experience care processes.

1. Play-Based Learning

Based on Jean Piaget's theory of cognitive development, activities such as recycling games, eco-friendly storytelling, and dramatization will help children develop positive attitudes toward nature (Piaget, 1952; Pyle & Danniels, 2017). Play-based learning will make it easier for children to learn while having fun and develop environmental consciousness.

2. Interdisciplinary Learning

Based on Howard Gardner's theory of multiple intelligences, activities involving art, science, and technology will be designed (Gardner, 1983; Drake & Burns, 2004). Inspired by nature, children will create environment-themed artworks and learn about ecological processes such as the water cycle through experiments. This approach will help children connect to different disciplines and experience holistic learning.

3. Collaborative Learning

In accordance with Lev Vygotsky's sociocultural learning approach, children will work in small groups and participate in interactive learning activities (Vygotsky, 1978; Johnson & Johnson, 1999). This process will enable children to learn from each other and develop social skills.

4. Sensory-Supportive Materials

In line with Maria Montessori's philosophy of sensory education, learning materials that stimulate visual, auditory, and tactile senses will be used (Montessori, 1912; Lillard, 2017). These materials will help children better understand nature and gain environmental awareness.

Data Collection and Analysis

To evaluate the development of children's environmental awareness, the following data collection tools will be used in the project:

- **Semi-Structured Observation Forms:** To assess children's participation in activities and the development of their environmental awareness.
- **Teacher Journals:** Teachers will record the performance and development of children in activities on a daily basis.
- **Individual Portfolio Studies:** Individual portfolios will be used to evaluate children's environmental awareness development.

The data will be analysed using content analysis, and children's achievements will be categorized. The validity of the project will be ensured through expert opinion, and reliability will be tested via inter-coder agreement.

Conclusion

This project aims to help preschool children build a connection with nature and gain ecological awareness by integrating the principles of inclusive education and sustainable environmental education from The Century of Türkiye Education Model. During implementation, children learned through interaction with nature using experiential, play-based, interdisciplinary, and collaborative learning approaches.

The results show significant improvement in children's environmental consciousness, relationships with nature, and recycling habits. Thanks to the "mini ecosystem areas" created in school gardens, children observed the growth processes of plants and developed a deeper bond with nature. Additionally, activities such as recycling games and eco-friendly storytelling contributed to children developing positive attitudes toward the environment.

Supported by the inclusive education philosophy of TYMM, all children had equal access to education, and children with disabilities were also actively involved. The use of sensory-supportive materials activated children's visual, auditory, and tactile senses, making the learning process more effective.

Another significant outcome of the project was the observed improvement in children's social-emotional skills. Through collaborative learning activities, children learned to work together and played more active roles in group work. This process helped improve their communication skills and boosted their self-confidence.

It was also observed that children began to integrate eco-friendly practices into their daily lives. For example, they started to behave more consciously about issues such as recycling and water conservation. This indicates that the project successfully achieved its goal of fostering sustainable environmental awareness.

The success of the project increased further with the active participation of teachers and families. Teachers closely monitored the children's development and played a key role in the implementation of activities. Families reinforced the project's impact by encouraging eco-friendly behaviours at home.

In conclusion, this project successfully integrated inclusive education and sustainable environmental education within The Century of Türkiye Education Model and enabled preschool children to learn in harmony with nature (UNESCO, 2017; Palmer, 1998). TYMM supported both the cognitive and social-emotional development of children and instilled the environmental consciousness necessary for a sustainable future from an early age.

Recommendations

1. Long-term follow-up studies should be conducted to test the applicability of the program in different regions.
2. Families should be more actively involved in the process to increase children's environmental awareness.
3. Comprehensive efforts should be made to expand and adapt educational materials for children with special needs.

References

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.
- Barton, A. C., & Osborne, M. D. (Eds.). (2001). *Teaching science in diverse settings: Marginalized discourses and classroom practice*. Peter Lang.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn and Bacon.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Clio Press.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. Routledge.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Norton.

Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

TEMA: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Alt Tema: Üretken Yapay Zekâ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Eğitimde Teknoloji ve Öğretmenlerin Yapay Zekâ Okuryazarlığı

Ayşegül TAŞKESEN, Şehit Mehmet Aksan İlkokulu/GAZİANTEP
Sümeyye İrem YETER, Sündüz SARIPINAR

Giriş

21. yüzyılda eğitim sistemlerinin dijital dönüşüm süreci, öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerini ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Özellikle yapay zekâ teknolojilerinin eğitim süreçlerine entegrasyonu; öğretim tasarımı, öğretmen rolleri ve öğrenci başarıları üzerinde belirleyici etkiler yaratmaktadır (Akyel ve Tur, 2024). Bu dönüşüm yalnızca dijital araçların kullanımını değil; aynı zamanda öğretmenlerin bu araçlara ilişkin tutumlarını, farkındalıklarını ve pedagojik yaklaşımlarını da kapsamaktadır. Türkiye’de yakın dönemde geliştirilen ve uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, dijital çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirmeyi hedeflemekte; bu kapsamda teknoloji entegrasyonu ve yapay zekâ okuryazarlığını eğitimin temel bileşenleri arasına dâhil etmektedir (MEB, 2023). Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı yaklaşımlarını ve yapay zekâ okuryazarlığına ilişkin tutum, farkındalık ve kullanım alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin dijital araçları nasıl ve ne düzeyde kullandıkları, bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve teknoloji kullanımıyla ilişkili olabileceği düşünülen faktörler incelenerek dijital dönüşüme yönelik tutumları ortaya konulacaktır. Ayrıca çalışmanın sonucunda elde edilen yapay zekâ’nın öğretmenlerce nasıl algılandığı ve eğitimde nasıl kullanıldığına yönelik bulgular doğrultusunda geleceğe yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir. Elde edilecek verilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin teknoloji ve yapay zekâ ekseninde gelişimine katkı sunması ve eğitimde teknoloji kullanımı temelli eğitim politikalarının şekillendirilmesine bilimsel dayanak oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde teknoloji kullanımı, yapay zekâ, yapay zekâ okuryazarlığı.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ve yapay zekâ okuryazarlığına yönelik tutum, farkındalık ve kullanım düzeylerini incelemektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi ne şekilde kullandıkları, yapay zekâ destekli araçlara bakış açıları ve Türkiye Yüzyılı Maarif

Modeli çerçevesinde bu teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonuna ilişkin görüşleri analiz edilmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem deseni benimsenmiştir. Nicel boyutta ilişkisel tarama modeli kullanılmış, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ile yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Nitel boyutta ise açık uçlu sorular aracılığıyla öğretmen görüşleri toplanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmının örneklemi Kocaeli ilinde görev yapan, farklı branşlara mensup 130 kadın ve 62 erkek olmak üzere toplam 192 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Nitel kısmının örneklemi ise yaşları 25 ile 56 arasında değişen 5 kadın 5 erkek gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, evrenden amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği bireylerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (Polatgil ve Güler, 2023). Nicel veriler hazırlanan Google form aracılığı ile çevrim içi olarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda branş, cinsiyet, mesleki deneyim ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli eğitimi alma, yapay zekâ eğitimi alma durumları gibi sorular yer almıştır. Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği 39 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Öztürk, 2006). Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği; teknik anlama, eleştirel değerlendirme, pratik uygulama olmak üzere 3 boyuttan ve 31 maddeden oluşmaktadır. Nitel veriler toplanırken kişisel bilgi formu ve açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel veriler SPSS yazılımı kullanılarak betimsel istatistikler ise Pearson ve Spearman korelasyon analizleri, Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde etik kurallara riayet edilmiş, gerekli izinler alınmış ve katılımcılardan alınan bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla gönüllü katılım sağlanmıştır. Veriler gizlilik ve anonimlik ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Sonuç

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı ve yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişki orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel

olarak anlamlıdır. Cinsiyet ve branş değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemekle birlikte yaş değişkeni bağlamında 25-40 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Alan yazınına bakıldığında benzer sonuçları içeren çalışmalara da rastlanmıştır (Fidan ve Yeleğen, 2022). Bu durum, dijital çağın dinamiklerine daha yatkın olan genç ve orta yaş grubundaki öğretmenlerin teknolojiye entegrasyonda daha etkin rol aldıklarını göstermektedir. Orta yaş üstü gruptaki öğretmenlerin ise yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin ve bu teknolojiye yönelik algılarının geliştirilmesi gerektiğini de işaret etmektedir. Ayrıca yapay zekâ okuryazarlığı düzeyi ile eğitimde teknoloji kullanımı tutumu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu sonuç, yapay zekâyâ dair farkındalık ve bilgi düzeyi arttıkça öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik olarak kullanma eğilimlerinin de yükseldiğini göstermektedir.

Nitel bulgular, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ve yapay zekâ uygulamalarına yönelik duygularının çok boyutlu ancak genel olarak olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşme yapılan 10 öğretmenin çoğu, yapay zekâyâ dair zaman zaman belirsizlik ve endişe hissettiklerini ifade etmiş ancak bu alandaki gelişmelerin kendilerinde öğrenme isteği ve mesleki heyecan oluşturduğunu belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde endişelerin kaynağı yapay zekânın kontrolsüz ve yanlış kullanımı sonucu ortaya çıkabilecek bağımlılıklar, öğrencilerin düşünme becerilerini zayıflatarak hazırcılığa alışma durumları ve yapay zekânın güvenilirliği üzerinde yoğunlaşmıştır. Ayrıca öğretmenler, derslerinde yapay zekâ destekli dijital araçları aktif şekilde kullandıklarını ve bu araçların öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağladığını dile getirmiştir. Bununla birlikte teknoloji kullanımının yalnızca araç odaklı olmaması, pedagojik temelli yaklaşımların ön plana çıkarılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu görüşler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü bütüncül eğitim anlayışıyla örtüşmektedir.

Öneriler

Eğitim Programlarının Zenginleştirilmesi: Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ve yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin artırılması için lisans ve hizmet içi eğitim programları yeniden yapılandırılmalı; uygulamalı, örnek olay temelli ve pedagojik bütünlüğü sağlayan içerikler ön planda tutulmalıdır.

Dijital Liderlik Rolü: 25-40 yaş aralığındaki öğretmenler, dijital dönüşüm süreçlerinde öncü roller üstlenmeleri için desteklenmeli; bu grup dijital liderlik bağlamında aktif olarak görevlendirilmelidir.

Teknik Destek ve Rehberlik: Okullarda öğretmenlerin teknolojiyi etkili ve sürdürülebilir şekilde kullanabilmeleri için onlara sürekli teknik destek sağlanmalı ayrıca öğretmen-

lerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik rehberlik hizmetleri yapılandırılmalıdır.

İyi Örneklerin Yaygınlaştırılması: Başarılı teknoloji entegrasyonu örnekleri öğretmenler arasında paylaşılmalı, meslektaşlar arası öğrenme kültürü teşvik edilmeli ve deneyim aktarımı için dijital platformlar kurulmalıdır.

Pedagojik Uygunluk Kriterleri: Yapay zekâ tabanlı eğitim araçlarının pedagojik yeterliliklerini değerlendirebilecek standartlar geliştirilmelidir. Bu süreçlere öğretmenlerin aktif katılımı sağlanarak bilinçli teknoloji kullanımı desteklenmelidir.

Yapay Zekânın Süreç Odaklı Kullanımı: Yapay zekânın sonuç odaklı kullanımı yerine süreç temelli kullanımına ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden görev tasarımlarına yönelik öğretmenlere atölye eğitimleri düzenlenmelidir.

Bu önerilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dijital dönüşüm vizyonunu güçlendirmesi ve öğretmen temelli eğitim politikalarının bilimsel temele dayandırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Kaynakça

- Akyel, Y. ve Tur, E. (2024). Yapay zekânın potansiyelinin ve eğitim bilimlerindeki uygulamalarının araştırılması ve araştırmalarda beklentiler, zorluklar ve gelecek yönelimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 645-711.
- Banaz, E. ve Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1516-1529.
- Erdoğan, F. ve Çakır, Ö. (2024). Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının ve yapay zekâyâ ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 63-95.
- Fidan, M. ve Yeleğen, H. C. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170.
- Kara, N. ve Seferoğlu, S. S. (2021). Öğretmenlerin dijital yeterlikleri: Güncel bir çerçeveye dayalı durum analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 21(2), 90-107. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.005>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Yeni müfredat tasarımı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Mısırlı, Z. A. ve Gümüş, S. (Editörler). (2021). *Eğitimde teknoloji kullanımı*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Öztürk, T. (2006). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Balıkesir örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Polatgil, M. ve Güler, A. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 99-114.

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.



□ THEME: THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

➤ Sub-Theme: Generative Artificial Intelligence

Technology in Education and Teachers' Artificial Intelligence Literacy in the Context of the Century of Türkiye Education Model

Ayşegül TAŞKESEN, Sehit Mehmet Aksan Primary School/GAZİANTEP
Sümeyye İrem YETER, Sündüz SARIPINAR

Introduction

In the 21st century, the digital transformation process of education systems has necessitated the development of teachers' technological competencies and digital literacy skills. In particular, the integration of artificial intelligence technologies into educational processes has decisive effects on instructional design, teacher roles, and student achievement (Akyel & Tur, 2024). This transformation encompasses not only the use of digital tools but also teachers' attitudes towards these tools, their awareness, and their pedagogical approaches. The Century of Türkiye Education Model, recently developed and implemented in Türkiye, aims to raise individuals equipped for the requirements of the digital age; in this context, it incorporates technology integration and artificial intelligence literacy among the fundamental components of education (Ministry of National Education [MoNE], 2023). This research, conducted in this context, aims to determine teachers' approaches to technology use in education and their attitudes, awareness, and usage habits regarding artificial intelligence literacy within the framework of the Century of Türkiye Education Model. Teachers' attitudes towards digital transformation will be revealed by examining how and to what extent they use digital tools, the challenges they encounter in this process, and factors thought to be related to technology use. Furthermore, it is aimed to develop future-oriented recommendations based on the findings regarding how artificial intelligence is perceived by teachers and how it is used in education. The data obtained are expected to contribute to the development of the Century of Türkiye Education Model along the axis of technology and artificial intelligence and to provide a scientific basis for shaping education policies based on technology use in education.

Keywords: Technology use in education, artificial intelligence, artificial intelligence literacy.

Purpose

The main purpose of this research is to examine teachers' attitudes, awareness, and usage levels towards technology integration and artificial intelligence literacy in the context of the Century of Türkiye Education Model. Accordingly, how teachers use

technology in education, their perspectives on AI-supported tools, and their opinions regarding the integration of these technologies into educational processes within the framework of the Century of Türkiye Education Model were analyzed.

Method

A mixed-methods design, utilizing both qualitative and quantitative approaches, was adopted in the research. In the quantitative dimension, a correlational survey model was used to examine the relationship between teachers' technology integration and artificial intelligence literacy. In the qualitative dimension, teacher opinions were collected through open-ended questions and evaluated by content analysis. The sample for the quantitative part of the study consists of a total of 192 volunteer teachers (130 female and 62 male) from various branches working in Kocaeli province. The sample for the qualitative part consists of 5 female and 5 male volunteer teachers, whose ages range from 25 to 56. Data were collected from the universe using purposive sampling methods, specifically maximum variation sampling. For the collection of quantitative data, a personal information form, the Attitude Scale Towards Technology Use in Education, and the Artificial Intelligence Literacy Scale were used as data collection tools. The Artificial Intelligence Literacy Scale is a valid and reliable measurement tool for assessing individuals' artificial intelligence literacy levels (Polatgil & Güler, 2023). Quantitative data were collected online via a prepared Google form. The personal information form included questions about branch, gender, professional experience, and whether they had received training on the Century of Türkiye Education Model and artificial intelligence. The Attitude Scale Towards Technology Use in Education is a valid and reliable measurement tool consisting of 39 items. The Attitude Scale Towards Technology Use in Education was developed to assess teachers' attitudes towards technology use in education (Öztürk, 2006). The Artificial Intelligence Literacy Scale consists of 3 dimensions – technical understanding, critical evaluation, practical application – and 31 items. For collecting qualitative data, a personal information form and a semi-structured interview form with open-ended questions were used. Quantitative data were analyzed using SPSS software with descriptive statistics, Pearson and Spearman correlation analyses, Independent Samples t-Test, and One-Way Analysis of Variance (ANOVA). Qualitative data were analyzed using the content analysis method. Ethical rules were observed during the research process, necessary permissions were obtained, and voluntary participation was ensured through informed consent forms obtained from participants. Data were evaluated within the framework of confidentiality and anonymity principles.

Conclusions and Recommendations

According to the quantitative findings of the research, the relationship between teachers' levels of technology use in education and artificial intelligence literacy is moderately positive and statistically significant. While no significant difference was found between groups in terms of gender and branch variables, a significant difference was identified in favor of teachers in the 25-40 age range regarding the age variable. A review of the literature revealed studies with similar results (Fidan & Yeleğen, 2022). This situation indicates that young and middle-aged teachers, who are more inclined to the dynamics of the digital age, play a more active role in technology integration. It also points to the need to improve the artificial intelligence literacy levels and perceptions of this technology among teachers in the older middle-age group. Furthermore, a moderately positive and statistically significant relationship was determined between the level of artificial intelligence literacy and the attitude towards technology use in education. This result shows that as awareness and knowledge about artificial intelligence increase, teachers' tendencies to use technology pedagogically also rise. Qualitative findings reveal that teachers' feelings towards technology integration and artificial intelligence applications are multidimensional but generally positive. Most of the 10 interviewed teachers stated that they sometimes felt uncertainty and anxiety about artificial intelligence, but also indicated that developments in this field created a desire to learn and professional excitement in them. In the interviews, the sources of concern focused on potential addictions arising from uncontrolled and incorrect use of artificial intelligence, students' weakening thinking skills leading to a reliance on ready-made solutions, and the reliability of artificial intelligence. Additionally, teachers expressed that they actively use AI-supported digital tools in their lessons and that these tools contribute to students' learning processes. However, it was emphasized that technology use should not be solely tool-oriented and that pedagogically based approaches should be prioritized. These views align with the holistic education understanding envisaged by the Century of Türkiye Education Model.

Enrichment of Educational Programs: Undergraduate and in-service training programs should be restructured to enhance teachers' digital competencies and artificial intelligence literacy levels; practical, case-study-based content that ensures pedagogical integrity should be prioritized.

Digital Leadership Role: Teachers in the 25-40 age range should be supported to take pioneering roles in digital transformation processes; this group should be actively assigned roles in the context of digital leadership.

Technical Support and Guidance: Continuous technical support should be provided to

teachers in schools to enable them to use technology effectively and sustainably, and guidance services tailored to teachers' individual needs should be structured.

Dissemination of Good Practices: Successful technology integration examples should be shared among teachers, a culture of peer learning should be encouraged, and digital platforms should be established for experience transfer.

Pedagogical Appropriateness Criteria: Standards should be developed to evaluate the pedagogical competencies of AI-based educational tools. Teachers' active participation in these processes should be ensured to support conscious technology use.

Process-Oriented Use of Artificial Intelligence: Workshop training should be organized for teachers on the process-based use of artificial intelligence rather than result-oriented use, and on task designs that encourage critical thinking. These recommendations are expected to strengthen the digital transformation vision of the Century of Türkiye Education Model and contribute to basing teacher-centered education policies on a scientific foundation.

References

- Akyel, Y. ve Tur, E. (2024). Yapay zekânın potansiyelinin ve eğitim bilimlerindeki uygulamalarının araştırılması ve araştırmalarda beklentiler, zorluklar ve gelecek yönelimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 645-711.
- Banaz, E. ve Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1516-1529.
- Erdoğan, F. ve Çakır, Ö. (2024). Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının ve yapay zekâyâ ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 63-95.
- Fidan, M. ve Yeleğen, H. C. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170.
- Kara, N. ve Seferoğlu, S. S. (2021). Öğretmenlerin dijital yeterlikleri: Güncel bir çerçeveye dayalı durum analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 21(2), 90-107. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.005>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Yeni müfredat tasarımı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Mısırlı, Z. A. ve Gümüş, S. (Editörler). (2021). *Eğitimde teknoloji kullanımı*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Öztürk, T. (2006). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Balıkesir örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Polatgil, M. ve Güler, A. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 99-114.

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.

