



Uluslararası Sosyal
Bilimler Akademisi
Dergisi (USBAD)

International Journal of
Social Sciences
Academy (IJSA)



Yıl 7, Year 7, Sayı 19, Issue 19, Eylül 2025, Eylül 2025

e issn: 2687-2641

Özgünlük kontrolü



Authenticity process

DOI: 1735156

Makale türü: Araştırma
makalesi

Article type: Research
article

Geliş tarihi 05.07.2025

Submitted date

Kabul tarihi 22.09.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 20.09.2025

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Pala, F. (2025). Farklılaştırılmış Öğretim ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.
*Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi / International Journal of Social
Sciences Academy*, 7(19), 1082-1113.

FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM VE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Fatih PALA¹

Öz

Bireysel farklılıkları merkeze alan öğretim yaklaşımları, çağdaş eğitim sistemlerinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrenci merkezli, esnek ve kapsayıcı yapısıyla farklılaştırılmış öğretim anlayışıyla örtüşen bir eğitim modeli olarak dikkat çekmektedir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi alanları ve öğrenme stilleri gibi bireysel özelliklerine göre içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamlarının uyarlanması esas almaktadır. Bu çalışmanın amacı, TYMM'nin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını nasıl yapılandırdığını ve öğretim süreçlerine nasıl yansıttığını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış; TYMM'ye ilişkin öğretim programları, politika belgeleri ve öğretmen kılavuzları sistematik olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, TYMM'nin farklılaştırılmış öğretimin temel ilkelerini büyük ölçüde yansıttığını ortaya koymuştur. Modelin,

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, e-r-z-u-r-u-m-25@hotmail.com, Orcid No: 0000-0003-1828-0461

bireyselleştirilmiş öğrenme yolları, zenginleştirme, destekleme, evrensel tasarım ve sürekli değerlendirme gibi unsurları kapsadığı görülmüştür. Ancak öğretmen yeterlikleri, dijital altyapı eksiklikleri ve merkezi sınav baskısı uygulamada önemli sınırlılıklar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi, dijital becerilerin artırılması ve müfredatın esnekleştirilmesi yönünde politika geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış Öğretim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Bireyselleştirilmiş Eğitim, Eğitim Politikaları.

Differentiated Instruction and the Turkey Century Education Model

Abstract

Instructional approaches that center individual differences have gained increasing importance in contemporary education systems. In this context, the Türkiye Century Education Model (TCEM) stands out as a student-centered, flexible, and inclusive model that aligns closely with the principles of differentiated instruction. Differentiated instruction emphasizes the adaptation of content, process, product, and learning environment according to students' readiness levels, interests, and learning styles. The aim of this study is to examine how the TCEM incorporates the differentiated instruction approach and how it reflects on instructional processes. The study employed the qualitative research method of document analysis, systematically reviewing curriculum documents, policy papers, and teacher guides related to the TCEM. The findings revealed that the model strongly reflects the core principles of differentiated instruction. It includes components such as individualized learning paths, enrichment, support, universal design for learning, and ongoing assessment. However, limitations such as teacher competencies, deficiencies in digital infrastructure, and the pressure of centralized examinations hinder effective implementation. Accordingly, it is recommended that policies be developed to strengthen teacher training, enhance digital competencies, and increase curriculum flexibility.

Keywords: Differentiated Instruction, Turkey Century Education Model, Individualized Learning, Educational Policies.

GİRİŞ

Eğitimdeki değişim ve dönüşüm, sadece öğretim yöntemlerini değil, aynı zamanda eğitim politikalarını ve öğretim programlarını da etkilemektedir. Türkiye’de son yıllarda yapılan eğitim reformları, hem öğretim sisteminde hem de öğretim materyallerinin tasarımında yenilikçi yaklaşımlar geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli bir dönüm noktası olarak öne çıkmaktadır (Karataş, 2024). Bu model, dijitalleşme, fırsat eşitliği ve öğrenci merkezli öğretimi vurgularken, eğitimdeki kaliteyi artırmayı hedeflemektedir (Can & Keleş, 2024; Ertek vd., 2025; Ülçay, 2024). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayarak, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla önemli bir yaklaşımdır. Tomlinson (2001), farklılaştırılmış öğretimi öğrencilerin öğrenme stillerine, hızlarına ve becerilerine göre özelleştirilmiş öğretim stratejileri olarak tanımlar. Bu yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile paralel olarak, öğrencilere daha kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma amacını taşımaktadır (Banaz, 2024). Bu makale, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile farklılaştırılmış öğretimin ele alınış biçimini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki eğitim sisteminde bu iki unsuru nasıl birleştirerek daha etkili bir öğretim ortamı oluşturabileceğimizi araştırmaktır. Ayrıca, bu modelin eğitimdeki fırsat eşitliği sağlama, bireysel farklılıkları gözetme gibi hedeflere nasıl katkı sağlayabileceğini değerlendirilmektedir. Bu hedefler doğrultusunda, günümüz eğitim anlayışının sunduğu paradigmlar da dikkate alınmalıdır.

21. yüzyılın değişen eğitim paradigması, bireysel farklılıkları merkeze alan öğretim yaklaşımlarını zorunlu hâle getirmiştir. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre öğretimin yeniden yapılandırılmasını amaçlayan çağdaş bir model olarak öne çıkmaktadır (Tomlinson, 2014). Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2024 yılında duyurduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde köklü bir dönüşüm hedefiyle ortaya konulmuş; öğrenci merkezli, esnek ve kapsayıcı öğrenme ortamlarını desteklemeyi amaçlayan ilkeleri ile dikkat çekmiştir

(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu araştırmanın önemi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ne derece entegre olduğunu ve bu entegrasyonun öğretim süreçlerine nasıl yansıdığını sistematik bir biçimde analiz etmesinden kaynaklanmaktadır. Zira farklılaştırılmış öğretim, yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda fırsat eşitliğinin sağlanmasında kritik bir araçtır (Amaç vd., 2025; Soysal & Akbulut, 2024). Eğer yeni model bu yaklaşımı kuramsal ve uygulamalı düzeyde yeterince içselleştirebiliyorsa, bu durum öğrenme süreçlerinde öğrenci başarısını, motivasyonunu ve katılımını artıracak önemli bir potansiyel taşımaktadır. Özellikle çok kültürlü, sosyoekonomik düzey açısından farklılaşan ve öğrenme stilleri bakımından çeşitlilik gösteren sınıf yapılarında farklılaştırılmış öğretim kritik bir rol oynamaktadır (Heacox, 2012). Bu bağlamda araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu çeşitliliğe nasıl yanıt verdiğini inceleyerek hem ulusal eğitim politikalarının kapsayıcılığını hem de öğretmen uygulamalarının yönünü değerlendirmek açısından önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu bağlamda çalışmada; "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını nasıl ele almaktadır?" sorusuna cevap aranacaktır.

Kuramsal Çerçeve

Farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre öğretim sürecinin uyarlanması olarak tanımlanır (Tomlinson, 2017). Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı hızda öğrenmelerine ve çeşitli öğrenme stillerine uygun materyallerle çalışabilmelerine olanak tanır. Ancak, bu öğretim modelinin uygulamaya konulabilmesi için öğretmenlerin pedagojik becerilerinin yanı sıra, sınıf içindeki bireysel farklılıkları tanıyabilme yetisine de sahip olmaları gerekir. Bu, birçok öğretmen için önemli bir zorluk yaratmaktadır. Çünkü farklılaştırılmış öğretim yalnızca öğretmenlerin öğrencilere uygun materyal ve görevleri sunmalarını değil, aynı zamanda öğretim yöntemlerini ve değerlendirme süreçlerini de sürekli olarak adapte etmelerini gerektirir (Tomlinson & Strickland, 2005).

Birçok araştırma, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Özellikle düşük performans gösteren öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının başarıyı artırdığı gösterilmiştir (Subban, 2006). Ancak, bu yaklaşımın etkinliğini değerlendiren çalışmaların çoğu, genellikle öğretmenlerin yeterlilikleri ve uygulamadaki tutarsızlıklar üzerine odaklanmıştır (Benjamin, 2020). Eğitim politikalarının, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi daha etkin bir şekilde uygulayabilmesi için ne tür destekler sunduğuna dair net bir analiz eksikliği bulunmaktadır (Kırıkçılar, 2023).

Bu eksiklik, Türkiye’de de geçerlidir. Türk eğitim sisteminde farklılaştırılmış öğretim, son yıllarda daha fazla ilgi görmeye başlamış olsa da, öğretmenlerin bu modelin tam anlamıyla uygulanması için gerekli profesyonel gelişim fırsatlarına sahip oldukları söylenemez. Birçok öğretmen, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmekte zorlanmakta ve sınıf içindeki çeşitliliği dikkate alacak stratejiler geliştirmekte yetersiz kalmaktadır (Örnek, 2023). Bu noktada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin, farklılaştırılmış öğretimi daha etkili bir şekilde desteklemesi için öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha fazla yer alacak şekilde planlamalar yapması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak daha kişiselleştirilmiş bir öğretim anlayışını benimsemesi, farklılaştırılmış öğretimle güçlü bir paralellik göstermektedir. Modelin amacı, her öğrencinin öğrenme hızına ve ilgi alanlarına uygun öğretim süreçleri tasarlamaktır (Akpınar vd., 2024). Bununla birlikte, Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak adına atılan adımların çoğu genellikle “genel” stratejilerle sınırlıdır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik spesifik programların oluşturulması ve uygulamaya koyulması, genellikle yetersiz kalmaktadır (Arslankara & Arslankara, 2024).

Literatürde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin, eğitimde yenilikçi bir yaklaşımı benimsemesi gerektiği savunulmuştur. Ancak bu modelin

gerçek anlamda işlevsel olabilmesi için, öğretmenlerin dijital becerilerinin güçlendirilmesi, sınıf içindeki bireysel farklılıkları etkili bir şekilde analiz edebilecek araçlarla donatılmaları gerekmektedir (Duyul vd., 2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, daha geniş bir perspektiften bakıldığında, yalnızca dijital araçları değil, aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik becerilerini de geliştirecek bir öğretim programını içeriyor olmalıdır.

Farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar genellikle olumlu sonuçlar göstermektedir. Ancak bu etkilerin her zaman tutarlı olmadığını vurgulamak gerekir. Özellikle, öğretmenlerin bu tür stratejileri ne kadar etkin kullandıkları, sonuçları doğrudan etkilemektedir. Birçok öğretmen, farklılaştırılmış öğretimi yalnızca içerik ve materyal uyarlamaları ile sınırlı tutmaktadır. Halbuki, bu yaklaşımın etkili olabilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak öğretim süreçlerini yeniden tasarlamaları gerekmektedir (Pala & Gülmez. 2024; Tomlinson, 2014).

Bu bağlamda, Türkiye’de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının genellikle eksik ve yüzeysel kaldığı söylenebilir. Eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlerin pedagojik becerilerini sadece teorik bilgiyle değil, aynı zamanda uygulamalı pratiklerle de desteklemesi gerektiği bir diğer eleştirel noktadır (Taşer & Ulusoy, 2020).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemini kullanarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, nitel bir araştırma modeli olarak, doküman analizi yöntemi ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin ele alınış biçimi incelenmiştir. Doküman analizi yöntemini kullanılırken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen eğitim programları, politika

belgeleri ve öğretim materyallerinin içerik analizini yapmıştır. Doküman analizi, belirli bir metni ya da metinleri sistematik bir şekilde inceleyerek, ilgili kavramları, temaları ve anlamları ortaya koymayı amaçlar (Creswell, 2007; Yin, 2011). Bu bağlamda, öğretmen rehber kitapları, müfredat programları, eğitimdeki politika belgeleri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili resmi yazışmalar bu analiz için temel dokümanlar olmuştur. Bu veriler, şu soruyu cevaplamak için analiz edilmiştir: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli farklılaştırılmış öğretim uygulamada nasıl bir yol gösteriyor? Doküman analizi ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin farklılaştırma açısından eğitimdeki yeri ve etkisi analiz edilmiştir.

Araştırmanın Veri Seti ve Analiz Süreci

Bu araştırmanın veri toplama süreci, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi çerçevesinde yapılandırılmıştır. Veri kaynakları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve kamuoyuyla paylaşılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile ilişkili resmi belgelerden seçilmiştir. Bu kapsamda kullanılan temel dokümanlar şunlardır: Öğretim Programları: TYMM kapsamında hazırlanan öğretim programı başta olmak üzere, farklı ders alanlarına ilişkin güncellenmiş programlar, Öğretmen Rehber Kitapları: TYMM'nin pedagojik yaklaşımını yansıtan, öğretmenlere yönelik uygulama rehberleri ve öğretim stratejileri, Politika Belgeleri: MEB tarafından yayımlanan stratejik planlar, reform belgeleri ve vizyon dökümanları. Öğretim Materyalleri: Ders kitapları, etkinlik kitapçıkları ve dijital içerikler gibi öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan özgün materyaller. Bu belgeler, önceden belirlenmiş analiz ölçütleri doğrultusunda betimsel ve tematik analiz teknikleri ile incelenmiştir. Analiz sürecinde; içeriklerin farklılaştırılmış öğretimin dört temel boyutu olan içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı açısından değerlendirilmesine özen gösterilmiştir. Her belge, bu boyutlara ilişkin kavramsal kodlar kullanılarak sistematik biçimde çözümlenmiş, tekrar eden temalar belirlenmiş ve modelin farklılaştırılmış öğretime yaklaşımı yapılandırılmış bir analiz

çerçevesinde yorumlanmıştır. Bu yöntem sayesinde, TYMM'nin farklılaştırılmış öğretim anlayışıyla ne ölçüde örtüştüğü, hangi ilkeleri benimsediği ve uygulamada hangi stratejilere yer verdiği kapsamlı bir biçimde ortaya konulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada geçerlik, kullanılan kaynakların niteliği ve analiz sürecinin tutarlılığı ile sağlanmıştır. Veri seti yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan resmî belgelerle sınırlandırılmış, bu durum içeriksel geçerliği desteklemiştir. Ayrıca seçilen dokümanların tamamının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile doğrudan ilişkili olması, araştırmanın amacına uygunluğu güçlendirmiştir. Öğretim programları, öğretmen rehberleri, politika belgeleri ve öğretim materyalleri gibi farklı türde belgelerin analize dâhil edilmesi ise modelin farklı boyutlarının kapsayıcı biçimde ele alınmasına imkân tanımıştır. Bununla birlikte, dokümanların farklılaştırılmış öğretimin dört temel boyutu olan içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı çerçevesinde incelenmesi, yapı geçerliğini destekleyen bir yaklaşım olarak öne çıkmıştır. Araştırmada dokümanların seçim süreci açık biçimde ortaya konularak şeffaflık sağlanmıştır. Verilerin betimsel ve tematik analiz teknikleriyle, önceden belirlenmiş kavramsal kodlar üzerinden sistematik olarak incelenmesi, araştırmanın iç tutarlılığını güçlendirmiştir. Belgeler arasında tekrar eden temaların belirlenmesi bulguların güvenilirliğini desteklemiş, aynı yöntem ve ölçütlerin bütün dokümanlara uygulanması ise yöntemsel tutarlılığı sağlamıştır. (Yıldırım & Şimşek, 2008). Güvenirlik açısından ise, veri toplama ve analiz süreci sistematik ve izlenebilir bir yöntemsel çerçevede gerçekleştirilmiştir (Bowen, 2009).

Etik Hususlar

Bu araştırma, etik ilkelere uygun olarak yürütülmüştür. Doküman analizi sırasında, kullanılan tüm kaynaklar doğru bir şekilde alıntılanarak ve

kaynaklar doğru biçimde referans verilmiştir. Ayrıca, bu araştırma kapsamında yer alan veriler ve kaynaklar yalnızca akademik amaçlarla kullanılmıştır. Bu çalışma doküman analizi yöntemi ile yürütüldüğü için etik kurul izni gerektirmeyen çalışma kapsamında yer almaktadır.

BULGULAR

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını nasıl ele aldığını, hangi boyutlar üzerinden yapılandığını ve uygulama stratejilerine nasıl yansıttığını ortaya koymaktadır. Bulgular, modelin esneklik, bireysel farklılıklara saygı, zenginleştirme ve destekleme gibi temel ilkeleri merkeze aldığını göstermektedir. Ayrıca içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında geliştirilen uygulamalar aracılığıyla, hem üstün yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri hem de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için destekleyici düzenlemeler sunulduğu belirlenmiştir. Aşağıda yer alan tablolar, bu bulguları sistematik ve görsel bir biçimde özetleyerek modelin farklılaştırılmış öğretimle olan bütünleşmesini ayrıntılı şekilde göstermektedir.

Tablo 1, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin farklılaştırılmış öğretim boyutlarını ve bu bağlamda öne çıkan temel ilkeleri özetlemektedir. Tablo, modelin öğrenci merkezli yaklaşımını, bireysel farklılıklara saygı, esneklik, zenginleştirme ve destekleme gibi uygulama stratejilerini göstermektedir. Ayrıca, öğrenme ortamı tasarımı, ürün değerlendirmesi, keşifçi öğrenme ve sürekli değerlendirme gibi süreçleri de kapsayarak, TYMM'nin farklılaştırılmış öğretim anlayışını bütüncül biçimde sunmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede tablo, araştırmanın odaklandığı kavramsal yapıyı görsel olarak özetlemekte ve modelin uygulama boyutlarına ilişkin temel bileşenleri akademik olarak açıklamaktadır.

Tablo 1

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Farklılaştırma Bölümü Genel Durumu

Farklılaştırılmış Öğretim ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Başlık	Açıklama
Farklılaştırılmış Öğretim	Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, esnek ve bireyselleştirilmiş bir yaklaşım.
Farklılaştırılmış Öğretim İlkeleri	Öğrencilerin öğrenme süreçlerine uygun esneklik, bireysel farklılıklara saygı, değişime açıklık, grup ve bireysel beklentiler gibi ilkeler içerir.
Esneklik	Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun, zaman, yer, materyal gibi unsurların esnek şekilde düzenlenmesi.
Bireysel Farklılıklara Saygı	Her öğrencinin benzersiz öğrenme tarzı, ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak eğitim programlarının esnek hale getirilmesi.
Zenginleştirme	İleri düzey öğrenciler için daha derinlemesine öğrenme fırsatları sunan bir strateji. Öğrencilerin daha karmaşık ve soyut düşünme becerilerini geliştirir.
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve esnek gruplandırmayı vurgulayan, sürekli değerlendirme ve uyarlama yaklaşımlarını içeren model.
Zenginleştirilmiş Öğrenme Tasarımları	Öğrencilere daha derinlemesine ve karmaşık öğrenme fırsatları sunan, öğretim programının dışına çıkan uygulamalar.
Destekleme	Öğrencilere daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyduklarında, içerik, süreç ve ürün boyutlarında yapılan uyarlamalarla destek sağlama.
Öğrenme İçin Evrensel Tasarım İlkeleri	Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre tasarlanmış, erişilebilir öğrenme fırsatları sunma ilkeleri.
Öğrenme Ortamı	Öğrencilerin etkileşim ve öğrenme fırsatlarını keşsettikleri, bireysel öğrenme tercihleri göz önünde bulundurularak tasarlanmış ortamlar.
Ürün Değerlendirmesi	Öğrencilerin projelerinin gerçek alıcı kitleye sunulması, profesyonel ürün kriterlerine göre değerlendirilmesi.
Keşifçi Öğrenme	Öğrencilerin gözlem, deney ve veri toplama gibi etkinliklerle aktif olarak öğrenmelerine olanak sağlayan bir yöntem.

Başlık	Açıklama
Sürekli Değerlendirme	Öğrencilerin öğrenme süreçlerini sürekli ve geliştirici şekilde değerlendiren bir yaklaşım.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bu model, farklılaştırılmış öğretimin temel ilkelerini sistematik olarak içeren, esnek gruplandırmalar, sürekli değerlendirme ve uyarılama süreçlerini kapsayan modern bir öğretim yaklaşımıdır. Farklılaştırılmış öğretim, modelin merkezinde yer alır. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımıdır. Bu, tüm öğrenciler için eşit değil, adil öğrenme fırsatları anlamına gelir. Farklılaştırılmış öğretim ilkeleri başlığı, modelin felsefi dayanağını oluşturan ilkelere vurgu yapar. Esneklik, bireysel farklılıklara saygı, grup ve bireysel beklentiler, değişime açıklık gibi kavramlarla model, çağdaş öğrenme yaklaşımlarına uygun şekilde tasarlanmıştır. Esneklik; zaman, yer, içerik ve yöntemler açısından öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilecek uyarlanabilir öğrenme yollarının mümkün kılındığını ifade eder. Bu, öğrenmenin sabit değil, öğrencinin yapısına göre dinamik olarak yeniden şekillenebileceğini ortaya koyar. Bireysel farklılıklara saygı; her öğrencinin öğrenme tarzının, yeteneklerinin ve ilgisinin dikkate alındığı; bu farklılıkların dezavantaj değil, tasarımı yönlendiren bir avantaj olarak görüldüğü anlayış öne çıkar. Zenginleştirme; ileri düzey öğrencilere yönelik olarak öğretimin yüzeysel değil, derinlemesine ve yüksek düzey bilişsel becerileri hedefleyerek tasarlanmasıdır. Eleştirel düşünme, analiz ve problem çözme gibi becerilerin gelişmesini destekler. Zenginleştirilmiş öğrenme tasarımları; sınıfın dışına taşan, öğrencilerin potansiyelini daha iyi ortaya çıkarabilecek yaratıcı, disiplinler arası ve problem temelli uygulamaları kapsar. Destekleme; akademik güçlük yaşayan öğrencilere yönelik, içerik ve süreçte yapılan uyarlamalar ile öğrenmenin sürdürülebilirliğini sağlamayı hedefler. Model, sadece üstün başarıllara değil, desteğe ihtiyacı olanlara da odaklanır. Öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri; her öğrencinin erişebileceği, engelleri kaldıran ve

kapsayıcı öğrenme ortamlarını hedefleyen pedagojik ilkeleri temsil eder. Bu yönüyle model, özel gereksinimli bireyleri de kapsamaktadır. Öğrenme ortamı; fiziksel ve dijital ortamlar dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme tarzlarına göre uyarlanmış, etkileşim odaklı ve keşfetmeye açık mekânları tanımlar. Ürün değerlendirmesi; öğrencilerin çalışmalarının yalnızca not için değil, gerçek hayatta anlamlı ve paylaşılabılır ürünler olarak değerlendirilmesini önerir. Bu, otantik değerlendirme ve proje temelli öğrenmeye geçişin bir göstergesidir. Keşifçi öğrenme; öğrencinin pasif bilgi alıcısı değil, aktif öğrenen olarak konumlandığı, deneysel ve sorgulamaya dayalı öğrenme biçimidir. Sürekli değerlendirme; öğrencilerin sadece sonucun değil, sürecin de önemli olduğu bir öğrenme kültürünü yansıtır. Bu yaklaşım, geri bildirim, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemleri içerir. Tablo, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin pedagojik altyapısının güçlü biçimde farklılaştırılmış öğretime dayandığını göstermektedir. Model; hem üstün yetenekli öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini hem de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin desteklenmesini hedefleyerek kapsayıcı, adil ve esnek bir öğretim anlayışı ortaya koymaktadır. Öğrenmenin hem bireyselleştirildiği hem de toplumsal işlevi olan ürünlerle değerlendirildiği bir yapıyı temsil eder.

Tablo 2, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında farklılaştırılmış öğretimin “zenginleştirme” boyutunu ve bu boyutun içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı düzeylerindeki yansımalarını detaylı biçimde göstermektedir. Tablo, her bir boyutun alt başlıklarını ve açıklamalarını sunarak, TYMM'nin öğrenci merkezli, bireysel farklılıklara duyarlı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren yaklaşımını görselleştirmektedir. Böylece araştırma, modelin zenginleştirme stratejilerinin somut boyutlarını sistematik ve akademik bir biçimde ortaya koymaktadır.

Tablo 2*Farklaştırılmış Öğretim (Zenginleştirme) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Boyutlar ve Açıklamaları*

Boyut	Alt Boyut	Açıklama
İçerik	Soyutluk	Bilgi seviyeleri arasında denge kurularak daha çok kavramsal ve teorik bilgiye odaklanılır.
	Karmaşıklık	Soyut kavramlar, ilişkiler ve disiplinler arası bağlantılar kurulur.
	Çeşitlilik	Müfredat dışındaki konu, ders ve disiplinlere yer verilir.
	Organizasyon	İçerik, temel kavramlar ve disiplinler arası bağlantılar etrafında yapılandırılır.
	Seçkin Kişiler	Önemli kişiler ve dehalar üzerine yoğunlaşılır, öğrencilere araştırma fırsatları sunulur.
	Yöntemler	Araştırma yöntemleri öğretilir ve uygulamalı olarak desteklenir.
	Ekonomiklik	Zaman ve kaynaklar etkin şekilde kullanılır.
Süreç	Üst Düzey Düşünme	Problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi beceriler geliştirilir.
	Açık Uçluluk	Birden fazla çözüm yolu sunan problemler kullanılır.
	Keşifçi Öğrenme	Gözlem, deney ve veri toplama gibi etkinliklere yer verilir.
	Akıllı Yürütme	Öğrencilerin akıl yürütme becerileri desteklenir.
	Seçimde Özgürlük	Öğrencilerin öğrenme yollarını seçme özgürlüğü vardır.

Farklılaştırılmış Öğretim ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Boyut	Alt Boyut	Açıklama
	Süreç Çeşitlendirmesi	Farklı öğrenme ve öğretme yöntemleri kullanılır.
	Araştırma Yöntemleri	Araştırma becerileri öğretilir ve pratiğe dönüştürülür.
	Öğretim Hızı	Anlatım öz tutulur, gereksiz tekrarlardan kaçınılır.
	Grup Etkileşimi	Akran öğretimi ve grup çalışmaları teşvik edilir.
Ürün	Gerçek Hayat Problemleri	Öğrenciler ilgi çekici ve gerçek problemlerle çalışır.
	Gerçek Alıcı Kitle	Projeler gerçek hedef kitlelere sunulur.
	Ürün Değerlendirmesi	Ürünler profesyonel kriterlere göre değerlendirilir.
	Sentez Ürün	Yaratıcı, özgün ürünler geliştirilir.
	Üründe Çeşitlilik	Farklı türde ürünlerin ortaya çıkması desteklenir.
	Dönüşümler	Mevcut ürünler farklı bağlamlarda dönüştürülür.
Öğrenme Ortamı	Ortamın Tanımı ve Önemi	Etkileşimli, öğrenmeye uygun ortamlar oluşturulur.
	Tercihler	Öğrencilerin farklı öğrenme profilleri ve ortam tercihleri dikkate alınır.
	Öğrenen Merkezli Ortamlar	Öğrencilerin ilgi ve fikirlerini keşfetmesine imkân tanınır; öğretmen rehber olur.

Farklılaştırılmış öğretimin dört temel boyutu olan içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bireysel farklılıkları merkeze alan yaklaşımıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Her alt boyut, öğrencilerin ilgi alanları, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stillerine göre öğrenme süreçlerinin nasıl çeşitlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. İçerik boyutu bağlamında tabloda yer alan "Soyutluk", "Karmaşıklık" ve "Seçkin Kişiler" gibi alt bileşenler, TYMM'de vurgulanan yüksek düzeyli düşünme ve bilgi üretme süreçleriyle ilişkilidir. Öğrencilerin yalnızca bilgiye erişmeleri değil, bilgiyi analiz etmeleri, sentezlemeleri ve özgün yorumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, içeriğin disiplinler arası ve daha kavramsal düzeyde yapılandırılması, öğrencilerin akademik derinlik kazanmasını desteklemektedir. TYMM'nin içerik açısından ekonomiklik ilkesiyle zaman ve kaynakların etkin kullanımı hedeflenmekte, bu da planlı ve hedef odaklı öğrenme deneyimlerini teşvik etmektedir. Süreç boyutu bağlamında, "üst düzey düşünme", "keşifçi öğrenme", "akıl yürütme" ve "seçimde özgürlük" gibi alt boyutlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol almalarını sağlar. Bu yapı, TYMM'nin öğrenciyi pasif bilgi alıcısından aktif bilgi üreticisine dönüştüren öğrenme vizyonu ile doğrudan örtüşmektedir. Süreç çeşitlendirmesi ve öğretim hızı unsurları ise öğretmenin, öğrencinin bireysel hız ve öğrenme stiline uygun biçimde öğretimi uyarlamasına olanak tanır. Bu, farklılaştırılmış öğretimin temel ilkelerindendir ve TYMM'nin esnek yapısıyla bütünleşir. Ürün boyutunda, "Gerçek hayat problemleri" ve "gerçek alıcı kitle" gibi kriterler, öğrenmenin yaşamla ilişkilendirilmesini sağlar. TYMM, öğrencilerin yalnızca akademik başarıya değil, toplumsal katkı sağlayan bireyler olmalarına da odaklanır. Öğrencilerin "sentez ürün" ve "üründe çeşitlilik" üretmeleri, hem yaratıcılığı hem de bireysel farklılıkları öne çıkarır. Ayrıca "ürün değerlendirmesi" aracılığıyla geleneksel not odaklı ölçme yerine nitel değerlendirme anlayışı desteklenmektedir. Öğrenme ortamı boyutunda ise öğrenme ortamına dair "öğrenen merkezli" ve "tercih temelli" yaklaşım, TYMM'nin bireysel farklılıkları önceleyen öğrenme çevresi tasarımıyla paralellik gösterir. Bu ortamlar, öğrencinin kendi potansiyelini keşfetmesini kolaylaştırır. TYMM'de öğretmenler,

rehber ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenirken; öğrenciler öğrenme sürecinde daha fazla söz sahibi olmaktadır. Bu durum, klasik sınıf yapısından uzaklaşarak esnek, dinamik ve katılımcı bir ortam oluşturulmasına imkân tanır.

Tablo 3, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında farklılaştırılmış öğretimin “destekleme” boyutunu ve bu bağlamda evrensel tasarım ilkeleri ile bireyselleştirme öğelerini ayrıntılı biçimde sunmaktadır. Tablo, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında sağlanan destekleme stratejilerini örneklerle açıklayarak, TYMM’nin her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatları yaratma yaklaşımını görselleştirmektedir. Böylece araştırma, modelin erişilebilir, esnek ve öğrenci merkezli öğrenme tasarımlarını sistematik ve akademik bir çerçevede ortaya koymaktadır.

Tablo 3

Farklılaştırılmış Öğretim (Destekleme) ve Evrensel Tasarım İlke ve Bireyselleştirme Öğeleri

Boyut	Öğrenme İçin Evrensel Tasarım İlkeleri	Bireyselleştirme Öğeleri
İçerik	- Sesli kitaplar, alt yazılı videolar kullanımı - İçeriğin küçük parçalara ayrılarak sunulması - Özelleştirilmiş okuma materyalleri - Görsel ipuçları, simgelerle destekleme	- Her kavramın adım adım açıklanması - Derslerin görsel-işitsel materyallerle zenginleştirilmesi - Etkileşimli öğrenme araçlarıyla öğrenci hızına uyum sağlanması
Süreç	- Öğrenciye kendi hızında öğrenme fırsatı - Erişimde esneklik (dijital kopya vb.) - Bireyselleştirilmiş öğrenme hedefleri	- Oyunlaştırma ile motivasyon artırma - Akran geri bildirimi ve işbirlikli öğrenme - Basamaklandırılmış talimatlar ve kontrol listeleri ile rehberlik

Boyut	Öğrenme İçin Evrensel Tasarım İlkeleri	Bireyselleştirme Öğeleri
Ürün	- Farklı değerlendirme seçenekleri (proje, sunum vb.) - Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri - Çoklu ortamlarla geri bildirim	- Öğrenciye hedef belirleme ve öz değerlendirme fırsatları - Portfolyo ile öğrenme sürecinin görselleştirilmesi - Değerlendirme çeşitliliği (yaratıcı projeler vb.)
Öğrenme Ortamı	- Erişilebilir teknolojik araçların sağlanması - Rahat ve düzenli sınıf düzeni - Sessiz alanlar sunulması	- Açık ve net görev alanları oluşturma - Grup çalışmaları için alanlar - Yapılandırılmış günlük rutin

Evrensel tasarım yaklaşımı içeriğin her öğrenciye erişilebilir olmasını amaçlarken, bireyselleştirme bu içeriğin öğrencinin ihtiyacına göre özelleştirilmesini sağlar. Görsel, işitsel ve dijital materyal kullanımı, hem erişimi kolaylaştırmakta hem de farklı öğrenme stillerine hitap etmektedir. Adım adım açıklama ve etkileşimli araçlar, özellikle öğrenme güçlüğü çeken ya da hız farkı gösteren öğrenciler için öğrenmeyi destekleyici uygulamalardır. Süreçteki evrensel tasarım ilkeleri, öğrenme yollarında esneklik sunarken; bireyselleştirme, bu yolların öğrencinin özelliklerine göre uyarlanmasını içerir. Oyunlaştırma gibi yöntemlerle motivasyon sağlanması ve akran öğrenmesinin teşviki, sadece bireysel değil, sosyal öğrenmeyi de destekler. Basamaklı talimatlar ve kontrol listeleri, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesine yardımcı olur. Değerlendirme sürecinde çeşitlilik, hem UDL'nin çoklu temsil ilkesine hem de bireyselleştirilmiş öğrenmenin özerklik ve öz-yönetim ilkelerine hizmet eder. Projeler, sözlü sunumlar ve portfolyolar gibi seçenekler öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya koymalarını sağlar. Ayrıca öz değerlendirme uygulamaları, öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu verme açısından önemlidir. Fiziksel çevrenin düzenlenmesi, erişilebilirlik ve konfor açısından tüm öğrenciler için önemlidir. Evrensel tasarım burada teknolojik araçlar ve sessiz alanlarla

destek sağlarken, bireyselleştirme her öğrencinin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına uygun ortamların oluşturulmasını vurgular. Günlük rutin gibi yapılandırmalar, özellikle özel gereksinimli öğrenciler için güvenli bir öğrenme alanı sunar.

TARTIŞMA

Bu çalışma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel pedagoji anlayışının bireyselleştirilmiş, esnek ve kapsayıcı öğretim uygulamalarına dayandığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, eğitimde bireysel farklılıkların gözetilmesine yönelik uluslararası eğilimlerle de örtüşmektedir (Carney, 2022; OECD, 2019).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri temel alınarak içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamlarının uyarlanmasını esas alır (Tomlinson, 2014). TYMM'nin esnek yapısı da bu uyarlamayı kolaylaştıran unsurlar taşımaktadır. Özellikle modelin vurguladığı zenginleştirme ve destekleme stratejileri, farklılaştırılmış öğretimin hem üst düzey öğrencileri hem de öğrenme güçlüğü yaşayan bireyleri kapsayıcı biçimde ele aldığına işaret etmektedir (Köseoğlu, 2025; Landrum & McDuffie, 2010). TYMM'nin "eşit değil, adil öğrenme" ilkesi bu yaklaşımı daha da meşrulaştırmaktadır (Berk & Özer, 2024; Özer, 2024).

Bulgular, TYMM'nin içerik boyutunda soyutluk, karmaşıklık ve çeşitlilik gibi üst düzey bilişsel düzeyleri teşvik ettiğini ortaya koysa da, bu yapılandırmanın her öğrenci grubuna uygun bir şekilde uygulanabilmesi öğretmen yeterliklerine sıkı sıkıya bağlıdır. Özellikle dijitalleştirilmiş materyal kullanımında öğretmenlerin yetkinlikleri oldukça belirleyici olmaktadır (Berk & Özer, 2024; Özer, 2024). OECD (2021) raporuna göre, dijital araçların pedagojik olarak etkin kullanılabilmesi için öğretmenlerin sadece teknik değil, pedagojik-dijital becerilere de sahip olmaları gerekmektedir. Türkiye özelinde yapılan araştırmalar ise, öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerinin hâlâ gelişmekte olduğunu göstermektedir (Akcan & Çakmak, 2024; Güneş vd., 2021).

Süreç boyutunda ise “keşifçi öğrenme”, “açık uçlu sorular” ve “üst düzey düşünme becerileri” gibi unsurlar TYMM ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Ancak bu tür öğretim stratejilerinin sınıf içinde uygulanması, özellikle kalabalık sınıflarda ve merkezi sınav baskısının yoğun olduğu sistemlerde sınırlılıklar doğurabilmektedir (Hanta, 2019). Dahası, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sürdürülebilirliği için öğretmenlerin sadece teorik bilgiye değil, uygulamalı deneyime de sahip olması gerekmektedir (Subban, 2006; Tomlinson & Strickland, 2005).

TYMM’nin ürün odaklı yaklaşımı, geleneksel not odaklı sistemin ötesine geçerek otantik değerlendirme ve toplumsal katkı sunan projeler üretme hedefiyle dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, çağdaş ölçme ve değerlendirme paradigmasına uygundur (Black & Wiliam, 2009; Erden & Koçyiğit, 2023) ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirirken öğrenmeyi toplumsal bağlamda anlamlandırmalarına katkı sağlamaktadır (Wiggins, 2011). Ancak bu vizyon, Türkiye’de hâlen baskın olan merkezi sınav temelli eğitim kültürüyle ciddi bir gerilim içindedir. Merkezi sınav odaklı yapı, öğrencilere ürün geliştirme süreçlerinde yeterli zaman, rehberlik ve teşvik sunulmasını engellemekte; böylece TYMM’nin “sentez ürün” hedefine ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, yalnızca pedagojik bir sınırlılık değil, yapısal bir engel olarak görülmelidir (OECD, 2018; MEB, 2023). Yerli literatürde de vurgulandığı üzere, sınav merkezli kültür öğretim süreçlerini daraltmakta ve farklılaştırılmış öğrenme deneyimlerini gölgede bırakmaktadır (Efe, 2024; Erden & Koçyiğit, 2023). Dolayısıyla TYMM’nin ideal vizyonu ile mevcut uygulama arasındaki açığın, eğitim politikalarında köklü dönüşümler gerektiren bir gerilim hattı oluşturduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretim ile evrensel tasarım ilkelerinin entegrasyonu, özellikle dezavantajlı gruplar (öğrenme güçlüğü olanlar, özel gereksinimli bireyler vb.) için erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme ortamları yaratılmasını mümkün kılmaktadır. TYMM’nin öğrenme ortamı bileşeni, öğrencilerin bireysel tercihlerini ve öğrenme profillerini ön plana çıkaran esnek, dijital destekli ve etkileşim odaklı bir çerçeve sunmaktadır. Bu yönüyle, UNESCO’nun 2030 Eğitim Gündemi’nde yer alan kapsayıcı ve

nitelikli eğitim hedefleriyle paralellik taşımaktadır (UNESCO, 2009). Ancak Türkiye'de birçok okulda fiziksel altyapı, teknolojik donanım ve bireyselleştirilmiş eğitim kaynakları açısından ciddi eksiklikler bulunmaktadır. Bu eksiklikler, özellikle kırsal bölgelerde, TYMM'nin önerdiği farklılaştırılmış ve erişilebilir öğrenme ortamlarının oluşturulmasını güçleştirmektedir (Duyul vd., 2025).

SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı çerçevesinde incelenmiş ve modelin içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında bu yaklaşımın temel ilkeleriyle yüksek düzeyde örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, içerik boyutunda üst düzey bilişsel becerilere hitap eden karmaşık ve soyut yapıların öne çıktığını; süreç boyutunda keşfetmeye dayalı, seçim özgürlüğü tanıyan ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen etkinliklere yer verildiğini; ürün boyutunda otantik değerlendirme, yaratıcılık ve çoklu sunum biçimlerinin benimsendiğini göstermektedir. Ayrıca öğrenme ortamlarının fiziksel, dijital ve psikososyal bileşenleriyle bütüncül biçimde ele alınması, farklı öğrenme profillerine sahip öğrenciler için kapsayıcı ve erişilebilir bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu sonuçlar, TYMM'nin farklılaştırılmış öğretimi yalnızca teorik düzeyde değil, yapısal tasarımı itibarıyla da sistematik biçimde entegre eden yenilikçi bir model olduğunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına dayanarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin etkili biçimde uygulanabilmesi ve farklılaştırılmış öğretim anlayışının eğitim sistemine entegrasyonunun güçlendirilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının lisans programlarında farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım ve dijital pedagojik yeterliliklere ilişkin uygulamalı

eğitilmelere ağırlık verilmelidir. Ayrıca, hizmet içi eğitim programlarında TYMM'nin temel ilkeleri, uygulama örnekleri ve farklılaştırılmış stratejilerle bütünleştirilmiş atölye çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır.

2. TYMM'nin gerektirdiği esnek, bireysel ve dijital temelli öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için okullarda teknolojik altyapı iyileştirilmeli, öğretmenlere dijital araç kullanımı konusunda teknik ve pedagojik destek sağlanmalıdır.

3. Farklılaştırılmış öğretimi destekleyecek şekilde müfredat esnekleştirilmeli; otantik, proje tabanlı ve çoklu değerlendirme yöntemlerine dayalı ölçme-değerlendirme sistemleri oluşturulmalıdır. Bu sayede öğrencilerin bireysel gelişimleri daha doğru biçimde takip edilebilir.

4. TYMM kapsamında başarılı uygulamaların yer aldığı iyi örnekler, açık kaynaklı platformlar üzerinden öğretmenlerle paylaşılmalı; bu örnekler rehberlik materyallerine dönüştürülerek okul düzeyinde yaygınlaştırılmalıdır.

5. Eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği hedefleyen politika belgelerinde farklılaştırılmış öğretim açıkça tanımlanmalı; özel gereksinimli bireyler, üstün yetenekliler ve dezavantajlı gruplar için özel uygulama çerçeveleri geliştirilmelidir.

6. Merkezi sınav kültürünün yarattığı yapısal engeller dikkate alınmalı ve TYMM'nin vizyonu ile uyumlu bir değerlendirme reformu geliştirilmelidir. Öğrencilerin yalnızca sınav başarısı üzerinden değil, süreç ve ürün odaklı, toplumsal katkı sağlayan projeler aracılığıyla da değerlendirilebilmesi için ulusal düzeyde ölçme-değerlendirme politikaları yeniden yapılandırılmalıdır. Bu doğrultuda OECD vizyon belgelerinde öne çıkan “öğrenmenin yaşamla bütünleştirilmesi” anlayışı temel alınarak, sınav baskısını azaltan ve farklılaştırılmış öğretimi teşvik eden bir sistem tasarlanmalıdır.

Sınırlılıklar

Çalışma doküman analizi ve literatür taraması verilerine dayanmaktadır. TYMM'nin sahadaki doğrudan uygulamalarına ilişkin nitel gözlemler veya öğretmen görüşmelerine dayalı veriler yer almamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli henüz yeni uygulamaya konulmuş bir modeldir. Bu nedenle uzun vadeli etkileri ve sonuçları üzerine veri elde etmek mümkün olmamıştır. Araştırma, yalnızca TYMM'ye ait politika belgeleri, öğretim materyalleri ve akademik yayınlara dayanmaktadır. Uygulayıcıların (öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler) deneyimlerine dair nitel saha verileri içermemektedir. Araştırmanın ulaştığı bulgular, TYMM'nin tasarımsal düzeydeki potansiyelini ortaya koymaktadır. Ancak bu bulgular tüm Türkiye geneline genellenemez; farklı sosyo-kültürel bağlamlar farklı uygulama sonuçları doğurabilir.

KAYNAKÇA

- Akcan, F., & Çakmak, M. A. (2024). Sosyal bilgiler dersinde dijital güvenlik yeterliği için geliştirilen çevrimiçi destekleyici öğrenme aracının öğrencilerin öz yeterlik algılarına etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 568–585.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemde analiz. *Ekev Akademi Dergisi*, (99), 59–73.
- Amaç, Z., Yazar, T., & Oral, B. (2025). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim metaforları: Nitel bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 60–81.
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121–145.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279–290.

- Benjamin, L. K. (2020). *Differentiated instruction in middle school inclusion classrooms to support special education students* (Doktora tezi). Walden University.
- Berk, Ş., & Özer, B. (2024). “Türkiye Yüzyılı” Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241–3256.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Can, T., & Keleş, Ş. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde dil öğretim yaklaşımlarında ön plana çıkan kavramlar üzerine bir inceleme. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(4), 309–323.
- Carney, S. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. baskı). Sage.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262–20262.
- Efe, M. E. (2024). The Century of Türkiye Maarif Model: A perspective on cultural values and digitalization in education. *Route Educational & Social Science Journal*, 11(6), 214–224.
- Erden, B., & Koçyiğit, S. (2023). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 841–868.
- Ertek Eroğlu, B., Eker, Z., & Eker, C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının hassas beceriler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 24(2).
- Güneş, G., Ayantaş, T., Güneş, C., Güleriyüz, O., & Arıkan, A. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 859–890.

Farklılaştırılmış Öğretim ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

- Hanta, N. I. (2019). *Bir göç ülkesi olarak Türkiye’de çokkültürlüleşen okullarda eğitim: Polatlı örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary ed.). Free Spirit Publishing.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6–11.
- Kırıkçılar, R. G. (2023). *Matematik merkezli etnoSTEAM ders planlarının geliştirme ve uygulama süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Köseoğlu, Z. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında 2018 ve 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatlarının karşılaştırmalı analizi. *Pearson Journal*, 8(31), 85–115.
- Landrum, T. J., & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18(1), 6–17.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*.
- OECD. (2019). *An OECD learning framework 2030*. Springer.
- OECD. (2021). *Teachers and leaders in vocational education and training*. OECD Publishing.
- Örnek, G. D. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim tasarımını uygulama ve yetkinlik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Üniversitesi.
- Özer, B. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları öğretmen kılavuz kitabı*, 3. Model erdem değer eylem çerçevesi.
- Pala, F., & Gülmez, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının incelenmesi. In M. Körükcü (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi alanında uluslararası araştırmalar I* (ss. 141–162). Eğitim Yayınevi.
- Soysal, H., & Akbulut, S. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının görünümü. *Journal of Emerging Educational Studies*, 1(1), 33–46.

- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Taşer, S., & Ulusoy, A. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 13(73).
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12*. ASCD.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75.
- Wiggins, G. (2011). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 81–93.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

21. yüzyıl, küresel eğitim manzarasında köklü bir değişimi beraberinde getirmiştir. Toplumlar giderek daha çeşitli, birbirine bağlı ve dijitalleşmiş hale geldikçe, geleneksel, herkese aynı şekilde uygulanan öğretim modelleri, öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu

doğrultuda, farklılaştırılmış öğretim gibi pedagojik yenilikler, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama ve bireysel potansiyeli en üst düzeye çıkarma amacıyla önemli bir ilgi görmüştür. Farklılaştırılmış öğretim yalnızca bir dizi stratejiden ibaret değildir; öğrenci çeşitliliğini bir zenginlik olarak kabul eden ve öğretimi bu doğrultuda tasarlayan felsefi bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, ulusal eğitim sistemleri de küresel dönüşümlerle uyumlu hale gelmek adına yapısal değişimlere gitmektedir. Türkiye’de bu dönüşüm, 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile somutlaşmaktadır. Bu model, eleştirel düşünme, yaratıcılık, dijital okuryazarlık ve küresel vatandaşlık gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Model, kapsayıcılık, esneklik ve kişiselleştirmeyi tüm öğrenciler için yeniden tasarlanan öğrenme deneyiminin temel ilkeleri olarak benimsemektedir. Bu ilkeler, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleriyle yakından örtüşmektedir. Ancak, farklılaştırılmış öğretimin ulusal eğitim sistemine entegrasyonu karmaşık bir süreçtir. Bu entegrasyon; öğretim programlarının yeniden tasarımını, öğretmen eğitiminin dönüşümünü, ölçme-değerlendirme uygulamalarının güncellenmesini ve okul altyapısının güçlendirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin farklılaştırılmış öğretimi nasıl kavramsallaştırdığını ve uygulamaya koyduğunu incelemektedir. Modelin, sınıfları öğrenen çeşitliliğine duyarlı, kapsayıcı ve güçlendirici öğrenme ortamlarına dönüştürme potansiyeli değerlendirilmektedir. Ayrıca modelin eşitlikçi öğrenme deneyimlerini ne ölçüde desteklediği ve bu sürecin önündeki potansiyel engeller tartışılmaktadır. Çalışma, TYMM’yi kapsayıcı pedagojiler ve farklılaştırılmış öğrenme yaklaşımları bağlamına yerleştirerek, Küresel Güney’deki sistemik eğitim reformlarına katkı sağlamayı ve politika yapıcılar, eğitimciler ve araştırmacılar için yol gösterici öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir araştırma deseniyle yürütülmüş ve temel veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Analiz kapsamında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanan öğretim programları, politika belgeleri ve öğretmen kılavuzları gibi temel dokümanlar sistematik biçimde incelenmiştir. Belirlenen belgelerde farklılaştırılmış öğretim ilkelerine yapılan açık ve örtük atıflar tematik kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Kodlama süreci; hazır bulunuşluk temelli öğretim, öğrenme tercihleri, program esnekliği, zenginleştirilmiş öğrenme fırsatları ve ölçme-değerlendirmede çeşitlilik gibi ana

temalar çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, farklılaştırılmış öğretim ilkelerini nasıl içermektedir?” Ayrıca, bu ilkelerin pratikte nasıl uygulandığı ve uygulamayı zorlaştırabilecek sistemsel engeller de araştırmanın alt boyutları olarak ele alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin farklılaştırılmış öğretimi çok boyutlu bir stratejiyle hayata geçirmeye çalıştığını göstermektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024). Bunlardan biri, esnek gruplama uygulamasıdır. Öğrenciler, sabit yetenek gruplarına ayrılmak yerine; belirli öğrenme hedeflerine, görevlere veya ilgi alanlarına göre esnek biçimde gruplandırılmaktadır. Bu yaklaşım, iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve akran etkileşimini desteklerken, grup içindeki bireysel farklılıkların da dikkate alınmasına olanak tanımaktadır. Model ayrıca, disiplinler arası ve proje tabanlı öğrenme uygulamalarını teşvik etmektedir. Gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirilmiş bu öğrenme biçimleri, öğrencilerin farklı becerileri ve bilgi alanlarını entegre biçimde kullanmalarını sağlamak ve farklı öğrenme biçimlerine olanak sunmaktadır. Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretimle uyumludur. Önemli bir başka bulgu, öğretmen özerkliği ile ilgilidir. TYMM, öğretmenlerin sınıf içi gözlemler ve biçimlendirici değerlendirme verilerine dayalı olarak öğretimsel kararlar almasını teşvik etmektedir. Öğretim içeriği ve yöntemi, öğrencilerin anlık ihtiyaçlarına göre değiştirilebilmektedir. Ancak bu özerklik, ancak yeterli pedagojik formasyon ve kurumsal destekle anlam kazanabilir. Bu noktada Türkiye’deki bölgesel eşitsizlikler, modelin uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Son olarak, modelde kişisel öğrenme hedeflerine yer verilmektedir. Öğrenciler, öğretmenleriyle birlikte kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmektedir. Bu uygulama, öğrenci katılımını ve öğrenmeye yönelik sahiplenmeyi artırmakta, böylece motivasyonu ve başarı duygusunu güçlendirmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile farklılaştırılmış öğretim arasında güçlü bir kavramsal uyum olduğunu göstermektedir. Model, öğrenci çeşitliliğini tanıyan ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmayı amaçlayan ilerici bir vizyona sahiptir. Programın esnek öğrenme yolları ve çeşitli öğretim yöntemlerine yaptığı vurgu, farklılaştırılmış öğretim literatürüyle örtüşmektedir. Özellikle Tomlinson’un (2001, 2014) ifade ettiği gibi, öğrencilerin

öğrenme profilleriyle uyumlu şekilde öğretim yapıldığında, öğrenme verimliliği artmaktadır. Bununla birlikte, politika belgelerinde ortaya konan vizyonun uygulamada tam anlamıyla karşılık bulmadığı görülmektedir. Bu durumun başlıca nedenleri arasında, öğretmen yeterliliklerindeki eksiklikler ve altyapıdaki eşitsizlikler yer almaktadır. Ayrıca, merkezi sınav odaklılık kültürü, esnek ve öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı modeli çelişkiye düşürmektedir. TYMM, farklılaştırılmış öğretim için umut vadeden bir temel sunmaktadır; ancak bu temelin başarıya ulaşabilmesi için uygulamada tutarlılık şarttır. Bu nedenle farklılaştırma, yalnızca teorik düzeyde kalmamalı, sınıf içi uygulamaların ayrılmaz bir parçası haline getirilmelidir. Bu hedefe ulaşmak için sistemin aşağıdaki alanlara yatırım yapması önerilmektedir: Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Öğretmenlere yönelik yapılandırılmış ve sürekli mesleki gelişim programlarıyla, farklılaştırılmış öğretim stratejileri konusunda yetkinlik kazandırılmalıdır. Dijital Kapasitenin Geliştirilmesi: Özellikle dezavantajlı bölgelerde dijital araçlara ve altyapıya yatırım yapılmalıdır. Program Esnekliği: Öğretim programlarında daha fazla esneklik sağlanmalı, öğretmenlere değerlendirme baskısı altında kalmadan öğretimi uyarlama yetkisi verilmelidir. Sınav Merkezli Kültürün Azaltılması: Standart testlere dayalı ölçme sisteminden daha çok bütüncül ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarına geçilmelidir. Politika Entegrasyonu: Farklılaştırılmış öğretim, sadece söylem düzeyinde değil, aynı zamanda kaynak dağılımı ve sınıf içi uygulamalar düzeyinde de ulusal stratejilere entegre edilmelidir.

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretim ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, kapsayıcı, eşitlikçi ve öğrenci merkezli bir eğitim vizyonunu paylaşmaktadır. Eğitimde etkili ve adil bir dönüşüm için, öğretmen eğitimi, altyapı geliştirme ve program esnekliği konularına yapılacak stratejik yatırımlar hayati önem taşımaktadır.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

The 21st century has brought forth a dynamic shift in the global educational landscape. As societies become increasingly diverse, interconnected, and digitally mediated, traditional one-size-fits-all teaching models have proven insufficient in meeting the diverse needs of learners. In response, pedagogical innovations such as differentiated instruction have gained significant attention

as a means of ensuring educational equity and maximizing individual potential. Differentiated instruction is not merely a set of strategies, but a philosophical commitment to recognizing student diversity as a strength and designing instruction accordingly. In parallel, national education systems are undergoing structural transformations to align with these global shifts. In Türkiye, this transformation is embodied in the Turkey Century Education Model (TCEM), a policy framework and curricular reform launched by the Ministry of National Education in 2024. The model aspires to cultivate 21st-century competencies such as critical thinking, creativity, digital literacy, and global citizenship. It emphasizes inclusivity, flexibility, and personalization as foundational principles for reimagining the learning experience for all students. These principles are intrinsically aligned with the theoretical underpinnings of differentiated instruction. Despite this alignment, integrating differentiated instruction into a national education system is complex. It requires a rethinking of curriculum design, teacher training, assessment practices, and school infrastructure. Therefore, this study investigates how the Türkiye Century Education Model conceptualizes and operationalizes differentiated instruction. It explores the model's potential to transform classrooms into inclusive, responsive, and empowering spaces that recognize and respond to learner variability. Moreover, the study critically assesses the extent to which the model supports equitable learning experiences and the challenges that may hinder its successful implementation in the Turkish education system. By situating the TCEM within the broader discourse on inclusive pedagogy and differentiated learning, this study contributes to the growing literature on systemic educational reform in the Global South and provides insights for policy-makers, educators, and researchers aiming to foster more equitable and effective education systems.

Methodology

The study employed a qualitative research design using document analysis as its primary method. Key sources included curriculum frameworks, policy documents, and teacher guides published under the TCEM initiative. These documents were systematically analyzed to identify explicit and implicit references to the principles of differentiated instruction. The analysis was conducted using thematic coding, focusing on the alignment of the model with elements such as readiness-based instruction, learning preferences, curriculum flexibility, enriched learning opportunities, and assessment diversity. The research question guiding this investigation was: "How does the Turkey Century

Education Model incorporate the principles of differentiated instruction?" Secondary considerations included the operationalization of these principles in practice and the systemic challenges that may hinder implementation.

Findings

Beyond the initial findings, further analysis revealed that the Turkey Century Education Model (TCEM) employs a multi-dimensional strategy to operationalize differentiated instruction (Yıldırım & Çalışkan, 2024). One notable dimension is its emphasis on adaptive grouping, where students are not permanently tracked by ability but are grouped flexibly based on specific learning goals, tasks, or interests. This approach supports collaborative learning and peer interaction while allowing for individual differentiation within group dynamics. Additionally, TCEM strongly advocates for the integration of interdisciplinary and project-based learning, which allows students to engage with real-world problems that require the application of multiple skills and knowledge domains. This aligns with differentiated instruction by enabling students to explore content through various modalities and at different levels of complexity. Another significant finding concerns teacher autonomy. The model encourages educators to make instructional decisions based on formative assessments and classroom observations. Teachers are expected to modify instructional content and delivery methods in real time, thus creating a more responsive and student-driven classroom environment. However, this autonomy is meaningful only when teachers have sufficient pedagogical training and institutional support, which remains uneven across regions. Lastly, the TCEM introduces the notion of personal learning goals, where students co-create their learning objectives with teachers. This practice fosters student agency and supports differentiated instruction by embedding voice and choice in the learning process, thereby enhancing motivation and ownership of learning outcomes.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The findings indicate a strong conceptual alignment between the TCEM and differentiated instruction. The Turkey Century Education Model demonstrates a progressive vision that acknowledges student diversity and seeks to create inclusive learning environments. Nevertheless, systemic and practical barriers must be addressed for full realization. The conceptual framework of the TCEM reflects a modern, student-centered orientation, emphasizing equity and inclusivity in learning. Its emphasis on flexible learning trajectories and diverse

instructional methods is consistent with the literature on differentiated instruction. In particular, it supports Tomlinson's (2001, 2014) assertion that educational effectiveness increases when students are taught in ways that align with their learning profiles. Yet, there is a discrepancy between policy and practice. The vision outlined in policy documents often fails to materialize in classrooms, largely due to limited teacher preparedness and infrastructural inequities. The centrality of standardized testing further contradicts the model's advocacy for flexible and student-driven learning.

While the Turkey Century Education Model offers a promising foundation for differentiated instruction, its success depends heavily on implementation fidelity. Differentiation must move beyond theoretical frameworks and become embedded in daily teaching practices. For this to occur, the system must be prepared to invest in the conditions that make differentiation possible. Based on the findings, the following recommendations are proposed: Professional Development for Teachers: Structured, ongoing training on differentiated instruction strategies is essential. Teachers must be equipped to assess student needs, design responsive instruction, and adapt classroom activities. Digital Capacity Building: Investments should be made in digital tools and infrastructure to support differentiated instruction, especially in underserved regions. Curricular Flexibility: Curriculum frameworks should allow more adaptability, giving teachers the autonomy to tailor learning experiences without being constrained by rigid assessment demands. Reducing Exam-Centric Culture: A shift is needed from standardized testing toward more holistic and formative assessment models that support diverse learning paths. Policy Integration: National education strategies should embed differentiated instruction as a core tenet of teaching and learning, not just in rhetoric but in resource allocation and classroom practices.

In conclusion, differentiated instruction and the Turkey Century Education Model share a mutual vision for inclusive, equitable, and learner-centered education. With strategic investments in training, infrastructure, and curricular reform, Turkey can strengthen its capacity to serve all learners effectively in the 21st century.

Etik Komite Onayı: Bu araştırma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması: Yazar(lar); bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Finansal Destek: Yazar(lar); bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi: Yazar (lar); bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Sözcük Sayısı: Makaledeki sözcük sayısı 7268'dir.