

Maarif Modelin Öğrenci Gözüyle Değerlendirilmesi

Evaluation of the Maarif Model from a Student's Views

Osman YİĞİT*
Hakan SARIÇAM**

Öz

Bu araştırma, Türkiye milli eğitim sisteminde hayata geçirilen Türkiye Yüzyıllı Maarif Modeli'ne (TYMM) yönelik öğrenci algılarını, deneyimlerini ve bu süreçte hissettikleri duygusal başkalaşımaları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde öğrenim gören, 9. ve 10. sınıfa devam eden 15 öğrenci ile yürütülmüş nitel bir araştırmadır. Katılımcıların sisteme dair öznel dünyalarını anlamak amacıyla fenomenolojik (olgu bilim) desen tercih edilmiş; veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler, fenomenolojik araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, yeni modelin özellikle grup çalışmaları, ortak projeler ve derse aktif katılım zorunluluğu sayesinde öğrencilere ciddi bir özgüven aşıladığını, hitabet ve kendilerini ifade etme becerilerini belirgin düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Ancak bu olumlu sosyal kazanımların yanında, ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki köklü değişimlerin öğrenciler üzerinde ağır bir "belirsizlik yükü" ve "adalet kaygısı" yarattığı saptanmıştır. Özellikle seçeneklerin kaldırıldığı açık uçlu sınav sistemi ile merkezi sınavlar (YKS) arasındaki belirsizlik, öğrencilerin gelecek planlamalarını doğrudan olumsuz etkilemektedir. Katılımcıların anlatımlarında öne çıkan "deney faresi" metaforu, müfredat hızı ve artan ödev yükü; sistemin uygulanış biçiminin yarattığı duygusal yorgunluğu ve yabancılaşmayı açıkça

* pdr_osman@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-6501-7155, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

** hakansaricam@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8723-1199, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

özetlemektedir. Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal ve duygusal beceriler noktasında öğrenciler tarafından takdir edilse de, sistemin pratik uygulama süreçlerindeki öngörülemezlik ve akademik baskı, öğrencilerin sisteme olan güvenlerini sarsmakta ve okul motivasyonlarını düşürmektedir.

Anahtar kelimeler: Maarif Modeli, fenomenoloji, öğrenci deneyimi, eğitimde adalet, içerik analizi

Abstract

This research aims to reveal student perceptions, experiences, and the emotional alterations they undergo regarding the Türkiye Century Education Model implemented in education system in Türkiye. The study is a qualitative research conducted with 15 students attending the 9th and 10th grades in the city center of Sivas during the 2025-2026 academic year. Participants' subjective experiences regarding the system were explored using a phenomenological design, and the data were collected through semi-structured interviews. The qualitative data obtained from the study were analyzed using content analysis, a method commonly employed in phenomenological research. The findings of the study indicate that the new model instills a strong sense of self-confidence in students, particularly through group work, collaborative projects, and the requirement for active participation in class, while also significantly enhancing their public speaking and self-expression skills. However, alongside these positive social gains, it was found that the radical changes in assessment and evaluation processes impose a heavy "burden of uncertainty" and generate concerns about "fairness" among students. In particular, the uncertainty between the open-ended examination system—introduced after the removal of multiple-choice formats—and the centralized university entrance examinations directly and negatively affects students' future planning. The "lab rat" metaphor frequently emphasized in participants' narratives, together with the pace of the curriculum and the increased workload of assignments, clearly summarizes the emotional exhaustion and sense of alienation created by the way the system is implemented. In conclusion, although the Türkiye Century Education Model is appreciated by students in terms of fostering social and emotional skills, the unpredictability in the practical implementation of the system and the resulting academic pressure undermine students' trust in the system and reduce their motivation toward school.

Keywords: Maarif Model, phenomenological design, student experience, justice in education, content analysis.

GİRİŞ

Eğitim, toplumların kültürel mirasını nesiller arası aktaran, bireysel kimlik oluşumunu şekillendiren ve toplumsal uyumu pekiştiren dinamik bir süreç olarak, yalnızca epistemolojik bir aktarım mekanizması olmanın ötesinde, ahlaki ve sosyo-kültürel boyutları da kapsayan çok katmanlı bir yapıya sahiptir (Apple, 2012; Durkheim, 2016). Türkiye’de cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitim politikaları, sosyo-ekonomik dönüşümler, ulusal kalkınma stratejileri ve küresel paradigmalara etkileşim halinde evrilmiş; bu evrim, pedagojik yenilişimler kadar ideolojik yönelimleri de yansıtan bir seyir izlemiştir (Akyüz, 2021; Kodal, 2023; Pinar & Sarıçam, 2025). Özellikle son dönemde gerçekleştirilen müfredat revizyonları, eğitimi salt bilişsel başarı odaklı bir çerçeveden çıkararak, değer entegrasyonu, beceri geliştirme ve karakter eğitimi gibi bütüncül unsurları ön plana çıkararak bir yaklaşıma yönelmiştir (MEB, 2024a). Ayrıca ithal eğitim politika ve müfredatlarının yaklaşık 4.000 yıllık Türk kültürünün milli ve manevi değerleri süzgecinden geçirilmeden uygulanmasıyla Batılılaşmış mekanik insanlar yetişmekte her geçen gün öz değerlerimizden uzaklaşmaktadır. Nitekim Türk Eğitim Sistemindeki yerli ve milli değerlere olan ihtiyacı Topçu (2016) bundan yaklaşık 60 yıl önce dile getirmiş, bir paradigma değişimi gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Bu paradigma kaymasının en belirgin görüneni, 2024’te hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel eğitim modellerinin bilişsel ağırlıklı sınırlılıklarını aşmayı hedefleyen TYMM, öğrenciyi zihinsel, duygusal, ahlaki ve toplumsal boyutlarıyla bütüncül bir varlık olarak konumlandıran bir çerçeve sunmaktadır (MEB, 2024b; Şahinoğlu, 2021). “Erdem-Değer-Eylem” üçlemesi üzerine kurulu bu model, bilginin pasif transferini aşarak, toplumsal sorumluluk bilinciyle donatılmış bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir pedagojik anlayış benimsemektedir (Güler, 2025). K-12 beceriler çerçevesi ile bütünleşen yaklaşım, 21. yüzyıl yetkinliklerini milli-manevi değerlerle sentezleyerek, özgün bir eğitim epistemolojisi iddiası taşımaktadır (Akpınar & Köksalan, 2024).

Türkiye’de eğitim reformları, Osmanlı’nın son dönemlerinde başlayan modernleşme girişimleriyle ortaya çıkmış ve Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte millî, laik ve çağdaş bir eğitim sistemi oluşturma hedefi doğrultusunda kurumsal bir nitelik kazanmıştır. Geleneksel medrese sisteminin modern devletin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması, askerî ve sivil alanlarda yeni eğitim kurumlarının açılmasını teşvik etmiş; Cumhuriyet döneminde ise Tevhid-i Tedrisat ile eğitimde birlik sağlanarak sistemin odağına toplumsal kalkınma ve öğretmen yetiştirme yerleştirilmiştir. Köy Enstitüleri gibi özgün modellerin uygulanması ve 1982’de öğretmen yetiştirmenin üniversiteler bünyesine alınması bu dönüşümün önemli aşamalarındandır. Bununla birlikte Türkiye’deki eğitim reformları çeşitli açılardan eleştirilmiştir. Duman’ın (1999) belirttiği üzere reformların çoğu zaman uzun vadeli ve istikrarlı bir devlet politikası niteliği kazanamaması, yasal düzenlemeler ile uygulama arasındaki uyumsuzluklar, öğretmen yetiştiren kurum ve programların sık sık değiştirilmesi ve nicelik artışının zaman zaman nitelik hedeflerinin önüne geçmesi bu eleştirilerin başlıcalarıdır. Ayrıca Batılı eğitim modellerine yönelim sürecinde geleneksel eğitim anlayışının etkisinin tamamen ortadan kalkmaması, eğitim sisteminde uzun süreli bir zihniyet ikiliğine yol açmıştır. Bu tarihsel deneyim, Türkiye’de eğitim reformlarının yalnızca program

tasarımıyla değil, uygulamadaki süreklilik ve paydaşların deneyimleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu tarihsel deneyim, eğitim reformlarının yalnızca politika ve program düzeyinde değil, uygulama süreçlerinde ortaya çıkan sonuçlar üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim reformlarının etkinliği, kuramsal temeller veya programatik hedeflerle sınırlı kalmamalı; sınıf içi pratiklere ve öğrenci deneyimlerine yansıyan somut etkiler üzerinden değerlendirilmelidir (Eisner, 2002; Stake, 2010). Öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki belirsizlikler, motivasyon dinamikleri ve duygusal yanıtları, reformun uzun vadeli sürdürülebilirliğini belirleyen kritik değişkenlerdir. Dolayısıyla, yapısal dönüşümlerin etkisini anlamak için öğrenci odaklı çalışmalar vazgeçilmezdir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin çalışmaların büyük ölçüde programın yapısal özelliklerine, teorik tartışmalarına ve öğretmen görüşlerine odaklandığı görülmektedir (Güven & Yazar, 2026; Kadırhan & Şat, 2025). Buna karşılık, modelin öğrenciler tarafından nasıl deneyimlendiğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Oysa öğretim programlarının etkililiğini değerlendirmede öğrencilerin algıları ve deneyimleri önemli bir veri kaynağıdır. Bu bağlamda mevcut araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 9. ve 10. sınıf lise öğrencileri tarafından nasıl algılandığını ve bu modelin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine nasıl yansıdığını öğrenci merkezli bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Son yıllarda eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen reformlar, yalnızca öğretim programlarının içeriğini değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin felsefi ve pedagojik temellerini de yeniden şekillendirmektedir. Türkiye'de bu dönüşümün önemli yansımalarından biri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) olmuştur. TYMM, bilgi, beceri ve değer bileşenlerini bütünlendiren bir yaklaşım benimseyerek öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi beceriye dönüştürebilen ve değerlerle bütünlendirebilen bireyler olarak yetişmelerini hedefleyen kapsamlı bir eğitim modeli olarak sunulmuştur (MEB, 2024b).

TYMM'nin eğitim sisteminde önemli bir paradigma değişimini temsil ettiği ifade edilmesine rağmen, modelin uygulamaya yansımalarının farklı paydaşlar açısından nasıl algılandığı ve deneyimlendiği konusu henüz yeterince açıklığa kavuşmuş değildir. Literatür incelendiğinde TYMM ile ilgili çalışmaların büyük ölçüde modelin felsefi temelleri, program içeriği, ders kitapları ve müfredat karşılaştırmaları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Akpınar & Köksalan, 2024; Arslankara & Arslankara, 2024; Kahraman & Biber, 2025; Şen & Eren, 2025; Yıldırım & Tonya, 2025). Ayrıca bazı araştırmalarda öğretmenlerin yeni müfredata ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamalarına yönelik değerlendirmeler ele alınmıştır (Kangal & Çevik Kansu, 2025; Sarigoz vd., 2025; Sevim & Uzun, 2026; Uludağ Kırçıl & Uluçınar Sağır, 2025; Yılmaz vd., 2025). Bununla birlikte TYMM literatürüne ilişkin yapılan derleme ve bibliyometrik çalışmalar da mevcut araştırmaların ağırlıklı olarak programın yapısal özellikleri ve

öğretmen perspektifleri üzerine yoğunlaştığını ortaya koymaktadır (Güven & Yazar, 2026; Kadirhan & Şat, 2025).

Bu durum, TYMM'nin doğrudan hedef kitlesi olan öğrencilerin deneyim ve algılarının literatürde yeterince yer bulmadığını göstermektedir. Oysa öğretim programlarının etkililiği yalnızca tasarlanan müfredat üzerinden değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yaşadıkları deneyimler ve programı nasıl anladıklarını üzerinden de değerlendirilmektedir. Program değerlendirme literatüründe de vurgulandığı gibi, tasarlanan müfredat ile uygulanan ve öğrenciler tarafından deneyimlenen müfredat arasında önemli farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Demirtaş, 2017; Keleş & Cırık, 2025; Posner, 2004). Bu nedenle eğitim reformlarının etkilerinin bütüncül bir şekilde anlaşılabilmesi için öğrencilerin bakış açılarının incelenmesi önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Bu gereklilik özellikle lise düzeyinde daha da önem kazanmaktadır. Çünkü lise dönemi, öğrencilerin akademik yönelimlerini belirledikleri, öğrenmeye yönelik tutumlarını şekillendirdikleri ve eğitim süreçlerini daha eleştirel bir perspektifle değerlendirebildikleri bir gelişim evresidir. Dolayısıyla TYMM'nin öngördüğü beceri temelli ve değer odaklı yaklaşımın öğrencilerin eğitim deneyimlerinde nasıl karşılık bulduğunun ortaya konulması, modelin uygulamadaki etkilerinin anlaşılması açısından önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır.

Problem Durumu

Bu bağlamda araştırmanın problem durumu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin lise öğrencileri tarafından nasıl algılandığı ve bu modelin öğrencilerin eğitim yaşantılarındaki yansımalarının nasıl ortaya çıktığının belirlenmesidir. Türkiye'de son yıllarda gerçekleştirilen müfredat reformları, eğitim sisteminin niteliğini artırmayı ve öğrencilerin yalnızca bilgiye sahip bireyler değil, aynı zamanda bilgiyi beceriye dönüştürebilen ve değer temelli kararlar verebilen bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Ancak eğitim reformlarının uygulamadaki başarısı, çoğu zaman programın teorik hedefleri ile sınıf içi uygulamalar arasında ortaya çıkan farklılıklar nedeniyle tartışma konusu olabilmektedir. Nitekim eğitim politikalarına ilişkin birçok reform girişiminde, programın tasarımında öngörülen hedeflerle öğrencilerin günlük öğrenme deneyimleri arasında belirli uyumsuzlukların ortaya çıkabildiği ifade edilmektedir.

Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenciler tarafından nasıl algılandığının ve öğrencilerin eğitim deneyimleri içerisindeki yansımalarının incelenmesi önemli bir araştırma problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yeni eğitim modeline ilişkin deneyim ve değerlendirmelerinin ortaya konulması, modelin uygulamadaki etkilerinin daha bütüncül bir biçimde anlaşılmasına katkı sağlayarak eğitim politikalarının ve müfredat geliştirme çalışmalarının öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde geliştirilmesine önemli bir katkı sunabilir.

Bu doğrultuda, araştırmanın esas problemi şu şekilde formüle edilmiştir: TYMM'nin yapısal ve felsefi yenilikleri, 9. ve 10. sınıf lise öğrencileri tarafından nasıl kavramsallaştırılmakta ve bu kavramsallaştırmalar öğrencilerin eğitim yaşantılarını nasıl dönüştürmektedir?

Alt Problemler:

1. 9. ve 10. sınıf lise öğrencilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin genel algıları ve bilgi düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin algısına göre, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenme-öğretme süreçlerini ve ders işleyişini nasıl etkilemiştir?
3. Maarif Modeli'nin öğrencilerin kişisel gelişimleri (eleştirel düşünme, kendini ifade etme) ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Öğrenciler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni genel olarak nasıl değerlendir-
mekte ve modele ilişkin hangi önerileri sunmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, TYMM'nin 9. ve 10. sınıf düzeyindeki lise öğrencileri tarafından nasıl algılandığını ve öğrencilerin bu modele ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışma, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları kendi doğal bağlamı içerisinde ele almayı esas alan nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, katılımcıların deneyimlerine ilişkin öznel anlamlandırma süreçlerini bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymayı hedeflemesi bakımından eğitim araştırmalarında önemli bir yere sahiptir (Tisdell, Merriam & Stuckey-Peyrot, 2025). Bu bağlamda nitel yaklaşım, öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin yaşantılarını derinlemesine anlamaya olanak tanıdığı için araştırmanın amacıyla örtüşmektedir.

Araştırmada, bireylerin belirli bir olguya ilişkin doğrudan yaşantılarını ve bu yaşantıların özünde yer alan ortak anlamları ortaya çıkarmayı hedefleyen fenomenolojik (olgubilim) araştırma deseni benimsenmiştir. Fenomenolojik desen, katılımcıların deneyimledikleri bir olguyu nasıl algıladıklarını, bu deneyimlere nasıl anlam yüklediklerini ve söz konusu anlamların ortak yönlerini sistematik bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır (Creswell, 2014). Bu çalışma kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin günlük okul yaşantıları içerisinde doğrudan karşılaştıkları ve deneyimledikleri bir olgu olarak ele alınmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda temel odak noktası, araştırmacının ön kabullerinden ziyade katılımcıların öznel yaşantıları ve bu yaşantılara ilişkin anlatımlarıdır (Moustakas, 1994; Şaman & Sarıçam, 2025).

Bu kapsamda öğrencilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik algıları; öğrenme-öğretme süreçleri, derslerin işleniş biçimi, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile değerler eğitimi boyutları çerçevesinde ele alınmış; öğrencilerin söz konusu modeli nasıl deneyimledikleri kendi ifadeleri doğrultusunda ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Sivas Merkez Cumhuriyet Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 9. ve 10. sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda toplam 15 öğrenci yer almakta olup katılımcıların 3'ü kız, 12'si erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaöğretimde ilk kez uygulandığı sınıflar olması nedeniyle 9. ve 10. sınıflarla sınırlandırılmıştır.

Çalışma grubu, nitel araştırmalarda derinlemesine veri elde etmeyi amaçlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında eğitim alıyor olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin betimleyici bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Katılımcı Türü	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Yaş	Okul Türü
KÖ1	Öğrenci	10. Sınıf	Erkek	Lise	16	Lise
KÖ2	Öğrenci	10. Sınıf	Erkek	Lise	16	Lise
KÖ3	Öğrenci	10. Sınıf	Kız	Lise	16	Lise
KÖ4	Öğrenci	9. Sınıf	Erkek	Lise	15	Lise
KÖ5	Öğrenci	9. Sınıf	Erkek	Lise	15	Lise
KÖ6	Öğrenci	10. Sınıf	Erkek	Lise	16	Lise
KÖ7	Öğrenci	9. Sınıf	Erkek	Lise	15	Lise
KÖ8	Öğrenci	10. Sınıf	Kız	Lise	16	Lise
KÖ9	Öğrenci	10. Sınıf	Erkek	Lise	16	Lise
KÖ10	Öğrenci	10. Sınıf	Erkek	Lise	16	Lise
KÖ11	Öğrenci	9. Sınıf	Erkek	Lise	15	Lise
KÖ12	Öğrenci	9. Sınıf	Kız	Lise	15	Lise
KÖ13	Öğrenci	9. Sınıf	Erkek	Lise	15	Lise
KÖ14	Öğrenci	10. Sınıf	Erkek	Lise	16	Lise
KÖ15	Öğrenci	10. Sınıf	Erkek	Lise	16	Lise

Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik araştırmalarda temel amaç, bireylerin belirli bir olguya ilişkin doğrudan yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları bütüncül bir biçimde ortaya koymaktır. Bu doğrultuda veri toplama sürecinde, katılımcıların deneyimlerini kendi bakış açılarıyla ve özgün anlatımlarıyla ifade etmelerine olanak tanıyan görüşme tekniği, fenomenolojik çalışmalar için en işlevsel veri toplama yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Creswell & Poth, 2017; Moustakas, 1994). Görüşmeler,

bireylerin algılarını, duygularını ve düşüncelerini içinde buldukları doğal bağlam çerçevesinde ayrıntılı ve derinlikli biçimde yansıtmasına imkân sağlaması nedeniyle nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu araştırmada, öğrencilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin deneyimlerini kapsamlı ve derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş sorular doğrultusunda sistematik bir çerçeve sunarken, katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda yeni sorular yöneltilmesine ve araştırma konusunun derinleştirilmesine olanak tanınması bakımından fenomenolojik yaklaşımın temel ilkeleriyle örtüşmektedir (Tisdell vd., 2025).

Araştırmada kullanılan görüşme formu, ilgili alan yazın doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiş; kapsam ve içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla alanında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular gözden geçirilmiş, dil ve içerik bakımından daha anlaşılır hâle getirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Nihai görüşme formu, öğrencilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin algılarını, öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik deneyimlerini ve modele dair genel değerlendirme ve önerilerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri toplanmadan önce Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulundan E-50704946-050.04-654519 sayılı karar ile etik olur izni; öğrenciler ile görüşme yapabilmek için MEB.TT.2025.043964.04 başvuru numaralı başvuru ile MEB araştırma uygulama izni alınmıştır. Araştırmanın verileri, 2025–2026 eğitim-öğretim yılı içerisinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yüz yüze bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme sürecine başlanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve veri kullanımına ilişkin etik ilkeler hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmış; katılımcıların gönüllü katılıma dayalı onamları alınmıştır.

Görüşmeler, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri uygun bir ortamda gerçekleştirilmiş ve katılımcıların açık rızası doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Veri toplama süreci boyunca araştırmacı, katılımcıların görüşlerini serbestçe ifade edebilmelerini destekleyen tarafsız bir tutum benimsemiş; yönlendirici soru sorma, mimik ya da ifadeler kullanmaktan özellikle kaçınmıştır.

Görüşmelerin süresi, katılımcıların aktardıkları deneyimlerin kapsamına bağlı olarak değişmekle birlikte ortalama 15–25 dakika arasında sürmüştür. Veri toplama süreci, katılımcı ifadelerinde anlam tekrarlarının ortaya çıkmaya başlamasıyla veri doygunluğuna ulaşıldığı noktada sonlandırılmıştır. Elde edilen ses kayıtları, araştırma etiği ve gizlilik ilkeleri doğrultusunda şifrelenmiş bir dijital ortamda güvenli biçimde muhafaza edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler, fenomenolojik araştırmalarda yaygın biçimde tercih edilen içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, katılımcı ifadelerinde yer alan anlamlı örüntülerin sistematik bir biçimde kodlanması ve bu kodlar aracılığıyla daha üst düzey kavramsal yapılara, başka bir ifadeyle temalara ulaşılmasını amaçlayan analitik bir süreci ifade etmektedir (Creswell, 2014).

Analiz sürecinin ilk aşamasında, görüşmelere ait ses kayıtları kelimesi kelimesine yazıya aktarılmış; elde edilen metinler araştırmacı tarafından bütüncül bir bakış açısıyla defalarca okunarak anlamlı ifade birimleri belirlenmiştir. Bu ifadeler temel alınarak açık kodlar oluşturulmuş; içerik bakımından benzerlik gösteren kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve temalar yapılandırılmıştır. Analiz sürecinde, öğrencilerin yaşantılarını ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin algılarını doğrudan ve özgün biçimde yansıtabilmek amacıyla bulgular bölümünde katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu yaklaşım, fenomenolojik araştırmalarda katılımcı deneyimlerinin özünü ortaya koyma açısından temel bir ilke olarak kabul edilmektedir (Arıcıoğlu & Sarıçam, 2026; Moustakas, 1994).

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanmasına Yönelik Alınan Tedbirler

Nitel araştırmalarda, nicel çalışmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine; araştırmacının bilimsel niteliğini ortaya koymak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri esas alınmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda araştırmada söz konusu ölçütleri sağlamak amacıyla aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

Araştırmacının inandırıcılığını artırmak için veri toplama süreci veri doygunluğuna ulaşılan kadar sürdürülmüş, görüşme soruları alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırma bağlamı, çalışma grubu ve veri analiz süreci ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Tutarlılığı artırmak için veriler alan uzmanları tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve temalar üzerinde görüş birliğine varılmıştır (Tüm temalar için %90'ın üzerinde birlik vardır). Teyit edilebilirlik kapsamında ise ham veriler güvenli bir dijital ortamda arşivlenmiş ve araştırma süreci şeffaf biçimde raporlanmıştır.

Bulgular

Bu kısımda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni öğrenci bakış açısıyla ele alan nitel araştırmanın bulguları sunulmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, fenomenolojik araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz süreci sonucunda, öğrencilerin Maarif Modeli'ne ilişkin deneyimlerini, algılarını ve değerlendirmelerini yansıtan beş ana tema belirlenmiştir.

Bu temalar; (1) Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Bakış, (2) Öğrenme Süreci ve Öğrenci Sorumluluğu, (3) Müfredat Yoğunluğu ve Akademik Etkiler, (4) Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanları ve (5) Modelin Motivasyonel ve Sistemsel Algısı olarak adlandırılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bu beş ana tema, temalara bağlı kodlar ve kodların katılımcı öğrencilere göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Öğrenci Gözüyle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Veri Kaynağı (Katılımcılar)
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Bakış	Açık uçlu sınav zorluğu ve YKS belirsizliği	KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ12, KÖ13, KÖ14
	Puanlama adaleti ve subjektiflik	KÖ1, KÖ3, KÖ9, KÖ10, KÖ12, KÖ14
Öğrenme Süreci ve Öğrenci Sorumluluğu	Öğrenci aktifliği ve derse katılım	KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ5, KÖ6, KÖ9, KÖ10, KÖ11, KÖ12, KÖ14
	Araştırma temelli öğrenme ve hazırlık sorumluluğu	KÖ3, KÖ5, KÖ6, KÖ9, KÖ10, KÖ11
Müfredat Yoğunluğu ve Akademik Etkiler	Yoğun akademik baskı (ödev ve performans yükü)	KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ12, KÖ14
	Konu seviyesinin zorluğu ve akademik ağırlık	KÖ1, KÖ3, KÖ9, KÖ10, KÖ13, KÖ14, KÖ15
Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanları	İş birliği, grup çalışması ve kaynaşma	KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ8, KÖ10, KÖ11, KÖ12, KÖ14
	Özgüven, kendini ifade ve yorumlama becerisi	KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ11, KÖ12, KÖ14
	Değerler eğitimi ve adabımuaşeret	KÖ3, KÖ9, KÖ10, KÖ11, KÖ14
Modelin Motivasyonel ve Sistemsel Algısı	Süreç odaklı uyum zorluğu (belirsizlik ve yorgunluk)	KÖ1, KÖ3, KÖ4, KÖ6, KÖ8, KÖ9, KÖ12, KÖ13, KÖ14

Not: KÖ: Katılımcı Öğrenci. Kodların yanındaki rakamlar katılımcı sırasını belirtmektedir.

Kodların dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin özellikle “Yoğun Akademik Baskı” (f=11) ve “Ölçme Sistemindeki Belirsizlik” (f=10) konularında yüksek düzeyde birleştiği görülmektedir. Dikkat çekici bir bulgu olarak; öğrencilerin etkinlik temelli motivasyonu (f=7) sevmekle birlikte, bu etkinliklerin yarattığı zaman yükünün akademik başarıyı engellemesinden endişe etmeleridir. Ayrıca “Özgüven ve Kendini İfade” temasının katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından vurgulanması, modelin sosyal beceriler üzerindeki olumlu etkisinin en somut kanıtıdır.

Tema 1: Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Bakış

Öğrencilerin yeni modelle ilgili en yoğun stres yaşadığı alanın ölçme-değerlendirme olduğu saptanmıştır.

Açık Uçlu Sınav Zorluğu ve YKS Belirsizliği: Çoktan seçmeli soruların yerini alan açık uçlu sorular, öğrencilerde “hatırlama” ve “ifade etme” güçlüğü yaratmaktadır. Katılımcı 12, seçeneklerin rehberlik edici rolünün kaybolmasını şu sözlerle eleştirmektedir: “Şıklar beni bir yöne doğru ilerletiyordu ama o açık uçlu sorular o an aklıma hiçbir şey getirmiyor. YKS’de böyle olursa ben nasıl yapacağım?”.

Puanlama Adaleti ve Subjektiflik: Cevapların anahtar kelimelere veya öğretmenin yorumuna bağlı olması, “eşitlik” algısını zedelemektedir. Katılımcı 9, coğrafya dersi üzerinden puan kaygılarını şöyle dile getirmiştir: “Test olsa işaretlediysen o puan gelir. Ama bu model yorumlamaya dayalı olduğu için... puan kırıyorlar”.

Tema 2: Öğrenme Süreci ve Öğrenci Sorumluluğu

Modelin öğrenciyi merkeze alan pedagojik yapısı, öğrenciler tarafından “artan sorumluluk” ve “aktif katılım zorunluluğu” olarak algılanmaktadır.

Öğrenci Aktifliği ve Derse Katılım: Katılımcılar, derslerin artık sadece dinleme odaklı olmadığını, sürekli bir etkileşim gerektirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcı 12, bu zorunlu katılımı; “Eskiden sadece belirli kişiler parmak kaldırıyordu... Bu sefer sırayla herkese soru soruyor. Bir şekilde ben de cevap veriyorum ve artık daha iyi konuşabiliyorum” sözleriyle betimlemiştir.

Araştırma Temelli Öğrenme ve Hazırlık Sorumluluğu: Bilgiye önceden ulaşma beklentisi, öğrencilerin okul dışı zamanlarını yönetmelerini zorlaştırmaktadır. Katılımcı 3, bu pedagojik karmaşayı şu şekilde özetlemiştir: “Hoca anlatmadan etkinliklerden konuyu anlamaya çalışalım mı, yoksa dökümü mü takip edelim?”.

Tema 3: Müfredat Yoğunluğu ve Akademik Etkiler

Yeni müfredatın hızı ve içerik ağırlığı, öğrencilerde mental yorgunluk ve “yetişememe” duygusuna yol açmaktadır.

Yoğun Akademik Baskı (Ödev ve Performans Yükü): Performans ödevlerinin sürekliliği, öğrencilerin yaşam kalitesini düşüren bir unsur olarak vurgulanmıştır. Katılımcı 4, sorumlulukların ağırlığını “kendimi bir bataklığa gidermiş gibi düşündüm” ifadesiyle dramatize etmiştir.

Konu Seviyesinin Zorluğu ve Akademik Ağırılık: Altyapı eksikliği ve konuların karmaşıklığı temel bir eleştiri noktasıdır. Katılımcı 3'ün matematik müfredatına dair eleştirisi oldukça çarpıcıdır: “Sayıları ebru yapıp yapamayan adama trigonometri serisini yazdılar. O kadar tutarsızlıklar var ki...”.

Tema 4: Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanları

Akademik yükün aksine, modelin sosyal beceriler ve özgüven üzerindeki etkisi katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından “kazanım” olarak nitelendirilmiştir.

İş Birliği, Grup Çalışması ve Kaynaşma: Ortak projeler, akran iletişimini artırmıştır. Katılımcı 12, edebiyat dersindeki grup çalışmalarının sınıftaki kaynaşmaya katkısını; “Hep dörtlü gruplanıyoruz... bence bu arkadaşlarımızın daha iyi kaynaşmasını sağlıyor” diyerek onaylamıştır.

Özgüven ve Kendini İfade Becerisi: Süreç odaklı katılım, çekingen öğrencilerin bile topluluk önünde konuşmasını sağlamıştır. Katılımcı 11, bu durumu doğrudan; “Özgüvenim değişti” şeklinde ifade etmektedir.

Tema 5: Modelin Motivasyonel ve Sistemsel Algısı

Öğrencilerin modele yönelik genel tutumu, “yenilik heyecanı” ile “denek olma hissi” arasında bir çatışma barındırmaktadır.

Süreç Odaklı Uyum Zorluğu (Belirsizlik ve Yorgunluk): İlk uygulayıcı kuşak olmanın getirdiği kaygı mevcuttur. Katılımcı 3, sistemi bir dayatma olarak görerek kendilerini “deney faresi” gibi hissettiklerini belirtmiştir.

Etkinlik Temelli Motivasyon: Geziler ve uygulama odaklı projeler okula olan ilgiyi canlı tutmaktadır. Katılımcı 12, etkinliklerin yarattığı pozitif etkiyi; “Bu proje ödevleri hele beni çok etkiledi... Etkinlik yapmayı çok seviyorum” sözleriyle paylaşmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin lise öğrencileri tarafından nasıl algılandığı incelenmiş ve bulgular öğrencilerin deneyimlerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrenme sorumluluğu, müfredat yoğunluğu, sosyal-duygusal gelişim ve modele ilişkin motivasyonel algılar etrafında şekillendiğini göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, modelin öğrenciler açısından hem bazı pedagojik kazanımlar hem de uygulamaya ilişkin çeşitli belirsizlikler içerdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ilk teması olan “Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Bakış” kapsamında öğrencilerin özellikle açık uçlu sınavlar ve yorum temelli puanlama süreçlerine ilişkin belirsizlik yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgu öğretmenler ve program içeriği ile ilgili yapılan çalışma bulgularıyla örtüşmemektedir. Özge Sağbaşı (2025) öğretmenlerle yaptığı çalışmada beceri temelli değerlendirmenin öğrencileri hayata hazırlayacağını sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir ifadeyi Özen'in (2025) çalışmasında bulunmuş, fakat beceri temelli değerlendirmenin zaman yönetimi ve kalabalık sınıflarda zorluklar oluşturabileceğini belirtmiştir. Öte yandan Baz'ın (2024) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenler bu çalışmadaki öğrencilerle benzer düşüncelere sahiptir. Çalışmada öğretmenler ölçme değerlendirmeyle ilgili olumsuzlukların olduğunu çünkü kademeler arası geçişlerde sınav odaklı yapının öğrenciler üzerindeki baskıyı artırdığı ve uyum sorunlarına neden olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların değerlendirme sürecinin öğretmenin yorumuna bağlı olabileceğine dair ifadeleri, ölçme süreçlerinde algılanan adaletin öğrenciler açısından önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Nitekim literatürde de değerlendirme süreçlerinde şeffaflık ve adalet algısının öğrencilerin akademik katılımını ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu etkileyebildiği vurgulanmaktadır (Bazvand, 2022; Rasooli, 2025; Temur, 2025). Ayrıca Türkiye'de yükseköğretime geçiş sisteminin büyük ölçüde çoktan seçmeli sınavlara dayanması, öğrencilerin okul içi değerlendirme uygulamaları ile merkezi sınav sistemi arasında uyumsuzluk algısı geliştirmelerine yol açmış olabilir. Bu durum öğrencilerin ölçme süreçlerini yalnızca pedagojik bir uygulama olarak değil, aynı zamanda akademik gelecekleri açısından belirleyici bir unsur olarak değerlendirdiklerini düşündürmektedir.

Araştırmanın ikinci teması olan “Öğrenme Süreci ve Öğrenci Sorumluluğu” kapsamında öğrenciler yeni modelin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk ve aktif katılım gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerle yapılan çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özge Sağbaşı'nın (2025) çalışma bulgularına göre öğretmenler TYMM'in öğrenci katılımı sağladığı ve öğrenciyi sorumluluk duygusu geliştirmeye katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Derslerde öğrencilerin araştırma yapma, hazırlıklı gelme ve sınıf içi tartışmalara katılma beklentisinin arttığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının öğrenme sürecinde aktif katılımı teşvik ettiğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Stieha vd., 2024). Bununla birlikte bazı öğrencilerin artan görev ve sorumluluklar nedeniyle zaman zaman zorlandıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Bu durum bilişsel yük teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin eş zamanlı olarak hem yeni içerikleri öğrenmeye hem de araştırma temelli görevleri yerine getirmeye çalışmasının bilişsel yükü artırabileceği şeklinde yorumlanabilir (Plass, 2010). Dolayısıyla aktif öğrenme süreçlerinin etkili olabilmesi için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve

öğrenme kapasiteleri dikkate alınarak dengeli bir öğrenme ortamı oluşturulması önem taşımaktadır.

“Müfredat Yoğunluğu ve Akademik Etkiler” teması kapsamında öğrenciler yeni müfredatı yoğun akademik yük ve zaman baskısı ile ilişkilendirmiştir. Duyul ve diğerlerinin (2025) öğretmenlerle yaptığı çalışmada benzer bir bulguya rastlanmıştır. Öğretmenlerin müfredatın yoğunluğu ve uygulanabilirliği ile ilgili kaygıları olduğunu belirtmiştir. Özellikle ödevler, performans görevleri ve etkinlik temelli çalışmaların artması bazı öğrencilerde “yetişememe” duygusu yaratabilmektedir. Bu bulgu, öğretim programlarının uygulanma sürecinde içerik yoğunluğu ve zaman yönetimi sorunlarının öğrencilerin akademik stres düzeyini artırabileceğini ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Eccles & Wigfield, 2002). Öğrencilerin bazı konuların zor ve karmaşık olduğunu ifade etmeleri ise öğrenme sürecinde hazırbulunuşluk düzeyinin önemine işaret etmektedir. Nitekim bilişsel yük kuramı, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerinin üzerinde sunulan karmaşık içeriklerin öğrenme sürecini zorlaştırabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda müfredatın içerik yoğunluğu ile öğrencilerin gelişimsel özellikleri arasında dengeli bir ilişki kurulması önemlidir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu olan “Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanları” teması ise modelin öğrencilerin sosyal becerileri ve özgüvenleri üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir. Kumaşın (2025) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında TYMM kapsamında dijital eğitim araçlarıyla fizik öğretiminde öğrenciler arasında işbirliğinin arttığını tespit etmiştir. Bağçıvan, Kahraman ve Doğan (2025) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında TYMM’nin sosyal duygusal becerileri, sorumluluk ve özgüveni desteklediğini tespit etmişlerdir. Duyul ve diğerlerinin (2025) çalışmasında öğretmenler etkileşimli ve öğrenci merkezli öğretim ortamının olumlu katkılarından bahsetmiştir. Öğrenciler özellikle grup çalışmaları ve etkileşimli etkinliklerin sınıf içi iletişimi artırdığını ve kendilerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin sosyal becerilerini ve iletişim yetkinliklerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırmalarla uyumludur (Johnson & Johnson, 2009; Sandilos vd., 2023). Ayrıca öğrencilerin kendilerini daha fazla ifade edebildiklerini belirtmeleri, modelin hedeflediği aktif katılım ve iletişim becerilerini geliştirme amacının sınıf içi uygulamalara belirli ölçüde yansıtıldığını göstermektedir.

Son olarak “Modelin Motivasyonel ve Sistemsel Algısı” teması kapsamında öğrencilerin yeni modele yönelik algılarının hem olumlu hem de temkinli bir yapı gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler de benzer şekilde modelin uzun vadeli uygulanabilirliği ile ilgili şüpheleri vardır (Duyul vd., 2025). Sınıf öğretmenleri modeli olumlu bulurken kaynak, yardımcı kitap, kılavuz kitabın artırılması/yetersiz bulmaktadır (Kangal & Çevik Kansu, 2025). Bağçıvan ve diğerleri (2025), TYMM’nin eğitimin bireysel ve toplumsal işlevlerini güçlü biçimde yansıttığını; buna karşın ekonomik ve siyasal işlevlerin uygulamaya dönük bazı eksiklikler barındırdığını belirtmiştir. Bir yandan öğrenciler etkinlik temelli öğrenme süreçlerini ilgi çekici ve motive edici bulurken, diğer yandan yeni sistemin henüz tam olarak oturmamış olması nedeniyle belirsizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim reformlarının uygulamaya geçirildiği ilk dönemlerde benzer uyum süreçlerinin yaşanabileceği literatürde de vurgulanmaktadır (Fullan, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin dile getirdiği belirsizlik algısı, reform süreçlerinde paydaşların deneyim ve geri bildirimlerinin dikkate alınmasının önemini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde bu araştırmanın bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenciler tarafından hem yeni öğrenme fırsatları sunan hem de uygulama sürecinde bazı uyum zorlukları barındıran bir dönüşüm olarak algılandığını göstermektedir. Öğrencilerin özellikle sosyal beceriler ve aktif öğrenme açısından modelin olumlu yönlerini vurgulamaları dikkat çekicidir. Bununla birlikte ölçme-değerlendirme süreçleri, akademik yük ve sistemsel belirsizliklere ilişkin dile getirilen kaygılar, modelin uygulama sürecinde dikkate alınması gereken önemli geri bildirimler sunmaktadır.

Sonuç

Araştırma sonucunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) öğrenci algılarında salt bir müfredat revizyonu olmanın ötesinde, bilişsel yük, adalet algısı ve belirsizlik dinamikleriyle iç içe geçmiş karmaşık bir olgudur. Bu durum, eğitim reformlarının teorik hedefleri ile sahadaki uygulamalar arasındaki diyalektiği aydınlatmakta ve modelin sürdürülebilirliği açısından önemli uyarılar barındırmaktadır. Özellikle TYMM'nin değer odaklı bir anlayışa sahip olduğu (MEB, 2024a; 2024b) vurgulansa da öğrenciler tarafından dile getirilmemesi teoriyle uygulama arasındaki şüpheleri arttırmaktadır.

Ayrıca, bulgular reformun güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini hem pedagojik hem de psikososyal açıdan belirleyerek, öğrenci merkezli müfredat iyileştirme ve öğretmen eğitim programlarının tasarımı için somut veriler sunmaktadır. Bu yönüyle araştırma, TYMM kapsamında yapılan program değerlendirmelerine öğrencilerin sesini dâhil eden nadir çalışmalar arasında yer almakta ve eğitim politikalarının planlanması ile uygulama sürecinde öğrenci odaklı geri bildirimlerin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, çalışma hem teorik literatüre katkı sağlamak hem de reform uygulamalarına doğrudan rehberlik edebilecek pratik öneriler sunmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) uygulama etkinliğini artırmaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri: Katılımcılar açık uçlu sınavlar ve yorum temelli puanlamalardan kaynaklanan belirsizlik nedeniyle adalet algısının zedelendiğini belirtmiştir (Tema 1). Bu bağlamda, sınav kriterleri somutlaştırılmalı ve okul içi ölçme sistemleri merkezi sınavlarla (YKS) uyumlu hâle getirilmelidir. Bazvand'a (2022) göre bu tür uygulamaların öğrencilerin gelecek kaygılarını azalttığını ve öğrenme motivasyonu desteklediğini vurgulamıştır.
2. Öğrenme Süreci ve Sorumluluk Yükü: Öğrenciler araştırma temelli öğrenme ve derse hazırlık sorumluluğunun bilişsel yorgunluk ve motivasyon kaybına yol açtığını ifade etmiştir (Tema 2). Ödev ve proje yükü, öğrencilerin bilişsel kapasitelerine göre dengelenmelidir. Stieha ve diğerlerine (2024) göre böyle bir uygulama hazırlık süreçlerini motive edici hâle getirerek öğrenme özerkliğini destekleyecektir.

3. Müfredat Yoğunluğu ve Akademik Uyumsuzluk: Katılımcılar bazı derslerde içerik yoğunluğu ve konu sıralamasının hazırbulunmuşluk düzeyleriyle uyumsuz olduğunu belirtmiştir (Tema 3). Müfredat, bilişsel yük teorisiyle uyumlu, sarmal ve aşamalı bir yapıya kavuşturulmalı; özellikle soyut derslerde (Ör. Matematik) geçişler yumuşatılmalıdır. Plass (2010) müfredat ile bilişsel yük dengesi ağlanması gerektiğini vurgulamıştır.
4. Sosyal ve Duygusal Gelişim: Öğrenciler grup çalışmaları ve etkileşimli etkinliklerin özgüven ve iletişim becerilerini artırdığını ifade etmiştir (Tema 4). Bu nedenle, sosyal-duygusal kazanımlar sağlayan etkinlikler müfredatın çekirdeğinde korunmalı ve sistematik olarak desteklenmelidir.
5. Motivasyonel Algı ve Belirsizlik: Öğrenciler “denek olma” algısının motivasyonel ikiliğe yol açtığını belirtmişlerdir (Tema 5). Reform hedefleri öğrencilere açık şekilde aktarılmalı ve güvenli geri bildirim kanalları oluşturulmalıdır. Restad (2021), şeffaf dönütlerin öğrenciler sürecin pasif nesnesi değil, aktif öznesi olarak konumlandıracağını belirtmiştir.
6. Öğretmen Rolü ve Sınıf İklimi: Bazı öğrenciler öğretmenin anlatıcıdan rehber role geçişinin gerilim yarattığını ifade etmiştir (Tema 2). Bu nedenle, hizmet içi eğitimler öğretmenlerin duygusal yük yönetimi ve rehberlik stratejileri konularında güçlendirilmesini hedeflemelidir; bu, sınıf ikliminin psikolojik açıdan güvenli olmasına katkı sağlayacaktır (Duyul vd., 2025).
7. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler: Bulguların yalnızca belirli lise öğrencileri ve sınırlı bağlamla ilişkili olduğu göz önünde bulundurularak, gelecek çalışmalar farklı okul türleri, bölgeler ve paydaşları (öğretmen, veli, yönetici) kapsayan çoklu yöntemli tasarımları benimsemelidir. Bu yaklaşım, TYMM'nin bütüncül değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır (Efe, 2024; Ülçay, 2024).

Kaynakça

- AKPINAR, B., & Köksalan, B. (2024). *Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz*. Tarih Okulu Dergisi, 17(68), 27–48. <https://doi.org/10.29228/joh.74735>
- AKYÜZ, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi* (34. baskı). Pegem Akademi.
- ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN, M. (2026). *A social semiotic analysis of visual representation in science textbooks for Maarif Model for Turkey's century*. Women's Studies International Forum, 114, 103229. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2025.103229>
- APPLE, M. W. (2012). *Education and power* (3rd ed.). Routledge.
- ARICIOĞLU, K. T., & Sarıçam, H. (2026). *Milli eğitim bakanlığı bünyesinde dijital içerik geliştiren öğretmenlerin deneyimlerinin kendini belirleme kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 12(1), 112-136. <https://doi.org/10.51948/auad.1858929>
- ARSLANKARA, V. B. & Arslankara, E. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin felsefi temelleri: ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme*. İstanbul Eğitim Dergisi, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- BAĞÇIVAN, E., Kahraman, H., & Doğan, S. (2025). *Teacher perceptions on the century of Turkey educational model based on the functions of education*, Kastamonu Education Journal, 33(4), 855-872. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1797580>
- BAXTER, K. A. (2025). *The application of cognitive load theory to the design of health and education programs*. PMC, 12246501. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12246501/>
- BAZ, B. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi*. Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi, 5(2), 106-123. <https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.2>
- BAZVAND, A. D. (2022). *Students' experiences of fairness in summative assessment: A study in a higher education context*. Studies in Educational Evaluation, 72, Article 101118. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101118>
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage.
- CRESWELL, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage.
- DEMİRTAŞ, Z. (2017). *Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış*. Sakarya University Journal of Education, 7(4), 756-768. <https://doi.org/10.19126/suje.388616>
- DUMAN, T. (1999). *Türkiye'de eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme sorunu*. Erdem, 12(34), 91-106. <https://izlik.org/JA22PL97BX>

- DURKHEİM, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji* (O. Adanır, Çev.). İletişim Yayınları.
- DUYUL, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Konusunda Öğretmen Görüşleri*. Ulusal Eğitim Dergisi, 5(3), 20262. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/562>
- ECCLES, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. Annual Review of Psychology, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- EFE, M. E. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi*. Route Educational & Social Science Journal, 11(6), 213–224. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3606>
- EİSNER, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Pearson Education.
- FULLAN, M. (2016). *The new meaning of educational change (5th ed.)*. Teachers College Press.
- GÖK, F. (2016). *Eğitimde küreselleşme ve ulusal kimlik*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 44, 1–18.
- GÜLER, O. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi'nin hermeneutik analizi*. Temel Eğitim, 7(27), 49–68. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1728391>
- GÜNALTAY, M. İ., & Kocaman, B. (2025). *Maarif model middle school 5th grade science course curriculum learning outcomes and content relationship*. International Journal of Field Education, 11(2), 75–87. <https://izlik.org/JA28AB54BF>
- GÜVEN, A. Z., & Yazar, I. (2026). *A bibliometric and systematic analysis of the relationship between digital learning dynamics and maarif model axiology*. Veredas Do Direito, 23, e235340. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5340>
- JOHNSON, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. Educational Researcher, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- KADIRHAN, Z., & Şat, M. (2025). *A review of studies on the Türkiye Century Maarif Model*. Temel Eğitim, 7(27), 84–105. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1730094>
- KAFADAR, O. (2019). *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları bağlamında öğretim programları*. Türkiye Araştırmaları Dergisi, 25(2), 45–67.
- KAHRAMAN, M., & Biber, A. Ç. (2025). *5. sınıf matematik ders kitabının Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi açısından incelenmesi*. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(1), 35–49. <https://izlik.org/JA48TW84SY>
- KANGAL, A., & Çevik Kansu, C. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında ilkokul 1. sınıf öğretmen görüşleri*. Eurasian Journal of Teacher Education, 6(2), 107–125. <https://doi.org/10.69918/ejte.1620917>

- KELEŞ, F., & Cırık, İ. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli bağlamında program geliştirme uzmanlarının deneyimleri*. Millî Eğitim, 54(1), 11-60. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1707179>
- KODAL, T. (2023). *Cumhuriyet döneminde Türkiye’de eğitim politikaları (1923-1960)*. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, Özel Sayı-Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye, 175-202. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1341437>
- KUMAŞ, A. (2025). *Digital educational tools for student-centered physics instruction: applications of the Türkiye century education model*. Online Science Education Journal, 10(1), 33-52. <https://izlik.org/JA66DK44YK>
- LİNCOLN, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim programları ve öğretim programları*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli K-12 beceriler çerçevesi*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. MEB.
- MOUSTAKAS, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- ÖZDEMİR, M., & Yıldız, A. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin öğretmen görüşleri*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 12(2), 245-270.
- ÖZGE SAĞBAŞ, N. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 15(3), 1566-1583. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1724374>
- PİNAR, İ., & Sarıçam, H. (2025). *Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin milli eğitim akademisi ile ilgili görüşleri*. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 12-29. <https://izlik.org/JA99MH44PZ>
- PLASS, J. L. (Ed.). (2010). *Individual differences and cognitive load theory*. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), *Cognitive load theory* (pp. 65-87). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844744.006>
- POSNER, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum (3rd ed.)*. McGraw-Hill.
- RASOOLİ, A. (2025). *Students’ perceptions of fairness in groupwork assessment: Validity evidence for peer assessment fairness instrument*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 50(3), 456-472. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2354510>
- RESTAD, F. (2021). *Social and emotional skills in curriculum reform: A red line for measurability?* Journal of Curriculum Studies, 53(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1716391>

- SANDİLOS, L. E., Neugebauer, S. R., DiPerna, J. C., Hart, S. C., & Lei, P. (2023). *Social-emotional learning for whom? Implications of a universal SEL program and teacher well-being for teachers' interactions with students*. *School Mental Health*, 15(1), 190–201. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0>
- SARİGOZ, O., Gucuk, C., & Yildiz, E. N. (2025). *21st century türkiye maarif model: teachers' opinions on the renewed preschool education program*. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 20(3), 21-46.
- SEVİM, O., & Uzun, A. (2026). *Investigation of teachers' cognitive constructs of the ideal student in the context of the maarif model student profile*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 156-173. <https://doi.org/10.16986/hunefd.1754900>
- STAKE, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- STİEHA, V., Earl, B., Hagens, H., Haynes, M., Ulappa, A., Bond, L., & Oxford, J. T. (2024). *An exploration of the relationship between active learning and student motivation in STEM: A mixed methods study*. *Advances in Physiology Education*, 48(3), 621–638. <https://doi.org/10.1152/ADVAN.00247.2022>
- ŞAMAN, A., & Sarıçam, H. (2025). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk sağlığı ve güvenliğinin incelenmesi: Sivas ili örneği*. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-61. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1616678>
- ŞEN, H. Ş., & Eren, A. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programı beşinci sınıf düzeyindeki öğrenme çıktuları ve süreç bileşenlerinin Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bağlamında analizi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 1501-1536. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1700621>
- ŞAHİNOĞLU, S. (2021). *Çağdaş bir eğitim yaklaşımı olarak holizm (bütünsellik): Tarihsel gelişim bağlamında kavramsal, kuramsal ve felsefi bir temellendirme*. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/15, 418-441. <https://doi.org/10.17050/kafkasilahiyat.836889>
- TEMUR, S. (2025). *Examination of the Türkiye century education model curriculum common text in terms of inclusive measurement and evaluation principles*. *Education and Science*, 50, 19-41. <https://doi.org/10.15390/EB.2025.13988>
- TINMAZ, S., Timur, B., & Atmaca, D. (2025). *An interdisciplinary perspective examination of secondary school science and social studies courses in the context of the Century of Türkiye Maarif Model*. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 75, 410-421. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1631159>
- TİSDELL, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation (5th ed.)*. Jossey-Bass.
- TOPÇU, N. (2016). *Türkiye'nin Maarif Davası*. Dergah Yayınları.
- ULUDAĞ KIRÇIL, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin sınıf içi yansımaları: öğretmen görüşleri*. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>

- ÜLÇAY, O. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi*. Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi, 2(1), 78-95. <https://egitimdergi.com/index.php/eid/article/view/11>
- ÜLTANIR, G. (2003). *Eğitim ve kültür ilişkisi eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3), 291-309.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, T., & Tonya, D. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif model kimya dersi öğretim programı'ndaki entelektüel taleplerin 2013 ve 2018 programlarıyla yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırması*. Milli Eğitim Dergisi, 54(1), 759-792. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1700361>
- YILMAZ, T. Y., Kesici, B., Türkoğlu, H., Halat, M., & Durğun, H. (2025). *Matematik öğretmenlerinin maarif modeli ortaokul matematik dersi öğretim programına ilişkin metaforik algıları*. Eğitim Bilim Ve Araştırma Dergisi, 6(2), 240-271. <https://doi.org/10.54637/vizetek.27579522.6.2.6>

Extended Abstract

This research aims to reveal student perceptions, experiences, and the emotional alterations they undergo regarding the Türkiye Century Education Model implemented in education system in Türkiye. The study is a qualitative research conducted with 15 students attending the 9th and 10th grades in the city center of Sivas during the 2025-2026 academic year. Participants' subjective experiences regarding the system were explored using a phenomenological design, and the data were collected through semi-structured interviews. The qualitative data obtained from the study were analyzed using content analysis, a method commonly employed in phenomenological research. The findings of the study indicate that the new model instills a strong sense of self-confidence in students, particularly through group work, collaborative projects, and the requirement for active participation in class, while also significantly enhancing their public speaking and self-expression skills. However, alongside these positive social gains, it was found that the radical changes in assessment and evaluation processes impose a heavy "burden of uncertainty" and generate concerns about "fairness" among students. In particular, the uncertainty between the open-ended examination system—introduced after the removal of multiple-choice formats—and the centralized university entrance examinations (YKS) directly and negatively affects students' future planning. The "lab rat" metaphor frequently emphasized in participants' narratives, together with the pace of the curriculum and the increased workload of assignments, clearly summarizes the emotional exhaustion and sense of alienation created by the way the system is implemented. In conclusion, although the Türkiye Century Education Model is appreciated by students in terms of fostering social and emotional skills, the unpredictability in the practical implementation of the system and the resulting academic pressure undermine students' trust in the system and reduce their motivation toward school.

The research concludes that the Turkish Century Education Model (TYMM) is perceived by students as more than just a curriculum revision; it is a complex phenomenon intertwined with dynamics of cognitive load, perception of justice, and uncertainty. This situation illuminates the dialectic between the theoretical goals of education reforms and their practical applications, and contains important caveats regarding the sustainability of the model. While the TYMM is emphasized as having a value-oriented approach (MEB, 2024a; 2024b), the lack of this emphasis by students raises doubts about the relationship between theory and practice. Furthermore, the findings identify the strengths and areas for improvement of the reform from both pedagogical and psychosocial perspectives, providing concrete data for student-centered curriculum improvement and the design of teacher training programs. In this respect, the research is among the rare studies that include student voices in program evaluations conducted within the scope of the TYMM, highlighting the importance of student-centered feedback in the planning and implementation process of education policies. Therefore, the study contributes to the theoretical literature and offers practical suggestions that can directly guide reform implementations.

Based on the research findings, the following recommendations are presented to increase the effectiveness of the Turkish Century Education Model (TYMM):

1. Measurement and Evaluation Processes: Participants stated that the perception of fairness was damaged due to the uncertainty arising from open-ended exams and

interpretation-based scoring (Theme 1). In this context, exam criteria should be made concrete and in-school measurement systems should be made compatible with central exams (YKS). According to Bazvand (2022), such practices reduce students' anxieties about the future and support learning motivation.

2. Learning Process and Burden of Responsibility: Students stated that the responsibility of research-based learning and course preparation leads to cognitive fatigue and loss of motivation (Theme 2). The workload of homework and projects should be balanced according to the students' cognitive capacities; according to Stieha et al. (2024), such an application will support learning autonomy by making preparation processes motivating.

3. Curriculum Density and Academic Incompatibility: Participants stated that the content density and topic sequencing in some courses were incompatible with their readiness levels (Theme 3). The curriculum should be structured in a spiral and gradual manner, consistent with cognitive load theory; transitions should be smoothed, especially in abstract subjects (e.g., Mathematics). Plass (2010) emphasized the need to balance the curriculum with cognitive load.

4. Social and Emotional Development: Students stated that group work and interactive activities increased their self-confidence and communication skills (Theme 4). Therefore, activities that provide social-emotional gains should be preserved at the core of the curriculum and systematically supported.

5. Motivational Perception and Uncertainty: Students stated that the perception of being a "subject" led to motivational duality (Theme 5). Reform goals should be clearly communicated to students, and safe feedback channels should be established. Restad (2021) stated that transparent feedback will position students as active subjects, not passive objects, in the process.

6. Teacher Role and Classroom Climate: Some students have stated that the teacher's shift from narrator to guide role creates tension (Theme 2). Therefore, in-service training should aim to empower teachers in emotional burden management and guidance strategies; this will contribute to a psychologically safe classroom climate (Duyul et al., 2025).

7. Suggestions for Future Research: Considering that the findings are related only to specific high school students and a limited context, future studies should adopt multi-method designs encompassing different school types, regions, and stakeholders (teachers, parents, administrators). This approach will contribute to a holistic evaluation of TYMM (Efe, 2024; Ülçay, 2024).

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulundan E-50704946-050.04-654519 sayılı karar ile alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethical approval for this study was obtained from the Sivas Cumhuriyet University Education Sciences Research Proposal Ethics Evaluation Board with decision number E-50704946-050.04-654519.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.