

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF
MODELİ'NDE YER ALAN YENİ MÜFREDATIN
UYGULANABİLİRLİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Cengiz METİN**

**Danışman
Prof. Dr. Fethi KAYALAR**

HAZİRAN 2025, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde Yer Alan Yeni Müfredatın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri” isimli “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Cengiz METİN

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yer Alan Yeni Müfredatın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 77 sayfalık kısmına ilişkin 24/06/2025 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı % 9'dur.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dâhil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 24/06/2025

Danışman: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

Öğrenci: Cengiz METİN

KILAVUZA UYGUNLUK

“Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde Yer Alan Yeni Müfredatın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Cengiz METİN

Danışman

Prof. Dr. Fethi KAYALAR

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Fethi KAYALAR danışmanlığında **Cengiz METİN** tarafından hazırlanan “**Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde Yer Alan Yeni Müfredatın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

24/06/2025

JÜRİ:

Danışman : **Prof. Dr. Fethi KAYALAR** (İmza)
Üye : **Prof. Dr. Adem BAYAR** (İmza)
Üye : **Prof. Dr. Sinan YALÇIN** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2025 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim, toplumların geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Türkiye’de eğitim politikaları, çağın ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli değişim ve dönüşüm içerisinde olmuştur. Bu bağlamda, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* kapsamında hazırlanan yeni müfredat, eğitimin niteliğini artırma ve öğrenci merkezli öğrenme anlayışını güçlendirme hedefiyle oluşturulmuştur. Ancak, herhangi bir eğitim modelinin başarısı, yalnızca teorik temellerine değil, aynı zamanda sahadaki uygulayıcıların, yani öğretmenlerin fikir ve tecrübelerine de bağlıdır.

Bu çalışma, öğretmenlerin *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* çerçevesinde hazırlanan yeni müfredatın uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin yeni müfredata ilişkin algıları, bu modelin eğitim sistemine sağlayacağı katkılar ve karşılaşılabilecek muhtemel zorluklar, bu çalışmanın temel odak noktalarını oluşturmaktadır.

Cengiz METİN, Erzincan, 2025

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden, akademik yolculuğumda her zaman destekleyici ve yönlendirici olan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Fethi KAYALAR'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin bilimsel yaklaşımı ve yol göstericiliği, bu çalışmanın şekillenmesinde büyük bir rol oynamıştır.

Ayrıca, yüksek lisans eğitimim sırasında bilgi ve tecrübeleriyle bana katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ ve Prof. Dr. Sinan YALÇIN'a teşekkür ederim. Destekleri ve akademik perspektifleri, tez sürecinde bana önemli kazanımlar sağlamıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen aileme, arkadaşlarıma ve araştırmamda katkı sunan tüm öğretmenlere içtenlikle teşekkür ederim. Sabırları, anlayışları ve teşvik edici destekleri, bu süreci daha anlamlı ve verimli hale getirmiştir.

Bu çalışmanın, eğitim alanına katkı sunmasını temenni eder, emeği geçen herkese bir kez daha şükranlarımı sunarım.

Cengiz METİN

ÖĞRETMENLERİN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE YER ALAN YENİ MÜFREDATIN UYGULANABİLİRLİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Cengiz METİN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2025

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

ÖZET

Bu çalışma, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* kapsamında hazırlanan yeni müfredatın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Eğitim politikalarının başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi, yalnızca teorik altyapıya değil, aynı zamanda uygulayıcıların deneyim ve değerlendirmelerine de bağlıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yeni müfredatla ilgili algıları, uygulamada karşılaştıkları fırsatlar ve zorluklar bu araştırmanın temel odak noktalarını oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüş olup, veri toplama sürecinde öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilerek öğretmenlerin yeni müfredata yönelik tutumları, beklentileri ve karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin büyük ölçüde yeni müfredatın öğrenci merkezli yaklaşımını ve esnek öğrenme ortamlarını desteklediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin müfredatın uygulanabilirliği konusunda bazı çekinceleri olduğu; özellikle öğretmen eğitimleri, sınıf içi uygulama imkanları ve mevcut eğitim altyapısı gibi konularda iyileştirmeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, eğitim politikalarını şekillendiren karar vericilere ve uygulayıcılara, yeni müfredatın etkin bir şekilde hayata geçirilmesi noktasında önemli veriler sunmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmasının, eğitim sisteminin sürdürülebilir gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Müfredat, Eğitim Politikası, Uygulama

TEACHERS' OPINIONS ON THE APPLICABILITY OF THE NEW CURRICULUM IN THE TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL

Cengiz METİN

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

ABSTRACT

This study analyzes the views of teachers regarding the applicability of the comprehensive new curriculum within the scope of the Turkey Century Education Model. The successful implementation of educational policies depends not only on the theoretical infrastructure but also on the experiences and evaluations of the projects. Perceptions, opportunities and challenges regarding this structural new curriculum constitute the basic focus points in this learning. The research was conducted within the framework of the qualitative research method, and interviews were conducted with semi-interviews with data collection process lessons. The obtained data were evaluated with the descriptive analysis method and attitudes, expectations and problems towards the new curriculum were determined. The research largely reveals the student-centered approach and flexible learning environments of the new curriculum. However, it was concluded that teachers have some reservations about the applicability of the curriculum; improvements should be made especially in teacher training, in-class application opportunities and current education infrastructure. This study aims to provide important data to decision-makers and implementers who shape education policies regarding the effective implementation of the new curriculum. It is emphasized that taking teachers' views into consideration is of critical importance for the sustainable development of the education system.

Keywords: Teacher, Curriculum, Education Policy, Implementation

İÇİNDEKİLER

ÖĞRETMENLERİN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE YER ALAN YENİ MÜFREDATIN UYGULANABİLİRLİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli	14
1.2. TYMM'de Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı	16
1.3. TYMM'de Öğretim Programlarının Genel Amaçları.....	17
1.4. TYMM'de Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan	17
1.4.1. Ahlaklı Birey.....	19
1.4.2. Bilge Birey	19
1.4.3. Cesaretli Birey:	19

1.4.4. Estetik Duyarlılığı Olan Birey	19
1.4.5. Merhametli Birey	19
1.4.6. Sağlıklı Birey	19
1.4.7. Sorgulayıcı Birey	19
1.4.8. Üretken Birey	20
1.4.9. Vatansever Birey	20
1.5. TYMM’de Öğrenme Çıktıları Çerçevesi.....	20
1.5.1. TYMM’de Kavramsal Becerilerin Yeri	21
1.5.2. TYMM’de Fiziksel Becerilerin Yeri	22
1.5.3. TYMM’de Eğilimlerin Yeri	23
1.5.4. Alan Becerileri	25
1.6. Yeni Müfredatta Öğrenme Çıktıları	28
1.7. Yeni Müfredatta İçerik Çerçevesi.....	30
1.8. Yeni Müfredatta Programlar Arası Bileşenler.....	32
1.8.1. Yeni Müfredatta Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Becerileri.....	34
1.8.2. Yeni Müfredatta Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi.....	36
1.8.3. Yeni Müfredatta Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri.....	38
1.9. Yeni Müfredatta Disiplinler Arası İlişkiler	41
1.10. Yeni Müfredatta Beceriler Arası İlişkiler	42
1.11. Yeni Müfredatta Öğrenme Kanıtları.....	42
1.12. Yeni Müfredatta Öğrenme-Öğretme Yaşantıları.....	43
1.13. Yeni Müfredatta Farklılaştırma	45
1.13.1. Zenginleştirme	47
1.13.2. Destekleme.....	48
1.14. Yeni Müfredatta Okul Temelli Planlama	50

1.15. Yeni Müfredatta Program Dışı Etkinlikler	52
1.16. Yeni Müfredatta Öğretmen Yansıtmaları	53

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	56
2.2. Çalışma Grubu	57
2.3. Veri Toplama Araçları	58
2.4. Verilerin Toplanması	59
2.5. Verilerin Analizi	60
2.6. Geçerlik ve Güvenirlik	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç	72
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	72
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	74
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	74
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	75
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	75

4.2. Öneriler.....	76
4.2.1. Müfredatın Sadeleştirilmesi	76
4.2.2. Zaman Yönetimi	76
4.2.3. Hizmet İçi Eğitim.....	76
4.2.4. Teknolojik Altyapı	76
4.2.5. Öğrenci Hazırbulunuşluğu	77
4.2.6. Fiziki Altyapı	77
4.2.7. Geri Bildirim	77
KAYNAKÇA.....	78
EKLER	81
ÖZ GEÇMİŞ	84

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
SDÖ	: Sosyal Duygusal Öğrenme
EBYÜ	: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Yeni Müfredata İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı Tablosu	62
Tablo 3.2: Öğretmenlerin Yeni Müfredatın Yeterliliği ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Frekans Tablosu	64
Tablo 3.3: Öğretmenlerin Yeni Müfredatın Uygulanabilirliğini Artırmaya İlişkin Görüşlerinin Frekans Tablosu	66
Tablo 3.4: Öğretmenlerin Yeni Müfredata Yönelik Hizmet İçi Eğitimlerin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Frekans Tablosu.....	67
Tablo 3.5: ÖğretmenlerinYeni Müfredatın Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşlerinin Frekans Tablosu	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Bütüncül Eğitim.....	14
Şekil 1.2: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli	16
Şekil 1.3: Öğrenci Profili	18
Şekil 1.4: Kavramsal Beceriler	21
Şekil 1.5: Eğilimler	24
Şekil 1.6: Alan Becerileri.....	26
Şekil 1.7: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	37
Şekil 1.8: Okuryazarlık Türleri	40

GİRİŞ

Dünya hızla değişirken, eğitimin önemi her geçen gün daha fazla ön plana çıkmaktadır. İnsan, doğuştan gelen öğrenme ve gelişme arzusu sayesinde eğitimi yalnızca bir dönemle sınırlı tutmamış, hayat boyu devam eden bir süreç olarak benimsemiştir. Bireyler bu süreç boyunca, kişisel ve toplumsal gelişimlerini destekleyecek bilgi, beceri ve yetkinlikler kazanır. Bu kazanımlar, yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda toplumsal ilerlemeyi de şekillendirerek daha bilinçli, üretken ve yenilikçi toplumların oluşmasına katkı sağlar. Evrende bulunan her şey belli bir sisteme bağlı olarak değişim göstermektedir. Doğadaki döngülerden toplumsal yapıya, bilimsel gelişmelerden bireysel öğrenme süreçlerine kadar her alanda bu değişimin izlerini görmek mümkündür (Stavros, 2016). Eğitim de bu sistematik değişimin önemli bir parçasıdır. Eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlarken, aynı zamanda toplumların ilerlemesi ve gelişmesi için temel bir araç olarak kabul edilir. Ancak, eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için belirli bir sistem içerisinde düzenlenmesi ve değişen ihtiyaçlara göre sürekli olarak güncellenmesi gerekmektedir.

Eğitim sistemleri, toplumsal ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda şekillenir. Tarih boyunca eğitim anlayışları, toplumların ihtiyaçlarına göre değişim göstermiştir. Geleneksel öğretim yöntemlerinden günümüzdeki dijital öğrenme modellerine kadar uzanan bu süreç, eğitimin durağan bir yapı olmadığını, aksine sürekli bir gelişim ve dönüşüm içinde olduğunu kanıtlamaktadır (Canlı, 2015). Bilgiye ulaşmanın ve onu kullanmanın yolları değiştikçe, eğitim de bu değişime uyum sağlamak zorundadır. Öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak, onların yaratıcı, eleştirel düşünen ve problem çözebilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamak, eğitim sisteminin en temel hedeflerinden biri hâline gelmiştir (Demirtaş, 2012).

Eğitimdeki değişim süreci yalnızca içerik ve yöntemlerle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda öğretmen ve öğrenci rollerini de yeniden şekillendirmektedir. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen bilgiyi aktaran tek otorite olarak görülürken, günümüzde öğretmenler rehberlik eden, öğrencilere öğrenmeyi öğretten ve onların bireysel gelişimlerine katkı sağlayan bir konuma gelmiştir. Öğrenciler ise pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkıp aktif öğrenen bireyler hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, eğitimin bireyin

gelişimine katkı sağlayan dinamik bir süreç olduğunu ve değişime ayak uydurması gerektiğini göstermektedir (Erdoğan, 2015).

Eğitim sistemleri, bilim ve teknolojideki ilerlemeler doğrultusunda sürekli yenilenmelidir. Yapay zekâ, büyük veri analizi ve dijital öğrenme ortamları gibi yenilikler, eğitim süreçlerini daha etkili ve erişilebilir hâle getirmektedir. Ancak, bu teknolojik gelişmelerin eğitime entegrasyonu rastgele değil, planlı ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Çünkü eğitim, doğadaki sistemlerin bir parçası gibi, belirli kurallar ve düzenlemeler çerçevesinde ilerlediğinde birey ve toplum için en verimli sonuçları doğurur. Günümüzde eğitim, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, bireyleri geleceğe hazırlayan, onların eleştirel düşünme, problem çözme ve uyum sağlama becerilerini geliştiren dinamik bir süreç hâline gelmiştir (Wexler, 2017).

Teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve dijitalleşme gibi faktörler, eğitim sistemlerini de değişime zorlamaktadır. Eğitimde bu dönüşüm, öğretmenlerden yeni yaklaşımlar benimsemelerini talep ederken, eğitim kurumlarının da geleneksel yöntemleri terk ederek daha yenilikçi ve öğrenci merkezli ortamlar oluşturmasını zorunlu kılmaktadır (Minaz & Dikmen, 2019). Bu çerçevede, ülkeler eğitimin politikalarını sürekli gözden geçirirken, öğretmenlerin mesleki gelişimleri de eğitimin kalitesini artırmada kritik bir rol oynamaktadır (Taş & Kiroğlu, 2017).

Eğitim, bireylerin yaşantıları aracılığıyla belirlenen davranış değişikliklerini kazanmalarını amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1988). Bu süreçte, istenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmesi için planlı etkinliklerin uygulanması gerekmektedir. Sürecin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için çeşitli programlara ihtiyaç duyulur (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Eğitim programları, çocuklar, gençler ve yetişkinler için hazırlanan, millî eğitimin ve okulun hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olarak okul içinde veya dışında planlanmış tüm etkinlikleri ve öğrenme yaşantılarını içeren bir yapıya sahiptir (MEB, 2023). Öğretim programları ise eğitim programlarının bir parçası olup belirli disiplin alanlarındaki bilgi temalarının sistemli bir şekilde düzenlenmesiyle oluşturulmaktadır (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

Eğitim, bireyin kendini tanıma, potansiyelini keşfetme ve geliştirme sürecinde en önemli araçlardan biridir. Bu süreç, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, onları toplumsal hayata hazırlayarak toplumun gelişimine katkıda bulunmalarını

amaçlayan bir sistem olarak da değerlendirilmelidir (Akyüz, 2007). Eğitim, bireyin özgüven kazanmasını, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmesini, empati kurabilmesini ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmasını sağlayarak hem bireysel hem de toplumsal açıdan dönüştürücü bir etki yaratmaktadır. Aynı zamanda, kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında kritik bir rol oynayan eğitim, toplumların kimliklerini korumalarına ve değişen koşullara uyum sağlamalarına da katkıda bulunmaktadır (Varış, 1991). Toplumsal yapı içinde eğitim, bireylerin değerleri ve normları öğrenmelerini, topluma uyum sağlamalarını ve sosyal bütünleşmeyi desteklemelerini sağlayan en önemli kurumlardan biridir (İnal ve Kaymak, 2014). Dolayısıyla eğitim, yalnızca bilgi aktarımı ile sınırlı kalmayan, aynı zamanda toplumsal değişimin ve ilerlemenin de temelini oluşturan bir süreçtir. Eğitim ve öğretim, birbirleriyle bağlantılı olmakla birlikte farklı amaçlara odaklanan iki temel unsurdur. Eğitim, bireyin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirerek onun toplumsal, duygusal ve zihinsel gelişimine katkıda bulunan geniş kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç, bireyin sadece akademik bilgi edinmesini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, etik değerler ve sosyal sorumluluk gibi yaşam boyu kullanabileceği becerileri kazanmasını hedefler (Dewey, 1938). John Dewey (1938), eğitimi bireyin deneyimleriyle şekillenen ve toplumla sürekli etkileşim hâlinde gelişen dinamik bir süreç olarak tanımlar. Ona göre, eğitim, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir öğrenme ve gelişim sürecidir. Bu süreç, bireyi topluma kazandırırken aynı zamanda onun kişisel potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Öğretim, eğitim sürecinin daha özel bir yönünü oluşturarak belirli bilgi ve becerilerin sistemli bir şekilde aktarılmasına odaklanır. Genellikle okullarda ve eğitim kurumlarında yürütülen öğretim süreci, belirlenen müfredat çerçevesinde planlı bir şekilde ilerler. Bu süreç, bireylerin belirli konularda derinlemesine bilgi edinmelerini ve bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamayı amaçlar. Öğretim, belirli öğrenme hedeflerine ulaşmayı amaçlayan yapılandırılmış bir süreç olup, öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlayan sistematik adımları içerir (Gagné, 1985).

Toplumlar, ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim sistemlerinde sürekli yenilikler yapmaktadır. Eğitim, hem değişime öncülük eden hem de değişimden etkilenen bir alan olarak toplumsal yapı ile karşılıklı bir etkileşim hâlinindedir. Bu nedenle ülkeler, eğitim sistemlerini belirli vizyonlar çerçevesinde

şekillendirmekte ve gelecekte ulaşmak istedikleri hedefleri eğitim yoluyla gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Taş, vd., 2019). Eğitim programı, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmayı amaçlayan, planlı ve yapılandırılmış bir süreçtir. Bu program, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve değerleri sistematik bir şekilde belirleyerek, eğitim sürecinin nasıl yürütüleceğini, hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağını ve öğrenme kazanımlarının nasıl değerlendirileceğini kapsamaktadır. Eğitim programları, eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik bir rehber niteliği taşır. Etkili bir eğitim programı, öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini açıkça tanımlamalı, bu öğrenme hedeflerine ulaşmak için uygun içerik, yöntem ve ölçme-değerlendirme araçlarını belirlemelidir.

Tyler'ın (1949) "Temel İlkeler Modeli", eğitim programlarının sistematik ve amaç odaklı bir yaklaşımla tasarlanmasını öngörürken, Taba (1962), eğitim programlarının öğrenci merkezli bir yapıya sahip olması ve esnek bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar doğrultusunda, eğitim programları yalnızca öğretilecek içeriği belirlemekle kalmaz, aynı zamanda bu içeriğin nasıl sunulacağını, öğrenme sürecinin nasıl destekleneceğini ve öğrencilerin gelişimlerinin nasıl izleneceğini de içermelidir.

Eğitim programlarının etkili olabilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi alanları ve toplumsal gereksinimler göz önünde bulundurulmalı, programlar çağın değişen ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli güncellenmelidir. Aynı zamanda, eğitim programları bireyin yalnızca akademik bilgi edinmesini değil, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmasını da destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu doğrultuda, eğitim programlarının dinamik bir süreç olduğu unutulmamalı ve öğrencilere en verimli öğrenme ortamını sunmak adına sürekli gözden geçirilerek geliştirilmeye devam edilmelidir. Bu süreçte, müfredatlar eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak, bireylerin bilgi, beceri ve değerler kazanmasını sağlayarak toplumun geleceğini şekillendirmektedir. Türkiye Cumhuriyeti de "Türkiye Yüzyılı" vizyonu doğrultusunda eğitim sisteminde köklü değişiklikler yaparak çağın gereksinimlerine uygun bir model geliştirme yoluna gitmiştir (MEB, 2024). Bu kapsamda hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimin geleceğe yönelik dönüşümünü temsil eden önemli bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde günümüz dünyasının beklentilerine yanıt verebilecek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu model, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi becerilerle donatılmasını öngörmektedir. Bununla birlikte, modelin hedeflerinden biri de öğrencilere millî ve manevi değerleri kazandırarak onları toplumsal aidiyet bilinciyle yetiştirmektir (Akpınar, 2024). Müfredatta gerçekleştirilen bu değişimler, eğitimin farklı boyutlarını dönüştürmeyi hedeflerken, sahadaki öğretmenlerin görüş ve deneyimleri bu süreçte belirleyici bir rol oynamaktadır. Yeni müfredatın başarılı olabilmesi için öğretmenlerin eğitim sürecine aktif katılımı, mesleki yeterliliklerinin artırılması ve kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir (Karataş, 2024). Müfredatın uygulanabilirliği, öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı zorluklar, sağlanan destekler ve uygulama ortamlarının niteliği gibi faktörlerle doğrudan ilişkilidir (Sever, 2024).

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hayata geçirilen yeni müfredatın öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Müfredatın sahada nasıl uygulandığını ve öğretmenlerin karşılaştıkları fırsat ve zorlukları ele alan bu araştırma, eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Elde edilecek bulgular, eğitim politikalarının iyileştirilmesine katkı sağlamanın yanı sıra gelecekteki müfredat geliştirme çalışmalarına da ışık tutacaktır. Türkiye Yüzyılı vizyonunun eğitimdeki yansımalarını anlamak ve bu değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak, gelecekte uygulanacak eğitim modelleri için önemli bir perspektif sunacaktır.

1. Problem Durumu

Eğitim sistemleri, toplumsal ve teknolojik gelişmelere paralel olarak sürekli bir dönüşüm içerisinde. Türkiye'de de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), bu değişimlere uyum sağlamak amacıyla eğitim programlarını periyodik olarak güncellemektedir. Son olarak, MEB tarafından tanıtılan *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* (TYMM), eğitimde yenilikçi yaklaşımları benimseyen ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir müfredat reformu olarak sunulmuştur. Bu model, öğrenci merkezli öğrenme, dijital dönüşüm, pedagojik yenilikler ve sürdürülebilirlik gibi modern eğitim yaklaşımlarını içermektedir (MEB, 2024). Ancak,

eğitimde yapılan bu tür köklü değişikliklerin başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin yeni müfredatı nasıl algıladığı ve uyguladığıyla doğrudan ilişkilidir.

Öğretmenler, eğitim programlarının sahadaki en önemli uygulayıcılarıdır ve müfredat değişikliklerinin sınıf ortamına etkili bir şekilde yansıtılmasında kritik bir role sahiptirler. Literatürde, öğretmenlerin müfredat değişikliklerine yönelik tutumlarının, bu değişikliklerin başarısını belirleyen en önemli faktörlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Doğutaş, 2016). Öğretmenlerin yeni müfredatı benimsemeleri ve uygulamaları, onların bu değişikliklere yönelik algıları, yeterlilikleri ve karşılaştıkları zorluklarla yakından ilişkilidir. Nitekim, TYMM'nin tanıtılmasının ardından yapılan bazı araştırmalar, öğretmenlerin bu modele ilişkin farklı görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, bazı öğretmenler TYMM'yi yenilikçi bir adım olarak değerlendirirken, bazıları ise uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşabileceklerini ifade etmektedirler (Kaplan, 2024).

Bu bağlamda, TYMM kapsamında geliştirilen yeni müfredatın öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği, uygulanabilirliğinin ne ölçüde mümkün olduğu ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukların neler olduğu önemli araştırma konuları olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yeni müfredatın eğitim kalitesine ve öğrenci başarısına katkıları hakkındaki görüşleri de incelenmelidir. Bu doğrultuda, çalışmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir: *"Öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan yeni müfredatı nasıl değerlendirmekte ve bu müfredatın sınıf içi uygulanabilirliğini hangi faktörler etkilemektedir?"*

Bu ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Yeni müfredat hakkında genel görüşleriniz nelerdir? Eski müfredatla yeni müfredat arasında ne gibi farklar bulunmaktadır?
2. Yeni müfredatın hedeflediği öğrenme kazanımlarını yeterli ve uygulanabilir buluyor musunuz?
3. Yeni müfredatın daha etkili uygulanabilmesi için hangi iyileştirme veya değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

4. Yeni müfredatla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı, aldıysanız aldığınız eğitim yeterli miydi? Bu eğitimler müfredatın uygulanmasına katkı sağladı mı?

5. Yeni müfredatı sınıfta uygularken karşılaştığınız başlıca zorluklar nelerdir? (Örneğin, kaynak eksikliği, zaman yönetimi, öğrenci hazırbulunuşluğu, teknolojik altyapı vb.)

Öğretmenlerin yeni müfredata yönelik algıları göz önüne alınarak öğretmenlerin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile getirilen değişiklikleri nasıl değerlendirdiği, öğretmenlerin yeni müfredata yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerinin neler olduğu, yeni müfredatın, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirme açısından öğretmenlere nasıl bir katkı sunduğu şeklinde alt problemler söylenebilir.

Yeni müfredatın uygulanabilirliği dikkate alındığında ise yeni müfredatın uygulanmasını etkileyen temel faktörlerin (fiziksel koşullar, sınıf mevcudu, teknolojik altyapı vb.) neler olduğu, öğretmenlerin, yeni müfredatın sınıf içi uygulanabilirliğini nasıl değerlendirdikleri, yeni müfredatın uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları temel zorlukların neler olduğu şeklinde alt problemlere ulaşılabilir. Öğretmenlerin yeni müfredat ile ilgili eğitim ve hazırlık süreci düşünüldüğünde öğretmenlerin, yeni müfredat hakkında yeterli bilgilendirme ve hizmet içi eğitim alıp almadıkları, yeni müfredatın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ek eğitimlerin neler olduğu, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin yeni müfredata intibakına ne ölçüde katkı sağladığı şeklinde alt problemler sıralanabilir. Yeni müfredatın öğrencilere etkisi dikkate alındığında yeni müfredatın öğrencilerin akademik başarısına etkisinin ne olduğu, öğretmenlerin, öğrencilerin yeni müfredata uyum sağlama sürecini nasıl değerlendirdikleri, yeni müfredatın öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve bağımsız öğrenme becerilerine nasıl etki ettiği şeklinde alt problemlere ulaşılabilir. Yeni müfredat eğitim politikaları açısından ele alındığında yeni müfredatın eğitim politikaları ve uzun vadeli eğitim hedeflerine nasıl bir katkı sunduğu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin mevcut eğitim sistemine uyumu konusunda eksikliklerin ve geliştirilmesi gereken yönlerin neler olduğu, yeni müfredatın sürdürülebilirliği açısından öğretmenlerin önerileri neler olduğu şeklinde alt problemler sıralanabilir. Bu alt problemler, araştırmanın kapsamını

genişleterek rretmenlerin yeni mfredat ile ilgili görüşlerini farklı açılardan ele almaya yardımcı olacaktır.

Yapılacak bu araştırmanın sonuçları, yeni mfredatın sahadaki uygulanabilirliğini değerlendirmek ve muhtemel eksiklikleri tespit etmek açısından önemli veriler sunacaktır. rretmenlerin tecrübe ve görüşlerinin dikkate alınması, mfredat reformlarının daha etkili bir şekilde hayata geçirilmesine katkı sağlayacak ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde yol gösterici olacaktır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, rretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan yeni mfredatın uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışmada, rretmenlerin yeni mfredatın hedefleri, içerik yapısı, rretim yöntem ve teknikleri, lme-değerlendirme süreçleri ve ğrenci kazanımları açısından değerlendirmeleri incelenecektir. Ayrıca, rretmenlerin yeni mfredatın eğitim ortamlarına uyumu, karşılaşılan sorunlar ve çözüm nerileri konusundaki görüşleri de tahlil edilecektir.

Bu bağlamda araştırma, rretmenlerin deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahadaki yansımalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, eğitim politikalarının geliştirilmesine, rretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine ve mfredatın uygulanabilirliğine yönelik öneriler sunması beklenmektedir.

Kaynaklardan hareketle, çalışma aynı zamanda mfredat teorisi, eğitim politikaları ve rretmen rolleri açısından da yeni mfredatın nasıl şekillendiğini tartışmayı hedeflemektedir. Bu erevede, 2023 Eğitim Vizyonu ve ilgili literatür doğrultusunda mfredatın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri değerlendirilecektir.

3. Araştırmanın nemi

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan yeni mfredatın uygulamadaki etkilerini ve rretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Yeni mfredatın sahadaki yansımalarının incelenmesi, eğitim politikalarının etkinliğini artırmak ve rretmenlerin karşılaştıkları zorluklara yönelik zm nerileri geliştirmek adına değerli veriler sunacaktır.

Özellikle öğretmenlerin görüşleri, müfredatın uygulanabilirliği, öğrenme süreçlerine etkisi ve eğitim ortamlarında nasıl karşılandığı konusunda önemli ipuçları verecektir. Bu bağlamda araştırma, müfredatın pratikte ne ölçüde uygulanabilir olduğunu belirlemekle kalmayıp, gelecekteki müfredat geliştirme çalışmalarına da katkı sağlayacaktır.

Ayrıca bu çalışma:

- Eğitim politikalarına yön veren kurumlara sahadan gelen geri bildirimleri sunarak müfredatın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle, müfredatın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirleyerek eğitim sürecinin daha verimli hale getirilmesine yardımcı olacaktır.
- Akademik literatüre katkı sunarak yeni müfredatın uygulanabilirliği konusunda yapılan çalışmalara bilimsel bir perspektif kazandıracaktır.

Bu araştırma, eğitim politikacıları, müfredat geliştiricileri, öğretmenler ve akademisyenler için yol gösterici bir kaynak olma potansiyeline sahiptir.

4. Varsayımlar

Bu çalışmada, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan yeni müfredat hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları ve bu doğrultuda görüş bildirdikleri varsayılmaktadır. Katılımcıların araştırmaya ön yargısız ve samimi bir şekilde katıldıkları, görüşlerini içtenlikle ifade ettikleri kabul edilmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında toplanan verilerin, öğretmenlerin deneyimlerini ve gözlemlerini doğru şekilde yansıttığı düşünülmektedir.

Bununla birlikte, çalışmada kullanılan mülakat formlarının bilimsel geçerliliğe sahip olduğu ve çalışma amacına uygun olarak güvenilir sonuçlar sunduğu varsayılmaktadır. Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı okul türleri ve branşlardan seçilerek çeşitliliği sağladığı, dolayısıyla elde edilen bulguların genel bir bakış sunabileceği kabul edilmektedir.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, belirli değişkenler ve şartlar çerçevesinde yürütüldüğü için bazı sınırlılıklar içermektedir. Öncelikle, araştırma belirli bir zaman dilimiyle sınırlıdır ve öğretmen görüşleri yalnızca çalışmanın yapıldığı döneme ait durumu yansıtmaktadır. Müfredatın uzun vadeli etkileri ve gelecekteki uygulama süreçleri bu çalışmada ele alınmamaktadır.

Bunun yanı sıra, araştırmanın örneklemini Erzincan'da görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulgular, Türkiye genelindeki tüm öğretmenlerin görüşlerini tam anlamıyla temsil etmeyebilir. Örnekleimde yer alan öğretmenlerin branş, kıdem yılı ve görev yaptıkları okul türü gibi değişkenler, sonuçların genelleştirilmesini etkileyebilir.

Ayrıca, araştırmada kullanılan veri toplama araçları (anket, mülakat vb.), katılımcıların verdikleri bilgilere dayanmaktadır. Öğretmenlerin öznel görüşleri ve algıları doğrultusunda elde edilen veriler, ferdi tecrübeler ve bakış açılarına göre değişkenlik gösterebilir. Bu durum, araştırmanın nesnellliğini sınırlayan bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Son olarak, araştırma yalnızca öğretmen görüşlerine odaklanmakta olup, öğrenciler, veliler veya eğitim yöneticilerinin bakış açıları çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu durum, müfredatın uygulanabilirliği konusunda farklı paydaşların değerlendirmelerinin eksik kalmasına neden olabilir. Araştırmanın bu sınırlılıkları, ilerleyen çalışmalarda farklı yöntem ve daha geniş bir örnekleme ile ele alınarak geliştirilebilir.

6. Tanımlar, Temel Kavramlar

Müfredat, öğrencilere belirli bir süre zarfında kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren bir plan ve programdır. Demirel'e (2017) göre, müfredat; eğitim sürecinin tüm aşamalarını kapsayan, öğrencilerin bilgi, beceri, davranış ve tutum kazanımlarını belirleyen, öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretim araç ve gereçlerini ve değerlendirme süreçlerini içeren bir düzenlemedir.

Maarif, bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin tümünü kapsayan bir kavramdır. Türk

Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre maarif, "eğitim ve öğretim işleri, eğitim sistemi" anlamına gelir. Tarihsel bağlamda ise maarif, genellikle bir ülkenin eğitim işlerini düzenleyen resmi kurum veya sistem anlamında kullanılmıştır (TDK, 2023).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim sistemindeki değişimler, toplumun ihtiyaçlarına ve gelişen dünya koşullarına paralel olarak gerçekleşmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimde zorunluluk kavramı öne çıkmış ve bu süreçte farklı uygulamalar denenmiştir. Öncelikle 3 yıllık, ardından 5 yıllık zorunlu eğitim modeli benimsenmiş, ancak eğitimin daha uzun süreli olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, 1997-1998 öğretim yılından itibaren zorunlu eğitim süresi 8 yıla çıkarılmış ve kesintisiz ilköğretim uygulaması başlatılmıştır. Ancak eğitim sisteminin sürekli gelişen ve değişen bir yapıya sahip olması nedeniyle, bu model de zamanla revize edilmiştir. 2012-2013 öğretim yılında yapılan düzenleme ile 8 yıllık kesintisiz eğitim kaldırılmış ve yerine 12 yıllık zorunlu eğitim modeli olan 4+4+4 sistemi getirilmiştir (Akyüz, 2015). Bu yeni sistem, öğrencilerin eğitim sürecini daha esnek hâle getirmeyi, farklı yaş gruplarının eğitim ihtiyaçlarını daha iyi karşılamayı ve yönlendirmeyi amaçlamıştır.

Eğitimde reform çalışmaları yalnızca zorunlu eğitim süresiyle sınırlı kalmamış, eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini artırmaya yönelik çeşitli projeler de geliştirilmiştir. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 23 Ekim 2018'de yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu” belgesi, eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapmayı hedefleyen önemli bir strateji belgesi olarak kabul edilmiştir. Bu belge, öğretim programlarının güncellenmesi, öğretmen yetiştirme sisteminin güçlendirilmesi, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, okul yöneticilerinin yetkinliklerinin artırılması ve teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu gibi birçok yeniliği içermektedir.

2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacı, eğitim sistemini 21. yüzyıl becerilerine uygun hâle getirmek ve bireysel farklılıkları gözetken, esnek ve yenilikçi bir eğitim anlayışını benimsemektir.

Türkiye'de eğitim politikalarındaki gelişim, yalnızca geçmiş reformlarla sınırlı kalmamış, günümüzde de değişim süreci devam etmektedir. Son olarak, 2023 Eğitim Vizyonu'nun ardından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" tanıtılmıştır. Bu model, eğitim sistemini millî, manevi ve evrensel değerlerle harmanlayarak bireylerin akademik başarılarının yanı sıra karakter gelişimlerini de desteklemeyi amaçlamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin sadece bilgiyle donatılmasını değil, aynı zamanda ahlaki değerlerle yetiştirilmesini, bilimsel düşünme becerisi kazanmasını ve kültürel kimliğini koruyarak dünya vatandaşı olabilmesini hedeflemektedir. Eğitimde sürekliliği ve sürdürülebilir gelişimi esas alan bu model, Türkiye'nin eğitim sistemini çağın gereklerine uygun hâle getirme yolundaki en güncel adımlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Aşkar 2023).

Türkiye'de eğitim sistemi sürekli değişim ve gelişim göstermiş, her dönemde daha nitelikli bir eğitim anlayışına ulaşmak için reformlar gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Şûraları, zorunlu eğitim uygulamalarındaki değişiklikler, 2023 Eğitim Vizyonu ve son olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi adımlar, eğitimin daha sağlam temeller üzerine inşa edilmesini amaçlayan önemli gelişmeler olarak kabul edilebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve 2024 yılında uygulamaya konulan yeni bir eğitim modelidir. Bu model, öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi ve beceriler çerçevesi gibi bileşenlerden oluşan bütüncül bir yapıya sahiptir (MEB, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında duyurulan ve uygulanmaya başlanan yeni eğitim modelidir. Bu model, mevcut eğitim sisteminde köklü değişiklikler yaparak, öğrencilerin akademik, kültürel, ahlaki ve beceri temelli gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 21. yüzyılın eğitim anlayışına uygun, modern ve milli değerleri harmanlayan bir eğitim modelidir. Hem öğrencilerin düşünme, üretme ve

etik değerler geliştirme yeteneklerini artırmayı hem de uluslararası düzeyde rekabet edebilecek bireyler yetiştirmeyi hedefler (MEB, 2024).

1.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

İnsan, doğası gereği birçok farklı özelliğe sahip bir varlıktır. Bu nedenle, onun zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki yönlerden dengeli bir şekilde gelişimini desteklemek önemlidir. İşte bu ihtiyaç, “bütüncül eğitim yaklaşımı”nı gerekli kılar. Bütüncül eğitim, bireyin yalnızca akademik bilgiyle donatılmasını değil, aynı zamanda hayata dair tüm alanlarda gelişimini hedefleyen bir anlayıştır.

Şekil 1.1: Bütüncül Eğitim



Kaynak: TYMM Ortak Metni (2024).

Bütüncül eğitimin temel amacı, bireyi evrensel ve insani değerler doğrultusunda yetiştirerek kendisinin ve çevresindeki tüm varlıkların değerini kavramasını sağlamaktır. Bu anlayıştan hareketle oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, insanın çok yönlü varoluşunu gerçekleştirmeye yönelik bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Model, bireyin doğuştan gelen yeteneklerini keşfetmesini ve geliştirmesini

merkeze alırken, onun karakter gelişimini ve kişilik bütünlüğünü de gözetir. Aynı zamanda birey ile toplum arasında akılcı ve ahlaki bir uyum oluşturmayı amaçlayan bu model, eğitim sistemini bütüncül bir perspektifle yapılandırmaktadır (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencinin bireysel farklılıklarını merkeze alan, esnek ve özgür bir öğrenme süreci sunmayı hedefleyen bir eğitim anlayışıdır. Bu modelde, her öğrencinin kendini tanımasına ve potansiyelini keşfetmesine imkân tanınarak, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişimini destekleyen öğrenme ortamları oluşturulmaktadır. Türkçenin öğretimi, modelin temel politikalarından biri olarak benimsenmiş; dilin doğru ve etkili kullanımına özel bir hassasiyet gösterilmiştir. Öğretim programları, bilgi kümelerinin yanı sıra kavramsal ve alan becerileriyle desteklenerek ilişkisel ve döngüsel bir yapı içinde tasarlanmıştır. Öğrenme süreci, öğrencinin aktif katılımını esas alan, çevresiyle etkileşim içinde olduğu ve öğrenme sorumluluğunu üstlendiği yaklaşımlar etrafında şekillenir.

Eğitimin ayrıştırıcı ve rekabetçi unsurlardan uzak, bireysel farklılıkları dikkate alan farklılaştırılmış öğretim modeli temel alınmıştır. Bütüncül gelişimi destekleyen model kapsamında, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi oluşturulmuş ve bu çerçeve içinde milli ve manevi değerlerin yanı sıra sistem okuryazarlığı ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri tüm derslerde bütüncül bir şekilde işlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin somut ve gözlemlenebilir öğrenme kanıtlarıyla takip edilmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmış; sürece dayalı ve öğrenci gelişimini izlemeye yönelik değerlendirme yöntemleri benimsenmiştir.

Bu model aynı zamanda, bireylerin bilim ve teknolojiyi sadece tüketen değil, üreten ve yönlendiren bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Dijital yetkinlik ve hayat boyu öğrenme becerileri bu sürecin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır.

Öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla disiplinler üstü ve disiplinler ötesi deneyimlerle ilgi alanlarını keşfetmeleri ve yeteneklerini geliştirmeleri teşvik edilmiştir. Ayrıca, bireyin toplumsal farkındalığını artırmak ve aktif vatandaşlık bilinci kazandırmak adına okul dışı öğrenme deneyimlerine yer verilmiştir (MEB, 2024).

1.2. TYMM’de Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı

1.2. TYMM’de Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı

Milletimiz, adalet, hikmet, merhamet, iyilik, doğruluk, çalışkanlık, faydalı olmak ve estetik değerler üzerine inşa edilmiş köklü bir medeniyet mirasına sahiptir. Türkiye Yüzyılı'nda bu miras doğrultusunda, eğitim alanında kararlı adımlarla geleceğe hazırlanmaktadır. Türk eğitim sisteminin temel amacı, her türlü ideolojinin ötesinde, güçlü bir millî kimlik ve bilinç kazandırarak ahlaklı, erdemli ve topluma fayda sağlamayı ilke edinen bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda, öğrencilerin sadece mevcut medeniyete uyum sağlaması değil, aynı zamanda onu geliştiren ve yön veren bireyler hâline gelmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli,

medeniyetimizin temel değerleri olan *aklıselim* (doğru dūşünebilme), *kalbiselim* (temiz bir kalp ve vicdan sahibi olma) ve *zevkiselim* (estetik ve zarafet anlayışına sahip olma) ilkelerini esas alarak nesiller yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim sistemi, bireyin madde ve mana, akıl ve duygu, nefis ve vicdan, birey ve toplum, zaman ve mekân arasındaki dengeyi kurmasını sağlayacak şekilde kurgulanmıştır. Böylece, sadece bilgi sahibi değil, aynı zamanda karakter ve değerlerle donanmış bireylerin yetişmesi hedeflenmektedir.

1.3. TYMM’de Öğretim Programlarının Genel Amaçları

Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri doğrultusunda yapılandırılmaktadır. Eğitim sistemi, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerini birbirini tamamlayan bir yapı içinde ele alarak bireylerin kademeli ve bütüncül bir öğrenme sürecinden geçmesini sağlamaktadır.

Bu doğrultuda, öğretim programları Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında belirlenen temel yetkinlikleri kazandırmaya odaklanmaktadır. Programların temel amacı, öğrencilerin bireysel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesini sağlayarak onların mesleki eğitime, yükseköğretime ve toplumsal yaşama etkin bireyler olarak hazırlanmasını desteklemektir. Böylece eğitim sisteminin, bireyleri sadece akademik açıdan değil, aynı zamanda mesleki ve sosyal yönlerden de donanımlı hâle getirmeye yönelik olduğu söylenebilir (MEB, 2024).

1.4. TYMM’de Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin temel amacı, bireyleri hem yetkin hem de erdemli bireyler olarak yetiştirmektir. Bu iki kavram, birbiriyle bütünleşik olup eğitim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Yetkinlik, bireyin belirli bir alanda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını ifade ederken; erdem, ahlaki olgunluk ve toplumsal değerlerle uyumlu davranışları içeren bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenci profili belirlenirken yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda bireyin sahip olduğu beceriler, eğilimler ve değerler de dikkate alınmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin sadece bilgiyle donatılmasını değil, aynı zamanda ahlaki ve insani değerlerle bütünleşmiş bireyler olarak yetişmesini hedefleyen bir yaklaşım benimsemektedir (MEB, 2024)

Öğrenci profili, iki temel bütünlük alanı çerçevesinde şekillendirilmiş olup, on farklı profil özelliğiyle detaylandırılmıştır. Bu profil özellikleri, belirli bileşenler doğrultusunda yapılandırılmış ve öğrencilerin akademik, sosyal ve ahlaki gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır.

Şekil 1.3: Öğrenci Profili



Kaynak: TYMM Ortak Metni (2024).

Her öğrenci, Türk Millî Eğitimi'nin temel amaçlarına ulaşabilecek kapasite ve potansiyele sahiptir. Ancak bu potansiyelin ortaya çıkarılması ve hayata geçirilebilmesi, yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve ahlaki yönlerini kapsayan bütüncül bir eğitim anlayışıyla mümkündür. Bu doğrultuda, öğrenci profilleri belirlenirken bireyin çok boyutlu gelişimi esas alınmış ve öğrencilerin bilgi, beceri ve değerler açısından dengeli bir şekilde yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Böylece, yalnızca akademik başarıya odaklanan değil, aynı zamanda eleştirel

düşünebilen, sorumluluk sahibi ve topluma katkı sunan bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde, Yetkin ve Erdemli İnsan modeli çerçevesinde bireyin sahip olması gereken temel nitelikler ele alınmaktadır. Model, ruh ve beden dengesini esas alarak bireyin ahlaki, bilişsel, sosyal ve fiziksel yönlerden bütüncül gelişimini hedeflemektedir.

Bu bağlamda, öğrenci profili on temel özellik etrafında şekillenmektedir:

1.4.1. Ahlaklı Birey

Adil, dürüst, güvenilir ve başkalarının haklarına saygılıdır. Tabiata ve toplumsal sorunlara duyarlıdır.

1.4.2. Bilge Birey

Sanata ve kültüre duyarlı, bağımsız düşünen, hitabet yeteneğine sahip ve bilgiyi paylaşan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

1.4.3. Cesaretli Birey:

Girişimci, risk alabilen, inisiyatif alarak destekleyici rol üstlenen ve mert bir karakter sergileyen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

1.4.4. Estetik Duyarlılığı Olan Birey

Güzelliğe duyarlı, seçici, zarif ve ölçülü davranış sergileyen bireylerin sanat ve estetik bilinci geliştirilir.

1.4.5. Merhametli Birey

Şefkatli, affedici, yardımlaşmayı ve paylaşmayı önemseyen, sevgi dolu bireyler olarak toplumsal dayanışmaya katkı sunar.

1.4.6. Sağlıklı Birey

Düzenli uyuyan, dengeli beslenen, spor yapan, temizliğe ve manevi sağlığa önem veren bireylerin yetiştirilmesi desteklenmektedir.

1.4.7. Sorgulayıcı Birey

Eleştirel düşünen, araştıran, esnek, problem çözebilen ve iş birliği yapabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

1.4.8. Üretken Birey

Çalışkan, öğrenmeye istekli, azimli, sabırlı, yaratıcı ve iletişime açık bireylerin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

1.4.9. Vatansever Birey

Bayrağını seven, Türkçeye sahip çıkan, milletine ve kültürel değerlerine bağlı bireylerin yetiştirilmesi teşvik edilmektedir.

Bu model, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim anlayışına uygun olarak bireylerin hem akademik hem de etik değerlerle donatılmasını, sosyal sorumluluk bilinci geliştirmesini ve topluma katkı sunmasını sağlayan bir yapı sunmaktadır (MEB, 2024).

1.5. TYMM'de Öğrenme Çıktıları Çerçevesi

Günümüzde sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerlerin yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu dinamik süreçte, bireylerin zihinsel faaliyetlerini anlamlandırabilmesi ve etkin bir şekilde kullanabilmesi için değişim ve dönüşümün bütüncül bir çerçevede ele alınması gerekmektedir. Eğitim sistemleri, bu dönüşümün bir yansıması olarak, öğrencileri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmayı amaçlayan yenilikçi politika ve uygulamaları öğretim programları aracılığıyla hayata geçirmektedir.

Bu doğrultuda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin zihinsel süreçlerini daha anlaşılır ve sistematik bir yapıda görünür kılarak, soyut bilişsel süreçleri somutlaştırmalarına yardımcı olmaktadır. Model, bireylerin sadece akademik yeterlilik kazanmasını değil, aynı zamanda zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimlerini destekleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımını benimsemektedir. Böylece öğrenciler, değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen, eleştirel düşünebilen, sorumluluk sahibi ve etik değerleri içselleştirmiş bireyler olarak yetiştirilmektedir.

Şekil 1.4: Kavramsal Beceriler



Kaynak: TYMM Ortak Metni (2024).

1.5.1. TYMM’de Kavramsal Becerilerin Yeri

TYMM’de kavramsal beceriler, doğrudan gözlemlenebilen ve herhangi bir karmaşık sürece ihtiyaç duyulmadan kazanılan temel beceriler ile soyut kavramları ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürmeye yönelik zihinsel faaliyetlerin bir ürünü olarak ortaya çıkan bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini kapsayan bir kavram olarak ifade edilmektedir. Bu beceriler, iç içe geçmiş üç farklı boyuttan (temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme) oluşan geniş bir beceri kümesinin parçaları olarak değerlendirilmektedir. Tüm bu boyutları ortak bir yapıda ele almak ve beceriler arasındaki ilişkisel süreci terminolojik olarak ifade edebilmek adına "kavramsal beceri" terimi kullanılmaktadır. Temel ve bütünleşik beceriler, aşamalı bir ilerleyiş gerektirmeksizin, üst düzey düşünme becerilerinin temelini oluşturarak bu becerilerin gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır (MEB, 2024)

Temel Beceriler, herhangi bir karmaşık sürece ihtiyaç duyulmadan kazanılan ve doğrudan gözlemlenebilen eylemler, temel beceriler olarak tanımlanmaktadır. Saymak, okumak, yazmak, çizmek, bulmak, seçmek, belirlemek, işaret etmek, ölçmek, sunmak, çevirmek ve kaydetmek gibi eylemler, bu beceri grubuna dâhil edilmektedir.

Bütünleşik beceriler, belirli süreç modelleri çerçevesinde yapılandırılabilen eylemleri kapsamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında bu beceriler yirmi başlık altında ele alınmaktadır. Bu başlıklar, çelişki giderme, gözlemleme, özetleme, çözümleme, sınıflandırma, bilgi toplama, karşılaştırma, sorgulama, genelleme, çıkarım yapma, gözleme dayalı tahmin etme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, yapılandırma, yorumlama, yansıtma, muhakeme (akıl yürütme), değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme ve sentezleme şeklinde belirtilmiştir. Bu beceriler, bireyin üst düzey düşünme süreçlerini geliştirmesine katkı sağlayan temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Üst düzey düşünme becerileri ise en az iki bütünleşik beceriyi içeren ve çok boyutlu zihinsel süreçleri gerektiren eylemler olarak tanımlanmaktadır. Kavramsal beceriler bağlamında temel ve bütünleşik beceriler arasında aşamalı bir ilişki bulunmamakta, bunun yerine bütünleşik beceriler, üst düzey düşünme süreçlerinin uygulanmasına zemin hazırlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bu beceriler üç temel başlık altında ele alınmaktadır: karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme. Bu beceriler, bireyin karmaşık problemlere yönelik çözüm geliştirme, seçenekleri değerlendirme ve eleştirel bir bakış açısıyla düşünme yetkinliklerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

1.5.2. TYMM'de Fiziksel Becerilerin Yeri

Fiziksel beceriler, kol, bacak, gövde ve kas gruplarının koordineli ve tutarlı hareketlerini içeren eylemler olarak tanımlanmaktadır. Bu becerilerin ortaya çıkışı, sinir sistemi, kaslar ve beynin uyum içinde çalışmasını gerektirir. Ancak fiziksel beceriler yalnızca bedensel hareketlerle sınırlı kalmamakta; zihinsel, sosyal, duygusal ve eğilimsel boyutları da içeren bütüncül bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde fiziksel beceriler bağlantısal ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış; kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve eğilimlerle etkileşim hâlinde değerlendirilmiştir.

Bütüncül gelişimin sağlanması ve sürdürülebilir kılınması açısından fiziksel becerilerin gelişimi, öğretim programlarında önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin fiziksel aktivitelerini kendi yetenekleri ve olanakları doğrultusunda hayat boyu sürdürebilmeleri için gerekli olan istek, özgüven, fiziksel yeterlilik, bilgi ve kavrayış, fiziksel becerilerin gelişimine katkı sunan temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bileşenleri arasında mekanik bir ayırım yapmaktan ziyade, bu unsurları birbiriyle ilişkili bir sistem olarak ele almaktadır. Fiziksel beceriler de bu bütünsellik içerisinde değerlendirilmekte olup, sadece bedensel hareketleri değil, aynı zamanda bilişsel süreçleri de içeren bir yapıdadır. Örneğin, matematiksel araç ve teknoloji kullanımı, harita okuma, deney yapma, konuşma ve yazma gibi beceriler, yalnızca eklem ve kas gruplarının koordinasyonunu değil, aynı zamanda zihinsel süreçlerin etkin kullanımını da gerektirmektedir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde fiziksel beceriler diğer beceri gruplarından bağımsız

bir yapı olarak ele alınmamakta, aksine bütüncül bir öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, öğretim programlarının uygulanması sürecinde, öğretmenlerin ve diğer program uygulayıcılarının fiziksel becerileri de öğrenme-öğretme yaşantılarına entegre etmeleri, modelin bütüncül yapısına uygun bir yaklaşım sunmaktadır (MEB, 2024).

1.5.3. TYMM’de Eğilimlerin Yeri

Eğilim, bireyin sahip olduğu becerileri belirli durumlarda niyet, duyarlılık, isteklilik ve değerlendirme unsurları doğrultusunda nasıl kullandığını şekillendiren zihinsel örüntüler olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, eğilimler yalnızca bireyin mevcut bilgi ve becerilerini değil, aynı zamanda motivasyon, strateji, hedef ve öğrenme yaklaşımlarını da kapsayan geniş bir öğretimsel çerçeve sunmaktadır. Becerilerin etkili bir şekilde eyleme dönüştürülmesi büyük ölçüde eğilimlere bağlı olup, öğrencilerin bir görevi başarıyla tamamlamalarında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle, eğilimler öğretim programlarında temel bir bileşen olarak yer almakta ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirebilmeleri açısından kritik bir işlev görmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğilimleri öğrenme sürecinde tetikleyici bir unsur olarak ele almakta ve bunları benlik eğilimleri, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilimler olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır. Bu sınıflandırma, öğretim programlarında eğilimlerin daha işlevsel ve yönetilebilir hâle getirilmesini amaçlamakta olup, becerilerle doğrudan ilişkili olan eğilimlerin belirlenmesi ve sistematik bir şekilde düzenlenmesine olanak tanımaktadır. Eğilimler, öğrencilerin kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve alana özgü becerileri etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak ve bu becerileri hem bağımsız hem de bütüncül bir yaklaşımla desteklemektedir. Eğilimlerin öğretim programlarında bağımsız bir öğrenme çıktısı olarak değil, becerilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde somut eylemlere dönüştürülmesini sağlayan bir unsur olarak ele alınması, modelin bütüncül yapısıyla uyumludur. Bu doğrultuda, öğretim sürecinde eğilimlerin desteklenmesine ve gözlemlenmesine olanak sağlayan öğrenme ortamlarının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğilimlerin kültürel ve bireysel farklılıklar

göz önünde bulundurularak şekillendirilmesini de vurgulamakta ve bu yönüyle öğretim programlarının her düzeyde işlevselliğini artıran bir yapı harcı görevi görmektedir.

Şekil 1.5: Eğilimler



Kaynak: TYMM Ortak Metni (2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğilimleri bireyin sergilediği becerilerle ilişkilendirerek üç temel kategoriye ayırmaktadır: benlik eğilimleri, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilimler. Bu sınıflama, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerini bütüncül bir çerçevede ele almayı amaçlamaktadır.

Benlik eğilimleri, bireyin içsel özellikleri ve kişiliğinin sahip olduğu becerilere nasıl yansıdığıyla ilgilidir. Kişinin kendine duyduğu güven, azmi, kararlılığı ve bağımsız hareket edebilme kapasitesi, becerileri etkili bir şekilde kullanmasını sağlamaktadır. Modelde merak, bağımsızlık, azim ve kararlılık, öz yeterlilik ve öz güven olmak üzere beş temel benlik eğilimi tanımlanmıştır.

Sosyal eğilimler, bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşiminde sahip olduğu becerileri nasıl sergilediğini ifade etmektedir. Empati kurabilme, sorumluluk alabilme, girişkenlik, güven duygusu ve sosyal etkileşimlerde oyunseverlik gibi özellikler, bu kapsamda ele alınmaktadır. Modelde sosyal eğilimler empati, sorumluluk, girişkenlik, güven ve oyunseverlik olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir.

Entelektüel eğilimler ise bireyin zihinsel kapasitesini nasıl yönettiği ve düşünsel süreçlerini nasıl yapılandığıyla ilgilidir. Bu eğilimler, kişinin derinlemesine düşünmesini, sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmesini ve analitik becerilerini etkin bir şekilde kullanmasını desteklemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, uzmanlaşma, odaklanma, yaratıcılık, gerçeği arama, açık fikirlilik, analitik düşünme, sistematik olma, soru sorma, şüphe duyma, eleştirel bakış ve özgün düşünme olmak üzere on bir entelektüel eğilim belirlemiştir.

Bu sınıflama, bireyin sahip olduğu becerileri hem bağımsız hem de bütüncül bir sistem içinde değerlendirme imkânı sunarak, öğrenme süreçlerinin daha etkili hâle getirilmesine katkıda bulunmaktadır. Modelde, eğilimlerin öğrenme ortamlarına entegre edilmesi ve öğrencilerin becerileriyle bütünleştirilerek geliştirilmesi önemli bir unsur olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024).

1.5.4. Alan Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde alan becerileri, her dersin ve disiplinin doğasına uygun olacak şekilde, bilgi, kavrayış ve uygulama düzeyinde yapılandırılmış çok yönlü becerileri ifade etmektedir. Alan becerileri, yalnızca teorik bilgiyi öğrenmeyi değil, o bilginin yaşantıya dönüştürülmesini, farklı bağlamlarda kullanılmasını ve derinlemesine anlaşılmasını sağlayan temel unsurlardır.

Bu beceriler, süreç temelli bir yaklaşımla ele alınmakta ve bireyin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, iş birliği yapma gibi üst düzey zihinsel ve sosyal becerilerle donatılmasını hedeflemektedir. Alan becerileri, öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgiye ulaşma, bilgiyi anlamlandırma, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri kullanarak aktif bir şekilde katılımını esas alır.

Her dersin kendi içinde tanımlanan alan becerileri, kavramsal ve uygulamalı boyutları bir araya getirir. Böylece öğrenciler, sadece kavramları öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bu kavramları yaşamda karşılaştıkları durumlara aktarabilme yetkinliği kazanırlar. Alan becerileri, bilgiyi yapılandırma, yorumlama ve yeni durumlara uyarlama süreçlerini kapsadığı için, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme kapasitelerini artırır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde alan becerileri; öğrencilerin derinlemesine düşünme, bilgiyi anlamlı hale getirme ve disiplinler arası bağlantılar kurarak gerçek hayatla ilişkilendirme becerilerini geliştiren, bütüncül ve işlevsel bir yapı olarak kurgulanmıştır. Bu sayede öğrencilerin öğrendikleri bilgileri sadece sınıf ortamında değil, yaşamın her alanında kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. (MEB, 2024)

TYMM'de alan becerileri bölümü Türkçe Alan Becerileri, Matematik Alan Becerileri, Fen Bilimleri Alan Becerileri ve Sosyal Bilgiler Alan Becerileri olarak dört bölüme ayrılmıştır.

Şekil 1.6: Alan Becerileri



Kaynak: TYMM Ortak Metni (2024)

1.5.4.1. Yeni Müfredatta Türkçe Alan Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe öğretiminde alan becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu modelde, okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerileri, kavramsal ve alana özgü bütünleşik becerilerle desteklenerek yapılandırılmıştır.

Türkçe alan becerileri, sadece dilbilgisi ve sözcük bilgisinden ibaret olmayıp, anlam oluşturma, eleştirel düşünme ve metinler arası bağlantı kurma gibi üst düzey bilişsel süreçleri de içermektedir. Bu doğrultuda, becerilerin gelişimi süreç odaklı bir anlayışla ele alınmakta ve öğrencilerin dili etkin bir şekilde kullanabilmesi için bağlam temelli uygulamalara yer verilmektedir.

Model, Türkçeyi sadece bir ders olarak değil, aynı zamanda bireyin kendini ifade etme, düşüncelerini yapılandırma ve farklı disiplinlerle ilişki kurma aracı olarak ele almaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, yazılı ve sözlü ifade yetkinliklerini artırmak için çeşitli yöntem ve teknikler benimsenmiştir.

Özetle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe alan becerilerini yalnızca kuramsal bilgilerle değil, süreç odaklı, anlam temelli ve pratik uygulamalarla destekleyerek, öğrencilerin dili işlevsel ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2024).

1.5.4.2. Yeni Müfredatta Matematik Alan Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik öğretiminde öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir. Matematik alan becerileri, yalnızca işlem yapma yetkinliğiyle sınırlı olmayıp, kavramsal anlayış, modelleme ve mantıksal çıkarım yapma gibi üst düzey zihinsel süreçleri de içermektedir.

Bu modelde, matematik eğitimi, öğrencilere formülleri ezberletmekten ziyade, matematiksel düşünme süreçlerini keşfetmelerine olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmıştır. Gerçek yaşam bağlamında sunulan problemler, öğrencilerin matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmesini sağlamakta ve disiplinler arası bağlantılar kurmasına imkân vermektedir. Ayrıca, teknolojik araçlar ve dijital uygulamalar kullanılarak, öğrencilerin görselleştirme, modelleme ve tahmin yapma becerileri desteklenmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik alan becerilerini problem çözme odaklı, keşfetmeye dayalı ve bağlam temelli bir anlayışla ele alarak, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir (MEB, 2024).

1.5.4.3. Yeni Müfredatta Fen Bilimleri Alan Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, fen bilimleri öğretiminde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanmalarını ve bilimsel düşünme yetkinliklerini geliştirmelerini esas almaktadır. Bu kapsamda, fen bilimleri alan becerileri; gözlem yapma, veri toplama, hipotez kurma, deney yapma, sonuç çıkarma ve eleştirel düşünme gibi temel bilimsel süreçleri içeren yapılandırılmış bir çerçeveye sahiptir.

Model, öğrencilere fen bilimlerini ezber yoluyla öğretmek yerine, araştırma, sorgulama ve keşfetme yoluyla anlamalarını sağlayacak bir öğretim anlayışını benimsemektedir. Öğrencilerin doğa olaylarını anlamlandırması, bilimsel yöntemleri

etkin bir şekilde kullanması ve fen ile teknoloji arasındaki ilişkiyi kavraması hedeflenmektedir. Bu süreçte laboratuvar çalışmaları, proje tabanlı öğrenme ve STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, fen bilimleri eğitiminin amacını sadece bilgi aktarmak olarak değil, bilimsel düşünmeyi bir yaşam becerisi haline getirmek olarak görmektedir. Böylece öğrenciler, fen bilimlerini günlük hayatlarında kullanabilecekleri pratik bilgi ve becerilerle donatılmaktadır (MEB, 2024).

1.5.4.4. Yeni Müfredatta Sosyal Bilgiler Alan Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin tarih, coğrafya, ekonomi, vatandaşlık ve kültürel değerler gibi alanlarda bilgi ve beceri kazanmalarını amaçlayan disiplinler arası bir yaklaşımı benimsemektedir. Sosyal bilgiler alan becerileri, olayları çok yönlü analiz edebilme, tarihsel ve toplumsal gelişmeleri değerlendirebilme, coğrafi koşulları yorumlayabilme ve aktif vatandaşlık bilinci kazanma gibi unsurları içermektedir.

Bu modelde sosyal bilgiler eğitimi, ezberci bir anlayıştan uzaklaşıp öğrencilerin tarihsel ve toplumsal olayları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Öğrencilere, geçmişten günümüze uzanan süreçlerde farklı olayları, aktörleri ve dinamikleri karşılaştırmalı olarak inceleme imkânı sunulmaktadır. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretiminde haritalar, görsel materyaller, etkileşimli içerikler ve dijital araçlar kullanılarak öğrenme süreci zenginleştirilmektedir.

Sonuç olarak, yeni müfredat, sosyal bilgiler alan becerilerini öğrencilere sadece bilgi aktarmaktan öte, onları toplumsal ve küresel sorunları analiz edebilen, bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmek amacıyla şekillendirmiştir (MEB, 2024).

1.6. Yeni Müfredatta Öğrenme Çıktıları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "öğrenme çıktıları", öğrencilerin eğitim-öğretim süreci sonunda sahip olmaları beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eden temel kazanımlardır. Öğrenme çıktıları, öğrencilerin yalnızca akademik bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda bu bilgileri yaşamla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmelerini, karşılaştıkları durumlarda kullanabilmelerini ve kişisel, toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilecek donanıma ulaşmalarını hedefler.

Modelde tanımlanan öğrenme çıktıları, çok boyutlu ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Yani, bireyin sadece zihinsel (bilişsel) gelişimini değil, aynı zamanda duygusal, sosyal, ahlaki ve fiziksel gelişimini de desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, TYMM öğrenme çıktıları; bilginin edinilmesi, becerilerin geliştirilmesi, tutum ve değerlerin içselleştirilmesi ve bütün bu unsurların hayata geçirilmesine yönelik somut kazanımları kapsar.

Öğrenme çıktıları, bireysel ve toplumsal gelişim perspektifiyle yapılandırılmıştır. Bireysel düzeyde, öğrencinin kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varması, kendi potansiyelini gerçekleştirme, öğrenmeyi öğrenme becerileri geliştirme ve yaşam boyu öğrenmeye açık hale gelmesi beklenir. Toplumsal düzeyde ise, bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olarak, sosyal kurallara uyması, kültürel mirası tanıması, milli ve evrensel değerlere saygı göstermesi, toplumsal sorumluluk alması, aktif yurttaşlık bilinciyle hareket etmesi gibi çok yönlü kazanımların edinilmesi hedeflenir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'yle gelen yeni mufredatta öğrenme çıktıları, sadece bireysel başarıya odaklanmaz; bireyin toplumla, doğayla, kültürle ve insanlıkla kurduğu ilişkiye de yön verir. Bu çerçevede, modelde yer alan öğrenme çıktıları, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerini, iletişim ve iş birliği içinde hareket edebilmelerini, farklı bakış açılarına saygı göstermelerini, etik ve ahlaki ilkelere uygun davranmalarını da kapsar.

Bununla birlikte, öğrenme çıktıları öğrencilerin geleceğin dünyasına hazırlanmasını da gözetir. Hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin karşılaşabileceği sosyal, ekonomik, teknolojik ve çevresel sorunları analiz edebilecek, çözüm odaklı ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirebilecek donanımda olmaları amaçlanır. Bu doğrultuda, dijital okuryazarlık, bilgi teknolojilerini etkin kullanma, sürdürülebilirlik, çevre bilinci, kültürel mirasa sahip çıkma, barışçıl ve adaletli bireyler olma gibi evrensel ölçekte önemli beceriler de öğrenme çıktılarının temel unsurları arasında yer alır. Ayrıca, TYMM'de öğrenme çıktıları, öğrencilerin duygu, düşünce ve davranış boyutlarını bir bütün olarak ele alır. Öğrencinin yalnızca akademik bilgiyle donanması yeterli görülmemekte; duygu ve değerlerle zenginleşmiş, ahlaki ilkelere sahip, estetik bakış

açısı geliştirmiş, vicdan sahibi, topluma ve insanlığa katkıda bulunacak bireyler olmaları hedeflenmektedir.

Yeni müfredatın "öğrenme çıktıları" bölümü, öğrencilerin bütüncül gelişimini esas alan, çok boyutlu, derinlemesine düşünölmüş ve hayatla doğrudan ilişkilendirilmiş kazanımlardan oluşmaktadır. Bu çıktılar, bireyin sadece kendi yaşamını değil, içinde bulunduğ u toplumu, çevreyi ve insanlığı olumlu yönde etkileyebilme sorumluluğunu taşıyan donanımlı bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrenme çıktıları, eğitim sisteminin ulaştırmak istediğ i nihai hedefler olarak, bireyi 21. yüzyılın gerektirdiğ i bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatmayı ve geleceğ e hazırlamayı merkeze alır (MEB, 2024).

1.7. Yeni Müfredatta İçerik Çerçevesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çağın gerektirdiğ i bilgi, beceri, değer ve tutumlarla donatılmış, köklerinden beslenerek evrensel düzeyde rekabet edebilecek nitelikte bireyler yetiştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitim modelidir. İçerik çerçevesi, bu temel amaç doğrultusunda yapılandırılmış olup; bireyin çok yönlü gelişimini esas alan, milli ve manevi değerlerle bezenmiş, bilimsel, kültürel, sanatsal ve ahlaki gelişimi önceleyen bütüncül bir anlayış üzerine inşa edilmiştir.

Maarif Modeli'nin içerik çerçevesi, öncelikle öğrenme ve öğretme süreçlerinde bütüncül bir yaklaşımı esas alarak bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimini dengeli şekilde sağlamaya yönelik düzenlenmiştir. Bu modelde içerikler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra, duygusal (sosyal-duygusal) ve psikomotor (harekete dayalı) gelişimlerini de kapsayacak biçimde, disiplinlerarası geçişkenliğ i ve çok boyutluluğ u ön plana çıkarmaktadır. Böylece sadece akademik başarıya odaklanan değil, aynı zamanda erdemli, toplumsal sorumluluk sahibi, üretken ve estetik duyarlılık geliştirmiş bireylerin yetişmesi hedeflenmektedir.

Yeni Müredatın içerik çerçevesinde bilgi, beceri, tutum ve değerler temel unsurlar olarak kabul edilmiştir. Bu unsurlar arasında yaşam becerileri, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve iş birliğ i gibi 21. yüzyıl becerileri öne çıkmakta; ayrıca milli, ahlaki, insani ve evrensel değerlerin öğrencilerin iç dünyasında kökleşmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Böylelikle, sadece bilginin depolandığ ı bireyler değil, bilgiyi anlamlı hale getiren, yorumlayan ve yaşama geçiren bireylerin yetişmesi amaçlanmaktadır.

İçerik çerçevesi hazırlanırken yerli ve milli bir perspektif merkeze alınmış, Türk milletinin tarihinden, kültüründen, medeniyet değerlerinden ve toplumsal gerçekliklerinden beslenen, aynı zamanda evrensel değerleri gözetten bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yönüyle model, hem bireysel hem de toplumsal gelişimi aynı potada eriterek bireyleri yaşadıkları toplumun aktif ve bilinçli üyeleri olmaya hazırlamaktadır.

Bununla birlikte içerik, beceri temelli, anlam merkezli ve derinlikli öğrenme esas alınarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin yüzeysel bilgiden uzaklaşarak, kavramları derinlemesine anlaması, öğrendiklerini farklı durumlarda kullanabilmesi ve hayatla ilişkilendirebilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda içeriklerin sade, anlaşılır, öğrencilerin yaş gelişim özelliklerine uygun ve onların ilgisini çekecek biçimde yapılandırılmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca modelin içerik çerçevesinde disiplinlerarası ve tematik yaklaşım benimsenmiş; bilgi alanları arasındaki geçişlerin doğal ve anlamlı olmasına dikkat edilmiştir. Böylece öğrencilerin öğrenme süreçlerinde farklı disiplinler arası bağlantılar kurarak bilgi ve becerileri bütünleştirmesi sağlanmaktadır. Özellikle Türkçe, matematik, fen, sosyal bilgiler gibi temel alanlarda, öğrencilerin edindikleri bilgileri farklı yaşam bağlamlarına aktarma ve problem çözme yetkinliklerini geliştirme amacıyla içerik bütünlüğü oluşturulmuştur.

Bir diğer önemli unsur ise değerler eğitiminin içeriğe sistematik biçimde entegre edilmesidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde milli kimliği inşa eden ve toplumsal yapının sürekliliğini sağlayan temel değerlerin öğrencilere kazandırılması esastır. Bu bağlamda, adalet, merhamet, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, dürüstlük, çalışkanlık, yardımlaşma, sabır, hoşgörü ve paylaşma gibi değerler, ders içeriklerinde doğrudan ve dolaylı yollarla kazandırılmakta; öğrencilerin bu değerleri davranışa dönüştürmeleri için uygulamalı öğrenme etkinlikleri önerilmektedir.

Modelin içerik çerçevesinde ayrıca kapsayıcılık ve bireyselleştirilmiş öğrenme ilkelerine de yer verilmiştir. Öğrencilerin farklı gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak içeriklerin esnek ve farklılaştırılmış biçimde sunulması hedeflenmektedir. Böylelikle her öğrencinin kendi potansiyelini gerçekleştirebileceği, öğrenme süreçlerine aktif katılım gösterebileceği bir eğitim ortamı oluşturulmak istenmektedir (MEB, 2024).

Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı, modelin içerik çerçevesinin merkezinde yer alan bir diğer önemli boyuttur. Ana dil becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte, düşünme, anlama ve ifade etme süreçlerinin de güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle tüm ders içeriklerinde dil becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmekte; öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar bütünlük içerisinde sunulmaktadır.

Yeni Müfredatın içerik çerçevesi, düşünen, üreten, ahlaki ve estetik duyarlılığa sahip, milli ve evrensel değerlere bağlı, bilim ve teknolojiyi etkin kullanan, bireysel ve toplumsal sorumluluk taşıyan bireyler yetiştirme hedefine hizmet eden kapsamlı ve bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu yapı, bireyin zihinsel gelişiminin yanı sıra, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini de destekleyerek, geleceğin dünyasında söz sahibi olacak nitelikli insan kaynağının yetişmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.8. Yeni Müfredatta Programlar Arası Bileşenler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin çok yönlü gelişimini esas alan, çağın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmayı hedefleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Bu yaklaşımın temel yapı taşlarından biri de programlar arası bileşenlerdir. Programlar arası bileşenler, farklı dersler ve disiplinler arasında anlamlı ve bütünlüklü ilişkiler kurarak, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri yaşamla ilişkilendirmelerini sağlayan, disiplinler üstü bakış açısını geliştiren temel unsurlar olarak tanımlanabilir (MEB, 2024).

Yeni Müfredatta programlar arası bileşenler, eğitimde bütünsellik, süreklilik ve tutarlılığı sağlamak amacıyla tüm öğretim programlarına entegre edilmiştir. Bu bileşenler, yalnızca belirli derslerin değil, bütün eğitim sürecinin merkezinde yer almakta ve tüm dersler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Böylece, bireyin sadece akademik değil; ahlaki, sosyal, kültürel ve duygusal yönlerinin de dengeli biçimde gelişmesi hedeflenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'yle gelen yeni müfredatta programlar arası bileşenlerinin başında değerler eğitimi gelmektedir. Bütün öğretim programlarında yer alan değerler eğitimi, öğrencilerin milli, ahlaki ve insani değerlerle donatılmasını amaçlar. Adalet, dürüstlük, saygı, merhamet, hoşgörü, vatanseverlik, yardımlaşma, sorumluluk, çalışkanlık, sabır gibi temel değerler, sadece sosyal bilgiler ya da din

kültürü gibi belirli derslerde değil; Türkçe, matematik, fen bilimleri gibi tüm alanlarda içeriklere entegre edilerek kazandırılmaktadır. Böylece öğrencilerin değer temelli düşünme ve davranış geliştirmeleri sağlanmaktadır.

Modelin programlar arası bileşenlerinden biri de sosyal-duygusal öğrenme becerileridir. Öğrencilerin öz farkındalık, öz denetim, empati, etkili iletişim, sağlıklı ilişkiler kurma, iş birliği yapma, karar verme ve problem çözme gibi sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu beceriler, sadece psikolojik danışma ve rehberlik etkinlikleriyle değil, tüm derslerde uygun içeriklerle desteklenmektedir. Öğrencilerin akran ilişkilerinden sınıf içi tartışmalara, grup çalışmalarından sosyal etkinliklere kadar farklı bağlamlarda bu becerileri aktif olarak kullanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2024).

Günümüz dünyasında bireylerin çok yönlü okuryazarlık becerileriyle donatılması önem arz etmektedir. Yeni müfredat, dil okuryazarlığı, medya ve dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, bilimsel ve çevresel okuryazarlık gibi farklı okuryazarlık türlerini programlar arası bileşenler yoluyla öğretim programlarına entegre etmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin eleştirel okuma, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, dijital ortamları güvenli kullanma, medya içeriklerini sorgulama, temel finansal kararları alabilme gibi beceriler kazanmaları hedeflenmektedir.

Modelin öne çıkan bir diğer programlar arası bileşeni, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasıdır. Öğrencilerin sorgulayan, analiz eden, eleştirel bakış açısıyla değerlendiren ve çözüm üreten bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, tüm öğretim programlarında problem çözme, analiz, sentez, değerlendirme, farklı bakış açıları geliştirme, yenilikçi fikirler üretme gibi etkinliklere yer verilmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'yle gelen yeni müfredatta Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı, bütün derslerin ortak sorumluluğu olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin ana dilde düşünme, anlama, anlatma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca Türkçe dersine değil; tüm öğretim programlarına entegre edilmiştir. Böylece öğrenciler, matematikten fen bilimlerine, sosyal bilgilerden sanat derslerine kadar her alanda Türkçeyi etkin biçimde kullanma alışkanlığı kazanmaktadır.

Programlar arası bileşenlerin önemli bir yönü de disiplinlerarası ve tematik öğretim anlayışıdır. Öğrencilerin farklı derslerde öğrendikleri bilgileri birleştirebilmeleri, bütüncül ve anlamlı öğrenme süreçleri geliştirebilmeleri hedeflenmektedir. Bu bağlamda ortak temalar, projeler, etkinlikler yoluyla dersler arası doğal geçişler sağlanmakta, böylece öğrenciler konuları farklı perspektiflerden ele alabilmektedir.

Programlar arası bileşenlerin bir diğer önemli unsuru, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve kapsayıcı eğitim anlayışıdır. Öğrencilerin farklı ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme stilleri dikkate alınarak içerikler düzenlenmektedir. Böylece tüm öğrencilerin eğitim sürecine etkin biçimde katılmaları ve kendi potansiyellerini gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile gelen yeni müfredat çevre, doğa ve sürdürülebilirlik bilincini de tüm öğretim programlarında ortak bir hedef olarak belirlemiştir. Öğrencilerin doğa sevgisi, çevreye duyarlılık, kaynakların bilinçli kullanımı, iklim değişikliği, sürdürülebilir yaşam gibi konularda farkındalık kazanmaları ve bu alanlarda sorumluluk üstlenmeleri beklenmektedir. Bu bilinç, özellikle fen bilimleri, sosyal bilgiler, hayat bilgisi gibi dersler yoluyla olduğu kadar, sanat, beden eğitimi gibi uygulamalı dersler aracılığıyla da pekiştirilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin programlar arası bileşenleri, eğitimin yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulayan, çok yönlü ve kapsayıcı bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bu bileşenler, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimini bütünsel bir yaklaşımla desteklemekte, öğrencileri bilgi çağının gerektirdiği donanımlara sahip, erdemli, üretken ve sorumlu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

1.8.1. Yeni Müfredatta Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin yalnızca bilişsel ve akademik gelişimini değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve ahlaki yönlerinin de çok yönlü biçimde gelişmesini esas alan bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Bu anlayışın temel taşlarından biri de Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Becerileridir (Kabakçı, 2006). Sosyal duygusal öğrenme, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle sağlıklı

ilişkiler kurmasını sağlayan, duygularını ve düşüncelerini anlama, yönetme, başkalarıyla empati kurma ve sorumlu kararlar alma süreçlerini kapsayan önemli bir gelişim alanıdır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan yeni müfredat, çağın gerekliliklerini göz önünde bulundurarak, bireyin yalnızca bilgiyle donatılmış değil; aynı zamanda kendini tanıyan, duygularını ve davranışlarını yönetebilen, toplumsal ilişkilerde etkili iletişim kurabilen, iş birliğine açık ve ahlaki değerlere bağlı bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Becerileri, tüm öğretim programlarına entegre edilmiş ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline getirilmiştir.

Modelde en temel sosyal duygusal becerilerden biri olarak öz farkındalık öne çıkmaktadır. Öğrencilerin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını tanıyabilmeleri, güçlü ve gelişime açık yönlerini fark edebilmeleri, öz güven kazanmaları beklenmektedir. Öz farkındalık, bireyin kendi varlığını anlamlandırmasını sağladığı gibi, kendi yetenek ve sınırlarını bilerek daha sağlıklı kararlar almasına da olanak tanır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin öz farkındalık geliştirmelerine yönelik etkinlikleri ve içerikleri tüm derslerde desteklemekte, bireyin iç dünyasına yönelik keşif süreçlerine önem vermektedir. Öz yönetim, bireyin duygu ve davranışlarını denetleyebilme, stresle başa çıkabilme, hedefler koyabilme ve bu hedeflere ulaşmak için planlı hareket edebilme becerisini ifade eder. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin öfke, kaygı, korku, üzüntü gibi olumsuz duygularla baş edebilmesini, olumlu davranışlar geliştirmesini ve öz disiplin kazanmasını temel eğitim amaçlarından biri olarak kabul etmektedir. Bu kapsamda, sınıf ortamlarında öğrencilerin duygularını ifade edebilmeleri, olumsuz duygularını kontrol altına alabilmeleri için fırsatlar sunulmakta, öğretim sürecinde duygu yönetimi etkinlikleri uygulanmaktadır (Özhan, 2023).

Modelde önemli bir diğer sosyal duygusal öğrenme becerisi sosyal farkındalık ve empatidir. Öğrencilerin başkalarının duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını anlayabilmeleri, farklı bakış açılarına saygı gösterebilmeleri, toplumsal ve kültürel çeşitliliğe karşı duyarlı olmaları beklenmektedir. Sosyal farkındalık, öğrencilerin yardımlaşma, dayanışma, saygı, hoşgörü gibi toplumsal değerleri içselleştirmeleri için de temel bir araçtır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin empati becerilerini geliştirecek oyun, drama, grup çalışmaları ve sosyal etkinlikler gibi uygulamalara yer vermekte,

böylece öğrencilerin toplumsal ilişkilerde duyarlı ve anlayışlı bireyler olmalarını desteklemektedir. Etkili iletişim kurmak, sağlıklı ilişkiler geliştirmek ve bu ilişkileri sürdürebilmek, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vurguladığı önemli SDÖ bileşenlerindendir. Öğrencilerin dinleme, kendini ifade etme, çatışma çözme, iş birliği ve takım çalışması gibi temel iletişim becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenciler sınıf ortamında etkileşimli ve iş birliğine dayalı etkinlikler yoluyla iletişim becerilerini pekiştirmekte, grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenme, akran eğitimi gibi yöntemlerle sosyal etkileşimlerini artırmaktadırlar.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri kapsamında etik ve sorumlu karar verme yetkinliği de vurgulanmaktadır. Öğrencilerin kişisel ve toplumsal sorumluluklarını fark etmeleri, olası sonuçları değerlendirebilmeleri ve doğru kararlar alabilme becerisi kazanmaları önemsenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin problem çözme, seçenekleri değerlendirme, etik ve ahlaki değerler çerçevesinde karar verme gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan içerik ve etkinlikler içermektedir. Böylece öğrencilerin hem bireysel yaşamlarında hem de toplum içinde adil, ahlaklı ve sorumlu bireyler olmaları desteklenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile gelen yeni müfredat, öğrencilerin zorluklarla başa çıkabilme, stres yönetimi, hayata karşı olumlu tutum geliştirme gibi yaşam becerilerini edinmelerini de hedeflemektedir. Psikolojik sağlık, öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz durumlar karşısında yılmadan, mücadele ederek ve çözüm üreterek yollarına devam edebilmelerini sağlar. Bu doğrultuda, eğitim sürecine problem çözme, krizle baş etme, pozitif düşünme gibi etkinlikler de dâhil edilerek öğrencilerin yaşamla baş etme kapasiteleri artırılmaktadır.

1.8.2. Yeni Müfredatta Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimini merkeze alan bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Bu model, öğrencilerin yalnızca bilgi ve beceriyle değil; aynı zamanda erdemli, ahlaklı ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda modelin temel dayanaklarından birini "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi" oluşturmaktadır.

Şekil 1.7: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi



Kaynak: TYMM Ortak Metni (2024).

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, bireyin karakter ve kişilik gelişimini destekleyen, toplumsal hayatta anlamlı ve tutarlı davranışlar sergilemesine imkân veren, değer temelli bir eğitim anlayışının somutlaşmış biçimi olarak sunulmaktadır. Bu çerçeve, bireyin hem kendisine hem topluma karşı sorumluluklarının farkında olan, iyi insan, iyi vatandaş ve ahlaklı birey olarak yetişmesini hedeflemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, erdem kavramını, bireyin sahip olması gereken ahlaki ve insani nitelikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Erdemler, bireyin hem bireysel hem de toplumsal yaşamında doğru, iyi ve adil olanı seçmesini sağlayan karakter özellikleridir. Bu erdemlerin öğrencilere kazandırılmasıyla ahlaki duruş sahibi, vicdanlı, toplumsal hayata katkı sunan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimin yalnızca akademik başarıya indirgenemeyeceğini, erdemli bireyler yetiştirmenin toplumsal barış ve gelişim için vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır.

Değerler, bireyin düşünce ve davranışlarını yönlendiren, toplumun ortak yaşam ilkelerini belirleyen kültürel, ahlaki ve sosyal normlar olarak tanımlanır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler, eğitim sürecinin her aşamasına entegre edilerek, öğrencilerin duygu, düşünce ve davranış düzeyinde bu değerleri içselleştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu değerler, sadece belirli dersler (örneğin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler) aracılığıyla değil; Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar ve diğer tüm derslerde içeriklere yansıtılarak kazandırılmaktadır. Böylece tüm öğretim süreci içinde öğrencilerin değer temelli düşünme ve davranış geliştirmeleri sağlanmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile gelen yeni müfredat, erdem ve değerlerin yalnızca teorik bilgi olarak kalmaması, aynı zamanda günlük yaşamda somut davranışlara dönüşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eylem, öğrencilerin kazandıkları değer ve erdemleri yaşamlarına yansıtma anlamına gelir. Bu yaklaşım, değerlerin hayata geçirilmesini, yani bilgiden eyleme geçişi esas alır. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim sürecine değerler kulüpleri, toplumsal hizmet projeleri, sosyal sorumluluk etkinlikleri, grup çalışmaları, drama ve canlandırmalar gibi uygulamaları entegre ederek öğrencilerin değerleri yaşantı yoluyla öğrenmelerini teşvik etmektedir. Erdemler, bireyin karakter ve kişilik temellerini oluşturur. Değerler, bu erdemleri toplumsal hayatta yönlendiren normatif ilkelerdir. Eylemler ise bireyin erdem ve değerleri hayata geçirme biçimidir.

1.8.3. Yeni Müfredatta Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile gelen yeni müfredat, bireyin çok yönlü gelişimini hedefleyen bir eğitim anlayışını benimsemekte; bireyin yalnızca bilgi sahibi olmasını değil, aynı zamanda bilgiyi anlamlandırma, ilişkilendirme ve dönüştürme becerileri kazanmasını da amaçlamaktadır. Bu bağlamda model, 21. yüzyılın karmaşık ve çok katmanlı dünyasında öğrencilerin sistematik ve bütüncül düşünme yeteneklerini geliştirmeyi esas alarak "Sistem Düşüncesi" ve "Okuryazarlık Becerileri" başlıklarını temel bileşenler arasında konumlandırmaktadır.

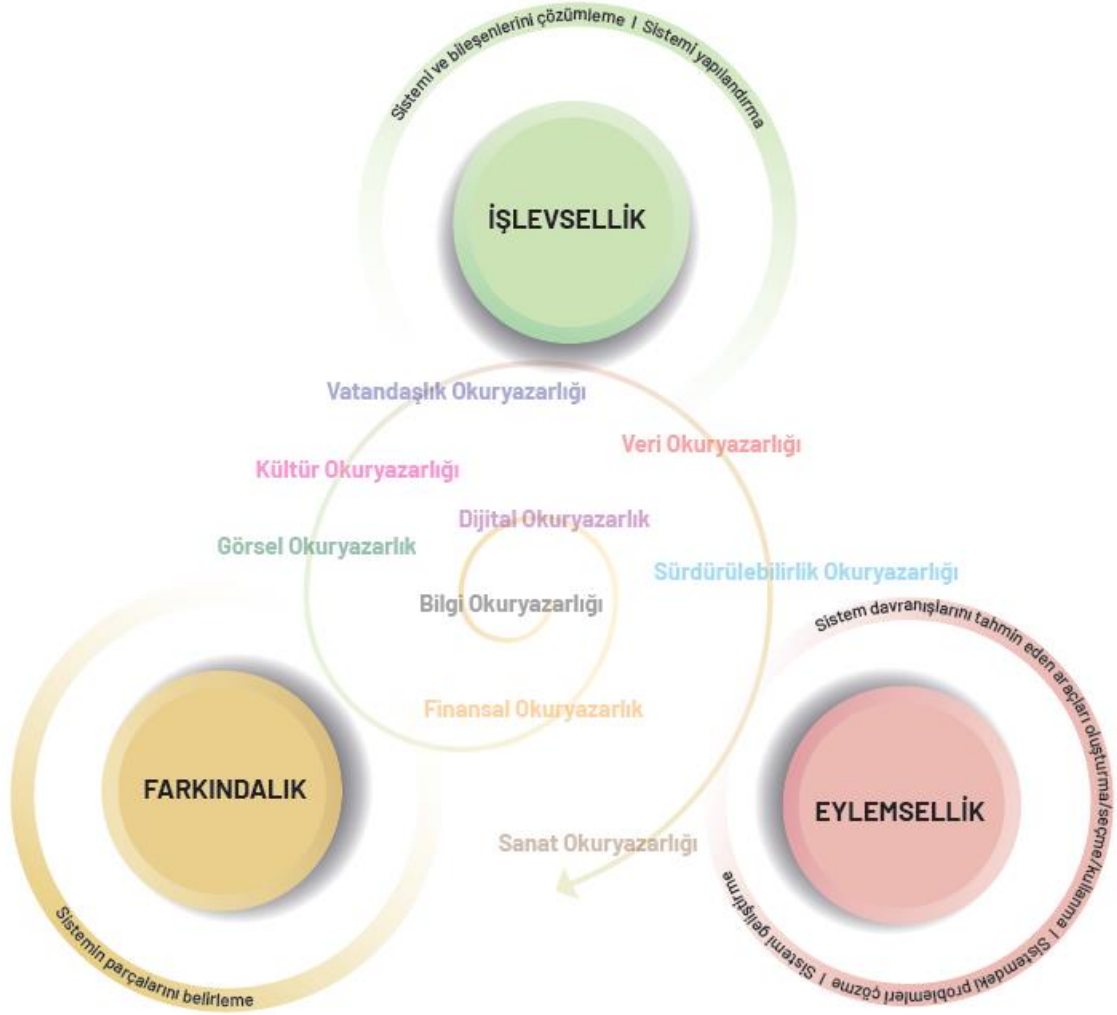
Sistem düşüncesi, bireyin çevresinde gözlemlediği olayları ve olguları birbiriyle ilişkili parçalar olarak görebilme, bu ilişkiler arasındaki neden-sonuç bağlarını kurabilme, çoklu değişkenleri bir arada değerlendirebilme becerisidir. Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli, öğrencilerin karşılaştıkları problemlere bütüncül bakabilmelerini, farklı unsurlar arasında ilişkilendirme ve bağlantı kurabilme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Günümüz dünyası karmaşık toplumsal, çevresel, ekonomik ve kültürel sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunlar, tek boyutlu çözümlerle değil, disiplinlerarası bakış açılarıyla çözülebilecek niteliktedir. Bu nedenle modelde sistem düşüncesi, öğrencilerin problemleri çok yönlü değerlendirme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, parçadan bütüne ve bütünden parçaya doğru analiz yapabilme, çoklu perspektiften bakabilme, farklı disiplinlere ait bilgi ve yöntemleri ilişkilendirme gibi beceriler kazanmalarını sağlayan temel bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sistem düşüncesini, eğitim-öğretim sürecinde fen, matematik, sosyal bilgiler, Türkçe, sanat ve teknoloji gibi birçok alana yansıtarak öğrencilerin farklı bilgi alanları arasında bağ kurmalarını, gerçek yaşamla ilişkilendirerek analitik ve eleştirel düşüncelerini desteklemektedir. Bu sayede, sebep-sonuç ilişkileri kurabilen, sorunlara çözüm üretme becerisi gelişmiş, analitik ve bütüncül düşünebilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile gelen yeni müfredatın bir diğer önemli bileşeni de okuryazarlık becerileridir. Model, okuryazarlık kavramını yalnızca okuma ve yazma süreçleriyle sınırlamamakta, çok yönlü ve çağdaş okuryazarlık biçimlerini kapsayan geniş bir çerçevede ele almaktadır.

Şekil 1.8: Okuryazarlık Türleri



Kaynak: TYMM Ortak Metni (2024).

Bu bağlamda modelde yer alan temel okuryazarlık türleri şunlardır:

Dil Okuryazarlığı: Bireyin ana dilini doğru, etkili ve estetik bir biçimde kullanma, anlama ve ifade etme becerisidir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin geliştirilmesine özel önem verilmektedir.

Matematik Okuryazarlığı: Sayısal bilgileri doğru okuma, analiz etme, yorumlama ve kullanma becerisini içerir. Problem çözme, modelleme, grafik ve tablo okuma gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Bilim Okuryazarlığı: Bilimsel süreç ve yöntemleri anlayarak eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısı geliştirme, bilimsel bilgiyle toplumsal hayat arasında bağlantı kurma becerisini kapsar.

Dijital Okuryazarlık: Teknolojiyi etkin ve güvenli biçimde kullanma, dijital içerikleri eleştirel biçimde değerlendirme, bilgiye erişim, üretim ve paylaşım konularında yetkin olmayı içerir.

Finansal Okuryazarlık: Bireyin ekonomik ve mali konularda bilinçli ve sorumlu kararlar alabilme, bütçe yapabilme, harcamalarını planlayabilme ve ekonomik okuma yapabilme becerisidir.

Görsel ve Medya Okuryazarlığı: Medya ve görsel içerikleri anlama, çözümleme ve eleştirel değerlendirme yetisini kapsar. Öğrencilerin medya mesajlarını sorgulayan, manipülasyona karşı dirençli bireyler olmaları amaçlanır.

Çevre Okuryazarlığı: Çevre bilinci, sürdürülebilirlik ve ekolojik farkındalık gibi konuları içerir. Öğrencilerin doğaya duyarlı, çevresel sorunlara duyarlı bireyler olması hedeflenmektedir.

Yeni müfredat, bu okuryazarlık türlerini bütüncül bir yaklaşım içinde ele almakta, öğrencilerin çok yönlü düşünebilen, farklı alanlarda bilgiyi kullanabilen, analiz ve sentez yapabilen bireyler olmasını desteklemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerilerini tüm derslere ve öğrenme süreçlerine entegre ederek, eğitim sürecini gerçek yaşamla bağlantılı ve disiplinlerarası etkileşimlere açık hale getirmektedir.

1.9. Yeni Müfredatta Disiplinler Arası İlişkiler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) "Disiplinler arası İlişkiler", klasik eğitim anlayışından farklı olarak bilgi alanlarını birbiriyle bağlantılı, bütüncül ve anlamlı bir şekilde sunmayı hedefler. Bu yaklaşım, öğrencilerin tek bir disiplinin sınırları içinde kalmadan farklı alanlardan edindikleri bilgileri ilişkilendirebilmesini sağlar. TYMM'de disiplinler arası ilişkiler, öğrencilerin sadece matematik, fen, Türkçe gibi dersleri birbirinden bağımsız değil; hayatın içinden, gerçek problemlerle ilişkilendirerek öğrenmesini amaçlar. Bu, yaşam temelli, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi destekler.

Modelde 21. yüzyıl becerileri (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim) ön plandadır. Disiplinler arası yaklaşım, bu becerilerin gelişimini destekler. Örneğin, sosyal bilgiler dersiyle Türkçe dersinin birleştiği bir tema çalışması,

hem dil hem de sosyal problem çözme becerilerini geliştirebilir. Disiplinler arası çalışmalar, bilgi ve becerileri transfer etme gücü kazandırır. Öğrenci sadece bir matematik problemi çözmeyi değil, o problemi gerçek hayatta nasıl kullanacağını, diğer derslerle bağlantısını kurmayı öğrenir. Bu da akademik başarıyı yüzeysel değil, derinlemesine artırır.

1.10. Yeni Müfredatta Beceriler Arası İlişkiler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle donatılmasını değil, aynı zamanda yaşam becerileriyle bütüncül bir şekilde yetiştirilmesini hedefleyen bir öğretim yaklaşımına dayanmaktadır. Bu kapsamda, beceriler arası ilişkiler öğretim programlarının önemli bir bileşeni olarak yer almaktadır.

Beceriler arası ilişkiler, öğrencilerin farklı öğrenme alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin birbirini destekleyecek biçimde ilişkilendirilmesini ifade etmektedir. TYMM’de bu yaklaşım, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilen eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, iletişim, iş birliği, dijital okuryazarlık gibi temel becerileri eş zamanlı ve bütüncül şekilde geliştirmelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, öğretim programlarında yer alan kazanımlar yalnızca tekil becerilere odaklanmamakta; bir kazanım ele alınırken çoklu becerilerin birlikte geliştirilmesi esas alınmaktadır. Böylece, öğrenciler yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, edinilen bilgiyi kullanma, analiz etme, değerlendirme, yaratıcı ve eleştirel düşünme yollarıyla çözüm üretme süreçlerinde aktif rol almaktadır.

Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile gelen yeni müfredat, öğretim programlarında beceriler arası ilişkiler, öğrencilerin bilgi ve beceriyi yaşamla bütünleştiren, çok yönlü ve donanımlı bireyler olarak yetiştirmelerine katkı sunmakta; yeni nesil öğretim programlarının temel dayanaklarından biri olarak dikkat çekmektedir.

1.11. Yeni Müfredatta Öğrenme Kanıtları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yalnızca bilgi edinmelerini değil, bu bilgileri nasıl kullandıklarını, anlamlandırdıklarını ve yaşama nasıl yansıttıklarını da dikkate alan bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu bağlamda öğrenme kanıtları, öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri, tutum ve değerleri somut, gözlemlenebilir ve değerlendirilebilir ürünler yoluyla ortaya koymalarını ifade eder.

Yeni müfredatta öğrenme kanıtları, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif ve sorumlu bireyler olmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Öğrencilerden yalnızca bilgiyi ezberlemeleri değil, o bilgiyi analiz etmeleri, uygulamaları, değerlendirmeleri ve yeni durumlara transfer edebilmeleri beklenmektedir. Bu yönüyle öğrenme kanıtları, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin derinliğini ve kalıcılığını ortaya koyan somut göstergeler niteliğindedir.

TYMM'de öğrenme kanıtlarının temel amaçları şu şekilde özetlenebilir: Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlamak, edinilen bilgi ve becerilerin gerçek yaşamdaki yansımalarını gözlemlemek, üst düzey düşünme, problem çözme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel becerileri ölçmek, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme biçimlerini dikkate alan farklı ürünler sunmalarına imkân tanımak, öğretmenin, öğrencinin gelişimini izleyebilmesi ve süreci dönütlerle zenginleştirebilmesi için veri sağlamak.

TYMM kapsamında öğrenme kanıtları; proje çalışmaları, performans görevleri, portfolyo (ürün dosyası), gözlem formları, öğrenci sunumları, poster hazırlama, problem çözme süreçleri ve benzeri çeşitli yollarla ortaya konulabilir. Bu bağlamda, öğrenme kanıtları sadece sonuç odaklı değil, sürece dayalı olarak da değerlendirilmekte; böylece öğrencilerin gelişimi bütüncül olarak izlenebilmektedir.

Öğrenme kanıtları yaklaşımı, aynı zamanda ölçme ve değerlendirme anlayışını da dönüştürmektedir. Geleneksel ölçme araçlarının (test, kısa sınav vb.) ötesinde, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm üretmelerini, düşüncelerini yazılı, sözlü veya görsel yollarla ifade etmelerini mümkün kılan çağdaş ölçme-değerlendirme araçları ön plana çıkmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrenme kanıtları, öğrencilerin edinmiş oldukları bilgi ve becerileri görünür kılan, sürece dayalı, çok yönlü değerlendirme imkânı sunan bir araç olarak; eğitimde niteliğin artırılmasına ve öğrencilerin aktif, üretken bireyler olarak yetişmesine katkı sağlamaktadır. Bu anlayış, öğrenci merkezli, yaşamla bağlantılı ve beceri temelli öğretim yaklaşımının ayrılmaz bir parçasıdır.

1.12. Yeni Müfredatta Öğrenme-Öğretme Yaşantıları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğretim programlarını yapılandırırken öğrencilerin etkin, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamayı merkeze alan bir

yaklaşımı benimsemektedir. Bu anlayış doğrultusunda, öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerleri etkileşimli, katılımcı ve yaşamla bağlantılı bir şekilde edinmelerini sağlayacak biçimde kurgulanmıştır.

TYMM'de yer alan öğrenme-öğretme yaşantıları, geleneksel bilgi aktarımı temelli yaklaşımlardan farklı olarak, öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi anlamlı kılan, aktif katılımı destekleyen etkinliklerden oluşmaktadır. Bu yaşantılar, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini, edinilen bilgileri gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.

Öğrenme-öğretme yaşantılarının temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir: öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun olması, aktif katılım ve etkileşime dayalı süreçleri içermesi, bilginin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini sağlaması, 21. yüzyıl becerilerini (eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği vb.) geliştirmeye yönelik olması, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda dengeli gelişimi desteklemesi.

TYMM'de öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrencilerin problem temelli, proje tabanlı, araştırma-inceleme temelli, deneyim ve uygulama odaklı süreçlerle aktif şekilde öğrenmeye katılmalarını teşvik eder. Böylece öğrenciler, yalnızca bilgiyi edinmekle kalmaz, aynı zamanda o bilgiyi yorumlama, sorgulama, üretme ve paylaşma süreçlerine de dahil olurlar. Bu yaklaşım, öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştirilen, ancak öğrencinin merkezde olduğu öğrenme ortamlarını gerektirir. Öğrenciler, öğrenme sürecinde soru soran, araştıran, sorgulayan, çözüm yolları geliştiren ve kendi öğrenme sürecini yönlendiren bireyler olarak yetiştirilir.

TYMM'nin öğretim programlarında yapılandırılan öğrenme-öğretme yaşantıları, tek bir bilgi alanına bağlı kalmaksızın disiplinler arası ve beceriler arası ilişkileri de içerecek şekilde bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu sayede öğrenciler, farklı bilgi ve becerileri bir araya getirerek yaşamla bağlantılı, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirirler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenciyi merkeze alan, bilgi ve beceriyi yaşamla bütünleştiren, çok yönlü gelişimi destekleyen süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimde ezberci anlayıştan uzak, anlamlı ve işlevsel öğrenmelere dayalı, çağın ihtiyaçlarına cevap veren bir öğretim anlayışının temelini oluşturmaktadır.

1.13. Yeni Müfredatta Farklılaştırma

Günümüzde eğitim sistemlerinin en önemli hedeflerinden biri, bireysel farklılıkları dikkate alan, kapsayıcı ve esnek öğretim süreçleri oluşturmaktır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile uygulanan yeni müfredat da bu yaklaşımı benimseyerek, öğrencilerin bireysel, sosyal ve kültürel farklılıklarını göz önünde bulunduran, her öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını hedefleyen bir eğitim anlayışını temel almaktadır. Bu kapsamda farklılaştırma, TYMM'nin en önemli ilkelerinden biri olarak, öğretimin içeriğinin, sürecinin ve ürünlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını esas almaktadır.

Yeni müfredatta farklılaştırma, öğretim sürecinde “her öğrenci farklıdır” anlayışını merkeze alır. Öğrenciler; hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları, öğrenme stilleri, kişilik özellikleri, sosyo-kültürel geçmişleri ve bireysel öğrenme hızları açısından birbirinden farklıdır. Bu farklılıkların dikkate alınarak öğretimin planlanması, öğrenme sürecinin daha etkili, anlamlı ve kalıcı olmasını sağlar. Dolayısıyla farklılaştırma, öğretmenin tüm öğrencileri aynı yöntemle, aynı içerikle ve aynı hızda öğretmeye çalıştığı geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşarak, öğrencilerin bireysel öğrenme yollarına saygı duyan ve bu yolları destekleyen bir yaklaşımı ifade etmektedir (Aydın, 2021).

Yeni müfredatta farklılaştırma üç temel boyutta ele alınmaktadır:

İçeriğin Farklılaştırılması: Öğrencilere sunulan bilgi, kavram ve becerilerin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi anlamına gelir. İçerik farklılaştırılırken, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve bilişsel kapasiteleri dikkate alınarak, aynı konunun farklı derinliklerde ve farklı kaynaklar yoluyla ele alınması sağlanır. Örneğin, bazı öğrenciler için temel kavramlar odaklı etkinlikler tasarlanırken, daha ileri düzeydeki öğrenciler için analiz ve sentez gerektiren görevler oluşturulabilir.

Sürecin Farklılaştırılması: Öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin öğrenme biçimlerine, hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesidir. Öğretim sürecinde kullanılacak yöntemler; işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, oyun temelli öğrenme, soru-cevap, tartışma, drama, problem çözme gibi çeşitli etkinlikleri kapsar. Böylece öğretmen, tüm sınıfa yönelik tek tip bir öğretim yerine, esnek ve öğrenci merkezli süreçler tasarlayarak her öğrencinin aktif katılımını destekler.

Ürünün Farklılaştırılması: Öğrencilerin öğrendiklerini ifade ettikleri, ortaya koydukları ürünlerin farklılaştırılmasıdır. Yeni müfredata göre her öğrenci, öğrendiği bilgiyi ifade etmek için farklı yollar kullanabilir. Bazı öğrenciler yazılı ürünler oluştururken, bazıları görsel, işitsel ya da dijital ürünler yoluyla öğrendiklerini yansıtabilir. Bu durum, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini de destekler (Zoraloğlu ve Şahin, 2022).

Yeni müfredatta farklılaştırma yaklaşımı, öğretim sürecinin merkezine öğrenciyi koymakta ve bireyselleştirilmiş, esnek öğrenme ortamları oluşturmayı amaçlamaktadır. Ancak burada dikkat çekilmesi gereken önemli bir nokta, farklılaştırmanın bireyselleştirilmiş öğretimle karıştırılmaması gerektiğidir. Bireyselleştirilmiş öğretim, her öğrenci için tamamen farklı müfredatlar ve öğretim süreçleri tasarlanmasını ifade ederken; farklılaştırma, ortak öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrencilerin farklı yollarla ve farklı hızlarda bu hedeflere ulaşmasını sağlayan pedagojik bir yaklaşımı ifade eder. Dolayısıyla yeni müfredatta farklılaştırma, öğretimde bütüncül bir esneklik sağlamak, ancak aynı zamanda ortak kazanımlar doğrultusunda ilerlemeyi amaçlamaktadır (Kılınç, 2023).

Farklılaştırmanın yeni müfredatta öne çıkan diğer önemli yönlerinden biri de kapsayıcı eğitim anlayışıyla doğrudan ilişkilidir. Eğitim ortamlarının her öğrencinin farklılığını kabul eden ve destekleyen yapıda olması, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirici bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Böylece yeni müfredatta farklılaştırma, yalnızca akademik başarıyı artırmaya yönelik değil, aynı zamanda psikososyal gelişimi destekleyen, öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlayan, aidiyet duygusunu güçlendiren bir işlev de üstlenmektedir.

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğretim ortamları sunmak, onların öğrenme süreçlerine yönelik motivasyonlarını artırmakta, öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim sayesinde, üstün yetenekli, özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin öğrenme süreçleri de desteklenmekte; bu öğrencilerin kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine imkân tanınmaktadır (Özer, 2016).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan yeni müfredatatta farklılaştırma, çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu olarak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten, esnek, kapsayıcı ve bütüncül bir öğretim süreci tasarlamayı öngörmektedir. Bu anlayış, öğretmenin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde çok yönlü düşünmesini ve her öğrenciyi kapsayan etkinlikler tasarlamasını gerektirmektedir. TYMM'nin vizyonu doğrultusunda farklılaştırma, 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı, öğrencinin bireysel gelişimini desteklemeyi ve eğitimde kapsayıcılığı güçlendirmeyi amaçlayan temel bir ilke olarak kabul edilmektedir.

1.13.1. Zenginleştirme

Zenginleştirme, eğitim-öğretim sürecinde öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğretimin niteliğini artırmaya yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, özellikle öğrencilerin bireysel ilgi, ihtiyaç, yetenek ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun şekilde öğretim ortamlarını çeşitlendirmeyi ve zenginleştirmeyi amaçlar. Zenginleştirme, öğretim sürecini daha anlamlı, derin ve kalıcı hâle getirebilmek için içeriğin, sürecin ve ürünün yeniden yapılandırılmasını kapsar.

Zenginleştirme yaklaşımı, her öğrencinin kendi potansiyelini en üst düzeye çıkarmasını sağlamak için öğrenme sürecine farklı seçenekler, yeni yollar ve alternatif etkinlikler eklemeyi gerektirir. Bu kapsamda öğretim süreci yalnızca temel kazanımları kazandırmayı değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünme, sorgulama, araştırma, yaratıcı üretim ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel beceriler geliştirmelerini de hedefler.

Zenginleştirme, öğretim sürecinde üç temel boyutta ele alınır: içeriğin zenginleştirilmesi, sürecin zenginleştirilmesi ve ürünün zenginleştirilmesi.

İçeriğin zenginleştirilmesi, öğrencilere sunulan bilgi ve materyallerin çeşitlendirilmesi ve daha derinlemesine işlenmesini ifade eder. Bu doğrultuda, öğretim programında belirtilen temel içeriklerin ötesine geçilerek öğrencilerin araştırma yapmasını gerektiren, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen çalışmalar planlanır. Derslerde temel bilginin yanında öğrencilerin ilgisini çekecek güncel sorunlar, disiplinler arası bağlantılar ve özgün içeriklere de yer verilir.

Sürecin zenginleştirilmesi, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin çeşitlendirilmesiyle ilgilidir. Öğrencilerin yalnızca öğretmen merkezli bir yaklaşımla değil, aktif katılım gösterebilecekleri, işbirliği içinde

çalışabilecekleri, problem çözebilecekleri ve yaratıcı ürünler ortaya koyabilecekleri etkinlikler yoluyla öğrenmeleri sağlanır. Öğretim sürecinde bireysel, eşli ve grup çalışmalarına yer verilir; proje geliştirme, deney yapma, münazara, drama, rol oynama ve yaratıcı yazma gibi farklı yöntemlerle sürecin zenginleştirilmesi amaçlanır.

Ürünün zenginleştirilmesi ise öğrencilerin öğrenme süreci sonunda ortaya koyacakları ürünlerin çeşitlendirilmesi anlamına gelir. Öğrenciler öğrendiklerini sadece klasik sınavlar ya da yazılı yoklamalarla değil, aynı zamanda poster, sunum, hikâye, video, model, maket, proje raporu gibi farklı yollarla ifade edebilirler. Bu durum öğrencilerin öğrendiklerini anlamlı bir bütün hâline getirmelerine, üretici olmalarına ve öğrendiklerini somutlaştırmalarına katkı sağlar (Sak, 2011).

Zenginleştirme, yalnızca akademik başarıya yönelik değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimlerini de desteklemeyi amaçlar. Öğrencilere sunulan zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sayesinde, öğrencilerin ilgi ve merakları uyarılır, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanır. Böylece öğretim süreci, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda öğrenmeye karşı istekli bireyler olmalarını da hedefler (Davaslıgil, 2004).

Zenginleştirme yaklaşımı, farklı akademik düzeylerdeki öğrencilerin kendi hızlarında ve kapasitelerinde öğrenmelerini destekler. Bu bağlamda, öğrenme süreci tüm öğrenciler için erişilebilir hâle gelirken, aynı zamanda daha hızlı öğrenen ve daha yüksek kapasiteye sahip öğrenciler için de derinleştirilmiş ve genişletilmiş fırsatlar sunulur.

Zenginleştirme, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden bütüncül gelişimini destekleyen, öğretimi niteliksel olarak daha etkili ve anlamlı hâle getiren önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sayesinde öğretim süreci, öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı göstererek, onların güçlü yönlerini destekleyen ve gelişim alanlarını zenginleştiren bir yapıya kavuşur (Kaya, Mertol, Turhan, Araz & Uçar, 2022).

1.13.2. Destekleme

Destekleme, eğitim sürecinde her öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmesini kolaylaştırmak ve öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak amacıyla planlanan uygulamaları kapsayan temel bir yaklaşımdır. Farklılaştırılmış öğretimin önemli bir boyutu olarak ele alınan destekleme, öğrencilerin akademik, sosyal ve

duyuşsal açıdan karşılaştıkları güçlükleri aşabilmeleri için onlara yönelik çeşitli öğrenme fırsatları sunmayı hedefler.

Destekleme yaklaşımı, her öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı zorlukları gidermeye, eksik öğrenmelerini tamamlamaya ve bireysel gelişim hızına uygun ilerlemelerine yardımcı olmaya yöneliktir. Bu kapsamda destekleme, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, öğrenme stilleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak şekillendirilir. Öğretim sürecinde her öğrencinin ihtiyaç duyduğu destek düzeyine ulaşabilmesi için esnek ve çok yönlü öğretim uygulamaları tasarlanır.

Destekleme, öğretimin her aşamasında devreye alınabilen bir süreçtir. Öğrenme öncesinde, sürecinde ve sonrasında uygulanabilir. Öğrencinin yeni öğrenmelere geçebilmesi için gerekli olan ön bilgiler belirlenerek, bu bilgilere sahip olmayan öğrenciler için ek çalışmalar ve hazırlık etkinlikleri düzenlenir. Öğrenme süreci devam ederken, anlamakta güçlük çeken veya süreci takip etmekte zorlanan öğrenciler için ek açıklamalar, örnekler, rehberlik edici sorular ve yönlendirmeler sağlanır. Sürecin sonunda ise öğrenmelerini tamamlayamamış, belirlenen hedeflere ulaşamamış öğrenciler için ek tekrar, pekiştirme ve uygulama etkinlikleri sunulur destek devam ettirilir.

Destekleme, öğretim sürecinin yalnızca bilgi aktarımı boyutuyla sınırlı kalmayıp, öğrencinin öğrenme sürecine aktif ve sürekli katılımını hedefler. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında esneklik sağlaması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak gerektiğinde öğretimi yavaşlatması, hızlandırması ya da farklı yöntemler kullanarak öğrenciyi sürece dahil etmesi destekleme uygulamalarının temelini oluşturur.

Destekleme uygulamaları arasında; bire bir öğretim, küçük grup çalışmaları, akran destekli öğrenme, yapılandırılmış yönlendirmeler, somut materyal ve araç kullanımı, alternatif değerlendirme yöntemleri, basitleştirilmiş veya zenginleştirilmiş etkinlikler gibi birçok yöntem yer alabilir. Bu uygulamalar, öğrencilerin eksiklerini tamamlamalarına, anlamadıkları kavramları yeniden öğrenmelerine, sürece etkin şekilde katılmalarına ve öğrenme güçlüklerini aşmalarına yardımcı olur.

Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan, sınıf seviyesinin gerisinde kalan ya da belirli alanlarda desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için öğretim sürecinin farklı

aşamalarında sistematik destek sağlanması, onların özgüven kazanmalarını, öğrenme motivasyonlarını artırmalarını ve akademik başarılarını geliştirmelerini sağlar. Bununla birlikte, destekleme yalnızca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için değil, belirli alanlarda derinlemesine çalışmak isteyen veya farklı hızda öğrenen öğrenciler için de uygulanabilmektedir.

Destekleme yaklaşımı, öğretmenin öğrenme sürecinde sürekli gözlem yapmasını, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını zamanında fark etmesini ve bu ihtiyaçlara uygun müdahaleler geliştirmesini gerektirir. Böylelikle öğretim süreci, tüm öğrencilerin kendi kapasiteleri doğrultusunda gelişebileceği, kapsayıcı ve adil bir yapıya kavuşur.

Destekleme, farklılaştırılmış öğretimin temel ilkelerinden biri olarak, öğretimin her aşamasında öğrencilere bireysel destek sunmayı, onların öğrenme sürecine aktif ve etkili şekilde katılmalarını sağlamayı amaçlayan bütüncül bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sayesinde öğretim süreci, tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı, esnek ve kapsayıcı bir yapıya dönüşmektedir.

1.14. Yeni Müfredatta Okul Temelli Planlama

Okul temelli planlama, öğretim programlarının uygulanmasında esneklik ve yerel ihtiyaçlara duyarlılık kazandırmayı amaçlayan, okulun kendi koşullarına ve öğrenci profilinin özelliklerine uygun planlamaların yapılmasını ifade eden önemli bir yaklaşımdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uygulanan yeni müfredatta öne çıkan okul temelli planlama anlayışı, öğretimin sadece merkezi düzeyde belirlenen genel çerçeveye bağlı kalmadan, okulun bulunduğu çevre, öğrenci yapısı, öğretmen profili ve mevcut imkânları dikkate alarak şekillenmesini öngörür.

Bu yaklaşım, eğitimde tek tip uygulamaların yerine, okulun kendi bağlamına özgü çözüm ve uygulamalar geliştirmesini sağlar. Her okulun, bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik çevreye göre farklı öğrenci ihtiyaçlarına sahip olabileceği gerçeğinden hareketle, öğretim süreçlerinin okulun gerçeklerine uygun biçimde planlanması hedeflenir. Bu bağlamda okul temelli planlama, öğretimin niteliğini artırmak, öğrenme sürecini daha anlamlı ve etkili kılmak için önemli bir araçtır.

Okul temelli planlama süreci, öğretim programında yer alan kazanımlar ve hedefler doğrultusunda, bunları okulun koşullarına uyarlayarak somut ve uygulanabilir hâle getirmeyi içerir. Bu doğrultuda okul yönetimi ve öğretmenler, eğitim öğretim

yılının başında, dönemlik veya yıllık planlar oluştururken, okulun fiziki imkânları, öğrenci sayısı, öğrencilerin akademik düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları, öğretmenlerin uzmanlık alanları gibi unsurları dikkate alır. Böylece öğretim programı, okulun mevcut durumu göz önünde bulundurularak zenginleştirilir, esnetilir veya destekleyici etkinliklerle güçlendirilir.

Okul temelli planlama, sadece akademik içeriklerin değil, aynı zamanda sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin de öğrencilerin gelişimini destekleyecek şekilde planlanmasını içerir. Bu kapsamda her okul, kendi öğrencilerinin özelliklerini göz önüne alarak hangi sosyal etkinliklerin, hangi kulüp çalışmalarının, hangi proje ve toplumsal katkı çalışmalarının yürütüleceğine karar verebilir. Bu yönüyle okul temelli planlama, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen bütüncül bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlar.

Ayrıca, okul temelli planlama sürecinde öğretmenler arasında iş birliği ve ekip çalışması teşvik edilir. Öğretmenler, kendi branşları ve sınıflarına özgü planlamalar yaparken, ortak planlama toplantıları aracılığıyla birbirlerinin deneyimlerinden yararlanır, iyi uygulama örneklerini paylaşır ve öğretimi daha etkili hâle getirecek ortak stratejiler geliştirirler. Bu durum, öğretmenler arasında mesleki dayanışmayı güçlendirdiği gibi, öğrenciler için de daha tutarlı ve koordineli bir öğretim süreci sağlar.

Okul temelli planlama, aynı zamanda öğrenci başarısını ve gelişimini izleme ve değerlendirme süreçlerini de kapsar. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini takip etmek, ihtiyaç duyulan alanlarda gerekli müdahaleleri ve destekleyici uygulamaları zamanında hayata geçirmek için planlama sürecine değerlendirme boyutunun da dâhil edilmesi önemlidir.

Okul temelli planlama; merkezi düzeyde belirlenen eğitim hedeflerini, okulun kendi koşullarına uygun şekilde uygulamaya aktararak, daha etkili ve kapsayıcı bir öğretim süreci oluşturmayı hedefler. Bu yaklaşım sayesinde okullar, kendi öğrenci profillerine uygun esnek, özgün ve yaratıcı öğretim uygulamaları geliştirebilmekte, böylece eğitim süreci yerel ihtiyaçlara ve bireysel farklılıklara daha duyarlı hâle gelmektedir.

1.15. Yeni Müfredatta Program Dışı Etkinlikler

Eğitim süreci, yalnızca sınıf içinde yürütülen derslerle sınırlı olmayıp, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen çeşitli faaliyetleri de kapsar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "program dışı etkinlikler" kavramı, öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerinin yanı sıra sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve duyuşsal alanlarda da gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan planlı ve sistematik etkinlikleri ifade eder.

Program dışı etkinlikler, bireyin sadece bilişsel yönünü değil; aynı zamanda iletişim, problem çözme, liderlik, empati, iş birliği, sosyal sorumluluk gibi yaşam becerilerini de geliştirmeyi hedefler. Bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantılı deneyimler kazanmalarını, kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerini, toplumla bütünleşmelerini ve sosyal hayata aktif katılım göstermelerini sağlar.

Yeni müfredatta öne çıkan program dışı etkinlikler, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi alanları, yetenekleri ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak planlanır. Böylece her öğrenci, kendi ihtiyaç ve tercihlerine uygun etkinliklere katılarak kişisel ve sosyal gelişim fırsatları bulur.

Program dışı etkinliklerin temel amaçları arasında; öğrencilere özgüven kazandırmak, sosyal ilişkilerini güçlendirmek, ekip çalışmasına yatkınlık kazandırmak, kültürel değerleri tanıtmak ve yaşatmak, sanatsal ve sportif yetenekleri geliştirmek, toplumsal sorumluluk bilincini artırmak ve eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek gibi hedefler yer almaktadır.

Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin okul-aile-çevre ilişkileri de güçlendirilmekte, okul ortamının öğrenciler için yalnızca akademik bir alan değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel gelişim merkezi olmasına katkı sağlanmaktadır.

Program dışı etkinlikler, kulüp çalışmaları, toplumsal hizmet projeleri, kültürel ve sanatsal etkinlikler, spor faaliyetleri, gezi ve gözlemler, yarışmalar, konferans, seminer, söyleşi gibi akademik faaliyetler, drama ve tiyatro çalışmaları, müzik, resim ve el sanatları atölyeleri, bilim ve teknoloji projeleri gibi çok çeşitli uygulamaları kapsamaktadır.

Özellikle kulüp çalışmaları, öğrencilerin belirli bir ilgi alanında derinlemesine bilgi ve beceri kazanmalarını sağlarken, toplumsal hizmet projeleri ise öğrencilerin

sosyal sorumluluk duygusunu geliştirir ve topluma katkı sunmalarına olanak tanır. Sanatsal ve sportif etkinlikler aracılığıyla öğrenciler hem fiziksel hem de ruhsal gelişimlerini desteklerken, bilimsel çalışmalar yoluyla araştırma, sorgulama ve problem çözme becerileri kazanırlar.

Program dışı etkinlikler, aynı zamanda öğrenci merkezli eğitimin önemli bir parçası olarak, öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımını da destekler. Öğrenciler, ilgi duydukları alanlarda hangi etkinliklerin düzenleneceğine dair fikirlerini paylaşır, etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinde aktif rol alırlar. Böylece öğrenciler sadece katılımcı değil, aynı zamanda süreci yönlendiren bireyler hâline gelirler.

Bununla birlikte, program dışı etkinliklerin planlanmasında okulun fiziksel, sosyal ve kültürel imkânları, çevre koşulları, veli ve toplum iş birliği gibi unsurlar dikkate alınır. Okulun sahip olduğu spor alanları, atölyeler, sahne ve sergi salonları, laboratuvarlar ve diğer donanımlar, program dışı etkinliklerin niteliğini artırıcı unsurlar olarak değerlendirilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile gelen yeni müfredatta program dışı etkinlikler, öğrencilerin sadece akademik değil, bütüncül gelişimlerini destekleyen, onları sosyal hayatın aktif bireyleri hâline getirmeyi amaçlayan önemli bir öğretim yaklaşımıdır. Bu sayede okul ortamı, öğrencilerin sadece ders çalıştıkları değil, aynı zamanda kendilerini ifade ettikleri, yeteneklerini geliştirdikleri, arkadaşlık ve dayanışma becerileri kazandıkları zengin bir öğrenme ve gelişim alanına dönüşür.

1.16. Yeni Müfredatta Öğretmen Yansıtmaları

Öğretmen yansıtmaları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uygulanan yeni müfredatta öğretim sürecinin sürekli gelişime açık, dinamik ve eleştirel bir anlayışla yürütülmesini sağlayan temel uygulamalardan biridir. Öğretmen yansıtmaları, öğretmenin kendi öğretim sürecini, kullandığı yöntem ve teknikleri, öğrenci etkileşimlerini ve öğrenme çıktılarını düşünsel olarak gözden geçirme ve değerlendirme sürecini ifade eder.

Bu yaklaşım, öğretmenlerin ders öncesinde, sırasında ve sonrasında, gerçekleştirdikleri uygulamaları eleştirel bir bakış açısıyla analiz etmelerini, gelişim alanlarını fark etmelerini ve gelecek uygulamalara yönelik iyileştirmeler planlamalarını amaçlar. Dolayısıyla öğretmen yansıtmaları, öğretimin sadece uygulama süreciyle sınırlı

kalmayıp, sürekli değerlendirme ve geliştirme odaklı bir anlayışla sürdürölmesini sağlar.

Yeni müfredat kapsamında öğretmen yansıtınaları, bütöncöl, sorgulayıcı ve çözüm odaklı bir öğretmen profili inşa etmeyi hedefler. Öğretmenlerin derslerini yansıtınalı olarak değerlendirmesi; öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl katıldıkları, hangi yöntemlerin etkili olduğu, öğrenme güçlüklerinin hangi noktalarda ortaya çıktığı, öğrencilerin hangi etkinliklere daha aktif katıldığı gibi pek çok önemli soruya yanıt bulmalarına imkân tanır.

Öğretmen yansıtınaları, yalnızca öğretim sürecine ilişkin teknik gözlemlerden ibaret değildir. Aynı zamanda öğretmenin duygusal, sosyal ve mesleki farkındalığını da geliştiren, etik değerlere dayalı, insan odaklı bir öğretim yaklaşımı geliştirmesine katkı sağlar. Bu süreç, öğretmenin mesleki gelişimini destekleyen bir öz değerlendirme ve öz eleştiri pratiği olarak da kabul edilmektedir.

Öğretmen yansıtınalarının temel amaçları olarak, öğretim sürecini daha etkili ve verimli hâle getirmek, öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı bir öğretim ortamı tasarlamak, öğretmenin kendi güçlü ve gelişime açık yönlerini fark etmesini sağlamak, etkili öğretim stratejileri geliştirmek, öğrenci başarısını artırmak için yeni yöntemler denemek, mesleki gelişim ve öğrenen öğretmen anlayışını güçlendirmek sayılabilir.

Bu doğrultuda öğretmen yansıtınaları, öğretmenin planladığı ve gerçekleştirdiği derslerin etkililiğini sorgulamasını, karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm yolları geliştirmesini ve gelecek öğretim süreçleri için yenilikçi fikirler üretmesini sağlar.

Öğretmen yansıtınaları, genellikle öğretmenlerin kendi başlarına gerçekleştirebilecekleri bireysel bir süreç olabileceği gibi, meslektaş iş birliği ile yapılan grup değerlendirmeleri, zümre toplantıları, ders sonrası değerlendirme oturumları, mesleki gelişim çalıştayları gibi daha geniş katılımlı etkinlikler aracılığıyla da yürütölabilir. Bu bağlamda öğretmenler, deneyimlerini ve iyi uygulama örneklerini paylaşarak birbirlerinden öğrenir, ortak akıl oluşturarak öğretim süreçlerini iyileştirirler.

Özellikle farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş öğrenme, aktif öğrenme gibi TYMM'nin temel yaklaşımlarının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmen yansıtınaları kritik öneme sahiptir. Zira sınıf içinde her öğrenciye hitap edebilmek,

öğretmenin kendi uygulamalarını sürekli gözden geçirmesini ve öğrenci merkezli yaklaşımlar geliştirmesini gerektirir.

Ayrıca, öğretmen yansıtmaları sadece ders süreciyle sınırlı kalmaz; veli iletişimi, okul içi sosyal etkinlikler, disiplin süreçleri, rehberlik uygulamaları gibi okul yaşamının tüm yönlerine ilişkin düşünsel değerlendirmeleri de içerir. Böylece öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir figür olmanın ötesinde, öğrencilerin bütüncül gelişimini gözeten, öğrenme ortamını sürekli geliştiren ve eğitimi yaşamla bütünleştiren aktif bir eğitim liderine dönüşür.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki yeni müfredatta öğretmen yansıtmaları, öğretim süreçlerinin nitelikli, etkili ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı hâle getirilmesinde olmazsa olmaz bir uygulama olarak görülmektedir. Kendi uygulamalarını sorgulayan, geliştiren ve sürekli öğrenen öğretmen anlayışıyla, eğitim süreçleri daha kapsayıcı, etkili ve çağın gereksinimlerine uygun şekilde şekillendirilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseniyle tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, belirli bir olgunun bireyler tarafından nasıl deneyimlendiğini, algılandığını ve anlamlandırıldığını inceleyen bir nitel araştırma yöntemidir (Yin, 2018). Bu desen, araştırmada Erzincan ili Merkez ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kapsamında geliştirilen yeni müfredatın uygulanabilirliğine dair görüşlerini derinlemesine analiz etmek amacıyla kullanılmıştır.

Olgubilim deseni, yaşanmış deneyimlere ve bireylerin olay ve olgulara kattıkları kişisel yorumlara odaklanarak, katılımcıların görüşlerini anlamaya ve betimlemeye yönelik bir yaklaşım sunar (Merriam, 2013; Patton, 2002). Bu yöntem, incelenen olgunun bireyler arasındaki ortak anlamlı boyutlarını belirlemeye ve bu deneyimlerin özünü tanımlamaya çalışır (Baker, Stern ve Wuest, 1992; Rose, Parker ve Beeby, 1995).

Stake (1995), olgubilim desenin katılımcılardan elde edilen zengin ve ayrıntılı verilerle araştırmacıya derinlemesine bir inceleme imkânı sunduğunu belirtmektedir. Bu yöntem, öğretmenlerin yeni müfredata ilişkin görüşlerini yapılandırıcı bir şekilde ortaya koymaya ve elde edilen bulguları sistematik bir biçimde yorumlamaya olanak tanımıştır. Ayrıca, nitel araştırmalarda bilginin sürekli yeniden yapılandığı ve sabit bir gerçeğin bulunmadığı görüşünden hareketle, bu çalışma anti-pozitivist bir yaklaşım benimsediği için sosyal gerçekliğin öznel olarak inşa edildiğini varsaymaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Bu doğrultuda, aynı olguya ilişkin farklı bireylerin farklı algı ve deneyimlere sahip olabileceği kabul edilerek, veriler öğretmenlerin bireysel bakış açıları üzerinden analiz edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün,

Karadeniz, Demirel, 2018). Bu yaklaşım, öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri, algılarını ve görüşlerini sistematik bir şekilde ortaya koyarak, yeni müfredatın uygulanabilirliği konusunda kapsamlı ve derinlemesine bir analiz sunmayı amaçlamıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. 15 öğretmenin 11'si kadın, 4'ü erkek öğretmendir. Katılımcıların en genci 31, en yaşlısı ise 55 yaşındadır. İçlerinden 3 tanesi yüksek lisans mezunudur. Yeni müfredat 1, 5 ve 9. Sınıflarda uygulandığından örneklem grubu 5. Sınıfa giren, müfredatı değişen branşlardaki öğretmenlerden seçilmiştir. Katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, şeklinde kodlanmıştır.

Çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı, örüntüler oluşturmayı ve problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesini sağlamayı hedefler (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Olgubilim deseninde çalışan araştırmacılar, belirli bir olgu hakkında deneyime sahip katılımcılarla çalışmayı tercih ettikleri için genellikle amaca yönelik örnekleme yöntemini kullanırlar (Rubin ve Babbie, 2016). Bu çalışmada da öğretmenlerin gönüllülük esası temel alınarak seçilmesi, sosyo-ekonomik açıdan farklılaşan okul bölgelerinden öğretmenlerin katılımıyla farklı perspektiflerin elde edilmesini sağlamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdem, branş ve cinsiyet gibi değişkenler dikkate alınarak, yeni müfredatın uygulanabilirliğine yönelik görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Araştırma evrenine ilişkin iletişim bilgileri araştırmacı tarafından temin edilmiş ve katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler, araştırmanın amacı ve süreçleri hakkında bilgilendirildikten sonra, aydınlatılmış onam formunu imzalamışlardır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Kıdem Yılı	Branş
Ö1	Kadın	55	Lisans	30	Fen Bilimleri
Ö2	Kadın	43	Yüksek Lisans	15	Din Kül. Ah. Bil.
Ö3	Kadın	34	Lisans	12	Fen Bilimleri
Ö4	Kadın	35	Lisans	10	Türkçe
Ö5	Erkek	40	Yüksek Lisans	16	Sosyal Bilgiler
Ö6	Erkek	44	Lisans	20	Sosyal Bilgiler
Ö7	Kadın	42	Lisans	20	Türkçe
Ö8	Kadın	31	Lisans	6	Türkçe
Ö9	Kadın	39	Lisans	14	Matematik
Ö10	Kadın	32	Lisans	9	Türkçe
Ö11	Kadın	31	Lisans	6	Matematik
Ö12	Kadın	38	Lisans	13	Türkçe
Ö13	Erkek	48	Lisans	10	Sosyal Bilgiler
Ö14	Erkek	45	Yüksek Lisans	19	Matematik
Ö15	Kadın	42	Lisans	22	Türkçe

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerin yeni müfredatın uygulanabilirliği hakkındaki ayrıntılı görüşlerini derinlemesine anlamak için açık uçlu sorular içerecek şekilde tasarlanmıştır. Görüşme formunun kapsam ve içerik açısından uygunluğunu değerlendirmek amacıyla eğitim programları ve öğretim alanında uzman iki kişi tarafından, anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla ise Türkçe alanında uzman iki kişi tarafından inceleme yapılmıştır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda formun içeriği ve yapısı gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, görüşme formunun geçerliliğini test etmek amacıyla iki öğretmen ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sürecinde formun

anlaşılabilirliği, soruların uygunluğu ve görüşme sürecinin etkinliği değerlendirilmiş; elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak formun nihai hali oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra, katılımcıların cinsiyet, branş, yaş, eğitim durumu ve mesleki deneyim sürelerini belirlemek için bir demografik bilgi formu da kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında gerekli bilgiler verilmiş, çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı açıklanmıştır. Katılımcılardan toplanan verilerin gizliliğinin korunacağı, kişisel bilgilerin paylaşılmayacağı ve elde edilen verilerin yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacağı belirtilerek bilinçli onayları alınmıştır.

Görüşmeler, her bir katılımcı ile yüz yüze gerçekleştirilmiş ve veri toplama süreci iki ay boyunca devam etmiştir. Bu süreçte, katılımcıların cinsiyetlerini, mesleki deneyim sürelerini, yaşlarını, branşlarını, görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerini ve eğitim durumlarını belirlemek amacıyla altı sorudan oluşan demografik bilgi formu ile öğretmenlerin araştırma konusu hakkındaki görüşlerini derinlemesine anlamaya yönelik 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu, alanında uzman kişiler ve deneyimli araştırmacılar tarafından incelenmiş; uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda içeriği ve yapısı gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Demirci, 2014). Formun geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmek amacıyla iki öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada, soruların anlaşılabilirliği, uygunluğu ve görüşme sürecinin etkinliği değerlendirilmiş, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli revizyonlar yapılarak görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Görüşmenin hem ön hazırlık sürecinde hem de mülakatlar boyunca görüşmeci katılımcıların bilinçli onayını almak, özel hayatlarına saygı duymak, katılımcılara zarar vermemek ve onları yanıltmamak gibi etik ilkelere dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nezaketli bir dil ve üsluba özen gösterilmiştir (Creswell, 2018). Josselson, Swain ve King'e göre gündelik dilde sohbet havasındaki görüşmelerin avantajına rağmen bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yaparken özellikle

başlangıçta daha faydalı olacağı için formal bir dil ve üslup tercih edilmiştir (Seidman, 2006, s. 97).

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin belirli temalar çerçevesinde gruplandırılarak özetlenmesi ve yorumlanmasını sağlayan bir analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntem sayesinde araştırmada toplanan veriler detaylı bir şekilde incelenmiş, belirlenen temalar doğrultusunda kodlanarak anlamlandırılmıştır.

Verilerin analiz sürecinde, öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen cevaplar kategorilere ayrılmış, bu kategorilerden hareketle kodlar ve alt boyutlar belirlenmiştir. Verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla temalandırma süreci araştırmacı tarafından birkaç kez gözden geçirilmiş ve her okuma sonrasında ana temalar netleştirilerek yapılandırılmıştır (Çelik, 2020). Elde edilen kategoriler, uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve yeterlik doğrulama sürecinden geçirilerek nihai hâline ulaştırılmıştır (Creswell, 2014).

Katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla, kişisel bilgiler doğrudan belirtilmemiş, öğretmenler "Ö1, Ö2, Ö3..." şeklinde kodlanmıştır. Verilerin analizinde çarpıcılık (farklı görüşlerin yansıtılması), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örneklerin seçilmesi gibi kriterler dikkate alınarak alıntılar paylaşılmıştır (Neundorf, 2002).

Betimsel analiz sürecinde elde edilen veriler tümdengelim yöntemi ile yorumlanmış ve daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlenerek araştırma bağlamında anlamlandırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu sistematik analiz süreci, araştırmanın güvenilirliğini artırmak ve katılımcı görüşlerini etkili bir biçimde yansıtmak amacıyla özenle yürütülmüştür.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. İç geçerliği artırmak için veri toplama sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan uzmanları ve deneyimli araştırmacılar tarafından

incelenmiş, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai hâline ulaştırılmıştır. Ayrıca, görüşme formunun anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu değerlendirmek amacıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiş, bu süreçte elde edilen veriler doğrultusunda formda gerekli revizyonlar yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak adına, çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin farklı deneyim seviyelerine ve mesleki geçmişlere sahip olmalarına özen gösterilmiş, böylece elde edilen bulguların geniş bir perspektife dayanması hedeflenmiştir. Katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve görüşmeler sırasında soruların açık ve anlaşılır olması sağlanarak yanıtların doğruluğu ve tutarlılığı desteklenmiştir. Bu kapsamda, Lincoln ve Guba'nın (1985) nitel araştırmalarda doğallık geçerliği (naturalistic validity) kavramı dikkate alınarak veri toplama süreci yapılandırılmıştır.

Güvenirlik açısından, betimsel analiz sürecinde verilerin temalandırılması ve kodlanması aşamaları birkaç kez gözden geçirilmiş, kodlama sürecinde uzman görüşlerine başvurularak analiz sürecinin nesnelliği artırılmıştır (Creswell, 2014). Katılımcılardan elde edilen görüşler, doğrudan alıntılarla desteklenerek bulguların doğruluğu ve güvenilirliği güçlendirilmiştir. Ayrıca, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının etkinliğini değerlendirmek için üçlü doğrulama (veri, araştırmacı ve yöntem üçlemesi) yöntemi benimsenmiştir (Patton, 2002).

Katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla, kişisel bilgiler doğrudan belirtilmemiş, öğretmenler "Ö1, Ö2, Ö3..." şeklinde kodlanmıştır. Bu süreçte, Neuman (2014) tarafından önerilen anonimlik ve etik ilkelere dayalı veri kodlama ilkeleri dikkate alınmıştır.

Verilerin analiz sürecinde alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüşlerin yansıtılması), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örneklerin seçilmesi gibi kriterler esas alınmıştır (Neuendorf, 2002). Betimsel analiz sürecinde elde edilen veriler tümdengelim yöntemi ile yorumlanmış ve daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlenerek araştırma bağlamında anlamlandırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu sistematik analiz süreci, araştırmanın bilimsel açıdan güvenilir olmasını sağlamak ve elde edilen sonuçların geçerli ve yorumlanabilir nitelikte olmasını desteklemek amacıyla titizlikle yürütülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan yeni müfredatın uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, ilgili alt problemlere göre tematik başlıklar altında sınıflandırılmış ve betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenerek bulguların anlamlandırılması sağlanmıştır. Böylece, yeni müfredatın sahadaki yansımalarına dair öğretmen bakış açısından kapsamlı bir değerlendirme sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Yeni Müfredata İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı Tablosu

Tema	Alt Tema/İçerik	Katılımcı Kodu	f
Öğrenci Merkezlilik ve Aktif Katılım	Etkinlik temelli yapı, öğrenci merkezli öğrenme, oyun temelli yaklaşımlar	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö3	9
Hazırbulunuşluk ve Uygulama Güçlükleri	Öğrencilerin hazır olmaması, kazanım dizilimi, materyal eksikliği	Ö1, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15	8
Etkinlik Yoğunluğu ve Zaman Sorunu	Etkinliklerin fazlalığı, süre yetersizliği	Ö1, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14	7
Değerlendirme Süreçlerinde Yenilik	Öz değerlendirme, akran değerlendirme, süreç odaklı ölçme	Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö15	5
Öğretmen Görüşlerinin Sürece Dahil Edilmemesi	Katılım eksikliği, dayatılan müfredat	Ö3, Ö4, Ö11	3

Katılımcıların büyük çoğunluğu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan yeni öğretim programının, önceki müfredattan farklılaştığını ve birçok

yönden kapsamlı değişiklikler barındırdığını ifade etmiştir. Genel görüşler incelendiğinde, yeni müfredatın öğrenci merkezli bir anlayışla yapılandırıldığı, etkinlik temelli öğretimi ön planda tuttuğu ve değerlendirme süreçlerinde çeşitliliğe gidildiği öne çıkmaktadır. Özellikle Türkçe dersi özelinde dinleme ve konuşma becerilerinin daha çok ön plana çıkartılması, katılımcıların olumlu değerlendirmelerine konu olmuştur. Örneğin bir öğretmen, *“Yeni müfredatta dinleme ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler çoğaltılmış. Ayrıca öz değerlendirme ve akran değerlendirme ölçekleri sayesinde öğrencileri süreç içerisinde değerlendirmek kolaylaşmıştır.”* (Ö1) ifadesiyle, değerlendirme araçlarının çeşitlenmesinden duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir. Bununla birlikte başka bir öğretmen, *“Yeni müfredat öğrencinin hayatın merkezinde olduğu, bilgiyi özümseyip aktarabilen bireyler yetiştirmeyi hedefliyor. Oyun temelli bir yapıdan söz edilebilir.”* (Ö13) diyerek öğrenci merkezli yaklaşımı vurgulamıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı ise yeni müfredatın uygulamaya dönük zorluklarını dile getirmiştir. Özellikle etkinlik sayısının fazla oluşu, sınıf içi zaman yönetiminde sorunlar yaşanmasına yol açmakta; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması da süreci zorlaştırmaktadır. Bir öğretmenin, *“Her etkinliği tek tek açıklamak gerekiyor. Bu nedenle konular ilerlemiyor, ben hâlâ planın bir hafta gerisindeyim.”* (Ö1) ifadesi, uygulama sürecinde karşılaşılan temel sorunlara ışık tutmaktadır. Benzer şekilde, *“Yeni müfredat çok fazla etkinlik içeriyor ancak bu etkinlikleri yapacak malzeme ve koşullar düşünülmemiş.”* (Ö3) görüşü, uygulama eksikliği bağlamında dikkat çekicidir. Ayrıca bazı öğretmenler, konuların yoğunluğu ve ünite içi dizilimin öğrenci gelişimine uygun olmadığını savunarak, *“Konular çok dağınık, bir düzen yok. Geometriyle başlamak çocuğun kafasını karıştırıyor.”* (Ö14) yorumunu yapmıştır.

Katılımcıların bir bölümü, öğretmenlerin sürece yeterince dahil edilmemesinden yakınmıştır. *“Müfredat alelacele hazırlanmış, biz öğretmenlerin fikri alınmadan uygulamaya konulmuş.”* (Ö3) şeklindeki değerlendirmeler, program geliştirme sürecinde öğretmen katılımının eksikliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı öğretmenler, yeni müfredatın toplumsal değerlere ve ahlaki kazanımlara verdiği önemi olumlu bir gelişme olarak değerlendirmiştir. *“Yeni müfredat sadece bilgi aktarmıyor; öğrenci bu bilgiyi toplumu geliştirmek için nasıl kullanabileceğini de sorguluyor.”* (Ö6) ifadesi, eğitimin toplumsal işlevine yapılan vurguyu yansıtmaktadır.

Sonuç olarak öğretmen görüşleri doğrultusunda yeni müfredatın; öğrenci merkezli öğrenme, süreç odaklı değerlendirme, kültürel ve ahlaki değerlerin işlenmesi gibi açılardan olumlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretim materyalleri, zaman planlaması, öğrenci hazırbulunuşluğu ve öğretmen katılımı konularında çeşitli sorunların bulunduğu da anlaşılmaktadır. Bu çerçevede yeni öğretim programının daha işlevsel hale getirilebilmesi için öğretmen görüşlerinin dikkate alınarak yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3.2: Öğretmenlerin Yeni Müfredatın Yeterliliği ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı Tablosu

Tema	Katılımcı Kodu	f
Kazanımlar genel olarak yeterlidir	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13	6
Kazanımlar yeterli değildir	Ö1, Ö3, Ö7, Ö10, Ö14	5
Sınıf mevcudu, zaman, altyapı eksikliği uygulanabilirliği etkiliyor	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13	7
Etkinlik yoğunluğu ve tekrarları uygulanabilirliği zorlaştırıyor	Ö1, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15	6

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yeni müfredatta yer alan öğrenme kazanımlarının çağdaş eğitim anlayışına uygun bir biçimde hazırlandığını kabul etmekle birlikte, bu kazanımların uygulanabilirliğine dair ciddi endişeler taşımaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmı (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13) sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, zaman yetersizliği, okulun fiziki ve teknolojik altyapı eksiklikleri gibi nedenlerle kazanımların uygulanmasında güçlük yaşadıklarını belirtmiştir.

Bazı öğretmenler (Ö2, Ö4, Ö5, Ö12) kazanımları genel anlamda yeterli bulmakla birlikte, etkinlik yoğunluğu nedeniyle zaman yönetiminde sorun yaşandığını ifade etmişlerdir. Özellikle etkinliklerin süre açısından fazla zaman alması, ders saatlerinin yetmemesi ve aynı kazanımı tekrar eden uygulamaların varlığı (Ö1, Ö8, Ö15) müfredatın uygulanabilirliğini olumsuz etkileyen unsurlar arasında sayılmıştır. Ö1 kodlu öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Müfredatın, kitabın tanıtımı,

uygulanma metodu, öğrenciye ve öğretmene uygulatılmaya çalışılmıştır. Hazırlıklar çok önceden başlatılmalıydı. Çoğu öğretmen seminer alamadığı için, ilk haftalarda dersler işlenmekte zorlaşmıştır. Defter tutulmayacak, öğretmen anlatmayacak, öğrenci kendisi bulacak denilmesi, zaman kaybına neden olmuştur. Tüm etkinliklerin ve karekodların yaptırılmaya çalışılması nedeniyle yıllık planlara göre çok geride kalmamıza neden olmuştur. Geçen yıllara oranla kitap ve konularda sadeleşme olacağı söylenmiş ancak sadeleşme yerine, kavram karmaşalarını artıran, çok fazla bilgilerle yüklü, 5. sınıf yaş grubundaki çocuğa uygun olmayan paragraflarla dolu, ödev yükünü artıran bir kitap oluşturulmuştur. Derste yapılması istenilen etkinliklerin süreleri çok fazla olduğundan ödev verilmesi uygun görülüş, bu da öğrencilerde bıkkınlık oluşturmuştur.”

Öğretmenlerden bazıları (Ö10, Ö11, Ö14) dil bilgisi konularının fazla sadeleştirilmesini doğru bulmazken, diğer bazı öğretmenler ise (Ö6, Ö13) öğrenme çıktılarının doğru hedeflere yöneldiğini fakat bunun uygulamada karmaşıklaştığını belirtmiştir. Ö11 ve Ö13'ün görüşlerine göre müfredat, teoride sadeleştirilmiş gibi görünse de uygulamada yoğun ve ağır bir yapıya bürünmüştür. Ö11 bu konuda fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Yeni müfredatta kazanımlar yerine öğrenme çıktıları ifadesi kullanılıyor. Öğrenme çıktılarının beceri temelli olduğu görülüyor. Fakat müfredat sadeleştirilme iddialarının aksine karmaşıklaşan ve ağırlaşan hantal bir hale gelmiş görüntüsü arz ediyor. Uygulanabilirliği, müfredat-ders saati ikileminde çok düşük maalesef.”

Öğretmen görüşlerinden çıkan genel sonuca göre; yeni müfredattaki öğrenme kazanımları çağdaş eğitim anlayışına uygun olsa da bu kazanımların sınıf içi uygulamalarda yeterli süre ve donanım sağlanmadan etkin şekilde yürütülmesi mümkün görünmemektedir. Müfredatın uygulanabilirliğinin artırılması için süre, içerik yoğunluğu ve okul altyapısı gibi unsurlar yeniden gözden geçirilmelidir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3.3: Öğretmenlerin Yeni Müfredatın Uygulanabilirliğini Artırmaya İlişkin Görüşlerinin Frekans Tablosu

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	f
Etkinliklerin Düzenlenmesi	Etkinlik Sayılarının Azaltılması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15	10
Kitap ve İçerik Düzenlemeleri	Kitap İçeriğinin Sadeleştirilmesi	Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15	6
Öğretim Şartlarının İyileştirilmesi	Fiziki Altyapı Görsel ve Dijital Materyal Desteği	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11	5
Hizmet İçi Eğitim	Öğretmen Eğitimi	Ö6, Ö8.	2

Bu bölümde, öğretmenlerin yeni müfredatın daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için önerdikleri iyileştirme ve değişikliklere yer verilmiştir. 15 öğretmenin bu soruya verdiği yanıtlar doğrultusunda dört ana tema ve bu temalara bağlı olarak yedi alt tema tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda tematik olarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, müfredatın uygulanabilirliğini artırmak için etkinliklerin sadeleştirilmesi, yönergelerin anlaşılır hale getirilmesi, kitap içeriğinde sadeleştirmeye gidilmesi, fiziki altyapının iyileştirilmesi ve öğretmen eğitimlerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Etkinliklerin azaltılması ve sadeleştirilmesi, 10 öğretmenin vurguladığı bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler etkinliklerin yoğunluğu nedeniyle hem zaman sıkıntısı yaşadıklarını hem de öğrencilerin ilgisinin dağıldığını ifade etmiştir. Örneğin, Ö8 öğretmeni *“Etkinliklerin çok yoğun olması da zaman konusunda sıkıntı yarattığından azaltılması gerektiğini düşünüyorum”* diyerek bu durumu dile getirmiştir.

Etkinlik yönergelerinin dilinin sadeleştirilmesi, 6 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu öğretmenler, yönergelerin öğrenciler tarafından anlaşılmadığını ve bunun da etkinliklerin verimli bir şekilde yürütülmesini engellediğini belirtmiştir. Ö7, bu konuda *“Etkinliklerdeki yönergelerin dilinin daha anlaşılır olması gerekmektedir”* ifadesini kullanmıştır.

Öğretmen kılavuz kitaplarının geliştirilmesi gerektiği de sık vurgulanan bir görüştür. Ö1 öğretmeni, “*Öğretmenin öğrencilere vereceği dipnotlara kadar yazılmış olan öğretmen ders kitabının olması gerekmektedir*” diyerek ayrıntılı bir öğretmen kitabına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca bazı öğretmenler müfredatın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun azaltılması, laboratuvar ve materyal desteğinin sağlanması, konuların sadeleştirilmesi, sınav sisteminin netleştirilmesi ve görsel materyallerin daha etkili kullanılması gibi önerilerde bulunmuştur.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3.4: Öğretmenlerin Yeni Müfredata Yönelik Hizmet İçi Eğitimlerin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Frekans Tablosu

Tema	Katılımcı Kodları	f
Hizmet İçi Eğitim Alanlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	15
Hizmet İçi Eğitimi Yeterli Bulmayanlar	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	11
Hizmet İçi Eğitimi Yeterli Bulanlar	Ö2, Ö4, Ö9, Ö12	4
Eğitici Personeli Yeterli Bulmayanlar	Ö5, Ö7, Ö13, Ö15	4

Öğretmenlere, yeni müfredatla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almadıkları, bu eğitimleri yeterli bulup bulmadıkları ve müfredatın uygulanmasına katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitim aldıkları, ancak bu eğitimleri genellikle yetersiz buldukları görülmektedir. Eğitimlerin içerik açısından yüzeysel olduğu, uygulamaya dönük bir niteliğe sahip olmadığı ve eğitici yeterliliği konusunda sorunlar yaşandığı öğretmenlerin ortak görüşü olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcıların çoğu, hizmet içi eğitimlerin yalnızca genel bilgilendirme düzeyinde kaldığını ve uygulama sürecinde yeterli desteği sağlamadığını ifade etmiştir. Örneğin Ö1 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Aldığım eğitim yeterli değildi. Bu eğitimler müfredatın uygulanmasına çok fazla katkı sağlamadı. Hizmet içi eğitimde müfredat ile ilgili bilgi verildikten sonra uygulamalı örnek bir ders işlenmesi daha güzel olurdu.” Benzer şekilde Ö3 de eğitimin zamanlaması ve niteliği ile ilgili şu ifadeyi kullanmıştır: *“Hizmet içi eğitimi müfredatı uygulamaya başladıktan 2 ay sonra aldık. Kesinlikle yeterli ve verimli değildi.”*

Öğretmenlerin bir kısmı da hizmet içi eğitimi veren kişilerin yeterli donanımına sahip olmadığını belirtmiştir. Ö5 bu durumu şu şekilde değerlendirmiştir:

“Programı anlatan arkadaşımızın bu alanda yetkin olmadığını çok açık bir şekilde ifade ederken, kendilerine verilen eğitici eğitimlerinin de bu şekilde olduğunu eleştirel bir şekilde belirtmiştir.”

Bununla birlikte az sayıda öğretmen, aldığı hizmet içi eğitimi yeterli ve faydalı bulduğunu dile getirmiştir. Ö2 bu görüşü şu sözlerle belirtmiştir:

“Hizmet içi eğitim aldım. Elbette yeterliydi ve sürece katkı sağladı.”

Bazı öğretmenler ise eğitimin çevrim içi olması nedeniyle sınırlı etki gösterdiğini ifade etmiştir. Ö12'nin ifadesi bu duruma örnek teşkil etmektedir:

“Hizmet içi eğitim aldım, online eğitimdi. Uygulamada katkı sağladı.”

Sonuç olarak, öğretmen görüşlerinden hareketle yeni müfredata yönelik hizmet içi eğitimlerin hem içerik hem de sunum açısından daha işlevsel hâle getirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Eğitimlerin, sadece bilgilendirme amaçlı değil; aynı zamanda örnek uygulamalara yer veren, öğretmenlerin sahada karşılaşılabileceği durumlara dönük çözüm önerileri içeren bir yapıda olması gerektiği öğretmenlerce vurgulanmaktadır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3.5: Öğretmenlerin Yeni Müfredatın Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşlerinin Frekans Tablosu

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodları	f
Zaman Yönetimi Sorunu	Etkinlik Sürelerini Yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	12
Öğrenci Hazırbulunuşluk Eksikliği	Konuları Anlayamama, Eski Konuları Unutma	Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15	8
Etkinlik Yoğunluğu ve Uygulama Güçlüğü	Etkinliklerin Fazla ve Karmaşık Oluşu	Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15	7
Teknolojik Yetersizlikler	QR Kodlar, Dijital Erişim Sorunları	Ö4, Ö6, Ö11, Ö12, Ö14	5

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yeni müfredatın sınıf içi uygulamalarında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu zorluklar tematik olarak sınıflandırıldığında, en yoğun şekilde dile getirilen problemler zaman yönetimi, öğrenci hazırbulunuşluğu, etkinliklerin yoğunluğu, teknolojik eksiklikler, fiziki koşullar, belirsizlikler ve içerik-dil uyumsuzluğu şeklinde öne çıkmaktadır.

Yeni müfredatla birlikte ders saatlerinin etkinlik odaklı olarak planlanması, öğretmenlerde zamanın yeterli olmadığı yönünde bir algı oluşturmuştur. Katılımcıların çoğu, müfredatın öngördüğü etkinlikleri planlanan süre içinde tamamlamanın oldukça zor olduğunu belirtmiştir. Örneğin Ö1, "Etkinlikler için sürenin yeterli olmayışı"nı temel sorunlardan biri olarak belirtirken; Ö10, "*Yeni müfredatı uygularken en zorlandığım konu zaman yönetimi. Çünkü etkinlikler hem çok fazla hem çok uzun.*" sözleriyle bu sorunu daha ayrıntılı şekilde ortaya koymuştur. Bu durum, etkinliğe dayalı öğrenme modelinin zaman açısından öğretmenleri zorladığını göstermektedir.

Öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer önemli sorun ise öğrencilerin yeni müfredata yönelik zihinsel hazırlık düzeylerinin yetersiz olmasıdır. Ö5 bu konuda "*Öğrencilerin de konu ile ilgili hazırbulunuşluklarının yetersiz olması, dersin anlamlı bir şekilde işlenmesinin önündeki önemli engellerden biri*" olduğunu belirtmiştir. Ö9 ise

öğrencilerin kitapta olmayan ancak soru içeriğinde yer alan konulara bile yabancı olduğunu, bu nedenle derste fazladan zaman ayırmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Bu bulgu, yeni müfredatın uygulanmasında sadece öğretmen değil, öğrenci profili açısından da çeşitli altyapı eksikliklerinin bulunduğuna işaret etmektedir.

Müfredattaki etkinlik sayısının fazla oluşu ve bu etkinliklerin bazı durumlarda öğrenciler için karmaşık olması öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği bir başka sorundur. Ö7, *“Etkinliklerde kullanılan bilimsel dil, etkinliklerin öğrenci tarafından yapılmasını zorlaştırmaktadır”* diyerek etkinliklerin hem nicelik hem de nitelik açısından öğrenciler için zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Ö6 da, etkinliklerin özellikle sınıf ortamında uygulanabilirliğini sorgulayarak *“Fotoğraf yapıştırma tarzı etkinlikler var, bu esnada bu etkinliklerin yapılması imkânsız.”* diyerek pratik sorunlara dikkat çekmiştir.

Yeni müfredat, dijital içeriklerin kullanımını teşvik etmekteyse de teknolojik altyapı ve öğretmenlerin teknolojiye erişimi bu sürecin önünde engel oluşturmuştur. Özellikle QR kodların etkin kullanımında sıkıntılar yaşandığı dile getirilmiştir. Ö4, *“Bazı karekodları çocuklar açamadı veya açmakta zorlananlar oldu.”* derken, Ö12 *“Kitaptaki bazı karekod okutmalı etkinlikler açılmıyor. Karekod uygulaması geliştirilmeli.”* ifadelerini kullanarak bu teknolojik aksaklıkların öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan etkilediğini vurgulamıştır.

Ö3, yeni müfredatın etkinlik temelli yapısının, mevcut okul olanaklarıyla yeterince desteklenemediğini belirtmiş ve *“Laboratuvarımızın olmamasından kaynaklı deney, etkinlik yapmakta kısıtlı kalmamız...”* diyerek fiziki yetersizliklerin müfredatın uygulanabilirliğini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler, yeni müfredatla ilgili genel bir yönelim belirsizliği yaşadıklarını belirtmiştir. Ö3 bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır: *“4 yıl sonra çocukların bir sınava mı tabi tutulacak yoksa LGS kalkacak mı? Yerine ne gelecek? Bunlar belirsiz.”* Bu ifade, öğretmenlerin hem uzun vadeli planlama yapamamalarına hem de öğrencileri yönlendirme konusunda tereddüt yaşamalarına neden olduğunu göstermektedir.

Bazı öğretmenler, yeni müfredatta yer alan içeriklerin dilinin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını, bunun da öğrenme sürecini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Ö7, etkinliklerde kullanılan dili “bilimsel” ve öğrenciye uzak bulurken; Ö13,

öğrencilerin klasik sisteme alışkın olduklarını, yeni sistemde “aktif rol alma” konusunda zorlandıklarını belirtmiştir.

Bu bulgular genel olarak öğretmenlerin yeni müfredatın uygulanmasında çeşitli yapısal, pedagojik ve teknik sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Zaman yönetimi, öğrenci altyapısı, etkinliklerin niteliği ve teknolojik erişim gibi alanlarda yaşanan bu sıkıntıların giderilmesi, yeni müfredatın sınıf ortamlarında daha etkili ve verimli biçimde uygulanabilmesi açısından önem taşımaktadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamındaki yeni müfredat, çağın gerekliliklerini karşılamaya yönelik yenilikçi bir anlayışı temsil etmektedir. Ancak bu müfredatın etkin ve verimli biçimde uygulanabilmesi, yalnızca içeriğin niteliğine değil, aynı zamanda öğretmenlerin donanımına, ders süresine, okul altyapısına ve öğrenci profiline de doğrudan bağlıdır. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, yeni müfredatın uygulanmasında yerel şartların, öğretmen desteğinin ve yapısal düzenlemelerin ne derece belirleyici olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur. Müfredatın başarısı, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda sürecin birer paydaşı olarak görülmesiyle mümkün olacaktır.

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamındaki yeni müfredatının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak yürütülen çalışmada, 15 öğretmenden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin deneyimleri ve gözlemleri, yeni müfredatın teorik çerçevesi ile uygulama süreçleri arasındaki uyumun yeterli düzeyde sağlanamadığını göstermektedir. Araştırmanın sonuçları beş temel tema etrafında şekillenmiştir:

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yeni müfredata yönelik genel görüşler incelendiğinde, öğretmenler ve ilgili diğer paydaşlar arasında karmaşık ve çeşitlilik gösteren bir tablo ortaya çıkmıştır. Bir yandan, müfredatın öğrenci merkezli yaklaşımı, beceri temelli yapısı ve disiplinlerarası entegrasyon potansiyeli gibi olumlu yönleri takdir edilmektedir. Özellikle "Türkiye

Yüzyılı Maarif Modeli' adı altında sunulan bu yeniliklerin, öğrencileri geleceğin gerektirdiği yeterliliklerle donatma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak diğer yandan, müfredatın uygulanabilirliğine, içeriğinin yoğunluğuna ve özellikle ideolojik alt metinlerine yönelik ciddi endişeler de dile getirilmiştir. Öğretmenlerin çoğu, müfredatın teorik olarak güçlü yanları olmasına rağmen, mevcut fiziki şartlar, kalabalık sınıflar ve yetersiz hizmet içi eğitimler nedeniyle sınıf ortamında beklendiği gibi uygulanamayacağı görüşündedir. Ayrıca, müfredatın geliştirilme sürecindeki paydaş katılımının sınırlı olduğu ve eleştirel seslerin yeterince dikkate alınmadığı algısı da genel görüşler arasında yer almaktadır. Bu durum, müfredata yönelik tam bir sahiplenmenin oluşmasını engellemekte ve uygulayıcılar arasında belirsizlik yaratmaktadır. Yeni müfredatın temel yapısı ve içeriği öğretmenler tarafından çoğunlukla olumlu karşılanmakla birlikte, özellikle kazanımların sayıca fazla olması, öğretim sürecini zorlaştırmaktadır. Birçok öğretmen, öğrenme çıktılarının öğrenci düzeyine uygun olmakla birlikte, uygulamada yoğunluk ve zaman baskısı nedeniyle yeterince derinlemesine işlenemediğini ifade etmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini, ancak modelin uygulanabilirliğine ilişkin çeşitli endişeler taşıdıklarını göstermektedir. Özellikle öğretim materyallerinin yetersizliği, kazanımların soyut yapısı, uygulamada yaşanan belirsizlikler ve hizmet içi eğitim eksikliği gibi hususlar öğretmenlerin dikkat çektiği temel sorunlardır. Bu bulgular, mevcut literatürde yer alan benzer çalışmalarla da büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, Duyul, Kesman ve arkadaşları (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin teorik çerçevesini olumlu bulmakla birlikte uygulamada yönlendirici dokümanların ve açık örneklerin eksik olmasının süreci zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu durum, araştırmamızdaki öğretmen görüşleriyle paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Baz (2024) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenleri modelin vizyonunu destekleyici bulsalar da öğretim sürecinde kullanılacak materyallerin, ölçme-değerlendirme araçlarının ve öğretim yöntemlerinin yeterince tanımlanmadığını vurgulamışlardır.

Küçük ve Kurt (2025) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticileri modelin uygulanma sürecinde okul bazlı farklılıkların dikkate alınmadığını, bu nedenle

uygulamanın merkezden planlandığı şekilde yürütülmesinin sahada güçlük yarattığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmenlerin paydaş katılımının yeterli olmadığı şeklindeki görüşleri Küçük ve Kurt (2025) tarafından araştırmayla örtüşmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Kazanımların yeterliliği ve uygulanabilirliği öğretmenler arasında farklı değerlendirmelere neden olmuştur. Bazı katılımcılar kazanımların çağdaş eğitim anlayışını yansıttığını belirtirken, diğerleri uygulamada yeterli zaman, materyal ve destek olmadığını vurgulamıştır. Öğretmenler arasında, kazanımların hedefe yönelik olmakla birlikte, uygulanabilirliğin sahadaki şartlarla uyumsuz olduğu görüşü yaygındır.

Uygulama sürecinde karşılaşılan temel sorunlar, zaman yönetimi, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyleri, teknolojik altyapı eksiklikleri ve materyal yetersizlikleri olarak öne çıkmaktadır. Özellikle QR kod etkinliklerinin uygulanmasında yaşanan teknik sorunlar, öğrenme süreçlerini sekteye uğratmaktadır. Ayrıca, etkinlik temelli öğretim yaklaşımının mevcut ders saatleriyle uyumsuzluğu sık dile getirilen bir sorundur.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yeni müfredatın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için atılması gereken adımlar bir bütün olarak ele alınmalıdır. Öncelikle, öğretmenlerin müfredatın temel felsefesini, içeriğini ve özellikle beceri temelli yaklaşımları tam olarak kavramaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, K12 beceriler çerçevesi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri gibi unsurları içeren nitelikli ve sürekli hizmet içi eğitimler kritik bir rol oynamalıdır. Bu eğitimler, sadece teorik bilginin aktarılmasıyla kalmayıp, farklılaştırılmış öğretim gibi yeni pedagojik yaklaşımları destekleyecek uygulamalı örneklerle zenginleştirilmelidir. Müfredatın gerektirdiği aktif öğrenme ortamları ve dijital materyal kullanımı göz önüne alındığında, okulların fiziki koşullarının (sınıf büyüklükleri, donanım) ve dijital altyapısının (internet erişimi, yeterli cihaz) iyileştirilmesi de elzemdir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yeni müfredatın uygulanması sürecinde öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin yeterliliği konusunda önemli eksiklikler tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin büyük bir kısmının müfredatın temel felsefesini, hedeflediği becerileri ve özellikle farklılaştırılmış öğretim gibi yenilikçi pedagojik yaklaşımları tam olarak kavramada zorluk yaşadığını ortaya koymuştur. Mevcut eğitimlerin süresi, içeriği ve uygulama biçimlerinin, öğretmenlerin pratik ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığı; daha çok bilgilendirme odaklı olduğu, uygulamaya yönelik derinlemesine öğrenme deneyimleri sunmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin yeni müfredatı etkin bir şekilde hayata geçirme konusunda kendilerini yeterli hissetmemelerine ve sınıf içi uygulamalarda zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Hizmet içi eğitimlerin niteliği genel olarak yetersiz bulunmuştur. Eğitimlerin genellikle teorik bilgiye dayandığı, uygulama örneklerinden yoksun olduğu ve eğitici yeterliliği konusunda sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Bazı öğretmenler, eğitimi veren kişilerin alana hâkim olmadığını açıkça ifade etmiştir. Eğitimlerin zamanlaması, içeriği ve süresi açısından yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Uygun ve Akgül'ün (2024) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı araştırmada da, öğretmenler modelin kazanımlarının anlaşılır olmaması nedeniyle uygulamada zorluk yaşandığını ve uygulama sırasında yeterli rehberliğin sağlanmadığını ifade etmişlerdir. Bu görüşler, bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sınıf içi uygulama sürecinde yaşanan zorluklar oldukça çeşitlidir. Öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunlar arasında zaman yetersizliği, etkinliklerin yoğunluğu, öğrenci seviyesine uygun olmama durumu, teknolojik eksiklikler, materyal ihtiyacı ve sınıf mevcudunun fazlalığı yer almaktadır. Bu durum, öğretim sürecinin verimini azaltmakta ve öğretmenleri alternatif çözümler üretmeye zorlamaktadır. Yapılan araştırma sonucunda, yeni müfredatın sınıf ortamında uygulanması sırasında öğretmenlerin çeşitli ve önemli zorluklarla karşılaştığı belirlenmiştir. Bu zorlukların başında, müfredatın getirdiği yeni pedagojik yaklaşımların (örn. beceri temelli eğitim, farklılaştırılmış öğretim) tam olarak anlaşılabilmesi ve içselleştirilememesi gelmektedir. Öğretmenler, bu yaklaşımları mevcut ders planlarına ve sınıf yönetimi stratejilerine entegre etme

konusunda yetersizlik hissetmektedir. Ayrıca, okullardaki fiziki ve teknolojik altyapının müfredatın gerektirdiği aktif öğrenme ortamları ve dijital materyal kullanımına uygun olmaması, uygulama sürecindeki başlıca engellerden biridir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması da, özellikle bireysel farklılıkları gözeten ve her öğrenciye ulaşmayı hedefleyen yeni müfredat felsefesinin uygulanabilirliğini ciddi şekilde kısıtlamaktadır. Son olarak, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin hala geleneksel yaklaşımlara ağırlık vermesi, öğretmenlerin yeni müfredatın hedeflerine uygun değerlendirme yapmalarını zorlaştırmakta ve müfredatın bütüncül bir şekilde hayata geçirilmesini engellemektedir.

4.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

4.2.1. Müfredatın Sadeleştirilmesi

Kazanım sayısının azaltılması, kazanımların derinlemesine işlenmesine imkân tanıyacaktır. Etkinlik yoğunluğu gözden geçirilmeli, öğrenci seviyelerine ve ders süresine uygun yeniden yapılandırılmalıdır.

4.2.2. Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi sorunlarına yönelik yapısal çözümler üretilmelidir. Ders saatleri etkinlik temelli öğretim modeline uygun şekilde yeniden düzenlenmeli veya öğretmenlere müfredat uyarlamaları yapabilme esnekliği tanınmalıdır.

4.2.3. Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim programları; teorik bilgi kadar, uygulamalı eğitim içermelidir. Eğiticiler, program geliştirme alanında uzmanlaşmış akademisyenler ya da alanda deneyimli öğretmenlerden seçilmelidir. Eğitimler sürece yayılmalı ve sahada uygulanabilirliği dikkate alınmalıdır.

4.2.4. Teknolojik Altyapı

Teknolojik altyapı ve materyal desteği artırılmalıdır. QR kod etkinliklerinin uygulanabilirliğini artırmak adına akıllı tahta yazılımları geliştirilmeli, öğretmenlere dijital içerik kullanımı konusunda destek sağlanmalıdır.

4.2.5. Öğrenci Hazırbulunuşluğu

Öğrenci hazırbulunuşluğu ve öğrenme ortamlarına uygunluk dikkate alınmalıdır. Müfredat uygulamaları, öğrencilerin önceki öğrenmelerini temel almalı, öğrenme farklılıklarını gözeterek esnek yapılandırmalar içermelidir. Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için öğretim materyalleri ve etkinlikler sade, anlaşılır ve seviye düzeyine uygun hazırlanmalıdır.

4.2.6. Fiziki Altyapı

Sınıf mevcudu ve fiziki altyapıya yönelik iyileştirmeler yapılmalıdır. Özellikle kalabalık sınıflarda bireysel ya da grup etkinliklerinin uygulanabilirliği düşmekte, bu da müfredatın temel felsefesini zedelemektedir. Etkinlik temelli müfredata uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması elzemdir.

4.2.7. Geri Bildirim

Müfredat uygulama sürecinde öğretmenlerden geri bildirim toplanmalı ve bu geri bildirimler doğrultusunda müfredat güncellemeleri yapılmalıdır. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların doğrudan sahaya ilişkin olduğu göz önüne alındığında, uygulayıcıların deneyimlerinden yararlanmak müfredatın başarıya ulaşmasında kritik öneme sahiptir.

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. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000–M.S. 2015*. Pegem Akademi.
- Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ., & Kandırmaz, M. (Eds.). (2023). *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aydın, U., & Atalay, N. (2021). Farklılaştırılmış öğretim: Kuramsal temeller ve uygulama örnekleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 123–142.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355–1360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01859.x>
- Baz, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 5(2), 106–123. <https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.2>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 634–646.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Eds.). Siyasal Kitabevi.
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379–406.
- Davashgil, Ü. (2004). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. In M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler* (ss. xx–xx). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Demirci, S., & Köseli, M. (2014). İkincil veri ve içerik analizi. In K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 319–364). Alfa.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18–34.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Doğutaş, A. (2016). Eğitim sistemindeki son değişikliklerle ilgili öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 30–41.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/562>
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi* (4. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11–16.

- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Holt, Rinehart & Winston.
- İnal, K., & Kaymak, M. (2014). Toplum ve eğitim ilişkisinin bilimi: Eğitim sosyolojisi. In M. Ç. Öztürk (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* (ss. xx–xx). Pegem Akademi Yayınları.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach*. Guilford Press.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, P. (2024). Öğretmenlere göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 'politik ve gereksiz'. <https://pervinkaplan.com>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6–11.
- Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim*. Pegem Akademi.
- Küçük, Z. A., & Kurt, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin, eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 8, 2–27.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024, Ağustos). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Minaz, M. B., & Dikmen, H. (2019). 2023 Vizyon Belgesi ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 699–722.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage Publications.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem-bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Özer, S., & Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. In E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Eds.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* (ss. 127–140). Çizgi Kitabevi.
- Özhan, M. B., Taşgın, A., & Kandırmaz, M. (2023). K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli bağlamında sosyal duygusal öğrenme becerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1), 1027–1054.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123–1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>

- Rubin, A., & Babbie, E. R. (2016). *Empowerment series: Research methods for social work*. Cengage Learning.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekalılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Maya Akademi.
- Sever, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amacını anlamak. <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/08/Turkiye-Yuzyili-Maarif-Modelinin-Amacini-Anlamak.pdf>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stavros, D., Nikolaos, B., George, A., & Apostolos, V. (2016). Organizational change management: Delineating employee reaction to change in SMEs located in Magnesia. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(1), 309–318.
- Swain, J., & King, B. (2022). Using informal conversations in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1–10. <https://doi.org/10.1177/16094069221111655>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81–102.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. A. Ü. Basımevi.
- Wexler, N. (2017). *The writing revolution: A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*. Jossey-Bass.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 1–16.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(1), 108–142.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- Zoraloğlu, S., & Şahin, A. E. (2022). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik öğretmen yeterlikleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1377–1416.

EKLER

EK-1: Etik Kurul Onayı



T.C

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	31/01/2025
Protokol No	01/10
Araştırma Başlığı	Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Yer Alan Yeni Müfredatın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri
Araştırma Türü	Nitel araştırma
Araştırmacılar	Cengiz METİN (Sorumlu Araştırmacı) Prof. Dr. Fethi KAYALAR (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-2: MEB Araştırma ve Uygulama İzni

T.C. MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI

CENGİZ METİN

Yeni Başvuru

Başvurularım

Görüş ve Öneri Bildir

Dikkat Edilecek Hususlar

Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi

Başvuru Detayı

BAŞVURU DETAYI

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: MEB.TT.2025.020212

Başvuru Tarihi: 02.03.2025

Uygulama Başlama Tarihi: 28.03.2025

Uygulama Bitiş Tarihi: 28.03.2026

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik N

Adı Soyadı: CENGİZ METİN

EK 3. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Eğitim Durumunuz:

Meslekteki Çalışma Süreniz:

Görev Yaptığınız Okuldaki Çalışma Süreniz:

Branşınız:

TEZ KONUSU: Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Yer Alan Yeni Müfredatın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yeni müfredat hakkında genel görüşleriniz nelerdir? Eski müfredatla yeni müfredat arasında ne gibi farklar bulunmaktadır?
2. Yeni müfredatın hedeflediği öğrenme kazanımlarını yeterli ve uygulanabilir buluyor musunuz?
3. Yeni müfredatın daha etkili uygulanabilmesi için hangi iyileştirme veya değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
4. Yeni müfredatla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı, aldıysanız aldığınız eğitim yeterli miydi? Bu eğitimler müfredatın uygulanmasına katkı sağladı mı?
5. Yeni müfredatı sınıfta uygularken karşılaştığınız başlıca zorluklar nelerdir? (Örneğin, kaynak eksikliği, zaman yönetimi, öğrenci hazırbulunuşluğu, teknolojik altyapı vb.)

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Cengiz METİN	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Fakülte	Buca Eğitim Fakültesi
Bölümü	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
Makale: Metin, C. (2024). <i>Okul Yöneticilerinin Muhakkiklik Göreviyle İlgili Fikirleri</i> . The Journal of Academic Social Science	
Kitap Bölümü: Metin, C. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile 2023 Eğitim Vizyonu’nun Karşılaştırılması”. <i>Teori ve Uygulamada Eğitim Bilimleri</i> 3. ed. Prof. Dr. Erkan Kırıl, Doç. Dr. Mehmet Ulutaş. 32-41. Duvar Yayınları. 2024.	