



Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st Century Human Profile

Yusuf YILDIRIM¹ Alperen ÇALIŞKAN²

To cite this article:

Yıldırım, Y.; Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st Century Human Profile [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 13(26), 204-220 DOI: 10.55605/ejedus.1548121

Research article

Received: 2024-09-11

Accepted: 2024-09-28

Abstract

In this research it was aimed to evaluate the Türkiye Century Education Model in terms of 21st century human profile. From this perspective, the model was handled under four different headings in terms of student profile, virtue-value-action model, skills training and the innovations it brought. It has been determined that the student profile was clearly expressed in the Türkiye Century Education Model and that the competencies and competencies that students should acquire at the end of the education process constitute the main starting point of the program. Within the scope of the model, it was found that a model classification was made for values education and there were indicators related to the values in this model. It was seen that skills were transferred by including sub-components and process components as conceptual, social emotional learning and domain skills. With the Türkiye Century Education Model, a number of innovations have been introduced to the education and training process and a number of educational factors that have been implicit for years have been modeled and explained. The developed model was designed in a skill-based structure. Therefore, as the importance given to skills wasn't attributed to values, it was understood that the action part of the virtue-value-action model was insufficient in the process-based construction of the model. In addition, the fact that the student profile didn't directly include a characteristic such as entrepreneurship, but only as a sub-component, that there wasn't mention of a competency such as being open to innovation, and that an important competency such as career planning wasn't included in the model were the shortcomings of the model. In this respect, it can be suggested that in the next model development processes, these deficiencies should be addressed, a model based on skills and values should be developed instead of a skills-based model.

Keywords: Türkiye Century Education Model, 21st century human profile, program evaluation.

¹ Siirt University, Assoc. Prof. Dr., yusufyildirimakademik@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-7804-5661
² Muş Alparslan University, Res. Assist., alperenncaliskann@gmail.com, ORCID NO: 0000-0003-0035-8443



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi

Yusuf YILDIRIM³ Alperen ÇALIŞKAN⁴

Atf:

Yıldırım, Y.; Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st Century Human Profile [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 205-221 DOI: 10.55605/ejedus.1548121

Derleme Makalesi

Geliş Tarihi: 2024-09-11

Kabul Tarihi: 2024-09-28

Öz

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu açıdan model sırasıyla; öğrenci profili, erdem-değer-eylem modeli, beceri eğitimi ve getirdiği yenilikler bakımından dört farklı başlıkta ele alınmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrenci profilinin açıkça ifade edildiği ve eğitim-öğretim sürecinin sonunda öğrencinin kazanması gereken yeterlilikler ve yetkinliklerin programın temel hareket noktasını oluşturduğu tespit edilmiştir. Model kapsamında değerler eğitimiye yönelik bir model tasnifi yapıldığı ve bu modelde yer alan değerlere ilişkin göstergelerin bulunduğu saptanmıştır. Becerilerin ise kavramsal, sosyal-duygusal öğrenme ve alan becerileri şeklinde alt bileşenler ve süreç bileşenlerini içererek aktarıldığı görülmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte eğitim-öğretim sürecine birtakım yenilikler gelmiş ve yıllardır örtük olan birtakım eğitimsel faktörler modellenerek açıklanmıştır. Geliştirilen model sadece beceri temelli bir yapıda tasarlanmıştır. Dolayısıyla becerilere verilen önemin değerlere atfedilmediği için erdem-değer-eylem modelinin süreç temelli kurgulanmamasında eylem kısmının yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenci profili başlığında girişimcilik gibi bir özelliğin doğrudan değil, alt bileşen olarak verilmesi; yeniliklere açık olmak gibi bir yeterlilikten bahsedilmemesi; kariyer planlaması yapma gibi önemli bir yetkinliğin yer almamış olması modelin noksanlıkları olarak ön plana çıkmıştır. Bu bakımdan bir sonraki model geliştirme süreçlerinde belirtilen eksikliklerin giderilmesine, sadece beceri ağırlıklı yapı yerine beceri ve değer temelli bir model geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 21. yüzyıl insan profili, program değerlendirme.

³ Siirt Üniversitesi, Doç. Dr., yusufyildirimakademik@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-7804-5661

⁴ Muş Alparslan Üniversitesi, Arş. Gör., alperenncaliskann@gmail.com, ORCID NO: 0000-0003-0035-8443

Giriş

Dünya, geçmişten bugüne kadar değişim ve dönüşümünü gerçekleştirerek gelmiştir. Bu değişim ve dönüşümün hızı her geçen gün artarak devam etmektedir. Kuşkusuz ortaya çıkan yeni şartlar insan yaşamını farklılaştırır da her birey yeni koşullara uyum sağlamak zorundadır. Bu durumun üstesinden gelebilmek de çağın gerekliliklerine uygun bireylerin yetiştirilebilmesiyle mümkündür. Bakıldığında 21. yüzyılda eğitim sistemlerinin kazandırması beklenen beceriler değişmekte, bundan dolayı sosyal ve duygusal bir varlık olan insanın yalnızca bilişsel gelişiminin yeterli olmadığı düşünülmektedir (Zins vd., 2004). Bu da çağımızda genç nesillerden beklenen öğrenci profillerini önemli ölçüde etkilemektedir. Nitekim içinde bulunulan çağ; bireylerin yalnızca bilgiye ulaşmalarının dışında, bilgiyi kullanabilme, sorgulayabilme, toplumsal yaşamdaki değişimlere uyum sağlayabilme, etkili iletişim kurabilme gibi üst düzey becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Leu ve diğerleri, 2013). Buna bağlı olarak okullar, okullardaki eğitim anlayışı ve eğitim-öğretim süreçleri değişimden etkilenmektedirler. Okul ve eğitim-öğretim sürecindeki bu değişimin ilk ve daha net görüldüğü yer ise hiç şüphesiz öğretim programlarıdır. Bu programlar bir nevi ihtiyaçlar dahilinde güncellenen ders planları şeklinde ön plana çıkmaktadırlar (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Günlük yaşamının büyük bir bölümünü okullarda geçiren öğrencilerin bütüncül gelişimi, yeni okul anlayışının temel bakış açısını yansıtmaktadır. Zira okullar sadece birer öğrenme yeri değil; aynı zamanda sosyalleşme, korunma ve sosyal duygusal gelişim olanakları sağlayarak (Özer, Suna, Aşkar ve Çelik, 2020) öğrencilerin bütüncül gelişimlerine katkı sağlayan önemli mekânlara dönüşmüştür. Bu bakımdan yetkililer de millî ve manevi değerler manzumesi ile maddî gelişmenin zirvesine ulaşabilmek için öğretim programlarının temel yaklaşımını, öğrenci profilini, erdem-değer-eylem çerçevesini ve becerilerin yapısını oluşturan bileşenlerden ortaya çıkan bütüncül modeli (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) geliştirmişlerdir. Bu kapsamda ele alınan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde kavramsal becerilere, alan becerilerine, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine, okuryazarlık becerilerine, değerlere ve eğilimlere yer verilmiştir.

Geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temelini; MEB, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ile gerçekleştirdiği ikili bir protokol çerçevesinde hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli oluşturmaktadır (MEB, 2022). UNICEF tarafından desteklenen ve MEB bünyesinde bir komisyon aracılığıyla çalışmaların yürütüldüğü program çalışmalarının ilk adı “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli” şeklinde olsa da sonrasında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” olarak güncellenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temelinde hazırlanan öğretim programları ise “K12 Becerileri” perspektifinde geliştirilmiştir.

K12 kavramı; Amerika Birleşik Devletleri, Danimarka ve Kanada gibi farklı ülkelerde okul öncesinden başlamak üzere zorunlu eğitimin sonuna kadar olan eğitim süresini kapsamaktadır (Balcı, 2021). MEB'e (2023b) göre “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli ile beceri temelli bir eğitim yaklaşımının temel dinamikleri olan; öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretim ortamlarının tasarlanması, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, ölçme-değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.”

Bu çalışmada 2023 yılında hazırlanmaya başlanan ve 2024 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanarak resmi şekilde uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci profilini, erdem-değer-eylem modelini, beceri eğitimi bölümünü ve getirdiği diğer yenilikleri tartışmak, işlevselliğini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Böylece Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğeleri ve bu öğelerin işlevleri incelenecek, programın getirdiği yenilikler üzerinde durulacaktır.

Bulgular

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğrenci Profili

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrenci profili açıkça ifade edilmiştir. Buna göre eğitim-öğretim sürecinin sonunda öğrencinin kazanması gereken yeterlilikler ve yetkinlikler programın temel hareket noktasını oluşturmaktadır. Nitekim bu durum “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin nihai hedefi, yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek.*” (MEB, 2024, s. 5) şeklinde ifade edilmiştir. Bu durum programın temel yapısının yetkinlikler ve erdemler üzerine kurulması gerektiği şeklinde yorumlanmaktadır. Hatta geliştirilen Maarif Modeli'nin öğrenci profili kısmında 2024 eğitim programının yetkin ve erdemli bireylerin yetiştirilebilmesi noktasında özgün bir yaklaşım ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci profili olarak değer ve yeterliliklerin yer aldığı bir yapıda hazırlanmıştır. Böyle bir yapının oluşturulmasının, programın en güçlü yanlarından birisi olduğu söylenebilir. Bu yapı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğrenci Profili

Profil Özelliği	Bileşenleri
Ahlaklı	Adil, başkalarının haklarına saygı duyan, doğru, dürüst, güvenilir, saygılı, tabiata ve toplumsal sorunlara duyarlı
Bilge	Bağımsız düşünen, belagat sahibi, bilgilerini paylaşan, ilme ulaşan, sanat ve kültüre duyarlı
Cesaretli	Destekleyici, girişimci, inisiyatif alan, risk alan, yiğit ve mert
Estetik	Güzelliğe duyarlı, olgun, ölçülü, sanatsal yeteneklerini bilen ve kullanan, seçici, zarif
İradeli	İlkeli, kararlı ve iddialı, kendine güvenen, öfkesini kontrol eden, sorumluluk alan, tutarlı
Merhametli	Affedici, iyiliksever, paylaşımcı, sevecen, şefkatli, yardımsever
Sağlıklı	Bağımlılıktan kaçınan ve bağımlılıkla mücadele eden, düzenli spor ve egzersiz yapan, düzenli uyuyan ve dinlenen, manevi sağlığını koruyan, sağlıklı beslenen, temiz
Sorgulayıcı	Araştırmacı, eleştirel düşünen, esnek, iş birliği yapan, meraklı, problem çözen
Üretken	Azimli ve sabırlı, çalışkan, hayal ve hedefleri olan, iletişime ve dayanışmaya açık, öğrenmeye istekli, yaratıcı
Vatansever	Bayrağını seven, gelişmiş bir devlet bilincine sahip olan, millî kültürüne ve manevi değerlere bağlı, Türkçeye sahip çıkan, vatanını, milletini seven ve savunan

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bulunan 10 Öğrenci Profili özelliği altında 58 bileşene yer verilmesine rağmen bileşenlerin programla nasıl ilişkilendirileceğine dair bir bilgiye rastlanılmamıştır. Eğer bu bileşenler öğretim programlarıyla ve eğitim öğretim yaşantılarıyla ilişkilendirilemezse programda görsel olarak kalacak ve işlevsel bir yapıya erişilemeyecektir. Burada dikkat çeken bir diğer nokta da vatanseverlik altında doğal mirasa

sahip çıkma gibi bir bileşene yer verilmemesi ve manevi değerlerden ne kastedildiğinin açık bir şekilde anlaşılabilmesidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hazırlanırken ulusal ve uluslararası raporların dikkate alındığı ama bazı noktalarda eksiklerin var olduğu söylenebilir. Öğrencilerin 2030'lı yıllarda sahip olmaları gereken becerilere ilişkin Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD, 2018) tarafından "Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)" projesi kapsamında 2030'lı yıllara yönelik beceriler "değerler oluşturma", "zorluk ve gerilimlerle baş etme" ve "sorumluluk alma" şeklinde üç kategoride ifade edilmiş ve bu kategoriler dönüştürücü beceriler olarak belirtilmiştir. Binkley ve diğerleri (2010), "Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework (ATSC21)" tarafından oluşturulan becerilerin "düşünme", "iş yapma", "teknoloji temelli düşünme", "dünyayı anlayabilme" olarak dört boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. National Research Council (2012) 21. yüzyıl becerileri kapsamında iş dünyası ve siyasi liderlerin, okullardan öğrencilerde problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği ve öz-yönetim gibi becerileri geliştirmelerini istediklerini ifade etmiştir. Geliştirilen modelde sadece beceri ve yetkinlikler üzerinde durulmayarak değerlere de yer verilmesi programın güçlü yönlerindedir. "Yetkinlik belli bir alanda gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmayı ifade ederken erdem, ruhsal olgunluğu başka bir ifadeyle ahlaken övülen meziyetleri kapsar. Bu açıdan yetkinlik ve erdem merkezde olduğu öğrenci profilinde öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerleri göz önünde bulundurulmaktadır." (MEB, 2024, s. 5).

21. yüzyılda en belirgin kişilik özelliklerinden birisi olan girişimciliğin sadece cesaret boyutunun bir alt bileşeni olarak verilmesi ise eleştirilebilecek bir durumdur. Zira Avrupa Birliği Komisyonu (2006) tarafından oluşturulan yaşam boyu öğrenme yeterliliğine ilişkin sekiz temel alandan birisini girişimcilik oluşturmaktadır (Yıldırım, 2024). Benzer şekilde cesaret boyutu altında girişimci ve inisiyatif alan bileşenlere yer verilmiş ama burada verilen girişimciliğin açıklaması literatüre ve Türk Dil Kurumuna (TDK, 2024) uygun yapılamamıştır. Nitekim girişimci kavramı TDK (2024) tarafından "Üretim için bir işe girişen, kalkışan kimse; müteşebbis." ve "Ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimse; müteşebbis." şeklinde tanımlanırken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "Gerekli durumlarda ilk adımı cesurca atan bir kişilik gösterir." şeklinde açıklanmıştır. Yapılan bu tanım girişimciden daha çok inisiyatif almayla daha uyumludur.

Sorgulayıcı boyutu kapsamında "işbirliği yapan" alt bileşeni olarak verilse de bunun sorgulama boyutuyla ilişkilendirilmesinde oldukça zorlanılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "işbirliği yapan" göstergeye dair yapılan "Etkili iletişim kurar, grup çalışmalarına katkı sağlar ve farklı bakış açılarına saygı duyar." (2024, s. 10) şeklindeki açıklama da işbirliği göstergesi ve sorgulama boyutu ile ilişkilendirilememektedir. Bu açıdan öğrenci profilinin alt boyutları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde kendi içerisinde tutarlı olmadığı söylenebilir. Ama profile estetik ve merhamet gibi boyutların eklenmesi program için bir zenginlik olarak ifade edilebilir.

21. yüzyıl bireylerinden beklenen yeterliliklere ve yetkinliklere sahip birey yetiştirmek tüm devletlerin temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda geliştirilen modelde Türkiye Yüzyılı için öğrenci yetiştirmek amacıyla yerli ve milli bir yapı oluşturulması özgün olduğunu göstermektedir. Ama bu konuda literatürde farklı çalışmalar mevcuttur. Thwe ve Kálmán'a (2023) göre 21. yüzyıl becerileri kariyer ilerlemesi sağlama, değişime açık olma, iş birliği yapabilme, eleştirel düşünme, iletişim kurabilme, yaratıcılık ve problem çözme şeklindedir. Maarif Modeli'nde kariyer ilerlemesi sağlama ve değişime/gelişime açık olma gibi

becerilere yer verilmemesi 21. yüzyıl bireylerinden beklenen kişilik özellikleri açısından eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Model hazırlanırken 21. yüzyıl bireyinden beklenen özelliklere ilişkin uluslararası farklı komisyonlar tarafından oluşturulan raporların dikkate alınmadığı ifade edilebilir. Bu raporların tamamen aktarılması milliliğe ve özgünlüğe zarar verebilecek niteliktedir. Ama raporlarda ortaya konulan bazı yetkinlikler 21. yüzyıl bireyleri için vazgeçilmezdir. “Partnership for 21st Century Skills (P21)” yeterlik ve beceriler kapsamında üzerinde en çok durulan ve kabul gören beceriler çerçevesinin başında gelmektedir (Cansoy, 2018). 21. yüzyıl öğrenimi için “Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi” (P21, 2019) becerileri; “öğrenme ve yenilenme becerileri”, “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” ve “yaşam ve kariyer becerileri” olmak üzere üç ana temaya ayrılmıştır. Avrupa Birliği Komisyonu (2006) tarafından yaşam boyu öğrenme yeterliliğine ilişkin beceriler “ana dilde iletişim”, “yabancı dil”, “matematiksel-temel bilim ve teknoloji”, “dijital”, “öğrenmeyi öğrenme”, “kişiler arası, kültürler arası, sosyal ve vatandaşlık”, “girişimcilik”, “kültürel farkındalık” şeklinde ifade edilmiş ve göstergeleri verilmiştir. Öğrenci modeli incelendiğinde bu raporların dikkate alınmadığı söylenebilir. Özellikle 21. yüzyılda ve yapılandırmacı bir eğitim anlayışının benimsendiği ülkemizde “öğrenmeyi öğrenme” gibi temel bir beceriye yer verilmemesi öğrenci profili açısından eleştirilebilecek bir durumdur. Oysaki öğrenmeyi öğrenme becerisi, öğrencilerin ulusal veya uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerilerin bulunduğu Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) de yer almıştır.

2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde Erdem-Değer-Eylem Modeli

Değerler, insan ve toplum hayatının temel düzenleyicileri olarak önemli bir işleve sahiptir. Bundan dolayı geçmişten günümüze değerler eğitim sürecinin temel öğeleri arasında yer almıştır. Değerler eğitimi formal ya da informal yollarla gerçekleştirilmektedir. İnfomal ortamlarda yürütülen değerler eğitimi gelecek nesillerden beklenen özelliklerin gerçekleştirilmesini sağlayamamaktadır. Bundan dolayı değerler formal eğitimin öğeleri arasında değerlendirilmektedir. Çoğu zaman örtük programın bir ögesi olarak kabul edilse de ülkemizde ilk defa 2005 programıyla değerler, resmi programın doğrudan bir parçası haline gelmiştir. Zamanla güncellenen program çalışmalarında değerler ifade edilmişse de bir model ortaya konulamamıştır. Değerlerle ilgili ilk defa bir model çalışması Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yerini almıştır.

2024 yılında kabul edilerek uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde değerler eğitimine ayrı bir önem verilmiştir. Bu durum programda “... *Millî ve manevî değerler manzumesi ile maddî gelişmenin zirvesini hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli...*” (MEB, 2024, s. 3) şeklinde ifade edilmiştir. Bunun gerekçesi olarak da gelecek nesillerin ahlaki bir şekilde yetiştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sahip olduğu mefkûre ile toplumu ve ülkesini imar eden şahsiyetler yetiştirmeyi ahlaki bir sorumluluk olarak ele alır. Bu çerçevede değerler, geniş bir temel yaklaşımla sistemi bütünleyen anlamlı bir olgu olarak ele alınır; programların ruhunda tabii bir şekilde yer alır.*” (MEB, 2024, s. 5).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde öğretim programlarının temel yaklaşımının değerlere ve milli bilinç oluşturmaya dayandığı belirtilmiştir. Böylece “iyi insan-iyi vatandaş”, “erdemli birey-makbul vatandaş” denklemi kurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu durum “*Adalet, hikmet, merhamet, iyilik, doğruluk, çalışkanlık, faydalı olmak ve güzellik gibi değerler üzerinde yükselen bir medeniyet mirasına sahip olan milletimiz; Türkiye Yüzyılı’nda eğitim adına kararlı adımlarla geleceğe hazırlanmaktadır. Türk eğitim sistemi bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bilince sahip şahsiyetlerden*

oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesilleri hedefler.” ifadesinden anlaşılmaktadır (MEB, 2024, s. 4).

Günümüzde sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda gerçekleşen hızlı değişim ve dönüşüm değerlerin tabii bir şekilde kazandırılmasını gerektirmektedir (MEB, 2024). Fakat burada değerlerin “tabii bir şekilde kazandırılması” ile ne ifade edildiği anlaşılmamaktadır. TDK (2024) tabii kelimesini “doğal”, “olağan, alışılmış, her zamanki gibi olan, beklenildiği gibi” vb. anlamlarda açıklamaktadır. Bu anlamlar doğrultusunda hareket edildiğinde programlama süreciyle bu ifadenin tutarsız olduğu söylenebilir. Ayrıca “kazanım” ifadesinin davranışçı psikolojinin kısıntılarını içerdiğini savunarak programdan kazanım ifadesini çıkartarak yerine “öğrenme çıktısı” kavramı getirilirken değerlerin kazandırılması ifadesinin tercih edilmesinin 21. yüzyıl eğitim anlayışına uygun bir bakış açısını yansıtmadığı belirtilebilir.

Değerler ve değerler eğitimi kavramları 2005 yılından itibaren programlarda yerini almış ve programların temel unsuru olmaya başlamıştır. Bu anlayış 2024 program geliştirme sürecinde de devam etmiştir. 2024 program geliştirme sürecini diğer yıllardan ayıran en büyük özellik değerler eğitime yönelik bir model tasnifinin yapılmış olması ve modelde yer alan değerlere ilişkin göstergelere değinilmiş olmasıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında yer alan erdem-değer-eylem modeli Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarında Yer Alan Erdem-Değer-Eylem Modeli

Çatı Değerler	Boyut	Değerler
Saygı Sorumluluk Adalet	Huzurlu insan	Çalışkanlık, mahremiyet, mütevazılık, sabır, sağlıklı yaşam, tasarruf
	Huzurlu aile ve toplum	Aile bütünlüğü, dostluk, dürüstlük, özgürlük, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik
	Yaşanabilir çevre	Duyarlılık, estetik, merhamet, temizlik

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde kök değer anlayışı terk edilerek çatı değer uygulamasına geçilmiştir. Bu durum “*Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde çatı değerler etrafında kümelenen bir değer çerçevesi sunulmaktadır. Çatı değerler, diğer bütün değerler ile yoğun kesişim noktaları olan değer yapılarını ifade etmektedir. Modelde saygı, sorumluluk ve adalet; çatı değerler olarak yer almaktadır.*” ifadesinden anlaşılmaktadır (MEB, 2024, s. 54). Fakat çatı değer anlayışının modele tam oturmamış olduğu söylenebilir. Çatı değerlerin diğer değerlerle ve diğer boyutlarla ilişkisi ortaya net bir şekilde konulamamıştır. Ayrıca eylem sürecinde çatı değerler diğer değerlerle ilişkilendirilememiştir.

Geliştirilen değer modelinde kök değer anlayışı terk edildikten sonra çatı değer ifadesi yerine çekirdek değerler yaklaşımı benimsenmiş olsa yapı daha güzel kurgulanabilirdi. Bu yaklaşıma göre adalet, saygı ve sorumluluk insanda olması gereken temel üç değer olarak kabul edilmiş olmakla birlikte ayrıca tüm değerlerin ve oluşturulan üç boyutun da esas ögesi olarak kabul edilebilir. Çekirdek değer anlayışıyla, adalet, saygı ve sorumluluk değerlerinin hem her değerle ayrı ayrı ilişkilendirilebildiği hem de “huzurlu insan”, “huzurlu aile ve toplum” ve “yaşanabilir çevre” boyutlarında önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanabilir.

Öğretim programlarına değerlerin yerleştirilmesini kolaylaştırmak için değerler: Bireyin öz benliğiyle ilgili değerlerin yer aldığı ve bireyin kendini gerçekleştirmesine fırsat

vererek varoluşunun önemli parçasını oluşturan “huzurlu insan”; toplumsal kimliğin oluşturulmasına ve var olan kültürel değerlerin hayata aktarılmasına hizmet eden “huzurlu aile ve toplum”; bireyi iyi ve güzeli aramaya yönlendirerek doğal ortamların ve kaynakların sürdürülebilirliğine hizmet eden “yaşanabilir çevre” şeklinde sınıflandırılmıştır (MEB, 2024). Bu yapı bir eğitim modeli ortaya koymaktan öte, bir sınıflandırma çalışmasını içermektedir. Çünkü eğitim modeli olabilmesi için süreç temelli bir modelin geliştirilmesi gerekmektedir. Zira eğitimle ilgili tanımlara bakıldığında zaman önemli bir yönünün süreç (Ertürk, 1988) olduğu görülecektir. Bu modelin en büyük eksikliği ise erdem-değer-eylem modeli olarak adlandırılması ama modelin bileşenlerinden olan eyleme ilişkin programda okuryazarlıklarda yapıldığı gibi herhangi bir süreç tasarımının yapılmamasıdır. Eyleme yönelik yapılan “*Kişinin sahip olduğu değerler ise eylemlerinde kendini göstermektedir.*” (MEB, 2024, s. 54) yorum ise bir süreç tasarımı olarak kabul edilemez.

Öğretim programları incelendiğinde erdem-değer-eylem modelinde yer alan değerlerin her birinin farklı derslere ait öğretim programlarında bulunduğu görülmektedir. Bu durum değerlerin görünür kılınması ve değerler eğitimi açısından önemli bir yaklaşımdır. Ama model incelendiğinde zaman birtakım sorular cevapsız kalmaktadır. Modelin geliştirilmesindeki amaç neydi? Geliştirilen erdem-değer-eylem modelinin örgün eğitimden mezun olan öğrencilerde oluşturacağı farklılıklar nelerdir? Hangi değerler hangi sınıf seviyesinde verilecek? Her bir öğretim programında bütün değerler verilecekse bu model neden geliştirildi? Model oluşturulmadan da çarşaf liste şeklinde değerler verilemez miydi? Nasıl bir süreç işlenecektir? Bu modelin eylem kısmı nedir? Anasınıfı, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde hangi eğitim süreçlerinden yararlanılacak? Bu soruların cevaplanması gerekmektedir.

Programda erdem-değer-eylem modeli kapsamında erdem ve değer arasında bir ilişki kurulmuştur. “*Erdemler, eğitim-öğretim etkinlikleri sonucunda kişiye kazandırılması hedeflenen kişiliğin güçlü yanlarını ifade etmektedir. Bu erdemlere kişiler yaşantıları sonucu geliştirdikleri değerler aracılığıyla ulaşabilmektedir.*” (MEB, 2024, s. 54). Ama “Her değer erdem midir?”, “Her değer erdeme hizmet etmekte midir?” ve “Erdemler değer olarak kabul edilebilir mi?” bu soruların cevapları yer almamaktadır. Bu bağlamda programda erdem ve değer arasında kurulan bağlantı oldukça zayıf kalmaktadır. Nitekim literatürde erdemle ilgili olduğu konusu geçmişten günümüze tartışılmaktadır.

TDK (2024) erdem kavramını “*Ahlakın övdüğü iyi olma, alçak gönüllülük, yiğitlik, doğruluk vb. niteliklerin genel adı; fazilet.*” şeklinde açıklarken Meydan (2012) erdemle ilgili olarak “*bireyin düşünce, duygu ve davranış boyutlarıyla ahlaki mükemmellik yolu*” olduğunu belirtmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen erdem-değer-eylem modelinde değerler erdemlerin bir alt boyutu olarak kabul edilmektedir. “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları, erdemli insanı yetiştirmek için erdemlerin alt boyutları olan değerleri ve eylemlerini programlar arası bileşenler olarak ele almaktadır.*” (MEB, 2024, s. 54). Bu durum birtakım belirsizlikler ortaya çıkarmaktadır.

Her değer içerikli tutum ve davranışlarda erdeme giden bir yol vardır. Ama her değer içerikli davranış erdem olarak kabul edilemez. Lickon’a (1991) göre birey karakterinde ilerleyerek değerlerini erdemlere dönüştürür. Yani erdem değerle ilgili zirve noktası ve benzersiz davranış setini ifade etmektedir. Örnek olarak işteki sorumluluklarını yapmak bir değerdir, ama sorumlulukları için ağır bedeller ödemek hatta hayatını feda etmek bir erdemdir. Başka bir örnek olarak iyi durumda olan birinin yemeğini paylaşması bir değer iken sadece kuru bir parça ekmeği olan birinin onu başkalarıyla paylaşması bir erdemdir. O zaman değer ve erdem arasında ayırım yapılacak olursa bireyler tarafından sergilenen ve toplum tarafından genel kabul

gören, arzu edilen düşünce, tutum ve davranışların değer; bireyler tarafından sergilenen, toplum tarafından üstün özellik olarak kabul edilen ve hayranlık uyandıran düşünce, tutum ve davranışların ise erdem olduğu söylenebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen erdem-değer-eylem modelinin değerler eğitime en büyük katkısı, değerlerin süreç içerisinde öğrenme-öğretme uygulamalarıyla doğrudan ilişkili olmasıdır. Böylece değerler programın diğer öğelerinden, becerilerden ve alan içeriğinden ayrı olarak değil, programa kaynaşık şekilde işlenmektedir. Bunun yapılabilmesi için de değerlerin alt bileşenleri oluşturulmuş ve bileşenlerle ilişkili göstergelere yer verilmiştir. *“Bu noktada değerler ünite/tema/öğrenme alanı ile tutarlı biçimde öğrenme-öğretme yaşantılarında ele alınmaktadır. Nihayetinde, programın diğer bileşenleri ile bütüncül bir şekilde ve öğretim sürecinin doğasına uygun olarak kişilerin sahip olduğu değerlerin gelişimine ve içselleştirilmesine katkı sağlanmaktadır.”* (MEB, 2024, s. 55).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen erdem-değer-eylem modeli kapsamında değerler programlar arası bileşen olarak kabul edilmiştir. Böylece değerlerin bir ders altında veya ayrı bir şekilde değil, tüm disiplinleri ilgilendirecek şekilde verilmesi değerler eğitiminin bütüncül yapısı adına önemli bir durumdur. *“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları, erdemli insanı yetiştirmek için erdemlerin alt boyutları olan değerleri ve eylemlerini programlar arası bileşenler olarak ele almaktadır.”* (MEB, 2024, s. 54).

Değerler eğitime yönelik süreç tanımlamasının yapıldığı ve değerler eğitimi sürecinin örneklendirildiği ilk programın 2005 yılında geliştirildiği söylenebilir. Bu programda değer analizi, ahlaki muhakeme, ikilem tartışması, gözlem gibi (MEB, 2005) değerler eğitimi yöntemlerine değinilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşım ve yöntemleri genişletilmiştir. Bunlar; ahlaki muhakeme/ikilem, drama, davranış değiştirme, değer analizi yaklaşımı, değer belirginleştirme (açıklama), değer telkini, eğitsel oyun, eylem öğrenme, gezi gözlem, görsel, film yorumlama, gözlem yoluyla öğrenme, iş birlikli öğrenme, karakter eğitimi, örnek olay, proje tabanlı öğrenme rol oynama, soru cevap, tartışma ve yaparak yaşayarak öğrenme şeklindedir (MEB, 2024).

“Değer telkini” ve “davranış değiştirme” gibi davranışçı psikolojiye ait yöntemlerin 2020'ler Türkiye'sinde programda yer alması Türkiye Yüzyılına erdemli bireylerin yetişmesine ne kadar hizmet eder bilinmemektedir. Ayrıca değer belirginleştirme (açıklama) yaklaşımının önde gelen isimlerinden olan Kirschenbaum bu yaklaşımı birtakım sıkıntılı yanlarından dolayı terk etmişken (Dilmaç, 2007, s. 38) Türkiye Yüzyılına erdemli insan yetiştirmek için bunu kullanmak ne kadar doğrudur merak edilmektedir. Zira değerleri belirginleştirme yaklaşımı, 1980'lerden bu yana, öğrencilerin gizlilik hakkını tehlikeye attığı, öğretmenleri eğitilmiş birer danışman ya da psikiyatrist rolünde ele aldığı, ahlaki ve ahlaki olmayan konuları tam ayırt edemediği, tüm değerleri eşit olarak gördüğü, estetik ve etik değerleri karıştırdığı ve arzulanan davranış değişikliğini sağlayamadığı gibi eleştirilere maruz kalmıştır (Bulut, 2011, s. 36). Bu açıdan bakıldığı zaman Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan erdem-değer-eylem modelinin değerler açısından 21. yüzyıla öğrenci yetiştirmek için beklentileri tam olarak karşılamadığı söylenebilir.

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Beceri Eğitime Bakışı

Bilgi temelli yürütülen eğitim-öğretim süreçlerinin çıktıları 21. yüzyılda işlevsiz kalmaktadır. Buna bağlı olarak bugünün dünyasında becerilerle donatılmış bir nesil tüm devletlerin geleceğinin teminatını oluşturmaktadır. Nitekim yüksek becerilerle donatılmış

insanların liderliğindeki bilgi ekonomisi, sürdürülebilirliğini eğitim yoluyla bireylere yüksek beceriler kazandırılmasıyla sağlayabilecektir (Arı ve Boyraz, 2023). Günümüzün karmaşık ve disiplinlerarası etkileşimi gerektiren küresel problemleri de ülkelerin eğitim politikalarında beceri temelli bir yaklaşımı kaçınılmaz kılmıştır (Karabey ve Erdoğan, 2023). Bundan dolayı da eğitim programları beceri temelli hazırlanmaya başlanmıştır. Bu durumu fark eden MEB tarafından beceri temelli Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli geliştirilmiştir. Bu modelle “*Bilgi kümeleri ile birlikte kavramsal beceriler, alan becerileri, bu becerileri destekleyen eğilimler ve programlar arası bileşenler çerçevesinde ilişkisel ve döngüsel bir yapı tasarlanmıştır.*” (MEB, 2024, s. 12). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki becerilerin dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Beceri Eğitim Süreçleri

Beceri Türü	Boyutu	Süreç Bileşenleri
Kavramsal Beceriler	Temel beceriler	Belirlemek, bulmak, çevirmek, çizmek, işaret etmek, kaydetmek, okumak, ölçmek saymak, seçmek, sunmak, yazmak vb.
	Bütünleşik beceriler	Bilgi toplama, çelişki giderme, çıkarım yapma, çözümlenme, değerlendirme, genelleme, gözleme dayalı tahmin etme, gözlemeleme, karşılaştırma, mantıksal denetleme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, muhakeme (akıl yürütme), özetleme, sentezleme, sınıflandırma, sorgulama, tartışma, yansıtma, yapılandırma, yorumlama
	Üst düzey düşünme becerileri	Eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Benlik becerileri	Kendini düzenleme (öz düzenleme becerisi), kendini tanıma (öz farkındalık becerisi), kendine uyarılama (öz yansıtma becerisi)
	Sosyal yaşam becerileri	İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık
	Ortak/birleşik beceriler	Esneklik, sorumlu karar verme, uyum
Alan Becerileri	Türkçe alan becerileri	Anlama (dinleme/izlem, okuma), anlatma (konuşma, yazma)
	Matematik alan becerileri	Matematikselsel araç ve teknoloji ile çalışma, matematikselsel muhakeme, matematikselsel problem çözme, matematikselsel temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme
	Fen bilimleri alan becerileri	Bilimsel çıkarım yapma, bilimsel gözlem, bilimsel gözleme dayalı tahmin, bilimsel model oluşturma, bilimsel sorgulama, bilimsel veriye dayalı tahmin, deney yapma, hipotez oluşturma, kanıt kullanma, operasyonel tanımlama, sınıflandırma, tümdengelselsel akıl yürütme, tümevarımsal akıl yürütme
	Sosyal bilimler alan becerileri	Coğrafi gözlem ve saha çalışması, coğrafi sorgulama, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel sosyolojik düşünme, felsefi düşünce ortaya koyma, felsefi muhakeme, felsefi sorgulama, girişimcilik, harita becerisi, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, mantıksal muhakeme, mekânsal düşünme, sosyal katılım, tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram, tarihsel empati, tarihsel sorun analizi ve karar verme, zamanı algılama ve kronolojik düşünme

Kavramsal beceriler “*Bireyin soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerinin bir ürünü olarak işe koştukları...*” eylemler olarak tanımlanmış temel, bütünleşik ve üst düzey olmak üzere üç tür kavramsal beceri şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2023). “*Kavramsal beceriler; karmaşık bir süreç gerektirmeden edinilen ve gözlenebilen temel beceriler ile soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerin bir ürünü olarak kullanılan bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini ifade eder. Bu eylemler iç içe geçmiş üç farklı boyut (temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme) içeren geniş bir beceri kümesinin parçaları olarak tanımlanmıştır. Bu beceri kümesini terminolojik olarak*

tanımlamak ve tüm boyutları ortak bir yapıda ifade etmek amacıyla becerilerin ilişkisel süreç bileşenlerini ifade eden “kavramsal beceri” terimi kullanılmıştır.” (MEB, 2024, s.14).

- *Kavramsal becerilerin temel beceriler boyutu* günlük hayatta bireylerin sıklıkla kullandıkları eylemleri kapsamaktadır. Bir bakıma işlem yaparken başka şeye gerek kalmadan doğrudan yapılabilen becerileri belirtmektedir. “*Karmaşık bir süreç gerektirmeden edinilen, gözlenebilen eylemleri ifade eder.*” (MEB, 2024, s.14). Temel beceriler, önceden tanımlanmış ve her birey tarafından evrensel olarak işlevleri tanımlanmış eylemler olarak açıklanabilir (Aşkar ve Altun, 2023).
- *Bütünleşik beceriler*, temel becerilerden daha karışık bir yapıyı ifade etmektedir. Hatta bazen temel becerilere ait birkaç eylem bütünleşik becerilerin alt bileşenlerini oluşturabilmektedir. Bununla birlikte bütünleşik beceriler süreç modellemesi yapılabilen eylemleri içermektedirler. Bütünleşik beceriler, yapıları gereği kendilerini temel eylemler kadar dışı vurmeyen eylemleri vurgulamaktadır (Aşkar ve Altun, 2023). MEB tarafından yeni programda 20 adet bütünleşik beceri belirtilmiştir.
- *Üst düzey düşünme becerileri* ise temel becerilerden ve bütünleşik becerilerden daha karmaşık bir niteliktedir. Üst düzey düşünme becerilerini gerçekleştirmek için temel becerilerin bir kısmına ve bütünleşik becerilerinin bazalarına sahip olmak gerekmektedir. Çünkü üst düzey düşünme becerileri temel ve bütünleşik becerileri içeren oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. “*Bütünleşik becerilerden en az ikisini içeren ve çok boyutlu zihinsel süreçler gerektiren eylemleri ifade eder. Kavramsal becerilerde vurgulandığı üzere temel ve bütünleşik beceriler arasında bir aşamalılık ilişkisi bulunmamaktadır. Bu beceriler, üst düzey düşünme becerilerinin hayata geçirilmesindeki alt yapıyı oluşturmaktadır.*” (MEB, 2024, s. 14). MEB (2024) üst düzey düşünme becerilerini “karar verme”, “problem çözme” ve “eleştirel düşünme” olarak üçe ayırmıştır. Ama literatürde farklı becerilere de değinilmektedir. Presseisen (1984) karmaşık düşünme becerileri olarak ifade ettiği beceri sürecini “problem çözme”, “karar verme”, “eleştirel düşünme” ve “yaratıcı düşünme” şeklinde sınıflandırmıştır. Fisher (2006) de Presseisen (1984) tarafından ortaya konan yapıyı desteklemiştir. Bloom (1956) tarafından geliştirilen eğitim programları hazırlama sürecinde sıklıkla başvurulan taksonomide ise “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” üst düzey düşünme becerileri olarak ifade edilmektedir.

Geliştirilen modelin doğasına uygun olacak şekilde özgün bir sosyal-duygusal öğrenme becerileri kavramsallaştırması yapılmıştır. “*Bu kavramsallaştırmada sosyal-duygusal öğrenme becerileri; kişinin kendisi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, empati yapabilmesi dolayısıyla sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi için gerekli olan becerileri ifade etmektedir.*” (MEB, 2024, s. 51). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri diğerleriyle iş birliği yapma, iş-toplumsal-aile yaşamı, etkili öğrenme gibi alanlarda başarı için önemli olan ve akademik başarıyı destekleyen “problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve benlik saygısı gibi” yetenekler bütünüdür (Elias, O'brien ve Weissberg, 2006). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin hem okul içi hem de okul dışı hayatlarında başarılı olmaları için onları destekleyecek yeterlilik kümesi olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024). Dolayısıyla sosyal-duygusal öğrenme becerileri okul içi veya okul dışı ortamlarda bireyin hayatının sonuna kadar sosyal, duygusal ve akademik olarak bütüncül bir şekilde gelişmesine olanak sağlayan becerilerdir. MEB tarafından oluşturulan sosyal-duygusal becerilerin açıklaması aşağıdaki gibidir.

- *Benlik becerileri sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ilk bileşenidir. MEB'e (2024, s. 51) göre benlik becerileri "Kişinin ihtiyacı olan kişisel kaynakları geliştirerek kullanabilmesini ifade etmekte ve bu açıdan kendiliği ve kişiliği ile ilgili süreçleri yakından ilgilendirmektedir."*
- Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ikinci bileşenini ise "iletişim", "iş birliği" ve "sosyal farkındalık" süreç bileşenlerinden oluşan *sosyal yaşam becerileri* oluşturmaktadır. "*Sosyal yaşam becerileri, kişinin toplumsal hayata etkin olarak katılabilmek ve günlük hayatta karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmek için kullandığı becerileri ifade etmektedir ve bu açıdan kişinin toplumsal yönü ile ilişkilidir.*" (MEB, 2024, s. 52).
- Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin üçüncü bileşenini de *ortak/birleşik beceriler* meydana getirmektedir. Özgün bir yapıda oluşturulan ve benlik becerileriyle sosyal yaşam becerilerinden farklı şekilde kavramsallaştırılan ortak/birleşik becerileri MEB'e (2024, s. 52) göre "*Benlik becerileri ve sosyal yaşam becerileri ile birlikte sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yapısını oluşturmakta ayrıca benlik becerileri ile sosyal yaşam becerilerinin kesişim noktasında yer almaktadır.*"

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan bir diğer beceri türü de alan becerileridir. Temelde dört alan "*Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler*" üzerine kurulan alan becerileri belirli bir bilgi alanına ait olan beceriler olarak ele alınmaktadır. "*Alan becerilerinin kazanılabilmesi noktasında belirli süreçlerin iç içe geçtiği karmaşık bir yapının söz konusu olduğu, bir beceriyi kazanabilmek/uygulayabilmek için birçok alt becerinin yerine getirilmesi zorunluluğu ve birbirini etkileyen/şekillendiren bütünlüklü bir yapı ortaya çıkmaktadır.*" (MEB, 2024, s. 34). Bundan dolayı her bir alan becerisinin süreç bileşenleri de ayrıntılı olarak verilmiştir. Alan becerilerini bu şekilde ayrıntılı verilmesi öğrenme çıktılarının hazırlanması, öğrenme-öğretme uygulamalarının verimli bir şekilde uygulanması ve öğrenme kanıtlarının (ölçme değerlendirme) etkili bir şekilde yapılması adına önemlidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde beceriler üzerinde durularak öğrencilerin 21. yüzyıla daha donanımlı hazırlanması amaçlandığı söylenebilir. Bilginin yetersiz kaldığı ve becerilerin etkin olduğu 21. yüzyılda böyle bir amaçla program hazırlanması önemli bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında zaman becerilerin ilk defa bu kadar ayrıntılı ve süreç içerisinde net bir şekilde yerleştiği bir programın hazırlanmasının 21. yüzyıla yetiştirilecek genç nesiller için umut verici olduğu söylenebilir.

4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Getirdiği Yenilikler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile eğitim-öğretim sürecine birtakım yenilikler getirilmiş ve uzun yıldır örtük olan birtakım eğitimsel faktörler modellenerek açıkça ilan edilmiştir. Diğer programlarla karşılaştırıldığında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirdiği yenilikler kısaca aşağıdaki gibidir.

- Okuryazarlık becerileri: Okuryazarlık "*Bireyin bilgi ve potansiyelini geliştirmesi, amaçlarına ulaşması için yazılı metinleri anlama, değerlendirme, kullanma ve bunlarla etkileşim kurma yeteneği.*" (OECD, 2013, s. 4) olarak açıklanmaktadır. İlk başlarda sadece "okuma ve yazma" eylemlerine odaklanan okuryazarlık anlayışı zamanla özellikle de 21. yüzyıla birlikte yeni anlamlar kazanarak herhangi bir alanla ilgili "yetkinlikler toplamı" veya "beceri seti" şeklinde kabul görmeye başlamıştır. Bu bağlamda gün geçtikçe okuryazarlık türleri artmış ve okuryazarlık becerileri bugünün bireylerinin önemli yetkinlik alanları arasında yerini almıştır.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirdiği yeniliklerden birisi okuryazarlık becerileridir. Bu modelle daha önceki programlarda örtük veya doğrudan beceriler altında ifade edilen okuryazarlıklar açık, görünür ve işlevsel bir hale getirilmiştir. Bu bağlamda da sistem okuryazarlığı geliştirilmiştir. “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sistem okuryazarlığı; “sistemin parçalarını belirleme”, “sistemi ve bileşenlerini çözümleme, sistemi yapılandırma”, “sistem davranışlarını tahmin eden araçları oluşturma/ seçme/kullanma”, “sistemdeki problemleri çözme, sistemlerin sürdürülebilirliği için geliştirdiği çözüm önerilerini eyleme dönüştürme” bütünleşik becerilerinden ve ilgili süreç bileşenlerinden oluşmaktadır.*” (MEB, 2024, s. 55). Böylece öğrencilerin bir ders kapsamında veya bir ders şeklinde okuryazarlık becerilerini edinmesinin ötesine geçilerek disiplinler üstü bir anlayışla bütün disiplinlerde okuryazarlık süreç bileşenleri yerleştirilmiştir.

- Eğilimler: “*Eğilim, bireyin sahip olduğu becerileri, niyet, duyarlılık, isteklilik ve değerlendirme öğeleri doğrultusunda gerekli durumlarda nasıl işe koştuğu ile ilgili zihinsel örüntüleri ifade eder.*” (MEB, 2023, s. 20). Eğilimler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirdiği yeniliklerden bir diğeridir. Geliştirilen modele göre eğilimler beceri, değer ve okuryazarlıkların hayata aktarılmasını sağlayan ve nasıl kullanılacağını belirleyen öğelerdir. Cırık (2023) eğilimleri bireyin sahip olduğu becerileri, niyet, duyarlılık, isteklilik ve değer verme öğeleri doğrultusunda nasıl kullanıldığıyla ilgili zihinsel örüntüler şeklinde açıklamaktadır. Karabey ve Erdoğan (2023) tarafında eğilimlerin bir durum karşısında becerilerin işe koşulmasını tetikleyen ve nasıl işe koşulacağını belirleyen öğeler oldukları belirtilmiştir. Ayrıca eğilimlerle harekete geçen kavramsal becerilerin sosyal-duygusal öğrenme ve alan becerileriyle etkileşim halinde işe koşuldukları ve geliştiklerinin varsayıldığı ifade edilmiştir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirmiş olduğu yeniliklerden birisi de sosyal-duygusal öğrenme becerileridir. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerin bireylerin empati yapmalarında, duygularını yönetmelerinde, destekleyici ilişkiler kurmalarında ve sağlıklı benlik geliştirmelerinde gerekli bilgi, beceri ve eğilimler edinerek uygulayabilmelerini vurgulamaktadır (Özhan vd., 2023). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri “*Bireyin bireysel ve sosyal hedefler doğrultusunda duygularını yönetmek, empati yapmak, destekleyici ilişkiler kurmak ve sağlıklı benlik geliştirmek için gerekli bilgi, beceri ve eğilimler edinerek uygulayabilmesi.*” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2023b). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri “benlik”, “sosyal yaşam” ve “ortak/birleşik” beceriler şeklinde üçe ayrılmıştır. Kabakçı ve Korkut Owen (2010) sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yönelik farklı sınıflamaların yapıldığını belirtilerek bunları “problem çözme”, “iletişim”, “kendilik değerini artıran” ve “stresle başa çıkma” olacak şekilde dört farklı beceri başlığı altında toplamıştır. Öğretim programında disiplinlerarası bir yapıda verilen sosyal duygusal beceriler öğrencilerin bütüncül gelişimini amaçlamaktadır. “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sosyal-duygusal öğrenme becerileri, ayrı bir içerik veya öğrenme çıktısı olarak değil öğretim programlarının tamamına nüfuz eden ve bu yönüyle öğretim programında yer alan diğer becerilerin gelişimini destekleyen bir beceri seti olarak işlev görmektedir.*” (MEB, 2024, s. 51). Bu bağlamda sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin bütüncül gelişimi için önemli bir yenilik olduğu söylenebilir.
- Öğrenme çıktıları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirmiş olduğu yeni kavramlardan birisi de “öğrenme çıktıları” ifadesidir. Öğrenme çıktıları uzunca süre kullanılan kazanım ifadesinin yerine getirilmiştir. Kazanım ifadesinin davranışçı

öğrenme kuramını yansıttığı düşünülerek yerine yeni bir söylem olarak öğrenme çıktısı ifadesi getirilmiştir. “Belirli bir eğitim öğretim sürecini tamamlayan öğrencilerin neyi bilmeleri, anlamaları ve yapabilmelerinin beklendiğini açıklayan öğrenme çıktıları; öğrenme-öğretme faaliyetlerini yönlendirmek ve öğrenmenin değerlendirilmesini sağlamak için referans olarak kullanılan önemli bir bileşendir.” (MEB, 2024, s. 49).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde getirilen bu yeniliklerin öğrencilerin 21. yüzyıla hazırlanması sürecinde büyük etkisinin olacağı söylenebilir. Özellikle 21. yüzyıl bireylerinden en çok beklenen özelliklerden biri olan okuryazarlık yeterliliklerinin programa eklenmesi ve süreç bileşenlerinin verilmesi gelecek açısından umut vericidir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal-duygusal olarak güçlü olmalarını sağlayacak sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ayrıntılı yer verilmesi de 21. yüzyıla gençlerin bütüncül hazırlanmalarına imkân sunacaktır. Bununla birlikte eğilimlerin programda yer bulması da öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri ve topluma uyum sağlamaları açısından önemli bir durumdur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bugünün şartlarına bağlı olarak sosyal, kültürel, ekonomi, teknoloji gibi alanlarda yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm insanların sahip olması gereken bilgi ve becerileri farklılaştırmakta, değerlerin tabii bir şekilde kazandırılmasını, eğilimlerin farklı şekilde işe koşulmasını gerektirmektedir (MEB, 2024). Bu durum 21. yüzyıl yeterliliklerine sahip bireylerin yetişebilmesi için önemlidir. Bunun için MEB tarafından yeni bir program hazırlanmıştır. 2024 yılında onaylanan ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak ifade edilen program beceri temelli bir yapıda oluşturulmuştur. İlk başlarda “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli” olarak adlandırılan zamanla “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” şekline dönüşen program, özünde beceri eğitimi odaklı olduğu söylenebilir. Bu bakımdan detaylı bir hazırlık yapılması beceri eğitimi ve 21. yüzyıla öğrenci hazırlama açısından çok kıymetlidir. Fakat aynı önemin değerlere verilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Zira 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı değerler ve yetkinlikler temeline kurulmuş hatta bilgi, beceri ve davranışların değer-yetkinlik perspektifinde kazandırılacağı vurgulanmıştır. “Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir.” (MEB, 2018, s. 4).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde becerilere yönelik bir sınıflamanın yapılması beceri eğitimi açısından önemli bir gelişmedir. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ... anlam, ilişki, özellik ve işlevleri göz önünde bulundurularak bir örgü temelinde kavramsallaştırılmış ve sınıflanmıştır.” (MEB, 2024, s. 12). Ayrıca bu becerilere ilişkin alt bileşenler ve süreç bileşenlerine yer verilmesi programın güçlü yanlarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte sosyal-duygusal öğrenme becerilerine değinilmesi ve bu yapının disiplinlerarası bir şekilde oluşturulması hatta öğrenme-öğretme uygulamaları süreciyle süreç bileşenlerinin ilişkilendirilmesi öğrencilerin gelişimi adına çok değerlidir. Nitekim sosyal ve duygusal özellikleri güçlü bireylerin (Tilki ve Çetin, 2023); “kendilerini daha iyi tanıma ve anlama”, “karşılaşabilecekleri sosyal problemleriyle başa çıkabilme”, “sosyal ve duygusal yeterliliğe ulaşma”, “fiziksel ve ruhsal sağlığa olumsuz anlamda etki edebilecek riskli ve zararlı davranışlara karşı önleyici davranışlar sergileyebilme”, “duygularının farkında olarak dürtülerini kontrol altına alabilme”, “sağlıklı kararlar alma ve uygulama”, “etik ve sorumlu

davranışlar sergileme”, “sağlıklı ilişkiler kurabilme”, “olumsuz tutum ile hareketlerden uzaklaşma” gibi yeterliliklere sahip olması beklenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında oluşturulan öğrenci profilinde erdem ve yetkinliklere sahip öğrenci modelinin oluşturulması program adına güzel bir uygulamadır. Ama öğrenci profili başlığında girişimcilik gibi bir özelliğin doğrudan değil de alt bileşen olarak verilmesi, yeniliklere açık olmak gibi bir yeterliliğin verilmemesi, kariyer planlaması yapma gibi çağımızın önemli bir yetkinliğin modelde yer bulamamış olması eksiklik olarak değerlendirilebilir. Özellikle yapılandırmacı anlayışın ve 21. yüzyıl becerilerinin temel öğeleri arasında bulunan “öğrenmeyi-öğrenme” gibi bir beceriye yer verilmemesi modelin yetersiz değerlendirilmesine neden olmaktadır. Programın farklı başlıkları altında bu kavramlardan bahsedilmiş olması önemlidir ama öğrenci profilinde yer verilmemesinin ciddi bir eksiklik olduğu söylenebilir. Programda farklı başlık altında “sosyal girişimciliğe” değinilmiş olması ise programın zenginliği olarak kabul edilebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında oluşturulan erdem-değer-eylem modeli programa bir yenilik getirmiştir. Ama modelin süreç temelli kurgulanmaması eylem kısmının yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Değerlerle ilgili eylem kısımlarının ayrıntılı belirtilmesi hatta öğretim programlarında öğrenme-öğretme uygulamaları kısmında eylemlere yer verilmesi değerler eğitimi açısından önemli bir gelişmedir. Yalnız eylemlerin birbiriyle binişik veya taksonomik verilmemesi eylem kısmının işlevsiz kalmasına neden olabilir. “*Değerler programın dikey düzleminde hiyerarşik bir yapıda değil, öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak birikimli bir yapıda desteklenmektedir.*” (MEB, 2024, s. 55). Bununla birlikte “değer telkini” ve “davranış değiştirme” gibi davranışçı psikolojiye ait yöntemlerle “değer belirginleştirme (açıklama)” gibi etiklik ve ahlaki ihlaller konusunda eleştirilen bir yaklaşımın bulunmasının 21. yüzyılın erdemli bireyinin yetiştirilmesinde engel oluşturabileceği belirtilebilir. Bu bakımdan araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

- Beceri esasında kurgulanan yapı, bir sonraki model çalışmalarında beceri ve değer temelli şeklinde düzenlenebilir.
- Girişimciliğin doğrudan değil alt bileşen olarak verilmesi, yeniliklere açık olmak gibi bir yeterliliğin verilmemesi, kariyer planlaması yapma gibi çağımızın önemli bir yetkinliğin modelde olmaması önemli eksikliklerdendir. Bundan sonraki model çalışmalarında dikkate alınması gerekmektedir.
- Geliştirilen erdem-değer-eylem modelinin süreç temelli planlanmaması eylem kısmının yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan gelecekte gerçekleştirilecek model çalışmalarının süreç temelli tasarlanmasına özen gösterilmelidir.

Kaynakça

- Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(Özel Sayı), 925-940.
- Balcı, A. (2021). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem Akademi.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Draft white paper 1: Defining 21st century skills*. Retrieved from: https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Binkley%2C+M.%2C+Erstad%2C+O.%2C+Herman%2C+J.%2C+Raizen%2C+S.%2C+Ripley%2C+M.%2C+%26+Rumble%2C+M.+%282010%29.+21st+century+skills.&btnG=

- Bulut, S. (2011). *Atasözlerinin değerler eğitimindeki yeri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cırık, İ. (2023). Eğilimler. P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık & M. Kandırmaz (Eds.), *K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli* içinde (ss. 59-70). MEB.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Elias, M.J, O'brien, M. U. & Weissberg, R. (2006). Transformative leadership for social-emotional learning. *Principal Leadership*, 7(4), 10-13.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11-16
- Fisher, R. (2006). Thinking about me: Me-cognition. *Teaching Thinking*, 20(1), 50–55.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Karabey, B., & Erdoğan, A. (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli matematik alan becerilerinin tanımlanması ve süreçlerinin modellenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(Özel Sayı), 971-996.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In R. B. Ruddell and D. Alvermann (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp.1150-1181). IRA.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *K12 beceri geliştirme programının çalışmaları başladı*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: <https://www.meb.gov.tr/k12-beceriler-gelistirme-programinin-calismalari-basladi/haber/25766/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. The National Academies Press.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD]. (2013). *Skilled for Life? Key findings from the survey of adult skills*. Retrieved from: https://www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD]. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- Özer, M., Suna, H. E., Aşkar, P., & Çelik, Z. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217-246.

- Özhan, M. B., Taşgın, A., Kandırmaz, M., Kerkez, B., & Elçi, Y. (2023). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri. P. Aşkar, H. İ., Topçu, A. Altun, İ. Cırık & M. Kandırmaz (Eds.), *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli içinde* (ss. 37-58). MEB.
- Partnership for 21st Century Learning [P21] (2019). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf
- Presseisen, B. Z. (1984). *Thinking skills: Meanings, models and materials*. Research for Better Schools.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2024). *Türkçe sözlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr>.
- Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2023). The regression models for lifelong learning competencies for teacher trainers. *Heliyon*, 9(2) 1-10.
- Tilki M., & Çetin Ç. (2023). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 17(3), 288-302.
- Yıldırım, Y. (2024). Yaşam boyu öğrenme. Y. E. Gül & R. Yeşil (Eds.), *Eğitim ve öğretimde çağdaş yaklaşımlar, modeller içinde* (ss. 290-312). Nobel Akademi.
- 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