
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ÖĞRETMENLERİN BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİME İLİŞKİN YETERLİK ALGILARI VE BECERİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Merve Kayadibi

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren … (…) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Merve

Soyadı : Kayadibi

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi : …/…/2026

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Beceri Temelli Öğretime İlişkin Yeterlik Algıları ve Beceri Öğretimine İlişkin Görüşleri

İngilizce Adı : Teacher's Perceived Competencies in Skill-Based Teaching and Their Perspectives on Skill-Based Instruction

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Merve Kayadibi

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve Kayadibi tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Beceri Temelli Öğretime İlişkin Yeterlik Algıları ve Beceri Öğretimine İlişkin Görüşleri" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Serap Tüfekçi Aslım

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Unvan Ad Soyad

(… Ana Bilim Dalı, … Üniversitesi) ……

Üye: Unvan Ad Soyad

(… Ana Bilim Dalı, … Üniversitesi) ……

Üye: Unvan Ad Soyad

(… Ana Bilim Dalı, … Üniversitesi) ……

Üye: Unvan Ad Soyad

(… Ana Bilim Dalı, … Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: …/…/2026

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkış sürecinde bana yol gösteren, destek veren ve her zaman yanımda olduklarını hissettiren tüm değerli insanlar için duyduğum minneti ifade etmek isterim.

Tez çalışmamın hazırlanmasında bilgi birikimi, tecrübesi ve sabrıyla her aşamada yolumu aydınlatan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Serap Tüfekçi Aslım'a en içten teşekkürlerimi sunarım. İngilizce öğretmenliği bölümünden eğitim bilimleri alanına yönelmemde bana ilham veren, araştırma motivasyonumu güçlendiren ve akademik gelişimime yön veren katkıları, bu çalışmanın şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Tez sürecinin tüm aşamalarında gösterdiği rehberlik ve yapıcı geri bildirimler için kendisine şükran borçluyum.

Tezimin değerlendirme sürecinde değerli zamanlarını ayırıp görüş ve önerileriyle beni destekleyen jüri üyeleri Doç. Dr. Esed Yağcı ve Dr. Öğr. Üyesi Özge Ceren Çelik hocalarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Lisans eğitimim boyunca akademik temellerimin atılmasını sağlayan, eleştirel bakış açımı geliştiren ve akademik yolculuğumun sağlam bir zemine oturmasına katkı sunan değerli hocam Doç. Dr. Müzeyyen Nazlı Güngör'e de içten teşekkür ederim. Onun yönlendirmeleri, akademik kimliğimin oluşmasında önemli bir yer edinmiştir.

Hayatımın her aşamasında koşulsuz sevgileri, sabırları ve destekleriyle beni güçlendiren canım aileme en derin teşekkürlerimi sunarım. Sevgili babam Yücel Kayadibi ve annem Hatice Kayadibi, yalnızca eğitim hayatımda değil, kişisel gelişimimde de en büyük rehberlerim olmuşlardır. Her daim yanımda olan abim Mert Hüdai Kayadibi'nin güven veren desteğini de şükranla anıyorum. Ayrıca akademik yolculuğumda deneyim ve bilgisini benimle paylaşan Nihal Kayadibi'ne, manevi desteğini her zaman hissettiren halam Sevgi Kayadibi'ne ve kıymetli babaannem Hediye Kayadibi'ne de teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecinde yaşadığım zorlu dönemlerde sabretmenin farklı yollarını hatırlatarak motivasyonumu diri tutmama yardımcı olan sevgili yol arkadaşım Muhammed Atav'a da gönülden teşekkür ederim. Desteği, bu süreci daha sürdürülebilir ve anlamlı kılmıştır.

Lisans yıllarından bu yana akademik ve kişisel zorlukları birlikte aşarak yol arkadaşlığı yaptığım değerli arkadaşım Huzeyfe Ahmet Demir'e de dayanışması ve desteği için teşekkür ederim. Onun dostluğu, bu yolculuğu daha güvenli ve paylaşılır kılmıştır.

Yüksek lisans sürecimde bilgi ve desteğiyle her zaman yanımda olan akademik arkadaşım Hande Koltukçu'ya içtenlikle teşekkür ederim.

Son olarak, nitel veri analizi sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak araştırmama farklı açılardan bakabilmeme katkı sağlayan Mehtap Koldaş Ateş'e de teşekkür ederim.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkı sağlayan tüm değerli kişiler, yalnızca bu tezin tamamlanmasına değil, aynı zamanda akademik ve kişisel gelişimime de anlamlı ölçüde katkıda bulunmuştur.

ÖĞRETMENLERİN BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİME İLİŞKİN YETERLİK ALGILARI VE BECERİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Merve Kayadibi
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat 2026

ÖZ

Eğitim sistemlerinde son yıllarda yaşanan dönüşüm, öğrencilerin yalnızca bilgiyle donatılmasını değil; aynı zamanda bu bilgiyi kullanabilme, problem çözme, iletişim kurma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey beceriler geliştirmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda beceri temelli eğitim anlayışı, çağdaş öğretim yaklaşımlarının merkezinde yer almakta ve öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini yeniden tanımlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim felsefesi üzerine inşa edilmesi, öğretmenlerin bu yeni yaklaşımı ne ölçüde benimsediğini ve uygulamada ne tür zorluklarla karşılaştığını ortaya koymayı önemli kılmıştır. Bu doğrultuda yürütülen çalışma, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenlerin beceri temelli eğitime yönelik yeterliklerini ve görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, karma yöntem deseninde tasarlanmıştır. Nicel veriler, öğretmen yeterlik ölçeği ile birlikte, araştırmacı tarafından geliştirilen ek anket soruları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Gaziantep ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmakta; örneklemini ise ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 218 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel veriler SPSS programında betimsel istatistikler ve faktör analizi kullanılarak çözümlenmiş; ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri Cronbach Alpha katsayısı ile test edilmiştir. Nitel veriler, 20 öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve MAXQDA 2024 nitel veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiş, elde edilen ifadeler temalar ve alt temalar halinde kodlanmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacılar arası güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve temalar arasındaki tutarlılık sağlanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak beceri temelli öğretim yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu; özellikle iletişim, iş birliği ve öğrenci etkileşimi konularında kendilerini yeterli gördüklerini

ortaya koymuştur. Bununla birlikte, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması, ölçme-değerlendirme süreçlerinin uygulanması, zaman yönetimi ve çevresel faktörlerle (ders yoğunluğu, materyal desteği, okul koşulları vb.) ilgili alanlarda gelişime ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ayrıca beceri temelli yaklaşımın etkili biçimde uygulanabilmesi için program sadeleştirilmesi, materyal çeşitliliği, öğretmen iş birliğinin artırılması ve okul yönetimi desteğinin güçlendirilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Sonuç olarak çalışma, öğretmenlerin beceri temelli eğitime ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu; ancak uygulamada yapısal, zamansal ve araçsal düzenlemelere gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Araştırma, beceri temelli eğitimin sürdürülebilirliği açısından öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ve eğitim politikalarının yeniden yapılandırılmasına yönelik önemli katkılar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Beceri temelli eğitim, Türkiye yüzyılı maarif modeli, öğretmen yeterlikleri, öğretmen görüşleri.
Sayfa Adedi : xviii + 139
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Serap Tüfekçi Aslım

TEACHER'S PERCEIVED COMPETENCIES IN SKILL-BASED TEACHING AND THEIR PERSPECTIVES ON SKILL-BASED INSTRUCTION

(M.S. Thesis)

Merve Kayadibi

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2026

ABSTRACT

In recent years, the transformation of education systems has aimed not only to equip students with knowledge but also to enable them to use that knowledge effectively by developing higher-order skills such as problem solving, communication, and critical thinking. In this context, the skill-based education approach has become central to contemporary teaching practices and has redefined teachers' pedagogical competencies. The Türkiye Century Education Model, which is built on the philosophy of skill-based instruction, has made it important to identify to what extent teachers adopt this new approach and what kind of challenges they encounter in practice. Accordingly, this study aims to examine the competencies and opinions of teachers working in the province of Gaziantep regarding skill-based education. The research was designed according to a mixed-methods approach. Quantitative data were collected using a teacher competency scale along with additional questionnaire items developed by the researcher. The study population consists of teachers working in secondary schools in Gaziantep, and the sample includes 218 teachers selected through criterion sampling. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and factor analysis in the SPSS program, while the validity and reliability of the scale were tested using the Cronbach's Alpha coefficient. Qualitative data were obtained through semi-structured interviews with 20 teachers and analyzed using the MAXQDA 2024 qualitative data analysis software. During the analysis, a descriptive analysis approach was adopted, and the obtained expressions were coded under main themes and subthemes. Inter-coder reliability coefficients were calculated to ensure consistency between themes. The findings revealed that teachers generally have a high level of competency in skill-based instruction and see themselves as competent particularly in areas such as communication, collaboration,

and student interaction. However, they also indicated a need for improvement in developing higher-order thinking skills, implementing assessment and evaluation processes, time management, and addressing environmental factors such as course load, material support, and school conditions. Teachers further suggested that, for the effective implementation of the skill-based approach, curriculum simplification, diversification of instructional materials, enhanced teacher collaboration, and stronger administrative support are necessary. In conclusion, the study demonstrates that teachers' attitudes toward skill-based education are generally positive; however, structural, temporal, and instrumental adjustments are required for effective implementation. This research contributes significantly to the sustainability of skill-based education by providing insights for improving teacher competencies and restructuring educational policies.

Key Words : Skill-based education, Türkiye century education model, teacher competencies, teacher opinions.
Page Number : xviii + 139
Supervisor : Asst. Prof. Serap Tüfekçi Aslım

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR iv

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xvi

ŞEKİLLER LİSTESİ xvii

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 7

1.3. Araştırmanın Önemi 8

1.4. Sayıltılar 9

1.5. Sınırlılıklar 9

1.6. Tanımlar 9

BÖLÜM II 11

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 11

2.1. Türkiye'de Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi 11

2.1.1. Beceri Temelli Öğretime Geçiş Süreci 12

2.2. Beceri Temelli Öğretim 13

2.2.1. Millî Eğitim Bakanlığı'na Göre Beceri Kavramı 13

2.2.2. OECD Yaklaşımında Beceri Kavramı 14

2.2.3. UNESCO'nun Beceri Kavramına Yönelik Yaklaşımı 14

2.2.4. Karşılaştırmalı Değerlendirme 15

2.2.5. Beceri Öğretimi 15

2.2.6. 21. Yüzyıl Becerileri 16

2.2.6.1. Yaşam ve Kariyer Becerileri 17

2.2.6.1.1. Esneklik ve Uyum Sağlama 17

2.2.6.1.2. Girişimcilik ve Öz Yönetim 18

2.2.6.1.3. Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler 18

2.2.6.1.4. Verimlilik ve Hesap Verebilirlik 18

2.2.6.1.5. Liderlik ve Sorumluluk 19

2.2.6.2. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri 19

2.2.6.2.1. Yaratıcılık ve Yenilikçilik 19

2.2.6.2.2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme 20

2.2.6.2.3. İletişim ve İş Birliği 20

2.2.6.3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri 21

2.2.6.3.1. Bilgi Okuryazarlığı 21

2.2.6.3.2. Medya Okuryazarlığı 21

2.2.6.3.3. Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı 22

2.2.6.4. Temel Ders Alanları ve 21. Yüzyıl Becerileri 22

2.2.6.4.1. İngilizce, Okuma veya Dil Sanatları 23

2.2.6.4.2. Dünya Dilleri 23

2.2.6.4.3. Sanat *23*

2.2.6.4.4. Matematik *23*

2.2.6.4.5. Ekonomi *23*

2.2.6.4.6. Fen Bilimleri *24*

2.2.6.4.7. Coğrafya *24*

2.2.6.4.8. Tarih *24*

2.2.6.4.9. Hükümet ve Vatandaşlık Bilgisi *24*

2.2.6.4.10. Küresel Farkındalık *25*

2.2.6.4.11. Finansal, Ekonomik, İşletme ve Girişimcilik Okuryazarlığı *25*

2.2.6.4.12. Vatandaşlık Okuryazarlığı *25*

2.2.6.4.13. Sağlık Okuryazarlığı *26*

2.2.6.4.14. Çevre Okuryazarlığı *26*

2.3. Beceri Temelli Öğretimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Yeterlikleri 26

2.4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Beceri Temelli Öğretim 28

2.4.1. Modül 1: Öğretim Programı Okuryazarlığı 29

2.4.2. Modül 2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri 29

2.4.3. Modül 3: Erdem, Değer ve Eylem Çerçevesi 30

2.4.4. Modül 4: Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri 31

2.4.5. Modül 5: Öğrenme Kanıtları ve Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları .. 31

2.4.6. Modül 6: Farklılaştırma 32

2.5. Beceri Temelli Öğretimin Öğrenme- Öğretme Süreçlerine Yansımaları 33

2.5.1. Beceri Temelli Öğretimde Hedef Belirleme 34

2.5.2. Beceri Temelli Öğretimde İçerik Geliştirme 34

2.5.3. Beceri Temelli Öğretimde Öğretim Yöntem ve Teknikleri 36

2.5.4. Beceri Temelli Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme 37

2.6. Beceri Temelli Öğretimin Kuramsal Temelleri 39

2.6.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı 39

2.6.2. Çoklu Zeka Kuramı 40

2.6.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Kuramı 40

2.6.4. Hümanistik Kuramlar 40

2.6.5. Sosyal Bilişsel Kuram 41

BÖLÜM III 42

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 42

3.1. Beceri Temelli Öğretim ve Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yapılan Çalışmalar 42

3.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Yapılan Çalışmalar 53

BÖLÜM IV 58

YÖNTEM 58

4.1. Araştırmanın Modeli 58

4.2. Evren ve Örneklem 59

4.3. Veri Toplama ve Analiz Süreci 62

4.4. Geçerlik ve Güvenirlik 67

4.4.1. Beceri Öğretimine İlişkin Görüş Anketine Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik 67

4.4.2. Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısı Ölçeğinin Orijinal Geçerlik ve Güvenirlik Analizi 67

4.4.3. Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısı Ölçeğinin Bu Çalışmadaki Geçerlik ve Güvenirlik Analizi 68

4.4.4. Beceri Öğretimine İlişkin Görüşme Formuna Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik 69

BÖLÜM V 72

BULGULAR VE YORUM 72

5.1. Nicel Bulgular 72

5.1.1. Anket Maddelerinin Betimleyici İstatistikleri 72

5.1.2. Öğretmenlerin Beceri Öğretim Yeterliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler 78

5.1.3. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanları Arasında Fark Var Mıdır? 80

5.1.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanları Arasında Fark Var Mıdır? 81

5.1.5. Öğretmenlerin Beceri Temelli Eğitim Aldıkları Yere Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanları Arasında Fark Var Mıdır? 82

5.1.6. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanları Arasında Fark Var Mıdır? 84

5.2. Nitel Bulgular 86

5.2.1. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tematik Bulgular 87

5.2.1.1. Hedef Boyutu 88

5.2.1.2. İçerik 90

5.2.1.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri 92

5.2.1.4. Ölçme ve Değerlendirme 95

5.2.1.5. Kazanılan Beceriler 98

5.2.2. Karşılaşılan Zorluklar 100

5.2.3. Öğretmen Önerileri 102

BÖLÜM VI 105

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 105

6.1. Sonuçlar 105

6.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar: Öğretmenlerin Beceri Temelli Öğretime İlişkin Görüşleri Nelerdir? 105

6.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar: Beceri Temelli Öğretim Konusunda Öğretmenlerin Yeterlik Algıları Ne Düzeydedir? 106

6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar: Öğretmenlerin Beceri Temelli Öğretim ile İlgili Karşılaştıkları Güçlükler ve Öneriler Nelerdir? 107

6.2. Tartışma 108

6.3. Öneriler 110

6.3.1. Millî Eğitim Bakanlığı için Öneriler 110

6.3.2. Öğretmenler için Öneriler 111

6.3.3. Gelecek Araştırmalar için Öneriler 112

KAYNAKLAR 114

EKLER 125

Ek 1. Beceri Temelli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi 126

Ek 2. Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlik Algısı Ölçeği 130

Ek 3. Görüşme Formu 133

Ek 4. Kodlayıcılar Arası Uzlaşma Tablosu 135

Ek 5. Katılımcılar için Gönüllü Olur Formu 136

Ek 6. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni Onay Yazısı 138

Ek 7. Ölçek Kullanım İzni 139

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Program Okuryazarlığı Kılavuzları ve Temel Özellikleri* 33

Tablo 2. *Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler* 61

Tablo 3. *Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısı Ölçeği Genel Puan Aralıkları* 64

Tablo 4. *İşbirliği Boyutuna İlişkin Puan Aralıkları* 64

Tablo 5. *İletişim Boyutuna İlişkin Puan Aralıkları* 65

Tablo 6. *Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Puan Aralıkları* 65

Tablo 7. *Problem Çözme Boyutuna İlişkin Puan Aralıkları* 65

Tablo 8. *Eleştirel Düşünme Boyutuna İlişkin Puan Aralıkları* 66

Tablo 9. *Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları* 68

Tablo 10. *Anket Maddelerinin Dağılım Tablosu* 73

Tablo 11. *Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Genel ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Tablosu* 78

Tablo 12. *Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması* 80

Tablo 13. *Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması* 81

Tablo 14. *Öğretmenlerin Beceri Temelli Eğitim Aldıkları Yere Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması* 82

Tablo 15. *Öğretmenlerin Kıdemine Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması* 85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanları 4

Şekil 2. Millî Eğitim Bakanlığı 2019 faaliyet raporu 6

Şekil 3. Partnership for 21st century skills framework for 21st century learning 17

Şekil 4. Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları 27

Şekil 5. Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesi 30

Şekil 6. Öğretmen görüşlerine ilişkin temalar ve alt kodların hiyerarşik yapısını gösteren kodlama modeli 87

Şekil 7. Hedef temasına ilişkin öğretmen görüşlerinde öne çıkan kavramlar (kod bulutu) .. 88

Şekil 8. Hedef temasına ait kod dağılım grafiği 90

Şekil 9. İçerik temasına ilişkin öğretmen görüşlerinde ön plana çıkan kavramlar (kod bulutu) 91

Şekil 10. İçerik temasına ait kod dağılımı grafiği 92

Şekil 11. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde öne çıkan kavramlar (kod bulutu) 93

Şekil 12. Öğretim yöntem ve teknikleri temasına ait kod dağılım tablosu 95

Şekil 13. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinde öne çıkan kavramlar (kod bulutu) 96

Şekil 14. Ölçme ve değerlendirme temasına ait kod dağılımı grafiği 98

Şekil 15. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerde gelişen temel beceriler (kod bulutu) 98

Şekil 16. Kazanılan beceriler temasına ait kod dağılımı grafiği 100

Şekil 17. Öğretmenlerin beceri temelli öğretimde karşılaştıkları zorluklara ilişkin kod dağılımı 101

Şekil 18. Karşılaşılan zorluklara ilişkin kod bulutu..... 102

Şekil 19. Öğretmenlerin önerilerine ilişkin MAXQDA kod dağılımı 102

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya kaynaklık eden problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bir gün posta kutunuzda isimsiz bir mektup bulursanız ve içinde yalnızca 'Sen kimsin?' yazıyorsa, düşünmeye başlarsınız (Gaarder, 1996). Jostein Gaarder'ın Sofie'nin Dünyası adlı romanı, felsefi düşüncenin kapılarını aralayan bir genç kızın posta kutusunda bulduğu gizemli bir mektupla başlayan yolculuğunu anlatır. Bu mektupta yer alan ''Sen kimsin?'' sorusu, bilgiye, varoluşa ve öğrenmeye dair daha derin soruların habercisidir. Sofie, kendisine yöneltilen son derece basit bu soru ile sadece kimlik arayışına girmekle kalmaz, aynı zamanda içinde bulunduğu dünyayı, bilgiyi ve anlamı da sorgulamaya başlar. Kitap boyunca Sofie'nin uğramış olduğu her felsefi durak, okuyucuya düşünmenin, sorgulamanın, analiz etmenin ve bilgiler arasında anlamlı bağlar kurmanın önemine dikkat çekmektedir. Tıpkı Sofie'nin kimlik ve anlam arayışı gibi, günümüz eğitim sistemleri de bireylerin benliklerini keşfetmelerine ve bu keşfin ışığında topluma katkı sunmalarına yardımcı olmayı desteklemeyi gaye edinmelidir. Günümüzde, eğitim sistemlerinin yalnızca akademik bilgiye dayalı öğretim yapılarından ibaret olmayıp, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, okuryazarlık, iş birliği, yaratıcılık gibi becerilerin ön plana çıkmasını hedefleyen bir anlayışla geliştirilmesi fikri bu sebeplerden ötürü gündeme gelmektedir. Bu muhakeme ve anlam arayışı, modern dünyanın eğitim anlayışı ile de örtüşmektedir. Bilgi ve teknoloji çağında yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm, bireylerin bu değişime ayak uydurabilme yetilerini her zaman olduğundan daha da önemli bir hale getirmiştir. Günümüz dünyasında, teknolojik yenilikler ve bilgi akışının hızla artması, sürekli öğrenme ve gelişim ihtiyacını

doğurmuştur. Bu süreçte, eğitim, sadece bilgiyi aktaran bir araç olmaktan öte, bireylere eleştirel düşünme, problem çözme ve yenilikçi fikirler geliştirme gibi pek çok becerileri kazandıran temel bir unsur haline gelmiştir. Değişen dünyanın gereksinimlerine cevap verebilmek için eğitim sistemlerinin esnek, dinamik ve ileri görüşlü olması gerekmektedir. Bilgi ve teknoloji çağında başarılı olmanın, bireylerin sürekli öğrenme ve adaptasyon yeteneklerini geliştirmesi ile mümkün olduğu gerçeği, eğitimin önemini daha da pekiştirmektedir. Dolayısıyla, değişime ayak uydurmanın ve geleceğin belirsizliklerine hazırlıklı olmanın temel şartı, nitelikli ve çağdaş eğitimden geçmektedir. Eğitim, belirlenen amaçlar ışığında bireylerde davranış değişikliğine gitme sürecidir. Bu süreç, kişilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini ve topluma aktif katkı sağlayan bireyler olmalarını destekleyerek, onları bilgi ve teknoloji çağının dinamiklerine uyumlu hale getirmelidir. Tüm bu yeterliliklerin tam anlamıyla sağlanabilmesi de ülkede benimsenen eğitim politikaları ve bu politika kararlarının uygulandığı eğitim kurumlarına bağlıdır. Eğitim kurumları bu amaç doğrultusunda eğitim programlarını yol rehberi edinmektedir. Eğitim programı literatürde farklı tanımlarla yer edinmiştir. Erden (2007) eğitim programını bireylerde istendik olarak ifade edilen birtakım bilgi ve becerileri kazandırma gayesi ile hazırlanan faaliyet planı olarak tanımlarken Ertürk (2013) 'yetişek' kavramını eğitim programı ifadesi yerine kullanarak belirli zamanda yetiştirmek üzere hazırlanan sistemli eğitim durumları olarak tanımlamıştır. Eğitim programı üzerine yapılan bu tanımlar, ülkenin hem ulusal hem de uluslararası anlamda kalkınmasını desteklemek, nitelikli insan gücü yetiştirmek ve eğitimi her daim ileri taşımak gibi ortak hedefler paydasında buluşmaktadır. Eğitim programlarının arzu edilen işlevlerini tam anlamı ile yerine getirebilmeleri için programın dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ölçme ve değerlendirme boyutlarının birbirleri ile ilişkili, sistemli ve koordineli bir şekilde ele alınarak bilimsellik ilkelerine paralel olacak şekilde programlar hazırlanmalıdır. Hazırlanan programlar öğrencileri gelecek yaşama hazırlayabilecek bilgi ve beceri yönünden zengin bir şekilde donatılmalıdır. Çağdaş eğitimin benimsendiği toplumlar, bilginin teoride aktarılmasından ziyade öğrencilerin bu bilgileri pratik anlamda kullanabilecekleri becerilerin kazanılmasına özen gösterir. Eğitim programlarının öğrencileri hem iş hayatına hem de günlük yaşamın zorluklarına hazırlaması bu sebepten ötürü oldukça önemlidir. Bu bağlamda beceri temelli öğretim kavramı ortaya çıkmaktadır. Pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitimin yaygınlaşması, dijital okuryazarlık becerilerinin ve teknolojik yetkinliklerin ne denli önemli olduğunu gündeme getirmiştir. Bu süreç boyunca öğretmenler, dijital platformları etkin kullanma, çevrim içi etkinlikler hazırlama, sanal sınıf yönetimi, dijital materyaller sunma gibi yeni beceriler ile

öğretmenlik kimliklerini güncel tutmak durumunda kalmıştır. Bu bağlamda, eğitim sürecinin dijital beceriler ile desteklenmesi kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Beceri temelli öğrenme öğrencilerin belirli beceri ve yeterlikleri teoriden gerçek hayata taşıyabildikleri ve bu becerilerle günlük yaşamlarındaki görevleri yerine getirerek problemlerini çözebildikleri bir eğitim yaklaşımıdır (Rathod, 2023).

Beceri temelli öğrenme, bünyesinde problem çözme, eleştirel düşünme, okuryazarlık ve iletişim gibi 21. yy becerilerini barındırır. Bu beceriler 2024'te geliştirilen öğretim programlarında ön plana çıkmaktadır. Söz konusu beceriler ‘‘Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’’ göz önüne alınarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ‘‘Milli Eğitim Kalite Çerçevesi’’ ve ‘‘Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’’ kapsamında anahtar yetkinlikler olarak ön plana çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programları izleme ve değerlendirme sisteminde tanımlanan beceriler arasında *anadil okuryazarlığı, beden eğitimi ve spor yeterlilikleri, bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, insan hakları ve demokratik duyarlılık yeterlilikleri, matematik okuryazarlığı, öğrenme yeterlilikleri, öz farkındalık, sanat yeterlilikleri, temel hayat yeterlilikleri, yabancı dil okuryazarlığı ve yeterlilikleri, yurttaşlık bilgisi ve yeterlilikleri* yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], t.y.). Ayrıca, ülkemizde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin öncüsü kabul edilen TÜBİTAK bilim fuarları kapsamında yayınlamış olduğu kılavuzda da bu becerilerin bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve çağa ayak uydurmaları açısından önemini vurgulayarak *problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme, karar verme, bilgi teknoloji ve medya okuryazarlığı, sorumluluk, liderlik, üretkenlik, esneklik ve uyum, girişimcilik* becerileri üzerinde durmuştur (Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı, 2019). OECD tarafından yayımlanan *Education 2030* raporunda, geleceğin belirsizliklerine her yönden hazır bireylerin yetiştirilebilmesi adına ‘‘öğrenmeyi öğrenme’’ becerisinin oldukça önem arz ettiği belirtilmiştir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). UNESCO'nun *Futures of Education (2021)* raporu ise eğitimin hem ekonomik hem sosyal adalet hem de sürdürülebilirlik kavramları açısından kalkınma aracı olduğu konusuna dikkat çekmektedir. Belirtilen uluslararası çerçeveler, Türkiye'deki beceri temelli öğretime yönelik eğitim anlayışlarının küresel standartlar göz önünde bulundurularak şekillenmesi gerektiğini göstermektedir. 26 Nisan 2024'te askıya çıkarılan ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında faaliyete geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde de beceri temelli öğretim merkeze alınarak ortak metin taslağında birtakım becerilerin önemine vurgu yapılmıştır. ‘‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu çağın

gereksinimlerini karşılayacak şekilde tasarlanmış ve öğrencilere bilgi ve becerinin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim gibi önemli beceriler kazandırmayı hedeflemektedir'' (Ülçay, 2024, s. 72). Beceri temelli öğretimin önemini vurgularken öğretmenlerin yeterlikleri ve bakış açıları da son derece önemli bir role sahiptir. Öğretmenler bu öğretim yaklaşımını etkili ve uygun bir şekilde uygulamaya geçirebilmek için gerekli yetkinlikliklere sahip olmalıdır. Bu konuya ilişkin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 2023 Eğitim Vizyonu ve MEB 2015-2019 Strateji Planı baz alınarak öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak öğretmen akademileri düzenlenmiştir. Söz konusu akademiler değişimin ve gelişimin öncüleri öğretmenleri farklı alanlarda bilgi ve beceri konusunda destekleyerek yenilikçi ve çağdaş bir geleceğin temellerini atmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin nitelikleri ve aldıkları eğitim, eğitim öğretimin kalitesini belirler. Günümüz dünyasında öğretmen yetiştirme süreci geleceğin ihtiyaçları doğrultusunda 21.yy becerileri olarak isimlendirilen çeşitli yeterlikleri içinde barındıran bütüncül bir bakış açısına odaklanarak beceri temelli anlayışla şekillenmektedir (Tuğluk & Kürtmen, 2018). Bu bağlamda beceri temelli öğretimin tam anlamıyla uygulanabilmesi için öğretmenler kilit bir role sahiptir.

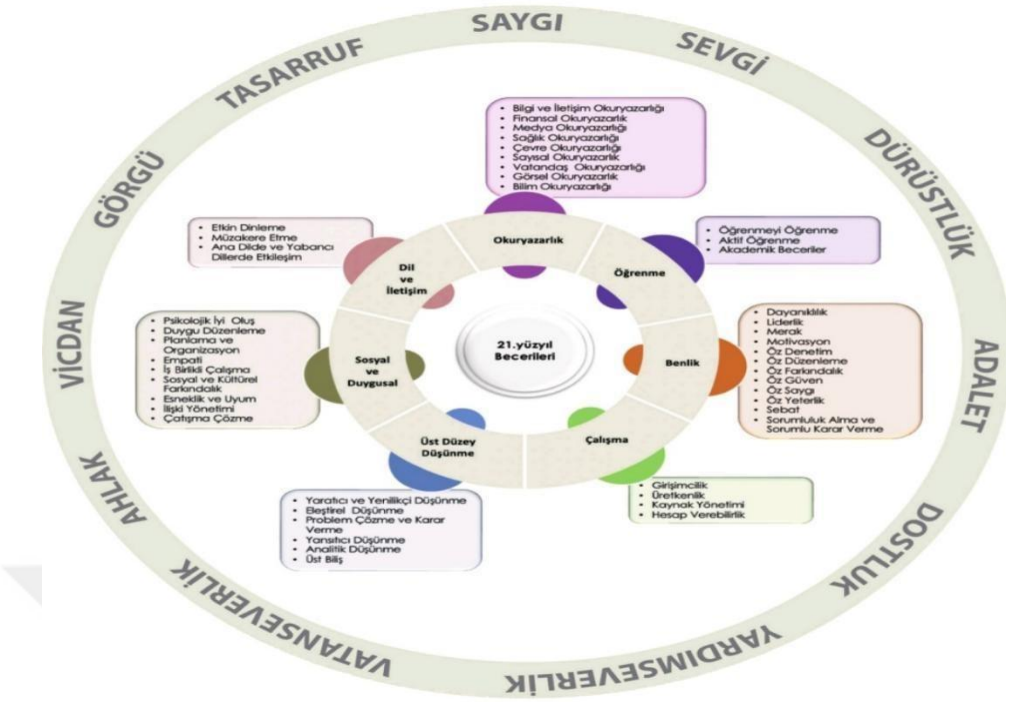
A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	**Alan Bilgisi**	B1.	**Eğitim Öğretimi Planlama**	C1.	**Millî, Manevi ve Evrensel Değerler**
	Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.		Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.		Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	**Alan Eğitimi Bilgisi**	B2.	**Öğrenme Ortamları Oluşturma**	C2.	**Öğrenciye Yaklaşım**
	Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.		Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.		Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	**Mevzuat Bilgisi**	B3.	**Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme**	C3.	**İletişim ve İş Birliği**
	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.		Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.		Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	**Ölçme ve Değerlendirme**	C4.	**Kişisel ve Mesleki Gelişim**
			Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.		Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Şekil 1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanları (Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: MEB.)

Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından yayınlanmış olan *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri üç

ana başlık etrafında toplamıştır. Bu yeterlikler mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum değerler olmak üzere sınıflandırılmıştır. *Şekil 1*'de gözlemlendiği üzere mesleki bilgi kısmı öğretmenin kendi branşı ile ilgili bilgilerini kapsarken, mesleki beceri alanı sınıf içerisinde sahip olduğu öğretim etkinliklerini ve sürecini planlamaya yönelik aktivitelerini içerir. Tutum ve değerler başlığı ise iş etiği ve öğretmenin kişisel gelişim alanlarıyla doğrudan ilişkilidir. Belirtilen yeterlikler çerçevesi öğretmenlerin çok yönlü gelişim alanlarını desteklerken beceri temelli öğretim anlayışını da zihinlere getirerek öğrenciye rehber olma, bilgiyi pratik anlamda kulanma noktasında destekleyici görevleri olduğunu da bir kez daha vurgulamaktadır. Ek olarak, Finlandiya, Singapur, Güney Kore gibi eğitim alanında ön plana çıkan ülkelerin öğretmen yetiştirme programları ve bakış açıları gözlemlendiğinde öğretmenlerin saf bilgiyi sunan ve ezberci anlayışı savunanlar olduğu değil, öğrenme sürecini bütüncül becerilerle desteleyen mentörler olduğu açıkça anlaşılmıştır (Kırbıyık, 2025). Öğretmenler, bu yaklaşımın temel taşı olarak öğrencilerin beceri gelişimlerine olumlu bir şekilde yön vererek onları desteklemelidirler. Öğretmenlerin alan ve beceri yetkinlikleri, ders esnasında kullandıkları yöntem, teknik, strateji ve materyallerin öğrenci merkezli olması sayesinde beceri temelli öğretim hedeflenen şekilde işe koşulabilir. Ayrıca, öğretmenlerin süreç içerisinde geri bildirimleri ve farklı bakış açıları, yaklaşımın işleyişine olumlu katkılar sağlayabilir. Bu sebeple, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini çağın gereksinimleri doğrultusunda geliştirerek güncel eğitim yaklaşımlarına adapte olmaları ve fikir paylaşımında bulunmaları oldukça önem arz etmektedir.

Gelişen ve değişen dünya koşulları siyasi, sosyal, kültürel, teknolojik alanda olduğu kadar eğitim alanında da farklılaşmayı zorunlu hale getirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen merkezli, ezber odaklı bilgi aktarımı yerini daha dinamik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol aldıkları bir yaklaşıma bırakmıştır. Geçmişten günümüze kadar toplumsal ihtiyaçlar ve teknolojide yaşanan gelişmelere paralel evrilen eğitim yaklaşımları bireyleri günümüz dünyasına hazırlayarak bilgiyi etkili kullanmaya yardımcı bazı becerileri ön plana çıkarmıştır. Bahsedilen beceriler literatürde farklı ana ve alt başlıklar altında incelense de temelde 21 yy. becerileri kapsamında ele alınmaktadır. *Sosyal duygusal beceriler, dil ve iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri, benlik becerileri, öğrenme becerileri, çalışma becerileri, okuryazarlık becerileri* ve bu başlıklara ilişkin alt beceriler geliştirilerek 21. Yüzyıl becerilerini kapsayan bir model geliştirilmiştir (MEB & Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2023).



Şekil 2. Millî Eğitim Bakanlığı 2019 faaliyet raporu (Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.)

Farklı isimlerle anılan söz konusu beceriler, öğrencilerin çok yönlü ve bütüncül gelişimlerini desteklemek, toplumsal yaşamda gerekli olan becerileri kazandırmak gayesi içerisinde ortak paydada buluşmaktadır. Beceri temelli öğretim, John Dewey'in deneyim temelli öğrenme teorisi, Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramı yapılandırmacı eğitim teorileri ile de doğrudan ilişkilendirilebilir. Pragmatist eğitim felsefesinin öncülerinden birisi olan Dewey, modern toplumlarda bilginin tecrübeler yoluyla edinileceği görüşünü öne sürmektedir. Dolayısıyla okulların temel işlevleri arasında öğrencilere yalnızca ihtiyaç duydukları zamanlarda hatırlayabilecekleri bilgileri aktarmaktansa gelecekte değişen ve gelişen durumlara uyum kabiliyetlerini destekleyen çeşitli bilgi ve becerileri sunmak yer almalıdır (Kutlu, 2005). Ayrıca bilişsel gelişim kuramı ile anılan Piaget de bilginin yapılandırılarak inşa edilmesiyle problem çözme, deneme yanılma gibi kavramlar açısından beceri temelli öğretim ile yakından ilişkilidir. Bahsedilen teorik temeller üzerine inşa edilen beceri temelli öğretim, öğrencilerin bütüncül gelişimlerini destekleyen becerilerin kazandırılmasını hedefler. Yapılandırmacı eğitim felsefesi, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak inşa etmelerini temel alır. Bu felsefeye dayanan beceri temelli öğretimin etkili bir şekilde uygulamaya geçirilmesi için de öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin yeterlikleri ve bakış açıları son derece önemlidir.

Literatür detaylı bir şekilde incelendiğinde bu konuya ilişkin bazı çalışmaların yapıldığı gözlemlenmiştir. Beceri temelli öğretimi baz alan bu çalışmalar alanyazında 21.yy becerileri adı altında değerlendirilmenin yanı sıra tek bir beceri odaklı olarak da yürütülmüştür. 21. yy becerileri başlığı altında yayınlanan çalışmaların sayısı oldukça fazladır. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin 21. yy becerilerini kullanımları ve karşılaştıkları problemlerin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Bolat & Deneme, 2024). Bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelendiği araştırmalar da alan yazında yer almaktadır (Cingöz & Kemiksiz, 2024). Diğer taraftan becerilerin ayrı olarak ele alındığı araştırmalar da alan yazında ön plana çıktığı görülmektedir. Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Akman, 2021), öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışmalar da bu kapsamda değerlendirilmektedir (Pehlivan, 2005).

Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nde yayınlanan çalışmalar incelendiğinde 'beceri temelli öğretim' ifadesinin yer aldığı sosyal bilgilerde beceri temelli öğretim uygulamalarının akademik başarı ve beceriye etkisini inceleyen 1 tane meta analiz çalışması bulunmaktadır (Kanat, 2023). Bununla birlikte, beceri temelli öğretime bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşan ve öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin hangi yeterliklere sahip olmaları gerektiğini önemseyen, bu öğretime yönelik görüşlerinin etkilerini ele alan çalışmalar alanyazında sınırlı sayıda yer almaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni de incelendiğinde beceri temelli öğretimin önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, beceri temelli öğretimde öğretmen yeterlik algıları ve problemleri üzerinde durarak alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Literatürde bulunan çalışmalara rağmen öğretmen yeterlikleri ve görüşleri üzerine daha derin çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin çağın gerektirdiği bu becerilere yönelik yeterlikleri ve karşı karşıya geldikleri problemler incelenerek eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programları için çıkarımlar yapılarak öneriler sunulabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, beceri temelli öğretimde öğretmen yeterlikleri ve karşılaşılan problemlere odaklanmaktır.

1. Öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Beceri temelli öğretim konusunda öğretmenlerin yeterlik algıları ne düzeydedir?

3. Öğretmenlerin beceri temelli öğretim ile ilgili karşılaştıkları güçlükler ve öneriler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Modern eğitim dünyasında teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşım oldukça kolaylaşmış ve artık saf bilginin önemi giderek azalmıştır. Bireylerin edindikleri bilgilere nasıl sahip oldukları ve bilgiyi yapılandırarak kullanmaları daha değerli hale gelmiştir. Bu bağlamda, beceri temelli öğrenme kavramı ile öğrencilere üst düzey düşünme, sosyal iletişim ve işbirliği becerilerini kazandırmak önem arz etmektedir. Ancak hedeflenen bu yaklaşımın sağlam temellere oturtulması için eğitim neferleri olan öğretmenlerin süreçteki rolleri oldukça önemlidir. Bu rollerin niteliği ise öğretmenlerin beceri odaklı öğretime ilişkin yeterlik düzeyleri, pedagojik donanımları ve bu yaklaşıma dair sahip oldukları bakış açılarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin beceri temelli öğretime yönelik sahip oldukları bilgi ve becerilerin neler olduğu ve bu yaklaşıma karşı benimsedikleri fikirler, öğrencilerin söz konusu becerileri kazanmaları noktasında fark yaratacaktır. Bu çalışma, öğretmenlerin beceri temelli öğretim yaklaşımına ilişkin hem yeterlik algılarını hem de yaşadıkları güçlükleri detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, yalnızca öğretmenlerin bireysel değerlendirmelerini gün yüzüne çıkarmakla kalmayıp aynı zamanda eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programları için önemli çıkarımlar sunmayı amaçlamaktadır. Bu sayede, gelecek eğitim politikalarına, ihtiyaçlara binaen olumlu bir şekilde yön vermek hedeflenmektedir. Özellikle yeni nesil öğretim programlarının beceri merkezli anlayışa göre şekillendirildiği günümüzde sahadan elde edilen ampirik veriler sonraki adımlar için yol gösterici olacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını saptamak ve beceri temelli öğretimi daha da etkili bir şekilde uygulamak adına bu çalışma önem arz etmektedir. Elde edilecek bulgular ışığında, öğretim süreçlerini çağın koşullarına paralel olacak şekilde iyileştirmenin yanı sıra öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklemek adına da önemli veriler sunarak eğitim kalitesinin bir adım öne taşınmasına katkı sağlayabilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının sağlıklı bir şekilde tespit edilmesi ve beceri odaklı eğitime geçişte karşılaştıkları güçlüklerin saptanıp, çözümüne yönelik somut öneriler geliştirilmesi bakımından da son derece önemlidir. Bu bağlamda, çalışma; öğretmenlerin sesini karar verici mercilere ulaştırma, sahadaki gerçeklikleri teorik çerçeveyle buluşturma ve beceri merkezli eğitimin etkili biçimde

uygulanmasına zemin hazırlama noktasında alanyazına özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sayıltıyı taşımaktadır:

1. Öğretmenlerin araştırmada kullanılacak anketler ve görüşmelere samimi ve dürüst bir şekilde geri bildirimlerde bulundukları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıkları taşımaktadır:

1. Araştırmanın verileri Gaziantep ilinde çalışan öğretmenlerden sağlanmıştır. Yalnızca benzer kültürel ve bölgesel bağlamlara genellenebilir.
2. Araştırmanın verileri Gaziantep ilinde çalışan öğretmenlerden sağlanmıştır.
3. Öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algıları; iş birliği, iletişim, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme becerilerini ölçen bir ölçekle sınırlıdır.
4. Öğretmenlerin beceri temelli öğretime ve uygulamalarına dönük görüşleri nitel görüşmede öğretmenlerin açıkladığı görüşleri ve beceri temelli öğretime ilişkin öğretmen görüşleri anketinden elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amacına göre yapabilme yeteneği olarak ifade edilir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024).

Beceri Temelli Öğretim: Öğrenme sürecinde bilginin yalnızca aktarılmasına değil, öğrencilerin bu bilgiyi etkin biçimde kullanabilmelerine olanak sağlayan bilişsel ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanan bir öğretim yaklaşımıdır (Radebe vd., 2025).

Yeterlik: İnsanın bir davranışı yapmak için gereken bilgiye ve beceriye sahip olmasıdır. Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanı ise, öğretmenin mesleğini yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır (Celep, 2004, s. 48).

21. Yüzyıl Becerileri: Bireyin kendini gerçekleştirmesi ve çağa ayak uydurabilmesi için sahip olması gereken özellikler olarak tanımlanabilir (Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı, 2019).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Beceri Temelli Öğretim ve Öğretmen Yeterlikleri eğitim alan yazınında farklı açılardan ele alınmış, pek çok araştırmada öğretim süreçleri, program değerlendirme boyutları ve öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmada kuramsal çerçeve, öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin görüşleri ve yeterlik algıları odağında, temel kavramların açıklanması ve bu kavramlar arasındaki bağlantıların sağlam bir temele dayandırılması amacıyla yapılandırılmıştır. Literatürde yer alan güncel çalışmalar ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin benimsediği temel ilkeler ışığında, beceri temelli öğretim ve öğretmen yeterlikleri arasındaki bağı güçlendiren kuramsal ve uygulamalı yaklaşımlara yer verilmiş, konunun kapsamlı bir şekilde açıklanmasına özen gösterilmiştir.

2.1. Türkiye'de Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de öğretim programlarının tarihsel gelişimi, ülkenin toplumsal, ekonomik ve politik dönüşümleriyle paralel olarak şekillenmiştir. Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte eğitim, ulus inşası sürecinin temel bir aracı olarak görülmüş; 1926 ve 1936 programları bilgi aktarımına dayalı, içerik merkezli ve merkeziyetçi bir yapı arz etmiştir (Akyüz, 2019). 1940'lı ve 1950'li yıllarda ise özellikle öğretmen merkezli modellerin öne çıktığı, bireysel farklılıklardan ziyade standartlaşmaya dayalı bir anlayışın benimsendiği görülmektedir.

1970'li yıllardan itibaren dünyada yaşanan eğitim reformlarının etkisiyle, Türkiye'de de öğrenci merkezli yaklaşımlara ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı modellere yönelim başlamıştır (Saban, 2002). Bu süreç, 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimin kabul edilmesiyle hız kazanmış; 2005 yılında ise yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programlarla somut bir dönüşüm yaşanmıştır. Bu programlarda öğrencinin bilgiye aktif olarak ulaşması, keşfetmesi ve anlamlandırması temel alınmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitime entegre edilmesi, aynı zamanda beceri temelli öğretime geçişin de başlangıcı olmuştur. 2018 ve 2023 yıllarında yapılan güncellemelerde bu yaklaşım daha da güçlendirilmiş, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil; sosyal, duyuşsal ve psikomotor becerilerle de donatılması hedeflenmiştir (MEB, 2018; MEB, 2023). Son olarak 2024 yılında tanıtılan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM), bireyin çok yönlü gelişimini esas alarak öğretim programlarının beceri temelli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmasını öngörmektedir. TYMM'de bilgiye ulaşma kadar bilgiyi anlamlandırma, kullanma, aktarma ve dönüştürme gibi üst düzey becerilerin kazanımı hedeflenmektedir (MEB, 2024). Bu tarihsel gelişim süreci, öğretim programlarının pedagojik olarak daha esnek, öğrenci merkezli ve beceri odaklı bir yapıya evrildiğini göstermektedir.

2.1.1. Beceri Temelli Öğretime Geçiş Süreci

21. yüzyılın değişen sosyal, teknolojik ve ekonomik yapısı, bireylerin sadece bilgi sahibi değil, bilgiyi işleyebilen, analiz edebilen, yaratıcı düşünebilen ve iletişim kurabilen bireyler olarak yetişmesini gerekli kılmıştır. Türkiye'de bu ihtiyaç doğrultusunda, eğitim sisteminde daha işlevsel ve sürdürülebilir bir dönüşüm arayışı başlamıştır. Beceri temelli öğretim, bu arayışa yanıt veren bir paradigma değişimi olarak 2018 ve sonrasında özellikle tartışılmaya başlanmış; 2023 itibarıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile kurumsal hâle getirilmiştir (MEB, 2023).

Beceri temelli yaklaşım, öğrencinin yalnızca bilgi edinmesini değil, bu bilgiyi yaşamla ilişkilendirerek anlamlı bir çıktıya dönüştürmesini hedefler. Bu nedenle, program kazanımları davranışa indirgenmiş somut ifadeler değil, öğrencinin gerçek yaşamda kullanabileceği işlevsel beceriler üzerine kuruludur. Yıldırım ve Çalışkan (2024) bu bağlamda hedeflenen bireyin "yetkin ve erdemli insan" formuna ulaşmasının sadece bilişsel değil, duyuşsal ve sosyal becerilerin bütüncül gelişimiyle mümkün olacağını vurgular.

Geleneksel bilgi aktarıcı öğretim modelleri, öğrencilerin bireysel farklarını ve 21. yüzyılın gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kalmıştır. Ulusal ve uluslararası sınav sonuçları da öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve iletişim gibi temel becerilerde zayıf olduğunu göstermiştir (TEDMEM, 2019). Bu durum, öğretim programlarının sadece neyin öğretileceğine değil, nasıl ve ne amaçla öğretileceğine de odaklanması gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca pandemi süreciyle birlikte dijital okuryazarlık, esnek öğrenme ortamları, kendi kendine öğrenme gibi becerilerin hayati önemi anlaşılmıştır. Bu bağlamda beceri

temelli programlar, öğrencilerin yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilecek donanımı kazanmalarını önceler.

Beceri temelli yaklaşım yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler için de bir zihniyet dönüşümünü gerekli kılmaktadır. Öğretmenler artık yalnızca "aktaran" değil, öğrenmeye rehberlik eden ve yapılandıran bireyler olmak durumundadır (Ornstein & Hunkins, 1993). Bu noktada öğretmen yeterlikleri de yeniden tanımlanmakta ve program uygulamalarının başarısı büyük ölçüde öğretmenin pedagojik esnekliğine dayandırılmaktadır.

2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından duyurulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, beceri temelli öğretimin sistematik olarak yapılandırıldığı ilk program tasarımıdır ve model, öğrencinin bilişsel yeterliklerinin yanı sıra erdem, değer, sorumluluk ve üretkenlik gibi alanlarda da gelişimini hedeflemektedir (MEB, 2023). TYMM'de kazanımların tamamı beceri temelli, süreç odaklı ve disiplinler arası bir çerçevede yeniden düzenlenmiştir.

Ayrıca, hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarında yatay ve dikey bütünlüğü sağlayan dinamik bir yapı öngörülmektedir.

2.2. Beceri Temelli Öğretim

2.2.1. Millî Eğitim Bakanlığı'na Göre Beceri Kavramı

Türkiye'de beceri temelli öğretim yaklaşımı, özellikle 2005 yılı sonrasında yapılan müfredat reformları ve son olarak 2024 yılında açıklanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile birlikte belirginleşmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, beceriyi yalnızca akademik bilginin ötesinde; bireyin yaşamla kurduğu ilişkiyi dönüştüren, onu toplumsal, duyuşsal ve bilişsel olarak geliştiren bütüncül bir yeterlik alanı olarak tanımlar (MEB, 2024). TYMM kapsamında beceriler, bireyin değer temelli bir kimlik geliştirmesini, anlamlı öğrenme deneyimleri yoluyla bilgi üretmesini ve öğrendiklerini yaşamda işlevselleştirmesini hedefleyen bir yapı olarak konumlanmıştır.

Bu modele göre beceri kavramı, yalnızca bir sonuç değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin yönlendirici temelidir. Öğrenciye görelik, disiplinlerarası uyum, hayatilik, toplumsal sorumluluk ve kapsayıcılık gibi ilkelerle desteklenen beceri temelli öğrenme süreçleri, öğretim programlarının hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarında yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle MEB, becerileri program geliştirme

sürecinde kurucu bir unsur olarak görmekte ve öğretmenlerin bu becerileri kazandırmadaki rolleri üzerinde özel olarak durmaktadır.

2.2.2. OECD Yaklaşımında Beceri Kavramı

OECD (2018, 2019), beceriyi bireyin karmaşık problemleri çözme, yaratıcı çözümler geliştirme, birlikte çalışma, bilgi okuryazarlığı, iletişim ve etik karar alma gibi çok boyutlu alanlarda etkili davranışlar sergileyebilmesi için gerekli bilgi, tutum ve değerlerin bütünsel birleşimi olarak tanımlar. OECD'nin "Learning Compass 2030" çerçevesi, bireyin hızla değişen bir dünyada sürdürülebilir, üretken ve sorumlu bir yaşam sürmesi için gerekli olan temel becerileri "transformational competencies" (dönüştürücü yetkinlikler) başlığı altında sınıflandırır. Bu çerçevede bireylerin; özerklik geliştirme, amaç belirleme, yaşam boyu öğrenmeye açıklık gibi özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanır.

Bu yaklaşım, bireyin eğitim yoluyla kendi yaşamını anlamlandıran, topluma katkı sunan ve küresel vatandaşlık bilinci taşıyan bir birey olarak gelişmesini hedefler. OECD'nin beceri tanımı, yalnızca ekonomik üretkenlik değil, aynı zamanda etik ve sosyal sorumluluk bağlamında da bireylerin çok yönlü gelişimini merkeze alır.

2.2.3. UNESCO'nun Beceri Kavramına Yönelik Yaklaşımı

UNESCO (2015) ise beceri kavramını, bireyin yalnızca bilgi sahibi olmasını değil, bu bilgiyi değerlerle birlikte yaşama aktarmasını esas alan bir yapı olarak ele alır. UNESCO'ya göre beceriler, bireyin bireysel refahı kadar küresel sürdürülebilirliğe de katkı sunacak biçimde yapılandırılmalıdır. "Rethinking Education" adlı raporunda UNESCO, eğitimin bilgi aktarma işlevinden uzaklaşarak bireyi sosyal, kültürel ve etik boyutlarda güçlendiren bir araca dönüşmesi gerektiğini savunur.

Bu yaklaşımda beceriler, yalnızca akademik performansa odaklanmayan; yaratıcı düşünme, kültürlerarası anlayış, dayanışma, empati, dijital yeterlikler ve çevresel bilinç gibi çağın ihtiyaçlarını karşılayan yönleriyle ön plana çıkar. UNESCO'nun bakış açısı, eğitim politikalarında insani kalkınmayı öncelikli hale getirirken, bireysel becerilerin toplumsal dönüşümle bütünleşmesini önemser.

2.2.4. Karşılaştırmalı Değerlendirme

Millî Eğitim Bakanlığı, OECD ve UNESCO tarafından yapılan beceri tanımlamaları incelendiğinde, kavramın farklı bağlamlarda yorumlandığı görülmektedir. Türkiye özelinde, beceri kavramı daha çok değer merkezli ve kültürel kimlik inşasına yönelik bir misyon taşırken; OECD ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar beceriyi daha evrensel, yaşamsal yeterlikler ve küresel vatandaşlık ilkeleri ekseninde değerlendirmektedir.

Her üç kurum da becerilerin, çağın dinamikleriyle uyumlu, sürekli gelişen ve uygulamaya dönük özellikler taşıması gerektiği konusunda birleşmektedir. Bu bağlamda beceri temelli öğretim, yalnızca bir eğitim politikası tercihi değil; bireyin sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimini hedefleyen çok boyutlu bir dönüşüm paradigmasıdır. Eğitim sistemlerinin başarısı, bu becerileri kazandırma konusundaki yeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle becerilerin tanımı, gelişimi ve değerlendirilmesi konusundaki kuramsal netlik, öğretmen eğitimi ve öğretim programları açısından büyük önem taşımaktadır.

2.2.5. Beceri Öğretimi

Eğitimde beceri temelli yaklaşımlar, bireylerin sadece teorik bilgiyle değil, aynı zamanda günlük hayatlarında kullanabilecekleri pratik uygulamalarla donatılmalarını hedeflemektedir. Beceri edinimi konusunda etkili ve verimli beceri öğretimi son derece büyük bir öneme sahiptir. Sosyal öğrenme kuramı ile anılan Vygotsky, beceri öğretimini iki temel yaklaşım çerçevesinde şekillendirmiştir. Bu yaklaşımlar, ‘‘ikili öğrenme’’ modeli ve ‘‘acemilik/çıraklık’’ anlayışına dayanmaktadır. İkili öğrenme modelinde, öğretmen ve öğrenci işbirliği halinde bilgi aktarımını aşamalı olarak gerçekleştirir. Bu yaklaşımda, öncelikle öğretmen etkinliği tasarlayarak öğrenciye bir model oluşturur, ardından öğrenciden bu etkinliği modele uygun olarak uygulaması beklenir. Verimli bir iletişim ortamı sağlandığı zaman ve beceriler pekiştirildiğinde bireylerin sosyal çevre içinde öğrenme süreçleri de kendiliğinden gelişmiş olur. Çıraklık modelinde ise bireyin bilgiyi, tecrübeli bireylerin rehberliğinde ve usta-çırak mantığı ile edinmesi esas alınmaktadır. Bilgiyi yeni öğrenen bireyler, deneyimli kişiler ile birlikte bu süreçte ilerleyerek bilgi ve beceri kazanırlar (Tekkol, 2020). Ayrıca, beceri temelli öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin ders öncesinde öğretim materyallerini hazırlamaları, öğrenme ortamını düzenlemeleri ve öğretimi planlamaları gerekmektedir. Bu tür hazırlıklar,

öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Konokman & Yelken, 2013).

2.2.6. 21. Yüzyıl Becerileri

"21.yüzyılın cahilleri, okuma yazma bilmeyenler değil; öğrenemeyenler, yeniden öğrenemeyenler ve öğrendikleri yanlışları değiştirmeyenler olacaktır'' (Toffler'dan aktaran Oliver, 2016). Bu söz, modern dünyada bireylerden beklenen yetkinliklerin köklü bir değişime uğradığını açıkça ifade etmektedir. Bilgiye ve kaynaklara erişimin geçmişe nazaran daha kolay bir hale geldiği, teknolojinin baş döndürücü bir şekilde ivme kazandığı günümüzde, kişilerin sadece ham bilgiye sahip olmalarının bir anlam ifade etmediği, onu işleyip anlamlandırmanın, yeniden yapılandırmanın ve önceki bilgiler ile anlamlı köprüler oluşturmanın önem kazandığı oldukça açıktır. Bilgiye yüklenen anlamdaki bu dönüşüm, eğitim sistemlerindeki değişimi de zorunlu hale getirmiştir. Öğrencilerin ezber bilgiyle donatıldığı sistemler tarihe karışıp güncel ve sorgulamaya dayalı beceriler ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu beceriler, bireylerin sadece kendi yaşamlarında değil, toplumsal hayatlarında da üretken ve etkin sorumluluklar üstelenebilmeleri adına önemlidir. 21. yüzyıl becerileri alanyazında farklı başlıklar altında kategorilere ayrılsa da özünde benzer amaçlarla ortak bir paydada buluşmaktadır. 21. yüzyıl becerileri için ortaklık (Partnership for 21st Century Skills, 2007) adlı kaynakta bu beceriler dört temel kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler; yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile temel ders becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Her bir alan becerileri bireylerin sadece akademik anlamda ihtiyaç duydukları becerileri değil, aynı zamanda gelecek yaşamlarını kolay ve etkili bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olacak beceri ve yetkinlikleri barındırmaktadır. 21. yüzyıl becerileri ortak metin çerçevesinde sunulmuş olan bu beceriler şekil 3'te belirtilerek bu bölümde detaylı bir şekilde ele alınmıştır.



Şekil 3. Partnership for 21st century skills framework for 21st century learning (Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning.* Washington, DC: Partnership for 21st Century Learning.)

2.2.6.1. Yaşam ve Kariyer Becerileri

Bu beceriler, bireylerin hem akademik alanlarda hem de kişisel yaşamlarında karşı karşıya geldikleri problemlere uyum sağlama yetilerini desteklemeyi amaçlar. Yaşam ve kariyer becerileri, hayat boyu öğrenme ile doğrudan ilişkili olup bireyleri geleceğe hazırlama konusunda gereksinim duyulan beceriler kapsamında yer alır. Kişilerin sonraki yaşamlarında sahip olmak istedikleri kariyer ve meslek alanlarında kullanabilecekleri beceriler, sadece o mesleği edinme konusunda değil, aynı zamanda sahip olunan kariyerde başarılarını sürdürme noktasında da destek sağlar (Partnership for 21st Century Skills, 2007).

2.2.6.1.1. Esneklik ve Uyum Sağlama

Bu beceri, günümüz dünyasının değişen koşullarına ayak uydurabilme yeteneğini ifade eder. National Research Council (2013) raporunda söz konusu becerilerin öğrencilerin yaşam ve kariyerlerinde başarı elde etmeleri noktasında kritik bir role sahip olduğu belirtilmektedir. Pandemi döneminde sağlık sektöründe yaşanan problemlerin eğitim alanına yansıması uzaktan eğitim olduğunda hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin teknoloji ortamında eğitime devam etmeleri tam da bu beceri alanı ile ilgilidir. Ayrıca, esneklik kavramı bu yeni düzende problemler ile başa çıkabilmeye ve çeşitli durumlara farklı çözüm önerileri getirebilmeye karşılık gelir. Levin (2015) tarafından, esneklik ve uyum sağlamanın organizasyonların bilginin sürekliliği ve öğrenme kültürü kazanmaları açısından temel oluşturduğu vurgusu yapılmıştır.

2.2.6.1.2. Girişimcilik ve Öz Yönetim

Bireylerin toplumsal yaşam düzeni içerisinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hedeflerini belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyulan adımları atmaları, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları, içsel motivasyon geliştirerek kendi öğrenme yöntemlerini belirlemeleri bu beceri alanının temelini oluşturur. Bu noktada, bireylerin aile beklentilerinden, toplum baskılarından ve dış yönlendirmelerden sıyrılıp kendi kararlarını verebilmeleri son derece önemldir. Bu noktada, öğretmen desteği öğrenciler için son derece önemlidir. Chien-Chi Tseng'in 2013 yılında yayımladığı "Connecting self-directed learning with entrepreneurial learning to entrepreneurial performance" başlıklı çalışması, öğretmenlerin girişimcilik ve öz-yönelimli öğrenme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Tseng, 2013).

2.2.6.1.3. Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler

Hayatta kalma mücadelesini sürdürürken bireylerin yalnızca içinde bulundukları toplum içerisinde çaba sarf etmeleri yeterli değildir. Küresel anlamda gelişmeler yaşanırken uluslararası iletişim kurmak zorunlu bir ihtiyaç haline gelmiştir. Konuşma ve dinleme için uygun zamanı bilmek ve kendini saygılı ve profesyonel bir şekilde ifade edebilmek, çok kültürlü ortamlarda etkili iletişimin temelini oluşturur (Partnership for 21st Century Skills, 2007). Farklı kültürlerden bireyler ile iletişim kurabilmek sadece dil bilgisini değil, ayrıca kültürel farklılığa saygı, empati ve anlayış becerilerini de gerektirir. Çok kültürlü becerileri desteklenen bireyler, daha zengin bir dünya görüşüne sahip olma fırsatını da elde etmiş olurlar.

2.2.6.1.4. Verimlilik ve Hesap Verebilirlik

Günlük yaşamın akışında birtakım görevleri yerine getirebilmek, düzen ve disiplin gerektirir. Bu sistemi uygun bir şekilde oturtabilmek için bireylerden iş verimliliklerini arttırabilmek adına görevlerini zamanında ve uygun bir şekilde tamamlamaları beklenir. Bu bağlamda, kişilerin üstlenmiş oldukları görevlerin sorumluluklarını alarak sonuçlarını sahiplenmeleri hem kişisel hem de toplumsal işleyiş bakımından büyük önem taşır. Partnership for 21st Century Skills (2007), üretken kişilerin zamanlarını etkili bir şekilde yönetebilen, belirlenen amaçlara ulaşabilmek adına çaba sarf eden bireyler olduklarına

dikkat çekmektedir. Bu beceriler yönünden donatılan bireyler, akademik ve iş dünyalarına sorumlu bireyler olarak ortaya çıkarlar.

2.2.6.1.5. Liderlik ve Sorumluluk

Liderlik ve sorumluluk duygusu, temelde kişilerarası becerilerden ve analitik düşünme yetisinden faydalanarak problemlere çözüm üretme yeteneğini geliştirir. Ortak bir hedefe ulaşmak için başkalarının yeteneklerinden yararlanmayı, ekip içinde iş birliği yaparak sinerji oluşturmayı ve bu süreçte bireysel sorumluluk bilinciyle hareket etmeyi gerektirir. Ayrıca, liderlik anlayışı yalnızca bireysel başarıya değil, toplumun genel yararını gözetmeye de odaklanır. Bu bağlamda, bireylerin daha geniş bir topluluğun ihtiyaçlarını dikkate alarak etik ve sorumlu davranışlar sergilemeleri beklenir. Aynı zamanda, mesleki topluluklar içinde bilgi paylaşımını teşvik etmek, hem yüz yüze hem çevrim içi hem de hibrit iletişim kanallarını etkin bir şekilde kullanarak mesleki gelişime katkı sağlamak da liderliğin önemli bir parçasıdır. Böylece, hem bireysel hem toplumsal düzeyde sürdürülebilir çözümler geliştirilmesi mümkün olur (Partnership for 21st Century Skills, 2007).

2.2.6.2. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

Günümüz dünyası; hızla gelişen teknoloji, değişen toplumsal dinamikler ve bilgiye erişimin geçmişe nazaran daha kolay hale geldiği bir ortamda şekillenmektedir. Bu durum, öğrenme ve yenilikçilik becerilerini 21. yüzyılın karmaşık dünyasına hazır olmayı arzu eden bireyler için zorunlu kılmıştır. Uluslarası kuruluşlar, bu becerilerin eğitim sistemleri ile bir bütün haline getirilerek geleceğin belirsiz koşullarına karşı her yönden uyum yeteneği yüksek dayanıklı bireyler yetiştirmenin savunucusu olmuşlardır.

2.2.6.2.1. Yaratıcılık ve Yenilikçilik

Yaratıcılık ve yenilikçilik, kişilerin özgün fikirler üretebilme ve bu fikirleri günümüz şartlarına uyarlayarak sunma yeteneklerini kapsayan içinde bulunduğumuz yüzyılın en kritik becerilerinden birisidir. Sir Ken Robinson'a göre (2006) yaratıcılık kayda değer önem taşıyan özgün fikirler üretme sürecidir. Bireylerin bu potansiyellerini açığa çıkarabilmeleri ise eğitim sistemlerinin bu süreci destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılmasıyla mümkündür. Robinson'a göre yaratıcılık tıpkı okuryazarlık gibi büyük önem taşır. Bu

sebepten ötürü eğitimin yalnızca mevcut bilgileri kapsayan bir süreç olduğu fikri yanıltıcıdır. Öğrencilerin mevcut bilgileri pratik ortamda hayata geçirmeleri ve gerektiğinde yeniden yapılandırıp farklı durumlara aktarabilmeleri desteklenmelidir.

2.2.6.2.2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, 21. yüzyılın önemli becerilerinden ikisi olarak kabul edilmektedir (Arslan, 2022). Eleştirel düşünme, bireylerin var olan bilgiyi sorgulama, analiz etme ve sentezleme becerileridir. Problem çözme becerisi ise bireylerin karşı karşıya geldikleri problemlere karşı farklı çözüm üretme süreçlerini içerir. Bu beceriler yapılandırmacı yaklaşım ile doğrudan ilişkilidir. Yapılandırmacı anlayışa göre bireylerden bilgiyi aktif bir şekilde inşa ederek var olan bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirmeleri beklenir.

2.2.6.2.3. İletişim ve İş Birliği

Güncel yüzyılın becerilerinden bir diğeri olan iletişim sadece konuşarak iletişim kurmayı değil, sözsüz iletişim süreçlerini de içinde barındırır. Aynı zamanda etkili iletişim kurabilmek, karşıdaki kişinin bilgi, inanç, niyet ve tutumlarını anlayabilmek adına etkili bir dinleme süreciyle doğrudan ilişkilidir. Bu yönüyle iletişim, sadece bir beceri değil, adeta bir sanat formu olarak da değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, duygusal zekâ ve iletişim becerileri üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin duygularını anlama ve yönetme yeteneklerinin, etkili iletişim kurma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle öğrenme süreçlerinde, duygu ve düşüncelerin açık ve etkileyici bir biçimde aktarılması, bireyin iletişim becerilerini ustalıkla kullandığının bir göstergesidir.

Bu ilişkiyi destekleyen bir çalışma, Büyükbeşe, Direkçi ve Erşahan (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, duygusal zekânın iletişim becerileri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Diğer taraftan iş birliği becerisi, bireylerin başkalarıyla etkili bir şekilde bir arada çalışabilmesini ifade eder. Bu beceri, farklı takımlar içerisinde saygı çerçevesinde ve yapıcı bir iletişim kurarak birlikte hareket etmeyi, gerektiğinde esnek davranmayı ve ortak bir hedef doğrultusunda uzlaşma yoluna gidebilmeyi gerektirir. İş birliği yalnızca aynı görevi farklı bireylerin eş zamanlı yürütmesi anlamına gelmez; asıl önemli olan katılımcıların aynı görevi birlikte, olumlu

bağlılık ilkesini gözeterek aktif etkileşim içinde yürütmeleridir. İş birliği becerisinin geliştirilmesi, bireylere sadece takım içinde çalışmayı öğretmekle kalmaz; aynı zamanda adil ve duyarlı görev paylaşımı yapabilme, destek alma ve verme, sorumlulukları paylaşma ve birbirinin görevini anlayıp gerektiğinde yardım sunabilme gibi sosyal beceriler kazandırır. Bu yönüyle, bireyin bir grubun parçası olarak etkili bir biçimde çalışabilme yeterliliği artar.

2.2.6.3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Günümüz dijital çağında bireylerin sadece bilgiye ulaşmaları değil, aynı zamanda bu bilgiyi değerlendirme, yorumlama ve etkili şekilde kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bireylerin dijital dünyada bilinçli, eleştirel ve etkili bir şekilde var olabilmelerini sağlayan temel yeterlikler arasındadır. Bu beceriler; bireyin doğru bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme, çeşitli medya kaynaklarını eleştirel biçimde göz önüne alabilme ve dijital araçları etkin şekilde kullanabilme yetkinliklerinin tümünü kapsar. Bilgi çağında yetişen bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine ayak uydurabilmeleri, bahsedilen bu becerileri ne derece geliştirdiklerine bağlıdır.

2.2.6.3.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı; bireyin bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme, doğrulama, kullanma ve yeni bilgiler üretme sürecinde izlediği bilinçli ve sistematik yaklaşımları ifade eder. Bu beceri, özellikle internetin sunduğu sınırsız veri karşısında bireyin eleştirel düşünme ve seçici okuma becerilerini geliştirmesini gerektirir. Örneğin, American Library Association (ALA, 2000), bilgi okuryazarlığını "bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiye etkili ve verimli bir şekilde erişebilme, bu bilgiyi değerlendirme ve etik bir şekilde kullanabilme yetisi" olarak tanımlar. Bu tanım doğrultusunda, bilgi okuryazarı bir birey; sadece bilgiye ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda onun güvenilirliğini ve geçerliliğini sorgulayıp, bilgiyi yeni öğrenmeler için yapılandırır. Eğitimde bilgi okuryazarlığı, öğrencilerin araştırma yaparken kaynakları tanımaları, ayırt etmeleri ve akademik etik çerçevesinde kullanmalarını sağlamayı hedefler.

2.2.6.3.2. Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı; bireylerin medya içeriklerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme, medya mesajlarını analiz edebilme ve bilinçli medya tüketimi

gerçekleştirebilme becerisidir. Günümüzde bireyler çok çeşitli medya kanallarına maruz kalmaktadır ve bu içerikler yalnızca bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda duygu, düşünce ve tutumları da etkileyebilir. Hobbs (2010), medya okuryazarlığını; bireylerin medya mesajlarının nasıl üretildiğini anlama, medya içeriğindeki ideolojik ve ticari unsurları fark etme ve gerektiğinde bu içeriklere eleştirel tepkiler geliştirebilme becerisi olarak tanımlar. Medya okuryazarlığı, bireylerin sadece medya içeriklerini tüketen değil, aynı zamanda bu içerikleri değerlendiren, sorgulayan ve gerektiğinde karşı söylem geliştiren bir konumda olmalarını sağlar. Eğitimde medya okuryazarlığı, özellikle gençlerin dezenformasyondan korunmaları ve doğru medya araçlarını etkili kullanmaları açısından kritik öneme sahiptir.

2.2.6.3.3. Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı

Bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı, bireylerin dijital teknolojileri öğrenme, üretme, iletişim kurma ve problem çözme süreçlerinde etkin ve bilinçli şekilde kullanabilmelerini ifade eder. Bu kavram yalnızca teknolojiyi kullanma becerisiyle sınırlı değildir; aynı zamanda teknolojiyi anlamlandırma, uygun bağlamda uygulama ve dijital etik kurallarına dikkat etme gibi çok katmanlı bir yapıyı içerir. International ICT Literacy Panel (2002), BİT okuryazarlığını; bireyin dijital teknolojileri kullanarak bilgiye erişme, bilgiyi organize etme, değerlendirme ve paylaşma yetkinliği olarak tanımlar. Bu yetkinlik; bireyin sadece kullanıcı olmasından öte, teknolojiyi etkin bir öğrenme ve üretim aracı olarak kullanabilmesini hedefler. Eğitim sistemlerinde BİT okuryazarlığı, hem öğretmenlerin hem öğrencilerin dijital araçlardan faydalanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirmeleri açısından vazgeçilmez bir beceridir.

2.2.6.4. Temel Ders Alanları ve 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyılda bireylerin hem kişisel hem de toplumsal yaşamlarında başarılı olabilmeleri, yalnızca beceri temelli yeterliklerle değil, aynı zamanda temel akademik bilgi alanlarında güçlü bir hakimiyete sahip olmalarını da gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin disiplinler arası düşünme, bilgi üretimi ve problem çözme süreçlerine etkin biçimde katılabilmeleri için temel ders alanlarında yeterlilik kazanmaları büyük önem taşır. “Key Subjects and 21st Century Themes” (Temel Dersler ve 21. Yüzyıl Temaları) başlığı altında yer alan bilgi alanları; çağdaş eğitimin vazgeçilmez bileşenleri olarak, bireylere yalnızca akademik değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal bir donanım kazandırmayı

hedeflemektedir. Bu alanlarda edinilen bilgi, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yaşam boyu öğrenme becerileriyle bütünleştikçe anlam kazanır.

Partnership for 21st Century Skills (P21) çerçevesine göre 21. yüzyıl eğitiminde şu temel ders alanları öne çıkmaktadır:

2.2.6.4.1. İngilizce, Okuma veya Dil Sanatları

Dilsel yeterlik; iletişim kurma, düşünceleri ifade etme ve bilgiyi yapılandırma açısından temel bir rol oynar. Etkili okuma ve yazma becerileri, tüm öğrenme süreçlerinin temelini oluşturur.

2.2.6.4.2. Dünya Dilleri

Farklı dillerde iletişim kurabilme becerisi; kültürlerarası anlayış, küresel vatandaşlık ve iş birliği açısından büyük önem taşır. Çok dillilik, hem bilişsel gelişim hem de iş yaşamında rekabet avantajı sağlar.

2.2.6.4.3. Sanat

Sanat eğitimi; yaratıcı düşünme, kendini ifade etme ve estetik duyarlılığı geliştirme açısından vazgeçilmezdir. Müzik, görsel sanatlar, tiyatro ve dans gibi alanlar, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekler.

2.2.6.4.4. Matematik

Matematiksel düşünme; analitik akıl yürütme, problem çözme ve soyutlama gibi üst düzey bilişsel süreçleri geliştiren bir disiplindir. Günlük yaşamdan bilimsel araştırmalara kadar geniş bir yelpazede kullanılır.

2.2.6.4.5. Ekonomi

Ekonomik okuryazarlık, bireylerin kaynakları verimli kullanma, tüketici bilinci geliştirme ve finansal kararlar alma becerilerini geliştirir. Bu beceri, bireyin ekonomik sistemlerde bilinçli bir aktör olmasını sağlar.

2.2.6.4.6. Fen Bilimleri

Bilimsel okuryazarlık; bireyin doğa olaylarını anlama, bilimsel yöntemleri kullanma ve teknoloji ile bilim arasındaki ilişkiyi kavrama becerileridir. Ayrıca eleştirel düşünme ve deneysel akıl yürütme süreçlerini de kapsar (Partnership for 21st Century Skills, 2019).

2.2.6.4.7. Coğrafya

Coğrafi bilgi; bireyin mekânsal düşünme becerisi geliştirmesini, çevresel farkındalık kazanmasını ve sürdürülebilir yaşam pratiklerini anlamasını sağlar. Bu alan, küresel problemlere karşı duyarlı bireyler yetiştirmede etkilidir (Partnership for 21st Cnetury Skills, 2007).

2.2.6.4.8. Tarih

Tarihsel bilinç; geçmiş olayların analiziyle günümüzü anlamlandırma ve geleceğe yönelik çıkarımlar yapma becerisine katkı sunar. Aynı zamanda vatandaşlık bilincinin gelişmesini destekler (Partnership for 21st Century Skills, 2019).

2.2.6.4.9. Hükümet ve Vatandaşlık Bilgisi

Demokratik süreçleri, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını öğrenmek; bireyin toplumsal yaşama aktif katılımını sağlar. Bu alan, demokrasi kültürünün gelişmesi açısından temel bir role sahiptir.

Bu disiplinlerin her biri, bireylerin çok yönlü gelişimini destekleyen, 21. yüzyılın karmaşık ve değişken yapısında yol gösterici nitelikte olan bilgi alanlarıdır. Öğrencilerin bu alanlarda derinlemesine bilgi sahibi olmaları, beceri temelli öğrenmeyle birleştiğinde anlamlı öğrenme deneyimlerini mümkün kılar. 21. yüzyılda eğitim yalnızca temel akademik ders alanlarında uzmanlaşmayı değil, aynı zamanda bu derslerin içeriklerine disiplinlerarası temaları entegre etmeyi de zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin çağın karmaşık yapısını anlayabilmeleri, küresel sorunlara duyarlılık geliştirebilmeleri ve çeşitli yaşam bağlamlarında etkili bireyler olabilmeleri için disiplinler arası temalara yönelik bilgi ve farkındalık kazanmaları büyük önem taşımaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Partnership for 21st Century Learning (P21) çerçevesi, temel ders alanlarına gömülü olarak ele alınması gereken beş ana disiplinlerarası

tema tanımlamıştır. Bu temalar; küresel farkındalık, finansal okuryazarlık, vatandaşlık bilinci, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığıdır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Aşağıda her bir tema ayrı ayrı açıklanmıştır.

2.2.6.4.10. Küresel Farkındalık

Küresel farkındalık, bireyin dünya genelinde karşılaşılan sosyo-ekonomik, çevresel ve kültürel sorunlara duyarlılık geliştirmesini ifade eder. Bu beceri, farklı milletlerden ve kültürel arka planlardan gelen bireylerle saygı çerçevesinde iletişim kurabilme ve iş birliği yapabilme yetisini de kapsar. Öğrencilerin sadece kendi toplumlarına değil, tüm insanlığa karşı sorumluluk duymaları bu becerinin temelini oluşturur (Mansilla & Jackson, 2011). Ayrıca, farklı dilleri ve kültürleri tanımak, küresel vatandaşlık kavramının da bir parçasıdır.

2.2.6.4.11. Finansal, Ekonomik, İşletme ve Girişimcilik Okuryazarlığı

Finansal ve ekonomik okuryazarlık; bireylerin bütçeleme, tasarruf, yatırım gibi kişisel finans yönetimi alanlarında bilinçli kararlar almasını sağlamanın yanı sıra, ekonomik sistemlerin toplumsal yapılar üzerindeki etkilerini de kavramalarını amaçlar. Aynı zamanda girişimcilik okuryazarlığı; yenilik yapma, risk alma ve değer üretme gibi iş yaşamında kritik olan becerilerin gelişimini destekler (OECD, 2015). Bu yetkinlik, bireylerin sadece tüketici değil üretici kimliklerini de ön plana çıkarır.

2.2.6.4.12. Vatandaşlık Okuryazarlığı

Demokratik toplumların sürdürülebilirliği için vatandaşlık bilinciyle hareket eden bireylerin yetişmesi önemlidir. Vatandaşlık okuryazarlığı, bireylerin yerel, ulusal ve küresel düzeyde hak ve sorumluluklarını bilerek hareket etmelerini, toplumsal meseleler hakkında bilgi sahibi olmalarını ve etkin bir şekilde katılım göstermelerini kapsar (Kahne & Westheimer, 2003). Hükümet yapılarının anlaşılması, seçim süreçlerine katılım ve kamu politikalarına eleştirel yaklaşım bu becerinin temel öğelerindendir.

2.2.6.4.13. Sağlık Okuryazarlığı

Sağlık okuryazarlığı, bireyin sağlıkla ilgili bilgi kaynaklarını doğru şekilde değerlendirme, anlama ve bu bilgileri yaşam kalitesini artıracak biçimde kullanma yetkinliğini ifade eder. Sağlıklı yaşam tarzlarının benimsenmesi; doğru beslenme, düzenli egzersiz, stresle başa çıkma ve koruyucu sağlık önlemleri gibi konuları içerir (Nutbeam, 2008). Aynı zamanda bireylerin aile ve toplum düzeyinde sağlık hedefleri koymaları ve sürdürmeleri bu becerinin bir uzantısıdır.

2.2.6.4.14. Çevre Okuryazarlığı

Çevre okuryazarlığı; doğayı ve çevresel sistemleri anlama, insan faaliyetlerinin ekosistemler üzerindeki etkilerini değerlendirme ve çevresel sorunlara çözüm üretme becerilerini kapsar. Bu okuryazarlık, sürdürülebilirlik perspektifiyle bireyin çevresel farkındalığını artırarak hem bireysel hem de kolektif eylem sorumluluğunu beraberinde getirir (Roth, 1992). Özellikle iklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi ve kirlilik gibi güncel sorunlara yönelik bilgi temelli bir yaklaşım geliştirmek önemlidir.

2.3. Beceri Temelli Öğretimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Yeterlikleri

Beceri temelli öğretim anlayışı, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran kişiler olmasının ötesine geçerek, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri becerileri kazanmalarını destekleyen rehberler olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen; öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, iş birliği yapma ve dijital araçları etkin kullanma gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmasını sağlayan bir kolaylaştırıcı rolü üstlenir (Voogt vd., 2013). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek öğrenme süreçlerini planlamak, uygulamak ve değerlendirmek ise öğretmenin pedagojik, alan bilgisi ve teknolojik yeterliklerinin bütüncül olarak gelişmesini zorunlu kılar (Koehler & Mishra, 2009). Eğitim programlarının başarıya ulaşmasında öğretmenin rolü belirleyicidir. Ayrıca öğretmenler, bilgiye ulaşma yollarını bilen, değişen bilgi toplumunun ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen, esnek ve yaratıcı bireyler yetiştirmekle sorumludur. Bu bağlamda öğretmen yeterlikleri yalnızca sınıf içi öğretimle sınırlı kalmamakta; toplumsal sorumluluk alma, meslekî gelişim süreçlerini sürekli kılma ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla eğitim ortamlarını dönüştürebilme gibi yetkinlikleri de içermektedir (MEB, 2017). Etkili bir beceri temelli öğretim ortamı kurabilmek için öğretmenin, öğrenmeyi

yönlendiren değil, öğrenme sürecini öğrenciyle birlikte şekillendiren bir öğrenme lideri olması beklenmektedir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını sistematik biçimde tanımlayan bir çerçeve sunmakla kalmaz; aynı zamanda bu yeterliklerin çeşitli alanlarda etkin bir biçimde kullanımı da önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından sunulan modele göre öğretmen yeterlikleri; hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinden başlayarak, öğretmenlik uygulaması, akademik ders içerikleri ve aday öğretmen yetiştirme gibi alanlarda temel belirleyici unsurlardır. Ayrıca öğretmen istihdamı, sürekli mesleki gelişim, kariyer gelişimi ve ödüllendirme süreçlerinde de bu yeterliklerin referans alındığı görülmektedir. Demir'in (2025) çalışması, AFL stratejilerinin yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin planlama, izleme ve yönlendirme becerilerini nasıl yeniden yapılandırabileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Araştırmada AFL, öğretmenin değerlendirmeyi yalnızca sonuç odaklı bir süreçten çıkararak, öğrenme sürecini yöneten bir pedagojik rehberlik aracına dönüştürmesine olanak tanıyan bir yaklaşım olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışma, öğretmenlerin öğrenme hedeflerini belirleme, kanıt toplama tekniklerini çeşitlendirme, geri bildirim süreçlerini sistematize etme ve sınıf içi etkileşimi yönetme konularındaki mesleki yeterliklerini güçlendiren uygulamalara vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle araştırma, beceri temelli öğretimin gerektirdiği öğretmen yeterlikleri ile AFL'nin sunmuş olduğu yöntemsel çerçeve arasında güçlü bir bağlantı kurmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin öz değerlendirme yapabilmesi ve performanslarının daha objektif ölçülebilmesi açısından da bu yeterlikler ölçüt işlevi görmektedir. Bu yönüyle öğretmen yeterlikleri, yalnızca bireysel mesleki gelişimi değil, aynı zamanda eğitim sisteminin bütünsel niteliğini de doğrudan etkileyen çok yönlü bir yapı sunmaktadır.



Şekil 4. Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları (Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: MEB.)

2.4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Beceri Temelli Öğretim

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023 yılında Türkiye Yüzyılı vizyonu doğrultusunda hazırladığı yeni eğitim modeliyle, bireylerin sadece akademik bilgiyle değil; aynı zamanda sosyal, kültürel ve ahlaki yönleriyle de donanımlı bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adını taşıyan bu yeni yaklaşım, çağın gerektirdiği becerilerle donatılmış bireylerin yetişmesini amaçlayan bütüncül bir anlayışa dayanmaktadır. Bu modelin temel çıkış noktası, bireyin çok yönlü gelişimini desteklemek ve onu hayata hazırlarken sadece bilgi aktaran değil, düşünen, üreten, paylaşan ve değerlerle bütünleşmiş bireyler yetiştirmektir. MEB'in açıklamalarına göre bu yaklaşım; erdem, değer ve eylem temelli bir çerçeve sunmakta; sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda karakter ve kişilik gelişimini de önemsemektedir (MEB, 2023a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin bilgiye erişim biçimlerinin değiştiği günümüz koşullarında, eğitimin sadece bilgi aktaran bir süreç olmaktan çıkarılması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Bu kapsamda bireylerin yalnızca bilişsel alanlarda değil; psikomotor, sosyal-duygusal ve ahlaki alanlarda da yetkinleşmesi hedeflenmektedir. Model, bireyin gelişimini bir bütün olarak ele alan yaklaşımları savunmakta ve bu çerçevede öğrenme- öğretme süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını önermektedir. Bu model kapsamında oluşturulan öğrenme çıktıları, kapsamlı bir beceri seti üzerine inşa edilmiştir. Modelde yer verilen 11 temel beceri alanı şunlardır: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, araştırma, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, girişimcilik ve öz-yönetim. Bu becerilerin tümü, 21. yüzyıl bireyinin sahip olması gereken yetkinlikleri yansıtmaktadır (MEB, 2023b). Öğrencilerin bu becerileri edinmesi için öğretim süreci; aktif katılım, keşfetme, araştırma, sorgulama ve üretmeye dayalı olarak yapılandırılmıştır. Ayrıca modelde, her yaş düzeyine özgü öğrenme çıktıları belirlenmiş ve bunlar bilişsel gelişim kuramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Özellikle Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi ve Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, modelin öğrenme düzeylerini yapılandırmada referans alınan başlıca teorik temeller arasında yer almaktadır (MEB, 2023a). Öte yandan model, öğretmen yeterliklerinin ve mesleki gelişimin önemini de vurgulamaktadır. Eğitimde istenen dönüşümün sağlanabilmesi, öğretmenin yeni öğrenme hedefleri doğrultusunda beceri temelli bir yaklaşımı içselleştirmesiyle mümkündür. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretmenleri sadece bilgiyi aktaran değil; öğrenme süreçlerini yönlendiren, öğrencinin potansiyelini keşfetmesine rehberlik eden bireyler olarak konumlandırmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, klasik öğretim anlayışından farklı olarak öğrenmeyi

yaşamla ilişkilendiren, beceri ve değer temelli bir yaklaşımı benimseyen çağdaş bir eğitim vizyonu sunmaktadır. Bu vizyonun başarılı bir şekilde hayata geçmesi, hem öğretim programlarının yeniden düzenlenmesini hem de öğretmenlerin bu yaklaşıma uygun donanımlarla desteklenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen program okuryazarlığı kılavuzları, öğretmenlerin yeni öğretim programlarını daha etkin ve bilinçli bir şekilde uygulamalarını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu kılavuzlar, öğretmenlerin öğretim programlarını anlamalarını, uygulamalarını ve değerlendirmelerini destekleyen altı modülden oluşmaktadır (MEB, 2023b).

2.4.1. Modül 1: Öğretim Programı Okuryazarlığı

Eğitimde program okuryazarlığı, öğretmenlerin yalnızca öğretim programlarını uygulama becerilerini değil, aynı zamanda programın amaçlarını anlama, içeriği yorumlama ve pedagojik kararlar alma süreçlerindeki yetkinliklerini de kapsayan çok boyutlu bir yeterlik alanıdır. Program okuryazarlığı, öğretmenin eğitim programının özelliklerini tanıma, bu bilgiyi öğretim uygulamalarına dönüştürme, eleştirel açıdan inceleme ve programı kendi rehberi olarak kullanma becerisini kapsar (Keskin & Korkmaz, 2021). Bu bağlamda öğretmen, yalnızca hazır materyalleri kullanan değil, aynı zamanda programın felsefesine uygun olarak öğrenme sürecini yapılandıran aktif bir aktör haline gelir. Dolayısıyla program okuryazarlığı, öğretmenlerin eğitim programlarını sadece ezbere değil; eleştirel, analitik ve uyarlayıcı biçimde yorumlama becerisini ifade eder. Hazırlanan bu modül, öğretmenlerin öğretim programlarını sadece uygulayıcı olarak değil, aynı zamanda eleştirel bir bakış açısıyla değerlendiren ve geliştiren bireyler olarak konumlandırılmasını hedeflemektedir. Öğretmenlerin programın felsefesini, öğrenme çıktılarıyla olan ilişkisini ve beceri temelli yapısını derinlemesine anlamalarını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2023b).

2.4.2. Modül 2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Günümüz eğitim anlayışı yalnızca akademik başarıya değil, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimine de önem vermektedir. Bu noktada sosyal duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin duygularını tanıma, yönetme, empati kurma, sağlıklı ilişkiler geliştirme ve sorumlu kararlar alma gibi temel yaşam becerilerini kapsar. CASEL (2020) bu becerileri beş temel alan altında toplar: öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma

becerileri ve sorumlu karar verme. Bu alanlar, öğrencilerin hem kendi iç dünyalarını anlamalarına hem de başkalarıyla olan etkileşimlerini sağlıklı biçimde yönetmelerine katkı sunar. Sosyal duygusal becerilerin çocukların okul başarısı, akran ilişkileri ve psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulanmaktadır (Kılıç & Çeliköz, 2024). Dolayısıyla sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin eğitim programlarında yer alması, sadece bireysel gelişimi değil, aynı zamanda öğrenme ortamının niteliğini artırma açısından da kritik öneme sahiptir. Bu modül, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek, akademik başarılarının yanı sıra bütüncül bir gelişim sağlamayı hedeflemektedir (MEB, 2023c).

2.4.3. Modül 3: Erdem, Değer ve Eylem Çerçevesi



Şekil 5. Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesi (Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni.* Ankara: MEB.)

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi, bireyin karakter gelişimini merkeze alan bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Bu çerçeve, bireyin insan olma özünü adalet, saygı ve sorumluluk ilkeleri üzerine inşa ederek; erdemli davranışları yalnızca bilgi düzeyinde değil, davranışa dönüşmüş bir yaşam biçimi olarak ele alır. EDE Çerçevesi; huzurlu insan, huzurlu aile ve toplum ile yaşanabilir çevre bileşenleri aracılığıyla değerlerin toplumsal yaşama yansımasını hedefler. İçsel denge, öz disiplin,

yardımseverlik, merhamet ve çevre duyarlılığı gibi değerler bireysel sorumluluğun ve toplumsal barışın temelini oluşturur. Bu yönüyle EDE Çerçevesi, değer eğitiminin yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlı kalmayıp, öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimini de desteklemesi gerektiğini vurgulayan çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Böylece eğitim, bireyi sadece akademik anlamda değil, etik, duygusal ve sosyal açılardan da güçlendiren bir dönüşüm sürecine evrilmektedir. Bu modül, öğrencilerin ahlaki ve etik değerlerle donatılmasını, bu değerleri içselleştirmesini ve günlük yaşamlarında uygulamasını amaçlamaktadır. Erdem, değer ve eylem çerçevesi, bireyin hem kendisiyle hem de toplumla barışık, sorumluluk sahibi ve erdemli bir birey olarak yetişmesini desteklemektedir (MEB, 2023d).

2.4.4. Modül 4: Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri

21. yüzyılın karmaşık ve çok boyutlu problemleri, bireylerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda sistemsel düşünme becerileri geliştirmelerini de zorunlu kılmaktadır. Senge (2006), sistem düşüncesini olayları birbirinden kopuk şekilde değil, neden-sonuç ilişkileri ve döngüsel etkileşimlerle kavrama yetisi olarak tanımlar. Bu yaklaşım, bireyin çevresindeki olayları daha geniş bir perspektiften değerlendirmesini sağlar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer verilen sistem düşüncesi becerisi, öğrencilerin yalnızca bireysel bilgi edinimini değil, aynı zamanda bu bilgiyi sosyal, çevresel ve kültürel bağlamda ilişkilendirebilme yetkinliğini geliştirmeyi hedefler. Bu beceri, çeşitli okuryazarlık alanlarıyla da bütünleşmektedir. OECD (2018), dijital, finansal, çevresel ve kültürel okuryazarlığın, bireylerin çok yönlü yaşam becerileri geliştirmelerinde kritik rol oynadığını vurgular. Bu bağlamda sistem düşüncesi, farklı türde okuryazarlık becerilerini bütünleştirerek öğrencilerin karmaşık problemlere bütüncül ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmelerine katkı sunar. Eğitimde bu becerilerin kazandırılması, bireyin hem kişisel hem toplumsal düzeyde daha etkili, bilinçli ve sürdürülebilir kararlar almasını destekler. Bu modül, öğrencilerin karmaşık sistemleri analiz edebilme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2023e).

2.4.5. Modül 5: Öğrenme Kanıtları ve Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları

Eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçleri, yalnızca not verme aracı değil, öğrenme sürecine yön veren ve geliştiren bir yapı olarak ele alınmalıdır. Bu anlayışla birlikte son

yıllarda “öğrenme kanıtları” kavramı, öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimini daha bütüncül biçimde izleme gereksinimiyle öne çıkmıştır. Black ve Wiliam (1998), öğrenme sürecine gömülü geri bildirime dayalı değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğrenme kanıtları yalnızca sınav sonuçlarını değil; öğrencinin ürünlerini, süreçte gösterdiği ilerlemeyi, düşünme biçimini ve problem çözme stratejilerini de kapsar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin “Öğrenme Kanıtları” yaklaşımı da bu çağdaş anlayışla örtüşerek, ölçmenin yalnızca sonuç değil aynı zamanda süreç odaklı olmasını vurgular. Stiggins (2005) ise etkili ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğrencilerde öz düzenleme becerilerini desteklediğini ve öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Bu nedenle çağdaş eğitimde, öğrenme kanıtlarını çeşitlendirmek ve ölçme sürecini öğrenmenin bir parçası haline getirmek, öğrenci merkezli yaklaşımın temel taşlarından biri olarak görülmektedir. Hazırlanan bu modül, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini planlarken, öğrencilerin bireysel gelişimlerini dikkate alarak, çeşitli değerlendirme araçları ve yöntemleri kullanmalarını teşvik etmektedir (MEB, 2023f).

2.4.6. Modül 6: Farklılaştırma

Farklılaştırma, öğrencilerin bireysel özelliklerine, hazırbulunuşluk düzeylerine, öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına göre öğretim sürecinin uyarlanmasını ifade eder. Geleneksel sınıf ortamlarında tüm öğrencilere aynı içerik ve yöntemlerle ulaşmak, öğrenme fırsatlarında eşitsizlik yaratabilir. Tomlinson (2014), farklılaştırılmış öğretimi, tüm öğrencilerin yüksek düzeyde katılım sağlayabileceği, kendi potansiyellerine uygun şekilde gelişim gösterebileceği bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlar. Bu yaklaşımda öğretmen, içerik (ne öğretileceği), süreç (nasıl öğretileceği), ürün (öğrencinin ne göstereceği) ve öğrenme ortamı boyutlarında esneklik sağlayarak farklı öğrenme yollarını mümkün kılar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de farklılaştırma, öğrenme sürecini demokratikleştiren ve bireysel farklılıkları gözeten bir unsur olarak ele alınmakta; her öğrencinin güçlü yönlerinden beslenerek gelişim göstermesine imkân tanımaktadır. Böylece öğretmen, sınıf içinde tek tip bir başarı beklentisi yerine, çoklu yollarla öğrenmeyi destekleyen kapsayıcı bir ortam oluşturur. Bu modül, öğretmenlerin sınıf içi farklılıkları gözeterek, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkaracak öğretim stratejileri geliştirmelerini desteklemektedir (MEB, 2023g). Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin beş modülden oluşan program okuryazarlığı kılavuzları, öğretmenlerin hem mesleki hem de pedagojik

yeterliklerini güçlendirmeyi hedefleyen bütüncül bir yapı sunar. Birinci modül, öğretim programlarının yapısını ve içeriğini anlamaya; ikinci modül, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeye; üçüncü modül ise değer temelli eğitimi davranışa dönüştürmeye odaklanır. Dördüncü modül, sistem düşüncesi ve çağdaş okuryazarlık becerileriyle öğrencinin çok yönlü gelişimini teşvik ederken; beşinci modül öğrenme kanıtları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla süreci izlemeyi ve geliştirmeyi amaçlar. Tüm bu modüller, bireyin sadece akademik değil; zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki yönden de dengeli ve donanımlı bir şekilde yetişmesini sağlayacak nitelikli bir eğitim anlayışını ortak bir zeminde buluşturur.

Tablo 1

Program Okuryazarlığı Kılavuzları ve Temel Özellikleri

Modül No	Modül Adı	Temel Amaç	Odak Alanları
1	Öğretim Programı Okuryazarlığı	Yeni öğretim programlarının yapısını ve öğrenme çıktısı çerçevesini tanıtarak öğretmenlerin programları doğru	Program yapısı, öğrenme çıktıları, içerik bileşenleri
2	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Öğrencilerin duygusal farkındalık, empati, öz yönetim ve ilişki kurma becerilerini geliştirmek	Duygusal farkındalık, empati, öz yönetim, ilişki kurma
3	Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	Adalet, saygı ve sorumluluk gibi temel değerlerin eğitim sürecine entegrasyonunu sağlamak	Temel değerler, erdemli davranışlar, değerlerin eğitimde uygulanması
4	Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri	Öğrencilerin karmaşık sistemleri anlama, analiz etme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmek	Sistem düşüncesi,okuryazarlığı , dijital okuryazarlık, finansal, bilgi, okuryazarlık, görsel okuryazarlık
5	Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)	Öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemek ve değerlendirmek için kullanılan yöntemleri açıklamak	Tamamlayıcı değerlendirme, sürekli geri bildirim, dijital ölçme araçları
6	Farklılaştırma	Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve seviyelerine binaen öğretim sürecinin şekillenmesini sağlamak	Bireyselleştirme, esneklik, öğrenci merkezlik

*Not. Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yayımlanan Program Okuryazarlığı Kılavuzları temel alınarak oluşturulmuştur.

2.5. Beceri Temelli Öğretimin Öğrenme- Öğretme Süreçlerine Yansımaları

Beceri temelli öğretim, öğrenme-öğretim süreçlerine bütüncül bir bakış açısı kazandırarak, öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği donanımları kazanmalarını hedefler. Bu yaklaşım, öğrenme-öğretim süreçlerinin dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri ile değerlendirme boyutlarını yeniden şekillendirir. Öğrencilerin bilgiye aktif katılımını, eleştirel düşünme becerilerini ve problem çözme yetilerini geliştirmeyi

amaçlayan bu yaklaşım, sadece bilgi aktarımına dayalı geleneksel yöntemlerden farklı olarak, öğrenme sürecini daha dinamik ve öğrenci odaklı hale getirir. Bu bölümde, beceri temelli öğretimin öğrenme-öğretim süreçlerine olan yansımaları, hedeflerin belirlenmesinden öğretim yöntemlerine, içerik düzenlemelerinden değerlendirme süreçlerine kadar geniş bir perspektifte ele alınacaktır.

2.5.1. Beceri Temelli Öğretimde Hedef Belirleme

Beceri temelli öğretim anlayışında hedef belirleme süreci, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimlerini çok boyutlu olarak destekleyecek biçimde yapılandırılmaktadır (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002). Hedef belirleme sürecinin, öğrenci davranışlarını yönlendiren temel yapı taşı olduğu ve öğretim programlarında hedeflerin, öğrencinin zihinsel süreçlerini harekete geçirecek biçimde yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Stanton vd., 2021). Bu süreçte hedefler; öğrenci merkezli, ölçülebilir, açık ve ulaşılabilir olma ilkelerine göre planlanır (Demirel, 2024). Ayrıca hedeflerin, öğretim programının bütünlüğünü sağlayacak şekilde içerik, yöntem ve değerlendirme süreçleriyle tutarlı olması gerekmektedir. Beceri temelli öğretim, sadece bilgi aktarımına değil; eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma ve yaratıcı üretim gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasına da odaklanır (Partnership for 21st Century Learning, 2019).

Bu yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile de uyum içindedir. Söz konusu modelde, hedef belirleme süreci sadece akademik çıktılara değil; öğrencilerin milli, manevi, ahlaki ve estetik değerlerle donatılmasına da hizmet edecek şekilde kurgulanmıştır (MEB, 2023). Model, bireyin fıtratına uygun gelişimini esas alarak, öğrencilerin kendi kimliğini tanıyan, sorumluluk sahibi, çok yönlü bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Bu çerçevede öğretim hedefleri, bilgi ve beceri kadar tutum ve değer boyutlarını da kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmakta; öğrencinin sadece neyi öğrenmesi gerektiğini değil, bunu nasıl ve niçin öğrenmesi gerektiğini de sorgulamasını teşvik etmektedir (MEB, 2023).

2.5.2. Beceri Temelli Öğretimde İçerik Geliştirme

Beceri temelli öğretim yaklaşımında içerik geliştirme, yalnızca bilgi aktarımını değil, öğrencilerin bu bilgiyi anlamlandırma, transfer etme ve yaşamla ilişkilendirme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bütünsel bir süreçtir. İçerikler; öğrencinin gelişim düzeyine uygun, disiplinler arası bağlantılar kuran, bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve değer boyutlarını da

içeren yapılar hâlinde tasarlanır (Ornstein & Hunkins, 1993). İçeriğin yapılandırılmasında temel alınan ilkeler arasında hedeflerle tutarlılık, öğrenen merkezlilik, yaşantıya dayalılık ve kültürel geçerlilik ön plandadır (Demirel, 2024). İçerik düzenleme yalnızca konu sıralaması değil; öğrencinin bilgiyle etkileşimini sağlayacak stratejik bir yapılandırmaya sahip olmalıdır ve bu yapı teknoloji ile desteklenmelidir (Kerimbayev, Umirzakova & Shadiev, 2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), içerik geliştirmeye yönelik bu yaklaşımları sistematik hâle getirerek öğrencinin "erdemli ve yetkin birey" olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Bu kapsamda içerikler yalnızca akademik kazanımlarla sınırlı değil; değerler, kültürel miras, disiplinler arası bağlar ve çağın gerektirdiği becerilerle desteklenmiş bütüncül yapılar hâline getirilmiştir (MEB, 2023).

Örneğin, lise düzeyindeki Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında içerikler yalnızca klasik metin tahliliyle sınırlı kalmaz. TYMM doğrultusunda öğrencilere, metinlerin tarihsel bağlamı, kültürel aktarım gücü ve günümüzle ilişkisi de kavratılmaya çalışılır. "Halk edebiyatı" konusunu işlerken yalnızca tür ve şekil bilgisi değil, bu türlerin toplumsal işlevi, halkın sözlü kültür yoluyla değerleri nasıl aktardığı da içerik kapsamına dahil edilir. Bu yaklaşım, Wiggins ve McTighe'nin (2005) ileri sürdüğü "anlamlı öğrenme için tersine tasarım" modelini destekler.

Benzer biçimde, lise seviyesindeki Biyoloji dersinde "Genetik ve Biyoteknoloji" ünitesi ele alınırken içerikler yalnızca kalıtım ilkelerini öğretmekle kalmaz, öğrencinin biyoteknolojik uygulamaların etik boyutlarını, toplumsal etkilerini ve çevresel yansımalarını tartışabileceği senaryolarla zenginleştirilir. Böylece öğrenci hem bilimsel bilgi edinir hem de bu bilginin birey ve toplum üzerindeki etkilerine eleştirel bir gözle bakmayı öğrenir (Hmelo-Silver, 2004).

TYMM'nin içerik geliştirme anlayışında dikey ve yatay bütünlük önemli yer tutar. Dikey bütünlük; bir öğrenme alanındaki içeriklerin sınıf düzeyine göre giderek derinleşmesini, yatay bütünlük ise farklı derslerde işlenen konuların birbirini desteklemesini ifade eder. Örneğin, lise Coğrafya dersinde işlenen "iklim tipleri" konusu ile Fizik dersindeki "ısıl enerji ve sıcaklık" konusunun aynı döneme denk getirilmesi, öğrencinin kavramlar arası ilişki kurmasını sağlar.

Ayrıca, içeriklerin seçiminde problem temelli, proje tabanlı ve yaşantıya dayalı öğrenme yaklaşımları da dikkate alınmaktadır. TYMM içerikleri, öğrencinin pasif alıcı olmaktan çıkıp öğrenme sürecinin aktif öznesi olması için yapılandırılmıştır. Matematik dersi

kapsamında “olasılık” konusunun günlük yaşam problemleriyle ilişkilendirilerek işlenmesi, öğrencinin gerçek yaşamda matematiği nasıl kullanabileceğini fark etmesini sağlar.

2.5.3. Beceri Temelli Öğretimde Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Beceri temelli öğretim yaklaşımında kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencinin pasif bilgi alıcısı değil; aktif, üretken ve anlam kuran bir birey olarak öğrenme sürecine katılımını esas alır. Etkili öğretim yöntemleri yalnızca içeriğin aktarımı için değil, öğrencinin aktif katılımını sağlamak ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için bilinçli olarak seçilmelidir. Bu yaklaşımda öğretmen, bilgiyi aktaran bir figürden çok; rehberlik eden, öğrencinin düşünmesini teşvik eden ve öğrenme ortamını yapılandıran bir kolaylaştırıcı konumundadır (Hmelo-Silver, 2004). Kullanılan yöntem ve tekniklerin seçimi, belirlenen hedeflerle, öğrenme içeriğiyle ve öğrencilerin gelişim özellikleriyle uyumlu olmak zorundadır. Bu uyum, öğrenmenin kalıcılığını ve işlevselliğini artırır (Slavin, 2018).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim yöntem ve tekniklerini belirlerken öğrencinin aktif katılımını ve derinlemesine öğrenmesini hedeflemektedir. Model, öğrenme sürecinde öğrencinin yaparak, yaşayarak, deneyimleyerek öğrenmesini önceleyen yaklaşımlara öncelik vermektedir (MEB, 2023). Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme ve sorgulama temelli öğrenme gibi çağdaş yöntemler öne çıkmaktadır.

Örneğin, lise düzeyindeki Coğrafya dersinde “doğal afetler” konusunun ele alınmasında, geleneksel anlatım yönteminden ziyade probleme dayalı öğrenme (Problem-Based Learning - PBL) yaklaşımıyla öğrenciler bir afet senaryosu üzerinden çözüm üretmeye yönlendirilir. Öğrenciler, yaşanmış bir deprem örneği üzerinden risk haritaları oluşturur, şehir planlaması yapar ve afet öncesi ve sonrası alınacak önlemleri tartışır. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin bilgiye erişimlerini kolaylaştıran bir rehber olarak yer alır. Bu yöntem, öğrencinin eleştirel düşünmesini, analitik bakış açısı geliştirmesini ve grup çalışması becerilerini destekler (Barrows & Tamblyn, 1980).

Benzer şekilde, Matematik dersinde “fonksiyonlar” konusu proje tabanlı öğrenme yöntemi ile ele alındığında, öğrencilerden bir mobil uygulama tasarımı yapmaları istenebilir. Uygulama, belirli bir kullanıcı girdisine göre (örneğin yaş, boy, kilo) bir hesaplama işlemi gerçekleştirerek kullanıcıya çıktı sunar. Bu görev, fonksiyon kavramının gerçek yaşamla

nasıl ilişkilendirilebileceğini gösterirken; aynı zamanda öğrencinin teknolojik becerilerini ve yaratıcılığını da geliştirir (Thomas, 2000).

İş birliğine dayalı öğrenme (Cooperative Learning) yöntemleri, özellikle Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğrencilerin anlam kurma, eleştirel okuma ve yorumlama becerilerini geliştirmek için kullanılır. "Roman inceleme" etkinliğinde öğrenciler gruplara ayrılarak karakter çözümlemeleri, olay örgüsü analizi ve tematik değerlendirmeler yapar. Grup içinde her öğrenci belirli bir sorumluluğu üstlenerek öğrenme sürecine katkıda bulunur. Bu teknik, aynı zamanda öğrenciler arasında demokratik iletişim ortamı kurulmasını ve sosyal becerilerin gelişimini de destekler (D. W. Johnson & Johnson, 1978).

TYMM'nin özellikle vurguladığı bir başka yön ise sorgulamaya dayalı öğrenmedir. Bu yöntem, öğrencilerin "neden?", "nasıl?" ve "ne olursa?" gibi sorularla öğrenme sürecine katılmalarını sağlar. Fizik dersinde "elektrik devreleri" konusu ele alınırken öğrencilere sadece devre şemaları çizdirilmez; aynı zamanda enerji verimliliği üzerine tartışmalar yaptırılır ve öğrencilerden evdeki elektrikli cihazların tüketim analizlerini yapmaları istenebilir. Böylelikle öğrenme sadece sınıf ortamıyla sınırlı kalmaz; öğrencinin günlük yaşamına doğrudan yansır (Bybee, 2002).

TYMM ile uyumlu bu yöntem ve teknikler, öğretim sürecinin bireyselleştirilmesini ve çeşitlendirilmesini desteklemektedir. Aynı zamanda öğrencinin bilişsel düzeyinin ötesine geçerek duyuşsal ve sosyal gelişimini de önemseyen, bütüncül bir öğretim tasarımı sunar.

2.5.4. Beceri Temelli Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme

Beceri temelli öğretim anlayışı, yalnızca öğrencinin bilgiyi ne kadar öğrendiğini değil, bu bilgiyi yaşamla nasıl ilişkilendirdiğini ve hangi düzeyde uygulayabildiğini de dikkate alan bütüncül bir değerlendirme sürecini gerektirir. Geleneksel ölçme araçları çoğunlukla akademik başarıyı belirli sınırlar içinde test ederken, beceri temelli yaklaşım çok boyutlu, süreç odaklı ve gelişimsel bir değerlendirme anlayışını benimser (Black & Wiliam, 1998; Nitko, 1996). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme yalnızca bir sonuç değil, aynı zamanda öğrenmenin bir parçası hâline gelir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), ölçme ve değerlendirmeyi öğrenmenin doğal bir uzantısı olarak kurgular. Modelde hem ürün hem de sürece yönelik ölçme araçlarına yer verilir. Özellikle öğrencilerin düşünme, üretme, sorgulama ve karar verme becerilerini yansıtan performans görevleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), öz değerlendirme ve

akran değerlendirme formları gibi çağdaş değerlendirme araçları önem kazanır (MEB, 2023). Bu yaklaşım, sadece "ne biliyor?" sorusuna değil, "ne yapabiliyor?", "nasıl düşünüyor?" ve "nasıl gelişiyor?" sorularına da yanıt arar.

Örneğin, lise düzeyinde İngilizce dersi kapsamında "sunum hazırlama" etkinliği yapılırken, öğrencilerden belirli bir toplumsal konu hakkında araştırma yapmaları, bulgularını sunmaları ve görsellerle desteklemeleri beklenir. Bu tür bir ölçme etkinliği yalnızca dil bilgisi seviyesini değil, iletişim becerisini, dijital okuryazarlığı ve bilgiye erişim yetisini de değerlendirir. Öğrencinin dili işlevsel kullanma becerisi rubriklerle yapılandırılmış şekilde ölçülür (Andrade, 2005).

Benzer şekilde, Tarih dersinde öğrenciler "bir tarihî kişilikle empati kurarak mektup yazma" etkinliğiyle değerlendirilir. Bu tür görevler, öğrencinin bilgi düzeyinin ötesinde, tarihsel düşünme, perspektif alma, analitik yazma ve duyuşsal farkındalık becerilerini de ortaya koyar. Öğrenci yalnızca bilgiyi tekrar etmez; tarihî bir olayı anlamlandırır, yargı üretir ve özgün bir ürün ortaya koyar (Brookhart, 2010).

TYMM'nin ölçme ve değerlendirme anlayışında formative (biçimlendirici) değerlendirme öne çıkar. Öğrenciye süreç boyunca verilen geri bildirimler, öğrenmeyi güçlendirmeyi ve hatalardan öğrenmeyi teşvik eder (Sadler, 1989). Örneğin, Matematik dersinde öğrencinin çözüm sürecine öğretmen tarafından aşamalı geri bildirim verilmesi, hatanın kökenini anlamasına ve strateji geliştirmesine olanak tanır. Bu süreçte öğrencinin sadece sonuca değil, çözüme giden düşünsel yola da odaklanılır.

Bunun yanında, TYMM'de öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi katılımcı yöntemler de teşvik edilir. Özellikle Görsel Sanatlar veya Müzik gibi derslerde, öğrencinin kendi gelişimini izleyebilmesi ve arkadaşlarının eserlerini yapılandırılmış kriterlere göre değerlendirmesi, hem estetik farkındalık hem de geri bildirim alma-verme becerisi açısından önemlidir.

Kırbıyık'ın (2025) Singapur, Almanya ve Türkiye ilkokul matematik öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmada; öğrenme-öğretme süreçlerinin özellikle Singapur ve Almanya'da aktif katılım, yaparak yaşayarak öğrenme ve süreç şeffaflığı gibi beceri temelli öğretimin temel ilkeleri doğrultusunda yapılandırıldığı görülmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını, uygulama temelli öğrenmeyi ve çok boyutlu değerlendirmeyi önceleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin anlayışıyla da örtüşmektedir.

Çalışma ayrıca, ölçme-değerlendirme süreçlerinin ayrıntılı tanımlandığı ülkelerde beceri gelişiminin daha bütüncül şekilde ele alındığını göstermektedir.

Sonuç olarak, beceri temelli öğretimde ölçme ve değerlendirme, klasik sınav anlayışının ötesine geçerek öğrenciyi merkeze alan, gelişim odaklı ve çok boyutlu bir sürece dönüşmektedir. Bu süreç, öğrencinin sadece "başarı notu" değil; öğrenme sürecindeki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeyini izlemeyi ve desteklemeyi amaçlamaktadır.

2.6. Beceri Temelli Öğretimin Kuramsal Temelleri

Beceri temelli öğretim, yalnızca öğretim tekniklerinde değil; öğretim programlarının felsefesinde, hedef yapısında, değerlendirme yaklaşımlarında ve öğretmen-öğrenci rollerinde köklü bir değişimi temsil etmektedir. Bu yaklaşımın güçlü bir biçimde uygulanabilmesi, öğrenmenin doğasına ilişkin kuramsal temellere dayandırılmasıyla mümkün olmaktadır. Aşağıda, beceri temelli öğretimi destekleyen başlıca öğrenme kuramları derinlemesine ele alınmıştır.

2.6.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacılık, öğrenmenin bireyin zihinsel etkinlikleri aracılığıyla aktif biçimde gerçekleştiğini savunur. Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarına dayanan bu yaklaşım, bilginin öğretmen tarafından doğrudan aktarılmak yerine, öğrenci tarafından deneyim yoluyla anlamlandırılması gerektiğini ileri sürer (Fosnot, 1998). Türkiye'de 2005 yılındaki program değişiklikleriyle yapılandırmacı anlayış resmi olarak eğitim sistemine entegre edilmiştir (Yazar, 2019).

Yapılandırmacı yaklaşım, beceri temelli öğretimin temellerinden biridir çünkü öğrencinin bilgiyi anlamlı şekilde ürettiği, yorumladığı ve yaşam bağlamına transfer edebildiği bir öğrenme ortamı sunar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de bu anlayıştan izler görmek mümkündür: öğrencilerin keşfederek öğrenmesi, üretime dayalı çıktılar oluşturması ve bireysel öğrenme yollarının desteklenmesi bu modelin ana vurgularındandır (MEB, 2023).

2.6.2. Çoklu Zeka Kuramı

Howard Gardner (2011), zekânın tek bir boyutta değerlendirilemeyeceğini, her bireyin farklı alanlarda güçlü potansiyellere sahip olabileceğini ileri sürmüştür. Gardner'a göre sekiz temel zekâ türü vardır: sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, kişilerarası, içsel ve doğacı zekâ.

Beceri temelli öğretim de öğrencilerin farklı alanlarda gösterdiği yetkinlikleri dikkate alarak bireysel farklılıkları temel alan bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedefler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "beceri kümeleri" başlığı altında sunulan yeterliklerin, çoklu zekâ kuramıyla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Örneğin; estetik duyarlılık, iletişim becerisi, problem çözme ve duygusal farkındalık gibi beceriler, Gardner'ın önerdiği farklı zekâ türlerinin eğitim sürecine entegre edilmesiyle desteklenmektedir.

2.6.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Kuramı

Zimmerman (2002) tarafından geliştirilen bu kuram, bireyin kendi öğrenme sürecini planlayabilme, izleyebilme ve değerlendirebilme kapasitesini temel alır. Özellikle 21. yüzyılda bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla birlikte, bireylerin öğrenme süreçlerinde daha bağımsız ve sorumlu bireyler olmaları beklenmektedir.

Beceri temelli öğretim, öğrencilerin sadece bilgi edinmesini değil; aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme, kendi öğrenmesini kontrol etme ve sürekli gelişme gibi meta-bilişsel beceriler geliştirmesini önceler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de bu doğrultuda "sorumluluk, farkındalık ve üretkenlik" gibi değerlerin hem bilişsel hem duyuşsal süreçlerde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2023).

2.6.4. Hümanistik Kuramlar

Öğrenen merkezli yaklaşım, Carl Rogers ve John Dewey gibi hümanist eğitimcilerin görüşleriyle şekillenmiştir. Bu yaklaşıma göre eğitim, bireyin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve potansiyelini merkeze alan, demokratik ve etkileşimli bir süreç olmalıdır. Öğrenci, öğrenme sürecinin pasif alıcısı değil, aktif ve sorumlu bir öznesidir (Rogers, 1983).

Bu anlayış beceri temelli öğretimin doğrudan zeminini oluşturur. Öğrenciye seçme hakkı tanıyan, öz-yeterliği destekleyen, bireysel gelişimi hedefleyen öğretim ortamları ancak bu kuramsal altyapı ile mümkündür. Özellikle ders içeriğinin öğrencinin ilgi ve yaşam

deneyimiyle ilişkilendirilmesi, TYMM'nin "yaşama dair becerilerle öğrenme" ilkesiyle bütünleşmektedir.

2.6.5. Sosyal Bilişsel Kuram

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kuram, öğrenmenin yalnızca bireysel deneyimle değil, çevresel gözlem ve etkileşimle de gerçekleştiğini ileri sürer. Öz-yeterlik inancı, motivasyon, model alma ve çevresel destek faktörleri, bireyin öğrenme başarısını etkileyen temel unsurlardır.

Bu yaklaşım, özellikle beceri temelli öğretimde yer verilen işbirlikli öğrenme, problem temelli öğrenme ve akran etkileşimi gibi yöntemlerin teorik zeminini oluşturur. Öğrencilerin yalnızca kendi öğrenme süreciyle değil, diğer bireylerle etkileşimi yoluyla da beceri geliştirdiği ortamlar, sosyal bilişsel kuramın doğrudan yansımasıdır.

Son yıllarda eğitim politikalarının temel odağı, bireyleri bilgiye erişebilen değil, bilgiyi işleyebilen, yorumlayabilen ve dönüştürebilen bireyler olarak yetiştirmek olmuştur. Bu değişim, geleneksel bilgi aktarımına dayalı yaklaşımlardan, becerilere dayalı öğrenme anlayışına geçişi zorunlu kılmıştır (Trilling & Fadel, 2009). Uluslararası kuruluşlar da bu dönüşümü destekler nitelikte raporlar yayımlamış, özellikle Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum [WEF], 2020), gelecekte başarılı olabilecek bireylerin yaratıcı düşünme, esneklik ve dijital okuryazarlık gibi karmaşık becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, bireysel beceri gelişiminin sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de bir dönüşüm süreci gerektirdiği, öğretmenlerin rolünün rehberlik eden, kolaylaştırıcı ve yapılandırıcı bir konuma evrildiği görülmektedir (Hargreaves & Fullan, 2015).

Türkiye özelinde ise, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2023) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile öğretim programlarında beceri temelli yapıya geçiş çabası dikkat çekmektedir. Ancak bu geçişin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin bu modele ilişkin yeterlik algılarının, uygulama deneyimlerinin ve karşılaştıkları güçlüklerin kapsamlı biçimde anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda yürütülen bu çalışma, hem öğretmenlerin beceri temelli öğretim anlayışına dair görüşlerini hem de bu süreçte yaşadıkları deneyimlere dair derinlemesine veriler sunarak, hem politika geliştiricilere hem de akademik çevrelere anlamlı katkılar sağlamayı amaçlamaktadır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Günümüzün bilgi temelli ve hızla değişen toplum yapısı içerisinde, eğitim sistemlerinin dönüşümüyle birlikte öğretim programlarının içerik, hedef, öğrenme- öğretme süreçleri ve ölçme boyutlarında beceri temelli yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu dönüşüm, yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de pedagojik rollerinde ve mesleki yeterliklerinde önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, beceri temelli öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin ve yeterlik algılarının araştırılması, eğitim politikalarının iyileştirilmesi ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Alanyazında bu konuya ilişkin farklı ölçeklerde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin uygulama deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar ve pedagojik yaklaşımlar bağlamında çeşitlilik göstermektedir. Bu bölümde, öncelikle beceri temelli öğretim uygulamaları üzerine yapılan araştırmalara, ardından öğretmen yeterlikleri ve görüşlerine odaklanan çalışmalara, son olarak da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları bağlamında yapılan güncel çalışmalara yer verilmiştir. Böylece, mevcut çalışmanın kuramsal temelleri sağlamlaştırılarak, literatürdeki boşluklar ortaya konulmuş ve araştırmanın katkı sağlayacağı alanlar belirlenmiştir.

3.1. Beceri Temelli Öğretim ve Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Beceri temelli öğretim uygulamaları, hem uluslararası arenada hem de Türkiye'de eğitim reformlarının ana gündem maddesi haline gelmiştir. Uluslararası literatürde bu yaklaşımın, öğrenme süreçlerinde bireylerin aktif katılımını ve bilgiye dayalı süreçlere yönelimini artırdığı vurgulanmaktadır. Örneğin, ABD ve Avrupa'daki uluslararası kuruluşlarca yayınlanan raporlarda, beceri temelli ders içeriklerinin öğrenci performansını desteklediği ve beceri hedeflerine dönük pedagojik tutumları güçlendirdiği belirtilmektedir (OECD,

2019; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015). UNESCO (2015), kurumsal pedagojinin ötesine geçerek öğretim programlarını "insanlığın refahına hizmet eden etik, sosyal ve kültürel becerilerin geliştirilmesi" olarak yeniden tanımlamaktadır. Akademik çalışmalar da bu eğilimi destekler niteliktedir:

Birsel Aybek'in (2006) Çukurova Üniversitesi'nde tamamladığı yüksek lisans tezi, konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve düzeyleri üzerindeki etkisini kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Bu tez, beceri temelli öğretim yaklaşımının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koyarak, bu tür pedagojik yaklaşımların önemini vurgulamaktadır. Tezin bulguları, özellikle eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin öğretiminde konu ve beceri temelli stratejilerin nasıl bir rol oynadığını göstermekte ve bu doğrultuda öğretmen eğitimi literatürüne değerli bir katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, Aybek'in çalışması, beceri temelli öğretim yöntemlerinin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini anlamak adına bu tezdeki ilgili araştırmalar bölümünde yer almaktadır.

Gläser-Zikuda ve Fuß (2008) tarafından yapılan çalışmada fizik öğretiminde algılanan öğretmen yeterliklerinin öğrenci refahı ve kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırma bağlamına 16 sınıftan 431 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmına ise 24 öğrenci ve 8 fizik öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmen yeterliklerinin öğrenci duyguları üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bellanca ve Brandt'ın (2010) editörlüğünü yaptığı *"21st Century Skills: Rethinking How Students Learn"* adlı eser, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim ortamlarına nasıl entegre edilmesi gerektiğine yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Kitap, öğrencilerin çağdaş dünyada başarılı olabilmeleri için gereken yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi temel becerilere vurgu yaparken, bu becerilerin öğretiminde öğretmenin rolünü merkezi bir konuma yerleştirir. Eserde yer alan bölümler, beceri temelli öğretimin yalnızca içerik aktarımına değil; aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanan bütüncül bir pedagojik yaklaşım olduğuna işaret eder. Öğretmenlerin bu becerileri ders süreçlerine entegre edebilmeleri için pedagojik bilgi, öğrenme teorileri, teknoloji entegrasyonu ve sınıf yönetimi gibi çok boyutlu yeterliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Kitap, geleneksel öğretim yaklaşımlarının 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri desteklemede yetersiz kalabildiğini, bu nedenle öğretmenlerin öğretim

stratejilerini yeniden yapılandırmasının zorunlu olduğunu ortaya koyar. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında proje tabanlı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, disiplinler arası yaklaşım ve problem çözme odaklı etkinliklere yer vermeleri, öğrencilerin beceri gelişimini destekleyen kritik unsurlar olarak ele alınmıştır. Bu eser, beceri temelli öğretim anlayışının kuramsal dayanaklarını güçlendirmesi ve öğretmen yeterliklerinin güncel eğitim gereksinimleri doğrultusunda nasıl şekillenmesi gerektiğini ayrıntılı biçimde açıklaması bakımından uluslararası literatürde önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının 21. yüzyıl öğrenen profiliyle uyumlu hâle getirilmesine yönelik somut öneriler sunması, çalışmayı öğretmen yeterlikleri ve beceri temelli öğretim literatürü için değerli kılmaktadır.

Darling-Hammond'ın (2010) çalışması, modern eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme süreçlerinin niteliğini ve bu süreçlerin öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde ele almaktadır. Çalışma, öğretmenlik mesleğinin yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı olmayan, pedagojik bilgi, öğretim tasarımı becerisi, değerlendirme yeterlikleri, öğrenci farklılıklarını gözetme, iletişim ve problem çözme gibi çok boyutlu yeterlikler üzerine kurulu bir meslek olduğunu vurgular. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki performans üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koyar. Makale, ABD'deki farklı öğretmen yetiştirme modellerini karşılaştırarak, programların uygulama yoğunluğu, pedagojik bütünlüğü ve mesleki değerleri nasıl şekillendirdiğini analiz eder. Bulgular, uzun süreli ve uygulama ağırlıklı öğretmen yetiştirme süreçlerinin, öğretmenlerin mesleğe daha donanımlı başlamasını sağladığını göstermektedir. Öğretim stratejilerini etkin biçimde kullanabilme, öğrenci ihtiyaçlarını tanıma ve çeşitliliğe uygun öğretim sunabilme, öğrenme sürecini izleyip değerlendirebilme ve öğrenci merkezli sınıf yönetimi gibi beceriler; güçlü öğretmen yetiştirme modellerinin sonucunda ortaya çıkan temel yeterlikler olarak dikkati çeker. Darling-Hammond, etkili öğretmenliğin temelini, alan bilgisinin pedagojik bilgiyle bütünleştirilmesine dayandırır. Öğretmenlerin, disiplin bilgisini öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir yapıya dönüştürme kapasitesinin, kaliteli öğretim sürecinin merkezinde yer aldığı ifade edilir. Bununla birlikte, çağdaş eğitim sistemlerinin gerektirdiği 21. yüzyıl becerileri eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği ve öğrenmeyi öğrenme öğretmen yeterliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınır. Bu becerilerin gelişimi, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime açık olmalarını ve yaşam boyu öğrenmeyi bir meslek ilkesi olarak benimsemelerini gerektirir. Çalışma ayrıca, öğretmen yetiştirmenin yalnızca

bireysel yeterliklerle değil, eğitim politikaları, okul yapıları ve mesleki destek mekanizmalarıyla da yakından ilişkili olduğunu vurgular. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sürdürülebilir bir destek sistemi olmadığında, beceri temelli ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının süreklilik kazanmasının zor olacağı belirtilir. Bu yönüyle makale, öğretmen eğitimine ilişkin sistemsel yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır. Darling-Hammond'ın (2010) bu çalışması, beceri temelli öğretimin kuramsal temellerini destekleyen ve öğretmen yeterliklerinin çağdaş eğitim yaklaşımlarındaki yerini açıklayan önemli bir uluslararası kaynaktır. Öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama ağırlıklı programların öğrenme çıktılarına etkisini göstermesi, öğretmen yeterlikleri ve beceri temelli öğretim ilişkisine dair önemli kanıtlar sunar.

Çoklar (2012) tarafından Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde hazırlanan bu yüksek lisans tezi, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri içerisinde yer alan Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) yeterliklerinin öğretmenler arasında ne düzeyde karşılandığını belirlemeyi amaçlamaktadır. 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde BİT'e ilişkin toplam 14 performans göstergesinin bulunduğu tespit edilmiş ve çalışma, öğretmenlerin bu göstergeler doğrultusundaki yeterliklerini incelemiştir. Araştırma, 2011–2012 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin BİT yeterliklerinin yanı sıra, bu yeterliklerin bazı demografik ve mesleki değişkenlerle ilişkisi de analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin BİT yeterliklerinin genel olarak ileri düzeyde olduğunu göstermektedir. Özellikle kişisel ve mesleki değerler–mesleki gelişim ile öğretme ve öğrenme süreci boyutlarında ileri düzeyde yeterlik bildirilirken; öğrenmeyi ve gelişimi izleme–değerlendirme ve öğrenciyi tanıma boyutlarında yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin BİT yeterliklerinin; mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna karşın, BİT kullanım öz yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, teknoloji kullanımına yönelik güven ve tutumun öğretmen BİT yeterliklerini destekleyen önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Çalışma, BİT yeterliklerinin öğretmenlik mesleğindeki yerini görünür kılması ve öğretmenlerin teknoloji kullanım kapasitelerinin mesleki uygulamalar üzerindeki etkilerini göstermesi bakımından öğretmen yeterlikleri literatürüne önemli katkılar sunmaktadır. Ayrıca öğretim süreçlerinde teknoloji

entegrasyonunun öğretmen yeterliklerinin ayrılmaz bir parçası haline geldiğini ortaya koyması yönüyle, beceri temelli öğretim yaklaşımlarıyla da bütünleşen bir çerçeve sunmaktadır.

Eckert (2013), kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlerin niteliklerini ve öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısına etkisini hem nicel hem de nitel verilerle irdeleyen bir karma yöntem çalışması ortaya koymuştur. Araştırma, özellikle düşük gelirli ve dezavantajlı öğrenci gruplarının yoğun olduğu okullarda, öğretmenlerin yalnızca sertifikalı olmalarının yeterli görülmediğini, bunun ötesinde sınıf yönetimi, kültürel yeterlik ve pedagojik esneklik gibi alanlarda da donanımlı olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmada öğretmen hazırlık programlarının içeriği, bu yeterliklerin ne ölçüde kazandırılabildiği açısından eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Nitel bulgular, öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının, çoğu zaman bulundukları eğitim ortamının karmaşıklığına göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, öğretmen yeterliklerini yalnızca bireysel niteliklerle sınırlamayıp, aynı zamanda bağlamsal faktörlerin (örneğin okulun sosyo-ekonomik durumu, öğrenci profili ve okul kültürü) bu yeterlik algılarını şekillendirmedeki rolüne dikkat çekmektedir. Böylece, öğretmen yeterliklerinin sadece bireysel gelişim değil, aynı zamanda sistemik iyileştirme çabaları kapsamında değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yeşilyurt (2013) tarafından yürütülen bu çalışma, öğretmen adaylarının öğretmenlik görevini yerine getirebilme yeterliklerine dair öz-yeterlik algılarını sistematik biçimde belirlemeyi hedeflemektedir. Betimsel tarama modeline dayanan araştırmanın örneklemi, Selçuk Üniversitesi'nde 2010–2011 akademik yılı bahar döneminde pedagogik formasyon eğitimi alan 312 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ölçme aracında, öğretmen öz-yeterlik algısını güvenilir şekilde tespit etmek amacıyla Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ölçütler temel alınmış; ardından bulgular, öğretmen adaylarının "öğrenci katılımı", "öğretim stratejileri" ve "sınıf yönetimi" boyutlarında yeterlilik algılarının orta-üst düzeyde olduğunu göstermektedir; ancak "çok yeterli" düzey yerine "oldukça yeterli" derecesini tercih etmeleri, bu algının tam doyum noktasında olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmen olarak görev yapan adayların, bu boyutlarda özelikle "öğretim stratejileri" ve "sınıf yönetimi" alanlarında daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı notu ya da öğrenim program türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmazken, mesleki deneyimin hem pedagojik farkındalığı hem de uygulamaya dair öz güveni anlamlı biçimde güçlendirdiği ifade edilebilir. Bu çalışma,

öğretmen adaylarının mesleğe yönelik yeterlik algılarını betimsel olarak ortaya koyması bakımından Türk eğitim pratiğinde önemli bir yer tutmakta; ancak beceri temelli öğretim bağlamında öğretmenlerin algı ve deneyimlerine dair derinlikli nitel veri eksikliği, araştırmanın temel boşluğunu oluşturmaktadır.

Barak (2014) tarafından yürütülen çalışma, öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileriyle (ICT) desteklenen öğrenmeye ilişkin tutumları ile algıları arasındaki farkı incelemeyi amaçlayan önemli bir araştırmadır. Teknoloji entegrasyonunun giderek zorunlu hale geldiği çağdaş eğitim ortamlarında öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi kritik bir alan haline gelmiştir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının teknolojiyi öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin nasıl konumlandırdıklarını, hangi pedagojik değerlerle ilişkilendirdiklerini ve teknoloji kullanımının profesyonel yeterlik algılarında nasıl bir dönüşüm yarattığını ortaya koyması bakımından literatürde güçlü bir yere sahiptir. Araştırma iki farklı öğretmen adayı grubuna (2006 ve 2012 yıllarında öğrenim gören toplam 103 kişi) uygulanmış ve karma yöntem kullanılmıştır; nicel veri tutum ölçeğinden, nitel veri ise katılımcıların hazırladığı yansıtıcı çizimlerden (reflective drawings) elde edilmiştir. Bu çizimler, öğretmen adaylarının sınıf ortamında ICT kullanımını nasıl hayal ettiklerini ve öğretmen–öğrenci etkileşimlerine dair bilişsel temsillerini göstermesi bakımından anlamlı bir veri kaynağıdır. 2006 yılı kohortuna ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanmaya yönelik olumlu tutum beyan etmelerine rağmen, algılarında ciddi çelişkiler olduğunu göstermiştir. Katılımcılar ICT kullanımını çoğu zaman dikkat dağıtıcı, öğrenme sürecini zayıflatan, öğretmenin otoritesini azaltan ve öğretmen öğrenci etkileşimini zayıflatan bir unsur olarak görmüşlerdir. Bu durum, adayların eğitimde teknoloji kullanımını destekleyen güncel eğilimleri söylem düzeyinde benimseseler bile, sınıf ortamında uygulanabilirliğine yönelik şüphe duyduklarını göstermektedir. Böylece çalışma, öğretmen adaylarının beyan ettikleri tutumlarla teknolojiye ilişkin gerçek algıları arasında belirgin bir tutum–algı boşluğu bulunduğunu ortaya koymuştur. 2012 yılı kohortundan elde edilen bulgular ise anlamlı bir değişimi işaret etmektedir. Bu gruptaki öğretmen adayları ICT'yi artık tehdit edici değil, öğrenmeyi zenginleştiren, öğrenci katılımını artıran, ilerlemeci eğitim anlayışını destekleyen bir araç olarak değerlendirmişlerdir. Çizimlerde öğretmen ve öğrencinin teknoloji aracılığıyla etkileşim hâlinde olduğu, öğrenme ortamının daha dinamik ve çok kaynaklı hâle geldiği görsel temsiller öne çıkmıştır. Bu değişim, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin pedagojik farkındalıklarının geliştiğini ve dijital yeterliklerinin güçlendiğini göstermektedir. Barak'ın çalışması, öğretmen yeterliklerinin yalnızca bilişsel

farkındalıkla değil, aynı zamanda teknoloji kullanımına ilişkin algı, deneyim ve pedagojik rehberlikle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca teknoloji entegrasyonunun etkili olabilmesi için öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının dönüştürülmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle çalışma, beceri temelli öğretimin gerektirdiği yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim, dijital okuryazarlık ve öğrenmeyi öğrenme gibi çok boyutlu öğretmen yeterlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Çalışma ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarında dijital yeterlik eğitimlerinin niteliğinin öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik algılarını dönüştürdüğüne dair güçlü ampirik kanıt sunmaktadır.

Hasret Noz'un çalışması (2018), sosyal becerilerin öğretimine ve bu süreçte karşılaşılan güçlüklere yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Çalışma, ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüş olup, sosyal beceri eğitimi konusunda karşılaşılan zorlukları ve öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerini ortaya koymak amacını taşımaktadır. Araştırma kapsamında, öğretmenlere yöneltilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal beceri öğretiminde sıklıkla sınıf yönetimi zorlukları, materyal eksiklikleri ve öğrencilerin bireysel farklılıkları gibi sorunlarla karşılaştığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler sosyal becerilerin etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için daha fazla kaynak ve destek gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışma, sosyal becerilerin öğretimi konusunda öğretmenlerin karşılaştığı güçlükleri ve bu konuda dile getirdikleri çözüm önerilerini ortaya koyarak, sosyal beceri eğitimi literatürüne önemli katkılar sağlamaktadır.

Uerz, Volman ve Kral (2018) tarafından yapılan bu kapsamlı literatür taraması, öğretmen eğitiminde teknoloji entegrasyonunu destekleyen eğiticilerin (teacher educators) yetkinlik alanlarını sistematik şekilde analiz etmektedir. Araştırmacılar, uluslararası düzeyde yayımlanmış 26 çalışmayı inceleyerek öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken dört ana yetkinlik alanını tanımlamışlardır. Bunlar: teknolojik yeterlikler, pedagojik ve teknolojiyi eğitimde kullanmaya dair beceriler, öğretme ve öğrenmeye dair inançlar ve yenilikçilik ile mesleki öğrenme yetkinlikleri olarak sınıflandırılmıştır. Bu çerçevede teknolojiye dair bilgi birikiminin ötesine geçilerek, öğretmen eğitimcilerinin teknolojiyi pedagojik amaçlara uygun biçimde entegre edebilme, yenilikçi eğitim ortamları tasarlama ve kendi profesyonel gelişimlerini sürdürme gibi üst düzey görevleri yerine getirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma aynı zamanda, öğretmen eğitimcilerinin rol modeller olarak teknoloji kullanımını gösterme sorumluluğuna da dikkat çekmekte, bu bakımdan "ikinci düzey öğretmen" kavramına odaklanarak bu alandaki araştırma boşluğunu ortaya

koymaktadır. Bu bağlamda Uerz ve arkadaşlarının çalışması, öğretmen yeterlikleri alanında teknolojiyle ilişkilenen becerilerin sadece kullanıcı düzeyinde kalmayıp, pedagojik bağlama ve mesleki gelişime entegre edilmesi gerektiği yönündeki argümanı desteklemektedir. Ayrıca bu çalışmanın, öğretmen eğitimcilerinin pedagojik-pratik yetkinliklerini geliştirmeye yönelik yaklaşımlarda önemli bir referans noktası olarak işlev gördüğünü belirtmek gerekir.

Tüfekçi Aslım ve Kocabatmaz (2019) tarafından yürütülen çalışma, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan karşılaştırmalı bir araştırmadır. Çalışma, öğretmenlik mesleğinde giderek önem kazanan iki temel yapıyı bireysel yeterlik algısı ve sürekli öğrenmeye yönelik eğilim bir arada incelemesi bakımından literatürde dikkat çekmektedir. Araştırma örneklemini, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 242 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde "Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" kullanılmış, veriler korelasyonel tarama modeli kapsamında analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğunu göstermekte ve bu düzeyin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş; bu eğilimlerin cinsiyete göre değişmediği, ancak birinci sınıf öğretmen adaylarının eğilimlerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. En dikkat çekici bulgu, öz yeterlik ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde ($r = 0.53$), pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Analizler, yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam varyansın %28'inin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu durum, bireyin kendi öğretme kapasitesine olan inancının, öğrenmeye yönelik süreklilik, merak, yeniliklere açıklık ve kendini geliştirme yönelimleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretmen yeterlikleri ile öğrenmeye yönelik tutum ve eğilimler arasındaki bağlantıyı somut verilerle ortaya koyarak literatüre önemli katkılar sunmaktadır. Öz yeterlik algısının, öğretmenlik mesleğinin fen, sosyal, iletişimsel ve pedagojik tüm yönlerinde belirleyici bir faktör olduğu düşünüldüğünde; bu bulgular, beceri temelli öğretim ortamlarında öğretmenin öğrenme motivasyonunu ve mesleki gelişimi sürdürebilme kapasitesini destekleyen psikolojik özelliklerin önemine işaret etmektedir. Çalışma, özellikle sürekli güncellenen eğitim programları, değişen beceri beklentileri ve 21. yüzyıl

becerileri doğrultusunda öğretmenlerin kendi mesleki yeterliklerine olan inançlarının öğrenme süreçlerini sürdürebilmeleri açısından kritik bir değişken olduğunu göstermektedir.

Alan ve Güven (2022) yapmış oldukları çalışmada ölçülebilir ve gözlemlenebilir genel öğretmen yeterlikleri çerçevesi geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Karma yöntem araştırmasına dayanan çalışma üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşama, öğretmen yeterlikleri üzerine alanyazın taraması, öğretmen adayları ve eğitmenlerinin görüşlerini alma ve 2017 senesinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan öğretmen yeterlikleri çerçevesi hakkında eğitim uzmanlarının görüşlerinin alınması gibi çalışmaları kapsamaktadır. Yapılan analizler sonucunda mevcut yeterlikler çerçevesinin öğretmen ve öğretmen adayları için yol haritası olarak kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Bulgulara dayanarak araştırmacılar farklı yeterlik alanlarını içeren taslak bir çerçeve hazırlayarak eğitim çalıştayında uzmanlar tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikler çerçevesinin ölçülebilir ve gözlemlenebilir olmaması sebebiyle yeni bir taslak yeterlikler çerçevesi hazırlama ihtiyacını doğurmuştur. Ülkelerin çeşitli yeterlikler çerçevesinin de incelenerek hazırlandığı taslakta öz değerlendirme, iletişim, sorumluluk, takım çalışması, liderlik, bilgi işleme, yaşam boyu öğrenme, üst düzey düşünme becerileri, sınıf yönetimi, içerik bilgisi gibi yeterlikler ön plana çıkmaktadır.

Demiröz (2022) tarafından yürütülen çalışma, acil uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları dijital öğretmen yeterlikleri ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, uzaktan eğitime ilişkin algıları ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu incelemektedir. COVID-19 küresel salgınıyla birlikte zorunlu olarak uygulamaya alınan acil uzaktan eğitim, öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerini hem pratik hem de algısal boyutta yeniden değerlendirmelerini gerektirmiştir. Kocaeli ilinde devlet okullarında görev yapan 318 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülen araştırmada, "Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği", "Dijital Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği" kullanılarak öğretmenlerin bu üç temel alandaki durumları nicel olarak ortaya konmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının orta düzeyde, dijital öğretmen yeterlikleri ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Dijital yeterlikler ile acil uzaktan eğitim algıları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü bir ilişki bulunması, dijital becerisi daha yüksek olan öğretmenlerin süreci daha eleştirel değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile acil uzaktan eğitim algıları arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bununla birlikte, dijital öğretmen yeterlikleri ve yaşam boyu öğrenme

yeterliklerinin birlikte acil uzaktan eğitim algılarını %7 oranında yordadığı belirlenmiştir. Bu çalışma, öğretmen yeterliklerinin özellikle teknolojik dönüşüm dönemlerinde öğretim süreçlerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Dijital beceriler ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını biçimlendiren temel unsurlar olduğu yönündeki bulgular, beceri temelli öğretim literatürüyle de paralellik göstermektedir. Eğitim süreçlerinin değişen koşullara uyum sağlayabilmesi için öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının sürekli güncellenmesi gerektiğini vurgulaması bakımından, öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalara önemli bir katkı sunmaktadır.

Yenen (2022) öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörleri saptamak amacıyla yapmış olduğu çalışmada nitel araştırma deseninden faydalanmıştır. Çalışma kapsamına Aksaray, Kayseri ve Nevşehir illerinde görev yapan gönüllü 20 branş öğretmeni dahil edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin genel yeterliklerini etkileyen faktörlerin genel anlamda mesleğe karşı tutum, okul iklimi, hizmet öncesi eğitim, ekonomik durum, aile ve sosyal çevre, mesleki deneyim ve mesleki gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zamora ve Zamora (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, son yıllarda hızla değişen eğitim paradigmaları doğrultusunda öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile öğretmenlik standartlarına yönelik yeterlik düzeylerinin kapsamlı biçimde değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Öğretmen rollerinin geleneksel bilgi aktarıcılığından öğrenme kolaylaştırıcılığına evrilmesi, bu tür çalışmaların önemini artırmaktadır. Araştırma, Filipinler'de Mindoro State College of Agriculture and Technology (MinSCAT) mezunu öğretmenlerin alan uygulamasındaki yeterliklerini inceleyerek öğretmen yetiştirme programlarının niteliğine dair önemli veriler sunmaktadır. Çalışmanın örneklemini 2016–2018 yılları arasında mezun olmuş 215 öğretmen ile onların okul yöneticileri oluşturmuştur. Veriler Google Forms aracılığıyla toplanmış, öğretmenlerin hem kendi öz değerlendirmeleri hem de yöneticilerin öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Araştırmada iki bölümden oluşan kapsamlı bir veri toplama aracı kullanılmış; bu araç öğretmenlerin iletişim becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, kişisel gelişim, öğrenme-öğretme süreçlerinde dijital teknoloji entegrasyonu, profesyonel standartlara uyum ve mesleki gelişim uygulamaları gibi göstergeleri kapsamıştır. Veriler t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizleriyle incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin performanslarının yüksek düzeyde olduğunu, özellikle etkili iletişim becerileri, yaşam ve

kariyer becerileri ile kişisel ve mesleki gelişim alanlarında güçlü olduklarını göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin mesleki standartlara ilişkin yeterliklerinin de oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. ANOVA sonuçları, öğretmenlerin beceri düzeyleri ve öğretim standartlarına ilişkin yeterliklerinde bazı göstergeler açısından anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik güçlü yönlerinin eğitim programları ve uygulama deneyimleriyle ilişkili olabileceğini, öğretmen yetiştirme programlarında sürekli danışma, izleme ve mesleki rehberliğin önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu çalışma, öğretmen yeterliklerinin yalnızca pedagojik yönlerle sınırlı olmadığını; iletişim, problem çözme, öz düzenleme, yaşam boyu öğrenme, teknoloji entegrasyonu ve mesleki etik gibi çok yönlü beceri alanlarını kapsadığını ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca, beceri temelli öğretim anlayışının gerektirdiği performans göstergelerinin hem öğretmenlerde hem de öğretmen yetiştirme programlarında nasıl somutlaştığına ilişkin kapsamlı bir tablo sunmaktadır. Öğretim standartlarının ve 21. yüzyıl becerilerinin birlikte ele alınması, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin bütüncül bir değerlendirmesine olanak tanımakta ve uluslararası literatürde beceri temelli öğretim bağlamına önemli katkılar sağlamaktadır.

Aksu'nun Muş Alparslan Üniversitesi'nde hazırladığı bu yüksek lisans tezi (2023), fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerilerine dair algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektedir. Araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerilerini nasıl algıladığını, bu algıların hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ve bu becerilerin öğretmen eğitimi sürecindeki önemini ortaya koymaktadır. Çalışmada, anket ve ölçekler kullanılarak öğretmen adaylarının yaşam becerisi algıları değerlendirilmiş ve çeşitli demografik ve eğitimsel değişkenlere göre bu algıların nasıl farklılaştığı analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerilerine ilişkin algılarının, onların mesleki gelişimleri açısından önemli ipuçları sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının yaşam becerileri konusundaki algılarını anlamak ve bu algıların eğitim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini değerlendirmek adına önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu kapsamda, çalışma fen bilgisi eğitimi ve yaşam becerileri konusundaki literatüre değerli bir katkı olarak değerlendirilebilir.

Sevmez'in Dokuz Eylül Üniversitesi'nde hazırladığı yüksek lisans tezi (2023), Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik ve yaşam becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektedir. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 757 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiş ve betimsel tarama

modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Çalışmada, kişisel bilgi formu ve 5'li likert ölçeği kullanılarak öğretmen adaylarının akademik ve yaşam becerilerine yönelik algıları toplanmış, veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının akademik ve yaşam becerilerine sahip olma durumlarının cinsiyet, anabilim dalı, sınıf düzeyi ve hedeflenen eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaştığını göstermiştir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının akademik ve yaşam becerilerini etkileyen değişkenleri ortaya koyarak, bu becerilerin öğretmen eğitimi bağlamındaki önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, çalışma öğretmen adaylarının hem akademik hem de yaşam becerilerini geliştirme süreçlerine dair literatüre katkı sağlamaktadır.

Çakanel (2024) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin 21.yy becerilerine ilişkin yeterlik algıları ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki birtakım değişkenler göz önüne alınarak araştırılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem, eğitim durumu, unvan, çalışılan kurum, eğitim düzeyi, internet kullanım süresi gibi değişkenler ele alınarak planlama yapılmıştır. Demografik değişkenler baz alınarak sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ölçeği ve 21. yy becerileri özerklik algısı ölçeklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Cinsiyet, yaş, medeni durum, unvan, kıdem, eğitim düzeyi, okutulan sınıf, çalışılan kurum, internet kullanım süresine göre öğretmenlerin pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir.

3.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Yapılan Çalışmalar

Akpınar ve Köksalan (2024) tarafından yürütülen bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme süreçleri ve bu süreçlerin altında yatan felsefi temelleri derinlemesine analiz etmektedir. Yapılan inceleme, eğitim uygulamalarına dair reform ihtiyacının, yalnızca pedagojik değil aynı zamanda ideolojik ve felsefi bir dönüşüm perspektifinden ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırmacılar, modelin temel yapıtaşlarını yani kazanım temelli yaklaşım, disiplinlerarası içerik, değer odaklılık ve beceri temelli hedefler program geliştirme paradigmasının merkezine yerleştirerek bu yapıyı ideolojik açıdan da yorumlamışlardır. Modelin biçimlendirilme sürecindeki felsefi temellerin, özellikle ilerlemeci eğitim anlayışıyla örtüştüğünü; bunun yanı sıra eğitimde yerellik, milli kimlik ve etik değerler boyutlarının da vurgulanarak dengeli bir reform yaklaşımı sunduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda çalışma, TYMM'in program tasarımı ile felsefi yapı arasında bir köprü kurarak literatüre önemli bir kavramsal katkı

sağlamaktadır. Akpınar ve Köksalan (2024), *Eğitimde Maarif ve Müfredat Yenileme İhtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerinden Teorik Bir Analiz* başlıklı çalışmada, modelin yerli-milli bir perspektifle kavranması gerektiğine dikkat çeken kapsamlı bir değerlendirme sunar. Çalışmada, MEB'in K- 12 Beceri Çerçevesi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli dokümanı temel kaynaklar olarak kullanılmıştır. Yazarlar, modelin ABD ilhamlı bir yapıdan hareket ettiğini, bireyin bütüncül gelişimini hedefleyen yenilikçi yönler içerdiğini belirtirken; aynı zamanda bu yapıların yerine yerel bağlamda milli kimlik, sosyal aidiyet ve kültürel bağlam gibi bileşenlerin ihmal edilmemesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Bu perspektif, Türkiye'nin tarihi ve toplumsal dinamiklerini hesaba katarak beceri temelli öğretimin sadece teknik değil değer ve kimlik eksenlerinde de zenginleştirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu nedenle, çalışmanın en önemli katkısı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik eleştirel bir uygulama gerekliliği sunması ve modelin yerellik-milli eğitim bağlamında yeniden yorumlanmasının önemini göstermesidir. Duyul ve arkadaşları (2025) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve modelin uygulamaya dönük yönlerinin mesleki pratiklere ne ölçüde yansıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel desen kullanılarak yapılandırılmış olup, çeşitli branşlardan öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin hem bireysel deneyimlerini hem de modelin uygulamadaki yansımalarını anlamaya yönelik güçlü bir zemin sunmaktadır. Katılımcıların büyük bölümü, modelin içerdiği beceri temelli yaklaşımı ve değerler odaklı eğitimi olumlu karşıladıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, uygulama süreçlerinde karşılaşılan bazı zorluklar özellikle yeterli hizmet içi eğitimin verilmemesi, materyal eksikliği ve sınıf içi etkinliklerin süre ile sınırlı olması öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir.

Karataş (2024), *"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında"* başlıklı çalışmasında, modelin temel ilkeleri, eğitim programlarına yansımaları ve uygulanma sürecine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini betimleyici bir yaklaşımla incelemiştir. Araştırma, modelin tanıtım sürecindeki öğretmen-yönetici algılarını açığa çıkarmak adına yarı yapılandırılmış görüşme verilerini analiz etmektedir. Bulgulara göre, katılımcılar bu yeni modelin özellikle disiplinlerarası bütünlük, beceri odaklı kazanımlar ve değer temelli yaklaşım gibi unsurları ön plana çıkardığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, modelin pratiğe aktarımı sürecinde yeterli materyal desteği, etkili hizmet içi eğitim ve yerel bağlamla uyum gibi alanlarda eksiklikler yaşandığına dikkat çekilmiştir. Karataş'ın çalışması, TYMM modeline dair

uygulamada hem umut verici yönlere hem de mevcut yetersizlik alanlarına ışık tutması bakımından değerlidir; özellikle modelin yeni uygulayıcılar tarafından nasıl algılandığına dair nitel içgörü sağlamasıyla özgün bir katkı sunmaktadır.

Ülçay (2024), *"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi"* adlı çalışmasında modelin eğitim sistemine getirdiği yapı taşlarını ve uygulamadaki yansımalarını kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Araştırma, modelin temel hedeflerini öğrenci merkezli eğitim, eleştirel düşünme, problem çözme, teknoloji entegrasyonu ve sosyal-duygusal gelişim açıkça belirleyerek bu unsurların sistematik bir dönüşüm vizyonu içerdiğini analiz etmektedir. Ayrıca, modelin uygulamaya geçirilmesinde pilot uygulamalar, kademeli yaygınlaştırma, sürekli değerlendirme ve paydaş işbirliği gibi stratejik yaklaşımların öneminin altı çizilmektedir. Yazar, bu süreçlerde yaşanabilecek zorluklara da dikkat çekmiş; özellikle altyapı eksiklikleri, öğretmen direnci ve değerlendirme yöntemlerindeki belirsizlikleri modelin önündeki temel engeller olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, TYMM'in dönüşüm potansiyelini kavramsal ve uygulanabilir düzeyde birleştirerek Eğitim Politikaları literatürüne katkı sağlamaktadır.

Adıgüzel (2025) tarafından yürütülen bu meta-sentez çalışması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile Cumhuriyet döneminden itibaren uygulanmış olan eğitim programlarını karşılaştırmalı olarak irdelemektedir. Çalışma, geçmiş programlara dair literatürden elde edilen bulguları sistematik olarak toparlayarak, TYMM'in pedagojik ve ideolojik yönelimlerini tarihsel bağlamla ilişkilendirmektedir. Araştırma sonuçları, TYMM'in kazanım temelli öğretim anlayışını sadece güncel gereksinimler doğrultusunda belirlemeyip, aynı zamanda Cumhuriyet'in eğitim vizyonundaki çağdaş, reformist ve ulusal değer temelli yaklaşımı yeniden dirilttiğini göstermektedir. Bununla birlikte modelin yenilikçi yönleri örneğin disiplinlerarası bütünlük, beceri-temelli ölçme-değerlendirme ve değer odaklılık ile Cumhuriyet döneminin program anlayışı arasında hem süreklilik hem de dönüşüm ilişkisi olduğu vurgulanmıştır. Bu yönüyle, çalışma eğitimdeki süreklilik-uyum ikilemini kapsayan küresel ve yerel dinamiklere ışık tutmakta ve tarihsel perspektifi dahil etme fırsatı sağlamaktadır.

Kırçıl ve Sağır (2025) tarafından yürütülen ve durum çalışması deseniyle gerçekleştirilen bu nitel araştırma, birinci sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin sınıf içi uygulamalarına dair algılarını mercek altına almaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 15 öğretmenle çevrim içi görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analiz tekniğiyle sistematik olarak çözülmüştür. Araştırmanın bulguları,

öğretmenlerin TYMM'in erdem-değer-eylem çerçevesine yüksek düzeyde vurguda bulunduğunu, bu doğrultuda ders içerikleri ve öğretim yöntemlerini uygulamalarında yaşamla ilişkilendirme çabası içinde olduklarını göstermektedir. Ancak öğretmenler, programda belirtildiği halde öğrenci profilleri, programlar arası bileşenler ve öğretmen yansıtmaları gibi kavramsal yapıları halen uygulamada bütünsel şekilde kavrayamadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca, süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini kullanmalarına rağmen, bu yeni yaklaşımın içselleştirilmesinde eğitim sürecinin kademeli geçiş olmasının etkileri olduğu belirtilmiştir. Kırçıl ve Sağır'ın çalışması, TYMM'in yalnızca politika metinlerinde kalmayıp sınıf içi gerçekliklere nasıl yansıdığını gösteren az sayıda çalışmadan biri olarak, eğitim uygulama boyutundaki özgün konumunu destekleyecek değerli bir literatür katkısıdır.

Taşkın (2025), *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Değerler Eğitimi Yaklaşımının Analizi* başlıklı çalışmasında, modelin "erdem-değer-eylem" çerçevesiyle nasıl bütüncül bir değerler eğitimi sunduğunu detaylıca ortaya koymaktadır. Doküman analizi yoluyla yapılan bu araştırma, 2005–2018 öğretim programları ile 2024 modeline ait kazanım ve içerik karşılaştırmalarını yaparak sistematik bir değerlendirme sunar. Bulgular; TYMM'in değerler eğitimi yaklaşımını sadece bireysel ahlaki kazanımlarla sınırlı tutmadığını, bunun ötesinde öğrencinin topluma, aileye ve doğaya karşı sorumlu bireyler olarak yetiştirilmesini hedeflediğini göstermektedir. Çalışma ayrıca, değerler eğitiminde süreç odaklı bir modellemeye yönelerek, programların ruhunda kendi varlığını insan ile bütünleştiren bir eğitim paradigmaları oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, TYMM'in yerleşik bir eğitim yaklaşımı değil, canlı, dinamik ve paydaş geri bildirimleriyle gelişebilen bir yapı olduğunu göstermesi açısından çalışmanın özgün bir katkı sunduğu söylenebilir.

Literatürde incelenen çalışmalar, eğitim sistemlerinin dönüşümünde belirleyici bir rol oynayan beceri temelli öğretim yaklaşımlarına, öğretmenlerin bu yaklaşımları uygulamadaki profesyonel yeterliklerine ve son yıllarda gündeme gelen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) teorik çerçevesine ayrı ayrı odaklanmaktadır. Beceri temelli öğretim anlayışı, öğrenen merkezli pedagojiyi temel alarak, bireyin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor alanlarda da donanımlı hale gelmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar, öğrencilerin yaşamsal becerilerle donatılmasının eğitimde birincil hedef haline geldiğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan, bu hedeflerin sahada karşılık bulabilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerine bağlıdır. Öğretmenlerin pedagojik bilgi, uygulama becerisi, teknoloji entegrasyonu ve yenilikçi

öğretim yaklaşımlarını kullanma konusundaki donanımları, öğretim kalitesini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir.

TYMM ise bu iki yapıyı beceri temelli öğretim ve öğretmen yeterlikleri bir bütünlük içinde ele alarak yeni bir paradigma ortaya koymaktadır. Ancak literatür incelendiğinde, bu üç kavramın bir arada ele alındığı, uygulamadaki karşılıklarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak sistematik biçimde analiz edildiği çalışmaların sayıca oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu eksiklik, eğitim politikalarının sahadaki uygulama düzeyini değerlendirme konusunda önemli bir boşluk yaratmaktadır. İşte bu noktada, bu çalışmanın önemi belirginleşmektedir. Araştırma, beceri temelli öğretim yaklaşımının öğretmen yeterlikleriyle nasıl kesiştiğini ve TYMM çerçevesinde bu kesişimin öğretmenler nezdinde nasıl algılandığını anlamaya çalışmaktadır. Bu yönüyle çalışma, yalnızca güncel bir eğitim reformunun sahadaki yansımalarını ortaya koymakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmen eğitimi, program geliştirme ve eğitim politikaları açısından bütüncül ve uygulamaya dönük öneriler sunma potansiyeline sahiptir. Böylece, hem kuramsal hem de pratik düzeyde eğitim araştırmalarına anlamlı bir katkı sağlanması hedeflenmektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, deseni, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin analiz süreci ve geçerlik güvenirlikleri sistematik bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, öğretmenlerin beceri temelli öğretim yeterliklerine ilişkin nicel eğilimleri ve bu eğilimlerin ardında yatan gerekçeleri ortaya koyabilmek için hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli karma yöntem araştırması olarak yapılandırılmıştır. Karma yöntem, araştırma sorularına hem sayısal verilerle genelleyici hem de derinlemesine yorumlayıcı bir yaklaşımla yanıt aramayı amaçlar. Creswell ve Plano Clark (2011), karma yöntemi, tek başına nicel ya da nitel yaklaşımların yetersiz kaldığı durumlarda her iki yaklaşımın güçlü yönlerini bir araya getirerek daha kapsamlı ve bütüncül sonuçlar elde etmeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada da beceri temelli öğretim süreçlerinin öğretmenler üzerindeki yansımaları sadece istatistiksel verilerle değil, aynı zamanda öğretmen deneyimleriyle de değerlendirilmiştir.

Araştırmada benimsenen karma yöntemin yapısı sıralı açıklayıcı desen (sequential explanatory design) biçimindedir. Bu desen, öncelikle nicel verilerin toplanıp analiz edilmesini, ardından bu verilerle ilişkili olarak nitel verilerin toplanarak yorumlanmasını esas alır (Creswell, 2003). Bu doğrultuda, araştırmanın birinci aşamasında, öncelikle öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin uygulama deneyimlerini betimlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 20 maddelik bir anket formu uygulanmıştır. Bu anket, öğretmenlerin mevcut durumlarına ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin genel bir görünüm

sunmayı hedeflemiştir. Bunun ardından, öğretmenlerin beceri temelli öğretim yeterlik düzeylerini daha sistematik biçimde belirlemek için geçerliği ve güvenirliği sağlanmış bir ölçek kullanılmış ve nicel veri elde edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, öğretmen görüşlerini daha derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel veri toplanmıştır.

Bu yapı, Creswell'in (2003) karma yöntemde önerdiği altı temel desen arasında yer alan ve özellikle beklenmedik ya da istatistiksel olarak açıklanamayan bulguların anlamlandırılmasında etkili olan sıralı açıklayıcı desene dayanmaktadır. Sıralı açıklayıcı desen, öncelikli olarak nicel verilerin toplanıp analiz edildiği, ardından bu bulguların derinlemesine yorumlanabilmesi amacıyla nitel verilerin kullanıldığı bir karma yöntem yaklaşımıdır. Bu desende, nitel veri genellikle destekleyici bir rol üstlenir ve nicel bulguların yorumunu zenginleştirmek üzere sürece dahil edilir (Baki & Gökçek, 2012). Bu yapı, araştırma sonuçlarının yalnızca yüzeysel kalmamasını, aynı zamanda öğretmenlerin yaşadıkları sürece dair bağlamsal bir perspektif sunulmasını sağlamıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Gaziantep ilindeki resmi liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Türkiye'de liselerde görev yapan öğretmenlerin beceri temelli öğretim uygulamalarıyla etkileşimleri, özellikle güncel eğitim reformları ve müfredat değişiklikleri bağlamında dikkatle incelenmesi gereken bir konudur. Bu doğrultuda, araştırma evreni, Gaziantep ili ile sınırlandırılarak belirli bir bölgesel bağlamda derinlemesine analiz yapılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemi ise, uygun örnekleme yöntemine dayanmaktadır. Bu yöntem, özellikle araştırmanın hedef kitlesine kolay erişim sağlanabilen durumlarda tercih edilir. (Yıldırım & Şimşek, 1999). Bu doğrultuda, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle 20 resmi liseye gidilerek, öğretmenlerle öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen "Beceri Temelli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri" anketi ve Çetin ve Çelik (2020) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlik Algısı" ölçeği uygulanmıştır. Bu veri toplama süreci araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın hedeflerine en uygun katılımcıları seçmek için kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 1999). Bu kapsamda belirlenen katılımcıların beceri temelli öğretim

konusunda daha önceden bir eğitim almış olmaları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretim programı güncellenen kademelerin derslerinde girmiş olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise, nitel veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, ilk verilerin toplandığı öğretmenler arasından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu aşamada, ölçüt olarak; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda öğretim programı güncellenen ve yeni programın uygulandığı dokuzuncu sınıflarda ders veriyor olmak belirlenmiştir. Böylelikle belirlenen 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle, öğretmenlerin beceri temelli öğretim sürecine dair deneyimlerini, karşılaştıkları güçlükleri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin değerlendirmelerini daha ayrıntılı biçimde ortaya koymaları sağlanmıştır. Saldana'nın (2016) da vurguladığı üzere, nitel veriler aracılığıyla katılımcıların anlam dünyasına ulaşmak, özellikle eğitim politikalarının öğretmenler üzerindeki etkilerini analiz etmek açısından oldukça değerlidir.

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte, bölüm, beceri temelli eğitim alma durumu ve eğitim alınan yere ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak sunulmuştur. Bu tanımlayıcı istatistikler, araştırma grubunun yapısını daha iyi anlamaya ve ilerleyen analiz sonuçlarını bu çerçevede değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler, öğretmenlerin beceri temelli öğretime yönelik yeterlik algılarının genel düzeyini ortaya koymak amacıyla incelenmiştir. Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış; böylece verilerin dağılımı ve merkezi eğilim ölçütleri belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2 aralığında kalması, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. İlgili bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	110	50,5
	Erkek	108	49,5
Kıdem	1-5 Yıl	99	45,4
	6-10 Yıl	47	21,6
	11-15 Yıl	46	21,1
	16 Yıl ve Üzeri	26	11,9
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	152	69,7
	Diğer	66	30,3
Bölüm	İngilizce	43	19,7
	Kimya	27	12,4
	Matematik	24	11
	Türk Dili ve Edebiyatı	17	7,8
	Coğrafya	16	7,3
	Biyoloji	16	7,3
	Tarih	13	6
	Beden Eğitimi	10	4,6
	Rehberlik	9	4,1
	Fizik	8	3,7
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6	2,8
	Diğer	29	13,3
Beceri Temelli Eğitim Alma	Evet	218	100
	Hayır	0	0
Eğitim Alınan Yer	Eğitim Fakültesi	85	39
	Pedagoji	58	26,6
	Hizmet İçi	75	34,4
	Toplam	218	100

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, öğretmenlerin yarısının (%50,5'inin) kadın, (%49,5'inin) yarısının ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdem dağılımı ağırlıklı olarak 1–5 yıl (%45,4) arasında yoğunlaşmakta; bu grubu sırasıyla 6–10 yıl (%21,6), 11–15 yıl (%21,1) ve 16 yıl ve üzeri (%11,9) kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Mezun olunan fakülte açısından katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu (%69,7), geri kalan %30,3'lük kısmın ise diğer fakültelerden mezun olduğu belirlenmiştir. Mezun olunan bölümler arasında İngilizce (%19,7), Kimya (%12,4) ve Matematik (%11) gibi alanlar ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların tamamı (%100) daha önce beceri temelli öğretim eğitimi almış olup, eğitim alma yerlerine göre dağılım eğitim fakültesi (%39), pedagoji eğitimi (%26,6) ve hizmet içi eğitim (%34,4) şeklindedir.

Bu dağılımlar, öğretmen örnekleminin farklı branş, kıdem ve eğitim geçmişlerine sahip olduğunu ve araştırmaya geniş bir temsil gücü kazandırdığını göstermektedir.

4.3. Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmanın nicel boyutunda ilk olarak, öğretmenlerin beceri temelli öğretim uygulamalarına ilişkin deneyimlerini betimlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 19 maddelik kapalı uçlu bir anket kullanılmıştır. Psikometrik bir ölçek niteliği taşımayan bu anket, öğretmenlerin beceri temelli öğretime yönelik görüşlerini, sınıf içi uygulamalarını, tercih ettikleri yöntem ve teknikleri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin algılarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Beceri öğretimine ilişkin görüş anketinin maddeleri, uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği açısından incelenmiş; gerekli dilsel sadeleştirmeler yapılmış ve sınırlı sayıda öğretmenle gerçekleştirilen pilot uygulama sonrası anlaşılabilirlik yönünden revize edilmiştir. Son hâline getirilen anket formu, gönüllü katılımcılara çevrim içi ortamda uygulanmıştır.

Anket 5'li Likert tipinde düzenlenmiştir. Ankette yer alan seçenekler, eşit aralık varsayımı doğrultusunda 4/5 oranı dikkate alınarak yorumlanmıştır. Buna göre aralıklar; 1,00–1,80 "Hiç Katılmıyorum", 1,81–2,60 "Katılmıyorum", 2,61–3,40 "Kısmen Katılıyorum", 3,41–4,20 "Katılıyorum" ve 4,21–5,00 "Tamamen Katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen aritmetik ortalamalar, bu aralıklar doğrultusunda değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Anket uygulamasının ardından, öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin yeterlik algılarını nicel düzeyde belirlemek amacıyla Çetin ve Çelik (2020) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 32 maddeden ve beş alt boyuttan (İş birliği, İletişim, Yaratıcılık, Problem Çözme, Eleştirel Düşünme) oluşan ölçek, geliştiricilerden alınan resmi izin doğrultusunda orijinal haliyle, herhangi bir madde eklemesi ya da çıkarımı yapılmadan uygulanmıştır. Katılımcılar, bilgilendirilmiş onam formunu onayladıktan sonra ölçek maddelerini Google Forms üzerinden cevaplamıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, nicel bulguların derinlemesine yorumlanmasını sağlamak ve öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin bağlamsal veriler elde etmek amacıyla 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve alt amaçlarına uygun olarak yapılandırılmıştır. Sorular; öğretmenlerin beceri temelli öğretim uygulamalarındaki deneyimlerini, mesleki yeterlik algılarını, karşılaştıkları sorunları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerini bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyacak şekilde tasarlanmıştır.

Görüşmeler, öğretmenlerin kendi okul ortamlarında yüz yüze gerçekleştirilmiş, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların onayı doğrultusunda yapılan kayıtlar, görüşme sonrasında yazıya dökülmüş ve tematik analiz süreci için hazır hale getirilmiştir. Nitel veri analiz süreci, MAXQDA 2024 yazılımı kullanılarak ve Saldana (2016) ile Nowell ve diğerlerinin (2017) ilkelerine dayalı olarak yürütülmüştür.

Veri analiz sürecinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. İlk olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen 20 maddelik anketten elde edilen betimsel verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş; öğretmenlerin uygulamaya yönelik deneyimlerini ortaya koyan maddeler temel betimsel istatistiklerle değerlendirilmiştir.

Anket verilerinin ardından, beceri temelli öğretim yeterlik algılarını ölçmek amacıyla uygulanan ölçek puanlarının analizine geçilmiştir. Beceri temelli öğretim genel puanı ve alt boyut puanları için uç değer analizi yapılmış; bu kapsamda z standart değerleri hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013), z değerlerinin ±3.30 aralığı dışında olmasının uç değer olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, beceri temelli öğretim genel puanlarında 2 katılımcının, yaratıcılık alt boyutunda ise 1 katılımcının değerleri bu aralığın dışında kalmış ve toplam 3 katılımcı analizden çıkarılmıştır.

Ölçek verilerine ilişkin analizlerde, öncelikle ölçeğin hem genel puanı hem de alt boyutları için puan aralıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda, her bir alt boyutun ve genel ölçek puanının hangi aralıklara karşılık geldiği hesaplanarak, öğretmenlerin yeterlik algılarının bu aralıklara göre değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı 5'li Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan seçenekler, eşit aralık varsayımı doğrultusunda 4/5 oranı dikkate alınarak yorumlanmıştır. Buna göre aralıklar; 1,00–1,80 "Hiç Katılmıyorum", 1,81–2,60 "Katılmıyorum", 2,61–3,40 "Kısmen Katılıyorum", 3,41– 4,20 "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve 4,21–5,00 "Tamamen Katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen aritmetik ortalamalar, bu aralıklar doğrultusunda değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlar sunulmuştur. Beceri temelli öğretim ölçeği ve alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri (ortalama, standart sapma vb.) raporlanmıştır. Ölçek puanlarının normalliği değerlendirilirken, örneklem büyüklüğünün 50'nin üzerinde olması nedeniyle çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş; George ve Mallery (2010) tarafından önerildiği üzere değerlerin ±2 aralığında olması normal dağılım için yeterli görülmüştür.

Demografik değişkenlere göre beceri temelli öğretim genel ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında parametrik yöntemler kullanılmıştır. Parametrik analizlerin

uygulanabilmesi için grup büyüklüklerinin (N>30) yeterli olması ve puanların normal dağılması koşulları sağlanmıştır. İki kategorili demografik değişkenlerde bağımsız gruplar t-testi; ikiden fazla kategoriye sahip değişkenlerde ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. ANOVA'da anlamlı fark bulunduğunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD testi uygulanmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin beceri temelli öğretim ölçeğinden aldıkları toplam puanlar belirlenen aralıklara göre yorumlanmıştır. Her bir alt boyut için puan aralıkları beşli likert ölçeğine uygun şekilde belirlenmiş ve bu aralıklara göre öğretmenlerin ortalama puanları 'hiç katılmıyorum' ile 'tamamen katılıyorum' arasında derecelendirilmiştir. Bu sayede her alt boyutun puan ortalaması, belirlenen aralıklara göre değerlendirilerek bulgular bölümünde ilgili düzeyde yorumlanmıştır. Ayrıca, ölçeğin geneline ilişkin analizlerde, 32 maddeden oluşan bu ölçekte alınabilecek toplam puanlar 32 ile 160 arasında değişmektedir. Bu puanlar, belirlenen beşli likert aralıklarına göre sınıflandırılmış ve öğretmenlerin genel yeterlik algıları bu aralıklara göre değerlendirilmiştir. Dolayısıyla ölçekten elde edilen toplam ortalama puan, belirlenen aralıklara yerleştirilerek öğretmenlerin beceri temelli öğretim konusundaki genel yeterlik düzeyleri ortaya konmuştur (bkz. Tablo 3).

Tablo 3

Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısı Ölçeği Genel Puan Aralıkları

Seçenek	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	32.00 – 57.60
Katılmıyorum	57.61 – 83.20
Kısmen Katılıyorum	83.21 – 108.80
Büyük Ölçüde Katılıyorum	108.81 – 134.40
Tamamen Katılıyorum	134.41 – 160.00

Ölçeğin işbirliği alt boyutuna ilişkin puan aralıkları da benzer şekilde değerlendirilmiştir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alınarak, öğretmenlerin işbirliği konusundaki yeterlik algıları aşağıdaki aralıklara göre belirlenmiştir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4

İşbirliği Boyutuna İlişkin Puan Aralıkları

Seçenek	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	10.00 – 18.00
Katılmıyorum	18.01 – 26.00
Kısmen Katılıyorum	26.01 – 34.00
Büyük Ölçüde Katılıyorum	34.01 – 42.00
Tamamen Katılıyorum	42.01 – 50.00

Benzer bir biçimde, ölçeğin iletişim alt boyutuna ait puan aralıkları da belirlenmiştir. Bu alt boyutta öğretmenlerin iletişim konusundaki yeterlik algıları, aşağıda sunulan puan aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 5).

Tablo 5

İletişim Boyutuna İlişkin Puan Aralıkları

Seçenek	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	8.00 – 14.39
Katılmıyorum	14.40 – 20.79
Kısmen Katılıyorum	20.80 – 27.19
Büyük Ölçüde Katılıyorum	27.20 – 33.59
Tamamen Katılıyorum	43.60 – 40.00

Ölçeğin yaratıcılık alt boyutuna ilişkin puan aralıkları da belirlenmiştir. Bu boyutta öğretmenlerin yeterlik algıları, yaratıcılık boyutundan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alınarak oluşturulan puan aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 6).

Tablo 6

Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Puan Aralıkları

Seçenek	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	7.00 – 12.60
Katılmıyorum	12.61 – 18.20
Kısmen Katılıyorum	18.21 – 23.80
Büyük Ölçüde Katılıyorum	23.81 – 29.40
Tamamen Katılıyorum	29.41 – 35.00

Problem çözme alt boyutuna ilişkin puan aralıkları belirlenmiştir. Bu alt boyutta öğretmenlerin beceri temelli öğretime yönelik yeterlik algılarının değerlendirilmesinde, problem çözme boyutundan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar esas alınmıştır. Buna göre elde edilen aritmetik ortalamalar, beşli likert ölçeğine uygun olarak oluşturulan puan aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 7).

Tablo 7

Problem Çözme Boyutuna İlişkin Puan Aralıkları

Seçenek	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	4.00 – 7.20
Katılmıyorum	7.21 – 10.40
Kısmen Katılıyorum	10.41 – 13.60
Büyük Ölçüde Katılıyorum	13.61 – 16.80
Tamamen Katılıyorum	16.81 – 20.00

Ölçeğin eleştirel düşünme alt boyutuna ilişkin puan aralıkları belirlenmiştir. Bu alt boyutta öğretmenlerin beceri temelli öğretime yönelik yeterlik algılarının değerlendirilmesinde, eleştirel düşünme boyutundan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar esas alınmıştır. Elde edilen aritmetik ortalamalar, beşli likert ölçeğine uygun olarak oluşturulan puan aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 8).

Tablo 8

Eleştirel Düşünme Boyutuna İlişkin Puan Aralıkları

Seçenek	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	3.00 – 5.40
Katılmıyorum	5.41 – 7.80
Kısmen Katılıyorum	7.81 – 10.20
Büyük Ölçüde Katılıyorum	10.21 – 12.60
Tamamen Katılıyorum	12.61 – 15.00

Araştırmanın nitel aşamasında elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analiz tekniği, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen nitel verilerin sistematik bir şekilde sınıflandırılarak anlamlandırılmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 1999). Araştırmada, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar ve temalar, yapılandırılmış bir analiz süreciyle değerlendirilmiş; bu süreçte hem özgün veriler korunmuş hem de yorumlayıcı analiz yaklaşımlarına yer verilmiştir.

Veri analiz sürecinde, öncelikle ses kayıtları yazılı döküman haline getirilmiş, ardından her bir görüşme detaylı olarak incelenmiştir. Kodlama işlemleri ve tematik yapılandırmalar, MAXQDA 2024 nitel veri analiz programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yazılım, verilerin sistematik olarak kodlanması, kodların sıklık ve dağılımına göre analiz edilmesi, temalar arası ilişkilerin görselleştirilmesi ve araştırma sürecinin dijital olarak belgelenmesi açısından önemli kolaylıklar sağlamıştır.

Kodlama sürecinde öncelikle açık kodlama yöntemi benimsenmiş, katılımcı ifadelerinden anlamlı birimler çıkartılmıştır. Bu kodlar, içerik benzerliklerine göre kategorilere ve daha sonra ana temalara dönüştürülmüştür. Kodların geçerliliğini sağlamak amacıyla bağımsız bir alan uzmanı ile karşılaştırmalı analiz yapılmış ve Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği güvenirlik formülüyle görüş birliği oranı hesaplanmıştır. Görüş birliği oranının %80'in üzerinde çıkması, analiz sürecinin güvenilirliğini desteklemiştir.

Sonuç olarak, nitel bulgular yalnızca nicel verilerin destekleyicisi olmakla kalmamış, aynı zamanda öğretmenlerin beceri temelli öğretim süreçlerine ilişkin düşüncelerini, uygulama

deneyimlerini ve önerilerini daha derinlemesine anlamamıza olanak sağlamıştır. MAXQDA'nın sağladığı tematik haritalar ve kod matrisleri, öğretmen görüşleri arasındaki ortaklık ve farklılıkları açıkça ortaya koymuş; bu da yorumların daha sağlam temellere oturtulmasına katkı sunmuştur.

4.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, öğretmenlerin beceri temelli öğretim hakkındaki görüşlerini sayısal veriler yoluyla daha ayrıntılı olarak ortaya koymak amacıyla 20 maddelik bir anket formu hazırlanmıştır. Bu anket, doğrudan bir ölçme aracı olarak değil, tamamlayıcı nicel veri elde etmeye yönelik bir sorgulama aracıdır. Anket soruları; öğretmenlerin beceri temelli öğretime yönelik görüşleri, kullandıkları yöntem ve teknikler, uygulama esnasında karşılaştıkları güçlükler ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkındaki algılarını derecelendirme ölçekli sorularla ortaya koyacak şekilde hazırlanmıştır.

4.4.1. Beceri Öğretimine İlişkin Görüş Anketine Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik

Anketin kapsam geçerliği için üç alan uzmanının görüşü alınmış ve maddelerin dilsel anlaşılabilirliği gözden geçirilerek pilot bir uygulama yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan anket formu, psikometrik bir ölçek olarak geliştirilmediği için yalnızca tanımlayıcı istatistiklerle değerlendirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, araştırmalarda örneklemin genel profilini ortaya koymak ve temel eğilimleri anlamak için kullanılan önemli bir araçtır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2019). Bu nedenle, çalışmada kullanılan anket formu, tanımlayıcı istatistiklerle destekleyici bir veri toplama aracı olarak işlev görmüş ve bu sayede öğretmenlerin genel görüşlerini nicel bir çerçevede anlamamızı sağlamıştır. Sonuç olarak, tanımlayıcı istatistiklerin bu tür destekleyici araçlarda kullanılmasının yaygın bir uygulama olduğu ve bu durumun literatürde de benzer şekilde ele alındığı belirtilebilir (DeVellis, 2017; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2019).

4.4.2. Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısı Ölçeğinin Orijinal Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Anket uygulamasını takiben, bu araştırmada öğretmenlerin beceri temelli öğretime yönelik yeterlik algılarını ölçmek amacıyla, Çetin ve Çelik (2020) tarafından geliştirilen ve geçerlik-

güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, araştırmacılardan gerekli izinler alınarak çalışmada kullanılmış ve orijinal yapısı korunmuştur. Toplam 32 maddeden oluşan bu ölçek; İş Birliği, İletişim, Yaratıcılık, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları tüm alt boyutlar için 0.70 üzerinde olup bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlik Algısı Ölçeği'nin (Çetin & Çelik, 2020) güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal geliştirme çalışmasında iş birliği alt boyutu için güvenirlik katsayısı 0,917; iletişim alt boyutu için 0,886; yaratıcılık alt boyutu için 0,891; problem çözme alt boyutu için 0,730; eleştirel düşünme alt boyutu için 0,816 ve ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik katsayısı 0,950 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin tüm alt boyutlarına ait güvenirlik katsayılarının 0,70'in üzerinde olduğu ve ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

4.4.3. Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısı Ölçeğinin Bu Çalışmadaki Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Bu araştırma kapsamında kullanılan beceri temelli öğretim ölçeğinin güvenirliğinde de Cronbach alpha katsayısı kullanılmıştır. İş birliği alt boyutu için güvenirlik 0.745; iletişim için 0.712; yaratıcılık için 0.787; problem çözme için 0.728; eleştirel düşünme için 0.708 ve beceri temelli öğretim genel ölçeği için 0.812 olarak elde edilmiştir. Tüm alt boyutlar için güvenirlik katsayıları 0.70 üzerinde olup yüksek düzeyde güvenilirdir.

Tablo 9

Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları

Puan	Güvenirlik	n
İş birliği	0,745	10
İletişim	0,712	8
Yaratıcılık	0,787	7
Problem çözme	0,728	4
Eleştirel düşünme	0,708	3
Beceri Temelli Öğretim	0,812	32

4.4.4. Beceri Öğretimine İlişkin Görüşme Formuna Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın ikinci aşamasında, nicel bulguların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacıyla nitel bir veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlarken, aynı zamanda araştırmacının belirli temalar doğrultusunda veri toplamasına da imkân tanır (Patton, 2014).

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde, araştırmanın alt problemleri ile kuramsal çerçevede belirlenen temel kavramlardan hareketle sorular tasarlanmış; bu soruların hem içerik açısından zengin hem de araştırmanın amaçlarıyla tutarlı olması hedeflenmiştir. Görüşme formu yapılandırılırken, Miles ve Huberman'ın (1994) nitel araştırma veri toplama sürecine ilişkin belirttiği temel ilkeler dikkate alınmıştır. Bu ilkeler arasında özellikle açıklık, uygunluk, geçerlilik, katılımcı merkezlilik ve güvenilir veri üretimi öne çıkmaktadır.

Miles ve Huberman, nitel veri toplama sürecinde kullanılan araçların, araştırmanın amacına doğrudan hizmet eden açık ve net sorular içermesi gerektiğini vurgular. Bu doğrultuda, görüşme formunda yer alan sorular; öğretmenlerin beceri temelli öğretim uygulamalarına ilişkin deneyimlerini, yeterlik algılarını ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde bu uygulamalara bakış açılarını çok yönlü olarak ortaya koyacak biçimde özenle yapılandırılmıştır.

Ayrıca yazarlar, nitel görüşme sorularının katılımcının kendi deneyimlerini aktarmasına imkan tanıyacak şekilde esnek olması gerektiğine de dikkat çeker. Bu kapsamda, yapılandırılmış ama yarı yapılandırma niteliğini koruyan açık uçlu sorular geliştirilmiş; katılımcının kendi anlatısını özgürce ifade etmesine olanak sağlayacak biçimde yönlendirme içermeyen, tarafsız ifadeler tercih edilmiştir.

Görüşme formunun kapsam geçerliliğini güçlendirmek amacıyla, soru maddeleri belirli bir tema ve kavramsal çerçeve doğrultusunda gruplanmış, bu süreçte uzman görüşlerine başvurularak soruların netliği, tutarlılığı ve araştırma problemine katkısı değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, Miles ve Huberman'ın önerdiği "güvenilirlik ve doğruluk" ilkeleriyle örtüşmektedir. Araştırmacının kendi ön yargılarını en aza indirerek katılımcıların söylemlerini merkeze alması gerektiği görüşü, formun geliştirilmesinde temel bir ilke olarak benimsenmiştir.

Son olarak, Miles ve Huberman (1994), nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının sürekli olarak gözden geçirilmesi, pilotlanması ve gerektiğinde yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir.

Hazırlanan taslak form, alan uzmanı üç öğretim üyesinin değerlendirmesine sunulmuş; dil, anlam, içerik geçerliliği ve ölçülen kavramlarla uyum açısından geri bildirimler alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular yeniden gözden geçirilmiş, bazı sorular sadeleştirilmiş ve anlam karışıklığına neden olabilecek ifadeler ayıklanmıştır. Bu tür düzenlemeler, içerik geçerliliğinin sağlanması açısından önem taşımaktadır (Creswell & Poth, 2018).

Ayrıca, formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla Gaziantep'te görev yapan iki öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerde, soruların anlaşılabilirliği ve akıcılığı değerlendirilmiş, öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda nihai form son haline getirilmiştir. Böylece, görüşme formunun hem içerik hem de yapı geçerliliği sağlanmıştır.

Görüşmeler, öğretmenlerin doğal ortamlarında yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Elde edilen ses kayıtları, kelimesi kelimesine yazıya dökülerek analiz edilmek üzere hazır hale getirilmiştir. Kodlama ve tematik analiz sürecinde MAXQDA 2024 yazılımı kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde, araştırmanın alt problemleri ve kuramsal çerçeve doğrultusunda sorular titizlikle tasarlanmıştır. Bu süreçte, Saldana'nın (2016) ortaya koyduğu kodlama ilkeleri temel alınmıştır. Saldana, nitel veri analizinde kodlamanın sistematik ve tutarlı yapılmasının önemine vurgu yapar. Bu doğrultuda, kodlamalar sırasında temaların açıkça tanımlanması, kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanması ve verilerin anlamlı temalar etrafında toplanması sağlanmıştır.

Nowell ve diğerlerinin (2017) belirttiği gibi, eksiltici (inductive) yaklaşım, temaların verinin kendisinden türetilmesini ve bu sayede araştırmacının ön kabullerinden bağımsız olarak veriye dayalı bir analiz yapılmasını sağlar. Bu çalışmada da benzer şekilde, araştırmacılar veriyi doğrudan inceleyerek temaları veri içinden ortaya çıkarmış ve bu temalar literatürdeki kuramsal çerçeve ile ilişkilendirilmiştir.

Dolayısıyla, bu süreçte hem Saldana'nın kodlama ilkelerine hem de Nowell ve arkadaşlarının eksiltici yaklaşımına uygun olarak, verilerden doğrudan yola çıkılarak

temalar oluşturulmuş ve bu temalar aracılığıyla öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin görüşleri ve deneyimleri derinlemesine analiz edilmiştir.

Bu süreç, öğretmenlerin deneyimlerini yalnızca betimlemekle kalmayıp aynı zamanda beceri temelli öğretimin uygulamadaki karşılığını ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dair algıları ortaya koyma açısından da anlamlı veriler sunmuştur.

Araştırmanın yöntemi bölümünde, çalışmanın desenine, katılımcılarına, veri toplama araçlarına analiz ve geçerlik-güvenirlik süreçlerine ayrıntılı biçimde yer verilmiştir. Bu bağlamda, araştırma sorularına sistematik ve güvenilir yanıtlar bulabilmek için benimsenen yöntemsel yaklaşım açıklanmış ve veri toplama süreçlerinin geçerlik ve güvenirlik temelleri ortaya konmuştur. Bir sonraki bölümde ise elde edilen nicel ve nitel bulgular ayrıntılı biçimde sunularak, araştırmanın temel sorularına verilen yanıtlar bulgular ışığında değerlendirilecektir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin yeterlik algılarına yönelik elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki temel başlık altında sunulmuştur.

5.1. Nicel Bulgular

5.1.1. Anket Maddelerinin Betimleyici İstatistikleri

Araştırmada nicel veri toplama sürecinde, beceri temelli öğretim ölçeğine ek olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmen görüşlerini derinlemesine irdelemeye yönelik tamamlayıcı nitelikte 20 maddelik bir anket kullanılmıştır. Bu maddeler, belirli bir ölçek yapısına bağlı kalmaksızın, öğretmenlerin mevcut uygulamalara yönelik algılarını ve mevcut duruma dair değerlendirmelerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

Tablo 10

Anket Maddelerinin Dağılım Tablosu

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	ss
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*		
1.Öğretim programlarında beceri öğretimine /kazandırılmasına yeterince önem veriliyor.	1	0,5	34	15,6	69	31,7	82	37,6	32	14,7	3,50	0,94
2.Öğretim programları öğrenciler için gerekli tüm becerileri kapsıyor.	26	11,9	43	19,7	76	34,9	61	28	12	5,5	2,95	1,09
3.Öğretim programları becerilerin öğretimi için hedef belirleme açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.	18	8,3	40	18,3	72	33	63	28,9	25	11,5	3,17	1,11
4.Öğretim Programları becerilerin öğretimi için içerik sağlama açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.	12	5,5	40	18,3	77	35,3	72	33	17	7,8	3,19	1,01
5.Öğretim programları becerilerin öğretimi için öğretim süreçleri açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.	11	5	45	20,6	75	34,4	66	30,3	21	9,6	3,19	1,03
6.Öğretim programları becerilerin öğretimi için ölçme- değerlendirme teknikleri açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.	11	5	49	22,5	70	32,1	64	29,4	24	11	3,19	1,06
7.Okul ve sınıflarımızda beceri öğretimi açısından fiziki olanaklar yeterlidir.	49	22,5	75	34,4	67	30,7	20	9,2	7	3,2	2,36	1,03
8.Okul ve sınıflarımızda beceri öğretimi açısından araç-gereç olanaklar yeterlidir.	53	24,3	65	29,8	81	37,2	12	5,5	7	3,2	2,33	1,01
9.Okulumuzda beceri öğretimi amaçlı yapılan okul içi etkinlikler yeterlidir.	23	10,6	70	32,1	101	46,3	17	7,8	7	3,2	2,61	0,90
10.Okulumuzda beceri öğretimi amaçlı yapılan okul dışı etkinlikler yeterlidir.	58	26,6	80	36,7	58	26,6	21	9,6	1	0,5	2,21	0,96
11.Sınıflarımızda beceri öğretimini sağlayacak yeterince etkinlik gerçekleştirilmektedir.	21	9,6	66	30,3	97	4,5	29	13,3	5	2,3	2,68	0,90
12.Öğretmen olarak beceri öğretimini gerçekleştirebilecek bilgiye sahibim.	1	0,5	8	3,7	58	26,6	118	54,1	33	15,1	3,80	0,75
13.Öğretmen olarak beceri öğretimini gerçekleştirebilecek deneyime sahibim.	0	0	11	5	59	27,1	110	50,5	38	17,4	3,80	0,78
14.Öğretmen olarak beceri öğretimini planlayabiliyorum.	0	0	8	3,7	51	23,4	131	60,1	28	12,8	3,82	0,69
15.Öğretmen olarak, beceri öğretimi planlarımı uygulayabiliyorum.	16	7,3	12	5,5	72	33	88	40,4	30	13,8	3,48	1,04
16.Öğretmen olarak, beceri öğretiminin öğrenciler açısından sonuçlarını ölçüp, değerlendirebiliyorum.	0	0	1	0,5	72	33	111	50,9	34	15,6	3,82	0,69
17.Öğrenci ve veliler beceri öğretimi çabalarımı olumlu karşılıyor.	19	8,7	43	19,7	87	39,9	52	23,9	17	7,8	3,02	1,05
18.Öğrenci ve veliler, öğrencilerin becerilerinin gelişimi hakkında bilgi almak istiyor.	52	23,9	51	23,4	60	27,5	33	15,1	22	10,1	2,64	1,27
19.Öğrenci ve veliler beceri öğretiminin öğrenciler açısından sonuçlarını önemsiyor.	51	23,4	56	25,7	60	27,5	37	17	14	6,4	2,57	1,20

“Öğretim programlarında beceri öğretimine/kazandırılmasına yeterince önem veriliyor.” ifadesine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %14,7’sinin tamamen katıldığı, %37,6’sının katıldığı, %31,7’sinin kısmen katıldığı, %15,6’sının katılmadığı ve yalnızca %0,5’inin kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Bu dağılım, öğretmenlerin yarısının bu ifadeye olumlu yaklaştığını göstermektedir. İlgili maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3,50 (ss = 0,94) olup, bu değer öğretmenlerin genel olarak program düzeyinde beceri öğretimine “katılıyorum” düzeyinde önem verildiği yönünde bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

“Öğretim programları öğrenciler için gerekli tüm becerileri kapsıyor.” ifadesine yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların yalnızca %5,5’inin tamamen katıldığı, %28’inin katıldığı, %34,9’unun kısmen katıldığı, %19,7’sinin katılmadığı ve %11,9’unun kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Bu dağılım, öğretmenlerin önemli bir bölümünün programların içerik açısından tüm becerileri kapsadığı görüşüne ya temkinli yaklaştığını ya da bu görüşe katılmadığını göstermektedir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 2,95 (ss = 1,09) olup, bu değer öğretmenlerin genel olarak öğretim programlarının tüm becerileri yeterince kapsamadığı yönünde bir algıya sahip olduğunu işaret etmektedir. “Öğretim programları becerilerin öğretimi için hedef belirleme açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.” İfadesine ilişkin dağılım incelendiğinde, katılımcıların %11,5’inin tamamen katıldığı, %28,9’unun katıldığı, %33’ünün kısmen katıldığı, %18,3’ünün katılmadığı ve %8,3’ünün hiç katılmadığı görülmektedir. Bu dağılım, öğretmenlerin önemli bir bölümünün bu konuda olumsuz veya kısmen olumlu bir görüşe sahip olduğunu, ancak dörtte bir oranında programların hedef belirleme konusundaki rehberliğini yetersiz bulduğunu ortaya koymaktadır. İlgili maddeye verilen yanıtların ortalaması 3,17 (ss = 1,11) olup, bu değer öğretmenlerin bu konuda orta düzeyde bir yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir.

“Öğretim programları becerilerin öğretimi için içerik sağlama açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.” İfadesine yönelikdağılım incelendiğinde, katılımcıların %7,8’inin tamamen katıldığı, %33’ünün katıldığı, %35,3’ünün kısmen katıldığı, %18,3’ünün katılmadığı ve %5,5’inin kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Elde edilen bu dağılım, öğretmenlerin önemli bir kısmının bu konuda kararsız ya da sınırlı düzeyde olumlu görüş bildirdiğini; azımsanmayacak bir bölümün ise içerik yönünden rehberliğin yetersiz olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Maddeye verilen puanların aritmetik ortalaması 3,19 (ss = 1,01) olup, bu değer öğretmenlerin öğretim programlarının içerik sağlama yeterliliğine

yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir. “Öğretim programları becerilerin öğretimi için öğretim süreçleri açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.” Maddesine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %9,6’sının tamamen katıldığı, %30,3’ünün katıldığı, %34,4’ünün kısmen katıldığı, %20,6’sının katılmadığı ve %5’inin kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Bu dağılım, öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin olumlu görüş bildirdiğini, ancak önemli bir kısmının kararsız kaldığını ya da olumsuz görüş belirttiğini göstermektedir. Maddeye ilişkin ortalama puan 3,19 (ss = 1,03) olup, bu sonuç öğretmenlerin öğretim süreci boyutunda programların sağladığı rehberliği sınırlı ve orta düzeyde yeterli bulduklarını göstermektedir.

“Öğretim programları becerilerin öğretimi için ölçme-değerlendirme teknikleri açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.” maddesine yönelik dağılım incelendiğinde, katılımcıların %11’inin tamamen katıldığı, %29,4’ünün katıldığı, %32,1’inin kısmen katıldığı, %22,5’inin katılmadığı ve %5’inin kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin önemli bir kısmının bu konuda kararsız kaldığını ya da kısmen olumlu değerlendirmelerde bulunduğunu, belirli bir oranın ise olumsuz görüş belirttiğini ortaya koymaktadır. Maddeye verilen puanların aritmetik ortalaması 3,19 (ss = 1,06) olup, bu değer öğretmenlerin ölçme-değerlendirme teknikleri bağlamında programların sunduğu rehberliği orta düzeyde yeterli bulduklarını göstermektedir.

“Okul ve sınıflarımızda beceri öğretimi açısından fiziki olanaklar yeterlidir.” maddesine katılımcıların %3,2'si tamamen katılmakta, %9,2'si katılmakta, %30,7'si kısmen katılmakta, %34,4'ü katılmamakta ve %22,5'i kesinlikle katılmamaktadır. Bu madde için katılımcıların verdiği puanların ortalaması 2,36 (ss=1,03) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin okul ve sınıflarda beceri öğretimi açısından fiziki olanaklar yeter yetersiz bulduklarını ortaya koymaktadır.

“Okul ve sınıflarımızda beceri öğretimi açısından araç-gereç olanaklar yeterlidir.” maddesine yönelik dağılım incelendiğinde, katılımcıların yalnızca %3,2’sinin tamamen katıldığı ve %5,5’inin katıldığı; buna karşılık %37,2’sinin kısmen katıldığı, %29,8’inin katılmadığı ve %24,3’ünün ise kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Bu dağılım, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu konuda ya olumsuz görüş belirttiğini ya da yetersizlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Maddeye verilen puanların aritmetik ortalaması 2,33 (ss = 1,01) olup, bu değer öğretmenlerin araç-gereç olanaklarını yetersiz bulduklarını ve bu konuda ciddi yapısal eksiklikler algıladıklarını ortaya koymaktadır.

“Okulumuzda beceri öğretimi amaçlı yapılan okul içi etkinlikler yeterlidir.” ifadesine yönelik dağılım incelendiğinde, katılımcıların yalnızca %3,2’sinin tamamen katıldığı ve %7,8’inin katıldığı; %46,3’ünün ise kısmen katıldığı görülmektedir. Buna karşılık, %32,1’i katılmadığını ve %10,6’sı ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin okul içi etkinliklere ilişkin görüşlerinin yaklaşık yarısının kısmen ve yaklaşık yarısının ise yetersiz bulduğunu göstermektedir. Maddeye verilen yanıtların ortalama değeri 2,61 (ss = 0,90) olup, öğretmenlerin okul içi etkinliklerin yeterliliğine ilişkin görüşlerinin orta ve daha alt düzeylerde olduğu anlaşılmaktadır.

“Okulumuzda beceri öğretimi amaçlı yapılan okul dışı etkinlikler yeterlidir.” ifadesine yönelik dağılım incelendiğinde, katılımcıların yalnızca %0,5’inin tamamen katıldığı, %9,6’sının katıldığı; buna karşılık %26,6’sının kısmen katıldığı, %36,7’sinin katılmadığı ve %26,6’sının ise kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Elde edilen bu dağılım, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun okul dışı beceri öğretimi etkinliklerini yetersiz bulduğunu göstermektedir. Maddeye ilişkin aritmetik ortalama 2,21 (ss = 0,96) olup, bu değer bu alandaki destek ve uygulamalara ilişkin görüşlerinin “katılmıyorum” düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır.

“Sınıflarımızda beceri öğretimini sağlayacak yeterince etkinlik gerçekleştirilmektedir.” maddesi için katılımcıların %2,3’ü tamamen katıldığını, %13,3’ü katıldığını, %44,5’i kısmen katıldığını, %30,3’ü katılmadığını ve %9,6’sı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. Ortalama puan 2,68 (ss = 0,90) olup, bu durum sınıf içi etkinlik uygulamalarının öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğuna işaret etmektedir. “Öğretmen olarak beceri öğretimini gerçekleştirebilecek bilgiye sahibim.” ifadesinde ise katılımcıların %15,1’i tamamen katıldığını, %54,1’i katıldığını, %26,6’sı kısmen katıldığını belirtmiştir. Yalnızca %3,7’si katılmadığını ve %0,5’i kesinlikle katılmadığını bildirmiştir. Bu maddeye ait ortalama puan 3,80 (ss = 0,75) olup, öğretmenlerin olumluya dönük bir algıya sahip olduklarını ancak bu algının tüm katılımcılar için homojen olmadığını göstermektedir. Bu verilere dayanarak, öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin beceri öğretimini gerçekleştirebilecek bilgiye yeterince sahip olmadığı söylenebilir.

“Öğretmen olarak beceri öğretimini gerçekleştirebilecek deneyime sahibim.” maddesinde %17,4’ü tamamen katıldığını, %50,5’i katıldığını, %27,1’i kısmen katıldığını, %5’i katılmadığını belirtmiştir. Ortalama 3,80 (ss = 0,78) olup, öğretmenlerin beceri öğretimine ilişkin uygulama deneyimlerine yönelik olumlu görüşte olduğunu göstermektedir. Ancak

yaklaşık üçte birinin kendini beceri öğretiminde kısmen deneyimli ya da deneyimsiz buldukları görülmektedir.

“Öğretmen olarak beceri öğretimini planlayabiliyorum.” maddesinde %12,8’i tamamen katılmakta, %60,1’i katılmakta, %23,4’ü kısmen katılmakta, %3,7’si katılmamakta ve %0’ı kesinlikle katılmamaktadır. Bu maddeye verilen ortalama puan 3,82 (ss = 0,69) ile en yüksek değerlerden biridir ve öğretmenlerin çoğunluğunun beceri öğretimine yönelik planlama süreçlerine ilişkin kendilerini olumlu değerlendirdiklerini, ancak bu değerlendirmelerin homojen olmadığını göstermektedir.

“Öğretmen olarak, beceri öğretimi planlarımı uygulayabiliyorum.” maddesine katılımcıların %13,8’i tamamen katıldığını, %40,4’ü katıldığını, %33’ü kısmen katıldığını, %5,5’i katılmadığını ve %7,3’ü kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Ortalama 3,48 (ss = 1,04) olup, öğretmenlerin planladıkları beceri temelli öğretim uygulamalarını hayata geçirme düzeylerinin katılıyorum seviyesinde olduğunu göstermektedir. Ancak yüzdelik olarak incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin içte birinin beceri öğretimi planlarını kısmen uygulayabilmeleri bulgusu dikkat çekicidir.

“Öğretmen olarak, beceri öğretiminin öğrenciler açısından sonuçlarını ölçüp, değerlendirebiliyorum.” maddesinde katılımcıların %15,6’sı tamamen katıldığını, %50,9’u katıldığını, %33’ü kısmen katıldığını; yalnızca %0,5’i katılmadığını ve %0,5’i kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. Ortalama puan 3,82 (ss = 0,69) ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin algılarının genel olarak olumlu yönde şekillendiğini, ancak katılımcı öğretmenlerin içte birinin beceri öğretiminin sonuçlarını kısmen ölçüp, değerlendirebiliyor olması dikkate değer bir bulgudur.

“Öğrenci ve veliler beceri öğretimi çabalarımı olumlu karşılıyor.” ifadesine verilen yanıtlara göre katılımcıların %7,8’i tamamen katıldığını, %23,9’u katıldığını, %39,9’u kısmen katıldığını, %19,7’si katılmadığını ve %8,7’si kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin ortalama 3,02 (ss = 1,05)’ dir. Bu durum öğretmenlerin beceri öğretimi çabalarına toplumsal destek algısının sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

“Öğrenci ve veliler, öğrencilerin becerilerinin gelişimi hakkında bilgi almak istiyor.” maddesi için verilen yanıtlar, katılımcıların %10,1’inin tamamen katıldığını, %15,1’inin katıldığını, %27,5’inin kısmen katıldığını, %23,4’ünün katılmadığını ve %23,9’unun kesinlikle katılmadığını göstermektedir. Ortalama puan 2,64 (ss = 1,27) olup, öğrencilerin

becerilerinin gelişimi hakkında öğrenci ve velilerin ilgisinin öğretmenler tarafından kısmen olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

"Öğrenci ve veliler beceri öğretiminin öğrenciler açısından sonuçlarını önemsiyor." maddesine katılımcıların %6,4'ü tamamen katıldığını, %17'si katıldığını, %27,5'i kısmen katıldığını, %25,7'si katılmadığını ve %23,4'ü kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. Ortalama puan 2,57 (ss = 1,20) olup, bu sonuç veli ve öğrenci ilgisinin yeterince önem vermediğine ilişkin bir algıyı yansıtmaktadır.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin yeterliklerinin yalnızca bireysel tutum ve bilgiyle sınırlı olmadığını; aksine öğretim programlarının kapsamı, okulun fiziki koşulları, araç-gereç yeterliliği, öğrenci hazırlık düzeyleri ve veli ilgisi gibi çevresel faktörlerden önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenler güncel öğretim programlarının gerekli tüm becerileri yeterince kapsamadığını ve hedef, içerik, öğretim süreci ile ölçme-değerlendirme boyutlarında yeterli rehberlik sunmadığını ifade etmektedir. Ayrıca mevcut durumun sınıf içi/dışı etkinlikler, disiplinler arası uyum ve beceri gelişiminin desteklenmesi açısından da yetersiz kaldığı değerlendirilmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Beceri Öğretim Yeterliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler, öğretmenlerin beceri temelli öğretime yönelik yeterlik algılarının düzeyini ortaya koymak amacıyla hesaplanmıştır. Her bir alt boyut için aritmetik ortalama (Ort.), standart sapma (Ss), çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilerek verilerin dağılım özellikleri değerlendirilmiştir. İlgili bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Genel ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Tablosu

Puan	En Küçük	En Büyük	Ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
İş birliği	30	50	44,33	3,59	-0,679	0,714
İletişim	24	40	35,92	2,65	-0,608	1,081
Yaratıcılık	21	35	31,07	3,10	-1,124	1,194
Problem çözme	8	20	15,77	2,51	-0,617	-0,248
Eleştirel düşünme	7	15	12,60	1,81	-0,771	0,326
Beceri Öğretimi	115	156	139,70	8,55	-0,571	0,276

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin beceri temelli öğretim ölçeğine ilişkin genel puanlarının 115 ile 156 arasında değiştiği ve bu değişken için ortalamanın 139,70 (ss = 8,55) olduğu görülmektedir. Bu genel ortalama, öğretmenlerin beceri temelli öğretim yeterlik algılarının "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 3).

Alt boyutlar incelendiğinde, iş birliği boyutunda puanlar 30 ile 50 arasında değişmekte ve ortalama 44,33 (ss = 3,60) olarak belirlenmiştir. Bu genel ortalama, öğretmenlerin iş birliği boyutunda yeterlik algılarının ‘‘tamamen katılıyorum’’ düzeyinde olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 4).

İletişim boyutunda puanlar 24 ile 40 arasında değişmekte ve ortalama 35,92 (ss = 2,65) olarak hesaplanmıştır. Bu genel ortalama öğretmenlerin iş birliği boyutunda yeterlik algılarının ‘‘tamamen katılıyorum’’ düzeyinde olduğunu belirtmektedir (bkz. Tablo 5).

Yaratıcılık boyutunda puanlar 21 ile 35 arasında olup ortalama 31,07 (ss = 3,11) olarak belirlenmiştir. Bu genel ortalama, öğretmenlerin yaratıcılık boyutunda yeterlik algılarının ‘‘tamamen katılıyorum’’ düzeyinde olduğunu ifade etmektedir (bkz. Tablo 6).

Problem çözme boyutunda puanlar 8 ile 20 arasında değişmiş ve ortalama 15,77 (ss = 2,51) olarak saptanmıştır. Bu genel ortalama, öğretmenlerin problem çözme boyutunda yeterlik algılarının ‘‘büyük ölçüde katılıyorum’’ düzeyinde olduğunu göstermektedir. (bkz. Tablo 7).

Eleştirel düşünme boyutunda ise puanlar 7 ile 15 arasında değişmekte ve ortalama 12,60 (ss = 1,81) olarak hesaplanmıştır. Bu genel ortalama, öğretmenlerin eleştirel düşünme boyutunda yeterlik algılarının ‘‘büyük ölçüde katılıyorum’’ aralığında yer almaktadır (bkz. Tablo 8).

Tüm alt boyutlar için elde edilen çarpıklık değerleri -1,124 ile -0,608 arasında, basıklık değerleri ise 0,326 ile 1,194 arasında yer almakta ve bu değerler ±2 aralığında kaldığından dağılımların normal dağılım varsayımını sağladığı görülmektedir.

Sonuç olarak, iş birliği, iletişim ve yaratıcılık boyutlarında öğretmenlerin yeterlik algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Problem çözme ve eleştirel düşünme boyutlarında ise diğer boyutlara göre nispeten daha düşük bir ortalama gözlemlenmiş, ancak genel anlamda tüm boyutlarda yeterliklerini olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin beceri temelli öğretim yeterlik algıları genel olarak olumlu ve yüksek düzeydedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanları Arasında Fark Var Mıdır?

Öğretmenlerin cinsiyetine göre beceri temelli öğretim genel ve alt boyut puanları arasında farklılaşma durumunda bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır (bkz. Tablo 12).

Tablo 12

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	t(216)	p
İş Birliği	Kadın	110	44,10	3,57	-0,953	0,342
	Erkek	108	44,56	3,63		
İletişim	Kadın	110	36,01	2,61	0,463	0,644
	Erkek	108	35,84	2,70		
Yaratıcılık	Kadın	110	31,20	2,43	0,606	0,545
	Erkek	108	30,94	3,68		
Problem Çözme	Kadın	110	16,08	2,33	1,855	0,065
	Erkek	108	15,45	2,66		
Eleştirel Düşünme	Kadın	110	12,62	1,54	0,142	0,887
	Erkek	108	12,58	2,05		
Beceri Temelli Öğretim	Kadın	110	140,01	7,19	0,535	0,594
	Erkek	108	139,39	9,77		

Cinsiyete göre öğretmenlerin beceri temelli öğretim yeterlik puanları karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlerin genel puan ortalamasının 140,01 (ss = 7,19), erkek öğretmenlerin ise 139,39 (ss = 9,77) olduğu görülmektedir. Alt boyut düzeyinde incelendiğinde; İş Birliği alt boyutu puanları kadın öğretmenlerde 44,10 (ss = 3,57), erkek öğretmenlerde ise 44,56 (ss = 3,63); İletişim alt boyutu puanları kadın öğretmenlerde 36,01 (ss = 2,61), erkek öğretmenlerde 35,84 (ss = 2,70); Yaratıcılık alt boyutu puanları kadınlarda 31,20 (ss = 2,43), erkeklerde 30,94 (ss = 3,68); Problem Çözme alt boyutu puanları kadın öğretmenlerde 16,08 (ss = 2,33), erkeklerde 15,45 (ss = 2,66); Eleştirel Düşünme alt boyutu puanları ise kadın öğretmenlerde 12,62 (ss = 1,54), erkek öğretmenlerde 12,58 (ss = 2,05) olarak hesaplanmıştır.

Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre beceri temelli öğretim yeterlik puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel puan ($t_{(216)} = 0,535$, $p = 0,594$), iş birliği ($t_{(216)} = –0,953$, $p = 0,342$), iletişim ($t_{(216)} = 0,463$, $p = 0,644$), yaratıcılık ($t_{(216)} = 0,606$, $p = 0,545$), problem çözme ($t_{(216)} = 1,855$, $p = 0,065$) ve eleştirel düşünme ($t_{(216)} = 0,142$, $p = 0,887$) alt boyutlarına ait analizlerde anlamlılık düzeyinin $p > .05$ olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, kadın ve erkek öğretmenlerin beceri temelli öğretim yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğunu ve cinsiyet değişkeninin bu algılar üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

5.1.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanları Arasında Fark Var Mıdır?

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre beceri temelli öğretim genel ve alt boyut puanları arasında farklılaşma durumunda bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır (bkz. Tablo 13).

Tablo 13

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	t(216)	p
İş Birliği	Eğitim	152	44,05	3,78	-1,736	0,084
	Diğer	66	44,97	3,09		
İletişim	Eğitim	152	35,65	2,71	-2,351	*0,02
	Diğer	66	36,56	2,41		
Yaratıcılık	Eğitim	152	30,94	3,09	-0,956	0,34
	Diğer	66	31,38	3,16		
Problem Çözme	Eğitim	152	15,93	2,38	1,462	0,145
	Diğer	66	15,39	2,78		
Eleştirel Düşünme	Eğitim	152	12,49	1,81	-1,418	0,158
	Diğer	66	12,86	1,80		
Beceri Temelli Öğretim	Eğitim	152	139,07	8,16	-1,674	0,096
	Diğer	66	141,17	9,28		

*p< 0.05

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre beceri temelli öğretim yeterlik algıları karşılaştırıldığında, Eğitim Fakültesi mezunlarının genel puan ortalaması 139,07 (ss = 8,16), diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalaması ise 141,17 (ss = 9,28) olarak belirlenmiştir. Alt boyut düzeyinde incelendiğinde; İş Birliği puan ortalaması Eğitim Fakültesi mezunlarında 44,05 (ss = 3,78), diğer fakülte mezunlarında 44,97 (ss = 3,09); İletişim alt boyutunda Eğitim Fakültesi mezunlarında 35,65 (ss = 2,71), diğerlerinde ise 36,56 (ss = 2,41); Yaratıcılık boyutunda sırasıyla 30,94 (ss = 3,09) ve 31,38 (ss = 3,16); Problem Çözme alt boyutunda 15,93 (ss = 2,38) ve 15,39 (ss = 2,78); Eleştirel Düşünme boyutunda ise 12,49 (ss = 1,81) ve 12,86 (ss = 1,80) değerleri elde edilmiştir.

Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, genel puan ($t_{(216)} = –1,736$, $p = 0,084$), iş birliği ($t_{(216)} = –0,953$, $p = 0,342$), yaratıcılık ($t_{(216)} = –0,956$, $p = 0,340$), problem çözme ($t_{(216)} = 1,462$, $p = 0,145$) ve eleştirel düşünme ($t_{(216)} = –1,418$, $p = 0,158$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Ancak iletişim alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(216)} = –2,351$, $p = 0,02$). Bu bulguya göre, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin iletişim boyutuna ilişkin yeterlik puan ortalamaları, eğitim fakültesi mezunlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuç, farklı fakültelerde yetişen öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik algılarının daha güçlü olabileceğini göstermektedir.

5.1.5. Öğretmenlerin Beceri Temelli Eğitim Aldıkları Yere Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanları Arasında Fark Var Mıdır?

Öğretmenlerin beceri temelli eğitim aldıkları yere göre beceri temelli öğretim genel ve alt boyut puanları arasında farklılaşma durumunda farklılaşma durumunda ANOVA yöntemi kullanılmıştır (bkz. Tablo 14). ANOVA sonucunda anlamlı farklılık durumunda ise farkın hangi gruplar arasında olduğu LSD çoklu karşılaştırma ile karşılaştırılmış ve fark sütununda gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Beceri Temelli Eğitim Aldıkları Yere Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	F(2,215)	p	Fark
İş Birliği	Eğitim Fakültesi	85	43,72	3,65	3,644	0,028*	2>1
	Pedagojik Formasyon	58	45,34	3,47			
	Hizmet içi	75	44,24	3,52			
İletişim	Eğitim Fakültesi	85	35,62	2,69	5,543	0,004*	2>1,3
	Pedagojik Formasyon	58	36,90	2,17			
	Hizmet içi	75	35,52	2,79			
Yaratıcılık	Eğitim Fakültesi	85	30,46	3,51	5,756	0,004*	2>1,3
	Pedagojik Formasyon	58	32,19	2,95			
	Hizmet içi	75	30,91	2,49			
Problem Çözme	Eğitim Fakültesi	85	15,41	2,57	2,744	0,067	
	Pedagojik Formasyon	58	16,40	2,08			
	Hizmet içi	75	15,69	2,69			
Eleştirel Düşünme	Eğitim Fakültesi	85	12,65	2,23	7,14	0,001*	1,2>3
	Pedagojik Formasyon	58	13,22	1,04			
	Hizmet içi	75	12,07	1,58			
Beceri Temelli Öğretim	Eğitim Fakültesi	85	137,86	8,84	11,292	,000*	2>1,3
	Pedagojik Formasyon	58	144,05	8,67			
	Hizmet içi	75	138,43	6,88			

*p<0.05

İş Birliği alt boyutu puanları, beceri temelli öğretimi eğitim fakültesinde alan öğretmenlerde 43,72 (ss = 3,65), pedagojik formasyon programıyla alan öğretmenlerde 45,34 (ss = 3,47) ve hizmet içi eğitimle alan öğretmenlerde 44,24 (ss = 3,52) olarak belirlenmiştir. Beceri temelli eğitim aldıkları yere göre öğretmenlerin iş birliği puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F_{(2,215)} = 3,644$, $p = 0,028$, $p < .05$). LSD çoklu karşılaştırma yöntemiyle yapılan analizler sonucunda, beceri temelli öğretimi pedagojik formasyonla almış öğretmenlerin iş birliği puan ortalamalarının, bu eğitimi eğitim fakültesinde almış öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İletişim alt boyutu puanları, beceri temelli öğretimi eğitim fakültesinde alan öğretmenlerde 35,62 (ss = 2,69), pedagojik formasyon programıyla alan öğretmenlerde 36,90 (ss = 2,17) ve hizmet içi eğitimle alan öğretmenlerde 35,52 (ss = 2,79) olarak hesaplanmıştır. Eğitim alma yerine göre iletişim alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F_{(2,215)} = 5,543$, $p = 0,004$, $p < .05$). LSD çoklu karşılaştırma yöntemiyle yapılan analizler sonucunda, pedagojik formasyon programıyla eğitim almış öğretmenlerin iletişim puan ortalamalarının, hem eğitim fakültesi mezunlarından hem de hizmet içi eğitim almış öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yaratıcılık alt boyutu puanları, beceri temelli öğretimi eğitim fakültesinde alan öğretmenlerde 30,46 (ss = 3,51), pedagojik formasyon programıyla alan öğretmenlerde 32,19 (ss = 2,95) ve hizmet içi eğitimle alan öğretmenlerde 30,91 (ss = 2,49) olarak belirlenmiştir. Eğitim alma yerine göre öğretmenlerin yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F_{(2,215)} = 5,756$, $p = 0,004$, $p < .05$). LSD çoklu karşılaştırma yöntemiyle yapılan analiz sonucunda, pedagojik formasyonla eğitim almış öğretmenlerin yaratıcılık puan ortalamalarının, bu eğitimi eğitim fakültesinden ve hizmet içi programıyla almış öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Problem Çözme alt boyutu puanları, beceri temelli öğretimi eğitim fakültesinde alan öğretmenlerde 15,41 (ss = 2,57), pedagojik formasyon programıyla alan öğretmenlerde 16,40 (ss = 2,08) ve hizmet içi eğitimle alan öğretmenlerde 15,69 (ss = 2,69) olarak hesaplanmıştır. Eğitim aldıkları yere göre öğretmenlerin problem çözme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F_{(2,215)} = 2,744$, $p = 0,067$, $p > .05$).

Eleştirel Düşünme alt boyutu puanları, beceri temelli öğretimi eğitim fakültesinde alan öğretmenlerde 12,65 (ss = 2,23), pedagojik formasyon programıyla alan öğretmenlerde 13,22 (ss = 1,04) ve hizmet içi eğitimle alan öğretmenlerde 12,07 (ss = 1,58) olarak belirlenmiştir. Eğitim alma yerine göre eleştirel düşünme alt boyut puanlarında anlamlı bir

farklılık saptanmıştır ($F_{(2,215)} = 7,14$, $p = 0,001$, $p < .05$). LSD çoklu karşılaştırma yöntemiyle yapılan analiz sonucunda, bu eğitimi eğitim fakültesinden ve pedagojik formasyonla almış öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamalarının, hizmet içi eğitim almış öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Beceri Temelli Öğretim genel puanları, beceri temelli öğretimi eğitim fakültesinde alan öğretmenlerde 137,86 (ss = 8,84), pedagojik formasyon programıyla alan öğretmenlerde 144,05 (ss = 8,67) ve hizmet içi eğitimle alan öğretmenlerde 138,43 (ss = 6,88) olarak hesaplanmıştır. Eğitim aldıkları yere göre öğretmenlerin beceri temelli öğretim genel puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F_{(2,215)} = 11,292$, $p = 0,000$, $p < .05$). LSD çoklu karşılaştırma yöntemiyle yapılan analizler sonucunda, pedagojik formasyonla eğitim almış öğretmenlerin genel puan ortalamalarının, eğitim fakültesinden ve hizmet içi programıyla eğitim almış öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.6. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanları Arasında Fark Var Mıdır?

Öğretmenlerin kıdemine göre beceri temelli öğretim genel ve alt boyut puanları arasında farklılaşma durumunda ANOVA yöntemi kullanılmıştır (bkz. Tablo 15). ANOVA sonucunda anlamlı farklılık durumunda ise farkın hangi gruplar arasında olduğu LSD çoklu karşılaştırma ile karşılaştırılmış ve fark sütununda gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Kıdemine Göre Beceri Temelli Öğretim Genel ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	F(3,214)	p	Fark
İş Birliği	1-5yıl	99	44,03	4,02	1,071	0,362	
	6-10yıl	47	45,09	2,78			
	11-15yıl	46	44,04	3,15			
	16 yıl ve üzeri	26	44,62	3,91			
İletişim	1-5yıl	99	35,66	2,27	4,917	*0,003	2,4>1
	6-10yıl	47	36,79	2,37			
	11-15yıl	46	35,09	3,22			
	16 yıl ve üzeri	26	36,88	2,79			
Yaratıcılık	1-5yıl	99	30,58	3,57	2,185	0,091	
	6-10yıl	47	31,96	1,82			
	11-15yıl	46	31,22	2,78			
	16 yıl ve üzeri	26	31,12	3,37			
Problem Çözme	1-5yıl	99	15,77	2,28	1,44	0,232	
	6-10yıl	47	16,36	2,48			
	11-15yıl	46	15,35	2,92			
	16 yıl ve üzeri	26	15,46	2,58			
Eleştirel Düşünme	1-5yıl	99	12,23	1,85	11,238	*,000	2,4>3
	6-10yıl	47	13,72	1,17			
	11-15yıl	46	11,98	1,60			
	16 yıl ve üzeri	26	13,08	1,98			
Beceri Temelli Öğretim	1-5yıl	99	138,26	8,54	6,278	*,000	2>1,3
	6-10yıl	47	143,91	6,04			
	11-15yıl	46	137,67	7,95			
	16 yıl ve üzeri	26	141,15	10,80			

*p<0.05

İş birliği alt boyutu puanları, 1–5 yıl kıdemli öğretmenlerde 44,03 (ss = 4,02), 6–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 45,09 (ss = 2,78), 11–15 yıl kıdemli öğretmenlerde 44,04 (ss = 3,15) ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde 44,62 (ss = 3,91) olarak belirlenmiştir. Kıdem sürelerine göre öğretmenlerin iş birliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F_{(3,214)} = 1,071$, $p = 0,362$, $p > .05$).

İletişim alt boyutu puanları, 1–5 yıl kıdemli öğretmenlerde 35,66 (ss = 2,27), 6–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 36,79 (ss = 2,37), 11–15 yıl kıdemli öğretmenlerde 35,09 (ss = 3,22) ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde 36,88 (ss = 2,79) olarak hesaplanmıştır. Kıdem gruplarına göre öğretmenlerin iletişim alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F_{(3,214)} = 4,917$, $p = 0,003$, $p < .05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 6–10 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin iletişim puan ortalamaları, 1–5 yıl kıdemli öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Yaratıcılık alt boyutu puanları, 1–5 yıl kıdemli öğretmenlerde 30,58 (ss = 3,57), 6–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 31,96 (ss = 1,82), 11–15 yıl kıdemli öğretmenlerde 31,22 (ss = 2,78) ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde 31,12 (ss = 3,37) olarak belirlenmiştir. ANOVA testi sonuçlarına göre kıdem grupları arasında yaratıcılık puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(3,214)} = 2,185$, $p = 0,091$, $p > .05$).

Problem Çözme alt boyutu puanları, 1–5 yıl kıdemli öğretmenlerde 15,77 (ss = 2,28), 6–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 16,36 (ss = 2,48), 11–15 yıl kıdemli öğretmenlerde 15,35 (ss = 2,92) ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde 15,46 (ss = 2,58) olarak hesaplanmıştır. Kıdem süresine göre bu alt boyuttaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F_{(3,214)} = 1,44$, $p = 0,232$, $p > .05$).

Eleştirel Düşünme alt boyutu puanları, 1–5 yıl kıdemli öğretmenlerde 12,23 (ss = 1,85), 6–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 13,72 (ss = 1,17), 11–15 yıl kıdemli öğretmenlerde 11,98 (ss = 1,60) ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde 13,08 (ss = 1,98) olarak belirlenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($F_{(3,214)} = 11,238$, $p = 0,000$, $p < .05$). LSD karşılaştırmalarına göre, 6–10 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamaları, 11–15 yıl kıdemli öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Beceri Temelli Öğretim genel puanları, 1–5 yıl kıdemli öğretmenlerde 138,26 (ss = 8,54), 6–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 143,91 (ss = 6,04), 11–15 yıl kıdemli öğretmenlerde 137,67 (ss = 7,95) ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde 141,15 (ss = 10,80) olarak hesaplanmıştır. Kıdem grupları arasında genel yeterlik puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(3,214)} = 6,278$, $p = 0,000$, $p < .05$). LSD analizine göre, 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin genel yeterlik puanları, 1–5 yıl ve 11– 15 yıl kıdemli öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

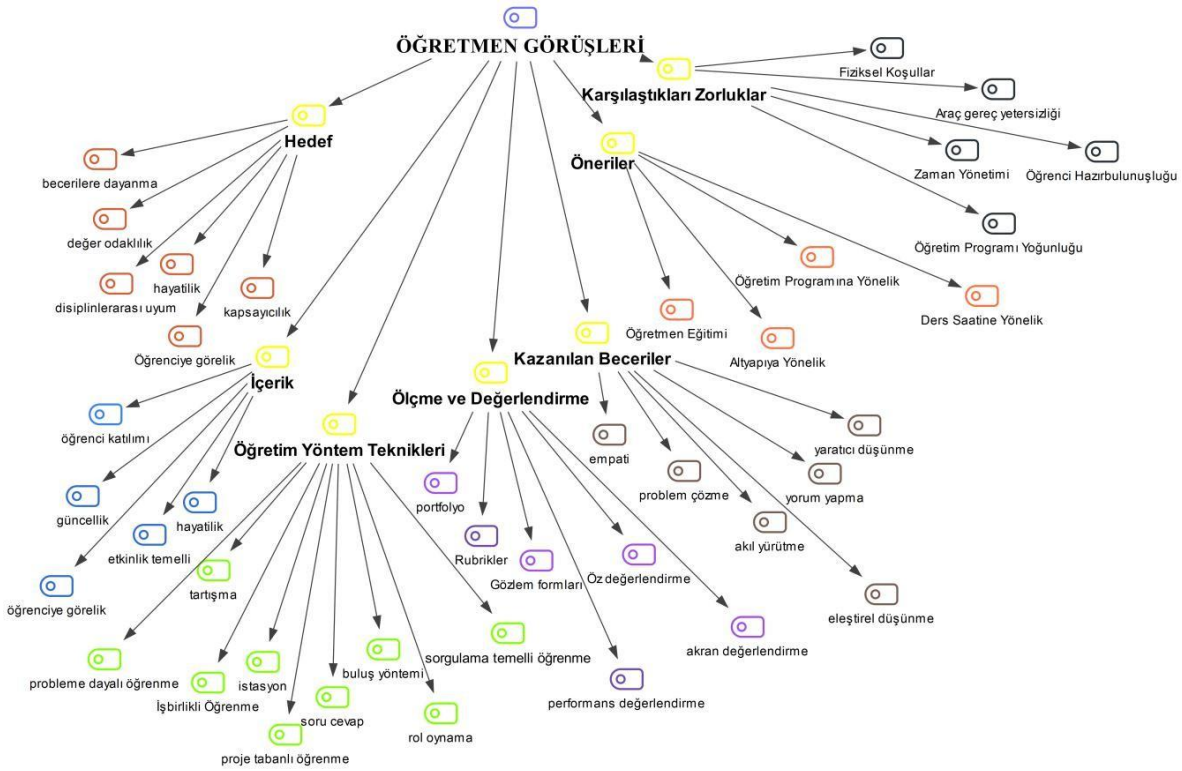
5.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nitel deseni kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek öğretmenlerin *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*'ne ilişkin görüş ve önerileri tematik olarak sunulmaktadır. Görüşmeler, beceri temelli öğretim anlayışı çerçevesinde modelin uygulama sürecinde öğretmenlerin yaşadığı deneyimlere ışık tutmayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenlerin modelin genel yapısına, içeriğine ve özellikle programın dört temel bileşeni olan hedef, içerik, öğretim süreci ve ölçme-

değerlendirme boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sahada karşılaştıkları zorluklar, bu zorluklara dair çözüm önerileri ve modelin sürdürülebilirliğine yönelik düşünceleri de detaylı biçimde incelenmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; katılımcıların ifadeleri doğrultusunda belirli temalar oluşturulmuş ve bu temalar altında bulgular sunulmuştur. Her bir tema, ilgili alt başlıklar altında destekleyici katılımcı görüşleriyle birlikte yorumlanmıştır. Bu şekilde, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik algıları, ihtiyaç duydukları destek alanları ve modelin sahadaki yansımaları derinlemesine analiz edilmiştir.

5.2.1. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tematik Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne* ilişkin görüşleri, hedef, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme uygulamaları, kazanılan beceriler, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri başlıkları altında tematik olarak sunulmuştur. Her ana tema altında ilgili alt kodlara yer verilmiş, öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



Şekil 6. Öğretmen görüşlerine ilişkin temalar ve alt kodların hiyerarşik yapısını gösteren kodlama modeli

5.2.1.1. Hedef Boyutu

Öğretmen görüşlerine göre, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*'nin hedef boyutu, öğrenci merkezli bir anlayışa dayanmaktadır. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen kod bulutu (Şekil 7), öğretmenlerin en çok vurguladığı hedef özelliklerini ortaya koymaktadır. Kod sıklıklarına göre "öğrenciye görelik", "becerilere dayalı hedefler" ve "değer odaklılık" kavramları öne çıkmıştır.



Şekil 7. Hedef temasına ilişkin öğretmen görüşlerinde öne çıkan kavramlar (kod bulutu)

Bu bağlamda öğretmenler, hedeflerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, program hedeflerinin yaşamla bağlantılı, kapsayıcı ve disiplinlerarası uyum sağlayan bir yapıda olması gerektiği vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler, hedeflerin soyut kavramlardan çok somut becerilere yöneldiğini ve bu durumun öğrencilerde uygulama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra kapsayıcılık ilkesi, farklı öğrenme stillerine hitap eden hedeflerin varlığıyla ilişkilendirilmiştir.

Öğretmen görüşlerinde sıkça vurgulanan bir diğer unsur, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*'nin değer odaklı yapısıdır. Bu modelin, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarına değil, aynı zamanda ahlaki değerlerine de önem verdiği görülmektedir. Öğretmenler, modelin değer odaklı yaklaşımının öğrencilerin toplumsal ve bireysel sorumluluklarını geliştirdiğini, etik ve ahlaki değerleri içselleştirmelerine katkı sunduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım,

öğrencilerin okul ortamında kazandıkları bilgi ve becerileri, yaşamlarının her alanına taşıyabilmelerini sağlamaktadır.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin hedef boyutuna ilişkin çeşitli vurgular yaptığını ve bu vurguların belirli temalarda yoğunlaştığını göstermektedir. Aşağıdaki kod matrisi, her bir öğretmenin ilgili alt kodlara yaptığı atıfları ve bu kodların tekrar edilme sıklığını yansıtmaktadır.

Kod dağılım grafiğine göre öğretmenler en fazla "öğrenciye görelik" temasına vurgu yapmıştır (%44). Bu oran, öğretmenlerin hedefleri belirlerken öğrencilerin gelişim düzeylerini, ilgi alanlarını ve sınıf dinamiklerini dikkate aldıklarını göstermektedir. Örneğin, Ö20'nin ifadesinde "amaçların seçiminde konuya göre… sınıfın atmosferine de bakmak gerekiyor… Öğrencilerin seviyesi buna uygun mu? Ya da öğrenciyi bu noktaya nasıl getirebiliriz?" sözleri, öğretmenlerin hedefleri bağlamsal olarak ele aldıklarını ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsediklerini açıkça göstermektedir. Benzer biçimde Ö12, "Biz bu yeni modelde amacımız ahlaklı iyi insan yetiştirmek olduğu için öğrenciyi merkeze alıyoruz hocam." diyerek bu anlayışı pekiştirmiştir.

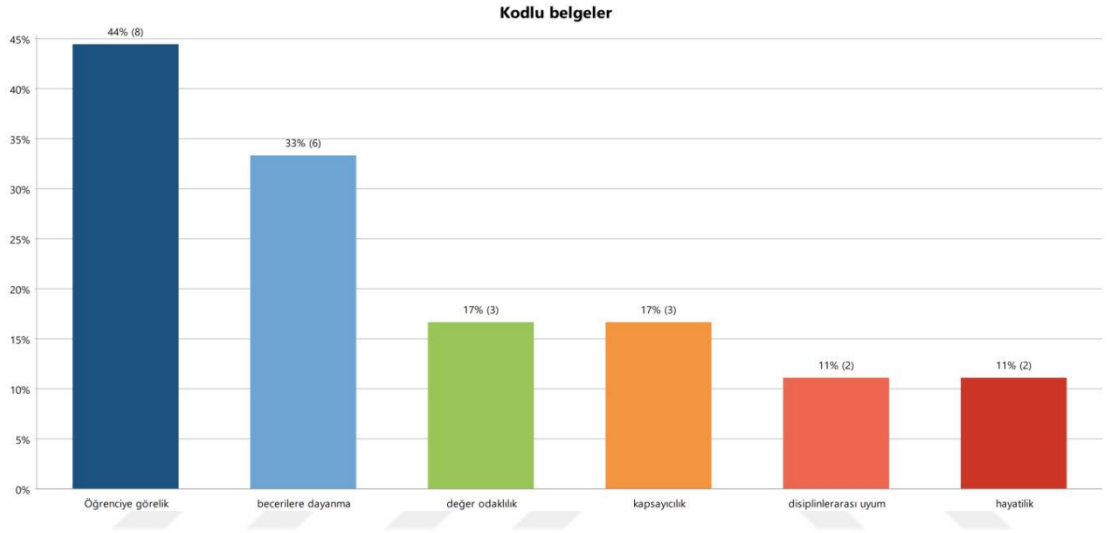
İkinci sırada "becerilere dayanma" teması yer almakta olup, bu tema %33 oranında temsil edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin hedefleri belirlerken öğrencilerin kazanması gereken becerileri önceliklendirdiklerini göstermektedir. Ö16 bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: "Her konunun doğasına uygun olarak hedeflenen becerileri belirliyorum… öğrencilerin verileri yorumlama ve grafik çizme becerilerini geliştirmek ön plandaysa, ona yönelik uygulamalar planlıyorum."

Grafikte "değer odaklılık" ve "kapsayıcılık" temaları %17 oranında eşit düzeyde temsil edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin hedefleri belirlerken yalnızca bilişsel kazanımlara değil, aynı zamanda toplumsal, ahlaki ve kapsayıcı değerlere de önem verdiklerini göstermektedir. Ö12'nin "ahlaklı iyi insan yetiştirme" vurgusu değer odaklılığa örnek olurken, kapsayıcılık teması öğretmenlerin farklı özelliklere sahip tüm öğrencilere hitap eden hedefler geliştirme çabalarını yansıtmaktadır.

Son olarak, "disiplinlerarası uyum" ve "hayatilik" temaları %11 oranında temsil edilmiştir. Bu oran, öğretmenlerin bir kısmının hedefleri belirlerken gerçek yaşamla ilişkilendirmeye ve disiplinler arası bir yaklaşıma önem verdiğini, ancak bu vurgunun diğer temalara kıyasla daha sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Nitekim Ö12'nin "Daha sonra bu becerileri

gerçek yaşamla ilişkilendirebilmelerine dikkat ediyorum hedefleri belirlerken.” ifadesi, hayatilik boyutuna örnek teşkil etmektedir.

Sonuç olarak, kod dağılım grafiği, öğretmenlerin “hedef” temasına ilişkin çok boyutlu yaklaşımlarını sayısal olarak ortaya koymakta ve nitel bulguların sistematik biçimde görselleştirilmesini sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin en çok öğrenci merkezli hedef belirleme üzerinde durduğunu, beceri temelli ve değer odaklı yaklaşımların da önemli yer tuttuğunu göstermektedir.



Şekil 8. Hedef temasına ait kod dağılım grafiği

5.2.1.2. İçerik

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*’nin içerik boyutu; öğrenciyi merkeze alan, güncel, etkinlik temelli ve hayatla ilişkili yapısıyla öne çıkmaktadır. Öğretmenler, içeriklerin hem pedagojik açıdan hem de beceri temelli öğretim hedefleri açısından etkili bir biçimde yapılandırıldığını ifade etmişlerdir. Kod analizi sonucunda elde edilen temsili kavramlar arasında “öğrenciye görelik”, “güncellik”, “hayatilik” ve “etkinlik temelli” gibi ifadeler dikkat çekmektedir. Ayrıca, içeriklerin öğrencinin aktif katılımını teşvik edecek şekilde kurgulandığı belirtilmiştir. İçeriğin beceri temelli hedeflerle uyum içinde olduğu da öğretmenlerin öne çıkardığı bir diğer önemli noktadır.



Şekil 9. İçerik temasına ilişkin öğretmen görüşlerinde ön plana çıkan kavramlar (kod bulutu)

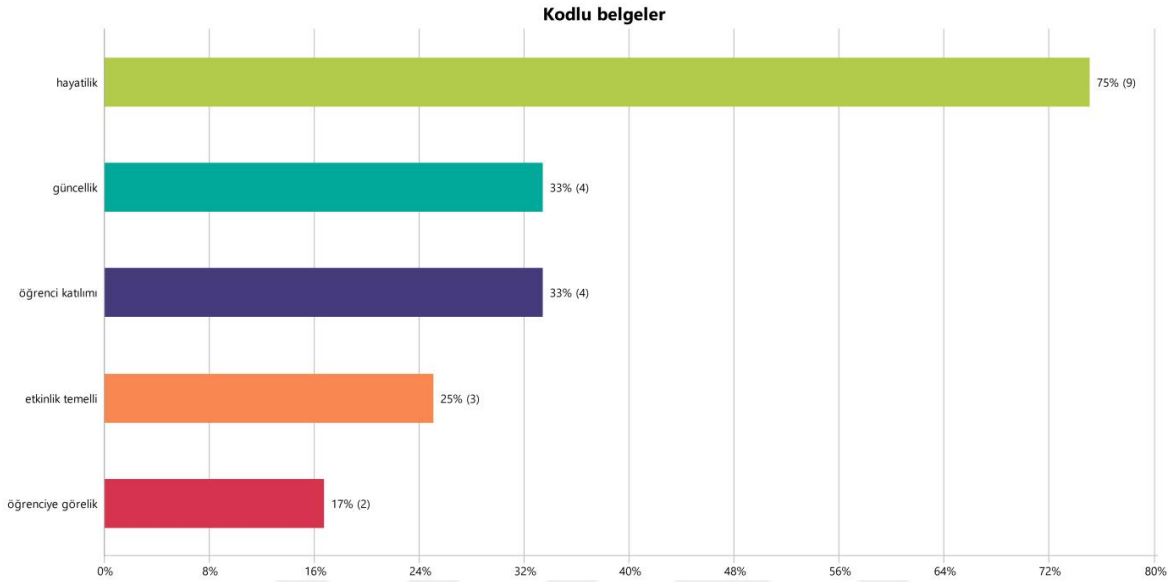
Kod dağılım grafiğine göre öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin görüşlerinde en fazla öne çıkan alt tema "hayatilik" olmuştur (%75). Bu bulgu, öğretmenlerin içeriklerin öğrenci yaşamıyla doğrudan ilişkilendirilmesine büyük önem verdiklerini göstermektedir. Ö15'in ifadesi bu yaklaşımı açıkça ortaya koymaktadır: "Konuları günlük yaşamla bağlantı kuracak şekilde seçiyorum. Örneğin asit-baz konusu işlenirken evdeki temizlik malzemelerini kullanarak örnekler veriyorum." Bu tür içeriklerin, öğrencilerin öğrenilen bilgileri gerçek yaşamla bağdaştırmasını kolaylaştırdığı ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiği görülmektedir.

Hayatilik temasını "güncellik" ve "öğrenci katılımı" kodları izlemiştir (her biri %33). Öğretmenler, içeriklerin çağın gereksinimlerine uygun olarak yapılandırılmasının ve öğrencilerin derse aktif biçimde katılımını teşvik edecek şekilde planlanmasının önemini vurgulamışlardır. Özellikle öğrenci katılımı boyutunda, öğretmenlerin aktif öğrenmeyi destekleyen yöntem ve materyalleri tercih ettikleri dikkat çekmektedir.

"Etkinlik temelli" içerikler ise %25 oranında dile getirilmiştir. Bu tema, öğrenciyi merkeze alan öğretim anlayışını destekleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Ö6'nın şu ifadesi dikkat çekicidir: "Düz anlatım yöntemi öğrenciyi soğutur. Her ne yapıyorsam öğrenciyi aktif kılacak farklı etkinlikler tasarlıyorum." Bu yaklaşım, öğretmenlerin içerik planlamasında öğrencinin aktif rolünü önceledığini göstermektedir.

Son olarak "öğrenciye görelik" alt teması %17 oranında ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin içeriklerin öğrencilerin düzeyi, ilgisi ve bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiğine inandıklarını göstermektedir.

Genel olarak, elde edilen bulgular öğretmenlerin içerik planlamasında öğrencinin yaşam deneyimlerini merkeze alarak güncel, etkileşimli ve etkinlik temelli bir yapı arzuladıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenci merkezli ve beceri temelli yaklaşımıyla doğrudan örtüşmektedir.



Şekil 10. İçerik temasına ait kod dağılımı grafiği

5.2.1.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*'nde öne çıkan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan ve aktif katılımı destekleyen bir yapı sergilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenler en çok "işbirlikli öğrenme", "proje tabanlı öğrenme", "buluş yöntemi", "soru-cevap" ve "istasyon çalışmaları" gibi tekniklerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Kod bulutu analizinde (bkz. Şekil 11), en baskın kavram olarak "işbirlikli öğrenme" dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin grup çalışmalarına, öğrenci etkileşimine ve birlikte üretmeye dayalı yöntemlere verdiği önemin bir göstergesidir.



Şekil 11. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinde öne çıkan kavramlar (kod bulutu)

Öğretmenler, modelin geleneksel anlatıma dayalı yöntemlerin ötesine geçerek, öğrencilerin birlikte öğrenmelerini, sorular sormalarını, keşfetmelerini ve üretmelerini sağlayan yapıları teşvik ettiğini belirtmiştir. Aktif öğrenme temelli yöntemlerin kullanımı sayesinde öğrencilerin motivasyonunun ve katılımının arttığı ifade edilmiştir.

Kod dağılım grafiğine göre öğretmenlerin en çok benimsediği yöntem "işbirlikli öğrenme" olmuştur (%64). Öğretmenler, öğrencilerin birlikte çalışarak öğrenmelerine olanak tanıyan bu yöntemin hem bilişsel hem sosyal becerileri desteklediğini ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö19'un "Grup çalışmaları var, işbirlikçi öğrenme. Bunları kullanıyoruz ve öğrenci kendisini rahat hissedecek, özgür hissedecek. Çünkü özgürlüğün olmadığı yerde yaratıcı düşünme de gerçekleşmez." ifadesi, öğrenme ortamlarında özgürlük, katılım ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir.

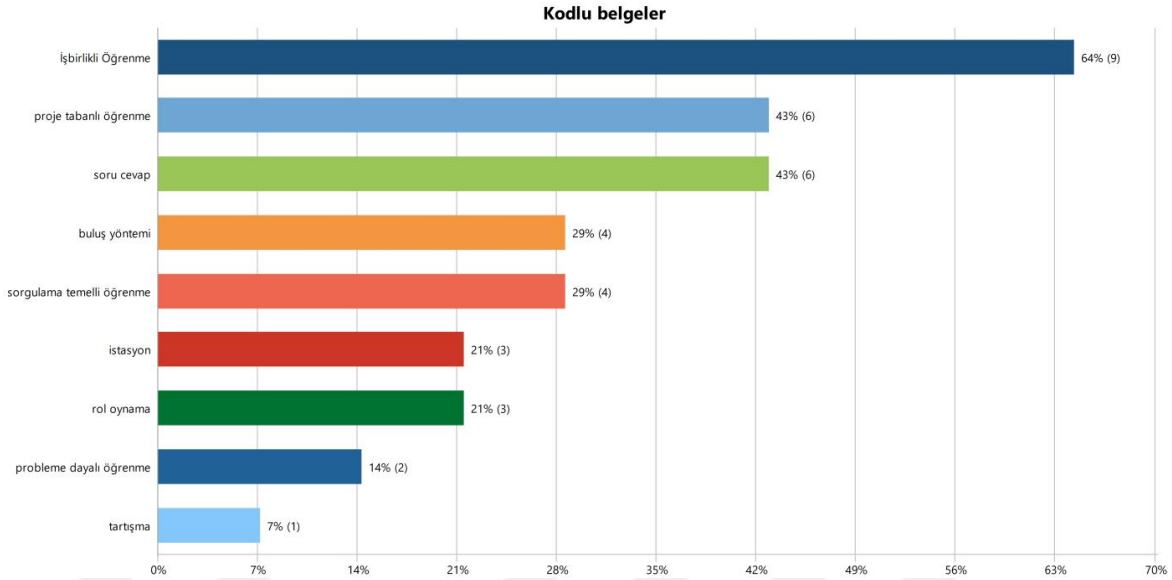
İkinci sırada "proje tabanlı öğrenme" ve "soru-cevap" teknikleri yer almakta olup, her biri %43 oranında temsil edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin hem yapılandırılmış hem de etkileşimli yöntemleri birlikte kullandıklarını göstermektedir. Özellikle proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin yaratıcı, analitik ve üretken becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ö11 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "Yaratıcı yazma, proje temelli öğrenme, edebi çözümleme ve işbirlikli öğrenme yöntemlerini sıklıkla kullanırım"

Grafikte “buluş yöntemi” ve “sorgulama temelli öğrenme” teknikleri %29 oranında öne çıkmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrencilerin bilgiyi doğrudan almaları yerine keşfederek öğrenmelerini önemsediklerini göstermektedir. Ö3’ün “Öğrencinin bilgiyi kendi çabasıyla bulmasını istiyorum; bu hem kalıcılığı artırıyor hem de öz güveni geliştiriyor.” ifadesi, bu yaklaşıma örnek oluşturmaktadır.

Bununla birlikte “istasyon” ve “rol oynama” teknikleri %21 oranında yer almıştır. Bu yöntemler, öğrencilerin aktif katılımını ve öğrenme sürecinde deneyim kazanmalarını desteklemektedir. Ö10’un “İstasyonlarda farklı görevler vererek her öğrencinin aktif olmasını sağlıyorum.” ifadesi, bu yaklaşımın öğretmen uygulamalarında nasıl somutlaştığını göstermektedir.

“Probleme dayalı öğrenme” yöntemi %14 ve “tartışma” tekniği %7 oranında temsil edilmiştir. Bu oranlar, öğretmenlerin problem çözme ve tartışma temelli etkinlikleri daha sınırlı biçimde kullandıklarını göstermektedir. Buna rağmen Ö8’in “Gerçek bir problem üzerinden gittiğimizde öğrenciler daha çok motive oluyorlar.” ifadesi, probleme dayalı öğrenmenin öğrenme sürecinde öğrencilerin ilgisini artırmada etkili bir yöntem olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak, kod dağılım grafiği öğretmenlerin öğrenci merkezli, yaratıcı ve katılıma dayalı yöntemleri ön planda tuttuklarını; geleneksel yöntemlerin ise görece daha az tercih edildiğini göstermektedir. Bu bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin öngördüğü pedagojik dönüşümle uyumlu olarak öğretim süreçlerinin aktif öğrenme ilkeleri çerçevesinde yeniden şekillendiğini ortaya koymaktadır.



Şekil 12. Öğretim yöntem ve teknikleri temasına ait kod dağılım tablosu

5.2.1.4. Ölçme ve Değerlendirme

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yalnızca sonuç odaklı değil, süreci izleyen, yönlendiren ve geliştiren bir yapıda olduğu öğretmen görüşleriyle açıkça ortaya konmuştur. Kod bulutu analizine göre (bkz. Şekil 13), öğretmenlerin en fazla vurguladığı değerlendirme türü öz değerlendirme olmuştur. Bunu sırasıyla rubrikler, performans değerlendirme, akran değerlendirme ve gözlem formları izlemektedir.



Şekil 13. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinde öne çıkan kavramlar (kod bulutu)

Bu durum, öğretmenlerin ölçme araçlarını sadece öğrencinin bilgisini değil, aynı zamanda becerilerini, tutumlarını ve sürece katılımını ölçmeye yönelik kullandıklarını göstermektedir. Öğrencinin kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi (öz değerlendirme) ve akranlarının geri bildirim vermesi (akran değerlendirme) gibi uygulamalar, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye aktaran çağdaş ölçme yaklaşımlarını temsil etmektedir. Ayrıca rubriklerin, öğrencilerin beklentileri önceden bilerek daha bilinçli bir şekilde çalışmalarını sağladığı; performans değerlendirme ve portfolyo gibi uygulamaların ise öğrenmenin zaman içerisindeki gelişimini izleme açısından katkı sunduğu ifade edilmiştir.

Kod dağılım grafiğine göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin en sık vurguladığı uygulama öz değerlendirme olmuştur (%24). Bu bulgu, öğretmenlerin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izleme, sorgulama ve sorumluluk alma becerilerini geliştirmeye önem verdiklerini göstermektedir. Öz değerlendirme, öğrencinin yalnızca bilgi düzeyini değil, aynı zamanda öğrenme stratejilerini ve kendini geliştirme yönünü de değerlendirme fırsatı sunmaktadır.

Performans değerlendirme uygulamaları da benzer şekilde yüksek bir orana sahiptir (%22). Bu yöntem, öğrencinin bilgi üretme, ifade etme ve ürün ortaya koyma gibi süreçlerinin çok boyutlu bir biçimde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, ölçme

sürecinin yalnızca not verme değil, öğrencinin gelişimini izleme ve destekleme yönünde şekillendiğini göstermektedir. Nitekim Ö11'in şu ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

"Performans görevleri, yaratıcı yazma ürünleri, sunumlar, kısa denemeler ve sözlü ifade becerileri üzerinden değerlendirme yapıyorum. Ayrıca rubrik kullanarak hem öğrencinin neyi ne kadar başardığını gösteriyorum hem de geri bildirim veriyorum. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemleri de sürece katıyorum."

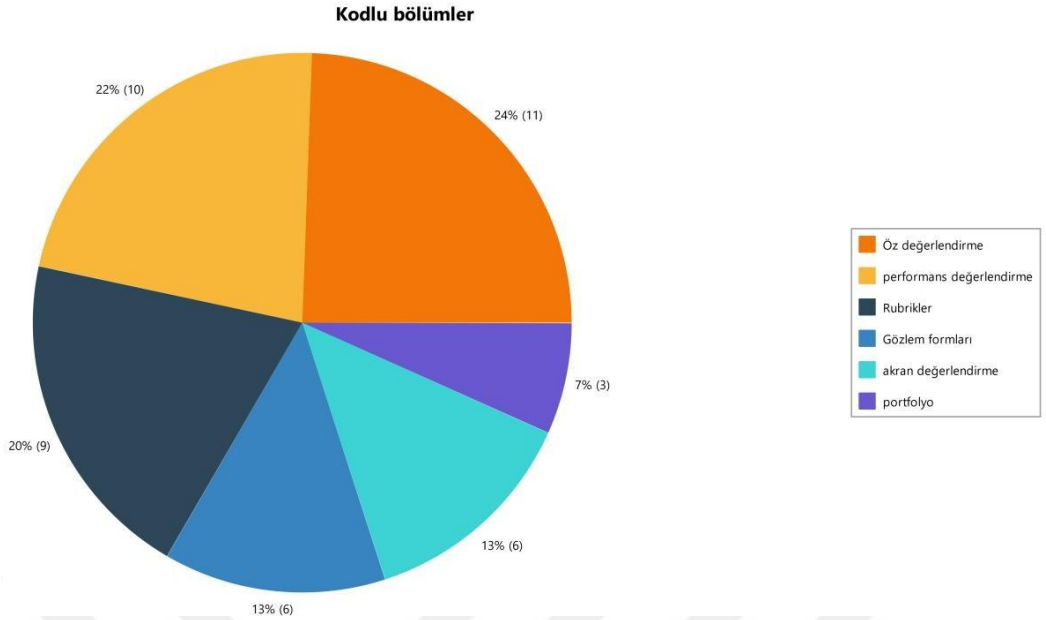
Bu ifade, öğretmenlerin ölçme süreçlerinde çoklu araçları bir arada kullanarak bütüncül bir değerlendirme anlayışını benimsediklerini göstermektedir.

Grafikte üçüncü sırada rubrik kullanımı yer almakta olup, %20 oranında temsil edilmiştir. Rubrikler, öğrencilerin performanslarını önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirmeyi sağlayarak hem şeffaflık hem de nesnellik kazandırmaktadır.

Gözlem formları ve akran değerlendirme temaları %13 oranında görülmektedir. Bu araçlar, öğrencilerin yalnızca öğretmen tarafından değil; aynı zamanda kendi gözlemleri ve arkadaşlarının dönütleriyle de değerlendirilmelerini mümkün kılmakta, böylece ölçme sürecine demokratik ve katılımcı bir boyut kazandırmaktadır.

Son olarak portfolyo uygulamaları %7 oranında daha sınırlı biçimde ifade edilmiştir. Bununla birlikte portfolyolar, öğrencilerin süreç boyunca oluşturdukları ürünleri bir araya getirerek gelişimlerini yansıtmaları açısından önemli bir değerlendirme aracıdır.

Genel olarak, ölçme ve değerlendirme kod dağılım grafiği, öğretmenlerin öz değerlendirme, performans temelli ölçme ve rubrik kullanımını öncelikli araçlar olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü gibi, ölçme ve değerlendirmenin yalnızca sonuç odaklı değil; öğrenme sürecini bütüncül olarak kapsayan, öğrenciyi sürece aktif biçimde katan bir anlayışla yeniden yapılandığını göstermektedir.



Şekil 14. Ölçme ve değerlendirme temasına ait kod dağılımı grafiği

5.2.1.5. Kazanılan Beceriler

Beceri temelli öğretim yaklaşımının temel hedeflerinden biri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirmektir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılan nitel analiz sonuçları, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*'nin öğrencilerde birçok üst düzey düşünme becerisini desteklediğini ortaya koymaktadır. Kod bulutu analizine göre (bkz. Şekil 15), öğretmenlerin en sık vurguladığı beceriler arasında eleştirel düşünme ve problem çözme ilk sırada yer almaktadır. Bunları sırasıyla akıl yürütme, yaratıcı düşünme, yorum yapma ve empati kurma becerileri takip etmektedir.



Şekil 15. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerde gelişen temel beceriler (kod bulutu)

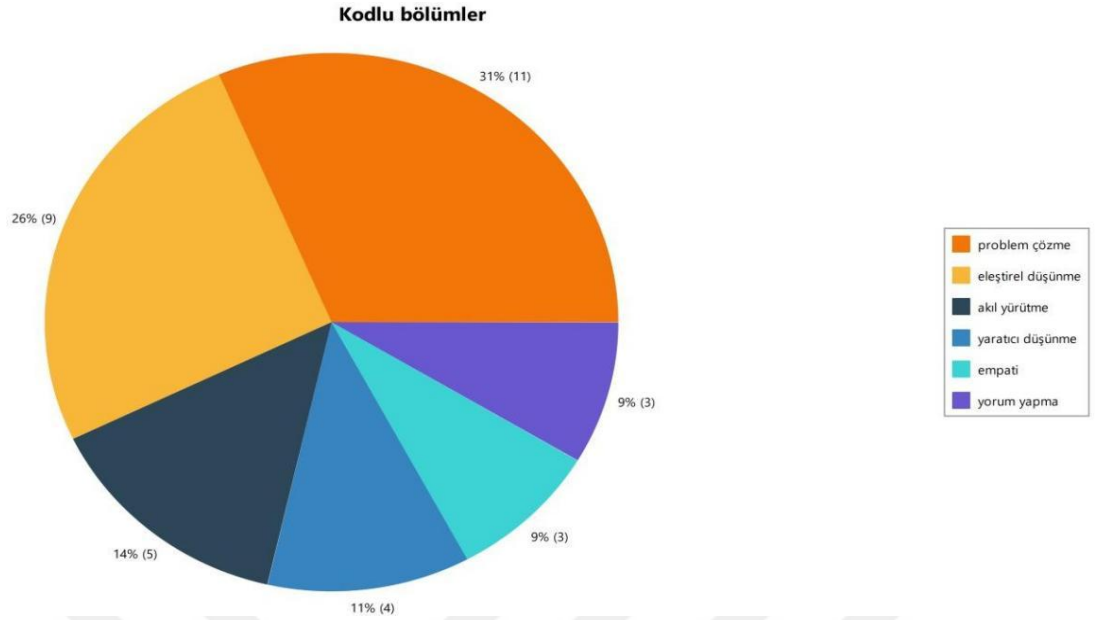
Öğretmenler, beceri temelli öğretimin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin hayatla bağlantı kurma, alternatif bakış açıları geliştirme ve farklı durumlara yönelik çözüm üretme kapasitelerini artırdığını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretimin kalıcılığını ve anlamlılığını da desteklemektedir.

Kod dağılım grafiğine göre öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin en sık vurguladığı beceri problem çözme (%31) olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmalarının yeterli olmadığını; aynı zamanda bu bilgiyi farklı problem durumlarında etkili biçimde kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, Ö2'nin "Matematikte bu yaklaşım; problem çözme, mantık yürütme, akıl yürütme, model oluşturma gibi becerileri ön plana çıkarır… düşünen, sorgulayan ve çözüm yolları geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlar." ifadesi, beceri temelli eğitimin öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri kazandırmayı hedeflediğini açıkça ortaya koymaktadır.

İkinci sırada eleştirel düşünme becerisi (%26) yer almaktadır. Bu becerinin sıklıkla dile getirilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin olaylara farklı açılardan bakabilmesi, varsayımları sorgulayabilmesi ve bilgiye eleştirel bir süzgeçten geçerek ulaşabilmesi konusuna verdiği önemi yansıtmaktadır. Ö11'in ifadesi de bu yaklaşımı desteklemektedir: "Son yıllarda beceri temelli öğretim yaklaşımıyla öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, empati kurma, yorum yapma, yaratıcı yazma ve iletişim becerilerini geliştirmek üzerine çalışmalar yapıyorum."

Akıl yürütme becerisi (%14) özellikle fen ve matematik gibi alanlarda mantıksal ilişki kurma, çıkarım yapma ve çözüm üretme açısından önem taşımaktadır. Yaratıcı düşünme becerisi (%11), empati (%9) ve yorum yapma (%9) becerileri ise öğretmenlerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişime de önem verdiklerini göstermektedir.

Genel olarak, öğretmen görüşleri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yalnızca akademik kazanımlara değil, öğrencilerin düşünsel derinlik kazanmasına, çok yönlü bakış açısı geliştirmesine ve toplumsal etkileşim içinde anlamlı bireyler olarak yetişmesine odaklandığını ortaya koymaktadır.



Şekil 16. Kazanılan beceriler temasına ait kod dağılımı grafiği

5.2.2. Karşılaşılan Zorluklar

Beceri temelli öğretimde karşılaştıkları zorluklarla ilgili kod dağılım grafiğine (Şekil-17) göre öğretmenlerin beceri temelli öğretim uygulamalarını sahada yürütürken en fazla karşılaştıkları zorluk fiziksel koşullar (%32) olmuştur. Fiziksel koşullar, özellikle kalabalık sınıflar, yetersiz donanım ve sınıf içi hareket alanı eksikliği gibi faktörleri içermekte ve uygulama temelli etkinliklerin gerçekleştirilmesini sınırlamaktadır. Bu durum, grup çalışması, istasyon tekniği gibi yöntemlerin etkili kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Ö2 bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: "Ne yazık ki sınıflar genellikle kalabalık ve fiziksel olarak grup çalışmalarına uygun değil." Bu ifade, sınıf ortamlarının beceri temelli öğretime uygun olmamasının öğretmenleri pratikte nasıl etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır.

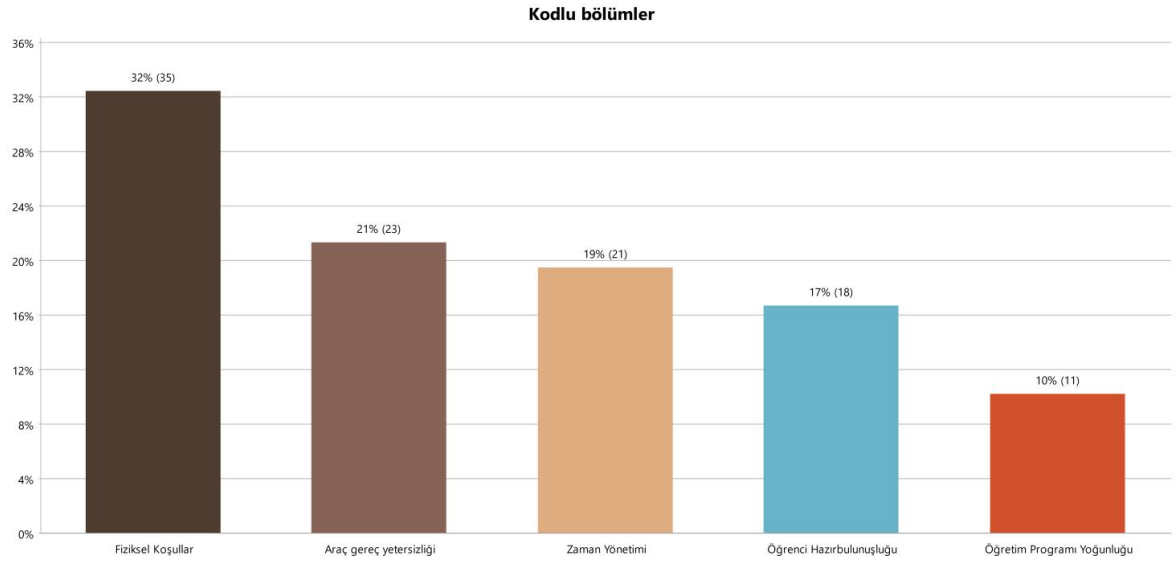
Fiziksel koşulları araç-gereç yetersizliği (%21), zaman yönetimi (%19), öğrenci hazırbulunuşluğu (%17) ve öğretim programı yoğunluğu (%10) izlemiştir. Araç-gereç yetersizliği, materyal eksikliği, teknolojik altyapının yetersizliği veya sınıf düzeyine uygun kaynakların bulunmamasıyla ilişkilendirilmiştir. Öğretmenler, beceri temelli etkinlikler için gerekli olan fiziksel ve dijital materyallere erişimde sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ö8'in şu ifadesi bu durumu desteklemektedir: "Bence ortam, araç, gereç ve benzeri malzemeleri temin etmekte zorlanıyoruz. Çünkü okullar düzeyinde eksik araç, gereçler çok fazla ve bunların tamamlanması çok daha zor olabiliyor. Coğrafya açısından baktığımız

zaman tamam akıllı tahtalardan çoğu şeyi açıp gösterebiliyorsun ama görsel anlamda somut materyaller bulmak çok daha zor oluyor.”

Zaman yönetimi, program yoğunluğu ve uygulama süresinin yetersizliği nedeniyle etkinliklerin verimli yürütülmesini zorlaştıran bir unsur olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, beceri temelli etkinliklerin planlama ve uygulama aşamalarında zaman baskısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenci hazırbulunuşluğu da öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer konudur. Özellikle temel bilgi eksikliği veya düşük motivasyon, öğrencilerin etkinliklerde beklenen düzeyde performans göstermesini engellemektedir. Bazı öğretmenler, beceri temelli etkinliklerin daha önce bu yöntemlere aşina olmayan öğrencilerde başlangıçta zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. Bu duruma örnek olarak Ö20’nin ifadesi verilebilir: “Şimdi öğrenciler de buna alışık olmadığı için ilk haftalarda şey derler. Hocam biz defter tutmayacak mıyız? Yazı yazmayacak mıyız? Aynen. İşte onlara bunu anlatabilmek mesela bu da yaşadığımız zorluklardan birisi bu. Henüz hazır değiller. Çünkü ortaokulda bunu görmemişler. Lisede bununla karşılaşıyorlar ve ilk defa karşılaştıkları bir şey.”

Son olarak öğretim programı yoğunluğu, süre baskısı, kazanım sayısının fazlalığı ve uygulamaya zaman ayıramama gibi nedenlerle öne çıkmıştır. Öğretmenler, programın içeriğini yetiştirme kaygısıyla bazı beceri temelli etkinlikleri uygulamaktan vazgeçmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Bu durum, uygulama temelli öğrenme süreçlerinin öğretim programı içerisindeki zaman yönetimiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 17. Öğretmenlerin beceri temelli öğretimde karşılaştıkları zorluklara ilişkin kod dağılımı

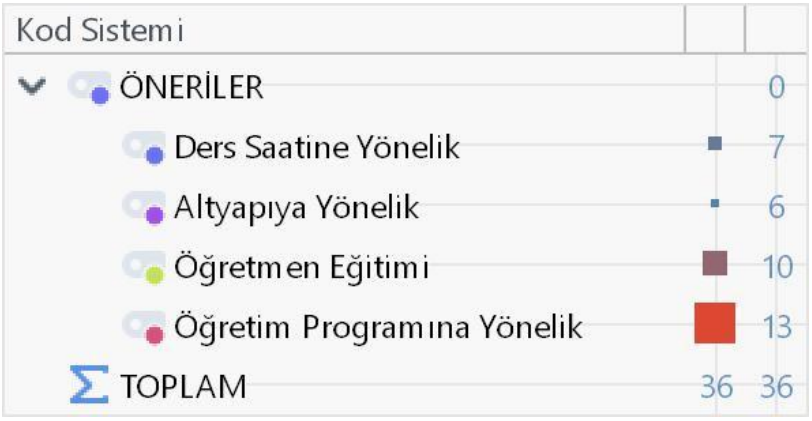
Bu temaya ilişkin kavramsal yoğunluğun daha açık bir biçimde görülmesi amacıyla oluşturulan kod bulutu Şekil 18'de sunulmuştur. Görselleştirme, öğretmenlerin en sık dile getirdiği zorlukları kavramsal ağırlıklarına göre temsil etmekte; "fiziksel koşullar", "araç-gereç yetersizliği" ve "öğrenci hazırbulunuşluğu" gibi kavramların ön plana çıktığını görsel olarak da ortaya koymaktadır. Bu bulut, nitel verilerin tematik dağılımını sezgisel olarak göstermesi bakımından, bulguların daha bütüncül biçimde kavranmasına katkı sağlamaktadır.



Şekil 18. Karşılaşılan zorluklara ilişkin kod bulutu

5.2.3. Öğretmen Önerileri

Nitel analiz sonucunda öğretmenlerin beceri temelli öğretim sürecine ilişkin çeşitli öneriler sundukları görülmektedir. MAXQDA kod frekans (Şekil 19) verilerine göre, en fazla öneri öğretim programına yönelik olurken, bunu sırasıyla öğretmen eğitimi, ders saatine ilişkin düzenlemeler ve altyapı eksikliklerinin giderilmesi başlıkları izlemiştir.



Şekil 19. Öğretmenlerin önerilerine ilişkin MAXQDA kod dağılımı

Öğretim programına yönelik öneriler, mevcut kazanım sayısının azaltılması, içeriklerin sadeleştirilmesi ve uygulamalara daha fazla zaman ayrılması gerektiği yönündedir. Bazı öğretmenler programın mevcut halinin hem yoğun hem de uygulama odaklı çalışmalara elverişsiz olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, Ö18'e göre "ya ders sayısı artırılmalı ya da içerik hafifletilmeli"; içeriklerin seyreltilmesi, öğretmenlerin uygulama zamanı yaratabilmesini kolaylaştıracaktır. Benzer şekilde, programın daha uygulanabilir hale getirilmesi için örnek uygulamalar, hazır etkinlikler ve dijital kaynakların artırılması gerektiği yönünde öneriler de sunulmuştur. Bu bağlamda, öğretmenler programın esnek, farklılaştırılabilir ve beceri temelli hedeflerle daha uyumlu bir yapıya kavuşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen eğitimi konusundaki öneriler ise, hizmet içi eğitimlerin sadece teorik değil, uygulamaya dönük, sahaya yönelik olması gerektiği yönündedir. Öğretmenler, özellikle beceri temelli etkinlik planlama, yeni nesil ölçme araçları ve aktif öğrenme yöntemleri konusunda destek ihtiyacını vurgulamışlardır. Ö11'e göre, sistemin tamamının bu yaklaşımı destekler yapıya kavuşturulması ve sınav sisteminin yalnızca bilgiye değil, beceriye de odaklanması gerekmektedir. Ayrıca Ö4, öğretmenlerin bu süreçte yalnız bırakılmaması gerektiğini; rehberlik ve materyal desteğinin sürekliliğinin kritik olduğunu belirtmiştir.

Ders saatlerine ilişkin öneriler, beceri temelli uygulamalara yeterince zaman ayrılamadığına yöneliktir. Özellikle uygulama yoğunluğu olan derslerde, haftalık ders saatlerinin artırılması ya da daha esnek yapıların benimsenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ö20 bu durumu "kitapta çok fazla etkinlik var, her sayfada bir etkinlik var; ya ders saatlerinin artması gerekiyor ya da etkinlikler kısaltılmalı" diyerek dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö8 de özellikle Coğrafya derslerinin haftalık saatlerinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Altyapı eksikliklerine yönelik öneriler ise okul donanımı, dijital materyal erişimi ve sınıf içi uygulamalarda kullanılan araçların yetersizliğine odaklanmaktadır. Öğretmenler, özellikle materyal ve teknolojiye erişimin kolaylaştırılmasının beceri temelli öğretimin sürdürülebilirliği açısından hayati olduğunu belirtmişlerdir. Ö2'ye göre, dijital kaynaklara ulaşımın iyileştirilmesi uygulamaların etkinliğini artıracaktır. Bu görüşler, altyapı desteklerinin öğretim süreçlerini doğrudan etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir.

Bu bölümde hem nicel veriler hem de nitel görüşler aracılığıyla öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin deneyimleri çok boyutlu bir şekilde analiz edilmiştir. Nicel bulgular, öğretmenlerin beceri temelli öğretim yeterliklerini genel olarak olumlu düzeyde değerlendirdiklerini ortaya koyarken; nitel bulgular, bu yeterliklerin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını, karşılaşılan güçlükleri ve geliştirilmesi gereken yönleri derinlemesine

ortaya koymuştur. Öğretmen görüşleri, modelin öğretim hedeflerinden ölçme-değerlendirme süreçlerine kadar geniş bir yelpazede değerlendirildiğini ve uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik somut çözüm önerileri üretildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular hem modelin sahadaki etkisini anlamaya hem de eğitim politikalarına yön verecek öneriler geliştirmeye katkı sunmaktadır. Bulgular, öğretmen deneyimlerinin eğitim programı geliştirme süreçlerinde dikkate alınmasının gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuştur.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak beceri temelli öğretimin hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme ve kazanılan beceriler gibi temel bileşenleri ele alınmış; bunun yanında uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar ve önerilere de yer verilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında yürütülen bu çalışma, öğretmenlerin yeni programa ve beceri temelli öğretim anlayışına ilişkin deneyimlerini, algılarını ve çözüm odaklı yaklaşımlarını ortaya koyarak alanyazına özgün katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular ışığında geliştirilen önerilerin, öğretmen eğitimi, program geliştirme ve eğitim politikaları açısından yol gösterici nitelikte olması hedeflenmektedir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar: Öğretmenlerin Beceri Temelli Öğretime İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmı, beceri temelli öğretim yaklaşımına yönelik olumlu ve destekleyici bir görüş içerisindedir, bu yaklaşımı çağın gereklerine uygun, öğrenci merkezli ve öğrenmeyi kalıcı hale getiren bir model olarak değerlendirmiştir. Öğretmenler, özellikle bu modelin öğrenciye yaşamla ilişkili bilgi kazandırma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, yaratıcı ve problem çözmeye dayalı düşünceyi destekleme gibi önemli kazanımlar sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, beceri temelli öğretimin bireysel öğrenme hızlarını ve tarzlarını dikkate alarak farklılaştırılmış öğretime imkan tanıdığını, bu yönüyle öğrencilerin derse daha fazla katılım gösterdiğini ve öğrenme motivasyonlarının

arttığını ifade etmişlerdir. Program hedeflerinin açık, somut ve uygulanabilir olması, içeriklerin öğrencinin günlük yaşamına ve bireysel farklılıklarına hitap etmesi, kullanılan yöntem ve tekniklerin iş birliğine, aktif katılıma ve keşfetmeye dayalı olması öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanan olumlu yönler arasındadır.

Buna ek olarak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geleneksel bilgi ölçmeye dayalı sınav formatlarının ötesine geçerek süreci ve öğrencinin becerilerini değerlendirmeyi amaçladığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, gözlem formları, performans görevleri ve öğrenci ürün dosyaları gibi alternatif ölçme araçlarının, öğrencinin yalnızca bilgi düzeyini değil, sürece ne kadar aktif katıldığını da değerlendirme olanağı sunduğunu dile getirmiştir. Bu yönüyle beceri temelli öğretim yaklaşımı, öğretmen görüşlerine göre yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanlarda da öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyen bütüncül bir yapı sunmaktadır. Öğretmenlerin aktardığı yanıtlar, onların sadece uygulayıcı değil, aynı zamanda bu yeni modelin gelişimine katkı sağlayabilecek yansıtıcı düşünme kapasitesine sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki farkındalıklarının ve pedagojik yaklaşımlara ilişkin donanımlarının yüksek olduğunu da ortaya koymaktadır.

6.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar: Beceri Temelli Öğretim Konusunda Öğretmenlerin Yeterlik Algıları Ne Düzeydedir?

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda ulaşılan bulgular, öğretmenlerin beceri temelli öğretime yönelik yeterlik algılarının genelde olumlu ve gelişime açık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, özellikle iletişim kurma, iş birliği yapma ve sınıf içi etkileşim süreçlerini yönetme gibi alanlarda kendilerini yeterli görmekte; bu durum, öğretmen merkezli geleneksel rollerden çok, öğrenciyle aktif etkileşimi önceleyen yeni nesil öğretim anlayışlarına yönelik bir eğilim sergilediklerini göstermektedir. Ancak, üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasını amaçlayan öğretim yeterliklerinde eleştirel düşünme ve problem çözme stratejilerinin etkin kullanımı gibi göreli bir çekingenlik ya da yetersizlik algısının varlığı dikkat çekmektedir. Bu durum, beceri temelli öğretimin özünü oluşturan düşünme, karar verme ve uygulama gibi karmaşık yeterliklerin öğretmenler açısından halen desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Özellikle beceri temelli öğretimi planlama ve uygulama yeterlikleri açısından desteklenmeleri gereken bir yanları olduğu dikkat çekmektedir. Demografik özellikler açısından bulgular incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin beceri temelli öğretim yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu

cinsiyet değişkeninin bu algılar üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını belirlenmiştir. Diğer taraftan, pedagojik formasyonla eğitim almış öğretmenlerin genel beceri öğretimi puan ortalamalarının, eğitim fakültesinden ve hizmet içi programıyla eğitim almış öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 6-10 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin yeterlik puanları, 1-5 ve 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek çıkmıştır.

Ek olarak, öğretmenlerin beceri temelli öğretime yönelik yeterliklerini sadece bireysel bir yetkinlik alanı olarak değil, aynı zamanda sistemsel koşullar bağlamında da değerlendirdikleri görülmektedir. Program yönlendirmesinin yetersizliği, uygulamaya dönük araç-gereç eksiklikleri ile öğrenci ve veli ilgisindeki sınırlılıklar, öğretmenlerin yeterli oldukları alanları uygulamada sürdürülebilir kılmalarını zorlaştırmakta; bu da bireysel yeterlik algılarını dolaylı olarak etkilemektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin beceri temelli öğretim konusundaki profesyonel yeterliklerini daha da geliştirmek amacıyla bireysel mesleki gelişim çalışmalarının yanında, yapısal düzeyde destekleyici eğitim politikalarına da ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin beceri temelli öğretim konusundaki yeterlik algıları; bilişsel, duyuşsal ve çevresel değişkenlerin etkileşimiyle şekillenen çok katmanlı bir yapıyı yansıtmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin yalnızca öğretmeni yetkin kılmaya değil, aynı zamanda öğretmeni destekleyen bir ekosistem inşa etmeye odaklanması, beceri temelli öğretimin etkinliğini artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir.

6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar: Öğretmenlerin Beceri Temelli Öğretim ile İlgili Karşılaştıkları Güçlükler ve Öneriler Nelerdir?

Araştırmada yer alan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular, beceri temelli öğretimin teorik olarak güçlü yönlerine rağmen uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaşıldığını ortaya koymaktadır. Bu sorunlar genellikle fiziksel altyapı eksiklikleri, zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar, materyal azlığı, öğrenci hazırbulunuşluğu ve öğretmenlerin destek ihtiyacı gibi çok boyutlu unsurlardan oluşmaktadır. Öğretmenler, özellikle sınıf mevcutlarının fazlalığı ve materyal yetersizliklerinin, uygulama temelli etkinliklerin sağlıklı biçimde yürütülmesini zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu durum, öğretim sürecinde bireysel farklılıklara duyarlı olmayı zorlaştırmakta ve planlanan etkinliklerin yüzeysel kalmasına neden olmaktadır.

Ayrıca bazı öğretmenler, öğrencilerin pasif öğrenme alışkanlıklarının beceri temelli etkinliklerde başarıyı sınırladığını, öğrencilerin bu yeni yaklaşıma karşı zaman zaman direnç gösterdiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretim yöntemlerinde köklü bir değişim sürecinin yalnızca öğretmen boyutuyla değil, öğrenci, veli ve okul yönetimi gibi tüm paydaşların desteğini gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve daha çok teorik düzeyde kalması, öğretmenlerin beceri temelli öğretimi içselleştirmelerini ve sınıf içi uygulamalara aktarmalarını sınırlayan bir diğer önemli faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, daha fazla uygulamaya dönük, örnek materyal ve etkinlik içeren, meslektaşlar arası paylaşımı teşvik eden dinamik eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öneriler kısmında öğretmenler, öğretim programlarının sadeleştirilmesi, etkinlik temelli içeriğe daha fazla zaman ayrılması, ölçme değerlendirme araçlarının uygulamasının netleştirilmesi ve materyal desteğinin artırılması gibi yapıcı çözüm önerilerinde bulunmuştur. Ayrıca bu dönüşüm sürecinin tüm öğretmenlerin birlikte gelişimini destekleyecek bir mesleki öğrenme topluluğu anlayışıyla yürütülmesi gerektiği dile getirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin yalnızca bir eğitim politikasının uygulayıcısı değil, aynı zamanda eğitimde dönüşümün etkin aktörleri olarak görülmesi gerektiği bir kez daha vurgulanmıştır.

6.2. Tartışma

Eğitim programlarında yapılan yapısal dönüşümler, yalnızca içerik güncellemeleriyle sınırlı kalmayıp öğretmenlerin bu yeni programlarla bütünleşmesi ile anlam kazanmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin yeniliklere olan yaklaşımı, bilgi düzeyi ve mesleki donanımı, eğitim reformlarının uygulama sahasında başarıya ulaşmasının temel belirleyicisidir (Fullan, 2016). Türkiye'deki öğretim programlarında yakın tarihte gerçekleşen en önemli reformlardan biri olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, beceri temelli öğretimi merkeze alan bir yaklaşımı benimsemektedir. Ancak, çalışmanın bulgularında da ortaya konduğu üzere, öğretmenlerin bu yeni modele dair bilgi düzeyleri sınırlı kalmakta ve uygulamaya yönelik ciddi boşluklar bulunmaktadır. Karataş'ın (2024) da belirttiği gibi, bu tür kapsamlı değişimlerde öğretmenlerin yalnızca bilgilendirilmesi değil, aynı zamanda sistematik olarak desteklenmesi gerekmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin olumlu bir görüşe sahip olduklarını, ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve pedagojik engellerle karşılaştıklarını göstermektedir. Bu durum, Sönmez'in (1986) eğitim sisteminin kalitesi ile ilgili endişeleriyle benzerlik göstermekte; reformların öğretmen merkezli bir yaklaşımla planlanmadığında sahada anlamlı sonuçlar doğuramadığını ortaya koymaktadır. Küçükahmet'in (1986) öğretmen eğitimine ilişkin tarihsel değerlendirmesi de, reformların başarısı için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin sistemli ve kapsamlı olması gerektiğini savunur. Günümüzde bu ihtiyaç, daha da belirgin hale gelmiştir.

Uluslararası bağlamda da benzer bulgular dikkat çekmektedir. Örneğin, Darling-Hammond ve Bransford (2005), öğretmenlerin yenilikçi öğretim modellerini uygulayabilmeleri için mesleki öğrenme topluluklarıyla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca yeni içeriklere değil, bu içerikleri anlamlı, etkili ve öğrenci merkezli şekilde sunabilecek pedagojik esnekliğe de sahip olmaları elzemdir. Nitekim, bu çalışma kapsamında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde geleneksel yöntemlerden vazgeçmekte zorlandıkları ve beceri odaklı değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu sonuç, OECD'nin (2019) Eğitimde 21. Yüzyıl Becerileri raporunda da vurgulanan, öğretmenlerin dijitalleşen ve çok boyutlu beceri odaklı sınıf ortamlarına uyum ihtiyacıyla örtüşmektedir.

Ayrıca, Özmantar ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında ifade edildiği gibi, sınıf içi normlar ve öğretmen pratikleri, değişime karşı direnç oluşturabilecek yerleşik kalıplara sahiptir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin beceri temelli öğretimi uygularken karşılaştıkları zorlukların bir kısmı da bu yerleşik alışkanlıklardan kaynaklanmaktadır. Zaman yetersizliği, materyal eksikliği, öğrenci ilgisizliği gibi faktörlerin yanı sıra, sistemin sunduğu destek mekanizmalarının sınırlı olması da öğretmenlerin pedagojik dönüşüme katılımını zorlaştırmaktadır.

Bu bağlamda, araştırmanın bulguları hem ulusal hem de uluslararası literatür ile örtüşmekte; beceri temelli öğretim yaklaşımının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmen merkezli, bütüncül ve sürdürülebilir bir değişim stratejisine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Eğitim programları ne denli yenilikçi olursa olsun, bu programların sahada hayat bulması, öğretmenin rolüne, donanımına ve desteğine doğrudan bağlıdır. Sonuç olarak, yalnızca içerik geliştirme değil, uygulayıcıyı geliştirme odaklı bir yaklaşım benimsenmediği sürece programların etkili ve sürdürülebilir olması mümkün görünmemektedir.

6.3. Öneriler

6.3.1. Millî Eğitim Bakanlığı için Öneriler

Beceri temelli öğretim anlayışı, yalnızca öğretim programlarının içeriksel olarak yeniden düzenlenmesiyle sınırlı kalmamalı; bu anlayışı sınıf içinde hayata geçirecek öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, pedagojik donanımları ve uygulama becerileriyle desteklenmelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi kapsamlı reformların başarılı olabilmesi için, uygulayıcı düzeyde kapsayıcı stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda MEB'e yönelik öneriler şu şekilde sunulabilir:

- Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin yalnızca teorik bilgiye değil, aynı zamanda beceri temelli öğretimi sınıf içi uygulamalarla bütünleştirebilecek pedagojik tekniklere sahip olmasını sağlamalıdır. Eğitimler, disiplinler arası, proje tabanlı ve öğrenci merkezli uygulamalar üzerine kurgulanmalı, örnek ders planları ve uygulama senaryoları içermelidir.
- Yerel düzeyde öğretmen destek merkezleri kurulmalı ve bu merkezler, öğretmenlere hem akademik danışmanlık hem de materyal geliştirme süreçlerinde rehberlik etmelidir. Böylece öğretmenlerin beceri temelli öğretimle ilgili özgün uygulamalar geliştirmesi teşvik edilmiş olacaktır.
- MEB'e bağlı ölçme-değerlendirme merkezleri, beceri temelli kazanımları ölçmeye yönelik yeni araçlar geliştirmelidir. Bu araçlar yalnızca öğrenci başarılarını değil, öğretim sürecinin niteliğini de izlemeye olanak tanımalıdır. Ölçme değerlendirme süreçleri öğretim süreci ile paralel bir şekilde olduğu takdirde daha anlamlı çıktılar gözlemlenecektir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretmenlerin görüşleri düzenli olarak raporlanmalı, uygulamalara dair geri bildirim mekanizmaları kurumsallaştırılmalıdır. Bu amaçla saha araştırmaları, öğretmen anketleri ve odak grup görüşmeleri gibi yöntemlerle veri toplanarak politikaların sahayla uyumu artırılmalıdır.
- Bölgesel eşitsizliklerin giderilmesine yönelik özel destek programları geliştirilmeli; özellikle kırsal veya dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik özel destek paketleri sunulmalıdır (teknolojik donanım, materyal desteği, rehber öğretmen desteği vb.).

- Ders kitaplarında kullanılan karekod bazlı içerikler, özellikle öğretmenlerin sınıf içinde hızlı ve verimli şekilde ilerlemesini engelleyebilecek niteliktedir. Bu uygulamalar, sıklıkla öğrencilerin bireysel erişim imkânlarıyla çelişmekte ve zaman kaybına neden olmaktadır. Ayrıca, bu karekodlar için basılı kaynaklara bağımlı olunması, hem kağıt israfına yol açmakta hem de pedagojik akışı sekteye uğratabilmektedir. Bu nedenle, MEB'in karekod sistemini daha sürdürülebilir ve öğretim süreciyle uyumlu hale getirmesi, dijital içeriklerin doğrudan e-platformlar üzerinden erişilebilirliğini sağlaması önerilmektedir.
- Fatih Projesi, başlangıçta oldukça kapsamlı ve vizyoner bir girişim olarak hayata geçirilmiş olsa da zamanla güncelliğini ve etkisini yitirmiştir. Ancak bu projenin, günümüz beceri temelli öğretim paradigmasına uygun şekilde revize edilerek yeniden yapılandırılması, dijital araçların öğretimde etkin kullanılmasını sağlayabilir. Örneğin, dijital tahtalarla entegre edilen interaktif beceri etkinlikleri, öğrenci portfolyoları, sanal laboratuvarlar ve problem çözme simülasyonları gibi uygulamalar bu yeni modelde yer alabilir.

6.3.2. Öğretmenler için Öneriler

Araştırma bulguları, öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin genel olarak olumlu algılara sahip olduğunu, ancak uygulama süreçlerinde teorik bilgilerini pratikte yeterince etkin biçimde kullanmakta zorlandıklarını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini bireysel düzeyde de yapılandırmaları önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere yönelik öneriler şu şekilde sunulabilir:

- Profesyonel öğrenme toplulukları oluşturulmalı, öğretmenler deneyim paylaşımı, ders gözlemi, birlikte ders planlama gibi kolektif gelişim uygulamalarına daha fazla yer vermelidir.
- Öğretmenler, sınıf içinde öğrenci merkezli, etkileşimli ve beceri odaklı yöntemleri daha yaygın kullanmalı; bu yöntemleri kullanırken öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmeli ve öğrenme süreçlerini esnek hale getirmelidir.
- Beceri temelli öğretim yalnızca etkinlik düzeyinde kalmamalı; öğrencilerin düşünme süreçlerini destekleyen, yaratıcı ifade yolları sunan stratejilerle bütünleştirilmelidir. Bu

amaçla öğretmenler drama, yaratıcı yazma, açık uçlu problem çözme gibi yöntemleri daha çok uygulamaya geçirmelidir.

- Ölçme-değerlendirme süreci, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak planlanmalı ve öğrencinin öğrenme yolculuğunu yansıtan çok boyutlu ölçütlerle desteklenmelidir (portfolyo, gözlem formu, performans görevi vb.).
- Öğretmenler, yeni program modelleri hakkında güncel bilgi edinmeli, akademik yayınları takip ederek hem kendi yaklaşımlarını geliştirmeli hem de uygulamalarını bilimsel verilerle temellendirmelidir.

6.3.3. Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Bu çalışma, öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin yeterlik algılarını ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri hem nicel hem de nitel yönleriyle ortaya koymuş olmakla birlikte, gelecekte yapılacak araştırmalarla daha geniş ve derinlikli bir anlayış geliştirilebilir. Bu kapsamda araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

- Beceri temelli öğretimin öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi deneysel desenlerle araştırılmalıdır. Bu tür çalışmalar, öğretim uygulamalarının etkililiğini kanıt temelli biçimde ortaya koyacaktır.
- Farklı branş ve okul türlerinde çalışan öğretmenlerle yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, uygulama çeşitliliğini ve bağlamsal farkları ortaya koyma açısından önemlidir.
- Öğretmenlerin yaşadığı sorunların çözümüne yönelik eylem araştırmaları yapılmalı; öğretmenlerin kendi uygulamalarını araştırarak dönüştürdüğü süreçler incelenmelidir.
- Nitel bulgular ışığında geliştirilecek psikometrik ölçekler, öğretmen yeterliklerini daha hassas biçimde ölçmeye imkân tanıyabilir.
- Öğrencilerin, velilerin ve okul yöneticilerinin de dahil edildiği çok paydaşlı araştırmalar, beceri temelli öğretime ilişkin bütüncül bir tablo ortaya koyacaktır.
- Ayrıca, teknoloji destekli beceri temelli öğretim ortamları ve dijital araçların etkinliği üzerine yapılacak çalışmalar, çağdaş öğrenme ortamlarının nasıl yapılandırılması gerektiğine dair önemli bulgular sunabilir.

Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın beceri temelli öğretimi etkili ve sürdürülebilir bir şekilde uygulamaya koyabilmesi için yalnızca program düzeyinde değil, aynı zamanda

öğretmen eğitimi, dijital içerik stratejileri ve ölçme-değerlendirme sistemleri gibi çok boyutlu alanlarda reformist adımlar atması gerekmektedir. Uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sahadan gelen verilerle temellendirilmesi, öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına dayalı politikaların oluşturulmasına olanak tanıyacaktır. Böylelikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin taşıdığı dönüşüm vizyonu, yalnızca kâğıt üzerinde kalan bir ideal değil; sınıf içi uygulamalara entegre olmuş, öğrenci merkezli ve çağın beceri beklentilerine uygun bir eğitim anlayışına dönüşebilir. Bu dönüşümde MEB'in, öğretmenleri yalnızca programın uygulayıcısı değil; aynı zamanda bu sürecin aktif tasarımcısı ve değerlendirme ortağı olarak konumlandırması belirleyici olacaktır.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Cumhuriyet dönemi eğitim programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir meta sentez çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 10*(2), 103-116.

Akman, Y. (2021). Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(2), 1012-1036.

Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School, 17*(68), 27–48.

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi, 99*, 59–73.

Aksu, B. (2023). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile ilgili algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi* (32. Baskı). Ankara: Pegem.

Alan, B., & Güven, M. (2022). Determining generic teacher competencies: A measurable and observable teacher competency framework. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(2), 308-331.

Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching, 53*(1), 27–31.

Arslan, A. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 1-21.

Aslım, S. T., & Kocabatmaz, H. (2019). The relationship between teacher candidates' self-efficacy levels and lifelong learning tendencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9*(1), 179-202.

Association of College and Research Libraries. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago: ALA.

Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1–21.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Barak, M. (2014). Closing the gap between attitudes and perceptions about ICT-enhanced learning among pre-service STEM teachers. *Journal of Science Education and Technology, 23*(1), 1–14.

Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education* (Vol. 1). New York: Springer.

Bellanca, J., & Brandt, R. (Eds.). (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Bloomington: Solution Tree.

Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı. (2019). *TÜBİTAK 8. bilim fuarları kılavuzu*. Ankara: TÜBİTAK.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.

Bolat, Y., & Deneme Gençoğlu, S. (2024). The integration of 21st century skills into secondary school English classes and the challenges faced by teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research, 11*(1), 36–54.

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria: ASCD.

Büyükbeşe, T., Direkçi, E., & Erşahan, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarının iletişim becerilerine ve bireysel yenilikçilik seviyelerine etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*, 221-234.

Bybee, R. W. (2002). Scientific inquiry, student learning, and the science curriculum. In R. W. Bybee (Ed.), *Learning science and the science of learning* (pp. 25-35). Arlington: NSTA.

Celep, C. (2004). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı.

Cingöz, D., & Kemiksiz, Ö. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında 21. yüzyıl becerileri. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 9*(2), 187-217.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL framework*. Retrieved from https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Çakanel, M. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yy becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çelik, S., & Çetin, Ş. (2020). Öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algısını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 545-570.

Çoklar, M. (2012). *Genel öğretmen yeterlikleri içerisinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Afyonkarahisar ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 35–47.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Demir, H. A. (2023). *The use of AFL strategies to increase EFL learners' motivation and spoken skills: An action research study*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.

Demiröz, S. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim dönemine ilişkin algılarının dijital öğretmen yeterlikleri ve hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 5*(3), 20262–20262.

Eckert, S. A. (2013). What do teaching qualifications mean in urban schools? A mixed-methods study of teacher preparation and qualification. *Journal of Teacher Education, 64*(1), 75–89.

Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge.

Fosnot, C. T. (1998). *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change, 17*(4), 539-544.

Gaarder, J. (1996). *Sofie'nin dünyası: Felsefe tarihi üzerine bir roman* (S. Yücesoy, Çev.). İstanbul: Pan.

Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th Ed.). Boston: Pearson.

Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research, 47*(2), 136-147.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York: Teachers.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235–266.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action.* Washington, DC: The Aspen Institute.

International ICT Literacy Panel. (2002). *Digital transformation: A framework for ICT literacy.* Princeton: Educational Testing Service.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1978). Cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Research & Development in Education, 12*(1), 3-15.

Kahne, J., & Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan, 85*(1), 34–40.

Kanat, H. (2023). *Sosyal bilgilerde beceri temelli öğretim uygulamalarının akademik başarıya ve beceriye etkisi: Meta analiz çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın, 5*(1), 6–11.

Kerimbayev, N., Umirzakova, Z., & Shadiev, R. (2023). A student-centered approach using modern technologies in distance learning: A systematic review of the literature. *Smart Learning Environments, 10*(1), 61.

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(2), 857-884.

Kılıç, C., & Çeliköz, M. (2024). Ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi için ebeveyn yeterlikleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 835-854.

Kırbıyık, N. (2025). *Singapur, Almanya ve Türkiye ilkokul matematik öğretim programlarının program öğeleri bağlamında karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Kırçıl, R. U., & Sağır, Ş. U. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education, 9*(1), 24–46.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60–70.

Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 175-188.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.

Kutlu, R. K. (2005). *John Dewey'nin Türk eğitim sistemi üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Küçükahmet, L. (1986). Teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education, 9*(1), 33-36.

Levin, H. M. (2015). The importance of adaptability for the 21st century. *Society, 52*(2), 136-141.

Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world.* New York: CCSSO and Asia Society.

Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competencies of children of pre-school age. *Media Education, 7*(2), 178-195.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim programları.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *2023 eğitim vizyonu raporu.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım dokümanı.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023b). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023b). *Modül 1: Öğretim programı okuryazarlığı.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023c). *Modül 2: Sosyal duygusal öğrenme becerileri.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023d). *Modül 3: Erdem, değer ve eylem çerçevesi.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023e). *Modül 4: Sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023f). *Modül 5: Öğrenme kanıtları ve ölçme-değerlendirme uygulamaları.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023g). *Modül 6: Farklılaştırma.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Öğretim programları izleme ve değerlendirme sistemi: Veliler için.* https://mufredat.meb.gov.tr/Veliler.aspx sayfasından erişilmiştir.

National Research Council. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies.

Nitko, A. J. (1996). *Educational assessment of students.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1–13.

Noz, H. (2018). *Sosyal becerilerin öğretimine ve sosyal becerilerin öğretiminde karşılaşılan güçlüklere yönelik öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social Science & Medicine, 67*(12), 2072–2078.

Oliver, R. W. (2016). *E-service: New directions in theory and practice.* London: Routledge.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Entrepreneurship at a glance 2015.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030-project/

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD learning framework 2030: A series of concept notes.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Trends shaping education 2019.* Paris: OECD.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues.* Boston: Allyn & Bacon.

Özmantar, M. F., Bingölbali, E., Demir, S., Sağlam, Y., & Keser, Z. (2009). Değişen öğretim programları ve sınıf içi normlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 1–23.

Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning.* Washington, DC: Partnership for 21st Century Learning.

Partnership for 21st Century Skills. (2007). *P21 framework for 21st century learning.* Retrieved from https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online, 4*(2), 17-23.

Radebe, N., Moreeng, B., & Alalade, O. E. (2025). Exploring teachers' understanding of skills-based teaching approach in History. *Interdisciplinary Journal of Education Research, 7*(2), a15.

Rathod, D. (2023). Role of teachers & teacher educators in promoting skill-based learning: A comprehensive review. *RET Academy for International Journals of Multidisciplinary Research, 11*(9), 89-94.

Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?.* Retrieved from https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity

Rogers, C. (1983). *Freedom to learn.* Columbus: Charles Merrill.

Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s.* Columbus: ERIC.

Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci.* Ankara: Nobel.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119–144.

Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization.* New York: Doubleday.

Sevmez, B. (2023). *Öğretmen adaylarının akademik ve yaşam becerilerine ilişkin durumlarının belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice.* Boston: Pearson.

Sönmez, V. (1986). Türkiye'de eğitimin kalitesi ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-12.

Stanton, J. D., Sebesta, A. J., & Dunlosky, J. (2021). Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE—Life Sciences Education, 20*(2), 1-14.

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan, 87*(4), 324–328.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Boston: Pearson.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu.* Ankara: MEB.

Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi, 1*(2), 160–180.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.* Thousand Oaks: Sage.

TEDMEM. (2019). *Eğitim değerlendirme raporu 2019.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Tekkol, İ. A. (2020, October). *An investigation of life science course curriculum within Turkish qualifications framework.* Paper presented at the International Congress on Science and Education, Ankara.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning.* San Rafael: The Autodesk.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Ed.). Alexandria: ASCD.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* San Francisco: Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

Tseng, C.-C. (2013). Connecting self-directed learning with entrepreneurial learning to entrepreneurial performance. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 19*(4), 425–446.

Tuğluk, M. N., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(30), 809-841.

Türk Dil Kurumu. (2024). *Türkçe sözlük.* https://sozluk.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education, 70*, 12–23.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives.* Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi, 1*(2), 70-75.

Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*(5), 403–413.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd Ed.). Alexandria: ASCD.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020.* Retrieved from https://www.weforum.org

Yazar, İ. (2019). Yapılandırmacılık bağlamında 2005–2018 temel eğitim Türkçe programları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*(1), 25–45.

Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(1), 27-45.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(45), 88–104.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(26), 204-220.

Zamora, J. T., & Zamora, J. J. M. (2022). 21st century teaching skills and teaching standards competence level of teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21*(5), 220–238.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

EKLER

Ek 1. Beceri Temelli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi

Değerli Öğretmenim,

Öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanan bu anket likert tipi formatta olup vermiş olduğunuz yanıtlar beceri temelli öğretime yönelik deneyimlerinizi ve fikirlerinizi yansıtacaktır. 20 maddelik bu anketin tamamını cevaplandırmış olmanız anketin güvenirliği açısından oldukça önemlidir. **1 Hiç Katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kısmen Katılıyorum, 4 Katılıyorum, 5 Tamamen Katılıyorum** anlamlarını taşımaktadır. Ayrıca eklemek istediğiniz bir görüşünüz var ise sizin için bırakılan bölüme konuya ilişkin görüşlerinizi kısaca yazabilirsiniz. Cevaplarınız gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amaçları için kullanılacaktır. Katılımınız ve katkılarınız için şimdidien teşekkürler.

Araştırmacı: Merve Kayadibi

I. Kişisel Bilgiler Formu

Aşağıdaki bilgilerden size uygun olanı işaretleyiniz.

1. **Cinsiyetiniz:** ☐ *Kadın* ☐ *Erkek*
2. **Kıdeminiz:** ☐ *1-5 yıl* ☐ *6-10 yıl* ☐ *11-15 yıl* ☐ *16-20 yıl* ☐ *21 yıl ve üzeri*
3. **Mezun Olduğunuz Fakülte:** ☐ Eğitim Fakültesi ☐ Diğer, belirtiniz
4. **Branşınız**

☐ Türkçe	☐ Matematik	☐ Fen Bilimleri
☐ Sosyal Bilgiler	☐ İngilizce	☐ Rehberlik
☐ Müzik	☐ Görsel Sanatlar	☐ Beden Eğitimi ve Spor
☐ Teknoloji ve Tasarım	☐ Bilişim Tek.	☐ Din Kül. ve Ahl. Bilgisi
☐ Sınıf öğretmeni	☐ Okul Öncesi	☐ Diğer, Belirtiniz:.....

5. **Beceri öğretimine ilişkin bir eğitim aldınız mı?**

☐ Evet ☐ Hayır

6. **Evet ise aldığınız eğitimleri belirtiniz.**

☐ *Eğitim Fakültesinde ders aldım*

☐ *Pedagoji eğitiminde ders aldım*

☐ *Hizmet içi eğitim aldım (Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği)*

☐ *Beceri öğretimi ile ilgili araştırma yaptım*

☐ *Diğer, belirtiniz*

II. BÖLÜM: Aşağıda yer alan maddelere katılma derecenizi gösteren seçeneği işaretleyiniz.

	ANKET MADDELERİ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretim programlarında beceri öğretimine /kazandırılmasına yeterince önem veriliyor.					
2	Öğretim programları öğrenciler için gerekli tüm becerileri kapsıyor.					
3	Öğretim programları becerilerin öğretimi için **hedef belirleme** açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.					
4	Öğretim Programları becerilerin öğretimi için **içerik** sağlama açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.					
5	Öğretim programları becerilerin öğretimi için **öğretim süreçleri** açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.					
6	Öğretim programları becerilerin öğretimi için **ölçme-değerlendirme teknikleri** açısından öğretmenlere yeterli rehberlik sunuyor.					
7	Okul ve sınıflarımızda beceri öğretimi açısından **fiziki olanaklar** yeterlidir.					
8	Okul ve sınıflarımızda beceri öğretimi açısından **araç- gereç olanaklar** yeterlidir.					
9	Okulumuzda beceri öğretimi amaçlı yapılan **okul içi etkinlikler** yeterlidir.					
10	Okulumuzda beceri öğretimi amaçlı yapılan **okul dışı etkinlikler** yeterlidir.					
11	Sınıflarımızda beceri öğretimini sağlayacak yeterince etkinlik gerçekleştirilmektedir.					
12	Öğretmen olarak beceri öğretimini gerçekleştirebilecek **bilgiye** sahibim.					
13	Öğretmen olarak beceri öğretimini gerçekleştirebilecek **deneyime** sahibim.					

14	Öğretmen olarak beceri öğretimini **planlayabiliyorum.**					
15	Öğretmen olarak, beceri öğretimi planlarımı **uygulayabiliyorum.**					
16	Öğretmen olarak, beceri öğretiminin öğrenciler açısından sonuçlarını **ölçüp, değerlendirebiliyorum.**					
17	Öğrenci ve veliler beceri öğretimi çabalarımı olumlu karşılıyor.					
18	Öğrenci ve veliler, öğrencilerin becerilerinin gelişimi hakkında bilgi almak istiyor.					
19	Öğrenci ve veliler beceri öğretiminin öğrenciler açısından sonuçlarını önemsiyor.					
20	Beceri öğretimi ile ilgili belirtmek istediğiniz başka bir görüşünüz var ise lütfen yazınız. …. ….					

Ek 2. Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlik Algısı Ölçeği

Değerli Öğretmenim, bu ölçek öğretmenlerin ‘‘Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısını’’ ölçmek üzere hazırlanmıştır. Ölçekte iki bölüm altında maddeler ve bu maddelere yönelik görüşlerinizi almak üzere seçenekler bulunmaktadır. Lütfen, ölçekte yer alan tüm ifadeleri okuyarak, her madde için görüşünüzü yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Çalışmanın güvenirliği açısından tüm soruları cevaplamanız önemlidir. **Seçeneklerden 1 Hiç Katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kısmen Katılıyorum, 4 Büyük Ölçüde Katılıyorum, 5 Tamamen Katılıyorum** anlamına gelmektedir. Ölçek 32 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğe katılımda gönüllülük esastır, lütfen ölçeğe adınızı yazmayınız. Araştırmaya olan katkı ve katılımınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Merve Kayadibi

	ÖLÇEK MADDELERİ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	İş birliği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğrencilerime iş birliği içinde yaptıkları aktivitelerde başarının,grup başarısı olduğunu detaylı bir şekilde açıklarım.					
2	Öğrencilerimde olumlu karşılıklı bağlılık oluşturmak için gerekli açıklamaları yaparım.					
3	Öğrencileri değerlendirmede rekabete dayanmayan, iş birliği temelli bir başarı değerlendirme sistemi uygularım.					
4	Öğrencilerimi grupla yaptıkları faaliyetlerde desteklerim.					
5	Öğrencilerimin işbirlikçi bir kişilik geliştirmesi için çaba harcarım.					
6	Öğrencilerime grupça yaptıkları faaliyetlerde bireysel sorumluluklarını üstlenmeleri için destek olurum.					
7	Öğrencilerimde görevi bitirmeye değer verme duygusu oluşturmak için fikirlerini pekiştiririm.					
8	Sınıf içi çalışmalarda öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmasını sağlarım.					

9	Öğrencilerimin bir çalışma sırasında akranlarının görüşlerini almalarını sağlarım.					
10	Öğrencilerimde, "bir ekibin parçası olacakları" yönünde bilinç oluşturmaya çalışırım.					
	İletişim					
11	Öğrencilerimle olan ilişkilerimi gözden geçirir, değerlendiririm.					
12	Öğrencilerime karşı nazik ve anlayışlı olmaya önem veririm.					
13	Öğrencilerimi tanımak için çaba harcarım.					
14	Öğrencilerime yapıcı eleştirilerde bulunurum.					
15	Öğrencilerimle olan iletişimimde göz teması kurar, beden diline başvururum.					
16	Öğrencilerimle olan iletişimimde kişiliğimin durumu etkilemesinin önüne geçerim.					
17	Öğrencilerimin duygularını belirtmesi için onları teşvik ederim.					
18	Öğrencilerimin karşıdaki bireyleri yargılamadan dinlemesi için etkinlikler düzenlerim.					
	Yaratıcılık					
19	Yaratıcı düşüncelerin sınıfta tartışılmasına imkân sağlarım.					
20	Bir sorun üzerinde düşünen öğrencimi olabildiğince çok düşünce/fikir/öneri üretmesi konusunda cesaretlendiririm.					
21	Öğrencilerimin düşüncelerine saygı duyar, düşüncelerini ifade etmesini bir zenginlik olarak görürüm.					
22	Derslerimde öğrencilerimin fikirlerini özgürce ifade etmesine izin veririm.					
23	Sorunlar karşısında çözüm üretmede öğrencilerime gereken desteği sunarım.					
24	Öğrencilerime problem çözdürürken onların fikirlerini ya da önerilerini yargılamadan, olabildiğince çok fikir/öneri üretmelerini desteklerim.					

25	Öğrencilerimin "çoklu çözüm" anlayışını kazanması için çaba sarf ederim.					
	Problem çözme					
26	Derslerimde drama ve rol oynama tekniklerine başvururum.					
27	Derslerimde eğitsel oyun, drama, tartışma, açık uçlu soru sorma gibi teknikleri kullanırım.					
28	Öğrencilerin kendilerini ifade etmede anlatımlarını, grafik, görsel, şema vb. ile desteklemesini sağlarım.					
29	Film, video, kayıt, kart, resim, kavram haritası, bilgisayargibimateryalleri derslerimde problem çözme becerisinin kazanılmasında etkili kullanırım.					
	Eleştirel Düşünme					
30	Öğrencilerimin her fırsatta olaylara farklı bakış açılarından bakmalarını sağlarım.					
31	Tartışmalı, çok yönlü, çok çözümlü durumlar/olaylar dersimin bir parçasıdır.					
32	Sorgulamadan kabullenme eğiliminde olan öğrencilerimi sorgulamaya teşvik ederim.					

Ek 3. Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu görüşme öğretmenlerin beceri temelli öğretime ilişkin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme sorularını size yöneltmek ve yanıtlarınızı kaydetmek istiyorum. Böylelikle söylediklerinizi analiz amacıyla dinlemek ve ayrıntılı not almak fırsatını elde edeceğim. Yanıtlarınız araştırma amacıyla veriye dönüştürülecek ve isminiz verilmeden araştırma sonuçlarına dahil edilecektir. Size dokuz soru yöneltmek istiyorum ve görüşmemizin 30 dakika sürmesini planlıyorum. Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Gerekli gördüğünüzde sorularla ilgili açıklama isteyebilirsiniz. İzninizle ilk soruyla görüşmeye başlıyorum.

Araştırmacı: Merve Kayadibi

1. Beceri temelli öğretim hakkında görüşlerinizi anlatır-açıklar mısınız?
   - Avantajları/ fırsatları/ olumlu yanları nelerdir?
   - Dezavantajları/ sınırlılıkları/ olumsuz yanları nelerdir?
2. Beceri temelli öğretim yaklaşımını benimserken/ kullanırken hangi noktalarda zorluk yaşıyorsunuz?
   - Hedef belirleme,
   - Ortam, araç-gereç vb.
   - İçerik sunma vb.
3. Öğretim programlarının beceri temelli öğretim yaklaşımına uygun tasarlandığını düşünüyor musunuz?
   - Eğer düşünmüyorsanız, hangi konularda eksiklikler olduğuna inanıyorsunuz?
   - Bu eksikliklerin giderilmesi için çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Beceri temelli öğretim sürecinde amaçların seçiminde ve gerçekleşmesinde nasıl bir yol izliyorsunuz?
5. Beceri temelli öğretimde içeriğin seçiminde ve sunumunda nasıl bir yol izliyorsunuz?

6. Beceri temelli öğretim sürecinde hangi yöntem ve yaklaşımları tercih ediyorsunuz?

7. Sınıf ortamları beceri temelli öğretimi destekleyecek nitelikte düzenleniyor mu?

- Bu konuda ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?
- Bu zorlukların nasıl giderilebileceğini düşünüyorsunuz?

8. Beceri temelli öğretim sürecinde öğrenci değerlendirmesi yaparken nasıl bir yol izliyorsunuz?

- Değerlendirme sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
- Değerlendirme sürecini desteklemek için hangi yöntemleri tercih ediyorsunuz?

9. Son olarak beceri öğretiminin teorik ya da pratik yanlarıyla ilgili belirtmek istediğiniz önerileriniz var mı?

Ek 4. Kodlayıcılar Arası Uzlaşma Tablosu

Kod	İlişkili 1	İlişkili 2	Toplam	Yüzde
Becerilere Dayanma	1	0	1	50,00
Değer Odaklılık	1	0	1	50,00
Disiplinlerarası Uyum	1	1	2	100,00
Hayatilik	1	1	2	100,00
Kapsayıcılık	1	0	1	50,00
Öğrenciye Görelik	1	1	2	100,00
Etkinlik Temelli	1	1	2	100,00
Güncellik	1	1	2	100,00
Öğrenci Katılımı	1	1	2	100,00
Probleme Dayalı	1	1	2	100,00
İşbirlikli Öğrenme	1	1	2	100,00
Soru-Cevap	1	1	2	100,00
Rol Oynama	1	1	2	100,00
Buluş	1	1	2	100,00
Akran Değerlendirme	1	1	2	100,00
Özdeğerlendirme	1	1	2	100,00
Rubrikler	1	1	2	100,00
Portfolyo	1	1	2	100,00
Kazanılan Beceriler	1	1	2	100,00
Araç-Gereç Yetersizliği	1	1	2	100,00
Fiziki Şartlar	1	1	2	100,00
Zaman Yönetimi	1	1	2	100,00
Program Yoğunluğu	1	1	2	100,00
Hazırbulunuşluk	1	1	2	100,00
Altyapı	1	0	1	50,00
Ders Saati	1	1	2	100,00
Öğretim Programı	1	0	1	50,00
Öğretmen Eğitimi	1	1	2	100,00
Toplam	28	23	51	82,14

Ek 5. Katılımcılar için Gönüllü Olur Formu

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, **Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu**'ndan .....tarih / .....sayı ile izin alınan* ve Merve Kayadibi tarafından Dr. Öğretim Üyesi Serap Tüfekçi Aslım danışmanlığında yürütülen "Öğretmenlerin Beceri Öğretime İlişkin Yeterlik Algıları ve Beceri Öğretimine İlişkin Görüşleri " başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izini alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu çalışma, öğretmenlerin beceri temelli öğretim yaklaşımına ilişkin hem yeterlik algılarını hem de görüşlerini detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır.
Araştırmanın Yöntemi	Bu araştırmada katılımcılardan birçok yöntemle veri toplanacaktır. İlk olarak katılımcılardan gönüllü olur formunu imzalamaları istenecektir ve öğretmenlerin beceri öğretime yönelik yeterlik algılarını belirlemek için önceden hazırlanmış *öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algısı ölçeği* uygulanacaktır. Daha sonra, bu ölçek sonuçları araştırmacı tarafından programın dört temel öğesi dikkate alınarak hazırlanan anket sorularıyla desteklenecektir. Anket sorularının ardından yine gönüllü öğretmenler ile birlikte araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilecektir.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	02.11.2024 – 01.05.2025
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	150-200

ane

Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Gaziantep / Şahinbey ilçesinde bulunan 5 lise
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet [X] Hayır [ ]

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Serap Tüfekçi Aslım	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı P.K:06500 Teknikokullar/ANKARA	10.09.2024

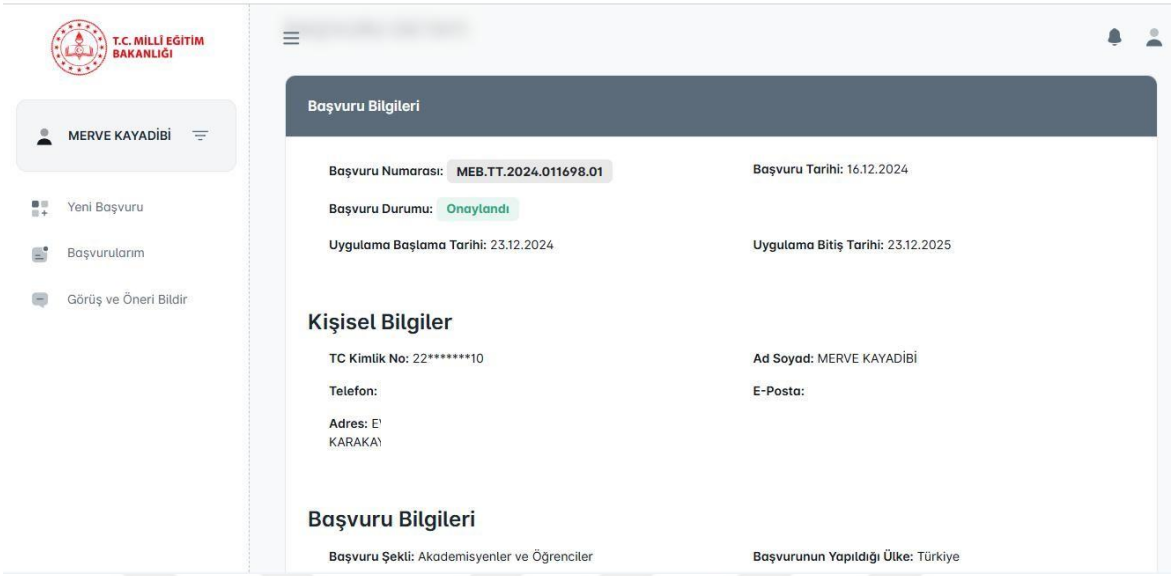
Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Ek 6. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni Onay Yazısı



Ek 7. Ölçek Kullanım İzni



Merve Kayadibi 18 Tem
Alıcılar: scetin

Sayın Prof. Dr. Şaban Çetin,

İsmim Merve Kayadibi Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam kapsamında ögretmenlerin Beceri Temelli Ögretime ilişkin yeterlik algıları, tutumları ve karşılaştıkları problemleri araştırmak amacıyla tez önerimi yazmaktayım. Çalışmanız kapsamında Süleyman Çelik hoca ile geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısı" ölçeğinin inceledim ve benim araştırmam için son derece uygun olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle, tez çalışmamda kullanmak üzere ölçeğinizi kullanma izni talep etmekteyim.
Tez danışmanım sayın Serap Tüfekçi Aslim'in de ricası üzerine bu maili attığımı ve çalışmanızın bilimsel katkılarının farkında olup, sizin referanslarınıza ve izin koşullarınıza uygun bir şekilde ölçeğinizi kullacağımı belirtmek isterim.

Yardımlarınız ve ilginiz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Merve Kayadibi

S

SABAN CETIN 18 Tem
Alıcılar: ben

Ölçeği kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...