

DOI: <https://10.34137/jilses.1630966>

Geliş Tarihi: 31 Ocak 2025

Received: 31 January 2025

Kabul Tarihi: 17 Haziran 2025

Accepted: 17 June 2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Research Type: Research Article

Adıgüzel, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Programlarıyla Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Bir Meta Sentez Çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 11(1), 9-21. <https://10.34137/jilses.1630966>



Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Programlarıyla Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Bir Meta Sentez Çalışması

Abdullah ADIGÜZEL¹

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmalarıyla benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırmalı olarak analizini amaçlayan bu çalışma nitel araştırmalar kapsamında literatür taramasına dayalı, derleme türünde bir meta analiz çalışmasıdır. Ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen araştırmanın temel belgelerini; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin ve Öğretim Programları ile Cumhuriyet dönemi 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 yıllarında program geliştirme çalışmalarını konu edinen ilgili kitaplar, makaleler, tezler, bildiriler ve dijital veri kaynakları oluşturmaktadır. Cumhuriyet döneminde geliştirilen tüm programlar genel özellik itibarıyla dönemin ihtiyaçlarına göre şekillenirken, TYMM'i erdemli insan ve okuryazarlık becerileri üzerinde durmuştur. Eğitim programının temel öğeleri açısından bakıldığında genel olarak 1968 programına kadar hedef kavramının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. 1968 ve 1997 programlarında amaç, 2005 programında kazanım ve TYMM'inde öğrenme çıktıları kavramının ilk öge olarak kullanıldığı görülmektedir. İçerik ögesi tüm programlarda ihtiyaca ve toplumsal kabul gören birey profiline göre şekillenirken, öğretme öğrenme süreci 2005 programına kadar öğretmen merkezli, 2005 programından sonra öğrenci merkezli olarak devam etmiştir. Ölçme ve değerlendirme ögesi 2005 yılı programına kadar ürün değerlendirme 2005 ve sonrasında süreç değerlendirme olarak kabul edilmiştir. Ancak TYMM'inde kanıt kavramı benimsenerek ürün değerlendirmeye doğru bir eğilim göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet dönemi, eğitim programı, Türkiye yüzyılı maarif modeli, program geliştirme

A Comparative Analysis of the Türkiye Century Maarif Model With the Republic Period Education Programs

Abstract

It aims to make a comparative analysis of the TYMM in terms of similarities and differences with the program development studies of the Republic period. This study is a compilation type meta-analysis study based on literature review within the scope of qualitative research. The basic documents of the research are; TYMM Common Text and Curriculum (MEB, 2024) and related books, articles, theses, papers and digital data sources that cover program development studies in the Republic period in 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 and 2005. While all programs developed during the Republic period were generally shaped according to the needs of the period, TYMM focused on virtuous people and century skills. When the basic elements of the education program are examined, it is seen that the concept of goal was frequently used until the 1968 program. It is seen that the concept of goal was used as the first element in the 1968 and 1997 programs, the concept of gain in the 2005 program and the concept of learning outcomes in TYMM. While the content was shaped according to the need and the socially accepted individual profile in all programs, the teaching and learning process continued as teacher-centered until the 2005 program and as student-centered after the 2005 program. The measurement and evaluation element was accepted as product evaluation until the 2005 program and as process evaluation after 2005. However, the concept of evidence was adopted in TYMM and it showed a tendency towards product evaluation.

Keywords: Republic period, education program, Türkiye century education model, program development

¹ Prof. Dr. Düzce Üniversitesi, aadgzl@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7184-3644>

Giriş

İnsan hayatının en temel bileşeni ve vazgeçilmezi olan eğitim, birçok özellikleri kendi içinde barındıran, bireyin yetişmesi ve gelişmesi için toplum itibarının sağlanması açısından bireysel, sosyal ve ekonomik bir süreç olarak tanımlanabilir (Adıgüzel, 2020). Bu amaçla gerçekleştirilen bir etkinliğin eğitim olarak değerlendirilebilmesi için; etkinliğin bir süreç olarak tanımlanması, bireyin bu etkinlikte bir yaşantı geçirmesi, bu etkinlik sonucu istendik bir davranışın oluşması veya istendik yönde bir değişimin meydana gelmesi, davranıştaki bu değişimin izli ve sürdürülebilir olması gerekmektedir (Demirel, 2003). Bu anlamda eğitim sadece bireysel davranışların şekillenmesi ile ilgili olmayıp aynı zamanda toplumsal davranışları düzenlemede de görevler üstlenmektedir. Eğitim, eğitsel özellik taşıyan kurumlar vasıtasıyla toplumların gelişmesine, kalkınmasına, demokratikleşmesine ve medenileşmesine öncülük etmekte ve katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda süreklilik arz eden eğitim, bulunduğu dönemin etken paradigmasına göre şekillenir ve kendi sistemini ona göre yapılandırır. Böylece her ülkenin yapılandırılan eğitim sistemi de o ülkenin geleceğini belirler (Akınoğlu, 2005). Eğitim sisteminin amacına uygun, kaliteli ve verimli olarak yürütülebilmesi için iyi bir eğitim felsefesine dayanan bir eğitim programı tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim programı neyin, nerede, nasıl, ne zaman, hangi öğretim teknolojileri ve öğretim yöntem ve teknikleri ile yapılacağını gösteren bir rehberdir. Bir eğitim programının tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde istenilen başarı ve verimliliğin sağlanması için programın sağlam teorik esaslara dayanması gerekmektedir. İyi bir teorik oluşuma, uygun bir felsefi dayanağa sahip olmayan bir eğitim programının uygulamada başarılı olması beklenemez (Adıgüzel, 2020).

Eğitimde verimliliğe öncülük eden program kavramı ilk olarak 1582 yılında Hollanda'da Leiden Üniversitesinde kullanılmıştır. Ancak eğitimde program geliştirme, değerlendirme ve program geliştirme teorisini bir çalışma alanı olarak kabul eden ve savunan Yale raporu 1828 yılında Latince ve Yunanca olarak yayınlanmıştır (Hambleton ve Patsula, 1999). Raporda, hazırlanan eğitim programı ile iyi ve çok yönlü bireyler yetiştirilmek istendiği ve bunun için hazırlanacak eğitim programlarının sağlam teorik temellere dayanması gerektiği belirtilmiştir. Çünkü öğretim programları, eğitim sistemlerinin en temel bileşenlerinden biridir. Ülkelerin eğitim politikalarına ve toplumsal beklentilerine uygun olarak hazırlanan öğretim programları, formal ortamlarda öğrencilerin ne öğreneceklerini ve nasıl öğreneceklerini belirlemede öğretmenlere kılavuzluk eder (Susam ve Demir, 2020). Öğretim programı, öğrenciye planlı bir şekilde kazandırılması hedeflenen kazanımlarla ilgili süreci kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlanmakla birlikte toplumun gereksinimlerine, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına ve uluslararası eğitim standartlarına uyum sağlamak amacıyla zaman içerisinde sürekli olarak yenilenmekte ve geliştirilmektedir (Demirel, 2003). Öğretim programı, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme etkinliklerini hangi planına göre uygulayacaklarını ve nasıl bir değerlendirme yaklaşımını benimseyeceklerine rehberlik etmektedir (Demirtaş ve Erdem, 2015). Çünkü eğitim programları bir çeşit ihtiyaçlar dahilinde güncellenen ders planları şeklinde ön plana çıkmaktadırlar (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Program geliştirme işlemi gerek okul içi gerekse okul dışında MEB ile eğitim kurumlarının koordineli olarak kendi amaçlarını gerçekleştirme adına uygun yöntem ve teknikleri kullanarak düzenlediği içerik ve öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi için yapılan koordineli çalışmaların tümüdür (Varış, 1994). Toplumların sosyal, kültürel, politik, bilimsel ve ekonomik yönlerden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin; öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olmak üzere üç temel ögesi vardır. Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, öğretim programlarında yer aldığı ölçüde anlam kazanır (Varış, 1994; Sönmez, 1998; Gürkan ve Gökçe, 1999; Demirel, 2003).

Öğretim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi süreklilik arz eden bir süreçtir. Bu süreç, amaçların saptanması, içeriğin seçilmesi, öğretim süreci ve değerlendirme yaklaşımlarının planlanması gibi temel aşamalardan oluşur (Taba, 1962). Bu bağlamda program geliştirme çalışmaları, eğitim alanındaki yenilikçi yaklaşımları içeren ve sürekli değişen sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak yeniden tasarlanan dinamik bir süreçtir. 20. yüzyılın başlarında John Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışı ile şekillenen ve bu süreçte öğrenci merkezli yaklaşımlar ve yapılandırmacı yöntemler öğretim programlarında önem kazanmıştır (Dewey, 1986). Cumhuriyet'in ilanından günümüze Türkiye'de program geliştirme çalışmaları MEB tarafından merkezden yürütülmektedir. Eğitim programları ile ilgili çalışmalar yürütme görevini üstlenen Talim Terbiye Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 1926 yılında kurulmuştur (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Bu kurul ülkede sürekli olarak ihtiyaca göre program geliştirme çalışmaları gerçekleştirmektedir. Program geliştirme çalışmaları bazen toplumsal ihtiyaçları karşılamak, bazen de kalkınma ve gelişmeyi önelemek çoğu zamanda gelişmiş bilgi toplumları içinde yer almak amacıyla geliştirilmektedir.

Cumhuriyet döneminde, yenilenme, reform, güncelleme ve yapılandırma gibi isimlerle yapılan eğitimdeki düzenlemeler, ağırlıklı olarak Batı'dan bir modelin Türk Eğitim Sistemine (TES) adapte edilmesi mahiyetindedir.

Bu adapte işlemi, sadece bilimsel içerik ile sınırlı kalmamış; eğitimde temel fikir, felsefi dayanak, kültürel oluşum ve sosyal alanlara da sirayet etmiştir. Bunun arka planında, Osmanlı'nın çöküşüyle ortaya çıkan ve her haliyle Batılı olmayı, çağdaşlaşma ve gelişme sayan zihinsel kabul vardır (Akpınar ve dig. 2024). Türkiye'de cumhuriyetin ilanı sonrası modernleşme süreci ile eğitimin kalitesini artırmak için yeni eğitim programları geliştirilmiştir. İlk olarak 1924'te ilköğretim programı hazırlanmış ve devamında 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 yıllarında geliştirilen eğitim programlarının iz bırakan programlar olduğu ve çeşitli özellikleri ile program geliştirme tarihinde önemli bir konum elde ettiği bilinmektedir (Kaya ve Uyangör, 2024; Çobanoğlu ve Yıldırım 2021). Son olarak 2024 yılında TYMM olarak tanımlanan yeni öğretim programları hazırlanarak uygulamaya konmuştur. Hakkında çok konuşulan, tartışılan, eleştirel analizi yapılan TYMM'nin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla Cumhuriyetten günümüze geliştirilen ve iz bırakan öğretim programlarıyla karşılaştırmalı olarak analiz edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma bu temel ihtiyaca dayalı olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Cevabı Aranılan Sorular

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programının Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmalarıyla benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırmalı olarak analizini yapmaktır. Bu genel amaç kapsamında çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. TYMM'nin Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmalarıyla gerçekleştirilmek istenen hedefler açısından benzer ve farklılıkları nelerdir?
2. TYMM'nin Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmalarıyla öğretim programının temel öğeleri (amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) açısından benzer ve farklılıkları nelerdir?
3. TYMM'nin Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmalarıyla dayandıkları öğrenme yaklaşımı ve eğitim felsefesi açısından benzer ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma, nitel araştırmalar çerçevesinde literatür taramasına dayalı, derleme türünde bir meta analiz çalışması olup genel tarama modeli ile yürütülmüştür. Nitel özellikteki genel tarama modeli derleme ve belge incelemeye dayalı olarak toplumsal ve insan ilişkilerini çok yönlü ve derinlemesine analiz etme yaklaşımlarıdır (Punch, 2011). Doküman inceleme, yazılı belgelerin içeriğinin sistematik ve düzenli olarak analiz etmek amacıyla kullanılmaktadır (Wach, 2013). Bu yöntemin amacı ise belge ve kaynaklardan toplanan verilerden anlam çıkarmak, çalışılan konu hakkında bir anlayışa varmak, verilerin incelenmesini ve yorumlanmasına olanak sağlamaktır (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman inceleme tekniği; belge ve kaynaklara ulaşma, kaynakların orijinalliğinin incelenmesi ve anlaşılması, toplanan verilerin analiz edilmesi ve raporlama aşamalarından oluşmaktadır (Koyuncu ve Kılıç, 2019). Çalışmamızın amacına ve yöntemsel yaklaşımına en çok hizmet eden doküman analizinin yöntemsel tanımını Sandelowski ve Barroso, (2007) ilgili kaynak ve belgelerin belirlenmesi, toplanan verilerin araştırmanın amacına uygun olarak; tasnifi, gruplandırılması, okunması ve değerlendirilmesini kapsar olarak yapmaktadır.

Verilerin toplanması

Alan uzmanlarınca desteklenen bu yöntemsel yaklaşıma uygun bir şekilde çalışma konusu ile ilgili olarak belirlenen kaynaklar ve belgeler inceleme analizine uygun olarak belirlenmiş, düzenlenmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın temel belgelerini; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin ve Öğretim Programları (MEB, 2024) ile Cumhuriyet dönemi 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 yıllarında program geliştirme çalışmalarını konu edinen ilgili kitaplar, makaleler, tezler, bildiriler ve dijital veri kaynakları oluşturmaktadır. Ölçüt örneklem tekniğinin tercih edildiği bu çalışmada konu ile ilgili olduğu düşünülen belgelerin seçiminde ekonomiklik, erişilebilirlik, bilimsellik, geçerlik ve güvenilirlik gibi ölçütlerle birlikte aşağıdaki dahil etme ve hariç tutma kriterleri de dikkate alınmıştır.

1. Araştırmaya dâhil edilen kitapların araştırma konusu ile ilgili, bilimsel ve ulusal veya uluslararası yayınevleri tarafından yayımlanmış olması,
2. Araştırmaya dâhil edilen makalelerin ulusal veya uluslararası indekslerde taranan ve akademik özellik taşıyor olması
3. Araştırmaya dâhil edilen tezlerin YÖK'ün tez arşivinde olması ve erişilebilir olması,

4. Bildiri, ulusal veya uluslararası bilimsel kongre veya sempozyumlarda sunulmuş ve özet veya tam metin olarak yayımlanmış olması ve
5. Araştırmaya dâhil edilen dijital kaynakların ise güvenilir akademik veri tabanları olmasıdır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Araştırmanın güvenilirliği sağlamak amacıyla dahil etme ve hariç tutma ilkelerine göre belirlenen kaynakların konu ile doğrudan ilgili, bilimsel ve orijinal olmalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca belirlenen kaynaklardan toplanan veriler üzerinde herhangi bir değiştirme, düzeltme ve tahrifat gibi müdahale işlemi yapılmamış, farklı şekilde yorumlanmamış, farklı anlamlar yüklenmemiş ve orijinallikleri korunmaya çalışılmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada erişilen veri kaynakları, belge tarama tekniğine uygun olarak araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda tasnif edilmiştir. Araştırmada geçerlik için belirlenen kaynaklar yansız bir şekilde okunmuş ve toplanan veriler araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak kodlanarak ana tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan ana ve alt temalara göre veriler gruplandırılmış, düzenlenmiş, yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Araştırma etiği açısından bakıldığında, araştırmanın her aşamasında etik ve yasal kurallara hassasiyetle uyulmuştur. Araştırmada toplanan veriler araştırmaya dahil edilen ve herkese açık belge ve kaynaklardan elde edilmiş ve kaynaklardaki kişilerin hakları atıf yapma sistemi ile korunmuştur. Araştırmanın her aşamasında özellikle verilerin toplanması ve analizinde yöntemsel yaklaşım dahil olmak üzere verilerin yorumlanması ve sonuçlandırılması aşamalarında araştırma etiği, şeffaflık ve dürüstlük ilkeleri dikkate alınmış ve bağlı kalmıştır. Bu araştırma literatür taramasına ve doküman analizine dayalı olarak gerçekleştirildiği ve araştırmada doğrudan insan deneklerle iletişime geçilmediği ve insan deneklerden veri toplanmadığı için etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sorularının cevabını oluşturan ana ve alt temalara ilişkin toplanan verilerin sistematik analizi yapılmış, ana ve alt tema bulguları tablolastırılmış ve uygun şekilde yorumlanmıştır.

Tablo 1. TYMM'nin Cumhuriyet Dönemi Program Geliştirme Çalışmalarıyla Gerçekleştirilmek İstenen Hedefler Açısından Analizi

Programlar	Temel Özellikler
1924/1926 Eğitim Programı	Cumhuriyet ilke ve değerlerinin benimsenmesi, Mustafa Kemal'in düşünceleri, yeni Türk harflerinin kabulü, laiklik, batıya yöneliş ve pozitif bilimlerin esas alınmasının yanı sıra öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak iş ve beceri eğitimine önem verilen ilk programdır. Program geliştirme süreci bilimsel ilkelerden çok yapılan yeniliklerin hayata geçirilmesi esas alınmıştır.
1936 Eğitim Programı	Milli birlik ve beraberlik esas alınmış, bireyin bütünsel gelişimi, bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmış ve iş eğitimine önem verilmiştir. Gençlerin kabiliyetlerini geliştiren yöntem ve tekniklerin uygulanması ve sanat dersleri benimsenmiştir. Gerek sinim duyulan iş gücünü yetiştirmeyi hedefleyen ihtiyaç merkezli bir programdır.
1948 Eğitim Programı	Milli kültürü gelecek nesillere aşılama, öğrencilere demokratik değerleri kazandırma, bilimsel eğitime, uygulamalara, yaparak yaşayarak öğrenmeye önem verme, öğrenci merkezli, ihtiyaçları dikkate alma ve okul ile gerçek yaşam arasındaki bağı kurmaya çalışan bu program sanata önem veren önceki programlara göre kısmen daha profesyonel hazırlanmıştır.
1962/1968 Eğitim Programı	1961 Anayasasının etkisinde hazırlanan bu programda tecrübe ve araştırma vurgulanmış, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınmış, zihinsel, fiziksel ve ruhsal gelişimine önem verilmiştir. İhtilalin etkisiyle hazırlanmış güdümlü bir programdır.
1997 Eğitim Programı	Hedefler bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliktedir. Milli kültürün yayılması, öğrencinin üretici olarak yetişmesi ve ekonomiye katkı sağlaması programda yer verilen konular olmuştur. Program geliştirme süreç ve ilkelerinin daha çok gözlemlendiği bir programdır.

2005 Eğitim Programı	Eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünen, girişimci, lider, özyönetim becerisi gelişmiş, bilimin temel kavramlarını tanıyan ve iş birliğine eğilimli bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bu program etkinliklerle zenginleştirilmiş, öğrenci merkezli ve süreç değerlendirmeyi esas alan bir özelliktir. İhtiyaç analizi, program tasarısı ve program geliştirme sistematığının izlendiği görülmektedir.
2024 TYMM	Temel disiplinlere ilişkin okuryazarlıklar ve beceriler çerçevesi, toplumsal kabul yetkinlik ve erdemli insan yetiştirmeyi amaçlayan, bütüncül eğitim anlayışı olarak bilişsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel, ruhsal ve psikomotor yönleri esas alan bir programdır. İhtiyaç analizi, program tasarısı ve program geliştirme sistematığının yeterli olmayışı programın zayıf boyutunu oluşturmaktadır.

Tablo 1’de Cumhuriyetten günümüze dönemsel olarak geliştirilen eğitim programlarının genel özellikleri görülmektedir. 1924 müfredat programı Cumhuriyet döneminin ilk eğitim programı olup, dönemin din eksenli eğitim yaklaşımından bilim temelli eğitim anlayışına geçişi hedeflemiştir. Program bireylerin cumhuriyet değerlerini benimsemelerine ve gerçek hayatta karşılaşılan problemlere hazırlanmalarına yönelik dersler ve konulardan oluşmaktadır (Aslan, 2011). 1926 eğitim programı büyük oranda 1924 programının işlemeyen ve eksik yönlerini tamamlamak, dersler arasındaki kopukluğu gidermek ve konular arası ilişkilendirmeyi güçlendirmek amacıyla geniş tabanlı bir program olarak tasarılanmıştır (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010). 1926 eğitim programının en belirgin özelliği toplu öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesidir (Akyüz, 1993). Eğitim ve öğretim ilkelerinin ilk defa programda açık bir şekilde maddeler hâlinde listelenmesi (Arslan, 2000) 1936 bu eğitim programıyla gerçekleştirilmiştir. Bu programın en belirgin özellikleri dönemin tek siyasi partisi olan Cumhuriyet Halk Partisi ilkelerini ön plana çıkarması ve eğitim kademelerindeki dersler arasında ilişkilendirmenin güçlendirilmesidir (Aktan, 2018). Yatay ve dikey içerik düzenleme yaklaşımı ile ardışıklık içerik düzenleme, kapsam ve bütünlük gibi program geliştirme sürecinin temel ilkeleri ilk olarak 1948 eğitim programında dikkate alınmıştır (Aktan, 2018). Bu bağlamda 1936 programındaki eğitim ve öğretimin ilkeleri yeniden gözden geçirilmiş ve daha profesyonel bir şekilde tekrar düzenlenmiştir (Altunya, 2019). 1948 programı, öğrencinin bütün yönlerden ve devamlı biçimde gelişmesini amaçlayan Millî Eğitimin temel hedeflerini esas almıştır (Güngördü ve Güngördü, 1966; Özalp ve Ataünel, 1977).

Öğretmenlere yıllık plan, ünite planı ve günlük plan yapma zorunluluğu ilk olarak 1968 programıyla getirilmiştir. Eğitimde amaç bireyleri aynılaştırmak olmadığı, her çocuğu kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirmek olduğu anlayışı 1968 programının kapsamını oluşturmaktadır (Açar ve Yağcı, 2011). 1968 Eğitim Programı aslında 1953 yılında gerçekleştirilen beşinci Millî Eğitim Şurasında alınan kararların uygulamaya dönüştürülmesi eylemidir (Demirel, 1992). Bu program, davranışçı öğrenme kuramının belirgin özelliklerini taşıdığı bilinmektedir (Aktan, 2018). 1997 yılından itibaren ilköğretimin zorunlu ve kesintisiz sekiz yıl olarak kabulü ile birlikte ciddi bir program geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu programla birlikte ders kitabı ve kılavuz kitap hazırlama çalışmalarına yoğunluk verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999).

Avrupa Birliği’ne adaylık sürecinin etkisiyle geliştirilen 2004 programı önceki eğitim programlarına hâkim olan davranışçı öğrenme kuramından tamamıyla uzaklaşarak pragmatik felsefeye dayalı ilkeler ve süreçler ışığında ders programlarının geliştirilmesini kapsamaktadır (Gürol ve Bavlı, 2015). Orijinali Constructivism olan yapılandırmacılık MEB tarafından yeniden yapılanma, üniversitelerde ise yapılandırmacılık veya yeniden kurmacılık olarak tanımlanan bu süreçte eğitim programının dört temel ögesinde ciddi değişiklikler yapılmıştır. Bu programda amaçlar kazanım olarak ifade edilmiş, öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsenmiş, aktif öğrenme ön plana çıkarılmış, çoklu ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenmiş ve konular tematik bir anlayışla ele alınmıştır (Orakcı, Durnalı ve Özkan, 2018). 2005 yılından itibaren uygulamaya giren bu programı öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstendiği, öğretmenin rehberlik görevi yaptığı ve öğrenmenin zihinsel süreçlerde yapılandırılarak gerçekleştiğini ön gören yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak geliştirilmiştir (Acat, 2010).

Cumhuriyet döneminin son eğitim programı ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programıdır. Geliştirilen TYMM öğretim programının en güçlü yönü sadece beceri ve yetkinlikler üzerinde durmayarak aynı zamanda değerlere de yer vermesi ve toplumun ihtiyaç duyduğu profildeki bireyleri bütüncül bir yaklaşımla yetiştirmeyi hedeflemesidir. Modelde önemsenen yetkinlik becerisi, belli bir alanda gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmayı ifade ederken erdem, ruhsal olgunluğu başka bir ifadeyle ahlaken övülen meziyetleri kapsamaktadır. Bu açıdan yetkinlik ve erdemliğin merkezde olduğu öğrenci profilinde öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerleri

göz önünde bulundurulmaktadır (MEB, 2024). Program geliştirme süreci açısından eleştirilere maruz kalan modelin tanımlanmış özgün bir eğitim felsefesine dayanmaması ve bir öğrenme yaklaşımını benimsememesi zayıf yönleri olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 2: TYMM'nin Cumhuriyet Dönemi Program Geliştirme Çalışmalarıyla Öğretim Programının Temel Öğeleri Açısından Analizi

Programlar	Temel öğeler
1924/1926 Eğitim Programı	Amaç : Hedef; gözlenebilir, ölçülebilir açık ifadeler İçerik : Laiklik, batıya yöneliş, pozitif bilimler, iş ve beceri içeren konular Eğitim Durumları: Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan öğretim yaklaşımı Sınama Durumları: Kanıtlara dayalı gözlenebilir ve ölçülebilir göstergeler
1936 Eğitim Programı	Amaç : Somut olarak hedef ifadesi kullanılmıştır. İçerik : Cumhuriyet, Milliyet, Halk, Devlet, Lâik ve İnkılâpçılık Eğitim Durumları: Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan beceri eğitimi Sınama Durumları: Ürüne dayalı performans değerlendirme
1948 Eğitim Programı	Amaç : Ders amaçları ifadesi sıklıkla tercih edilmiştir. İçerik : Bilimsel ve beceri içerikli konular vardır. Eğitim Durumları: Uygulamalara, yaparak yaşayarak öğrenme esastır. Sınama Durumları: Ürüne dayalı performans değerlendirme
1962/1968 Eğitim Program Taslağı	Amaç : Amaç ifadesi kullanılmıştır. İçerik : Yurttaşlık, Sosyal Bilgiler, Tabiat Bilgisi ve Tarım dersleri önemsenmiştir. Eğitim Durumları: Tecrübe ve araştırma yöntemleri baskın olarak kullanılmış. Sınama Durumları: Ürün değerlendirme esas alınmış.
1997 Eğitim Programı	Amaç : Amaçlar bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikte İçerik : Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil dersleri önemsenmiştir. Eğitim Durumları: Öğretmen merkezli öğretim esas alınmış. Sınama Durumları: Sonuç ve ürün değerlendirme benimsenmiştir.
2005 Eğitim Programı	Amaç : Kazanım kavramı kullanılmıştır İçerik : Tema yaklaşımı esas alınmıştır. Eğitim Durumları: Öğrenci merkezli ve etkinlik temelli eğitim vardır. Sınama Durumları: Süreç ve alternatif ölçme ve değerlendirme
2024 TYMM	Amaç : Öğrenme çıktıları ifadesi kullanılmıştır. İçerik : Müfredat, Muhteva Eğitim Durumları: Öğrenme yaşantıları Sınama Durumları: Öğrenme Kanıtları

Türü, kapsamı, yapısı, işlevi ve süresi ne olursa olsun bir eğitim programı, amaç boyutunda niçin öğretelim?, içerik boyutunda ne öğretelim?, öğretme öğrenme süreci boyutunda nasıl, kiminle ve nerede öğretelim? ve sınama boyutunda ne kadar öğretelim? sorularına cevap bulma girişimi olarak tanımlanır (Alkan, 1983; Ergün, 2006). Böylece dört temel öğeden oluşan ve her öğede sorulan sorulara cevap bulmaya çalışan eğitim programının ilk ögesi 1926 ve 1936 eğitim programlarında “hedef” sözcüğü ile ifade edilmiş eğitim programının hedef ve ilkeleri kısa cümlelerle tanımlanmıştır (Akyüz, 1993). Aynı dönem eğitim programlarında hedef ve hedef davranışlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç öğrenme alanını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. 1948 programında hedef kavramı yerine amaç kavramı kullanılmıştır (Altunya, 2019). 1948’den 1997 programlarına kadar eğitim programlarının birinci ögesi ağırlıklı olarak “amaç” ifadesi ile tanımlanmış ve davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru bir kayış gözlenmiş ve nihayetinde ilerlemeci bir yaklaşım benimsenmiştir (Binbaşıoğlu, 1999; Açar ve Yağcı, 2011). 2005 yılından itibaren uygulamaya konan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitim programında amaç ögesi yerini “kazanım” kavramına bırakmıştır (Orakcı, Durnalı ve Özkan, 2018). Ders kazanımları; bilgi, beceri, tutum ve değer gibi belli alanlarda yapılandırılmıştır. 2024 TYMM eğitim programının ilk ögesi “öğrenme çıktıları” olarak tanımlanmıştır. Öğrenme çıktıları da kavramsal beceriler, alan becerileri ve eğilimler olmak üzere üç boyutta yapılandırılmıştır (MEB, 2024). TYMM’inin “kazanım” yerine benimsemiş olduğu “öğrenme çıktıları” kavramı Avrupa ortak yükseköğretim alanı olarak bilinen Bologna sürecinin bir kavramı olup TYMM’i üzerinde gönülsüz bir duruş sergilemektedir. Daha önce İngilizce ders programlarında

amaç yerine kullanılan bu ifade Maarif modeliyle tüm ders programlarına yansıtılmıştır (MEB, 2024). “Öğrenme çıktıları” ifadesi TYMM’nin derin amaçlarına hizmet etmediği gibi taşıdığı ruh itibarıyla maarif kavramı ile ciddi bir uyumsuzluk göstermektedir.

Eğitim programının ikinci ögesi olan “içerik”, 1926 ve 1936 eğitim programlarında Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Lâiklik ve İnkılâpçılık konularını kapsayacak şekilde düzenlenirken, 1948 programında bilimsellik ve temel beceriler, 1968 programında ise yurttaşlık, sosyal bilgiler, tabiat bilgisi, tarım ve benzeri konuların ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir (Güngördü ve Güngördü, 1966; Özalp ve Ataüenal, 1977; Akyüz, 1993). 1997 eğitim programında fen bilgisi, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve yabancı dil gibi konular ağırlık kazanırken, 2005 programında tema yaklaşımıyla yüzyıl becerileri küresel değerler, eleştirel ve yaratıcı düşünme konuları yer almıştır (Acat, 2010). TYMM eğitim programı içerik boyutunda ise kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri yer almaktadır (MEB, 2024). Maarif modelinde belirlenen içeriğin günümüzde bireysel ve toplumsal bazda ihtiyaç duyulan konular olmasına rağmen bu kavramların içeriğinin nasıl doldurulacağı ve gerçek hayat ile nasıl ilişkilendirileceği net değildir. Ayrıca toplumda karşılık bulma, uygulama ile ilişkilendirme ve bireye nasıl kazandırılacağı konusunda kopuklukların olduğu görülmektedir.

Eğitim programının üçüncü ögesi olan “eğitim durumları” 1926-1936 programlarında öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenirken, 1948 program uygulamalarında, yaparak yaşayarak öğrenme (Güngördü ve Güngördü, 1966), 1968 eğitim programında tecrübe ve araştırma yöntemleri baskın olarak kullanılmıştır. 1997 eğitim programında öğretimi esas alan öğretmen merkezli yaklaşımlar benimsenmiştir (Özalp ve Ataüenal, 1977; Akyüz, 1993). Bu eğitim programlarında her ne kadar öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmiş olsa da bilgilerin öğrenciye kazandırılması belletme ve ezberleme yoluyla gerçekleştiği için uygulama her zaman öğretmen otoritesine dayalı olarak gerçekleşmiştir. 2005 eğitim programında ise öğrenme esas alınarak öğrenci merkezli ve etkinlik temelli yaklaşımlar benimsenmiş ve öğrenme süreçlerinde zengin öğretim materyali ve farklı öğrenme etkinliklerine yer verilmiştir (Acat, 2010). TYMM’inde “öğretme öğrenme yaşantıları” olarak tanımlanan bu öge öğrenciyi merkeze alan esnek ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarına dayandırılmaktadır (MEB, 2024).

Cumhuriyetten günümüze geliştirilen ve uygulanan eğitim programlarının dördüncü ögesi olan “sınama durumlarına” baktığımızda özellikle Cumhuriyetin ilk dönemlerinde sonuç ve ürün değerlendirmenin daha çok göze çarptığı görülmektedir. 1924/1926 eğitim programlarında kanıtlara dayalı gözlenebilir ve ölçülebilir göstergeler benimsenirken, 1936 ve 1948 eğitim programlarında ürüne dayalı performans değerlendirme yaklaşımının daha çok benimsendiğini görmek mümkündür (Yücel, 1994). 1962/1968 ve 1997 eğitim programlarında sonuç ve ürün değerlendirme yaklaşımlarının esas alındığı programların uygulanma sürecinde göze çarpmaktadır (Tertemiz, 2000). 2005 eğitim programının dayandığı öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacı öğrenmede bilginin anlaşılmadan tekrarlanması yerine, anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını gerektiren performans ölçümleri ve portfolyo kullanımı gibi sürece dayalı ölçümler alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri benimsenmiştir. Bu ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrenciyi öğrenmeye motive ettiği ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirdiği için öğrenme teorileri ile uyumludur ve öğrencileri gerçek hayata hazırlama açısından sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur (Bekiroğlu, 2006; Semerci, 2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ürün ve süreçlerin birlikte değerlendirildiği öğrenci lehine sayılabilecek daha adil bir değerlendirme öngörülmektedir. Bu anlayışta öğrencinin bireysel ve grup etkinlikleri dikkate alınır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği varsayımıyla değişik değerlendirme yöntemleri önerir (Adıgüzel, 2009). Bu bağlamda 2005 programında süreç değerlendirme, alternatif ölçme ve değerlendirme gibi çoklu değerlendirme yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. TYMM eğitim programının dördüncü ögesi “öğrenme kanıtları” olarak tanımlanmıştır. Akreditasyon sürecinin bir kavramı olan kanıt kavramı maarif kavramı ile uyumlu bir görüntü sergilememektedir. Ancak modelin ölçme ve değerlendirme kısmındaki kuramsal açıklamalara baktığımızda sonuca odaklanan bir yaklaşımdan ziyade öğrencilerin süreç içindeki öğrenme düzeylerini takip etmek için geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme uygulamaları esas alındığı belirtilmektedir (MEB, 2024).

Tablo 3: TYMM'nin Cumhuriyet Dönemi Program Geliştirme Çalışmalarıyla Dayandıkları Öğrenme Yaklaşımı ve Eğitim Felsefesi Açısından Analizi

Programlar	Dayandığı Eğitim Felsefesi
1924/1926 Eğitim Programı	Pragmatist felsefenin eğitime yansıması olan ilerlemeci eğitim felsefesine dayanmaktadır.
1936 Eğitim Programı	Vurgulanan ve ön plana çıkarılan özellikler programın ilerlemeci eğitim felsefesine dayandığını göstermektedir.
1948 Eğitim Programı	Bu programda ilerlemecilik eğitim felsefesi ve daimicilik eğitim felsefesinin etkili olduğu görülmüştür.
1962/1968 Eğitim Programı	Program ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerine dayanmaktadır.
1997 Eğitim Programı	1997 ilköğretim programı ilerlemeci eğitim felsefesine dayanmaktadır.
2005 Eğitim Programı	Pragmatik, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesine ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır.
2024 TYMM	Bütüncül öğrenme yaklaşımına dayanan programın eğitim felsefesi konusunda çeşitlilik göstermektedir.

Her eğitim programı bir öğrenme yaklaşımına, her öğrenme yaklaşımı bir eğitim felsefesine ve her eğitim felsefesi de bir felsefi akıma dayanması eğitim programının kalitesi, verimliliği ve sürdürülebilirliği açısından bir zaruriyet durumudur. Çünkü öğrenme yaklaşımları ve eğitim felsefesi eğitim programlarının en önemli güç kaynaklarıdır. Bu bağlamda eğitim felsefesi, bu çalışmamızın bir önceki amacında tanımlanan eğitim programının dört temel ögesi olan amaç boyutunda “niçin öğretelim?”, içerik boyutunda “ne öğretelim?”, öğretme öğrenme süreci boyutunda “nasıl, kiminle ve nerede öğretelim?” ve sınav boyutunda ne kadar öğretelim? sorularına cevap bulma girişimi olarak tanımlanır (Alkan, 1983; Ergün, 2006). Yeni bir eğitim programının uygulamadaki başarısı, programı uygulayan öğretmenlerin programın felsefesine tam anlamıyla hâkim ve uygulama becerisine sahip olmasıyla mümkün olabilir (Kaya ve Uyangör, 2024).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ilk ve ortaöğretim düzeyinde uygulanan eğitim programları düzenli olarak geliştirilmiş ve belli dönemlerde de değiştirilmiş olup halen de geliştirme çalışmaları değişen ihtiyaç ve koşullara göre devam etmektedir. Bu süreçte geliştirilen eğitim programlarının felsefi dayanaklarını belirleyen Atatürk ilke ve inkılapları ile Cumhuriyetin temel nitelikleri olduğu bilinmektedir. Ayrıca dönemin benimsenen siyasal, dini, ekonomik, sosyolojik ve kültürel etmenler de öğretim programlarının felsefesini belirlemede etkili olmuştur. Bu bağlamda sürdürülebilir sağlıklı bir eğitim felsefesinin oluşturulması amacıyla 1924 yılında pragmatik felsefenin en büyük temsilcilerinden biri olan John Dewey, 1925 yılında mesleki teknik eğitim alanına katkı yapmak üzere Almanya'dan Alfred Kühne, 1927 yılında yine mesleki teknik eğitim alana katkı sağlaması amacıyla Belçika'dan Omar Buyse ve 1932 yılında Darülfünun'un üniversiteye dönüştürme sürecine katkı sağlaması amacıyla İsviçre'den Albert Malche Ülkemize davet edilmiştir (Yıldırım, 2012).

Tablo 3'teki verilere baktığımızda Cumhuriyetten günümüze geliştirilen öğretim programlarına ağırlıklı olarak ilerlemeci eğitim felsefesinin hâkim olduğu ancak daimiciliğin ve varoluşçuluğun izlerine de sıklıkla rastlandığı görülmektedir (Aktan, 2018). 2005 yılından itibaren uygulanan eğitim programları ise pragmatik (Faydacı) eğitim felsefesine dayalı olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Temeli sağlam olmayan bir binada güvenle oturulamayacağı anlayışından hareketle günümüz bilgi toplumlarının gereksinim duyduğu bir öğretim programının sağlam bir felsefi dayanağının olmaması programın verimliliği ve sürdürülebilirliği açısından büyük bir zaaf oluşturmaktadır. TYMM ayrıntılı olarak incelendiğinde cılız da olsa belli felsefelerin izlerine rastlamak mümkündür. Ancak ilke, kavram, kapsam ve yaklaşım olarak tanımlanmış herhangi bir felsefe veya eğitim felsefesine rastlanılmamıştır. Bu bağlamda modeldeki felsefi anlayışın nasıl açıklanabileceğinin en iyi örneğini modelin felsefi düzlemdeki değerlendirmesini yapan Pınar ve arkadaşlarının bu ifadesinde görmek mümkündür. Pınar ve arkadaşlarına (2024) göre modelde yer verilen ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik kavram, ifade ve infografikler; felsefe ile pedagojinin harmanlanması gibi bir izlenime yol açmaktadır. Bütün bunlara dayanarak TYMM'nin felsefi duruşu; içinde birçok millî ve yerli umdeler barındıran, “felsefi bir dünya karması” mahiyetinde olup, “holistik” bir konuma işaret etmektedir, denilebilir (Akpınar, Özer, Oral ve Köksalan, 2024).

Sonuç ve Tartışma

Türk eğitim sisteminin genel anlamda bir analizi yapıldığında Cumhuriyetten günümüze yapılan sistemsel değişikliklerin ve program geliştirme çalışmalarının büyük oranda ihtiyaç temeli olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ancak eğitim sistemindeki değişimin sıklığı ve yapılan program geliştirme çalışmalarının genellikle bilimsel temellere dayandırılmaması ve gelişmiş ülke modellerinin aynen alınması eğitimdeki sorunları çözümsüz bırakmıştır. Eğitim sisteminin devlet politikası ile güvence altına alınmayışı onu müdahalelere açık hale getirmiştir. Bu durum da sistemdeki sorunlara süreklilik kazandırmıştır. 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen John Dewey (Yıldırım, 2012) raporunda eğitimde sistemsel sorunların ve öğretmen yetiştirme sorunlarının varlığından bahseder. 1924'ten günümüze çok fazla sistemsel değişikliğe gidilmiş, çok fazla program geliştirme çalışması yapılmış ve halen yapılmaya devam ediliyor olması John Dewey'in işaret ettiği sorunların devam ettiği anlamına gelmektedir.

Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları genel özellikleri itibarıyla dönemin beklentilerini, ihtiyaçlarını ve hedeflerini karşılamaya yönelik olduğu görülmektedir. Ancak küresel anlamda gerçekleşen değişim ve gelişim yerel anlamda toplumları da hızlı bir şekilde etkilediği için geliştirilen eğitim programları yetersiz kalmıştır. 1924 - 1936 eğitim programları; milliyet ilkesi, gerçek topluluk ilkesi, etkinlik ilkesi, bilimsellik ilkesi, bireysel ilgi ve farklılıkları dikkate alma ilkesi, seviyeye uygunluk ilkesi, ayanilik ilkesi, ekonomi ilkesi, toplu tedris ilkesi, farklı yollarla anlatım ilkesi, ahlâklı yaşama ilkesi, sanat ilkesi, boş zamanları iyi kullanma ilkesi, pratik bilgi ve beceri ilkesi, çalışma metodu ilkesi ve mahallilik ilkesi gibi (Güngördü ve Güngördü, 1966) temel ilkeleri esas alırken, 1968-1997 eğitim programlarında; amaçlar belirtilmiş, içerik, eğitim öğretim ilkeleri, yöntem-teknikler, planlar, araç-gereçler ve değerlendirme boyutlarında oldukça kapsamlı açıklamalara rastlanmaktadır (Tertemiz, 2000).

Avrupa birliğine uyum sürecinin etkisiyle geliştirilen 2005 öğretim programı Avrupa eğitim sistemi ile entegrasyonu amaçlayan bir özellikte (Gürol ve Bavlı, 2015) olup dünyada popüler olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınmıştır. Bu program ile eğitim sistemi tüm öğeler bazında yenilenmiş ve bilgi toplumuna uyumlu hale getirilmiştir. Ayrıca bu eğitim programı davranışçı öğrenme kuramından bilişsel yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına geçişin en önemli sembollerindendir. Bilginin aynen alınması, ezberlenmesi ve kaydedilmesi yerine bilginin zihinsel süreçlerde yeniden yapılandırmasını esas alan bu program okul öğrenmeleriyle gerçek hayat arasındaki boşluğu doldurma özelliğine sahiptir. 2024 yılında uygulamaya konan TYMM'i erdemli insan yetiştirmeyi hedefleyen ve toplumsal kabul gören kültürel idealisti temsil eden insan profiline odaklanan bir eğitim programı görünümündedir. İlkokul, ortaokul ve liseler için yani üniversite altı eğitim kademeleri için hazırlanmış olan bu modelde genel amaç olarak Türkiye yeterlikler çerçevesi esas alınmıştır. Ancak Türkiye yeterlikler çerçevesi Bologna deklarasyonu gereği Avrupa yükseköğretim yeterlikler çerçevesine uyumlu olarak hazırlandığı için ilk ve ortaöğretim kademeleri için hedef olarak gösterilmeye uygun değildir.

Bir eğitim programını oluşturan temel öğelerin işlevi ve taksonomik yapısı düşünüldüğünde burada cevaplandırılması gereken soruların olduğu görülmektedir. Öncelikle bir eğitim programı niçin geliştirilir? sorusunun cevabını hedefler/amaçlar/kazanımlar ögesi verir. Eğitim programının temel öğeleri açısından baktığımızda da 1924 -1948 programlarında birinci öge davranışçılığın etkisiyle hedef kavramıyla tanımlanmıştır. 19968- 1997 eğitim programları davranışçı yaklaşımdan tam bir kurtulma olmasa da eğitim programının birinci ögesi amaç olarak belirlenmiştir. Amaç kavramı da bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak tanımlanmıştır. Bu da birey eğitiminde bütüncül bir yaklaşımın esas alındığı anlamına gelmektedir. 2005 yılı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olan eğitim programında kazanım kavramı kullanılmış ve kazanımlarda bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanmıştır. TYMM'inde bu ögenin Bologna deklarasyonu mantığı kullanılarak "öğrenme çıktıları" olarak belirtilmiş olması beraberinde soru işaretleri getirmiştir.

İçerik ögesinde 1924 -1948-1968- 1997 eğitim programlarında ders, konu ve ünite yapılanmasında hareket edilerek dönemin ihtiyaçlarına uygun muhteva oluşturulmuştur (Güngördü ve Güngördü, 1966). 2005 eğitim programında konu ve ünite kavramları yerini tema kavramına bırakarak konular birbirleriyle anlamsal olarak ilişkilendirilmiştir. TYMM'inde içerikte yer alan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin nasıl belirlenip düzenleneceği netliğe kavuşturulmamıştır. Eğitim programının öğretme öğrenme süreçleri açısından bakıldığında 2005 eğitim programlarına kadar öğrencilerin ferdi özelliklerini dikkate alan öğretmen merkezli, öğretimi esas alan öğretim yöntemlerinin benimsendiği gözlenmektedir. 2005 yılında uygulamaya konan eğitim programlarıyla birlikte öğrenciyi merkeze alan öğrenme temeli öğretim yöntemleri benimsenmiştir. TYMM'inde öğrenme yaşantıları olarak tanımlanan bu öğede öğrencilerin bireysel özelliklerini esas alan bir yaklaşım benimsenmektedir. Eğitim programların ölçme ve değerlendirme ögesinde 1924-1948-1968-1997 eğitim programlarında kanıta dayalı ürün değerlendirme yaklaşımlarının sıklıkla kullanıldığını görmek mümkündür (Akyüz, 1993; Kırkeser, 2021). 2005

eğitim programında süreç değerlendirme yaklaşımıyla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde çoklu ve alternatif yöntemlerin kullanıldığı bilinmektedir. TYMM’inde öğrenci başarısının ölçülmesinde öğrenme kanıtları yaklaşımı benimsenmiştir (MEB, 2024).

TYMM’in genel yapısında Bologna sürecinin mantıksal yapısının ve sistematik özelliklerinin esas alındığı görülmektedir. Oysa Bologna deklarasyonu Avrupa Ortak Yüksek Öğretim Alanı oluşturmak ve bu alandaki üniversiteler arasında iş birliği, verimliliği ve şeffaf uygulamalar gerçekleştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Üniversite altı eğitim kademeleri için eğitsel dayanaklarına ilişkin kanıtlara rastlanılmamıştır. Modelde tanımlanan program öğeleri yeterli düzeyde açıklanmamış ve işlevsellikleri tanımlanmamıştır. Öğrenme çıktıları diye tanımlanan kazanımların nasıl hazırlanacağı, etken faktörlerin neler olduğu, kapsam, ifade ve uygunluk ölçütlerinin neler olacağı belli değildir. Öğretme öğrenme yaşantılarında esas alınan kapsayıcı eğitimin özellikleri ve yapısı açıklanmış olmasına rağmen mevcut öğrenme ortamlarının standart fiziki yapısında çoklu öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği anlatılmamış, bu konuda mevcut görevdeki öğretmenlere nasıl bir eğitim verileceği net değildir. İçerikte yer alan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğrenci tarafından kazanılma ve öğrencinin olgunlaşma düzeyinin belirlenmesi için sürece dayalı, izleme ve gelişmeye yönelik çoklu ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yerine öğrenme kanıtları yaklaşımının benimsenmesi akreditasyon anlayışına olan eğilimi göstermektedir.

Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının hemen hepsinde bir eğitim felsefesi dayanağı vardır. Felsefi dayanaklardan yoksun eğitim programlarının verimli olmadıkları hata uzun ömürlü olmadıkları eğitim otoritelerince bilinen bir gerçektir. Bir eğitim programının tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde istenilen başarı ve verimliliğin sağlanması için programın sağlam teorik esaslara dayanması gerekmektedir. İyi bir teorik oluşuma, uygun bir felsefi dayanağına sahip olmayan bir eğitim programının uygulamada başarılı olması beklenemez (Adıgüzel, 2020). Cumhuriyetten günümüze geliştirilen eğitim programlarının dayandığı eğitim felsefesi kahir ekseriyetle ilerlemecilik felsefesine, kısmen esasicilik ve daimiciliğe (Aktan, 2018) ve 2005 programında ise pragmatik eğitim felsefesine dayalı olarak geliştirildiği bilinmektedir. TYMM’de ise ilkesel olarak tanımlanmış bir eğitim felsefesi olmamakla birlikte karma bir felsefi anlayışı olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar yetiştirilmek istenen birey profilinden bazı felsefelerin izlerine rastlansa da kural, ilke, tasarım ve düşünce olarak özgün felsefi bir tanımlama görünmemektedir. Çağın baskın paradigmalara uyum sağlayan bir eğitim programının (Akınoğlu, 2005) teorik temelleri ve felsefi dayanakları güçlü olmak zorundadır.

Kaynaklar

- Acat, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının önündeki engel: Öğretmen kılavuz kitaplarına donuk bir eleştiri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 30-34.
- Adıgüzel, A. (2020). Eğitimde program geliştirme süreci. B. Oral & T. Tazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (2. baskı, ss. 175-201). Pegem A.
- Adıgüzel, A. (2009). “Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(17), 77- 94.
- Açar, T. ve Yağcı, E. (2011). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim I. Kademe Programlarının Özellikleri ve Dayanağı Eğitim Felsefeleri, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 05-08 Ekim 2011.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve 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>.
- Aktan, S. (2018). Curriculum studies in Turkey: A historical perspective. New York: Palgrave Macmillan.
- Akyüz, Y. (2011). Türk eğitim tarihi. Pegem A.
- Alkan, C. (1983). Eğitim Felsefesi, [Uludağ Üniversitesi Basımevi](http://uludag-universitesi-basimevi).
- Altunya, N. (2019). İlkokul programlarımıza toplu bir bakış (1911-2002). B. Aslan & F. Bıkmaz (Ed.), Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek’e armağan içinde (s. 147-193). Ankara Üniversitesi 823 Basımevi.

- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734. <http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/1616/1453> sayfasından erişilmiştir.
- Bekiroğlu, O. ve Semerci, F. (2008). Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo, Kullanımı, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 1. http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2FEgitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt+1+sayi+1%2Fmakale5_doc sayfasından erişilmiştir.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi, Ankara: Tekışık Yay.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.
- Çobanoğlu, R. ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *TEBD*, 19 (2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Demirel, Ö. (1999). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Pegem A.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55. <https://doi.org/10.19126/suje.59904>
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321-348.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-13.
- Kırkeser, S. (2021). Türkiye’de Öğretim Programları Geliştirme Çalışmaları, Coğrafya Eğitimi Coğrafya Dersi Öğretim Programları Edit: Karabağ, S., Şahin, S. ve Şahin, B. PEGEM Akademi.
- Kaya, R. ve Uyangör, N. (2024). Türkiye’de öğretim programlarının uygulanmasında yaşanan güçlüklerle ilgili yayınlanmış tezlerin incelenmesi (2018-2024), *BAUNSOBED*, 27(51-1), 15-29
- Koyuncu, İ., ve Kılıç, A. F. (2019). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- MEB. (2020). Geçmişten günümüze Milli Eğitim Şûraları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmistengunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/>. sayfasından erişilmiştir.
- Güngördü, K. ve Güngördü, N. (1966). Yeni İlkokul Programı Uygulama Kılavuzu ve Program Geliştirme Tarihçesi, Bursa: 28 Ocak 1966.
- Gürkan, T. ve Gökçe E. (1999). Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim, Siyasal Kitap Evi.
- Gürol, M. ve Bavlı, B. (2015). Eğitim politikaları bağlamında eğitim programlarının değerlendirilmesi. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları içinde* (s. 351-367). Nobel.
- Taba, H. (1962). Curriculum development: theory and practice (1. bs). Harcourt College Pub.
- Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim. (Editör: Atilla Tazebay) İlköğretim programları ve gelişmeler. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, T. (2010). 1926 İlköğretim müfredatı ve Cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(76), <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/676433> sayfasından erişilmiştir.

- Orakcı, Ş., Durnalı, M. ve Özkan, O. (2018). Curriculum reforms in Turkey. O. Karnaukhova, A. Udovikina & B. Christiansen (Ed.), *Economic and geopolitical perspectives of the commonwealth of independent states and Eurasia içinde* (s. 225-251). USA: IGI Global.
- Özalp, R. ve Ataunal, A. (1977). Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilâtı, Millî Eğitim Basımevi.
- Sandelowski, M., ve Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Sönmez V., ve Alacapınar F. G. (2016). Örnekendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Anı.
- Susam, B. ve Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 245 267.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to scial research: quantitative and qualitative qpproaches*. Sage.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief 13. <https://cutit.app/RhICY>. Sayfasından erişilmiştir.
- Variş, F. (1996). Eğitimde program geliştirme. Teoriler-teknikler, Alkım Yayınevi.
- Yıldıran, G. (2012). Cumhuriyet Döneminde Eğitim ve Eğitim Kurumları. *Boğaziçi Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2) 1-26
- Sönmez, V. (2011). Eğitim Felsefesi, (13. Baskı), Anı yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1),108-142
- Yücel, H. A. (1994). Türkiye’de Ortaöğretim, Millî Eğitim Basımevi.

Extended Abstract

After the proclamation of the republic in Turkey, new educational programs were developed to increase the quality of education with the modernization process. First, the primary school program was prepared in 1924 and the educational programs developed in 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, and 2005 are seen to be programs that left their mark and have gained an important place in the history of program development with their various features (Kaya and Uyangör, 2024; Çobanoğlu and Yıldırım 2021). Finally, in 2024, new educational programs defined as TYMM were prepared and put into practice. In order to provide a better understanding of TYMM, which is much talked about, discussed, and critically analyzed, it is necessary to analyze it comparatively with the educational programs developed from the Republic to the present day that left their mark. This study was designed based on this basic need.

The purpose of this study is to make a comparative analysis of the Turkey Century Education Model in terms of similarities and differences with the program development studies of the Republic period. Within the scope of this general purpose, the following questions were sought to be answered in the study;

1. What are the similarities and differences between TYMM's program development studies in the Republic period in terms of general characteristics?
2. What are the similarities and differences between TYMM's program development studies in the Republic period in terms of the basic elements of the curriculum (purpose, content, educational situations and testing situations)?
3. What are the similarities and differences between TYMM's program development studies in the Republic period in terms of the learning approach and educational philosophy they are based on?

This study is a meta-analysis study in the compilation type based on literature review within the framework of qualitative research and was conducted with the general screening model. The general screening model in qualitative characteristics is an approach to analyze social and human relations in a multifaceted and in-depth manner based on compilation and document review (Punch, 2011).

In this study, where the criterion sampling technique was preferred, the following inclusion and exclusion criteria were also taken into consideration in the selection of documents considered to be relevant to the subject, along with criteria such as economy, accessibility, scientificness, validity and reliability.

1. The books included in the research should be related to the research topic, published by scientific and national/international publishing houses,
2. The articles included in the research should be scanned in national/international indexes and have academic characteristics,
3. The theses included in the research should be in the thesis archive of YÖK and should be accessible,
4. The paper should be presented in national/international scientific congresses or symposiums and published as abstracts or full texts, and
5. The digital resources included in the research should be reliable academic databases.

It is seen that the program development studies carried out in the Turkish education system are aimed at meeting the expectations, needs and goals of the period in terms of their general characteristics. However, since the changes and developments taking place globally also rapidly affected the societies locally, the educational programs developed were inadequate. 1924 - 1936 educational programs; While the nationality principle, the real community principle, the activity principle, the scientific principle, the principle of taking into account individual interests and differences, the principle of suitability for the level, the principle of ayanıyat, the economy principle, the collective education principle, the principle of expression in different ways, the principle of moral living, the principle of art, the principle of using free time well, the principle of practical knowledge and skills, the principle of working methods and the principle of locality (Güngördü and Güngördü, 1966) are taken as basis, in the 1968-1997 education programs; the objectives are specified, and quite comprehensive explanations are encountered in the dimensions of content, education and training principles, methods and techniques, plans, tools-equipment and evaluation (Tertemiz, 2000).

The 2005 education program, which was developed under the influence of the harmonization process with the European Union, has a feature that aims for integration with the European education system (Gürol and Bavlı, 2015) and is based on the constructivist learning approach, which is popular in the world. TYMM, which was put into practice in 2024, has the appearance of an educational program that aims to raise virtuous people and focuses on the human profile that represents the socially accepted cultural idealist. In this model, which was prepared for primary, secondary and high schools, i.e. for the education levels below university, the Turkish qualifications framework was taken as the basis as the general purpose. However, since the Turkish qualifications framework was prepared in accordance with the European higher education qualifications framework as required by the Bologna declaration, it is not suitable to be shown as a target for primary and secondary education levels. First of all, the answer to the question of why an educational program is developed is given by the objectives/goals/achievements element. When we look at the basic elements of the educational program, the first element in the 1924-1948 programs was defined with the concept of target under the influence of behaviorism. The 1968-1997 educational programs were based on the behaviorist approach.