

Dr. İlyas Acet

<https://orcid.org/0000-0003-3324-7766>

Millî Eğitim Bakanlığı

Okul Temelli Şiddet Olayları Sonrasında Oluşan Toplumsal Beklentilerin Pedagojik Karşılama Düzeyi: Şanlıurfa ve Kahramanmaraş Örnekleri Üzerinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Analizi

The Level Of Pedagogical Response To Societal Expectations Arising After School-Based Violence Incidents: An Analysis Of The Turkish 21st Century Education Model Through The Examples Of Şanlıurfa And Kahramanmaraş

ÖZET

Türkiye’de son yıllarda bazı bölgelerde yaşanan okul temelli şiddet olayları, eğitim sisteminden beklenen işlevlerin yeniden tanımlanmasına yol açmıştır. Bu olaylar, eğitim kurumlarının yalnızca akademik bilgi aktaran yapılar değil; aynı zamanda değer kazandıran, sosyal-duygusal gelişimi destekleyen ve bireyin davranışlarını yönlendiren kurumlar olması gerektiği yönünde güçlü bir toplumsal beklenti oluşturmuştur. Bu çalışmanın amacı, Şanlıurfa ve Kahramanmaraş örneklerinde ortaya çıkan toplumsal beklentileri pedagojik düzlemde analiz etmek ve bu beklentilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) tarafından ne ölçüde karşılandığını incelemektir. Nitel doküman analizi yöntemi kullanılan araştırmada, TYMM’nin değerler eğitimi, öğretmenin öğrenme ortamlarındaki konumu, sosyal-duygusal öğrenme, bireysel farklılıkları gözetme ve okul-aile-toplum bütünleşmesini esas alan yapısı sayesinde söz konusu beklentileri yüksek düzeyde karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye yüzyılı maarif modeli, toplumsal beklenti, okul temelli şiddet

ABSTRACT

In recent years, school-based violence incidents in some regions of Türkiye have led to a redefinition of the functions expected from the education system. These events have created a strong societal expectation that educational institutions should not only be structures that transmit academic knowledge, but also institutions that instill values, support socio-emotional development, and guide individual behavior. The aim of this study is to analyze these societal expectations, as observed in the examples of Şanlıurfa and Kahramanmaraş, from a pedagogical perspective and to examine the extent to which these expectations are met by the Türkiye’s Century Education Model (TCEM). Using qualitative document analysis, the research concludes that the TCEM meets these expectations to a high degree thanks to its structure based on values education, the teacher’s position in learning environments, socio-emotional learning, consideration of individual differences, and school-family-community integration.

Keywords: Türkiye’s century education model, societal expectations, and school-based violence.

1. GİRİŞ

Eğitim sistemleri, toplumsal kriz anlarında yalnızca bilgi aktarma işlevleriyle değil, birey davranışlarını düzenleme ve toplumsal uyumu sağlama kapasiteleriyle de değerlendirilmektedir. Şanlıurfa ve Kahramanmaraş’ta yaşanan okul temelli şiddet olayları, bu bağlamda eğitim sistemine yönelik beklentilerin yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Bu tür olaylar sonrasında eğitim sistemlerinden beklenen işlevlerin yalnızca akademik başarı ile sınırlı kalmadığı; aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Osher vd., 2010).

Bu olaylar sonrasında kamuoyunda öne çıkan beklentiler, doğrudan fiziksel güvenlikten ziyade pedagojik boyutlarda yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin değer temelli yetiştirilmesi, duygusal farkındalıklarının artırılması ve sosyal uyumlarının güçlendirilmesi gibi beklentiler, eğitim sisteminin önleyici rolünü ön plana çıkarmaktadır. Bu durum, eğitimde davranış sorunlarının çözümünün cezalandırıcı yaklaşımlar yerine önleyici pedagojik stratejilerle ele alınması gerektiğini göstermektedir (Bear, 2010).

Sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımı, bireyin duygularını tanıması ve yönetmesi ile sosyal ilişkiler kurabilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesinin saldırgan davranışların azalmasına katkı sağladığını göstermektedir (Durlak vd., 2011). TYMM, bu yaklaşımı merkeze alarak öğrencilerin bütüncül gelişimini hedefleyen bir

paradigma sunmaktadır (MEB, 2024). Şanlıurfa ve Kahramanmaraş'ta yaşanan okul temelli şiddet olayları, bu bağlamda eğitim sistemine yönelik beklentiler aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

- Öğrencilerin değer temelli yetiştirilmesi
- Duygusal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi
- Empati, sorumluluk ve toplumsal uyumun güçlendirilmesi
- Öğrenci davranışlarının erken dönemde pedagojik olarak yönlendirilmesi
- Okulun bir "karakter inşa alanı" olarak yeniden konumlandırılması.

Bu bağlamda geliştirilen TYMM yalnızca akademik başarıyı değil, bireyin bütüncül gelişimini esas alan bir paradigma sunmaktadır. Modern eğitim yaklaşımlarında davranış sorunlarının çözümü, cezalandırıcı yaklaşımlardan ziyade değer kazandırma ve içselleştirme süreçleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşım, bireyin davranışlarını dışsal kontrol yerine içsel motivasyonla düzenlemesini hedefler. Sosyal-duygusal öğrenme; bireyin kendi duygularını tanıması, başkalarının duygularını anlaması ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi üzerine temellenir. Araştırmalar, şiddet davranışlarının büyük ölçüde duygusal düzenleme eksikliklerinden kaynaklandığını göstermektedir. Toplumsal beklentiler, eğitim programlarının dönüşümünde belirleyici bir rol oynamaktadır. Kriz sonrası beklentiler genellikle daha insani, daha kapsayıcı ve daha bütüncül eğitim modellerine yönelimi artırmaktadır. TYMM, eğitimde paradigma değişimini hedefleyen ve aşağıdaki temel bileşenler üzerine inşa edilen bir model olduğu söylenebilir:

- Değerler merkezli eğitim yaklaşımı
- Beceri temelli öğrenme
- Sosyal-duygusal gelişim odaklı yapı
- Öğrenci merkezli pedagojik anlayış
- Okul-aile-toplum entegrasyonu Model, öğrenciyi yalnızca bilişsel bir varlık olarak değil, çok boyutlu bir birey olarak ele almaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, okul temelli şiddet olayları sonrasında ortaya çıkan toplumsal beklentilerin pedagojik boyutlarını incelemek amacıyla nitel doküman analizi çerçevesinde tasarlanmıştır. Araştırmada, mevcut durumun derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine olanak sağlayan ve analizlerinde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Bowen, 2009). Bu bağlamda çalışma, betimsel bir analizden öteye geçerek, öğretim programı belgeleri ile toplumsal beklentiler arasındaki uyumu inceleyen yorumlayıcı (interpretive) bir analiz niteliği taşımaktadır. Okul temelli şiddet olaylarına ilişkin kamuoyu tartışmaları ve literatürde tanımlanan beklenti çerçeveleri veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu veri kaynakları birlikte ele alınarak, toplumsal beklentilerin pedagojik boyutları kavramsal olarak yapılandırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerde yer alan anlamlı yapıların sistematik olarak kodlanmasını ve kategorilere ayrılmasını sağlayan bir analiz tekniğidir (Creswell, 2014; Krippendorff, 2018).

Örneğin okul temelli şiddet olaylarından sonra en çok paylaşılan içeriklerden bir tanesi de Eski Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk'a ait bir konuşmadır. Eski olan bu konuşmanın çok sayıda paylaşımı yapılmış ve konuşma her kesimden insanın beğenisini almıştır. Yorumlarda insanlar bu görüşlere fazlasıyla hak vermişlerdir. Selçuk, konuşmasında şu görüşleri ifade etmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [@meh_ailisi], 2026);

Yıllarca odada kapanır, sınava hazırlanır, sınavda da başarılı olur ve kutsanır o çocuk. Halbuki bu çocuk bütünsel olarak duygusal, duymusal, hareketel, isküdüsel olarak yetişmemiştir. Terbiyesi noksandır. Ve bu çocuk düğün bilmez, bayram bilmez, cenaze bilmez, misafir bilmez. Ondan sonra da ben tamamladım der, sahte bir tamamlanmışlık duygusu eldedir. Anne baba da toplum da bunu doğururlar. Böylece sizin eğitim sisteminiz sakat şeyler doğurur, ürünler doğurur. Bir öğrencim olan bir okul müdürünü ziyarete gittim. Biz de devlet okullarında zaman zaman çalışmaları yapıyoruz. Bir veniyle bir öğretmen kavga ediyorlar koridorda. Öğretmen diyor ki çocuğunuzun diyor hani kullandığı kelimeleri diyor duysanız bilseniz diyor ben müdahale ettim diyor gerçekten uygun değildi diyor sen diyor ne öğretmenisin diyor matematik diyor matematiğini öğret ve çık diyor

benim çocuğumun terbiyesi sizden sorumlu az diyor şimdi bu ilişkiyi biz tabiatını hamurunu çamurunu mayasını bozduk. Bozarsanız bunu düzeltmek mümkün değil. Çünkü bu bozukluk tohuma kaçmış. Herhangi bir meslektaşım öğretmenliği çocuklara, öğrencilere bir şey vermek olarak, bir şey öğretmek olarak görüyorsa zaten bitmiştir. Öğretmenlik öğretmenin kendi öğrenme serüvenidir. Kendi kemalat yolculuğudur. Kendi olgunlaşma serüvenidir. Öğretmen eğer böyle bir algıya sahipse yan ürün olarak çocuklara da faydalı olabilir. Ama doğrudan doğruya çocuklara bir şey öğretme işi olarak tanımlarsa eyleminin Bunlar psikolojide eylem kimlikleme diyoruz. Böyle tanımlarsa kendisini, belli bir süre sonra bıkar. Her gün aynı şeyler, git gel işte yani çocuklar işte başka bir alemde, yönetim başka bir alemde, sistem başka bir alemde der, bıkkınlık gelir. Çünkü bunu şeyi gibi görüyor, eşyalaştırmış, nesneleştirmiş ve çocuğa bir şey verme işi gibi görüyordur. Bir defa buradan başlamak lazım.

Selçuk'un belirttiği görüşlerin TYMM ile örtüşme durumu analiz edilmiştir. Görüşlerde söylenen, öğrencinin yalnızca bilişsel başarıya indirgenmesi ve eğitimin "sınav odaklı performans üretimi"ne dönüşmesi durumu, TYMM'nin aşmayı hedeflediği geleneksel paradigma ile doğrudan ilişkilidir. TYMM, öğrenciyi yalnızca akademik çıktılar üzerinden değil; duygusal, sosyal, ahlaki ve bedensel boyutlarıyla birlikte ele alan bütüncül gelişim yaklaşımını merkeze almaktadır (MEB, 2024). Bu bağlamda ifadede vurgulanan "sahte tamamlanmışlık" eleştirisi, sosyal-duygusal öğrenmenin ihmal edilmesine yönelik literatürdeki bulgularla da paralellik göstermektedir; nitekim sosyal-duygusal becerilerin gelişmemesi, bireylerde uyum sorunlarına ve davranışsal yetersizliklere yol açabilmektedir (Durlak vd., 2011). Ayrıca konuşmada öğretmenliğin "bir şey aktarma işi" olarak eleştirilmesi, Lev Vygotsky'nin öğrenmeyi sosyal ve etkileşimsel bir süreç olarak tanımlayan yaklaşımıyla örtüşmektedir. TYMM de öğretmeni bilgi aktarıcısı değil, öğrenme süreçlerini yöneten ve kendisi de sürekli öğrenen bir rehber olarak konumlandırmaktadır. Benzer şekilde, öğrencinin toplumsal yaşam pratiklerinden (düğün, bayram, cenaze, misafirlilik gibi kültürel deneyimlerden) kopuk yetişmesi eleştirisi, Urie Bronfenbrenner'in bireyin gelişimini çok katmanlı sosyal çevrelerle ilişkilendiren ekolojik yaklaşımıyla da uyumludur. TYMM'nin okul-aile-toplum bütünlüğünü esas alan yapısı, bu kopukluğu gidermeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla söz konusu görüşler, TYMM'nin değerler eğitimi, sosyal-duygusal gelişim ve öğretmenin mesleki dönüşümü üzerine kurulu pedagojik yaklaşımını teorik ve pratik düzeyde güçlü biçimde destekleyen bir eleştirel çerçeve sunmaktadır.

Görüşlerde öğretmenin öğrenme ortamlarında ki yerinde yaşanan sorunlar ifade edilmiştir. Bu söylem, yalnızca öğrenci boyutunu değil, öğretmenin mesleki kimliğini ve pedagojik konumunu da doğrudan sorgulaması bakımından TYMM ile güçlü bir örtüşme sergilemektedir. Görüşlerde eleştirilen "öğretmenin yalnızca dersini anlatıp çıkması" anlayışı, öğretmenliği teknik bir aktarım faaliyetine indirgerken; TYMM öğretmeni, öğrenme süreçlerini tasarlayan, öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyen ve aynı zamanda kendi mesleki olgunlaşma sürecini sürdüren bir özne olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024). Bu yaklaşım, öğretmenliğin yalnızca dışa dönük bir öğretme eylemi değil, aynı zamanda içsel bir gelişim ve "kendini inşa etme" süreci olduğunu vurgular. Bu bağlamda konuşmada geçen "öğretmenlik öğretmenin kendi kemalat yolculuğudur" ifadesi, John Dewey'in deneyim temelli öğrenme anlayışıyla da örtüşmektedir; Dewey'e göre öğretmen, öğrenmenin merkezinde yer alan ve sürekli yeniden öğrenen bir aktördür. Ayrıca öğretmenin eylemini "bir şey verme işi" olarak tanımlaması durumunda yaşayacağı tükenmişlik, eğitim psikolojisinde mesleki doyum ve motivasyon literatürüyle de ilişkilidir. Öğretmenliğin mekanik bir görev olarak algılanması, zamanla mesleki yabancılaşma ve tükenmişlik sendromuna yol açabilmektedir (Maslach & Leiter, 2016). TYMM'nin öğretmeni aktif, reflektif ve gelişime açık bir profesyonel olarak tanımlaması, bu riski azaltmaya yönelik önemli bir yapısal dönüşüm sunmaktadır.

Öte yandan görüşlerde yer alan veli-öğretmen çatışması, eğitimin yalnızca akademik başarıya indirgenmesiyle ortaya çıkan rol karmaşasını göstermektedir. TYMM, bu noktada öğretmeni yalnızca akademik içerikten sorumlu bir uzman değil; öğrencinin değer gelişimi, sosyal uyumu ve karakter inşasında aktif rol alan bir rehber olarak konumlandırarak bu dar bakışı aşmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, Lev Vygotsky'nin öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğini vurgulayan kuramı ile de uyumludur. Öğretmenliğin yeniden tanımlanması gerektiğine işaret etmekte ve TYMM'nin öğretmeni "bilgi aktarıcısı" olmaktan çıkarıp "öğrenen, geliştiren ve dönüştüren" bir profesyonel olarak konumlandırarak yaklaşımını güçlü biçimde desteklemektedir. Bu yönüyle öğretmen boyutu, modelin başarısında belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Sonuçta bu söylemin, TYMM temel felsefesiyle yüksek düzeyde örtüştüğü tespit edilmiştir.

3. BULGULAR

Toplumun en belirgin beklentisi, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda ahlaki ve sosyal değerlerle donatılmasıdır. TYMM'nin karşılığı: Modelin merkezinde değerler eğitimi yer almaktadır. Bu durum, toplumsal beklenti ile yüksek düzeyde uyum göstermektedir. Duygusal farkındalık ve öz denetim, şiddet olayları sonrasında, öğrencilerin öfke kontrolü ve duygusal düzenleme becerilerinin geliştirilmesi önemli bir beklenti haline gelmiştir. TYMM'nin karşılığı: Sosyal-duygusal öğrenme modelin temel bileşenlerinden biridir ve bu beklentiye güçlü biçimde karşılık almaktadır. Empati ve sosyal uyum, toplum, öğrencilerin başkalarının haklarına saygılı bireyler olarak yetişmesini beklemektedir. TYMM'nin karşılığı: Empati, sorumluluk ve iş birliği becerileri modelde açık şekilde yer almakta ve uygulamaya dönük olarak yapılandırılmaktadır. Bireysel farklılıkların tanınması, riskli davranışların önemli bir kısmı, bireysel ihtiyaçların göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır. TYMM'nin karşılığı: Model, farklılaştırılmış öğretim ve bireysel gelişim planlarını destekleyerek bu beklentiye yüksek düzeyde karşılık almaktadır. Okul-aile-toplum iş birliği, toplum, eğitim sürecinin yalnızca okul ile sınırlı kalmamasını istemektedir. TYMM'nin karşılığı: bu alan modelin en güçlü yönlerinden biridir ve beklentiyle tam uyum içindedir. Elde edilen bulgular, TYMM'nin pedagojik düzlemde ortaya çıkan toplumsal beklentileri büyük ölçüde karşıladığını göstermektedir. Model: önleyici bir yaklaşım sunmakta, davranış sorunlarını kökten ele almakta, öğrenciyi çok boyutlu bir varlık olarak değerlendirmekte, eğitim sürecini toplumsal bir yapı olarak yeniden tanımlamaktadır. Bu özellikler, modelin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal bir dönüşüm aracı olduğunu göstermektedir. Şanlıurfa ve Kahramanmaraş örneklerinde ortaya çıkan toplumsal beklentiler, eğitim sisteminden daha kapsayıcı, daha insani ve daha bütüncül bir yaklaşım talep etmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu beklentilere: değerler eğitimi, sosyal-duygusal öğrenme, bireysel gelişim odaklı yaklaşım, toplumsal entegrasyon, boyutlarında güçlü ve tutarlı bir yanıt vermektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Şanlıurfa ve Kahramanmaraş'ta yaşanan okul temelli şiddet olaylarının ardından ortaya çıkan toplumsal beklentilerin, yüzeysel güvenlik tedbirlerinden ziyade eğitim sisteminin pedagojik işlevine yöneldiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim kurumlarının yalnızca bilgi aktarımına dayalı yapılar olarak değil; aynı zamanda bireyin davranış repertuarını şekillendiren, değer üretimini sağlayan ve sosyal uyumu tesis eden kurumsal yapılar olarak yeniden konumlandırılması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, söz konusu beklentilere yanıt verme kapasitesi açısından yalnızca bir öğretim programı değil, aynı zamanda normatif bir eğitim paradigması olarak değerlendirilebilir.

Toplumun en belirgin beklentisi, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda ahlaki ve sosyal değerlerle donatılmasıdır. Bu durum literatürde karakter eğitimi ve değerler eğitimi bağlamında ele alınmaktadır (Berkowitz & Bier, 2005). TYMM'nin değerler eğitimi programın merkezine yerleştirilmesi, bu beklenti ile yüksek düzeyde uyum göstermektedir. Duygusal farkındalık ve öz denetim becerileri, şiddet davranışlarının azaltılmasında kritik faktörler arasında yer almaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilediği ve problem davranışları azalttığı ampirik olarak ortaya konmuştur (Durlak vd., 2011). TYMM'nin bu becerileri sistematik olarak ele alması, modelin bilimsel temellere dayandığını göstermektedir. Empati ve sosyal uyum, okul ikliminin önemli belirleyicilerindedir. Olumlu okul iklimine sahip kurumlarda şiddet davranışlarının daha düşük düzeyde olduğu bilinmektedir (Thapa vd., 2013). TYMM'nin iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, bu tür bir okul ikliminin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerin davranışsal risklerinin azaltılmasında önemli bir faktördür. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve davranış kontrolü üzerinde olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir (Tomlinson, 2014). TYMM'nin bireysel farklılıkları gözeten yapısı bu beklentiye karşılık almaktadır.

Geleneksel öğretim programları, büyük ölçüde bilişsel kazanımlara odaklanırken; güncel toplumsal krizler, eğitimin duyuşsal ve sosyal boyutlarının ihmal edilemeyeceğini ortaya koymuştur. Özellikle okul temelli şiddet olayları, bireyin yalnızca “ne bildiği” ile değil, “nasıl davrandığı” ile de değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu noktada TYMM, klasik davranışçı ya da salt bilişsel yaklaşımlardan ayrılarak, öğrenmeyi bütüncül bir insan gelişimi süreci olarak ele almaktadır. Modelin bu yaklaşımı, Sosyal-Duygusal Öğrenme kuramı ile doğrudan örtüşmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme literatürü, bireyin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme gibi becerilerinin geliştirilmesinin, şiddet eğilimlerini azaltmada kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. TYMM'nin bu becerileri programın merkezine yerleştirilmesi, modelin yalnızca teorik değil, aynı zamanda önleyici pedagojik müdahale aracı olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Toplumsal beklentilerin önemli

bir boyutu, eğitim sisteminin sorunlara “tepki veren” değil, sorunları ortaya çıkmadan önce “önleyen” bir yapıya dönüşmesidir. Bu bağlamda TYMM’nin en önemli katkılarından biri, davranış problemlerini disiplin süreçleriyle değil, değer ve beceri kazandırma yoluyla yapılandırmasıdır. Bu yaklaşım, Lev Vygotsky’nin sosyokültürel öğrenme kuramı ile de ilişkilendirilebilir. Vygotsky’ye göre öğrenme, sosyal etkileşimler aracılığıyla gerçekleşir ve bireyin davranışları içinde bulunduğu kültürel bağlamdan bağımsız düşünülemez. TYMM’nin okul-aile-toplum bütünlüğünü esas alan yapısı, bu kuramsal çerçeveye uyumlu olarak, davranışın yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal olarak inşa edilen bir süreç olduğunu kabul etmektedir. Bu durum, özellikle şiddet davranışlarının bireysel sapma olarak değil, sosyal bağlamın bir ürünü olarak ele alınmasını mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla TYMM, davranışı düzeltmeye yönelik reaktif müdahaleler yerine, davranışı oluşturan koşulları dönüştürmeye odaklanan proaktif bir pedagojik yaklaşım sunmaktadır.

Araştırma bulguları, toplumsal beklentilerin merkezinde “iyi insan yetiştirme” idealinin yer aldığını göstermektedir. Bu beklenti, eğitim sisteminin etik, ahlaki ve toplumsal değerleri sistematik biçimde kazandırmasını zorunlu kılmaktadır. TYMM’nin bu noktadaki en güçlü yönü, değerler eğitimi programının ayrı bir bileşeni olarak değil, tüm öğrenme süreçlerine entegre edilmiş yapısal bir unsur olarak ele alınmasıdır. Bu yaklaşım, Lawrence Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramı ile de ilişkilidir. Kohlberg, bireyin ahlaki gelişiminin aşamalı olarak ilerlediğini ve bu sürecin uygun öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. TYMM’nin değerler eğitimi deneyimsel ve etkileşimli öğrenme süreçleriyle ilişkilendirmesi, öğrencilerin değerleri yalnızca öğrenmesini değil, aynı zamanda içselleştirmesini mümkün kılmaktadır. Toplumsal beklentilerin bir diğer önemli boyutu, eğitim sisteminin her öğrenciyi kendi bireysel özellikleriyle ele alınmasıdır. Şiddet davranışlarının önemli bir kısmı, bireyin ihtiyaçlarının fark edilmemesi ve uygun şekilde yönlendirilmemesinden kaynaklanmaktadır. TYMM, bu noktada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, Eğitim Psikolojisi literatüründe yer alan bireysel farklılıklar ilkesine dayanmaktadır. Model, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini dikkate alarak öğrenme süreçlerini çeşitlendirmekte ve bu sayede riskli davranışların ortaya çıkma olasılığını azaltmaktadır. Şanlıurfa ve Kahramanmaraş örneklerinde ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, eğitimin yalnızca okul sınırları içerisinde ele alınamayacağıdır. Toplum, eğitim sürecinin aile ve sosyal çevre ile bütünleşmesini beklemektedir. TYMM, bu beklentiye karşılık üzere eğitimi bir ekosistem olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, Urie Bronfenbrenner’in ekolojik sistemler kuramı ile örtüşmektedir. Bronfenbrenner’e göre bireyin gelişimi, farklı çevresel sistemlerin etkileşimi sonucu şekillenir. TYMM’nin okul-aile-toplum entegrasyonuna verdiği önem, öğrencinin çok katmanlı çevresel etkileşimler içerisinde desteklenmesini sağlamaktadır.

Sonuç olarak, TYMM’nin pedagojik temelleri, okul temelli şiddet olaylarının ortaya çıkardığı toplumsal beklentileri yüksek düzeyde karşılayan bir model olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

TYMM’nin başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin modeli doğru anlaması ve uygulamasıyla ilişkilidir. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerin modelin felsefi temellerini kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Modelin en güçlü yönlerinden biri olan sosyal-duygusal becerilerin ölçme-değerlendirme sistemine entegre edilmesi gerekmektedir. TYMM’nin sahadaki etkisini değerlendirmek için uzunlamasına ve deneysel araştırmalar yapılmalıdır. Modelin esnek yapısı korunarak, yerel kültürel özelliklere uyarlanması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bear, G. G.. (2010). *School discipline and self-discipline*. Guilford Press.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C.. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. *Journal of Research in Character Education*, 3(1), 29–48.
- Bowen, G. A.. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Creswell, J.W.. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Dewey, J.. (1986). *Experience and education*. Macmillan.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- Maslach, C., & Leiter, M. P.. (2016). *Burnout*. Wiley.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [@meb_ailesi]. (2026, Mayıs). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okuyucu Metni yayında. Yeni müfredatın felsefesi, öğrenci profili ve getirdiği yenilikleri içeren kılavuz kitapçık...* [Video]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/DXPbAZ4jAke/>
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, Je. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48–58. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357618>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press