



ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
ISSN: 1308-9196 / e-ISSN:1308-7363

Yıl: 19 Sayı: 52 Nisan 2026

Yayın Geliş Tarihi: 01.09.2025 Yayına Kabul Tarihi:12.04.2026

DOI Numarası: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1775563>

Makale Türü: Araştırma Makalesi/Research Article

Atıf/Citation: Sağlam, A. ve Erbasan, Ö. (2026). Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Uygulanan Gelişim Raporuna İlişkin Görüşleri. *Adiyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (52), 1-30.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÇERÇEVESİNDE UYGULANAN GELİŞİM RAPORUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Abdulkadir SAĞLAM**

Ömer ERBASAN***

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ülkemiz eğitim sisteminde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişikliklerden biri de öğrencilere karne yerine öğrenci hakkında çok daha kapsamlı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını barındırdığı belirtilen gelişim raporu dağıtılmasıdır. Bu kapsamda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin gelişim raporuna ilişkin görüşlerinin ortaya konulması olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenen çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan 21 sınıf öğretmenidir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük çoğunluğu gelişim raporunun öğretmenler için ciddi bir iş yükü olduğu, çok fazla tekrar eden öge olduğu, çocuklar için anlamsız veliler için işlevsiz

* Bu çalışma için Hakkâri Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 08.07.2025 tarih, 2025/137 sayılı karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

** Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, abdulkadirsaglam@hakkari.edu.tr, Hakkari/Türkiye.

*** Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, omererbasan20@gmail.com, Isparta/Türkiye.

olduğu ve karmaşık olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını gelişim raporu kullanmaktansa karne uygulamasına geri dönülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Gelişim raporundaki sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi uygulaması ise öğretmenlerce genellikle olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, gelişim raporu, sınıf öğretmeni.*

CLASS TEACHERS' OPINIONS ON THE DEVELOPMENT REPORT IMPLEMENTED WITHIN THE FRAMEWORK OF THE TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL

Abstract

With the implementation of the Century of Türkiye Education Model (TYMM), significant reforms have been introduced into the national education system. One such reform is the replacement of traditional report cards with the Development Report, which is claimed to offer a more comprehensive framework for student assessment and evaluation. Within this context, the aim of the study was to explore classroom teachers' views regarding the Development Report. Designed as a qualitative case study, the research involved 21 classroom teachers who taught first grade during the 2024–2025 academic year and were selected through purposive sampling. Data were collected using a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. According to the findings, the majority of participants agreed that the Development Report imposes a considerable workload on teachers, includes numerous repetitive elements, is perceived as meaningless for students and ineffective for parents, and is overly complex. Nearly all participating teachers expressed a preference for returning to the traditional report card system rather than continuing with the Development Report. Nonetheless, the inclusion of social-emotional learning skills in the evaluation process—an aspect not present in previous report cards—was generally viewed positively by the teachers.

Keywords: *Century of Türkiye Education Model, development report, classroom teacher.*

1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin etkinliği, yalnızca program geliştirme süreçleriyle sınırlı değildir; aynı zamanda bu programların uygulama düzeyinde ne ölçüde başarıya ulaştığını ve öğrenci üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu belirlemeye yönelik sistematik bir izleme sürecini de gerekli kılar. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme süreçleri, eğitim faaliyetlerinin ayrılmaz bir bileşeni olarak görülmekte ve işlevsel bir bütünlük arz etmektedir. Güler ve Gelbal'ın (2010) vurguladığı üzere, bir öğretim programının hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemenin yanı sıra, uygulanan öğretim yöntemlerinin etkililiğini sınamak, öğrencilerin akademik başarı ve tutum düzeylerini belirlemek ve bireysel öğrenme farklılıklarını ortaya koymak gibi çok yönlü işlevleri bulunan ölçme-değerlendirme uygulamaları; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve öğretim sürecindeki performanslarının da değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Tan (2014) ise ölçme ve değerlendirmenin, eğitimde kalite güvencesini sağlamak ve gerekli iyileştirmeleri planlamak açısından vazgeçilmez bir geri bildirim aracı olduğunun altını çizmektedir.

Eğitimin temel amacı; öğrencilerin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek, eksiklikleri gidermek ve istenmeyen davranışları dönüştürmektir (Varışoğlu, 2017). Bu gelişimin sağlıklı bir şekilde izlenebilmesi ise yalnızca etkili bir ölçme-değerlendirme sistemi aracılığıyla mümkündür. Bu çerçevede, öğretim programları belirli amaçlar, kuramsal yaklaşımlar, yapılar ve yöntemlerle kurgulandığı gibi; bu yapıların etkililiğini ortaya koymaya yönelik ölçme-değerlendirme yaklaşımları da kendi içinde sistematik bir şekilde tasarlanmaktadır. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesi ve öğretim programındaki eksikliklerin saptanması da bu sürecin temel işlevleri arasındadır (Kara Özkan, 2025).

Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın eğitim süreçlerine entegre edilmesiyle birlikte, ölçme ve değerlendirme uygulamaları da geleneksel, sonuç odaklı anlayıştan uzaklaşarak süreç temelli bir yapıya bürünmüştür (Ektem, Keçici ve Pilten, 2016). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bilgiyi yalnızca edinilen bir içerik olarak değil, bireyin aktif katılımıyla inşa edilen bir süreç olarak tanımlar. Bu anlayış doğrultusunda geliştirilen ölçme-değerlendirme uygulamaları da öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyini değil, aynı zamanda uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini de dikkate alan çok boyutlu bir değerlendirme anlayışı benimsemektedir. Eren Yavuz'un (2005) da belirttiği gibi, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı öğrencilerin eksikliklerini belirlemenin yanı sıra, öğretmenlere ve öğrencilere düzenli geri bildirim sağlayarak öğrenmenin niteliğini artırmayı hedeflemektedir.

Son yıllarda eğitim politikalarında yaşanan dönüşümler, ölçme ve değerlendirmenin yalnızca sonuçlara değil, sürece ve bireysel farklılıklara odaklanan bir yapıya evrilmesini zorunlu kılmıştır. Bu dönüşümün somut örneklerinden biri de Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'dir (TYMM). Bu model, öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla yapılandırılmış olup, bireyin bilişsel gelişiminin yanı sıra sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim alanlarını da kapsayan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Bütüncül eğitim yaklaşımı, insan yaşamının ve sosyal yaşamın tüm yönlerini dikkate alan bir eğitim yaklaşımıdır. "Bir eğitim yaklaşımı; hedeflediği öğrenci profiline uyumlu olarak paydaş rol ve sorumlulukları, çevre ile etkileşim, eğitim öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri, içerik düzenleme yaklaşımları gibi birçok somut eğitim aracına yol gösterir. Bu bağlamda TYMM; bireyin tüm yönleriyle gelişimi esasına dayanan özgün bir eğitim modeli olarak tasarlanmıştır" (MEB, 2024, s.11). Beceri temelli bir müfredat yapısı çerçevesinde kurgulanan bu

model, öğrencilerde alan becerilerinin yanı sıra kavramsal düşünme, sosyal-duygusal öğrenme gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesini de hedeflemektedir.

Söz konusu becerilerin öğrenme süreçlerine entegrasyonu, yalnızca öğretim içeriğinde değil, ölçme ve değerlendirme stratejilerinde de yenilikçi uygulamaları gerektirmektedir. Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Programın istenilen sonuçlarına ulaşması ve öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarındaki ilerleme, ölçme ve değerlendirme yoluyla belirlenir (Ozenc, 2013). Ölçme ve değerlendirme yoluyla, eğitim ve öğrenme sürekli olarak izlenir, sorunlar belirlenir ve düzenlemeler yapılır. 2005 İlköğretim programında, öğrenme ve öğretme stratejileri, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, öğretmen merkezli çerçeveden öğrenci merkezli çerçeveye geçmiştir (MEB, 2005). Bu değişim, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde değişiklikler gerektirmiştir. Bu da öğrenci gelişimine ilişkin geri bildirim almak için kullanılan süreç tabanlı ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden bazıları olan rubrikler, performans değerlendirmeleri, kavram haritaları, anlamsal analiz tabloları, yapılandırılmış gridler, portfolyolar, öz ve akran değerlendirmeleri, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram ağlarının geliştirilmesine yol açmıştır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını takip eden güncel programlarda, öğrencilerden beklenen yetkinlikler değişmiş olup, bu yetkinliklere ulaşmak için öğrencilerin bilgiyi analiz edebilme, problem çözme becerilerini geliştirebilme ve iletişim kurabilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir (Şahin ve Kaya, 2020). Araştırmalar, süreç tabanlı ölçme ve değerlendirmenin, uygulama ve değerlendirme kolaylığı, farklı yetenek ve zekâ tiplerine sahip öğrencileri değerlendirirken çeşitli öğrenme durumları yaratabilme ve yaratıcılığı destekleme gibi birçok olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Duban ve Küçüküylmaz, 2008; Çepni ve Çoruhlu, 2010; Şahin ve Kaya, 2020). Öğrencilerin kazandırılması hedeflenen becerileri hangi düzeyde kazandıklarının, öğrenme süreçlerinde nasıl bir gelişim gösterdiklerinin ve hangi alanlarda desteklenmeleri

gerektiğinin ortaya konulması, ancak bütüncül ve sistematik ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıyla mümkün olabilmektedir. TYMM'nin uygulama boyutunu destekleyen ders materyalleri, öğretmen ve yöneticilere yönelik mesleki gelişim eğitimleri ile velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları, modelin bütünsel yapısının önemli tamamlayıcılarıdır.

Bu kapsamda gerçekleştirilen önemli düzenlemelerden biri de ilkökul düzeyinde, özellikle birinci sınıf düzeyindeki karne uygulamalarının yeniden yapılandırılması olmuştur. Yeni uygulama ile birlikte, öğrencilerin yalnızca akademik başarıları değil, aynı zamanda derslerdeki öğrenme süreçleri ve sosyal-duygusal gelişimleri de dikkate alınarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen “beceri” ve “gelişim odaklı” değerlendirme yaklaşımı, klasik karne uygulamasının ötesine geçerek öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha objektif ve izlenebilir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır (MEB- 1.sınıf Gelişim Raporu Öğretmen Bilgilendirme Kılavuzu, 2025). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (MEB, 2025) çerçevesinde yürürlüğe giren bu uygulama, eğitimde nitelikli geri bildirim süreçlerinin önemine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte ölçme ve değerlendirme anlayışında yaşanan dönüşüm, eğitim sisteminde daha bütüncül, gelişim temelli ve kapsayıcı bir değerlendirme kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu yeni anlayış, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyini değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerine katılım, bireysel gelişim ve duygusal ilerleme gibi çok boyutlu yönlerini de değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Bu sayede hem öğretmenler hem de ebeveynler açısından daha işlevsel ve yönlendirici geri bildirimlerin sunulması mümkün hale gelmektedir.

1.1. Araştırmanın Önemi, Amacı ve Alt Problemler

Eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, bireylerin bilgi ve beceri düzeylerini belirleyerek öğretim süreçlerini bu doğrultuda planlamak ve uygulamaktır. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve uygun geri bildirim sağlamak gibi kritik sorumluluklar üstlenmektedir. Öğretmenlerden beklenen, öğrencilerin dersle ilgili becerilerini ölçmek, öğrenme süreçlerindeki ilerlemeyi değerlendirmek ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğrencilere yapıcı geri bildirimde bulunmaktır.

Gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda süreç odaklı ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koyan (Çepni ve Çoruhlu, 2010; Çelik ve Sur, 2025; Çoruhlu, Er-Nas ve Çepni, 2009; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Ektem ve diğ., 2016; Karakuş, 2010; Köklükaya, 2010; Metin ve Demiryürek, 2009; Sağlam-Arslan, Avcı ve İyibil, 2008), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı ortak metninin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından inceleyen (Temur, 2025); ebeveynlerin karne konusundaki görüşlerini ele alan (Aydoğdu ve diğ., 2016; Turan ve diğ., 2016) ve ortaokul karneleri hakkında öğretmen görüşlerini değerlendiren çalışmalara (Dağtaş ve Tanrıverdi, 2020) rastlanılmıştır. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı ile birlikte 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkökul birinci sınıflara karne yerine dağıtılmaya başlanan gelişim raporlarına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca karne yerine kullanılan gelişim raporu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlamış olan bir uygulamadır. Türkiye'deki öğrenci sayısı ve eğitimdeki diğer paydaşlar göz önünde bulundurulduğunda uygulamadan doğrudan veya dolaylı olarak etkileneceklerin sayısı ülke nüfusunun neredeyse yarısını kapsamaktadır. Dolayısıyla bu denli büyük kitleleri ilgilendiren yeni uygulamaların da test edilmesi,

değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için paydaşların görüşlerinin alınması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin de gelişim raporunu dolduran kişiler olması nedeniyle görüşlerinin alınması değerlidir. Bu da çalışmayı özgün kılmaktadır.

Verilen bilgilerden hareketle çalışmanın amacı, 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkokul 1.sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle birlikte öğrencilere karne yerine dağıtılmaya başlanan Gelişim Raporuna yönelik görüşlerini ve önerilerini inceleyerek Gelişim Raporunun etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik öneriler geliştirmek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda da çalışmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin gelişim raporuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri gelişim raporunu karneye kıyasla nasıl değerlendirmektedir?
- Sınıf öğretmenlerinin gelişim raporlarında yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerilerini değerlendirme hakkındaki düşünceleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle birlikte uygulamaya konulan gelişim raporuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre, "nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir." Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin gelişim raporu hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile derinlemesine incelendiği için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, incelenen olgunun derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilecek bilgi açısından zengin birey veya durumların seçilmesine imkân tanımaktadır. Ölçüt örnekleme ise, araştırmacının belirli özelliklere sahip örnek durumları detaylı biçimde incelemek istediği durumlarda başvurduğu bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın ölçütü 2024-2025 eğitim öğretim yılında TYMM çerçevesinde yeni müfredata göre ders işlenen 1.sınıf okutmuş olmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında 1.sınıf okutan ve Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin tanılayıcı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Tanılayıcı Bilgiler

<i>Değişken</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	13	61,9
	Erkek	8	38,1
Kıdem	1-10 yıl	4	19,1
	11-20 yıl	8	38,1
	21 yıl ve üstü	9	42,8
Öğrenim durumu	Lisans	15	71,4
	Yüksek lisans	5	23,8
	Doktora	1	4,8

Tablo 1'e bakıldığında çalışmaya katılan 21 öğretmenden 13'ünün kadın, 8'inin erkek; 4'ünün 1-10 yıl aralığında, 8'inin 11-20 yıl aralığında ve 9'unun da 21 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların 15'inin lisans,

5'inin yüksek lisans ve 1'inin de doktora mezunu olduğu tabloda yer alan bir diğer bilgidir.

2.3. Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sınıf Öğretmenlerinin Gelişim Raporuna İlişkin Görüşleri" isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken ilk önce 4 sorudan oluşan taslak bir form oluşturulmuş ve bu form ölçme-değerlendirme alanında uzman bir akademisyen ile bir devlet üniversitesinin temel eğitim bölümünde görev yapmakta olan diğer bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alınarak 1.sınıf okutan 3 sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda formda yer alan iki sorunun tek bir soru altında (üçüncü alt problem) birleştirilmesine karar verilerek yarı yapılandırılmış görüşme formunun 3 soruluk son hali oluşturulmuştur. Pilot uygulamada elde edilen veriler çalışmanın veri analizine dâhil edilmemiştir.

Veriler ***** Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 08/07/2025 tarih ve 137 sayı ile gerekli etik kurul izni alındıktan sonra katılımcı her bir öğretmene çalışmayla ilgili bilgi verilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri 10 - 23 Temmuz 2025 tarihleri arasında toplanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Bu analiz sürecinde benzer nitelikteki veriler, anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde belirli tema ve kavramlar etrafında gruplanmış; ardından sistematik bir şekilde düzenlenerek okuyucunun kavrayabileceği açıklıkta yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda da çalışmanın verileri iki ayrı değerlendirici tarafından analiz edilmiş ve değerlendiricilerin tutarlılığı için Miles ve Huberman'ın (2021) güvenilirlik= (görüş birliği/ görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülünden yararlanılmıştır.

Belirtilen formül ile yapılan hesaplama neticesinde değerlendiriciler arasındaki uzlaşma katsayısı %80,7 olarak hesaplanmıştır. Uzmanların farklı şekilde hesapladıkları metinler tekrar gözden geçirilerek gerekli uzlaşma sağlanmış ve çalışmaya son hali verilmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik boyutlarıyla değerlendirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, araştırmacının inandırıcılığını sağlamak amacıyla, bulgular bölümünde katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilmiş ve veriler derinlemesine analiz edilmiştir. Aktarılabilirliğin temini için ise yöntem bölümü açık, anlaşılır ve detaylı bir şekilde yapılandırılmış; katılımcı seçimi, örneklem türü, veri toplama aracının geliştirilme süreci ve veri analiz aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanarak hem okuyuculara hem de araştırmacılara şeffaf bir bilgi sunulmuştur. Tutarlılık ilkesi doğrultusunda, elde edilen veriler iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlar karşılaştırıldıktan sonra, farklılık gösteren noktalar üzerine yeniden değerlendirme yapılmış; literatürdeki benzer çalışmalar incelenmiş ve görüşme metinleri bütüncül olarak ele alınarak ortak kodlara ulaşıncaya dek uzlaşma sağlanmıştır. Teyit edilebilirlik açısından ise, görüşme metinlerinde yer alan ve açıklığa kavuşturulması gereken noktalar, ilgili katılımcılarla yeniden görüşülerek netleştirilmiştir. Ayrıca, ulaşılan bulgular bazı katılımcılarla paylaşılmış ve elde edilen verilerin doğruluğu bu yolla teyit edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde uygulanan gelişim raporuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmamanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin gelişim raporuna ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin tema, alt tema ve kod dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Gelişim Raporunu Nasıl Değerlendirdiklerine Yönelik Analiz Sonuçları

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Gelişim raporu	Nitelik	İş yükü	10
		Çocuklar için anlamsız	9
		Veliler için işlevsiz	7
		Daha iyi dönüt	2
	Kapsam	Bütüncül	4
		Karmaşık	4
		Detaylı	2

Tablo 2’ye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin gelişim raporuna ilişkin görüşleri nitelik ve kapsam alt temaları altında toplandığı görülmektedir. Nitelik alt temasıyla ilgili olarak gelişim raporunun öğretmenler için iş yükü oluşturduğu düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı bu yeniliğin önceki karne uygulamasına göre kendilerine iş yükü getirdiğini ve bu iş için çok kısa bir süre ayrıldığını belirtmektedirler. Bununla ilgili olarak Ö10 “*Her temada tekrarlayan, anlaşılır olmayan öğrenme çıktılarıyla dolu; Örneğin Türkçe dersinde bir sonuç elde edebilmek için 148 kez işaretleme yapılan bir sistem. Öğretmenin emeğini, zamanını gereksiz yere kullanan...*” şeklinde düşüncelerini dile getirmektedir. Benzer şekilde Ö5 “*Bu model eskisine göre oldukça uzun ve karışık karne sistemi var. Öğretmenlerimize gereksiz iş yükü yüklüyor.*” demektedir. Öğretmenler gelişim raporlarının iş yükü getirmesiyle birlikte bu iş için ayrılan sürenin de yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bununla ilgili olarak Ö20 “*O kadar çok seçenek var ki, bunların hepsinin doğru değerlendirilmesi ve cevaplanabilmesi için geniş bir zaman verilmeliydi. Bu, bu sistemin dezavantajıdır.*” şeklinde düşünmektedir.

Nitelik alt temasıyla ilgili olarak öğretmenlerin gelişim raporunun çocuklar için anlamsız olduğuna dair görüşleri de dikkatleri çekmektedir. Bununla ilgili olarak Ö1 öğretmenin düşüncesi “*Öğrenci ve veliler tarafından anlaşılır olmadığını düşünüyorum. Ayrıca 1. sınıf öğrencisinin asla anlayamayacağı ağır bir dil ile yorumlanıyor. Öğrencinin de okuyup anlayacağı açık ve anlaşılır bir dil kullanılan materyal verilmesi daha uygun olur*” şeklindedir. Benzer şekilde Ö2 “*Ne veli ne de öğrenci bir şey anlamıyor. Gelişim raporunu karne olarak göremiyorlar*” demektedir. Gelişim raporlarının öğrenciler için anlamsız olduğunu belirten bir diğer öğretmen Ö9 “*Eskiden karnenin bir heyecanı vardı. Öğrenci bir bakışta dersler hakkındaki başarısını kabaca görüyordu. Bu onlar için bir heyecandı. Şimdi eline sayfalarca rapor veriyoruz. Öğrenci boş boş bakıyor. Ne olduğunu bile anlamıyor. Bu yüzden ne bir heyecanı var ne anlamı. Öğrencinin elinden karne heyecanını almış olduk*” görüşündedir.

Öğretmenler gelişim raporlarının veliler için işlevsiz olduğuyla ilgili de görüşlerini de ifade etmektedirler. Örneğin Ö17 “*Çok ayrıntılı, genellikle veliler anlamakta zorlanıyorlar ve çocuklar karne aldıklarının farkında olmuyorlar. Gelişim raporu verdiğimizde birçok veli bana özelden mesaj atarak hocam yani ne demek oluyor bu iyi mi kötü mü bizim öğrenci sorularıyla karşılaştım*” şeklinde düşüncelerini dile getirirken Ö10 “*Okuduğu zaman velinin çocuğu hakkında net bir yargıya varamadığı bir gereksiz yenilik olmuş*” sözleriyle gelişim raporlarının işlevsizliğini dile getirmiştir.

Nitelik alt temasıyla ilgili olarak az sayıda öğretmen gelişim raporlarıyla daha iyi dönüt verilebildiğini dile getirmiştir. Bununla ilgili olarak Ö15 “*Gelişim raporları ile daha iyi dönüt verilebiliyor. Öğrencinin her durumunu eskiye göre daha iyi bildiriyor. Öğrencinin neleri yapıp neleri yapamadığı açıklanıyor. Veliler çocukları hakkında daha güzel dönüt alıyor*” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Gelişim raporu temasında bazı öğretmenlerin düşünceleri bütüncül, karmaşık ve detaylı kodlarıyla kapsam alt temasında toplanmıştır. Öğretmenlerden bazıları gelişim raporlarının bütüncül olduğu yönünde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Örneğin Ö7 “*Beceri temelli kazanımların izlenmesi bütüncül değerlendirme imkânı tanıdı. Öğrenci merkezli yaklaşım güçlendi*” şeklinde düşünmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü gelişim raporlarının karmaşıklığını dile getirmiştir. Bununla ilgili olarak Ö16 “*Doldururken ve okurken oldukça kafa karıştırıcı. Onun yerine eskisi gibi geliştirilmeli, yeterli gibi ifadeler daha net olurdu*” şeklinde düşüncelerini dile getirmektedir. Gelişim raporlarının detaylı olduğunu dile getiren öğretmenlerden Ö11 görüşünü “*Gelişim raporları oldukça detaylı bilgi vermekte. Her bir dersle ilgili tüm detaylar sisteme giriliyor*” şeklinde ifade etmektedir.

Araştırmmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenleri gelişim raporunu karneye kıyasla nasıl değerlendirmektedir?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Karne ve Gelişim Raporunu Karşılaştırmalarına Yönelik Analiz Sonuçları

	<i>Karne</i>	<i>f</i>	<i>Gelişim Raporu</i>	<i>f</i>
Öğrenci	Anlaşılır	9	Anlamsız	9
	İlgi çekici	8	Anlaşılır değil	8
			İlgi çekici değil	7
Öğretmen	Kullanışlı	7	İş yükü	10
			Çok yönlü takip	4
			Objektif değerlendirebilme	2
Veli	Anlaşılır	7	Anlaşılır değil-akademik	7

Öğretmenlerin karne yerine gelen gelişim raporlarını karşılaştırmalarına bakıldığında görüşlerinin öğrenci, öğretmen ve veli açısından gruplandırılabilirdiği görülmektedir. Öğretmenler karnenin öğrenciler için daha anlaşılır olduğunu düşünürken gelişim raporlarının anlaşılır olmadığını düşünmektedir. Bununla

ilgili olarak Ö9 *“Daha önceki karne kısa ve anlaşılırdı. Şimdi öğrenciler aldıkları dokümanları karne olarak değerlendiremiyor”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken Ö8 *“Öğrenci seviyesini anlamakta, o dersteki başarısının derecesini görmekte zorlanıyor”* şeklinde düşünmektedir.

Öğretmenler karnenin öğrenciler için ilgi çekici olduğunu ancak gelişim raporlarının öğrenciler için anlamsız kaldığını, öğrencilerin karne alıyormuş hissini sevincini yaşayamadığını ve bu yüzden ilgi çekici de olmadığını düşünmektedirler. Bununla ilgili olarak öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sıralanmıştır:

Ö19: *“Öğrenci açısından bir karne anlamlılığı yok. Öğrenci ne olduğunu anlamıyor. Öğrenci yönelik değil.”*

Ö10: *“Öğrenci durumun farkında değil. Karne sevinci kalmadı. Kazanım cümlelerini anlayamıyor.”*

Ö1: *“Gelişim raporu 1. sınıf öğrencisine hitap etmiyor, anlaşılır değil, ilgisini çekmiyor.”*

Ö2: *“Öğrenci gelişim raporunu uzun bulduğundan okumuyor ve karne sevincini tam olarak yaşayamıyor.”*

Öğretmenler çoğunlukla gelişim raporlarını kendileri açısından bir iş yükü olarak değerlendirmektedirler. Bununla ilgili olarak Ö10 *“Öğretmenler için çok daha yorucu, sıkıcı ve faydasız bir yenilik. Karne sistemi çok daha anlaşılırdı”* şeklinde görüşünü dile getirirken Ö6 *“Daha çok zahmetli ve öğretmeni yoran bir değerlendirme”* düşüncesindedir. Bununla birlikte az sayıda öğretmen gelişim raporlarının öğrencileri çok yönlü olarak takip edebilmelerine imkân verdiğini düşünmektedir. Örneğin Ö7 bu yönde düşüncesini *“Öğrenci gelişimini çok yönlü*

takip edebilme açısından iyi oldu” şeklinde açıklamaktadır. Bununla birlikte gelişim raporlarının objektif değerlendirme açısından yararlı olduğunu düşünen az sayıda öğretmen bulunmaktadır. Bununla ilgili olarak Ö13 *“Gelişim raporları her ders için öğrenme çıktılarını değerlendirdiği için daha objektif değerlendirebiliyoruz. Karne daha genel bir değerlendirmeydi”* düşüncesiyle objektif değerlendirmeyi vurgulamaktadır.

Öğretmenler gelişim raporlarının kendileri ve öğrencileri kadar öğrenci velilerine yansıyan yönüyle ilgili de değerlendirmelerde bulunmaktadırlar. Öğretmenler çoğunlukla karnenin veliler için daha anlaşılır olduğunu, gelişim raporlarının ise karmaşık ve akademik olduğu için anlaşılır olmadığını düşünmektedirler. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Ö15: *“Veli ve öğrenci açısından karne gibi görülüyor ve yazan bilgiler daha akademik olduğu için okuyan veli de pek anlamıyor.”*

Ö10: *“Veliler gelişim raporunu anlamayıp yeniden öğretmenden durumu açıklamasını istiyor.”*

Ö2: *“Karne ve not görmek isteyen veli için gelişim raporları doyurucu olmadı. Çocuğunun başarılı mı yoksa başarısız mı olduğunu anlamıyor.”*

Ö5: *“Veli aldığı dokümandan hiçbir şey anlamıyor. Çoğu evrakları okumuyor.”*

Ö6: *“Veli de kazanımları çok okumuyor. Okusa da o da bir şey anlamıyor. Karne gibi görmüyor.”*

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin gelişim raporlarında yer verilen sosyal-duygusal öğrenme becerilerini değerlendirme hakkındaki düşünceleri nelerdir?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Gelişim Raporundaki Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Değerlendirmesine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Sosyal-duygusal öğrenme becerileri	Olumlu	Bütüncül	7
		Açıklayıcı	4
	Olumsuz	Çok ayrıntılı	7
		Karmaşık	5
		Yargılayıcı	2

Öğretmenlerin gelişim raporlarında yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerilerini değerlendirmeye ilişkin görüşleri temelde olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 alt temada toplanmaktadır. Olumlu düşüncelere sahip öğretmenlerin düşünceleri bu yeniliğin bütüncül ve açıklayıcı bir değerlendirmeye imkân tanıdığı yönündedir. Bununla ilgili olarak Ö2 “*Öğrenciyi farklı açılardan ele alan bir öğrenme becerisi olması güzel.*” şeklinde düşüncesini dile getirirken benzer şekilde Ö3 “*Öğrencileri bütünsel olarak değerlendirme açısından yararlı oldu.*” düşüncesindedir. Yeniliği açıklayıcı olması açısından olumlu bulan Ö13 “*Veliler dikkatli okurlarsa öğrenciler hakkında açıklayıcı bilgiler verebilir.*” düşüncesindeyken Ö15 “*Bu kısım çok iyi olmuş öğrenci davranışlarını detaylı olarak değerlendirebiliyoruz.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Gelişim raporlarında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yer almasıyla ilgili olarak bazı öğretmenler olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu düşünceler çok ayrıntılı, karmaşık ve yargılayıcı olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö21 “*Sosyal duygusal öğrenme becerileri de çok ayrıntı içeriyordu. Bence daha kısa ve öz olmalı. Öğrenci ve aile bakarken hemen anlayabilmeli*” düşüncesindedir. Benzer şekilde Ö12 “*Gereksiz ayrıntılı özellik sürekli olumlu kazanımların olması kafa karıştırıcı*” düşüncesindedir. Bu uygulamanın

yargılayıcı olduğunu düşünen Ö18 “1.sınıf öğrencisi için yargılayıcı olmuş” şeklinde düşüncesini ifade etmektedir.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle birlikte uygulamaya konulan gelişim raporuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla görüşülen sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü ilk olarak karne yerine getirilen gelişim raporunun öğretmenlere ciddi bir iş yükü oluşturduğunu dile getirmiştir. Eğitim alanında getirilen bir yeniliğin öğretmenler tarafından öncelikle iş yükü olarak değerlendirilmesi, bu yeniliğin niteliğinin arka planda kaldığının bir işareti olarak düşündürücüdür. Geliştirilen bir sistem ne kadar nitelikli hazırlanırsa hazırlansın ancak kullanıcıları tarafından benimsendiği ve kullanıldığı ölçüde başarıya ulaşacaktır. Araştırmalar (Öztürk ve Erdem, 2020; Tatlı, 2017) iş gücü ile tükenmişlik arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koyarken yorgunluk, çaresizlik, umutsuzluk gibi işi doğrudan etkileyen olumsuzlukların yaşanabileceğine dikkat çekmektedir.

Araştırmamızda öğretmenler gelişim raporunda birbirini tekrar eden öğrenme çıktılarının olduğunu, sadece Türkçe dersi için 148 kez işaretleme yapıldığını, değerlendirmenin karmaşık olduğunu ve tamamlanmasının çok uzun sürdüğünü dile getirmektedirler. Öğretmenlerin gelişim raporunu neden iş yükü olarak değerlendirdiklerini bu ifadelerinden anlamak mümkündür. Gelişim raporlarını doldururken kullanılan uygulama sayfasının sadeleştirilmesi, veri girişlerinin kolaylaştırılması, birbirini tekrar eden işlemlerin tek seferde yapılabilmesi gibi kullanıcı dostu önlemler öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı gibi bu yeniliğe karşı olumsuz tutumlarını azaltabilir. Nitekim Usluel ve Mazman (2010), eğitim alanında yapılmış çalışmalarda yenilikler arasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin en fazla incelenen yenilik olduğunu belirlemiş ve yenilik süreçlerinde yer alan öğeler açısından yarar algısı, kullanım kolaylığı, sosyal etki ve kolaylaştırıcı

faktörlerin en fazla vurgulanan öğeler olduğunu; yarar algısının yeniliği kullanım, yeniye karşı tutum ya da kullanım niyeti üzerinde en çok etkiye sahip olan öğe olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın önemli bir bulgusu da öğretmenlerin çoğunun gelişim raporunu çocuklar için anlamsız, veliler için de işlevsiz bulmalarıdır. Öğretmenlerin gelişim raporunu iş yükü olarak algılamaları ile bu değişikliği anlamlı görüp görmemeleri arasında bir ilişki olduğu da söylenebilir. Çünkü bir yenilik gerçekten gerekli ve önemli olarak değerlendirilirse iş yükü olarak değerlendirme ihtimali de azalacaktır. Töre (2020) araştırmasında öğretmenlerin “fayda sağlayan, amaca hizmet eden ve kullanılabilir olan” yeniliklere değer verdiklerini belirlemiştir. Ayrıca değişimler ve yenilikler öncesi öğretmenlerin konu hakkında bilgilendirilmesini önermektedir. Nitekim öğretmenlerin gelişim raporlarının karne haftasına çok az bir zaman kala getirildiğini ve aceleye geldiğini söylemeleri de bu açıdan değerlendirilebilir.

Öğretmenler gelişim raporlarının çocuklar ve veliler için anlaşılır olmadığını, akademik bir dilde olduğu için özellikle öğrencilere hitap etmediğini dile getirmektedirler. Yine bazı öğretmenler gelişim raporlarının veliler tarafından anlaşılmadığını, bu yüzden çocuklarının durumu hakkında açıklama yapma gereği duyduklarını ifade etmektedirler. Bu değerlendirmeler gelişim raporlarının işlevini tam olarak yerine getiremediğini göstermesi bakımından önemlidir. Gelişim raporları öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha kapsamlı olarak ele aldığı ve daha detaylı geri bildirim sağladığı için önemli avantajlara sahiptir (Bayram Tülek, 2024). Ancak velilerin anlayamadığı raporlar için bu avantajlardan söz etmek mümkün görünmemektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi akademik bir dille yazılan standart açıklamalar yerine velilerin ve öğrencilerin anlayabileceği yalın bir dille yazılan raporlar daha işlevsel olabilir. Özkan’a (2015) göre de gelişim raporları hazırlanırken çocukların

gelişim süreçlerini sınırlandıran hazır formatlar yerine öğretmenin çocuk hakkındaki gözlem ve görüşlerini açık bir şekilde ortaya koyan düzenin tercih edilmesini önermektedir.

Araştırmada az sayıda öğretmen gelişim raporlarının kapsamlı olduğunu ve daha iyi dönüt verilebildiğini ifade etmektedir. Gelişim raporunun karne yerine getirilmesinin en önemli nedenleri arasında kapsamlı bir değerlendirmeye fırsat vererek daha iyi dönüt sağlamasıdır. Dolayısıyla bu gerekçelerin öğretmenlerde karşılığının olmaması düşündürücüdür. Öğretmenlerin gelişim raporlarını doldururken yaşadığı sorunlar gelişim raporlarının yararlarının önüne geçtiği söylenebilir.

Öğretmenler gelişim raporunu karne ile kıyasladığında önceki uygulama olan karneye geri dönülmesi yönünde düşüncelerini belirtmektedirler. Karnenin gelişim raporlarına göre daha anlaşılır, ilgi çekici ve kullanışlı olduğu dile getiren öğretmenler gelişim raporlarının anlaşılır ve ilgi çekici olmadığını dile getirmektedir. Az sayıda öğretmen gelişim raporunun çok yönlü takip ve objektif değerlendirme imkânı sağladığını düşünse de öğretmenlerin önemli bir bölümü karnenin gelişim raporuna göre daha işlevsel olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin gelişim raporlarıyla ilgili en dikkat çeken tespitlerinin başında gelişim raporunun öğrenciler için karne kadar heyecan uyandırmadığıdır. Öğretmenler bu değişikliği öğrencilerin elinden karne heyecanının alınması olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle gelişim raporu uygulamasında öğrenci için karne, veli için gelişim raporu gibi ikili bir uygulama tercih edilebilir. Öğrenciler sade ve bir bakışta genel çerçeveyi görebileceği bir karne alırken, çok daha kapsamlı değerlendirmelerin olduğu gelişim alanlarının bütüncül bir şekilde ele alındığı, öğrencinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin detaylandırıldığı kapsayıcı bir rapor velilere sunulabilir. Aydoğdu ve diğerleri (2016) araştırmalarında ebeveynlerin karne verilmesi konusunda olumlu

görüşlere sahip olduklarını, önemli kısmının karne görüşleri bölümünün çocukların gelişimi konusunda yeterli bilgiyi içermediğini, davranış ifadelerinin genel ve kısıtlı olduğunu, karnelerin renkli basılması ve süslenmesi gerektiğini düşündüklerini belirlemiştir.

Gelişim raporuyla gelen önemli bir yenilik de daha önce karnede yer almayan sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin de değerlendirilmesidir. Bununla ilgili sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı bütüncül ve açıklayıcı bir değerlendirme yapılabildiği için olumlu görüştedirler. Bununla birlikte çok ayrıntılı, karmaşık ve yargılayıcı olduğu yönünde olumsuz düşüncelere sahip öğretmenler de bulunmaktadır. Öğrencilerin gelişim alanlarıyla bir bütün olarak değerlendirilmesinin önemi düşünüldüğünde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin daha önce karnede yer almıyor oluşu önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri güncel araştırmalarda önemi çokça vurgulanan (Özer, 2023; Özhan vd., 2023; Tüten, 2023) ancak okullarda yeterince üzerinde durulmayan bir gelişim alanı olarak öne çıkmaktadır. Nitekim ülkemizde Maarif Modeliyle birlikte sosyal-duygusal öğrenme becerisi programlar arası bileşenlerden biri olarak yerini almıştır (MEB, 2024). Bu nedenle öğretmenlerin çok ayrıntılı ve karmaşık olduğu yönündeki eleştiriler dikkate alınarak sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişim raporlarında yer alması bu anlamda oldukça yararlı görünmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğrenciler için karne, veliler için daha anlaşılabilir bir gelişim raporu şeklinde düzenlemeye gidilebilir.
- Gelişim raporlarının doldurulması sürece yayılmalı ve öğretmenlere yeterli zaman tanınmalıdır.
- Gelişim raporlarında birbirini tekrar eden standart cümleler yerine daha sade ve anlaşılır açıklamalara yer verilebilir.
- Gelişim raporlarının girildiği e-okul sisteminin ilgili bölümü daha kolay veri girişi yapılabilecek düzenlemeyle kullanıcı dostu bir hale getirilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi:

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

Destek/Finansman Bilgileri:

Bu çalışma için herhangi bir kurum, kuruluş veya şahıstan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Kararı:

Bu araştırma için Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 08/07/2025 tarih ve 137 sayı ile gerekli etik kurul izni alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Aydoğdu, F., İrice, N., Akpınar, M., Akalın, A., & Polat, B. (2016). "Çocuğu İlkokula Devam Eden Ebeveynlerin Karne Konusundaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi." *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, (1-2-3), 53-62.
- Bayram Tülek, Z. (2024). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç Kullanım Sıklığı Ve Yeterliliklerine İlişkin Karma Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Çelik, H. & Sur, E. (2025). "Türkçe ve İngilizce Öğretmenlerinin MEB Tarafından Uygulamaya Konulan Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri." *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(46), 636-653.
- Çepni, S. & Çoruhlu, T. Ş. (2010). "Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 117-128.
- Çoruhlu, T. Ş., Er Nas, S. & Çepni, S. (2009). "Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(1), 122-141.
- Duban, N. & Küçükıymaz, E. A. (2008). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri." *Elementary Education Online*, 7(3), 769-784.
- Ektem, I., Keçici, S., & Pilten, G. (2016). "Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.
- Eren Yavuz, K. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.

- Güler, N., & Gelbal, S. (2010). "Açık Uçlu Matematik Sorularının Güvenirliğinin Klasik Test Kuramı Ve Genellenebilirlik Kuramına Göre İncelenmesi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 991-1019.
- Höçük, S. (2011). "Bilişim Teknolojileri Dersinde Öğrencilerin Karne Notuyla Değerlendirilmemesine İlişkin Öğretmen Görüşleri", 11.Akademik Bilişim Kongresi, 2-4 Şubat, Malatya.
- Kara Özkan, N. (2025). "Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yenilenen Ölçme Ve Değerlendirme Yönetmeliğinin Türkçe Eğitimindeki Yansımaları." *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 126-155.
- Karakuş, F. (2010). "Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Köklükaya, A. N. (2010). *Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri İle İlgili Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- MEB. (2005). *İlköğretim Okulu Ders Programları Ve Öğretim Kılavuzları*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Ortak Metni*.
- MEB. (2025). *2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul 1.Sınıf Gelişim Raporu Öğretmen Bilgilendirme Kılavuzu*.
https://774590.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/47/10/774590/dosyalar/2025_01/09142331_220242025_ilkokul_1._snf_geliam_raporu_yoretmen_bilgilendirme_klavuzu.pdf.
- Metin, M., & Demiryürek, G. (2009). "Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.

- Miles, M., & Huberman, M. (2021). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. (Çev. Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özenç, M. (2013). "Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi." *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.
- Özer, M. (2023). *Türkiye'de eğitimin geleceği: Eşit, kapsayıcı ve kaliteli*. Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Özhan, M. B., Taşgın, A., & Kandırmaz, M. (2023). "K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli Bağlamında Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri." *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 1027-1054. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308964>
- Özkan, F. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Sürecine Yönelik Aile-Öğretmen Görüş Ve Beklentilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. A., & Erdem, M. (2020). "Sınıf Öğretmenlerinin İş Yükü Algısı İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki." *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751859>
- Reeves, T.C. (2000). "Alternative Assessment Approaches For Online Learning Environments İn Higher Education." *Journal of Educational Computing Research*, 23(1), 101-111. <https://doi.org/10.2190%2FGYMQ-78FA-WMTX-J06C>.
- Sağlam-Arslan, A., Avcı, N. & İyibil, Ü. (2008). "Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri." *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Shavelson, R. J., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Mariño, J. P. (2018). International Performance Assessment Of Learning İn Higher Education (iPAL):

- Research And Development. In *Assessment of learning outcomes in higher education* (pp. 193-214). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_10.
- Şahin, Ç. & Kaya, G (2020). "Alternatif Ölçme Değerlendirme ile İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi." *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798-812. Doi: 10.30783/nevsosbilen.783191
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme- Kpss el kitabı*. (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tatlı, M. (2017). *Tükenmişlik İle İş Yükü Arasındaki İlişki: Aksaray Defterdarlığında Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Temur, S. (2025). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metninin Kapsayıcı Ölçme ve Değerlendirme İlkeleri Açısından İncelenmesi." *Eğitim ve Bilim, Ek sayı 1*, 19-41.
- Töre, E. (2020). "Değişim ve Yenilik Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma." *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(22), 895-926. <https://doi.org/10.26466/opus.644725>
- Turan, M., Bozkurt, E., Kartal, A., Başar, B. Ş., Yıldız, M. ve Karakaş, M. (2016). "İlkokullarda dağıtılan karneler ile öğrenci velilerinin görüşleri", 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 21-24 Nisan, Antalya.
- Tüten, M. (2023). *Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Usluel, Y. K., & Mazman, S. G. (2010). "Eğitimde Yeniliklerin Yayılımı, Kabulü Ve Benimsenmesi Sürecinde Yer Alan Öğeler: Bir İçerik Analizi Çalışması." *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 39, 60-74.

- Varişoğlu, B. (2017). Konuşma becerisinde ölçme ve değerlendirme. (Akçay, A. & Baskın, S., Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* içinde (ss. 437-443). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In recent years, transformations in educational policies have necessitated a shift in assessment and evaluation practices—from a sole focus on outcomes to an approach that emphasizes processes and individual differences. One concrete example of this shift is the "Century of Türkiye Education Model" implemented by the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye. Structured around a student-centered philosophy, this model adopts a holistic approach that encompasses not only cognitive development but also social, emotional, and moral dimensions of learning. Designed within the framework of a skills-based curriculum, the model aims to cultivate higher-order competencies in students, such as conceptual thinking and social-emotional learning, alongside subject-specific skills. The integration of these competencies into learning processes calls for innovative practices not only in instructional content but also in assessment and evaluation strategies.

One of the significant reforms in this context has been the restructuring of report card practices, particularly for first grade at the primary school level. With the new implementation, student evaluations are no longer based solely on academic performance; instead, learning processes and social-emotional development observed throughout the school year are also taken into account.

Based on this context, the aim of the present study is to explore the perspectives and suggestions of primary school teachers teaching first grade during the 2024–2025 academic year regarding the Development Report, which has been introduced as a replacement for traditional report cards within the framework of the Century of Türkiye Education Model. The study also seeks to propose recommendations to enhance the effective use of the Development Report in educational practice.

Method

This study employed a qualitative case study design to investigate classroom teachers' views on the Development Report introduced as part of the Century of Türkiye Education Model (TYMM). To determine the study group, criterion sampling—one of the purposive sampling techniques—was utilized. The criterion for participation was having taught first grade during the 2024–2025 academic year in alignment with the new TYMM curriculum. Accordingly, the

study group consisted of 21 classroom teachers from various provinces across Türkiye who met this condition.

Data were collected using a semi-structured interview form titled “Classroom Teachers’ Views on the Development Report”, which comprised three open-ended questions. The data obtained from the interviews were analyzed using content analysis, one of the qualitative data analysis methods.

Findings (Results)

In the findings section of the study, participants’ evaluations of the Development Report were categorized under the following codes: “increased workload,” “meaningless for children,” “ineffective for parents,” “provides better feedback,” “holistic,” “complex,” and “detailed.”

Regarding the second sub-question of the research, which focused on participants’ comparisons between traditional report cards and the Development Report, the codes that emerged for report cards included: “understandable” (from the parents’ perspective), “engaging,” “practical,” and “comprehensible” (from the students’ perspective). In contrast, the Development Report was associated with the following codes: “meaningless,” “not easily understood,” “not engaging,” “increased workload,” “multi-dimensional tracking,” “capacity for objective evaluation,” and “not understandable – overly academic” (from the students’ perspective).

Participants’ views on the assessment of students’ social-emotional skills within the Development Report were grouped under the codes: “holistic,” “descriptive,” “overly detailed,” “complex,” and “judgmental.”

Conclusion and Discussion

This study was conducted to identify classroom teachers’ perspectives on the Development Report introduced as part of the Century of Türkiye Education Model (TYMM). A majority of the participating teachers indicated that the Development Report, which replaced traditional report cards, has significantly increased their workload. Teachers reported that the report includes repetitive learning outcomes, requires up to 148 marking actions for the Turkish course alone, involves a complex evaluation process, and takes a considerable amount of time to complete. These statements help explain why teachers perceive the Development Report as burdensome. To alleviate this issue and reduce negative attitudes toward the new practice, user-friendly improvements could be implemented—such as simplifying the interface used to complete the

reports, streamlining data entry procedures, and allowing repetitive inputs to be completed in a single step.

Another notable finding of the study is that many teachers consider the Development Report to be meaningless for students and ineffective for parents. This suggests a possible link between the perception of increased workload and the teachers' evaluation of the report's overall meaningfulness.

Only a small number of teachers expressed positive views, stating that the Development Report enables more comprehensive evaluations and provides opportunities for more detailed feedback. Indeed, one of the main justifications for replacing the report card with the Development Report is the potential to offer richer, more comprehensive feedback through holistic assessment.

When comparing the Development Report with the traditional report card, most teachers expressed a preference for the previous system. They emphasized that the report card was more understandable, engaging, and practical, while they found the Development Report to be less accessible and less appealing. Although a few teachers acknowledged that the new report allows for multidimensional tracking and more objective assessment, the majority found the traditional report card to be more functional in practice.

One key innovation introduced with the Development Report is the evaluation of students' social-emotional learning skills, which were not previously included in report cards. Many teachers viewed this inclusion positively, as it allows for more holistic and descriptive assessments. However, some also criticized this component for being overly detailed, complex, and potentially judgmental.