

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf İçi Yansımaları: Öğretmen Görüşleri

Remziye ULUDAĞ KIRÇIL 

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Şafak ULUÇINAR SAĞIR 

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, birinci sınıfı okutmakta olan öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında X ilinde çeşitli ilkokullarda görev yapan 15 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacıların geliştirdiği görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, erişim kolaylığı açısından online form haline getirilerek sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Verilerin çözümlemesinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler TYMM'ye ilişkin olumlu görüşler sunmakta, modeli başarılı olarak uyguladıklarını düşünmektedirler. Modelin erdem-değer-eylem çerçevesine önem verdikleri ve bu doğrultuda çalışmalar yaptıkları ancak öğrenci profilleri, programlar arası bileşenler gibi öğeleri programın yapısına kavram olarak zihinlerinde doğru olarak yerleştiremedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin Türkçe ders kitabını yeterli buldukları, süreç odaklı değerlendirmeleri kullandıkları, ilk okuma yazma sürecinde genel olarak zorlanmadıkları belirlenmiştir. Programa veri kaynağı sağlayacak öğretmen yansımalarını kullanan ve kullanmayan öğretmenler arasında sayıca dikkate değer farklılık görülmemektedir. Bilindiği üzere öğretim programındaki değişikliklerle ilgili ülke genelinde TYMM tanıtımına yönelik seminer ve eğitimler düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden bu eğitimleri almalarına rağmen programdaki öğrenci profilleri, programlar arası bileşenler, öğretmen yansımaları, zenginleştirme ve destekleme uygulamaları, ölçme değerlendirme konularında yeterli düzeyde bilgilendirme olmadığı ve verilen eğitimlerin yetersizliği ortaya çıkmaktadır. Program değişikliği kademeli olarak gerçekleştirildiğinden bir sonraki aşamada ikinci sınıflar için hazırlanacak ders kitapları ve verilecek öğretmen eğitimlerinde bu eksikliklerin giderilmesi ve daha geniş kapsamlı bir planlamanın yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Modeli, ilkokul, öğretim programı, öğretmeni görüşü.



Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Sorumlu Yazar:
Remziye ULUDAĞ KIRÇIL



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 12.04.2025

Kabul : 20.05.2025

Yayınlanma : 31.05.2025

Önerilen Atf

Uludağ Kırçıl, R. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>

1. Doktora öğrencisi, Sınıf Eğitimi Bölümü, remziye_05@hotmail.com
2. Prof. Dr., Sınıf Eğitimi Bölümü, safak.ulucinar@amasya.edu.tr

Reflections of the Türkiye Century Education Model in the Classroom: Teachers' Views

Remziye ULUDAĞ KIRÇIL 

Amasya University, Institute of Social Sciences

Şafak ULUÇINAR SAĞIR 

Amasya University, Faculty of Education

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the views of teachers who teach first graders regarding the Türkiye Century Education Model (TCEM). The research was conducted as a case study, one of the qualitative research methods. Fifteen primary school teachers working in various schools in X province during the 2024–2025 academic year participated in the study. Criterion sampling was used to determine participants. Data were collected using an interview form developed by the researchers and distributed online for ease of access. The data were analyzed through content analysis. Teachers expressed positive views on TCEM and believed they implemented the model successfully. They emphasized the virtue-value-action framework and carried out related activities. However, they had difficulty conceptualizing components such as student profiles and inter-program elements. Teachers found the Turkish textbook adequate, used process-oriented assessment methods, and generally did not encounter problems during the initial reading and writing instruction. No notable difference was observed between teachers who used reflective practices and those who did not. Although nationwide seminars and training sessions were organized regarding the curriculum change, teachers reported that the training they received was insufficient. They lacked adequate knowledge about student profiles, inter-program components, teacher reflections, enrichment and support practices, and assessment approaches. Since the program is being implemented gradually, it is recommended that future textbooks and training for second grade address these deficiencies through more comprehensive planning.

Keywords: Education Model, primary school, curriculum, teacher views.



Erciyes University Faculty of Education

Corresponding Author:
Remziye ULUDAĞ KIRÇIL



Type: Research

Article History

Received: 12.04.2025

Accepted: 20.05.2025

Published: 31.05.2025

Suggested Citation

Uludağ Kırçıl, R. and Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Reflections of the Türkiye Century Education Model in the classroom: Teachers' views. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>

1. PhD Student , Primary Education Department, remziyee_05@hotmail.com
2. Professor Dr., Primary Education Department, safak.ulucinar@amasya.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

The innovations and developments brought by the age have impacted all areas of life, including education systems. Therefore, changes in curricula, which serve as the implementation guide for education systems, are inevitable. In 2024, the Türkiye Century Education Model (TCEM) was prepared, aiming to bring a new perspective to the education system (Arslankara & Arslankara, 2024). It started to be implemented in phases in the 2024-2025 academic year, beginning with pre-school, grades 1, 5, and 9. In the TCEM, a common text, along with curricula for 1 pre-school, 7 primary school, 8 secondary school, and 14 high school levels, has been prepared (Karataş, 2024). To determine the effectiveness and success of the changed curriculum, feedback from teachers should be obtained and measures should be taken to solve the problems.

Purpose

It is believed that the research will provide valuable information and contributions to the flexible and updatable structure of the curriculum based on teachers' opinions. Based on this thought, the aim of the study is to investigate the views of teachers who are teaching first graders regarding the TCEM.

Method

The research was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods. 15 primary school teachers who teach first graders and work in various primary schools in X province during the 2024-2025 academic year participated in the study. Participants were selected using a criterion sampling method. To collect data, the researchers prepared an interview form consisting of 12 open-ended questions. Data was collected from teachers after TCEM was implemented in the first term. It was thought that the evaluations regarding the changed curriculum would be more objective in this way. The data were delivered to the participants in the form of an online survey for ease of access. The data were analysed using content analysis.

Findings

The study revealed that teachers expressed positive opinions regarding the values addressed by the model, its holistic structure, provision of equal opportunities, reduction of learning outcomes, process-oriented approach, and its emphasis on critical and problem-solving student characteristics, as well as its research-based and skill-oriented focus, and the renewed process of letter teaching. However, teachers also provided negative feedback on the model, indicating that there was no innovation and that the evaluation process was lengthy. Teachers reported implementing the model in line with assessment and evaluation, independent thinking and research, digital tools, group work, and plans, but also expressed that there was no significant difference, suggesting that the model was not fully implemented.

Teachers pointed out the need for material support, laboratory and workshop resources, knowledge of group-based teaching techniques, and the model's suitability for different types of schools, emphasizing the importance of tailoring the model to the child's context. The student profiles in the TCEM were identified by teachers as moral, competent, virtuous, value-oriented, student-centered, learners, and practitioners. The profiles considered important by teachers were moral, virtuous, value-oriented, capable, skill-focused, ontologically whole, socially and emotionally supported, and able to use technology effectively. Additional profiles suggested by teachers included creativity, openness to technological developments, innovation, self-awareness, and being active and questioning.

The model's virtue-value-action framework was assessed positively and holistically, and teachers reported using the framework across all subjects. They listed activities such as value-driven experiences, reading activities, social responsibility projects, explanation of concepts, reinforcement, case studies, texts, daily life, drama, and collaborative problem-solving as methods used in its application. Teachers found the inter-program components to be applicable, and the applied methods included collaboration, group work, field trips-observation, discussions and examples, reading-comprehension, and drama. However, there were negative views regarding the inter-program components, with concerns about insufficient time and non-implementation.

The components suggested by teachers were production-oriented skills and decision-making. While the majority of teachers reported using teacher reflections, those who did not use them were not negligible in number. The use of reflections was evaluated as positive in terms of effectiveness, although they were found to be time-consuming. The initial reading and writing teaching process was generally assessed positively, with teachers noting that the transition to reading was fast and the order of letter teaching was appropriate. Negative feedback included the issue of inconsistent changes in the letter sequence.

The learning outcomes of the Primary School Turkish Course Curriculum were evaluated positively in terms of their appropriateness, concreteness, and ability to develop writing skills, while negative opinions focused on the complexity, detail, paperwork load, the difficulty of the assessment process, and challenging topics. The Turkish textbook for first graders in primary schools was evaluated as reinforcing, sufficient, and engaging. Despite the positive feedback, some teachers indicated that they had not used or were yet to use the textbook. Overall, however, it was considered favourable.

The enrichment and support activities within the Primary School Turkish Course Curriculum were positively evaluated as containing diverse and rich content, and level-appropriate activities. Teachers listed creative writing, writing and puzzles as activities used in their classrooms. The assessment and evaluation tools that could be used in Turkish lessons were listed as observation forms and self-assessment, while the tools actually used by teachers included observation forms, evaluation scales, process assessment, formative assessment, text reading and writing, and product files. The study revealed that teachers predominantly used process-oriented assessments.

Teachers evaluated themselves as moderately successful in applying the TCEM, with some considering themselves successful, while others felt they were not highly successful, often depending on the pace of students. The challenges they faced in implementing the model were related to students' different levels, time constraints, lack of supplementary books, and overcrowded classrooms. As suggestions, they recommended material support, coloured syllables for the first group, inclusion of in-class application explanations, and preparation of the model suitable for different types of schools.

Discussion & Conclusion

It has been observed that teachers have expressed positive opinions about the TCEM believing that they have successfully implemented the model. Kultas (2024) highlighted that primary school teachers assessed the 2024 Primary School Turkish Course Curriculum's student-centered, responsive to needs, and well-organized. Similarly, studies conducted in other subject areas also revealed positive views regarding the TCEM, although along with these positive views, concerns about the model's applicability were raised (Ak & Köse, 2024; Ceylan, 2025; Duyul et al., 2025; Küçük & Kurt, 2025; Uygun & Akgül, 2024). While most teachers were found to implement the model, there were also those who showed resistance to innovations. The implementation of a comprehensive, complex, and holistic change requires the preparation of all

involved stakeholders, particularly school administrators, teachers, and others, as they are central to the application process (Karataş, 2024).

It has been found that teachers place significant emphasis on the virtue-value-action framework of the TCEM and conduct activities in line with it; however, they have difficulty appropriately organizing elements such as student profiles and inter-program components within their mental framework. This situation reflects confusion among teachers regarding the program. The complexity and length of the program could be the reason for this confusion. It is crucial that the language used in programs, which serve as the roadmap for implementation, is simple and understandable. Complex and lengthy sentences should be avoided, and more direct and clear expressions should be preferred (Kaya & Aydın, 2024; Sever, 2024; Yurdakal, 2024).

Teachers have been found to consider the Turkish textbook sufficient, use process-oriented assessments, and generally not struggle with the initial reading and writing process. It can be said that the program and textbooks have been adapted to a structure compatible with digitalization, but for the process to progress healthily, the necessary infrastructure must be provided (Duyul et al., 2025). There is no significant difference in the number of teachers who use or do not use teacher reflections, which are intended to serve as data sources for the program. As is known, seminars and training sessions have been held nationwide to promote the TCEM, following changes in the curriculum. Despite participating in these training sessions, teachers reported that there was insufficient information regarding student profiles, inter-program components, teacher reflections, enrichment and support applications, and assessment and evaluation issues within the program. This indicates a deficiency in the training provided. Since the program changes are being implemented gradually, it is recommended that these shortcomings be addressed in the next phase when textbooks for second-grade students are prepared, and more comprehensive planning is conducted for the teacher training that will follow.

Giriş

Çağın getirdiği yenilik ve gelişmeler yaşamın tüm alanlarını olduğu gibi eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin uygulama kılavuzu niteliği taşıyan öğretim programlarında değişim kaçınılmaz olmaktadır.

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırladığı rapora göre ilkökul eğitim programı geliştirilmiştir (Özerbaş ve Koç, 2022). Değişen ihtiyaçlar göz önüne alınarak 1926, 1936, 1948, 1968 yıllarında ilkökul programları tekrar düzenlenmiştir. 1997 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasının ardından 1998 İlköğretim Programı hazırlanmıştır. 2004 yılında başlatılan kapsamlı program geliştirme çalışmaları sonucunda yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği Avrupa normlarına uygun 2005 İlköğretim Programı hazırlanmıştır. Daha sonra bu programın devamı niteliği taşıyan 2008 programı düzenlenmiştir. 2018 yılında ise bilim ve teknolojik gelişmeler, toplumsal, kültürel değişiklikler ve bakanlığın değişen felsefesi ile öğretim programlarında yenileme ve güncelleme çalışmaları yapılmıştır (Batdal Karaduman, 2021). Son olarak 2024 yılında eğitim sistemine yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM) hazırlanmıştır (Arslankara ve Arslankara, 2024). Bu modelde programların gerektiğinde yenileme, güncelleme, sadeleşme yapılabilen bir esneklik ile millî manevi ve insani değerler ışığında uygulanması amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren, okul öncesi, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflar düzeyinden başlamak üzere kademeli olarak uygulamaya geçirilmiştir. TYMM'de bir ortak metin ile okul öncesi 1, ilkökul 7, ortaokul 8 ve lise kademesinde 14 dersin öğretim programlarının hazırlandığı görülmektedir (Karataş, 2024).

Öğretim programları tasarı olarak hazırlanırlar ancak bu programlar, öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerle etkileşim kurmaya başladıkları anda eyleme dönüşürler (Ornstein ve Hunkins, 2003). Araştırmalar

eğitimde reform süreçlerinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin aktif bir şekilde katılımının gerekliliğini ortaya koymuştur (Arslankara ve Arslankara, 2024; Duyul ve diğerleri, 2025). Programının günceli yakalaması ve oluşturması öğretmen ve yöneticilerin eğitim sürecini değerlendirmeleri ile sağlanabilir (Kumral ve Saracaloğlu, 2011). Eğitim sisteminde yapılmak istenen yeniliklerde etkili sonuçlara ulaşmak, uygulayıcı durumda olan öğretmenlerin değerlendirmelerini dikkate alarak sağlanabilir (Küçük ve Kurt, 2025). Bu doğrultuda öğretmenler yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda program geliştirme süreçlerinin etkin paydaşları olarak görülebilir. Sahadaki deneyimleri sayesinde teori ile pratiği bütünleştirme potansiyeline sahip öğretmenlerin görüşlerinin sistematik biçimde değerlendirilmesi program uygulama sürecin başarısını arttırabilir.

Alan yazın tarandığında Sosyal Bilgiler (Uygun ve Akgül, 2024), Fen Bilimleri (Ak ve Köse, 2024), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) (Ceylan, 2025), Türk Dili ve Edebiyatı (Güneş, 2024) branş öğretmenleri ile daha önce yöneticilik yapmış, branşı belirtilmeyen öğretmenlerin (Duyul vd., 2025) ve okul yöneticilerinin (Küçük ve Kurt, 2025) TYMM'ye ilişkin görüşlerini ortaya koyan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın incelendiği (Gülbüz ve Duran, 2025; Kaya ve Aydın, 2024; Peksöz, 2025; Yurdakal, 2024) çalışmalar bulunmaktadır. Öte yandan 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelendiği (Kultas, 2024) çalışmalar da mevcuttur. Ancak TYMM'yi uygulayan birinci sınıf öğretmenlerin görüşleri alınarak hem modelin hem İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirildiği çalışmalara ulaşılamamıştır. TYMM'nin oldukça yeni ve uygulama aşamasında olması nedeniyle birinci sınıf öğretmenlerinin bu modele ilişkin görüş ve değerlendirmelerini ele alan alan yazın sınırlıdır. Bu nedenle mevcut çalışmalar genellikle TYMM'nin teorik olarak değerlendirilmesine odaklanmıştır (Arslankara ve Arslankara, 2024; Berk ve Özer, 202; Karataş, 2024; Sever, 2024; Ülçay, 2024) ancak ilkököl birinci sınıf düzeyinde öğretmen deneyimlerini ve uygulamalarını konu alan araştırmalara henüz yeterince yer verilmemiştir. Bu durum hem çalışmanın önemini hem de alandaki boşluğu işaret etmektedir. Araştırmanın, öğretmen görüşleri doğrultusunda programın esnek ve güncellenebilir yapısına önemli bilgi ve katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak araştırmada birinci sınıfı okutmakta olan öğretmenlerin TYMM'ye yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları ise şunlardır:

1. TYMM temel yaklaşımları ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
2. TYMM'de tanımlanan öğrenci profillerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
3. TYMM Öğretim Programları'nda yer alan erdem-değer-eylem çerçevesine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
4. TYMM Öğretim Programları'nda yer alan programlar arası bileşenlere yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
5. TYMM Öğretim Programları'nda yer alan öğretmen yansımalar kısmına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
6. İlk okuma-yazma öğretim süreci ile ilgili değişiklikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
7. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
8. İlk okuma-yazma ve ilkököl birinci sınıf Türkçe ders kitabının uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
9. İlkokul Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda yer alan zenginleştirme ve destekleme etkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
10. Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

11.TYMM uygulamalarını öğretmenler nasıl değerlendirmektedir?**Yöntem**

Araştırmada birinci sınıfı okutmakta olan öğretmenlerin TYMM'ye yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin deneyimlerini, düşüncelerini ve uygulamalarını değerlendirmeye olanak tanıması nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmaları araştırılan durumun, katılımcıların açıklamaları, görüşmeler ve diğer veri kaynaklarından elde edilen verilerle derinlemesine incelenmesine imkân tanımaktadır (Kaleli Yılmaz, 2019). Öğretmen görüşleri, TYMM'nin çeşitli yönlerini anlamak amacıyla bir araç olarak kullanıldığından araştırma araçsal durum çalışması niteliğindedir. Stake'e (2005) göre araçsal durum çalışmaları, belirli bir olguyu ya da teoriyi anlamak amacıyla bir durumu araç olarak ele alır ve durum destekleyici bir bağlamda yer alır.

Çalışma Grubu

2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkokul düzeyinde birinci sınıflarda uygulanmaya başlanılan TYMM'ye yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla ölçüt örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, belirlenen bir kriteri karşılayan durumların çalışmaya alınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada ölçüt, katılımcıların birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olması şeklinde belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın katılımcıları, X ilinde bulunan çeşitli ilkokullarda görev yapan 15 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma grubuna ait bilgiler

Katılımcı Özellikleri		Frekans(f)
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	4
Mesleki kıdem	6-10	2
	11-15	1
	16-20	3
	21-25	3
	26 ve üzeri	6
Yerleşim birimi	İl merkezi	8
	İlçe merkezi	4
	Köy	3
Kullanılan ders kitabı	MEB	14
	Özel yayın	1

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından öncelikle alan yazın taraması yapılmış, TYMM detaylıca incelenmiş, buna göre görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular ile ilgili eğitim alanında uzman iki öğretim üyesinden görüşleri alınmış, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu şekilde soruların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Son hâlinde araştırma sorularına yönelik 12 açık uçlu soru bulunan görüşme formu, erişim kolaylığı açısından online form haline getirilerek sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır.

Veri Toplaması ve Analizi

Araştırma için X Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu onayı (10.02.2025-24402) ve MEB araştırma uygulama izni (21.02.2025-019215) alınmıştır. Veriler, sınıf öğretmenlerinin bir dönem TYMM'yi uygulaması beklenerek ikinci dönemin başında toplanmıştır. İlgili form sayfasında katılımcılara araştırma hakkında bilgiler ve verilerinin paylaşılmayacağına dair beyan sunulmuştur. Veri toplama aracı, katılımcıların gönüllü olarak katıldıklarını belirtecekleri bir onam formu içermektedir. Toplanan veriler yazıya aktarılmış, yazıya aktarılırken katılımcılara (Ö1, Ö2, Ö3...) şeklinde kod verilmiştir.

Verilere içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilmek için kavramlara ve ilişkilerine ulaşmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Buna göre veriler kodlanmış, kodlar bir araya getirilerek belirli kategoriler altında toplanabilen temaların belirlenmiş, ardından veriler ortaya konan kodlar ve temalara göre düzenlenmiştir. Analiz sonuçlarının güvenilirlik hesaplanması için Miles ve Huberman modelinde kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini ifade eden "Kodlayıcı Tutarlılığı= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. İç tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Buna göre analiz edilen veriler ikinci araştırmacı tarafından da kodlanarak güvenilirlik hesaplanmış ve uyum yüzdesi %88,5 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu çalışmada birinci sınıfı okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin TYMM'ye yönelik görüşleri incelenmiş ve bulgular araştırma sorularına verilen cevaplar doğrultusunda kodlar, temalar ve kategoriler oluşturularak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin TYMM temel yaklaşımları ile ilgili görüşlerine ait bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. TYMM temel yaklaşımları ile ilgili öğretmen görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Katılımcılar	f
Modele ilişkin görüşler	Olumlu	Değerler	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö12	6
		Bütüncül	Ö5, Ö8,	2
		Fırsat eşitliği	Ö4, Ö5	2
		Kazanımların azaltılması	Ö2, Ö3	2
		Süreç odaklı	Ö12, Ö13	2
		Eleştirel ve problem çözen, araştırma temelli	Ö8, Ö11	2
		Harf öğretimi	Ö6, Ö7	2
		Beceri odaklı	Ö8, Ö9	2
		Değişen kavramlar	Ö2	1
		Etkinlik temelli	Ö9	1
	Olumsuz	Bireyselleştirilmiş öğrenme	Ö3	1
		Dijitalleşme	Ö11	1
		Disiplinler arası	Ö14	1
		Sade ama derin öğrenme	Ö8	1
		Öğrenci odaklı	Ö11	1
		Öğrenci katılımı	Ö11	1
		Yararlı	Ö15	1
		Yenilik yok	Ö6, Ö10	2
		Değerlendirme süreci uzun	Ö7	1
	Uyguladım	Ölçme değerlendirme	Ö1	1
		Bağımsız düşünme ve araştırma	Ö11	1

Uygulama	Dijital araçlar	Ö11	1
	Grup çalışmaları	Ö11	1
	Planlar doğrultusunda	Ö15	1
Uygulamadım	Farklılık yok	Ö6	1
Destek	Gerekli Materyal desteği	Ö3	1
	Laboratuvar, atölye vb.	Ö8	1
	Farklı tür okullara uygun olmalı	Ö3	1
	Çocuğa görelilik	Ö3	1
	Grup içi öğretim teknikleri	Ö11	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin değerler (f=6), bütüncül (f=2), fırsat eşitliği (f=2), kazanımların azaltılması (f=2), süreç odaklı (f=2), eleştirel ve problem çözen, araştırma temelli (f=2), harf öğretimi (f=2) ve beceri odaklı (f=2) olarak olumlu görüş bildikleri görülmüştür. Olumsuz olarak ise yenilik yok (f=2) ve değerlendirme süreci uzun (f=1) şeklinde görüş sunmuşlardır. Modeli uygulama kategorisinde öğretmenler ölçme değerlendirme (f=1), bağımsız düşünme ve araştırma (f=1), dijital araçlar (f=1), grup çalışmaları (f=1) ve planlar doğrultusunda (f=1) modeli uyguladıklarını belirtirken farklılık yok (f=1) şeklinde görüş sunarak modeli uygulamadığını belirtmiştir. Modele ilişkin destek kategorisinde materyal desteği (f=1), laboratuvar, atölye vb. (f=1), farklı tür okullara uygun olmalı (f=1), çocuğa görelilik (f=1) ve grup içi öğretim teknikleri (f=1) olarak desteğin gerekliliğine değinilmiştir. TYMM temel yaklaşımları ile ilgili öğretmen görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö3: “Değerler eğitimi, bireyselleştirmiş öğrenmeyi ön planda tuttuğu için faydalı buluyorum. Ayrıca müfredatın azaltılması da oldukça mantıklı ama bazı etkinliklerin yapılması materyal malzeme gerekiyor, bunları devletin okullara ücretsiz dağıtması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca yapılan etkinliklerin her okulda, köyde, beldede yapılabilecek mantıklı uygulamalar olması ve ayrıca çocukların düzeyine uygun olması gerekir.”

Ö5: “Modelin merkezinde insan vardır. Eğitim herkes için bir hak. Modelde bilme ve sorumluluk birbirini tamamlayan iki kavram olarak ele alınmaktadır. Bilginin kendisi kadar bilmekten kaynaklanan sorumluluk da kıymetlidir.”

TYMM’de tanımlanan öğrenci profillerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. TYMM’de tanımlanan öğrenci profillerine yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Katılımcılar	f
TYMM öğrenci profilleri	Öğrenci profilleri	Ahlaki, yetkin, erdemli ve değerlere bağlı	Ö4, Ö9, Ö13	3
		Öğrenci merkezli	Ö7, Ö12, Ö6	3
		Öğrenen ve uygulayan	Ö1, Ö12	2
		Ontolojik, epistemolojik, zamansal bütünlük, aksiyolojik olgunluk	Ö5	1
		Kendini ifade etme	Ö9	1
		Çözüm odaklı	Ö14	1
		Yiğit, mert	Ö15	1
		Risk alan	Ö15	1
		İnisiyatif alan	Ö15	1
	Önemli görülen profiller	Ahlaki, erdemli ve değerlere bağlı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8	4
		Yetenekli	Ö3	1

	Ontolojik bütünlük	Ö5	1
	Beceri odaklı	Ö8	1
	Sosyal ve duygusal desteklenen	Ö11	1
	Teknolojiyi etkin kullanma	Ö11	1
Eklenmesi gereken profiller	Yaratıcılık	Ö3	1
	Teknolojik gelişmelere açık	Ö4	1
	Yenilikçi	Ö4	1
	Öz farkındalık	Ö11	1
	Aktif	Ö6	1
	Sorgulayan	Ö10	1
Güçlükler	Teknoloji	Ö3, Ö12	2
	Öz güven-saygı dengesi	Ö2	1
	Sorumluluk	Ö2	1
	Aile	Ö3	1
	Kalabalık sınıf	Ö12	1
	Güçlük yok	Ö4	1
İlişkisiz cevap		Ö10	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler TYMM öğrenci profillerini ahlaki, yetkin, erdemli ve değerlere bağlı (f=3), öğrenci merkezli (f=3), öğrenen ve uygulayan (f=2) olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin önemli gördükleri profiller ahlaki, erdemli ve değerlere bağlı (f=4), yetenekli (f=1), beceri odaklı (f=1), ontolojik bütünlük (f=1), sosyal ve duygusal desteklenen (f=1), teknolojiyi etkin kullanma (f=1) olarak belirtilmiştir. Eklenmesi gereken profil olarak yaratıcılık (f=1), teknolojik gelişmelere açık (f=1), yenilikçi (f=1), öz farkındalık (f=1), aktif (f=1) ve sorgulayan (f=1) profillerini önermişlerdir. Yaşanan güçlükler teknoloji (f=2), öz güven-saygı dengesi (f=1), sorumluluk (f=1), aile (f=1) ve kalabalık sınıf (f=1) olarak ortaya konmuştur. TYMM’de tanımlanan öğrenci profillerine yönelik öğretmen görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö5: “Ontolojik, epistemolojik, zamansal bütünlük, aksiyolojik olgunluk modelde adı geçen öğrenci profilleridir. Ontolojik bütünlük olan ruh ve beden bütünlüğünü önemli görüyorum. Çünkü kişinin zihinsel yönden olduğu kadar beden ve duygu yönünden de gelişimine odaklanmaktadır.”

Ö11: “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde tanımlanan öğrenci profilleri arasında sosyal ve duygusal gelişimi desteklenen ile teknolojiyi etkin kullanan öğrencileri önemli buluyorum. Çünkü teknoloji, öğrencilerin geleceğini şekillendirecek bir araçken, duygusal gelişim de onların sağlıklı ve başarılı olmalarını sağlar. Eklenmesini istediğim profil, öz farkındalığı yüksek bir öğrenci profili. Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmeleri önemli. Sınıfımda yaşadığım güçlükler ise kalabalık sınıflarda her öğrenciye bireysel ilgi gösterememek ve dijital araçlara erişim sorunu yaşamamız. Bu durum, bazı öğrencilerin bu profilleri geliştirmelerini zorlaştırıyor.”

Öğretmenlerin TYMM Öğretim Programları’nda yer alan erdem-değer-eylem çerçevesine yönelik görüşleriyle ilişkili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. TYMM Öğretim Programları’nda yer alan erdem-değer-eylem çerçevesine yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Katılımcılar	f
Değerlendirme	Olumlu Bütüncül		Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15	8
			Ö11	1
Uygulamalar	Tüm derslerde kullanım		Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö12, Ö14	6

Erdem-değer-eylem çerçevesi	Etkinlikler	Değerleri yaşatmak	Ö1, Ö9	2
		Okuma-etkinlikler	Ö5	1
		Sosyal sorumluluk projesi	Ö3	1
		Kavramların açıklanması	Ö3	1
		Pekiştirme	Ö3	1
		Örnek olay, metinler	Ö8	1
		Günlük yaşantı	Ö12	1
		Drama, iş birlikli problem çözme	Ö11	1
	İlişkisz cevap		Ö10	1

Tablo 4 incelendiğinde modelin erdem-değer-eylem çerçevesi olumlu (f=8) ve bütüncül (f=1) olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler çerçeveyi tüm derslerde kullandığını (f=6) belirtmişlerdir. Çerçevenin uygulanmasında kullandıkları etkinlikleri değerleri yaşatmak (f=2), okuma-etkinlikler (f=1), sosyal sorumluluk projesi (f=1), kavramların açıklanması (f=1), pekiştirme (f=1), örnek olay, metinler (f=1), günlük yaşantı (f=1) ve drama, iş birlikli, problem çözme (f=1) olarak belirtmişlerdir. TYMM Öğretim Programları'nda yer alan erdem-değer-eylem çerçevesine yönelik öğretmen görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö4: "Erdem-değer-eylem çerçevesi benim sınıfımda uyguladığım değerler eğitimi ile örtüşüyor. Şu an programda yer alması çok güzel. Tüm derslerde kullanmaya çalışıyorum. Saygı, sevgi, paylaşmak, fedakârlık, yardımlaşma gibi erdemleri kazandırmak biz öğretmenlerin görevi."

Ö13: "Modelde saygı, sorumluluk ve adalet çatı değerler olarak yer alıyor. Değerler öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak birikimli bir yapıda desteklenmektedir."

Öğretmen görüşlerine göre TYMM Öğretim Programları'nda yer alan programlar arası bileşenlere yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. TYMM Öğretim Programları'nda yer alan programlar arası bileşenlere yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Katılımcılar	f
Programlar arası bileşenler	Uygulanabilirlik	Uygulanabilir	Ö4, Ö5, Ö11, Ö13, Ö15	5
		Çok örtüşmemeye rağmen uygulama	Ö6	1
	Uygulamalardaki kullanım	Yer verdim	Ö1, Ö6, Ö7, Ö12, Ö15	5
		Etkinlikler	Ö4, Ö11	2
		Kısmen	Ö14	1
	Yöntem	İş birliği, grup çalışmaları	Ö8, Ö11	2
		Gezi-gözlem	Ö8	1
		Sohbet ve örnekler, okuma-anlama, drama	Ö11	1
	Olumsuz görüş	Zaman yetersizliği	Ö3, Ö5	2
		Uygulamadım	Ö9	1
	Öneriler	Üretim odaklı beceriler	Ö2	1
		Karar verme	Ö11	1
	İlişkisz cevap		Ö10	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler programlar arası bileşenleri uygulanabilir (f=5) ve çok örtüşmemeye rağmen uygulama (f=1) şeklinde değerlendirmiştir. Uygulamadaki kullanım ise yer verdim (f=5) etkinlikler (f=2) ve kısmen (f=1) şeklinde belirtilmiştir. Uygulama yöntemi olarak iş birliği, grup çalışmaları (f=2), gezi-gözlem (f=1) ve sohbet ve örnekler, okuma-anlama, drama (f=1) şeklinde ortaya konmuştur. Olumsuz görüş olarak zaman yetersizliği (f=2) ve uygulamadım (f=1) şeklinde görüş sunulmuştur. Öneriler ise üretim odaklı beceriler (f=1) ve karar verme (f=1) şeklindedir. TYMM Öğretim Programları'nda yer alan programlar arası bileşenlere yönelik öğretmen görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö8: “İş birliğine dayalı öğrenme, grup çalışmaları ve gezi, gözlem gibi sosyal duyuşsal öğrenme becerilerini destekleyici çalışmalar yaptık. Birinci sınıf olmamız nedeniyle programda bahsedilen okuryazarlık becerilerinin bir kısmına değinebildik. “

Ö15: “Programlar arası bileşenleri sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerleri öğretim sürecinde uygulanabilirliğini uygun görüyorum. Bunlara derslerimizde yer verdik.”

TYMM Öğretim Programları'nda yer alan öğretmen yansıtmaları kısmına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. TYMM Öğretim Programları'nda yer alan öğretmen yansıtmaları kısmına yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğretmen yansıtmaları	Kullanım durumu	Kullandım	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	8
		Kullanmadım	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö14	6
	Olumlu görüşler	Verimli	Ö1, Ö2, Ö4, Ö11	4
	Olumsuz görüşler	Zaman alıcı	Ö9, Ö11	2
	İlişkisiz cevap		Ö10	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen yansıtmaları kullandım (f=8) ve kullanmadım (f=6) şeklinde belirtilmiştir. Olumlu görüş olarak verimli (f=4), olumsuz görüş olarak zaman alıcı (f=2) olarak görüş sunulmuştur. TYMM Öğretim Programları'nda yer alan öğretmen yansıtmaları kısmına yönelik öğretmen görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö4: “Evet. Olması gereken bir uygulama. Zümrelerle olumlu ve olumsuz görüşlerimizi sunduk. Eksik ve hatalı gördüğümüz yerleri belirttik.”

Ö9: “Kullandım ama çok zaman alıcı olduğunu düşünüyorum.”

İlk okuma-yazma öğretim süreci ile ilgili değişiklikler hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. İlk okuma yazma öğretim süreci ile ilgili değişiklikler hakkında öğretmen görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Katılımcılar	f
	Olumlu	Genel olarak olumlu	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15	9
		Okumaya hızlı geçme	Ö1, Ö4, Ö8, Ö11	4
		Harf öğretim sırası uygun	Ö1, Ö4, Ö12, Ö13	4
		Çizgili deftere geçiş kolay	Ö4, Ö11, Ö12	3
		Anlamli kelimelerle başlama	Ö4, Ö7, Ö8	3

İlk okuma-yazma öğretim süreci	Akıcı okuma	Ö4	1
	Ek kaynağa ihtiyaç bırakmaması	Ö9	1
Olumsuz	Değişiklikler anlamsız	Ö5, Ö10	2
	Harf sırası sürekli değişmemeli	Ö3, Ö5	2
Öneriler	Harf öğretim sırası değişmeli	Ö8	1
	EBA'nın güncellenmesi	Ö3	1
	Hece kitaplarının dağıtılması	Ö3	1
	Esneklik olmalı	Ö11	1

Tablo 7 incelendiğinde ilk okuma-yazma öğretim sürecine yönelik olumlu görüşler genel olarak olumlu (f=9), okumaya hızlı geçme (f=4) ve harf öğretim sırası uygun (f=4); olumsuz görüşler değişiklikler anlamsız (f=2), harf sırası sürekli değişmemeli (f=2), harf öğretim sırası değişmeli (f=1) şeklindedir. Sürece yönelik öneri olarak EBA'nın güncellenmesi (f=1), hece kitaplarının dağıtılması (f=1) ve esneklik olmalı (f=1) görüşleri sunulmuştur. İlk okuma-yazma öğretim süreci ile ilgili değişiklikler hakkında öğretmen görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö5: "Değişiklikler pek bir anlam ifade etmiyor. Harf grupları değişti, daha önce de çok kez değişmişti. Önceden kullanılan yazı defteri 3 aralık iken şimdiki 2 aralıklı oldu. Şekilsel değişiklikler daha önce de çok kez yapıldı. Bunların bir katkısı yok bana göre. Bazı küçük harflerin (a, e gibi) yazılışında ufak değişiklikler yapıldı, çok önemli değil bunlar. Sürekli oynamak sağlıklı değil."

Ö8: "Değişiklikleri olumlu buluyorum. Okuma-yazma süreci daha hızlı ve kolay ilerledi. Harflerin verilmiş sırası tekrar değerlendirilebilir ama birinci grupta kelime odaklı çalışmak, cümle ve metin oluşturmamak sürecin stresini azalttı."

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarına yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi	Olumlu	Uygun	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15	9
		Somut	Ö12	1
		Yazı fonu yazma becerisini geliştirici	Ö13	1
	Olumsuz	Karışık, ayrıntılı	Ö7, Ö10	2
		Evrak yükü	Ö1	1
		Ölçme değerlendirme zor	Ö8	1
		Zorlayıcı konular	Ö11	1
	Öneriler	Bireysel farklılıkları dikkate almalı	Ö3	1

Tablo 8 incelendiğinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarına yönelik olumlu görüşler uygun (f=9), somut (f=1) ve yazı fonu yazma becerisini geliştirici (f=1); olumsuz görüşler karışık,

ayrıntılı (f=2), evrak yükü (f=1), ölçme değerlendirme zor (f=1) ve zorlayıcı konular (f=1) şeklindedir. Öğrenme çıktılarına yönelik öneri olarak bireysel farklılıkları dikkate almalı (f=1) olarak görüş sunulmuştur. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarına yönelik öğretmen görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö1: “Öğretmen açısından evrak yükü fazla. Öğretmen zaten her öğrencisinin hangi aşamada olduğunu biliyor.”

Ö11: “2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın öğrenme çıktıları genellikle açık ve uygulanabilir. Öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiği net bir şekilde belirtilmiş. Ancak bazı ifadeler daha anlaşılır hâle getirilebilirdi. Ölçme ve değerlendirme açısından öğrenci başarılarını değerlendirmek mümkün fakat bazı konular küçük yaşta öğrenciler için biraz zorlayıcı olabilir. Örneğin yazılı anlatım becerileri ilk sınıflar için daha basitleştirilebilir.”

Ö15: “2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarını ifadenin açıklığı, uygulanabilirliği, faydalılığı bakımından yararlı görüyorum.”

İlk okuma-yazma ve ilkököl birinci sınıf Türkçe ders kitabının uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. İlk okuma-yazma ve ilkököl birinci sınıf Türkçe ders kitabının uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Katılımcılar	f
Ders kitapları	Olumlu	Güzel hazırlanmış, pekiştirici	Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12	6
		Yeterli (Faydalı ek kaynağa gerek yok)	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8	4
		İlgi çekici	Ö4, Ö8, Ö11, Ö15	4
		Görsel	Ö4, Ö11, Ö13	3
		İçerik sıralama	Ö2, Ö4	2
		Öğrenci gelişimine uygun	Ö11, Ö12	2
		Kısa metinlerle başlama	Ö14	1
		Nitelikli	Ö5	1
	Nötr	Kullanmıyorum	Ö5	1
		Henüz kullanmadım	Ö9	1
	Öneriler	Kare kod yerine farklı uygulama	Ö6	1
		Etkileşimli etkinlikler	Ö11	1

Tablo 9 incelendiğinde ilk okuma-yazma ve ilkököl birinci sınıf Türkçe ders kitabının uygulanabilirliğine yönelik olumlu görüşler güzel hazırlanmış, pekiştirici (f=6), yeterli (farklı ek kaynağa gerek yok) (f=4) ve ilgi çekici (f=4); nötr görüş olarak kullanmıyorum (f=1) ve henüz kullanmadım (f=1) şeklinde belirtilmiştir. Öneri olarak kare kod yerine farklı uygulama (f=1) ve etkileşimli etkinlikler (f=1) görüşü sunulmuştur. İlk okuma-yazma ve ilkököl birinci sınıf Türkçe ders kitabının uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö5: “Yıllardır ders kitaplarını kullanmıyorum. Morpa Kampüs gibi interaktif siteler daha eğlendirici ve öğretici çocuklar açısından. Ancak incelediğim kadarıyla kitaplar geçmiş yıllara göre daha nitelikli ve doyurucu.”

Ö15: “Hazırlanan İlk okuma-yazma ve ilkököl birinci sınıf Türkçe ders kitabının uygulanabilirliği ile ilgili bütün bölümlerinin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.”

İlkokul Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda yer alan zenginleştirme ve destekleme etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. İlkokul Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda yer alan zenginleştirme ve destekleme etkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Katılımcılar	f
Zenginleştirme ve destekleme etkinlikleri	Değerlendirme			
		Çok farklı ve zengin içerikler	Ö2, Ö9, Ö15	3
		Seviyeye uygun etkinlikler	Ö1, Ö12	2
		Metinler anlaşılır ve kısa	Ö7	1
	Etkinlikler			
		Yaratıcı yazma, yazma	Ö3, Ö5, Ö11	3
		Bulmaca, puzzle	Ö4, Ö5	2
		Sanat	Ö3	1
		Pekiştirme ve tekrar çalışmaları	Ö11	1
		Hikâye etme	Ö6	1
		Video, animasyon	Ö3	1
		Metin çözümleme	Ö11	1
		Araştırma	Ö11	1
		Oku anla baya	Ö8	1
		Oyun	Ö13	1
		Kitaptaki etkinlikler dijital etkinlikler	Ö14	1
		Eşleştirme	Ö8	1
	İlişkisz cevap	Bireysel öğreti	Ö10	1

Tablo 10 incelendiğinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda yer alan zenginleştirme ve destekleme etkinlikleri değerlendirme temasında çok farklı ve zengin içerikler (f=3), seviyeye uygun etkinlikler (f=2), metinler anlaşılır ve kısa (f=1) şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenler sınıflarında kullandıkları etkinlikleri yaratıcı yazma, yazma (f=3) ve bulmaca, puzzle (f=2) olarak belirtmiştir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda yer alan zenginleştirme ve destekleme etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö5: “Ders kitabı kullanmıyorum ancak ders kitabına göz atıp kullanabileceğim iyi etkinlikleri almaya gayret ediyorum. Zenginleştirme çalışması olarak tebrik kartı yazma, duygularını şiirle ifade etme, anı yazma, bulmaca doldurma, karışık hecelerden anlamlı kelimeler oluşturma gibi etkinlikler yaptım.”

Ö11: “2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına hitap edebilmek amacıyla çeşitli farklılaştırma ve zenginleştirme etkinlikleri yer alıyor. Akademik başarısı yüksek öğrenciler için daha derinlemesine metin çözümlemeleri, yaratıcı yazma ve araştırma gibi etkinlikler önerilmiş. Başarısı düşük öğrenciler içinse pekiştirme ve tekrar çalışmaları bulunuyor. Sınıfımda ben de bu etkinlikleri uygulayarak, öğrencilerin seviyelerine göre gruplar oluşturup farklı etkinlikler gerçekleştirdim. Yüksek başarıdaki öğrencilerle metin analizi ve yazma çalışmaları yaparken, daha fazla desteğe ihtiyacı olan öğrencilerle okuma ve anlamada sık sık tekrarlar yaptım.”

Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Tema	Kod	Katılımcılar	f
Kullanılabilir				
		Gözlem formları	Ö3, Ö15	2
		Öz değerlendirme	Ö9, Ö15	2
		Ölçekler	Ö2	1

Ölçme değerlendirme araçları	Etkinlik sayfaları	Ö2	1
	Yazılı test	Ö3	1
	Dinleme anlama	Ö3	1
	Portfolyo	Ö3	1
	Okuma anlama	Ö12	1
	Tutum ölçekleri	Ö15	1
	Görüşme	Ö15	1
	Akran değerlendirme	Ö15	1
	Performans değerlendirme	Ö15	1
	Kullanılan		
	Gözlem formu	Ö5, Ö8, Ö11	3
	Değerlendirme ölçekleri	Ö1, Ö13	2
	Süreç değerlendirme	Ö7, Ö11	2
	Biçimlendirici	Ö4, Ö13	2
	Metin okutma yazdırma	Ö6, Ö14	2
	Ürün dosyası	Ö8, Ö11	2
	Çalışma kâğıdı	Ö5	1
	Ödev	Ö8	1
	Grup çalışması	Ö8	1
	Performans görevi	Ö11	1
	Quiz	Ö11	1
	İlişkisiz cevap	Ö10	1

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe dersinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçlarını gözlem formları (f=2) ve öz değerlendirme (f=2) olarak belirtirken kullandıkları araçları gözlem formları (f=3), değerlendirme ölçekleri (f=2), süreç değerlendirme (f=2), biçimlendirici değerlendirme (f=2), metin okutma yazdırma (f=2) ve ürün dosyası (f=2) şeklinde belirtmişlerdir. Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik öğretmen görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö2: “Kitapta var olan ölçeklerin yeterli olduğunu düşünüyorum. MEB’in yayınladığı etkinlik sayfaları da gayet yeterli.”

Ö4: “Biçimlendirici değerlendirme ölçekleri kullandım ben ancak her kazanım için bu ölçekleri doldurmak okuma yazma sürecinde çok zor oldu. Bu ölçekleri gelişim raporu doldururken kullandım o zaman işim kolaylaştı. İkinci dönem her kazanım sonunda yapılacağı için daha rahat olacak diye düşünüyorum.”

TYMM uygulanmasında öğretmenlerin değerlendirmelerine ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. TYMM uygulanmasında öğretmenlerin değerlendirmeleri

Kategori	Tema	Kod	Katılımcılar	f
Genel değerlendirme	Olumlu	Başarılı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö12, Ö15	7
	Kısmen olumlu	Öğrenci hızına göre	Ö9	1
		Çok başarılı değil	Ö3	1
	Zorluklar	Farklı düzeyde öğrenciler	Ö5, Ö11	2
		Süre	Ö7, Ö15	2
		Yardımcı kitap eksikliği	Ö11	1
		Kalabalık sınıf	Ö14	1
	Öneriler	Materyal desteği	Ö3, Ö11	2
		İlk grupta renkli heceler olmalı	Ö2	1

Sınıf içi uygulama açıklamaları yer almalı	Ö3	1
Farklı okul türlerine uygun hazırlanmalı	Ö3	1
İlişkisz cevap	Ö10, Ö13	2

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin TYMM uygulamasında değerlendirmeleri olumlu olarak başarılı (f=7), kısmen olumlu ise öğrenci hızına göre (f=1) ve çok başarılı değil (f=1) şeklinde belirtmişlerdir. Modeli uygulamada yaşadıkları zorlukları farklı düzeyde öğrenciler (f=2), süre (f=2), yardımcı kitap eksikliği (f=1) ve kalabalık sınıf (f=1) olarak belirtmişlerdir. Öneri olarak materyal desteği (f=2), ilk grupta renkli heceler olmalı (f=1), sınıf içi uygulama açıklamaları yer almalı (f=1) ve farklı okul türlerine uygun hazırlanmalı (f=1) şeklinde görüş sunmuşlardır. TYMM uygulanmasında öğretmenlerin değerlendirmelerine ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö3: “Kendimi çok başarılı bulduğumu söyleyemem. Pratik materyal desteği, sınıf içi uygulamalarda daha fazla açıklama ve ayrıntı verilmesi ve her okula uygun şekilde ayrı ayrı hazırlanmalıdır.”

Ö5: “Bir programı uygularken sınıfın genel düzeyi de önemlidir. Sınıfta farklı bilgi ve beceride öğrenciler olması yani sınıfın heterojen bir yapı göstermesi dolayısıyla zorluklar yaşıyorum. Bunun dışında program sade, anlaşılır ve uygulamada iyi özellikler gösteriyor.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkökul birinci sınıflarda uygulanmaya başlayan TYMM’ye yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin modelin ele aldığı değerler, bütüncül yapısı, fırsat eşitliği sunması, kazanımların azaltılması, süreç odaklı yaklaşımı, eleştirel ve problem çözen öğrenci özelliklerini ele alması, araştırma temelli ve beceri odaklı olması, yenilenen harf öğretimi süreci açılarından olumlu görüş bildikleri görülmüştür. Modelin temel felsefesi, eğitimin bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması, kültürel ve ahlaki değerlerin bireylere kazandırılmasını sağlaması yönündedir (Duyul vd., 2025). Kultas (2024) sınıf öğretmenlerinin 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı öğrenci odaklı, ihtiyaçlara cevap veren ve iyi düzenlenmiş olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde diğer branşlar ile yapılan çalışmalarda da TYMM’ye ilişkin olumlu görüşler ortaya konduğu gibi olumlu görüşler ile modelin uygulanabilirliğe yönelik endişeler de dile getirilmiştir (Ak ve Köse, 2024; Ceylan, 2025; Duyul vd., 2025; Küçük ve Kurt, 2025; Uygun ve Akgül, 2024). Bu araştırmada öğretmenler olumsuz olarak “yenilik yok” ve “değerlendirme süreci uzun” şeklinde görüş sunmuşlardır. Öğretmenler ölçme değerlendirme, bağımsız düşünme ve araştırma, dijital araçlar, grup çalışmaları ve planlar doğrultusunda modeli “uyguladıklarını” belirtirken “farklılık yok” şeklinde görüş sunarak modeli uygulamadığını da belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunun modeli uyguladığı görülse de yeniliklere karşı direnç gösterenlerin de olduğu görülmektedir. Nitekim Küçük ve Kurt (2025), eğitim politikalarının kısa süreli olması nedeniyle uygulayıcılarda yeniliklere karşı bir ön yargı geliştiğini ve reformların sıklıkla geçici bir heves olarak algılandığını belirtmektedir. Bu durum, bazı öğretmenlerin değişime karşı mesafeli yaklaşımlarını ve yenilikleri benimsemekte isteksiz davranmalarını açıklayabilir. Kapsamlı, karmaşık ve bütüncül değişimler; uygulamanın merkezinde yer alan okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer paydaşların bu sürece hazırlanmalarını gerektirmektedir (Karataş, 2024). Öğretmenler modelin uygulanmasına ilişkin materyal, laboratuvar, atölye vb., grup içi öğretim teknikleri bilgisi desteği ile modelin farklı türde okullara uygun olması, çocuğa göreliği esas alması gerekliliklerine değinmişlerdir. Fen Bilimleri öğretmenleriyle yapılan benzer bir araştırmada ise programa uygun bir öğretim süreci açısından okulların laboratuvar altyapısı ve araç-gereç donanımlarının yetersiz olduğu vurgulanmıştır (Ak ve Köse, 2024). Öğrenci sayıları, sosyo-ekonomik durum, okulların fiziki durumu, öğretmen deneyimi, veli profili gibi değişkenler öğretim

programlarının uygulanabilirliğini etkilemektedir. Bu nedenle programlar durağan metinler olmamalı, esnetilebilir özellik taşımalıdır (Sever, 2024). Aslında TYMM'nin değişen ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenebileceği, esnek bir yapıda olduğu belirtilmiştir (MEB, 2024). Özellikle modelin getirdiği okul temelli planlama, okulun kendine özgü şartları dikkate alarak stratejiler geliştirme fırsatı sunmaktadır. Kademeli olarak diğer sınıflarda da uygulandıkça modelin bu yapısı uygulamada karşılığını görebilir. Model, eğitimi kapsayıcı hale getirmeyi amaçlasa da kırsal bölgelerde kaynak eksikliği gibi sorunlar giderilmezse fırsat eşitliği sağlanamayacaktır (Duyul vd., 2025).

Öğretmenler TYMM öğrenci profillerini “ahlaki, yetkin, erdemli ve değerlere bağlı, öğrenci merkezli, öğrenen ve uygulayan” olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin önemli gördükleri profiller “ahlaki, erdemli ve değerlere bağlı, yetenekli, beceri odaklı, ontolojik bütünlük, sosyal ve duygusal desteklenen, teknolojiyi etkin kullanma” olarak belirlenmiştir. Eklenmesi gereken profilleri “yaratıcılık, teknolojik gelişmelere açık, yenilikçi, öz farkındalık, aktif ve sorgulayan” şeklinde önermişlerdir. TYMM yetkin ve erdemin merkezde olduğu bu bağlamda ontolojik bütünlük, epistemolojik bütünlük, zamansal bütünlük, aksiyolojik olgunluk kavramları ile TYMM'nin öğrenci profillerine temel teşkil etmektedir. Modelde öğrenci profilini oluşturan iki bütünlük alanı; “ahlaklı, bilge, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken, vatansever” olarak on profil özelliğine ayrılmıştır (MEB, 2024). Öğretmenlerin modelde yer alan profillere ilişkin bilgileri, değerler ve modelin diğer unsurları ile karıştırılmıştır. Öte yandan önerilen profiller erdem-değer-eylem ve beceriler kısmında yer almaktadır. Bu durum öğretmenlerin program hakkında kafa karışıklıklarını göstermektedir. Bu durumun nedeni program metninin karmaşık ve uzun olması olabilir. Uygulamanın yol haritası olan program metinlerinde uzun ve karışık cümleler yerine sade, anlaşılır, doğrudan ve daha açık ifadeler tercih edilmesi gereklidir (Kaya ve Aydın, 2024; Sever, 2024; Yurdakal, 2024). Öğretmenlerin program okuryazarlıklarını geliştirecekleri nitelikli eğitimler sağlanmalıdır. Öğrenci profilleri ile ilgili karşılaşılan güçlükler “teknoloji, özgüven-saygı dengesi, sorumluluk, aile, kalabalık sınıf” olarak ortaya konmuştur. Aslında bu güçlükler sadece öğrenci profillerine yönelik değil modelin uygulanması sürecinde de yaşanabilecek genel güçlükler olarak görülebilir. Bu anlamda programda bu güçlüklerle yönelik öğretmenlere yol haritaları ve destek mekanizmaları sağlanabilir.

Modelin erdem-değer-eylem çerçevesi “olumlu ve bütüncül” olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler çerçeveyi tüm derslerde kullandıklarını belirtmişlerdir. Çerçevenin uygulanmasında kullandıkları etkinlikleri “değerleri yaşatmak, okuma-etkinlikler, sosyal sorumluluk projesi, kavramların açıklanması, pekiştirme, örnek olay, metinler, günlük yaşantı, drama, iş birlikli problem çözme” olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin erdem-değer-eylem çerçevesi için olumlu görüşler sunarak çeşitli etkinliklerle tüm derslerde gündemlerine aldıkları görülmektedir. Sever (2024) erdem-değer-eylem çerçevesinin değerlerden hedeflere nasıl geçileceğini bir sorun olarak ele almıştır. Ancak görüş sunan öğretmenlerin bu konuda olumsuz bir yaklaşım sergilemedikleri ve uygulamalarında sorun belirtmedikleri görülmektedir. Bu durum, “değerler eğitimi” çalışmalarının okullarda esasen 2010 yılında başlatılması (Karataş, 2024) ve sınıf öğretmenlerinin bütün derslerde bu değerleri ele alacak kadar öğrencileri ile fazla zaman geçirmeleri nedeniyle olabilir.

Öğretmenler programlar arası bileşenleri “uygulanabilir” olarak değerlendirmiştir. Uygulama yöntemi olarak “iş birliği, grup çalışmaları, gezi-gözlem, sohbet ve örnekler, okuma-anlama, drama” ortaya konmuştur. Modelde programlar arası bileşenler “sosyal-duygusal öğrenme becerileri, erdem-değer-eylem çerçevesi ve okuryazarlık becerileri” olarak belirlenmiştir (MEB, 2024). Programlar arası bileşenler modelin yenilikçi olarak kabul edilebilecek yönüdür (Karataş, 2024). Bu bileşenler eğitimin örtük hedeflerini özetlemektedir (MEB, 2024). Programlar arası bileşenlere olumsuz olarak “zaman yetersizliği” ve “uygulanmadığına” yönelik görüş sunulmuştur. Bu bileşenlerde, teorik ilişkilendirmeleri uygulamaya yansıtmak zor olabilir (Karataş, 2024). Ancak yayınlanan öğretim programlarında her sınıf düzeyinde her öğrenme alanı için programlar arası bileşenlerin ders saati içerisinde nasıl uygulanacağı yer almıştır. Öğretmenlerin önerdiği bileşenler ise üretim odaklı beceriler ve karar vermedir. Ancak model, ortak/bileşik

becerilerde sorumlu karar verme becerisini ve üretken öğrenci profilini tanımlamıştır (MEB, 2024). Bu durum öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yetersizliği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen yansıtmasını kullanan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülürken kullanmayanlar da azımsanacak düzeyde değildir. Yansıtmanın verimli olarak olumlu değerlendirildiği, olumsuz görüş olarak “zaman alıcı” bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmen yansıtması öğretmenlerin hem kendilerini hem programın güçlü ve iyileştirilmesi gerekli yönlerini değerlendirdikleri bölümlerdir (MEB, 2024). Bu bölüm TYMM’nin yenilikçi bir diğer yanıdır. Öğretmenlerin uygulama süreçlerinde görüşlerini yansıtarak süreci iyileştirebilecekleri güncellemelere veri sağlayabilirler.

İlk okuma-yazma öğretim süreci genel olarak olumlu bulunmuştur. Okuma-yazmaya hızlı geçme ve harf öğretim sırasının uygunluğu belirtilmiştir. Olumsuz olarak da “harf sırası değişikliğinin sürekli yapılmaması gerektiği” ve “harf sırasının değişmesi” şeklinde görüşler bildirilmiştir. Kultas (2024) 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmasında programla ilgili olumsuz görüşlerin büyük ölçüde birinci sınıf düzeyinde yürütülen ilk okuma-yazma öğretimi sürecine odaklandığını, özellikle harf gruplarının işlevselliği açısından önceki öğretim programına kıyasla yetersiz kaldığını belirlemiştir. Yurdakal (2024) çalışmasında 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı incelemiştir. Araştırma sonucunda yeni programın önceki programa kıyasla sayfa sayısı bakımından daha kapsamlı olması, harf gruplarındaki değişim gerekçelerinin yeterince ikna edici olmaması gibi olumsuzluklara dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte uygulama esaslarının net ve anlaşılır şekilde sunulmasının, kalem tutma becerilerine yönelik açıklamalar ve görsellere yer verilmesinin, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin örnek formlar sunulmasının, ilk okuma ve yazmaya hazırlıkta doğru nefes alıp verme çalışmalarına ve el-göz koordinasyonu çalışmalarına yer verilmesinin, öğrenme alanlarına yönelik strateji, tür veya yöntemlerle ilgilin örneklerin bulunmasının programın güçlü yönleri olduğunu belirtmektedir. Ancak yeni modelin benimsenmesiyle beraber ilk okuma-yazma öğretimi uygulamaları sürecinde karşılaşılan olumlu veya olumsuz durumların değerlendirilmesi ile ilgili daha geniş çaplı çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Araştırmada öğretmenler ilk okuma-yazma öğretim sürecine yönelik öneri olarak EBA’nın güncellenmesi, hece kitaplarının dağıtılması ve esneklik olmalı görüşlerini sunulmuştur. Özellikle harf gruplarının değişiklikleri; yazılım, kitap ve araç gereçler açısından mali külfet yaratmaktadır (Yurdakal, 2024). Harf gruplarının sürekli olarak değişmesini önlemek amacıyla, bu konuda kapsamlı araştırmalar yapılması ve elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrenme sürecini destekleyecek nitelikte, bilimsel temellere dayanan ve kalıcılığı yüksek harf gruplarının oluşturulması gerekmektedir (Peksöz, 2025). Bilimsel çalışmalar ve uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri alınarak uzun vadeli değişim ihtiyacı yaratmayacak değişikliklere gidilebilir.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarına yönelik olumlu görüşler “uygun, somut, yazma becerisini geliştirici” iken, olumsuz görüşler “karışık, ayrıntılı, evrak yükü, ölçme değerlendirme sürecinin zor olması, zorlayıcı konular” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine dayanan öğrenme çıktıları ile ilgili değerlendirmeler bulunmasa da önceki programa göre toplam öğrenme çıktısının iki kat arttığı bilinmektedir (Kultas, 2024). Öte yandan sistemin bileşenlerinin öğrenme çıktılarına ulaşılmasını destekleyecek biçimde olması gerektiği düşünülmektedir (Sever, 2024). Ancak henüz yeni uygulanan programın öğrenme çıktıları ve diğer bileşenlerle ilişkisini ortaya koyan yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu konuda yapılacak çalışmalar programın revize edilmesinde kaynak oluşturabilir. Öğretmenler öğrenme çıktılarına yönelik öneri olarak “bireysel farklılıkları dikkate almalı” olarak görüş sunmuştur. Ancak 2024 Türkçe Öğretim Programı önceki programlara kıyasla bireysel farklılıkları daha ayrıntılı ve somut olarak ele almıştır (Kaya ve Aydın, 2024). Programın zenginleştirme ve destekleme bölümü bireysel farklılıkların dikkate alındığını göstermektedir. Buradan öğretmenlerin zenginleştirme ve destekleme etkinliklerine yönelik farkındalıklarının yetersiz olduğu çıkarımı yapılabilir.

İlk okuma-yazma ve ilkokul birinci sınıf Türkçe ders kitabı “pekiştirici, yeterli, ilgi çekici” olarak olumlu değerlendirilmiştir. Olumlu görüş bildirmesine rağmen kitabı kullanmayan ve henüz kullanmadığını belirten öğretmenler bulunmaktadır. Ancak genel olarak olumlu bulunmuştur. Bu durum modelin uygulamada ders kitaplarına etkili biçimde yansıtıldığı şeklinde değerlendirilebilir. Öneri olarak karekod yerine farklı uygulama ve etkileşimli etkinlikler görüşü sunulmuştur. Program ve kitapların dijitalleşmeye uyumlu yapıya dönüştüğü söylenebilir ancak sürecin sağlıklı ilerlemesi için gerekli altyapıların sağlanması gereklidir (Duyul vd., 2025; Güneş, 2024).

İlkokul Türkçe Dersi Öğretimi Programı’nda yer alan zenginleştirme ve destekleme etkinlikleri “çok farklı ve zengin içerikler, seviyeye uygun etkinlikler” şeklinde olumlu değerlendirilmiştir. Öğretmenler sınıflarında kullandıkları etkinlikleri “yaratıcı yazma, yazma ve bulmaca, puzzle” olarak belirtmiştir. Zenginleştirme ve destekleme, farklılaştırılmış öğretim çatı kavramı olarak öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, bireyselleştirilmiş ve esnek bir yaklaşımı temsil etmektedir (MEB, 2024). Programın yenilikçi bir yönü olarak zenginleştirme ve destekleme için yayınlanan programlarda birçok farklı etkinlik sunulmuştur. Zenginleştirme ve destekleme çalışmalarının yalnızca e-içerik olarak sunulduğu (Gülbüz ve Duran, 2024) bu durumun da dijital erişemeyen sınıflar için fırsat eşitsizliği yarattığı düşünülmektedir (Yurdakal, 2024). Bu nedenle çeşitlendirilebilecek etkinlik ve materyallerin öğretmenlere sunulması gerekmektedir. Ayrıca bu tür uygulamalar ciddi bilgi, planlama ve pedagojik donanım gerektirmektedir. Bu nedenle, TYMM’nin sunduğu farklılaştırma çerçevesi, uygulamada güçlü bir öğretmen eğitimi ve destek sistemiyle bütünleşmelidir (Berk ve Özer, 2024).

Öğretmenler Türkçe dersinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçlarını “gözlem formları” ve “öz değerlendirme” olarak belirtirken kullandıkları araçları “gözlem formları, değerlendirme ölçekleri, süreç değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme, metin okutma yazdırma ve ürün dosyası” şeklinde belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirmeleri daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bunun bir nedeni önceki programlara kıyasla önemli bir yenilik olarak 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ekler bölümünde farklı ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmesi olabilir (Kaya ve Aydın, 2024; Yurdakal, 2024). Öte yandan yapılan araştırmalarda özellikle Maarif Modeli uygulayıcısı DKAB (Ceylan, 2025) ve Fen Bilimleri (Ak ve Köse, 2024) branş öğretmenleri süreç odaklı değerlendirmelerin kalabalık sınıf ve bireysel farklılıklar nedeniyle zaman alıcı olduğu görüşü bildirdikleri görülmüştür. Bir diğer konu ise şeffaf ve adil bir ölçme değerlendirme sisteminin sürdürülmesinin gerekli olduğu kadar, materyallerin üretilmesi konusunda da öğretmen eğitimleri gereklidir (Ceylan, 2025; Sever, 2024). Bu nedenle program eğitimlerinin yanı sıra bu eğitimler de düzenlenmelidir.

Öğretmenler TYMM’yi uygulamada kendilerini olumlu olarak “başarılı”, kısmen ise “öğrenci hızına göre” ve “çok başarılı değil” şeklinde değerlendirmişlerdir. Modeli uygulamada yaşadıkları zorlukları “farklı düzeyde öğrenciler, süre, yardımcı kitap eksikliği ve kalabalık sınıf” olarak belirtmişlerdir. Öneri olarak “materyal desteği, ilk grupta renkli heceler olması, sınıf içi uygulama açıklamaları yer alması ve farklı okul türlerine uygun hazırlanmalı” şeklinde görüş sunmuşlardır. Öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için hizmet içi öğretmen eğitimlerine önem verilmesi, müfredatın esnekliği ve fırsat eşitliğine yönelik çeşitli önlemler alınmalıdır (Duyul vd., 2025). Ayrıca altyapı ve kaynak yetersizliği, öğretmen direnci ile değerlendirme süreçlerindeki belirsizlikler modelin etkililiğini sınırlayan başlıca sorunlar arasında yer almaktadır (Ülçay, 2024). Programın değerlendirilmesi sonucunda uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik somut çözümler sunan stratejiler geliştirilmelidir.

Sonuç olarak öğretmenlerin TYMM’ye ilişkin olumlu görüşler sundukları, modeli başarılı olarak uyguladıklarını düşündükleri görülmektedir. Modelin erdem-değer-eylem çerçevesine önem verdikleri ve bu doğrultuda çalışmalar yaptıkları ancak öğrenci profilleri, programlar arası bileşenler gibi öğeleri programın yapısına kavram olarak zihinlerinde doğru olarak yerleştiremedikleri belirlenmiştir. Türkçe ders kitabını yeterli buldukları, süreç odaklı değerlendirmeleri kullandıkları, ilk okuma-yazma sürecinde

genel olarak zorlanmadıkları belirlenmiştir. Programa veri kaynağı sağlayacak öğretmen yansıtmasını kullanan ve kullanmayan öğretmen arasında sayıca dikkate değer farklılık görülmemektedir. Bilindiği üzere öğretim programındaki değişikliklerle ilgili ülke genelinde TYMM tanıtımına yönelik seminer ve eğitimler düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden bu eğitimleri almalarına rağmen programdaki öğrenci profilleri, programlar arası bileşenler, öğretmen yansıtması, zenginleştirme ve destekleme uygulamaları, ölçme değerlendirme konularında yeterli düzeyde bilgilendirme olmadığı ve verilen eğitimlerin yetersizliği ortaya çıkmaktadır. Program değişikliği kademeli olarak gerçekleştirildiğinden bir sonraki aşamada ikinci sınıflar için hazırlanacak ders kitapları ve verilecek öğretmen eğitimlerinde bu eksikliklerin giderilmesi ve daha geniş kapsamlı bir planlamanın yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın sonuçları bağlamında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının geliştirilmesi ve uygulamada eksikliklerin giderilmesi için nitelikli öğretmen eğitimleri planlanabilir.
2. Program geliştiricileri program öğelerini sadeleştirilerek okunabilirliği kolaylaştırılabilir.
3. İlk okuma-yazma öğretimi uygulamaları sürecinde karşılaşılan olumlu veya olumsuz durumların değerlendirilmesi ile ilgili daha geniş çaplı çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmen yansıtmasının kullanılmasının teşvik edilmesi ve program geliştiriciler tarafından bu dönütlerin dikkate alınması sağlanabilir.
5. Modelin etkili biçimde uygulanmasında bakanlık ve ilgili paydaşlar materyal, altyapı gibi destekleri sağlayabilir.

Etik Kurul Onayı: Araştırma için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'nun 10.02.2025 tarihli 244021 toplantı numarasıyla etik kurul onayı alınmıştır.

Yazar Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmaya birinci yazar %50, ikinci yazar %50 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Kaynakça

- Ak, B. S., ve Köse, M. (2024). 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 132-169. <https://doi.org/10.55150/apjec.1582677>
- Arslankara, V. B., ve Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Batdal Karaduman, G. (2021). 1924-2018 programlarına genel bakış. İçinde G. Batdal Karaduman (Ed.), *Geçmişten günümüze ilkököl programları (1924-2018)* (ss.2-9). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berk, Ş., ve Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Journal of History School*, 73, 3241-3256. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.78177>
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (63), 1-16. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., ve Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), Article e20262. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>
- Güneş, E. (2024). Beceri Temelli Öğretim ve 2024 Maarif Modeli: Farklı coğrafi bölgelerden Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin bakış açısından bir değerlendirme. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 2(4), 232-243. <https://doi.org/10.29329/mdag.2024.1095.2>
- Gürbüz, B., ve Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 ilkököl 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 235-248. <https://doi.org/10.16916/aded.1588643>
- Kaleli Yılmaz, S. (2019). Özel durum çalışma yöntemi. İçinde H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss.252-272). Pegem Akademi.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kaya, M., ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kumral, O., ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 27-35.
- Kultas, E. (2024). 2024 primary school Turkish curriculum opinions of classroom teachers. *Journal of Elementary Education: Theory and Practice (JELEDU)* 2(2), 105-134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14018008>
- Küçük, Z. A., ve Kurt, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin, eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, (8), 2-27.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 1994).

- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2003). *Curriculum; Foundations, principles, and issues* (4.b.). Allyn & Bacon.
- Özerbaş, M. A., ve Koç, M. (2022). Türkiye’de Cumhuriyetten günümüze ilkokul eğitim programlarının incelenmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 3(2), 95-105.
- Peksöz, M. (2025). 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı (1- 4. sınıflar) ile 2019 Türkçe dersi öğretim programı’nın (1- 8. sınıflar) karşılaştırmalı incelemesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 7(27), 18-33. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1538201>
- Sever, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin amacını anlamak. Eğitim Reform Girişimi (ERG). <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/turkiye-yuzyili-maarif-modelinin-amacini-anlamak/>
- Stake, R. R. (2005). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (Third edition). London: Sage.
- Uygun, K., ve Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81-102.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimler nitel araştırma* (11.Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi, *Temel Eğitim Dergisi (Journal of Primary Education)*, 24, 76-88. <https://doi.org/10.52105/temelegitim>.