

ÖĞRETMENLERİN GÖZÜYLE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ: BETİMSSEL BİR TARAMA ARAŞTIRMASI

Fatih SEYYAR*, Merve AYDIN**

Makale Geliş Tarihi: 22.09.2025

Makale Kabul Tarihi: 29.12.2025

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne (TYMM) ilişkin öğretmen algılarını incelemek ve modelin uygulanabilirliği, güçlü yönleri ile gelişime açık alanlarını öğretmen perspektifinden değerlendirmektir. Literatürde TYMM' ye ilişkin yapılan çalışmaların büyük bir bölümü modelin felsefi temelleri, yapısal bütünlüğü ve değer ekseninde şekillenen kavramsal çerçevesine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara ilişkin deneyimlerine odaklanan çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin uygulayıcı olarak sürece dair algılarının ortaya konulması, modelin sahadaki karşılığını anlamak açısından önemli olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kapsamında desenlenmiş olup, veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Nicel veriler betimsel istatistikler ile, açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma grubu, Türkiye genelinde farklı branş ve okul kademelerinde görev yapan toplam 204 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, müfredatın sadeleşmesini genel olarak olumlu bulmaktadır. Ancak içerik düzeyinde bazı kazanımların fazla sadeleştirildiği, bazılarının ise daha detaylı işlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcılar, modelin değerler eğitimi, öğrenci merkezli yaklaşım ve beceri temelli yapı gibi yönlerine olumlu yaklaşmaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yeni yöntem ve araçlara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra, ders planlamasında kısmi değişiklikler yapıldığı, teknolojik entegrasyonun öğretimi kolaylaştırdığı ve modelin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca, bireysel öğrenme farklılıklarına duyarlılığın arttığı yönünde görüşler de öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler uygulama sürecine dair belirsizlikler, değerlendirme sisteminin net olmaması, yeni yöntemlerin uygulanmasında yaşanan güçlükler ve değişime uyum sağlama konusundaki zorluklarda öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgular, modelin etkinliğinin artırılması için öğretmenlere yönelik destekleyici uygulamalar, hizmet içi eğitim programları ve örnek materyallerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye yüzyılı maarif modeli; müfredat değişikliği, öğretmen algıları; eğitim reformu, tarama araştırması.

* Müdür Yardımcısı, Millî Eğitim Bakanlığı /Ayfer Karakullukçu İlkokulu, fatihseyyar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9586-7886>

** Öğr. Gör. Dr., Trabzon Üniversitesi/ Dijital Dönüşüm ve Yazılım Ofisi, merveaydin@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4192-4504>

THE TURKISH 20TH CENTURY EDUCATION MODEL THROUGH THE EYES OF TEACHERS: A DESCRIPTIVE SURVEY RESEARCH

Abstract

The aim of this research is to examine teachers' perceptions of the Turkish Century Education Model (TYMM) and to evaluate the model's applicability, strengths, and areas for improvement from a teacher's perspective. A large portion of the studies on TYMM in the literature focus on the model's philosophical foundations, structural integrity, and conceptual framework shaped by values. Studies focusing on teachers' experiences with classroom applications remain limited. In this context, revealing teachers' perceptions of the process as implementers is considered important for understanding the model's impact in the field. This research is designed within the framework of a general survey model, a quantitative research design, and a questionnaire consisting of multiple-choice and open-ended questions was used as a data collection tool. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, while qualitative data obtained from open-ended questions were analyzed using content analysis. The study group consisted of a total of 204 teachers working in different branches and school levels throughout Turkey. According to the research findings, teachers generally view the simplification of the curriculum positively. However, it is stated that some achievements at the content level have been overly simplified, while others need to be elaborated on. Participants have a positive view of aspects of the model such as values education, student-centered approach, and skill-based structure. They indicate that new methods and tools are needed in the measurement and evaluation processes. In addition, it was emphasized that partial changes were made in lesson planning, technological integration facilitated teaching, and the model contributed to the professional development of teachers. Furthermore, opinions that sensitivity to individual learning differences has increased are also prominent. However, some teachers expressed uncertainties regarding the implementation process, the lack of clarity in the evaluation system, difficulties in applying new methods, and difficulties in adapting to change. These findings reveal that supportive practices, in-service training programs, and exemplary materials for teachers need to be developed to increase the effectiveness of the model.

Keywords: Turkish 21st century education model; curriculum change, teacher perceptions; education reform, survey research.

1. GİRİŞ

Bilgi çağında güncel teknolojilerin ilerlemesi bireylerin bilgiye erişim yollarının değişmesi ve eğitimin kolaylaştırılması amacıyla bu teknolojilerin kullanılması ardından 21 yüzyıl becerilerinin gerekliliğın vurgulanması eğitim sistemlerinin ve modellerinin değişmesini zorunlu kılmıştır. Eğitim sisteminin diğer öğeleri gibi öğretim programları da dinamik bir yapıya sahiptir ve belirli aralıklarla bilimsel araştırmaların bulguları doğrultusunda geliştirilmeli ve güncellenmelidir (Berk ve Özer, 2024). Ayrıca mevcut gelişmelerle birlikte öğrenenlerin öğrenme stilleri ve ihtiyaçları değiştiğı için öğretim programları da bu ihtiyaçlara cevap vermelidir (Uygun ve Akgül, 2024). Nitekim Türkiye’de bu gelişmeleri ve değişimleri göz önüne alarak yaptığı kapsamlı çalışma sonucunda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim programlarını değiştirerek Nisan 2024 itibari ile eğitim sistemine dahil edilen kapsamlı bir müfredat reformunu “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” (TYMM) adı altında kamuoyuna duyurmuştur. Model öncelikle Nisan ayında kamuoyuna sunulmuş ve araştırmacı ve öğretmenlerden geri dönütler alınmış ardından Mayıs 2024’te programlar MEB tarafından onaylanmıştır. 2024-2025 yılları içerisinde de müfredat yeni öğretim yılında okul öncesi 1. sınıf, 5. sınıf, 9. Sınıf kademelerinde uygulanmaya başlanmıştır.

TYMM, toplumsal gelişmeler ve bilimsel ilerlemeler doğrultusunda oluşturulmuş, insanı merkez alan ve zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimi bir arada ele alan, çok yönlü gelişimi hedefleyen bütüncül bir eğitim vizyonuna dayanmaktadır (MEB, 2024).

Modelin hedeflediği öğrenci profili, bilgi ve beceri bakımından yetkin, değer ve davranış açısından erdemli bireylerden oluşmaktadır. Bu hedef doğrultusunda günümüzde toplumun teknolojiyi kullanma becerisi, eleştirel düşünme ve problem çözme yetkinlikleri ile sosyal uyum gösteren birey yetiştirmek modelin öncelikleri arasında yer almıştır (MEB, 2024).

TYMM eğitimde yeni bir paradigma sunmakta ve felsefe olarak Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik açılardan modelin bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimine katkı sağlamak için tasarlanmıştır. Türkiye yüzyılı vizyonu düşünüldüğünde modelin felsefi temeli vizyon kapsamındaki hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Akpınar vd., 2024). TYMM içerik olarak incelendiğinde kavramsal becerileri, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, değerler ve eğilimlere yer verildiği görülmektedir. Model temelde beceri temelli bir yapıda milli ve kültürel değerleri ön plana çıkaran ve erdemli bir birey yetiştirme üzerine tasarlanmıştır.

Model her ne kadar 2024 Mayıs ayında onaylanmış olsa da eğitim öğretim faaliyetleri düşünüldüğünde 2024- 2025 güz döneminde uygulanmıştır. Modelin uygulanması sürecinde sürekli bir değerlendirme ve iyileştirme süreci önemlidir (Ülçay, 2024). Şüphesiz modelin etkili uygulayabilmesi için en önemli faktörlerden biri de öğretmenlerdir (Satmaz ve Yabanova, 2024). Modelin sınıf içi uygulamalara yansımaları teorik hedeflerin yanı sıra öğretmenlerin bu hedefleri nasıl deneyimlediği ile doğrudan ilişkilidir. Ancak öğretmenlerin bu değişime uyum sağlaması ve yeni öğretim yöntemlerini benimsemesi birtakım zorluklar yarattığı alan yazında mevcuttur (Scherer ve Rolka, 2024). Öğrenciyi hem akademik hem insani anlamda donatmayı amaçlayan bu model, öğretmenler için de yeni yaklaşımlar ve sorumluluklar öngörmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin modelin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin alınması uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi, müfredatın sahadaki karşılığının anlaşılması açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin deneyimlerini temel alan değerlendirmeler, modelin başarısını doğrudan etkileyebilecek önemli dönütler sunmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), müfredatın içerik boyutunu güncellemenin ötesinde, insanı, bilgiyi ve değeri yeniden anlamlandıran felsefi bir çerçeveye dayanmaktadır. Modelin kuramsal temelini ontoloji (varlık anlayışı), epistemoloji (bilgi anlayışı) ve aksiyoloji (değer anlayışı) olmak üzere üç boyut oluşturmaktadır (MEB, 2024). Bu üçlü zemin, TYMM Ortak Metni’nde sistematik biçimde tanımlanarak programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutlarına yön veren üst çerçeve işlevi görmektedir.

Ontolojik açıdan TYMM, bireyi yalnızca bilişsel yönleriyle sınırlamayan; bedensel, duygusal, zihinsel, sosyal ve manevi boyutları birlikte ele alan bütüncül bir insan tasavvurunu merkeze almaktadır (MEB, 2024). Bu yaklaşımda öğrenci, pasif bir “öğrenen” değil; eylemde bulunan, bilgiyi yapılandıran ve değer üreten bir özne olarak konumlandırılmaktadır (Arslankara ve Arslankara, 2024). Söz konusu yönelim, UNESCO’nun çok boyutlu birey anlayışını vurgulayan “Learning to Be” (1972) ve “Learning to Live Together” (Delors vd., 1996) raporlarıyla da örtüşmektedir.

Epistemolojik düzlemde model, bilgiye tekil bir doğruluk rejimi üzerinden yaklaşmak yerine; deneysel bilginin yanı sıra yaşantısal, sezgisel, kültürel ve ahlaki bilgi türlerini içeren çoğulcu bir perspektif benimsemektedir (MEB, 2024; Yurdakal, 2024). Bu çerçevede öğrenme,

bilginin aktarımıyla sınırlı görülmemekte; öğrencinin anlamlandırma, ilişkilendirme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçleri etkin biçimde işletmesi beklenmektedir. Bu yönüyle TYMM, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978) ve disiplinler arası öğrenme yaklaşımıyla uyum göstermekte; ayrıca bilgiyi ortak miras ve toplumsal değerlerin taşıyıcısı olarak ele alarak kültürel bağlama vurgu yapmaktadır (Karataş, 2024).

Aksiyolojik boyutta ise TYMM, eğitimi erdemli insan yetiştirme süreci olarak tanımlamakta; “erdem-değer-eylem” çerçevesiyle değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde öğrenilmesini değil, günlük yaşam pratiklerinde davranışa dönüşmesini hedeflemektedir (MEB, 2024; Banaz, 2024). Bu yaklaşım, karakter eğitimi ve ahlaki eğitim literatürüyle de kavramsal düzeyde kesişmektedir (Nucci & Narvaez, 2008). Modelin felsefi arka planı, yerel referanslarla birlikte evrensel eğitim kuramlarından da beslenmekte; yapılandırmacılık (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978), çoklu zekâ kuramı (Gardner, 1993), sosyal-duygusal öğrenme (CASEL, 2013) ve eylem-odaklı ahlak gelişimi yaklaşımları (Rest ve Narvaez, 1994) gibi kuramsal çizgilerle ilişkilendirilmektedir. Bunun yanında TYMM, OECD Learning Compass 2030 çerçevesinde öne çıkan öz-yönelimli öğrenme, toplumsal katılım ve bilişsel esneklik gibi yetkinlik alanlarını da kapsayan bir yönelim ortaya koymaktadır (OECD, 2018).

TYMM ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, büyük oranda modelin felsefi temelleri, program yapısı, değer çerçevesi ve kavramsal bütünlüğü açısından incelendiği görülmektedir. Arslankara ve Arslankara (2024), TYMM’ yi ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutlarıyla ele alırken, Yıldırım & Çalışkan (2024), modelin 21. yüzyıl insan profiliyle örtüşme düzeyini ve “Erdem-Değer-Eylem” yapısının eksikliklerini sorgulamaktadır. Benzer biçimde, Akpınar ve Köksalan (2024) modelin felsefi yönlerini ve milli/manevi değerlerle olan ilişkisini vurgulamış; Berk ve Özer (2024) ise programın yapısal yeterliliklerini değerlendirmiştir. Bu çalışmalar genellikle doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup, modelin kavramsal temellerini incelemeye odaklanmıştır. Bununla birlikte, Satmaz ve Yabanova (2024) modelin ortaokul matematik dersi kazanımları, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir yazılım aracılığıyla SOLO taksonomisine göre analiz etmiş ve öğrenme yaşantılarının bilişsel düzeylerini ortaya çıkarmada faydalı olduğu değerlendirerek modelin öğrenme yaşantılarını incelemiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin müfredatı doğrudan uygulayıcı rolü dikkate alındığında, saha içi uygulamalara ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi de gereklidir. Ancak alanyazında bu boyutu ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin, Uygun ve Akgül (2024), sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini nitel yöntemlerle incelemiş ve müfredat değişikliğine yönelik genel bir olumlu eğilim olduğunu ortaya koymuştur. Ülçay (2024) ise uygulama sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve değişime direnç gibi olguları gözlemlemiştir. Bu az sayıdaki çalışma dışında, farklı branş, okul kademesi ve yerleşim birimlerinden öğretmenlerin görüşlerini kapsamlı biçimde ele alan araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir.

TYMM, Türkiye'nin eğitim sisteminde kapsamlı, değer temelli ve bütüncül bir öğretim yaklaşımı olarak dikkat çekmektedir. Bu model, öğrenci merkezli öğretim, sosyal-duygusal gelişim, disiplinler arası öğrenme, yetkinlik ve erdem temelli birey yetiştirme gibi değişkeni içerisinde barındırarak eğitim sistemine birçok yeniliği beraberinde getirmiştir. 2024-2025

eğitim öğretim yıllarında okul öncesi, 1. sınıf, 5. sınıf ve 9. sınıflarda uygulamaya geçirilen bu model öğretmenler açısından hem fırsatlar hem de çeşitli uygulama zorlukları barındırmaktadır.

Modelin sınıf içi uygulamalara yansımaları teorik hedeflerin kazandırılmasının yanı sıra öğretmenlerin bu hedefleri nasıl deneyimlediği ve nasıl uyguladığı ile de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle uygulamanın başladığı ilk yıllarda, farklı branşlardan, kademelerden ve sosyokültürel çevrelerden öğretmenlerin görüşlerini almak, modelin sahadaki işlevselliğini değerlendirmek açısından önemli olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırma; öğretmenlerin TYMM' ye ilişkin algılarını, öğretim programının uygulanabilirliği, programının güçlü ve gelişime açık yönleri gibi başlıklarda değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda toplanan veriler, modelin gelişimi ve güncellenmesi süreci için gerekli, uygulama sürecine ilişkin öneriler geliştirmek için özgün ve alandaki önemli bir boşluğu doldurma noktasında önemli görülmektedir.

Bu bağlamda modelin pedagojik temelleri ve uygulama etkinliği hakkında öğretmenlerin etkin rolü değerlendirildiğinde daha fazla bilimsel değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çerçevede bu araştırmaya aşağıdaki araştırma soruları rehberlik etmiştir.

1. Maarif modeline yönelik verilen eğitimler, öğretmenlerin perspektifinde nasıl değerlendirilmektedir?
2. Öğretmenlerin Maarif Modeline yönelik algıları ne yöndedir?
3. Öğretmenler TYMM' nin temel yaklaşımını nasıl değerlendirmektedir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma, genel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarındandır (Karasar, 2009). Bu modelde, araştırmacı olay, birey ya da nesneler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmaksızın, mevcut durumu sistematik bir biçimde tanımlar. Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan anket formu aracılığıyla veri toplanmış ve mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreçleri, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın etik kurulunun 17.03.2024 tarihli ve E-81614018-050.04-2500014760 sayılı belgesi ile onaylanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinde farklı branş ve kademelerde görev yapan toplam 204 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, ulaşılabilirlik temelinde belirlenen yaklaşık 400 öğretmene çevrim içi anket formu gönderilmiş; bu öğretmenlerden 204'ü anketi yanıtlamıştır. Elde edilen 204 kişilik veri, kontrol edildiğinde analiz için uygun bulunmuştur. Bu yönüyle örneklem, gönüllülük esasına dayalı ve amaca uygun örneklem yöntemiyle oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubu demografik özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	
Cinsiyet	Kadın	112
	Erkek	92
Deneyim Yılı	0-5	23
	6-10	28
	11-15	59
	16-	94
Mesleki Branş	Bilişim Teknolojileri	10
	Türkçe	14
	Fen Bilimleri	14
	İngilizce	14
	Matematik	19
	Okul Öncesi	8
	Sınıf Öğretmeni	92
	Sosyal Bilgiler	9
	Psikolojik Danışmanlık	5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6
	Beden Eğitimi	3
	Diğer	10
Eğitim Durumu	Doktora	3
	Yüksek Lisans	65
	Lisans	136
Görev Yapmakta olduğu Yer	İl Merkezi	112
	İlçe Merkezi	75
	Köy/Kasaba	17
Görev Yapmakta olduğu Okul Türü	İlkokul	99
	Ortaokul	76
	Lise	21
	Diğer	8

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %54,9'u kadın (n=112), %45,1'i erkektir (n=92). Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine bakıldığında, çalışma grubunun önemli bir kısmının mesleki deneyimi yüksek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların branş dağılımı incelendiğinde, en yüksek temsil sınıf öğretmenliğinde (n=92) görülmektedir. Bunu sırasıyla matematik (n=19), Türkçe, fen bilimleri ve İngilizce (her biri n=14), okul öncesi (n=8), sosyal bilgiler (n=9), bilişim teknolojileri (n=10), psikolojik danışmanlık (n=5), din kültürü ve ahlak bilgisi (n=6), beden eğitimi (n=3) ve diğer branşlar (n=10) izlemektedir. Bu dağılım, araştırmanın farklı disiplinlerden öğretmen görüşlerini kapsamayı hedeflediğini göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında, katılımcıların büyük bir kısmının lisansüstü eğitimle mesleki gelişimlerini sürdürdüğü görülmektedir. Görev yapılan yerleşim yerlerine göre dağılımda, öğretmenlerin %54,9'u il merkezlerinde (n=112), %36,8'i ilçe merkezlerinde (n=75) ve %8,3'ü köy veya kasaba okullarında (n=17) görev yapmaktadır. Bu çeşitlilik, farklı sosyal kültürel çevrelerde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini yansıtmaktadır. Son olarak, öğretmenlerin görev yaptığı okul türlerine bakıldığında, özellikle temel eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin araştırmada yoğunlukla temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anket formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların cinsiyet, branş, mesleki deneyim yılı, eğitim durumu, görev yapılan okul türü ve görev yeri gibi altı demografik bilgiye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların TYMM hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaya yönelik olarak çoktan seçmeli ve üç açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular, modelin güçlü yönleri, uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası zorluklar ve katılımcıların daha önce bu modele ilişkin herhangi bir eğitim alıp almadıklarıyla ilgilidir.

Anket formunun geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla, form taslağı bir alan uzmanı ve araştırmacılar tarafından içerik açısından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca form, 5 öğretmene pilot uygulama olarak uygulanmış, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda anlaşılabilirliği artırmak amacıyla sorularda gerekli revizyonlar gerçekleştirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler betimleyici analiz yöntemiyle, nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu anket sorularına verdikleri yanıtlar, temalar ve kategoriler doğrultusunda sistematik biçimde incelenmiş, benzer ifadeler gruplandırılarak anlamlı bütünler oluşturulmuştur. Analiz sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen kodlama sistemi kullanılmış ve elde edilen bulgular, bir başka araştırmacı birlikte karşılaştırılarak kodlar arası tutarlılık kontrol edilmiştir. Kodlar arası tutarlılık Cohen's Kappa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum için rastgele seçilen verilerin %20'si bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından kodlanmış, uyuşmazlıklar görüş birliği ile giderilmiştir. Hesaplanan Kappa değeri $\kappa=0.78$ olup, bu değer iyi uyuma işaret etmektedir. Bu süreçte elde edilen görüş birliği, analizlerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya yönelik olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, bazı katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilerek bulguların yorumlanmasında kanıt temelli bir yaklaşım benimsenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler, yapılandırılmış bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anketin ilk bölümünde "Maarif modeline yönelik verilen eğitimler öğretmenlerin perspektifinde nasıl değerlendirilmektedir?" şeklindeki araştırma sorusuna cevap aramak için öğretmenlere öncelikle maarif modeli ile ilgili bilgilere hangi kanal aracılığıyla ulaşıldığı, bilgilendirmenin yeterli olup olmadığı ve tekrar bir eğitim almak isterlerse eğitim ihtiyaçlarındaki yönelimlerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu doğrultuda verdikleri cevaplar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin maarif modeli ile ilgili eğitim alma durumları

Anket Sorusu	Yanıtlar	
Yeni Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli	Rutin okul başlarında ve sonlarında olan seminer	44
	Maarif modeline yönelik özel seminer	94
bilgilendirilmeniz hangi yolla	İdare (resmi yazı, toplantı)	44

oldu?	Arkadaş, Zümre	22
Yeni Türkiye Maarif Modeli hakkında bilgilendirildiyse, bu bilgilendirmeyi yeterli buluyor musunuz?	Oldukça yeterliydi	34
	Yeterliydi ama bazı ek bilgilere ihtiyaç vardı	101
	Yetersizdi, daha fazla eğitime ihtiyaç var	57
	Değerlendiremiyorum	12
Öğretmen eğitimleri için hangi alanlarda destek almak istersiniz?	Teknoloji kullanımı	46
	Öğretimi farklılaştırması ve zenginleştirmesinde	78
	Yeni öğretim yöntemleri	43
	Sınıf yönetimi	29
	Duygusal okuryazarlık becerisi kazanma	2
	Ölçme değerlendirme	52

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bölümü Maarif Modeli hakkında özel seminerler aracılığıyla bilgilendirildiği görülmektedir. Diğer öne çıkan kaynaklar ise rutin okul seminerleri ve idari yollar (resmî yazılar/toplantılar) olmuştur. Gayri resmî yollarla, örneğin zümre ya da meslektaşlar aracılığıyla model ile bilgilendirmeler yapıldığı da görülmüştür. Alınan bu bilgilendirmenin yeterliliği ile ilgili ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu genel anlamda bilgileri yeterli bulmakla birlikte bazı ek bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Katılmadığını ya da değerlendirme yapamadığını belirtenlerin sayısı ise oldukça düşüktür.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri incelendiğinde en fazla talep edilen eğitim alanı (n=78) “öğretimi farklılaştırma ve zenginleştirme” üzerine olduğu görülmüştür. “Ölçme ve değerlendirme ve teknoloji kullanımı” ise öğretmenlerin diğer bir hizmet içi eğitim talepleri arasındadır. Yeni öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi ise sayıları diğer eğitim ihtiyaçlarına göre düşük olsa da yine de önemli ölçüde bu konular üzerinde eğitim alma isteği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel veriler, yapılandırılmış bir anket formu aracılığıyla toplanmış, TYMM ilişkin öğretmen algılarını, değerlendirmelerini ve beklentilerini kapsamlı biçimde ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda “Öğretmenlerin Maarif Modeline yönelik algıları ne yöndedir?” şeklindeki araştırma sorusuna cevap aramak için öğretmenlere ölçme değerlendirme, öğretim yöntemleri, öğrenci profili ve modelin genele çerçevesi hakkında çoktan seçmeli sorular sorulmuştur. Bu görüşler her bir soru üzerinden frekanslar ve grafik şeklinde aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Müfredatın sadeleştirilmesi üzerine betimsel analiz sonuçları

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin yeni müfredatın sadeleştirilmesine ilişkin görüşlerde neredeyse yarısına kadar öğretmen (n=85) “Bazı konular sadeleştirilmeli, bazıları daha detaylı işlenmeli” seçeneğini yanıtlamıştır. Öğretmenlerin genel olarak sadeleştirme fikrine olumlu yaklaştığını göstermekte ve sadeleştirme süreçlerinde içerik bazlı ayarlamalar yapılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümü ise “Öğrenciler için faydalı olacak” seçeneğini işaretleyerek mevcut programdaki sadeleştirme sürecine olumlu yaklaşmıştır. Bu görüş, sadeleştirmenin özellikle öğrenci merkezli eğitim açısından anlamlı bulunduğunu göstermektedir. Ancak müfredatın sadeleştirilmesine yönelik “Hiçbir fark görmedim” diyen azımsanmayacak kadar öğretmenlerde olmuştur. Müfredattaki değişikliklerin bazı öğretmenlerce yeterince belirgin ya da etkili bulunmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin “Yeni Maarif Modeli’ nin müfredatta ne tür değişiklikler yaptığını düşünüyorsunuz?” şeklinde verilen soruya yanıtları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Müfredatta yapılan değişiklikler üzerine betimsel analiz sonuçları

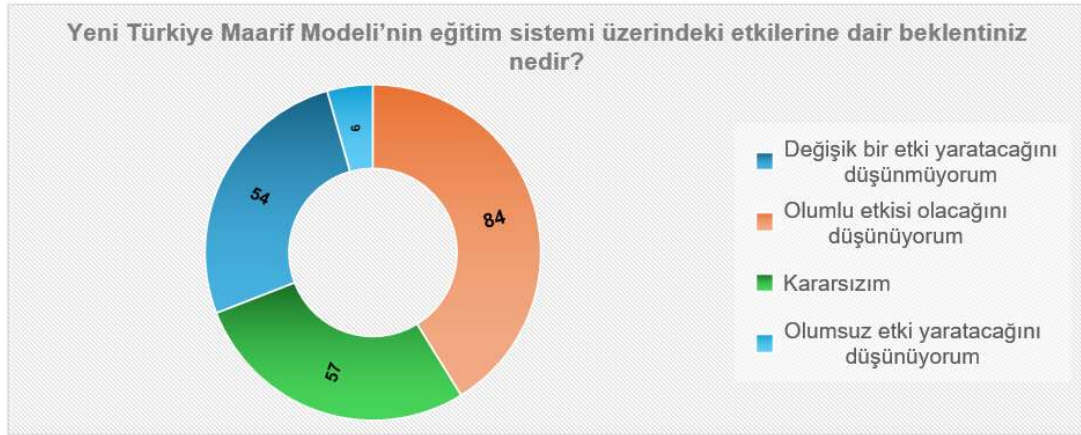
Elde edilen bulgular, öğretmenlerin TYMM’yi genellikle esneklik sağlayan ve öğretim süreçlerini destekleyen bir dönüşüm olarak algıladıklarını; ancak bir kısmının değişiklikleri yeterince köklü veya fark edilir bulmadığını göstermektedir. Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni modelin müfredatta daha fazla esneklik sağlayacağı yönünde olmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin eski müfredatlara göre yeni modelin daha uygulamaya açık, farklı öğretim yöntemlerine izin veren ve öğretmen inisiyatifine alan tanıyan bir yapı beklentisinde olduklarını göstermektedir. İkinci en yüksek seçenek ise “Değişiklik olmayacak” (n=47) seçeneğinde görülmüştür. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün modeldeki değişiklikleri yüzeysel ya da mevcut durumu koruyan nitelikte gördüğünü göstermektedir. “Müfredatta köklü değişiklikler yapılacak” diyen öğretmenlerin sayısı ise sınırlı düzeyde kalmıştır. En az katılım ise “Mevcut müfredatı sıkılaştıracak” (n=23) görüşüne olmuştur.

Öğretmenlerin TYMM’inde hangi beceri gelişim alanlarına daha çok vurgu yapıldığına dair algılarını ortaya koymak için çoktan seçmeli soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. TYMM’ de hangi beceri gelişim alanlarına daha çok vurgu yapıldığına yönelik betimsel analiz sonuçları

Şekil 3 incelendiğinde öğretmenlerin TYMM’yi en çok değer temelli bir yapı olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme gibi üst düzey beceriler değerlere göre nispeten daha geride değerlendirilirken, okuryazarlık ve sanat-spor gibi alanlar öğretmen algısında daha düşük düzeyde değerlendirilmektedir. Bu durum, modelin uygulama sürecinde bazı becerilerin öne çıktığını, bazılarının ise görece arka planda kaldığını göstermektedir. Öğretmenlere TYMM’nin eğitim sistemi üzerindeki olası etkilerine dair beklentilerini sorulmuştur ve alınan yanıtlar Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. TYMM’nin eğitim sistemi üzerindeki olası etkilerine dair beklentilerine yönelik betimsel analiz sonuçları

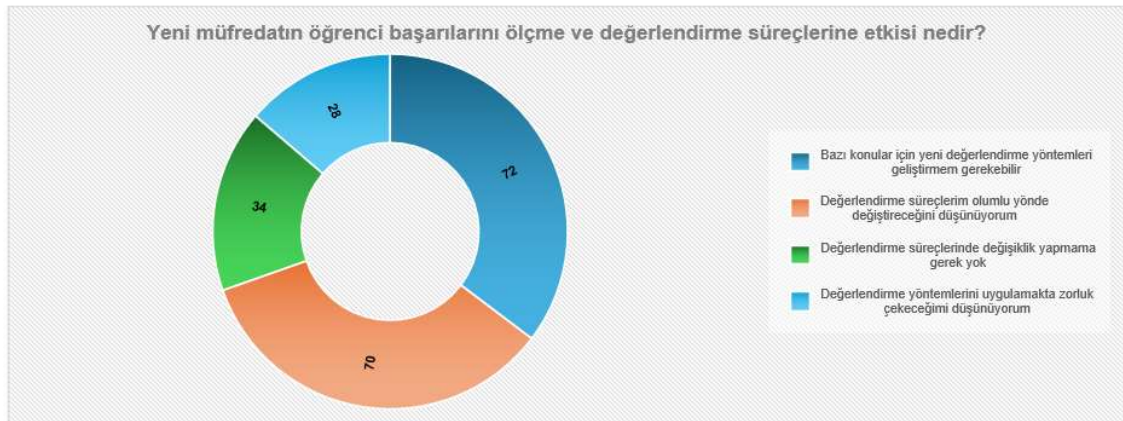
Şekil 4 incelendiğinde öğretmenlerin TYMM’ye genel olarak olumlu olarak baktığı görülmektedir. Ancak kararsız ve etkisiz gören öğretmen oranları ise oldukça yüksektir. “Değişik bir etki yaratacağını düşünmüyorum” diyen öğretmenlerin sayısı da azımsanmayacak düzeydedir. Bu durum, modelin bazı öğretmenlerce mevcut sistem içinde eğitimde bir reform olmadığı yönünde algılandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin TYMM kapsamında uygulanacak yeni öğretim yöntemlerine yönelik algılarını ve uygulama eğilimlerini yönelik cevapları Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. TYMM kapsamında uygulanacak yeni öğretim yöntemlerine yönelik algılarına yönelik betimsel analiz sonuçları

Şekil 5 incelendiğinde en fazla katılım, “Bazı derslerde öğretim yöntemlerini değiştirebilirim, bazılarında ise aynı kalabilirim” seçeneğinde toplanmıştır (n=95). Bu çoğunluğu takip eden görüş “Öğretim yöntemlerimi olumlu yönde değiştirecek” ifadesidir. Bu bulgu, öğretmenlerin modelin sunduğu yeni yöntemlere karşı esnek ve seçici bir tutum geliştirdiğini göstermektedir. “Öğretim yöntemlerinde herhangi bir değişiklik yapmayacağım”, “Kararsızım”, “Olumsuz bir etkisi olabilir” (n=3) yanıtları ise oldukça düşük orandadır. Bu durum, TYMM’nin bazı öğretmenler açısından kendi mevcut uygulamalarıyla uyumlu veya değişimi gereksiz görece kadar yeterli bulunduğu işaret etmektedir. Sonuç olarak Öğretmenlerin çoğunluğu, yeni öğretim yöntemlerini ya tamamen ya da kısmen benimsemeye açık olduklarını ifade etmektedir.

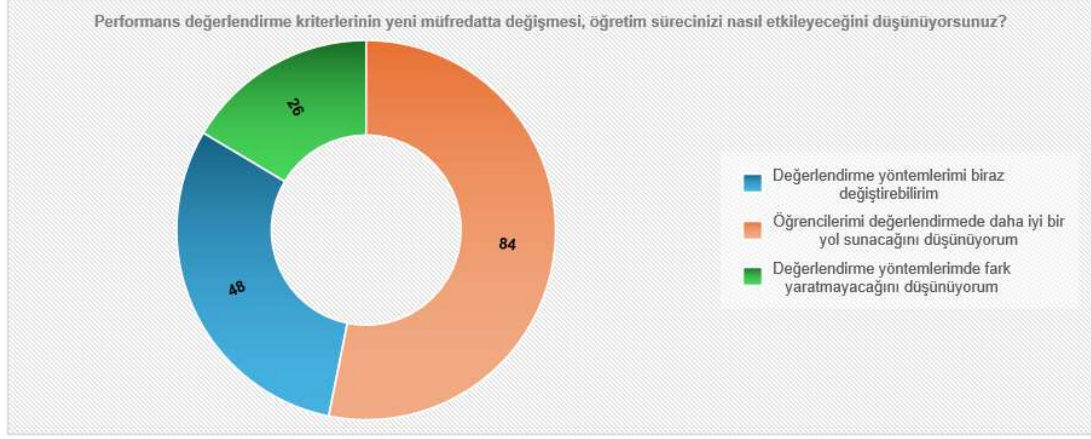
Şekil 6’da öğretmenlerin TYMM’nin ölçme ve değerlendirme süreçlerine olan etkisine dair beklentileri sunulmuştur.



Şekil 6. TYMM’nin ölçme ve değerlendirme süreçlerine olan etkisine yönelik betimsel analiz sonuçları

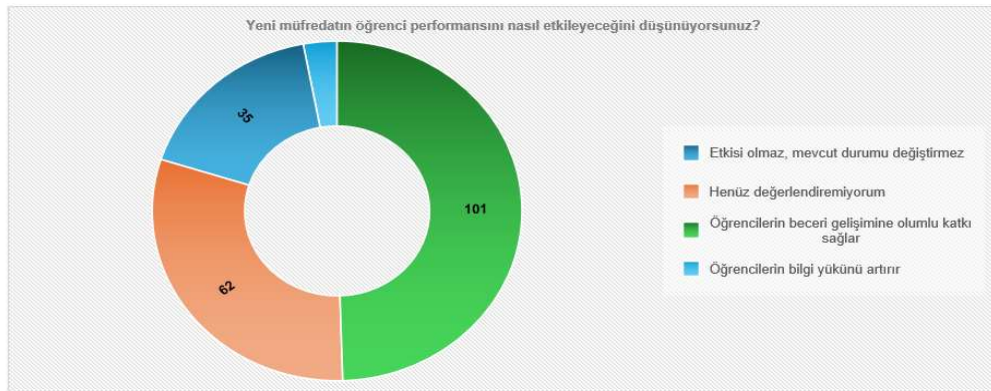
Şekil 6 incelendiğinde en fazla oran “Bazı konular için yeni değerlendirme yöntemleri geliştirmek gerekebilir” ifadesinde toplanmıştır. Benzer şekilde, “Değerlendirme süreçlerini olumlu yönde değiştireceğini düşünüyorum” diyen öğretmenlerin sayısı da oldukça yüksektir. Buna karşılık, az sayıda öğretmen “Değerlendirme süreçlerinde değişiklik yapmama gerek

yok” demiştir. Verilere göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yenilik ihtiyacına ve değişime açık olduklarına, fakat uygulamada altyapı ve hazırlık eksikliği gibi faktörlerin süreci zorlaştırabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin performans değerlendirme kriterlerinin yeni müfredatla birlikte değişmesinin öğretim süreçlerine olası etkilerine ilişkin algıları Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Öğretmenlerin performans değerlendirme kriterlerinin yeni müfredatla birlikte değişmesinin öğretim süreçlerine olası etkilerine yönelik betimsel analiz sonuçları

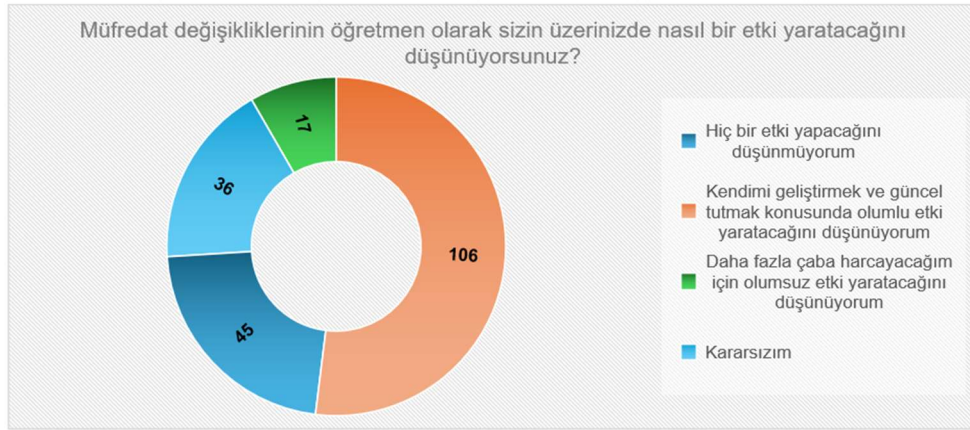
Şekil 7 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu performans değerlendirme kriterlerindeki değişimin öğrencileri değerlendirme açısından daha iyi olacağını düşünmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeni müfredatın değerlendirme süreçlerine dair olumlu bir beklenti içinde olduklarını göstermektedir. Öte yandan takip eden an fazla katılım “Değerlendirme yöntemlerimi biraz değiştirebilirim” olmuştur. Bu, öğretmenlerin değerlendirme araçlarında ölçülü ve kısmi değişiklikler yapma eğiliminde olduklarını ve modelin etkisinin öğretim pratiğine esnek biçimde yansıyabileceğini göstermektedir. “Değerlendirme yöntemlerimde fark yaratmayacağını düşünüyorum” diyenlerin sayısı ise diğerlerine göre daha düşüktür. Öğretmenlerin çoğunluğu, TYMM ile performans değerlendirme süreçlerinin daha etkili ve yapılandırılmış hâle geleceğini düşünmektedir. Şekil 8’de öğretmenlerin yeni müfredatın öğrenci performansına olan etkisine dair algılarını göstermektedir.



Şekil 8. öğretmenlerin yeni müfredatın öğrenci performansına olan etkisine dair algılarının betimsel analiz sonuçları

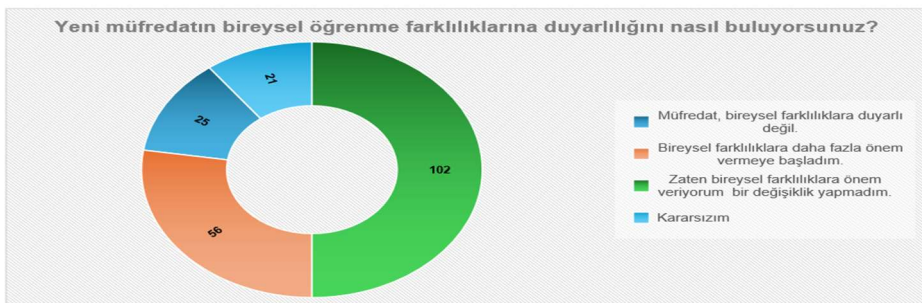
Şekil 8 incelendiğinde, öğretmenlerin neredeyse yarısı yeni müfredatın öğrencilerin beceri gelişimine olumlu katkı sağlayacağı görüşündedir. İkinci en yüksek yanıt, “Henüz değerlendiremiyorum” seçeneğidir. Bu durum müfredatın uygulanması üzerinden henüz 1 yıl geçememiş olmasındandır. “Etkisi olmaz, mevcut durumu değiştirmez” diyen öğretmen sayısı ise modelin öğrenci performansına katkı sağlamayacağı yönünde bir algıya işaret etmektedir. “Öğrencilerin bilgi yükünü artırır” seçeneği ise oldukça düşük düzeydedir. Bu veriler öğretmenlerin TYMM’nin öğrencilerin beceri gelişimini destekleyen, yapıcı ve olumlu etkiler yaratabilecek bir reform olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlere müfredat değişikliklerinin kendi mesleki gelişimleri üzerindeki etkisine dair algıları sorulmuş ve yanıtlar Şekil 9’ da sunulmuştur.



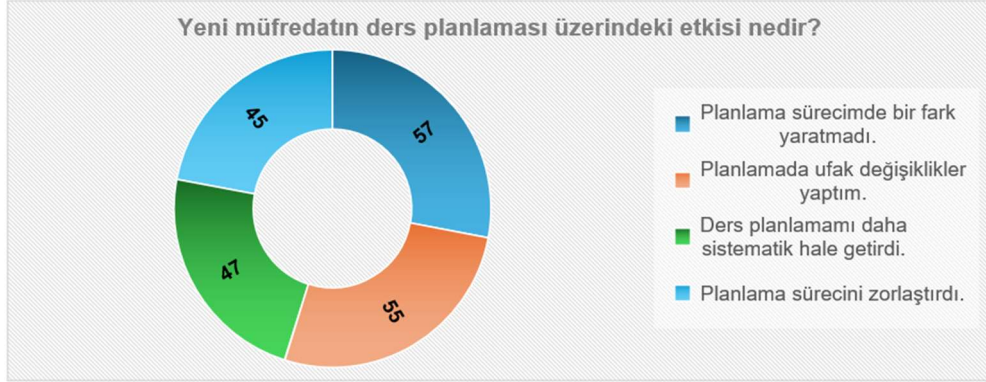
Şekil 9. Müfredat değişikliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisine yönelik betimsel analiz sonuçları

Şekil 9 incelendiğinde, katılımcıların önemli bir bölümü yeni müfredatın mesleki gelişimlerine olumlu katkı yapacağını belirtmiştir. İkinci sıradaki yanıt “Hiçbir etki yapacağını düşünmüyorum” (n=53) şeklindedir. Bu grup, müfredat değişiminin kendi öğretim uygulamalarında veya mesleki yeterliklerinde belirgin bir değişim gerektirmediğini düşündüğünü ortaya koymaktadır. “Kararsızım” diyen öğretmenlerin sayısı da dikkat çekicidir. TYMM’nin öğretmenler tarafından mesleki gelişim açısından olumlu bir adım olarak algılandığını, buna karşılık bir kısmının değişimin etkisiz ya da henüz belirsiz olduğuna inandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yeni müfredatın bireysel öğrenme farklılıklarına duyarlılığına ilişkin algıları Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. Müfredatın bireysel öğrenme farklılıklarına duyarlılığına ilişkin betimsel analiz sonuçları

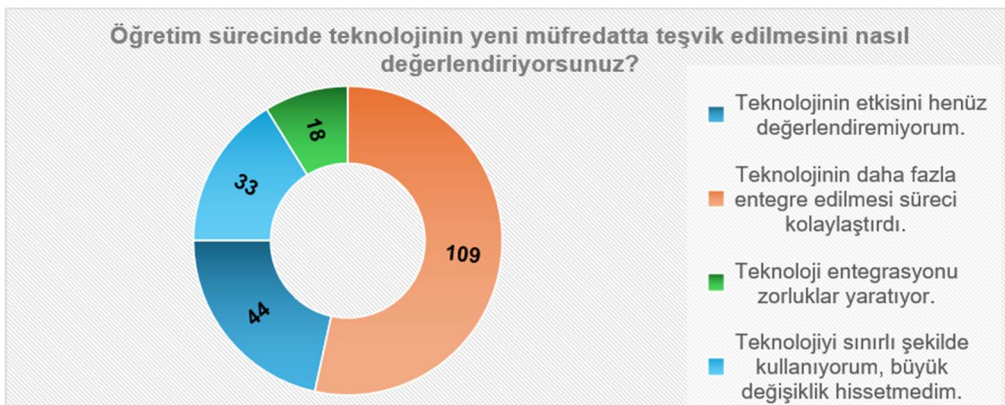
Şekil 10 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu bireysel farklılıklara zaten önem verdiğini, müfredatta bu yönde bir değişim hissetmediğini belirtmiştir. Ancak bireysel farklara daha fazla önem vermeye başlayanlar da dikkat çekmektedir. “Bireysel farklılıklara duyarlı değil” diyen öğretmenlerin sayısı az olmakla birlikte dikkate değerdir. Bu, müfredatın bazı öğretmenlerce hâlâ standartlaştırılmış, esnekliği sınırlı bir yapı olarak algılandığı şeklinde değerlendirilmektedir. “Kararsızım” seçeneğini işaretleyen öğretmen sayısı ise en düşük grubu oluşturmuştur. Şekil 11. öğretmenlerin yeni müfredatın ders planlaması süreci üzerindeki etkilerine yönelik algılarını ortaya koymaktadır.



Şekil 11. Müfredatın ders planlaması süreci üzerindeki etkilerine yönelik betimsel analiz sonuçları

Şekil 11 incelendiğinde planlamada fark yaratmadığını söyleyen öğretmenler (n=57) az farkla önde olsa da, sistematikleşme ve ufak değişiklikler yapanlar çoğunluktadır. Planlamanın zorlaştığını düşünenlerin sayısı da dikkate değerdir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yeni müfredata genel olarak uyum sağlayabildiğini ve planlama süreçlerinde büyük bir zorlanma yaşamadığını, ancak uygulamanın öğretmenlerin deneyim düzeyine ve yaklaşım tarzına göre farklı etkiler yarattığını göstermektedir.

Şekil 12 öğretmenlerin yeni müfredat kapsamında teknolojinin öğretim sürecine entegrasyonuna ilişkin algılarını göstermektedir.



Şekil 12. Müfredat kapsamında teknolojinin öğretim sürecine entegrasyonuna ilişkin algılarına yönelik betimsel analiz sonuçları

Verilere göre en yüksek katılım, (n=109) “Teknolojinin daha fazla entegre edilmesi süreci kolaylaştırdı” seçeneğine olmuştur. Bu, öğretmenlerin büyük bir kısmının yeni müfredatta teknolojinin aktif kullanılmasının öğretim sürecine katkı sağladığını ve derslerin uygulanabilirliğini artırdığını düşündüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgu, TYMM’ nin dijital çağın gereklerine uygun bir yapıda tasarlandığı algısına işaret etmektedir “Teknolojiyi sınırlı şekilde kullanıyorum, büyük değişiklik hissetmedim” diyen öğretmenlerde ikinci çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu grup, teknolojik entegrasyona dair yapılan değişikliklerin kendi öğretim pratiğinde sınırlı bir etkisi olduğunu belirtmektedir. “Teknolojinin etkisini henüz değerlendiremiyorum” diyen öğretmen sayısı da dikkate değerdir. “Teknoloji entegrasyonu zorluklar yaratıyor” görüşünü paylaşan öğretmen sayısı ise en düşüktür. Öğretmenler bu veriler doğrultusunda TYMM’ nin teknoloji entegrasyonunu destekleyici ve kolaylaştırıcı bulmaktadır. Ancak uygulamada teknolojiyi sınırlı kullanan ya da entegrasyonun etkilerini henüz gözlemleyemeyen bir grup da bulunmaktadır.

Araştırmanın üçüncü bölümde öğretmenler TYMM’nin temel yaklaşımını nasıl değerlendirmektedir? araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere anket formunda TYMM’ye ilişkin güçlü ve zayıf yönleri dair algılarının açık uçlu şekilde sorulmuş ve bu yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

İlk olarak öğretmenlerin TYMM’ye yönelik güçlü buldukları yönler incelenmiş verilerin sistematik bir biçimde analiz edilmesi sonucunda öğretmen görüşleri altı ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; *Bireyselleştirilmiş ve Farklılaştırılmış Eğitim Yaklaşımı, Beceri Odaklı ve Uygulamalı Eğitim, Etkinlik ve Proje Temelli Öğrenme, Teknoloji ve 21. Yüzyıl Becerileri, Değerler Eğitimi ile Öğretim Programı Tasarımı* şeklinde belirlenmiştir. Her bir tema altında, öğretmenlerin vurguladığı özgün alt temalar ve örnek katılımcı ifadeleri detaylandırılmış olup bu bulgular, nitel verilerin yapılandırılmasına katkı sağlamıştır. Tema, alt tema ve öğretmen ifadelerine ilişkin detaylı bulgular Tablo 3’te sunulmuştur. Bu temalar, modelin eğitimde bireysel farklılıklara duyarlılık, beceri temelli yaklaşım, teknolojik entegrasyon ve değerler eğitimine verdiği önemin öğretmenler nezdinde nasıl karşılık bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin TYMM’ye yönelik güçlü buldukları yönlerin içerik analizi sonuçları

Tema	Kategori	Öğretmen İfadeleri
Bireyselleştirilmiş ve Farklılaştırılmış Eğitim Yaklaşımı (n=50)	Bireysel farklılık	Ö12, Ö73 “Kişisel farklılıkların ön plana çıkması.” Ö7 “Bireysel farklılıklara önem vermesi güçlü yönlerindendir.” Ö194 Ö189 “Bireysel farklılıklara vurgu yapılmıştır.”
	Bireyselleştirilmiş eğitim	Ö13 “Öğrenciyi merkeze alması.”
	Farklılaştırma	Ö98 “Farklılaştırma ve zenginleştirme.” Ö11 “Müfredatta farklılaştırma bölümünün olması özellikle özel eğitim öğrencileri için çok iyi oldu.”
	Öğrencinin aktif olması	Ö140 “Öğrenciyi derste aktif tutma ve konu ile alakalı daha fazla etkinlik sunma.” Ö104 “Aktif Öğrenci .”
	Bireyi bir bütün olarak ele alması (ruh-zihin-beden gelişimi)	Ö198 “Öğrencilerde zihinsel gelişimin yanında diğer yönlerden de gelişimini sağlar.”

Beceri Odaklı ve Uygulamalı Eğitim (40)	Beceri gelişimine odak	Ö17“Öğrenci becerilerini ön plana çıkarması ek etkinlikler planlaması.” Ö86“Öğrenci odaklı olması, ders kitaplarının zenginleştirilmesi ve daha çok interaktif uygulamalar sunması.” Ö168“Özellikle ilk okuma yazma öğretiminde okuma yazma kitaplarının içeriği o kasar zengin ve yeterliydi ki ek kaynaklara ihtiyaç duyulmadı.”
	Uygulamaya dönük olması (bilgiye ağırlık verilmemesi)	Ö83“Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi nerede kullanabileceğini idrak edebilmesi.” Ö102“Düşünme ve kendini ifade edebilme noktasında öğrencileri geliştirecektir.” Ö185“Öğrencilerin ifade ve anlama becerilerini güçlendirecek. Çünkü çocuklarımız cümle kuramaz hale geldiler sosyal medya vs yüzünden.”
	Öğrendiği bilgiyi transfer edebilme	Ö34“İfade gücünü arttırmaya yönelik olması.” Ö45“Öğrenciye bilgiyi araştırmasına olanak sağlaması.” Ö52“araştırma temelli olması.”
	İfade edebilme becerisine odaklanma	Ö33“Ezberci mantıktan uzaklaşıp okuduğunu anlayan bir nesil etmesi.” Ö24“Ezberci sistemden uzak bir anlayışı tercih etmiş olması.”
	Araştırma tabanlı	Ö26“Proje tabanlı oluşu.” Ö8“proje tabanlı yeni bir süreç kazandırmaktadır.” Ö10“Müfredatın etkinliklerle zenginleştirilmesi.” Ö11“Sadeleşme sonucunda pekiştirme etkinliklerine daha çok vakit ayrılabilmesi olabilir.”
	Ezberci yaklaşımdan uzak, okuduğunu anlama	Ö93“Bazı öğrenme çıktılarının zaman planlaması (konuları zamana yayması) .”
Etkinlik ve Proje Temelli Öğrenme (18)	Proje tabanlı olması	Ö10, Ö105“Teknoloji ağırlıklı uygulamalara yer verilmesi.” Ö103“Teknoloji daha fazla entegre edilmiş. Ders kitapları çok iyi hazırlanmış.” Ö12“Teknolojiyi derslere entegre süreci.” Ö194 “Teknolojiyi kullanma konusunda aktif olmamızı sağlaması.”
	Etkinlik temelli Pekiştirmeye önem vermesi	Ö160“Değerler eğitimine ağırlık vermesi.” Ö19“Erdemli insan yetiştirmeni temele alınması ile erdem değer modeli.” Ö204“Erdemli ve iyi insan yetiştirmeye olanak sağlaması.”
Teknoloji ve 21. Yüzyıl Becerileri (17)	Konuların zamana yayılması	Ö3, Ö5“Milli olması.” Ö122“Milli olması, aidiyet duygusunun gelişecek olması.”
	Teknoloji tabanlı	Ö95“Daha sade ve somut bilgilerle kalıcı öğrenmenin artacak olması.” Ö92“Kapsamlı ve öğrenci merkezli.” Ö164“Eski müfredata göre daha kapsamlı olduğunu düşünüyorum.” Ö200“Bireyin hem entelektüel hem de ahlaki gelişimine odaklanmasıdır.”
Öğretim Programı Tasarımı (41)	Değerler eğitimi	Ö36“Bireysel gelişim dosyalarına tekrar dönülmüş olması.” Ö72“İçerik ve değerlendirme.” Ö24“Farklı değerlendirme yöntem ve ölçeklerinin olması sonucu tek bir sınava bağlamaması güçlü bir yanı olabilir.” Ö156“Süreç yönetimi hâkim süreç değerlendirmesine odaklanması güzel.” Ö80 “Öğrenciyi süreç içerisinde değerlendirmek.”
	Değerler Eğitimi (51)	
	Erdemli bir birey	
	Milli bilinç	
Öğretim Programı Tasarımı (41)	Sadeleşmesi	
	Daha kapsamlı	
	Bütüncül bir eğitim	
	Alternatif ölçme değerlendirmeye önem vermesi	
Öğretim Programı Tasarımı (41)	Süreç değerlendirme	

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin TYMM’ ye ilişkin görüşleri, modelin bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim anlayışını ön plana çıkardığını göstermektedir. Katılımcılar, bireysel farklılıklara ve öğrenciyi merkeze alan yapıların önemsendiğini; bu sayede öğrencilerin ruhsal ve bedensel gelişimlerinin de desteklendiğini

belirtmiştir. Öğrencinin aktif rol aldığı, beceri gelişimine ve uygulamaya dönük etkinliklerin yer aldığı yapı, öğretmenler tarafından modelin güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Özellikle ezberci yaklaşımdan uzaklaşılması (n=13), araştırma temelli öğrenme süreçlerinin desteklenmesi ve ifade becerilerine verilen önem, öğrencilerin düşünme ve anlama yetkinliklerini geliştirdiği yönünde değerlendirilmiştir. Ayrıca modelin proje ve etkinlik temelli bir yapıya sahip olması (n=12), pekiştirme olanaklarını artırdığı gibi konuların zamana yayılmasıyla öğrenme sürecinin daha planlı ve verimli hale geldiği ifade edilmiştir. Teknoloji entegrasyonunun güçlü şekilde hissedilmesi ve ders materyallerinin bu doğrultuda güncellenmesi, öğretmenlerin teknolojiyi daha etkin kullanmalarına katkı sağladığı vurgulanmıştır. Öte yandan, değerler eğitimi, erdemli birey yetiştirme ve milli bilinç kazandırma gibi ahlaki ve kültürel hedefler öğretmenler (n=51) tarafından önemli bulunmuştur. Program tasarımına yönelik olarak ise sadeleştirilmiş içeriklerin kalıcı öğrenmeyi artırdığı, alternatif ve süreç temelli ölçme değerlendirme yaklaşımlarının bireysel gelişimi daha yakından izleme olanağı sunduğu dile getirilmiştir. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin modelin bütüncül, çağdaş ve öğrenci merkezli yapısına dair olumlu algılar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak araştırma kapsamında öğretmenlerin TYMM' ye ilişkin görüşleri içerik analiziyle tematik başlıklar altında incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda en fazla vurgulanan tematik alanlar “Bireyselleştirilmiş Eğitim” ve “Beceri ve Uygulama Odaklılık” olmuştur. Katılımcıların çoğu, müfredatın bireysel farklılıkları gözetmesi, öğrencilerin aktif katılımını desteklemesi ve öğrendiklerini transfer edebilme becerilerini geliştirmeyi hedeflemesini modelin güçlü yönleri arasında değerlendirmiştir. Bir öğretmen bu durumu, “Her öğrenciye hitap etmesi” şeklinde ifade ederken, bir diğeri “Ezberci sistemden uzaklaşıp okuduğunu anlayan bir nesil hayal etmesi” vurgusuyla modelin anlamlı bir dönüşüm içerdiğini belirtmiştir. Ayrıca “Etkinlik ve Proje Tabanlı” teması da dikkat çekmektedir. Öğretmenler bu noktada modelin projelere, etkinliklere ve pekiştirici öğrenme süreçlerine önem vermesini olumlu bulmuşlardır. Öte yandan bazı katılımcılar, “Konuların zamana yayılması” ve “Pekiştirmeye daha çok vakit ayrılabilmesi” gibi ifadelerle zaman planlamasına dair olumlu görüşler belirtmiştir. Diğer yandan daha sınırlı oranda ifade edilen ancak yine de önemli bulunan “Teknoloji ve İş Birliği”, “Değerler Eğitimi” ve “Program Tasarımı” gibi temalar da öğretmenlerin modelin çağdaş, çok yönlü ve değer temelli yapısını desteklediğini göstermektedir. Bu bulgular, Maarif Modeli' nin teorik olarak yenilikçi ve bütüncül bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

İçerik analizin devamında öğretmenlerin TYMM' ye ilişkin zayıf yönlerle dair algıları incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda öğretmen görüşleri altı ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; Teknolojik Altyapı ve Dijital Yeterlilik, Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Profili, Zaman Yönetimi ve İş Yüğü, Değişime Direnç ve Eğitim Yetersizliği, Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri, Program Uygulama Zorlukları şeklinde belirlenmiştir. Her bir tema altında, öğretmenlerin vurguladığı özgün alt temalar ve örnek katılımcı ifadeleri detaylandırılmış olup bu bulgular, nitel verilerin yapılandırılmasına katkı sağlamıştır. Tema, alt tema ve öğretmen ifadelerine ilişkin detaylı bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin TYMM'ye yönelik zayıf buldukları yönlerin içerik analizi sonuçları

Tema	Kategori	Öğretmen İfadeleri
Teknolojik Altyapı ve Dijital Yeterlilik (n=29)	Teknolojik altyapı	Ö95 "Alt yapısı henüz yeterli seviyede olmayan okullar/ sınıflar için zorlukları olabilir". Ö48 "Teknolojinin tüm Türkiye'ye yayılmamasın Teknolojik alt yapısı eksik olan okullarda uygulamada sıkıntı olacağını düşünüyorum. Ayrıca okullardaki teknoloji farklılıkları sorun teşkil edebilir."
	Öğretmenlerin yeterli düşüklüğü	dijital Ö196 "Teknolojiyi neredeyse hiç kullanılmayan öğretmenler var." Ö7 "Öğretmenlerin teknoloji yetersizliği ve fırsat eşitsizliği".
	Öğrencilerin yeterli olduklarının düşüklüğü	dijital Ö8 "Öğrencilerin hazır bulunuşluluğunun ve dijital okuryazarlık yönünden yetersizlikleri."
	Materyal eksikliği	Ö201 "Okullar arasında materyal farklarının çok olması".
Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Profili (n=16)	Sanat ve spor alt yapısı	Ö15 "Spor alanında alt yapının yüzde yüz hazır olmaması."
	Kalabalık sınıf	Ö3, Ö109 "Sınıfların kalabalık, öğrencilerin ilgisiz olması."
	Öğrenci ilgisizliği	Ö131, Ö134 "Öğrenciler çok ilgisiz olunca onları düşündürmek konuşturmak zor."
	Sınıf kademelerine uygun olmayan konu	Ö6 "6.ve 7. Sınıflarda kavratması zor konular 5. Sınıflara koyulmuş".
Zaman Yönetimi ve İş Yüğü (n=27)	Hazırbulunuşluğu olmayan öğrenci	Ö131 "Hazırbulunuşluğu yetersiz öğrenciler var. daha önce maarif ile gelmemiş öğrenciler olduğu için ilk uygulamada sıkıntılar yaşıyorum."
	Zaman	Ö17 "Etkinliklerin çeşitliliğinden dolayı zaman sıkıntısı"
	Evrak yükü	Ö12 "Zaman ve çaba gerektirebilir." Evrak yükünde artış oldu. Ö22 "Daha çok yeni almaya çalışıyorum. Evrak yükünün fazla olduğunu düşünüyorum."
Değişime Direnç ve Eğitim Yetersizliği (n=50)	Maarif eğitimlerinin yetersizliği	Ö1, Ö193 "Yeterince anlaşılamaması. Ö6 "Müfredatın uygulanmadan önce öğretmenlerin bu konuda daha fazla bilgi sahibi olması gerekirdi." Ö71 "Maarif modelinin öğretmen ve öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılamaması."
	Alışkanlıklardan vazgeçme	Ö45 "Öğretmenlerin alışkanlıkları."
	Ön yargı	Ö33 "Öğretmen önyargıları ve her yeniliği eleştirme bağımlılıkları."
	Öğretmen değiştirmek	Ö32 "Öğretmenlerin ve okulların modele uyum süreci olacaktır. Eğitimcilerin yeni yaklaşımı benimsemesi öğretmenlerin değişime ayak uydurmak istememesi Ö196 "Kalıplaşmış öğretmen düşüncelerinin yıkılması."
Ölçme Değerlendirme Süreçleri (23)	Ölçme değerlendirme sıkıntısı (uygulamalı sınav yapımı zor)	Ö160 "Değerlendirme ölçekler konusunda zorluk yaşayacağımı düşünüyorum". Ö137 "Ölçme değerlendirme süreci zorlaşacak".
	Değerlendirme zorluğu	Ö151 "Bu çıktıları yönelik nasıl soru hazırlayacağımız konusunda sıkıntı yaşıyoruz. İlk etapta kılavuz kitabımız olsaydı bu süreci daha bilinçli ve aktif bir şekilde yönetebilirdik."
	Etkinlik hazırlama	Ö44 "Bireysel farklılıklara yönelik etkinlik hazırlama".
	Gözlem formu yapmanın zorluğu	Ö30 "Gözlemleri formlara dayandırması".

Program Uygulama Zorlukları (8)	Disiplinler arası ilişkilendirmelere yeterince yer verilmemesi	Ö93 “Disiplinler arası ilişkilendirmelere yeterince yer verilmemesi.”
	Tüm kademelerde henüz uygulanmamış olması	Ö60 “Sarmal yapının kalkması nedeniyle öğrencinin önceki bildiğinin varsayılması.”

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin TYMM’ ye yönelik uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler, içerik analiziyle tematik başlıklar altında gruplandırılmıştır. Elde edilen veriler, modelin uygulanabilirliğini etkileyen çeşitli yapısal, pedagojik ve çevresel faktörlere işaret etmektedir. Teknolojik Altyapı ve Dijital Yeterlilik teması(n= 29) öğretim ortamlarının fiziksel imkânları ve dijital donanımlarının yetersizliğine odaklanmaktadır. Katılımcılar özellikle teknolojik altyapının her okulda eşit düzeyde olmamasını bir engel olarak belirtmiştir: “Teknolojik alt yapısı eksik olan okullarda uygulamada sıkıntı olacağını düşünüyorum.” Ayrıca, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin düşük olması ve teknolojiyi sınıf içinde etkili şekilde kullanmakta zorlanmaları sıklıkla dile getirilmiştir. “Teknolojiyi neredeyse hiç kullanmayan öğretmenler var” ifadesi bu durumu yansıtmaktadır. Aynı şekilde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yetersiz oluşu da süreci olumsuz etkilemektedir. Sanat ve spor gibi alanlarda fiziksel altyapının eksikliği ise bazı etkinliklerin uygulanabilirliğini sınırlandırmaktadır. Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Profili temasında ise Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgisizlikleri ve sınıf mevcutlarının fazlalığı öğretim sürecini doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almıştır. Katılımcılardan biri “Sınıfların kalabalık, öğrencilerin ilgisiz olması” şeklinde görüş bildirirken, bir diğeri “Daha önce maarif ile gelmemiş öğrenciler olduğu için ilk uygulamada sıkıntılar yaşıyorum” diyerek öğrenci profilindeki çeşitliliğe dikkat çekmiştir. Ayrıca bazı konuların, öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olmayacak biçimde yerleştirildiği ifade edilmiştir. Yeni modelin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer önemli zorluk, zaman yönetimi ve artan iş yüküdür. Etkinlik çeşitliliği ve yoğun planlama gereksinimi, öğretmenlerin zaman baskısı yaşamasına yol açmaktadır: “Etkinliklerin çeşitliliğinden dolayı zaman sıkıntısı yaşıyoruz.” Ayrıca evrak işlerinin artışı ve form doldurma süreçleri öğretmenleri zorlayan unsurlar arasında gösterilmiştir. Öğretmenlerin modele yönelik hazır oluşlarının düşük olması ve geleneksel eğitim anlayışlarından uzaklaşmakta zorlanmaları Değişime Direnç ve Eğitim Yetersizliği teması altında toplanmıştır. “Öğretmenlerin değişime ayak uydurmak istememesi” ve “Kalıplaşmış öğretmen düşüncelerinin yıkılması gerekiyor” gibi ifadeler, modele yönelik direnç durumunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin maarif modeli hakkında yeterince bilgilendirilmediği, bu nedenle modelin doğru anlaşılmadığı da ifade edilmiştir. Katılımcılar, ölçme-değerlendirme süreçlerinde uygulamalı sınavların uygulanmasının zor olduğunu belirtmiş ve bu alandaki kılavuz eksikliğine dikkat çekmiştir: “Değerlendirme ölçekleri konusunda zorluk yaşayacağımı düşünüyorum”. Aynı zamanda bireysel farklılıklara yönelik etkinlik hazırlama ve gözleme dayalı formların kullanımı gibi uygulamalar, öğretmenler açısından zaman alıcı ve karmaşık bulunmuştur. Program Uygulama Zorlukları temasında ise Modelin henüz tüm kademelerde uygulanmamış olması, öğretmenlerin bütüncül bir değerlendirme yapmalarını zorlaştırmaktadır. Ayrıca disiplinler arası ilişkilendirmelerin yeterince vurgulanmaması, eğitimde bütüncül yaklaşımın eksik kaldığını göstermektedir: “Disiplinler arası ilişkilendirmelere yeterince yer verilmemesi” ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin görüşleri doğrultusunda uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar altı tematik başlık altında toplanmıştır. Öğretmenler özellikle dijital donanım eksiklikleri, kalabalık sınıflar, öğrencilerin ilgisizliği, evrak yükü ve ölçme araçlarının karmaşıklığı gibi konularda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin modele uyumu konusunda yetersiz bilgilendirme ve değişime yönelik direnç de dikkat çeken unsurlar arasındadır. Bu bulgular, Maarif Modeli'nin teorik olarak yenilikçi bir yapıya sahip olsa da uygulama sürecinde çeşitli altyapı ve hazırlık sorunlarının öğretim sürecini zorlaştırabileceğini göstermektedir.

4. SONUÇLAR

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin TYMM'ye yönelik olumlu algılarının özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme, beceri temelli uygulamalar ve değerler eğitimi gibi temalarda yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, modelin öğrenciyi merkeze alan, aktif katılımı destekleyen ve bireyin çok yönlü gelişimini hedefleyen yapısını güçlü bir yön olarak değerlendirmiştir. Öte yandan, modelin uygulanmasına yönelik bazı zorluklar da dikkat çekmiştir. Özellikle teknolojik altyapı eksiklikleri, sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretmen ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeyleri, evrak ve iş yükü, ölçme-değerlendirme araçlarının karmaşıklığı ve disiplinler arası bütünlük eksikliği gibi unsurlar, uygulamada karşılaşılan başlıca sorunlar arasında yer almıştır. Ayrıca, öğretmenlerin model hakkında yeterince bilgilendirilmemesi ve değişime yönelik direnç göstermesi, reformun etkililiğini olumsuz etkileyebilecek faktörler olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları, TYMM'nin çağdaş eğitim anlayışlarıyla uyumlu olduğunu ve öğretmenler tarafından pedagojik açıdan güçlü yönleriyle takdir edildiğini göstermektedir. Özellikle bireysel farklılıklara duyarlılık, beceri ve değer odaklılık gibi temalar, günümüz eğitim paradigmasının temel ilkeleriyle örtüşmektedir (OECD, 2018; Fullan, 2025). Ancak uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, eğitim reformlarının sadece kuramsal düzeyde değil, uygulayıcıların gerçekleri ve okulların yapısal kapasitesi dikkate alınarak planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim öğretmenlerin dijital yeterlik eksiklikleri, materyal ve teknoloji donanımı eşitsizliği gibi unsurlar, dijital pedagojik dönüşümde sıkça karşılaşılan engellerdendir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Ayrıca değerlendirme süreçlerine dair belirsizlikler ve uygulama araçlarının eksikliği, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlara yönelik motivasyonlarını düşürebilmektedir. Bu bağlamda, reformların sürdürülebilirliği ve etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için öğretmen desteği, mesleki gelişim fırsatları ve okul temelli uygulama kılavuzlarının sağlanması gereklidir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitimleri okul yönetimi ve MEB tarafından yapılan formal seminerler aracılığıyla aldığı ancak bu seminerler, verilen bilgilerin Modelin oryantasyonu açısından yeterli olmadığı yönündeydi. Bu durum öğretmenlerin modeli uygulama sürecinde uyum sağlamsı ve modelin saha içi uygulamalara etkili yansması açısından olumsuz bir durum sergilemesine neden olmaktadır. Nitekim Judijanto et al., (2025) yaptığı çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde aldıkları kazanımların müfredatın uygulama sürecini doğru etki ettiğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özellikle öğrencilerin performansları üzerinde modelin olumlu yönde etki edeceğine yönelik henüz kararsız olduklarını bunu bu

süreçte değerlendiremediklerine yönelik görüşler sunmuştur. Bu durumun nedeni maarif modelinin henüz yeni uygulamaya koyulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu performansları değerlendirebilmeleri için uzun vadeli izleme ve sistematik değerlendirme süreçlerine ihtiyacı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde An et al., (2010) nın yaptıkları çalışmada Müfredat değişikliklerinin etkilerini ölçmenin kısa sürede mümkün olmadığını vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin sadeleştirilmiş içerik yapısına dair görüşleri farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler sadeleştirmenin dersin anlaşılabilirliğini artırdığını belirtirken, bazıları sürecin içerik düzeyinde dengeli uygulanması gerektiğine ifade etmektedir. Yani öğretmenler sadeleştirmeyi bütünüyle olumlayan değil, içerik bazlı ayarlamalar yapılması gerektiğini düşünen bir tutum sergilemektedir. Bu durum, öğretmenlerin uygulamaya dönük farklı yaklaşımlar geliştirdiğini ve reformun tek tip algılanmadığını ortaya koymaktadır (Gulo, 2024). Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı modelin kendi profesyonel gelişimlerine katkı sunduğunu, güncel kalma ve yöntemlerini yenileme motivasyonu sağladığını belirtmiştir. Bu bulgu, müfredat reformlarının sadece öğrenciye değil, öğretmene de etkileri olduğunu gösterir. Ling-jun (2003), müfredat reformlarının öğretmenlerin öğretim yöntemlerini dönüştürdüğünü ve bu sürecin öğretmen gelişimi açısından bir fırsat olduğunu belirtmektedir (Ling-jun, 2003).

Bu araştırmada elde edilen bulgular, TYMM'nin öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, özellikle değerler eğitimi, beceri temelli yapı, teknoloji entegrasyonu ve öğrenci merkezli yaklaşım gibi unsurların sahada uygulanabilir ve işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar, TYMM'nin temel hedefleriyle tutarlıdır (MEB, 2024).

Çalışmanın önemli bir çıktısı da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun TYMM'nin ölçme-değerlendirme süreçlerinde yenilik ihtiyacı doğurduğu yönündeki görüşleridir. Bu bulgu, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin öğrenci becerilerini ölçmekte yetersiz kaldığına ve yeni ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Ramberg (2014), reformların öğretmen uygulamalarını dönüştürebilmesi için okul temelli koşulların (liderlik, işbirliği, kaynak) ve değerlendirme sistemlerinin eşgüdümlü geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ramberg, 2014).

Sonuç olarak, TYMM'nin öğretmenler nezdinde yapıcı, umut verici ve gelişmeye açık bir model olarak algılandığı söylenebilir. Ancak reformun başarısı, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda aktif karar verici olarak sürece dahil edilmesiyle mümkündür (Wang, 2024). Bu bağlamda, modelin uzun vadede başarıya ulaşabilmesi, öğretmenlerin deneyimlerinden beslenen dinamik, kapsayıcı ve çok düzeyli bir iyileştirme sürecinin işletilmesine bağlıdır.

5. SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş ve 400 öğretmene ulaşılmış ve sadece 204 kişi ankete geri dönmüştür. Araştırmanın örnekleme gönüllü katılımcılardan oluştuğu için bulgular, Türkiye genelindeki tüm öğretmenleri temsil etmemektedir. Araştırma maarif modeli eğitim öğretim sürecinde bir dönem uygulandıktan sonra yapılmıştır. Uygulama süreci henüz

ilk yılında olduğundan, öğretmenlerin bazı değerlendirmeleri gözleme değil beklentiye dayanıyor olabilir. Modelin etkili uygulanabilmesi için öğretmenlere teoriğe göre değil pratiğe dayalı hizmetçi eğitimlerinin verilmesi gereklidir. Öğretmenler ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanılmak üzere rehberlik edecek materyaller (örnek etkinlikler, rubrikler, gözlem formları) hazırlanması gerekliliğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda bu eğitimlerin bu eğilimde olması önerilmektedir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda alt yapı imkanlarının okul türü ve yerleşim yerlerine göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla okullar arası dijital altyapı farklarını azaltmaya yönelik teknolojik donanım yatırımları yapılmalıdır. Öğretmenlerin sadeleştirme üzerine görüşleri farklılaşmaktadır. Bu bağlamda müfredat sadeleştirilmesi ders bazında gözden geçirilmeli ve içerik derinliği branş uzmanlarının görüşleriyle dengeye kavuşturulmalıdır. Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda TYMM gibi kapsamlı müfredat reformlarının etkili şekilde anlaşılabilmesi ve sahada karşılık bulabilmesi için gelecekteki araştırmalara

TYMM henüz ilk uygulama yılında olduğundan dolayı, kısa vadeli sonuçlardan çok uzun vadeli etkileri araştırılmalıdır. Öğrenci başarısı, beceri gelişimi, öğretmen yeterlikleri ve okul kültürü gibi değişkenlerin zamansal değişimini izleyen boylamsal çalışmalar, reformun kalıcılığı hakkında daha sağlıklı veriler sunacaktır. TYMM gibi modellerin, diğer ülkelerdeki benzer müfredat reformları ile karşılaştırmalı analizi yapılmalıdır. Bu tür araştırmalar, Türkiye'nin reform deneyimini küresel bağlama yerleştirerek evrensel ve yerel boyutları daha net ayırt etmeyi sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde Maarif ve Müfredat Yenileme İhtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerinden Teorik Bir Analiz. *Journal of History School*, 17(68), 27-48. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.74735>
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarında Bir Değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Okuryazarlık Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Berk, Ş. & Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programlarına İlişkin Düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241-3256. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.78177>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs — Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Fullan, M. (2025). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- International Commission on the Development of Education. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- Judijanto, L., Suwarna, A. I., Hanim, S. A., Nuswantoro, P., & Noviyani, R. (2024). Assessing the Role of School Leadership in Mediating the Impact of Teacher Professional Development on Curriculum Implementation in Indonesia. *The Eastasouth Journal of Learning and Educations*, 2(03), 173–187. <https://doi.org/10.58812/esle.v2i03.373>
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Ramberg, M. R. (2014). What Makes Reform Work?--School-Based Conditions as Predictors of Teachers' Changing Practice after a National Curriculum Reform. *International Education Studies*, 7(6), 46-65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070052>
- Rest, J. R., & Narváez, D. (1994). *Summary: What's possible?. In Moral development in the professions* (pp. 225-236). Psychology Press.
- Satmaz, I., & Yabanova, U. (2024). Analysis of Türkiye Century Maarif Model Secondary School Mathematics Curriculum According to SOLO Taxonomy. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 14(2), 195-219. <https://doi.org/10.31704/ijocis.1582857>
- Scherer, P., & Rolka, K. (2024, May). Challenges in facilitators' professional development--complexities within a scaling up process as reasons for dropout. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1325083). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1325083>
- UNESCO. (2021). *UNESCO Cluster Office for the Caribbean: Activities Report for the Biennium 2020–2021*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline İlişkin Görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81-102.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Wang, J., Adcock, P. W., & Chiu, W. K. (2024). Novel methods to determine hydrothermal residual stresses in fibre reinforced polymer composite materials. *Academia Materials Science*, 1(4). <https://doi.org/10.20935/AcadMatSci7429>
- Yofita Gulo. (2024). What are Teachers' Perceptions of Curriculum Changes. *Jurnal Motivasi Pendidikan Dan Bahasa*, 2(1), 184–190. <https://doi.org/10.59581/jmpb-widyakarya.v2i1.2690>
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, (24), 76-88.

Etik Kurul Belgesi: Bu bilimsel araştırma 17.03.2024 tarih ve E-81614018-050.04 2500014760 sayılı Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.

Atıf İçin/For Citation: Seyyar, F. ve Aydın, M. (2025). Öğretmenlerin gözüyle Türkiye yüzyılı maarif modeli: Betimsel bir tarama araştırması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 11(3), 201-224.