

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖZÜYLE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ (TYMM): DEĞERLENDİRME RAPORLARININ TEMATİK ANALİZİ

THE TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL (TCEM) THROUGH THE LENS OF PRE-SERVICE TEACHERS: A THEMATIC ANALYSIS OF EVALUATION REPORTS

Fatih KARATAŞ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,
Yabancı Diller Yüksekokulu
fatih.karatas@nevsehir.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9633-2939

ÖZ

Geliş Tarihi:

18.01.2025

Kabul Tarihi:

30.05.2025

Yayın Tarihi:

27.06.2025

Anahtar Kelimeler

Türkiye Yüzyıl
Maarif Modeli,
Öğretmen Adayları,
Bütüncül Eğitim,
Erdem-Değer-Eylem
Modeli

Keywords

Turkish Century
Education Model,
Pre-Service
Teachers,
Holistic Education,
Virtue-Value-Action
Model

Bu araştırma, öğretmen adaylarının Eğitimde Program Geliştirme dersinde edindikleri bilgi ve becerilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) inceleme raporlarına nasıl yansıdığını incelemeyi amaçlamaktadır. İç içe geçmiş tek durum deseni kullanılan çalışmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde program geliştirme dersini alan 52 öğretmen adayının TYMM değerlendirme raporları tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma bulguları; eğitim felsefesi, öğrenci profili, beceriler çerçevesi, programlar arası bileşenler ve bütüncül eğitim programı modeli olmak üzere TYMM'nin beş temel boyutunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının raporları, modelin geleneksel değerleri çağdaş eğitim anlayışıyla harmanlayan yapısını, insan merkezli yaklaşımını ve erdem odaklı felsefesini ön plana çıkarmaktadır. Özellikle sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi ve dil becerilerinin yenilikçi yaklaşımlarla ele alınması konularında modelin güçlü yönleri vurgulanmıştır. Bununla birlikte, teknoloji entegrasyonu, görsel ve eleştirel okuryazarlık ile bireysel farklılıklar gibi temaların program geliştirme sürecinde daha fazla bütünleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Model, ahlaki değerleri merkeze alan yaklaşımıyla öğrencilerin topluma uyumunu kolaylaştıran "değer temelli" bir yapı sunarken, teknolojik yetkinlik ile öz düzenleme becerilerini de dengeli bir şekilde ele almaktadır. Sonuçlar, TYMM'nin sürdürülebilir bir eğitim modeli sunma potansiyelini ortaya koyarken, başarılı uygulanması için öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması ve paydaşlar arası iş birliğinin artırılması önerilmektedir.

ABSTRACT

This study aims to examine how pre-service teachers reflect their knowledge and skills acquired in the Curriculum Development course in their analysis reports of the Turkish Century Education Model (TCEM). Using an embedded single-case design, the study analyzed TCEM evaluation reports of 52 pre-service teachers enrolled in the curriculum development course during the fall semester of 2023-2024 through thematic analysis. Research findings reveal five fundamental dimensions of TCEM: educational philosophy, student profile, skills framework, cross-curricular components, and holistic curriculum model. Pre-service teachers' reports highlight the model's structure that blends traditional values with contemporary educational understanding, its human-centered approach, and virtue-oriented philosophy. The findings particularly emphasize the model's strengths in supporting social-emotional skills and addressing language skills through innovative approaches. However, the study indicates the need for greater integration of themes such as technology integration, visual and critical literacy, and individual differences in the curriculum development process. While the model presents a "value-based" structure facilitating students' social adaptation through its morality-centered approach, it also balances technological competence with self-regulation skills. While the results demonstrate TCEM's potential to offer a sustainable educational model, successful implementation requires restructuring teacher training programs and enhancing stakeholder collaboration.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1622630>

Atıf/Cite as: Karataş, F. (2025). Öğretmen adaylarının gözyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM): Değerlendirme raporlarının tematik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(2), 1068-1087.

Giriş

Eğitim sistemlerinin gelişimi ve reformu, nitelikli öğretmen yetiştirme süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının program değerlendirme yeterlikleri, yeni eğitim modellerinin başarılı bir şekilde uygulanması için kilit öneme sahiptir. Öğretmen eğitiminde program geliştirme dersleri, eğitim uygulamalarının etkisi açısından kritik bir rol oynarken öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde temel yeterlilikleri kazanmaları için vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalar, program geliştirme derslerinin öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerine ve pedagojik yeterliliklerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Özüdoğru, 2022; Yadav, 2023). Özellikle teknoloji entegrasyonu ve işbirlikli öğrenme yaklaşımları, program geliştirme süreçlerinin etkisini artıran faktörler olarak öne çıkmaktadır (Dinçer & Çengel, 2022; Hursen & Beyoğlu, 2020). Aynı zamanda, eleştirel program okuryazarlığı perspektifiyle öğretmen adayları, uygulamadaki eğitim programlarının altında yatan felsefi ve ideolojik yaklaşımları sorgulayarak eğitimde eşitlik ve sosyal adalet bakış açısıyla değerlendirebilme becerilerini geliştirmektedirler (Dinçer & Çengel, 2022; Schroeder & Curcio, 2022).

Program geliştirme dersleri aynı zamanda, öğretmen adaylarının eğitim politikalarını ve reformlarını anlama ve değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Bascia vd., 2014; Xiong vd., 2019). Bu dersler, adayların var olan programları eleştirel bir gözle inceleme ve uyarlama becerilerini geliştirirken (Colley vd., 2021; Forbes & Davis, 2008), özellikle bilim ve matematik gibi alanlarda pedagojik yeterliklerini de artırmaktadır (Schwarz vd., 2008). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının program geliştirme süreçlerine aktif katılımı, onların gelecekteki mesleki uygulamalarında daha etkili ve özgüvenli olmalarını sağlamaktadır (Whinnery vd., 2020). Bu durum, eğitim modellerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve analiz becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

MEB tarafından 2023 yılında tanıtılan ve 2024 yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) öğretmen adayları tarafından değerlendirmesi, program geliştirme derslerinde edindikleri kuramsal ve uygulamalı becerilerin somut bir yansıması olarak görülmektedir. Bu değerlendirme sürecinde, adayların analitik düşünme becerilerini kullanarak modelin K-12 eğitimine nasıl uyum sağladığını ve eğitim standartlarıyla ne ölçüde örtüştüğünü (Suyatman vd., 2021) incelemeleri beklenir. Bu bağlamda, program geliştirme derslerinde kazanılan eleştirel düşünme becerilerinin (Pratiwi, 2023), öğretmen adaylarının TYMM Öğretim programlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Süreçte, modelin pedagojik yaklaşımlarının teorik sağlamlığı, pratik uygulanabilirliği ve ulusal-uluslararası standartlarla uyumu analiz edilebilmektedir (Nadia vd., 2022).

Bununla birlikte, öğretmen adayları edindikleri program geliştirme bilgi ve becerileriyle modelin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek uygulama sürecinde karşılaşılabilecek potansiyel engellere ışık tutabilirler (Pratiwi, 2023). Program değerlendirme süreci öğretmen adaylarına, sadece içerik uyumu veya öğretim yöntemlerini değil, aynı zamanda öğrenci katılımını, iş birliğini ve yaratıcılığı teşvik eden unsurları da değerlendirmelerine olanak tanıyabilir (Ramadani vd., 2021). Bunun yanı sıra, teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu konusunda modelin sunduğu olanaklar da değerlendirilebilmektedir. Özellikle, adaylar modelin dijital araçları ne kadar etkili kullandığını ve bunun öğrenci başarısı ile etkileşim üzerindeki muhtemel etkilerini ortaya koyabilirler (Mohiuddin vd., 2019). Öte yandan, belirli ölçütler çerçevesinde program değerlendirme süreçleri, öğretmen adaylarına öğrenci merkezli ve kapsayıcı eğitim ortamları oluşturma konusunda rehberlik edebilir (Andzik & Kranak, 2021). Böylece, adaylar TYMM programlarını değerlendirirken yalnızca kuramsal çıkarımlar yapmakla kalmaz, aynı zamanda kendi mesleki uygulamalarını da geliştirerek program tartışmalarına katkıda bulunabilirler.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Genel Çerçevesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim sistemimizin temel taşlarını yeniden yapılandıran kapsamlı bir reform niteliğindedir. Model, "köklerden geleceğe" sloganıyla (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.3), geleneksel değerlerimizi modern eğitim anlayışıyla harmanlayan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Modelin temel felsefesi, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemeyi hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.4). Öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi ve beceriler çerçevesi olmak üzere dört temel bileşen üzerinde söz konusu model yapılandırılmıştır. Her bir bileşen, birbiriyle organik bir bağ içinde çalışarak eğitimin bütüncül yapısını güçlendirmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.3). Model, günümüz dünyasının gerektirdiği 21. yüzyıl

becerilerini kazandırırken, millî ve manevî değerlerimizi de koruyup geliştirmeyi amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.4). Öğretim programları, öğrenme ortamları, öğretim materyalleri, ders kitapları ve ölçme-değerlendirme süreçlerini kapsayan bütüncül bir yapı sunmaktadır (Arslankara & Arslankara, 2024). Bu açıdan bakıldığında, model sadece bir eğitim reformu değil, aynı zamanda bir kültür ve medeniyet projesi olarak da değerlendirilebilir. Model, "temelde bilgi, odağında beceri ve hedefinde gelecek" ilkesiyle öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemektedir (Orhan Karsak & Karataş, 2024). Özellikle eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine özel önem verilmektedir. Bunun yanında, model öğrencilerin sadece medeniyete uyum sağlamalarını değil, aynı zamanda medeniyet kurucu ve geliştirici bireyler olmalarını da hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.4). Bu kapsamda, bilgi ve becerilerin yanı sıra erdem, değer ve eylemlerin de öğretim sürecine entegre edilmesi öngörülmekte, böylece akademik başarı ile karakterin bir arada geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024).

Eğitim Felsefesi Perspektifi: TYMM'nin eğitim felsefesi, geleneksel değerlerimizden beslenen ancak çağın gerekliliklerine de cevap verebilen özgün bir yaklaşım sunmaktadır. Model, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevî gelişimini bütüncül bir şekilde ele alan "insan" merkezli holistik bir yaklaşıma dayanmaktadır (Akpınar & Köksalan, 2024). Bu felsefi yaklaşımın temelinde "akıselim, kalbiselim ve zevkiselim" kavramları yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.4). Bu kavramlar, sırasıyla sağlam bir akıl ve muhakeme yeteneği, duygu dünyasının dengeli gelişimi ve estetik duyarlılığı temsil etmektedir. Model, bu üç temel kavram etrafında madde-mana, akıl-duygu, nefis-vicdan, insan-toplum ve zaman-mekân dengesi gözetilerek yapılandırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.4).

Modelin eğitim felsefesi, eğitimi temel bir insan hakkı olarak görürken, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olarak da ele almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.4). Bu bağlamda, eğitimin herkes için erişilebilir olması ve fırsat eşitliğinin sağlanması temel prensipler arasında yer almaktadır. Özellikle öğrencilerin inanç, kimlik ya da sosyoekonomik durumları nedeniyle dezavantajlı konuma düşmemeleri için özel tedbirler öngörülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.4). Model, ontolojik bütünlük, epistemolojik bütünlük, zamansal süreklilik ve aksiyolojik olgunluk olmak üzere dört temel felsefi ilke üzerine inşa edilmiştir (İlgar, 2024).

Eğitim felsefesinin bir diğer önemli boyutu, bilgi ile sorumluluk arasında kurduğu dengedir. Model, bilginin sadece teorik bir birikim olarak kalmaması, aynı zamanda sorumlu bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.4). Bu sorumluluk anlayışı, kişinin kendisine, çevresine, topluma, insanlığa ve tüm kâinata karşı sorumluluklarını kapsamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.4). Program, küresel rekabet gücü yüksek ancak millî ve manevî değerlerle donanmış bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Can & Keleş, 2024). Modelin felsefi temellerinden biri de dilin eğitimdeki rolüne verdiği önemdir. Türkçe, sadece bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda düşünceyi oluşturma ve değer üretmenin temel aracı olarak görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.4). Bu nedenle, Türkçenin doğru ve etkili kullanımı, eğitim sisteminin temel politikalarından biri olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.4). Model, değerler eğitimi "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesinde ele alarak, teorik bilginin pratiğe dönüştürülmesini sağlayan özgün bir yaklaşım sunmaktadır (Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024).

Beceri Temelli Program Modeli: TYMM'nin en yenilikçi bileşenlerinden biri olan beceri matrisi, eğitim sürecinin sistemli ve bütüncül bir şekilde yapılandırılmasını sağlayan kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu matris, öğrencilerin bilgi ve becerilerini kademeli olarak geliştirmelerini destekleyen dört temel kategori üzerine inşa edilmiştir. Her bir kategori, öğrenme sürecinin farklı bir boyutunu ele alarak, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.14). Model, kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve okuryazarlık becerilerini sistematik bir şekilde bütünleştirmektedir (Arslankara & Arslankara, 2024).

Beceri matrisinin ilk ve en temel bileşeni olan kavramsal beceriler, kendi içinde üç düzeyde yapılandırılmıştır. Birinci düzeyde, okuma, yazma ve sayma gibi temel işlemsel beceriler yer alır. Bu beceriler, tüm öğrenme süreçlerinin temelini oluşturur ve daha karmaşık becerilerin gelişimi için bir zemin hazırlar. İkinci düzeyde, çözümleme, sorgulama ve karşılaştırma gibi bütünleşik beceriler bulunur. Bu beceriler, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine işlemesini ve anlamlandırmasını sağlar. Üçüncü düzeyde ise problem çözme, karar verme ve

eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri yer alır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.14-19). Bu yapı, sistem okuryazarlığı ve dijital yetkinlikleri temel beceriler arasında değerlendirerek tüm öğrenme alanlarını destekleyici nitelikte ele almaktadır (Zengin & Ütkür-Güllühan, 2024). Alan becerileri, matrisin ikinci önemli bileşenini oluşturur ve her bir disipline özgü yetkinlikleri kapsar. Bu beceriler, ilgili alanın doğasına uygun olarak özel bir şekilde tasarlanmıştır. Örneğin, matematik alanında öğrenciler matematiksel muhakeme becerilerini geliştirirken, fen bilimlerinde bilimsel süreç becerilerini, sosyal bilimlerde ise tarihsel düşünme becerilerini kazanırlar. Her bir alan becerisi, kendi içinde özel olarak tasarlanmış süreç bileşenleriyle desteklenir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.24-48). Her bir beceri alanı için açık ve ölçülebilir öğrenme çıktıları tanımlanmış olup, bu çıktıların kazanımı için farklı öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri önerilmektedir (Can & Keleş, 2024). Beceri matrisinin üçüncü bileşeni olan eğilimler, becerilerin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayan zihinsel yetkinlikleri kapsar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.20). Bu eğilimler, öğrencilerin becerilerini hangi durumlarda ve nasıl kullanacaklarını belirleyen önemli faktörlerdir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.20-21). Matris, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile çeşitli okuryazarlık formlarını bütünleştirerek, öğrencileri modern dünyanın karmaşık zorluklarına hazırlayan kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Akçay vd., 2024). Fiziksel beceriler ise matrisin dördüncü ve son bileşenini oluşturur. Bu beceriler, öğrencilerin bedensel gelişimlerini ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını destekler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.20). Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin hem zihinsel hem de bedensel açıdan dengeli bir gelişim göstermelerini sağlar. Müfredat, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına da yer vermektedir (Şeker, 2024). Bu dört bileşenin birbiriyle uyumlu ve bütünleşik bir şekilde çalışması, TYMM'nin hedeflediği çok yönlü gelişimi mümkün kılar. Beceri matrisi, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sistemli bir şekilde geliştirmelerini sağlarken, aynı zamanda bu becerileri etkili bir şekilde kullanmalarını destekleyen bir yapı sunar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.14).

Öğrenci Profili: TYMM'nin öğrenci profili, “*yetkin ve erdemli insan*” kavramı etrafında şekillenen kapsamlı bir yapıya sahiptir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.5). Bu profil, kişisel gelişim ve toplumsal fayda arasında denge kuran on temel özellik üzerine inşa edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.7). Bu özellikler sorgulayıcı, sağlıklı, merhametli, iradeli, estetik, cesaretli, bilge, ahlaklı, vatansever ve üretken olarak belirlenmiş olup her biri öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyen spesifik göstergelerle tanımlanmıştır (Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024). Ahlaklı olmak, profilin temel taşlarından biridir. Bu özellik, adalet, başkalarının haklarına saygı, dürüstlük ve doğruluk gibi değerleri içermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.8). Öğrencilerin sadece bu değerleri bilmeleri değil, aynı zamanda günlük hayatlarında da uygulamaları beklenmektedir. Örneğin, bir öğrencinin sadece adil olmanın önemini bilmesi yeterli değildir; aynı zamanda grup çalışmalarında görev dağılımını adil bir şekilde yapması, başkalarının haklarını gözetmesi ve dürüst davranması beklenmektedir. Model, öğrencilerin sadece akademik başarıya odaklanmalarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal yetkinliklerini de geliştirmelerini öngörmektedir (Can & Keleş, 2024). Bilge olmak, öğrenci profilinin bir diğer önemli boyutudur. Bu özellik, bilginin ötesine geçerek bilgelığe ulaşmayı hedefler. Öğrencilerin bağımsız düşünebilme, belagat sahibi olma ve bilgilerini paylaşma yetkinliklerini kapsar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.8-9). Bilgelik, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda hayat tecrübesiyle edinilen derin kavrayışı da içermektedir. Model, bu kapsamda farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını tanıyarak, bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları sunmaktadır (Başar, 2024). Cesaretli olmak özelliği, öğrencilerin risk alabilme, inisiyatif kullanabilme ve zorluklarla başa çıkabilme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.9). Bu özellik, modern dünyada başarılı olabilmek için gerekli olan girişimcilik ruhu ve liderlik vasıflarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrenci profilinin önemli bir boyutu da dijital yetkinliklerle ilgilidir; model, öğrencilerin teknoloji okuryazarlığını geliştirirken, etik ve güvenli dijital davranış kalıplarını da benimsemeleri üzerinde durmaktadır (Arslankara & Arslankara, 2024). Bu bağlamda, öğrencilerin güçlü dijital okuryazarlık becerileri geliştirmeleri beklenirken, aynı zamanda teknoloji kullanımında etik farkındalıklarını korumaları teşvik edilmektedir (Zengin & Ütkür-Güllühan, 2024).

Disiplinler Arası Bileşenler: TYMM'nin en dikkat çekici özelliklerinden biri olan disiplinler arası yaklaşım, eğitimi bütüncül bir perspektifle ele almaktadır. Bu yaklaşım, üç temel boyut üzerinde şekillenmekte ve her bir boyut kendi içinde derinlikli bir yapı sunmaktadır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, bu yapının ilk ve en temel bileşenini oluşturur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.54). Bu çerçeve, eğitimin ahlaki ve değerler boyutunu

sistematik bir şekilde işler ve saygı, sorumluluk, adalet gibi çatı değerleri merkeze alır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.54-55). Çerçeve aynı zamanda, öğrencilerin ahlaki gelişimini desteklerken, toplumsal değerlerin içselleştirilmesini ve davranışa dönüştürülmesini hedeflemektedir (Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024). Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, ikinci temel bileşen olarak karşımıza çıkar. Bu beceriler sistemi, öğrencilerin duygusal zekâlarını ve sosyal yetkinliklerini geliştirmeyi hedefler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.51). Benlik becerileri kapsamında öğrenciler, kendilerini tanıma, düzenleme ve uyarlama yeteneklerini geliştirirler. Sosyal yaşam becerileri boyutunda ise iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık becerileri geliştirilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.51-53). Bu kapsamda öğrencilerin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme yeteneklerini geliştirmeye özel bir önem verilmektedir (Akpınar & Köksalan, 2024). Modelin üçüncü temel bileşeni olan okuryazarlık becerileri, modern dünyada başarılı olmak için gerekli olan çeşitli yetkinlikleri içerir. Bu beceriler sistemi; bilgi, dijital, finansal, görsel, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik ve sanat okuryazarlığı gibi geniş bir yelpazede beceriler sunar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: s.92-100). Okuryazarlık becerileri, geleneksel okuryazarlığın ötesinde, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve finansal okuryazarlık gibi çağın gerektirdiği çeşitli okuryazarlık türlerini kapsamaktadır (Arslankara & Arslankara, 2024). Bu bileşen özellikle geleneksel okuryazarlık ile dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve sistem okuryazarlığını bütünleştiren kapsamlı yapısıyla dikkat çekmektedir (Orhan Karsak & Karataş, 2024).

Bütüncül Eğitim Program Modeli: TYMM'nin bütüncül eğitim yaklaşımı, eğitimin tüm boyutlarını kapsayan ve bunları birbiriyle ilişkilendiren kapsamlı bir sistem olarak tasarlanmıştır. Model, öğrenmeyi tek bir boyuta indirgemek yerine, çok boyutlu bir süreç olarak ele almakta ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını entegre ederken, akademik başarı ile karakter gelişimini dengeli bir şekilde desteklemeyi amaçlamaktadır (Ülçay, 2024). Bu sistemin temelinde öğrenme-öğretme yaşantıları yer almaktadır.

Model, öğrenme sürecini beş temel aşamada yapılandırmaktadır: Öğrenme sürecinin ilk aşaması olan temel kabuller öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesini sağlar. Bu değerlendirme, öğretmenlerin öğretim sürecini etkili bir şekilde planlamasına olanak tanır. Örneğin, matematik dersinde yeni bir konuya başlamadan önce, öğrencilerin sahip olduğu temel matematik bilgileri ve becerileri sistematik bir şekilde değerlendirilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: 62-63). Ön değerlendirme süreci, modelin ikinci önemli aşamasını oluşturur. Bu aşamada öğrencilerin sadece akademik yeterlilikleri değil, aynı zamanda sosyal-duygusal açıdan hazır bulunmaları da değerlendirilir. Bu kapsamlı değerlendirme, öğretimin bireyselleştirilmesi ve farklılaştırılması için sağlam bir temel oluşturur. Model, öğrenme çıktılarını, öğrenme kanıtlarını, içerik çerçevesini ve öğrenme-öğretme uygulamalarını sistematik bir şekilde bütünleştirmektedir (Can & Keleş, 2024). Köprü kurma aşaması, öğrencilerin mevcut bilgi ve becerileri ile yeni öğrenecekleri arasında anlamlı bağlantılar kurulmasını sağlar. Bu süreç, öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olmasını garanti altına alır. Öğretmenler, çeşitli öğretim stratejileri kullanarak öğrencilerin yeni bilgiyi var olan bilgi yapılarına entegre etmelerine yardımcı olurlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, aktif olarak yapılandırmalarını sağlar. Öğrenme-öğretme uygulamaları, modelin en kapsamlı bileşenini oluşturur. Bu bileşen, yaşantı temelli, bağlam temelli, proje temelli, sorgulamaya dayalı ve iş birlikli öğrenme gibi çağdaş öğretim yaklaşımlarını içerir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: 65-66). Program, aktif öğrenme stratejileri, yapay zekâ kullanımı, içerik temelli öğretim modelleri gibi yenilikçi yaklaşımları benimserken, geleneksel öğretim yöntemlerinin etkili yönlerini de korumaktadır (Banaz, 2024). Model, teknoloji ve dijital okuryazarlık becerilerini ahlaki gelişimle bütünleştirerek, öğrencilerin sadece teknik açıdan yetkin değil, aynı zamanda topluma olumlu katkıda bulunabilecek ahlaki temelli bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır (İlgar, 2024). Ayrıca, model ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de bütüncül bir yaklaşım benimseyerek, öğrencilerin gelişimini çok yönlü olarak izlemeyi ve desteklemeyi hedeflemektedir (Şeker, 2024). Öğretmen yansıtmaları, modelin sürekli gelişim ve iyileştirme boyutunu oluşturur. Bu mekanizma sayesinde öğretmenler, kendi uygulamalarını sistematik olarak değerlendirir ve geliştirir. Bu süreç, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlamalarına ve öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına olanak tanır. Böylece eğitim sürecinin kalitesi sürekli olarak artırılır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024: 72).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) felsefi temelleri ve program yapısına ilişkin araştırmalar, modelin çağdaş eğitim anlayışı ile millî değerleri harmanlayan özgün bir yapı sunma çabasını ortaya koymaktadır. Modelin temel felsefesi, "yetkin ve erdemli insan" yetiştirme hedefiyle bireyin zihinsel, sosyal, duygusal ve manevi gelişimini bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi amaçlarken (Arslankara & Arslankara, 2024; Ateş, 2024), dijital

yetkinlikler ve çağdaş beceriler açısından yapay zekâ, aktif öğrenme ve yenilikçi uygulamalara yer vermesi (Banaz, 2024; Can & Keleş, 2024) modelin güncel eğitim ihtiyaçlarını karşılama potansiyelini göstermektedir. Bununla birlikte, alanyazında modele yönelik bazı eleştirel yaklaşımlar da dikkat çekmektedir. Özellikle bireyin sosyal aidiyet ve kimlik inşası sürecinde yetersizlikler (Akpınar & Köksalan, 2024), program sadeleştirmesindeki uygulama belirsizlikleri (Orhan Karsak & Karataş, 2024) ve değerlerin öğretim materyallerinde dengesiz dağılımı (Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024) gibi yapısal sorunlar vurgulanmaktadır. Modelin beceri geliştirme boyutunda, görsel ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin ön plana çıkarılması olumlu karşılanırken (Sezer & Dedeoğlu, 2024), finansal okuryazarlık, girişimcilik, yaratıcılık ve kariyer planlama gibi yaşam becerilerinin geliştirilmesinde eksiklikler olduğu belirtilmektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024; Yurdakal, 2024). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında gözlenen toplum merkezli yaklaşım (Turan & Nazıroğlu, 2024) ve bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmaması (Şeker, 2024) da modelin geliştirilmesi gereken yönleri olarak öne çıkmaktadır. Diğer araştırmalar (Akpınar vd., 2024; Ülçay, 2024) ise genel olarak, TYMM'nin başarıya ulaşabilmesi için sürekli değerlendirme ve iyileştirme süreçlerinin kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Alanyazındaki bu araştırma sonuçları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının program geliştirme derslerinde edindikleri kuramsal ve pratik becerilerin, güncel eğitim reformları ve modelleri değerlendirme süreçlerine nasıl yansıdığını inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle Türkiye bağlamında, yeni bir eğitim modeli olan TYMM'nin öğretmen adayları tarafından nasıl değerlendirildiği ve bu değerlendirme sürecinde program geliştirme derslerinde kazanılan yeterliklerin nasıl kullanıldığı konusunda kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazındaki boşluktan hareketle bu araştırma, Eğitimde Program Geliştirme dersini bir akademik dönem (14 hafta) boyunca alan öğretmen adaylarının, bu süreçte edindikleri program geliştirme bilgi ve becerilerini TYMM inceleme raporlarına nasıl yansıttıklarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir: *“Eğitimde program geliştirme dersi alan öğretmen adaylarının ders boyunca edindikleri program geliştirme bilgi ve becerileri, önceden belirlenmiş ölçütlere göre hazırladıkları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli inceleme raporlarına nasıl yansımaktadır?”*

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının program geliştirme yeterliklerinin TYMM inceleme raporlarındaki yansımalarını kapsamlı bir şekilde incelemek için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, derinlemesine anlayış sağlamayı, anlamlandırmaları ve yorumları ortaya çıkarmayı hedefler (Creswell & Poth, 2016). Bu araştırmanın amacı, nicel verilerden ziyade, öğretmen adaylarının raporlarındaki nitel verileri analiz ederek zengin ve detaylı bir resim oluşturmaktır.

Araştırma Deseni: Bu çalışmada durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olguyu veya durumu (bu çalışmada "Eğitimde Program Geliştirme Dersi" ve bu dersin sonucunda ortaya çıkan raporlar) kendi doğal ortamında ve derinlemesine incelemeyi sağlayan bir araştırma yöntemidir. Daha spesifik olarak, çalışmada iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseninde, tek bir durum (Eğitimde Program Geliştirme Dersi ve Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni) incelenir, ancak bu durumun içinde birden fazla alt birim veya bileşen (Maarif Modeli'nin farklı bileşenleri ve önceden belirlenmiş ölçütler) de ayrı ayrı analiz edilir. Bu sayede hem genel duruma hem de alt bileşenlere ilişkin derinlemesine bir anlayış elde edilir (Yin, 2014).

Katılımcılar: Bu araştırmanın katılımcılarını, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde "Eğitimde Program Geliştirme" dersine kayıt yaptıran 52 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Gerekli etik izinler alındıktan sonra veriler 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Aşağıdaki tabloda, "Eğitimde Program Geliştirme" dersine kayıt yaptıran öğretmen adaylarının bölüm/program dağılımı cinsiyet dağılımı sunulmuştur:

Tablo 1. Demografik Dağılım Tablosu

Bölüm/Program	Kadın	Erkek	Toplam	Yüzde (%)
Okul Öncesi Öğretmenliği	14	1	15	29.41
Türkçe Öğretmenliği	10	1	11	21.57
Almanca Öğretmenliği	5	3	8	15.69
İngilizce Öğretmenliği	4	0	4	7.84
Matematik Öğretmenliği	3	1	4	7.84

Fen Bilgisi Öğretmenliği	4	0	4	7.84
Müzik Öğretmenliği	1	0	1	1.96
Sınıf Öğretmenliği	2	0	2	3.92
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	0	1	1.96
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	0	1	1.96
TOPLAM	45	6	51	100.00

Tabloda en çarpıcı istatistik, bölüm dağılımında Okul Öncesi Öğretmenliği (%29.41) ve Türkçe Öğretmenliği (%21.57) programlarının diğer bölümlere göre belirgin şekilde yüksek katılıma sahip olmasıdır. Bu iki program, toplam katılımcıların yaklaşık yarısını (%50.98) oluşturmaktadır. Ayrıca, cinsiyet dağılımında kadın katılımcıların sayısının (n=45) erkek katılımcıların sayısından (n=6) önemli ölçüde fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretim Programı Değerlendirme Formu: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı, "Öğretim Programı Değerlendirme Formu" kullanılarak analiz edilmiştir. Formda, belirtilen ölçütlere ilişkin açık uçlu ölçüt ifadeleri bulunmaktadır. Öğrencilerden program inceleme sürecinde, bu hususlarla sınırlı olmamak kaydıyla, programın aşağıdaki temel boyutlarını göz önünde bulundurabilecekleri ifade edilmiştir:

1. *Maarif Modeli'nin eğitim felsefesi:* Eğitim felsefesinin Maarif Modeli'ne nasıl yansıtıldığı.
2. *Öğrenci Profili:* Öğrenci profili çerçevesinde, Maarif Modeli'nin öğrenci ihtiyaçlarına ne derece uygun olduğu.
3. *Beceriler Çerçevesi* (Kavramsal Beceriler, Alan Becerileri, Eğilimler, Fiziksel Beceriler): Bu becerilerin eğitim programında nasıl işlendiği.
4. *Programlar Arası Bileşenler* (Erdem Değer Eylem Modeli, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Okuryazarlık Becerileri): Bu bileşenlerin eğitim süreçlerine entegrasyonu ve etkisi.
5. *Bütüncül Eğitim Programı Modeli:* Programın bütüncül yaklaşımının, eğitimdeki çeşitli ihtiyaçlara ne derece cevap verdiği.

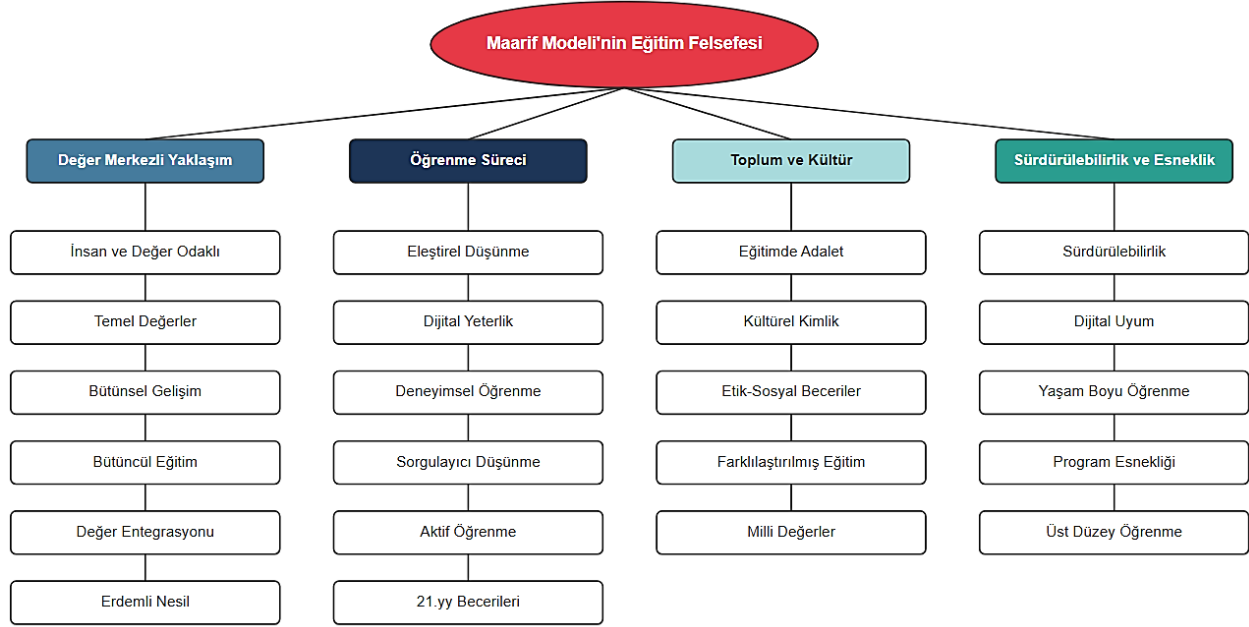
Verilerin Analizi: Bu çalışmada verilerin analizinde Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Tematik analiz, nitel verilerde tekrar eden örüntüleri (temaları) belirlemek, analiz etmek ve raporlamak için kullanılan bir tekniktir. Bu araştırma bağlamında tematik analiz, öğretmen adaylarının raporlarında Maarif Modeli'nin farklı yönleriyle ilgili yaptıkları yorumların, değerlendirmelerin ve çıkarımların sistematik bir şekilde analiz edilmesine olanak tanımıştır. Önceden belirlenmiş ölçütler (öğrenci profili, beceri örgüsü vb.), analiz sürecinde *önceden belirlenmiş temalar* olarak kullanılmış ve kodlama sürecinin başlangıç noktasını oluşturmuştur. Araştırmada Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen altı aşamalı tematik analiz süreci takip edilmiştir:

- (i) *Veriye aşinalık:* Raporların dikkatlice okunması ve veriye genel bir aşinalık kazanılması.
- (ii) *Başlangıç kodlarının oluşturulması:* Raporlardaki anlamlı bölümlerin (önceden belirlenmiş temalar ve ortaya çıkan temalar doğrultusunda) kodlanması.
- (iii) *Temaların Oluşturulması:* Kodların benzerliklerine ve farklılıklarına göre gruplandırılarak olası temaların belirlenmesi. Araştırma kapsamında önceden belirlenmiş temaların üzerinden kodlama süreci yürütülmüştür
- (iv) *Temaların gözden geçirilmesi:* Oluşturulan temaların verilerle ne kadar örtüştüğünün kontrol edilmesi ve gerekirse temaların yeniden düzenlenmesi veya birleştirilmesi.
- (v) *Temaların tanımlanması ve adlandırılması:* Temaların net bir şekilde tanımlanması ve uygun isimler verilmesi.
- (vi) *Raporun yazılması:* Temaların analiz bulgularıyla birlikte detaylı bir şekilde raporlanması.

Geçerlik ve Güvenirlilik: Bu çalışmada, geçerlik ve güvenilirliği artırmak için şu stratejilere başvurulmuştur: (i) *Detaylı betimleme,* verilerin, analiz sürecinin (tematik analiz aşamaları dâhil) ve temaların detaylı bir şekilde betimlenmesi, okuyucunun araştırmanın sonuçlarını değerlendirmesine ve transfer edilebilirliğini anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada, 51 öğretmen adayının raporlarından elde edilen kodlar ve temalar tablolar halinde sunulularak detaylı betimleme sağlanmıştır. (ii) *Katılımcı teyidi* ile temaların ve analiz sonuçlarının bir kısmının katılımcılarla (öğretmen adayları) paylaşılması ve geri bildirim alınması, yorumların geçerliğini ve doğruluğunu artırmaktadır. Analiz sonrasında belirlenen temalar, rastgele seçilen 8 katılımcı ile paylaşılmıştır. (iii) *Temaların ve analizlerin dayanaklarını göstermek için,* raporlardan *doğrudan alıntılama* yöntemi kullanılmıştır. Her tema için en az 3-5 farklı öğretmen adayı raporundan doğrudan alıntılar bulgular bölümünde sunulmuştur.

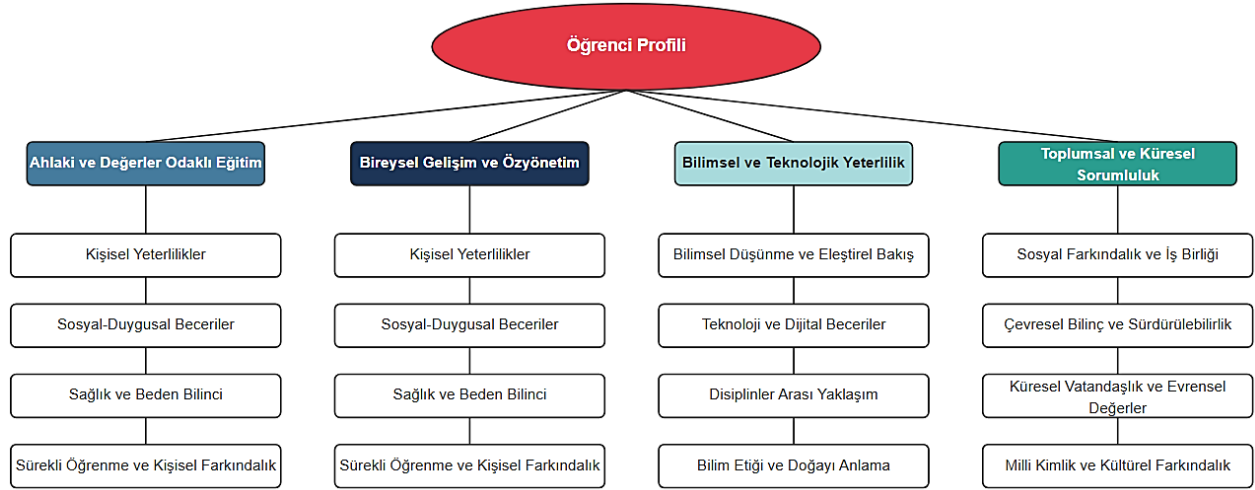
Bulgular

Araştırmada, öğretmen adaylarının Eğitimde Program Geliştirme dersi boyunca edindikleri bilgi ve becerilerin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli inceleme raporlarına nasıl yansıtıldığı analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular, temalar altında görsel şekillerde desteklenerek yorumlanmıştır.



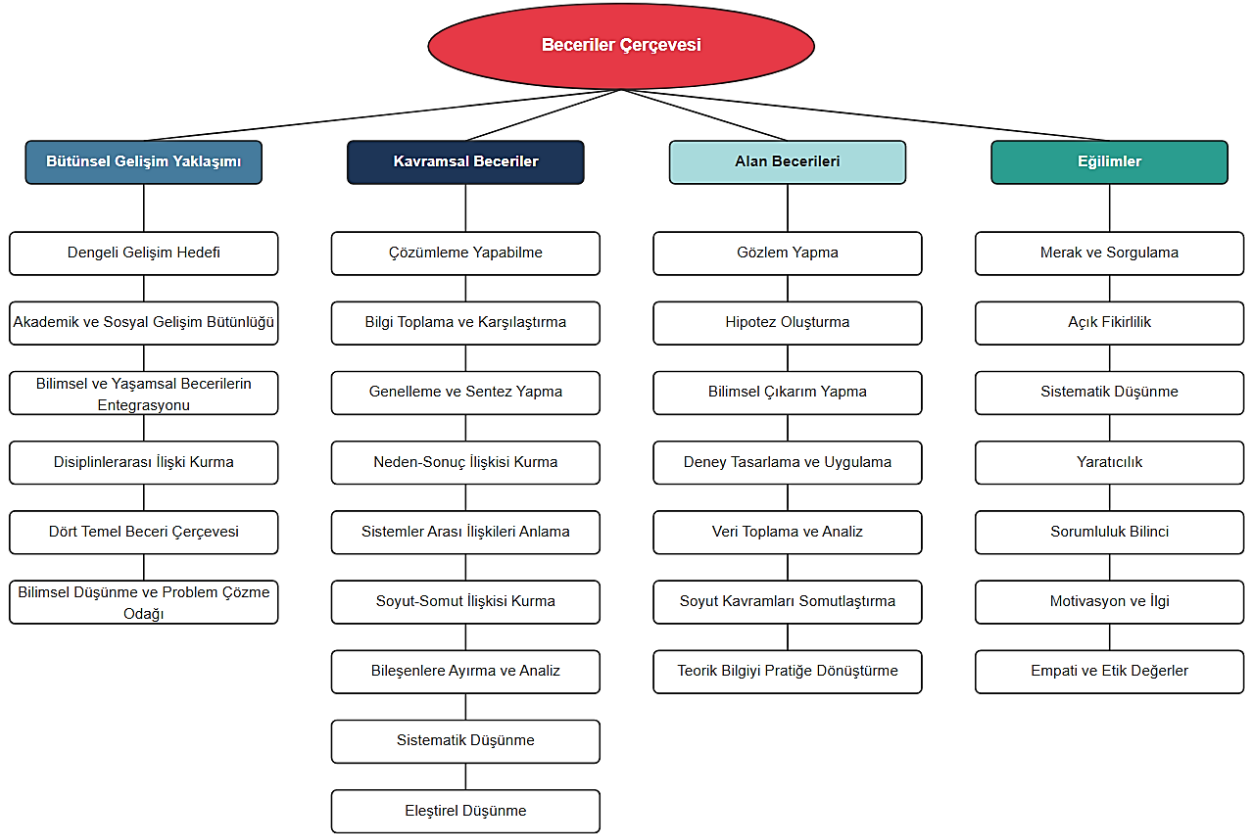
Şekil 1. Maarif Modeli'nin Eğitim Felsefesi.

Maarif Modeli'nin eğitim felsefesi: Öğretmen adaylarının raporlarından elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim felsefesi perspektifinde bütüncül ve değer merkezli bir yaklaşımın temel alındığını göstermektedir. Model, insanı zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi boyutlarıyla bir bütün olarak ele almakta ve eğitim programlarını bu doğrultuda şekillendirmektedir. Bu bütüncül yaklaşım, öğrenci görüşlerinde şu şekilde ifade edilmektedir: "Türk eğitim sisteminin merkezinde insan vardır. İnsan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınır" (Görüş 111). Model, geleneksel değerler ile çağdaş eğitim anlayışını harmanlayan bir perspektif sunmaktadır. Özellikle "Medeniyetimizin üzerine inşa edildiği temel kavramlar olan akliselim, kalbiselim ve zevkiselim sahibi nesiller yetiştirmek için madde-mana, akıl duygu, nefis-vidan, insan-toplum ve zaman-mekân dengesini gözetir" (Görüş 115) ifadesi, bu dengenin nasıl kurulduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Programın temel hedefi, değerlerin ve becerilerin bütünlüklü bir şekilde kazandırılması yoluyla erdemli bireyler yetiştirmektir. Bu hedef, öğrenci görüşlerinde "değerlerin ve becerilerin bireylere donanımlı bir şekilde kazandırılması, iyi ve erdemli insan olunması ve millî benlikleriyle Türkiye Cumhuriyeti'nin değerlerini, kültürlerini koruyup ileriki nesillere aktarmaları" (Görüş 87) şeklinde vurgulanmaktadır. Model aynı zamanda toplumsal boyutu da göz ardı etmemekte, "Saygı, sorumluluk ve adalet temelleri ile huzurlu bir toplum ve yaşanılabilir bir çevre" (Görüş 125) vizyonu ile sosyal sorumluluk bilincini de eğitim felsefesinin merkezine yerleştirmektedir. Bu perspektif, eğitimin bireysel gelişim ile toplumsal fayda arasında bir köprü kurma işlevini vurgulamaktadır.



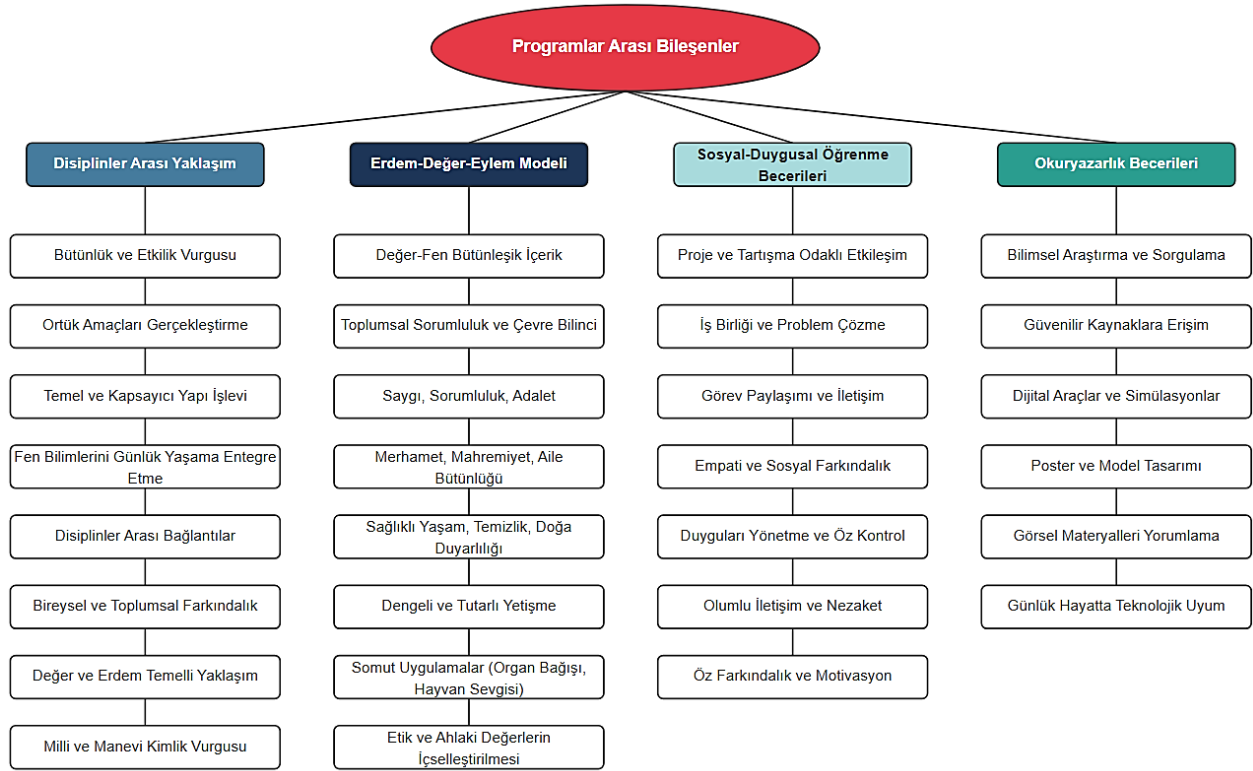
Şekil 2. Öğrenci Profili

Öğrenci profili: Öğretmen adayları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği öğrenci profilini beş temel kategori üzerinden değerlendirmektedirler. Bu kategoriler arasında ahlaki ve değerler odaklı eğitim yaklaşımı öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre, model "Öğrencilerin adil, sorumluluk sahibi, dürüst ve empati yeteneği gelişmiş bireyler olarak yetişmesini hedefler" (Öğrenci 1) ve aynı zamanda "Adil, saygılı, dürüst, cesur, girişimci, estetik değerlere duyarlı, kararlı ve merhametli" (Öğrenci 28) bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır. Modelin ikinci önemli boyutu olan bireysel gelişim ve özyönetim kapsamında, öğrencilerin "Kendini düzenleme (öz düzenleme) becerisine sahip" (Öğrenci 30) ve "Kalp, zihin, ruh ve beden bütünlüğünde yetişen" (Öğrenci 71) bireyler olması hedeflenmektedir. Bilimsel ve teknolojik yeterlilik açısından model, "Teknolojiyi etkin ve bilinçli kullanan bireyler" (Öğrenci 9) ve "Dijital dönüşümün farkında olan ve değişen teknolojiye uyum sağlayan bireyler" (Öğrenci 13) yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Toplumsal ve küresel sorumluluk boyutunda, "Çevresine duyarlı, sürdürülebilirlik bilincine sahip, iş birliğine açık, grup çalışmalarına aktif katılım sağlayan öğrenciler" (Öğrenci 8) profilini hedefleyen model, aynı zamanda "Küresel vatandaşlık bilincine sahip" (Öğrenci 86) bireyler yetiştirmeyi de önemsemektedir. Son olarak, bütüncül ve vizyoner program anlayışıyla "Ontolojik bütünlük, epistemolojik bütünlük, zamansal bütünlük ve aksiyolojik olgunluk çerçevesinde şekillendirilen bireyler" (Öğrenci 35) yetiştirmeyi hedefleyen model, "Bilgi, beceri, eğilim ve değerleri bütüncül olarak geliştiren" (Öğrenci 82) bir öğrenci profili çizmektedir.



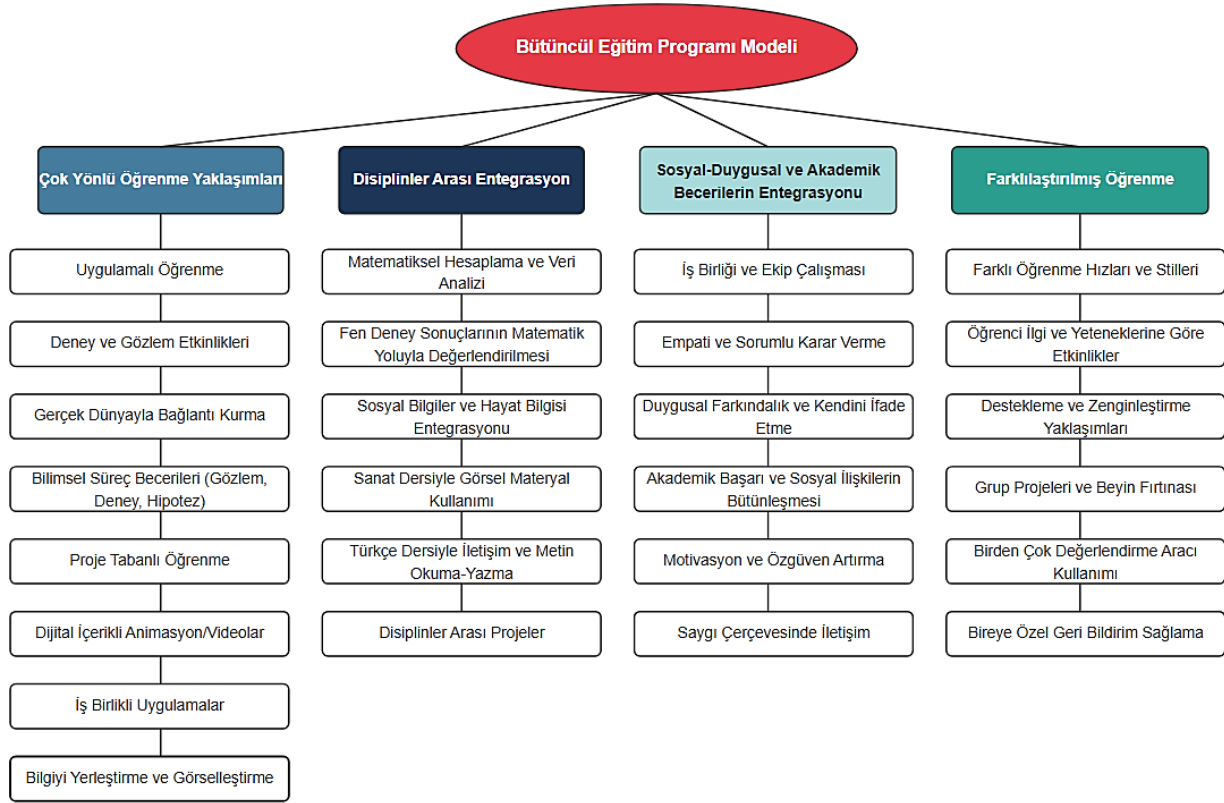
Şekil 3. Beceriler Çerçevesi

Beceriler çerçevesi: Öğretmen adaylarının raporlarında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceriler çerçevesinin çok boyutlu ve bütünlük bir yapıda olduğu görülmektedir. Genel öğrenci görüşleri incelendiğinde, modelin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel becerileri dengeli biçimde geliştirmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, "Maarif Modeli, bireyin kavramsal, alan, eğilim ve fiziksel beceriler açısından dengeli bir şekilde gelişmesini hedefler" (Öğrenci 1) ifadesiyle vurgulanmaktadır. Kavramsal beceriler boyutunda, öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi öne çıkmaktadır. Nitekim "Kavramsal beceriler sayesinde öğrenciler, sadece bilgileri ezberlemek yerine, konuları daha derinlemesine anlarlar" (Öğrenci 17) görüşü bu yaklaşımı desteklemektedir. Alan becerileri kapsamında, bilimsel yöntem ve uygulamalı çalışmaların önemi vurgulanmakta, "Öğrenciler, gözlem ve deneylerle organ sistemlerini keşfederler, burada bilimsel bir gözlem söz konusudur. Hipotez oluşturmaları ve bilimsel çıkarım yapmaları beklenir" (Öğrenci 1) ifadesiyle somut öğrenme deneyimlerinin önemi belirtilmektedir. Eğilimler teması altında, bilimsel sorgulama ve eleştirel düşünmenin davranışa dönüşmesi hedeflenmekte, "Oyun sevmesi, yaratıcı olması, gerçeği araması, açık fikirli ve sistematik olması, soru sorması beklenen eğilimler arasındadır" (Öğrenci 1) görüşüyle bu beceriler tanımlanmaktadır.



Şekil 4. Programlar Arası Bileşenler

Programlar arası bileşenler: Öğretmen adaylarının raporlarından elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin programlar arası bileşenlerinin eğitimin bütünlüğünü sağlamada kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bir öğretmen adayı bu durumu "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki "Programlar Arası Bileşenler" kısmı, öğretim programlarının bütünlüğü ve etkililiği açısından temel bir rol oynamaktadır" (Öğrenci 1) şeklinde ifade etmektedir. Modelin Erdem Değer Eylem bileşeni, fen bilimleri içeriklerine değer ve erdemlerin sistematik biçimde entegre edilmesini sağlamaktadır. Bu entegrasyon "Programda, özellikle değerler eğitimi fen bilimleri içerikleriyle entegre edilmiştir" (Öğrenci 5) görüşüyle vurgulanmakta ve "Organ bağışı veya kan bağışı gibi konular ele alındığında, öğrenciler başkalarına yardım etmenin önemini daha iyi kavıyorlar" (Öğrenci 40) örneğiyle somutlaştırılmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri boyutunda, etkinlik ve grup çalışmalarının önemi öne çıkmaktadır. Nitekim "Grup çalışmaları ve etkileşimli etkinlikler ile öğrenciler, duygusal farkındalık, empati ve iş birliği gibi sosyal beceriler kazanır" (Öğrenci 2) ifadesi bu yaklaşımı desteklemektedir. Okuryazarlık becerileri kapsamında ise modelin çok boyutlu bir yaklaşım benimsediği görülmektedir.



Şekil 5. Bütüncül Eğitim Programı Modeli

Bütüncül eğitim programı modeli: Öğretmen adayları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül eğitim programı yapısının beş temel boyut üzerine inşa edildiğini düşünmektedirler. İlk olarak, çok yönlü öğrenme yaklaşımları kapsamında teorik ve uygulamalı öğrenmenin entegrasyonuna önem verilmektedir. Bu durum, "Program, teorik bilginin yanı sıra uygulamalı öğrenmeye de büyük önem verir" (Ö1) görüşüyle vurgulanmakta ve "Bu deneyler öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayat bağlamında da görmeleri sağlar ve kalıcı bilgiyi ortaya çıkarır" (Ö9) ifadesiyle desteklenmektedir. İkinci olarak, disiplinler arası entegrasyon boyutunda fen biliminin diğer derslerle bütünleştirilmesi öne çıkmaktadır. Öğretmen adayları bu durumu "Fen bilimleri, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi diğer derslerle birleştirilerek işlenir" (Ö1) şeklinde ifade etmekte ve "Bu tür bir entegrasyon, öğrencilerin fen ile ilgili düşünmeyi diğer konularla ilişkilendirerek daha derinlemesine anlamalarını sağlar" (Ö5) görüşüyle pekiştirmektedir. Üçüncü boyut olan sosyal-duygusal ve akademik becerilerin entegrasyonunda, programın bütünsel gelişimi desteklediği görülmektedir. "Fen Bilimleri programı, iş birliği, empati ve sorumlu karar verme gibi sosyal-duygusal becerileri geliştirmeyi hedefler" (Ö1) ifadesi bu yaklaşımı net biçimde ortaya koymaktadır. Dördüncü boyut olan farklılaştırılmış öğrenme fırsatları kapsamında, bireysel farklılıklara duyarlı bir yaklaşım benimsenmiştir. "Her öğrencinin öğrenme hızı farklıdır. İş birlikçi çalışmalar ve beyin fırtınası gibi teknikler bu farklılıkları azaltmaya yardımcı olmaktadır" (Ö6) görüşü bu yaklaşımı yansıtmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, öğretmen adaylarının Eğitimde Program Geliştirme dersi kapsamında edindikleri bilgi ve becerileri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) inceleme raporlarına nasıl yansıttıklarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, TYMM'nin şu beş temel boyutunu ortaya koymuştur: eğitim felsefesi, öğrenci profili, beceriler çerçevesi, programlar arası bileşenler ve bütüncül eğitim programı modeli.

TYMM'nin *eğitim felsefesine* ilişkin bulgular, modelin geleneksel değerleri çağdaş eğitim anlayışıyla harmanlayan yapısını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları raporlar, TYMM'nin insan merkezli yaklaşımını ve erdem odaklı felsefesini ön plana çıkarmakta, özellikle öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin

desteklenmesi ve dil becerilerinin yenilikçi yaklaşımlarla ele alınması konularına odaklanmaktadır. Alan yazındaki bazı araştırmalar, modelin erdem-değer-eylem yaklaşımını eğitim programlarına yansıtmada genel anlamda başarılı olduğunu belirtmektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024). Bununla birlikte, bazı çalışmalar ise değerler eğitiminde oransal ve tematik tutarsızlıklar olduğuna dikkat çekmektedir (Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024). Özellikle teknoloji entegrasyonu, görsel ve eleştirel okuryazarlık ile bireysel farklılıklar gibi temaların program geliştirme sürecinde daha fazla bütünleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Banaz, 2024; Sezer & Dedeoğlu, 2024; Şeker, 2024).

TYMM'nin hedeflediği *öğrenci profiline* ilişkin bulgular, ahlaki değerlere sahip, öz düzenleme becerileri gelişmiş, teknolojik yetkinliği yüksek ve küresel vatandaşlık bilincine sahip bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Bu çerçevede, modelin ahlaki değerleri merkeze alan yaklaşımı, eğitim programlarının öğrencilerin topluma uyumunu kolaylaştıran "değer temelli" bir yapıya sahip olması gerektiğini savunan çalışmalarla örtüşmektedir (Ateş, 2024; Bangura, 2023). Teknolojik yetkinlik ile öz düzenleme becerilerinin bir arada ele alınması, günümüz eğitim anlayışında giderek önem kazanan çok yönlü beceri ve bilginin bütünleştirilmesini desteklemektedir (Rasi vd., 2017; Shawa & Botma, 2020). Ancak, TYMM'nin yerel ve millî öğeleri daha fazla içermesi gerektiği yönünde eleştiriler de bulunmaktadır (Akpınar & Köksalan, 2024). Bu durum hem modelin millî boyutu hem de küresel trendler arasındaki denge ihtiyacını bir kez daha gündeme getirmektedir.

TYMM'nin beceriler çerçevesine ilişkin bulgular, modelin kavramsal, alan, eğilim ve fiziksel becerileri dengeli bir şekilde geliştirmeyi hedeflediğini ve özellikle bilimsel düşünme ve uygulama becerilerini ön plana çıkardığını göstermektedir. Bu çok boyutlu yaklaşım, güncel eğitim trendlerinde önem kazanan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Tondeur vd., 2013). Öte yandan, modelin sahada etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretim tasarımının kalitesi ve öğretmen adaylarına sunulan kaynakların yeterliliği büyük önem taşımaktadır (Raza vd., 2020). Nitekim adayların raporlarında, zenginleştirilmiş ders içeriklerinin ve teknoloji entegrasyonunun henüz yeterince sistematik olarak yürütülemeyebileceğine dair endişeler dile getirilmiştir (Alhamad, 2018).

TYMM'nin *programlar arası bileşenlerine* ilişkin bulgular, erdem-değer-eylem, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerilerinin bütüncül bir yapı içinde kurgulandığını ortaya koymaktadır. Bu bileşenlerin disiplinler arası bir anlayışla ele alınması, öğretmen adaylarının daha derinlemesine bilgi ve beceri kazanmasına olanak sağlamaktadır. Sosyal-duygusal becerilerin öğrencilerin akademik başarıları kadar toplumsal uyumları için de kritik olduğu vurgulanmaktadır (Nganga, 2015). Bununla birlikte, TYMM'nin temel değerleriyle bütünleşmiş okuryazarlık becerilerinin önemine dair çok sayıda vurgu yapılmakla birlikte (Banaz, 2024), öğretmen adaylarının bu becerileri somut stratejilerle nasıl geliştireceğine ilişkin veriler kısmen sınırlıdır (Reysen vd., 2012).

TYMM'nin *bütüncül eğitim programı modeline* ilişkin bulgular, teorik ve uygulamalı öğrenmenin bütünleştirildiğini, disiplinler arası yaklaşımın benimsendiğini ve çok yönlü bir değerlendirme sistemi içerdiğini göstermektedir. Bu yapının öğretmen yetiştirme sürecine katkıda bulunma potansiyeli vurgulanırken (Klette & Hammerness, 2016), sosyal-duygusal ve akademik becerilerin bir arada ele alınması önemli görülmektedir. Ancak, farklılaştırılmış öğretim ve çok yönlü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının mevcut eğitim sistemlerinde hayata geçirilmesinin zaman, kaynak ve öğretmen eğitimi açısından ek yatırımlar gerektirdiği belirtilmektedir (Khozali & Karpudewan, 2020). Ayrıca, TYMM'nin sadeleştirilmiş kazanım ve beceri temelli yapısının uygulamada kafa karışıklığına neden olabileceği de tartışılmaktadır (Orhan Karsak & Karataş, 2024).

Sonuçlar bütüncül yaklaşımla genel olarak değerlendirildiğinde, TYMM'nin bütüncül eğitim felsefesi, geleneksel değerleri çağdaş yaklaşımlarla harmanlayan yapısı ve program geliştirme süreçlerine yansımaları, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde olumlu etkiler yaratma potansiyeline sahiptir (Postareff vd., 2007). Modelin ahlaki değerleri, öz düzenleme becerilerini, teknolojik yetkinliği ve küresel bilinci bütünleştiren vizyonu, 21. yüzyılın gerektirdiği çok yönlü eğitim anlayışıyla örtüşmektedir (Yang vd., 2023). Özellikle bilimsel düşünme ve uygulama becerilerinin vurgulanması, TPACK gibi çağdaş öğretmen yetiştirme çerçeveleriyle uyum göstermektedir (Tondeur vd., 2013). Bununla birlikte, TYMM'nin Erdem-Değer-Eylem, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerilerini programlar arası bileşenler olarak konumlandırması, disiplinler arası bir yaklaşımı mümkün kılmaktadır. Ancak modelin başarılı biçimde uygulanabilmesi için bazı kritik gereksinimlerin karşılanması gerekmektedir. Öncelikle, öğretmen adaylarının ve mevcut öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim fırsatlarına (Aydın vd., 2019) erişimi sağlanmalıdır. İkinci olarak, teknoloji entegrasyonu ve kaynak yetersizliği gibi altyapısal sorunların çözülmesi önem taşımaktadır (Alhamad, 2018; Raza vd., 2020). Üçüncü olarak, yerel ve

küresel dengeler gözetilerek kültürel uyarlamaların yapılması gerekmektedir (Akpınar & Köksalan, 2024). Son olarak, farklılaştırılmış öğretim ve değerlendirme pratiklerinin etkili biçimde uygulanabilmesi için kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi şarttır (Khozali & Karpudewan, 2020). Tüm bu gereksinimler karşılandığında, TYMM'nin hem yerli ve millî değerleri koruyarak hem de çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimseyerek sürdürülebilir bir eğitim modeli sunma potansiyeli artacaktır. Bu noktada, öğretmen yetiştirme programlarının TYMM'nin vizyonu ile uyumlu biçimde yeniden yapılandırılması, uygulama boyutunun güçlendirilmesi ve paydaşlar arası iş birliğinin artırılması kritik önem taşımaktadır (Page & Eadie, 2019; Scott, 2024). Böylece model, teorik çerçevesindeki bütüncül ve yenilikçi yaklaşımı pratiğe başarıyla aktarabilme şansı yakalayacaktır.

Araştırmanın sınırlılıkları hususunda, araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, belirli bir üniversitede Eğitimde Program Geliştirme dersi alan sınırlı sayıda öğretmen adayının 14 haftalık eğitim sürecine dayanmaktadır. Bu nedenle bulguların, tüm öğretmen adayları ya da farklı öğretmen yetiştirme modelleri için genellenebilir olduğu söylenemez. Ayrıca, ders ve rapor hazırlama süreçlerinde öğrenme çıktılarına etkileyebilecek teknoloji, sosyoekonomik koşullar, kültürel farklılıklar gibi değişkenler araştırma tasarımında kontrol edilememiştir. Öte yandan diğer bir sınırlılık olarak da veri setinin sadece öğretmen adaylarının yazılı raporlarına dayanması gösterilebilir. Buna rağmen, analiz edilen inceleme raporları, öğretmen adaylarının program geliştirme bilgi ve becerilerini büyük ölçüde yansıtan özgün verilerdir. Farklı verilerle (örneğin, öğretmen adaylarının MEB okullarında TYMM'nin uygulama sürecini uzun süreli gözlemlmeleri ve gözlemlerini raporlamaları) desteklendiğinde, TYMM'nin etkili biçimde anlaşılmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlayacak daha zengin sonuçlar elde edilebilir. Ancak mevcut veriler ışığında yapılan değerlendirmelerin, araştırma modeline yanıt verecek yeterlilikte olduğu düşünülmektedir. Öte yandan gelecek araştırmalar için de şu öneriler verilebilir: (i) TYMM'nin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine etkisini daha geniş örneklem ve farklı branşlar üzerinden değerlendiren boylamsal araştırmalara ihtiyaç vardır. (ii) Modelin uygulamadaki etkililiği boylamsal çalışmalarla incelenebilir, farklı paydaşların (öğretmenler, yöneticiler, veliler) görüşleri araştırılabilir ve (iii) Değer-merkezli eğitim anlayışının farklı kültür ve eğitim sistemlerindeki yansımalarını anlamak için farklı ülkelerin güncel eğitim programlarıyla karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar, bu makalenin araştırma, yazarlık ve/veya yayın süreci ile ilgili herhangi bir potansiyel çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Mali Destek

Yazar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Çalışma, araştırmacılar arasında eşit bir işbirliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 28.11.2023 tarih ve 2023.14.312 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 17(68), 27–48.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59–73.
- Akçay, B., Benek, İ., & Atlı, H. (2024). Yeni fen bilimleri öğretim programının değerler eğitimi, bilimsel okuryazarlık ve bilimin doğası açısından incelenmesi. H. Ateş (Ed.), *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Genel Bakış* (ss. 149-168). Eğitim Yayınevi.
- Alhamad, R. (2018). Challenges and induction needs of novice English as a foreign language teachers in Saudi Arabia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(1), 50. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.1p.50>
- Andzik, N., & Kranak, M. (2021). The softer side of supervision: recommendations when teaching and evaluating behavior-analytic professionalism. *Behavior Analysis Research and Practice*, 21(1), 65-74. <https://doi.org/10.1037/bar0000194>
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121–145.
- Ateş, H. (2024). 2024 yılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin incelenmesi. H. Ateş (Ed.), *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Genel Bakış* (s. 21-52). Eğitim Yayınevi.
- Aydın, H., Oğurlu, Ü., Andrews, K., Masalimova, A. R., Dorozhkin, E. M., & Malygin, A. (2019). High school students' perceptions of global citizenship in central public high schools: Implications for teacher educators. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 65, 187-205. <https://doi.org/10.33788/rcis.65.12>
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279–290.
- Bangura, M. (2023). Sociology learning curriculum for sustainable development: The Sierra Leone rural and urban social observation. *British Journal of Education Learning and Development Psychology*, 6(3), 37-51. <https://doi.org/10.52589/bjeldp-lj85tsnv>
- Bascia, N., Carr-Harris, S., Fine-Meyer, R., & Zurzolo, C. (2014). Teachers, curriculum innovation, and policy formation. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 228-248. <https://doi.org/10.1111/curi.12044>
- Başar, M. (2024). 2024 Maarif modeli Türkçe programının incelenmesi. H. Ateş (Ed.), *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Genel Bakış* (s. 1-20). Eğitim Yayınevi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Can, T., & Keleş, Ş. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde dil öğretim yaklaşımlarında ön plana çıkan kavramlar üzerine bir inceleme. *Beşgök Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(4), 309–323.
- Colley, L., Mueller, R., & Thacker, E. (2021). “we just followed the lead of the sources”: an investigation of how teacher candidates developed critical curriculum through subject matter knowledge. *The Journal of Social Studies Research*, 45(4), 253-265. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.12.001>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dinçer, S., & Çengel, M. (2022). Curriculum content proposal for integration of technology in education. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 12(2), 399-412. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.016>
- Forbes, C. & Davis, E. (2008). The development of preservice elementary teachers' curricular role identity for science teaching. *Science Education*, 92(5), 909-940. <https://doi.org/10.1002/sce.20265>

- Geçimli, M., & Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(4), 160–174.
- Hursen, C. & Beyoğlu, D. (2020). The effect of geography teaching curriculum enriched with virtual reality applications on teacher candidates' interest for the course, achievement and the tendencies to utilise information technologies. *Postmodern Openings*, 11(3), 73-94. <https://doi.org/10.18662/po/11.3/200>
- İlgar, M. Z. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli ve öğretim programlarında aile ve toplum katılımı. H. Ateş (Ed.), *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Genel Bakış* (s. 189-216). Eğitim Yayınevi.
- Orhan Karsak, H. G., & Karataş, F. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programlarında değerler eğitimi: İlkokul Türkçe dersi öğretim programı örneği. H. Ateş (Ed.), *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Genel Bakış* (93-126). Eğitim Yayınevi.
- Khozali, N., & Karpudewan, M. (2020). An interdisciplinary Facebook incorporated STEM education strategy in teaching and learning of dynamic ecosystems. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(11), em1902. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8704>
- Klette, K., & Hammerness, K. (2016). Conceptual framework for analyzing qualities in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26-52. <https://doi.org/10.5617/adno.2646>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Mohiuddin, K., Rasool, A., Mohd, M., & Mohammad, R. (2019). Skill-centered assessment in an academic course: a formative approach to evaluate student performance and make continuous quality improvements in pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(11), 92. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10275>
- Nadia, S., Islam, M., Ah, S., & Omar, N. (2022). Addressing the essential skills competency in teaching among social work educators in malaysian public universities. *International Social Work*, 67(2), 485-498. <https://doi.org/10.1177/00208728221127394>
- Nganga, L. (2015). Culturally responsive and anti-biased teaching benefits early childhood pre-service teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(2). <https://doi.org/10.5430/jct.v4n2p1>
- Özüdoğru, M. (2022). The participation and planning of the instruction competencies of teacher candidates in the blended curriculum development in education course. *Adyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.800543>
- Page, J., & Eadie, P. (2019). Coaching for continuous improvement in collaborative, interdisciplinary early childhood teams. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 270-284. <https://doi.org/10.1177/1836939119855542>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Pratiwi, M. K., Kuntjoro, S., Sunarti, T., & Budiyanto, M. (2023). TOSLS Cognitive Instrument to Measure Students' Scientific Literacy Abilities. *IJORE: International Journal of Recent Educational Research*, 4(6), 819–826. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v4i6.432>
- Ramadani, A., Supardi, Z., & Hariyono, E. (2021). Profile of analytical thinking skills through inquiry-based learning in science subjects. *Studies in Learning and Teaching*, 2(3), 45-60. <https://doi.org/10.46627/silet.v2i3.83>
- Rasi, P., Ruokamo, H., & Maasilta, M. (2017). Towards a culturally inclusive, integrated, and transdisciplinary media education curriculum—A case study of an international MA program at the University of Lapland. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 22-35. <https://doi.org/10.23860/jmle-2017-9-1-3>

- Raza, A., Malik, S., & Jumanı, N. B. (2020). Developing instructional design in teacher education for blended learning environment: A needs analysis. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review (RJSSER)*, 1(4), 273-281. <https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss4-2020-273-281>
- Reysen, S., Larey, L. W., & Katzarska-Miller, I. (2012). College Course Curriculum and Global Citizenship. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4(3). <https://doi.org/10.18546/ijdegl.04.3.03>
- Schroeder, S. and Curcio, R. (2022). Critiquing, curating, and adapting: cultivating 21st-century critical curriculum literacy with teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 73(2), 129-144. <https://doi.org/10.1177/00224871221075279>
- Schwarz, C., Gunckel, K., Smith, E., Covitt, B., Bae, M., Enfield, M., ... & Tsurusaki, B. (2008). Helping elementary preservice teachers learn to use curriculum materials for effective science teaching. *Science Education*, 92(2), 345-377. <https://doi.org/10.1002/sce.20243>
- Scott, E. (2024). An empirical study of cultivating innovative practice abilities in an interdisciplinary education environment in Australia. *Research and Advances in Education*, 3(5), 53-63. <https://doi.org/10.56397/rae.2024.05.06>
- Sezer, B. B., & Dedeoğlu, H. (2024). Maarif modeli ilkököl öğretım programında okuryazarlık becerileri: Finansal, görsel ve eleştirel. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2007-2027.
- Shawa, M., & Botma, Y. (2020). Practice guidelines for peer support among educators during a curriculum innovation. *African Journal of Health Professions Education*, 12(4), 186. <https://doi.org/10.7196/ajhpe.2020.v12i4.1388>
- Suyatman, S., Saputro, S., Sunarno, W., & Sukarmin, S. (2021). Profile of student analytical thinking skills in the natural sciences by implementing problem-based learning model. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (Ecps Journal)*, (23). <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-023-suya>
- Şeker, M. (2024). 2024 Sosyal Bilgiler öğretım programının bireysel farklılıklar yönüyle incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(2), 386-392.
- Tondeur, J., Roblin, N., Braak, J., Fisser, P., & Voogt, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge in teacher education: In search of a new curriculum. *Educational Studies*, 39(2), 239-243. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.713548>
- Turan, Ş., & Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, 27, 15-33.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Whinnery, S., Fogle, K., Stark, J., & Whinnery, K. (2020). Building collaborative teacher education: integrating udl through a faculty learning community. *Journal of Practitioner Research*, 5(2). <https://doi.org/10.5038/2379-9951.5.2.1161>
- Xiong, X., Lim, C., & Liu, S. (2019). Curriculum leadership and the enhancement of teacher education programs. *Asian Education and Development Studies*, 9(1), 79-90. <https://doi.org/10.1108/aeds-12-2018-0181>
- Yadav, S. (2023). Perception of current and future commitment of medical teachers to the varied roles of a teacher: an observational study. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.45824>
- Yang, J., Liu, Z., & Wu, L. (2023). An investigation into the attitude toward special education curriculum and teaching of special education teachers: The data from China's Guangdong province. *Research and Advances in Education*, 2(4), 69-80. <https://doi.org/10.56397/rae.2023.04.07>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220.
- Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods. Sage publications.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkööl Türkçe dersi öğretım programı'nın (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 24, 76-88.

Zengin, A. N., & Ütkür-Güllühan, N. (2024). 2024 Maarif modeli hayat bilgisi programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. H. Ateş (Ed.), *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Genel Bakış* (s. 217-256). Eğitim Yayınevi.

EXTENDED SUMMARY

This research examines how pre-service teachers reflect the knowledge and skills acquired in their Curriculum Development course through their analysis of the Turkish Century Education Model (TCEM). The study emerged from the observation that there is limited research investigating how the theoretical and practical skills gained by pre-service teachers in curriculum development courses are reflected in their evaluation processes of current educational reforms and models. Particularly in the Turkish context, there is a need for comprehensive studies on how TCEM, as a new curriculum model, is evaluated by pre-service teachers and how the competencies acquired in curriculum development courses are utilized in this evaluation process.

Curriculum development courses play a critical role in teacher education, providing pre-service teachers with essential competencies for their professional development. Research shows that these courses significantly contribute to the development of professional identity and pedagogical competence among teacher candidates (Özüdoğru, 2022; Yadav, 2023). Especially technology integration and collaborative learning approaches emerge as factors that enhance the effectiveness of curriculum development processes (Dinçer & Çengel, 2022; Hursen & Beyoğlu, 2020). Moreover, with a critical curriculum literacy perspective, candidates develop skills to question the philosophical and ideological approaches underlying curricula and evaluate them from an educational equality and social justice perspective (Dinçer & Çengel, 2022; Schroeder & Curcio, 2022).

The Turkish Century Education Model, introduced by the Ministry of National Education in 2023 and implemented in 2024, presents a comprehensive reform framework with the slogan "from roots to the future" (Ministry of National Education, 2024). The model offers a holistic approach that blends traditional values with modern educational understanding, aiming to support not only students' academic success but also their moral, social, and emotional development. The model is built on four main components: the basic approach of curricula, student profile, Virtue-Value-Action Framework, and skills framework. Each component works in organic connection with others to strengthen the holistic structure of education.

The study employed a qualitative research approach, specifically an embedded single-case design, to conduct an in-depth analysis of how 52 pre-service teachers enrolled in the Curriculum Development course during the fall semester of 2023-2024 academic year. The data was collected through document analysis using a Curriculum Evaluation Form that included both closed and open-ended questions focusing on five main dimensions: educational philosophy, student profile, skills framework, cross-curricular components, and holistic curriculum model. Data analysis was conducted using Braun and Clarke's (2006) thematic analysis technique, following a six-phase process: familiarization with data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the report.

The findings reveal that TCEM's educational philosophy successfully blends traditional values with contemporary educational understanding, emphasizing a human-centered approach and virtue-oriented philosophy. Pre-service teachers' reports particularly highlighted the model's effectiveness in supporting students' social-emotional development and addressing language skills through innovative approaches. According to one pre-service teacher, "There is a human at the center of the Turkish education system. The human is holistically addressed with aspects of mental, emotional, physical, social, and spiritual development" (Opinion 111). The student profile envisioned by TCEM demonstrates a commitment to developing individuals with strong moral values, self-regulation skills, technological competence, and global citizenship awareness. The reports emphasize that the model aims to raise "students who are fair, responsible, honest, and developed in empathy" (Student 1) and individuals who are "fair, respectful, honest, brave, entrepreneurial, sensitive to aesthetic values, determined, and compassionate" (Student 28). The skills framework analysis showed that TCEM aims to develop conceptual, domain-specific, dispositional, and physical skills in a balanced manner, with particular emphasis on scientific thinking and application skills. As noted by one pre-service teacher, "Through conceptual skills, students understand topics more deeply rather than just memorizing information" (Student 17). However, some concerns were raised regarding the systematic implementation of technology integration and enriched course content. The cross-curricular components analysis revealed that virtue-value-action, social-emotional learning, and literacy skills are structured within a holistic framework. Pre-service teachers emphasized that "Group work and interactive activities allow students to acquire social skills such as emotional awareness, empathy, and cooperation" (Student 2). However, there were some limitations identified

in providing concrete strategies for developing these skills. The holistic curriculum model findings indicated an effective integration of theoretical and practical learning, an interdisciplinary approach, and a comprehensive assessment system. One pre-service teacher noted that "The curriculum places great importance on applied learning alongside theoretical knowledge" (Student 1). While this structure shows potential for contributing to teacher education, implementing differentiated instruction and multi-faceted assessment approaches requires additional investments in time, resources, and teacher training.

The research concludes that TCEM demonstrates significant potential for offering a sustainable educational model that balances traditional values with contemporary approaches. However, successful implementation requires addressing several critical needs: ensuring continuous professional development opportunities for pre-service and in-service teachers, resolving infrastructural issues related to technology integration and resource adequacy, making cultural adaptations while maintaining local-global balance, and strengthening institutional capacity for implementing differentiated instruction and assessment practices. The study recommends restructuring teacher training programs in alignment with TCEM's vision, strengthening the practical implementation aspects, and enhancing stakeholder collaboration to bridge the gap between theoretical framework and practical application.