

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 17.07.2025

Submitted date

Kabul tarihi 15.12.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 22.10.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ünal, M. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Uygulamalarının İncelenmesi. *Journal of History School*, 84, 4598-4632.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NE GÖRE GELİŞTİRİLEN COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME-ÖĞRETME UYGULAMALARININ İNCELENMESİ¹

Mehmet ÜNAL²**Öz**

Bilimsel, teknolojik, sosyopolitik gibi gelişmeler ve çağın gerekleri doğrultusunda eğitim sisteminde ve öğretim programlarında zaman zaman güncellemeler yapılır. Türkiye'de 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre geliştirilen öğretim programları kapsayıcı ve bütüncül bir yapıda tasarlanmış ve kademeli olarak ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Öğretim programlarının bütünleşik yapısının somut olarak ortaya konulduğu bölümü ise “öğrenme-öğretme uygulamaları”dır. Bu programlardan biri olan Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın bütünleşik yapısını yansıtan öğrenme-öğretme uygulamaları bölümü bileşenlerini (içerik çerçevesi, beceri ve değerler, öğrenme ortamları, yöntem ve teknikler, örgütsel düzenleyiciler, araç ve gereçler, çoklu ortam materyalleri, ölçme ve değerlendirme, ürünler) incelemek bu araştırmanın temel amacıdır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile yapılmış, elde edilen veriler içerik analizi ile ortaya konulmuş ve bulgular MAXQDA-24 programının görselleştirme araçları kullanılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda öğretim programında bileşen sayısının fazlalığı ve yoğunluğunun uygulamada zorluklara neden olabileceği belirtilmiş, Coğrafya Dersi Öğretim Programı revizyon çalışmalarına ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur. Bununla birlikte öğretim programı

¹ Bu çalışma, kamuya açık resmi dokümanların incelenmesine dayandığı ve insan katılımcılardan veri toplanmadığı için etik kurul onayından muaftır.

² Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, munal@bartin.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5393-2432

uygulayıcılarına yönelik mekânsal bilgi teknolojilerinin kullanımı, yeni yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kılavuzların hazırlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Bütünleşik Program, Coğrafya Dersi Öğretim Programı, Öğrenme-Öğretme Uygulamaları.

Investigating Teaching and Learning Practices Based on Geography Curriculum within the Framework of the Türkiye Century Maarif Model

Abstract

In response to ongoing scientific, technological, and sociopolitical developments and the evolving needs of the era, periodic updates are made to educational systems and curricula. The Türkiye Century Maarif Model, introduced in 2024, represents a comprehensive and holistic approach to curriculum design and is being gradually implemented nationwide. One of the most concrete manifestations of the model's integrated structure is the domain of teaching and learning practices. This study aims to examine the key components of this domain—namely, content framework, skills and values, learning environments, methods and techniques, organizational structures, tools and materials, multimedia resources, assessment and evaluation strategies, and student products -as they are reflected in the Geography Course Curriculum. The research adopts a qualitative methodology through document analysis, and the collected data were analyzed using content analysis techniques. Visualizations were produced using the MAXQDA-24 software. The findings indicate that the large number and density of curriculum components may present challenges for practical implementation. Based on these results, the study offers recommendations for future revisions of the Geography Course Curriculum as well as for practitioners. Additionally, the development of useful guidelines on integrating spatial information technologies, innovative teaching methods, and effective assessment strategies is proposed.

Keywords: Türkiye Century Maarif Model, Integrated Curriculum, Geography Course Curriculum, Teaching and Learning Practices.

GİRİŞ

Eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biri olan öğretim programları, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yanı sıra sosyal, politik, ekonomik değişimlerden de etkilenir. Bu etkilerden yola çıkılarak öğretim programı revizyonları ya da güncelleme çalışmaları yapılır. Posner (1995) ne zaman gelişmeler, değişimler, sorunlar yaşansa öğretim programlarına yönelme, değiştirme eğilimi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda da genellikle bilimsel, teknolojik, sosyopolitik

gelişmeler, ulusal kalkınma hedefleri, uluslararası sınavlar gibi hususlar öğretim programı değişimlerinin temel gerekçelerini oluşturur. Öğretim programları, toplumda ortaya çıkan değişikliklerle birlikte daha dinamik bir hâle gelmiştir (Alvior, 2014). Stabback (2016) öğretim programının; yerel, ulusal, küresel ihtiyaçları ve beklentileri dikkate alarak bir toplumun ortak vizyonunu yansıtan politik ve sosyal bir anlaşma aracı olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretim programlarının geliştirilmesi önemli olmakla birlikte, programların uygulanması hedeflerin gerçekleşmesinde anahtar role sahiptir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar, bireyin daha etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılması gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır (Jones, 2009; Roberts, 2003). Öğretim programları, konu merkezlikten ziyade öğrenme-öğretme süreçlerini ve bu süreçlerde rol alan öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşları önceleyen bir şekle dönüşmüştür (Jones, 2009; Marsden, 2003; Rawling, 2000). Park (2008) öğretim programının öğretmenler tarafından anlaşılmasının doğru uygulama için çok önemli olduğunu belirtirken, Ornstein ve Hunkins (2003) öğretmenlerin programın uygulanmasında aktif katılımcı olması gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretim programının tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde uyarlanmasında öğretmenlerin rolü vazgeçilmezdir (Darling-Hammond, 2009; Stabback, 2016; Thornton, 2005). Öğretim programlarının uygulama sürecinde öğrenci ve öğretmenin aktif olması kadar zenginleştirilmiş içerik boyutunun öğrenme-öğretme sürecine yansıtılması da önemli görülmektedir (Lunenburg, 2011; Ornstein ve Hunkins, 2003).

Yirmi birinci yüzyılda ön plana çıkan beceriler, öğretim programlarının geliştirilme sürecinde önemli rol oynamakta, çoğu öğretim programında içerik boyutunda sadece bilgi yerine becerilerle zenginleştirilmesine odaklanılmaktadır (Lunenburg, 2011; Marzano vd., 1988). Konu sıralamasından öteye geçen öğretim programlarında içeriğin uygulamaya dönüştürülmesine yönelik yapılan açıklamalarla, öğretim programları çok boyutlu eylem planlarına, kılavuzlara dönüşmektedir (Doll, 2013). Nichols vd. (2006)'ya göre, program kılavuzlarının geliştirilmesi, konu sıralamasından çok uygulamaya doğru kayması, program hedeflerinin gerçekleşmesi açısından önemli hâle gelmiştir. Bu bağlamda da öğrencinin hangi bilgiyi öğreneceğinin yanı sıra, bu bilgileri hangi beceri ve değerlerle birleştirerek nasıl öğreneceği ve öğrendiklerinin nasıl değerlendirileceği program metinlerinde ayrıntılı olarak sunulmaya başlanmıştır. Öğretim programlarında paydaşların (öğrenci, öğretmen gibi) aktif olması ile programın kapsayıcı, bütüncül, bağlam ve yaşantı temelli olması ön plana çıkmaktadır. Bütüncül yaklaşım, öğrencinin kendisinin araştırıp bulmasını sağlayan öğrenme çıktılarını önceliklendiren, öğrencilerin anlayışlarının gelişimine destek olan eşgüdümlü bir yapıdır (Bundsgaard ve Hansen, 2011;

Miller, 1993). Bu yaklaşımda katmanlı ve hiyerarşik bir yapı söz konusu olmayıp öğrenme ve öğretme eyleminde iç içe geçmiş analitik katmanlar vardır. Bu katmanlar öğrencilerin deneyim kazanmalarına rehberlik eden öğretmen ile eleştirel düşünen öğrenciler arasında zengin bir sosyal dinamiği yansıtır (Patel, 2003). Birçok ülkede öğretim programlarını bütüncül bir yaklaşımla ve beceri temelli hazırlama çabası vardır (Lunenburg, 2011).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne (TYMM) göre geliştirilen öğretim programlarının dikkat çeken önemli bir yönü bütüncül, kapsayıcı bir yaklaşımı benimsemiş olması ve içeriğinin becerilerle bütüncül bir yapıda sunulmuş olmasıdır. TYMM’de öğrenci profilinden paydaş rol ve sorumluluklarına, çevre ile etkileşimden yöntem ve tekniklere, ölçme ve değerlendirmeye, içeriğe kadar tüm süreçlerin birbiri ile sistematik bağı eğitim yaklaşımının bütünlüğünü oluşturmaktadır (MEB, 2024b). TYMM’ye göre geliştirilen öğretim programlarının yapısını; beceriler (alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri), değerler, disiplinlerarası ilişkiler, öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi, anahtar kavramlar, öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme), temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğrenme-öğretme uygulamaları, farklılaştırma (zenginleştirme ve destekleme), öğretmen yansıtmaları bileşenleri oluşturmaktadır (MEB, 2024b).

TYMM’ye göre geliştirilen öğretim programlarının yapısını oluşturan bileşen sayısının fazlalığı, daha önceki programlarda yer almayan bileşenlere yer verilmesi, uygulamaya 2024 yılı itibarıyla kademeli olarak başlanması gibi nedenlerle henüz öğretmenler tarafından yeterince anlaşılamamış olduğuna yönelik araştırma sonuçları vardır (Ak ve Köse, 2024; Ceylan, 2025; Duyul vd., 2025; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). TYMM’ye göre geliştirilen öğretim programlarının “öğrenme-öğretme uygulamaları” bölümünde; içerik çerçevesi ve öğrenme çıktısı bağlamı ile beceriler, değerler, öğrenme ortamları, yöntem ve teknikler, örgütsel düzenleyiciler, araç ve gereçler, çoklu ortam materyalleri, ürünler, ölçme ve değerlendirme gibi program bileşenleri bütüncül bir yapıda öğretmenlere rehberlik edecek şekilde sunulmaktadır. Bu bölümde sunulan öğrenme ortamı, içerik, öğrenci ve öğretmenin bir araya geldiği, öğretimin gerçekleştiği bir bağlamdır (Brown ve Green, 2019; Rawling, 2003). Tüm bunlar dikkate alındığında, öğretim programlarındaki “öğrenme-öğretme uygulamaları”nın programın anlaşılmasında ve hayata geçirilmesinde önemli bir yol gösterici niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Nitekim TYMM’ye göre hazırlanan öğretim programlarının öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde, modelin tüm bileşenlerini bir arada ve bütüncül olarak görmek mümkündür.

Bunun yanında öğretmene rehberlik eden bu bölümde yöntem ve teknik, araç ve gereç gibi öneriler somut olarak sunulmuştur.

Ülkelerin varlıklarını sürdürebilmelerinde yakın çevreden başlayarak dünyayı anlayan, anlamlandıran, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, üretken ve bilinçli vatandaşların yetişmesine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaca cevap verebilecek derslerin başında coğrafya gelmektedir. Türkiye’de coğrafya dersine yönelik ilk program 1924 yılında hazırlanmakla birlikte, değişikliklerle son halini 1934 yılında almıştır (Maarif Vekâleti, 1934). 1942, 1957 coğrafya dersi programlarında öğretilcek konuların listesine yer verilirken ilk defa dersin amaçlarına 1971 ve 1973 programlarında yer verildiği görülmektedir. 1982 ve 1983 coğrafya dersi programlarında içerikte bazı düzenlemeler yapılırken asıl önemli değişiklik 2005 yılında gerçekleştirilmiş ve ilk defa program öğeleri (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) ve bunlar arasındaki ilişkiler detaylı olarak ele alınmıştır. 2011, 2014, 2017, 2018 yıllarında bazı küçük değişiklikler yapılan coğrafya dersi öğretim programında öğrenci ve öğretmenin aktif olduğu, kapsayıcı, bütüncül ve yaşantı temelli bir program geliştirme çalışması 2024 yılında TYMM ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Doğal ortamla insan arasındaki etkileşimi, sebep-sonuç ilişkisi içerisinde, dağılışlarıyla inceleyen bir bilim olan coğrafya (Atalay, 2007; Doğanay, 2002; Karabağ ve Şahin, 2007; Özçağlar, 2003), doğru yaklaşım, materyal ve yöntemlerle gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğretilmesi gereken öncelikli bir alandır (Doğan vd., 2023; Kerski, 2001; Özgen vd., 2009). Bu bağlamda coğrafya alanının özellikleri de dikkate alınarak Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın anlaşılabilirliğine yönelik yapılacak çalışmalar, program hedeflerinin başarısına da katkıda bulunacaktır.

Alanyazında yapılan taramada TYMM’ye göre geliştirilen coğrafya dersi öğretim programına yönelik araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Coğrafya programlarının karşılaştırmalı incelenmesi (Can, 2024; Çimen, 2024; Demir ve İnce, 2025; Sözen ve Tokcan, 2024; Yiğit Özüdoğru, 2024), coğrafya programında mekânsal düşünme becerisinin yer alma durumu (Şanlı ve Kırkeser, 2025), TYMM’nin sınıf içi yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025), coğrafya dersi öğretim programına yönelik eleştirel bir yaklaşım (Mukul, 2025), TYMM öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı (Aşiret ve Özenir, 2025) çalışmaları bunlardan bazılarıdır. Coğrafya da dâhil TYMM’ye göre hazırlanan öğretim programlarında “öğrenme-öğretme uygulamaları”nın bütüncül bir yapıda tüm bileşenleriyle incelendiği bir araştırmaya ise rastlanmamıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre geliştirilen öğretim programlarında öğrenme-öğretme uygulamaları, programın bütünleşik yapısının somut olarak ortaya konulduğu bir bölümdür. Bu konuya yönelik yapılacak bir araştırmanın, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın anlaşılabilirliğine ve uygulama sürecine katkıda bulunacak olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı bütünleşik yapısında hedeflenen öğrenci profili ve temel öğrenme yaklaşımları ile uyumlu öğrenme-öğretme yaşantılarının hayata geçirildiği uygulamaları incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın bütünleşik yapısının somut olarak ortaya konulduğu öğrenme-öğretme uygulamalarında sunulan; (1) içerik çerçevesi, (2) beceri ve değerler, (3) öğrenme ortamları, (4) yöntem ve teknikler, (5) örgütsel düzenleyiciler, (6) araç ve gereçler, (7) çoklu ortam materyalleri, (8) ölçme ve değerlendirme, (9) ürünlere ilişkin durum ortaya konulmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre geliştirilen ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme uygulamalarında sunulan bileşenler ortaya konulmak istenildiği için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinin kullanılması tercih edilmiştir. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi, yazılı belgelerin sistematik bir biçimde incelenmesini sağlayan bir yöntem (Bowen, 2009; Mogalakwe, 2006) olup aynı zamanda çeşitli yazılı dokümanları toplayarak incelemek ve bu yazılı dokümanları sistematik bir şekilde analiz ettikten sonra amaca uygun durumu ortaya koymada kullanılan bir araştırma tarzıdır (O'Leary, 2017).

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Doküman incelemesinde kullanılan dokümanlar, araştırmacı müdahalesi olmadan ortaya çıkan temel veri kaynaklarıdır (Bowen, 2009). Bu araştırmada Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre geliştirilen ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Doküman incelemesi sürecinde yapılan analizin aşamalarına uygun yapılması önemlidir. Foster'a (1995, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016) göre doküman analizi; (1) dokümanlara ulaşma, (2) dokümanların

özgünlüğünü kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) verileri analiz etme, (5) veriyi kullanma olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada da izlenen doküman analizi aşamaları şöyledir:

(1) Dokümanlara ulaşma: Bu araştırmanın temel veri kaynağını Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında hazırlanan Coğrafya Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024a) oluşturmuştur. Bununla birlikte aynı yıl Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” (MEB, 2024b) araştırmada yararlanılan temel dokümanlardan biridir. Ayrıca, araştırma konusuyla ilgili yayımlanan yayın ve çalışmalara da ulaşılmıştır.

(2) Dokümanların özgünlüğünü kontrol etme: Araştırmanın temel veri kaynaklarını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan resmi dokümanlar oluşturmaktadır. İlgili belgeler, Bakanlığın kamu erişimine açık resmî web sayfası (<https://mufredat.meb.gov.tr/>) üzerinden elektronik olarak temin edilmiş ve özgünlüğü teyit edilmiştir. Araştırma; insan katılımcı veya denek içermeyen, yalnızca kamuya açık resmî belgelerin çözümlenmesine dayalı bir doküman incelemesi niteliği taşımaktadır. Bu doğrultuda Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi ile TR Dizin etik ilkeleri uyarınca araştırmada etik kurul izni gereksinimi bulunmamakta olup çalışma etik kurul onayından muafır. Verilerin çözümlenmesinde ve aktarımında tarafsızlık, akademik dürüstlük ve bilimsel etik ilkelerine titizlikle uyulmuştur.

(3) Dokümanları anlama: Araştırmanın temel veri kaynağını oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024a) ile “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” (MEB, 2024b) dokümanları, bu dokümanların geliştirilme sürecinde görev alan bir program geliştirme, bir ölçme ve değerlendirme, bir sosyal bilimler alan uzmanı ile birlikte araştırmacı tarafından incelenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre geliştirilen öğretim programlarında öğrenme-öğretme uygulamalarının, programın bütünleşik yapısının somut olarak ortaya konulduğu bir bölüm olmasından yola çıkılarak uzmanlar ve araştırmacı tarafından kategori olarak inceleme bileşenleri belirlenmiştir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde; (1) içerik çerçevesi, (2) beceri ve değerler, (3) öğrenme ortamları, (4) yöntem ve teknikler, (5) örgütsel düzenleyiciler, (6) araç ve gereçler, (7) çoklu ortam materyalleri, (8) ölçme ve değerlendirme, (9) ürünlere ilişkin bileşenlere yer verildiği tespit edilmiştir. Kategori olarak incelemenin doğrudan TYMM Ortak Metni’nde ve Coğrafya Dersi Öğretim Programı’ndaki bu bileşenler üzerinden yapılmasının temel gerekçesi; araştırmaya farklı/herhangi bir kuramsal çerçeve dayatmak yerine,

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurgulanan özgün program tasarımı ve açıklamalarının kendi iç yapısal bütünlüğünün aslına sadık kalınarak yansıtılabilmesidir. Bu doğrultuda, özellikle “araç ve gereçler” ile “çoklu ortam materyalleri” gibi bileşenlerin birbirinden ayrı kategoriler olarak ele alınması da program metninde yer alan özgün tanımlamaları koruma ve olduğu gibi yansıtma amacına dayanmaktadır. Bunlara ek olarak anahtar kavramlar, disiplinlerarası ilişkiler, bilim insanları, yer, mekân gibi bileşenleri de öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde yer verildiği görülmüştür. Bu bileşenlerin, içerik çerçevesi ile bağlantılı olarak örnekler şeklinde sunulduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada anahtar kavramlar, disiplinlerarası ilişkiler, bilim insanları, yer, mekân gibi bileşenleri de temsil ettiği kanaati ile içerik çerçevesinin inceleme bileşeni olarak alınmasının yeterli olduğuna karar verilmiştir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın sadece öğrenme-öğretme uygulamalarında sunulan beceri ve değer gibi kodlar ile yazılı olan açıklamalar araştırmanın kodlama ve analiz sürecinde dikkate alınmıştır. Araştırma verilerinin kodlamasında araştırmacı ile birlikte bir sosyal bilimler alan uzmanı görev almış ve tüm kodlamalar ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırma verilerinin kodlanması, analizi ve görselleştirilmesi sürecinde MAXQDA-24 programı kullanılmıştır. Nitel araştırma dezavantajlarını ve araştırmacı etkisini en aza indiren MAXQDA-24 programı, verilerin kodlanması, sayılaştırılması, analiz edilmesi, görselleştirilmesinde büyük kolaylık sağlamaktadır (Gülcan, 2025). Araştırmacı ve sosyal bilimler uzmanının bağımsız olarak yürüttüğü kodlamalar karşılaştırıldığında; özellikle bazı ifadelerin kod sınırları ve bileşen aidiyetleri (örneğin kimi materyallerin araç-gereç mi yoksa çoklu ortam materyali mi sayılacağı ya da içerik kapsamına mı dâhil edileceği) konusunda sınırlı düzeyde görüş ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Söz konusu farklılıklar, program geliştirme uzmanının da yer aldığı bir uzlaşma toplantısında program metninin bağlamı ve kavramsal tanımlamaları / açıklamaları esas alınarak müzakere edilmiştir. Araştırmada istatistiksel bir kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmamıştır. Bunun yerine nitel doküman analizinin doğasına uygun olarak uzmanlar arası kavramsal tartışma ve müzakere yoluyla ortak bir mutabakata varılmış ve bu uzlaşmaya dayalı nihai kodlar analiz sürecine dâhil edilmiştir.

(4) Verileri analiz etme: Araştırma verilerinin analiz sürecinde aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

(a) Örneklem seçme: Araştırmanın amacı doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı dokümanının tamamı, yani tüm sınıf düzeyleri, analize dahil edilmiş ve örneklem seçilmemiştir.

(b) Kategori geliştirme: Kategorilerin belirlenmesinde bir program geliştirme, bir ölçme ve değerlendirme, bir sosyal bilimler alan uzmanı ile birlikte araştırmacı rol almış ve Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünü birlikte incelemişlerdir. Bu bölümde yer alan bileşenler belirlenmiş ve bileşenlerin programda birebir yer alma durumunu gösterecek şekilde kategorilerin yazılmasına, tüm cümle ve kelimelerin dikkate alınmasına karar verilmiştir. Kategorilerin doğrudan TYMM ortak metni ve öğretim programındaki başlıklardan türetilmesinin temel nedeni, programın sunduğu özgün yapıyı değiştirmeden ortaya koymaktır. Çalışmada, bazen kategoriler altındaki alt kategorilerin açılmasına gerek olduğuna, bununla birlikte alt kategori ve kategorinin tekrarlama sayısının toplam olarak kategorinin görselleştirilmesinde sunulmasına uzmanlarla birlikte karar verilmiştir. Örneğin, içerik çerçevesi kategorilerinden biri “coğrafya” olup öğretim programının öğrenme-öğretme uygulamalarının bazı yerlerinde “coğrafyanın konusu” şeklinde ifade edildiği görülmüş, bu ifade alt kategori olarak alınmış ve “coğrafya” kategorisinin içinde değerlendirilmiştir. Şekil 1’de örnek bazı kodlamaların nasıl yapıldığı sunulmuştur.



Şekil 1. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda Öğrenme-Öğretme Uygulamaları bölümü örnek kodlaması

(c) Sayısallaştırma: Araştırmacı ve bir sosyal bilimler alan uzmanı tarafından ayrı ayrı olmak üzere, MAXQDA-24 programında Coğrafya Dersi Öğretim

Programı'nın tüm sınıf düzeylerindeki öğrenme-öğretme uygulamaları bölümündeki bileşenler/kategoriler ve alt kategoriler tek tek dikkatle kodlanmıştır. İki araştırmacının bağımsız kodlamaları karşılaştırılmış; kodlama sınırlarında ve sınıflandırmada ortaya çıkan farklılıklar, program geliştirme uzmanının rehberliğinde programın resmi tanımları/açıklamaları merkeze alınarak müzakere edilmiş ve nitel bir uzlaşıyla nihai kodlara karar verilmiştir. Sonrasında MAXQDA-24 programından yararlanılarak kodlamaların frekans/tekrarlama sayısı belirlenmiş ve görselleştirme araçları kullanılarak tablo, grafik ve şekilleri hazırlanmıştır.

(5) Veriyi kullanma: MAXQDA-24 programında hazırlanan tablo, grafik ve şekiller kategori ve alt kategorilerin frekans/tekrarlama sayılarını da gösterecek şekilde bulgular bölümünde sunulmuş ve yorumları yapılmış, sonuçlar tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikten ziyade inandırıcılık (trustworthiness) olması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Houser, 2015; Merriam, 2009). Guba ve Lincoln (1982) inandırıcılığı dört ana başlıkta toplamakta olup bunlar; (a) inanılrlık, (b) güvenilebilirlik, (c) onaylanabilirlik ve (d) aktarılabilirliktir. Creswell (2003) ise bir araştırma bulgularının doğruluğunu kontrol etmede Guba ve Lincoln (1982) tarafından önerilen bu dört stratejiden bir ya da daha fazlasının belirtilmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada tüm bu dört strateji de kullanılmış olup açıklamaları aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

(a) İnanılrlık (credibility): Bu araştırmada inanılrlık için Holloway ve Wheeler (1996) tarafından da önerilen uzman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının özellikle Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme-öğretme uygulamaları bölümündeki bileşenlerin/kategorilerin ve alt kategorilerin belirlenmesinde araştırmacının yanı sıra, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre geliştirilen programları bilen bir program geliştirme, bir sosyal bilimler alanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı yer almıştır. Araştırmacı ve sosyal bilimler alan uzmanı ayrı ayrı MAXQDA-24 programında kodlama yapmış, kodlamalar karşılaştırılmış ve farklı kodlamalara ilişkin özellikle program geliştirme uzmanı ile birlikte görüş birliği toplantısı yapılmış, ölçme ve değerlendirme uzmanından da sonrasında görüş alınmıştır. Bağımsız kodlamalar arasında tespit edilen kavramsal ayrışmalar müzakere edilerek ortak bir anlayışa/uzlaşıya kavuşturulmuştur. Uzman uzlaşması yoluyla teyit edilen kodlar üzerinden verilerin sayısallaştırılması ve görselleştirilmesi araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

(b) Güvenilebilirlik: Bu araştırmada güvenilebilirliği sağlamak için, iç geçerliliği de artırmada en çok tercih edilen üçgenleme (triangulation) tekniği kullanılmıştır. Denzin'in (1978, akt. Merriam, 2009) tarafından önerilen üçgenleme türlerinden "araştırmacı üçgenlemesi"nin bu araştırmada kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmanın temel veri kaynağının tek bir doküman (Coğrafya Dersi Öğretim Programı) olması bu tercihin temel sebebidir. İnandırıcılıkta açıklanan uzmanlar ile birlikte çalışılmış ve üçgenleme tekniği ile dört farklı uzman ile güvenilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Özellikle uzmanlarla birlikte kodlama sürecinde yapılan ayrı çalışmalar karşılaştırılmış, farklı kodlara ilişkin tartışmalar yapılarak uzlaşma sağlanan kodlar ile analiz sürecine devam edilmiştir. Örneğin, öğretim programında "araç ve gereçler", "örgütsel düzenleyiciler" ve "çoklu ortam materyalleri" şeklinde ayrı ayrı adlandırılan bileşenlerin birleştirilmeden, programda sunulduğu biçimiyle kodlanmasına uzman toplantısında karar verilmiştir. Her ne kadar bilimsel alanyazında bu unsurların tek bir çatı altında toplanabildiği farklı sınıflandırmalar bulunsa da bu araştırmanın temel amacı öğretim programının kendi özgün yapısını ve MEB tarafından belirlenen program modeli ve çerçevesini doğrudan yansıtmak olduğundan, temel veri kaynağındaki tanımlama/açıklama değiştirilmeden korunmuş ve analiz edilmiştir.

(c) Onaylanabilirlik: Houser (2015), onaylanabilirlik için araştırma sonuçlarına ulaştıran düşünce süreci ve kanıtlarının mümkün olduğunca gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada onaylanabilirlik için Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda araştırmanın amacı doğrultusunda nasıl kodlama yapıldığından, veri analiz sürecine kadar tüm aşamalar ayrıntılı olarak açıklanmış, tüm analiz sonuçları (kategoriler, alt kategoriler, frekansları gibi) bulgular bölümünde sunulmuştur.

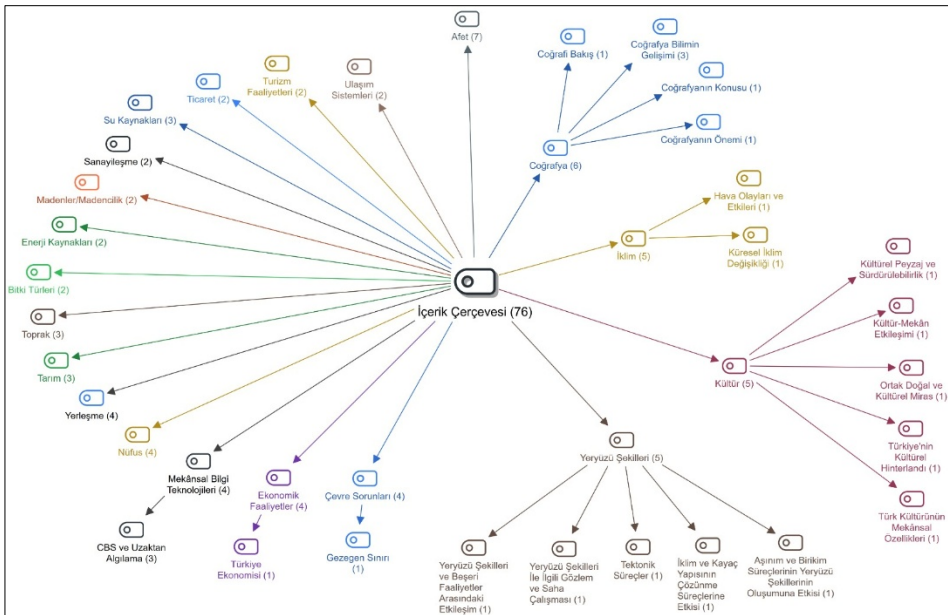
(d) Aktarılabirlik: Sharts-Hopko (2002), aktarılabirlik için örneklem seçiminin nasıl yapıldığından ortama kadar tüm açıklamaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada Guba ve Lincoln (1982) tarafından da önerilen ayrıntılı betimlemenin (thick description) yapılması tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda seçilen doküman, bileşenlerin/kategorilerin belirlenmesi, kodlamanın yapılması ve görselleştirme süreci ayrıntılı olarak açıklanmış, tüm sonuçlar bulgular bölümünde kanıt görsellerle sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) göre 2024 yılında hazırlanarak 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanan Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın

(CDÖP) öğrenme-öğretme uygulamaları bölümündeki bileşenlerin incelenmesi amaçlanmış olup, bu amaç doğrultusunda incelemeler ve analizler yapılmıştır. TYMM'nin en önemli özelliklerinden birisi öğrencinin bütünsel gelişimini esas alan bütünleşik bir yapıya sahip olmasıdır. Alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri, disiplinlerarası ilişkiler, içerik çerçevesi, ölçme ve değerlendirme, farklılaştırma öğretim programının bütüncül yapısını oluşturan önemli bileşenlerdir. Bu bileşenlerin de yer aldığı öğretim programlarının bütünleşik yapısının somut olarak ortaya konulduğu bölüm ise “öğrenme-öğretme uygulamaları”dır. Başta öğretmenler olmak üzere, tüm öğretim programı okuryazarları tarafından programın bütüncül yapısının anlaşılmasında kilit rol oynayan CDÖP'nin öğrenme-öğretme uygulamaları bileşenlerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde içerik çerçevesinin hiyerarşik kodlamasına yönelik elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. CDÖP’te Öğrenme-Öğretme Uygulamaları bölümünde içerik çerçevesi kodlamalarının frekans dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü gibi, CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde en fazla yer verilen içerik çerçevesi sırasıyla “afet”, “coğrafya”, “yeryüzü şekilleri”, “iklim”, “kültür”, “çevre sorunları”, “ekonomik faaliyetler”,

“mekânsal bilgi teknolojileri”, “nüfus” ve “yerleşme”dir. Öğretim programının bilgi kümelerini, yani bir anlamda konularını oluşturan bu içerik çerçevesi dağılımı dikkate alındığında, coğrafya alanının fiziki ve beşerî konularının yanı sıra özellikle Türkiye’de sıklıkla yaşanan ve yaşanma ihtimali olan afetler konusuna en fazla yer verilmiş olması kayda değer görülmüştür. Bununla birlikte, araştırmacı tarafından yapılan incelemede daha az yer verilen “madenler/madencilik”, “enerji kaynakları”, “sanayileşme”, “bitki türleri”, “ulaşım sistemleri”, “ticaret”, “turizm faaliyetleri”ne içerik çerçevesi olarak sadece seçmeli 11-12. sınıf CDÖP’te yer verilmesi dikkat çekici bir bulgudur.

CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde beceri ve değerlere yönelik elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamalarında yer verilen beceri ve değerlerin frekans dağılımı

Beceri ve Değerler	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Toplam
Sosyal Bilimler Alan Becerileri	10	14	17	12	53
Kavramsal Beceriler	8	6	7	5	26
Üst Düzey Düşünme Becerileri	0	1	0	2	3
Eğilimler	24	25	25	29	103
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	39	35	42	37	153
Okuryazarlık Becerileri	18	15	17	17	67
Değerler	23	23	20	20	86

Tablo 1’de görüldüğü gibi, CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde en fazla yer verilen beceriler “sosyal-duygusal öğrenme”dir. Bunu sırasıyla “eğilimler”, “değerler”, “okuryazarlık becerileri”, “sosyal bilimler alan becerileri”, “kavramsal beceriler” izlemiştir. Kavramsal becerilerin önemli bir bileşenini oluşturan “üst düzey düşünme becerileri”ne ise CDÖP’te oldukça az yer verilmiş olması dikkat çekici bir bulgudur. CDÖP öğrenme çıktılarının yazımında “sosyal bilimler alan becerileri” ve “kavramsal beceriler” kullanılmıştır. Bu bağlamda bulgu değerlendirildiğinde “sosyal bilimler alan becerileri”nin öğrenme çıktılarında daha fazla yer aldığı ve dolayısıyla öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde de daha fazla tekrar edildiği görülmektedir. Bununla birlikte, CDÖP’te programlar arası bileşenler olarak sunulan “sosyal-duygusal öğrenme becerileri”, “değerler” ve “okuryazarlık becerileri”ne öğrenme-öğretme uygulamalarında içerik çerçevesi ile bağlantılı ve uyumlu bir

şekilde fazlaca yer verilmiş olması, programın bütüncül yapısının somutlaştırılmasında kayda değer bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bulgular sınıf düzeylerine göre değerlendirildiğinde; “sosyal bilimler alan becerileri”ne ve “sosyal-duygusal öğrenme becerileri”ne en fazla 11. sınıfta, “kavramsal beceriler”e ve “okuryazarlık becerileri”ne en fazla 9. sınıfta, “üst düzey düşünme becerileri”ne ve “eğilimler”e en fazla 12. sınıfta, “değerler”e en fazla 9 ve 10. sınıflarda yer verildiği görülmektedir.

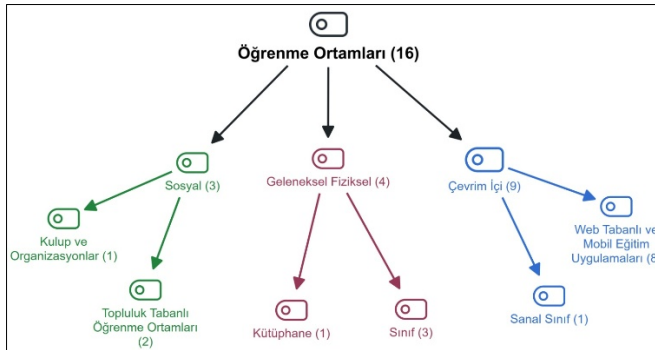
Değerlerin kodlamalarına ilişkin kelime bulutu Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. CDÖP'te Öğrenme-Öğretme Uygulamaları bölümünde değerlere ilişkin kelime bulutu

Şekil 3'te görüldüğü gibi, CDÖP'te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde en fazla yer verilen değerler sırasıyla “çalışkanlık”, “vatanseverlik”, “duyarlılık”, “saygı”, “sorumluluk” ve “tasarruf”tur. CDÖP öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde tüm değerlere yer verildiği tespit edilmiştir.

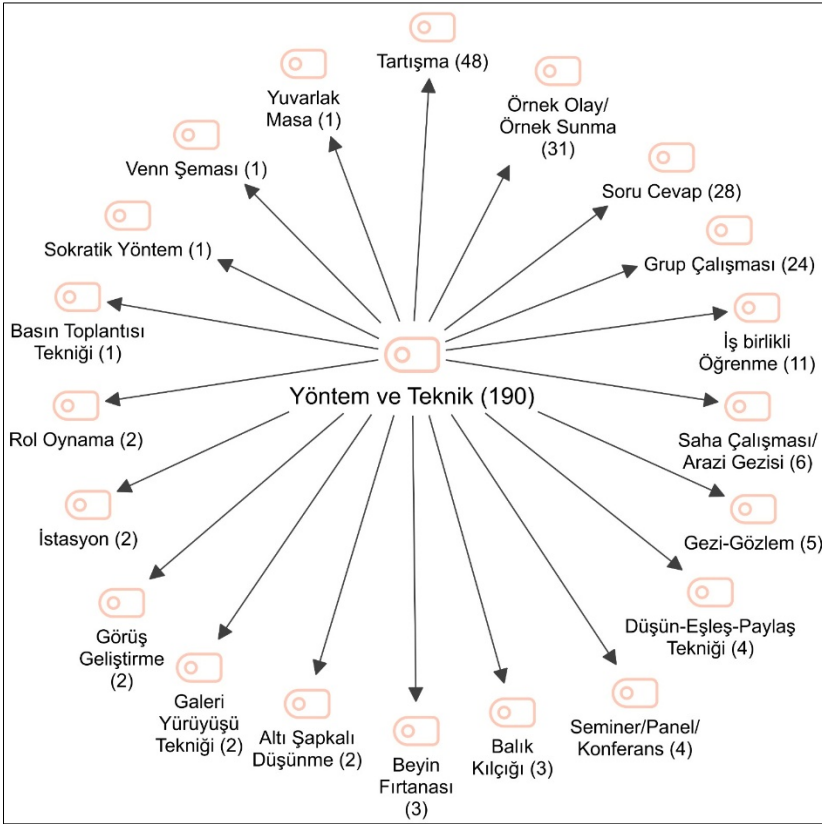
CDÖP'te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde öğrenme ortamlarının kodlamasına yönelik elde edilen bulgular Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. CDÖP’te Öğrenme-Öğretme Uygulamaları Bölümünde Öğrenme Ortamları Kodlarının Frekans Dağılımı

Şekil 4’te görüldüğü gibi, CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde en fazla yer verilen öğrenme ortamları sırasıyla “çevrim içi”, “geleneksel fiziksel” ve “sosyal”dır. CDÖP öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde sunulan öğrenme ortamlarının birer öneri olduğu, başta öğretmenler ve ders kitabı yazarları olmak üzere konuyla ilgili uzmanlara yönelik rehberlik etmek amaçlandığı dikkate alındığında, geleneksel sınıf içinde derslerin işlenmesinin yanı sıra çevrim içi ve sosyal ortamların da öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının önemsendiği söylenebilir. Özellikle, gelişen bilişim teknolojisinin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılmasının CDÖP’te önemsendiği ifade edilebilir.

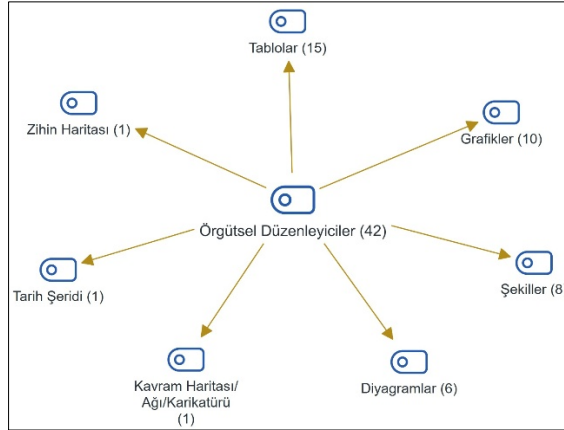
CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde yöntem ve tekniklerin kodlamasına yönelik elde edilen bulgular Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. CDÖP'te Öğrenme-Öğretme Uygulamaları bölümünde yöntem ve teknik kodlarının frekans dağılımı

Şekil 5'te görüldüğü gibi, CDÖP'te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde en fazla yer verilen yöntem ve teknikler sırasıyla “tartışma”, “örnek olay/örnek sunma”, “soru cevap”, “grup çalışması”, “iş birlikli öğrenme”dir. Bunları “saha çalışması/arazi gezisi”, “gezi-gözlem”, “düşün-eşleş-paylaş”, “seminer/panel/konferans” izlemektedir. “Yuvarlak masa”, “Venn şeması”, “basın toplantısı”, “Sokratik yöntem” ise en az yer verilen yöntem ve tekniklerdir. CDÖP öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde içerik çerçevesi ile uyumlu olarak toplamda 190 defa yöntem ve tekniğe yer verilmiş olması kayda değer bir bulgudur. Öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde yer alan tüm yöntem ve teknikler, özellikle programın uygulayıcısı öğretmenler için öneri niteliğinde örneklerdir. Bununla birlikte farklı ve çeşitli yöntem ve tekniklere öğrenme-öğretme uygulamalarında yer verilmiş olmasının, programın öğretmenler tarafından uygulanabilirliğine ve program hedeflerinin gerçekleştirilmesine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bir başka dikkat çekici bulgu ise “örnek olay/örnek sunma”, “saha çalışması/arazi gezisi”, “gezi-gözlem” yöntem ve tekniklerinin toplamda 42 defa önerilmiş olmasıdır. Gözlem, gezi, saha çalışması, somut örneklerin derslerde kullanılması gibi öneriler coğrafyanın doğasına uygun çalışmalar olup, CDÖP açısından da olumlu bir özellik olarak değerlendirilmiştir.

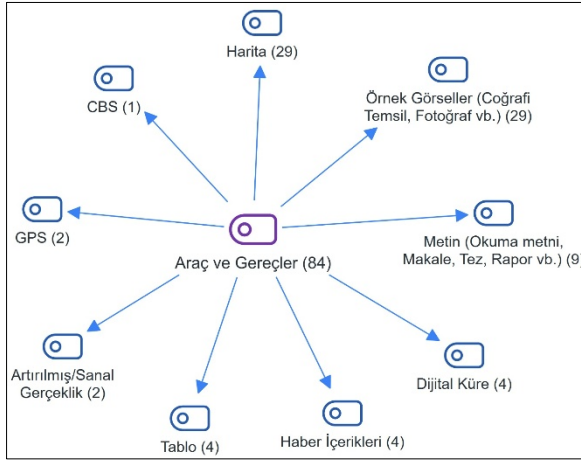
CDÖP'te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde örgütsel düzenleyiciler kodlamasına yönelik elde edilen bulgular Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. CDÖP'te Öğrenme-Öğretme Uygulamaları bölümünde örgütsel düzenleyici kodlarının frekans dağılımı

Şekil 6’da görüldüğü gibi, CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde en fazla yer verilen örgütsel düzenleyiciler sırasıyla “tablolar”, “grafikler”, “şekiller”, “diyagramlar”dır. Öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde birer defa “tarih şeridi”, “kavram haritası/ağı/karikatürü” ve “zihin haritası” örgütsel düzenleyicisine yer verildiği tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde sunulan örgütsel düzenleyiciler birer öneri niteliğindedir. CDÖP’te “tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram”ın aynı zamanda sosyal bilimler alan becerisi olarak yer alması, öğrenme-öğretme uygulamalarında da örgütsel düzenleyici olarak çok fazla yer verilmiş olmasının önemli bir nedeni olarak gösterilebilir.

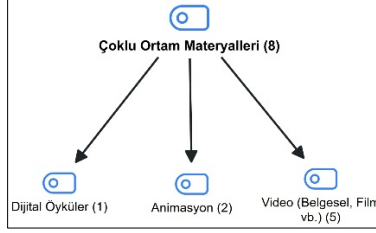
CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde araç ve gereçler kodlamasına yönelik elde edilen bulgular Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. CDÖP’te Öğrenme-Öğretme Uygulamaları bölümünde araç ve gereç kodlarının frekans dağılımı

Şekil 7’de görüldüğü gibi, CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde en fazla yer verilen araç ve gereçler sırasıyla, “örnek görseller” ve “harita”dır. Coğrafi temsil, fotoğraf ve haritaların coğrafya alanı için çok önemli somutlaştırma araçları olduğu dikkate alındığında, CDÖP’te bu durumun ön plana çıkmış olması kayda değerdir. Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler de dikkate alınarak CDÖP’te dijital küre, artırılmış/sanal gerçeklik, GPS, CBS gibi uygulamalara yer verilmiş olması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Öğrenme-öğretme uygulamaları bölümlerinde toplamda 84 defa araç ve gereç önerisinde bulunulması öğretmenlere ve ders kitabı yazarlarına rehberlik etmesi açısından önemli olmakla birlikte, öğretim programının bütüncül yapısının uygulama sürecinin başarısı açısından da değerli görülmüştür.

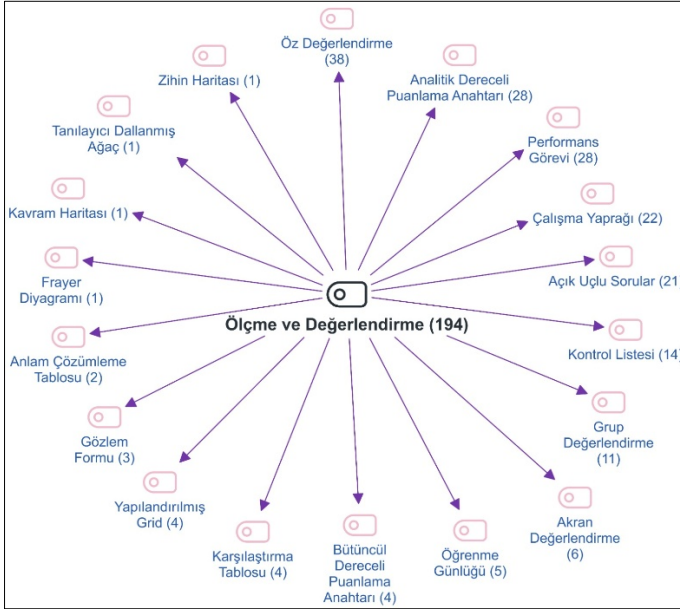
CDÖP'te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde çoklu ortam materyalleri kodlamasına yönelik elde edilen bulgular Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. CDÖP'te Öğrenme-Öğretme Uygulamaları bölümünde çoklu ortam materyalleri kodlarının frekans dağılımı

Şekil 8'de görüldüğü gibi, CDÖP'te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde en fazla yer verilen çoklu ortam materyalleri “video” olup bunu “animasyon” ve “dijital öyküler” izlemektedir. Belgesel, film gibi video içeriklerinin öğrenme-öğretme uygulamaları sürecinde önerilmiş olması, videoların çoklu duyu organına hitap etmesi ve etkili olması dikkate alındığında, önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

CDÖP'te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde ölçme ve değerlendirme kodlamasına yönelik elde edilen bulgular Şekil 9'da ölçme ve değerlendirme kodlamalarına ilişkin kelime bulutu Şekil 10'da verilmiştir.



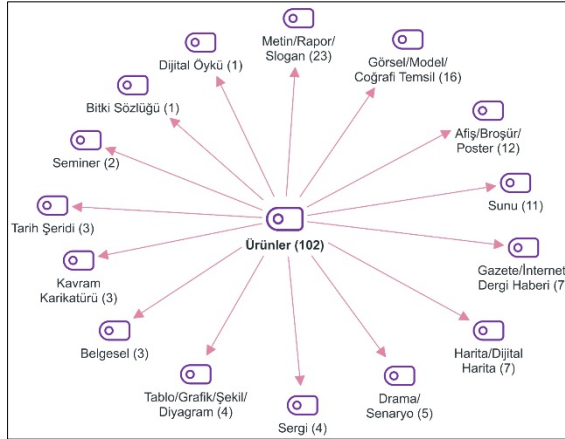
Şekil 9. CDÖP’te Öğrenme-Öğretme Uygulamaları bölümünde ölçme ve değerlendirme kodlarının frekans dağılımı



Şekil 10. CDÖP’te Öğrenme-Öğretme Uygulamaları bölümünde ölçme ve değerlendirilmeye ilişkin kelime bulutu

Şekil 9 ve 10’da görüldüğü gibi, CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde en fazla yer verilen ölçme ve değerlendirme önerisi sırasıyla; “öz değerlendirme”, “analitik dereceli puanlama anahtarı”, “performans görevi”, “çalışma yaprağı”, “açık uçlu sorular”dır. Öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde ölçme ve değerlendirmeye yönelik en az yer verilenler ise “zihin haritası”, “Frayer diyagramı”, “kavram haritası”, “tanılayıcı dallanmış ağaç”tır. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili en dikkat çeken bulgulardan biri her “performans görevi”nin bir “analitik dereceli puanlama anahtarı” ile değerlendirilmesinin önerilmesidir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirmeye yönelik farklı ve çeşitli önerilerin sunulmuş olduğu tespit edilmiştir.

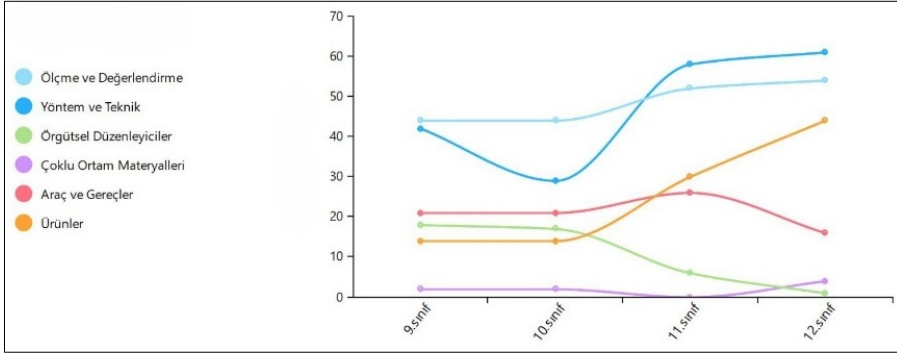
CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde ürünler kodlamasına yönelik elde edilen bulgular Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. CDÖP’te Öğrenme-Öğretme Uygulamaları bölümünde ürün kodlarının frekans dağılımı

Şekil 11’de görüldüğü gibi, CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde en fazla yer verilen ve öğrenciler tarafından yapılması beklenen ürünler sırasıyla; “metin/rapor/slogan”, “görsel/model/coğrafi temsil”, “afiş/broşür/poster” ve “sunu”dur. “Bitki sözlüğü” ve “dijital öykü”ye birer defa yer verildiği tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından yapılması beklenen/önerilen ürünlerin farklı ve çeşitli olması kayda değer bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde yöntem ve teknikler, örgütsel düzenleyiciler, araç ve gereçler, çoklu ortam materyalleri, ölçme ve değerlendirme, ürünler kodlamalarının sınıf düzeylerine göre frekans dağılımını gösteren grafik Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. CDÖP’te Öğrenme-Öğretme Uygulamaları bölümünde bazı kodlamaların sınıf düzeylerine göre frekans dağılımını gösteren grafik

Şekil 12’de görüldüğü gibi, CDÖP’te öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde “yöntem ve teknik” ile “ölçme ve değerlendirme”ye en fazla 11 ve 12. sınıf düzeylerinde yer verildiği tespit edilmiştir. “Ürünler”e ise 12. sınıf düzeyinde en fazla yer verilirken “örgütsel düzenleyici” ile “araç ve gereçler”e ilişkin önerilerin 12. sınıf düzeyinde en az sunulduğu görülmüştür. “Çoklu ortam materyalleri”ne tüm sınıf düzeylerinde çok az yer verilmesi de dikkat çekici bir bulgudur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne (TYMM) göre hazırlanan Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın (CDÖP) öğrenme-öğretme uygulamaları bölümündeki bileşenlerin (içerik çerçevesi, beceri ve değerler, öğrenme ortamları, yöntem ve teknikler, örgütsel düzenleyiciler, araç ve gereçler, çoklu

ortam materyalleri, ölçme ve değerlendirme, ürünler) incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, CDÖP öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde en fazla yer verilen içerik çerçevesi öğelerinin afet, coğrafya, yeryüzü şekilleri, iklim, kültür, çevre sorunları, ekonomik faaliyetler, mekânsal bilgi teknolojileri, nüfus ve yerleşme olduğu tespit edilmiştir. CDÖP bilgi kümelerini de oluşturan bu içeriklerden afetlere en fazla yer verilmiş olması Türkiye'nin deprem, sel, heyelan, orman yangınları gibi afetleri sıklıkla yaşayan bir ülke olması dikkate alındığında oldukça önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir. Daha önce yapılan araştırmalarda da afet konularına coğrafya dersinde yer verildiği tespit edilmekle birlikte afet konularının daha çok bilgi düzeyinde olması eleştirilmiş, afet öncesi, sonrası ve sonrası psikomotor uygulamalara da yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Başbüyük ve Pala, 2023; Dikmenli ve Gafa, 2017; Sözcü ve Aydınözü, 2019). Fiziki ve beşerî coğrafya konularının yanı sıra, mekânsal bilgi teknolojileri içeriğinin öğretim programının genelinde önemsenmiş olması da bilgi ve bilişim teknolojisinin hızla gelişmeye devam ettiği yirmi birinci yüzyıl sürecine uyum sağlayan, üretime ve gelişmeye katkıda bulunan bireyler yetiştirilmesi açısından kayda değer görülmüştür. 2018 coğrafya dersi öğretim programında sadece 9 ve 10. sınıf düzeyinde bazı kazanımlarda CBS'ye yer verilirken 2024 TYMM'ye göre hazırlanan coğrafya dersi öğretim programında tüm sınıf düzeylerinde mekânsal bilgi teknolojilerine ve CBS'ye kapsamlı bir şekilde yer verilmesi önemli ve olumlu bir gelişmedir (Gökçe Gündüzoğlu vd., 2025). Fiziki ve beşerî coğrafya içerik çerçevesinin birlikte ele alınmasının, özellikle sürdürülebilir bir yaşamın bütüncül yapısı için de uygun olduğu belirtilmektedir (Solem vd., 2021; Ünal, 2023). Özellikle afetler, çevre sorunları, mekânsal bilgi teknolojileri, kültür gibi içerik çerçevelerinin öğrenme-öğretme uygulamaları sürecinde bütüncül olarak ele alınması önemlidir. Can (2024) yaptığı araştırmasında, CBS'nin öneminden bahsederken Türkiye'de hiçbir lisede CBS laboratuvarının bulunmadığını, öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre geliştirilen CDÖP hedeflerinin gerçekleştirilmesinde okullarda uygun ortamların bulunması, koşulların paydaş destekleri ve eğitimleri ile uygun hâle getirilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir.

CDÖP öğrenme-öğretme uygulamalarına yönelik yapılan incelemede sosyal-duygusal öğrenme becerilerine, eğilimlere, değerlere, okuryazarlık becerilerine fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, eğitim sürecinde öğrenciyi aktif hâle getirdiği, okul sonrası hayata yaşantı olarak aktarıldığı, sorunlara karşı önleyici, destekleyici ve geliştirici olduğu belirtilmektedir (Zins vd., 2007). Bu yönüyle değerlendirildiğinde CDÖP ile elde

edilen beceri kazanımlarının yaşam boyu bireyin işine yarayacak, bireysel gelişimini destekleyecek bir yapıya dönüşebileceği söylenebilir. Bu dönüşümün ancak programın hedeflendiği gibi ve yapısına uygun uygulanabildiğinde mümkün olabileceği de bir gerçektir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin TYMM'ye göre hazırlanan öğretim programı metinlerini uzun ve karışık bulduklarını, anlaşılabilirliğinin zor olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir (Kaya ve Aydın, 2024; Sever, 2024; Yurdakal, 2024). Öğretim programlarının özellikle öğretmenler tarafından anlaşılır olması programın paydaşlarından ve uygulayıcılarından biri olan öğretmenler için çok önemlidir (Darling-Hammond, 2009; Stabback, 2016; Thornton, 2005). Yapılan araştırmada, CDÖP'te toplam 76 öğrenme çıktısının 53'ünün sosyal bilimler alan becerisi ile ilişkilendirilerek hazırlandığı, kavramsal becerilerden üst düzey düşünme becerilerine (karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme) çok az (toplamda 3 defa) yer verildiği görülmüştür. Daha önce yapılan farklı öğretim programlarına yönelik araştırmalarda da üst düzey düşünme becerilerine yeterince yer verilmemiş olması önemli bir eleştiri olarak sunulmuştur (Arı ve Boyraz, 2023; Bayrak-Özmutlu, 2020; Büyükalan-Filiz ve Baysal, 2019; Özkaral, 2019; Yavuz, 2023). CDÖP öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde sosyal alan becerilerinden mekânsal düşünme (toplamda 23 defa), coğrafi sorgulama (toplamda 12 defa) ve harita (toplamda 6 defa) becerilerine daha fazla yer verilmiştir. En fazla yer verilen değerler ise çalışkanlık, vatanseverlik, duyarlılık, saygı, sorumluluk ve tasarruftur. Gelişmiş toplumlar bireylerin coğrafya okuryazarlığının, becerilerinin gelişmesini önemsemekte ve bu bağlamda birçok ülkede coğrafya dersine ve kazandırılacak becerilere önem verilmektedir (Artvinli vd., 2011; Goodchild, 2006; Roberts, 2003; Sever, 2022; Zwartjes vd., 2017). Birbirleriyle de yakın ilişkili olan üst düzey düşünme becerilerinden karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması ve geliştirilmesi çok önemlidir (Mayer, 2019; Tomey, 2009). Bu becerilere CDÖP'te daha fazla yer verilmesinin önemli olduğu ve öğretmenlere rehberlik edecek şekilde öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde yeterli açıklamaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde geleneksel fiziksel sınıfın yanı sıra sıklıkla çevrim içi ve sosyal öğrenme ortamlarında derslerin işlenmesi önerilmiştir. TYMM Ortak Metni'nde (MEB, 2024b) becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde araştırma, üretim, sunum, iş birliği ve etkileşimi temel alan fiziksel ve sanal alanların, öğrenme ortamlarının kullanılmasının önemine dikkat çekilmiştir. CDÖP'te geleneksel fiziksel öğrenme ortamlarının yanı sıra çevrim içi ve sanal ortamlar ile sosyal öğrenme ortamlarının önerilmesi, öğrencilerin

beceri ve deneyim kazanmasında oldukça önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada CDÖP öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde çok ve çeşitli yöntem ve teknik önerilerine yer verildiği görülmüştür. İçerik çerçevesi, beceri ve değerler ile bütünleşik bir yapıda önerilen yöntem ve tekniklerden en fazla tartışma, örnek olay/örnek sunma, soru-cevap, grup çalışması, iş birlikli öğrenmeye yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte saha çalışması/arazi gezisi, gezi-gözlem önerilen yöntem ve tekniklerdendir. Arazi çalışmaları öğrencilerin gözlemleme, sorgulama, planlama, iletişim, veri toplama, kaydetme, çözümleme, hesaplama, ölçüm yapma, coğrafi temsil, görüşme yapma, tartışma becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Woolhouse, 2016). Bazı coğrafyacılar, arazi çalışmalarının fen bilimlerindeki laboratuvar gözlemlerine benzediğini belirterek arazi için “coğrafyanın/coğrafyacının laboratuvarı” metaforunu kullanmış ve arazi çalışmalarının önemini vurgulamıştır (Coşkun, 2020; Doğanay, 2003; Garipağaoğlu, 2001; Özgüç, 1994). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin, küçük ölçekli bir saha araştırması planlayıp yürüttüklerinde çok daha fazla fayda elde ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Altundağ ve Kocalar, 2025; Marvell vd., 2023; Remmen, 2020; Wang vd., 2023). TYMM’ye göre hazırlanan öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bazı çalışmalarda, öğretmenlerin programda tavsiye edilen yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya konulmuştur (Ak ve Köse, 2024; Kahraman, 2014). Nitekim Türkiye Cumhuriyeti tarihinde hazırlanan coğrafya dersi öğretim programları genel olarak değerlendirildiğinde, ilk defa 2005 tarihli programda aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasına öneri niteliğindeki etkinliklerde yer verildiği ve sonraki programlarda bu durumun çok kısa açıklamalarla tekrarlandığı görülmektedir (Demiralp, 2017). Bu bağlamda öğretim programlarında yöntem ve teknik çeşitliliğine yer verilmesi olumlu olmakla birlikte programın uygulayıcısı öğretmenlerin konuyla ilgili ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının da önemli olduğu düşünülmektedir.

CDÖP öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde örgütsel düzenleyici olarak en fazla tablo, grafik, şekil ve diyagrama; araç ve gereç olarak en fazla örnek görseller (coğrafi temsil, fotoğraf gibi), haritalara yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise dijital küre, artırılmış/sanal gerçeklik, GPS, CBS gibi uygulamalara CDÖP öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde yer verilmiş olmasıdır. Belgesel, film gibi video içeriklerinden öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılmasının da CDÖP öğrenme-öğretme uygulamalarında önerilmiş olduğu görülmüştür. Belgesel, film gibi çoklu ortam materyallerine tüm

sınıf düzeylerinde çok az yer verilmiş olması araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucu olmuştur. CDÖP öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde önerilen örgütsel düzenleyiciler (tablo, grafik, şekil, diyagram gibi) ile araç ve gereçlerin hem öğrenci hem de öğretmenler tarafından erişilebilir, kullanılabilir olması CDÖP hedeflerinin gerçekleştirilmesinde büyük önem arz etmektedir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda, TYMM'ye göre hazırlanan öğretim programlarının uygulanması için gerekli derslik, laboratuvar ve donanım konusunda okullarda önemli yetersizliklerin olduğu belirtilmiştir (Ak ve Köse, 2024; Sever, 2024). Kapsayıcı ve bütünlük yapısı ile beceri ve değer temelli sunumu ile ön plana çıkan TYMM'ye göre hazırlanan öğretim programlarının uygulanmasına yönelik kaynak, araç ve gereç, altyapı eksiklikleri giderilmediği takdirde eğitimde fırsat eşitliği de sağlanamayacaktır (Duyul vd., 2025).

CDÖP öğrenme-öğretme uygulamalarında her öğrenme çıktısının değerlendirilmesi için en az bir ölçme ve değerlendirme çalışmasına yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında CDÖP tüm sınıf düzeylerinde her ünitenin son öğrenme çıktısının öğrenme-öğretme uygulamaları açıklamaları sonunda içerik çerçevesi ile ilişkili bir performans görevi ve bu görev sonucunda ortaya çıkan çalışma ya da ürünün analitik dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi önerilmiştir. Bu durumda dört yıllık ortaöğretim uygulaması sonunda her sınıf düzeyinde yedi olmak üzere, diğer dersler hariç sadece coğrafya dersinde toplamda bir öğrencinin yirmi sekiz performans görevini gerçekleştirmesinin beklendiği söylenebilir. Öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde yöntem ve tekniklerde olduğu gibi ölçme ve değerlendirmeye yönelik de çok ve çeşitli (öz değerlendirme, çalışma yaprağı, kontrol listesi, grup ve akran değerlendirmesi, öğrenme günlüğü gibi) önerilerin sunulduğu görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrenme-öğretme uygulamalarının ayrılmaz bir parçasıdır (Russell ve Airasian, 2011). Bu süreçte bilişsel hedeflerin yanı sıra beceri ve eğilimlere odaklanılmalı, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey süreçleri içermeli (Bakan Kalaycıoğlu vd., 2023), proje, portfolyo, performans görevleri gibi ölçme araçları kullanılmalıdır (Cırık vd., 2023). Öğrencilerin sahip oldukları beceriler hakkında konuşmalarına, yaşadıkları süreci yansıtmalarına fırsat verilmelidir (Arends ve Kilcher, 2010). Aynı zamanda, ölçme ve değerlendirme sürecinde geri bildirim vermenin önemi unutulmamalı, öğrencinin bütüncül gelişimini destekleyen geri bildirim mekanizmaları kullanılmalıdır (Tomlinson ve Moon, 2013). CDÖP'te ölçme ve değerlendirmeye yönelik öneriler olumlu olmakla birlikte; ders için önerilen süre ve kapsam, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı dikkate alındığında tüm ölçme ve değerlendirme önerilerinin ve özellikle de öğretmenin geri bildirim vermesinin zor olacağı söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ölçme ve

değerlendirmede kendilerini yeterli görmedikleri, değerlendirme sürecinin uzun olduğu ve zaman ayıramadıkları tespit edilmiştir (Aşiret ve Özenir, 2025; Ceylan, 2025; Durdukoca ve Arıbaş, 2014; Sever, 2024; Tuncer ve Berkant, 2012; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025).

Çalışmada CDÖP öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde yöntem ve tekniklerin uygulanması ya da ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerden beklenen ürün önerilerinin sunulduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden yapılması beklenen ürünlerin ise metin/rapor/slogan, görsel/model/coğrafi temsil, afiş/broşür/poster, sunu olduğu; birer defa bitki sözlüğü, dijital öykü hazırlama önerisinin sunulduğu görülmüştür. Roberts (2003) ve Jones (2009) bireyin öğrenme sürecine katılmasının, deneyim kazanması ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu öneriler dikkate alındığında, CDÖP'te öğrencinin üreten, sorun çözen, deneyim kazanan rolünün önemsendiği, öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol almasının beklendiği söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçları dikkate alınarak CDÖP revizyonuna, öğretmenlere, araştırmacılara ve öğretim programının diğer paydaşlarına yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- CDÖP'te mekânsal bilgi teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına yönelik yeterince açıklamalara yer verilmesi, konuyla ilgili uygulayıcı öğretmenlere yönelik ek kılavuzların hazırlanması, CDÖP program hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik altyapı gibi sorunların çözümlenmesi,
- CDÖP'te üst düzey düşünme becerilerine ve buna yönelik öğrenme-öğretme uygulamalarına daha fazla yer verilmesi,
- CDÖP'te önerilen yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme önerilerine ilişkin yeterli açıklamalara yer verilmesi, ek kılavuzların hazırlanması,
- CDÖP'te önerilen örgütsel düzenleyiciler, araç ve gereçler, çoklu ortam materyallerine yönelik çalışmaların yapılması, kılavuzların hazırlanması ve özellikle öğretmenlerin kullanımına sunulması,
- CDÖP öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde bütünsel bir yapıda sunulan tüm bileşenlerin (içerik çerçevesi, beceri ve değerler, öğrenme ortamları, yöntem ve teknikler, örgütsel düzenleyiciler, araç ve gereçler, çoklu ortam materyalleri, ölçme ve değerlendirme, ürünler) oluşturduğu yoğunluğun, ders için önerilen süre dikkate alınarak sadeleştirilmesi, özellikle ölçme ve değerlendirmede öğretmenin geri bildirim verebilmesine fırsat sunacak yeterlilikte bir sürenin de öngörülerek bileşen yoğunluğunun azaltılması,

- Karma araştırma desenlerinde, CDÖP öğrenme-öğretme uygulamalarının gerçekleştirilebilirliğine, etkililiğine yönelik araştırmaların yapılması önerilmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ak, B. S., & Köse, M. (2024). 2024 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *APJEC - Academic Platform Journal of Education and Change*, 7(2), 132-169. <https://doi.org/10.55150/apjec.1582677>
- Altundağ, M., & Kocalar, A. O. (2025). Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik tasarımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 929-948. <https://doi.org/10.51460/baebd.1563576>
- Alvior, M. (2014, 13 Aralık). The meaning and importance of curriculum development. Simply Educate Me. <https://simplyeducate.me/the-meaning-and-importance-of-curriculum-development/>
- Arends, R., & Kilcher, A. (2010). Teaching for student learning: Becoming an accomplished teacher. Routledge.
- Arı, S., & Boyraz, C. (2023). K-12 Beceri eğitiminde üst düzey düşünme becerileri: sosyal bilgiler dersi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 601-626. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309163>
- Artvinli, E., Gülüm, K., & Coşkun, S. (2011). Üstün yetenekli öğrencilerin coğrafya dersine karşı eğilimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 62-69.
- Aşiret, S., & Su Özenir, Ö. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 895-931. <https://doi.org/10.29299/kefad.1659146>
- Atalay, İ. (2007). Genel coğrafya. Meta Basım Yayıncılık.
- Bakan Kalaycıoğlu, D., Karakaya, İ., & Atalay Kabasakal, K. (2023). Öğretimsel değerlendirme. P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık, & M. Kandırmaz (Ed.), *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli içinde* (s. 299-303). MEB.

- Başıbüyük, A., & Pala, Ş. M. (2023). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretim programları kazanımlarının afet eğitimi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 184-197. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1063242>
- Bayrak Özmütlu, E. (2020). Sosyal bilgiler alanı öğretim programlarına ait kazanımların zihinsel beceriler temelinde gösterdiği dağılımın incelenmesi, *Turkish Studies-Education*, 15(1), 15-32 <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40359>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <https://doi.org/10.3316/qrj0902027>
- Bundsgaard, J. S., & Hansen, T. I. (2011). Evaluation of learning materials: A Holistic framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31-44. <http://dx.doi.org/10.5204/jld.v4i4.87>
- Büyükalın Filiz, S., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Can, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli coğrafya dersi öğretim programı üzerine bir inceleme. *Mektepli Bülteni Aylık Dijital Eki Tebeşir Dergisi*, 33, 47-52.
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63, 55-70. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Cırık, İ., Genç, E., Demirel, E., & Yılmaz, M. İ. (2023). K12 Beceriler çerçevesi öğretim tasarımı modeli: Anahtar öğeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 997-1026. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307715>
- Coşkun, M. (2020). Arazide çalışma becerisi. Ç. Ö. Demirbaş (Ed.), *Coğrafi beceriler içinde* (s. 41-80). Nobel Yayınları.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Çimen, R. (2024). 2018 ve 2024 Ortaöğretim coğrafya öğretim programları: Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve coğrafi beceriler açısından karşılaştırma. E. Kapluhan (Ed.), *Akademik perspektiften coğrafya araştırmaları ve değerlendirmeler içinde* (s. 268-284). Bidge Yayınları.

- Darling-Hammond, L. (2009). Teaching and the change wars: The professionalism hypothesis. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change wars* (pp. 44-68). Solution Tree.
- Demir, P., & İnce, Z. (2025). 2024 ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programının yapısal yeniliklerinin 2018 yılı programı ile karşılaştırmalı analizi. Y. Değirmenci (Ed.), *Eğitim bilimlerinde modern araştırmalar içinde* (s. 83-100). All Sciences Academy.
- Demiralp, N. (2017). Coğrafya öğretiminde programların tasarım ve program öğeleri açısından incelenmesi ve 2017 öğretim programı. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 6(17), 521-545. <https://izlik.org/JA43CJ44XP>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Dikmenli, Y., & Gafa, İ. (2017). Disaster concept at different educational grades. Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, 44, 21-36. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.335007>
- Doğan, Y., Kabapınar, Y., Zaman, S., & Duman, E. Z. (2023). Sosyal bilimler alan becerileri: kavram, kapsam ve geliştirme öyküsü. Milli Eğitim Dergisi, 52(1), 1055-1118. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309009>
- Doğanay, H. (2002). Coğrafya öğretim yöntemleri. Aktif Yayınevi.
- Doğanay, H. (2003). Coğrafya'ya giriş 1: Genel ve fiziki coğrafya. Aktif Yayınevi.
- Doll, W. E. (2013). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum toward new identities* (pp. 295-325). Routledge.
- Durdukoca, Ş. F., & Arıbaş, S. (2011). İlköğretim seçmeli bilişim teknolojileri dersi 5. basamak öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Malatya ili örneği). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 140-168. <https://izlik.org/JA28RR23TR>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. Ulusal Eğitim Dergisi, 5(3), Makale e20262. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>
- Garipağaoğlu, N. (2013). Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. Marmara Coğrafya Dergisi, 4, 13-30. <https://izlik.org/JA93SU78KM>

- Goodchild, M. F. (2008). The use cases of digital earth. *International Journal of Digital Earth*, 1(1), 31–42. <https://doi.org/10.1080/17538940701782528>
- Gökçe Gündüzoğlu, H. A., Olcay, H., & Yakın, F. (2025). 2018 ve 2024 Coğrafya dersi öğretim programlarında CBS'nin yeri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 2789-2801. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1560887>
- Green, T.D., & Brown, A.H. (2015). *The Essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757438>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication & Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gülcan, C. (2025). MAXQDA programının nitel araştırma analizlerinde kullanımı: Temsili bir çalışma. *Topkapı Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 47-59. <https://doi.org/10.15659/tjss.2025.003>
- Holloway, I., & Galvin, K. (2017). *Qualitative research in nursing and healthcare* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Houser, J. (2015) *Nursing research: Reading, using, and creating evidence* (3rd ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Jones, M. (2002). Working with the national curriculum. In M. Smith (Ed.), *Aspects of teaching secondary geography: Perspectives on practice* (pp. 3-23). RoutledgeFalmer.
- Kahraman, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 221-240.
- Karabağ, S., & Şahin, S. (2007). Coğrafya dersi öğretim programı (2005). S. Karabağ & S. Şahin (Ed.), *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi içinde* (s. 53-75). Gazi Kitabevi.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kerski, J. J. (2001). A national assessment of GIS in American high schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/10382040108667425>

- Lunenburg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences. *Schooling*, 2(1), 1-4.
- Maarif Vekâleti. (1934). Coğrafya programı.
- Marsden, B. (2002). The place of geography in the school curriculum. In D. Tilbury & M. Williams (Ed.), *Teaching and learning geography* (pp.7-15). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203439050>
- Marvell, A., Simm, D., Clark, C., & Thompson, K. (2023). Exploring the geographical palimpsest of place through fieldwork. In *Encountering ideas of place in education* (pp. 253-265). Routledge.
- Marzano, R., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Pressein, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. ASCD. <https://eric.ed.gov/?id=ED294222>
- Mayer, R. E. (2019). Problem solving. In K. Hytten (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.860>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miller, J. P. (2019). *The holistic curriculum* (3rd ed.). University of Toronto Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024a). Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12.sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221-230.
- Mukul, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 9. sınıf coğrafya ders programına eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilim Toplum*, 23(90), 41-65. <https://izlik.org/JA75JE62UD>
- Nichols, B., Shidaker, S., Johnson, G., & Singer, K. (2006). *Managing curriculum and assessment. A Practitioner's guide*. Worthington, OH: Linworth Books.
- O'Leary, Z. (2021). *The essential guide to doing your research project*. (4th ed.). SAGE Publications.

- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Allyn & Bacon.
- Özçağlar, A. (2003). *Coğrafyaya giriş*. Hilmi Usta Matbaası.
- Özgen, N., Bindak, R., & Birel, F. K. (2007). Coğrafya dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 58-64.
- Özgüç, N. (1994). *Beşeri coğrafyada veri toplama ve değerlendirme yöntemleri*. İstanbul Üniversitesi Basımevi.
- Özkaral, T. C. (2019, 3-5 Ekim). 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi [Bildiri sunumu]. II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi, Eskişehir, Türkiye.
- Patel, N. V. (2003). A holistic approach to learning and teaching interaction: Factors in the development of critical learners. *The International Journal of Educational Management*, 17(6), 272-284. <https://doi.org/10.1108/09513540310487604>
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill.
- Rawling, E. (2000). National curriculum geography: New opportunities for curriculum development. In A. Kent (Ed.), *Reflective practice in geography teaching* (pp. 99-112). Paul Chapman.
- Rawling, E. (2003). *Connecting policy and practice: Research in geography education*. BERA.
- Remmen, K. B. (2020). Geografi i videregående skole i fagfornyelsen: Forslag til et rammeverk for feltarbeid som fremmer dybdelæring. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 74(2), 105-110. <https://doi.org/10.1080/00291951.2020.1749124>
- Roberts, M. (2002). Curriculum planning and course development: A matter of professional judgement. In D. Tilbury & M. Williams (Ed.), *Teaching and Learning Geography* (pp. 35-49). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203439050>
- Russell, M. K., & Airasian, P. W. (1967). *Classroom assessment: Concepts and applications*. (7th. ed.). McGraw-Hill.
- Sever, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amacını anlamak. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/turkiye-yuz-yili-maarif-modelinin-amacini-anlamak/>

- Sever, R. (2022). Coğrafya okuryazarlığı. R. Sever (Ed.), Eğitimde coğrafya okuryazarlığı-I içinde (s. 2-64). Pegem Akademi.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 13(4), 84-86. [https://doi.org/10.1016/S1055-3290\(06\)60374-9](https://doi.org/10.1016/S1055-3290(06)60374-9)
- Solem, M., Vaughan, P., Savage, C., & De Nadai, A. S. (2021). Student- and school-level predictors of geography achievement in the United States, 1994-2018. *Journal of Geography*, 120(6), 201-211. <https://doi.org/10.1080/00221341.2021.2000009>
- Sözcü, U., & Aydınözü, D. (2019). Doğal afet okuryazarlığı bağlamında öğretim programlarındaki afetlerle ilişkili kazanımların incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2639-2652. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.32675>
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning. UNESCO International Bureau of Education.
- Şanlı, C., & Kırkeser, S. (2025). Mekânsal düşünme becerisinin 2024 coğrafya dersi öğretim programındaki yeri ve program bileşenleriyle ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14 (1), 197-210. <https://doi.org/10.30703/cije.1514088>
- Thornton, S. J., & Noddings, N. (2005). Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning. Teachers College Press.
- Tomey, A. M. (2009). Guide to nursing management and leadership. Mosby Elsevier.
- Tomlinson, C. A., Moon, T., & Imbeau, M. B. (2015). Assessment and student success in a differentiated classroom. ASCD. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/assessment-and-di-whitepaper.pdf>
- Tuncer, M., & Berkant, H. G. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 22-39. <https://izlik.org/JA77DG58XF>
- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>

- Ünal, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin iklim okuryazarlığı düzeyleri ve iklim değişikliğine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 673-690. <https://doi.org/10.14686/buefad.1346851>
- Wang, M., Wu, J., An, N., & Lin, M. (2023). The effect of emotional experiences in fieldwork: Embodied evidence from a visual approach. *Journal of Geography in Higher Education*, 47(2), 188-209. <https://doi.org/10.1080/03098265.2021.2005002>
- Yavuz, Y. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarının yaratıcı düşünme bağlamında incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit Özudoğru, H. (2024). Cumhuriyet dönemi coğrafya dersi öğretim programları (1924-2024). *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(49), 1714-1737. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1477944>
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkököl Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 6(24), 76-88. <https://izlik.org/JA79ZH26BT>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zwartjes, L., Lázaro, M. L., de Donert, K., Sánchez, I. B., González, R. D. M., & Woloszyńska Wiśniewska, E. (2017). Literature review on spatial thinking. <https://www.gilearner.ugent.be/wp-content/uploads/2016/05/GI-Learner-SpatialThinkingReview.pdf>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The educational programs developed in Türkiye under the Maarif Model of the Turkish Century (2024) have been designed to be inclusive and holistic and are currently being implemented nationwide. Within this model, the section where the integrated structure of the curriculum is most clearly articulated is the domain of teaching and learning practices. The primary aim of this study is to analyze the components of this domain—namely, the content framework, skills and values, learning environments, teaching methods and techniques, instructional organizers, tools and materials, multimedia resources, assessment

and evaluation strategies, and student products—as they are reflected in the geography course curriculum. This research, conducted through document analysis as a qualitative method, is significant in that it contributes to the clarity and comprehensibility of the geography curriculum and supports more effective implementation processes in practice.

Method: This study employed document analysis, a qualitative research method. The primary data source was the Geography Course Curriculum developed by the Ministry of National Education in Türkiye in alignment with the Türkiye Century Maarif Model (MEB, 2024a). The document titled “Türkiye Century Education Model Curriculum Common Text” (MEB, 2024b) was also utilized as a foundational reference in the analysis. Throughout the document analysis process, experts in curriculum development, assessment, and evaluation, as well as the field of social sciences, were involved, particularly in ensuring the documents' validity, reliability, and accurate interpretation. Rather than selecting a sample, the entire Geography Course Curriculum was examined in full. The data were coded through content analysis using the MAXQDA 24 software. The frequency of codes was considered, and the findings were presented with the support of visualization tools provided by the software.

Findings: The analysis revealed that the most frequently emphasized elements in the learning-teaching practices section of the Geography Course Curriculum are disasters, geography, landforms, climate, culture, environmental issues, economic activities, spatial information technologies, population, and settlement. It was observed that social-emotional learning skills, attitudes, values, literacy skills, and social science field skills are extensively incorporated. In contrast, higher-order thinking skills receive relatively limited attention in the Geography Course Curriculum. In terms of learning environments, the curriculum encourages traditional physical classrooms and emphasizes the use of online and social learning environments. A wide range of instructional methods and techniques, along with assessment and evaluation strategies, are included in the curriculum to support diverse learning processes. Among instructional tools, geographical representations, photographs, and maps are the most frequently recommended. Regarding student outputs, the curriculum strongly emphasizes the production of texts/reports/slogans and visuals/models/geographical representations as key products of learning.

Conclusion and Discussion: The findings of the study indicate that the learning and teaching practices section of the Geography Course Curriculum, developed under the Türkiye Century Maarif Model, incorporates all program components -such as skills, values, content framework, and assessment- in a holistic and

integrated manner. Although the content framework of the current curriculum has been simplified compared to previous versions, the large number and density of components have negatively impacted the overall clarity and comprehensibility of the program (Kaya & Aydın, 2024; Sever, 2024; Yurdakal, 2024). Furthermore, while the curriculum includes various methods and techniques related to assessment and evaluation, which are often presented as recommendations, it has been observed that teachers express concern about their ability to effectively address all components within the allocated instructional time—especially while maintaining the intended holistic structure (Ceylan, 2025; Sever, 2024; Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025;). Another major issue highlighted in the research is the inadequacy of tools, equipment, and learning environments in schools, which are essential for successfully implementing the curriculum (Ak & Köse, 2024; Duyul et al., 2025; Sever, 2024). In light of these findings, the study recommends the following: Reducing the density and complexity of curriculum components; Allocating greater emphasis to higher-order thinking skills; Developing practical guidelines for teachers on instructional methods, assessment strategies, and the integration of spatial information technologies; Ensuring that schools are equipped with the necessary resources and conditions to support effective curriculum implementation.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.