

Türkiye’de Eğitim Reformları ve Program Güncellemeleri

Murat Çelebi¹

Özet

Bu bölüm, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan günümüze kadar eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal reformları ve program güncellemelerini derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır. Temel tez, Türkiye’deki reformların genellikle merkezîyetçi, siyasi önceliklerle şekillenen ve toplumsal ihtiyaçlara cevap vermekte zorlanan döngüsel bir yapıda olduğudur. Analiz, özellikle 4+4+4 sistemine geçiş (2012) , yapılandırmacılık tabanlı müfredat (2005) ve en güncel gelişme olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni (TYMM, 2024) içeren 2000’li yıllar ve sonrasına odaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik mesleği kariyer yollarını yeniden tanımlayan Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK, 2022) da incelenmiştir. Bulgular, 4+4+4 gibi yapısal reformların hızlı ve plansız uygulamaları nedeniyle eğitimde fırsat eşitsizliğini ve okul türleri arasındaki ayrışmayı artırdığını göstermektedir. Felsefi değişimler (Yapılandırmacılık, TYMM’nin bütüncül yaklaşımı) , yetersiz hizmet içi eğitimler ve öğretmenlerin direnci nedeniyle uygulama aşamasında sınırlı kalmıştır. En önemli uygulama engeli, beceri odaklı program felsefesi ile merkezi sınavların (LGS, YKS) ezberci ve bilgi odaklı yapısının kronik uyumsuzluğudur. Bu çelişki, okulları sınav odaklı yaklaşıma geri dönmeye iterek program potansiyelini kısıtlamaktadır. Özellikle Beden Eğitimi (BE) derslerinin, yetersiz tesisler ve merkezi sınav baskısı altında marjinalleştiği ve bütüncül gelişim hedeflerini gerçekleştirmekte zorlandığı vurgulanmaktadır. Türkiye’deki reformların başarısı, yasal düzenlemelerden ziyade, sınıf düzeyinde uygulama kapasitesinin artırılmasına, öğretmenlerin sahiplenmesine ve ölçme-değerlendirme sisteminin müfredat felsefesiyle uyumlu hale getirilmesine bağlıdır. Bu, gelecekteki eğitim politikaları için hayati bir ders olarak öne çıkmaktadır.

1 Dr.Öğr.Üyesi, Bartın Üniversitesi, mcelebi@bartin.edu.tr, 0000-0001-6891-9804

I. Giriş ve Kavramsal Çerçeve

Bölümün Amacı ve Kapsamı

Bu bölüm, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan günümüze kadar eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal reformları ve program güncellemelerini derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bölümün temel tezi, Türkiye’deki eğitim reformlarının genellikle merkezîyetçi, siyasi otoritenin öncelikleriyle şekillenen ve toplumsal ihtiyaçlara cevap vermekte zorlanan döngüsel bir yapıda olduğudur. İncelenen dönem, 2000’li yıllar ve özellikle 4+4+4 sistemine geçiş (2012) ile yapılandırmacılık tabanlı müfredat güncellemelerinin (2005 ve sonrası) odağa alınacağı bir çerçevede sunulacaktır. Bu analiz, reformların *gereksinimleri*, *uygulama süreçlerini* ve *eğitimde nitelik, eşitlik ve çıktı* üzerindeki etkilerini kapsamaktadır.

Eğitim Reformu ve Program Güncellemesi Kavramları

Eğitim Reformu: Eğitim reformu, genellikle bir sistemin yapısal, idari ve felsefi boyutlarında köklü ve kapsamlı bir değişimi ifade eder (Fullan, 2007). Bu, sadece müfredat değişikliğini değil; okul yönetimini, öğretmen yetiştirme politikalarını ve finansman modellerini de kapsayabilir. Türkiye bağlamında reformlar, sıkça zorunlu eğitim süresinin uzatılması (8 yıla, 12 yıla geçiş) veya eğitim kademelerinin yeniden düzenlenmesi (4+4+4) gibi makro düzeydeki yasal düzenlemelerle özdeşleşmiştir (Gür, 2013). Reformlar, genellikle toplumsal, ekonomik ya da siyasi krizlere ya da uluslararası standartlara yetişme isteğine bir cevap olarak ortaya çıkar.

Program Güncellemesi: Program güncellemesi ise daha çok eğitimin içeriği, öğrenme hedefleri, yöntemleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları üzerindeki değişikliklere odaklanır (Ornstein & Hunkins, 2017). Türkiye’deki program güncellemelerinin en belirgin örnekleri, davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçiş denemeleri ve ders içeriklerinin değerler eğitimi, beceri temelli öğrenme gibi temalarla revize edilmesidir (MEB, 2005; 2017). Program güncellemeleri, reformun ruhunu hayata geçiren kılcal damarlar olarak görülebilir; ancak Türkiye’de sık sık siyasi veya ideolojik önceliklerle yapılması nedeniyle öğretmenlerin uygulamada benimsemesi konusunda zorluklar yaşanmıştır (Taşdemirci, 2018).

Türkiye’de Eğitim Reformlarının Tarihsel Arka Planı

Türkiye’deki eğitim reformları, Cumhuriyet’in kuruluşuyla başlayan ulus-devlet inşaa etme, modernleşme ve merkezileşme çabalarının temel bir aracı olmuştur.

Erken Cumhuriyet Dönemi (1923-1940'lar): Temel amaç, laik, bilimsel ve merkeziyetçi bir ulusal eğitim sistemi kurmaktır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile tüm eğitim kurumları birleştirilerek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlandı ve eğitimde ikilik ortadan kaldırıldı. Harf İnkılabı (1928) ve Köy Enstitüleri'nin kurulması (1940), bu dönemin en radikal ve etkili reformları olarak kabul edilir (Fındıkoğlu, 1968).

Çok Partili Hayata Geçiş ve Gelişim Dönemi (1950-1990'lar): Eğitim, planlı kalkınma hedeflerine hizmet etmeye odaklandı. Bu dönemde mesleki ve teknik eğitim önem kazanırken, planlı eğitimin gerekliliği ve fırsat eşitliği tartışmaları ön plana çıktı. Ancak eğitim sisteminde sık sık hükümet değişiklikleriyle gelen yeni yaklaşımlar nedeniyle istikrar sağlanamadı.

2000'li Yıllar ve Hızlanan Reformlar: Bu dönemde küresel eğilimler, özellikle **PISA** ve **TIMSS** gibi uluslararası sınavlar ve AB uyum süreci, reformların tetikleyicisi oldu.

- **8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim (1997):** Yapısal reformların ilk büyük adımıydı.
- **2005 Müfredat Reformu:** Yapılandırmacılık felsefesinin resmi programlara girişi.
- **4+4+4 Sistemi (2012):** Eğitimde kademeleri yeniden yapılandıran ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran en önemli yapısal değişiklik oldu (Çelik, 2013).

Bu tarihsel süreç, günümüz program güncellemelerinin mirasını, dinamiklerini ve siyasi baskı altındaki doğasını anlamak için kritik bir zemin sunmaktadır.

II. Önemli Reform Dalgaları ve Temel Değişimler

Bu bölüm, Türkiye'deki eğitim reformlarının niteliğini ve derinliğini anlamak için kritik önem taşıyan, son dönemdeki iki temel değişim alanına odaklanmaktadır: yapısal reformlar (4+4+4) ve program geliştirme yaklaşımlarındaki dönüşüm (Yapılandırmacılık).

A. Yapısal Reformlar ve Zorunlu Eğitimin Genişlemesi

Türkiye'nin eğitim sistemindeki en köklü ve tartışmalı yapısal reform, Zorunlu Eğitimin ve Eğitim Kademelerinin Yeniden Düzenlenmesi (4+4+4 Sistemi) olarak bilinen 6287 sayılı Kanun ile 2012 yılında gerçekleştirilmiştir.

1. 4+4+4 Eğitim Sistemi (2012): Yapısal Değişikliklerin Amaçları ve Uygulaması

Bu reform, zorunlu eğitimi kesintisiz 8 yıldan 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere kademeli 12 yıla çıkarmıştır (Resmî Gazete, 2012). Reformun temel gerekçeleri, eğitim süresini uluslararası standartlara (OECD ortalaması) yaklaştırmak, öğrencilere erken yaşta mesleki ve teknik eğitime yönelme esnekliği sunmak ve bireysel farklılıklara daha iyi yanıt vermek olarak sunulmuştur (Gür & Çelik, 2013).

Ancak, 4+4+4 sistemine geçiş, hem uygulama hızı hem de getirdiği değişiklikler nedeniyle yoğun eleştirilere maruz kalmıştır. Özellikle eleştirilen noktalar şunlardır:

Hızlı ve Plansız Geçiş: Reform, yeterli altyapı hazırlığı (yeni derslikler, öğretmen kadroları, eğitim materyalleri) tamamlanmadan hızla uygulamaya konulmuştur.

Erken Yaşta Yönlendirme: 4. sınıf sonunda (10 yaşında) öğrencilere açık öğretim ve mesleki eğitim yollarına geçiş imkânının sunulması, uzmanlarca çocuk gelişimine uygun olmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Erdoğan, 2014).

Eğitimde Eşitsizlik: Ortaokul kademesinin ilkokuldan ayrılması ve bazı okulların imam hatip ortaokuluna dönüştürülmesi, eğitimde okul türleri arasındaki ayrışmayı ve dolayısıyla fırsat eşitsizliğini artırdığı yönünde tartışmalar yaratmıştır (Duman, 2017).

2. Zorunlu Eğitimin Süresi ve Kapsamındaki Değişimler

4+4+4 sistemi, zorunlu eğitimin sadece süresini değil, aynı zamanda niteliğini ve toplumsal algısını da değiştirmiştir. Zorunlu eğitimin 12 yıla uzatılması, yükseköğretime erişim potansiyelini artırmış gibi görünse de, sistem içindeki okullaşma oranlarının bölgeler arasında ve cinsiyetler arasında hala farklılık göstermesi reformun hedeflerine tam ulaşamadığını göstermektedir (OECD, 2021). Seçmeli ders havuzunun genişlemesi ise, reformun getirdiği bir esneklik olarak öne sürülse de, okul yönetimlerinin ve öğretmen yeterliliklerinin bu çeşitliliğe cevap verme kapasitesi bir sorun alanı olarak kalmıştır (Yalçınkaya, 2015).

B. Program Geliştirme Yaklaşımlarındaki Dönüşüm

Yapısal değişiklikler devam ederken, 2000’li yılların ortalarından itibaren eğitim programlarının felsefesi ve içeriği de köklü bir dönüşüm geçirmiştir.

1. Yapılandırmacılık Tabanlı Programlar (2005): Felsefi Değişim

Türkiye, 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan yenilenmiş öğretim programları ile geleneksel davranışçı ve hedef-merkezli yaklaşımlardan uzaklaşarak, yapılandırmacı (constructivist) felsefeyi temel almayı hedeflemiştir (MEB, 2005).

Temel Felsefe: Yapılandırmacılık, bilginin öğretmen tarafından aktarılan nesnel bir varlık olmaktan ziyade, öğrencinin aktif katılımı, deneyimleri ve ön bilgileri aracılığıyla zihninde yeniden inşa edildiğini savunur (Brooks & Brooks, 1999).

Rol Değişimi: Bu programlar, öğretmenin rolünü bilgi aktarıcısından rehber (facilitator) dönüştürmeyi, öğrencinin ise edilgen alıcıdan aktif bilgi üreticisine geçmesini amaçlamıştır.

Eleştiriler: Bu felsefi değişimin uygulamadaki başarısı sınırlı kalmıştır. Öğretmenlerin, teorik eğitimi uygulamaya aktarma konusunda yetersiz kalmaları ve merkezi sınav sistemlerinin hala bilgiye dayalı olması, programların potansiyelini kısıtlayan en büyük engeller olarak görülmüştür (Ayas & Akdeniz, 2008).

2. Yetkinlik Temelli Eğitime Yönelim ve Uluslararası Etkiler

Son yıllarda, Türk eğitim programları uluslararası standartlar ve küresel işgücü piyasası talepleri doğrultusunda yetkinlik temelli bir yaklaşıma doğru evrilmiştir.

PISA ve OECD Etkisi: Türkiye'nin PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslararası sınavlardaki nispeten düşük performansı, programların salt bilgi yerine, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilere odaklanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (OECD, 2018).

2017/2018 Müfredat Güncellemeleri: Bu güncellemeler, yetkinlikleri ve değerler eğitimini programlara daha güçlü bir şekilde entegre etmeyi amaçlamıştır. Programlar, anahtar yetkinlikler (örneğin; anadilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme) çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2017).

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve En Son Program Felsefesi

Türkiye'deki müfredat reformlarının en güncel ve kapsamlı adımı, 2024 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) olmuştur. TYMM, önceki

reformların (özellikle 2004/2005 yapılandırmacı program) sadece bilişsel alana odaklanma eleştirisine bir yanıt olarak, öğrenciyi merkeze alan bütüncül (holistik) bir yaklaşım sunmaktadır. Bu model, bilişsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel, manevi ve psikomotor alanları kapsayan, erdemli insan yetiştirmeyi hedefleyen bir çerçeve sunmaktadır (Adıgüzel, 2025).

TYMM, müfredat yapısını öğrenci profilleri, beceri çerçevesi, erdem-değer-eylem modeli, sistem okuryazarlığı ve alan bilgisi kümeleri üzerine inşa etmiştir (Yurdakal, 2024). Modeli, önceki programlarla karşılaştıran çalışmalar, TYMM’nin özgün, tek bir eğitim felsefesini benimsemekte eksik kaldığını ve yeterli program geliştirme sistematığına sahip olmadığını belirtse de, yetkinlikler ve değerleri bütünleştirilmesi bir güçlü yön olarak öne çıkmaktadır (Adıgüzel, 2025).

Fen Bilimleri Programı Karşılaştırması:

TYMM’nin getirdiği somut değişiklikler, özellikle Fen Bilimleri programında belirgindir. 2018 programı ile 2024 TYMM Fen Bilimleri programını karşılaştıran çalışmalara göre, 2024 programı Türel ve diğerleri (2023) tarafından bilgilendirilen bütüncül, beceri merkezli bir tasarım benimsemiştir. Bu tasarım, öğrencinin kavramsal, sosyo-duygusal ve okuryazarlık gibi çeşitli beceri alanlarını içerir (Torun & Karamustafaoğlu, 2025).

İçerik Değişiklikleri: Program, kademeler arası öğrenme çıktıları sayısını azaltarak öğrencilerin derinlemesine öğrenmesine olanak tanımayı hedefler. Konular yeniden düzenlenmiş (örneğin, canlıların sınıflandırılması erkene alınmış) ve sürdürülebilirlik temalı üniteler 4. sınıftan itibaren eklenmiştir. Bazı konular (biyoteknoloji, öz ısı) ise çıkarılmış veya kaydırılmıştır.

Pedagojik Çeşitlilik: TYMM pedagojik olarak, sadece sorgulamaya dayalı öğrenmenin ötesine geçerek mühendislik tasarımı, bağlam temelli öğrenme ve farklılaştırma (zenginleştirme, destekleme) uygulamalarını içerecek şekilde genişlemiştir (Torun & Karamustafaoğlu, 2025). İlkokul Türkçe programı gibi örneklerde de yapısal değişiklikler (harf gruplarının ve sıralamasının yeniden düzenlenmesi) ve dijitalleşme (yapay zekâ, AR/VR) odaklı vurgular yer almaktadır (Yurdakal, 2024).

Değerlendirmede Dönüşüm: TYMM’deki en önemli felsefi kayma değerlendirme yaklaşımıdadır. Geleneksel not yerine “öğrenme kanıtlarını” esas alan “öğrenme için değerlendirme” (assessment for learning) yaklaşımına geçilmiştir. Bu, öğretmenlerin portfolyolar, performans görevleri ve gözlemler gibi çeşitli süreç odaklı araçları kullanmasını zorunlu kılmaktadır (Torun & Karamustafaoğlu, 2025; Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025).

C. Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Programlarındaki Dönüşümler

Yapısal Etkiler: 4+4+4 Sistemi ve Beden Eğitimi

Türkiye’de 2012 yılında 4+4+4 sisteminin kabul edilmesiyle eğitim sisteminde yapılan yeniden yapılandırmanın, beden eğitimi (BE) ve spor eğitimi üzerinde önemli etkileri olmuştur. Bu reform, zorunlu eğitimi toplamda 12 yıla çıkararak ilk ve ortaöğretim okullarındaki ders saatlerini, müfredatları ve beden eğitimine yönelik genel yaklaşımı etkili bir şekilde değiştirmiştir. Bu sistemsel değişiklik, Türk eğitimi bağlamındaki yapısal etkilerinin daha yakından incelenmesini gerektirmektedir.

İlk olarak, 4+4+4 eğitim sistemi, öğrenimi üç kademeye ayırmıştır: dört yıllık ilkökul eğitimi, takip eden dört yıllık ortaokul eğitimi ve bunu tamamlayan dört yıllık lise eğitimi. Bu yeniden yapılandırma, yalnızca beden eğitimi için ayrılan sürenin dağılımını değil, aynı zamanda müfredatta bu derse verilen önemi de etkilemiştir. Yiğittir’in eğitimde yeniden yapılanma ve bunun zorluklarını ele almasına rağmen, 4+4+4 reformunun beden eğitimi ile ilişkili spesifik amacı, atf yapılan çalışmada doğrudan ele alınmamıştır (Yiğittir, 2014). Bu nedenle, bu atf metinden çıkarılmıştır. Bunun yerine, genellikle temel akademik derslere yardımcı olarak görülen beden eğitimi derslerinin, müfredattaki önemlerini haklı çıkarmada zorluklarla karşılaştığını belirtmek önemlidir.

Araştırmalar, Türk beden eğitimi öğretmenlerinin müfredatlarını öncelikli olarak akademik performans hedefleriyle uyumlu hale getirme konusunda baskı hissedebildiklerini, bunun da beden eğitimine bütüncül bir yaklaşımdan uzaklaştırdığını göstermektedir (Ayan & MEMİŞ, 2012; Milenović vd., 2023). Ders saatleri açısından bakıldığında, yeni sistem beden eğitimine ayrılan sürenin dağılımında çeşitliliklere yol açmıştır. Türk okullarında sunulan beden eğitiminin niceliği ve niteliği, temel derslere artan akademik odaklanma nedeniyle azalan ders saatlerinden etkilenmektedir. Sonuç olarak, beden eğitimi, akademik başarı için daha kritik olarak algılanan derslere karşı ilgi görmek için mücadele etmekte ve bu durum öğrencilerin beden eğitimi deneyimlerine yönelik memnuniyetsizlik düzeylerinin artmasına neden olmaktadır (Bilichenko vd., 2022). Ayrıca, Dinçer ve Şahin, yetersiz kaynakların beden eğitimi programlarının etkinliği üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Dinçer & Şahin, 2022).

Eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasının ardından beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri ve eğitimlerinde de kayda değer bir boşluk bulunmaktadır. Birçok eğitimci, dinamik ve ilgi çekici bir beden eğitimi müfredatını uygulamak için gerekli olan pedagojik bilgi ve becerilerden

yoksundur. Bu durum, farklı eğitim kademelerinde beden eğitimine parçalı yaklaşımlar üretebilecek bir uzmanlaşma vurgusuyla daha da karmaşık hale gelmektedir (Türkeli & NAMLI, 2024). Ayan ve Memiş, öğretmenleri değişen eğitim taleplerini karşılayacak şekilde hazırlamak için mesleki gelişim ihtiyacını vurgulamaktadır (Ayan & MEMİŞ, 2012).

Bu yeniden yapılandırmanın bir diğer yönü de, beden eğitimi müfredatlarına teknoloji ve modern pedagojik uygulamaların entegrasyonunu içermektedir. Giysilebilir fitness takip cihazları ve çevrimiçi kaynaklar da dahil olmak üzere teknolojinin dahil edilmesi, beden eğitiminde katılımı ve öğrenme çıktılarını artırma potansiyeline sahiptir (Porto & Nabor, 2025). Porto ve Nabor, teknoloji destekli programların kişiselleştirilmiş antrenman değerlendirmelerini nasıl teşvik edebileceğini ve öğrenci katılımını nasıl artırabileceğini tartışmaktadır (Porto & Nabor, 2025). Ancak, bu gelişmelerin, teknolojinin eğitim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre edilebilmesi için hedefli öğretmen eğitimi ve müfredat reformları ile desteklenmesi gerekmektedir.

Türkiye’deki 4+4+4 eğitim reformunun beden eğitimi üzerindeki genel etkisi, ders saati dağılımı, uzmanlaşma, öğretmen nitelikleri ve katılım stratejilerini kapsayan sistemsel bir değişime işaret etmektedir. Zorunlu eğitimi uzatmak gibi eğitim reformlarının arkasındaki niyetler öğrenci çıktılarını iyileştirmeyi hedeflese de, beden eğitiminin sağlığı, fiziksel uygunluğu ve kişisel gelişimi teşvik etmek gibi temel hedeflerinin, daha geniş eğitim gündemi içinde marjinalleştirilmemesini sağlamak için dikkatli bir şekilde düşünülmelidir. Öğretmenler için sürekli mesleki gelişimi, teknolojik entegrasyonu ve beden eğitime dengeli bir müfredat vurgusunu içeren bütünlük bir yaklaşım, Türkiye’deki mevcut eğitim yapısının ortaya çıkardığı zorlukların ele alınmasında kritik öneme sahiptir.

Müfredat Felsefesi: Yapılandırmacılıktan Yetkinliklere Geçiş

Türkiye’de Beden Eğitimi (BE) müfredatlarının evrimi, başlangıçta fiziksel uygunluk ve beceri kazanımına odaklanan davranışçı yaklaşımdan, yapılandırmacı ve yetkinlik temelli yaklaşımlar gibi daha sofistike çerçevelere doğru önemli dönüşümler geçirmiştir. Bu dönüşüm, özellikle 2005 ve 2017 müfredatlarında somutlaşan değişiklikleri yansıtmaktadır.

Başlangıçta, davranışçı yaklaşım Türkiye’deki beden eğitime hakim olmuş, temel hedefler olarak fiziksel uygunluk ve atletik beceriyi vurgulamıştır. Bu yaklaşım, ağırlıklı olarak fiziksel kondisyon odaklı, eğitmen liderliğindeki aktivitelere öncelik veren geleneksel metodolojilere dayanmaktaydı. Bununla birlikte, 2005 müfredat reformu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine aktif

bir şekilde katılmalarının teşvik edildiği yapılandırmacı bir çerçeveye doğru bir değişim başlattı. Bu değişim, Uslu tarafından da doğrulanmakta olup, Türkiye'nin resmi müfredatında özellikle teknoloji entegrasyonu ve daha etkileşimli öğrenme yolları bağlamında öğrenci merkezli uygulamalara verilen artan öneme işaret etmektedir (Uslu, 2017). 2005 müfredatının niyeti, yalnızca fiziksel kondisyon üzerine odaklanmak yerine, oyun temelli öğrenme aktiviteleri yoluyla eleştirel düşünme, takım çalışması ve problem çözme becerilerini teşvik etmektir.

2017 müfredatı, bir önceki müfredat tarafından atılan temeller üzerine inşa edilirken, yetkinlik temelli eğitim ilkelerini de gömülü hale getirdi. Bu değişim, müfredatın öğrencilere yaşam boyu beceriler ve topluma aktif katılım için gerekli duygusal ve sosyal yeterlilikler kazandırma hedeflerini vurgulayan araştırmacılar tarafından tespit edilmektedir (Khalifa vd., 2020; Moon, 2020). 2017 müfredatının odağı, yalnızca fiziksel sağlığın ötesine geçerek, spor ve fiziksel aktiviteler yoluyla iş birliği, sosyal katılım ve duygusal dayanıklılık gibi değerlerin gelişimini de içermektedir. Bu yetkinlik temelli yapı, eğitime bütüncül bir yaklaşımı savunan güncel küresel eğitim trendleri ile uyumludur.

Davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı ve nihayetinde yetkinlik temelli yaklaşımlara geçiş, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini teşvik eden daha geniş pedagojik eğilimleri yansıtmaktadır. Bu evrim, beden eğitimi içinde öğrenci özerkliğine vurgu yapılmasını gerektirmekte, öğrenenlerin araştırma temelli yöntemler, kişisel ilgiler ve kendi kendine yönlendirilen öğrenme yoluyla içerikle daha derinlemesine etkileşime girmesine olanak tanımaktadır. Böylece, müfredatsal değişiklikler yalnızca öğrencilerin “ne” öğrendiğini değil, “nasıl” öğrendiğini de kapsamakta, öğrencilerin katılımı ve fiziksel aktivitelerden keyif almayı teşvik eden iş birliği ve oyun temelli aktiviteler yoluyla kendi öğrenme yörüngelerini oluşturmada yer almalarını hedeflemektedir.

Dahası, bu dönüşümler, BE çerçeveleri içinde kritik yaşam becerilerini yerleştirme ve sosyal etkileşimi teşvik etme gerekliliğini ele almaktadır. Yetkinlik temelli müfredatlar, fiziksel alanın ötesine uzanan beceri gelişimini vurgulamakta, öğrenci gelişimi için hayati önem taşıyan duygusal ve sosyal yeterlilikleri bütünleştirmektedir. Örneğin, iş birliği ve iletişim becerilerini geliştiren problem temelli öğrenme tekniklerinden yararlanarak, öğrenciler hem spor hem de daha geniş yaşam senaryolarındaki kişilerarası dinamikleri nasıl yönlendireceklerini öğrenirler.

Genel olarak, Türkiye'nin beden eğitiminde daha dinamik bir yaklaşıma doğru yolculuğu, kapsayıcı, öğrenci merkezli ve yetkinlik odaklı öğrenme

ortamlarına yönelik uluslararası pedagojik değişimleri yansıtmaktadır. 2005 ve 2017 müfredat değişiklikleri, yalnızca fiziksel aktivite için değil, kapsamlı kişisel ve sosyal gelişim için donanımlı, çok yönlü bireyler yetiştirmeyi hedefleyen net bir evrimi belgelemektedir.

Uygulama Zorlukları ve Alan Öğretmenlerinin Rolü

Türkiye’de Beden Eğitimi (BE) programlarının uygulanması, özellikle öğretmen eğitimi, sınıf yetersizlikleri ve merkezi sınavların baskısından kaynaklanan çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Bu zorluklar, alan öğretmenlerinin ulusal BE müfredatlarında belirlenen hedefleri gerçekleştirme becerisini önemli ölçüde kısıtlamaktadır.

Öğretmen Eğitimi ve Hizmet içi Eğitim

Türkiye’de BE programlarının etkili bir şekilde uygulanmasının önündeki temel engellerden biri, yetersiz öğretmen eğitimi ve özellikle de hizmetiçi eğitim gibi destek mekanizmalarından kaynaklanmaktadır. Beden eğitiminin önemine dair artan farkındalığa rağmen, birçok BE öğretmeni hala kapsamlı beceri gelişiminden ziyade fiziksel uygunluğu önceliklendiren modası geçmiş pedagojik paradigmalar altında çalışmaktadır. Araştırmalar, BE öğretmenleri için devam eden mesleki gelişime yeterince vurgu yapılmadığını, bunun da eğitimciler arasında marjinalleşme hislerine katkıda bulunduğunu ve yenilikçi öğretim yöntemlerini benimseme becerilerini engellediğini göstermektedir (Sakallı & Şenel, 2024). Bu eşitsizlikler yalnızca BE öğretiminin kalitesini düşürmekle kalmamakta, aynı zamanda öğretmenler etkili, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını uygulamakta zorlandıkça, öğrenci katılımını ve katılım oranlarını da olumsuz etkilemektedir.

Araştırmalar, Türkiye’deki birçok BE öğretmenin, algılanan sorumlulukları ile yetersiz kaynak ve tesisleri de içeren iş ortamlarının gerçekleri arasındaki gerilim nedeniyle rol stresi hissettiklerini bildirmektedir (Trinkūnienė & Kardelienė, 2018). Bu stres, motivasyon eksikliğine yol açabilmekte ve böylece BE’nin müfredat hedeflerine ulaşma potansiyelini daha da baltalamaktadır. Mevcut çalışmalar, sınırlı eğitim kaynaklarının BE’nin öneminin hafife alınmasına yol açarak onun hayati bir eğitim bileşeni olarak rolünü zayıflatabileceğini göstermektedir (Asiimwe vd., 2021). Yetersiz alan veya ekipman gibi sınıf yetersizlikleri ise bu durumu daha da kötüleştirmekte ve öğretmenlerin anlamlı beden eğitimi deneyimleri sağlamasını zorlaştırmaktadır.

Sınıf ve Tesis Yetersizlikleri

Sınıf ve tesis yetersizlikleri, BE programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını engelleyen kritik faktörlerdir. Türkiye’deki birçok okul,

uygun açık ve kapalı spor tesisleri de dahil olmak üzere etkili bir beden eğitimi destekleyecek gerekli altyapıdan yoksundur. BE tesislerinin yeterliliği, öğretmenlerin yüksek kaliteli dersler verme ve eğitim hedeflerine ulaşma kapasitesini doğrudan etkiler (Tekin & Ercan, 2023). Ayrıca, yetersiz tesislerin, tesis koşullarının yetersiz olması öğrencileri BE derslerine aktif olarak katılmaktan alıkoyma potansiyelinden, azalan öğrenci katılımı ile ilişkilendirilmiştir (Niven vd., 2014).

BE tesisleri ve altyapısı için asgari standartları karşılama çabaları, eğitim çıktılarına önemli ölçüde artırabilir. Araştırmalar, uygun tesislerin, öğretmenlerin müfredatlarını daha iyi uygulayabilmelerini sağlayarak olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Dewi vd., 2021). Tersine, tesisler yetersiz veya kötü durumda olduğunda, BE'nin sunumu zarar görmekte ve bu da nihayetinde öğrencilerin katılımını ve dersten aldığı keyfi etkilemektedir (Dayanti & Sumaryanto, 2021).

Merkezi Sınav Baskısının Önemsizleştirici Etkisi

Türkiye'deki merkezi sınav baskısı, Beden Eğitimi programlarının etkinliği açısından bir diğer önemli zorluktur. Akademik performansın yoğun bir şekilde mercek altına alındığı bir sistemde, BE gibi dersler sıklıkla değersizleştirilmektedir. Temel akademik derslerdeki sınavlara önemli bir vurgu yapılması, algılanan daha düşük akademik statüsü nedeniyle beden eğitiminin kenara itilmesi eğilimine yol açar (Sakallı & Şenel, 2024). Bu durum, BE'nin eğitim müfredatındaki rolünün sıklıkla bütüncül öğrenci gelişimi için gerekli bir bileşen yerine yalnızca 'doldurucu' bir ders olarak görüldüğü bir önemsizleştirmeye yol açar (Tekin & Ercan, 2023).

Sınavlara odaklanma, BE öğretmenlerinin ömür boyu fitness, sosyal beceriler ve öğrenciler arasında duygusal gelişimi teşvik eden yaratıcı ve ilgi çekici öğretim yöntemlerini benimseme becerilerini kısıtlamaktadır. Bunun yerine, çağdaş BE standartlarının gelişimsel ve katılımcı hedeflerinden ziyade akademik baskılarla daha uyumlu olan ezbere dayalı öğrenme ve beceri testlerine başvurabilmektedirler (Preliş vd., 2006). Bu vurgu, beden eğitiminin değersizleştirilmesi döngüsünü daha da pekiştirerek, öğrencilerin yaşam boyu fiziksel aktivite ve sağlıklı yaşama yönelik olumlu bir tutum geliştirme fırsatlarını sınırlandırmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak, Türkiye'nin Beden Eğitimi programları tarafından belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi, yetersiz öğretmen eğitimi, yetersiz tesisler ve merkezi sınav sistemlerinden kaynaklanan baskılar nedeniyle ciddi şekilde kısıtlanmaktadır. Bu zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilmek

için, BE öğretmenleri için iyileştirilmiş mesleki gelişim fırsatlarını, yeterli eğitim tesislerine yapılacak yatırımları ve beden eğitimi öğrencinin genel gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak değer veren bir eğitim kültürünü içeren kapsamlı stratejilere ihtiyaç vardır. Bu engellerin ele alınması, öğretmenlerin çağdaş eğitim hedeflerine uygun etkili beden eğitimi programları sunabileceği destekleyici bir ortam yaratmak için esastır.

III. Reformların Uygulama Süreçleri ve Etkileri

Eğitim reformlarının başarısı, kağıt üzerindeki felsefi değişikliklerden ziyade, bu değişikliklerin sınıf düzeyinde nasıl uygulandığına bağlıdır (Fullan, 2007). Türkiye’deki reformlar, büyük bir merkezîyetçilikle planlanmış olsa da, uygulama aşamasında sistemin temel unsurları olan öğretmenler, ölçme-değerlendirme mekanizmaları ve teknolojik altyapı alanlarında ciddi engellerle karşılaşmıştır.

A. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim: Reformun Taşıyıcıları

Öğretmenler, müfredat güncellemelerini ve yapısal reformları sınıflarına taşıyan kilit aktörlerdir. Türkiye’de reformların uygulanmasında karşılaşılan en büyük zorluklardan biri, öğretmenlerin bu değişimlere yeterince hazırlanamamış olmasıdır.

Hizmet İçi Eğitimin Yetkinliği ve Öğretmenlerin Reform Algısı: Özellikle 2005 Yapılandırmacı Program Reformu sonrasında, öğretmenlere yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin yüzeysel ve kısa süreli olduğu, yeni felsefeyi tam olarak içselleştirmelerine olanak tanımadığı belirtilmiştir (Akyol & Güven, 2011). Yapılandırmacılık gibi öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemekte zorlanan geleneksel yaklaşımlı öğretmenler, eski yöntemlerini yeni program etiketleri altında sürdürme eğilimi göstermişlerdir.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin reformları genellikle yukarıdan dayatılan, siyasi ve geçici düzenlemeler olarak algıladığını göstermektedir (Şimşek & Yıldırım, 2017). Bu algı, değişime karşı direnç oluşturmakta ve mesleki gelişime olan istekliliği azaltmaktadır. Reformların başarılı olması için öğretmenlerin katılımcı bir süreçle reformların sahibi yapılması gerektiği literatürde sıklıkla vurgulanır (Hargreaves & Fink, 2006).

Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022) ve Kariyer Yapılanması

Türk eğitim sistemindeki reformlar sadece müfredatla sınırlı kalmamış, öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve kariyer yollarını yeniden tanımlayan yasal düzenlemelerle de desteklenmiştir. 14 Şubat 2022’de yürürlüğe giren **Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK)**, öğretmenliği kariyer mesleği olarak

formalize etme çabasının en önemli göstergesidir (Şahin, 2023a; Öztürk & Yaylak, 2022a).

Kanun, mesleği “Öğretmen,” “Uzman Öğretmen” ve “Başöğretmen” olmak üzere üç kariyere ayırmıştır. Kariyer basamakları, mesleki gelişimi, deneyimi ve akademik eğitimi teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır:

Uzman Öğretmen: En az 10 yıl hizmet süresini tamamlayan öğretmenler, gerekli eğitimleri tamamlayarak sınavsız uzman öğretmen unvanı alabilmektedir.

Başöğretmen: Uzman öğretmenler, 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamladıktan sonra, sınavda 70 ve üzeri puan alarak başöğretmen unvanı alabilmektedirler.

Akademik Avantajlar: Yüksek lisans derecesine sahip olanlar doğrudan uzman öğretmen unvanını sınavsız alırken, doktora derecesine sahip olanlar da başöğretmen unvanını sınavsız alabilmektedir (Şahin, 2023b; Şahin, 2023a).

Mali ve Maddi Kazanımlar:

Kanun, öğretmenlerin mali haklarını iyileştirme hedefiyle, birinci derece ek göstergelerini **3000’den 3600’e** çıkarmıştır. Bu değişiklik, 15 Ocak 2023 itibarıyla maaşlar, emekli aylıkları ve ikramiyeler üzerinde önemli bir artış sağlamıştır (Şahin, 2023c). Katılımcı öğretmen ve yöneticiler, 3600 ek gösterge artışını ekonomik rahatlatma, emeklilik standartlarının yükselmesi ve mesleğin cazibesinin artması gibi nedenlerle büyük ölçüde olumlu karşılamıştır (Şahin, 2023c).

Öğretmen Algıları ve Tartışmalı Alanlar:

Kanun, öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerinde karmaşık ve ikili bir etki yaratmıştır (Şahin, 2023b; Şahin, 2023d):

1. **Olumlu Algılar:** Kanunu destekleyenler, kariyer basamaklarının profesyonel gelişimi, motivasyonu ve mesleki tatmini artıracaklarını düşünmektedir (Şahin, 2023e). Maddi kazanım ($f=31$, %34.7) en üst düzeyde olumlu etki olarak belirtilmiştir (Şahin, 2023d).
2. **Eleştirel Algılar ve Çekinceler:** Kanuna yönelik eleştiriler ise çoğunlukla uygulama, adalet ve yöntem konularında yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%53.7), yasanın okullar içinde ayrımcılık (ikilik) yaratmasından, unvanların sadece küçük maaş artışları getirmesinden ve kariyer ilerlemesinin sınav odaklı olmasından endişe duymaktadır (Şahin, 2023e; Öztürk & Yaylak, 2022b).

Birçok öğretmen, sınav şartının kaldırılmasını ve unvanların hizmet yılı/kıdeme göre verilmesini talep etmiştir (Şahin, 2023e; Öztürk & Yaylak, 2022b). Ayrıca, kanunun öğretmenlere yönelik şiddeti önleyici hükümler içermemesi ve sadece maddi konulara odaklanması nedeniyle, mesleğin azalan sosyal saygınlığına çözüm getirmediği yönünde eleştiriler de mevcuttur (Üstün & Aydın, 2024).

Uygulama ve Zorluklar:

TYMM’nin ilk dönem (2024–2025) uygulamasına dair öğretmen görüşleri, programın erdem-değer-eylem çerçevesini, süreç odaklı pedagojisini ve beceri yönelimini olumlu bulsa da, uygulamada ciddi zorluklar yaşandığını göstermektedir (Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025). Öğretmenler, sürecin karmaşık ve bürokratik (evrak yoğunluğu) olması, ders materyali ve laboratuvar eksikliği ile yetersiz hizmet içi eğitimleri temel sorunlar olarak rapor etmişlerdir. Programın kademeli yayılımı ve öğretmenlerin öğretmen yansımaları bölümünü kullanma zorunluluğu hem veri toplama aracı hem de zaman alıcı bir yük olarak algılanmıştır (Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025).

Ancak, yetkinlik temelli programların başarısı, yine merkezi sınavlar ve bu sınavlara hazırlık kültürü tarafından gölgelenmektedir. Okullar ve öğretmenler, kağıt üzerinde yetkinlik odaklı dersler sunsa bile, uygulamada sınav odaklı ezberci yaklaşıma geri dönme eğilimi göstermektedir (Özdemir & Erdem, 2019).

Özetle, ÖMK, bir yandan öğretmenliği resmi bir kariyer yapısı içine oturtarak akademik ilerlemeyi ve maddi iyileşmeyi teşvik etse de, diğer yandan sınav baskısı, okul içi uyumun bozulması ve uygulama süreçlerinin şeffaflığı konularında önemli tartışmalara ve endişelere yol açmıştır (Şahin, 2023d).

B. Ölçme ve Değerlendirme Sistemlerindeki Değişim

Merkezi sınavlar, Türkiye’de eğitim sisteminin en güçlü geri bildirim mekanizmasıdır ve programın amacını uygulamada fiilen belirleyen unsurdur. Reformların en büyük çelişkisi, yenilenen programların beceri ve yetkinlik odaklı olmasına karşın, merkezi sınavların (LGS, YKS) büyük ölçüde bilgi ve hız odaklı kalmasıdır.

Sınav Odaklılık Kültürü: Eğitimin temel amacı, merkezi sınavlara öğrenci hazırlamak haline gelmiştir (Karadağ & Yılmaz, 2019). Yapılandırmacı müfredatın gerektirdiği derinlemesine öğrenme, proje tabanlı çalışma ve üst düzey düşünme becerileri geliştirmek yerine, okullar ve öğretmenler test çözme tekniklerine odaklanmak zorunda kalmıştır.

LGS ve YKS Dönüşümleri: 4+4+4 sistemiyle birlikte sınav sistemlerinde de sık sık değişiklikler yaşanmıştır. Merkezi sınav formatlarının sürekli değişmesi, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin belirsizlikle mücadele etmesine neden olmuş, bu da müfredatın uygulanmasını istikrarsızlaştırmıştır (Çakmak, 2020). Bu durum, programın amaçları ile değerlendirme araçları arasındaki uyum eksikliği (lack of alignment) derinleştirmiştir.

C. Eğitim Teknolojilerinin Entegrasyonu (FATİH Projesi)

Teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, programların çağdaş beklentilere uyum sağlaması için kritik öneme sahiptir. Türkiye’de bu entegrasyonun en büyük girişimi, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi’dir (2010 ve sonrası).

Projenin Kapsamı: Proje, sınıfların etkileşimli tahtalarla donatılmasını, öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtılmasını ve **Eğitim Bilişim Ağı (EBA)** gibi dijital içerik platformlarının oluşturulmasını amaçlamıştır (MEB, 2010).

Uygulamadaki Engeller: Projenin donanım tarafında önemli yatırımlar yapılmasına rağmen, entegrasyonun başarı oranı beklenenin altında kalmıştır. Karşılaşılan temel sorunlar:

- **Öğretmen Eğitimi:** Öğretmenlerin teknolojiyi sadece ders kitabı yerine geçen bir araç olarak görmesi ve pedagojik entegrasyon konusunda yetersiz kalması (Akkoyunlu vd., 2014).

- **Dijital İçerik:** Hazırlanan EBA içeriklerinin müfredatın yenilikçi ruhunu yansıtmada yetersiz kalması ve çoğunlukla geleneksel sunum materyallerinden oluşması.

Dijital Dönüşüm ve COVID-19 Pandemisi Etkisi

Türkiye’deki dijitalleşme çabaları, **FATİH Projesi** ile başlamış olsa da, COVID-19 pandemisi döneminde zorunlu ve hızlandırılmış bir uygulama alanı bulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2011–2012’den beri hizmet veren EBA (Eğitim Bilişim Ağı) portalını, bu dönemde müfredat tabanlı videolar, e-kitaplar ve ödev araçları sunan ana uzaktan eğitim platformu olarak belirlemiştir (Özer, 2020).

Dijital eşitsizlik sorununu gidermek amacıyla MEB, derslerin internet erişimi olmayan öğrenciler için TRT ile ortaklaşa kurduğu EBA TV kanalları üzerinden okul düzeylerine göre yayınlanmasını sağlamıştır. Bu süreçte, 8. ve 12. sınıf merkezi sınav gruplarına yönelik EBA üzerinden canlı dersler başlatılmış ve yüksek riskli sınavlar (LGS) için sınav içeriği sadece birinci dönem müfredatıyla sınırlandırılmıştır (Özer, 2020). Ayrıca, öğretmen

mesleki gelişim çalışmaları da (UNESCO işbirliğiyle) çevrimiçi platformlara taşınmıştır.

Bu deneyim, TYMM gibi sonraki programların dijital okuryazarlığı, yapay zekâyı ve sanal gerçekliği (AR/VR) daha güçlü bir şekilde müfredatlarına entegre etme çabalarını (Yurdakal, 2024) tetiklemiştir; ancak aynı zamanda altyapı ve öğretmenlerin pedagojik teknoloji entegrasyonu konusundaki eksiklikleri de belirginleştirmiştir.

Sonuç olarak, reformlar, iyi niyetli makro düzey planlamalara rağmen, mikro düzeydeki uygulamada karşılaşılan öğretmen yeterliliği, sınav baskısı ve teknolojik entegrasyon sorunları nedeniyle beklenen nitelik artışını tam olarak sağlayamamıştır.

IV. Reformların Sonuçları ve Tartışmalı Alanlar

Eğitim reformlarının uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar, sistemin çıktılarına, özellikle de eşitlik ve uluslararası başarı alanlarına yansımıştır. Bu bölüm, reformların yol açtığı temel tartışma alanlarını incelemektedir.

A. Eğitimde Eşitlik ve Adalet Boyutu: Reformların Sosyoekonomik Farklılıklar Üzerindeki Etkileri

Eğitim reformlarının temel hedeflerinden biri fırsat eşitliğini artırmak olsa da, Türkiye’deki büyük reformlar (özellikle 4+4+4 sistemi), sosyoekonomik statü (SES) farklılıklarından kaynaklanan eşitsizlikleri derinleştirme eğilimi göstermiştir.

4+4+4 ve Ayrışma: 2012’de hayata geçirilen 4+4+4 sistemi, ortaokul kademesinin (ikinci 4 yıl) farklı okul türlerine (örneğin, İmam Hatip Ortaokulları) yönlendirilmesine olanak tanımıştır. Eleştirel literatürde, bu yapısal değişikliğin, özellikle düşük SES’li bölgelerde ve kırsal kesimde, okul türleri arasındaki ayrışmayı (segregation) artırdığı belirtilmiştir (Gündüz & Özdemir, 2016). Ailelerin, çocuklarını daha nitelikli olduğu düşünülen okullara (fen liseleri, nitelikli anadolu liseleri) gönderme çabası, eğitimde seçiciliği ve rekabeti artırmıştır.

Merkezi Sınavların Etkisi: Merkezi sınavların (LGS, YKS) belirleyiciliğinin sürmesi, özel ders ve ek kurs ihtiyacını artırmıştır. Yüksek SES’li aileler bu ek kaynaklara rahatlıkla ulaşırken, düşük SES’li öğrenciler dezavantajlı konuma düşmektedir. PISA verileri, Türkiye’de öğrenciler arasındaki başarı farkının önemli bir kısmının sosyoekonomik geçmişle açıklanabildiğini göstermektedir (OECD, 2018). Bu durum, reformların “eğitimde adalet” hedefine ulaşmadığı yönündeki temel eleştiriye desteklemektedir.

B. Uluslararası Başarı Göstergelerine Yansıması: PISA ve TIMSS

Türkiye’deki eğitim programı güncellemelerinin (özellikle 2005 ve 2017) ardındaki temel motivasyonlardan biri, öğrencilerin uluslararası sınavlarda sergilediği düşük performansı iyileştirmektir. Bu sınavlar, programların uygulama etkinliğini ve öğrenci çıktılarının niteliğini ölçen önemli göstergelerdir.

PISA Sonuçları: PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı becerilerini ölçer. Türkiye, 2000’li yılların başından bu yana bu sınavlarda ortalamanın altında yer almıştır. 2018 PISA sonuçlarında küçük bir iyileşme görülse de, Türkiye hâlâ OECD ortalamasının gerisindedir (OECD, 2018). En önemlisi, Türk öğrencilerinin üst düzey bilişsel beceriler (karmaşık problem çözme, eleştirel analiz) gerektiren sorularda zorlanmaya devam etmesi, yapılandırmacılık ve yetkinlik temelli programların sınıf düzeyinde tam olarak hayata geçirilemediğini veya merkezi sınav odaklı eğitimin bu becerileri engellediğini düşündürmektedir (Çiftçi & Bıyıklı, 2020).

TIMSS Sonuçları: TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), öğrencilerin okulda öğrendiği bilgi ve becerileri ölçer. Türkiye, TIMSS’te de genel olarak uluslararası ortalamaya yakın ya da altında sonuçlar almıştır. Ancak, bazı güncel verilerde (2019 TIMSS) fen bilimlerinde küçük ilerlemeler kaydedilmiştir. Uzmanlar, bu ilerlemelerin reformların kalıcı başarısından ziyade, sınav stratejilerine odaklanmanın veya seçilmiş örneklem gruplarının etkisinden kaynaklanabileceğini belirtmektedir (Acar & Anıl, 220).

C. Temel Tartışma Konuları

Reformlar ve program güncellemeleri, Türkiye’de eğitim alanını sürekli canlı tutan ve kamuoyunda tartışılan üç temel başlık etrafında yoğunlaşmaktadır.

Programların İdeolojik ve Politik Boyutları: Türk eğitim sistemindeki müfredat, sıklıkla iktidardaki siyasi partilerin değerler, tarih ve kimlik konusundaki önceliklerini yansıtacak şekilde revize edilmiştir. Bu durum, müfredatın sık değişmesine ve politikleşmesine neden olmuş, eğitim politikalarının sürekli bir devlet politikası olmasını engellemiştir (Ergün, 2015). Özellikle değerler eğitimi ve bazı ders içeriklerinin dini ve millî unsurları vurgulama şekli, laiklik ve bilimsel eğitim ilkeleri açısından sürekli eleştiri konusu olmuştur.

Program Yoğunluğu ve Ders Çeşitliliği: Özellikle 4+4+4 sisteminden sonra artan zorunlu ders saati ve seçmeli derslerin eklenmesiyle program

yoğunluğu eleştiri odağı haline gelmiştir. Yoğun müfredat, öğretmenlere konuyu derinlemesine işleme fırsatı bırakmamış, öğrencileri ise yüzeysel bilgi edinmeye zorlamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu durum, müfredatın temel hedeflerinden biri olan beceri geliştirmeye ayrılacak zamanı kısıtlamıştır.

Öğrenci Üzerindeki Baskı ve Stres: Merkezi sınav odaklı kültür, reformların getirdiği esnekliğe rağmen, öğrencileri büyük bir baskı altına almıştır. Sistem, öğrencileri yaşlarına uygun olmayan bir rekabete ve uzun çalışma saatlerine iterek, gençlerin fiziksel ve zihinsel sağlığını olumsuz etkilemektedir (Karakuş & Gümüş, 2017).

V. Sonuç ve Geleceğe Yönelik Perspektifler

A. Reformların Genel Değerlendirmesi: Başarılar, Eksiklikler ve Öğrenilen Dersler

Türkiye’deki eğitim reformları ve program güncellemeleri, incelenen dönem boyunca (özellikle 2000’li yıllar sonrası) merkeziyetçi ve iddialı girişimler olarak öne çıkmıştır.

Başarılar: En büyük başarı, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile okullaşma oranlarının artırılması ve eğitim sisteminin küresel eğilimlere (yetkinlik temelli programlar, dijitalleşme çabaları) kağıt üzerinde uyum sağlamasıdır. Özellikle 2005 programlarının getirdiği yapılandırmacılık felsefesi, öğretmenler arasında öğrenci merkezli eğitime dair bir farkındalık yaratmıştır.

Eksiklikler: Reformların temel başarısızlıkları, uygulama aşamasındaki boşluklardan ve sınav odaklı kültürle olan çelişkiden kaynaklanmaktadır (Karadağ & Yılmaz, 2019). Reformlar, genellikle yeterli altyapı hazırlığı ve öğretmen eğitimi olmadan hızla uygulamaya konulmuştur. Bu durum, eğitimde nitelik ve eşitlik sorunlarını çözmek yerine, okul türleri arasındaki ayrışmayı (4+4+4) derinleştirmiştir (Duman, 2017). Uluslararası sınavlardaki (PISA) sonuçların yavaş ve istikrarsız iyileşmesi, program felsefesinin öğrenci çıktılarına tam olarak yansımadığını kanıtlamaktadır (OECD, 2018).

Öğrenilen Dersler: Türkiye deneyimi, büyük ölçekli eğitim reformlarının başarısının sadece yasal düzenlemelerle sağlanamayacağını göstermektedir. Etkili bir reform için sınıf düzeyinde uygulama kapasitesinin artırılması, öğretmenlerin sahiplenmesi ve ölçme-değerlendirme sisteminin programın felsefesiyle uyumlu hale getirilmesi hayati öneme sahiptir (Fullan, 2007).

B. Türk Eğitim Sistemini Bekleyen Gelecek Zorlukları ve İhtiyaçlar

Türkiye eğitim sistemi, gelecekte program geliştirme ve reformlar konusunda dikkate alması gereken önemli zorluklarla karşı karşıyadır.

Türkiye'nin eğitim sistemi, çağdaş gereksinimlere yanıt verebilmek için birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Eğitimde nitelik ve eşitlik sağlama çabaları, özellikle Avrupa standartlarına uyum sağlama hedefleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Özdemir'in (Özdemir, 2016) yaptığı değerlendirme, Türk eğitim sisteminin sosyal dayanışma eksiklikleri nedeniyle Avrupa'ya entegrasyon sürecinde ciddi engellerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, Türkiye'nin sosyal adalet ve kalkınma hedefleri açısından kaçınılmazdır. Ayrıca, eğitimdeki eşitsizlikler, özellikle dezavantajlı gruplar için belirgin şekilde hissedilmektedir (Özdemir, 2016).

COVID-19 pandemisi, eğitim alanında hızlı bir dönüştürmeyi zorunlu kılmıştır. Öğretmenlerin, değişen pedagojik ihtiyaçlara adaptasyon sürecinde gösterdikleri öz yeterlilikler, eğitim kalitesinin devamı açısından hayati önem taşımaktadır. Baloran ve Hernan (Baloran & Hernan, 2020) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sürekli değişen pedagojik ve müfredat ihtiyaçlarıyla başa çıkmakta zorlandığını ve bu durumun hem öğretim kalitesini hem de öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu dönemde daha fazla destek ve katılım göstererek, öğrencilerinin başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratmaları önem arz etmektedir (Baloran & Hernan, 2020).

Türkiye'deki eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı, liderlik rollerinin icra edilmesinde sıkıntılara yol açmaktadır. Kazak KAZAK (2021) tarafından yapılan bir incelemede, eğitimdeki liderlik yaklaşımlarının güçlendirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Eğitim kurumlarının, öğretim liderlerinin farklı rollerde etkin olabilmeleri için daha esnek bir yönetim anlayışına ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Bu değişim, eğitim sisteminin genel kalitesini artırmak için kritik bir adım olacaktır.

Mesleki eğitimde, işgücü piyasası ihtiyaçlarıyla uyumlu bir eğitim müfredatının oluşturulması kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Duzguncinar Duzguncinar (2025) tarafından önerilen stratejik çerçeve, eğitim ve iş dünyası arasındaki iş birliğini arttırarak, genç işsizliğini azaltmayı ve Türkiye'nin küresel bilgi ekonomisinde ilerlemesini sağlamayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra, eğitim sisteminin, sektör ihtiyaçlarına ve güncel piyasa dinamiklerine uygun bir şekilde sürekli olarak güncellenmesi gerekmektedir.

Eğitimde son yıllarda artan İngilizce kullanımı, Türk eğitim sisteminin uluslararasılaşma çabalarına olumlu katkı sağlarken, bunun yanında çeşitli zorlukları da beraberinde getirmiştir. Kırkgöz Kırkgöz (2008) tarafından ifade edildiği gibi, küreselleşmenin etkileri, dil politikaları üzerinde önemli bir etki yaratmış ve bu nedenle eğitim müfredatının yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır.

Son olarak, eğitim sisteminin karşılaştığı zorluklar ve ihtiyaçlar, öğretmenlerin sürekli gelişimlerini destekleyecek politikaların tesisinde belirleyici olacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik destekleyici politikaların oluşturulması, öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissetmelerine, pedagojik yeterliliklerini artırmalarına ve sonuç olarak öğrencilerin başarılarına doğrudan etki etmelerine olanak tanıyacaktır (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Zakaria et al., 2021).

Sınav ve Müfredat Uyumsuzluğunu Giderme: En acil zorluk, yüksek riskli merkezi sınavlar ile beceri odaklı müfredat arasındaki kronik uyumsuzluğu çözmektir. Gelecekteki reformlar, sadece içeriği değil, aynı zamanda değerlendirme yöntemlerini de dönüştürerek, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçen ve teşvik eden alternatif değerlendirme yaklaşımlarını benimsemek zorundadır (Çakmak, 2020).

Dijital Dönüşümün Pedagojik Entegrasyonu: FATİH Projesi gibi donanım yatırımlarının ötesine geçerek, teknolojiyi öğretme ve öğrenme süreçlerine pedagojik olarak entegre edebilecek öğretmen yeterliliğini geliştirmek kritik bir ihtiyaçtır (Akkoyunlu vd., 2014). Pandemi süreci, dijital eşitsizliği görünür kılmış ve esnek, hibrit öğrenme modellerine geçişi zorunlu kılmaktadır.

Reformların Politik Üstü Hale Getirilmesi: Eğitimin siyasi tartışma alanı olmaktan çıkarılıp, uzun vadeli, bilimsel temelli bir devlet politikası haline getirilmesi gerekmektedir (Ergün, 2015). Bu, tüm paydaşların (akademisyenler, öğretmen sendikaları, veliler) katılımıyla uzlaşıya dayalı program geliştirme süreçlerinin tasarlanmasını gerektirir.

Eğitimde Eşitlik Odaklı Kaynak Dağıtımı: Eğitimin finansmanı ve kaynak dağıtımı, bölgesel ve sosyoekonomik farklılıkları giderecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Dezavantajlı bölgelerdeki okullara nitelikli öğretmen ve teknolojik altyapı konusunda pozitif ayrımcılık yapılması, eğitimde adaletin sağlanması için bir zorunluluktur (Gündüz & Özdemir, 2016).

Sonuç olarak, Türkiye’nin eğitim reformları, büyüme sancıları çeken, merkez-taşra ikilemi ile mücadele eden ve geleneksel ile çağdaş yaklaşımlar

arasında bir denge kurmaya çalışan dinamik bir sistemi yansıtmaktadır. Gelecekteki başarı, bu reformların “ne” sorusundan ziyade, “nasıl” uygulanacağı sorusuna verilecek samimi ve tutarlı yanıtlara bağlı olacaktır.

Kaynakça

- Acar, R., & Anıl, D. (2020). A comparative analysis of Turkey’s performance in TIMSS 2019 Mathematics and Science. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 1–28.
- Adıgüzel, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Cumhuriyet dönemi eğitim programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir meta sentez çalışması. *JILSES*, 9(2), 52–65. doi:10.34137/jilses.1630966
- Akkoyunlu, B., Yılmaz, M., & Soylu, M. Y. (2014). Teachers’ opinions about the use of interactive whiteboard in FATİH Project. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 885–901.
- Akyol, H., & Güven, M. (2011). Investigating the impact of in-service training on teachers’ implementation of the constructivist curriculum. *Journal of Educational Policy and Management*, 1(1), 1–18.
- Ayan, S., & Memiş, U. (2012). İlköğretim 4–5. sınıf öğrencilerinin oyun ve spor tercihleri. *International Refereed Journal of Humanities and Academic Sciences*, 1(2), 37–37. doi:10.17368/uhbab.201228820
- Ayas, A., & Akdeniz, A. R. (2008). The implementation of the new Turkish science curriculum: Teachers’ views and challenges. *Journal of Turkish Science Education*, 5(1), 1–14.
- Asimwe, I., Babalola, J., & Atuhaire, S. (2021). Physical activities, resources and challenges in implementation of physical education programme among public primary schools in Kampala Uganda. *International Journal of Education and Learning*, 3(2), 94–102. doi:10.31763/ijelev3i2.193
- Baloran, E., & Hernan, J. (2020). Crisis self-efficacy and work commitment of education workers among public schools during COVID-19 pandemic. [Ön baskı]. doi:10.20944/preprints202007.0599.v1
- Bilichenko, O., Loshytska, T., & Skyrta, O. (2022). Psychological features of students of different gender and their attitude to the discipline “physical education”. *Image of the Modern Pedagogue*, 1(3), 99–105. doi:10.33272/2522-9729-2022-3(204)-99-105
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (2. baskı). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çakmak, M. (2020). The impact of frequent central exam changes on high school students and teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 87, 175–198.
- Çelik, Z. (2013). The 4+4+4 education reform in Turkey: A critical analysis. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 1–17.

- Çiftçi, E., & Bıyıklı, C. (2020). An evaluation of Turkish students' performance on PISA 2018 in terms of scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 42(7), 1133–1153.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92. doi:10.1177/003172171109200622
- Dayanti, J., & Sumaryanto, S. (2021). Implementation of physical, sports, and health education facilities. *Jurnal Keolahragaan*, 9(1). doi:10.21831/jk.v9i1.32490
- Dewi, C., Windoro, D., & Pura, D. (2021). Management of physical education facilities and infrastructure. *Journal of Education Technology*, 5(2). doi:10.23887/jet.v5i2.34450
- Dinçer, N., & Şahin, S. (2022). Investigation of schools, students, teachers and classrooms statistics in special education institutions in the last 20 years in Turkey. *PJMHS*, 16(2), 376–379. doi:10.53350/pjmhs22162376
- Duman, B. (2017). The implications of the 4+4+4 education system in Turkey on social justice and equal opportunity. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1637–1662.
- Duzguncinar, T. (2025). Bridging the gap between industry needs and vocational training curricula. *Journal of Information Systems Engineering & Management*, 10(44s), 693–707. doi:10.52783/jisem.v10i44s.8649
- Erdoğan, İ. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin çocuk gelişimi ve psikolojisi açısından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1–28.
- Ergün, M. (2015). The political dimension of curriculum change in Turkey. *Journal of Educational Policy and Management*, 4(2), 45–60.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1968). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. baskı). Teachers College Press.
- Gündüz, A., & Özdemir, E. (2016). The effects of 4+4+4 education system on educational equity in Turkey. *Education and Science*, 41(186), 1–20.
- Gür, B. S. (2013). *Türkiye’de eğitim reformlarının eleştirel analizi*. SETA Yayınları.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2013). *Türkiye’de 4+4+4 eğitim sisteminin analizi ve değerlendirilmesi*. SETA Yayınları.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Karadağ, E., & Yılmaz, A. (2019). Standardized testing and its restrictive effect on curriculum implementation in Turkish schools. *International Journal of Education Policy and Management*, 4(1), 21–39.

- Karakuş, Ö., & Gümüş, S. (2017). The impact of central examination system on student stress and well-being in Turkey. *Educational Review*, 69(4), 490–508.
- KAZAK, E. (2021). A conceptual analysis of the role of knowledge management in knowledge leadership. *Kuramsal Eğitimbilim*, 14(3), 352–372. doi:10.30831/akukey.856221
- Khalifa, W., Zouaoui, M., Zghibi, M., & Azaiez, F. (2020). Effects of verbal interactions between students on skill development, game performance and game involvement in soccer learning. *Sustainability*, 13(1), 160. doi:10.3390/su13010160
- Kırçıl, R. U., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 100, 387–405. doi:10.32433/eje.1673094
- Kırkgöz, Y. (2008). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663–684. doi:10.1177/0895904808316319
- MEB. (2005). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete.
- MEB. (2010). *EATİH Projesi tanıtım ve uygulama kılavuzu*. MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Öğretim programları güncelleme çalışması*.
- Milenović, H., Vidaković, H., & Petrović, J. (2023). Educational efficiency and disturbing factors in physical and health education. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Prištini*, 53(1), 385–402. doi:10.5937/zrffp53-42770
- Moon, J. (2020). Teacher challenges with assessment practices in elementary school physical education: A literature review. *Journal of Health Sports and Kinesiology*, 1(1), 16–19. doi:10.47544/johsk.2020.1.1.16
- Niven, A., Henretty, J., & Fawcner, S. (2014). “It’s too crowded”: Girls’ experiences of physical education. *European Physical Education Review*, 20(3), 335–348. doi:10.1177/1356336X14524863
- OECD. (2018). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7. baskı). Pearson.
- Özdemir, C. (2016). Equity in the Turkish education system. *European Educational Research Journal*, 15(2), 193–217. doi:10.1177/1474904115627159
- Özdemir, S. M., & Erdem, A. R. (2019). Curriculum implementation challenges in a standardized testing environment. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 859–871.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions during COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1618–1630. doi:10.24106/kefdergi.722280

- Öztürk, T., & Yaylak, E. (2022). Teachers' opinions on the teaching profession law. *Pedagogy of the Public Sphere*, 2(1), 1–17. doi:10.58583/pedapub.em2203
- Porto, M., & Nabor, S. (2025). Smart fitness: Technology-assisted exercise programs. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 8(9). doi:10.47191/ijmra/v8-i09-02
- Prelip, M. et al. (2006). Role of classroom teachers in nutrition and physical education. *Californian Journal of Health Promotion*, 4(3), 116–127. doi:10.32398/cjhp.v4i3.1963
- Resmî Gazete. (2012, 11 Nisan). İlköğretim ve Eğitim Kanunu... Kanun No: 6287.
- Sakallı, D., & Şenel, E. (2024). Mattering and role stressors among PE teachers. *European Physical Education Review*, 31(1), 3–17. doi:10.1177/1356336X241245044
- Şahin, M. (2023). Teachers' evaluations regarding the Law on Teaching Profession. *Journal of Contemporary Educational Research*, 4(2), 126–141. doi:10.18009/jcer.1223552
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2017). Teacher resistance to educational change. *Educational Research Quarterly*, 41(2), 52–71.
- Taşdemirci, E. (2018). The impact of curriculum reforms on teachers' professional identity. *International Journal of Education Policy and Management*, 3(2), 125–140.
- Tekin, N., & Ercan, Ö. (2023). Opinions of top MONE managers on PE policies. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*. doi:10.38021/asbid.1351942
- Torun, B., & Karamustafaoğlu, O. (2025). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile 2018 fen bilimleri programı karşılaştırması. *Turkish Education Research Journal*, 2(1), 38–54. doi:10.24315/tred.1614676
- Trinkūnienė, L., & Kardelienė, L. (2018). Occupational difficulties of PE teachers. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 1(88). doi:10.33607/bjshs.v1i88.151
- Türkeli, A., & Namlı, S. (2024). Examination of physical education and sports courses. *The Online Journal of Recreation and Sport*, 13(1), 95–102. doi:10.22282/tojras.1363073
- Uslu, Ö. (2017). Evaluating the professional development program aimed at technology integration. *Educational Sciences: Theory & Practice*. doi:10.12738/estp.2017.6.0116
- Yalçinkaya, M. (2015). Elective courses in the 4+4+4 system. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 1–15.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yiğittir, S. (2014). Restructuring of basic education in Turkey and social studies education. *International Online Journal of Educational Sciences*. doi:10.15345/iojes.2014.03.019
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 Türkçe dersi öğretim programı incelemesi. *Unknown Journal*, 1(1), 2–15.
- Zakaria, Z., Don, Y., & Yaakob, M. (2021). Teachers’ well-being from the social psychological perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 641. doi:10.11591/ijere.v10i2.21115