

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Başakşehir Okul Yöneticileri Eğitimi üzerine Değerlendirme

An Evaluation of the Turkish Century Education Model Through School Principals' Professional Development Programme in Başakşehir

Sorumlu Yazar

Ahmet ÇoşkunBaşakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürü,
İstanbul/Türkiye

ahmetcoskun6134@hotmail.com

orcid: 0000-0001-9880-9921

Deniz DemiryakanDr., İstanbul/Türkiye, Millî Eğitim
Bakanlığı

denizdemiryakan@gmail.com

orcid: 0000-0002-3565-3314

Atıf Citation

Çoşkun, A. & Demiryakan, D. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Başakşehir Okul Yöneticileri Eğitimi üzerine Değerlendirme. *BABUR Research*, 5 (1), 173–202.

DOI: 10.66119/babur.1979191

Gönderim Submitted

25.05.2026

Revizyon Revision

25.06.2026

Kabul Accepted

28.06.2026

Yayın Tarihi Publication Date

30.06.2026

**Öz**

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024 yılında uygulamaya koyduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk eğitim sisteminde önceki program belgelerinden nitelik bakımından ayrılan kapsamlı bir dönüşümü temsil etmektedir. Model, salt içerik güncellemesi ya da yöntem yenilenmesiyle sınırlı kalmayıp öğrencinin kim olduğunu, eğitimin ondan ne beklediğini ve bu beklentinin hangi değer zemininden türediğini özgün millî kavramlar aracılığıyla yeniden tanımlamakta; bütüncül, erdemli ve toplumsal sorumluluğu içselleştirmiş bireyler yetiştirmeyi eğitim politikasının kurucu hedefi olarak benimsemektedir. Bu felsefi derinliğin okul düzeyinde işlevsel hale gelebilmesi için yöneticilerin modeli, kavramsal ve eylemsel bütünlüğüyle kavraması zorunludur ve söz konusu eğitim de bu hedefi taşımaktadır. Bu hedefi gerçekleştirme amacıyla Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü koordinasyonunda 3-4-5 Mart 2026 tarihlerinde 90 okul yöneticisine yönelik yapılandırılmış bir mesleki gelişim programı yürütülmüş; ilkökul, ortaokul ve lise kademeleri ayrı günlerde programa davet edilmiş, *TYMM Öğretim Programları Ortak Metni* her oturumun başında katılımcılara doğrudan sunulmuş ve 31 yapılandırılmış soru üzerinden yürütülen masa tartışmalarıyla modelin kavramsal dilinin okul gerçekliğiyle ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Bireysel bilişsel dönüşümü belgelemek amacıyla 3N Yanıtıcı Öğrenme Formları uygulanmış; çalışma, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseniyle kurgulanarak 15 masa grubunun yazılı çıktıları altı tema eseninde içerik frekans analizi, Kruskal-Wallis H testi ve yanıtıcı tematik analizle çözümlenmiştir. Toplam 1.675 kavram kullanımında yenilikçi eğitim ve kurumsal dönüşüm teması tüm kademelerde baskın çıkmış; kademeler arası farklılaşma yalnızca iki temada istatistiksel anlamlılığa ulaşmış; lise yöneticilerinin birey-toplum-insanlık boyutunu, ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin ise pedagojik-kurumsal dönüşümü ağırlıklı biçimde işlediği saptanmıştır. Modelin en özgün felsefi katmanı tüm kademelerde tartışma alanını bulmuştur. 3N formlarından elde edilen veriler, başlangıç bilgi düzeyi en düşük boyutlarda en yüksek kazanımın gerçekleştirildiği belgeleyerek programın özyansıtıcı mimarisinin farkındalık-uygulama boşluğunu kapatan birincil mekanizma olarak işlediğini kanıtlamaktadır. Çalışma; ikinci aşama modüllerin tasarımı, kademe ayrımlı mesleki gelişim yapıları ve TYMM'nin kurumsal uygulama altyapısının güçlendirilmesine yönelik somut önerilerle sonuçlandırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okul yöneticisi mesleki gelişimi, tematik kavram analizi, aksiyolojik bütünlüşme, sistematik bütünlük, bilme-sorumluluk birlikteliği

Abstract

The Turkish Century Education Model, introduced by the Ministry of National Education in 2024, represents a substantive departure from preceding curriculum reforms in Turkish education. Rather than confining itself to content updates or methodological revisions, the model redefines what the student is, what education is expected to achieve, and from which value foundation those expectations derive; it positions the cultivation of well-rounded, virtuous, and socially responsible individuals as the constitutive aim of educational policy. For this philosophical depth to become operational at the school level, educational leaders must engage with the model not merely at the level of title familiarity but in its full conceptual and practical breadth. The implementation process, however, has revealed a structural gap between surface-level awareness and the capacity to translate

the model into institutional practice. To address this gap, a structured professional development programme was conducted on 3-4-5 March 2026 under the coordination of the Başakşehir District Directorate of National Education, engaging 90 school principals across primary, middle, and high school levels on separate days. The TYMM framework text was placed directly before participants at the outset of each session, and 31 structured questions guided table discussions through which principals connected the model's conceptual language to their own school realities. Individual cognitive change was documented through the 3N Reflective Learning Form. Employing an explanatory sequential mixed-methods design, the written outputs of 15 discussion tables were analysed through content frequency analysis, the Kruskal-Wallis H test, and reflexive thematic analysis across six thematic categories derived deductively from the model's own philosophical claims. Across a total of 1,675 concept uses, the theme of innovative education and institutional transformation emerged as dominant at all school levels; statistically significant between-level differences were identified for two themes only, with high school principals concentrating on the individual–society–humanity dimension while primary and middle school principals focused primarily on pedagogical and institutional transformation. Data from the 3N forms document that the greatest cognitive gains occurred in the dimensions with the lowest baseline scores, confirming that the programme's self-reflective architecture served as the primary mechanism for closing the awareness–application gap. The study concludes with specific recommendations for second-phase module design, level-differentiated professional development structures, and the strengthening of the broader institutional infrastructure supporting TYMM implementation.

Keywords: Turkish Century Education Model, school principal professional development, thematic concept analysis, axiological integration, systemic coherence, knowledge-responsibility nexus

1. Giriş

1.1. Türk Eğitim Sisteminde Bir Çerçeveleme Dönüşümü: TYMM'nin Kavramsal Mimarisi

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024 yılında uygulamaya başladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024), Türk eğitim sisteminde kapsamlı bir millîleşme girişimini temsil etmektedir. Önceki eğitim programlarının genel olarak içerik güncellemesi, beceri listelerinin revize edilmesi ya da öğretim yöntemlerinin yenilenmesiyle sınırlı kaldığı göz önünde bulundurulduğunda TYMM'nin hedeflediği odak noktası diğerlerinden belirgin biçimde ayrılmaktadır. Model, eğitimin işlevsel hedeflerinin yanı sıra öğrencinin kim olduğuna, bu süreçten ne bekleneceğine ve söz konusu beklentinin hangi kavramsal zeminden türediğine ilişkin sistematik bir çerçeve ortaya koymaktadır. Bu çerçeve, evrensel yetkinlik söylemlerinden farklı olarak özgün millî değerlere dayanan bir eğitim ontolojisi kurmaktadır: Öğrenciyi yani bireyi, millî değerlere ters düşmeyecek küresel standartlara göre yetiştirirken aynı zamanda kendi medeniyetinin kavramsal zeminine, diline ve değer dünyasına göre tanımlamaktadır.

Bu çerçevenin merkezinde akliselim, kalbiselim ve zevkiselim olarak adlandırılan üç bütünlük varıllık yer almaktadır. Kısaca bilgi vermek gerekirse akliselim, doğru hüküm verme ve karar üretme kapasitesini; kalbiselim, duyuşsal ve ahlaki olgunluğu; zevkiselim ise estetik duyarlılığı ve güzeli kavrama yetisini ifade etmektedir. Bu

üçlü yapı; madde-mana, akıl-duygu, nefis-vicdan, insan-toplum ve zaman-mekân dengelerini gözetken beşli bir denge anlayışıyla birlikte işlemekte öğrenciyi duyuşsal, zihinsel, ahlaki, fiziksel ve estetik boyutları birbirine bağlı bütünlük bir varlık olarak konumlandırmaktadır. Türkçenin bu kavramsal varsıllığı, modelin hem üretken hem de etik açıdan sorumlu bireyler yetiştirme hedefini millî bir kavramsal dil aracılığıyla kurduğunu ortaya koymaktadır.

TYMM'nin kavramsal genişliği bu üçlü yapıyla sınırlı kalmamaktadır. Model, bilme ile sorumluluğu birbirini bütünleyen kavramlar olarak ele almaktadır. Bu sorumluluk bireyin kendi varoluşundan başlayarak çevre, toplum, insanlık ve tüm kâinata uzanan bir bütün olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024). Değerler programların ruhunda tabii bir şekilde yer almakta; her öğrenme yaşantısının doğal akışına sinmiş bir boyut olarak tasarlanmaktadır. Fırsat eşitliği, olası dezavantajları giderici tedbirlerle herkes için adil eğitim sürecini güvence altına almak biçiminde eylemsel bir hedef olarak belirlenmekte eğitim alma hakkı ile öğrenme sorumluluğu, bireyin toplumla kurduğu ilişkinin birbirini tamamlayan iki boyutu olarak bir arada ele alınmaktadır. Bu tercihler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, TYMM'nin Türkçenin kavramsal kaynaklarını ve Türk-İslam medeniyetinin değer mirasını eğitim politikasının kurucu zemini olarak benimsediği görülmektedir.

1.2. Modeli Diğer Eğitim Yaklaşımlarından Ayıran Nitelikler

TYMM'yi küresel eğitim literatüründeki benzer çerçevelerden ve Türkiye'nin önceki programlarından ayırt eden birkaç temel özellik bulunmaktadır. Bu özelliklerin anlaşılması, rapor bulgularının bağlamsal yorumlanması açısından belirleyicidir. Modelin en belirleyici özelliği sistematik bütünlük anlayışıdır. TYMM'ye göre sistematik bütünlük, bir eğitim modelinin hedefe dönük bileşenlerinin birbirini destekleyecek biçimde tutarlı ve bütünlük bir tasarım mantığıyla bir araya getirilmesini ifade etmektedir. Bileşenleri tek tek bilmek bu bütünlüğü kavramak için yeterli sayılmamakta aralarındaki ilişkiselliğin de anlaşılması beklenmektedir. TYMM'de öğrenci profili, beceriler çerçevesi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, programlar arası bileşenler, öğrenme-öğretme yaşantıları ve okul temelli planlama döngüsü aynı kavramsal zeminden türeyen ve birbirini besleyen unsurlar olarak kurgulanmıştır. Pek çok uluslararası müfredat çerçevesinin bu bileşenleri ayrı modüller olarak ele aldığı bilinmektedir; TYMM bu yaklaşımdan tasarım mantığı bakımından ayrılmaktadır. Kaynaşıklık ilkesi, değerlerin öğretim sürecine nasıl entegre edileceğini belirleyen ikinci özelliği oluşturmaktadır. Model, değerlerin beceriler ve alan içeriğiyle birlikte programa kaynaşık biçimde ele alındığını açıkça ortaya koymaktadır (MEB, 2024). Her dersin, her öğrenme yaşantısının ve her okul kültürü uygulamasının doğal bileşeni olarak tasarlanan değerler; etkinlik paketi ya da rehberlik saatleri gibi ayrı bir içerik alanı olarak konumlandırılmamaktadır. Uluslararası literatürde karakter eğitimi, değerler eğitimi ve ahlak gelişimi başlıkları altında ele alınan pek çok yaklaşım

bu entegrasyonu söylem düzeyinde benimsemekle birlikte operasyonel araçlar üretmekte güçlük çekmektedir. TYMM, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve programlar arası bileşenler aracılığıyla bu güçlüğü yapısal düzeyde ele almaktadır. Medeniyetsel kimlik odağı modeli Türkiye'nin kendi tarihsel bağlamına özgü kılan üçüncü özelliği oluşturmaktadır. TYMM'nin akliselim-kalbiselim-zevkiselim üçlüsü ve beşli denge anlayışı, OECD Öğrenme Pusulası, IB Profili ve UNESCO küresel yetkinlik çerçevesi gibi yaygın uluslararası yaklaşımlardan farklı bir ontolojik zemin kurmaktadır. Bu çerçeveler genel olarak evrensel yetkinlikleri ve küresel vatandaşlığı öncelemektedir. TYMM ise öğrenciyi belirli bir medeniyetin kavramsal ve ahlaki birikimini taşıyan bir özne olarak konumlandırmakta; bu kimliği eğitimin meşruiyet zemini olarak benimsemektedir. Modelin özgünlüğü tam bu noktada belirginleşmektedir: ortak bilinç, kültür ve değerlerin kazandırılması akademik başarıyla eşdeğer bir çıktı olarak tanımlanmakta üretken ve etik açıdan sorumlu bireyler yetiştirme hedefi millî kavramsal kaynaklar üzerinden kurulmaktadır.

1.3. Rapor Programının Ortaya Çıkışı ve Tasarım Gerekeşi

Başakşehir ilçesinde görev yapan 90 okul yöneticisine yönelik bu TYMM eğitim programının düzenlenmesi, ilçe düzeyinde kurumsal ihtiyacın ürünüdür. TYMM'nin 2024 yılında uygulanmaya başlamasıyla ilçe düzeyinde gözlemlenen bu ihtiyaç, okul yöneticilerinin modeli en iyi biçimde kavramsallaştırmalarını ve eyleme dönüştürmelerini hedefleyen bir beklentiden doğmaktadır. Bu beklenti öngörülebilir bir durumdur. TYMM'nin kavramsal dili, olması gerektiği gibi yoğun bir akademik nitelik taşımaktadır. Bu terimler (kavramlar), eğitimcilerin gündelik söyleminden en başta akademik bir çizgide ayrılmaktadır. Okul yöneticileri uzun yıllar boyunca okul yönetimi, sınav başarısı, devam oranı ve türlü belgeleme işleri gibi somut ve prosedürel hedefler üzerinden çalışmıştır. TYMM ise bu işleyişin kavramsal ve eylemsel gerekçesini dönüştürmeyi talep etmekte okul yöneticilerinden modelin tüm kazanımlarını etkin kurumsal liderlikle işlevsel bir zemine yerleştirmesini beklemektedir. Çünkü bu beklenti karşılıksız kaldığında modelin sistematik bütünlüğü okul düzeyinde işlevsel hale gelerek modelin yaygınlığını yavaşlatmaktadır. Okul yöneticilerine yönelik eğitim, söz konusu ihtiyacı karşılamak üzere belirli bir tasarım ilkesi üzerine kurulmuştur. 3-4-5 Mart 2026 tarihlerinde Deniz Demiryakan tarafından oluşturulan eğitim içeriği ve çalıştay süreci, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Yöneticileri Eğitimi* adı altında yapılmıştır. Bu eğitimin yapılandırılması sırasında TYMM'nin öne çıkan tüm felsefi, eğitsel ve yönetsel süreçleri eğitim yürütücüsü Deniz Demiryakan tarafından eğitim içeriğine uyarlanmıştır. Bu eğitim, katılımcıyı edilgen kılmaksızın TYMM ortak metnini tartışmacı bir anlayış ve örnek durum betimlemeleri aracılığıyla işlemiş; modelin kavramsal dilini, işleyiş süreçlerini ve değer mimarisini doğrudan *TYMM Öğretim Programları Ortak Metni* (=TYMM

ortak metin) üzerinden ele almıştır. Her oturum başında ilgili TYMM bölümü katılımcılara yazılı olarak verilmiş; 31 yapılandırılmış soru aracılığıyla okul yöneticileri bu içeriği kendi okul gerçeklikleriyle ilişkilendirmiştir. *3N Yansıtıcı Öğrenme Formu* her katılımcının kendi bilişsel dönüşümünü bireysel düzeyde belgelemesine imkân tanımıştır.

1.4. Raporun Soruları ve Özgün Katkısı

TYMM'nin 2024 yılında uygulanmaya başlamasının ardından modelin okul yöneticileri düzeyindeki kavramsal karşılığını ampirik yöntemlerle inceleyen bir çalışma Türk eğitim yazınında henüz yer bulmamıştır. Bu rapor söz konusu boşluğa şu düzlemlerde yanıt vermektedir. Betimsel boyutta, okul yöneticilerinin TYMM'yi hangi kavramsal temalar aracılığıyla anlamlandırdığı ve bu anlamlandırmanın kademeden kademeye nasıl farklılaştığı sistematik biçimde belgelenmektedir. Analitik boyutta, modelin medeniyet iddiasının ve aksiyolojik çerçevesinin okul yöneticisi tartışmalarındaki temsil örüntüsü hem istatistiksel hem de tematik analizle ortaya konmaktadır. Eğitim politikaları boyutundaysa bulgular; ilçe, il ve ulusal düzeyde TYMM mesleki gelişim programlarının tasarımına yönelik somut öneriler üretmektedir. Rapor üç temel soruyu yanıtlamayı hedeflemektedir. Birinci soru, okul yöneticilerinin TYMM'nin kavramsal bileşenlerini hangi tematik yapılar aracılığıyla anlamlandırdığını ve bu yapıların kademeler arasında nasıl farklılaştığını sormaktadır. İkinci soru; modelin medeniyet iddiası, bilme-sorumluluk birlikteliği ve aksiyolojik olgunluk boyutlarının okul yöneticisi tartışmalarında ne ölçüde karşılık bulduğuna odaklanmaktadır. Üçüncü soru ise program mimarisinin katılımcıların bilişsel yapısında ölçülebilir bir dönüşüm üretip üretmediğini ve bu dönüşümün hangi metodolojik özelliklerle ilişkili olduğunu sorgulamaktadır.

2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Kavramsal Mimarisi

2.1. Modelin Felsefi Zemini: Sistemik Bütünlük ve Medeniyetsel Tasavvur

TYMM; yetkin ve erdemli insan hedefini, tüm bileşenlerinin sistematik bir bütünlük içinde işlediği bir eğitim modeli çerçevesinde tanımlamaktadır (MEB, 2024). Sistemik bütünlük, bir modelin hedefe dönük bileşenlerinin birbirini destekleyecek biçimde tutarlı ve bütünlük bir tasarım mantığıyla örgütlenmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu çerçevede bileşenleri tek tek bilmek yeterli sayılmamakta aralarındaki ilişkiselliğin kavranması da beklenmektedir. *Öğrenci profili, beceriler çerçevesi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, programlar arası bileşenler, öğrenme-öğretme yaşantıları ve okul temelli planlama döngüsü*; bu bütünlüğün birbiriyle işlevsel ve döngüsel ilişkiler içindeki altı temel bileşenini oluşturmaktadır. Bu bütünlüğün felsefi zemini *aklıselim-kalbiselim-zevkiselim* üçlüsü ve beşli denge anlayışı üzerinden kurulmaktadır. Aklıselim doğru

hüküm verme ve karar üretme kapasitesini; kalbiselim duyuşsal ve ahlaki olgunluğu; zevkiselim ise estetik duyarlılığı ve güzeli kavrama yetisini temsil etmektedir. Bu üç kavram madde-mana, akıl-duygu, nefis-vidan, insan-toplum ve zaman-mekân eksenlerindeki beşli dengeyle birlikte okunduğunda insanı yalnızca zihinsel performansı üzerinden tanımlayan yaklaşımlardan farklı bir eğitim ontolojisi ortaya çıkmaktadır. Modele göre beden insanın fizyolojik yapısını oluşturmakta; ruh ise entelektüel, ahlaki ve duygusal yetilerin tümünü kapsayan bütünleşik bir kapasiteyi ifade etmektedir. Öğrenciyi salt akademik çıktıya indirgeyen değerlendirme anlayışları bu ontolojik bütünlük ilkesiyle bağdaşmamaktadır.

Modelin etik boyutunu bilme ile sorumluluk birlikteliği ilkesi oluşturmaktadır (MEB, 2024). Bilgiye sahip olmak beraberinde sorumluluk üstlenmek anlamına gelmekte bu sorumluluk bireyin kendi varoluşundan başlayarak çevre, toplum, insanlık ve tüm kâinata uzanmaktadır. Değerler programların ruhunda tabii bir şekilde yer almakta; her öğrenme yaşantısının kendisinden doğan bir boyut olarak tasarlanmaktadır. Fırsat eşitliği, olası dezavantajları giderici tedbirlerle adil eğitim sürecini güvence altına almak biçiminde operasyonel bir yükümlülük olarak tanımlanmaktadır. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ise modelin birleştirici unsuru ve düşünce üretiminin temel aracı olarak konumlandırılmaktadır.

2.2. Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsanın Dört Felsefi Eksen

TYMM'nin nihai hedefi yetkin ve erdemli insandır. Bu hedef, iki ayrı niteliğin yan yana sıralanmasından doğmamaktadır; birbirini kuran iki boyutun bütünleşmesinden oluşmaktadır (MEB, 2024). Yetkinlik, belirli bir alanda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayı; erdem ise ruhsal olgunluğu ve ahlaken övülen meziyetleri kapsamaktadır. Modelin temel önermesine göre erdemden yoksun yetkinlik yönünü yitirmiş bir güce dönüşmekte yetkinlikten yoksun erdem ise dünyada sürdürülebilir bir etki alanı bulamamaktadır. Bu önerme, Türk eğitim politikasında başarının tanımını dönüştürmektedir: bilgi ve beceriye sahip olmak, ahlaki olgunlukla bütünleştiğinde anlam kazanmaktadır.

Model bu önermeyi dört felsefi eksen üzerinde somutlaştırmaktadır (MEB, 2024). *Ontolojik bütünlük*, öğrenciyi ruh ve bedenden oluşan bütünsel bir varlık olarak ele almaktadır. Beden insanın fizyolojik yapısını oluştururken ruh entelektüel, ahlaki ve duygusal yetilerin tümünü kapsamaktadır. Akıl-vidan birlikteliği ve kendi kendini yönetme kapasitesi bu bütünlüğün pratik yansımalarını oluşturmaktadır. *Epistemolojik bütünlük*; öğrencinin nasıl düşündüğünü, bilgiye nasıl eriştiğini ve bilgiyi günlük sorunlara çözüm bulmak, ahlaki kararlar almak ve karmaşık durumları anlamlandırmak için nasıl kullandığını kapsamaktadır. Bu boyutun ulaşılmaması gereken ufku bilgeliktir; insanın öz varlığını tanınmasıyla oluşan, bilgi ile erdemin bir araya gelmesiyle gerçekleşen olgunluk ve çok yönlü bakış açısı olarak tanımlanmaktadır. *Zamansal bütünlük*; öğrencinin bireysel kimliğini ortak geçmiş, tarihsel tecrübe ve

kültürel bilinçle ilişkilendirmesini gerektirmektedir. Bireysel başarı bu eksende birey ile toplum çerçevesinde deneyim ve öğrenmeyi de kapsamaktadır. Aksiyolojik olgunluk ise ahlaki bilincin ve estetik duyarlılığın birlikte olgunlaşmasını, edinilen değerlerin eylemlere yansımaları ve bu yansımanın gözlemlenebilir davranışlarda görünür olmasını ifade etmektedir. Bu dört eksen, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin temelini oluşturmakta ve öğrenci profilinin birleştirici boyutu olarak işlev görmektedir.

2.3. Beceriler Çerçevesi: KB1 - KB2 - KB3, Fiziksel Beceriler ve Eğilimler

TYMM'nin beceriler mimarisi, programların soyut zihinsel süreçleri adımlanabilir kılma amacını taşımaktadır (MEB, 2024). Kavramsal beceriler üç düzeyde yapılandırılmıştır. KB1 düzeyindeki temel beceriler karmaşık bir süreç gerektirmeksizin edinilen ve gözlemlenebilir eylemleri kapsamaktadır. KB2 düzeyindeki bütünlük beceriler süreç modellemesi yapılabilen eylemleri içermekte olup öğretim programlarında yirmi bütünlük beceri tanımlanmıştır. KB3 düzeyindeki üst düzey düşünme becerileri ise en az iki bütünlük becerinin eş zamanlı kullanımını gerektiren karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünmeden oluşmaktadır. Bu üçlü yapının en kritik tasarım ilkesi şudur: KB1 ve KB2 arasında aşamalı bir geçiş beklenmemektedir. Her iki düzey de KB3'ün altyapısını birlikte kurmaktadır. Dolayısıyla öğretmen ya da okul yöneticisi, KB1 ve KB2'yi tam olarak edinmeden önce KB3 düzeyinde planlama yapabilmektedir.

Fiziksel beceriler modelin bütüncül eğitim anlayışının ayrılmaz bir parçasıdır. Kol, bacak, gövde ve kas gruplarının sinir sistemi-kas-beyin iletişimiyle gerçekleşen doğru ve tutarlı hareketleri olarak tanımlanan fiziksel beceriler; kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme ve değerlerle etkileşim içinde bütüncül bir akışa yerleştirilmektedir (MEB, 2024). Eğilimler ise bu mimaride becerileri eyleme bağlayan köprü işlevini üstlenmektedir. Mizaç ve karakter etkileşimiyle şekillenen ve zamanla kararlı bir kişilik yapısına dönüşebilen zihinsel örüntüler olarak tanımlanan eğilimler, bir beceriyi kullanmaya yatkınlık ve eyleme geçirme isteğini kapsamaktadır. Benlik eğilimleri (E1: merak, azim, öz güven), sosyal eğilimler (E2: empati, sorumluluk, girişkenlik) ve entelektüel eğilimler (E3: odaklanma, yaratıcılık, analitik düşünme) üç temel kategoriyi oluşturmaktadır. Öğrenme çıktısı formülü tüm bu unsurları bütünlüştirmektedir: Bilgi Kümesi + (Kavramsal ya da Alan) Beceri + Süreç Bileşenleri. Süreç bileşenlerine ekleme ya da çıkarma yapılamamakta; yalnızca becerinin gerçekleşmesi için alana özgü uyarlamalar mümkün sayılmaktadır (MEB, 2024).

2.4. Programlar Arası Bileşenler: Sosyal-Duygusal Öğrenme, EDE Çerçevesi ve Sistem Okuryazarlığı

Programlar arası bileşenler, öğretim programlarının tamamlayıcısı niteliğinde ve öğretim sürecinin dinamik ilerlemesine katkı sağlayan yapılarıdır (MEB, 2024). Eğitimin örtük hedeflerini somutlaştıran bu bileşenler okul öncesinden ortaöğretim sonuna kadar tüm kademelerde sarmal biçimde geliştirilmektedir. Model üç

bileşen tanımlamaktadır: Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve sistem düşüncesi ile okuryazarlık becerileri.

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri (SDB), öğretim programlarının tamamına nüfuz eden ve diğer becerilerin gelişimini destekleyen bir beceri seti olarak işlev görmektedir (MEB, 2024). SDB ayrı bir içerik ya da öğrenme çıktısı olarak ele alınmamakta; alan ve kavramsal becerilerle harmanlanarak kazandırılmaktadır. Üç bileşenden oluşmaktadır: benlik becerileri (kendini tanıma, düzenleme ve uyarılma), sosyal yaşam becerileri (iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık) ve ortak-birleşik beceriler (uyum, esneklik ve sorumlu karar verme). Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, değerlerin eylemler aracılığıyla gözlemlenebilir kılındığı ve kişiyi erdemlere ulaştıran yolu kuran çerçevedir. Bu çerçevenin temel ilkesi kaynaşıklıktır: değerler programın diğer öğelerinden ayrıık işlenmemekte, programa içkin bir boyut olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024). Sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri ise günümüz dünyasının karmaşıklığını anlamada etkili bir araç olarak konumlandırılmaktadır. Bilgi, dijital, finansal, görsel, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik ve sanat okuryazarlıkları farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik düzeylerinde sarmal olarak kazandırılmayı hedeflemektedir (MEB, 2024).

2.5. Öğrenme-Öğretme Yaşantıları, Okul Temelli Planlama Döngüsü ve Öğretmen Yansıtmaları

Öğrenme-öğretme yaşantıları, bilgi-beceri-eğilim-değer arasında kurulan anlamlı ağlara dayanan dinamik bir öğrenci merkezli süreci ifade etmektedir (MEB, 2024). Temel kabuller, ön değerlendirme, köprü kurma ve öğrenme-öğretme uygulamaları olmak üzere dört bileşenden oluşan bu süreç döngüsel bir yapıda işlemektedir. Temel kabuller, öğrencinin ünite veya öğrenme alanı için ihtiyaç duyacağı ön öğrenmeler ile becerinin süreç bileşenlerinin beceri boyutundaki yansımalarını kapsamaktadır. Ön değerlendirme bu kabullere sahipliği sorgulamanın yanı sıra öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleme işlevini de üstlenmektedir. Köprü kurma aşamasında öğrencilerin mevcut öğrenmeleriyle yeni öğrenmeler arasında bağlantı kurmaları ve öğrenileni günlük hayatla ilişkilendirmeleri beklenmektedir. Öğrenme-öğretme uygulamaları ise öğrencinin özerkliğini ve sorularını merkeze alan, öğretmenin rehber ve kolaylaştırıcı rol üstlendiği bir anlayışla yürütülmektedir.

Okul temelli planlama, modelin kurumsal boyutunun operasyonel omurgasıdır. Zümre öğretmenler kurulunun kararıyla yürütülen bu planlama, öğretmene programı uyarılma esnekliği ve özerklik tanırken sistematik bir yaklaşım gerektirmektedir: ihtiyacı net belirleme, uygun faaliyeti yürütme ve etki değerlendirmesi (MEB, 2024). Döngünün işlevsel kalması, etki değerlendirmesinin sonraki ihtiyaç belirleme sürecini beslemesine bağlıdır. Bu, modelin öğrenen örgüt anlayışının en somut kurumsal karşılığını oluşturmaktadır. Öğretmen yansıtmaları ise öğretmenin hem kendisini hem öğretim programını güçlü ve geliştirilmesi

gereken yönleriyle değerlendirdiği, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler ve akademisyenlerden gelen çok paydaşlı geri bildirimleri kapsayan yapılandırılmış bir süreç olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024). Kişisel düşünceden farklı olarak çok kaynaklı bu yapı, öğretmeni kolektif mesleki öğrenmenin bir parçasına dönüştürmektedir.

3. Yöntem

3.1. Rapor Deseni ve Analitik Çerçeve

Bu rapor, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni benimsemektedir. Desenin seçimi, rapora konu olan araştırma sorusunun doğasından kaynaklanmaktadır. TYMM gibi kavramsal açıdan katmanlı bir modelin yönetici anlamlandırma süreçlerindeki karşılığını ne yalnızca frekans verileri ne de yalnızca tematik analiz tek başına yeterince kavrayabilir. İki yaklaşım birlikte ve sıralı biçimde kullanıldığında farklı analitik katmanlar arasında köprü kurulmaktadır: Nicel aşama neyin ne kadar konuşulduğunu ortaya koyarken nitel aşama bu konuşmanın ne anlama geldiğini derinleştirir. İlk aşamada içerik frekans analizi ve *Kruskal-Wallis H testi* uygulanmıştır. Bu araçlar, 15 masa grubunun 31 soruya verdiği yazılı yanıtlarda hangi kavramsal temaların ne yoğunlukta işlendiğini ve bu yoğunlukların kademeler arasında istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemiştir. İkinci aşamada Braun ve Clarke'ın (2006) *yansıtıcı tematik analiz protokolü* izlenmiştir. Bu analiz, sayısal örüntülerin gerisindeki anlamı; okul yöneticilerinin kendi okul gerçeklikleriyle modeli nasıl ilişkilendirdiğini ve bu ilişkilendirmenin kademedan kademeye nasıl farklılaştığını görünür kılmaktadır. İki aşama arasındaki bütünleşme tartışma bölümünde gerçekleştirilmektedir. Raporun analitik çerçevesi TYMM'nin ortak metninden (MEB, 2024) tümdengelimsel olarak türetilmiştir. Altı tematik kategori modelin kendi kavramsal zeminine dayanmaktadır; bu tercih, analizin dışarıdan dayatılmış kategoriler yerine modelin özgün iddialarıyla hesaplaşmasını güvence altına almaktadır.

3.2. Program Bağlamı ve Katılımcılar

Raporun veri kaynağını oluşturan program, 3-4-5 Mart 2026 tarihlerinde Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü koordinasyonunda yürütülmüştür. İlkokul, ortaokul ve lise kademeleri ayrı günlerde eğitime alınmış; ilçedeki tüm okul yöneticilerinin katılımı sağlanmıştır. Eğitim mimarisi üç katmanlıdır: Eğitim yürütücüsü Deniz Demiryakan tarafından TYMM metni temelinde etkileşimli sunum ve tartışmacı analiz yöntemini takiben her oturum başında ilgili TYMM metninin yazılı olarak verilmesi; 31 yapılandırılmış soruya ekiplerinin yoğun analiz-sentez süreci sonrası yazılı yanıt vermesi ve bunu takiben masa raporunu oluşturmasıdır.

Tablo 1. Programa Katılan okul yöneticilerinin Kademelere göre Katılımı

Özellik	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Katılımcı sayısı (n)	30	29	31	90
Program günü	3 Mart	4 Mart	5 Mart	3-5 Mart 2026
Masa grubu sayısı	5	5	5	15
Grup büyüklüğü	6	5-6	6-7	5-7
Oturum sayısı / gün	4 oturum	4 oturum	4 oturum	12 oturum / 18 saat
Toplam yanıt birimi	155	149	161	465

Tablo 1'in katılımcı profilinde öne çıkan en önemli boyut, okul türü çeşitliliğidir. Örneğin lise grubunda fen lisesi, güzel sanatlar lisesi, imam hatip lisesi, anadolu lisesi ve mesleki-teknik liseden yöneticilerinin aynı masada buluşması; ilçemizin farklı sosyo-ekonomik-kültürel çevrelerinde yöneticilik yapan okul yöneticilerinin birlikte çalışma imkânı bulması vd. durumlar raporun analitik zenginliğini artıran yapısal bir etkililik olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 2. Program Oturum Yapısı ve TYMM Kavramsal Odakları

Oturum	TYMM Kavramsal Odağı (Ortak Metinden Doğrudan)	Sorular	n
1. Oturum	Temel yaklaşım; hak-ödev dengesi; yetkin-erdemli öğrenci profili; ontolojik bütünlük (ruh-beden-akıl-vicdan); epistemolojik bütünlük (bilgelik); zamansal bütünlük (tarihsel tecrübe); aksiyolojik olgunluk (EDE Çerçevesi); bütüncül eğitim anlayışı	S1-S7	7
2. Oturum	Kavramsal beceriler (KB1-KB2-KB3); fiziksel beceriler; eğilimler (E1-E2-E3); alan becerileri; öğrenme çıktısı formülü (bilgi kümesi + beceri + süreç bileşenleri); EDE Çerçevesi kaynaşıklığı; sistem okuryazarlığı; disiplinler arası ilişkiler	S8-S20	13
3. Oturum	Ölçme-değerlendirme ve öğrenme kanıtları; öğrenme-öğretme yaşantıları; temel kabuller; ön değerlendirme süreci; köprü kurma; öğrenme-öğretme uygulamaları; farklılaştırma	S21-S26	6
4. Oturum	Okul temelli planlama döngüsü (ihtiyaç belirleme-faaliyet-etki değerlendirme); sosyal sorumluluk programı; hayat boyu öğrenme; öğretmen yansıtmaları ve paydaş geri bildirimini	S27-S31	5

Not. Her sorunun başında ilgili TYMM ortak metninin tam paragrafı katılımcılara yazılı olarak verilmiştir. Bu yapı, okul yöneticilerinin modelin özgün kavramsal diliyle doğrudan yüzleşmesini sağlamak amacıyla bilinçli olarak benimsenmiştir.

Tablo 2'nin oturum yapısı, programın TYMM'nin sistematik bütünlüğüyle tam örtüşen bir sıralamayı benimsediğini göstermektedir. Felsefi temel ve öğrenci profilinden başlayan yapı; beceriler mimarisine, ölçme-değerlendirme ve öğrenme yaşantılarına, en son olarak da okul temelli planlama döngüsüne uzanmaktadır. Bu sıralama tesadüfi değildir: okul yöneticilerinin modelin felsefi zeminini kavramadan kurumsal pratik araçlarını anlamlandırmalarının güç olacağı değerlendirme üzerine kurgulanmıştır.

3.3. Veri Kaynakları ve Analitik Süreçler

Raporda birbirini tamamlayan üç veri kaynağı kullanılmıştır. Birincil veri seti, ekip tartışmaları sonrası masa başı yazmanlar tarafından tutulan 15 yazılı masa raporundan oluşmaktadır. Her rapor, bir ekibin 31 soruya verdiği toplu tartışma yanıtlarını kapsamaktadır. Her oturum başında ilgili TYMM metninin katılımcılara yazılı olarak verilmesi, raporlardaki kavramsal kullanımların kaynak metni yansıtma mı yoksa gerçek anlamlandırma kapasitesini mi temsil ettiği sorusunu gündeme taşımaktadır. Bağlamsal analiz bu konuda netlik sağlamaktadır: grupların büyük bölümü metin dilinin ötesine geçmiş, *TYMM kavramlarını kendi okul gerçeklikleriyle ilişkilendiren özgün yorumlar üretmiştir*. Masa raporlarının yakalayamadığı bireysel varyasyonu görünür kılmak amacıyla ikinci bir veri kaynağına başvurulmuştur. 90 katılımcının bireysel olarak doldurduğu *3N Yansıtıcı Öğrenme Formları* eğitim öncesi bilgi yapısını, süreç içi deneyimi ve eğitim sonrası kazanımı üç ayrı boyutta belgelemiştir. Üçüncü kaynak olarak Deniz Demiryakan'ın ön raporunun bağlamsal koşullarını, saha gözlemlerini ve ilk değerlendirmeleri barındırmaktadır. Tüm bu durumlar Deniz Demiryakan ve Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürü Ahmet Çoşkun tarafından bütüncül bir değerlendirme ile raporlanmıştır.

TYMM'nin ortak metninden (MEB, 2024) tümdengelsel olarak türetilen altı tematik kategori analiz öncesinde oluşturulmuştur. Her temanın kavram listesi modelin ilgili felsefi iddiasını temsil eden terimleri kapsamaktadır. Her kavram için tüm sözcüksel türevler belirlenmiş; *düzenli ifade modülü* aracılığıyla 15 masa raporundaki kullanımlar kademe ve grup düzeyinde sayılmıştır. *Kruskal-Wallis H testleri* kademe başına beş grup raporunu analiz birimi olarak uygulanmıştır ($n=5$, $df=2$). Etki büyüklükleri *epsilon-kare* formülüyle hesaplanmıştır: $\epsilon^2=(H-k+1)/(N-k)$. Yorumlama ölçütleri şu biçimde belirlenmiştir: *küçük* $\epsilon^2 \geq ,06$; *orta* $\epsilon^2 \geq ,14$; *büyük* $\epsilon^2 \geq ,22$; *çok büyük* $\epsilon^2 \geq ,50$. Nitel aşamada Braun ve Clarke'ın (2006) altı aşamalı yansıtıcı tematik analiz protokolü uygulanmıştır. Güvenilirlik üç veri kaynağı arasında sistematik çapraz doğrulama, denetim izi tutma ve bağlamsal koşulların kalın betimlemesiyle sağlanmıştır. Raporun program yürütücüsü ile araştırmacı rollerini aynı kişide birleştiren tasarımı bağlamsal anlayış açısından bir güç taşımakla birlikte yorumsal seçicilik bakımından dikkat gerektiren bir risk de barındırmaktadır. Bu riski yönetmek amacıyla analitik çerçeve MEB'in (2024) metinsel zemininde sabitlemiş ve üç veri kaynağı arasında sistematik çapraz doğrulama yapılmıştır.

4. Bulgular

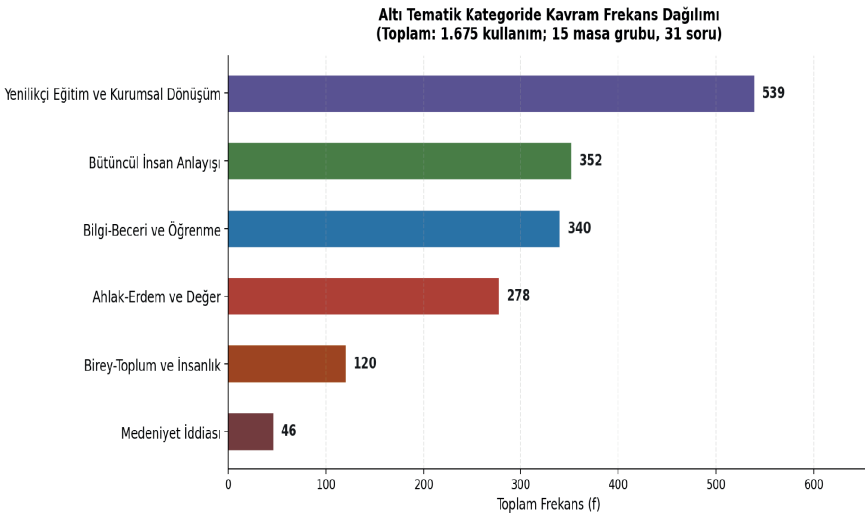
4.1. Tematik Frekans Örüntüsü

15 masa raporunun sistematik analizi, altı tematik kategori genelinde toplam 1.675 kavram kullanımı saptamıştır. Tablo 3, tema frekanslarını kademe bazında ve istatistiksel özet değerleriyle sunmaktadır.

Tablo 3. Tematik Kavram Frekansları - Kademe Bazında ve İstatistiksel Özet

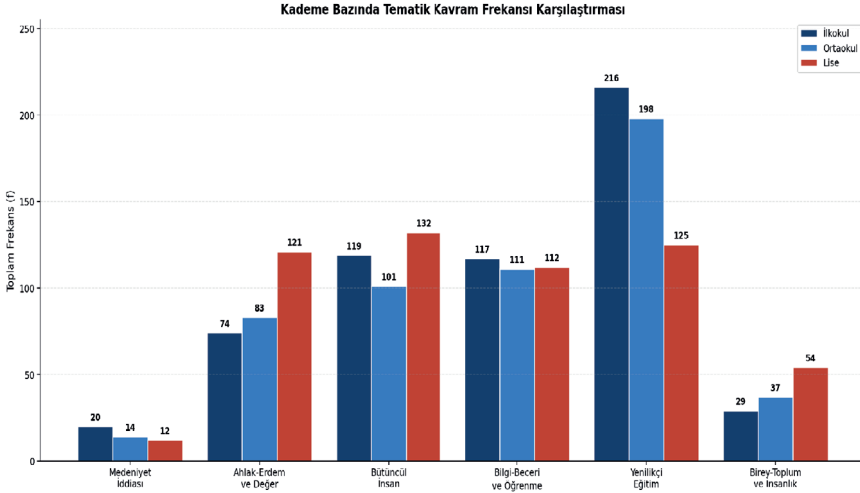
Tema	İlk(f)	Ort(f)	Lise(f)	Top(f)	%	H	p	ϵ^2
Medeniyet Oluşturma	20	14	12	46	2.7%	2.66	0.264-	0.06
Ahlak, Erdem ve Değer	74	83	121	278	16.6%	2.24	0.326-	0.02
Bütüncül İnsan Anlayışı	119	101	132	352	21.0%	2.79	0.247-	0.07
Bilgi, Beceri ve Öğrenme	117	111	112	340	20.3%	0.06	0.970-	0.00
Yenilikçi Eğitim ve Kurumsal Dönüşüm	216	198	125	539	32.2%	8.27	0.016*	0.52
Birey-Toplum-İnsanlık	29	37	54	120	7.2%	8.36	0.015*	0.53

Not. Genel toplam=1.675. ** $p < .01$; * $p < .05$. H ve p değerleri her tema için Kruskal-Wallis H testinin sonuçlarıdır (kademe başına $n=5$ grup, $df=2$). ϵ^2 =epsilon-kare etki büyüklüğü.



Şekil 1. Altı Tematik Kategoride Genel Kavram Frekans Dağılımı - Her çubuğun sağında frekans değeri ve genel toplamdan oranı yer almaktadır.

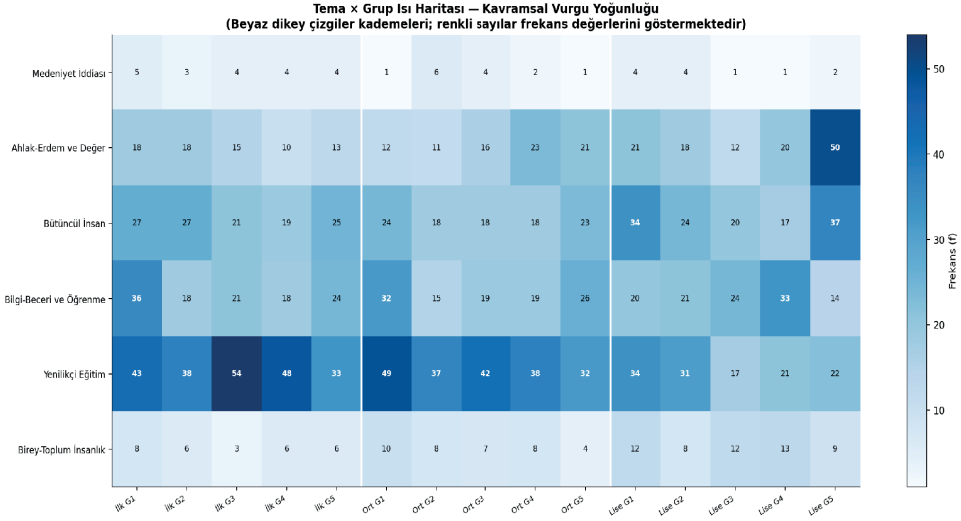
Şekil 1, toplam 1.675 kavram kullanımının altı tema arasındaki dağılımını ortaya koymaktadır. Yenilikçi Eğitim ve Kurumsal Dönüşüm teması tüm kullanımların üçte birini tek başına oluşturmaktadır (f=539; %32,2). Zümre süreçlerini, okul temelli planlama döngüsünü, öğretmen yansımalarını ve ölçme-değerlendirme anlayışını kapsayan bu tema 15 grubun tamamında tutarlı biçimde yüksek frekans üretmiştir. Bu baskınlık, okul yöneticilerinin TYMM'yi öncelikle kurumsal ve pedagojik dönüşüm ekseninde kavramlaştırdığını göstermektedir. *Bütüncül İnsan Anlayışı* (%21,0) ile *Bilgi-Beceri-Öğrenme* (%20,3) birbirine yakın frekanslarda ikinci ve üçüncü sıraya yerleşmiştir. Bu iki temanın yakınsak büyüklüğü, modelin hem bütünsel insan tanımının hem de beceri mimarisinin okul yöneticisi söyleminde benzer ağırlık bulduğuna işaret etmektedir. *Ahlak, Erdem ve Değer* teması (%16,6) dördüncü sıradadır. *Birey-Toplum-İnsanlık* teması %7,2 ile beşinci sıraya yerleşmiştir; görece düşük görünen bu oran, 4.2 bölümünde gösterileceği üzere lise kademesinde istatistiksel olarak en güçlü farklılaşmayı üreten tema olması nedeniyle bulguların en anlamlı kesitlerinden birini oluşturmaktadır. Grafiğin en altında *Medeniyet İddiası* teması yer almaktadır (f=46; %2,7). Birinci ile son sıradaki tema arasındaki yaklaşık 12:1 oran farkı; TYMM'nin özgün felsefi katmanının akliselim, kalbiselim ve zevkiselim üçlüsünün milli kimlik anlayışının ve bilme-sorumluluk birlikteliğinin okul yöneticisi tartışmalarında daha çok karşılık bulması gerektiğini ortaya koymaktadır.



Şekil 2. Kademe Bazında Tematik Kavram Frekansı Karşılaştırması - İlkokul koyu mavi, ortaokul orta mavi, lise kırmızı çubukla gösterilmektedir.

Şekil 2, kademelerin aynı temaya birbirinden sistematik biçimde farklı ağırlıklar atadığını ortaya koymaktadır. *Yenilikçi Eğitim ve Kurumsal Dönüşüm* temasında ilkokul (f=216) ve ortaokul (f=198) kademeleri lise kademesinin (f=125) belirgin biçimde

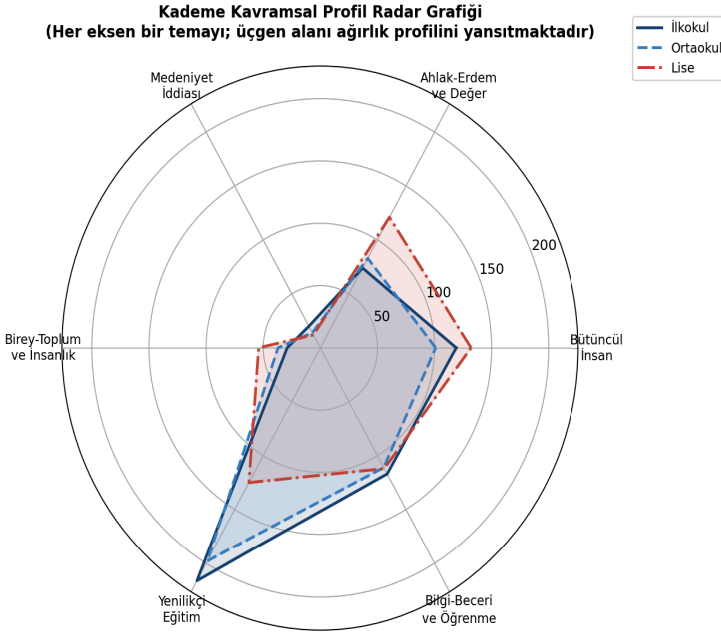
üzerindedir. İlkokul yöneticileri bu temayı öğretmen pedagojisinin dönüşümü ekseninde, ortaokul yöneticileri planlama döngüsü ve zümre süreci odağında kavramlaştırmıştır. Lise yöneticileri ise tartışmacı dikkatini aksiyolojik ve birey-toplum boyutlarına yönelmiştir. *Ahlak, Erdem ve Değer* temasında örüntü tersine dönmektedir: lise kademesi (f=121), ilkokul (f=74) ve ortaokul (f=83) kademelerinin önüne geçmektedir. Modelin aksiyolojik olgunluk anlayışının lise bağlamında özel bir anlam kazandığı görülmektedir. *Medeniyet İddiası* temasında üç kademe de düşük frekanslarda birbirine yakın seyretmektedir; bu eşit sınırlılık herhangi bir kademedeki okul yöneticilerinin bu temaya daha yakın olduğunu değil, paylaşılan bir kavramsal boşluğu yansıtmaktadır.



Şekil 3. Tema × Grup Isı Haritası - Koyuluk kullanım yoğunluğunu; beyaz dikey çizgiler kademeleri; hücre içi sayılar frekansı göstermektedir. Koyu hücreler 15 ve üzeri frekansları temsil etmektedir.

Şekil 3'teki ısı haritası frekans verilerini grup düzeyinde görünür kılmaktadır. *Yenilikçi Eğitim* satırı boyunca uzanan koyu renk, bu temanın kademedен ve gruptan bağımsız bir ortak gündem oluşturduğunu kanıtlamaktadır. 15 grubun tamamında bu temanın frekansı 17 ile 54 arasında seyretmekte hiçbir grup bu temayı düşük ağırlıkla işlememektedir. *Medeniyet İddiası* satırı ise tablonun en açık satırıdır. Tüm gruplarda frekanslar 1 ile 6 arasında kalmakta; yalnızca lise gruplarında kısmi bir koyulaşma gözlemlenmektedir. Bu örüntü lise okul yöneticilerinin modelin medeniyetsel katmanıyla kendi öğrenci kademelerindeki kimlik arayışı bağlamından hareketle kısmi bir temas kurduğuna işaret etmektedir. Ancak bu temas bile diğer temaların

ortalamasının çok gerisinde kalmaktadır. *Ahlak-Erdem ve Değer* satırında lise grubu hücrelerinin özellikle Lise G5 ile (f=50) belirgin biçimde koyulaşması, Kruskal-Wallis analizinin sonraki bölümde istatistiksel olarak doğrulayacağı kademeler arası farklılaşmanın görsel habercisidir. Burada, ikinci bir eğitimin özellikle irdelemesi gereken durumlar öne çıkmaktadır.



Şekil 4. Kademe Kavramsal Profil Radar Grafiği - Her eksen bir temayı temsil etmekte her kademedeki üçgen alanı kavramsal ağırlık profilini yansıtmaktadır.

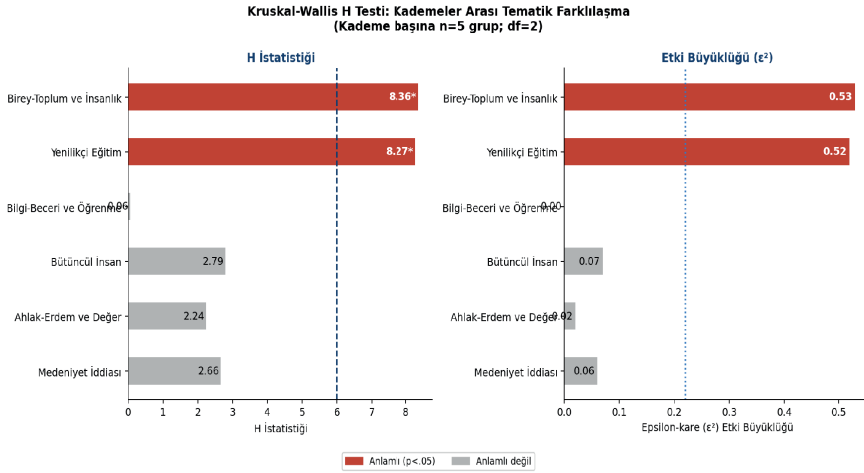
Şekil 4'teki radar grafiği üç kademedeki kavramsal profilleri eş zamanlı karşılaştırmaktadır. Bilgi-Beceri-Öğrenme ve Bütüncül İnsan Anlayışı eksenlerinde üç kademedeki üçgenler büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu örtüşme, modelin beceri ve bütünsel insan anlayışı boyutlarında kademeler ötesi ortak bir kavramsal zeminin oluştuğunu göstermektedir. *Yenilikçi Eğitim* ekseninde ise ilkokul ve ortaokul üçgenleri lise üçgeninin belirgin biçimde dışına taşmaktadır; bu durum frekans analizindeki sayısal farklılığın (ilkokul: 216, ortaokul: 198, lise: 125) görsel karşılığıdır. *Birey-Toplum-İnsanlık* ve *Ahlak-Erdem-Değer* eksenlerinde lise üçgeni öne çıkmakta; lise kademesinin aksiyolojik ağırlığını bu ikili profil üzerinden de doğrulamaktadır. *Medeniyet İddiası* ekseninde tüm kademelerde en dar alanı oluşturmaktadır. Üç üçgen bu ekseninde hemen hemen üst üste düşmektedir. Bu görsel ortaklık, medeniyetsel katmanın hiçbir kademedeki anlamlı bir kavramsal karşılık bulmadığını ve bu sınırlılığın kademedeki bağımsız yapısal bir örüntü olduğunu teyit etmektedir.

4.2. Kruskal-Wallis Kademeler Arası Analizi:

Tablo 4. Kruskal-Wallis H Testi Detay Sonuçları - Etki Büyüklüğüne Göre Sıralı

Tema	H	p	Sig.	İlk $\bar{X} \pm SS$	Ort $\bar{X} \pm SS$	Lise $\bar{X} \pm SS$	ϵ^2	Etki
Birey-Toplum-İnsanlık	8.36	0.015	*	5.8±1.6	7.4±2.0	10.8±1.9	0.53	Çok Büyük
Yenilikçi Eğitim ve Kurumsal Dönüşüm	8.27	0.016	*	43.2±7.4	39.6±5.7	25.0±6.4	0.52	Çok Büyük
Bütüncül İnsan Anlayışı	2.79	0.247	ad	23.8±3.2	20.2±2.7	26.4±7.8	0.07	Küçük
Medeniyet İddiası	2.66	0.264	ad	4.0±0.6	2.8±1.9	2.4±1.4	0.06	-
Ahlak, Erdem ve Değer	2.24	0.326	ad	14.8±3.1	16.6±4.8	24.2±13.3	0.02	-
Bilgi, Beceri ve Öğrenme	0.06	0.970	ad	23.4±6.7	22.2±6.0	22.4±6.2	0.00	-

Not. Kademe başına n=5 grup; df=2. \bar{X} =grup başına ortalama frekans; SS=standart sapma. ϵ^2 =epsilon-kare etki büyüklüğü. Ölçütler: küçük $\epsilon^2 \geq 0,06$; orta $\epsilon^2 \geq 0,14$; büyük $\epsilon^2 \geq 0,22$; çok büyük $\epsilon^2 \geq 0,50$. ** p<,01; * p<,05; ad=anlamlı değil.

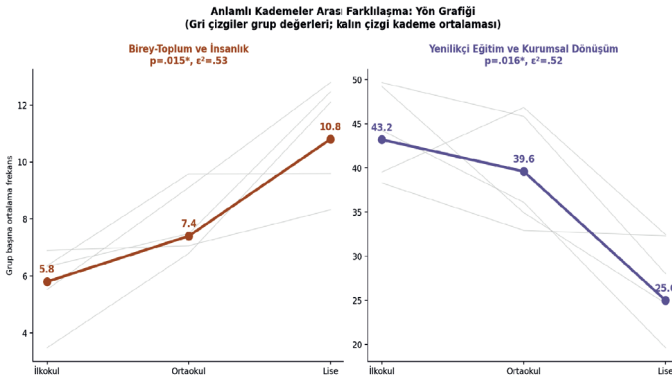


Şekil 5. Kruskal-Wallis H İstatistikleri ve Epsilon-kare Etki Büyüklükleri - Sol panel: H değerleri; kesik çizgi kritik sınırı ($\chi^2=5,99$; p=,05) göstermektedir. Sağ panel: ϵ^2 etki büyüklükleri; renk etki düzeyini temsil etmektedir.

Tablo 4 ve Şekil 5, kademeler arası farklılaşmanın yapısını istatistiksel düzeyde ortaya koymaktadır. Altı temadan yalnızca ikisi kritik değeri ($\chi^2=5,99$; p=,05) aşmaktadır. *Birey-Toplum-İnsanlık* teması en yüksek etki büyüklüğünü sergilemektedir (H=8,36; p=,015;

$\epsilon^2=,53$). Lise kademesinin grup başına ortalama frekansı 10,8 ile ilkokul (5,8) ve ortaokul (7,4) kademelerinin belirgin biçimde üzerindedir. Hayat boyu öğrenme, sosyal sorumluluk ve bilme-sorumluluk birlikteliği kavramları aracılığıyla yüklenen bu tema; lise öğrencisinin kimlik arayışı ve kariyer belirsizliği dönemine özgü bir kavramsal rezonans bulmaktadır. *Yenilikçi Eğitim ve Kurumsal Dönüşüm* teması da anlamlı farklılaşma üretmektedir ($H=8,27$; $p=,016$; $\epsilon^2=,52$) ancak yön tam tersine dönmektedir. İlkokul (43,2) ve ortaokul (39,6) kademelerinin ortalamaları lise kademesinin (25,0) çok üzerindedir. Bu örüntü ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin TYMM'yi öncelikle öğretmen pedagojisinin dönüşümü ve kurumsal planlama ekseninde kavramlaştırdığını; lise yöneticilerinin ise tartışmacı enerjisini aksiyolojik ve toplumsal boyutlara yönelttiğini ortaya koymaktadır. Kalan dört tema için anlamlı farklılaşma saptanmamıştır. *Bilgi-Beceri-Öğrenme* temasındaki neredeyse tam yakınsama ($H=0,06$; $p=,970$) beceri ve öğrenme kavramları etrafında kademeler ötesi ortak bir mesleki dilin oluştuğunu göstermektedir. *Medeniyet İddiası* temasındaki yakınsama ise farklı bir anlam taşımaktadır: her üç kademe de bu temayı benzer ölçüde sınırlı biçimde işlemiştir. Bu eşit sınırlılık kavramsal boşluğu yansıtmaktadır. Bunun üzerine de yine daha sonraki çalışmalarda gidilmelidir.

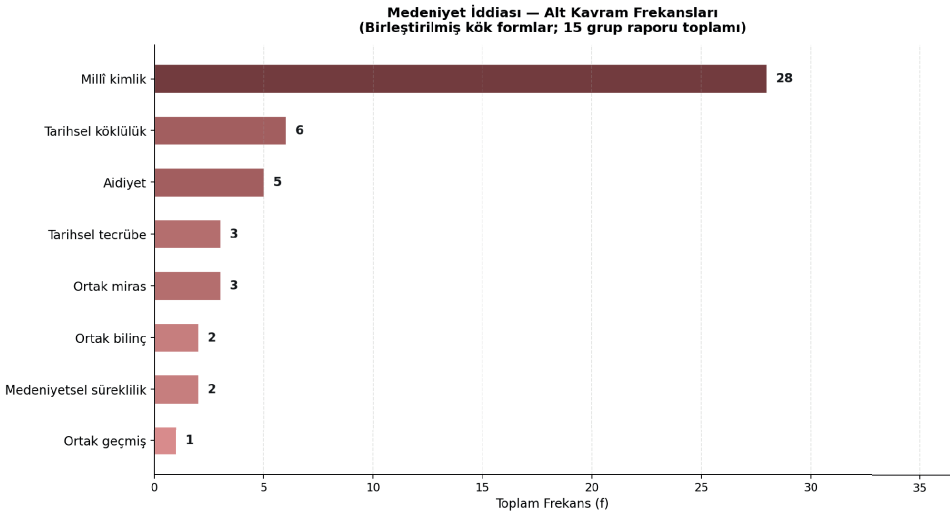
Şekil 6, bu iki anlamlı temayı yön grafiği biçiminde görselleştirmektedir. Sol panelde ilkokuldan liseye doğru belirgin bir düşüş gözlemlenmektedir. Grup içi varyasyon özellikle lise kademesinde artmakta bu durum lise grubundaki okul türü çeşitliliğinin (fen lisesi, güzel sanatlar, imam hatip, anadolu, mesleki-teknik) tema işleme biçimlerini farklılaştırdığına işaret etmektedir. Sağ panelde ise tam tersi bir yükseliş eğrisi görülmektedir. *Birey-Toplum-İnsanlık* temasında lise gruplarının tümü tutarlı biçimde yüksek frekanslarda seyretmekte grup içi varyasyon görece düşük kalmaktadır. İki grafiğin bir arada okunması, lise kademesinin TYMM'yi kurumsal-pedagojik boyuttan aksiyolojik ve toplumsal boyuta doğru sistematik biçimde yeniden çerçevelediğini kanıtlamaktadır. Bu eksen kayması rastlantısal olmayıp lise kademesinin öğrenci gerçekliğiyle yapısal olarak ilişkilidir.



Şekil 6. Anlamlı Kademeler Arası Farklılaşma ve Yön Grafiği - Gri çizgiler bireysel grup değerlerini; kalın renkli çizgi kademe ortalamasını göstermektedir. Çizginin eğimi farklılaşmanın yönünü ve büyüklüğünü yansıtmaktadır.

Şekil 6, salt olarak istatistiksel açıdan anlamlı iki tema için kademe geçişini görselleştirmektedir. *Yenilikçi Eğitim* temasındaki sol panelde ilkokuldan liseye doğru belirgin bir düşüş gözlemlenmekte grup içi varyasyon ise özellikle lise kademesinde artmaktadır. Bu varyasyon artışı, lise grubundaki okul türü çeşitliliğinin tema işleme biçimlerini farklılaştırdığına işaret etmektedir: mesleki-teknik lise okul yöneticisi planlama döngüsünü, güzel sanatlar lisesi okul yöneticisi öğretmen yansıtma larını öne çıkarmaktadır. *Birey-Toplum-İnsanlık* temasındaki sağ panelde ise tam tersi bir yükseliş eğimi görülmekte ve lise gruplarının bu temayı tutarlı biçimde yüksek ağırlıkla işlediği gözlemlenmektedir. Bu iki grafiğın bir arada okunması, lise kademesinin TYMM'nin kurumsal-pedagojik boyutundan aksiyolojik ve toplumsal boyutuna doğru kavramsal eksen kaydır dığını kanıtlamakta bu kaydın rastlantısal olmaksızın lise kademesinin öğrenci gerçekliğiyle sistematik biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3. Medeniyet İddiası

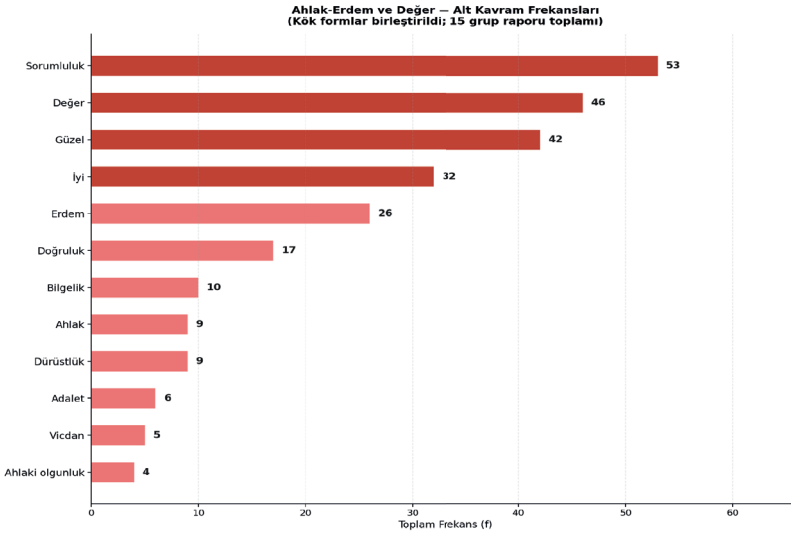


Şekil 7. *Medeniyet İddiası* Teması - Alt Kavram Frekansları - En sık başvuru lan 14 kavram azalan sırayla gösterilmektedir. Çubuk uzunluğu tüm raporlardaki toplam kullanım sayısını yansıtmaktadır.

Şekil 7, *Medeniyet İddiası* temasının alt kavram dağılımını birleştirilmiş kök formlarıyla ortaya koymaktadır. Millî kimlik (f=28) belirgin biçimde öne çıkmaktadır. Bunu aidiyet (f=5), tarihsel köklülük (f=6) ve tarihsel tecrübe (f=3) izlemektedir. Ortak bilinç, ortak miras ve medeniyetsel süreklilik ise grafiğın alt sıralarında yer almaktadır. Bu dağılım kritik bir ayrımı gözler önüne sermektedir. Okul yöneticileri millî kimlik kavramını gündelik mesleki dillerine dahil etmektedir ancak bu kavramı modelin felsefi bütünlüğüyle -tarihsel tecrübeyle, ortak bilinçle ve medeniyetin akliselim üzerine kurulması anlayışıyla- ilişkilendirmekte şimdilik zorlanmaktadır. Millî kimlik bu modelde salt bir vurgu olmanın ötesinde medeniyetsel sürekliliği ve ortak mirası kapsayan bütünlük bir anlayışı temsil etmektedir. Okul yöneticilerinin kavramın dış

kabuğunu içselleştirdiği görülmektedir. Akliselim, kalbiselim ve zevkiselim içeriğinden doğan kavramlar eğitim yönetiminin gündelik söylemine henüz yerleşmemiştir. Bu kavramları okul düzeyindeki somut kurumsal pratiklerle köprüleyen eylemsel araçların da henüz geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ortaokul Grubu 5'teki okul yöneticisinin gözlemi bu bağlamda özel bir anlam taşımaktadır: Üstün yetenekli öğrencilerle çalışırken belirgin biçimde gözlemledikleri şeyin teknik yetkinliğin erdemden kopuk büyüdüğünde ortaya çıkan sorumluluk boşluğu olduğunu belirtmiştir. Bu tespit, bilme ile sorumluluğun birlikte düşünülmesi gerektiğini savunan modelin temel önermesinin bir kez daha sahada gerçeklik kazandığını göstermektedir.

4.4. Ahlak, Erdem ve Değer



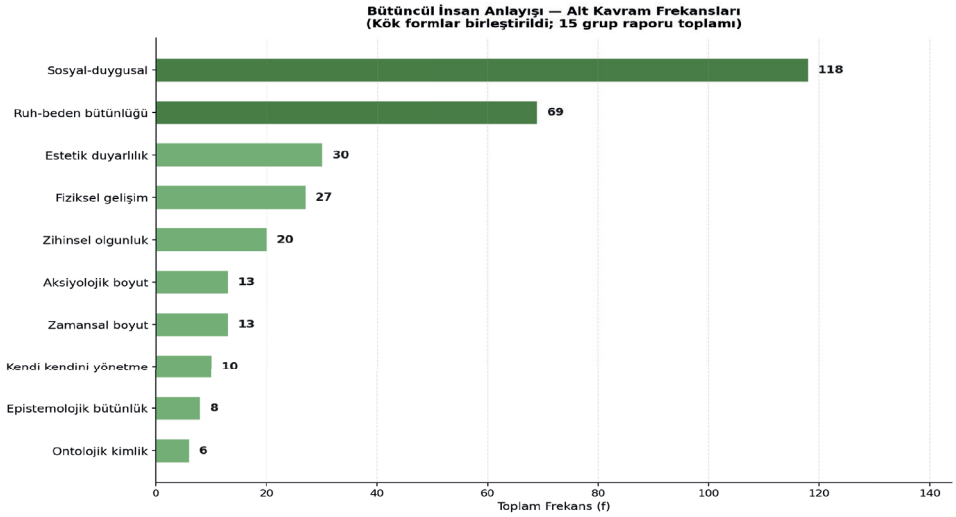
Şekil 8. Ahlak, Erdem ve Değer Teması - Alt Kavram Frekansları - Değer, sorumluluk ve güzel kavramlarının öne çıkması bu temanın yapısal unsurlarını yansıtmaktadır.

Şekil 8'in en dikkat çekici bulgusu değer (f=46), sorumluluk (f=53) ve güzel (f=42) kavramlarının zirveyi paylaşmasıdır. Sorumluluk kavramının bu versiyonda birleştirilmiş formuyla en yüksek değere ulaşması, okul yöneticilerinin aksiyolojik tartışmayı öncelikle sorumluluk ekseninde kurduğunu göstermektedir. *Güzellik* (rapor boyunca bu kavram üst entelektüel birikimle elde edilmiş durumlara karşılık olarak kullanılmıştır) modelin aksiyolojik olgunluk anlayışında salt estetik bir kategori değildir; zevkiselim boyutuyla bağlantılı olarak ahlaki olgunluğun somut bir tezahürünü temsil etmektedir. Okul yöneticilerinin *güzel* kavramını değer ve sorumlulukla aynı düzeyde kullanması, modelin estetik duyarlılığı ahlaki olgunlukla bütünleştiren çerçevesinin okul yöneticisi söylemine nüfuz ettiğine işaret etmektedir. *İyi* (f=32), *erdem* (f=26), *doğruluk* (f=17) ve *bilgelik* (f=10) kavramları Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin eylemlerden değerlere uzanan hedef hattının okul yöneticisi

tartışmalarında karşılık bulunduğunu göstermektedir. *Adalet* (f=6) ve *vicdan* (f=5) kavramlarının da listede yer alması, okul yöneticilerinin modelin ahlaki boyutunu toplumsal yükümlülük çerçevesine taşıdığını ortaya koymaktadır.

İlkokul yöneticileri bu temayı somut okul gözlemleriyle temellendirmiştir. İlkokul Grubu 1, yetkin ve erdemli insan önermesini kendi sözleriyle şöyle ifade etmiştir: çok iyi notlar alan ama sınıfta arkadaşına hiç yardım etmeyen, kurallara yalnızca gözlendiğinde uyan bir öğrenciyi başarılı saymak güçtür; yetkinlik tek başına tamamlanmamaktadır. Ortaokul kademesi aynı tartışmayı sınav baskısı gerçeğiyle buluşturmuştur. Ortaokul Grubu 1, yetkinliğin erdemden koptuğunda yönünü yitirmiş bir güce dönüştüğünü; değerlendirme dilinin değişmesinin önce zümre toplantılarından başlaması gerektiğini vurgulamıştır. Lise Grubu 5 ise güzel sanatlar lisesi ile fen lisesi yöneticilerini aynı masada buluşturmuş; birbirinden köklü biçimde farklı iki kurumsal bağlamdan aynı sonuca ulaşılmıştır. Mühendislik eğitiminde teknik yetkinliğin etik sorumluluktan bağımsız büyüdüğünde toplumsal bir tehdit oluşturduğu ve güzel sanatların hedefinin de salt estetik üretim olmayı duyarlı ve sorumlu bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır. İki kol aynı noktada buluşmaktadır. TYMM, farklı kurumsal bağlamlardaki bu yakınsamayı kuruluş düzeyinde sağlamaktadır.

4.5. Bütüncül İnsan Anlayışı: Soyut Kavramın Somut Gerçekliği



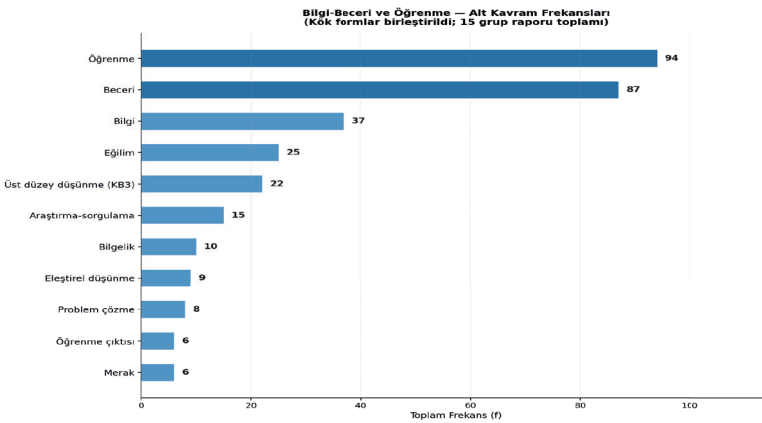
Şekil 9. Bütüncül İnsan Anlayışı Teması - Alt Kavram Frekansları - Sosyal ve duygusal kavramlarının öne çıkması okul yöneticilerinin ontolojik bütünlüğü hangi boyuttan kavramlaştırdığını göstermektedir.

Şekil 9, Bütüncül İnsan Anlayışı temasının alt kavram dağılımını birleştirilmiş formlarıyla ortaya koymaktadır. *Sosyal-duygusal* (f=118) kavramı tek başına öne çıkmaktadır. Bunu *ruh-beden bütünlüğü* (f=69) izlemektedir; bu değer ruh, beden ve

ruh-beden formlarının toplamını yansıtmaktadır. *Fiziksel gelişim* (f=27) ve *estetik duyarlılık* (f=30) görece yakın değerlerde yer almaktadır. *Zihinsel olgunluk* (f=20), *aksiyolojik boyut* (f=13) ve *zamansal boyut* (f=13) orta sıralarda konumlanmaktadır. Sosyal-duygusal kavramının bu denli baskın çıkması, okul yöneticilerinin ruh-beden bütünlüğünü öncelikle kişilerarası ve duygusal dinamikler üzerinden anlamlandırıldığını göstermektedir. Öte yandan aksiyolojik ve zamansal boyutların görece düşük frekansları modelin bu iki felsefi ekseninin tartışmalarına henüz tam olarak girmediklerini ortaya koymaktadır. *Kendi kendini yönetme* (f=10) ve *epistemolojik bütünlük* (f=8) kavramlarının listede yer alması ise okul yöneticilerinin bütüncül insan anlayışını yalnızca sosyal-duygusal boyutla sınırlı tutmadığını, entelektüel özerkliği de bu çerçeveye dahil ettiğini göstermektedir.

İlkokul Grubu 2, ontolojik bütünlük anlayışını uzaktan eğitim deneyimiyle somutlaştırmıştır: çocukların pandemi sürecinde zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak eş zamanlı etkilendiğini gözlemlediklerini ve bu üç boyutu birbirinden bağımsız ele almanın mümkün olmadığını vurgulamıştır. Model bu bütünlüğü sistematik biçimde kurmaktadır. Ortaokul Grubu 4 aynı kavramsal çerçeveyi sınav döneminin fizyolojik gerçekliğiyle test etmiştir: Uyku düzeni bozulan ve düzensiz beslenen öğrencinin zihinsel performansının da düştüğü bilinmektedir; ruh-beden dengesi soyut bir felsefi kavram olmaktan çıkıp okul pratiğinin ortasında duran ve tüm okul yöneticilerinin her gün karşılaştığı bir gerçeğe dönüşmektedir. Lise Grubu 5 ise güzel sanatlar ve fen lisesi bağlamlarını bir arada ele alarak aynı sonuca ulaşmıştır. Müzik öğrencisinin fiziksel, duygusal ve zihinsel hazırlığının performansı doğrudan etkilediği; yoğun akademik baskının bu dengeyi olumsuz etkilediğini vurgulanmıştır. Her iki kurumsal bağlamda da kendi kendini yönetme kapasitesi en kritik yeterlik olarak öne çıkmaktadır.

4.6. Bilgi, Beceri ve Öğrenme

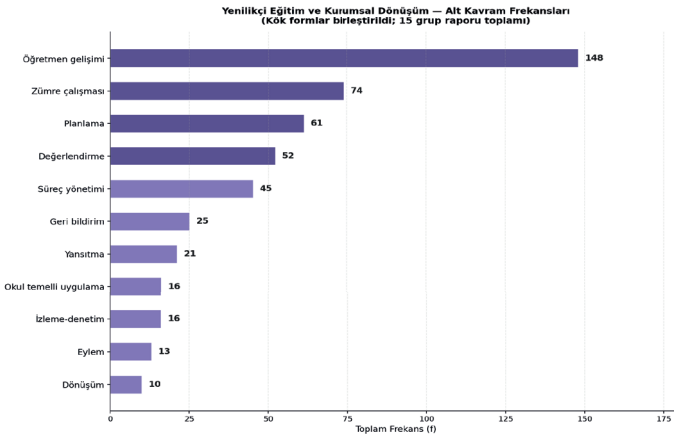


Şekil 10. Bilgi, Beceri ve Öğrenme Teması - Alt Kavram Frekansları - Öğrenme ve beceri kavramlarının baskın konumu, kademeler ötesi ortak mesleki dilin omurgasını yansıtmaktadır.

Şekil 10, Bilgi-Beceri ve Öğrenme temasının alt kavram yapısını kök formlar birleştirilerek ortaya koymaktadır. *Öğrenme* (f=94) ve *beceri* (f=87) omurgayı oluşturmaktadır. *Bilgi* (f=37) ve *üst düzey düşünme/KB3* (f=22) bunu izlemektedir. *Eğilim* (f=25) bu versiyonda daha belirgin biçimde görünür hale gelmiştir. Araştırma-sorgulama (f=15) ve eleştirel düşünme (f=9) kavramlarının listede yer alması, okul yöneticilerinin modelin epistemolojik anlayışını düşünme süreçlerine de bağladığını göstermektedir. *Öğrenme çıktısı* kavramının (f=6) görece düşük frekansı önemli bir sınırlılığa işaret etmektedir: *beceri* söylemi yerleşmiş, ancak çıktı formülünün bütününe ilişkin bilinç henüz aynı güçte değildir. *Bilgelik* (f=10) ve *merak* (f=6) kavramlarının listede yer alması, okul yöneticilerinin modelin eğilim anlayışını zaman zaman doğrudan adlandırabildiğini göstermektedir.

İlkokul Grubu 3'ün tespiti bu sınırlılığı somutlaştırmaktadır: Öğretmenlerin çıktı sorusunu hâlâ içerik olarak anladığı gözlemlenmektedir. Öğrenme çıktısı formülünün bilgi kümesi artı beceri artı süreç bileşenleri biçiminde tanımlandığı düşünüldüğünde bu gözlem şunu ortaya koymaktadır: beceri söylemi okul yöneticisi diline yerleşmiş, ancak formülün üçüncü bileşeni olan süreç bileşenleri planlama sürecine henüz sistematik biçimde entegre edilememiştir. Eğilimler konusunda İlkokul Grubu 1 yapısal bir boşluğa dikkat çekmiştir: İlgili eylemlerin zaten yürütüldüğü, ancak adlandırılmadan ve bilinçli planlamayla yapılmadığı gözlemlenmektedir. Eğilimler becerilerin eyleme dönüşmesini tetikleyen temel bileşendir; kavramsal adlandırma olmadan bilinçli planlamaya taşınmaz. Öte yandan Ortaokul Grubu 1'in KB3'ü zümre pratiğine bağlayan somut bir öneri geliştirmiş olması bu boşluğun kapatılabilir olduğunu göstermektedir: Her toplantıda gerçek bir okul problemi belirlenmeli, alternatif çözüm yolları üretilmeli ve tercih gerekçelendirilmelidir. Bu sürecin kendisi KB3'ü yaşatmaktadır.

4.7. Yenilikçi Eğitim ve Kurumsal Dönüşüm

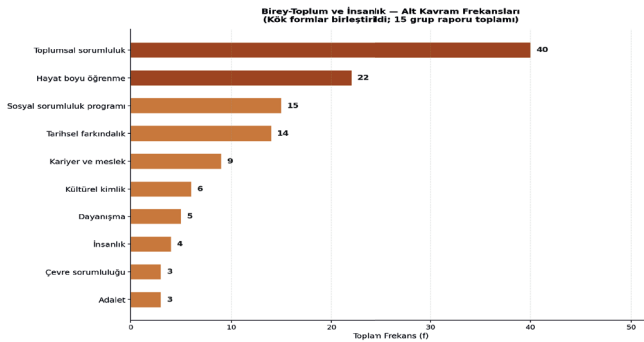


Şekil 11. Yenilikçi Eğitim ve Kurumsal Dönüşüm Teması - Alt Kavram Frekansları - Zümre ve birlikte kavramlarının öne çıkması, kurumsal dönüşüm söyleminin hangi kavramsal eksenler üzerinden yapılandırıldığını göstermektedir.

Şekil 11, toplam kullanımların üçte birini oluşturan bu temanın alt kavram yapısını kök formlar birleştirilerek ortaya koymaktadır. *Öğretmen gelişimi* (f=148) birleştirilmiş haliyle en yüksek frekansa ulaşmaktadır; öğretmen, öğretmenin ve öğretmenler formlarının toplandığı bu değer; okul yöneticilerinin TYMM'yi öncelikle öğretmen pedagojisinin dönüşümü ekseninde kavramlaştırdığını açıkça ortaya koymaktadır. *Zümre çalışması* (f=74) ikinci sıradadır. Bu iki kavramın birlikte oluşturduğu ağırlık, tüm tema frekansının yarısını aşmaktadır ve modelin okul temelli dönüşüm anlayışının okul yöneticisi söyleminde güçlü bir karşılık bulunduğunu kanıtlamaktadır. *Planlama* (f=61), *değerlendirme* (f=52) ve süreç yönetimi (f=45) bunu izlemektedir. *Geri bildirim* (f=25) ve *yansıtma* (f=21) kavramları ise modelin öğretmen yansıtmalarına ilişkin anlayışının okul yöneticisi diline girdiğini göstermektedir. *Dönüşüm* (f=10) kavramının listede yer alması, okul yöneticilerinin kurumsal değişimi yalnızca prosedürel değil kavramsal bir süreç olarak da ele aldığını düşündürmektedir.

Yansıtma kavramı etrafındaki tartışmalar programın en özgün kavramsal üretimini barındırmaktadır. Ortaokul Grubu 2, öğretmen yansıtmasını kişisel değerlendirmeden öğretimi geliştiren yapılandırılmış araca dönüştürme hedefini kendi kavramsal diliyle ifade etmiştir: Dersin iyi geçip geçmediğine dair soru yansıtma değildir; öğrencilerin hangi süreç bileşeninde takıldığı ve bunun nasıl aşılabileceğine dair soru yansıtmadır. Bu ayrım modelin yansıtma anlayışının okul yöneticisi tarafından özümsemiş olduğunu göstermektedir. Okul temelli planlama döngüsünde ise tüm kademelerde tutarlı bir yapısal boşluk belgelenmiştir: İhtiyaç belirleme ve faaliyet yürütme adımları görece güçlüyken etki değerlendirme adımı sistematik biçimde eksik kalmaktadır. İlkokul Grubu 1 bu durumu açıkça dile getirmiştir: Etkinin değerlendirilmesi aşamasında hangi veriyle ve nasıl değerlendirileceğinin bilinmediği ifade edilmiştir. Bu döngünün işlevsel kalması, etki değerlendirmesinin sonraki ihtiyaç belirleme sürecini beslemesine bağlıdır. Bu adımın eksik kalması planlamayı kendini yenileyen bir döngü yerine her seferinde yeniden başlayan tek seferlik bir süreç olarak bırakmaktadır.

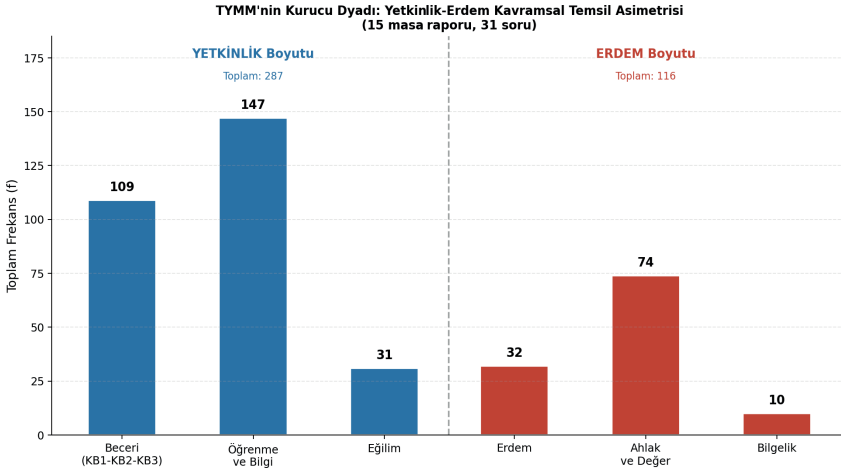
4.8. Birey-Toplum-İnsanlık



Şekil 12. Birey-Toplum-İnsanlık Teması - Alt Kavram Frekansları - Lise kademesinin baskın katkısı, bu temadaki kademeler arası farklılaşmanın görsel kanıtını sunmaktadır.

Şekil 12, analizin en güçlü kademeler arası farklılaşmasını ($\epsilon^2=,53$) üreten temanın alt kavram yapısını kök formlar birleştirilerek ortaya koymaktadır. *Toplumsal sorumluluk* (f=40) başı çekmektedir; toplumsal, topluma ve toplumun formlarının toplandığı bu değer, okul yöneticilerinin bu temayı öncelikle bireyin topluma karşı yükümlülüğü ekseninde kurduğunu göstermektedir. *Hayat boyu öğrenme* (f=22) ikinci sıradadır. *Sosyal sorumluluk programı* (f=15) ve *tarihsel farkındalık* (f=14) bunu yakından izlemektedir. *Kariyer ve meslek* (f=9) kavramının bu temada yer alması anlamlıdır: *Lise yöneticileri* birey-toplum ilişkisini öğrencilerin mesleki kimlik arayışıyla somutlaştırmaktadır. *Kültürel kimlik* (f=6) ve *dayanışma* (f=5) kavramları modelin medeniyetsel süreklilik anlayışıyla örtüşmektedir. *İnsanlık* (f=4) ve *adalet* (f=3) kavramlarının listede yer alması ise okul yöneticilerinin sorumluluğu evrensel bir çerçevede ele aldığını göstermektedir.

4.9. Yetkinlik-Erdem Asimetrisi

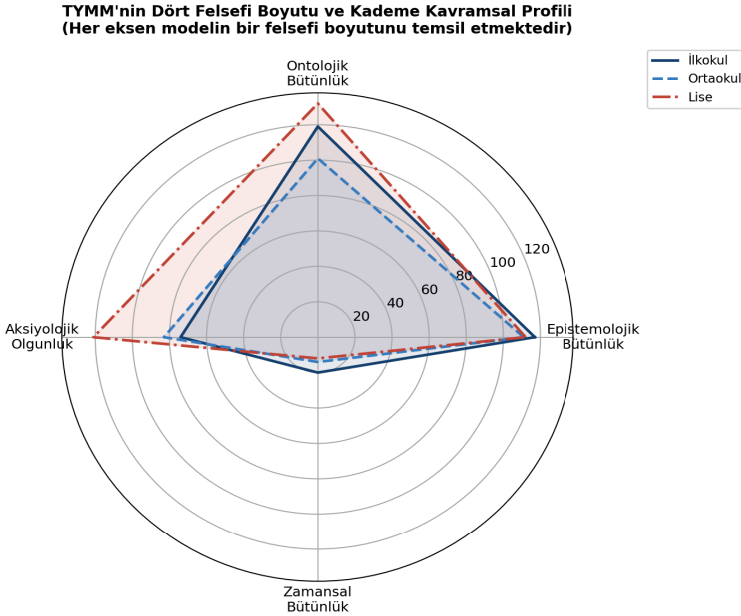


Şekil 13. Yetkinlik-Erdem Frekans Asimetrisi - Sol grup yetkinlik boyutunu; sağ grup erdem boyutunu oluşturan kavramları göstermektedir.

Şekil 13, TYMM'nin eşit ağırlıklı olmasını öngördüğü yetkinlik ve erdem boyutlarının okul yöneticisi tartışmalarındaki temsil dengesini sayısal olarak ortaya koymaktadır. *Beceri* (f=109), *öğrenme ve bilgi* (f=147) ve *eğilim* (f=31) kavramlarından oluşan yetkinlik boyutunun toplamı 287'ye ulaşırken; *erdem* (f=32), *ahlak-değer* (f=74) ve *bilgelik* (f=10) kavramlarından oluşan erdem boyutunun toplamı 116'da kalmaktadır. Yaklaşık 2,5:1 oranındaki bu fark, tartışmaların modelin öngördüğü dengeli yapıdan sistematik biçimde uzaklaştığını ortaya koymaktadır. KB1-KB2-KB3 çerçevesi ve öğrenme çıktısı formülü, yetkinlik boyutunu gündelik planlama diline taşıyacak somut araçlar sunmaktadır. Erdem boyutu için benzer düzeyde işlevsel araçlar henüz geliştirilmemiştir. EDE Çerçevesi'nin kaynaşıklık ilkesi kavramsal olarak aynı derinliği

taşımakla birlikte bu ilkeyi zümre gündem yapılarına, ders gözlem süreçlerine ve planlama şablonlarına somut biçimde bağlayan eylemsel köprüler henüz kurulmamıştır. Bu köprüler kurulmadan yetkinlik-erdem dengesinin tartışmalarda kendiliğinden oluşması beklenmemelidir. Bir sonraki eğitimler planlanırken bunlara ilçe düzeyinde dikkat edilecektir.

5. TYMM'nin Dört Felsefi Boyutuyla Bulguların İlişkilendirilmesi



Şekil 14. TYMM'nin Dört Felsefi Boyutu ve Kademe Kavramsal Profili - Her eksen modelin bir felsefi boyutunu; üçgen alanı kademedeki kavramsal ağırlık profilini temsil etmektedir.

Şekil 14, masa raporlarından elde edilen kavramsal üretimi TYMM'nin dört felsefi boyutu ekseninde bütünlük olarak değerlendirmektedir. Epistemolojik bütünlük boyutu beceri, öğrenme ve eleştirel düşünme kavramlarının yoğunluğu aracılığıyla tüm kademelerde en geniş alanı oluşturmakta ve kademeler arasında yakınsamaktadır. Modelin bilgi ve beceri anlayışının okul yöneticisi tartışmalarına en güçlü biçimde nüfuz eden boyut olduğu anlaşılmaktadır.

Aksiyolojik olgunluk boyutu değerlerin eyleme yansımaları ve estetik duyarlılığı kapsayan bu ekseninde lise kademesi diğer iki kademenin belirgin biçimde önüne geçmektedir. Lise kademesindeki bu öne çıkış öğrencilerin kimlik arayışı, varoluşsal sorgulama ve kariyer seçimiyle örtüşen bir bağlamsal rezonansı yansıtmakta okul yöneticilerinin modelin aksiyolojik derinliğini kendi kademelerinin gerçekliğiyle ilişkilendirebildiğini ortaya koymaktadır. Ontolojik bütünlük boyutu sosyal ve duygusal kavramların yoğunluğuyla karşılık bulmakta; ancak ruh kavramının entelektüel ve

ahlaki boyutları henüz tam olarak kavramlaştırılmamaktadır. Zamansal bütünlük boyutuysa en dar alanı oluşturmaktadır. Ortak geçmiş, tarihsel tecrübe ve medeniyetsel süreklilik anlayışı tüm kademelerde en sınırlı kavramsal karşılığı almaktadır. Bu bulgu *Medeniyet İddiası* temasının frekans analizindeki düşük değeriyle tutarlıdır ve modele özgün medeniyetsel kimliğini kazandıran bu boyutun kurumsal en az nüfuz eden eksen olduğunu doğrulamaktadır.

6. 3N Yansıtıcı Öğrenme Formu: Bilişsel Dönüşümün Boyutları

6.1. Eğitim Öncesi Bilgi Yapısı: Farkındalık ile Uygulama Arasındaki Boşluk

3N formlarının eğitim öncesi boyutu, TYMM'ye aşinalığın yapısal bir gradyan sergilediğini ortaya koymaktadır. Genel çerçeve bilgisi (%78) ve başlık düzeyinde aşinalık (%72) görece yüksek seyrederken programlar arası bileşenler bilgisi (%38) ve uygulama ufku (%31) en düşük başlangıç değerlerine sahiptir. Bu gradyan, okul yöneticilerinin modelin bileşenlerini birbirinden bağımsız başlıklar olarak tanıdığını ancak aralarındaki ilişkiselliği ve bu bütünlüğün okul pratiğine nasıl taşınacağını en önemli amaçlardan biri olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

6.2. Süreç İçi Deneyim

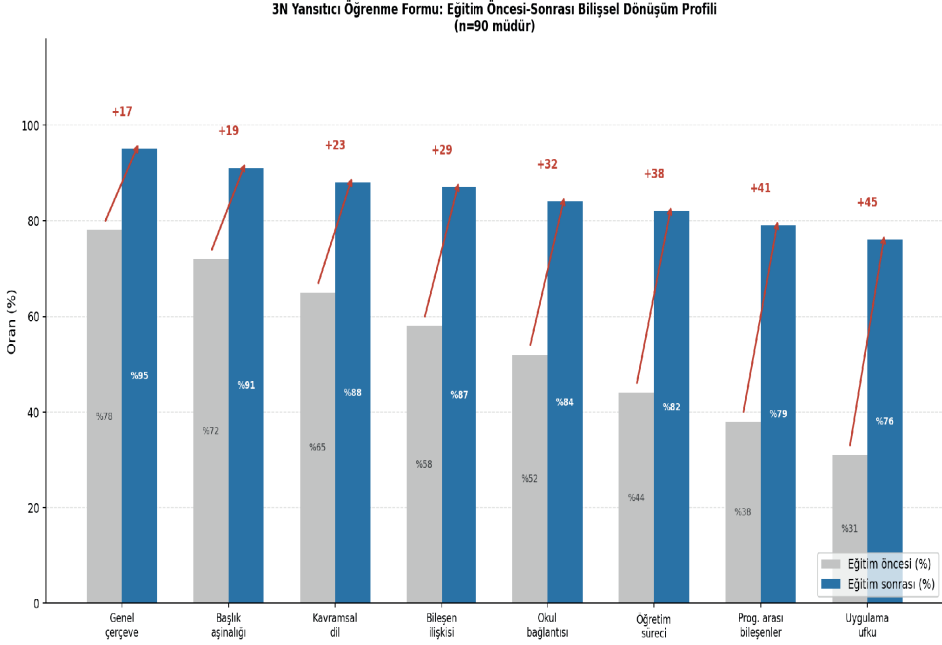
3N formlarının süreç içi boyutu katılımcıların program sırasında yaşadıkları bilişsel ve duygusal deneyimi belgelemektedir. Sunum ve Sokrates diyalogu aşamasında yüksek dikkat ve bilişsel yoğunlaşma hâkim deneyimler olarak tanımlanmıştır. Modelin kavramsal yoğunluğunun ürettiği bu bilişsel yük beklenen bir başlangıç niteliği taşımaktadır. Masa çalışmalarına geçildiğinde ise tablo belirgin biçimde dönüşmüştür: etkin katılım ve mesleki paylaşım duygusunun güçlendiği, aynı kademedeki okul yöneticileriyle birlikte düşünme imkânının katılımcıları dinleyici konumundan aktif anlam üreticisi konumuna taşıdığı ifade edilmiştir. Bu dönüşüm modelin öğrenme döngüsünün okul yöneticilerine doğrudan yaşatılmasının doğal bir sonucudur.

6.3. Eğitim Sonrası Kazanım Profili: En Derin Dönüşüm En Büyük Boşlukta

Tablo 5. 3N Bilişsel Dönüşüm Özeti (n=90)

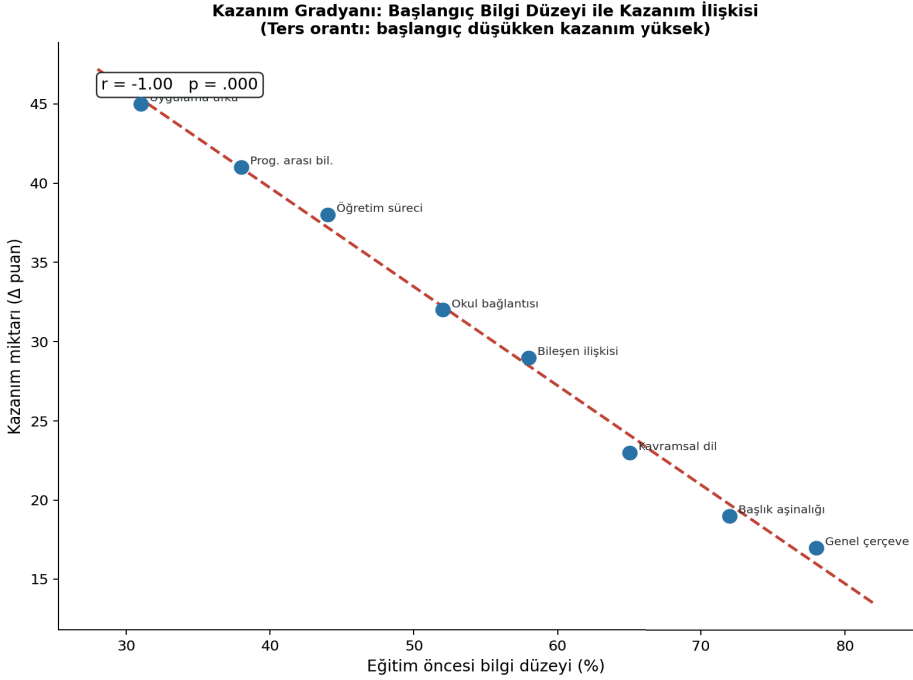
Boyut	Öncesi (%)	Sonrası (%)	Δ puan	Kazanım Düzeyi
Genel çerçeve bilgisi	78%	95%	+17	Temel
Başlık düzeyinde aşinalık	72%	91%	+19	Temel
Kavramsal dil farkındalığı	65%	88%	+23	Orta
Bileşenler arası ilişki	58%	87%	+29	Orta
Okul süreçleriyle bağlantı	52%	84%	+32	Yüksek
Öğretim sürecine uygulama	44%	82%	+38	Çok Yüksek
Programlar arası bileşenler	38%	79%	+41	En Yüksek
Uygulama ufku ve yönetsel bağlantı	31%	76%	+45	En Yüksek

Not. Δ=Eğitim sonrası oran – Eğitim öncesi oran. Düzey eşikleri: Temel <23; Orta 23-29; Yüksek 30-37; Çok Yüksek 38-44; En Yüksek ≥45.



Şekil 15. 3N Bilişsel Dönüşüm Profili - Eğitim Öncesi ve Sonrası Karşılaştırması - Gri çubuklar eğitim öncesini; mavi çubuklar eğitim sonrası temsil etmektedir. Kırmızı oklar kazanım miktarını yansıtmaktadır.

Tablo 5 ve Şekil 15 programın ürettiği bilişsel dönüşümü sekiz boyut üzerinden belgelemektedir. En belirleyici örüntü kazanım miktarının başlangıç puanıyla ters orantılı seyretmesidir: başlangıç puanı en düşük boyutlar en yüksek kazanımı üretmektedir. *Uygulama ufku* ve *yönetsel bağlantı* boyutu %31 başlangıç değerinden %76'ya yükselmiş; +45 puanlık kazanım tüm boyutlar arasında en yüksek değeri oluşturmaktadır. Programlar arası bileşen bilgisi (başlangıç %38; Δ =+41) ve *öğretim sürecine yönelik uygulama* (başlangıç %44; Δ =+38) bunu izlemektedir. Sosyal-duygusal öğrenme, *Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi* ve *sistem okuryazarlığını* kapsayan programlar arası bileşenler; okul yöneticilerinin başlangıçta en az aşına olduğu alan olmasına karşın programın en güçlü kavramsal kazanımı ürettiği boyut haline gelmiştir. Bu bulgu, programın tasarım mantığını ampirik olarak doğrulamaktadır: TYMM ortak metniyle doğrudan etkileşim, yapılandırılmış tartışma ve yansıtıcı bütünleşmenin bir araya getirilmesi; farkındalık-uygulama boşluğunu kapatan birincil mekanizma olarak işlemektedir.



şekil 16. Kazanım Gradyanı - Başlangıç Puanı ile Kazanım Miktarı İlişkisi - Her nokta bir öğrenme boyutunu temsil etmektedir. Kesik izgi doğrusal regresyon eğrisidir. r değeri ve p istatistiği sađ űst köşede yer almaktadır.

řekil 16'daki kazanım gradyanı analizi, ters orantılı iliřkiyi istatistiksel olarak dođrulamaktadır. Gűclű negatif korelasyon; bařlangıç bilgi dűzeyi dűřűke programın űrettiđi kazanımın arttıđını ortaya koymaktadır. Bu bulgu programın tasarım gerekçesini ampirik olarak teyit etmektedir: Okul yöneticilerinin TYMM'yi szcűk dűzeyinde bildikten sonra onu okul pratiđine somutlařtırabilecekleri yapılandırılmıř bir ortama ihtiyaçları vardı ve bu ihtiyaç karřıldı. n raporun katılımcı deđerlendirmeleri bu dnűřűmű en açık biçimde řeyle özetlemektedir: Modelin okul içi uygulamalarına yönelik bakıř açısının genel çerçeveyi bilme dűzeyinden okul sűrelerini bu çerçevede yeniden okumaya ve yapılandırmaya dnűk yönetsel bir bakıř dűzeyine dođru belirgin biçimde ilerlediđi ifade edilmiřtir.

7. Tartışma ve Sonuç

Bu raporun teorik açıdan en belirleyici bulgusu, TYMM'ye zgűn felsefi derinliđini kazandıran kavramsal katmanın tűm kademelerde en sınırlı tartıřmacı temas űretmesidir (f=46; %2,7). Akıselim, kalbiselim, zevkiselim, mefkűre, fitrat ve beřli denge; bu modeli diđer műfredat çerçevelerinden felsefi dűzeyde ayrıřtıran kavramlardır. Okul yöneticilerinin bu kavramlarla sınırlı dűzeyde temas kurması,

modeli ilkesel olarak reddetmelerinden kaynaklanmayıp alışma sürecinde olduklarını ve bu tür eğitimlerle desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Çünkü bu gradyanın oluşmasının iki temel gerekçesi bulunmaktadır. İlki, söz konusu kavramlar eğitim yönetiminin gündelik mesleki söylemine henüz yerleşmemiştir; okul yöneticileri bu kavramlarla öncelikle bu program aracılığıyla sistematik biçimde karşılaşmaktadır. İkincisi, bu kavramları okul düzeyindeki somut kurumsal araçlara bağlayan eylemsel köprüler modelin henüz çok yeni olmasından mütevellit geliştirilmemiştir. Tüm bu önemli kavramların okul yönetiminden zümre toplantı gündemlerine kadar nasıl yansyacağı bu modelin arzu ettiği dönüşüm için yanıtlanması gereken ivedikli soruları oluşturmaktadır. Bu yanıtlar üretildiğinde kavramsal dil ile kurumsal işleyiş arasındaki ilişki daha olumlu bir seviyeye gelecektir.

Birey-Toplum-İnsanlık ve Yenilikçi Eğitim temalarındaki büyük etki büyüklüklü kademeler arası farklılaşma ($\epsilon^2=,53$ ve $\epsilon^2=,52$), TYMM'nin kurumsal uygulama güçlüğünün kademededen bağımsız olmadığını ortaya koymaktadır. İlkokul yöneticileri modeli öncelikle öğretmen pedagojisinin dönüşümü ekseninde; lise yöneticileri aksiyolojik ve toplumsal sorumluluk boyutunda çerçevelemektedir. Her iki çerçeveleme biçimi de içsel tutarlılığa sahiptir ve kendi kademe gerçekliğine uygundur. Bununla birlikte aynı içerikle tüm kademelere uygulanan bir programın her kademedeki okul yöneticilerinin özgül ihtiyacını hedeflemekte yapısal güçlükler yaşadığı görülmektedir. İlkokul için KB1-KB2-KB3 çerçevesinin öğretmen planlamasına entegrasyonu; ortaokul için okul temelli planlama döngüsünün etki değerlendirme adımının güçlendirilmesi; lise için aksiyolojik olgunluk ve birey-toplum-kariyer bütünleşmesinin derinleştirilmesi; kademe ayrımlı içerik modüllerinin geliştirilmesini destekleyen bulgulardır.

Kaynakça

- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. bs.). Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. bs.). Sage.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. bs.). Teachers College Press.
- Kruskal, W. H. ve Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47(260), 583-621. <https://doi.org/10.2307/2280779>
- Leithwood, K. ve Louis, K. S. (Ed.). (2011). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- MEB (2023). *K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. MEB.

MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ğretim Programları Ortak Metni. MEB.

Spillane, J. P., Reiser, B. J. ve Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. ve Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development. New Zealand Ministry of Education.

Tomczak, M. ve Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited: An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. SAGE Publications.