



Matematik Öğretmenlerinin Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Metaforik Algıları

Mathematics Teachers' Metaphorical Perceptions of the Middle School Mathematics Curriculum in the Maarif Model

Tuğba Yulet YILMAZ¹, Berrin KESİCİ², Hediye TÜRKOĞLU³, Merve
HALAT⁴, Hacera Gülvin DURĞUN⁵

¹Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, tugbayuletyilmaz@yyu.edu.tr, 0000-0003-2872-4062

²Öğrenci, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, berrinkesici815@gmail.com, 0009-0007-3651-6550

³Öğrenci, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, turkogluhediye8@gmail.com, 0009-0005-0746-0661

⁴Öğrenci, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, halatmerve72@gmail.com, 0009-0009-8123-133X

⁵Öğrenci, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, gulvin.drgn30@gmail.com, 0009-0009-8954-8980

Geliş Tarihi: 17.06.2025

Kabul Tarihi: 22.10.2025

ÖZ

Değişen toplumsal ihtiyaçları karşılamak, ulusal kalkınmayı desteklemek ve uluslararası standartlara uyumu sürdürebilmek için öğretim programlarının revizyonlarla güncellenmesi gerekmektedir. Bu noktada 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli



doğrultusunda yenilenen Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın etkili bir şekilde uygulanmasında, öğretmen algıları belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı 5. sınıf matematik öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın yürütülmesinde, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan ve 5. sınıf düzeyine ders veren 30 ilköğretim matematik öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri açık uçlu bir anket formu ile toplanmış, katılımcılardan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı...gibidir, çünkü..." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde metaforların içeriksel analizine olanak tanıyan sistematik metafor analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin genel olarak matematik öğretim programının vizyonunu olumlu bulduğunu, programı çağdaş öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını önceleyen, değer odaklı bir model olarak algıladığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin önemli bir kısmı programın uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve pratik sorunlar yaşandığını belirtmiş, kalabalık sınıflar, zaman yönetimi, adaptasyon sorunu ve rehberlik yetersizliği gibi faktörlere dikkat çekmişlerdir. Mevcut çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın sahadaki yansımalarının hem içeriğiyle hem de uygulama koşullarıyla birlikte ele alınmasının gerekliliğini ortaya koyarak çeşitli öneriler sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Maarif modeli, matematik öğretim programı, matematik öğretmeni, metafor

ABSTRACT

In order to meet changing societal needs, support national development, and maintain alignment with international standards, it is necessary to update curricula through periodic revisions. At this point, teacher perceptions emerge as a critical factor in the effective implementation of the renewed 2024 Middle School Mathematics Curriculum, which was redesigned in line with the Türkiye Century Maarif Model. The aim of this study is to reveal 5th-grade mathematics teachers' perceptions of the Middle School Mathematics Curriculum through metaphors. A phenomenological research design, one of the qualitative research methods, was employed in conducting the study. Participants consisted of 30 middle school mathematics teachers who were teaching 5th-grade level courses in various regions of Türkiye during the 2024–2025 academic year. The research data were collected through an open-ended

questionnaire, in which participants were asked to complete the sentence: “The Türkiye Century Maarif Model Middle School Mathematics Curriculum is like ... because ...”. For the analysis and interpretation of the collected data, systematic metaphor analysis—allowing for the content-based examination of metaphors—was employed. The findings of the study indicate that teachers generally viewed the vision of the mathematics curriculum positively and perceived it as a value-oriented model that prioritizes contemporary learning and teaching approaches. However, a significant number of teachers reported encountering various structural and practical challenges during the implementation process, drawing attention to factors such as overcrowded classrooms, time management issues, adaptation difficulties, and a lack of instructional guidance. This study highlights the necessity of addressing both the content and implementation conditions of the Türkiye Century Maarif Model Middle School Mathematics Curriculum, and it offers several recommendations in this regard.

Keywords: Maarif model, mathematics curriculum, mathematics teacher, metaphor

GİRİŞ

Bireylerin toplumsal, ekonomik ve mesleki yaşamda varlıklarını sürdürebilmeleri, küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin doğurduğu sorunlarla başa çıkma ve günümüz dünyasının hızla dönüşen dinamiklerine uyum sağlama becerilerine bağlıdır. Bu bağlamda toplumsal ve ekonomik hedeflerle uyumlu yenilenmenin sağlanması ve değişen koşullara uyum sürecinin desteklenmesi için eğitim sisteminde (Küçük ve Kurt, 2025) ve sistemin işleyişine yön veren öğretim programlarında revizyonlar yapılması gerekmektedir (Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Nitekim mevcut öğretim programlarının, toplumun var olan gereksinimlerini ve beklentilerini karşılayamadığı durumlarda değişime ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Johnson, 2001). Bu ihtiyaçlar doğrultusunda, Türkiye’de 2005 yılında eğitim reformu olarak adlandırılan değişimle birlikte 2009, 2015, 2018 yıllarında öğretim programlarında revizyonlar yapılmış ve son olarak 2024 yılında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” [TYMM] ile değişikliğe gidilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a).

Tüm öğretim programlarında olduğu gibi TYMM doğrultusunda hazırlanan öğretim programlarının uygulayıcısı da öğretmenlerdir. Öğretim programları ve öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimleri arasındaki tutarsızlıkların ülke içinde eğitimin standartlaşmasına engel teşkil edebileceği belirtilebilir. Dolayısıyla öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesinde ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmesinde öğretmenlerin programlara yönelik düşünceleri, tutumları, yeterlilikleri, programı doğru anlamaları ve



benimsemeleri kritik bir faktördür (Bakken ve Andersson-Bakken, 2021; Harris ve Graham, 2019). Nitekim, öğretmenlerin öğretim programlarının dinamik yapısına uyum sağlamaları ve programın temel felsefesini içselleştirmeleri programların etkili biçimde uygulanması için temel bir gerekliliktir (MEB, 2022). Bu noktada modelde öngörülen dönüşümü ders düzeyine taşıyan TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nı uygulamakla yükümlü matematik öğretmenlerinin metaforik algıları önem kazanmaktadır.

Henüz yeni olması sebebiyle TYMM'ye ilişkin sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların bir kısmı TYMM bağlamında teorik bir değerlendirme sunmakta; programı felsefi, politik, pedagojik ve pratik açıdan tartışmaktadır (Arslankara ve Arslankara, 2024; Berk ve Özer, 2024; Karataş, 2024; Ülçay, 2024). Genel olarak TYMM'ye ilişkin okul yöneticilerinin (Küçük & Kurt, 2025) ve öğretmen görüşlerinin alındığı (Baz, 2024; Duyul vd., 2025; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025) çalışmalar da mevcuttur. Bununla birlikte özel olarak branşlara yönelik incelemelere odaklanarak TYMM Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nı ve İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen görüşlerine göre değerlendiren (Ceylan, 2025; Kultas, 2024) araştırmalar da yapılmıştır. Matematik dersi bağlamında ise TYMM İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan becerileri, eğilimleri ve değerleri teorik açıdan inceleyen (Kuzu vd., 2024), Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki geometrik nicelikler temasını önceki matematik dersi öğretim programına göre karşılaştıran doküman incelemeleri mevcuttur (Çıkar ve Tural Sönmez, 2024). Ayrıca Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımını teorik olarak analiz eden (Güneş vd., 2025) çalışmaların olduğu da görülmüştür. Mevcut çalışmanın yapıldığı dönemde TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin matematik öğretmenlerinin metaforik algılarını doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu eksiklik, mevcut programın ilk uygulayıcıları olan 5. sınıf matematik öğretmenlerinin programın uygulanması sürecinde yaşadıkları güçlüklerin, ihtiyaç ve beklentilerin ve programın öğrenci ile sınıf ortamına yansımalarının yeterince anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, mevcut çalışmanın bilimsel katkısını öne çıkarırken literatürde doldurulması gereken boşluğu da ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarını pasif biçimde aktaran konumunda olmadıkları bilinmektedir. Bu programları eleştirel bir bakışla yorumlayan, sürece hem entelektüel hem de pratik düzeyde katkı sunan ve yansıtıcı kararlar alan öğretmenler; öğretim programlarını pedagojik bilgi ve deneyimleri ile şekillendirerek süreçte aktif bir rol üstlenmektedir (Béneker vd., 2023). Dolayısıyla yeni matematik dersi öğretim programının ilk uygulayıcısı olan 5. sınıf öğretmenlerinin algılarını

yansıtan bu çalışmanın sonuçlarının programın sahadaki yansımalarını anlamada, öğretmen destek ihtiyaçlarını belirlemede ve ileride yapılacak program geliştirme çalışmalarına yön vermede önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Ülkemiz için nitelikli eğitimin paydaşlarından biri olan matematik öğretmenlerinin yeni programa ilişkin algılarının ortaya çıkarılması, bu algıların matematik öğretim pratiklerini etkileyeceği gerçeğinden hareketle de son derece önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı, 5. sınıf matematik öğretmenlerinin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu bağlam doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulayıcıları olan 5. sınıf matematik öğretmenleri, bu programa ilişkin algılarını hangi metaforları ve gerekçeleri kullanarak ifade etmişlerdir?
- TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulayıcıları olan 5. sınıf matematik öğretmenlerinin algılarını ifade ettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Kavramsal Çerçeve

Öğretim programları, eğitim programının amaçları doğrultusunda belirli bir alandaki öğrenme çıktılarını belirleyen, bu çıktılara nasıl ulaşılabileceğinin çerçevesini çizen, öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılan materyaller ve ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik eden programlardır (Priestley ve Philippou, 2019; Yilmaki, 2011). Bir ülkenin eğitim sisteminin temel yapı taşlarını oluşturan öğretim programlarının (Null, 2011); eğitim sonuçlarını, toplumsal değerleri ve ekonomik gelişimi şekillendiren temel bir çerçeve işlevi gördüğü belirtilebilir. Nitekim genel olarak eğitim politikalarının, öğrencilerin dünyayı anlama ve anlamlandırma sürecine katkı sunmada, bireylerin toplumsal hayata katılımını ve bilinçli vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlamada öğretim programlarını araç olarak kullandığı söylenebilir. Bu programlar, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal beceriler gibi önemli yetkinlikler kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Bao, 2024). Ayrıca, eğitimde eşitliği sağlama ve her bireyin potansiyelini gerçekleştirmesi için gerekli fırsatları sunma açısından da programlar kritik bir işlev üstlenmektedir (Stacey vd., 2018).

Öğretim programlarının, ülkelerin gelecekteki eğitim politikalarının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde yeni bilgi üretimini ve bu bilgilerin paylaşımını teşvik eden bir yapı taşı olarak konumlanması, onların taşıdığı önemi açıkça ortaya koymaktadır



[URL1]. On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028), öğretim programlarının milli, manevi, ahlaki ve evrensel değerler doğrultusunda, küresel gelişmeler ve ihtiyaçlar gözetilerek güncellenmesi gerektiğinin altını çizmektedir [URL2]. Bu vurgu, öğretim programlarının gerekli durumlarda dönüşüm geçirmesi, küresel gelişmelere, teknoloji çağına ve ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde revize edilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla Türkiye'deki öğretim programları, TYMM ile ilke ve hedefleri güncellenerek kapsamlı bir dönüşüm süreci geçirmiştir.

Merkezine insanı koyan TYMM, eğitimi herkesin yaşam boyu ulaşabileceği temel bir hak olarak değerlendirmekte; eleştirel düşünebilen, sorunlara çözüm üretebilen, karar alabilen, sorumluluk bilinci taşıyan ve yalnızca mevcut medeniyete uyum sağlamakla kalmayıp aynı zamanda onu inşa eden bireyler yetiştirmeyi temel ilke edinmektedir (MEB, 2024a). TYMM, belirli bir alanda ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerle donanmış, yetkin ve erdemli bireylerin yetiştirilmesini, insan ve toplum yaşamına dair tüm alanları kapsayan bütüncül bir eğitim yaklaşımını esas almıştır (MEB, 2024a). Bu doğrultuda 2024 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı da TYMM'nin benimsediği ilke ve yaklaşımlar bağlamında şekillendirilmiştir.

Matematiksel bilgi öğreniminin yanı sıra bireylerin çağın gerektirdiği becerilerle donatılmasını hedefleyen yeni matematik dersi öğretim programı, matematiği günlük yaşamın parçası hâline getirmeyi öncelemektedir (MEB, 2024b). Öğrencilerin matematiksel bilgiye ulaşmalarını sağlayan beceriler kazanmalarını ve edindikleri bilgiler arasındaki bağlantıları sorgulayarak önceki öğrenmeleriyle yeni bilgilerini bütüncül bir şekilde yapılandırılmalarını öncelikli hedef olarak benimsemektedir (MEB, 2024b). Öğrencilerin ilgisini çekmeye yönelik olarak kurgulanan yeni matematik dersi öğretim programı, modern teknolojilerin etkili entegrasyonu sayesinde öğrenmeye yönelik motivasyonu artırmayı, öğrencilerin aktif katılımını sağlamayı ve derinlemesine düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Güneş vd., 2025). Matematik dersi öğretim programının amacına ulaşabilmesinde programın doğrudan uygulayıcıları olan matematik öğretmenleri kritik bir önem taşımaktadır. Bu nedenle mevcut çalışma programın ilk uygulayıcıları olan 5. sınıf matematik öğretmenlerinin programa yönelik metaforik algılarına odaklanmıştır.

Metaforlar, bir nesnenin veya bir kavramın daha tanıdık, daha somut ya da daha görünür farklı bir nesne ya da kavramla ilişkilendirilerek ve genellikle karmaşık fikirlere açıklık veya içgörü sağlamak için kullanılan söz sanatlarıdır (Zhao vd., 2010). Bu bağlamda metaforik algıların, bireylerin bu nesne ve kavramları metaforlar aracılığıyla anlama ve yorumlama biçimi

olduğu belirtilebilir. Eğitim araştırmaları bağlamında düşünüldüğünde, metaforların öğretmenlerin çeşitli eğitim kavramlarına ilişkin inançlarını, tutumlarını, deneyimlerini, mesleki çalışmaları hakkındaki düşüncelerini anlamada önemli bir araç olduğu belirtilebilir (Martinez vd., 2001). Bununla birlikte metaforların yalnızca bireysel inançların yansıması olarak değil, aynı zamanda pedagojik bir araç olarak kullanılabileceği, bu yolla öğrenme-öğretme teorilerine ilişkin tartışmaları kolaylaştırarak öğretmen eğitime katkı sağlayabileceği öne sürülmektedir (Saban vd., 2007). Programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin, mesleki deneyimlerine dayalı olarak geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz algıların sürece, öğretmenlere ve programın uygulanmasına dair önemli ipuçları sağlayabileceği, metaforlarının öğretim programındaki aksaklıkları ortaya koymada değerli bir veri kaynağı olabileceği öngörülebilir (Çırak-Kurt, 2017). Metaforik algının bu bağlamı göz önünde bulundurularak, bu çalışmada öğretmenlerin yeni matematik öğretim programı olgusunu nasıl kavramsallaştırdıklarının ve programla nasıl ilişki kurduğunun ortaya çıkarılmasının daha etkili eğitim uygulamalarına ve politikalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de daha önceki matematik öğretim programlarına yönelik öğretmenlerin metaforik algılarını (Çırak-Kurt, 2017), öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının daha önceki eğitim programlarına ilişkin metaforik algılarını (Aykaç ve Çelik, 2014; Gültekin, 2013; Örtten ve Erginer, 2010; Özdemir, 2012; Semerci, 2007; Taşdemir ve Taşdemir, 2011), matematik öğretmenlerinin görüşleri yoluyla algılarını (Bozkurt vd., 2021; Karakoç, 2019; Özdal ve Karatas, 2015; Sargın, 2017), matematik öğretmenlerinin öğretim programı bilgilerini (Kutlu, 2018) inceleyen çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların bazılarında öğretmenlerin büyük bir kısmının programlara ilişkin algılarının olumsuz olduğu, programları bilgi yığını, gerçeğe uygun olmayan, alt yapısı eksik, sorun yaratan ve devamlı değişen karmaşık bir yapı olarak algıladıkları (Aykaç ve Çelik, 2014; Çırak-Kurt, 2017) görülmüştür. Bazı çalışmalar, öğretmenlerin öğretim programı olgusunun mesleki yaşantılarındaki yeri ve önemi konusunda farkındalıklarının düşük olduğunu ve programların uygulanabilirliğine dair olumsuz değerlendirmeler yaptıklarını göstermektedir (Bozkurt vd., 2021). Bazı çalışmalar ise, öğretmenlerin öğretim programlarının hedeflerine ulaştığına inandıklarını ve programlarda yer alan modern öğrenme yaklaşımları ile alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik algılarının olumlu olduğunu göstermektedir (Karakoç, 2019; Özdal ve Karatas, 2015). Dolayısıyla Türkiye’de daha önceki öğretim programlarına yönelik öğretmen algılarının olumlu ve olumsuz yönleriyle çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.



Literatür TYMM bağlamında incelendiğinde, öğretmenlerin TYMM'nin yenilikçi unsurlarını ve dönüştürücü potansiyelini olumlu değerlendirdikleri, ancak uygulamada yapısal sorunlar, müfredat yoğunluğu ve mesleki gelişim eksiklikleri konusunda endişe taşıdıkları görülmektedir (Baz, 2024; Duyul vd., 2025). Ayrıca öğretmenler, TYMM öğretim programlarında öğrenme çıktılarının azaltılmasını, programların öğrenci merkezli ve yenilikçi yönlerini olumlu bulmakta, ancak kalabalık sınıflarda uygulamanın zorluğu, yapısal sorunlar, kaynak eksiklikleri ve mesleki gelişim desteği ihtiyacını da dile getirmektedir (Ak ve Köse, 2024; Kultas, 2024). Dolayısıyla TYMM öğretim programlarına yönelik öğretmen algılarının genellikle yenilikçi yönler ve uygulamadaki güçlükler arasında şekillendiği görülmektedir. Bununla birlikte, yeni matematik dersi öğretim programı bağlamında bu algıların nasıl biçimlendiği merak konusudur. Mevcut çalışma programın ilk uygulayıcıları olan 5. sınıf matematik öğretmenlerinin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin deneyimlerini nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını keşfetmeyi ve böylece bu deneyimlerin özünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Dowling, 2007; Patton ve Broward, 2023). Öznel deneyimin ve bireylerin yaşamış gerçekliklerine yükledikleri anlamların önemini vurgulayan bu yaklaşım eğitim gibi alanlarda sıkça kullanılmaktadır (Farrell, 2020; Zahavi ve Martiny, 2019). Fenomenolojik araştırmalar, araştırmacıların “parantezleme” olarak bilinen yansıtıcı bir duruş benimsemesini, araştırmacının verilere açık fikirli bir şekilde yaklaşmak için önceden edinilmiş fikirleri ve önyargıları bir kenara bırakmasını gerektirmektedir (Kim et al., 2020). Bu noktada, katılımcıların deneyimlerinin özünün araştırmacının yorumlarından bağımsız olarak ortaya konulması sağlanır (Bliss, 2016). Fenomenolojik desen öğrencilerin ve eğitimcilerin öznel deneyimlerine odaklanarak, geleneksel çalışmalarda gözden kaçabilecek iç görüleri ortaya çıkarır ve yalnızca literatüre katkı sunmakla kalmaz, aynı zamanda eğitim deneyimlerinin inceliklerini aydınlatarak uygulamaya da katkı sunar (Farrell, 2020). Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada fenomenolojik desenin kullanılması uygun görülmüştür. Bu çalışmada incelenmek istenen fenomen, ilköğretim 5. sınıf matematik öğretmenlerinin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na yönelik algılarıdır. Öğretmenlerin algılarını ortaya koymada kullanılan anlamlandırma aracı ise metaforlardır.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmada, katılımcılar belirlenirken nitel araştırmaların gereksinimleri göz önünde bulundurulmuştur. Nitel araştırmalarda genelleme kaygısı olmadığı için, aktarılabiliirliği sağlamak adına araştırmanın tipik olgular üzerinden yürütülmesi ve örneklem seçiminde olguların değişik yönlerini yansıtacak, konu hakkında zengin veriye erişme imkânı sunacak özellikte örneklem seçilmesi gerekmektedir (Yalman ve Uzungöz, 2021). Bu nedenle bu çalışmada katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada katılımcıların seçiminde MEB'e bağlı resmi ortaokullarda matematik öğretmenliği yapıyor olmak, 2024-2025 eğitim öğretim yılında en az bir tane 5. sınıfın matematik dersinin öğretmenliğini yapıyor olmak ölçüt olarak seçilmiştir. TYMM programlarının 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda 5. sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanmış olması ve araştırmada kullanılan fenomenolojik desen doğrultusunda, öğretmenlerin uygulayıcı rolünde edindikleri deneyimlerin merkeze alınması bu ölçütün belirlenmesinde etkili olmuştur. Bu bağlamda, araştırma verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerindeki ortaokullarda görev yapan ve 5. sınıf düzeyinde ders veren 30 matematik öğretmeninden elde edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Grup	Özellik	Dağılım	Yüzde	Frekans
İlköğretim Matematik Öğretmenleri	Cinsiyet	Erkek	%33,3	10
		Kadın	%66,7	20
	Yaş	26-30	%23,3	7
		31-35	%20	6
		36-40	%26,7	8
		41-45	%10	3
		46-49	%10	3
		50+	%10	3
	Mesleki Kıdem	1-5 yıl	%23,3	7
		6-10 yıl	%20	6
		11-15 yıl	%26,7	8
		16-20	%10	3
		20 yıl ve üstü	%20	6
	Eğitim Durumu	Lisans	%86,7	26
		Yüksek Lisans	%13,3	4
	Görev Yapılan Bölge	Doğu Anadolu Bölgesi	%26,7	8
		İç Anadolu Bölgesi	%23,3	7
		Güney Doğu Anadolu Bölgesi	%23,3	7
		Akdeniz Bölgesi	%16,7	5
		Marmara Bölgesi	%10	3



Demografik özellikler incelendiğinde, çalışmanın ağırlıklı olarak kadın katılımcılarla yürütüldüğü görülmektedir. Grubun önemli bir kısmı genç-orta yaş aralığında orta düzeyde deneyimli öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim durumuna göre katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunudur. Çalışmaya Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden katılım sağlandığını görülmektedir. Bununla birlikte Doğu Anadolu Bölgesi en yüksek katılım oranına sahiptir. Katılımcı profilinin, yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, görev yapılan bölge açısından çeşitlilik göstermesi, farklı deneyim düzeylerine ve demografik özelliklere sahip bireylerin görüşlerine ulaşılmasını sağlamıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılının Mayıs ayında açık uçlu bir anket formu ile elde edilmiştir. Verilerin toplanma zamanı Türkiye'de eğitim-öğretim takvimi dikkate alınarak planlanmış, 5. sınıf öğretmenlerinin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nı uygulama süreleri göz önünde bulundurulmuştur. İki bölümden oluşan anket formunun ilk bölümünde öğretmenlerden yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan il gibi çeşitli kişisel bilgileri istenmiştir. Anket formunun ikinci bölümünde ise araştırmaya katılan öğretmenlerden *"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı...gibidir, çünkü..."* cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin birden fazla algısının olabileceği göz önünde bulundurularak birden fazla metafor kullanabilecekleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin doldurdukları bu anketler bir doküman olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Her öğretmene araştırmanın amacı, kendilerinin bu araştırmaya sağlayabileceği katkılar, isimlerinin gizli tutulacağı, verdikleri bilgilerin hiçbir şekilde bu araştırma haricinde kullanılmayacağı konusunda açıklama yapılmıştır. Bulgular sunulurken gerçek isimler yerine Ö1, Ö2...gibi kod isimler kullanılmıştır. Anket formunu araştırmacıların bulunduğu ilde görev yapan öğretmenler yüz yüze iletişim kurularak (7 öğretmen), diğer şehirlerde görev yapanlar ise Google Form aracılığı ile (21 öğretmen) doldurmuşlardır.

Veri Analizi

Öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin ortaya koydukları metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde metaforların içeriksel analizine olanak tanıyan sistematik metafor analizi kullanılmıştır (Saban vd., 2006; Schmitt, 2005). Analiz sürecinde aşağıdaki işlem adımları dikkate alınmıştır:

1.Adlandırma ve Etiketleme: Analizin ilk aşamasında, öğretmenlerin öğretim programına yönelik kullandıkları metaforları belirlemek amacıyla verdikleri yanıtlar incelenmiş ve numaralandırılarak listelenmiştir. Bu aşamada her bir metafor ve metaforun açıklaması bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Metaforlar ile bu metaforların nedenleri arasında anlamlı bir bağlantı olup olmadığı incelenmiş, öğretmenlerin öğretim programı ile ilişkilendirdiği metaforu belirgin bir şekilde dile getirip getirmediğine bakılmış ve metafor özelliği taşımayan yanıtlar elenmiştir. Bu aşamada 5 metafor araştırma kapsamına alınmamıştır.

2.Sınıflandırma: İkinci aşamada, geçerli metaforlar belirli ortak özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Her bir metafor, dayandığı kaynak, ifade ettiği konu ve bu iki unsur arasındaki ilişki dikkate alınarak analiz edilmiş ve benzer nitelikler taşıyan metaforlar geçici olarak sınıflandırılmıştır. Aynı zamanda kullandığı metaforla ilişki kuramayan, metaforu gerekçelendiremeyen cevaplar elenmiştir. Bu aşamada 4 metafor veri toplama aracında “Çünkü...” ibaresinden sonraki gerekçesi olmadığı için araştırma verisi kapsamına alınmamıştır.

3.Kategorileştirme: Üçüncü aşamada, sınıflandırılan metaforlar, metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki temel alınarak belirli kategoriler altında gruplandırılmıştır. Bu aşamada, öğretmenlerin yeni programı nasıl algıladıklarına dair temel kavramsal temalar belirlenmiştir. Kodlama süreci veriye dayalı olarak gerçekleştirilmiş, önceden belirlenmiş herhangi bir kategori veya kuramsal çerçeve kullanılmamıştır. Öğretmenlerin sundukları metaforlar ve bunların gerekçeleri incelenerek anlamlı ilişkilerden hareketle kodlar türetilmiş, benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada, sınıflandırılan metaforlar, metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki temel alınarak belirli kategoriler altında gruplandırılmıştır.

4.Güvenilirlik Değerlendirmesi: Analizlerin güvenilirliğini artırmak amacıyla, metaforların sınıflandırma ve kategorize edilme süreçleri, bağımsız kodlayıcılar tarafından tekrar edilmiş, kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı için Miles ve Huberman’ın (1994) $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılmıştır. (Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan kod sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan kod sayısını ifade etmektedir). Araştırmacılardan biri ve matematik eğitimi alanında bir uzmanın yapmış olduğu bağımsız kodlamada uyum yüzdesi %93 olarak hesaplanmıştır.

5.Nicel Analiz: Son aşamada, her bir temadaki metaforun sıklığı hesaplanmıştır. Bu aşama, öğretmenlerin yeni öğretim programını hangi temalar üzerinden daha çok algıladıklarını



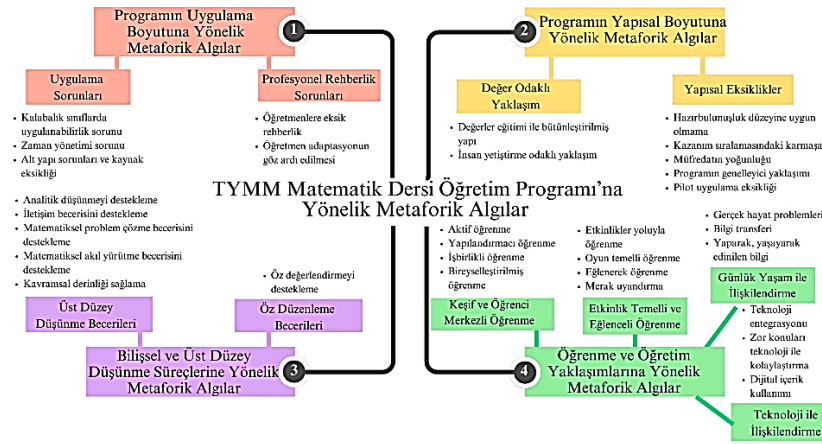
ve bu algıların hangi metaforlarla daha sık ifade edildiğini anlamak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bulgular sunulurken doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırmanın her aşamasında genel olarak nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için çeşitli araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan (Creswell, 2013; Merriam, 2018; Milles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2006) kriterler dikkate alınmıştır. İnanırcılığı sağlamak için odaklı veri toplama yöntemi kullanılmış, veri analizinde uzman incelemesi yapılmış ve bulgulara doğrudan alıntı kullanılmıştır. Aktarılabilirlik için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış, katılımcı seçiminin gerekçesi açıklanmış, katılımcılar ayrıntılı betimlenmiş, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve ne zaman toplandığı aktarılmıştır. Tutarlılığı sağlamak için veri analizinde farklı araştırmacılar yer almış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesine bakılmıştır. Bulgular yorum yapmadan sunulmuş ve ilgili literatür ile kıyaslanmıştır. Teyit edilebilirlik için araştırma deseni ayrıntılı olarak açıklanmış, veri toplama aracı ve süreci, veri analizi ve süreci ayrıntılı açıklanmış, ham veriler uzman incelemesi için saklanmıştır.

BULGULAR

Mevcut çalışmada 5. sınıf matematik öğretmenlerinin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na yönelik algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bulguları katılımcıların algılarının 4 farklı tema altında yer aldığını ortaya koymuştur. Bu temalar “*Programın Uygulama Boyutuna Yönelik Metaforik Algılar*”, “*Programın Yapısal Boyutuna Yönelik Metaforik Algılar*”, “*Bilişsel ve Üst Düzey Düşünme Süreçlerine Yönelik Metaforik Algılar*” ve “*Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımlarına Yönelik Metaforik Algılar*” olarak belirlenmiştir. Temalar Şekil 1’de gösterilmiş ve ilerleyen paragraflarda bulgular her bir tema başlığı altında detaylandırılarak sunulmuştur.



Şekil 1. TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na yönelik metaforik algıları

Programın Uygulama Boyutuna Yönelik Metaforik Algılar

Tablo 2 programın uygulama boyutuna ilişkin algıları, frekans ve yüzde değerleri ile birlikte göstermektedir. Bu tema, öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nı sınıf ortamında nasıl deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin metaforları, uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri, programın uygulanabilirliğine dair algılarını ve bu deneyimlerin öğretme-öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını görünür kılmaktadır.

Tablo 2. Programın Uygulama Boyutuna İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	% (f)
Programın Uygulama Boyutu	Uygulama Sorunları	Kalabalık sınıflarda uygulanabilirlik sorunu	%26.67 (8)
		Zaman yönetimi sorunu	%23.33 (7)
		Alt yapı sorunları ve kaynak eksikliği	%10 (3)
	Profesyonel Rehberlik Sorunları	Öğretmenlere eksik rehberlik	%16.67 (5)
		Öğretmen adaptasyonun göz ardı edilmesi	%13.33 (4)

Öğretmenlerin önemli bir bölümü (f=18) programın uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu güçlükler özellikle kalabalık sınıflarda uygulanabilirlik (%26.67), zaman yönetimi (%23.33) ve altyapı eksiklikleri (%10) etrafında yoğunlaşmaktadır. Öğretmenler, programın etkinlik temelli yapısının kalabalık sınıflarda hayata geçirilmesini güçleştirdiğini ve öğrenme süreçlerini sekteye uğrattığını vurgulamışlardır. Bir öğretmen adayı programı “*çamurda hareket etmeye çalışmaya*” benzeterek (Ö4), kalabalık sınıfların programın öngördüğü öğrenme ortamını neredeyse imkânsız hale getirdiğini dile getirmiştir. Katılımcılar, programın etkinlik temelli yapısının kalabalık sınıflarda daha fazla süre gerektirdiğini ve bu nedenle sınav odaklı eğitim sisteminde

programı uygulamanın zorlaştığını belirtmiştir. Bir öğretmen, programı “çok fazla zaman alan bir yapı” şeklinde tanımlayarak (Ö30), etkinliklerin tüm öğrencileri kapsayacak şekilde uygulanmasının sınıf ortamında ciddi zaman baskısı yarattığını vurgulamıştır. Bununla birlikte uygulama sorunları kategorisi altında okullarda alt yapı problemleri olduğu, özellikle programda belirtilen araç gereçlerin ya da teknoloji alt yapısının uygulamayı zorlaştırdığı da algılara yansımıştır.

Programın uygulama boyutu teması altında 9 öğretmen, profesyonel yardım alma noktasında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, programın öğretmenlere tanıtımının yapılmasına rağmen özellikle branş bazında yeterli yönlendirme sağlanmadığını ve uygulama sürecinde öğretmenlerin yalnız bırakıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere sunulan rehberliğin eksik olmasına dikkat çeken Ö29 “Öğretmenler tarafından pek anlaşılmamış gibidir. Çünkü birçok öğretmen birçok kazanında neyi nasıl öğreteceğini tam bilmiyor. Programın öğretmenlere tanıtımı yapıldı ama özellikle branş bazında daha fazla rehberlik yapılmalıydı...” şeklinde görüş bildirmiştir. Buna ek olarak, dört öğretmen programın uygulanması sürecinde öğretmen adaptasyonunun göz ardı edilmesi sorununu dile getirmiştir. Katılımcılar, programın ani bir şekilde uygulamaya konulduğunu, özellikle ilk kez uygulayan 5. sınıf öğretmenlerinin hazırlıksız kaldığını ifade etmişlerdir. Bu duruma dikkat çeken bir öğretmen, programı “öğretmeni yola çıkarıp eline harita vermemek” şeklinde tanımlamış (Ö14) ve uygulama sürecinde ne yapacağını bilmeyen öğretmenlerin zorlandığını aktarmıştır.

Programın Yapısal Boyutuna Yönelik Metaforik Algılar

Tablo 3 programın yapısal boyutuna ilişkin öğretmen algılarını frekans ve yüzde değerleri ile birlikte göstermektedir. Bu tema, öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nı yapısal özellikleri açısından nasıl deneyimlediklerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin metaforları, programın kapsamı, yoğunluğu, içerik düzeni ve kazanımlar arasındaki ilişkiler konusundaki algılarını ortaya koymakta böylece öğretim programının yapısal boyutunun sınıf içi deneyimlere nasıl yansıdığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Programın Yapısal Boyutuna İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	% (f)
Programın Yapısal Boyutu	Değer Odaklı Yaklaşım	Değerler eğitimi ile bütünleştirilmiş yapı	%26.67 (8)
		İnsan yetiştirme odaklı yaklaşım	%13.33 (4)
	Yapısal Eksiklikler	Hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmama	%10 (3)
		Müfredatın yoğunluğu	%10 (3)
		Kazanım sıralamasındaki karmaşa	%6.67 (2)
		Programın genelleyici yaklaşımı	%6.67 (2)
		Pilot uygulama eksikliği	%6.67 (2)

Tablo 3'te görüldüğü gibi 12 öğretmen TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değer odaklı yaklaşımına vurgu yapmıştır. Bu öğretmenler modelin sadece akademik bilgiye değil, aynı zamanda bireyin değerler ve kişisel gelişimine de önem verdiği, öğrencilerin aşamalı öğrenme süreçleriyle yetiştirildiği ve değer eğitiminin ön planda olduğu algısına sahiptirler. Bu doğrultuda iyi insan yetiştirme, ahlaki rehberlik, doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık, saygı, sorumluluk gibi değerlerin kazandırılması algıları mevcuttur. Bir katılımcı programı “*değerler eğitimi*” metaforu ile açıklayarak (Ö12), değerlerin öğrenme sürecinin merkezinde olduğunu vurgulamıştır. Değer odaklı yaklaşıma vurgu yapan öğretmenlerden biri olan Ö5'in “*İnsan inşa sanatı gibidir. Çünkü sıfırdan başlayarak tuğla tuğla insanı ve bilgiyi inşa ediyor... İyi insan bilgiyi iyi olarak kullanıp yeni bilgiler oluşturabilir.*” şeklindeki yorumu ilgi çekicidir. Öğretmen inşa sanatı metaforu ile programı, insanı bilgiyle donatırken temelden başlayarak karakter ve değerler bütünü de şekillendiren, bireyin iyi olma hâlini önceleyen ve bu yönüyle bilgiyi anlamlı kılan bir rehber olarak konumlandırmıştır.

Programın yapısal boyutu altında bazı öğretmenler (f=12), programın uygulanmasında karşılaşılan yapısal eksikliklere vurgu yapmıştır. Katılımcılar özellikle modelin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate almadığını, müfredatın yoğun ve dağınık olduğunu, konu bütünlüğünün sağlanmadığını ve bu nedenle programın Türkiye'deki mevcut eğitim sistemiyle uyumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen, programı “*başka bir ülke için hazırlanmış bir model*” metaforu ile açıklayarak (Ö8), öğrenci gerçekliğini ve programın sınav sistemiyle olan uyumsuzluğu vurgulamıştır. Bazı öğretmenler, programın Türkiye genelinde her okulda uygulanmaya elverişli olmadığına dikkat çekmiştir. Bu öğretmenler, öğrencilerin düzey farklılıklarının ve okullar arası imkân eşitsizliklerinin programın işlevselliğini sınırlandırdığını vurgulamışlardır. Bir öğretmen, programı “*her okula uygun olamayacak bir model*” olarak nitelendirerek (Ö22), özellikle pilot uygulamalar yapılmadan doğrudan yaygınlaştırılmasının başarısızlık riski taşıdığını ifade etmiştir. Öğretmenin programın genelleyici yapısının olumsuz durumları beraberinde getireceği ve öncelikle pilot uygulamaların yapılması gerektiği düşüncesi ön plandadır. Sayıları az da olsa müfredatın yoğunluğu da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. TYMM programlarının sadeleştirilmiş içerikte hazırlandığı bilinmekle birlikte öğretmenlerin kazanımları sınırlı ders saati içerisinde yetiştirmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda kazanım sıralamasında karmaşa olduğunu düşünen öğretmenlerin içerik bütünlüğü kurmakta zorlandıkları diğer bir yapısal eksiklik algısı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilişsel ve Üst Düzey Düşünme Süreçlerine Yönelik Metaforik Algılar

Tablo 4'te programdaki bilişsel ve üst düzey düşünme süreçlerine ilişkin öğretmen algıları, frekans ve yüzde değerleri ile birlikte gösterilmektedir. Bu tema, öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nı öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkısı açısından nasıl deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin metaforları, programın analitik düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirme potansiyelini nasıl algıladıklarını yansıtmakta, böylece öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerinde programın bilişsel boyutunun nasıl somutlaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Bilişsel ve Üst Düzey Düşünme Süreçlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	% (f)
Bilişsel ve Üst Düzey Düşünme Süreçleri	Üst Düzey Düşünme Becerileri	Analitik düşünmeyi destekleme	%10 (3)
		İletişim becerisini destekleme	%6.67 (2)
		Matematiksel problem çözme becerisini destekleme	%6.67 (2)
		Matematiksel akıl yürütme becerisini destekleme	%6.67 (2)
		Kavramsal derinliği sağlama	%3.33 (1)
	Öz Düzenleme Becerileri	Öz değerlendirmeyi destekleme	%13.33 (4)

Tablo 4'te görüldüğü gibi 10 öğretmen TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklediği algısına sahiptir. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenler programın analitik düşünme becerisini, iletişim becerisini, matematiksel problem çözme becerisini, matematiksel akıl yürütme becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise matematiksel kavramlar arasında ilişkiler kurulmasını ve kavram öğrenme derinliği sağladığını belirtmiştir. Bu gruptaki öğretmenlerin, programın öğrencinin bilgiyi analiz etme, kavramlar arasında ilişki kurma, neden-sonuç bağlantılarını kurma ve düşünme süreçlerini derinleştirme becerilerine odaklandığı algısına sahip oldukları belirtilebilir. Bir öğretmen bu durumu “*öğrencilerin analitik düşünce becerilerini geliştiren bir yapı*” olarak tanımlamış (Ö2), bir diğeri ise programı “*ağaç*” metaforuyla açıklayarak (Ö17), konuların birbirine bağlı şekilde yapılandırıldığını ve öğrencilerin kendi düşünme süreçleriyle bilgiyi keşfetmelerine olanak tanıdığını vurgulamıştır.

Katılımcı öğretmenlerden 4'ünün programın öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini ön plana çıkaran metaforlar ürettikleri belirtilebilir. Öğretmenler, özellikle öz değerlendirme formları aracılığıyla öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini fark ettiklerini, yaşadıkları zorlukları dile getirdiklerini ve böylece öğrenme sürecinde daha aktif rol üstlendiklerini belirtmiştir. Bir öğretmen programı “*öğrencinin kendisini değerlendirmesini*

isteyen bir yapı” olarak tanımlamış (Ö3) ve bu yaklaşımın öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluk almasına katkı sunduğunu vurgulamıştır.

Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımlarına Yönelik Metaforik Algılar

Tablo 5’te programdaki öğrenme ve öğretim yaklaşımlarına ilişkin öğretmen algıları frekans ve yüzde değerleri ile birlikte sunulmaktadır. Bu tema, öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nı benimsediği pedagojik anlayışlar bağlamında nasıl deneyimlediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin metaforları, programın öğrenci merkezli yaklaşımını, öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğini ve öğrenme sürecine getirdiği yenilikleri nasıl algıladıklarını yansıtarak, programın pedagojik boyutunun uygulamadaki karşılığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	% (f)
Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	Keşif ve Öğrenci Merkezli Öğrenme	Yapılandırmacı öğrenme	%23.33 (7)
		Aktif öğrenme	%16.67 (5)
		İşbirlikli öğrenme	%6.67 (2)
		Bireyselleştirilmiş öğrenme	%6.67 (2)
	Etkinlik Temelli ve Eğlenceli Öğrenme	Etkinlikler yoluyla öğrenme	%20 (6)
		Oyun temelli öğrenme	%13.33 (4)
		Eğlenerek öğrenme	%10 (3)
		Merak uyandırma	%10 (3)
	Günlük Yaşam ile İlişkilendirme	Gerçek hayat problemleri	%20 (6)
		Bilgi transferi	%6.67 (2)
		Yaparak, yaşayarak edinilen bilgi	%6.67 (2)
	Teknoloji ile İlişkilendirme	Teknoloji entegrasyonu	%13.33 (4)
		Zor Konuların Teknoloji ile Kolaylaştırılması	%6.67 (2)
		Dijital İçerik Kullanımı	%6.67 (2)

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’ndaki öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını yorumlama şekilleri farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda keşif ve öğrenci merkezli öğrenme, etkinlik temelli ve eğlenceli öğrenme, günlük yaşam ile ilişkilendirme ve teknoloji ile ilişkilendirme kategorileri ortaya çıkmıştır.

Katılımcı öğretmenlerden önemli bir bölümü (f=16), programı öğrencilerin aktif katılım yoluyla bilgiye ulaştığı ve öğrenme sürecinde yapı kurucu bir rol üstlendiği bir model olarak algılamaktadır. Öğretmenler, modelin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilere keşfetme, ilişki kurma ve zihinsel süreçlerini yapılandırma fırsatı sunduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımı vurgulayan katılımcılar (f=7), programın öğrenciyi pasif bilgi alıcısı

olmaktan çıkararak sürecin aktif öznesi haline getirdiğini dile getirmişlerdir. Bir öğretmen bu durumu “*öğrencilerin zihinsel süreçlerini yapılandırmalarına olanak tanıyan bir yapı*” olarak nitelendirmiş (Ö13) ve programın bilgiyi doğrudan aktarmak yerine keşfetmeye dayalı öğrenmeyi öncelediğini belirtmiştir. Benzer şekilde aktif öğrenme (f=5), işbirlikli öğrenme (f=2) ve bireyselleştirilmiş öğrenme (f=2) algıları da öğretmenlerin programı öğrencinin merkezde olduğu, öğrenmenin deneyimle ve sosyal etkileşimle gerçekleştiği bir yapı olarak gördüklerine işaret etmektedir. Örneğin Ö10 “*Öğrenci merkezli bir bulmaca gibidir. Çünkü öğretmen tarafından her şey anlatılmadan bir şeyleri öğrencinin keşfetmesi beklenmektedir. Bu keşif sürecinde bazen bireysel bazen de iş birliği yapmaları istenmektedir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenin öğrenci merkezli bulmaca metaforu, programın öğrencilerin aktif katılımını esas alan, bireysel keşif ile iş birliğini bütünleştiren ve öğrenmeyi deneyim temelli bir süreç olarak kurgulayan yapısını yansıtmaktadır.

Etkinlik temelli ve eğlenceli öğrenme kategorisi altındaki öğretmen algıları programın öğrenciyi motive eden, keşfetmeye yönlendiren, süreci eğlenceli hale getiren etkinliklere ve oyunlara dikkat çekmektedir. Katılımcıların %20’si matematik programını, öğrencilerin katılımını ve ilgisini artıracak çeşitli etkinlikler yoluyla zenginleştirilmiş bir yapı olarak tanımlamışlardır. Bu öğretmenler, etkinlikler yoluyla öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katıldığını, eğlenerek bilgiye ulaştıklarını ve dersin daha cazip hale geldiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu vurgulayan bir öğretmen, programı “*eğlenceli bir etkinlik*” metaforu ile açıklamış (Ö28) ve etkinliklerin öğrencileri sürecin doğrudan öznesi haline getirdiğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin programın yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin ilgisini artıran ve öğrenmeye katılımını güçlendiren etkinliklerle zenginleştiği algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte oyun temelli öğrenmeye (f=4), eğlenerek öğrenmeye (f=3) vurgu yapan ve öğrencilerde merak uyandıran (f=3) bir program olduğu algıları da yaygındır. Bu metaforlar, öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nı daha ilgi çekici ve motive edici bir öğretim anlayışıyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

Programın günlük yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik metaforlar, öğretmenlerin öğrenilen bilgilerin gerçek hayat problemleriyle bütünleştirildiği bir yaklaşıma önem verdiklerini göstermektedir. Matematik programında gerçek hayat problemlerinin, gerçek hayat ile okul matematiği arasındaki bilgi transferinin ve yaparak, yaşayarak edinilen bilgilerin vurgulandığı ifadeler, programın öğrencilere sadece teorik bilgi değil, aynı zamanda yaşantısal ve anlamlı öğrenmeler sunduğu yönünde bir algının oluştuğunu göstermektedir. Bir öğretmen

programı “*yaparak yaşayarak öğrenme modeli*” metaforu ile açıklayarak (Ö6), ders kitaplarında günlük yaşam problemlerinin artmasının bu yaklaşımı güçlendirdiğini vurgulamıştır.

Teknoloji ile ilişkilendirme kategorisi altında yer alan metaforlar ise öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın teknoloji destekli öğretim süreçlerine olan katkısına vurgu yaptıklarını ortaya koymaktadır. Teknoloji entegrasyonu (f=4), programın çağın gerekliliklerine uygun olarak dijital araç ve içeriklerle desteklendiğini yansıtırken, zor konuların teknoloji ile kolaylaştırılması (f=2) ve dijital içerik kullanımı (f=2) öğretmenlerin teknolojiyi özellikle soyut ve karmaşık matematiksel kavramların somutlaştırılmasında etkili bir araç olarak gördüklerini göstermektedir. Örneğin Ö23 “*Matematik dersinde teknolojiyi daha etkili kullanmayı amaçlamış gibidir. Çünkü yeni eklenen birçok konunun kavranmasında teknoloji kullanımı elzem hale gelmiştir.*” şeklindeki algısı ile programın teknolojiyi gerekli kıldığına işaret etmektedir. Bir diğer öğretmen ise “*program dijitalleşmeyi zorunlu tutuyor*” şeklindeki ifadesiyle (Ö7), dijital içeriklere yapılan vurgunun yoğun olduğunu ancak tüm öğretmenler için uygulanabilirliğin tartışmalı olduğunu vurgulamıştır. Öğrenme ve öğretim yaklaşımlarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nı etkili matematik öğretimi için öğrenci merkezli, keşfetmeye dayalı, gerçek yaşamla ve teknoloji ile bağlantılı öğrenme yaklaşımlarını önceleyen bir yapı olduğu algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, matematik öğretmenlerinin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’na ilişkin metaforik algıları derinlemesine incelenmiş ve öğretmen algıları üzerinden programın çeşitli yönleri çok boyutlu olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’na ilişkin metaforik algıları, programın uygulama ve yapısal boyutlarını doğrudan deneyimlerine dayalı olarak değerlendirdiklerini, bilişsel süreçler ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarını ise öğrencilerle etkileşimleri üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir. Sonuçlar, TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın genel olarak çağdaş öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını önceleyen, değer odaklı bir model olarak algılandığını göstermekte, bununla birlikte birtakım sorunlara da dikkat çekmektedir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin önemli bir kısmı programın uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve pratik sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin

programın etkinlik temelli ve öğrenci merkezli yapısını pedagojik açıdan olumlu bulduklarını, ancak bu yapının kalabalık sınıflarda ve sınırlı zaman diliminde uygulanabilirliğine ilişkin ciddi kaygılar taşıdıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının, okul ve sınıflardaki fiziksel donanım eksiklikleri, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin bu yöntemleri uygulayacak pedagojik bilgi yetersizlikleri ve ders içeriklerinin yetiştirilmesine yönelik zaman yönetiminden etkilendiği daha önceki çalışmalara yansımıştır (Yiğittekin ve Atalmış, 2024). Nitekim mevcut çalışmadaki öğretmenlerin de TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nı içerik açısından olumlu bulduğu ancak uygulamada zorluklar yaşadıkları aşikârdır.

Araştırmada öğretmenlerin bir kısmı programa yeterince hazırlanamadıklarını, uygulama sürecinde yalnız bırakıldıklarını ve bu nedenle adaptasyon güçlüğü yaşadıklarını ifade etmişlerdir. TYMM konusunda öğretmen görüşlerini inceleyen farklı çalışmalarda da öğretmenlerin yeni programları yenilikçi ve öğrenci merkezli olarak gördükleri ancak adaptasyon konusunda endişeli oldukları, modeli benimseyebilmeleri ve uygulayabilmeleri için desteğe ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır (Duyul vd., 2025). Bu durum, yalnızca programın içeriğinin niteliğinin değil, aynı zamanda uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin bu sürece ne ölçüde hazırlandığının da önemini ortaya koymaktadır. Benzer sonuçlar, TYMM bağlamında farklı branşlardan öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyan araştırmalara da yansımıştır. Bu araştırmalarda TYMM konusunda verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ve program hakkında öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmedikleri sonuçları ortaya çıkmıştır (Ak ve Köse, 2024; Kultas, 2024; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Bununla birlikte, Türkiye'de daha önce revize edilen öğretim programlarına ilişkin araştırmalarda da benzer sonuçların ortaya çıkmış olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin önceki programlarda yer alan etkinlikleri uygulamakta zorlanmalarının başlıca nedeninin etkinlikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını söyledikleri (Kahraman, 2014), programların öngördüğü öğrenciyi merkeze alma ve bilgiyi yapılandırma gibi temel ilkeleri nasıl sınıf ortamına yansıtacaklarına dair yeterli donanımına sahip olmadıklarını belirttikleri ortaya koyulmuştur (Kuduban ve Aktekin, 2013). Yine bir başka çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin programın amacı, işlevi ve mesleki gelişimdeki rolüne dair farkındalıklarının düşük olduğu, öğretmenlerin programları çoğunlukla kaygı verici olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır (Bozkurd vd., 2021). Bu araştırmada da özellikle ilk uygulayıcı konumundaki 5. sınıf matematik öğretmenlerinin kendilerini hazırlıksız hissettikleri, uygulama sürecinde yalnız kaldıkları ve ne yapacaklarını bilmeden hareket ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda nitelikli bir öğretim programının

başarıyla uygulanabilmesi ve programın hedeflerinin öğrencilere etkili biçimde yansıtılabilmesi için öğretmenlere yönelik sistemli, içerik odaklı ve sürdürülebilir destek mekanizmalarının oluşturulmasının gerekli olduğu belirtilebilir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu programı; öğrenci merkezli, yapılandırmacı, etkinlik temelli ve teknoloji destekli olarak değerlendirmiştir. Yapılandırmacı öğrenme, aktif öğrenme, oyun temelli öğrenme, günlük yaşamla ilişkilendirme gibi çağdaş pedagojik ilkelerin programa yansıtıldığı, öğretmenlerin bu yönleri olumlu bulduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın teknoloji destekli öğretim süreçlerine olan katkısına vurgu yaptıkları, özellikle soyut ve karmaşık matematiksel kavramları teknoloji ile somut bir şekilde öğretmenin mümkün olduğunu savundukları görülmektedir. Dijital içeriklerin, görsel materyallerin ve teknolojik araçların öğrenmeyi destekleyici bir unsur olarak görülmesi TYMM'nin çağın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlandığını göstermektedir. Benzer sonuçların TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nı teorik olarak inceleyen çalışmalara da yansımış olduğu (Güneş vd., 2025) görülmektedir. Her ne kadar öğretmenler programın teknoloji kullanımını önceleyen yapısını olumlu bir gelişme olarak değerlendirse de uygulama sürecinde karşılaşılan altyapı eksikliklerinin bu potansiyelin sahada etkili bir şekilde hayata geçirilmesini engellediği görülmektedir. Özellikle okullarda gerekli dijital araç-gereçlerin bulunmamasının ve teknoloji altyapısının yetersizliğinin programda öngörülen etkinliklerin uygulanabilirliğini sınırladığı mevcut çalışmadaki öğretmen deneyimlerine yansımıştır. Benzer şekilde Karagöz (2021) matematik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında maddi imkânların kısıtlı olduğu bölgelerde okulların fiziksel altyapı sorunları olduğunu, etkinlikler için akıllı tahta, somut araç-gereçlerin eksik olduğunu, velilerden destek göremediklerini bu nedenle programda belirtilen etkinlikleri uygulamada sorun yaşadıklarını vurgulamıştır. Bu noktada önceki programlara yönelik görüşler de ele alındığında TYMM bağlamında benzer zorlukların devam ettiği söylenebilir. Bu durum öğretim programlarında yapılan zenginleştirmelerin ve iyileştirmelerin sahada uygulanmasına olanak sağlayacak donanımsal ve bölgesel destek mekanizmalarının da geliştirilmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir. Benzer şekilde bu sonuçlar Altıntaş ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada da öğretmenlerin tamamının teknolojiyi ve somut materyalleri özellikle soyut matematiksel kavramların öğretiminde yararlı gördükleri ancak okullardaki materyal eksiklikleri ve teknolojik donanım yetersizlikleri nedeniyle uygulamada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum, TYMM'nin teknoloji



entegrasyonuna dayalı yaklaşımının sahada etkili olabilmesi için sadece pedagojik değil, aynı zamanda altyapısal koşulların da sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada öne çıkan bir diğer önemli sonuç, TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın sadece akademik başarıya değil, değer gelişimine de katkı sağlamayı hedefleyen bir yaklaşım sunduğuna dair öğretmen algılarıdır. Doğruluk, çalışkanlık, sorumluluk ve iyilik gibi değerlerin kazandırılmasına yönelik sistematik bir yapı içerdiği, insan yetiştirmeye odaklanan değerlerle bütünleşmiş bir model olduğu görüşü hâkimdir. Benzer şekilde Baz (2024), TYMM'nin değerler eğitimi ön plana çıkarmasının öğretmenler tarafından olumlu olarak karşılandığını, öğrencilerin etik ve sosyal açıdan gelişim göstermelerinin hedeflenmesinin öğretmenler tarafından desteklendiğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) da öğretmenlerin TYMM'nin erdem-değer-eylem çerçevesine önem vererek bu doğrultuda çalışmalar yürüttüklerini ortaya koymuştur. Nitekim TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değer ve insan odaklı yapısı yalnızca matematik öğrenmeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin etik, sosyal ve duygusal yönlerini de gözeten bütüncül bir eğitim anlayışı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle hem bireysel gelişimi destekleyen hem de toplumsal sorumluluk bilinci kazandıran bir program olarak öğretmenler tarafından anlamlı ve işlevsel bulunmaktadır.

Mevcut çalışmanın bir diğer sonucu da katılımcı öğretmenlerin TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini belirtmeleridir. MEB (2024a), öz düzenlemeye TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden biri olan benlik becerileri arasında yer vermekte ve bu beceriyi kişisel hedeflere ulaşabilmek adına duygusal, davranışsal ve bilişsel stratejilerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve pekiştirilerek kontrol altına alınması şeklinde ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar, öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif rol aldıklarını, bu becerilerin hem akademik başarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu hem de matematiksel güven üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Altuntaş ve Sulak, 2024; Gökburun ve Küçük-Demir, 2024). Dolayısıyla TYMM'nin öz düzenlemeyi teşvik eden yapısının sadece akademik başarıya değil, öğrencinin öğrenme sürecine yönelik sorumluluk geliştirmesi, öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilemesi ve matematikle ilgili öz yeterlik algısının güçlenmesi gibi sosyal-duygusal kazanımlara da katkı sunduğu söylenebilir. Mevcut çalışmadaki öğretmenlerin öz düzenleme vurguları, öğrencilerin kendi öğrenme düzeylerinin farkına vararak öğrenme süreçlerinde daha aktif rol üstlenmelerine olanak sağladığı, sosyal-duygusal kazanımları geliştirdiği yönünde bir algı oluştuğunu göstermektedir.

Bu araştırmada bazı öğretmenler programın genelleyici yapısının yani Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan okullarda eşit düzeyde uygulanmasının gerçekçi olmadığını savunmuş, programın daha sınırlı ölçekte, pilot uygulamalarla denenerek yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Farklı sosyo-ekonomik yapıya ve öğrenci profiline sahip bölgelerde aynı programın birebir uygulanabilirliğinin sınırlı olduğu, özellikle dezavantajlı bölgelerde öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınmadan hazırlanan programların başarıya ulaşmasının güç olduğu öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Bu bulgular TYMM konusunda öğretmen görüşlerinin alındığı Duyul ve diğerlerinin (2025) çalışması ile paraleldir. İlgili çalışma da öğretmenlerin, fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için ek desteklere ihtiyaç duyduklarını, kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki eğitim farklarının giderilmesi gerektiğine vurgu yaptıklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla ulusal programların yerel koşulları dikkate alarak esneklik içermesi ve tüm öğrenciler için erişilebilir olması gerektiği belirtilebilir.

Genel olarak, öğretmenler TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın sahada etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik mesleki gelişim desteğinin artırılması, sınıf mevcudu ve zaman yönetimi gibi sorunların giderilmesi ve okulların teknik altyapısının güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Nitekim bu sonuçlar, TYMM'nin sahadaki yansımalarının yalnızca içeriğiyle değil, uygulama koşullarıyla birlikte ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğretmenler tarafından etkili biçimde uygulanabilmesi ve programın amaçladığı pedagojik kazanımların sağlanabilmesi için birtakım önerilerde bulunulabilir. Öncelikle öğretmenlerin programı anlamlandırma ve uygulama sürecinde karşılaştıkları rehberlik eksikliği, programın etkililiğini azaltmaktadır. Bu nedenle, özellikle branş bazlı ve uygulama odaklı hizmet içi eğitim programları artırılmalı, öğretmenlere örnek ders planları, uygulama videoları ve rehber materyaller sunulmalıdır. Kalabalık sınıflar, zaman yönetimi ve altyapı eksiklikleri gibi uygulamaya dönük sorunların çözülmesi için gerekli fiziksel ve yapısal düzenlemeler yapılmalıdır. TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Türkiye'nin her bölgesinde tüm okullarda aynı düzeyde uygulanmasının zorlukları dikkate alınarak, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda bölgesel farklılıklara duyarlı uyarlamalar yapılmalıdır. Programın teknoloji entegrasyonu hedefiyle uyumlu olarak, okullarda dijital araç-gereç erişimi artırılmalı, teknolojik altyapı güçlendirilmelidir. Ayrıca, teknolojiye mesafeli olan öğretmenlerin bu sürece adapte olabilmeleri için dijital yeterliliklerini geliştirecek destekleyici eğitimler sunulmalıdır.

**Etik Kurul Belgesi**

Etik Kurul Komisyon Adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın

Etik Kurulu

Etik Kurul Belge Tarihi ve Protokol No: 25/11/2024 Tarih ve 2024/24-19 Karar numarası

Bilgilendirme

Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A - Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında Berrin KESİCİ yürütücülüğünde Dr. Öğretim Üyesi Tuğba Yulet YILMAZ danışmanlığında 1919B012405043 numaralı proje olarak desteklenmiştir.

Bu çalışma, EJER 2025 Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Yazar Katkı Beyanı

Tuğba Yulet YILMAZ: Kavramsallaştırma, metodoloji, verilerin analizi ve yorumlanması, denetim, inceleme-yazma, düzenleme (%40).

Berrin KESİCİ: Verilerin toplanması, işlenmesi ve yorumlanması (%20).

Hediye TÜRKOĞLU: Verilerin toplanması, işlenmesi ve yorumlanması (%20).

Merve HALAT: Verilerin toplanması, işlenmesi ve yorumlanması (%20).

Hacera Gülvin DURĞUN: Verilerin toplanması, işlenmesi ve yorumlanması (%20).

KAYNAKLAR

- 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>.
- Altıntaş, E., İlgün, Ş., ve Angay, M. (2022). İlköğretim matematik öğretmenlerinin geometri dersinin işlenişi ile ilgili görüşleri. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 87-106. <https://doi.org/10.22466/acusbd.1101910>.
- Altıntaş, Z., ve Sulak, S. E. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişki. *TEBD*, 22(1), 487-510. <https://doi.org/10.37217/tebd.1376972>.
- 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>.
- Aykaç, N., ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 729-748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Bao, M. H. (2024). The study of the difference in elementary school art education curriculum between China and the United States. *Arts Culture and Language* 1(4). <https://doi.org/10.61173/6475f324>
- Baz, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 5(2), 106-123. <https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.2>.
- Béneker, T., Bladh, G., & Lambert, D. (2023). Exploring 'Future three' curriculum scenarios in practice: Learning from the GeoCapabilities project. *Curriculum Journal*, 35(3), 396-411. <https://doi.org/10.1002/curj.240>.
- 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>.
- Bliss, L. (2016). Phenomenological research: Inquiry to understand the meanings of people's experiences. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 7(3), 14-26. <https://doi.org/10.4018/ijavet.2016070102>
- Bozkurt, E., Küçükakın, G., ve Öksüz, H. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin reform



- programlarına ilişkin algıları. *Bolu Baysal Üniversitesi*, 21(3), 833-847. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-882886>.
- 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>.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çıkar, M., ve Tural Sönmez, M. (2024). Geometrik Nicelikler temasının 2018, 2005 ve 2024 yılı ortaokul matematik dersi öğretim programlarına göre karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), (153-171)
- Çırak-Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin “Öğretim Programı” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 631-641. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.654>.
- Dowling, M. (2007). From husserl to van manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44(1), 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.026>.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., ve Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(1), 15–32. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/562>.
- Farrell, E. (2020). Researching lived experience in education: Misunderstood or missed opportunity?. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406920942066>
- Gökburun, A., ve Küçük Demir, B. (2024). Ortaokul öğrencilerinde matematiksel güvenin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve üst biliş ve öz düzenleme becerilerinin matematiksel güvene etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 157-169, <https://www.doi.org/10.52826/mcbuefd.1383009>.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Güneş, İ., Dursun, F., ve Alıcı, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda ölçme ve değerlendirme yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 132-159. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1648231>.
- Harris, R., & Graham, S. (2019). Engaging with curriculum reform: Insights from English history teachers’ willingness to support curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 43-61. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1513570>.

- Johnson, J. A. (2001). Principles of effective change: Curriculum revision that works. *The Journal of Research for Educational Leaders*, 1(1), 5-18.
- Kahraman, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 221-240.
- Karagöz, S. (2021). *Güncellenen 6. sınıf matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakoç, G. (2019). *2018 yılında yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Sakarya İli örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kim, H., Jun, M., Rhee, S., & Wreen, M. (2020). Husserlian phenomenology in korean nursing research: analysis, problems, and suggestions. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 17(13), 1-10. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2020.17.13>
- Kuduban, Ö., ve Aktekin, S. (2013). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, (39), 167-186.
- Kultas, E. (2024). 2024 primary school Turkish curriculum opinions of classroom teachers. *Journal of Elementary Education: Theory and Practice* 2(2), 105-134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14018008>.
- Kutlu, D. (2018). *Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzu, O., Göçer, V., ve Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 640-667. <https://10.5281/zenodo.13337757>.
- 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.
- Martinez, M. A., Saulea, N., & Guenter, L. H. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 17(8), 965-77. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00043-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00043-9).
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Nobel Yayıncılık.



- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Öğretim Programları Ortak Metni*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024b). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Örten, D. & Erginer, E. (2010). *Türkiye’de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları*. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sunulan bildiri. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği.
- Özdal, S., ve Karatas, H. (2015). Beşinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 226-236.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Patton, C., & Broward, J. (2023). The giants and forerunners of phenomenology: Husserl, heidegger, and their predecessors. *American Journal of Qualitative Research*, 7(4), 79-94. <https://doi.org/10.29333/ajqr/13600>
- Priestley, M., & Philippou, S. (2019). Curriculum is – or should be – at the heart of educational practice. *The Curriculum Journal*, 30(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1598611>.
- Saban, A., Koçbeker, B., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17(2), 123-139. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.003>.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461–522.
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10(2), 358–394. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1854>
- Stacey, O., De Lazzari, G., Grayson, H., Griffin, H., Jones, E., Taylor, A., & Thomas, D. (2018). The globalization of science education and science curricula: Discussion and conclusions. In O. Stacey, G. De Lazzari, H. Grayson, H. Griffin, E. Jones, A. Taylor, & D. Thomas (Eds.), *The globalization of science curricula* (pp. 73–88). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71532-2_5
- Sargın, S. (2017). *Yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen*

- görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Semerci, Ç. (2007). "Program Geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Taşdemir, M., ve Taşdemir, A. (2011). *Teachers' metaphors on K-8 curriculum in Turkey*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulan bildiri, Antalya, Türkiye.
- 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>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Yalman, E., ve Uzungöz, A. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik. A. Uzungöz (Ed.), *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler içinde* (s. 125-140). Pegem Akademi
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittekin, M., & Atalmış, E. (2024). Lise öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları ile standart testlere yönelik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(71), 1-25.
- Ylimaki, R. M. (2011). Curriculum leadership in a conservative era. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 304-346. <https://doi.org/10.1177/0013161x11427393>
- Zahavi, D., & Martiny, K. (2019). Phenomenology in nursing studies: New perspectives. *International Journal of Nursing Studies*, 93, 155-162. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2019.01.014>.
- Zhao, H., Coombs S., & Zhou, X. (2010). Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: Facilitating a process of change. *Teacher Development*, 14(3), 381-395. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2010.504024>.
- [URL1].OECD Eğitim ve Becerilerin Geleceği 2030 projesi. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- [URL2].Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/11/20231101M1-1.htm>



EXTENDED SUMMARY

The ability of individuals to sustain their existence in social, economic, and professional life depends on their capacity to cope with the challenges brought about by globalization and technological developments, as well as to adapt to the rapidly changing dynamics of today's world. In this context, revisions in the education system (Küçük & Kurt, 2025) and in the curricula that guide its functioning (Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025) are required to ensure renewal aligned with social and economic goals and to support the process of adapting to changing conditions.

In Türkiye, revisions were made to the curriculum in 2009, 2015, and 2018 following the reform referred to as an educational transformation in 2005, and most recently, a change was introduced in 2024 with the “Türkiye Century Maarif Model” [TYMM] (Ministry of National Education [MoNE], 2024a). In this context, the 2024 Middle School Mathematics Curriculum has also been shaped within the framework of the principles and approaches adopted by the Türkiye Century Maarif Model. The new mathematics curriculum aims not only to support the acquisition of mathematical knowledge but also to develop contemporary skills by integrating mathematics into daily life, fostering access to knowledge, and enabling students to construct new understandings through connections between prior and new learning (MoNE, 2024b).

As with all curricula, it is evident that the implementers of the 2024 Middle School Mathematics Curriculum, developed in line with TYMM, are teachers. It can be stated that inconsistencies between curricula and classroom instruction by teachers may hinder the standardization of education within a country. In this regard, teachers' emotions, thoughts, attitudes, competencies, their accurate understanding of the program, and internalization of it are critical factors in the effective implementation of curricula and their adaptation to students' needs and expectations (Bakken & Andersson-Bakken, 2021; Harris & Graham, 2019). As TYMM is relatively new, only a limited number of studies exist. Some offer theoretical evaluations from philosophical, political, pedagogical, and practical perspectives (Arslankara & Arslankara, 2024; Berk & Özer, 2024; Karataş, 2024; Ülçay, 2024), while others focus on the views of school administrators (Küçük & Kurt, 2025) and teachers (Baz, 2024; Duyul et al., 2025; Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025). Subject-specific investigations include evaluations of the Religious Culture and Moral Knowledge Curriculum (Ceylan, 2025) and the Primary School Turkish Curriculum (Kultas, 2024). The absence of any study that explores the perceptions of 5th-grade mathematics teachers—the initial implementers of the 2024 Middle School Mathematics Curriculum—regarding the Türkiye Century Maarif Model Mathematics

Curriculum has revealed the need for the present research. The primary aim of this study is to uncover the perceptions of 5th-grade mathematics teachers toward the TYMM Middle School Mathematics Curriculum through the use of metaphors.

This study adopted a phenomenological research design, which is a qualitative research approach. The primary aim of phenomenological research is to examine how individuals interpret and understand their lived experiences, thereby uncovering the fundamental nature of those experiences (Dowling, 2007; Patton & Broward, 2023). The phenomenon examined in this study is the perceptions of primary school 5th-grade mathematics teachers regarding the TYMM Secondary School Mathematics Curriculum. The research data were obtained from 30 teachers who were teaching 5th-grade mathematics at various middle schools across different regions of Türkiye during the 2024–2025 academic year. The data were collected in May of the 2024–2025 academic year through an open-ended questionnaire. The questionnaire consisted of two sections, the first of which asked teachers to provide demographic information such as age, gender, years of professional experience, and the province in which they were employed. In the second section of the questionnaire, participating teachers were asked to complete the sentence: “The Türkiye Century Maarif Model Middle School Mathematics Curriculum is like ... because ...”. The metaphors generated by the teachers regarding the TYMM Middle School Mathematics Curriculum were analyzed using the systematic metaphor analysis technique. In this context, the analysis and interpretation of metaphors were carried out using the systematic metaphor analysis method proposed by Saban et al. (2006) and Schmitt (2005), which enables content-based examination of metaphors, in alignment with the phases of content analysis.

The findings indicate that the TYMM Middle School Mathematics Curriculum is generally perceived by mathematics teachers as a value-oriented model that prioritizes contemporary learning and teaching approaches. However, the results also highlight certain concerns and challenges associated with the program. A significant number of teachers reported encountering various structural and practical issues during the implementation process of the program. The research findings revealed that while teachers viewed the activity-based and student-centered nature of the curriculum as pedagogically positive, they expressed serious concerns regarding its applicability in overcrowded classrooms and within limited timeframes. Previous studies have also shown that teachers’ attitudes toward using student-centered instructional methods and techniques are influenced by factors such as inadequate physical infrastructure in schools and classrooms, large class sizes, insufficient pedagogical knowledge to implement these methods, and challenges related to time management for covering course



content (Yiğittekin & Atalmış, 2024). In the present study, some teachers stated that they were not adequately prepared for the program, felt isolated during the implementation process, and experienced difficulties in adapting. Similarly, other studies examining teachers' views on TYMM have found that although teachers perceive the new program as innovative and student-centered, they also express concerns about adaptation and emphasize the need for support in order to internalize and effectively implement the model (Duyul et al., 2025). In this study, most teachers viewed the curriculum as student-centered, constructivist, activity-based, and technology-supported, noting that contemporary approaches such as active, game-based, and real-life-integrated learning were positively reflected. Teachers also perceived the TYMM Middle School Mathematics Curriculum as promoting not only academic success but also value development. To enhance its effective implementation, the lack of guidance during interpretation and practice should be addressed through expanded, subject-specific, practice-oriented in-service training, supported by sample lesson plans, instructional videos, and guiding materials.