Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.esosder.org
Electronic Journal of Social Sciences e-ISSN:1304-0278
Ekim/October (2026) - Cilt/Volume:25 - Sayı/Issue:4 (602-622)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the Implementation of the Turkish Century Education Model

Burhan AKPINAR[1]
Ömer PEKTAŞ[2]
Yusuf Celal EROL[3]
Elvan GÖKÇEN[4]

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarını uygulayan öğretmenlerin modele ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşleri çeşitli değişkenler bağlamında analiz etmektir. Araştırma tarama modelinde Siirt ilinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen 361 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel istatistikler ile Ki-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin TYMM ve öğretim programlarına yönelik algıları orta düzeyde olumlu bulunmuştur. Öğretmenler, TYMM ve öğretim programlarına ilişkin bilgi ve uygulama becerilerini orta düzeyde yeterli olarak değerlendirmiştir. TYMM'nin öne çıkan özellikleri arasında öğretim programları, uygulama süreci, felsefi paradigma ve K-12 Beceriler Çerçevesi ön plana çıkarken, öğretmen yetiştirme boyutuna ilişkin görüşlerin daha temkinli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmı, TYMM'nin yeterince milli olmadığı yönündeki eleştirilere katılmamaktadır. Modelin sürdürülebilirliğine yönelik başlıca riskler ise okullardaki fiziki ve teknolojik yetersizlikler, merkezi sınav sistemiyle uyumsuzluk, öğretmen yeterlikleri ve destek hizmetlerine ilişkin sorunlar ile çağın gerekliliklerine uyum konularında yoğunlaşmaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretmen görüşleri, Program uygulama, Eğitim reformu, Uygulama Zorlukları.

Abstract

The study aim to examine teachers views on the Century of Türkiye Maarif Model (CTMM) and its curricula, as well as to analyze these views in relation to selected democratic variables. The study was conducted in Siirt province using a survey research design, with a sample of 361 teachers selected through convenience sampling. Data were collected via a researcher-developed questionnaire and analyzed using descriptive statistics and the Chi-square test. The findings revealed that teachers held moderately positive perceptions of the CTMM and its curricula, and rated their knowledge of and competence in implementing these curricula as moderately adequate. Among the prominent features of the CTMM, the curriculum, implementation process, philosophical paradigm, and K-12 Skills Framework were highlighted, whereas teachers expressed more cautious views regarding the teacher education dimension of the model. In addition, a considerable proportion of teachers rejected the criticism that the CTMM is insufficiently national in character. The main risks identified for the sustainability of the model were physical and technological inadequacies in schools, incompatibility with the centralized examination system, issues related to teacher competencies and support services, and challenges in adapting to the requirements of the contemporary era.

Keywords: Century of Türkiye Maarif Model, Teacher Views, Curriculum Implementation, Educational Reform, Implementation Challenges.

[1] Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bakpinar@firat.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-3509-0475, https://ror.org/05teb7b63
[2] Öğretmen, Doktora Öğrencisi, MEB, Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü, omerpektas145@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4287-2598, https://ror.org/00jga9g46
[3] Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ycerol@firat.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-8588-3137, https://ror.org/05teb7b63
[4] Dr. Öğr. Gör., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa MYO, egokcen@harran.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-3542-6784, https://ror.org/057qfs197

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article
Geliş Tarihi/Received Date: 05.03.2026 – **Kabul Tarihi**/Accepted Date: 15.07.2026
Atıf İçin*/For Cite:* Akpınar B., Pektaş Ö., Erol Y. C. ve Gökçen E., "Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2026;25(4): 602-622*
https://doi.org/10.17755/esosder.1902587
License*:* CC BY-NC 4.0

Giriş

Eğitim sistemleri, toplumsal, ekonomik, teknolojik ve kültürel değişimlere uyum sağlama gereksinimi doğrultusunda zaman içerisinde çeşitli reform ve yeniden yapılanma süreçlerinden geçmektedir. Bu bağlamda öğretim programları, eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen değişimlerin en görünür ve en sık güncellenen bileşenlerinden biridir (Akpınar, 2017; İlhan Beyaztaş vd., 2013). Türkiye'de de Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren eğitim sistemi ve öğretim programlarında farklı dönemlerde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Özellikle son yirmi yılda gerçekleştirilen değişiklikler incelendiğinde, 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı temelinde gerçekleştirilen kapsamlı reformun ardından, 2007, 2013 ve 2018 yıllarında yapılan güncellemelerin büyük ölçüde öğretim programlarına odaklandığı görülmektedir (Erdoğan, 2007; Gültekin, 2010; Teyfur ve Teyfur, 2012). Bu süreç, 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile farklı bir boyut kazanmıştır.

2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), kapsamı ve kuramsal çerçevesi bakımından önceki öğretim programı güncellemelerinden farklılaşmaktadır. Model, geliştirilme sürecinde ilk olarak "K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli" adıyla gündeme gelmiş, daha sonra Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adıyla eğitim sisteminde uygulanmaya başlanmıştır (Akpınar ve Köksalan, 2024). İlgili literatürde eğitim modelleri, eğitim-öğretim sürecinin temel bileşenlerini bir araya getirerek öğretim programlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına rehberlik eden kuramsal yapılar olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede TYMM; beceri temelli eğitim, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sosyal-duygusal öğrenme ve değer temelli eğitim gibi farklı kuramsal ve pedagojik yaklaşımları bütüncül bir çerçevede bir araya getiren bir model olarak sunulmaktadır. Aynı zamanda modelin, Türkiye'nin tarihsel, kültürel ve toplumsal birikimine dayalı değerleri eğitim sürecine yansıtmayı amaçladığı belirtilmektedir. TYMM'nin dikkat çeken özelliklerinden biri, öğretim programlarını yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir yapı olarak ele almak yerine beceri, değer ve eğilim boyutlarıyla birlikte bütüncül bir öğrenme anlayışı içerisinde yeniden yapılandırmasıdır. Bu yönüyle model, öğretim programlarının amaçları, içerikleri, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin kapsamlı düzenlemeler içermektedir. Bunun yanında TYMM ile aynı dönemde öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçlerine yönelik çeşitli düzenlemeler de gündeme gelmiş olsa da, bu araştırmanın odağını doğrudan TYMM öğretim programları ve bu programlara ilişkin öğretmen görüşleri oluşturmaktadır.

Eğitim reformlarının ortaya çıkışı ve uygulanması, toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimlerle yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretim programlarının etkililiği yalnızca programların kuramsal niteliğine değil, aynı zamanda uygulama sürecine de bağlıdır (Beydoğan, 2022). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de değişen toplumsal ve küresel koşullara uyum sağlamayı amaçlayan kapsamlı bir eğitim reformu olarak değerlendirilebilir. Ancak eğitim reformlarının başarısı, büyük ölçüde uygulayıcıların reforma ilişkin bilgi, algı ve tutumlarına bağlıdır. Özellikle öğretmenler, öğretim programlarını sınıf içi uygulamalara dönüştüren temel aktörler olarak reformların hayata geçirilmesinde kritik bir role sahiptirler (Nazlı, 2008; Ural, 2024; Ünver, 2021).

TYMM'ye ilişkin mevcut çalışmaların önemli bir kısmı modelin felsefi temelleri, kuramsal yapısı ve öğretim programlarının özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Buna karşın modelin uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin algı, bilgi ve değerlendirmelerinin belirlenmesi; modelin uygulamadaki karşılığının anlaşılması, karşılaşılan güçlüklerin ortaya konulması ve uygulama sürecinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, TYMM'nin uygulama boyutuna ilişkin literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarını uygulayan öğretmenlerin modele ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin bilgi düzeyleri ve uygulama yeterliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin öne çıkan özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, branş, görev yapılan kademe, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.Yöntem

Nicel paradigmalar çerçevesinde kurgulanan araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama (survey) modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005; Özoğlu, 2019). Bu çalışmanın yürütülmesi, Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 04.02.2026 tarih ve 44197 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

1. 1.Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2025-2026 dönemindeSiirt ilindeki kamuya ait okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Örneklem ise kolayda örnekleme yoluyla bu evrende yer alan toplam 361gönüllü katılım sağlayan öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerindemografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemini Oluşturan ÖğretmenlerinDemografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	186	51.25
	Erkek	175	48.5
Eğitim Durumu	Lisans	278	77.0
	Lisansüstü	83	23.0
Branş-Bölüm	Sınıf-Okulöncesi	115	3.9
	Fen-Matematik	77	21.3
	Türkçe-Sosyal-Din Bil.	147	40.7
	Spor-Müzik-Resim	22	6.10
Görev Yapılan Kademe	Anasınıfı	14	3.90
	Lise	105	29.1
	Ortaokul	130	36.0
	Lise	112	31.0
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5	137	38.0
	6-10	75	20.8
	11-15	68	18.8
	16-20	31	8.60
	21+	50	13.9
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	259	71.7
	Fen-Edebiyat	60	16.6
	İlahiyat	25	6.90
	Spor-Konservatuvar	17	4.70
Toplam		**361**	**100**

1.2. Veriler ve Analizleri

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve etik izni alınmış olan anket formu ile toplanmıştır. Bir olay veya olgu hakkında olgusal, bilgi, tutum ve görüş belirlemeyi amaçlayan anket,tarama araştırmaları için uygun bir veri toplama aracıdır (Özoğlu, 2019, 323). Anketin geliştirilmesinde ilgili metodoloji (Büyüköztürk, 2010) dikkate alınarak şu aşamalar izlenmiştir: Konu ile ilgili bağlam ve sorunlarını belirleme → bu sorunlara dair taslak maddeler yazma → uzman görüşü alma → pilot uygulama yapma → ankete son şeklini verme. Taslak anket formunda 8 adet kişisel bilgiler ve öğretmenlerin TYMM ve öğretim programlarına yönelik görüşlerini belirlemeye dair 25madde yer almaktadır. TYMM Teori ve Uygulamalarına Dair Öğretmen Görüşleri Anketi (TYMMÖGA) şeklinde adlandırılan taslak anketin, geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için, ilgili uzman görüşü ve bu uzman görüşleri arasındaki tutarlık çalışmaları yapılmıştır. Bu uzmanlar Siirt ve Fırat Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde görev yapan iki Prof. Dr.ve bir de Doç. Dr. ünvanlı uzman şeklindedir. Bu uzmanların TYMMÖGA taslak maddelerine yönelik görüş, eleştiri ve önerileri karşılaştırılarak, ankete son şekli verilmiştir. Bu süreçte üç öğretim üyesi uzman görüşü arasındaki tutarlılığı %85'in altında olan maddeler (ikisi kişisel bilgiler ve beşi de TYMM ileilgili) elenerek, anketten çıkarılmıştır. Sonrasında 6'sı kişisel bilgiler ve 20'si de TYMM ve bileşenleri ile ilgili TYMMÖGA maddeleri, Siirt il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan üç Türkçe öğretmeninin uzmanına sunulmuştur. Bu uzmanın, ankette yer verilen maddelerin açıklık ve anlaşılırlığına dair önerileri dikkate alınarak, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece adı geçen uzmanların, araştırma amacı ile ankette yer verilen maddeler arasındaki tutarlılığa dair görüşlerine dayalı yapılan düzenlemeler ile araştırma

geçerliği; bu maddeler arasındaki tutarlılığın dikkate alınmasıyla da araştırma güvenirliği (Özoğlu, 2019) sağlanmaya çalışılmıştır. Geçerlik ve güvenirliği sağlanan TYMMÖGA, pilot uygulama için Siirt il mekezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde 2025-2026 döneminde görev yapan ve araştırmaya katılmayan toplam 15 öğretmene yüz yüze uygulanmıştır. Bu pilot uygulamadan elde edilen dönütlerle, TYMM teori ve uygulamasına dair bir madde elenmiştir. Böylece 6'sı kişisel bilgiler, 20'siTYMM ve öğretim programlarına yönelik olmak üzere, TYMMÖGA'a son şekli verilmiştir. Anketteki TYMM teori ve uygulamasına dair bir maddelere katılım derecesi şu şekildedir: 1-Hiç Katılmıyorum (HK), 2-Az Katılıyorum (AZK), 3–Orta Derecede Katılıyorum (ODK), 4-Çok Katılıyorum (ÇK) ve 5-Tamamen Katılıyorum (TK),

TYMMÖGA'a son şekli verildikten sonra, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurul'undan etik kurul kararı alınmıştır. Daha sonra TYMMÖG, Google-form aracılığıyla, gönüllülük esasına göre örnekleme dâhilöğretmenlere uygulanmıştır. Bu şekilde toplanan veriler betimsel istatistiki tekniklerden yüzde alma ve frekans aracılığıyla analiz edilmiştir. Katılımcı görüşleri arasında demografik değişkenlere göre istatistiksel anlamda farklılık olup olmadığını test etmek için Ki-kare (χ^2) testi kullanılmıştır. Tüm bu analizlerde %95 güven aralığı sınırına yönelik istatistiksel anlamlılık için $p<0.05$ kabul edilmiştir.

2. Bulgular ve Yorumları

Bu kısımda katılımcı öğretmenlerin TYMM teorisi ve öğretim programlarının uygulanmasına dair verilerin analizi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli AlgısınaYönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin TYMM'nin teorik konumuna dair algılarını yansıtan görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Algıları

No	TYMM Algısı	HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	TES'in niteliği bakımından TYMM olumludur.	37	10.2	58	16.1	106	29.4	112	31.0	48	13.3
2	TYMM, Türkiye'nin eğitimde yenilik ihtiyacıdır.	51	14.1	72	19.9	97	26.9	90	24.9	51	14.1
3	TYMM çağdaş bir eğitim paradigmasıdır.	40	11.1	59	16.3	103	28.5	104	28.8	55	15.2
4	TYMM, mevcut şekliyle sürdürülebilirdir	62	17.2	69	19.1	119	33.0	82	22.7	29	8.00
5	TYMM Ar-Ge sürecine göre geliştirilmiştir.	33	9.10	57	15.8	129	35.7	95	26.3	47	13.0

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin TYMM algısına ilişkin görüşlerinin "orta derecede katılıyorum" ile "çoğunlukla katılıyorum" düzeylerinde yoğunlaştığı

görülmektedir. Öğretmenler en yüksek düzeyde TYMM'nin Ar-Ge sürecine göre geliştirildiği görüşüne katılmıştır (%37.7 ODK; %26.3 ÇK). Bunu sırasıyla TYMM'nin mevcut haliyle sürdürülebilir olduğu (%33.0 ODK; %22.7 ÇK), Türk Eğitim Sistemi açısından olumlu olduğu (%29.4 ODK; %31.0 ÇK), çağdaş bir eğitim paradigması sunduğu (%28.5 ODK; %28.8 ÇK) ve Türkiye'nin eğitimde yenilik ihtiyacını karşıladığı (%26.9 ODK; %24.9 ÇK) yönündeki görüşler izlemektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin algılarının orta düzeyde olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tablo 2'de yer alan görüşlerinin demografik değişkenlere göre analizi için kullanılan χ^2 testi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlarına aşağıda yer verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin TYMM algısına dairgörüşleri arasında; cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve kıdemdeğişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken; görev yapılan kademe ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.Öğretmenlerin TYMM algısına dair1. Maddede belirtmiş oldukları görüşlerinin görev yapılan kademeye göre analiz sonuçları Tablo 2 (Ek-1)'de görülmektedir.

Tablo 2(Ek-1). Görev Yapılan Kademeye Göre χ^2Analiz Sonuçları

No	Okul Kademesi			HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
	χ^2		p	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Anasınıfı	23,768	.022	1	7.10	1	7.10	4	28.6	4	28.6	4	28.6
	İlkokul			6	5.70	12	11.4	30	28.6	46	43.8	11	10.5
	Ortaokul			13	10.0	21	16.2	36	27.7	41	31.5	19	14.6
	Lise			17	15.2	24	21.4	36	32.1	21	18.8	14	12.5

sd=12

Tablo 2 (Ek-1)'de yer alan bulgular incelendiğinde, "Türk Eğitim Sisteminin niteliği bakımından TYMM olumludur" görüşünün görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (χ^2=23.768; p<.05). Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK) ve Tamamen Katılıyorum (TK) seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, bu görüşe en yüksek düzeyde anasınıfı öğretmenlerinin (%28.6 ÇK; %28.6 TK) ve ilkokul öğretmenlerinin (%43.8 ÇK; 10.5 TK), en düşük düzeyde ise lise öğretmenlerinin (%18.8 ÇK; %12.5 TK) katıldığı görülmektedir.Okul kademesi yükseldikçeortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin bu konuda daha temkinli görüşlere sahip olmaya başlaması, okul niteliği ile ilişkilendirilen LGS ve YKS gibi merkezi sınavlar ile TYMM arasında beklenen uyumun olmamasına bağlı kaygıyla ilişkili olabilir.

Öğretmenlerin TYMM algısına dair1. Maddede belirtmiş oldukları görüşlerinin branş değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 2 (Ek-2)'de görülmektedir.

Tablo 2(Ek-2). Branşa Göre χ^2Analiz Sonuçları

No	Branş			HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
	χ^2		p	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Sınıf-Okönc.	25,111	.014	7	6.1	11	9.6	32	27.8	49	42.6	16	13.9
	Fen-Mat.			6	7.8	14	18.2	26	33.8	25	32.5	6	7.80
	Türkçe-Sosyal Din bilgisi			23	15.6	27	18.4	41	27.9	34	23.1	22	15.0
	Spor-Müzik-Resim			1	4.5	6	27.3	7	31.8	4	18.2	4	18.2

sd=12

Analiz sonuçlarına göre, "Türk Eğitim Sisteminin niteliği bakımından TYMM olumludur" görüşü branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (χ^2=25.111; p<.05). Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK) ve Tamamen Katılıyorum (TK) seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, bu görüşe en yüksek düzeyde sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin (%42.6 ÇK; %13.9 TK), en düşük düzeyde ise spor, müzik ve resim öğretmenlerinin (%18.2 ÇK; %18.2 TK) katıldığı görülmektedir.Spor, müzik ve resim öğretmenlerinin TYMM'ye yönelik nitelikle ilgili çekimserlikleri, adı geçen modelin öğretim programlarının uygulanmasında bu branşların nispeten daha dezavantajlı olmasıyla alakalı olabilir.

2.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bilgisine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline dair bilgi ve eğitime dair görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin TYMM Bilgisi ve Eğitime Dair Görüşleri

No	TYMM Bilgisi	HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6	TYMM öğretim programlarının teorisiyle ilgili bilgim yeterlidir	6	1.70	28	1.80	116	32.1	170	47.1	41.0	11.4
7	TYMM öğretim programlarının uygulama becerim yeterlidir	6	1.70	28	7.80	126	34.9	151	41.8	50	13.9
8	TYMM- Ortak Metin uygulamaya rehberlik etmektedir	24	6.60	63	17.5	119	33.0	122	33.8	33	9.10
9	TYMM ile ilgili MEB kılavuzları uygulamaya rehberlik etmektedir	26	7.20	66	18.3	120	33.2	114	31.6	35	9.70
10	MEB'in TTYMM ile ilgili eğitimleri etkili değildir	69	19.1	87	24.1	106	29.4	61	16.9	38	10.5
11	TYMM öğretim programlarıyla ilgili eğitime ihtiyacım vardır	49	13.6	96	26.6	112	31.0	76	21.1	28	7.8

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin TYMM bilgisi ve bu konuda verilen eğitime ilişkin görüşlerinin "orta derecede katılıyorum" ile "çoğunlukla katılıyorum" düzeylerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenler, TYMM öğretim programlarının teorisine ilişkin bilgilerinin (%47.1 ÇK; %32.1 ODK) ve uygulama becerilerinin (%41.8 ÇK; %34.9 ODK) görece yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık, TYMM ile ilgili eğitimlerin etkililiğine ilişkin görüşlerin daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir (%16.9 ÇK; %29.4 ODK). Ayrıca öğretmenlerin önemli bir bölümü TYMM ile ilgili ek eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir (%21.1 ÇK; %31.0 ODK). Katılımcılara göre TYMM Ortak Metni'nin (%33.8 ÇK; %33.0 ODK) ve MEB tarafından hazırlanan kılavuzların (%31.6 ÇK; %33.2 ODK) uygulamaya rehberlik etme düzeyi orta seviyededir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin bilgi ve uygulama becerilerini orta düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir.

Bu bulgular beraberce ele alındığında, katılımcı öğretmenlerin TYMM öğretim programları bilgisi ile uygulama becerisinde orta düzeyde yetkinlik sahibi olduklarını düşündükleri belirtilebilir. Araştırmada, orta düzeyde de olsa, öğretmenlerin TYMM uygulamasına dair beceriye sahip olmaları önemlidir. Ancak MEB'in konu ile ilgili eğitimlerinin etkililiğini yetersiz bulmaktadırlar. Katılımcı öğretmenlere bunun nedeni, TYMM-Ortak Metni ile MEB kılavuzlarının uygulamaya rehberliğinin de orta düzeyde olmasıdır. Katılımcı öğretmenler, ilgili konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların Tablo 3'te yer alan görüşlerinin demografik değişkenlere göre analizinde kullanılan Ki-kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin TYMM bilgisine ilişkin görüşleri mezun olunan fakülte, kıdem, görev yapılan kademe ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna karşılık cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.Öğretmenlerin TYMM bilgisine dair7. maddede belirtmiş oldukları görüşlerinin cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 3 (Ek-1)'de görülmektedir.

Tablo 3(Ek-1). Cinsiyete Göre χ^2Analiz Sonuçları

No	Cinsiyet			HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
	χ^2		p	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7	Kadın	25.87	.023	26	13.9	27	14.5	39	20.9	41	22.0	53	28.5
	Erkek	4		17	9.7	25	14.3	31	17.7	43	24.6	59	33.7

sd=4

Tablo 3 (Ek-1)'de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin "TYMM öğretim programlarının uygulama becerim yeterlidir" görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (χ^2=25.874; p<.05). Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK) ve Tamamen Katılıyorum (TK) seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin (%24.6 ÇK; %33.7 TK) kendilerini uygulama becerisi açısından kadın öğretmenlere (%22.0 ÇK; %28.5 TK) göre daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durum olasılıkla erkek öğretmenlerin TYMM'yi daha fazla içselleştirmesine bağlı olabilir.

Öğretmenlerin TYMM bilgisine dair11. Maddede belirtmiş oldukları görüşlerinin eğitim durumuna göre analiz sonuçları Tablo 3 (Ek-2)'de görülmektedir.

Tablo 3(Ek-2).Eğitim Durumuna Göre χ^2Analiz Sonuçları

No	Eğitim durumu			HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
	χ^2		p	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11	Lisans	16.60	.002	38	13.7	41	14.7	58	20.9	77	27.7	64	23.0
	L. üstü	8		6	7.2	11	13.3	38	45.8	17	20.4	11	13.3

sd=4

Tablo 3 (Ek-2)'de sunulan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin "TYMM öğretim programlarıyla ilgili eğitime ihtiyacım vardır" görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (χ^2=16.608; p<.05). Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK) ve Tamamen Katılıyorum (TK) seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin (%27.7 ÇK; %23.0 TK), lisansüstü mezunu öğretmenlere (%20.4 ÇK; %13.3 TK) göre TYMM ile ilgili daha fazla eğitim ihtiyacı hissettikleri görülmektedir.

2.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Öne Çıkan Özelliklerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin TYMM'nin öne çıkan özelliklerine dair görüşleri Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. TYMM'nin Öne Çıkan Özelliklerine Dair Öğretmen Görüşleri

No	TYMM Öne Çıkan Özellikler	HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12	TYMM'nin en önemli boyutu öğretmen yetiştirme yaklaşımıdır.	72	19.9	81	22.4	109	30.2	66	18.3	33	9.10
13	TYMM'nin en önemli boyutu öğretim programlarıdır.	19	5.30	50	13.9	98	27.1	132	36.6	62	17.2
14	TYMM'nin en önemli boyutu felsefi paradigmasıdır.	17	4.70	45	12.5	79	21.9	136	37.7	84	23.3
15	TYMM'nin en önemli boyutu K-12 beceriler çerçevesidir.	14	3.9	40	11.1	171	47.4	100	27.7	36	10

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin TYMM'nin öne çıkan özelliklerine ilişkin görüşlerinin ağırlıklı olarak Orta Derecede Katılıyorum (ODK) ve Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK) seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenler TYMM'nin öne çıkan özelliklerini sırasıyla K-12 Beceriler Çerçevesi (%47.4 ODK; %27.7 ÇK), öğretim programları (%27.1 ODK; %36.6 ÇK), felsefi paradigma (%21.9 ODK; %37.7 ÇK) ve öğretmen yetiştirme yaklaşımı (%30.2 ODK; %18.3 ÇK) olarak değerlendirmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin TYMM'nin öğretim programları, K-12 Beceriler Çerçevesi ve felsefi temellerine ilişkin boyutları daha fazla ön plana çıkardıklarını göstermektedir.Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin bu modelin öğretmen yetiştirme yaklaşımına temkinli yaklaştıkları yorumu yapılabilir.

Katılımcıların Tablo 4'te yer alan görüşlerinin demografik değişkenlere göre analizinde kullanılan Ki-kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin TYMM'nin öne çıkan özelliklerine ilişkin görüşleri mezun olunan fakülte, kıdem, görev yapılan kademe ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna karşılık cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.Öğretmenlerin TYMM'nin öne çıkan özelliklerine dair14. Maddede belirtmiş oldukları görüşlerinin cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 4 (Ek-1)'de görülmektedir.

Tablo 4(Ek-1). Cinsiyete Göre χ^2Analiz Sonuçları

No	Cinsiyet	χ^2	p	HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14	Kadın	14.62	.006	41	22.0	49	26.3	49	26.3	28	15.0	19	10.2
	Erkek	0		26	14.9	29	16.6	58	33.1	35	20.0	27	15.4

Sd=4

Öğretmenlerin TYMM'nin öne çıkan özelliklerine ilişkin 14. maddeye verdikleri yanıtların cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 4 (Ek-1)'de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, "TYMM'nin en önemli boyutu felsefi paradigmasıdır" görüşü cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (χ^2=14.620; p<.05). Orta Derecede Katılıyorum (ODK) ve Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK) seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin (%33.1 ODK; %20.0 ÇK), kadın öğretmenlere (%26.3 ODK; %15.0 ÇK) göre TYMM'nin felsefi paradigmasını daha fazla ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bu durum erkek öğretmenlerin TYMM felsefi paradigmasını daha fazla olumlamalarıyla ilişkili olabilir.

Öğretmenlerin TYMM'nin öne çıkan özelliklerine ilişkin 13. maddeye verdikleri yanıtların eğitim durumuna göre analiz sonuçları Tablo 4 (Ek-2)'de sunulmuştur.

Tablo 4(Ek-2).Eğitim Durumuna Göre χ^2Analiz Sonuçları

No	Eğitim Durumu			HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
		χ^2	p	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
13	Lisans	23.45	.011	46	16.5	67	24.1	51	18.3	71	25.5	43	15.4
	L.üstü	8		7	8.4	9	10.8	19	22.1	27	32.5	21	25.3

sd=4

Tablo 4 (Ek-2)'te yer alan analiz sonuçlarına göre, "TYMM'nin en önemli boyutu öğretim programlarıdır" görüşü eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (χ^2=23.458; p<.05). Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK) ve Tamamen Katılıyorum (TK) seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, lisansüstü mezunu öğretmenlerin (%32.5 ÇK; %25.3 TK), lisans mezunu öğretmenlere (%25.5 ÇK; %15.4 TK) göre TYMM'nin en önemli boyutunun öğretim programları olduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

2.4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Sürdürülebilirliğine DairRisklere Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin TYMM'nin sürdürülebilirliğine dair olası risklere dair görüşleri Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. TYMM'nin Sürdürülebilirliğine Dair RisklereYönelik Görüşler

No	TYMM Sürdürülebilirlik Riskleri	HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
16	TYMM sürdürülebilirliğini tehdit eden risk merkezi sınavlardır	42	11.6	32	8.90	86	23.8	115	31.9	86	23.8
17	TYMM sürdürülebilirliğini tehdit eden risk uygulama sorunlarıdır	7	1.90	32	8.90	86	23.8	103	28.5	133	36.8
18	TYMM sürdürülebilirlik tehditi öğretmen yeterlilikleridir	45	12.5	86	23.8	109	30.2	68	18.8	53	14.7
19	TYMM sürdürülebilirlik tehdidi okuldaki fiziki ve teknolojik eksikliklerdir	19	5.30	40	11.1	96	26.6	93	25.8	113	31.3
20	TYMM sürdürülebilirlik tehdidi 21. Yüzyıl gereklerini karşılayamamasıdır	35	9.7	72	19.9	136	37.7	69	19.1	49	13.6

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin TYMM'nin sürdürülebilirliğini tehdit eden risklere ilişkin görüşlerinin ağırlıklı olarak Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK) ve Tamamen Katılıyorum (TK) seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenler, TYMM'nin sürdürülebilirliğini tehdit eden başlıca riskleri sırasıyla uygulama sorunları (%28.5 ÇK; %36.8 TK), okullardaki fiziki ve teknolojik eksiklikler (%25.8 ÇK; %31.3 TK) ve merkezi sınavlar (%31.9 ÇK; %23.8 TK) olarak değerlendirmişlerdir. Buna ek olarak öğretmen

yeterlikleri (%18.8 ÇK; %14.7 TK) ve 21. yüzyıl gerekliliklerinin yeterince karşılanamaması (%19.1 ÇK; %13.6 TK) da sürdürülebilirliği tehdit eden unsurlar arasında görülmektedir.

Katılımcıların Tablo 5'de yer alan görüşlerinin demografik değişkenlere göre analizi için kullanılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin TYMM'nin sürdürülebilirliğine dairgörüşleri arasında; mezun olunan fakülte, görev yapılan kademe ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken; cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin TYMM'nin sürdürülebilirliğine dair16. Maddede belirtmiş oldukları görüşlerinin cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 5 (Ek-1)'de görülmektedir.

Tablo 5(Ek-1). Cinsiyete Göre χ^2Analiz Sonuçları

No	Cinsiyet			HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
		χ^2	p	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
16	Kadın	10.58	.032	22	11.8	24	12.9	48	25.8	51	27.4	41	22.0
	Erkek	8		20	11.4	8	4.60	38	21.7	64	36.6	45	25.7

sd=4

Öğretmenlerin TYMM'nin sürdürülebilirliğine ilişkin 16. maddeye verdikleri yanıtların cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 5 (Ek-1)'de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, "TYMM'nin sürdürülebilirliğini tehdit eden risk merkezi sınavlardır" görüşü cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (χ^2=10.588; p<.05). Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK) ve Tamamen Katılıyorum (TK) seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin (%36.6 ÇK; %25.7 TK), kadın öğretmenlere (%27.4 ÇK; %22.0 TK) göre merkezi sınavları TYMM'nin sürdürülebilirliği açısından daha önemli bir risk unsuru olarak değerlendirdikleri görülmektedir.Araştırmada erkek öğretmenlerin merkezi sınavları TYMM'nin sürdürülebilirliği açısından kadın öğretmenlere göre daha önemli bir risk unsuru olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu farklılığın nedenleri mevcut araştırma verileriyle açıklanamamaktadır. Gelecekte yapılacak nitel veya karma yöntemli araştırmalar, söz konusu farklılığın altında yatan nedenlerin daha ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin TYMM'nin sürdürülebilirliğine dair18. Maddede belirtmiş oldukları görüşlerinin eğitim durumuna göre analiz sonuçları Tablo 5 (Ek-2)'de görülmektedir.

Tablo 5(Ek-2). Eğitim Durumuna Göre χ^2Analiz Sonuçları

No	Eğitim Durumu			HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
		χ^2	p	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
18	Lisans	12.16	.016	37	13.3	69	24.8	87	31.3	54	19.4	31	11.2
	L.üstü	8		8	9.6	17	20.5	22	26.5	14	16.9	22	26.5

sd=4

Tablo 5 (Ek-2)'de yer alan analiz sonuçlarına göre, "TYMM'nin sürdürülebilirliğini tehdit eden risk öğretmen yeterlilikleridir" görüşü eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (χ^2=12.168; p<.05). Orta Derecede Katılıyorum (ODK) ve Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK) seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin (%31.3 ODK; %19.4 ÇK), lisansüstü mezunu öğretmenlere (%26.5 ODK; %16.9 ÇK) göre öğretmen yeterliliklerini TYMM'nin sürdürülebilirliği açısından daha önemli bir risk unsuru olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, lisansüstü mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitime bağlı olarak, kendilerini daha yeterli görmelerine bağlı olabilir.

Öğretmenlerin TYMM'nin sürdürülebilirliğine dair21. Maddede belirtmiş oldukları görüşlerinin kıdeme göre analiz sonuçları Tablo 5 (Ek-3)'de görülmektedir.

Tablo 5(Ek-3). Kıdeme Göre χ^2Analiz Sonuçları

No	Kıdem			HK		AZK		ODK		ÇK		TK	
	χ^2		p	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
16	1-5 yıl	34,168	.005	22	16.1	16	11.7	45	32.8	35	25.5	19	13.9
	6-10 yıl			5	6.70	4	5.30	13	17.3	30	40.0	23	30.7
	11-15 yıl			9	13.2	8	11.8	12	17.6	22	32.4	17	25.0
	16-20 yıl			1	3.20	1	3.20	7	22.6	9	29.0	13	41.9
	+21 yıl			5	10.0	3	6.00	9	18.0	19	38.0	14	28.0

sd=16

Öğretmenlerin TYMM'nin sürdürülebilirliğine ilişkin 16. maddeye verdikleri yanıtların kıdeme göre analiz sonuçları Tablo 5 (Ek-3)'te sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, "TYMM'nin sürdürülebilirliğini tehdit eden risk merkezi sınavlardır" görüşü kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (χ^2=34.168; p<.05). Tamamen Katılıyorum (TK) seçeneği dikkate alındığında, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (%41.9 TK), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (%13.9 TK) göre merkezi sınavları TYMM'nin sürdürülebilirliği açısından daha önemli bir risk unsuru olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Kıdemli öğretmenlerin merkezi sınavların TYMM sürdürülebilirliğini tehdit eden bir risk olduğuna dair görüşleri, deneyimsel bir gözlem ile ilişkili olabilir.

3. Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin TYMM'ye yönelik algılarının orta düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin modele ilişkin değerlendirmelerinin genel olarak olumlu olmakla birlikte güçlü bir destek düzeyine ulaşmadığını göstermektedir. Eğitim reformlarının başarısında öğretmen algı ve kabulünün önemli olduğu dikkate alındığında (Han, 2013; Hossain vd., 2017; Zeichner, 2019), bu sonuç TYMM'nin uygulama süreci açısından dikkat çekicidir. Nitekim Sikes'e (1992) göre eğitim reformlarının başarısı, öğretmenlerin reformu nasıl algıladıkları ve uyguladıklarıyla yakından ilişkilidir (Akt. Akça vd., 2023). Benzer şekilde öğretmenlerin algı ve tutumları, reform sürecindeki uygulama kararlarını etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Akt. Akça vd., 2023). Öğretmenlerin TYMM'ye yönelik algılarının orta düzeyde olumlu bulunması, modelin geliştirilme ve uygulama sürecine ilişkin bilgi düzeyleriyle ilişkili olabilir. Ayrıca TYMM'nin beceri temelli ve bütüncül eğitim, farklılaştırma, kavramsal öğrenme, sosyal-duygusal öğrenme ve süreç temelli ölçme-değerlendirme gibi çeşitli yenilikler içermesine karşın, bu yeniliklerin uygulamaya aktarılmasında bazı güçlükler yaşanıyor olabilir (Baz, 2024; Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Güneş (2025), modelin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmen yeterliklerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Küçük ve Kurt (2025), TYMM'nin bazı yönlerinin mevcut eğitim sistemi ve okul uygulamalarıyla tam uyum göstermeyebileceğine dikkat çekmektedir. Nitekim Yun'a (2007) göre eğitim reformlarının başarılı biçimde uygulanabilmesi, reformun gerektirdiği uygulamaların sahaya etkili biçimde yansıtılmasına bağlıdır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin TYMM'ye yönelik algılarının yalnızca modelin içeriğiyle değil, uygulama koşullarıyla da ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin daha olumlu görüş bildirdikleri, buna karşılık lise öğretmenlerinin daha temkinli bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bu farklılık, ortaöğretim düzeyinde merkezi sınavların öğretim süreci üzerindeki belirleyici etkisiyle ilişkili olabilir. TYMM'nin süreç temelli ve beceri odaklı

yaklaşımı ile merkezi sınav sistemlerinin mevcut yapısı arasında algılanan uyumsuzluk, lise öğretmenlerinin modele yönelik değerlendirmelerini etkilemiş olabilir. Nitekim Yılmaz (2025), TYMM'nin süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışı ile merkezi sınav sistemleri arasında belirli gerilim alanlarının bulunduğunu belirtmektedir.

Araştırmada sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin daha olumlu görüş bildirdikleri, buna karşılık spor, müzik ve resim öğretmenlerinin daha temkinli bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Bu durum, farklı branşların programın uygulanması sürecinde karşılaştıkları koşullar ve imkânlarla ilişkili olabilir. Özellikle sanat ve spor alanlarında fiziksel altyapı ve materyal yetersizliklerinin, programda öngörülen bazı etkinliklerin uygulanmasını güçleştirdiği ileri sürülmektedir. Bu sonuca paralel bir şekilde, Seyyar ve Aydın (2025) da, sanat ve spor alanlarında yaşanan fiziksel altyapı eksikliklerinin TYMM kapsamında öngörülen bazı öğrenme etkinliklerinin uygulanabilirliğini sınırlandırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Özge Sağbaş (2025), TYMM öğretim programlarında sanat ve estetik alanına yönelik çok sayıda öğrenme çıktısı ve etkinliğin yer aldığını vurgulamaktadır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, programın öngördüğü uygulamalar ile okulların mevcut imkânları arasındaki uyumun, öğretmenlerin TYMM'ye yönelik değerlendirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin bilgi ve uygulama becerilerini orta düzeyde yeterli gördükleri, ancak modelle ilgili ek eğitim ihtiyacı da hissettikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Düğmeci ve İlik (2025), öğretmenlerin büyük bölümünün TYMM öğretim programlarını anlaşılır bulduğunu, ancak bazı öğretmenlerin teorik kavramların yoğunluğunu karmaşık olarak değerlendirdiğini belirtmektedir.Bu sonuç, öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin temel bir farkındalık ve hazırlık düzeyine sahip olmakla birlikte, modelin uygulama boyutunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Sonuç olarak katılımcı öğretmenlerin, TYMM öğretim programları okuryazarlık düzeyini artıracak eğitime ihtiyaç duydukları ve bu eğitimlerin de uygulamalı, bilişsel, duyuşsal ve pratik beceri yetkinliklerini kapsaması gerektiğine işaret etmişlerlerdir. Araştırmada bu durum, TYMM öğretim programlarının etkili olarak uygulanması için sahip olunması gereken yeterlikler ile mevcut öğretmen yeterlikleri arasındaki makas açıklığının giderilmesinde, MEB'in mevcut eğitim ve bilgilendirme stratejisini gözden geçirmesi gerektiği şeklinde değerlendirilmiştir. Bu noktada, TYMM öğretim programlarının sahaya yansımasında kritik olan öğretmenlerin, bilişsel, duyuşsal ve beceri boyutlrıyla birlikte program okuryazarlağı (Özden, vd., 2018) için MEB, okul ve üniversite işbirliği yaşamsal öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin TYMM ile ilgili eğitimlerin etkililiğini görece düşük düzeyde değerlendirmeleri ve ek eğitim ihtiyacı hissetmeleri, modelin içerdiği yeni yaklaşım ve uygulamaların daha kapsamlı biçimde desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim Seyyar ve Aydın (2025), modelin etkililiğinin artırılabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin, destekleyici uygulamaların ve örnek materyallerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Güneş (2025), TYMM'nin öngördüğü erdemli ve yetkin birey profilinin öğretmenlerden yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve değer temelli yeterlikler de beklediğini ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve uygulama becerilerini destekleyecek mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanması, TYMM'nin uygulamadaki etkililiğine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda MEB, okul ve üniversiteler arasında geliştirilecek iş birliğinin önemli bir destek mekanizması oluşturabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin TYMM öğretim programlarını uygulama becerileri konusunda kendilerini kadın öğretmenlere göre daha yeterli değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin uygulama yeterliklerine yönelik algılarında

cinsiyete bağlı farklılıklar bulunabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, söz konusu farklılığın nedenleri mevcut araştırma verileriyle açıklanamamaktadır. Bu nedenle erkek ve kadın öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin uygulama yeterliklerini nasıl değerlendirdiklerini etkileyen faktörlerin ortaya konulabilmesi için gelecekte nitel ve karma yöntemli araştırmaların yapılması yararlı olabilir.

Araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre TYMM ile ilgili daha fazla eğitim ihtiyacı hissettikleri de belirlenmiştir. Bu bulgu, lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, araştırma okuryazarlıklarına ve güncel eğitim yaklaşımlarına ilişkin farkındalıklarına katkı sağlamasıyla ilişkili olabilir. Nitekim Sezgin ve Ödemiş-Keleş (2023), lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve bilişsel gelişimlerini desteklediğini belirtmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin TYMM'nin en önemli boyutları arasında K-12 Beceriler Çerçevesi, öğretim programları ve felsefi paradigmayı öne çıkardıkları görülmüştür. Özellikle K-12 Beceriler Çerçevesi'nin ön plana çıkması, bu çerçevenin farklı okuryazarlık, beceri ve yetkinlik alanlarını bütüncül biçimde ele almasıyla ilişkili olabilir. Nitekim Kahramanoğlu ve arkadaşları (2024), söz konusu çerçevenin çok boyutlu beceri alanlarını kapsadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Karataş (2024), TYMM'nin güçlü yönlerinden birinin beceri ve okuryazarlık odaklı yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin TYMM'nin beceri temelli ve bütüncül yapısını önemli bir özellik olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin TYMM'nin felsefi paradigmasına ilişkin olumlu değerlendirmeleri de dikkat çekicidir. Bu durum, modelin insan, değer ve ahlak merkezli yaklaşımının öğretmenler tarafından önemli görülmesiyle ilişkili olabilir. Doğan ve arkadaşları (2025), TYMM'nin tek bir eğitim felsefesine dayanmaktan ziyade farklı eğitim yaklaşımlarını sentezleyen çoğulcu bir anlayışa sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, modelin felsefi temellerinin öğretmenler tarafından öne çıkarılması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin TYMM'nin felsefi paradigmasını kadın öğretmenlere göre daha fazla ön plana çıkardıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, söz konusu farklılığın nedenleri mevcut araştırma verileriyle açıklanamamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin TYMM'nin felsefi temellerine ilişkin değerlendirmelerini etkileyen faktörlerin daha ayrıntılı biçimde incelenmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre TYMM'nin en önemli boyutunun öğretim programları olduğu görüşüne daha yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu durum, lisansüstü eğitim sürecinde öğretim programları, program geliştirme ve eğitim politikalarına ilişkin konularla daha fazla karşılaşılmasıyla ilişkili olabilir. Ancak bu farklılığın nedenleri mevcut araştırma verileriyle doğrudan açıklanamamaktadır. Gelecekte yapılacak nitel ve karma yöntemli araştırmalar, eğitim düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılığın daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmada öğretmenlerin TYMM'nin sürdürülebilirliğini tehdit eden başlıca riskler olarak uygulama sorunlarını, okullardaki fiziki ve teknolojik yetersizlikleri, merkezi sınav sistemini ve öğretmen yeterliklerini öne çıkardıkları görülmüştür. Bu bulgu, TYMM'nin kuramsal yapısından çok uygulama sürecine ilişkin kaygıların ön planda olduğunu göstermektedir. Nitekim İLKE Vakfı tarafından gerçekleştirilen araştırmada da uygulama süreçleri ve okul koşullarına ilişkin çeşitli güçlüklerin TYMM'nin etkililiğini sınırlandırabileceğine dikkat çekilmektedir. Adıgüzel (2025), modelin öğrenme çıktıları ve bazı yeterlik alanlarının farklı eğitim kademelerine uygunluğu konusunda çeşitli tartışmalar bulunduğunu belirtmektedir. Küçük ve Kurt (2025) ise okul düzeyinde uygulayıcılara yönelik

destek ve teşvik mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Berk ve Özer (2024), öğretmenlerin program hakkındaki bilgi düzeyleri, hazırbulunuşlukları ve okulların sahip olduğu imkânların programın etkili biçimde uygulanmasında belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Duyul ve arkadaşları (2025) da uygulama süreci ile öğretmenlerin yeni modele uyum sağlamaları konusunda yaşanabilecek güçlüklerin sürdürülebilirlik açısından önemli risk alanları oluşturduğunu belirtmektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, TYMM'nin başarısında programın içeriği kadar uygulama koşullarının ve öğretmen desteğinin de belirleyici olduğu söylenebilir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin merkezi sınavları TYMM'nin sürdürülebilirliği açısından kadın öğretmenlere göre daha önemli bir risk unsuru olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, merkezi sınavların TYMM'nin uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği üzerindeki etkisinin farklı öğretmen grupları tarafından farklı biçimlerde değerlendirilebildiğini göstermektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin, ülkemizde okul niteliği ile ilişkilendirilen merkezi sınavlarla (Özdaş, 2019) ilgili kaygılarının daha fazla olmasıyla alakalı olabilir. Ayrıca, lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre öğretmen yeterliliklerini TYMM'nin sürdürülebilirliği açısından daha önemli bir risk unsuru olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, eğitim düzeyine bağlı olarak öğretmen yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerin farklılaşabildiğini göstermektedir. Lisansüstü eğitim sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve yeterlik algılarına katkı sağladığı düşünüldüğünde, bu farklılığın eğitim düzeyiyle ilişkili olabileceği değerlendirilebilir. Bununla birlikte, söz konusu farklılıkların nedenleri mevcut araştırma verileriyle doğrudan açıklanamamaktadır. Bu nedenle gelecekte yapılacak nitel ve karma yöntemli araştırmaların, eğitim düzeyi ile öğretmen yeterliklerine ilişkin algılar arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı biçimde incelemesi yararlı olabilir.

Araştırmada kıdem arttıkça merkezi sınavların TYMM'nin sürdürülebilirliği açısından daha önemli bir risk unsuru olarak değerlendirildiği görülmüştür. Özellikle 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin merkezi sınavları daha yüksek düzeyde bir risk olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu durum, kıdemli öğretmenlerin eğitim sistemindeki değişimleri ve merkezi sınavların öğretim süreçleri üzerindeki etkilerini daha uzun süre gözlemleme fırsatı bulmalarıyla ilişkili olabilir. Nitekim Baz (2024), TYMM'ye ilişkin değerlendirmelerde mesleki deneyim yılının etkili olduğunu ve farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin modele ilişkin farklı değerlendirmeler yaptıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, mevcut araştırma verileri bu farklılığın nedenlerini doğrudan açıklamaya imkân vermemektedir. Gelecekte yapılacak nitel ve karma yöntemli araştırmalar, kıdem ile merkezi sınavlara ilişkin risk algıları arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı biçimde incelemeye yardımcı olabilir.

4. Sonuç

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarını uygulayan öğretmenlerin modele ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin TYMM'ye yönelik algılarının genel olarak orta düzeyde olumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde olumlu TYMM algısının, TYMM ve bileşenlerinin etkili biçimde yaşama geçirilmesi bakımından yetersiz olduğu değerlendirilmiştir. Diğer bir değerlendirmede, öğretmenlerin TYMM ve öğretim programlarına dair yetersiz olumlu algılarının; yetersiz bilgi, programların uygulanmasında öğretmene atfedilen yeterlilikler ile mevcut öğretmen donanımları arasındaki makas açıklığı olarak ifade edilebilir. "Türk Eğitim Sisteminin niteliği bakımından TYMM olumludur" maddesinde, anasınıf ve ilkokul öğretmenleri, lise öğretmenlerine göre daha yüksek olumlu algıya sahiptirler. Bununla birlikte, bu maddeye okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri, spor, resim ve mzük öğremtenlerine göre, daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu

durum, görev yapılan kademe ve branş değişkenlerinin, Türk Eğitim Sisteminin niteliği bakımından TYMM algısını etkilediği şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin bilgi ve uygulama becerilerini orta düzeyde yetkinlik sahibi olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlere göre bu yetkinlik seviyesinin yüksek olmamasının olası nedenleri; MEB'in konu ile ilgili eğitimlerinin etkili olmaması ile buna dair Ortak Metin ve bilgilendirme kılavuzlarının uygulamaya yeterince rehberlik sağlamamasıdır. Sonuç olarak katılımcı öğretmenlerin, TYMM öğretim programları okuryazarlık düzeyini artıracak eğitime ihtiyaç duydukları ve bu eğitimlerin de uygulamalı, bilişsel, duyuşsal ve pratik beceri yetkinliklerini kapsaması gerektiğine işaret etmişlerlerdir. Çalışmanın sonuçları, TYMM'nin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik destekleyici uygulamaların ve mesleki gelişim faaliyetlerinin önemini ortaya koymaktadır. Araştırmada bu durum, TYMM öğretim programlarının etkili olarak uygulanması için sahip olunması gereken yeterlikler ile mevcut öğretmen yeterlikleri arasındaki makas açıklığının giderilmesinde, MEB'in mevcut eğitim ve bilgilendirme stratejisini gözden geçirmesi gerektiği şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin bilgi ve eğitimlere yönelik görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Çalışmaya katılan erkek öğretmenler, kendilerini uygulama becerisi açısından kadın öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler. Ayrıca, lisans mezunu öğretmenler, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre TYMM ile ilgili daha fazla eğitim ihtiyacı hissetmektedirler. Bu farklılıkların nedenlerinin gelecekte yapılacak araştırmalarda daha ayrıntılı biçimde incelenmesi yararlı olabilir.

TYMM'nin öne çıkan özellikleri açısından öğretmenler, K-12 Beceriler Çerçevesi, öğretim programları ve modelin felsefi paradigmasını ön plana çıkarmışlardır. Bu olumlamalardan TYMM'nin medeniyet ve millî kodlarımıza referans veren felsefi paradigmasının da pay alması, okul-toplum ve programların sosyal temeli bakımından kritik öneme sahiptir. Çünkü eğitim özünde sosyal bir olgudur. Buna karşılık öğretmen yetiştirme boyutuna ilişkin görüşlerin daha temkinli olduğu görülmüştür.Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin, TYMM'nin öne çıkan özelliklerine dair görüşlerini içeren bazı maddelerde, cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre TYMM'nin felsefi paradigmasını daha fazla ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bu durum erkek öğretmenlerin TYMM felsefi paradigmasını daha fazla olumlamalarından kaynaklanıyor olabilir.Lisansüstü mezunu öğretmenler ise, lisans mezunu öğretmenlere göre TYMM'nin en önemli boyutunun öğretim programları olduğu maddesine daha olumlu bakmaktadırlar. Bu durumun nedenlerini araştıracak daha detaylı çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmenler, TYMM'nin sürdürülebilirliğini tehdit eden başlıca riskleri uygulama sorunları, okullardaki fiziki ve teknolojik yetersizlikler, merkezi sınavlar ve öğretmen yeterlikleri olarak değerlendirmişlerdir. Bu sonuç, TYMM'nin başarısının yalnızca programın kuramsal yapısına değil, aynı zamanda uygulama sürecine, öğretmen desteğine ve okul koşullarına da bağlı olduğunu göstermektedir.Öğretmen yetiştirmede eğitim ve istihdamı birleştiren yeni bir paradigmayla ortaya çıkan MEB'in, TYMM'nin sürdürülebilirliğini temin için sahadan yansıyan bu olası riskleri elimine etmesi kritik öneme sahiptir.Bunun yanında öğretmenlerin sürdürülebilirliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre merkezi sınavları TYMM'nin sürdürülebilirliği açısından daha önemli bir risk unsuru olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca, lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü mezunu göre öğretmen yeterliliklerini TYMM'nin sürdürülebilirliği açısından daha önemli bir risk unsuru olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Kıdem açısından bakıldığında ise, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre merkezi sınavları

TYMM'nin sürdürülebilirliği açısından daha önemli bir risk unsuru olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öneriler

1. Öğretmenlerin TYMM bilgi ve uygulama becerilerini orta düzeyde yeterli görmeleri nedeniyle, öğretmenlerin program okuryazarlığını geliştirmeye yönelik sürekli mesleki gelişim faaliyetleri planlanabilir.
2. Öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin ek eğitim ihtiyacı hissetmeleri nedeniyle, MEB tarafından TYMM'ye yönelik uygulamaya dönük ve branş temelli hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin uygulama sorunlarını sürdürülebilirlik açısından önemli bir risk olarak değerlendirmeleri nedeniyle, TYMM'nin uygulanma sürecini izlemeye yönelik geri bildirim ve değerlendirme mekanizmaları oluşturulabilir.
4. Öğretmenlerin fiziki ve teknolojik yetersizlikleri önemli bir risk olarak görmeleri nedeniyle, okulların altyapı ve teknoloji imkânlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar artırılabilir.
5. Merkezi sınavların TYMM'nin sürdürülebilirliği açısından önemli bir risk olarak değerlendirilmesi nedeniyle, TYMM'nin ölçme-değerlendirme yaklaşımı ile merkezi sınav sistemleri arasındaki uyum yeniden gözden geçirilebilir.
6. Araştırmada bazı görüşlerin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılıkların nedenlerini ortaya koymaya yönelik nitel ve karma yöntemli araştırmalar yapılabilir.

6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırma, yalnızca Siirt ilinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Bu nedenle elde edilen bulguların farklı illere, bölgelere veya tüm öğretmen evrenine genellenmesinde dikkatli olunmalıdır.

Araştırma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş olup veriler öğretmenlerin öz bildirimlerine dayalı olarak toplanmıştır. Bu durum, katılımcıların görüşlerini kendi algıları doğrultusunda yansıtmaları nedeniyle sosyal beğenirlik eğilimi veya öznel değerlendirmelerden kaynaklanabilecek sınırlılıklar içerebilir.

Araştırmada yalnızca nicel veriler kullanılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin görüşlerinin altında yatan nedenler, deneyimleri ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ayrıntılı olarak ortaya konulamamıştır. Gelecekte gerçekleştirilecek nitel veya karma yöntemli araştırmaların bu bulguları daha kapsamlı biçimde açıklayabileceği değerlendirilmektedir.

Ayrıca araştırma, TYMM'nin uygulanmaya başlanmasının ilk döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle öğretmen görüşleri, modelin uygulamaya ilişkin ilk deneyimlerini yansıtmaktadır. TYMM'nin uzun dönemli etkilerinin ve sürdürülebilirliğinin ortaya konulabilmesi için farklı zamanlarda gerçekleştirilecek boylamsal araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmen görüşleri belirli demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Ancak okul türü, sosyoekonomik çevre, okulun fiziksel olanakları ve yönetsel özellikler gibi TYMM'nin uygulanmasını etkileyebilecek diğer değişkenler araştırma

kapsamına alınmamıştır. Gelecek araştırmalarda bu değişkenlerin de incelenmesi, modelin uygulanmasına ilişkin daha kapsamlı değerlendirmeler yapılmasına katkı sağlayabilir.

Değerlendirme/*Evaluation***:** Çift Taraflı Kör Hakemlik Sistemi

Double Blind Refereeing System

Etik Kurul İzni/ *Ethics Committee Permission:* Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 04.02.2026 tarih ve 44197 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür. / *It was deemed ethically appropriate with the letter dated 02.04.2026 and numbered 44197 of Fırat University Rectorate Ethics Committee.*

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı/ *Declaration of the contribution rate of the researchers:* Birinci yazar % 25, ikinci yazar % 25, üçüncü yazar % 25, dördüncü yazar % 25 oranında katkı sağlamıştır. / *The first author contributed 25%, the second author 25%, the third author 25%, fourth authur 25%.*

Çıkar Çatışması Beyanı/ *Declaration of conflict of interest:* Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır. / *There is no potential conflict of interest in this study.*

Yapay Zekâ Kullanımı /*Use of Artificial Intelligence:* Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. / *No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.*

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modelinin cumhuriyet dönemi çalışması. *Uluslararası Dilsel Sosyal ve Eğitimsel Bilimler*, *11*(1), 9-21.https://doi.org/10.34137/jilses.1630966

Akça, A., Ertaş, F., Koç, N. ve Üçer, H. (2023). Öğretmenlerin eğitim reformlarına bakışı: Bir alan çalışması. *International Academic Social Resources Journal*, *8*(55), 4259-4266.https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73229

Akpınar, B. ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 68, 27-48.http://dx.doi.org/10.29228/Joh.74735

Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Data Yayınları.

Baz, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, *5*(2), 106-12.https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.2

Berk, Ş. ve Özer, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241-3256.http://dx.doi.org/10.29228/joh.78177

Beydoğan, H. Ö. (2022). Dijitalleşme sürecinde okul temeli program geliştirme. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1)*,* 41-58.https://izlik.org/JA64SF69GK

Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Doğan, O. A., Erişen, Y. ve Alcı, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin insan tasavvuru ve eğitim felsefesi bağlamında incelenmesi. *Temel Eğitim / Primary Education*, 30, 1-19.https://doi.org/10.52105/temelegitim.1814209

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M. ve Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *5*(3), 20262.

Düğmeci, H. ve İlik, Ş. Ş. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, *7*(20), 1652-1678.https://doi.org/10.47994/usbad.1802755

Gültekin, M. (2010). Program reform in primary schools in Turkey: What do primary school teachers think? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1556–1560.https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.364

Erdoğan, M. (2007). *Yeni öğretim programı ve yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımları*. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. ODTÜ Yayınları, 15-33.

Güneş, G. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve öğretmen yetiştirme süreci: Karşılaştırmalı bir değerlendirme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 168-19.https://doi.org/10.21733/ibad.1762302

Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*3*(1), 59-79.https://izlik.org/JA55TZ78WW

Hossain, H., Hassan, M., Rahman, A…. (2017). *The problem with teachers: the political settlement and education quality reforms in Bangladesh.* Effective States and Inclusive Development Research Centre (ESID), The University of Manchester.

İlhan Beyaztaş, D., Kaptı, S. ve Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilkokul/ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *46*(2), 319-344.

İLKE (2025).Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Raporu,https://files.ilke.org.tr/files/netstk/50/web/115/5273/dosyalar

Kahramanoglu, R., Altun, D. ve Bakan Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, *53*(241), 499-518.https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Karataş, İ. H. (2024).Türkiye Yüzyılı MaarifModeli hakkında. *Alanyazın*, *5*(1), 1-6.https://izlik.org/JA93MS86XG

Küçük, Z. A. ve Kurt, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin, eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 8, 2-27.https://izlik.org/JA99DC48BZ

Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(20), 11-25. https://izlik.org/JA63KK68ZW

Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, *10*(2), 688-707.https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244

Özden, M., Kana, F. ve Uzan, M. F. (2018). Öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık becerisi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*, *6*(1), 236-249.https://dx.doi.org/10.18033/ijla.3891

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

Özoğlu, S. Ç. (2019). Davranış bilimlerinde anket (bilgi toplama aracının) geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, *25*(2), 321-337.https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000570

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.https://doi.org/10.47714/uebt.1789014

Sezgin, F. ve Ödemiş-Keleş, N. (2023). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi bağlamında eğitim yönetimi lisansüstü programlarında etkili danışmanlık süreci. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,21*(1), 552-579.https://doi.org/10.37217/tebd.1243174

TEDMEM (2025). *2024 Eğitim Değerlendirme Raporu*(TEDMEM Değerlendirme Dizisi 10). Türk Eğitim Derneği.

Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergis*i, *3*(2), 66-81.https://izlik.org/JA53NB96WN

Ural, A. (2024). Öğretmen rollerinin özellikleri üzerine bir çözümleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,22*(1), 687-711.https://doi.org/10.37217/tebd.1396521

Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, *2*(2), 30-55.https://doi.org/10.55661/jnate.952088

Yıldırım, Y. veÇalışkan, A. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(26), 204-220.https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121

Yılmaz, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaokul düzeyindeki akademik yansımaları: Bir kapsam taraması *Alanyazın,6*(2), 106-129.https://doi.org/10.59320/alanyazin.1781730

Yun, C. (2007). Teacher's primary role for education reform: Equalizing learning outcomes. *Asia Pacific Education Review,8*(2), 159-165.https://doi.org/10.1007/BF03029252

Zeichner, K. (2019). The importance of teacher agency and expertise in education reform and policymaking.*Revista Portuguesa de Educação*, *32*(1), 5-15.https://doi.org/10.21814/rpe.17669