Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Haziran 2026, 64: 499-522 • ISSN: 2147-5202
DOI: 10.15285/maruaebd.1897251

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

A Study on Teachers' Perspectives Regarding Türkiye Century Maarif Model

Nevruz TAŞDEMİR[*]
Emine ÖZCAN[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023'te geliştirilen ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 9. sınıflarda uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Çalışmada öğretmenlerin modelin temel özellikleri, önceki programlardan farklılaşan yönleri, kazanımların uygunluğu, sınıf içi uygulamalar, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler, öğretmen ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkileri, ölçme-değerlendirme yaklaşımı ve sürdürülebilirliğe yönelik önerilere ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Araştırma, nitel durum çalışması deseniyle yürütülmüş, araştırmanın katılımcılarını, Adana'nın Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki Anadolu liselerinde görev yapan 42 branş öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin TYMM'yi genel olarak öğrenci merkezli, değer temelli ve beceri odaklı bir model olarak gördüklerini göstermektedir. Ancak, içerik yoğunluğu, öğrenci hazırbulunuşluk farklılıkları, ölçme-değerlendirme belirsizlikleri ve hizmet içi eğitim eksiklikleri uygulamada önemli güçlükler yaratmıştır. Öğretmenler, modelin eleştirel düşünme, problem çözme ve değer kazanımı gibi becerilere katkı sağladığını ancak bu etkinin okul türü ve öğrenci profiline göre değiştiğini belirtmiştir. Sonuç

* Dr., Kolukısa Anadolu Lisesi, Eğitim Programları ve Öğretim, nevruz44@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5760-302X

** Dr., Mithat Topal Anadolu Lisesi, Eğitim Programları ve Öğretim, emineozcan41@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2793-1417

Atıf için: Taşdemir, N., ve Özcan, E. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 64*(64), 499-522. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1897251

Makale Gönderim Tarihi: 08.11.2025 **Yayına Kabul Tarihi:** 14.05.2026

olarak, TYMM'nin sürdürülebilirliğinin artırılması için etkinliklerin sadeleştirilmesi, öğretmenlere yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi ve okul türlerine uygun düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: TYMM, ortaöğretim, öğretmen görüşleri, program değerlendirme

Abstract

The aim of this study is to examine teachers' views on the Türkiye Century Maarif Model (TCMM), which was developed by the Ministry of National Education in 2023 and implemented in 9th grade classrooms starting from the 2024-2025 academic year. The study analyzes teachers' opinions regarding the model's fundamental characteristics, its distinctions from previous curricula, the appropriateness of learning outcomes, classroom practices, challenges encountered during implementation, its effects on teacher and student motivation, the assessment and evaluation approach, and recommendations for sustainability. The research was conducted using a qualitative case study design, with participants consisting of 42 subject teachers working in Anatolian high schools located in the Çukurova, Seyhan, and Yüreğir districts in the province of Adana. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using descriptive analysis. The findings indicate that teachers generally perceive TCMM as a student-centered, value-based, and skills-oriented model. However, content density, differences in student readiness levels, ambiguities in assessment and evaluation practices, and inadequacies in in-service training have created significant challenges in implementation. Teachers also noted that while the model contributes to the development of skills such as critical thinking, problem solving, and value acquisition, the effectiveness of these contributions varies depending on school type and student profile. In conclusion, to enhance the sustainability of TCMM, it is recommended that activities be simplified, practice-oriented in-service training for teachers be strengthened, and adaptations be made in accordance with different school types.

Keywords: TCMM**,** *secondary education, teacher views, curriculum evaluation*

GİRİŞ

21. yüzyılda yaşanan toplumsal, teknolojik ve ekonomik dönüşümler, eğitim sistemlerinde yenilikçi ve esnek programlara duyulan ihtiyacı kaçınılmaz hâle getirmiştir. Bu dönüşümler yalnızca içerik düzeyinde değil, felsefi, pedagojik ve yapısal boyutlarda da eğitim anlayışlarının yeniden şekillenmesini zorunlu kılmaktadır. Süreç her geçen gün daha da hızlanmakta ve bireyler değişen koşullara uyum sağlamak için yeni beceriler geliştirmek durumunda kalmaktadır. Bilginin sabit ve öğretmen merkezli bir aktarım süreci olmaktan çıkıp, öğrencinin aktif katılımı, beceri gelişimi ve değer inşasına dayalı bir yapıya dönüşmesi, çağdaş eğitim modellerinin ortak özelliği hâline gelmiştir. Bu doğrultuda güncel uluslararası çerçeveler, öğrenenin pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarılarak öğrenme sürecinin etkin öznesi hâline getirilmesini çağdaş eğitim anlayışının temel unsurlarından biri olarak tanımlamaktadır (OECD, 2018; UNESCO, 2021). *World Economic Forum (Dünya Ekonomik Forumu) (2020),* eğitim sistemlerinin geleneksel akademik becerilerin ötesine geçerek yaratıcılık, eleştirel düşünme ve toplumsal sorumluluk gibi üst düzey becerileri geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu küresel eğilimler, ulusal eğitim politikalarının da yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmakta; Türkiye'de bu dönüşümün karşılığı TYMM ile somutlaşmaktadır.

Bu küresel dönüşüm bağlamında, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2023 yılında geliştirilen TYMM, Türk eğitim sistemine yön vermeyi amaçlayan bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak dikkat çekmektedir. TYMM, yalnızca program içeriklerini güncelleyen bir reform girişimi değil; Türk eğitim sisteminde yeni bir paradigmaya geçişi ve kalıcı bir dönüşümü hedefleyen kapsamlı bir yol haritası niteliği taşımaktadır (Akpınar vd., 2024; Ülçay, 2024). Modelin temel amacı, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarda dengeli gelişimini desteklemek; değer temelli bir anlayışla öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de insani niteliklerini güçlendirmektir (MEB, 2023). Bu doğrultuda TYMM'de öğrenci profili açık biçimde tanımlanmış; öğretim sürecinin sonunda kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve yetkinliklerin programın temel dayanaklarını oluşturduğu vurgulanmıştır.

TYMM'nin öncelikleri arasında, millî ve evrensel değerlerin bütünleştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Model, tematik ve disiplinler arası yapısıyla dersler arası ilişkiyi güçlendirerek öğrencinin bilgiyi anlamlı ve bağlamsal biçimde edinmesini amaçlamaktadır. Yaşamla bağlantılı bilgi ve becerilere odaklanan model, öğrenci merkezli ve esnek yapısıyla bireysel farklılıklara saygı duyan bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu yönüyle model, hem yerli ve millî hem de çağın gereksinimlerine uygun çok boyutlu bir eğitim anlayışı benimsemektedir (MEB, 2023).

Ancak bir eğitim modelinin başarısı, yalnızca programın kuramsal çerçevesi ve içeriğiyle değil, öğretmenlerin bu modeli nasıl algıladıkları, benimsedikleri ve sınıf içi uygulamalarda nasıl hayata geçirdikleriyle yakından ilişkilidir. Uluslararası alanyazın, eğitim reformlarının başarısında öğretmenlerin algı, tutum ve uygulama deneyimlerinin belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, 2000; Hall & Hord, 2015; Ornstein & Hunkins, 2018; Posner, 2004). Bu bağlamda öğretmenler, TYMM'nin etkinliği açısından kilit bir unsur olarak öne çıkmakta; öğretmen görüşleri, uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi ile eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır (Fullan, 2007; Guskey, 2002). Eğitim programlarının sınıf içindeki yansımaları, çoğu zaman kuramsal belgelerden ziyade öğretmenlerin deneyim ve gözlemleri üzerinden daha gerçekçi biçimde anlaşılabilmektedir. Nitekim Karakuş ve Mengi Us (2014) ile Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025), öğretmenlerin uygulamadaki rollerinin programların etkililiği ve güncellenebilirliği açısından hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

TYMM'nin uygulamaya konulmasının ardından yapılan ilk çalışmalar, büyük ölçüde öğretmenlerin modele ilişkin erken dönem algılarına ve başlangıç izlenimlerine odaklanmıştır. Bu araştırmalar, modelin öğrenci merkezli ve erdem-değer-eylem eksenli yapısının genel olarak olumlu karşılandığını ortaya koymakla birlikte (Arslan, 2025; Baz, 2024; Duyul vd., 2025), uygulama sürecinde kavramsal belirsizlikler, içerik yoğunluğu, seviye uyumsuzluğu ve materyal eksiklikleri gibi çeşitli güçlüklerin yaşandığını da göstermektedir (Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025; Uygun ve Akgül, 2024). Bununla birlikte söz konusu çalışmaların önemli bir bölümü, modelin uygulamaya yeni başlandığı dönemde toplanan verilere dayanmaktadır.

TYMM'nin ilk uygulama yılının tamamlanmış olması, modelin sahadaki işleyişinin daha kapsamlı ve bütüncül biçimde değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Bir eğitim reformunun sürdürülebilirliği, yalnızca başlangıç algılarıyla değil, uygulamanın belirli bir süre deneyimlenmesinin

ardından ortaya çıkan pratik sonuçlarla anlaşılabilir. Bu bağlamda modelin sınıf içi uygulanma biçiminin, öğretim süreçlerine yansımalarının ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin ilk yıl deneyimine dayalı olarak analiz edilmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışma, TYMM'nin ilk uygulama yılının ardından öğretmen görüşleri doğrultusunda modelin öğretim süreçlerine yansımalarını, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükleri, öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini ve sürdürülebilirliğine ilişkin önerileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, programın uygulama gerçekliğini ortaya koyarak literatürde erken dönem izlenimlerine dayalı bulguların ötesine geçmekte ve modele ilişkin ilk yıl deneyimlerine dayalı sistematik saha verisi sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, TYMM'nin değerlendirilmesine ilişkin literatüre özgün bir katkı sunmakta ve program geliştirme süreçleri için veri temelli bir değerlendirme zemini oluşturmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. TYMM'nin temel özellikleri ve önceki programlardan farklılıkları öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

2. TYMM'nin kazanımlarının uygunluk düzeyi, sınıf içi uygulamaları ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?

3. TYMM'nin öğretmen ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkileri nelerdir?

4. TYMM'nin öğrencilere kazandırdığı beceriler nelerdir ve kazandırılamayan becerilerin nedenleri öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

5. TYMM'nin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

6. TYMM'nin sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmen önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, bir olgunun kendi bağlamında derinlemesine incelenmesini sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu yönüyle olgunun çok boyutlu biçimde anlaşılmasına ve verilerin bütüncül yorumlanmasına olanak tanır. Bu araştırma da öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin algı, deneyim, güçlük ve önerilerini kapsamlı biçimde ortaya koyması bakımından durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Adana ilinin Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki Anadolu liselerinde görev yapan 42 branş öğretmeni ile yürütülmüştür. TYMM'nin 9. sınıf düzeyinde uygulanması nedeniyle katılımcılar bu sınıflarda ders veren öğretmenler arasından

seçilmiştir. Farklı branş ve kıdem değişkenlerini dikkate alarak çeşitliliği artırmak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların branş ve kıdeme göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Veriler

Değişkenler	Grup	n	%
Öğretmenlik Branşı	Türk Dili ve Edebiyatı	7	16.67
	Tarih	6	14.29
	Matematik	7	16.67
	Kimya	6	14.29
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6	14.29
	Biyoloji	4	9.52
	Coğrafya	3	7.14
	Fizik	3	7.14
Cinsiyet	Erkek	21	50
	Kadın	21	50
TYMM Eğitim Alma Durumu	Evet	42	100
	Hayır	-	
Mesleki Kıdem	0-9 yıl	3	7.14
	10-19 yıl	16	38.1
	20 yıl ve üzeri	23	54.76
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	12	28.57
	Fen-Edebiyat Fakültesi ve Formasyon	30	71.43
Eğitim Durumu	Lisans	17	40.48
	Yüksek Lisans	22	52.38
	Doktora	3	7.14
Tutum	Yenilikleri takip eder ve sınıfımda uygulamaya çalışırım.	22	52.38
	Yeni yöntemlere temkinli yaklaşırım, ancak faydalı olduklarını düşündüğümde uygularım.	20	47.62
Toplam		42	100

Tablo 1'e göre katılımcıların çoğunu Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Mesleki kıdemde 0–9 yıl aralığında öğretmen sayısı az, diğer gruplarda dağılım dengelidir. Cinsiyet ve lisansüstü eğitim durumlarında da oranlar birbirine yakındır. "Yenilikleri takip eder ve sınıfımda uygularım." diyen öğretmen sayısı 22, "Yeni yöntemlere temkinli yaklaşırım ancak faydalı bulduklarımı uygularım." diyenlerin sayısı ise 20'dir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun yapılandırılmasında; nitel araştırmalarda bilimsel niteliğin ölçütleri olan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik stratejileri temel alınmıştır. Öncelikle

TYMM'ye dair literatür ve resmî belgeler incelenerek araştırmanın çerçevesi belirlenmiş, bu doğrultuda açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için Eğitim Programları ve Öğretim alanından üç uzman ile farklı branşlardan üç öğretmenin görüşleri alınmıştır. Geri bildirimler doğrultusunda bazı sorular çıkarılmış veya güncellenmiş, yeni sorular eklenmiştir. Son hâli 10 sorudan oluşan form, üç öğretmenle yapılan pilot uygulama ile test edilmiş; soruların açık ve anlaşılır olduğu doğrulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler, 2024 yılının Haziran ayında öğretmenlerin uygun gördüğü zaman dilimlerinde yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 15–20 dakika sürmüş, katılımcı izniyle ses kaydı veya yazılı kayıt alınmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllülük esasına dayalı bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Katılımcılar, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında TYMM'nin uygulandığı branşlarda 9. sınıflara ders veren öğretmenlerden seçilmiştir. Görüşmeler öncesinde öğretmenlere TYMM'deki değişiklikler hakkında genel bilgi verilmiş, görüşmelerden analiz edilerek elde edilen bulgular, katılımcıların doğrudan alıntılarıyla desteklenmiştir.

Veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş; sonuçlar karşılaştırılarak araştırmacılar arası uyum oranı %90 olarak belirlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Farklılıklar tartışılarak uzlaşıya varılmıştır. İç ve dış güvenirliği artırmak amacıyla temalar, başka bir uzmanın analizleriyle karşılaştırılmıştır. Görüşme verileri Microsoft Word ortamında dijitalleştirilmiş, ardından NVivo nitel veri analiz yazılımı kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz süreci üç aşamada yürütülmüştür:

1. Kodlama: Anlamlı ifadeler kodlanmıştır.

2. Alt temalaştırma: Benzer kodlar birleştirilerek alt temalar oluşturulmuştur.

3. Temalaştırma: Alt temalar, araştırmanın amacıyla ilişkili genel temalar altında toplanmıştır.

Veriler anlam bütünlüğü içinde düzenlenmiş, kodların uygunluğu gözden geçirilmiş ve gerektiğinde revize edilmiştir. Kod ve temaların sıklıkları tablolaştırılmış; bulgular, öğretmen ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Katılımcı kimlikleri gizli tutulmuş, alıntılar "Ö1, Ö2, …, Ö42" biçiminde kodlanmıştır. Araştırma, bilimsel etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gizlilik ilkeleri açıklanmış; gönüllü katılım esas alınmıştır. Veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılmış, kişisel bilgiler gizli tutulmuştur. Çalışma öncesinde gerekli kurumsal izin ve etik kurul onayı alınmıştır.

Araştırmanın İnandırıcılığı, Aktarılabilirliği ve Tutarlılığı

Bu araştırmada, nitel araştırmalar için önerilen inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık ölçütleri dikkate alınmıştır (Lincoln & Guba, 1985). İnandırıcılığı artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, sorular alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve bulgular katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Farklı branşlardan öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesi, veri çeşitliliği sağlayarak bulguların güvenirliğini artırmıştır.

Araştırmanın aktarılabilirliği, çalışma grubunun özelliklerinin ayrıntılı biçimde tanımlanmasıyla; tutarlılığı ise veri toplama, analiz sürecinin sistematik ve şeffaf biçimde açıklanmasıyla sağlanmıştır. Bulgular, araştırma soruları doğrultusunda düzenli biçimde sunularak analiz sürecinin izlenebilirliği desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, "TYMM'nin temel özellikleri, önceki programlardan farklılaşan yönleri, kazanımların (öğrenme çıktılarının) uygunluk düzeyi, sınıf içi uygulamaları, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler, öğretmen ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkileri, ölçme-değerlendirme yaklaşımı ve sürdürülebilirliğine yönelik öneriler" temalarına göre düzenlenmiş ve ulaşılan bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

1. TYMM'nin Temel Özellikleri ve Önceki Programlardan Farklılıkları

TYMM'nin temel özelliklerine dair veriler Tablo 2'de; önceki programlardan farklılaşan yönlerine dair veriler ise Tablo 3'te sırasıyla yer almaktadır.

Tablo 2.
TYMM'nin Temel Özellikleri

Alt Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
Temel özellikleri	Etkinlik ağırlıklı yapı	25	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö14, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42
	Öğrenci merkezli öğrenme	19	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö29, Ö30, Ö32, Ö39
	Değer temelli öğrenme	17	Ö3, Ö6, Ö9, Ö12, Ö14, Ö21, Ö24, Ö25, Ö33, Ö35, Ö38, Ö42
	Gerçek yaşamla bağlantılı öğrenme	11	Ö5, Ö10, Ö14, Ö15, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö29, Ö32, Ö39
	Süreç odaklı öğrenme	7	Ö3, Ö14, Ö15, Ö21, Ö25, Ö32, Ö39

Tablo 2'de sunulan verilere göre, öğretmenler TYMM'nin özellikle etkinlik temelli yapısını (f = 25) vurgulamışlardır.

"Öğretmenin sınıfta rehberlik yaptığı, öğrencinin etkinlikler yoluyla yaparak yaşayarak öğrendiği bir modeldir." (Ö39)

"TYMM ile ilgili eğitici eğitimi aldım. … Ayrıca yeni modelde olabildiğince öğrenci katılımını sağlayan etkinliklere yer verilmiş." (Ö9)

Katılımcılar ayrıca öğrenci merkezli öğrenme (f=19), değer temelli öğrenme (f=17) ve gerçek yaşamla bağlantılı öğrenmenin (f=11) öne çıktığını belirtmiştir.

"Öğrencilerin yorum yapma, konuşma ve duygularını yazıya dökme becerilerini geliştirmek adına yapılan çalışmaları başarılı buluyorum." (Ö7)

"Bu modelde öğrencilerin derse aktif katılımları beklenmektedir. Erdemli ve yetkin kişiler yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımı var." (Ö25)

"Yeni konular çok güzel. Konuların güncel olduğunu düşünüyorum." (Ö10)

Daha az sıklıkta vurgulanan süreç odaklı öğrenme (f=7) ise öğretmenlerin TYMM'yi sonuca değil, öğrenme sürecine önem veren bir model olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

"Modelin süreç odaklı olması, öğrenciyi analitik düşünmeye sevk etmesi…" (Ö15)

Tablo 3.

TYMM'nin Önceki Programlardan Farklılaşan Yönleri

Alt Temalar	Kodlar	*f*	Katılımcılar
Öğrenci Rolleri	Aktif ve Katılımcı	17	Ö1, Ö4, Ö10, Ö11, Ö14, Ö17, Ö19, Ö24, Ö25, Ö27, Ö31, Ö34, Ö35, Ö37, Ö39, Ö40, Ö42
	Bilgiyi Keşfeden	5	Ö1, Ö14, Ö21, Ö25, Ö40
İçerik	Temaların sayısının azaltılması	10	Ö3, Ö21, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36, Ö38
	Günlük Yaşamla Uyumlu	7	Ö5, Ö10, Ö14, Ö21, Ö33, Ö34, Ö40
Beceri Boyutu	Etkinlik Temelli	10	Ö4, Ö9, Ö14, Ö21, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö36, Ö41
	Sorgulama ve Araştırma Temelli Yaklaşım	9	Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö23, Ö26, Ö32, Ö35, Ö39
	Değer Temelli	6	Ö3, Ö9, Ö12, Ö14, Ö24, Ö42
	Beceri Odaklı	6	Ö5, Ö7, Ö20, Ö29, Ö35, Ö42

Tablo 3'teki bulgulara göre, öğretmenler TYMM'yi önceki programlardan ayıran en temel farkın öğrencinin öğrenme-öğretmen sürecindeki öğrenci rolleri olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, öğrencilerin daha aktif ve katılımcı (f=17) olduğunu vurgulamaktadır.

"Öğrenciyi ders içinde ve dışında daha aktif tutmayı amaçlıyor, sınıf içinde grup ve analiz yapabilen öğrenciler yetiştirmek istiyor." (Ö35)

İçerik açısından, programın tema sayısının azaltılmış (f=10) olması ve öğrencilerin bilgiyi keşfedebilecekleri bir yapı sunması (f=5) öne çıkan diğer farklılıklardır.

"İçerik belirgin bir şekilde sadeleştirilmiş ve tema sayısında azalış var." (Ö36)

"Bilgiyi doğrudan vermiyor, öğrencinin keşfetmesi bekleniyor." (Ö25)

Modelin önceki programlardan en belirgin farklılaşması ise beceri boyutunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, TYMM'nin Etkinlik Temelli (f=10), Sorgulama ve Araştırma Temelli (f=9), Günlük Yaşamla Uyumlu (f=7), Değer Temelli (f=6) ve Beceri Odaklı (f=6) bir yaklaşım benimsediğini ifade etmektedir.

"Dolayısıyla öğrenci, pasif olarak sadece bilgiyi alan değil, tartışan, sorgulayan ve inisiyatif alan bir konuma yükseltilmiştir." (Ö14)

"Model öğrencileri araştırmaya yönelik düşüncelerini geliştirmeye yöneliktir." (Ö13)

"Beceri ve yorumlama anlayışı ön plana çıkarılıyor." (Ö20)

2. TYMM'nin Kazanımlarının Uygunluk Düzeyi, Sınıf İçi Uygulamaları ve Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

TYMM'nin kazanımların uygunluk düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4'te, sınıf içi uygulamalar Tablo 5'te, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklere ilişkin bulgular ise Tablo 6'da sırasıyla yer almaktadır.

Tablo 4.
TYMM'nin Kazanımlarının Uygunluk Düzeyi

Alt Temalar	Kodlar	*f*	Katılımcılar
Öğrenci Düzeyi	Uygun	22	Ö5, Ö6, Ö8, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö38, Ö39, Ö42
	Uygun Değil	18	Ö1, Ö2, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26, Ö28, Ö30, Ö31, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö40, Ö41
Yaş grubuna	Uygun	19	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö33, Ö38, Ö39, Ö42
	Uygun Değil	16	Ö1, Ö2, Ö12, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö26, Ö28, Ö31, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö41
Bireysel farklılıklara	Uygun	13	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö24, Ö27, Ö33, Ö38, Ö39, Ö42
	Uygun Değil	20	Ö1, Ö2, Ö9, Ö12, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö41

Tablo 4'e göre öğretmenlerin çoğu, TYMM'nin kazanımlarını öğrenci düzeyi (f=22), yaş grubu (f=19) ve bireysel farklılıklara (f=13) uygun olduğunu belirtmişlerdir.

"Ünite ve konuların sınıf düzeyleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmiş olması son derece yerinde bir karar. Bazı konuların seçmeli derslere kaydırılmak üzere çıkarılıp bazı yeni konuların eklenmiş olması program dinamizmi açısından çok önemli." (Ö9)

"Genel olarak modelde yer alan kazanımlar, öğrencilerin düzeyine, yaş gruplarına ve bireysel farklılıklarına uygun ve ulaşılabilir." (Ö9)

Ayrıca bazı öğretmenler, program kazanımlarının bireysel farklılıklara yeterince uygun olmadığını (f=20) en sık dile getirilen olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir.

"Öğrencilerin düzeyine yeteri kadar indirgenmiş olduğunu düşünmüyorum." (Ö32)

"Modeli hazırlayanların öğrenciden öğrenci profil çeşitliliğinden çok uzakta insanlar olduğunu düşünüyorum." (Ö1)

Tablo 5.
TYMM'nin Sınıf İçi Uygulanma Biçimleri

Alt Temalar	Kodlar	*f*	Katılımcılar
Öğrenci merkezli etkinlikler	Modelin ders kitabı uygulamalı etkinlikleri	16	Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25, Ö28, Ö36, Ö39
	İş birlikli etkinlikler	10	Ö10, Ö19, Ö22, Ö24, Ö29, Ö32, Ö34, Ö35, Ö40, Ö25
	Teknoloji destekli etkinlikler	5	Ö7, Ö15, Ö18, Ö22, Ö23
Öğretmen merkezli etkinlikler	Geleneksel etkinlikler	14	Ö1, Ö2, Ö3, Ö11, Ö16, Ö26, Ö27, Ö30, Ö31, Ö33, Ö37, Ö38, Ö41, Ö42

Tablo 5'teki bulgular, TYMM programının sınıf içi uygulamalarının çeşitli boyutlarını yansıtmaktadır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin uygulamalarda öncelikli olarak TYMM modelinin ders kitabı etkinliklerini (f=16), iş birlikli etkinliklerini (f=10) tercih ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, teknoloji destekli etkinlikler (f=5) gibi yenilikçi uygulamaların daha sınırlı düzeyde kullanıldığı görülmektedir.

"Etkinliklerin çoğu basit düzeyde ve laboratuvar olmasa bile sınıfta uygulanabilecek tarzdaydı." (Ö21)

"Ufak deneylerle öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlıyoruz." (Ö17)

"Öğrenciyi aktif hale getirmek için vızıltı grupları oluşturmaya çalıştım. Biraz zor oluyor ders dışında slogan bulmaları, afiş hazırlamalarını sağlamaya çalıştım." (Ö19)

"Akıllı tahtada Maarif modeli ile uyumlu etkileşimli PowerPoint sunumlarını kullanıyorum." (Ö15)

"Okulumuzda kurulan yenilikçi sınıfta yapay zekâ araçlarını ve teknolojiyi aktif kullandık." (Ö22)

Bazı öğretmenler, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı etkinlikleri (f=14) de yaygın olarak kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir.

"…bu noktada dersi anlatım tekniği ile sürdürdüm." (Ö2)

"…konuların anlatımında sunuş tekniği kullanmaya devam ediyorum." (Ö1)

Tablo 6.

TYMM'nin Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Alt Temalar	Kodlar	*f*	Katılımcılar
Öğrenci kaynaklı	Hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması	20	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö29, Ö34, Ö35, Ö36, Ö39, Ö41
Öğretmen Kaynaklı	Programın devam edeceğine inançsızlık	4	Ö8, Ö14, Ö18, Ö20
İçerik kaynaklı	Etkinlik sayısının fazlalığı	15	Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö21, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42
	Ders kitabı içeriğinin anlaşılmasının güç olması	12	Ö5, Ö10, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö25, Ö28, Ö32, Ö36, Ö38
Sistem kaynaklı	Ders saatinin azlığı	14	Ö2, Ö8, Ö13, Ö15, Ö17, Ö21, Ö26, Ö27, Ö30, Ö34, Ö36, Ö39, Ö41, Ö42
	Sınıfların kalabalık olması	9	Ö6, Ö9, Ö11, Ö21, Ö26, Ö31, Ö34, Ö37, Ö41
	TYMM eğitiminin yetersiz olması	9	Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö36, Ö37
	Altyapı ve donanım eksikliği	6	Ö2, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14, Ö18
	Okul türüne göre farklılık olmaması	4	Ö14, Ö16, Ö21, Ö33

Tablo 6'daki bulgular, öğretmenlerin TYMM uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Öğrenci kaynaklı sorunlar arasında en sık dile getirilen durum, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliğidir (f=20).

"Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin zayıf olması, tüm etkinliklere ayıracak zaman olmaması bu sürecin zorlukları." (Ö15)

"Model öğrencileri belli bir seviyede kabul ediyor ama öğrenciler kabul edilenin çok altında." (Ö24)

Öğretmen kaynaklı güçlükler arasında, bazı öğretmenler (f=4) programın uzun vadede devam edeceğine inanmadıklarını belirtmiştir.

"Modelin uygulanması aşamasında bilgimin çok eksik olduğunu anladım. Öğrencilere modelle ilgili derslerin içeriklerini vermekte zorlandığımı ve programın bu şekilde devam etmeyeceğini düşünüyorum." (Ö18)

Öğretmenlerin önemli bir bölümü, içeriğe bağlı olarak etkinlik sayısının fazlalığını (f=15) ve ders kitabı içeriğinin anlaşılmasının güç olmasını (f=12) programın uygulanabilirliğini zorlaştıran temel sorunlar arasında belirtmiştir.

"Etkinliklerin çok fazla olması bir noktadan sonra öğrencinin kopmasına neden oluyor." "Etkinlikleri sadeleştirmek zorunda kaldım ve bazılarını ödev olarak verdim." (Ö42)

"Ders kitabının düzensiz ve karışık olması zorluk oluşturuyor. Önce anlatıyorum sonra uyguluyorum." (Ö36)

Ayrıca öğretmenler, ders saatinin yetersizliği (f =14), sınıfların kalabalık olması (f =9), TYMM'ye yönelik verilen eğitimlerin yetersizliği (f =9), altyapı ve donanım eksiklikleri (f =6) ve programın okul türlerine göre farklılaştırılmamasını (f = 4) sistem kaynaklı temel güçlükler olarak ifade etmiştir.

"Modelin içeriğinden habersizler. Hizmet içi kurs ihtiyacı söz konusu." (Ö14)

"Zaman konusu en büyük sıkıntı, ölçme ve değerlendirmeye çok fazla zaman gidiyor ve ders saati yetersiz kalıyor." (Ö30)

"Sınıfların kalabalık olması ders saatinin haftada iki saat olması ve benzeri gibi sebeplerle yapılmak istense bile yetersiz oluyor." (Ö9)

"Bazı uygulamaların karekodu açılmadığı için güçlük yaşanmaktadır. Karekodlar açılmadığında işlenebilirlik olumsuz etkileniyor." (Ö7)

"Uygulanabilirliği etkileyen bir diğer faktör okul türü bence. Başarı düzeyi farklı öğrenci gruplarında bu müfredatı uygulamak çok farklı sonuçlar doğuruyor." (Ö21)

3. TYMM'nin Öğretmen ve Öğrenci Motivasyonu Üzerindeki Etkileri

Öğretmen motivasyonuna ilişkin bulgular Tablo 7'de, öğrenci motivasyonuna ilişkin bulgular ise Tablo 8'de sırasıyla yer almaktadır.

Tablo 7.

TYMM'nin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

Alt Temalar	Kod	*f*	Katılımcılar
Olumlu etkiler	Öğrencinin aktif olması	11	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö25, Ö29, Ö40, Ö42
	Etkinlik temelli ve günlük yaşamla ilişkili öğretim	11	Ö24, Ö25, Ö29, Ö33, Ö39, Ö42, Ö14, Ö21, Ö22, Ö23, Ö35
	Tema sayılarının azaltılmış olması	3	Ö5, Ö18, Ö32
Kısmen olumlu etkiler	Öğretmenin yaklaşımına bağlı olması	3	Ö14, Ö21, Ö22
	Geçici motivasyon sağlaması	2	Ö12, Ö19
Olumsuz Etkiler	Kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olması	7	Ö3, Ö6, Ö11, Ö16, Ö35, Ö37, Ö41
	Alışılmış öğretim anlayışından farklı olması	5	Ö14, Ö19, Ö21, Ö31, Ö37
	Modelin karmaşık olması	4	Ö1, Ö30, Ö31, Ö32

Tablo 7'deki bulgular, TYMM'nin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle ortaya koymaktadır. Olumlu etkiler arasında öğrencilerin daha aktif olmasının sağlanması (f=11), etkinlik temelli ve uygulamalı öğrenmeye imkân tanınması (f=11) ile tema sayısının azaltılması (f=3) öne çıkan unsurlar olmuştur.

"Öğretmenin sadece bilgi aktaran değil; öğrenme sürecini yöneten, öğrencilerin bireysel gelişimini gözleyen ve destekleyen bir konuma getirmiştir. Bu da öğretmen olarak mesleki tatmin ve motivasyon sağlıyor." (Ö14)

"Öğrencilerin daha fazla derse katılımını, fikir beyan etmelerini sağlamaya yönelik uygulamalar hem öğretmeni hem öğrenciyi motive etmektedir." (Ö7)

Buna karşın, motivasyonu olumsuz etkileyen bazı etmenler de belirlenmiştir. En sık dile getirilen sorun, uygulama sürecinde yaşanan güçlüklerdir (f=11). Kalabalık sınıflarda uygulamaların zorlaşması (f=7), programın uygulanabilirliğinin sınıf koşullarına bağlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca alışılmış öğretim anlayışından farklılık (f=5) ve modelin karmaşık olması (f=4) ise, programın öğretmenler açısından uyum sürecini zorlaştıran etkenler olarak öne çıkmıştır. Bazı öğretmenler ise modelin motive edici etkisinin öğretmenin mesleki yeterliliğine bağlı olduğunu (f=3) ve geçici motivasyon sağladığını (f=2) belirtmiştir.

"Model alt yapısı olan öğretmenler için motive edici olabilir, fakat eksikleri olan öğretmenler için zorlayıcı." (Ö22)

"Kalabalık sınıflarda öğrenciyi etkinliğe yönlendirmek çok zor." (Ö11)

"Yeni model olması bir süreliğine motive etti. Ardından bıkkınlık verebiliyor." (Ö12)

Tablo 8.
TYMM'nin Öğrenci Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

Alt Temalar	Kod	*f*	Katılımcılar
Olumlu Etki	İlgi ve motivasyon	10	Ö5, Ö7, Ö9, Ö14, Ö19, Ö25, Ö29, Ö30, Ö33, Ö39
	Derse aktif katılım	7	Ö4, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö19, Ö42
	Beceri gelişimi	8	Ö7, Ö8, Ö14, Ö18, Ö27, Ö30, Ö38, Ö42
Kısmen olumlu Etki	Uygulama koşullarına bağlı uyum	13	Ö4, Ö9, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö29, Ö25, Ö28, Ö31, Ö32, Ö38, Ö40
Olumsuz Etki	İlgi ve motivasyon	12	Ö1, Ö2, Ö6, Ö3, Ö8, Ö11, Ö12, Ö16, Ö26, Ö34, Ö35, Ö37

Tablo 8'deki bulgular, TYMM'nin öğrenci motivasyonu üzerinde genel olarak olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Öğretmenler, programın öğrencilerin derse ilgisini artırdığını (f=10), aktif katılımı güçlendirdiğini (f=7) ve beceri gelişimine katkı sağladığını (f=8) belirtmiştir. Bununla birlikte, motivasyondaki artışın uygulama koşullarına bağlı olarak değiştiği de vurgulanmıştır (f=13).

"Öğretim programında öğrencilerin gündemine ve gerçek hayata yakın konuların işlenmesi, derse olan ilgi ve aktif katılımı bariz şekilde artırmaktadır." (Ö14)

"Derse karşı motivasyonları daha iyi sağlanmaktadır. Konularda güncel problemler çözüldüğünden ilgi çekici olmaktadır." (Ö29)

"Öğrencilerin pasif halde kalmadıkları, sorumluluk aldıkları için ilgileri artmış, geri dönütlerden dolayı motivasyonları güçlenmiştir." (Ö42)

Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmı, programın öğrenci ilgisini ve motivasyonunu azalttığını (f=12) belirtmiştir.

"Geçen yılki öğrencilere göre motivasyonları daha düşük, çünkü sürekli yazı yazdırmak zorunda kalıyoruz." (Ö26)

4. TYMM'nin Öğrencilere Kazandırdığı Beceriler ile Kazandıramama Sebepleri

TYMM'nin öğrencilere kazandırdığı beceriler ve kazandıramama sebeplerine ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.
TYMM'nin Öğrencilere Kazandırdığı Beceriler ve Kazandıramama Sebepleri

Alt Temalar	Kod	*f*	Katılımcılar
Kazandırdığı Beceriler	Eleştirel düşünme	18	Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö32, Ö33, Ö38, Ö39
	Problem çözme	14	Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö32, Ö38, Ö39
	Değer kazanımı	10	Ö9, Ö14, Ö15, Ö20, Ö24, Ö25, Ö27, Ö32, Ö38, Ö42
	Derse katılım ve özgüven	7	Ö7, Ö14, Ö27, Ö28, Ö32, Ö35, Ö38
Kazandıramama Nedenleri	Sınıf düzeyine bağlı olması	8	Ö1, Ö5, Ö6, Ö17, Ö22, Ö23, Ö29, Ö38
	Derin öğrenmenin sağlanamaması	6	Ö1, Ö3, Ö19, Ö31, Ö36, Ö37
	Öğretmene bağımlılığın artması	5	Ö6, Ö14, Ö22, Ö23, Ö38
	Zamana yayılması gerektiği	5	Ö5, Ö8, Ö9, Ö14, Ö40
	Problem çözme becerilerinde yetersizlik	4	Ö23, Ö30, Ö41, Ö42
	Değer eğitiminin yetersiz aktarımı	4	Ö15, Ö18, Ö25, Ö36

Tablo 9'daki bulgulara göre, öğretmenler TYMM'nin özellikle eleştirel düşünme (f=18) ve problem çözme (f=14) becerilerini geliştirdiğini; bunun yanı sıra değer kazanımı (f=10) ile derse katılım ve özgüveni artırdığını (f=7) belirtmektedir.

"Birlikte hareket etme anlayışını ve eleştirel düşünme becerisini geliştiriyor." (Ö20)

"Kesinlikle problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine katkısı yüzde yüz." (Ö39)

"Grup etkinliklerinde beraber karar vermeleri problem çözme sürecine katkı sunuyor." (Ö32)

"TYMM değerlerin kazandırılmasında önemli katkı sağlıyor. Öğrenciler özellikle toplumsal sorumluluk konularında daha bilinçli hale geliyor." (Ö15)

Öğretmenler, TYMM'nin bazı becerilerin kazandırılmasında sınırlı kaldığını ve bu durumun özellikle en çok sınıf düzeyine bağlı olduğunu (f=8) belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmene bağımlılığın artması (f=5) ve öğrenmenin zamana yayılması gerektiği (f=5) beceri gelişimini zorlaştıran etkenler olarak ifade edilmiştir. Derin öğrenmenin yeterince sağlanamaması (f=6), problem çözme

becerilerinde yetersizlikler (f=4) ve değer eğitiminin yetersiz aktarımı (f=4) ise öne çıkan diğer sorunlardır.

"Sınıf seviyesi akademik açıdan zayıf olan sınıflarda bu becerilerin etkisi zayıf." (Ö17) "Öğrencilerin öğretmen yönlendirmesi olmadan sürece aktif katılmaları çok zor." (Ö14)

"Konu çok yüzeysel işlendiği için öğrenciler bilgiyi derinlemesine kavrayamıyorlar." (Ö19)

"Öğrenciler henüz model yeni olduğu için tam adapte olamadığını ve gerekli beceri düzeyine ulaşamadıklarını düşünüyorum." (Ö5)

"Zamanla gelişebilecek beceriler, şu anda tam anlamıyla oturmuş değil." (Ö9) "Problemi fark ediyorlar ama çözüm yolları üretemiyorlar." (Ö23)

5. TYMM'nin Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı

TYMM'nin ölçme-değerlendirme yaklaşımına ilişkin bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.
TYMM'nin Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı

Alt Tema	Kod	*f*	Katılımcılar
Kolaylıklar	Süreç odaklı olması	14	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö21, Ö24, Ö25, Ö32, Ö35
	Ölçme araçlarının çeşitli olması	10	Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö19, Ö21, Ö25, Ö26, Ö33
Zorluklar	Değerlendirme ölçütlerinin net olmaması	13	Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö25, Ö27, Ö30, Ö38
	Öğretmene iş yükü getirmesi	13	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö18, Ö21, Ö28, Ö29, Ö34

Tablo 10'daki bulgular, öğretmenlerin TYMM'nin öğrenme kanıtlarına yönelik süreç odaklı yapısını (f=14) ve çeşitli ölçme araçları sunmasını (f=10) uygulamayı kolaylaştıran unsurlar olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

"Yaklaşım olarak, ölçme-değerlendirmelerin başarı değil de süreç odaklı olması modelin olumlu yanlarından biridir." (Ö14)

"Sadece sonuç değil, sürecin de değerlendirilmesi önemli bir yenilik." (Ö21)

"Tek sınav yerine sunum, ürün dosyası gibi farklı yöntemler var olması güzel." (Ö33)

Buna karşın öğretmenler, değerlendirme ölçütlerinin yeterince açık olmaması (f=13) ve modelin ek iş yükü oluşturması (f=13) nedeniyle uygulamada önemli güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir.

"Başarı ve süreç odaklı değerlendirilecektir… Süreç odaklı değerlendirme öğretmenin iş yükünü arttırmıştır." (Ö3)

"Öğrencilere süreç değerlendirmesi yapılacak. Öğrenci ürün dosyası oluşturacak." (Ö12)

"Neye göre değerlendireceğimizi tam anlayamadık." (Ö19)

6. TYMM'nin Sürdürülebilirliğine İlişkin Öneriler

TYMM'nin sürdürülebilirliğine ilişkin bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11.
TYMM'nin Sürdürülebilirliğine İlişkin Öneriler

Alt Tema	Kod	*f*	Katılımcılar
Programa yönelik	Etkinlik sayısının azaltılması	16	Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö19, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö33
	Program dilinin sadeleştirilmesi	8	Ö14, Ö17, Ö19, Ö23, Ö24, Ö28, Ö29, Ö32
	İçeriğin sadeleştirilmesi	6	Ö6, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö21
	Ölçme değerlendirme tekniklerinin güncellenmesi	5	Ö7, Ö14, Ö31, Ö35, Ö40
	Temalar arası bağlantının güçlendirilmesi	2	Ö32, Ö38
Öğretmene yönelik	Hizmet içi eğitim verilmesi	11	Ö7, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö27, Ö32, Ö40, Ö42
	Dijital araçlarla desteklenmesi	8	Ö7, Ö14, Ö6, Ö18, Ö40, Ö17, Ö32
Sisteme yönelik	Sahadan gelen dönütlerle güncelleme yapılması	14	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö26, Ö27, Ö29
	Alt kademelerde başlaması	8	Ö2, Ö7, Ö12, Ö14, Ö16, Ö23, Ö25, Ö29
	Okul türlerine göre uygulanması	6	Ö14, Ö16, Ö22, Ö24, Ö29, Ö41
	Ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olması	7	Ö9, Ö10, Ö16, Ö24, Ö25, Ö29, Ö34
	Sınıf mevcutlarının azaltılması	4	Ö6, Ö9, Ö11, Ö21
	Ders saatinin artırılması	4	Ö30, Ö34, Ö39, Ö41
	Değer eğitiminin içselleştirilmesi	4	Ö9, Ö14, Ö18, Ö20

Tablo 11'e göre öğretmenler, programın sürdürülebilirliği için etkinlik sayısının azaltılmasını (f=16) ve program dilinin sadeleştirilmesini (f=8) önermektedir.

"Etkinliklerin fazla olması zaman sıkıntısı yaşamamıza neden oluyor. Azaltılmalı, sadeleştirilmeli." (Ö33)

"Kitabın dili ağır, öğrenciler zorlanıyor. Akademik dil sadeleşmeli, seviyelerine uygun olmalı." (Ö23)

"Anlatım dili daha sade olmalı, daha güncel ifadeler kullanılmalı." (Ö28)

Öğretmenler, TYMM'nin sürdürülebilirliği kapsamında hizmet içi eğitimlerin artırılmasını (f=11); içeriğin sadeleştirilmesini (f=6), ölçme-değerlendirme tekniklerinin güncellenmesini (f=5) ve temalar arası bağlantıların güçlendirilmesini (f=2) önermiştir.

"Öğretmenlerin mesleki gelişimi için hizmet içi eğitim verilmeli, pilot uygulamaları ve saha geri bildirimleri ile yeniden geliştirilmeli." (Ö7)

"Öğretmenlerin uyum süreci ve yeterliliği çok önemli. Hizmet içi kurslar şart." (Ö14)

"Programı daha iyi tanıtmak için öğretmen el kitapları ve eğitimler yapılmalı." (Ö17)

Sisteme yönelik en güçlü vurgu, sahadan gelen dönütlerle programın güncellenmesi (f=14) olmuştur. Bunun yanı sıra, dijital araçlarla desteklenmesi (f=8), programın alt kademelerde başlaması (f=8), okul türlerine göre farklılaştırılması (f=6) ve ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi (f=7) öne çıkan diğer önerilerdir. Ayrıca sınıf mevcutlarının azaltılması (f=4), ders saatinin artırılması (f=4) ve değer eğitiminin içselleştirilmesi (f=4) de öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

"Haftalık 2 saat biyoloji dersi bu model için çok yetersiz. Uygulanabilmesi için ders saati artmalı." (Ö39)

"Model tüm okul türlerine aynı şekilde uygulanıyor ama öğrencilerin hazırbulunuşlukları çok farklı. Kitaplar buna göre hazırlanmalı." (Ö16)

"Her lise grubunda öğrenci seviyesi çok farklı. Aynı müfredat olmamalı." (Ö16)

"Sınıf mevcudu kalabalık olunca etkinlikleri yapmak çok zorlaşıyor." (Ö11)

"Sahadan gelen olumlu ve olumsuz dönütler iyi değerlendirilmeli, buna göre güncelleme yapılmalı." (Ö27)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada TYMM'ye ilişkin öğretmen görüşleri; "modelin temel özellikleri, önceki programlardan farklılaşan yönleri, kazanımların uygunluk düzeyi, sınıf içi uygulamaları, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler, öğretmen ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkileri, ölçme-değerlendirme yaklaşımı ve sürdürülebilirliğine yönelik öneriler çerçevesinde" ele alınmıştır. Bulgular bütüncül biçimde değerlendirildiğinde, TYMM'nin tasarım düzeyinde güçlü bir pedagojik vizyon sunduğu; ancak bu vizyonun sınıf içi uygulamalarda bağlamsal koşullara bağlı olarak değişen bir karşılık bulduğu görülmektedir.

Öğretmenler TYMM'yi genel olarak etkinlik temelli, öğrenci merkezli, değer odaklı, gerçek yaşamla bağlantılı ve öğrenme sürecine odaklanan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu algı, öğrencinin aktif katılımını ve bireysel gelişimini merkeze alan çağdaş eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Modelin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal, sosyal ve ahlaki boyutları da içeren bütüncül bir gelişim perspektifi sunması (Arslankara ve Arslankara, 2024; MEB, 2023), öğretmen algılarının modelin felsefi çerçevesiyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ülçay (2024) ve Ateş (2024) modelin öğrenci merkezli ve değer temelli yapısını güçlü yönler arasında değerlendirirken, Yıldırım ve Çalışkan (2024) sürece odaklanan yaklaşımın öğrenme ortamlarını daha etkileşimli hâle getirdiğini belirtmektedir. Bu bulgular, modelin normatif hedeflerinin öğretmenler tarafından kavramsal düzeyde benimsendiğini göstermektedir.

Kuramsal açıdan bakıldığında, modelin Dewey'in (1938) deneyim temelli eğitim anlayışı, Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel öğrenme kuramı ve Bruner'in (1960) keşfederek öğrenme yaklaşımıyla örtüştüğü görülmektedir. Aynı zamanda Aristoteles'in erdem etiğinde vurgulanan "iyi insan-iyi yurttaş" idealine gönderme yaparak eğitimin toplumsal ve ahlaki boyutunu

güçlendirmektedir. OECD'nin Future of Education and Skills 2030 vizyonunda öne çıkarılan bilgi-beceri-değer bütünlüğü ve dönüştürücü yetkinlik anlayışıyla kurulan paralellik (OECD, 2019a), TYMM'nin tasarım düzeyinde küresel reform söylemleriyle de uyumlu olduğunu düşündürmektedir.

Önceki programlarla karşılaştırıldığında, öğrencinin pasif alıcı konumdan çıkarılarak sorgulayan, keşfeden ve değer üreten bir özneye dönüştürülmesi modelin en belirgin farklılaşma alanıdır. İçeriklerin tematik bir yapı içinde gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve beceri odaklı yaklaşımın güçlendirilmesi öğretmenler tarafından özellikle vurgulanmıştır. Bu durum, OECD'nin Learning Compass 2030 çerçevesinde öne çıkan sorumluluk alan birey anlayışıyla örtüşmektedir (OECD, 2019a). Ancak Fullan (2007) ve Hattie'nin (2009) de belirttiği üzere reformların başarısı yalnızca tasarıma değil, öğretmenlerin uygulama kapasitesine bağlıdır. Bu bağlamda TYMM'nin sunduğu pedagojik potansiyelin sınıf içi gerçeklikte öğretmen yeterliği, mesleki destek ve zaman yönetimi gibi değişkenlerle doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Kazanımların uygunluğuna ilişkin bulgular, çift yönlü bir değerlendirme ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı kazanımların öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine genel olarak uygun olduğunu; öğrencilerin yorum yapma, fikir üretme ve aktif katılım becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler bireysel farklılıkların yeterince gözetilmediğini ve bazı içeriklerin öğrenci düzeyinin üzerinde kaldığını ifade etmiştir. Bu durum, TYMM'nin bireyselleştirilmiş öğrenme anlayışının uygulamada tam anlamıyla karşılık bulamadığını ve öğrenme çıktılarının farklı öğrenci profillerine uyarlanmasında güçlükler yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, esnek ve uyarlanabilir program tasarımının önemini vurgulayan OECD (2019a) ve UNESCO (2021) çerçeveleriyle birlikte değerlendirildiğinde, modelin bireyselleştirilmiş öğrenme boyutunun uygulamada güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Sınıf içi uygulamalarda ise pedagojik dönüşümün kısmi düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenler etkinlik temelli yapıyı benimsediklerini belirtmekle birlikte, zaman yetersizliği, içerik yoğunluğu ve altyapı yetersizlikleri nedeniyle geleneksel yöntemlere yöneldiklerini ifade etmiştir. Bu durum alanyazındaki bulgularla da paraleldir (Baz, 2024; Duyul vd., 2025; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Uygulama sürecinde karşılaşılan diğer güçlükler ise öğrenci, öğretmen, içerik ve sistem boyutlarında yoğunlaşmaktadır. Öğrenci hazırbulunuşluk düzeyindeki farklılıklar kazanımların gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Öğretmen boyutunda modelin yeterince tanınmaması, rehberlik eksikliği ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği önemli sınırlılıklar olarak öne çıkmaktadır (Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). İçerik yoğunluğu ve zaman yetersizliği öğretmenlerin etkinlikleri derinlemesine işleyebilmesini sınırlandırmakta; sistem düzeyinde kalabalık sınıflar ve altyapı eksiklikleri modelin uygulanabilirliğini doğrudan etkilemektedir (Baz, 2024; Duyul vd., 2025). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, TYMM'nin sınıf içi karşılığının yalnızca program tasarımının niteliğiyle açıklanamayacağı; aksine uygulamanın gerçekleştiği yerel bağlamın sunduğu kurumsal, pedagojik ve yapısal desteklerle yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Datnow'un (2000) da belirttiği üzere, yukarıdan aşağıya tasarlanan reformlar uygulama sürecinde okul koşulları ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları doğrultusunda yeniden biçimlenmektedir.

Motivasyon boyutunda bulgular, TYMM'nin motivasyon üzerindeki etkisinin doğrusal ya da tek boyutlu bir artıştan ziyade, pedagojik tasarım ile uygulama bağlamı arasındaki etkileşim üzerinden şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımının artması, kendilerini ifade etme imkânlarının genişlemesi ve özgüven gelişimiyle birlikte öğrenme sürecinin daha görünür ve anlamlı hâle geldiğini belirtmiştir. Bu bulgu, öğrenci merkezli yapıların özerklik, katılım ve anlam üretimi üzerinden motivasyonu besleyen bir pedagojik zemin oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Karataş (2025) ile Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır'ın (2025) çalışmaları da, öğrencinin öğrenme sürecinde özne konumuna geçtiği ortamlarda motivasyonun güçlendiğini göstermektedir.

Bununla birlikte bulgular, motivasyonun her sınıf bağlamında aynı düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir. Motivasyonun öğretmen yaklaşımı, öğrenci hazırbulunuşluğu, sınıf iklimi ve uygulama koşulları gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaştığı ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular, motivasyonun bağlama duyarlı, çok boyutlu ve süreklilik gerektiren bir yapı olduğunu; bu yapının kalıcılığının ise pedagojik tasarımın sınıf içi gerçeklikle kurduğu ilişkinin niteliğine bağlı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, motivasyonun öğretim ortamının kalitesi, uygulama tutarlılığı ve bağlamsal uyumla şekillendiğini vurgulayan literatürle de uyumludur (Baz, 2024; Duyul vd., 2025; OECD, 2019a; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025).

Beceri kazanımı boyutunda öğretmen görüşleri, TYMM'nin özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca değer kazanımı, derse katılım ve özgüven gibi duyuşsal ve sosyal çıktılarda da ilerleme gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, modelin bilgi aktarımının ötesine geçerek öğrenciyi aktif bilişsel süreçlere yönlendirme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, söz konusu becerilerin tüm sınıf düzeylerinde ve tüm öğrenci profillerinde aynı ölçüde gelişmediğini belirtmiştir. Öğrenme güçlükleri, öğretmene bağımlılık eğilimi, zaman yetersizliği ve derinlemesine öğrenmeye yeterince fırsat tanınamaması bu süreci sınırlayan etmenler olarak ifade edilmiştir. Bu durum, beceri gelişiminin yalnızca program tasarımına değil, uygulama sürecindeki pedagojik destek düzeyine ve bağlamsal koşullara bağlı olduğunu göstermektedir. Reformların etkililiğinin öğretim sürecinin niteliğiyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalarla bu bulgu örtüşmektedir (Fullan, 2007; Karakuş ve Mengi Us, 2014).

Öğretmenler, ölçme-değerlendirme boyutunda ise süreç odaklı yaklaşımın hem destekleyici hem de zorlayıcı yönler içerdiğini belirtmiştir. Süreç temelli değerlendirmenin öğrenmeyi daha kapsayıcı hâle getirdiği ve öğrenci katılımını artırdığı ifade edilmektedir (Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Bununla birlikte değerlendirme ölçütlerinin yeterince açık olmaması ve artan iş yükü nedeniyle uygulamada güçlük yaşandığı ifade edilmiştir. Ölçütlerdeki belirsizlikler ve değerlendirme sürecinin zaman alıcı niteliği, alanyazında da sıklıkla vurgulanan sorunlar arasında yer almaktadır (Baz, 2024; Duyul vd., 2025). OECD (2019a), süreç temelli ölçmenin etkili biçimde uygulanabilmesi için açık, tutarlı ve rehberlik destekli ölçütlere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede bulgular, TYMM'nin ölçme-değerlendirme boyutunun işlevselliğinin; ölçütlerin netleştirilmesi, uygulamaya dönük rehberliğin güçlendirilmesi ve öğretmen iş yükünün dengelenmesiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sürdürülebilirlik bağlamında öğretmenler, TYMM'nin pedagojik vizyonundan ziyade uygulama koşullarının güçlendirilmesine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Programın sadeleştirilmesi, etkinlik yoğunluğunun azaltılması, ölçme-değerlendirme ölçütlerinin netleştirilmesi ve hizmet içi eğitimlerin uygulama odaklı hâle getirilmesi temel öneriler arasında yer almaktadır. Etkinlik fazlalığının zaman yönetimi, sınıf içi uygulama ve ölçme süreçlerinde güçlük yarattığı; hizmet içi eğitimlerin ise yeterince rehberlik sunmadığı belirtilmektedir. Sistem düzeyinde okul türlerine göre esneklik sağlanması, sınıf mevcutlarının azaltılması, altyapının güçlendirilmesi ve geri bildirim mekanizmalarının işletilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu bulgular, reformların sürdürülebilirliğinin öğretmen kapasitesi ve sistemsel destekle yakından ilişkili olduğunu ortaya koyan alanyazınla örtüşmektedir (Baz, 2024; Darling-Hammond, 2000; Duyul vd., 2025; OECD, 2019a, 2023; Sever, 2024; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Dolayısıyla TYMM'nin kalıcılığı, içerik düzenlemelerinden çok öğretmenin uygulama alanını genişleten ve yapısal sınırlılıkları azaltan destek mekanizmalarının oluşturulmasına bağlı görünmektedir.

Bu araştırmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde, TYMM'nin öğretmenler tarafından öğrenci merkezli, beceri odaklı ve değer temelli bir model olarak algılandığı; ancak modelin sınıf içi etkililiğinin uygulama koşullarına bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen görüşleri, modelin eleştirel düşünme, problem çözme, katılım ve motivasyon gibi alanlarda olumlu yansımalar ürettiğini ortaya koymakla birlikte, içerik yoğunluğu, zaman sınırlılıkları, ölçme-değerlendirme belirsizlikleri, hizmet içi destek eksikliği ve altyapı sorunlarının uygulama düzeyini sınırlandırdığını göstermektedir. Bu bulgular, pedagojik vizyon ile mevcut kurumsal kapasite arasında belirli bir gerilime işaret etmektedir. Model öğretmenden esnek, farklılaştırılmış ve süreç temelli bir öğretim pratiği beklerken; kalabalık sınıflar, sınırlı ders süreleri ve yoğun program yapısı öğretmeni daha standartlaştırılmış uygulamalara yöneltebilmektedir. Benzer biçimde süreç odaklı ölçme yaklaşımı öğrenmeyi izlemeyi amaçlasa da, uygulamada artan dokümantasyon ve iş yükü nedeniyle pedagojik bir geri bildirim aracından idari bir sorumluluğa dönüşme riski taşımaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin modelin kuramsal çerçevesini aktarmada yeterli olmakla birlikte, farklı sınıf bağlamlarında nasıl uygulanacağına ilişkin somut ve bağlama duyarlı rehberlik sunmakta sınırlı kalması, tasarım ile uygulama arasındaki mesafeyi artırabilmektedir. Bu durum, TYMM'nin pedagojik potansiyelinin yalnızca tasarım özelliklerinden değil, uygulama sürecindeki öğretmen kapasitesi ve sistemsel destek düzeyiyle olan uyumundan etkilendiğini göstermektedir. Bu çerçevede TYMM'nin etkililiği, modelin pedagojik beklentileri ile sınıf içi uygulama kapasitesi arasındaki uyumun güçlendirilmesine bağlı görünmektedir.

Elde edilen bulgular, TYMM'nin güçlü bir pedagojik vizyon sunduğunu; ancak bu vizyonun sınıf içinde kalıcı olabilmesi için uygulama koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle öncelikle programın içerik yoğunluğunun azaltılması ve öğretmene zaman kazandıracak biçimde sadeleştirilmesi önemlidir. Etkinliklerin bir kısmının zorunlu, bir kısmının ise okulun ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre esnek biçimde uygulanabilir olması, öğretmene sınıfında daha bilinçli ve derinlikli çalışabilme alanı sağlayacaktır.

Ölçme-değerlendirme sürecinde ise öğretmenlerin iş yükünü artıran uygulamaların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Süreç temelli yaklaşımın gerçek anlamda öğrenmeyi izleyen ve geri bildirim üreten bir yapıya kavuşabilmesi için dijital destek sistemlerinin devreye alınması ve ölçütlerin daha açık hâle getirilmesi yararlı olacaktır.

Hizmet içi eğitimlerin de daha uygulamaya dönük ve sınıf içi gerçekliklerle uyumlu biçimde yeniden yapılandırılması önem taşımaktadır. Öğretmenin yalnızca modeli tanıması değil, kendi sınıfında nasıl uygulayacağını deneyimleyerek öğrenmesi gerekmektedir. Okul temelli ve mentorluk destekli modeller bu açıdan daha işlevsel olabilir.

Son olarak, TYMM'nin akademik ve psikososyal etkilerinin daha kapsamlı biçimde ortaya konabilmesi için farklı bölgelerde yürütülecek daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Dil ve Yazım Denetimi için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, çalışmanın yazımında herhangi bir yapay zekâ aracı kullanmamıştır.

Etik Beyan: Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 27.05.2025 tarihli ve E.1321951 sayılı karar ile etik kurul izni kapsamında yürütülmüştür.

Kaynakça

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi,* (99), 59-73. https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135

Arslan, A. (2025). TYMM hayat bilgisi dersi öğretim programının birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(162), 202-220. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.80345

Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarıyla bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi, 1*(1), 121-145. https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889

Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bahsedilen öğrenci profili "yetkin ve erdemli insan"a ulaşmanın yolu. *The Journal of Social Sciences, 11*(71), 13-15. http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.77101

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

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Pegem Akademi.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and students' achievement: a review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives (EPAA), 8. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

Datnow, A. (2000). Power and politics in the adoption of school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 22*(4), 357-374. https://doi.org/10.3102/016.237.37022004357

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Duyul, S., Duyul, Y. & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 5*(3), 24-46. https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135.406.002100000512

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (4th ed.). Pearson.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Karakuş, M., & Mengi Us, F. (2014). *İlköğretimde program değerlendirmenin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. *Pegem* Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(4), 1-22. http://dx.doi.org/10.14527/140

Karataş, F. (2025). Öğretmen adaylarının gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM): Değerlendirme raporlarının tematik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(2), 1068–1087. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1622630

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Miles, M, B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları tanıtım kitapçığı.* Millî Eğitim Bakanlığı.

OECD. (2018). *Future of education and skills 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

OECD. (2019a). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Publishing.

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson Education Limited.

Posner, G. J. (2004). *Analysing the curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.

Sever, M. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amacını anlamak (Politika analizi raporu)*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi (ERG).

Uludağ Kırçıl, R. & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin *sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri*. *Erciyes Eğitim Dergisi, 9* (1), 2446. https://doi.org/10.32433/eje.1673094

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8* (2), 81102. https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/89513/1592478#article_cite

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi, 1*(2), 70-75. https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.). Harvard University Press.

World Economic Forum. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education*. https://www.weforum.org/publications/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution/

Yıldırım, Y. & Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st century human profile. *Electronic Journal of Education Sciences*, *13*(26), 205-221. https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121

A Study on Teachers' Perspectives Regarding Türkiye Century Maarif Model

Nevruz TAŞDEMİR*
Emine ÖZCAN**

Introduction

This study aims to evaluate the Türkiye Century Maarif Model from teachers' perspectives, considering the growing need for innovation in education driven by 21st century transformations. Developed by the Ministry of National Education in 2023, TCMM is a holistic and value-oriented framework designed to balance students' cognitive, affective, and psychomotor development while integrating national and universal values through an interdisciplinary structure. The model's success depends on how effectively its theoretical foundations are applied in classrooms, making teachers' experiences critical for evaluation. Although teachers view TCMM's value – and skill-based approach positively, challenges such as content overload, level mismatch, and insufficient instructional support persist. Therefore, this study investigates how TCMM is implemented, perceived, and sustained in practice to identify its strengths and areas for improvement.

Method

The study employed a qualitative case study design. Participants included 42 teachers working at Anatolian high schools in the districts of Çukurova, Seyhan, and Yüreğir (Adana) during the 2024–2025 academic year. Maximum variation sampling ensured participant diversity. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using descriptive and content analysis via NVivo software. Coding and theming were conducted independently by two researchers, with a 90% agreement rate. Expert feedback ensured validity and reliability, and ethical principles were strictly observed.

Results

Teachers generally described TCMM as a student-centered, value-based, and skill-oriented model promoting active and meaningful learning. They emphasized its contribution to critical

* PhD, Kolukısa Anatolian High School, Curriculum and Instruction, nevruz44@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5760-302X

** PhD, Mithat Topal Anatolian High School, Curriculum and Instruction, emineozcan41@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2793-1417

thinking, problem-solving, and value acquisition but also reported difficulties such as heavy content, limited class hours, large class sizes, and insufficient in-service training. While most teachers found TCMM's objectives suitable for grade and age levels, they noted its limited adaptability to individual differences and school variations. Traditional teaching persisted alongside activity-based approaches due to time and resource constraints. Both teachers and students initially showed enthusiasm, which declined over time as workload increased.

Discussions, Conclusions and Recommendations

The findings indicate that TCMM represents a promising reform aligned with 21st century educational goals. It supports holistic learning and student engagement but faces implementation barriers related to workload, time, and training. Strengthening teacher preparation, simplifying content, clarifying assessment procedures, and differentiating applications across school types are crucial for sustainability. Ultimately, TCMM has strong transformative potential, provided that continuous feedback from teachers informs its ongoing development and policy decisions.