

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İZLEME RAPORU

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İZLEME RAPORU

İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı
İstanbul, 2025



İLKE YAYINLARI: 267
ARAŞTIRMA RAPORLARI: 25
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İZLEME RAPORU

İLKE Vakfı Adına Sahibi: Av. Ahmet Sait Öner

Proje Yürütücüsü ve Editör: Prof. Dr. Mustafa Öztürk

Proje Ekibi: Doç. Dr. Sedat Karagül, Doç. Dr. Hasan Özgür Kapıcı, Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Şahal, Hatice Betül Karagöz, Saliha Yazar Savaşer, Gülçe Nur Enginbağ, Zeynep Yalçıntaş

Proje Danışmanları: Doç. Dr. Ayhan Öz, Dr. Öğr. Üyesi Elyesa Koytak

Yayın Koordinatörü: Mehtap Nur Öksüz

Katkıda Bulunanlar: Erol Erdoğan, Enise Akçin, Ayşe Betül Güler

Tasarım: iyicalismalar.tr

Bu rapora temel teşkil eden saha araştırması,
Millî Eğitim Bakanlığı İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünün desteği ve izniyle gerçekleştirilmiştir.

© İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, İstanbul 2025

E-ISBN: 978-625-7684-18-7

DOI: <http://dx.doi.org/10.71174/ar25>



İLKE Vakfı, toplumsal meselelerle ilgili bilgi, politika ve strateji üreten, karar alıcılara yol gösterecek araştırmalar yapan ve gelecek için gerekli birikimin oluşmasına katkı sağlayan bir sivil toplum kuruluşudur.



Bu araştırma raporu Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) tarafından hazırlanmıştır. EPAM; Türkiye’de eğitim alanının güçlenmesini sağlamak, eğitimde eşitliğin ve adaletin sağlanmasına katkı sunacak bir birikim oluşturmak amacıyla; ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yapar.

Aziz Mahmut Hüdayi Mah. Türbe Kapısı Sk. No: 13 Üsküdar/ İstanbul | +90 216 532 63 70 | epam@ilke.org.tr | ilke.org.tr

© Tüm hakları saklıdır. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfının yazılı izni olmadan bu eserin hiçbir kısmı elektronik ya da mekanik yollarla çoğaltılamaz. Raporda belirtilen görüşler yazara aittir ve İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfını bağlamaz.

İçindekiler

Takdim	8
Önsöz	9
Giriş	10
Temel Bulgular	14
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Araştırması	18
Araştırmanın Yöntemi	30
Türkçe Öğretim Programına İlişkin Bulgular	40
<i>Sedat Karagül, Saliha Yazar Savaşır</i>	
Matematik Öğretim Programına İlişkin Bulgular	72
<i>Muhammet Şahal</i>	
Fen Bilimleri Öğretim Programına İlişkin Bulgular	96
<i>Hasan Özgür Kapıcı, Hatice Betül Karagöz</i>	
Sonuç ve Değerlendirme	124
Kaynakça	137

Şekiller ve Tablolar

Şekiller

Şekil 1. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	11
Şekil 2. Çalışma Planı	33
Şekil 3. Veri Çözümleme Aşamaları	38
Şekil 4. TYMM Türkçe Alan Becerileri	43
Şekil 5. TYMM Matematik Alan Becerileri	74
Şekil 6. TYMM Fen Bilimleri Alan Becerileri	98

Tablolar

Tablo 1. Eğitimde Değerlendirme ve Program Değerlendirme	23
Tablo 2. Program Değerlendirmede Temel İlkeler	24
Tablo 3. TYMM'ye İlişkin Görüşme Tekniğine Dayalı Akademik Çalışmalar	29
Tablo 4. Katılımcılara İlişkin Bilgiler	36
Tablo 5. Program Tasarımı ve Gelişimi	44
Tablo 6. Öğretim Süreçleri	50
Tablo 7. Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	53
Tablo 8. Öğretim Materyallerine İlişkin Görüşler	55
Tablo 9. Öğretmen Roller ve Mesleki Gelişim	57
Tablo 10. Öğrenci Tutum ve Öğrenme Deneyimi	60
Tablo 11. Türkçe Branşına Özgün Deneyimler	63
Tablo 12. Program Tasarımı, İçerik Yoğunluğu ve Anlaşılabilirliği	75
Tablo 13. Öğretim Süreçleri	79
Tablo 14. Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri	82
Tablo 15. Öğretim Ortamları, Materyaller ve Teknoloji Kullanımı	84
Tablo 16. Öğretmen Roller, Duyguları ve Mesleki Gelişim	87
Tablo 17. Öğrenci Tutumları, Motivasyonu ve Öğrenme Deneyimi	89
Tablo 18. Program Tasarımı ve Gelişimi	100
Tablo 19. Öğretim Süreci ve Uygulama Deneyimleri	104
Tablo 20. Ölçme-Değerlendirme ve Başarı İzleme	107
Tablo 21. Öğrenci Deneyimi ve Öğrenme Süreci	109
Tablo 22. Öğretim Kaynakları ve Altyapı	111
Tablo 23. Mesleki Deneyim, Destek Mekanizmaları ve İşbirliği	114
Tablo 24. Fen Branşına Özgü Deneyimler	117

Kısaltmalar

DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
EPAM	Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
DÖGM	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
MEB-OGM	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
MEB-ÖERHGM	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
MEB-TEGM	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
MEB-TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
SEGE	Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmaları
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
TAKİP	Takip ve İzleme Projesi
TTKB-İDES	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Sistemi
TYMM	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM), Türkiye’de eğitimin dönüşümünü izleyen, analiz eden ve geleceğe yönelik politika önerileri geliştiren bir araştırma merkezidir. EPAM, toplumsal sorumluluk bilinciyle, Türkiye’nin eğitim alanındaki birikimini yapay tartışmalardan uzak, çözüm odaklı bir yaklaşımla ele alır. Hedefi, eğitimin niteliğini artıracak bilgi ve vizyon üretmek; bu birikimi toplumla paylaşmaktır.

EPAM, ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yürütür. Eğitimdeki gelişmeleri tarihsel ve kuramsal perspektiften analiz eder, veri üretir, uygulanan politikaları inceler ve farklı görüşleri bir araya getirerek tartışmalara derinlik kazandırır.

Merkezin öne çıkan çalışmaları arasında yayınlar, eğitimler, çalıştaylar ve seminerler yer alır. Alan izleme raporları, analizler, saha araştırmaları, politika notları ve görüş yazılarıyla eğitim alanına çok yönlü katkı sunar. EPAM, Türkiye’nin eğitim birikimini görünür kılar, gelişmeleri kayda geçirerek tarihe not düşer.



İhtiyaç Odaklı, Kanıta Dayalı, Kapsayıcı





TAKİP (Takip ve İzleme Projesi), eğitim programlarının sahada uygulanma süreçlerini sistematik olarak inceleyerek, öğretim uygulamaları ile program hedefleri arasındaki uyumu ortaya koymayı ve eğitim süreçlerinin niteliğini nesnel verilerle değerlendirmeyi amaçlar. Proje, öğretim uygulamalarındaki güçlü yönleri ve karşılaşılan zorlukları belirleyerek, elde edilen bulguların programların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için kullanılması yönünde bir temel oluşturur. Bu bağlamda TAKİP, eğitim programlarının etkinliğini ölçmek, öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyini analiz etmek ve öğretim süreçlerini sürekli olarak iyileştirecek veri odaklı geri bildirim mekanizmaları sağlamak için kapsamlı bir araç işlevi görür.

Projenin ilk çıktısı olarak hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Raporu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ilk kez uygulamaya konan öğretim programlarının sahadaki uygulanma sürecini öğretmen tecrübelerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) tarafından hazırlanan rapor, yeni öğretim programlarının toplumsal ihtiyaçlarla ne ölçüde örtüştüğünü ve öğretmenler tarafından nasıl anlaşılıp uygulandığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu çerçevede, öğretmen deneyimlerine dayalı olarak programların güçlü yönleri, karşılaşılan zorluklar ve geliştirilmesi gereken alanlar değerlendirilmekte; politika yapıcılar için daha katılımcı, çoğulcu ve kanıta dayalı bir karar alma zemini oluşturulmasına katkı sunulmaktadır.

Araştırma, İstanbul'un farklı ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenleriyle yürütülmüş ve öğretim programlarının uygulanma sürecine ilişkin veriler nitel araştırma yöntemleriyle toplanmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, programların anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği, ölçme ve değerlendirme boyutları ile disiplinlerarası yaklaşım gibi kritik alanlarda kapsamlı analizler sunmaktadır. Rapor, hem sahadaki uygulamaların daha net anlaşılması hem de öğretim programlarının esnek, dinamik ve sürekli geliştirilebilir bir yapıya kavuşmasına yönelik öneriler içermektedir.

TAKİP projesi kapsamında yürütülecek ileriye dönük çalışmalarda eğitim programlarının yapısı, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile disiplinlerarası yaklaşım boyutlarının sistematik olarak incelenmesi hedeflenmektedir.

Takdim

Av. Ahmet Sait Öner

İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı

İLKE Vakfı olarak eğitim politikaları alanında yürüttüğümüz çalışmalarla, ülkemizin temel eğitim meselelerine yönelik bilgi üretmeyi, politika geliştirmeyi ve stratejik çözümler sunmayı amaçlıyoruz. Bu kapsamda, eğitim sisteminde yaşanan güncel dönüşümleri ve uygulamaları yakından izlemeyi, sorunları görünür kılmayı ve çözüm önerileri geliştirmeyi önemli bir sorumluluk alanı olarak görüyoruz.

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Raporu, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğe giren yeni öğretim programlarının ilk uygulama dönemine odaklanmaktadır. 2024–2025 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf düzeyinde okutulan Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri dersleri üzerinden yürütülen bu çalışma, öğretmenlerin deneyimlerini merkeze alarak modelin sahadaki yansımalarını kapsamlı biçimde değerlendirmektedir.

Rapor, yalnızca uygulamaya dair güçlü ve zayıf yönleri tespit etmekle kalmamakta; aynı zamanda öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve bu zorluklara ilişkin çözüm yollarını da görünür kılmaktadır. Bu yönüyle raporun, öğretmenlerin deneyimlerini karar alma süreçlerine taşıyarak, sahadan politika düzeyine uzanan bir köprü işlevi göreceğine inanıyoruz.

Bu yıl hazırlanan rapor, eğitim programlarının izlenmesi ve değerlendirilmesinin ne denli kritik olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Zira programların hazırlanması kadar, bu programların uygulamada nasıl işlediğini anlamak; içerik, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki güçlü ve zayıf yönleri açığa çıkarmak, eğitimin sürekli gelişimini güvence altına almanın temel yoludur.

İLKE Vakfı olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Raporu'nun yalnızca mevcut durumu ve uygulamadaki ilk deneyimleri aktarmakla sınırlı kalmayıp; aynı zamanda çözüm odaklı değerlendirmeler ve önerilerle eğitimin geleceğine katkı sağlayacağına inanıyoruz. Raporumuzun, politika yapıcılar, öğretmenler, araştırmacılar ve eğitim alanına ilgi duyan tüm paydaşlar için güncel, yol gösterici ve faydalı bir çalışma olmasını temenni ediyoruz.

Doç. Dr. Ayhan Öz

EPAM Direktörü

İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) olarak Türkiye'nin eğitim alanındaki tecrübe, birikim ve vizyonuna katı sağlayan çalışmalar yapmaya gayret gösteriyoruz. Bu kapsamda; politika notu, analiz ve araştırma raporu, eğitim izlem raporu türünde ürettiğimiz nitelikli yayınlar; İstanbul Eğitim Konferansı başta olmak üzere düzenlemiş olduğumuz çalıştay, seminer ve rapor sunumu şeklindeki ilgi uyandıran faaliyetlerle bu kulvardaki yolumuza hız kesmeden devam ediyoruz. Hiç şüphe yok ki bu çalışmaların her biri yoğun bir çaba ve uzun bir süreç gerektiriyor. İşte elinizdeki bu çalışma; böylesi bir sürecin sonucunda siz değerli eğitimciler ve ilgililerle buluşuyor.

Eğitim alanında yakın dönemde karşımıza çıkan en önemli ve sıcak gündem hiç şüphesiz Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli oldu. Bu model altında yayınlanan öğretim programları hem hazırlık süreci hem de içerik açısından kamuoyunda farklı yönleriyle tartışıldı. Beceri temelli ve bütünlüklü bir yapıya sahip olan; öğretim ve ölçme değerlendirme süreçlerinde yenilikler getiren modelin uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından alanda nasıl tecrübe edildiği hususu programın ilk yılında üzerinde durulan bir diğer husus olarak öne çıktı. Bu araştırma, ilgili programın teoride ortaya konan çerçevesinin pratikte nasıl karşılık bulduğunu doğrudan sahadan elde edilen bulgular ışığında ortaya koymayı amaçlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı kendi bünyesindeki ilgili birimler marifetiyle programın uygulama süreçlerini izlemeye dönük yoğun bir çaba ortaya koymaktadır. Bu çaba çok kıymetli olmakla birlikte bu noktada daha sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi için dış paydaşların yürüteceği çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Bir STK bünyesinde yürütülen bu araştırma, bu yönüyle öncü çalışmalardan biri olma özelliği taşımaktadır.

Bu rapor, uzun soluklu bir ekip çalışmasının ürünü olarak ortaya çıktı. Bu kapsamda kendilerine teşekkür borçlu olduğumuz çok sayıda isim var. Öncelikle böyle bir çalışma yapılması fikrini bize ileten İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Üyesi Erol Erdoğan Bey'e ve süreçte gerekli tüm desteği sağlayan İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı Av. Ahmet Sait Öner Bey'in şahsında İLKE Vakfı mütevelli heyetine ve yönetim kurulu üyelerine teşekkür ediyorum. Raporun hazırlanmasında büyük emek ve fedakarlığı olan proje yürütücümüz Prof. Dr. Mustafa Öztürk hocama hususen müteşekkirim olduğumu ifade etmek istiyorum. Projeye alan uzmanı olarak katkı sağlayan ve sürecin mimarlarından olan Doç. Dr. Sedat Karagül; Doç. Dr. Hasan Özgür Kapıcı ve Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Şahal hocalarıma; proje sürecinde önemli bir iş yükünü omuzlayan araştırma asistanlarımız Hatice Betül Karagöz, Saliha Yazar Savaşer ve Gülçe Nur Enginbağ'a; sürecin organizasyonunda önemli bir görev üstlenen EPAM çalışanı Zeynep Yalçintaş'a şükranlarımı sunuyorum. Raporun gözden geçirilmesi, tashih, tasarım ve basım süreçlerinde yoğun emekleri bulunan araştırma yayın koordinatörümüz Mehtap Nur Öksüz ile EPAM araştırmacıları Ayşe Betül Güler ve Enise Akçin'e de teşekkürü borç biliyorum.

Yayınlarımızın ve faaliyetlerimizin siz değerli okuyucu ve katılımcılar nezdinde ilgi görmesi; politika yapımcılar tarafından da takibe değer görülmesi bu alanda yaptığımız çalışmaların ne denli önemli olduğunu her defasında bize tekrar hatırlatıyor. Sizlerden gelen katkı ve dönüşlerle üstlenmiş olduğumuz bu sorumluluğu azim, gayret ve ekip ruhuyla devam ettirme arzusundayız.

Giriş

Prof. Dr. Mustafa Öztürk

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim programları yıllar boyu devletlerin eğitim politikaları çerçevesinde şekillenmiş ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda yenilenmiştir. Türkiye’deki eğitim programları, tarihsel süreç içerisinde zamanın getirdiği ihtiyaçlara bağlı olarak birçok değişikliğe uğramıştır. Bu değişikliklerden sonuncusu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile yakın zamanda gerçekleşmiştir.

TYMM, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen, eğitim politikaları ve uygulamaları için yenilikçi ve bütüncül bir çerçeve sunan, eğitim sistemini değer odaklı ve milli bir perspektifle yeniden şekillendirmeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitim modelidir. TYMM ile sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireyin zihinsel, bedensel, sosyal, duygusal ve manevi gelişimi desteklenerek “yetkin ve erdemli insan” yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Modelde vurgulanan *Erdem-Değer-Eylem* çerçevesi (Şekil 1) ile değerler eğitiminin insan, toplum ve çevre açısından gerekliliğinin altı çizilmektedir. Modelin en dikkat çekici unsurlarından biri, öğrenci profilini çok boyutlu ve bütüncül olarak tanımlamasıdır. Modelde, ontolojik bütünlük ile bireyin ruh-beden dengesi; epistemolojik bütünlük ile doğru bilginin edinimi ve bilgelik kazanımı; zamansal bütünlük ile geçmişten geleceğe uzanan öğrenme sürekliliği; aksiyolojik bütünlük ile etik ve estetik duyarlılık merkeze oturtulmaktadır. Böylece öğrenme sürecinde, yalnızca akademik başarıya odaklanmak yerine bireyin değerler sistemini, estetik algısını ve toplumsal sorumluluk bilincini de geliştirecek bir yapı sunulmaktadır (MEB, 2024a; TYMM Portalı, 2024). Felsefi temelleri açısından TYMM, medeniyet köklerine dayanan, yerli ve özgün bir model olarak dikkat çekmektedir. Modelde “kamil insan” anlayışı, beden-zihin-kalp-ruh bütünlüğünde ve erdem-değer-eylem ekseninde harmanlanarak modern eğitimin gereklilikleriyle sentezlenmektedir. Bu yaklaşım, modele yalnızca bir öğretim

programı güncellemesi değil, aynı zamanda eğitim sistemine topyekûn yön verecek kapsamlı bir reform niteliği kazandırmaktadır. Bu nedenle TYMM hem kuramsal hem de uygulama boyutları ile Türkiye’nin eğitim vizyonunu geleceğe taşıyacak stratejik bir adım olarak değerlendirilebilir (Akpinar vd., 2024).

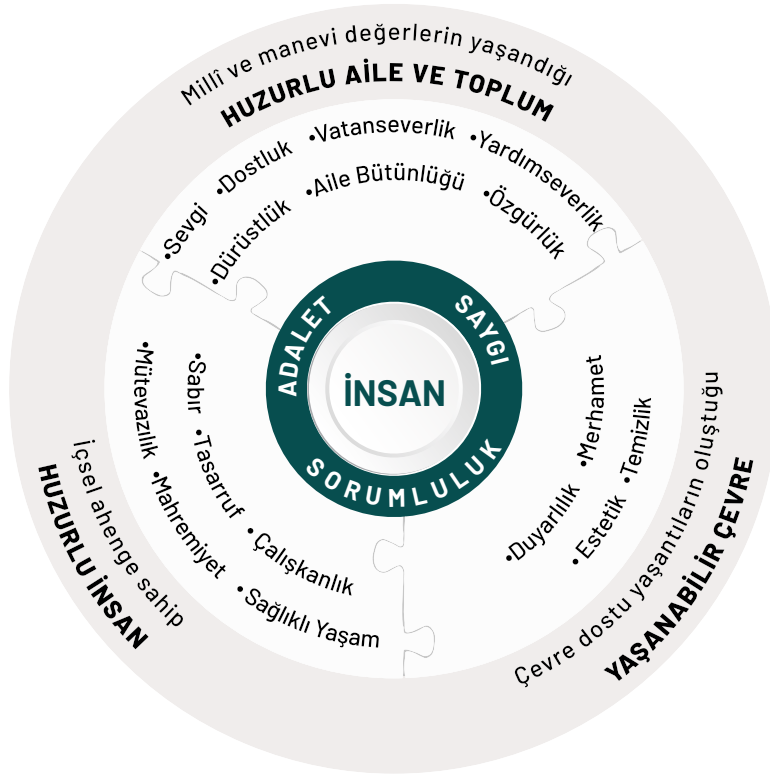
Millî Eğitim Bakanlığı, TYMM’nin ülke genelinde yaygınlaştırılması için çok yönlü bir strateji izlemektedir. Bu stratejinin ilk ayağını, öğretim programlarının ve öğretim



BİLGİ KUTUSU

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

TYMM, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen, eğitim politikaları ve uygulamaları için yenilikçi ve bütüncül bir çerçeve sunan, eğitim sistemini değer odaklı ve milli bir perspektifle yeniden şekillendirmeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitim modelidir.



Şekil 1. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

Kaynak: MEB, 2024b

materyallerinin güncellenmesine yönelik yürütülen çalıştaylar oluşturmaktadır. Özellikle, Sosyal Uyum Becerileri dersi, Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Özel Eğitim Programları ile Özel Eğitim Uygulama Okulları için düzenlenen çalıştaylarda ders kitapları, öğretmen kılavuzları ve dijital içerikler hazırlanmakta; görsel tasarımı güçlendirilmiş öğrenci etkileşimini artırmaya yönelik interaktif materyaller geliştirilmektedir (MEB-ÖERHGM, 2025). Bunların yanı sıra, TYMM'nin sahada etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik ölçme-değerlendirme uygulamaları ile TYMM'ye özgü öğretim yaklaşımlarını tanıtan seminerler düzenlenmiş; ayrıca çevrimiçi oturumlarla TYMM'nin öğrenme yaklaşımı, beceri temelli öğretim ve değerler eğitimi gibi konularda bilgilendirmeler yapılmıştır (MEB-OGM, 2025). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla özel projeler de yürütülmektedir. Özellikle İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmenleri için "Dönüştürücü Öğretmen Profili" çerçevesinde mesleki gelişim, akademik uygulama

Öğretim programlarının değerlendirilmesi,
hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ve
uygulamadaki aksaklıkları ortaya koyarak
gerekli düzeltmeleri destekleyen bir süreçtir.

entegrasyonu ve altyapı iyileştirmeleri hedeflenmekte, bu faaliyetlerle öğretmen yeterliklerinin TYMM'ye uyumlu şekilde geliştirilmesi sağlanmaktadır (MEB-DÖGM, 2025).

Öğretim programlarının hazırlanması kadar, programların uygulama süreçlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçların öğretim programlarının iyileştirilmesi için kullanılması da önemlidir. Öğretim programlarının değerlendirilmesi, programın ne kadar etkili olduğunun tespit edilmesini, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının veya ne ölçüde ulaşıldığının saptanmasını, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme gibi süreçler açısından uygulamadaki aksaklıkların belirlenmesini ve gerekli düzeltmelerin yapılmasını destekleyen bir süreçtir.

Uygulamaya dönük eğitim ve farkındalık faaliyetlerinin yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı, TYMM kapsamında hem öğretim programları hem de öğretim materyalleri için güçlü bir izleme ve değerlendirme sistemi kurmuştur. Bu çerçevede, TTKB-İDES (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Sistemi) platformu aracılığıyla, öğretim programları ve ders kitaplarının etkililiği konusunda öğretmen, veli ve öğrenci gibi paydaşlardan geri bildirimler alınmakta, elde edilen veriler analiz edilerek eğitim süreçlerinin geliştirilmesine ve öğretim programlarının güncellenmesine katkı sağlanmaktadır (MEB-TTKB, 2025). Ayrıca, Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü bünyesindeki Araştırma-Geliştirme, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı okul, ilçe, il ve ülke düzeyindeki eğitim süreçlerine dair kapsamlı bir izleme, değerlendirme ve raporlama faaliyeti yürütmektedir. Bu faaliyetle, öğretim programlarının uygulanması, öğretim materyallerinin hazırlanması ve özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi değerlendirilmektedir (MEB-ÖERHGM, 2025). Bunlara ek olarak, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlıkları da bu süreçte aktif olarak rol üstlenmektedir (MEB-TEGM, 2025; MEB-OGM, 2025).

Bakanlık tarafından resmi kanallarla yürütülen izleme ve değerlendirme çalışmalarına ek olarak, öğretim programlarının etkililiğine ilişkin daha bütüncül ve kapsayıcı bir değerlendirme yapılabilmesi için, dış paydaşların ve dış değerlendiricilerin sürece dahil olarak sağlayacağı katkı yadsınmaz. Bu noktada, Sivil Toplum Kuruluşları (STK); eğitim politikalarının, programlarının ve uygulamalarının toplumsal ihtiyaçlarla ne ölçüde örtüştüğünü ya da sahada nasıl karşılık bulduğunu değerlendirmede tamamlayıcı bir aktör olarak öne çıkmaktadır. Özellikle merkeziyetçi bir yapıya sahip eğitim sistemlerinde, izleme ve değerlendirme süreçleri genellikle kamu bakış açısıyla ve kamu politikaları önceliklerine göre şekillenebilmekte, farklı paydaşların katkısı ve perspektifi sürece yeterince yansımayaabilmektedir. STK'lar yerel düzeydeki gözlemlerine, saha deneyimlerine

Bu araştırma, İstanbul ilinin farklı ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin görüşlerinin ve uygulama deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır.



ve paydaşlarla kurdukları güçlü ilişkilere dayanarak, farklı grupların ihtiyaçlarını, dezavantajlı kesimlerin yaşadığı sorunları ve öğretim programlarına ilişkin uygulamadaki aksaklıkları bağımsız veriler ile görünür kılabilmektedir. Öğretim programlarının toplumsal gereksinimlerle ne ölçüde örtüştüğünü ortaya koymak ve politika yapıcılar için daha katılımcı, çoğulcu ve kanıta dayalı bir karar alma zemini oluşturmak için STK'ların da bu tür faaliyetlerde görev üstlenmesi önemlidir. Bu bağlamda, gündemine aldığı meseleleri kuramsal, tarihsel açıdan analiz etme, veri oluşturma, uygulanan politikaları inceleme, politika üretme, farklı görüşlerle tartışmalara perspektif kazandırma misyonuyla hareket eden İLKE Vakfı bünyesindeki Eğitim Politikaları Araştırma Merkezinin (EPAM) bir STK olarak bu sürece dahil olması, hem eğitime ilişkin konularda şeffaflığı, hesap verebilirliği ve kapsayıcılığı güçlendirme hem de daha katılımcı ve daha çoğulcu bir bakış açısıyla değerlendirme yapma açısından önemli bir katkıdır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğü giren ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konan TYMM öğretim programlarının uygulanma süreçlerinin uygulayıcı görüşüne dayalı olarak değerlendirilmesi ve sahadaki uygulayıcılardan elde edilecek veriler ışığında öğretim programlarını iyileştirmeye yönelik önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ilinin farklı ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin görüşlerinin ve uygulama deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması ile yürütülmüş, değerlendirme yaklaşımı olarak paydaş görüşlerine başvurulmuş veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği kullanılmıştır.



Temel Bulgular

Öğretmenlerin TYMM'ye yönelik genel tutumları katılımcılar arasında farklılık göstermekte; kimi katılımcılar reformu olumlu ve gerekli bulurken, kimisi ise yeterli hazırlık yapılmamış olması ve sürece dair belirsizlikler sebebiyle kaygı duymaktadır.

Katılımcılar arasında yeni programların güncel, çağdaş ve öğrenci merkezli yapısına yönelik güçlü bir sahiplenme ve inanç gözlemlenmiş; ancak uygulama sürecinde öğretmenler tarafından kendilerini donanımsız ve rehbersiz hissettikleri, sahada yalnız bırakılmışlık duygusu yaşadıkları dile getirilmiştir.

Programların akademik ve kuramsal dili, yoğun terminolojisi ve yeni kavramlarla yüklü oluşu, uygulamada anlaşılabilirlik ve uygulama motivasyonu açısından olumsuz değerlendirilmiştir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı yaklaşım öğretmenler tarafından güçlü bir yön olarak görülmüş; öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırdığı vurgulanmıştır.

Okulların fiziki ve teknolojik altyapı eksiklikleri, kalabalık sınıflar ve yetersiz materyaller, programın öngördüğü etkinliklerin uygulanabilirliğini ciddi biçimde sınırlayan başlıca faktörler olmuştur.

Ölçme-değerlendirme süreçlerinde analitik düşünmeyi ve yorum becerisini ölçen açık uçlu sorular olumlu karşılanmış; fakat merkezi sınav sistemiyle uyumsuzluk, uygulamada belirsizlikler ve zaman yönetimi sorunları endişe kaynağı olarak dile getirilmiştir.

Öğretmenler uygulama sürecinde hazırlık eksikliği yaşamış; hizmet içi eğitimlerin kısa, yüzeysel ve kuramsal kalması nedeniyle kapsamlı bir oryantasyon ihtiyacı yoğun biçimde vurgulanmıştır.

Uygulama güçlüklerinin başlıca nedenleri; hazırlık sürecinin yetersizliği, fiziki imkansızlıklar ve zaman sınırlılığı, uygulayıcıdan kaynaklı motivasyon, alışkanlık ve program okuryazarlığı eksiklikleri olarak sıralanmıştır.

Bazı öğretmenler modeli yeni bir başlangıç olarak görüp sahiplenirken, bazıları eski öğretim alışkanlıklarını sürdürme eğilimi göstermiş; böylece öğretmenlerin değişimi kabullenme ve uygulama eğilimleri farklılaşmıştır.

Alanlara özgü temel bulgular için bkz.

s. 129

Bulgulara yönelik öneriler için bkz.

s. 131





Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Araştırması

Bu bölüm, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Araştırmasının amacı, gerekçesi ve kapsamı, kavramsal ve kuramsal çerçevesi ve literatür taraması kısımlarından oluşmaktadır. Bu bölümün amacı; araştırmanın kuramsal temelini oluşturmak, araştırmaya yön veren kavramları ve yaklaşımları özetleyerek incelenen olguyu anlamak, çalışmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesini ortaya koymak, çalışmanın önemini güncel akademik söylem içinde konumlandırmak ve bunu literatür taramasıyla desteklemektir.

Program değerlendirme; eğitim programlarının öğrencilerin gelişimini nasıl şekillendirdiğini, onları entelektüel, sosyal, duygusal, ahlaki ve kültürel açıdan nasıl desteklediğini veya onlara toplumsal yaşamda ne gibi fırsatlar sunduğunu anlamak için çok yerinde ve gerekli bir faaliyettir. Bu yönüyle program değerlendirme, eğitim programlarının işlevini etkili, verimli ve sürdürülebilir bir biçimde yerine getirmesi için elzemdir. Program değerlendirme süreci, tasarlama aşamasından başlayarak; geliştirme, sınama, uygulama, değerlendirme, düzeltme ve iyileştirme basamakları için hayati olduğu kadar, eğitim programlarının sürekliliğini sağlayabilme açısından da son derece önemlidir. Ancak asıl önemli olan, program değerlendirmeye nasıl yaklaşılabileceği ve elde edilen sonuçların nasıl yorumlanıp, hangi amaçla kullanılacağıdır.

Geleneksel yaklaşımlarda eğitim programlarının değerlendirilmesi, genellikle öğrencilerin belirlenen içerikleri öğrenip öğrenmediğinin veya hedeflenen becerileri edinip edinmediğinin tespit edildiği, daha çok öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretim sürecinde veya sonucunda sergiledikleri ölçülebilir davranışlar üzerinden yargıya varılan ve değerlendirilen eğitim programına bir şekilde başarı-başarısızlık ekseninde bir değer atfeden daha çok deneysel bir süreç iken, günümüzde program değerlendirme, farklı yaklaşımlarla, farklı düzeylerde, farklı paydaşlarla, farklı zamanlarda ve farklı boyutlar açısından ele alınmaktadır. Bu durum program değerlendirme sürecini oldukça zorlu, karmaşık, çok boyutlu ve çok katmanlı bir faaliyete dönüştürmektedir.

Özelde okulun paydaşlarının, genelde ise toplumun bütünün ihtiyaçlarına göre evrilen ve yaşayan bir varlık olarak değerlendirebileceğimiz eğitim programları; sosyal, kültürel, bilimsel, ekonomik, politik ve teknolojik gelişmelerin etkisinde, çok çeşitli bakış açılarıyla yoğrulan, statik bir olgu olmaktan çok çağın gerektirdiklerini ve toplumun değişen yönünü yansıtan dinamik bir yapı içerisinde var olmaktadır. Özellikle, hayatın değişen koşullarında günümüz neslinin giderek daha değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak bağlamlarda kendi başlarına yol almayı öğrenebilmeleri gerektiğinden, öğretmenlerinin sunacağı bilgileri veya yapacağı yönlendirmeleri olduğu gibi kabul edip uygulamak yerine, geleceğe doğru yönlerini esnek, sorumlu ve anlamlı bir şekilde kendilerinin tasavvur ve tayin edebilmeleri beklenmektedir. Bu çerçevede, günümüzün eğitim prog-



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Araştırması, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğe giren ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konan TYMM öğretim programlarının uygulanma süreçlerini uygulayıcı görüşüne dayalı olarak değerlendirmeyi ve sahadaki uygulayıcılardan elde edilen veriler ışığında öğretim programlarını iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemiştir.



ramları, hayatın bu belirsizliği, muğlaklığı ve karmaşıklığı arasında yol almada öğrencilere fayda sağlayacak kilit yetkinlikleri ve becerileri kazandırmayı hedeflemektedir.

Program değerlendirme sürecinin sonunda elde edilen bulgular, ilgili eğitim programının başarıyla övünme veya başarısızlığıyla yerinme gibi bir işlevle sınırlandırılmamalıdır. Aksine, bu süreç daha çok “özü anlama ve yorumlama” ile “bağlamsal çözümleme ve değerlendirme” ekseninde düşünülmelidir. Böylece bir eğitim programının kendine özgü sosyal, kültürel, kurumsal ve politik ortamında nasıl bir işleve sahip olduğuna dair derin ve anlamlı bir anlayış edinilir. Bu yaklaşım, söz konusu eğitim programının kendi başına bir boşlukta var olmadığını, etkililiğinin ve uygunluğunun içinde bulunduğu bağlam tarafından nasıl şekillendiğini ve yorumlandığını ortaya koyar.

Bu noktadan hareketle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Araştırması, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğe giren ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konan TYMM öğretim programlarının uygulanma süreçlerini uygulayıcı görüşüne dayalı olarak değerlendirmeyi ve sahadaki uygulayıcılardan elde edilen veriler ışığında öğretim programlarını iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemiştir.

Bu amaç doğrultusunda, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 1., 5. ve 9. sınıflarda uygulamaya konulan TYMM öğretim programlarının ilk uygulama dönemi, 5. sınıf düzeyi ve haftalık ders saati en fazla olan temel dersler (Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri) üzerinden izlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretim programlarının sahada işleyen ve aksayan yönlerinin belirlenmesi ve uygulamada karşılaşılan olası güçlükler için çözüm önerilerinin geliştirilmesi planlanmıştır.

TYMM öğretim programlarının 1., 5. ve 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamaya konulacağı dikkate alındığında, 1. sınıfın doğası itibarıyla okuma yazma ve temel matematik becerilerine odaklanması ve ders çeşitliliğinin sınırlı olması, 9. sınıfın ise Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin ötesinde bir ders çeşitliliğine sahip olması düşünülerek, öğretim programlarının daha uzun vadeli etki ve çıktıları izleyebilmek amacıyla bu araştırma için en uygun bağlam olarak 5. sınıf belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Program geliştirme süreci döngüsel bir tasarımda sürekli inceleme, değerlendirme, geri bildirim sunma, düzeltme ve iyileştirme döngülerini içerir. Aynı zamanda öğretmenler, yöneticiler, uzmanlar, öğrenciler ve gerektiğinde toplumun diğer üyeleri gibi paydaşlardan gelen değerlendirme ve bildirimler işbirliği içinde dikkate alınır. Bunun yanı sıra, değişen eğitim ihtiyaçlarına, politikalarına ve toplumsal taleplere dinamik bir yanıt olarak sürekli gelişim sergiler (Ornstein & Hunkins, 2018). Programların bilimsel bir temelde, sistematik bir yol haritası belirlenerek, uzmanların eşgüdümlü çalışmalarıyla geliştirilmesi gerektiği gibi, programların “uygulayıcı paydaşı” olan öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınarak sürekli değerlendirmeler yapılması ve aksayan yönlerin belirlenip iyileştirilmesi de aynı ölçüde önemlidir. Öğretmenlerin görüşüne başvurmanın, değerlendirilen öğretim programıyla ilgili olası ihtiyaçların ve beklentilerin belirlenmesine, uygulama aşamasında karşılaşılan güçlüklerin ve eksikliklerin giderilmesine, programın bilimsel, sistematik ve koordineli bir biçimde güncellenmesine ve devamlılığının sağlanmasına büyük katkı sunduğu düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının çeşitli birimleri tarafından merkezi olarak yürütülmekte olan izleme ve değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, sivil toplum kuruluşları gibi dış paydaşların da sürece dahil olması farklı bakış açılarının ortaya konması açısından önemlidir. Merkeziyetçi bir eğitim sisteminde devlet kurumları tarafından yürütülen program değerlendirme çalışmaları çoğu zaman bürokratik sınırlılıklar çerçevesinde, nispeten çeşitlilikten uzak ve yukarıdan aşağı bir yaklaşımla gerçekleştirilmektedir. Sivil toplum kuruluşları ise bu sınırlılığı aşmada önemli bir rol oynayarak, tabandan gelen görüşlerin sürece dahil edilmesini ve özellikle sahadaki grupların deneyimlerinin değerlendirmeye yansımaları sağlayabilir. Kamu kurumlarının aksine, STK’lar bürokratik kısıtlamalara daha az bağlı oldukları için izlenen programların öğrencilerin ve toplumun gerçek ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını değerlendirmede daha esnek ve yenilikçi yaklaşımlar sunabilir. Bu katılım, sadece şeffaflık ve hesap verebilirliği güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda politika yapıcılarla yerel paydaşlar arasında köprü kurarak program değerlendirme sürecini daha demokratik, kapsayıcı ve toplumsal değişime duyarlı hale getirebilir. Bu çerçevede mevcut çalışmanın sürece önemli bir katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Öğretim programlarının öğretmen cephesinde nasıl anlaşıldığının ve ne ölçüde uygulandığının belirlenmesi, programların sahadaki karşılığını ortaya koyma açısından çok önemlidir. Öğretim programlarının etkililiği ve verimliliği, önemli ölçüde programların uygulayıcısı olan öğretmenlere bağlıdır. Bu durum öğretmenlerin programlarla ilgili görüşlerinin ve uygulama sürecindeki deneyimlerinin belirlenmesini ve bu doğrultuda veri toplanmasını gerekli kılmaktadır. Elde edilen verilerin değerlendirilen öğretim programlarının niteliğinin ve etkililiğinin artırılmasına ve daha nitelikli programların hazırlanmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, öğretim programlarının uygulama sürecine nasıl yansıdığını tespit ederken öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin veya sorunların tespit edilmesini ve olası çözüm önerilerinin sunulmasını da mümkün kılacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın öğretmenlerin görüşü doğrultusunda yürütülmesiyle programın esnek, dinamik ve sürekli güncellenebilir yapısına önemli katkılar sunması hedeflenmektedir.

2024-2025 eğitim-öğretim yılında ilk kez uygulamaya konulmuş olan TYMM’yi 5. sınıf bağlamında Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretim programları özelinde öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek ve gelişime açık alanlarını tespit etmek amacıyla tasarlanan bu araştırmanın temel araştırma soruları ve alt boyutları şu şekilde belirlenmiştir:

Ortaokul 5. sınıf Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin genel tutumu ve yaklaşımı nedir?

TYMM ile yapılan reformun/değişikliğin gerekliliği konusundaki düşünceler

TYMM'nin getirdiği yeni uygulamalar, kolaylıklar ve fırsatlar ile ilgili görüşler

TYMM'nin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği konusundaki görüşler

TYMM'yi uygulamaya geçirme konusundaki isteklilik ve motivasyon düzeyleri

Ortaokul 5. sınıf Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenleri, TYMM öğretim programlarını öğrenme-öğretme süreçleri açısından nasıl değerlendirmektedir?

Öğrenme Ortamları: Okulların fiziki altyapısı ve kapasitesi (atölyeler, laboratuvarlar, derslikler, kütüphane, spor ve sanat alanları, sosyal alanlar, vb.) ile sahip olduğu teknolojik donanımın öğretim programlarının uygulanabilirliğine etkisi

Öğretim Materyalleri: Mevcut öğretim materyallerinin (kullanılan ders kitapları, kaynaklar ve diğer destekleyici materyaller) öğretim programları ile uyumu ve programların uygulanmasına etkisi

Öğrenme Yaşantıları: Öğretim programlarında önerilen öğrenme yaşantılarının modelin temel anlayışına/felsefesine ve hedeflenen öğrenme çıktılarına uygunluğu

Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri: Öğretim programlarında hedeflenen becerilerin ölçme-değerlendirme süreçlerine yansıtılması

Ortaokul 5. sınıf Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin TYMM öğretim programlarını uygulamada yaşadıkları güçlükler/aksaklıklar nelerdir?

Uygulamada karşılaşılan olası güçlüklerin kaynakları/sebepleri hakkında görüşler

Olası güçlükleri aşmak için izlenen yollara ilişkin görüşler ve çözüm önerileri

Öğretim programlarına yönelik olası değişiklik/iyileştirme önerileri

Etkili ve verimli uygulama süreçleri için ihtiyaç duyulan destekler hakkında görüşler

Ortaokul 5. sınıf Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin, TYMM öğretim programlarını "branş bazlı" olarak nasıl değerlendirmektedir?

Öğretim programlarının ilgili derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi hakkında görüşler

Öğretim programlarındaki içeriğin kapsam, konu bütünlüğü, konular arası uyum ve geçiş bakımından yeterliliği ve uygunluğu konusundaki görüşler

Öğretim programlarının alan becerileri kazandırmadaki ve alana özgü hedeflere ulaşılmasındaki etkisi hakkında görüşler

Öğretim programlarının alanla ilgili kavram öğretimi ve bilgi kazandırmadaki etkisi hakkında görüşler

Öğretim programlarının disiplinler arası işbirliğine uygunluğu hakkında görüşler

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Herhangi bir eğitim programının uygulanma sürecini izlemek için yürütülen faaliyetler program değerlendirmenin bir parçasıdır. Bu nedenle kavram olarak program değerlendirmenin eğitimdeki yeri ve sahip olduğu işlevin anlaşılması önem arz etmektedir. Program değerlendirme herhangi bir eğitim programının tamamını ya da herhangi bir boyutunu veya bir bileşenini değerlendirmek şeklinde tanımlanabilir. Bu noktada, öncelikle eğitimde değerlendirme kavramının tam olarak neyi ifade ettiğine kısaca değinmek, ardından program değerlendirme kavramını etrafıca tartışmak faydalı olacaktır.



BİLGİ KUTUSU

Eğitimde Değerlendirme

Eğitimcilerin programların etkinliğini ve kalitesini belirlemek için sistematik bir süreç yürüttüğü, veriye dayalı kararlar aldığı bir yaklaşımdır.



BİLGİ KUTUSU

Program Değerlendirme

Bir eğitim programının değerini, etkililiğini ve toplum üzerindeki etkisini belirlemek için yürütülen daha kapsamlı bir faaliyettir.

Tablo 1’de eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili taşıdığı anlam ve işlev açısından *eğitimde değerlendirme* kavramının tanımları genel bir çerçevede sunulmuştur. Buna göre *eğitimde değerlendirme*, eğitimcilerin programların etkinliğini ve kalitesini belirlemek için sistematik bir süreç yürüttüğü, veriye dayalı kararlar aldığı bir yaklaşımdır. Bu süreç, eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi, olası eksiklikleri tespit etmeyi ve iyileştirme önerileri sunmayı amaçlarken aynı zamanda eğitim programlarının geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir araçtır.

Program değerlendirme ise, bir eğitim programının değerini, etkililiğini ve toplum üzerindeki etkisini belirlemek için yürütülen daha kapsamlı bir faaliyettir. Bu faaliyet, eğitim programlarının farklı bağlamlardaki etkilerini karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi, programların hedeflerine ulaşma derecelerini

ölçmeyi ve bu sayede programların iyileştirilmesi için gerekli adımları atmayı sağlar. Bu uygulama; sadece programların başarılarını ölçmekle kalmaz, aynı zamanda farklı eğitim programlarının karşılaştırılmasını da mümkün kılar (Tablo 1). Bu karşılaştırmalar, aynı bağlamdaki farklı programlar ya da farklı bağlamlardaki benzer programlar arasında yapılabilir. Bu sayede eğitimciler, programları daha etkin hale getirmek için gerekli düzenlemeleri yapabilirler.

Bu çerçevede bu iki kavram birbiriyle iç içe geçmiş, birbirine bağlı ve birbirini karşılıklı olarak sürekli besleyen ve destekleyen bir örüntü çerçevesinde işlev görmektedir.

Tablo 1. Eğitimde Değerlendirme ve Program Değerlendirme

Kaynak	Tanım
Eğitimde Değerlendirme	
Worthen & Sanders (1987)	Bir program, ürün, proje, süreç, hedef veya içeriğin kalitesinin, etkililiğinin veya değerinin resmi yollarla belirlenmesi sürecidir.
Scriven (1991)	Bir şeyin değerini, kıymetini veya önemini belirleme süreci; sistematik araştırma ve bilinçli yargıyı içerir.
Erden (1998)	Öğrenci başarısını değerlendirmek ve program etkililiğini ölçmek amacıyla gerçekleştirilir.
Stufflebeam & Shinkfield (2007)	Eğitimle ilgili bir programın, bir projenin veya bir bileşenin değerinin veya öneminin sistematik olarak belirlenmesidir.
Uşun (2012)	Gözlem veya nesnel ölçümlerle elde edilen sonuçlardan zihinsel yargılarla öznel çıkarımlar yapma sürecidir.
Ornstein & Hunkins (2018)	Bir ürünün değerini veya önemini ortaya koyma, belirlenen standartları karşılama ve hedef kitlenin bu standartlara ulaşma derecesini belirleme sürecidir.
Program Değerlendirme	
Melrose (1998)	Bir eğitim programının birey, topluluk, kurum veya toplum açısından değeri ve uygunluğu hakkında yargıya varma sürecidir.
Milakovich & Gordon (2009)	Eğitim programının çıktıları hakkında yöneticilere veri sağlamak için yapılan sistematik ölçümlerdir.
Royse, Thyer & Padgett (2016)	Eğitim programlarının mukayesesine dayalı bir yargılama, karşılaştırma ve yorumlama sürecidir.
Ornstein & Hunkins (2018)	Bir eğitim programının değerini ve etkililiğini belirlemek, iyileştirme, geliştirme, uygulamaya devam etme veya sonlandırma kararları almak için gerekli bir süreçtir.

Sonuç olarak, eğitim programları üzerinde gerçekleştirilen değerlendirmeler, eğitimin kalitesini artırmaya yönelik önemli bir araçtır ve sürecin her aşaması, eğitim politikalarının ve uygulamalarının iyileştirilmesinde büyük bir rol oynar. Kısaca bir eğitim programın başarısını belirlemek için yürütülen sistematik bir araştırma şeklinde tanımlanan program değerlendirme (Royse, Thyer & Padgett, 2016), oldukça karmaşık ve zorlu bir süreç içermektedir. Bu özelliğini çoklu katılım, çoklu düzey, çoklu boyut ve çoklu zaman olmak üzere dört temel ilkedden aldığı söylenebilir (Tablo 2).

Tablo 2. Program Değerlendirmede Temel İlkeler

İlke	Tanım	Kaynak
Çoklu Katılım	Tüm paydaşların değerlendirmeye katkıda bulunması beklenir; bu, programın etkililiği, uygunluğu ve gelişim alanlarına dair çeşitli bakış açıları sağlar. Paydaşlar arasında uygulayıcılar, faydalanıcılar, fon sağlayıcıları, karar vericiler ve toplum üyeleri bulunur.	Cousins & Whitmore (1998)
Çoklu Düzey	Eğitim programı, farklı sistemik, toplumsal, örgütsel, kurumsal ve bireysel düzeylerde incelenir. Farklı ölçeklerde ve kademelerde yapılan değerlendirmelerle her kademenin etkililiğe katkı sağladığı kabul edilerek sürekli iyileştirme ve hesap verebilirlik sağlanır.	Mertens & Wilson (2019)
Çoklu Boyut	Eğitim programının birçok bileşeni, girdilerden sonuçlara kadar tüm aşamaları çok boyutlu olarak incelenir. Bu yaklaşım, programın tüm yönlerini değerlendirerek daha kapsamlı bir anlayış sağlar.	Fitzpatrick, Sanders & Worthen (2011)
Çoklu Zaman	Programın uygulanmasının (öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere) her aşamasında veri toplanıp analiz edilerek zaman içindeki değişimler izlenir. Bu, programın sürdürülebilirliğini sürekli gelişimini destekler.	Mertens & Wilson (2019)

Program değerlendirme sürecinde, değerlendirme faaliyetinin ne zaman yapıldığına, diğer bir deyişle uygulamanın hangi aşamasında gerçekleştirildiğine ve hangi amaçla yapıldığına göre iki yaygın yaklaşım benimsenir:

- Program uygulama aşamasındayken yapılan, süreci izleyip iyileştirmeye yönelik yapıcı geri bildirim sağlayan süreç odaklı biçimlendirici (*formative*) değerlendirme;
- Program tamamlandıktan sonra yapılan, programın genel etkilerini ve hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını ortaya koyan sonuç odaklı hüküm verici (*summative*) değerlendirme (Hewitt, 2006; Oliva, 2009; Ornstein & Hunkins, 2018).

Kısaca, program değerlendirme yalnızca bir programın veya okul yılının sonunda değil, aynı zamanda programın geliştirilme ve uygulanma süreci boyunca çeşitli noktalarda yapılması gereken bir faaliyettir. Böylece program değerlendirme; eğitim programının uygulama öncesi, sırası ve sonrası güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yardımcı olur. Başlangıçta, eğitim programının ortaya koyduğu öğrenme vizyonuna odaklanılırken, süreç boyunca öğrenme yaşantılarına yoğunlaşılır; sonuçta ise hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığına bakılır. Bu süreç eğitim programının katma değerinin belirlenmesini sağlar.

Program değerlendirme, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenip öğrenmediklerini değerlendirmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin öğretmenlik yetkinliğini ve eğitim programlarının öğretmenlerden beklediği yeterlikleri de ölçmeyi hedefler. Öğretimin daha odaklı bir şekilde iyileştirilmesi için programın güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkarırken aynı zamanda ilgili karar alma süreçleri için de faydalı bilgiler sağlar. Programın uygulamada ne kadar işlevsel olduğunu, işleyen veya değiştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu ortaya koyarken, programın çıktılarının

akademik hayatın sonraki evrelerinde, iş hayatında ya da istihdam alanlarında ne ölçüde etkili olduğunu da tespit eder. Bunların yanı sıra, karar vericilerin, bir programın hedeflerine ulaşp ulaşmadığını, sonraki yıllarda tekrar finanse edilmeye değer olup olmadığını veya maliyeti daha düşük bir programın aynı çıktıları elde edip edemeyeceğini bilmeleri için de kullanılır (Mertens & Wilson, 2019; Ornstein & Hunkins, 2018; Rossi, Lipsey, & Henry, 2019; Royse, Thyer, & Padgett, 2016).

Program değerlendirme birey düzeyinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinden başlayarak, insan beyninin nasıl çalıştığına, sosyokültürel düzeyde siyasi alanın eğitimi nasıl şekillendirdiğine, yeni teknolojinin ve çağdaş pedagojik yaklaşımların farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını nasıl karşıladığına kadar bir yığın veriyi ortaya koyabilen bütüncül bir süreçtir. Yeni müdahaleler denendiğinde ve bunların önceki yöntemler/modeller kadar başarılı olup olmayacağı bilinmediğinde veya bir programın iyileştirilebileceği ve bir şekilde daha etkin veya daha verimli hale gelebileceği algısı oluştuğunda program değerlendirme kritik bir uygulamadır (Ornstein & Hunkins, 2018).

Yönetsel süreçlerin bir parçası olarak kullanılan ve pratik bir çaba olarak görülen program değerlendirme, sponsorlara veya fon sağlayıcı kuruluşlara karşı hesap verebilirlik ve külfet-maliyet değerlendirmesi yapılmasına olanak tanır. Zaman zaman ailelerin ve bireylerin okul seçimi kararlarında dahi program değerlendirmeden elde edilen veriler etkilidir. Değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular, eğitim kurumları için okul bütçelerinin nasıl tahsis edileceğinden, belirli konu alanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine nasıl ve ne ölçüde dahil edilmesi gerektiğine kadar birçok önemli kararı etkiler. Aynı zamanda akreditasyon standartları ve kalite ölçütlerini karşılamak için kurumsal politikaların belirlenmesinden, öğretmen yetkinliklerindeki eksikliklerin tespit edilip onların mesleki gelişiminin nasıl desteklenmesi gerektiğine kadar bir dizi geri bildirim sağlar (Chen, 2005; Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2011; Mertens & Wilson, 2019; Oliva, 2009; Ornstein & Hunkins, 2018; Rossi, Lipsey, & Henry, 2019; Royse, Thyer, & Padgett, 2016).

McChain (2005) program değerlendirmenin elverişli olabilmesi için, değerlendirme sonuçlarının öğrenme yaşantılarıyla hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını veya ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek, içeriğin yeterliliğini belirlemek, öğretim stratejilerinin etkililiğini ve uygunluğunu değerlendirmek, öğrenme deneyimini iyileştirmek, öğrenmeyi pekiştirmek ve desteklemek, öğrenme ortamını değerlendirmek, hedef kitlenin başarısını belirlemek, uygulayıcıya, kolaylaştırıcıya ve kullanıcıya öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili geri bildirim sağlamak gibi amaçlarla veri toplamak gerektiğini ileri sürmektedir.

**Eğitim programları ne kadar güçlü
hazırlanırsa hazırlansın, içinde faaliyet
gösterdikleri toplumun ihtiyaçlarını karşılayıp
karşılamadıklarını tespit etmek için sürekli
olarak değerlendirilmeye ve değerlendirme
sonuçlarının program geliştirme çalışmalarına
yansıtılmaya ihtiyacı vardır.**



Sonuç olarak, eğitim programları ne kadar güçlü hazırlanırsa hazırlansın, içinde faaliyet gösterdikleri toplumun ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadıklarını tespit etmek için sürekli olarak değerlendirilmeye ve değerlendirme sonuçlarının program geliştirme çalışmalarına yansıtılmaya ihtiyacı vardır. Program geliştirme çalışmalarına öncülük edecek her türlü yenilik, değişim ve dönüşüm girişimi, program değerlendirme sürecinin karar vericiler ve politika yapıcılar için ortaya koyduğu veriye dayalı somut önerilere bağlıdır. Bu nedenle program değerlendirme faaliyeti eğitimde büyük önem taşımaktadır.

Literatür Taraması

Çalışmanın literatür taraması için *DergiPark* akademik veri tabanında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ve “TYMM” anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan tarama sonucunda, son bir yılda yayımlanmış toplam 60 (altmış) makaleye ulaşılmış, bu makalelerin ortaya koyduğu bulgular ve perspektifler mevcut çalışmanın amacı doğrultusunda incelenmiştir.

TYMM resmi olarak 26 Nisan 2024 tarihinde askıya çıkarılarak kamuoyu görüşüne sunulmuş (MEB, 2024c), 27 Mayıs 2024 tarihinde ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanarak ilan edilmiştir (Berk & Özer, 2024). Bu doğrultuda TYMM resmen yürürlüğe girmiş ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla okul öncesi, 1., 5. ve 9. sınıflarda kademeli olarak uygulamaya konulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığının, TYMM’nin ülke genelinde yaygınlaştırılması için çok boyutlu adımlar attığı görülmektedir. Bu sürecin önemli bir basamağını, öğretim programlarının ve öğretim materyallerinin güncellenmesine yönelik yürütülen çalıştaylar oluşturmaktadır. Sosyal Uyum Becerileri dersi, erken çocukluk ve okul öncesi özel eğitim programları ile özel eğitim uygulama okullarına yönelik bu çalıştaylarda; ders kitapları, öğretmen kılavuzları, dijital içerikler ve görsel tasarımı güçlendirilmiş öğrenci etkileşimini artırmaya yönelik interaktif materyaller geliştirmeye yönelik kapsamlı çalışmalar yürütülmüştür (MEB-ÖERHGM, 2025). TYMM’nin sahada başarılı bir şekilde uygulanabilmesi adına öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik verilen hizmet içi eğitim, bu faaliyetlerin bir başka önemli ayağıdır. Bu seminerlerde Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik öğretmenlerine ölçme-değerlendirme uygulamaları ile TYMM’ye özgü öğretim yaklaşımlar tanıtılmıştır. Bununla birlikte çevrimiçi oturumlarla da TYMM’nin öğrenme yaklaşımı, değerler eğitimi ve temel beceriler boyutlarına yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır (MEB-OGM, 2025). Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla birtakım özel projeler de yürütülmüştür. Bu kapsamda, özellikle İmam Hatip Lisesi meslek dersi öğretmenlerine yönelik geliştirilen “Dönüştürücü Öğretmen Profili” çerçevesinde mesleki gelişimin güçlendirilmesi, akademik uygulamaların öğretim süreçlerine entegrasyonu ve altyapı iyileştirmeleri hedeflenmiştir. Araştırma, geliştirme ve eğitim faaliyetleriyle desteklenen bu çalışmalar aracılığıyla, öğretmen yeterliklerinin TYMM’nin gerektirdiği niteliklerle uyumlu biçimde ilerletilmesi amaçlanmıştır (MEB-DÖGM, 2025).

Programın yürürlüğe girmesinin üzerinden henüz bir yıl geçmesine rağmen bu süre zarfında yürütülen çalışmaların ve yazılan raporların sayısı ve sıklığı yalnız kamuoyunun ve eğitimcilerin değil, aynı zamanda akademisyenlerin ve araştırmacıların da bu konuya olan ilgisini yansıtmaktadır.

DergiPark akademik veri tabanında yayımlanan TYMM odaklı akademik çalışmalara ilişkin yapılan derleme, çalışmalarda benimsenen yöntem ve yaklaşımla ilgili çarpıcı tespitler ortaya koymaktadır. Buna göre incelenen 60 (altmış) makalenin tamamı nitel araştırma geleneğini yansıtmakla beraber, büyük bir çoğunluğu (yaklaşık dörtte üçü, $f=44$) yöntem olarak doküman analizini be-

nimsemiştir. Bu durum çalışmaların daha çok program dokümanları üzerinde yapılan incelemeler üzerinden yürütüldüğünü ve odak olarak öğretim programlarının özüne ilişkin değerlendirme yapılmasını sağlayan iç güdümlü sorulara yanıt arandığını göstermektedir. Öte yandan 8 (sekiz) makale derleme usulü görüş/düşünce yazısı olarak yapılandırılmış, bu yolla da yine modelin özüne ilişkin değerlendirmeler sunulmuştur. Ancak veri odaklı değerlendirme yapan çalışma sayısı oldukça azdır. Paydaş görüşüne başvurularak veri toplanan çalışma sayısı 8 (sekiz) ile sınırlıdır. Bu tespit, verilerin paydaş görüşüne dayalı toplandığı ve yorumlandığı mevcut araştırmanın bu bağlamda dolduracağı boşluğu işaret etmektedir.

İncelenen makalelerde, araştırmaların belli bir disipline veya eğitim kademesine yönelik tasarlandığı, araştırma konusu olarak kimi zaman modelin bütünü, kimi zaman da bir bileşeninin ya da bir boyutunun ele alındığı görülmüştür. Farklı disiplinlerin öğretim programlarına odaklanarak yürütülen çalışmaların sayısı hayli fazladır. Çalışmalara en çok konu olan alan Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programları olmuştur ($f=16$). Takip eden alanlar ise sırasıyla Sosyal Bilgiler öğretim programları ($f=8$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ($f=7$), Matematik öğretim programları ($f=5$), Fen Bilimleri öğretim programları ($f=5$) ve Okul Öncesi eğitim programı ($f=5$) şeklinde sıralanmıştır.

İncelenen makalelerin kapsamı ve odağı değerlendirildiğinde, çalışmaların kayda değer bir kısmının “beceri”, “değer” ve “okuryazarlık” olgularına yönelik araştırmaları yansıttığı görülmektedir. Çalışmaların büyük bir kısmı TYMM öğretim programlarında vurgulanan çeşitli becerileri ve beceri öğretimini konu edinmiştir (Bayrakdar, 2025; Çağ, 2025; Erken, 2025; Ertek-Eroğlu, Eker & Eker, 2025; Kara-Özkan, 2025; Kuzu, Göçer & Akçay, 2024; Namlı-Altıntaş, 2025; Töman, 2025; Uzun, 2025; Yıldırım, 2025). Bu durum modelin beceri temelli yaklaşımının ve “beceriler çerçevesi” ile beceri öğretimi konusunda ortaya koyduğu iddianın akademik araştırmalarda epeyce karşılık bulduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretim programlarının çeşitli taksonomiler açısından incelendiği ve öğrenme çıktılarının taksonomik analizlerinin yapıldığı çalışmalar da mevcuttur (Diktaş vd., 2025; Karagöl, 2025; Özkan & Yaman, 2025; Satmaz & Yabanova, 2024; Süğümlü & Bahşi, 2025; Ünsal, 2024). Bunların yanı sıra öğretim programlarını okul dışı öğrenme (Orhan vd., 2025) ve ölçme-değerlendirme (Güneş, Dursun & Alcı, 2025) konularına odaklanarak ele alan çalışmalar da olmuştur.

Diğer önemli bir inceleme konusu olan değerler ile ilgili olarak, çalışmaların önemli bir kısmının değer olgusu ve değerler eğitimi çerçevesinde yapılan incelemelerden oluştuğu görülmektedir (Arslan & Çelik, 2025; Arslankara & Arslankara, 2024; Aydın, 2025; Bozkaya, 2025; Daşar 2025;

Programın yürürlüğe girmesinin üzerinden henüz bir yıl geçmesine rağmen bu süre zarfında yürütülen çalışmaların sayısı ve sıklığı yalnız kamuoyunun ve eğitimcilerin değil, aynı zamanda akademisyenlerin ve araştırmacıların da konuya olan ilgisini yansıtmaktadır.

Geçimli & Kayahan-Yüksel, 2024; Kahraman & Biber, 2025; Karagöl & Aydoğan, 2025; Karagöl & Yeşilyurt 2025; Suluk & Yıldırım, 2025; Taşkın, 2025). Farklı kademeler ve farklı disiplinler bağlamında, genelde “değer” konusunun, özelde ise “erdem-değer-eylem” çerçevesinin (Şekil 1) araştırmalara konu olması da yine modelin beceriler konusu gibi değerler konusunda da iddialı söyleminin bir sonucu olarak görülebilir.

Üçüncü olarak okuryazarlık boyutuna odaklanan çalışmalar, bilgi okuryazarlığı (Turgut, 2025) dijital okuryazarlık, dijital etik ve dijital eğitim araçlarının kullanımı (Banaz, 2024; Kaya & Köseoğlu, 2024; Kumaş, 2025); dini okuryazarlık, din öğretimi ve ahlak eğitimi (Coşkun, 2025; Kaya & Köseoğlu, 2024; Turan & Nazıroğlu, 2024; Üzümcü & Abanoz, 2024); kültür okuryazarlığı (Köçer, 2025) ve halk bilimi unsurları (Bayraktar & Çalışkan, 2024) gibi çok çeşitli konulara odaklanılarak gerçekleştirilmiş incelemelerden oluşmaktadır.

Öte yandan, karşılaştırmalı bir perspektifle hareket edilen, farklı dönemlerde ve yıllarda uygulanmış öğretim programlarının karşılaştırmalı analizinin yapıldığı çalışmalara (Adıgüzel, 2025; Bozka, 2025; Gürbüz ve Duran, 2024; Keser, Ünsal-Aksebzeci & Kenan, 2025; Kuzu, Toptaş & Göçer, 2025; Ocak & Tunç-Toptaş, 2025; Torun & Karamustafaoğlu, 2025; Turan, Gedik & Kutluay, 2025; Ünsal, 2024; Yurdakal, 2024) da rastlanmaktadır. Ek olarak, uluslararası standartlar veya çerçeve programlarla karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalar (Orhan vd., 2025; Turgut, 2025) da mevcuttur.

Kimi çalışmada model kuramsal ve felsefi temelleri açısından ele alınmış, modelin ortaya koyduğu insan profili epistemolojik, ontolojik ve aksiyolojik çerçevede irdelenmiştir (Akpınar & Köksalan, 2024; Akpınar vd., 2024; Arslankara & Arslankara, 2024; Ateş, 2024; Berk & Özer, 2024; Karataş, 2024; Mukul, 2025; Yıldırım & Çalışkan, 2024). Kimi çalışmada ise sıkça ders kitabı analizine yer verilmiştir. Özellikle model ile ilişkilendirilerek yürütülen analizlerde kullanılan ders kitapları farklı boyutlar açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir (Kadirhanogulları & Köse, 2025; Kahraman & Biber, 2025; Karagöl & Yeşilyurt 2025; Köçer, 2025; Suluk & Yıldırım, 2025).

Yaklaşım ve yöntem olarak bakıldığında, paydaş görüşüne başvurulmuş çalışmalarda katılımcı olarak çoğunlukla öğretmenler olmak üzere (Ceylan, 2025; Karagöl & Aydoğan, 2025; Öztürk, Yıldız & Dağ, 2025; Uludağ-Kırçıl & Uluçınar-Sağır, 2025; Uygun & Akgül, 2024), okul yöneticilerinin (Küçük & Kurt, 2025), öğrencilerin (Kumaş, 2025) ve öğretmen adaylarının (Karataş, 2025) tercih edildiği görülmektedir (Tablo 3). Mevcut çalışmanın katılımcı grubu olan öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirme yapılan makalelere bakıldığında, genel olarak odaklanılan noktaların TYMM ile hedeflenen program reformunun, öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönleri ile, uygulama sürecinde yaşanan sorunlar veya güçlükler olduğu tespit edilmiştir.

Bugüne kadar yapılan sınırlı sayıdaki çalışmanın çoğunluğunun tek bir disipline veya belli bir alana odaklandığı düşünüldüğünde, ortaokul kademesinin çatısını oluşturan en temel derslerin (Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri) bu değerlendirmeye dahil edilmesi, mevcut çalışmanın hem kapsam hem de bağlam olarak TYMM değerlendirmelerine ilişkin literatüre sunacağı katkının boyutuna işaret etmektedir. Öte yandan mevcut literatürdeki çalışmalara bakıldığında veri odaklı değerlendirme yapan çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Verilerin paydaş (öğretmen) görüşüne dayalı olarak toplanmasına ve değerlendirilmesine öncelik veren bu çalışmanın bu bağlamda önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmayı yürüten kuruluşun bağımsız bir STK olması ve değerlendirmeyi yapan araştırmacıların Millî Eğitim Bakanlığı dışındaki uzmanlardan oluşması da araştırmada farklı bakış açılarının ve uzmanlıkların ortaya konması açısından önemlidir.

Tablo 3. TYMM'ye İlişkin Görüşme Tekniğine Dayalı Akademik Çalışmalar

Kaynak	Araştırma Konusu	Bulgular
Uygun & Ak-gül (2024)	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYMM ile ilgili görüşleri	Olumlu görüşler: Reformun yerinde olduğu, milli-manevi değerlere bağlı, bilimsel-teknolojik gelişmelere uyumlu, süreç odaklı, öğrenci merkezli, bireyselliği ön planda tutan bir model olduğu kanaati. Olumsuz görüşler: Öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması, hızlı uygulama, yeni kavramların kavram yanılgısına yol açması, fazla etkinlik, sadeleşme ile konu bütünlüğünün bozulması, fiziki şartların yetersizliği.
Ceylan (2025)	DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi	Genel algı olumlu, ancak uygulamada yaşanan güçlükler: Hazırlıksız uygulama, içerik seviyesinin uygun olmaması, bilgi-tanıtım eksikliği, öğretmen rehberliğinin aktarılamaması, alternatif ölçme tekniklerinin kullanılmaması, klasik ölçme tekniklerine yönelim.
Karataş (2025)	Öğretmen adaylarının TYMM'ye ilişkin değerlendirmeleri	Güçlü yönlerine yönelik görüşler: Geleneksel değerlerle çağdaş eğitimin harmanı, insan merkezli ve erdem odaklı yaklaşım, sosyal-duygusal ve dil becerilerinin destekleyen, değer temelli yapıya sahip bir model olması. Geliştirilmesi gereken yönlerine dair görüşler: Teknoloji entegrasyonunun güçlendirilmesi, görsel-eleştirel okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, bireysel farklılıkların daha fazla gözetilmesi.
Küçük & Kurt, 2025	TYMM'nin okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi ve okul iklimine yansımaları	Model özgün, açık, anlaşılır, tutarlı; hedefler net. Uygulamada tutarsızlıklar mevcut. Yönetici-öğretmen katılımı sağlanmış, aile katılımı yetersiz. Teşvik mekanizmaları zayıf. Yeniliklerin sık olması istikrarı bozsa da süreç istikrarlı ilerlemekte.
Öztürk, Yıldız & Dağ (2025)	Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla TYMM SWOT analizi	Güçlü yönler: Beceri temelli yaklaşım, bütüncül eğitim, bireysel farklılıklar. Fırsatlar: Çok yönlü gelişim, mesleki gelişime katkı, çağdaş ihtiyaçlara uyum. Zayıf yönler: Farklılaştırılmış öğretim zorlukları, içselleştirme güçlükleri, sınıf yönetim sorunları. Tehditler: Adaptasyon güçlükleri, geleneksel direnç, uzun vadede etki belirsizliği.
Uludağ-Kırçıl & Uluçınar-Sağır (2025)	İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin TYMM'ye yönelik görüşleri	Genel olarak olumlu değerlendirme; süreç odaklı değerlendirme araçlarının kullanımı. Erdem-değer-eylem çerçevesine önem verilir. Öğrenci profilleri ve programlar arası bileşenlerin tam yerleşmemesi. Tanıtım eğitimlerinin yetersizliği.

Araştırmanın Yöntemi

Program değerlendirme çalışmalarının amacı ve bağlamı dikkate alınarak değerlendiricilere rehberlik edecek farklı yaklaşımlar benimsenerek farklı modeller kullanılabilir. Bu bölümde, çalışmanın program değerlendirme yaklaşımı ve modeli ile araştırmada kullanılan yöntem ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Bölümün amacı, incelenen olguya derinlemesine bakış sağlamak için benimsenen metodolojik çerçeveyi ve buna bağlı olarak geliştirilmiş veri toplama stratejisini, çalışmanın hedefleriyle uyumlu, paydaş katılımını ve bağlamsal anlayışı vurgulayan program değerlendirme yaklaşımını ve modelini etraflıca anlatmaktır.

Yaklaşım ve Model

Tarihsel arka plana bakıldığında modern anlamda program değerlendirme ilk olarak Ralph Tyler tarafından 1940'lı yıllarda ortaya atılmıştır. Tyler (1949) program değerlendirmeyi öğrenmeye yönelik hedeflerin program aracılığıyla ne ölçüde gerçekleştiğini belirleme süreci olarak tanımlamış, gerçekleştirilecek hedeflerin açık, anlaşılır ve gözlenebilir bir biçimde belirtilmesi ve programın bu hedeflere göre değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yıllar içinde program değerlendirme olgusu diğer araştırmacılar ve eğitimciler tarafından zaman zaman eleştirilmiş, kapsamı genişletilmiş, yenilenmiş ve zenginleştirilmiştir. Modern, post-modern, pozitivist, post-pozitivist, objektif, subjektif, bilimsel, hümanist, faydacı, sezgisel, geleneksel, yenilikçi vb. yaklaşımların ve farklı modellerin entegre edilebildiği program değerlendirme faaliyeti, değerlendirme stratejilerine, metodolojiye, kapsama ve bağlama göre şekillenir.

Literatürde program değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin çok sayıda sınıflandırma mevcuttur. Bunlardan en bilinenlere göre, mevcut çalışmanın *hümanist/postmodernist*, *sezgici*, *özcü* ve *katılımcı odaklı* yaklaşımları benimsediği söylenebilir.

Çalışmada istatistiksel bir neden-sonuç metodolojisine veya kesin bir değerlendirme ölçütüne dayalı bir program değerlendirme faaliyetinden ziyade, öğretmenleri programın öznelinden biri olarak gören, değerlendirmeyi bu öznelere bir iletişim yolu ve onların görüşlerini yorumlama sanatı olarak nitelendiren *hümanist/postmodernist* bir yaklaşım benimsenmiştir. *Hümanist/postmodernist* yaklaşımda modernitenin hakikat ve kesinlik arayışından uzak durulur; bu nedenle bilimsel ve kesin değerlendirme ölçütleri kullanmaktan kaçınılır. Değerlendirme daha çok bir yorumlama sanatı ve öznelere arası iletişim olarak ele alınır. Bu yaklaşımda istatistiksel metodolojilere daha az rağbet gösterilirken, estetik, etnografya, otobiyografi, fenomenoloji gibi çeşitli eleştirel ve sezgisel yöntemler tercih edilir (Ornstein & Hunkins, 2018; Slattey, 2013).

Çalışmanın benimsediği bir başka yaklaşımın ise sezgici yaklaşım olduğu söylenebilir. Sezgici yaklaşımda değerlendiriciler, programın bireyler veya küçük gruplar üzerindeki etkisini değerlendirmek için veri toplar. Değer konusunda tek bir kriter yoktur; bir programın değerini belirlemek için çok sayıda kriter kullanılır. Programın kalitesiyle ilgili görüş bildirecek kişilerin dış değerlendiricilerden ziyade programın iç paydaşlarının olduğuna inanılır. Bu yaklaşımda, programdan etkilenen herkes program hakkında yargıda bulunabilir (Worthen & Sanders, 1993). Bu doğrultuda iç paydaş olarak görülen öğretmenlerin programı uygulama deneyimlerinin araştırılması, aynı zamanda programın bireysel olarak ve küçük gruplar halinde öğretmenler (Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenleri) üzerindeki etkilerinin sezgisel olarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Scriven (1967) tarafından yapılan başka bir sınıflandırma dikkate alındığında, mevcut çalışmada daha çok özcü bir yaklaşımın benimsendiği söylenebilir. Özcü değerlendiriciler, programın özüne ilişkin incelemeler yapar ve program dokümanını ve bileşenlerini ayrı ayrı inceler. Örneğin; programın içeriğinin, içeriği sıralama biçiminin, içeriği pekiştirmek için önerilen öğrenme yaşantılarının ve kullanılacak materyal türlerinin değerlendirmesi yapılır. Değerlendirme kriterleri genellikle operasyonel olarak tanımlanmaz. Bunun yerine, değerlendiriciler programın ne kadar uygun ve yerinde olduğu sorusunu yanıtlamaya çalışırlar. Buna göre, çalışmanın ana çerçevesi, TYMM öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçleri açısından Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri alanları için ne kadar uygun ve yerinde olduğu sorusuna odaklanmaktadır.

Son olarak, Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2011) tarafından yapılan sınıflandırma esas alındığında, *katılımcı odaklı* değerlendirme yaklaşımının, mevcut çalışmanın amacıyla uyumlu olduğu ifade edilebilir. *Katılımcı odaklı* değerlendirme yaklaşımı, değerlendirmede çoklu bakış açılarına değer verildiği, çeşitli paydaşların görüşlerinin, deneyimlerinin ve yaşantılarının paylaşıldığı, öğrenciler, öğretmenler ve toplumun diğer üyelerinin değerlendirme sürecine dahil edildiği bir yaklaşımdır. Bu çerçevede çalışmada katılımcı olarak öğretmenlerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri, deneyimleri ve yaşantıları önemsenerek değerlendirme yapılmaktadır.

Program değerlendirme modellerine bakıldığında literatürde yer alan çok sayıda model bulunduğu ve bu sürecin her biri farklı bakış açıları sunan çeşitli modeller tarafından yönlendirildiği söylenebilir. Her model, nesnel ölçümlerden bütünsel anlayışa kadar uzanan benzersiz güçlü yönler sunarak değerlendiricilerin değerlendirme amaçlarına ve bağlamına göre seçim yapmalarına olanak tanır. Bu çalışmada, eğitim programının öğretmen paydaşlar üzerindeki etkilerini derinlemesine analiz edebilmek amacıyla Stake'in Paydaşa Duyarlı Değerlendirme Modeli (*Stake's Responsive Evaluation Model*) benimsenmiştir. Bu model, programın önceden belirlenmiş hedeflerine odaklanmanın ötesine geçerek, uygulama sürecinde ortaya çıkan dinamikleri ve paydaşların deneyimlerini merkeze alması açısından çalışmanın amaçlarıyla örtüşmektedir.

Robert E. Stake tarafından geliştirilen *Paydaşa Duyarlı Değerlendirme Modeli* program değerlendirme sürecine nitel bir gelenek üzerinden ve paydaşı merkeze alarak yaklaşan bir modeldir. Büyük ölçüde önceden belirlenmiş hedeflere ve standartlaştırılmış ölçümlere dayanan geleneksel değerlendirme modellerinin aksine, bu model paydaşların kaygı ve endişelerine, soru ve sorunlarına, görüş ve değer yargılarına duyarlılığı vurgular. Bu model, değerlendirme sürecini önceden belirlenmiş hedeflere göre yapılandırmak yerine, sürece dahil olan kişilerin deneyimlerine ve gözlemlerine dayalı olarak esnek bir biçimde yürütmeyi amaçlar (Stake, 1975). Modelin temelinde programı değerlendirme sürecini, paydaşların kaygılarına, ihtiyaçlarına ve sorunlarına duyarlı hale getirme ve paydaşların bakış açılarını nitel yollarla gün yüzüne çıkarma anlayışı vardır (Stake, 2004).

Stake'in modelinde değerlendirme, yalnızca bir programın başarısını ölçmekle sınırlı değildir; aynı zamanda programın gerçek uygulamalarına ışık tutmayı, paydaşların algılarını ortaya çıkarmayı ve bu doğrultuda program hakkında daha kapsamlı ve bağlama duyarlı bilgiler sunmayı hedefler. Bu nedenle model, çoğunlukla görüşmeler, gözlemler, vaka çalışmaları gibi nitel veri toplama yöntemlerine dayanır (Greene, 1994). *Paydaşa Duyarlı Değerlendirme Modelinin* beş temel özelliğinden şöyle bahsedilebilir (Stake, 1975; 2004):

Paydaş merkezli olma
Sorun odaklı olma
Nitel yöntemlere yatkın olma
Betimleyici dil benimseme
Esnek ve sürekli evrilen değerlendirme

Paydaşa Duyarlı Değerlendirme Modeli kapsamında bir öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapılacak bir araştırmada temelde beş aşama kullanılagelir. İlk temas ve oryantasyon, bu aşamaların başında gelir. Bu aşamada, ortam analizi ve değerlendirilecek programın bağlamı, paydaşları ve temel özellikleri hakkında bilgi toplama süreci yürütülür. İkinci aşama, değerlendirme boyutlarını belirlemedir. Paydaşlarla yapılan ön görüşmeler ve gözlemler yoluyla programla ilgili önemli görülen sorun ve konu alanları tanımlanır. Bir sonraki aşama ise tipik veri toplama aşmasıdır. Bu aşamada belirlenen konulara ilişkin detaylı nitel veriler toplanır. Devamında bulguların yapılandırılması ve raporlama aşaması gelir. Elde edilen veriler, paydaşların anlayabileceği şekilde açıklayıcı ve anlatı temelli olarak sunulur. Son aşama olan geri bildirim ve kullanım aşamasında ise değerlendirme sonuçları paydaşlarla paylaşılır, yorumlanır ve olası iyileştirme yolları tartışılır. Böylece önce paydaşların bulguları incelemesine, sonrasında ileriki adımları belirlemek için değerlendiriciler ve paydaşlar arasında diyalog geliştirilmesine olanak sağlanır (McNeil, 2006; Saylor, Alexander, & Lewis, 1981; Stake, 1975; 2004). TYMM İzleme Araştırmasında bu modeldeki aşamalar sırasıyla uygulanmış ve sonraki bölümde bunun detaylarına yer verilmiştir.

Çalışma Planı

Bu çalışma için yürütülen program değerlendirme sürecinde izlenen temel adımlara Şekil 2'de yer verilmiştir. Bu adımların ilki değerlendirmenin amacının ve kapsamının tanımlanmasıdır. Değerlendirme nesnesi olarak neyin değerlendirilmesi gerektiğinin belirlendiği bu aşamada, TYMM öğretim programlarının hangisinin, hangi bileşenlerinin, hangi boyutlarının veya ne kadarının değerlendirileceğine karar verilmiştir. Ayrıca değerlendirme yaklaşımının ve modelinin seçildiği bu aşamada, değerlendirme soruları ve stratejileri de ana hatlarıyla belirlenmiştir.

İkinci adım olan değerlendirmenin çerçevesinin oluşturulması ve planlanması, bir değerlendirme planının geliştirilmesini, değerlendirme ekibinin ve sorumluluklarının belirlenmesini, kaynakların tespit edilmesini ve zaman çizelgesinin oluşturulmasını içermektedir. Değerlendirme planı, kabaca veri toplamak ve analiz etmek için kullanılacak yöntemleri, değerlendirmeye dahil olan araştırmacı ve uzmanların rollerini ve sorumluluklarını, değerlendirmenin tamamlanabilmesi için planlanan zaman çizelgesini ve bütçe planlamasını ifade eder.

Üçüncü adım; bağlamın değerlendirilmesi ve katılımcı grubun belirlenmesi aşamalarından oluşmaktadır. Bu adım, sosyal, politik ve kurumsal açıdan bağlamsal unsurların incelenmesi, TYMM'nin gerekçesinin, geçmişinin ve gelişiminin anlaşılması ve katılımcı olarak seçilecek paydaşların ve seçilme biçiminin belirlenmesini kapsar.

Dördüncü adım; verilerin toplanması, yönetilmesi ve analiz edilmesi gibi aşamaları içermektedir. Bu adımda, veri toplama yönteminin ve aracının belirlenmesi, gerekli izinlerin alınması ve resmi prosedürlerin yürütülmesi, verilerin analizi ve yorumlanması gerçekleştirilir. Bu süreçte verilerin etik ve sorumlu bir şekilde toplanmasına, veri analizinin değerlendirme soruları tarafından yönlendirilmesine ve uygun analiz yöntemleri kullanılarak yürütülmesine, analizlerden elde edilen bulguların değerlendirme sorularıyla ilişkilendirilmesine dikkat edilir.

Son adım, bulguların raporlanması ve sonuçların paylaşılmasıdır. Bunun için, veri analizine dayanarak, TYMM öğretim programları hakkında elde edilen yorumlar ve çıkarımlar raporlanıp değerlendirilmelerin yazımı gerçekleştirilir. Değerlendirmenin sonuçlarının ve bunlara dayalı önerilerin kamuoyu ve paydaşlarla paylaşılması için bir paylaşım yaklaşımı ve çeşitli paylaşım kanalları belirlenir.

	Değerlendirmenin Amacının ve Kapsamının Tanımlanması	• Değerlendirme Yaklaşımının ve Modelinin Seçilmesi • Değerlendirme Sorularının ve Stratejilerinin Belirlenmesi
	Değerlendirmenin Çerçevesinin Oluşturulması ve Planlanması	• Değerlendirme Planının Geliştirilmesi • Değerlendirme Ekibinin ve Sorumluluklarının Belirlenmesi • Kaynakların Tespit Edilmesi • Zaman Çizelgesinin Oluşturulması
	Bağlamın Değerlendirilmesi ve Katılımcı Grubun Tanımlanması	• Bağlamsal Unsurların (Sosyal, Politik, Kurumsal) İncelenmesi • Programın Gerekçesinin, Geçmişinin ve Gelişiminin Anlaşılması • Katılımcı Grubun (Paydaşların) ve Seçiminin Belirlenmesi
	Verilerin Toplanması, Yönetilmesi ve Analiz Edilmesi	• Veri Toplama Yönteminin ve Aracının Belirlenmesi • Gerekli İzinlerin Alınması ve Resmi Prosedürlerin Yürütülmesi • Verilerin Analizi ve Yorumlanması
	Sonuçların Raporlanması ve Paylaşılması	• Analiz Sonuçlarının Raporlanması ve Değerlendirmenin Yazımı • Paylaşım Yaklaşımının ve Kanallarının Belirlenmesi • Sonuç ve Önerilerin Paylaşımı

Şekil 2. Çalışma Planı

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ilinin farklı ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin görüşlerinin ve uygulama deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması ile yürütülmüş olup, değerlendirme yaklaşımı olarak paydaş görüşlerine başvurulmuş veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacıların geliştirdiği yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, ilçe, okul türü, kademe, branş ve sınıf düzeyi gibi ölçütler dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 ilçesinde bulunan 10 ortaokulda görev yapan, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfta Türkçe, Matematik veya Fen Bilimleri derslerini okutan toplam 30 öğretmen dahil edilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmış, durum çalışmasının alt türü olan çoklu durum çalışması çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Durum çalışması, belirli bir programın, olayın, etkinliğin, ortamın veya sürecin bir durum olarak ele alınıp, kendi bağlamında, çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerle, derinlemesine incelenmesidir (Davey, 1990; Stake, 2005; Yin, 2003). Seçilen durumun etrafıca anlaşılmasının gerekli olduğu değerlendirmelerde, özellikle katılımcıların yaşantıları, görüşleri, öyküleri ve açıklamalarıyla durumun sistematik ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanması, betimlenmesi ve anlamlandırılması için kullanılan bir desendir (Berg, 2004; Creswell, 2007; Davey, 1990; Stake, 2005; Yin, 2003).

Bu noktadan hareketle, bu durum çalışmasının amacı TYMM'nin uygulanma sürecine ilişkin öğretmenlerin deneyimlerini araştırmak ve bu deneyimleri sahip oldukları anlamlar çerçevesinde raporlamaktır. Araştırmada bütüncül bir durum olarak ele alınan olgu TYMM'dir. Bu bütüncül durumun alt durumları niteliğinde olan Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretim programları üzerine odaklanılmış olması ise çalışmanın çoklu durum çalışması özelliği taşıdığını işaret etmektedir.

Çoklu durum çalışması, sınırlı bir sistem içinde birden fazla durumun derinlemesine incelenmesini sağlayan nitel bir araştırma desendir. Birden fazla durumun (olay, birey, kurum, program vb.) ayrıntılı ve derinlemesine incelendiği, tipik bir durum çalışmasına göre daha kapsamlı ve genellebilir sonuçlara ulaşmanın amaçlandığı, benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırmalar yapılmasını mümkün kılan bu desen, araştırmacının farklı bağlamlar, ortamlar veya gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamasına ve bir olgu hakkında daha kapsamlı bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur (Stake, 2006). Creswell ve Poth (2018), çoklu durum çalışmasında bir olguyu, popülasyonu veya genel durumu anlamak için birkaç durumu incelemenin, her bir durumu münferit olarak ayrı ayrı anlamak değil, durumlar arası ortak temaları ve kalıpları belirlemek için onları karşılaştırmak olduğunu ileri sürer. Yin'e (2018) göre bu yöntem, her bir durumun kendi içinde incelenmesini ve daha sonra bu durumlar arasında tematik veya yapısal karşılaştırmalar yapılmasını içerir.

Burada amacın, farklı bağlamlardaki benzer durumları anlamak ya da farklı durumların aynı bağlamda nasıl farklılaştığını ortaya koymak olduğu düşünülebilir. Bu noktada, araştırmada bütüncül durum olarak ele alınan TYMM'nin farklı bağlamlarda (Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretimi

bağlamlarında) anlaşılması ya da her bir öğretim programının (Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri) aynı bağlamda birer alt durum olarak değerlendirmesi mümkündür. Bu yöntemde her bir durum, kendi veri toplama sürecine ve analizine sahiptir; ancak sonunda bulgular bir bütünlük içinde sentezlenir. Böylece, bu araştırmada durumlar arası örüntü analizi ve çapraz analiz gibi teknikler kullanılarak güvenilir sonuçlar üretilmesi hedeflenmiştir (Yin, 2018).

Bu araştırmada mevcut ders programlarında haftalık ders yükü, sayısı ve sıklığı dikkate alınarak, inceleme kapsamına girecek öğretim programlarının tespitinde haftalık ders saati açısından nispeten daha fazla olan Türkçe, Matematik ve Fen dersleri temel alınmıştır. TYMM öğretim programlarının 1., 5. ve 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamaya konulacağı dikkate alındığında, öğretim programlarının daha uzun vadeli etki ve çıktılarını izleyebilmek amacıyla bu araştırma için en uygun bağlam olarak 5. sınıf belirlenmiştir.

Çalışma Grubunun Belirlenmesi ve Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'da görev yapan, Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerine giren branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. 2024-2025 eğitim öğretim yılında ortaokul kademesinde 5. sınıflarda uygulamaya başlanılan öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacı doğrultusunda, çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme ölçütü, katılımcıların "genel ortaokul ve proje imam hatip ortaokullarının 5. sınıflarında Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerine giren öğretmenler olması" şeklinde belirlenmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yönteminin benimsenmesi çalışmanın designi açısından önemlidir. Stratejik olarak alt durumlar araştırma sorularıyla olan bağlantılarına göre belirlendiği için, amaçlı örnekleme çoklu durum çalışmaları için özellikle uygundur. Böylece araştırmacının belirli ölçütlere göre içgörü açısından zengin ve bağlamsal olarak temellendirilmiş durumları seçmesine olanak tanır (Patton, 2015).

Araştırma, İstanbul'un 10 farklı ilçesinde yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilen okulların bulunduğu ilçeler yine amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak, Sanayi ve Teknolojik Bakanlığı tarafından hazırlanan ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması konulu araştırması (SEGE, 2022) ve ilçelerin coğrafi konumu esas alınarak belirlenmiştir. Bu raporda İstanbul özelinde verilen ilçe sıralaması beş eşit gruba ayrılmış ve her bir gruptan ikişer ilçe belirlenmiştir. Belirlenen ilçelerin İstanbul'un hem Anadolu hem de Avrupa yakasında bulunan ilçelerden oluşmasına da ayrıca dikkat edilmiştir. Bu ilçeler Kadıköy, Fatih, Maltepe, Üsküdar, Zeytinburnu, Kartal, Eyüp Sultan, Avcılar, Sancaktepe ve Sultangazi'dir. Bunun için araştırmaya konu olan durum (TYMM) ile ilgili olarak görüş bildirecek bireylerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yansıtabilmek amacıyla maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturulmuş, böylece farklı gruplar arasındaki olası ortak noktaların belirlenmesi ve bu çeşitliliğe göre araştırma konusunun farklı boyutlarının ortaya konulması sağlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Seçilen ilçelerde bulunan ve çalışmaya dahil edilecek ortaokullar ise okul türü, öğrenci popülasyonu, okul başarı durumu, vb. ölçütler dikkate alınarak yine amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Böylece, çalışmanın katılımcıları İstanbul ilinin belirlenen 10 ilçesinin belirlenen 10 ortaokulunda görev yapan ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfta Türkçe, Matematik veya Fen Bilimleri derslerini okutan, her bir branştan en az 10 öğretmen olmak üzere toplam 30 öğretmenden oluşmaktadır.

Çalışmada her katılımcıya birer kod verilerek katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcıların genel özelliklerine Tablo 4'te yer verilmiştir. Buna göre, çalışmaya katılanların altısı erkek, gerisi kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Yalnızca iki katılımcı Yüksek Lisans derecesine sahip olup, geriye kalan katılımcıların tamamı lisans mezunudur. Katılımcıların öğretmenlik tecrübeleri dört ila otuz yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan sadece üçünün TYMM'nin tanıtımına yönelik hizmet içi eğitimlere katılmadığı, diğer tüm katılımcıların bu eğitimi aldığı görülmüştür. Katılımcıların altısı imam hatip ortaokullarında, yirmi dördü genel ortaokullarda görev yapmaktadır.

Tablo 4. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Branş	Eğitim Düzeyi	Deneyim Yılı	Okul Türü	Eğitime Katılım
T1	Kadın	Türkçe	Lisans	13	Ortaokul	Evet
T2	Kadın	Türkçe	Lisans	10	Ortaokul	Evet
T3	Kadın	Türkçe	Lisans	22	İmam Hatip Ortaokulu	Hayır
T4	Kadın	Türkçe	Lisans	5	İmam Hatip Ortaokulu	Evet
T5	Kadın	Türkçe	Lisans	9	İmam Hatip Ortaokulu	Evet
T6	Erkek	Türkçe	Lisans	26	Ortaokul	Evet
T7	Erkek	Türkçe	Lisans	17	Ortaokul	Evet
T8	Kadın	Türkçe	Lisans	24	Ortaokul	Evet
T9*	-	-	-	-	-	-
T10*	-	-	-	-	-	-
M1	Kadın	Matematik	Lisans	16	İmam Hatip Ortaokulu	Evet
M2	Kadın	Matematik	Lisans	20	Ortaokul	Evet
M3	Erkek	Matematik	Lisans	30	Ortaokul	Evet
M4	Kadın	Matematik	Lisans	24	Ortaokul	Evet
M5	Kadın	Matematik	Lisans	21	Ortaokul	Evet
M6	Erkek	Matematik	Yüksek Lisans	11	Ortaokul	Evet
M7	Kadın	Matematik	Lisans	15	İmam Hatip Ortaokulu	Evet
M8	Erkek	Matematik	Lisans	25	İmam Hatip Ortaokulu	Evet
M9*	-	-	-	-	-	-
M10*	-	-	-	-	-	-
F1	Kadın	Fen B.	Lisans	16	Ortaokul	Evet
F2	Kadın	Fen B.	Yüksek Lisans	6	Ortaokul	Hayır
F3	Kadın	Fen B.	Lisans	8	İmam Hatip Ortaokulu	Evet
F4	Kadın	Fen B.	Lisans	6	Ortaokul	Evet
F5	Kadın	Fen B.	Lisans	13	İmam Hatip Ortaokulu	Evet
F6	Kadın	Fen B.	Lisans	4	İmam Hatip Ortaokulu	Evet
F7	Kadın	Fen B.	Lisans	21	Ortaokul	Hayır
F8	Erkek	Fen B.	Lisans	6	Ortaokul	Evet
F9*	-	-	-	-	-	-
F10*	-	-	-	-	-	-

* Katılımcı veri toplama sürecinde araştırmadan çekilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen otuz katılımcıdan altısı gönüllülük esasına göre veri toplama sürecinde araştırmadan çekilmiş, bu katılımcılara ilişkin bilgiler analize tabi olan verilerin dışında tutulmuştur. Bu bağlamda, 8 Türkçe, 8 Matematik ve 8 Fen Bilimleri öğretmenlerine ait veriler analiz için kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında yapılan ses kayıtlarıyla toplanan verilerin deşifresi ve yazıya aktarımı yapıldıktan sonra her bir katılımcı için bransa özgü olarak T1, T2, T3, ...; M1, M2, M3, ...; F1, F2, F3, ... şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği, veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış ve bu formlar aracılığıyla katılımcılarla yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniği ile bütüncül durum ve alt durumla ilgili hazırlanan açık uçlu soruların sorulması ve cevapların veri analizi için deşifre edilmesi sağlanmıştır. Zengin bağlamsal veriler sunması açısından veri toplama sürecinde görüşmeler önemli bir yer tutmaktadır.

Yapılandırılmış bir görüşmede, tüm katılımcılara önceden tanımlanmış aynı soru seti, aynı sırayla ve aynı ifadelerle sorulur. Bu yöntemin avantajları şunlardır (Cohen, Manion & Morrison, 2018):

Alt durumlar arasında daha kolay karşılaştırılabilen ve analiz edilebilen belirli standartta veriler toplanır.

Görüşme metninden sapma konusunda daha az esneklik olduğu için görüşmeciden kaynaklı yanlılık en aza indirilir.

Veri toplama sürecine birden fazla görüşmeci dahil olduğunda güvenilirlik artar.

Görüşme dökümleri (deşifreler) yapısal olarak birbiriyle daha uyumlu olduğu için kodlama ve tematik analizin daha kolay yürütülmesi sağlanır.

Yapılandırılmış görüşmeler, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış formatlara göre daha az esnek olsa da amaç durumlar arası bakış açılarını sistematik olarak karşılaştırmak olduğundan, bu çalışmada özellikle faydalı olacağı düşünülmüştür.

Görüşme formunun oluşturulmasında, araştırmacılar tarafından yürütülen literatür taraması ve TYMM'nin detaylı incelenmesi doğrultusunda açık uçlu soruların bulunduğu kapsamlı bir taslak hazırlanmıştır. Otuz dört sorudan oluşan taslak görüşme formu, uzman görüşüne tabi tutularak eğitim programları ve öğretim, ölçme ve değerlendirme, Matematik eğitimi, Fen eğitimi ve Türkçe eğitimi alanlarından olmak üzere beş uzman tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda üzerinde eklemeler, sadeleştirmeler ve düzeltmeler yapılarak son halini alan görüşme formunda toplamda yirmi iki soru bulunmaktadır. Bu soruların dördü katılımcılara ilişkin kişisel bilgilere, on soru tüm branşlar için ortak olarak hazırlanan TYMM'ye yönelik genel değerlendirmesine, kalan sekiz soru ise Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretim programlarının alana özgü değerlendirilmesine yönelik oluşturulmuştur.

Veriler, öğretmenlerin en az iki dönem TYMM öğretim programlarını uygulaması beklenerek, 2025 yılı Nisan ve Mayıs aylarında toplanmıştır. Veri toplama süreci, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 30.12.2024 tarihli ve E-38510686-050.04-2500001601 sayılı kararı ile alınan etik kurul onayı çerçevesinde, Millî Eğitim Bakanlığı İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 05.02.2025 tarihli MEB.TT.2025.018094 sayılı araştırma izin onayı ile yürütülmüş-

tür. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiş, verilerin üçüncü şahıslar veya kuruluşlarla paylaşılmayacağına dair açık beyan sunulmuş, katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirttikleri bir onam formu imzalatılmış, görüşmelerin kaydedilmesi için ses kaydı sırasında hem yazılı hem de sözlü olarak her birinin rızası alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların tercihine bağlı olarak mesai saatleri dışında, öğle arasında veya boş ders saatlerinde, kurumda veya kurumlarının dışında, yüz yüze veya çevrimiçi olacak şekilde yürütülmüştür.

Veri Analizi Süreci

Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yöntemi benimsenmiş, araç olarak MAXQDA nitel analiz programı kullanılmıştır. Bu süreçte tematik kodlama tümevarımcı bir yaklaşım ile yürütülmüş, nitel verilerde gömülü olan anlam kalıplarının kodlar, kategoriler ve temalar yoluyla ortaya çıkarılması sağlanmıştır (Gibbs, 2007). Katılımcıların görüşme sorularına yanıt olarak sunduğu anlatılardaki örüntülerin belirlenmesi, çözümlenmesi ve raporlanması (Braun & Clarke, 2006) için yürütülen veri çözümleme aşamaları Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Veri Çözümleme Aşamaları

Çalışmada, öncelikle sesli kayıt altına alınan görüşmeler deşifre edilerek dijital ortama aktarılmış, sonrasında veriye aşına olunması için dijital dökümler birkaç kez okunup düzenlenmiş ve görüşme sorularının odağında anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Bir sonraki aşamada veriler detaylı bir kodlamaya tabi tutulmuş, anlamlı bölümler etiketlenerek özgül kodlar oluşturulmuştur. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilmek için kavramlara, olgulara ve bunların arasındaki olası ilişkilere ulaşmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu amaç doğrultusunda, kodlanmış veriler arasındaki anlamlı ilişkileri saptamak için önce kodlar bir araya getirilerek belirli kategoriler altında toplanmış, daha sonra bu kategoriler bir araya getirilerek çeşitli temalar inşa edilmiştir. Kategorileme aşamasında, potansiyel temaların oluşturulması için kodların daha geniş kalıplar halinde gruplandırılması sağlanmış, temalama aşamasında ise araştırma sorularıyla ilgili kategoriler belirlenmiş, tutarlılık ve alaka düzeyine göre temalar altında gruplandırılmıştır. Tüm veriler belirlenen kodlara, kodlardan türeyen kategorilere ve nihai bulgu olarak ortaya çıkan temalara göre düzenlenmiştir. Temalara ilişkin veriler frekansları hesaplanarak tablolarla sunulmuş, ortaya çıkan temaları desteklemek amacıyla görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Temaların tanımlanması, adlandırılması ve doğrulanması ile süreç tamamlanmıştır. Son aşamada temalarla ilgili bulgular yorumlanarak sonuçlar tartışılmış ve değerlendirilmiştir.



**Araştırmanın veri toplama süreci, İstanbul
Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler
Etik Kurulu'nun onayı ve Millî Eğitim Bakanlığı
İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile
yürütülmüştür.**



Geçerlik, Güvenirlik ve Sınırlılıklar

Araştırmanın geçerliğini desteklemek için çeşitleme, uzman görüşü, katılımcı kontrolü ve yoğun betimleme gibi stratejilerden faydalanılmıştır (Creswell, 2018; Yin, 2018). Çalışmada çeşitlemeyi sağlamak için ilçe, okul türü ve cinsiyet açısından farklı katılımcılar seçilmiştir. İkinci olarak görüşme formunun eğitim programları ve öğretim, ölçme ve değerlendirme, Matematik eğitimi, Fen eğitimi ve Türkçe eğitimi alanlarından beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla deşifre edilmiş görüşme dökümleri katılımcılara sunulurken katılımcıların son onayı alınmıştır. Araştırma tüm aşamalarıyla açık bir biçimde betimlenerek sunulmuştur.

Çalışmanın tematik kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız eş zamanlı olarak yürütülmüş. Daha sonra kodlayıcı tutarlılığının ve görüş birliğinin sağlanması için her bir kodlayıcının diğer kodlayıcı tarafından yapılan kodlama ile kendi yapmış olduğu kodlamayı karşılaştırması sağlanmış. Kodlamanın son aşamasında ise her iki kodlayıcının yürüttüğü kodlamalar uzman tarafından kontrol edilmiştir.

Bu araştırma, zaman ve kaynak açısından mevcut imkanlar doğrultusunda sadece İstanbul ili sınırlarında yürütülmüştür. Bu sınırlılık, nitel araştırma desenlerinin genel bir özelliği olarak araştırma bulgularının farklı bölgelere veya bağlamlara genellenmesi gibi bir kaygı taşımamasıyla ilgilidir. Çalışmanın farklı coğrafi konumlarda ve farklı sosyoekonomik gelişmişlik düzeyindeki ilçelerde bulunan okullarda yürütülmüş olmasının bu sınırlılığın olabildiğince azaltılmasına katkı sunduğu düşünülmektedir. Diğer bir sınırlılık ise, araştırmaya paydaş olarak öğrencilerin ya da velilerin dahil edilmemesi, bu aşamada yalnızca öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş olmasıdır. Paydaş odaklı bir değerlendirme sürecine programın doğrudan faydalanıcısı olan öğrencilerin ve dolaylı faydalanıcısı olan velilerin de dahil edilmesi araştırmanın bu sınırlılığını ortadan kaldıracak bir adım olabilir. Benzer şekilde, diğer (Türkçe, Matematik ve Fen Bilimlerinin dışında kalan) branşların çalışmaya dahil edilmemiş olması TYMM ile yapılan bütüncül reformun etkililiğini değerlendirme konusunda araştırmayı sınırlandıran bir durumdur.

Türkçe Öğretim Programına İlişkin Bulgular

Sedat Karagöl

Doç. Dr., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Saliha Yazar Savaşer

Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Giriş

Ortaokul düzeyinde verilen Türkçe eğitimi, hem okul öncesi dönemde edinilen dinleme ve konuşma becerilerinin hem de ilköğretim döneminde kazandırılan okuma ve yazma becerilerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak pekiştirilmesini ve bireylerin bu dört temel beceride tümüyle yetkinleştirilmesini önceleyen dizgesel bir süreçtir (Karagül, 2018; Sever, 2011; Sever, Kaya & Aslan, 2011). Türkçe dersleri ile öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin yetkinleştirilmesi, bu becerilerin sürekli geliştirilerek iletişim süreçlerinde etkili bir biçimde kullanılmasının sağlanması, dil sevgisi ve bilincinin uyandırılması, öğrencilerin sözcük dağarcıklarının zenginleştirilmesi ve Türkçenin temel kullanım kurallarına hakim olmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Türkçe derslerinin öğrenciye kazandırmayı amaçladığı temel beceri ve yeterliklerin öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları için de adeta bir önkoşul niteliği taşıdığı görülmektedir (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 2005; Sever, 2001). Bu durum, Türkçe derslerine ayrı bir önem atfetmekte ve bu dersin özel bir yerde konumlandırılması sonucunu doğurmaktadır.

Türkçe dersinin öğrencilerin gerek akademik yaşamlarında gerekse sosyal yaşamlarında taşıdığı hayati önem, bu derslerin programlarının büyük bir ciddiyetle hazırlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ülkemizde bu doğrultuda Cumhuriyetin ilanından günümüze değin Türkçe dersi öğretim programlarının eğitimdeki gelişmelere ve anlayış değişikliklerine bağlı olarak farklı yıllarda güncellenmiş ve böylelikle tarihsel süreçte farklı Türkçe dersi öğretim programları uygulamaya geçirilmiştir. Bu bağlamda 1929, 1931, 1938, 1949, 1962, 1981, 2005, 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında Türkçe dersi öğretim programının geliştirilip güncellendiği, son olarak da 2024 yılında TYMM doğrultusunda yeni bir Türkçe dersi öğretim programının hazırlandığı görülmektedir (Akçay & Kardaş, 2020; Aldemir, 2013). Bu süreçte en köklü değişikliklerin ve yaklaşım farklılıklarının görüldüğü Türkçe dersi öğretim programlarının 2005 ve 2024 yılında ortaya konan programlar olduğu söylenebilir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı, yıllardır uygulanagelen davranışçı yaklaşımın terk edilerek yapılandırıcı yaklaşıma geçildiği ve bu yaklaşım çerçevesinde hazırlanan bir program olması dolayısıyla oldukça dikkat çekicidir. 2005 yılından sonra Türk eğitim sisteminde görülen bir diğer köklü değişiklik ise 2024 yılında ortaya konan ve ilk olarak okul öncesi ile 1., 5. ve 9. sınıflarda uygulamaya geçirilen TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında olmuştur.

TYMM kapsamında hazırlanan yeni Türkçe öğretim programı, dilin bireyin düşünce ve değer dünyasını inşa eden temel araç olduğu anlayışına dayanmaktadır. Programda Türkçe alan becerileri iki ana ekseninde toplanmıştır: anlama (dinleme/izleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) (Şekil 4). Bu beceriler, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda edindikleri bilgiyi farklı bağlamlarda etkili ve yaratıcı biçimde kullanmalarını da amaçlamaktadır. TYMM’de Türkçe öğretimi, bireylerin milli kültür ve manevi değerlerle uyumlu bir şekilde iletişim kurabilmelerini, eleştirel ve estetik duyarlılık geliştirebilmelerini hedefler. Ayrıca, dil becerileri yalnızca bireysel gelişimin değil, toplumsal birlikteliğin ve kültürel aktarımın da vazgeçilmez unsurları olarak görülmektedir (MEB, 2024b).



TYMM kapsamında hazırlanan yeni Türkçe öğretim programı, dilin bireyin düşünce ve değer dünyasını inşa eden temel araç olduğu anlayışına dayanmaktadır.



Literatürde TYMM ve güncellenen Türkçe dersi öğretim programlarını farklı boyutlarıyla ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerine odaklanan araştırmalar arasında Kayman ve Elkatmış'ın (2025) çalışması kademeli sorumluluk devri modeline, Demir, Cüm, Kul ve Gündem'in (2025) araştırması ise ölçme-değerlendirme boyutuna yönelmiştir. Programın beceri ve içerik boyutlarını inceleyen çalışmalar da vardır: dinleme/izleme (Çağ, 2025), konuşma (Yıldırım, 2025; Aydın, 2025), dil bilgisi (Bayraktar, 2025) üzerine yapılan incelemeler bunlardan bazılarıdır. Ayrıca program ve ders kitapları daha özel bağlamlarda da incelenmiştir. Örneğin; değerler eğitimi (Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024), dijital okuryazarlık (Banaz, 2024), sürdürülebilir kalkınma hedefleri (Ölçer & Öztürk, 2025), kültür okuryazarlığı (Köçer, 2025) infografik kullanımı (Garip & Göçer, 2025) ve tematik eğilimler (Yıldırım, 2025). Bunun yanında programlar tarihsel bağlamda karşılaştırılarak da incelenmiştir. Bu karşılaştırmalar; dil politikaları (Yiğit & Tekşan, 2025), 21. yüzyıl becerileri (Eroğlu, 2025) ve ilk okuma-yazma yöntemleri (Gürbüz & Duran, 2025) gibi bağlamlarda yapılmıştır. Öte yandan, Yurdakal (2024), programın uygulamaya geçmesinden önce ders kitaplarını incelemesiyle mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır.

Kayman ve Özdemir'in (2025) 2024 yılında güncellenen ortaokul Türkçe dersi öğretim programı hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerilerini belirleyerek programın uygulanabilirliği ve etkinliği üzerine bir değerlendirme sunan araştırması, mevcut çalışmaya oldukça benzeyen bir çalışmadır. Ancak mevcut çalışma, TYMM'yi hem farklı branşlar özelinde (Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri) hem de modelin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı ortak sorunlar bağlamında ele alarak çözüm önerileri sunmayı ve bu yönüyle literatüre katkı sağlamayı hedeflemiştir. MEB tarafından üzerinde uzun bir süredir çalışıldığı belirtilen TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, yetkin ve erdemli insan yetiştirmeyi beceri temelli bir yaklaşımla ele alan ve kademeli sorumluluk devri modeli çerçevesinde yapılandırılan bir program görünümündedir. Eğitim sürecinin paydaşları tarafından çeşitli platformlarda inceleme konusu yapılan ve farklı yönleriyle zaman zaman eleştirilen yeni programın, sahadaki uygulayıcıları konumundaki öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve değerlendirildiği elbette önemli ve bir o kadar da merak edilen bir konudur. Türkçe öğretmenlerinin yeni programa yaklaşımları, programı algılayabilme ve uygulayabilme durumları vb. değişkenler, kuşkusuz programın başarıyla yürütülmesinde son derece belirleyici etkenlerdir.

Bu bölümde TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Türkçe öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Programın uygulayıcısı konumundaki sahadaki öznelere programın kapsamı, anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği, öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkileri vb. konulardaki görüş ve düşüncelerinin yeni programla ilgili önemli dönütler ve ipuçları sağlayabileceği düşünülmektedir.



Şekil 4. TYMM Türkçe Alan Becerileri

Kaynak: MEB, 2024b

Bulgular

TYMM öğretim programlarını uygulama süreciyle ilgili yapılan görüşmelerde; Türkçe öğretim programının uygulanabilirliği, anlaşılabilirliği, kapsam yeterliliği ve uygulama sırasında karşılaşılan güçlükler üzerinde durulmuştur. Katılımcılar, Türkçe öğretim programını değerlendirirken programın tasarımı, uygulamadaki yeni teknikler, öğrencilerin derse yönelik tutumu, içerik yeterliliği, beceri kazandırma süreci, konu geçişleri, dilbilgisel yapıların öğretimi, disiplinler arası işbirliği ve uygulama sürecinde ihtiyaç duyulan destekler gibi konulara da değinmişlerdir.

Bu kapsamda öğretmenlerin görüşleri, aşağıda belirtilen yedi temel tema çerçevesinde incelenmiştir:

1. Program tasarımı ve gelişimi
2. Öğretim süreçleri
3. Ölçme değerlendirme uygulamaları
4. Öğretim materyallerine ilişkin görüşler
5. Öğretmen rolleri ve mesleki gelişim
6. Öğrenci tutumları ve öğrenme deneyimi
7. Türkçe Programına özgün deneyimler



TEMA 1: Program Tasarımı ve Gelişimi

Bu tema kapsamında Türkçe öğretmenlerinin TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kapsamı, yoğunluğu, anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleri sunulmuş, bununla birlikte öğretmenlerin programın daha etkili ve verimli uygulanabilmesi için nelere ihtiyaç duydukları, bu doğrultuda hangi önerileri getirdikleri ve program değişimini nasıl karşıladıkları aktarılmıştır.

TYMM Türkçe Öğretim Programı'nın tasarımı ve gelişim süreçleriyle ilgili kategoriler ve kodlara ait betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur. Buna göre, yeni model kapsamında verilen öğretmen eğitimi semineri içeriğinin tatmin etmemesi ($f=13$), yeni modelde etkinlik sayısının fazla olması ($f=10$), amaç ve uygulamada uyumsuzluk ($f=9$) gibi konular en fazla üzerinde durulan hususlar olmuştur.

Tablo 5. Program Tasarımı ve Gelişimi

Kategori	Kod	Frekans
İçerik Kapsamı ve Yoğunluk	Konular arası bağlantının iyi olması	7
	Kapsamın yetersizliği	5
	Program dilinin kullanımındaki değişiklik	5
	Kapsam yeterliliği	2
Programın Anlaşılabilirliği	Programın anlaşılır bulunması	4
	Programın anlaşılır bulunmaması	5
Programın Uygulanabilirliği	Etkinlik sayısının fazla olması	10
	Amaç ve uygulamada uyumsuzluk	9
	Programın uygulanabilirliğinin zayıf olması	4
	Farklı okullarda uygulanabilirlik endişesi	4
Gelişim Önerileri ve İhtiyaçlar	Öğretmen eğitimi seminerinin içeriğinin tatmin etmemesi	13
	Seminer süresinin yetersiz oluşu	8
	Ön hazırlık eksikliği	8
	Öğretmene alternatif etkinlik önerileri sunmak	6
	Sahada ihtiyaç analizi eksikliği	5
	Öğretmen kılavuz kitabı ihtiyacı	5
	Pilot çalışma önerisi	4
	Program değişiminin 1. sınıftan başlatılması	2
	Ölçme değerlendirmeye kitap ve film analizlerinin de dahil edilmesi önerisi	2

Program Değişikliğine Yönelik Tutumlar	Yeni bir programın gerekliliğine inanmak	8
	Yeni programın olumlu etkisi	7
	Programın değişiminin hızlı olduğunu düşünmek	6
	Eski programın eksik bulunması	3
	Geleneksel eğitim algısından şikayet	3

İçerik Kapsamı ve Yoğunluk

Katılımcılarının çoğu, geçen sene 8 tema içeren Türkçe öğretim programının 6 temaya inmesine dönem başında oldukça sevindiklerini, çünkü konuları yetiştirmede zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Ancak temalarda azaltmaya gidilmesinin, beklenenin aksine, programın yoğunluğunu azaltmadığını belirtmişlerdir. Yoğunluğun sebebini ise, işlenen temaya ait olan metinlerin 13-14 adet etkinliğe sahip olması ve bir temanın yaklaşık 1,5 ay sürmesi olarak aktarmışlardır. Bu noktada T1 tema sayısı azaldığı halde konuları yetiştiremediğini şu şekilde vurgulamıştır:

“Konuların içerisinde kaybolduk. Kitabın içerisinde kaybolduk.”

Bu konuda T5 ise:

“Ben değişimin olması gerektiğini düşünüyordum ama kitabı olduğundan çok yoğun buldum. Olması gerekenden çok daha yoğun buldum.”

diyerek programın yoğunluğundan şikayet etmiş; T8 de benzer bir söylemde bulunmuştur:

“8 tema vardı, 6'ya indirdik, rahat rahat yetişir. Hayır, yetişmedi. 6 temaya indirmeleri bir şey değiştirmemiş. Bu sefer de içerik çok yoğun. Evet, tema sayısı azaldı ama içerik bu kadar yoğun olunca asıl yapmak istediklerimize maalesef vakit kalmıyor.”

Bazı katılımcılar Türkçe öğretim programını kapsam bakımından yeterli bulurken, bazı katılımcılar yetersiz bulduklarını ve içeriğin daha da boşaltıldığını ifade etmişlerdir. Kapsamı yetersiz bulan öğretmenlerin geneli, dil bilgisi konularının azaltılmasından yakınırken; kapsamı yeterli bulan öğretmenler, içeriğin aşırı olduğuna değinmişlerdir. Örneğin T7:

“Yetersiz buluyorum. Özellikle yazım, noktalama ve dil bilgisi konularında yetersiz buluyorum.”

diyerek programın kapsamını yetersiz bulduğunu belirtmiştir. T8 ise programı gereğinden fazla kapsamlı bulduğunu şu şekilde aktarmıştır:

“5. sınıf için yeterli. Şu an gördüğüm şey fazla bile bence. Çünkü dediğim gibi, öğrencinin bu kadar dil bilgisi konusu bilmesine gerek yok. Yahya Kemal eylemsi bilmiyordu ama şiirlerinde gayet iyi kullanır. Bunun gibi, çocuk ünsüz yumuşaması bilmese de kullanabiliyor, yapabiliyor ve ‘bacakım ağrıdı’ diye gelmiyor yanımıza. Bacağım ağrıdı diye geliyor.”

Programın Anlaşılabilirliği

Katılımcılar programın temel yaklaşımını “öğrencinin sezerek öğrenmesi, konuların daha somutlaştırılması, ezberci yaklaşımdan uzaklaşarak süreci öncelemesi, okul içi ve dışı etkinliklere odaklanması, öğrencinin çevresiyle etkileşimde olması, öğrencinin bilişsel süreçlerini bir davranış değişikliğine dönüştürmesi, öğrencinin daha aktif olması” gibi çeşitli yorumlarla belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise temel yaklaşımı anlaşılır bulmadıklarını ifade etmişlerdir ki bu durum katılımcılar arasında fikir ayrılığının olduğunu göstermektedir. Örneğin T4 programda **sezdirme yönteminin** çok baskın olduğunu ve programa yönelik verilen eğitimleri yeterli bulmadığını, bu nedenle de programı anlamakta güçlük yaşadığını şu ifadelerle belirtmiştir:

s. 67

“Bence sezdirme yöntemi çok hakim. Sezdirme yöntemiyle öğrencilere sıfat, isim, zamir... Az önce dediğim gibi, aslında ezberci eğitimi sezdirme yöntemiyle bütün konuları öğretmeyi amaçlıyor, hedefliyor.”

şeklinde ifade ederken T1:

“Anlaşılır bulmuyorum. Anlaşılır bulamadık. Şöyle ki, bu eğitimler -sene başındaki eğitimler- daha organize olmuş olsaydı, daha uygun olmuş olsaydı, daha açık ve anlaşılır olurdu. Ama orada büyük bir eksiklik olduğu için herkes bir şekilde tamamlamaya çalışıyor.”

Katılımcılardan biri, programın temel yaklaşımının anlaşılmasının, öğrenciye programı tanıtmaya ve uygulama konusunda önemli etkisi olduğunu da belirtmiştir. Programı anlaşılır bulmayan T1, öğrenciye programı anlatmak konusunda da zorluk yaşadığını bu sözlerle ifade etmiştir:

“Ama alana indiğimizde bunun sıkıntısını daha çok yaşadık. Yani çocuğa bunu aktarmak. O programın içerisinde kaybolduk bence. Bitmek bilmedi yani.”

TYMM öğretim programının temel yaklaşımının anlaşılır bulunmamasının önemli bir sebebi de öğretmenlerin program dilini anlaşılması zor bulmalarıdır. Çoğu öğretmen, alana daha hakimken kavramların değişmesiyle yabancı hale geldiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin T5, bu doğrultuda şu ifadeleri kullanmıştır:

“Çok fazla süslü ifade var. Daha açık ve anlaşılır olabilirdi. Hatta programdaki bir cümleyi kendi aramızda konuşuyorduk. “Ne demek istiyor acaba burada ne oluyor?”

T6 da benzer şekilde görüş bildirmiştir:

“Ama bu kadar terminolojinin insana kazandırdığı bir şey yok. Biz akademisyen değiliz, biz uygulamacıyız. Yani terminolojiye boğmanın gereği yok. Çünkü terminoloji sınıfın kapısından içeriye girdiğimiz zaman bize hiçbir yardımcı olmayan bir şey. O anlamda yol gösterici oldu mu? Hayır. Aklımda bir şey kaldı mı? Pek değil açıkçası. Sonuçta uygulayarak öğreniyoruz.”

Programın Uygulanabilirliği

Neredeyse tüm katılımcılar, programın uygulanabilirliğinin az oluşu noktasında ortak kanaat bildirmişlerdir. Ders kitabındaki konuların uzun sürmesi, etkinliklerin fazla olması, zaman sıkıntısının olması ve etkinlikler için fiziki altyapının yetersiz olması gibi sebeplerden dolayı programın uygulanabilirliğinin az olduğu, çoğu öğretmen tarafından vurgulanmıştır.

Örneğin T4, metin ve etkinlik sayısının fazlalığı nedeniyle zaman sorunu yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Ancak uygulanabilirlik açısından pek de müsait değil zaman açısından. Çünkü hem metin sayısı çok fazla hem de metin etkinlikleri çok fazla.”

T6 ise fiziki altyapı yetersizliği nedeniyle programı uygulanabilir bulmadığını bu sözlerle ifade ederek, programın öngördüğü etkinliklerin uygulama koşullarıyla uyumsuzluğunu ve bunun öğretim sürecinde verimliliği düşürdüğünü vurgulamıştır:

“Elimden geldiğince yapmaya çalışıyorum ama her önerdiği şeyi yapamıyorum. Çünkü altyapıyı gözetken bir müfredat değil bu. Benden atölye çalışması istiyor ama bizim öyle bir ortamımız yok. Yani aynı sınıf içinde yapıyormuş gibi yapabiliyoruz sadece. Mesela, verimli olmayacağını düşündüğüm şeyleri yapmıyorum. Sadece programda yazdığı için yapmaya çalışıyorum.”

Hatta T7, ders kitabındaki bir etkinliği çeşitli sebeplerden dolayı uygulamayı tercih etmediğini, etkinliği uygulamaktansa neden uygulayamadığını açıklamanın kendisine daha kolay geldiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yani onunla uğraşmaktansa ‘niye yapmadın?’ diye soru gelirse bir gün, onu cevaplamak daha kolay geldi bana. Bazı şeyleri yapacağıma, tam tersine ‘niye yapmadın?’ sorusuyla uğraşmak daha iyi olur diye uygulamadığımız şeyler oluyor maalesef.”

Fiziki altyapıdaki yetersizlikler veya zaman sıkıntısı gibi nedenlerle öğretmenlerin yeni programda yer alan etkinliklerin uygulanmasını imkansız görerek tamamen vazgeçmeleri oldukça dikkat çekici bir bulgudur.

Bazı öğretmenler, programın ülke genelinde uygulanabilirliğine dair kaygılarını da dile getirmişlerdir. İstanbul gibi metropol bir şehirde bulunan okullarda görev yaptıkları ve görece fazla imkana sahip oldukları için kendilerinin şanslı olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin T3:

“Ben Maltepe’de bir okulda öğretmenlik yapıyorum. Türkiye’nin en büyük metropolündeyim. Van’ın bir ilçesinin köyünde nasıl uygulanır bilmiyorum.”

şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan birçoğu, programın uygulanabilirliğini düşük bulmalarını, programı hazırlayan uzmanların sahayla yeterince temas kurmamalarına veya öğretmen deneyimine sahip olmamalarına bağlamıştır. Çünkü bazı katılımcılar, programı kağıt üzerinde uygulanabilir görmekte, ancak sınıf içinde tam tersi bir durumla karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda T3 şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Orada haliyle çok şey anlatılıyor. Okuduğunuzda, 'tamam, çocukları uzaya çıkaracağız, diyorsunuz fakat iş uygulama safhasına geldiğinde, kitabı hazırlayanın bile öğretmen olduğundan emin olamıyorum açıkçası.”

T1 de benzer bir vurgu yapmıştır:

“Alanı bilmeyen, büyük ihtimal araştırma görevlileri, bakanlıkta çalışan insanlar oturup buna karar vermişler ve bu şekilde kuruldan geçmiş. Aslında çok kısa bir süre öncesinde bizden fikir aldılar. Müfredatla ilgili herkes fikrini belirtti. Anket açıldı ama hiç dinlenmemiş gibiydi.”

Bu görüş, bakanlığın programların tasarımı sürecinde öğretmenlerden alınan geri bildirimlere yeterince değer vermediği algısının sahada yaygın olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, görüşlerinin dikkate alınmadığını düşünmeleri, onlarda programa karşı bir önyargı oluşturmuş olabilir. Bu durum programın uygulanabilirliği ve benimsenmesi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Gelişim Önerileri ve İhtiyaçlar

Katılımcılar, programın daha etkili ve faydalı uygulanabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Program değişimi öncesindeki süreç için, il düzeyinde proje üreten öğretmenlerden oluşan komisyonların kurulup daha fazla öğretmen görüşüne yer verilmesi, programın 1. sınıftan itibaren kademeli uygulanması, pilot okullarda denenmesi, kayıt alınarak sınıf gözlemlerinin yapılması, ders kitaplarının önceden basılıp öğretmene inceleme ve alışma fırsatı tanınması, veliye yönelik yeni program değişimi hakkında bilgilendirme yapılması önerilmiştir. Program değişiminden önce bu önerilerin dikkate alınmasıyla birlikte, TYMM öğretim programının altyapı olarak daha iyi hazırlanmış bir program olacağı vurgulanmıştır.

Program değişimi öncesine yönelik önerilerin yanı sıra, programı uygularken karşılaşılan güçlüklerle yönelik çözüm önerileri de katılımcılar tarafından paylaşılmıştır. Katılımcılar, yaşanan sorunlara yönelik çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu öneriler arasında günlük planların ve ders sürecini yönlendiren öğretmen kılavuz kitaplarının kullanılması, her tema için öğretmenlere etkinlik önerileri sağlanması ve öğretmen inisiyatifine yer verilmesi öne çıkmaktadır. Ayrıca sınıftaki iş yükünü azaltan ve daha yaratıcı ödevler verilmesi, öğrenme çıktılarının daha kısa sürede işlenmesi, metin ve etkinlik sayılarının azaltılması, kademeli sorumluluk devri modeli etkinliklerinin sınırlandırılması ve ders kitabı yönergelerinin öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda T1 şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Öğretmenlere kılavuz kitap gönderilmedi. Evet, en büyük eksiklik bence buydu. Kılavuz kitap kesinlikle olmalıydı. Çünkü birçok kavram değişti. Türkçe dersi hafifletildi dendi ama daha da ağır bir hale geldi bence. Yani eğitimde, öğretimde birlik sağlayacaksak eğer tüm öğretmenlerin önünde bir kılavuz olmalı. O kılavuza göre herkes hareket etmeli.”

Aynı zamanda kimi katılımcılar, ölçme değerlendirme özelinde de birkaç öneride bulunmuşlardır. T4, evrak sorumluluğunun ve ölçme değerlendirmenin fazla olması sebebiyle bazı etkinliklerinin sınav notu olarak kullanılması ölçme değerlendirmedeki fazlalığa bir çözüm önerisi olarak sunmuştur:

“Kitap analizleri ve film analizlerinin de belki puana dönüştürülmesi olabilirdi. Dinleme, konuşma yazılı sınavlarını tek tek ölçüp yazıyoruz. Ancak film analizi ve kitap analizlerinin de belki bir notu olabilirdi.”

Ayrıca T2, sonuç odaklı bir sürecin halen baskın olduğunu; programın öngördüğü süreç odaklı yaklaşımın ise pratiğe yansımadığını şu sözlerle belirtmiştir:

“Artık çocuklar da birazcık uyanıklar bu konuda. Sınavda çıkacak mı? diye soruyorlar. Çıkamayacağını öğrenince ya da ayrıntılı bir şekilde sormayacağımızı öğrenince çocuk diyor ki: Biz bunu niye öğreniyoruz?”

T2, bu durumun yaşanmaması için işlenen konuların sınavda mutlaka sorulması önerisini öne sürmüştür.

Program Değişimine Yönelik Tutumlar

Öğretmenler, TYMM öğretim programını önceki programla karşılaştırarak özellikle ders kitabındaki metinlerin tema ve öğrenci seviyesine uygunluğunu sorgulamış, bazı becerilerin 5. sınıf yerine daha ileri sınıflarda kazandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu karşılaştırmalar sonucunda program değişikliğinin gerekli olduğu görüşüne varmışlardır. Örneğin bu doğrultuda T3 görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Gerçekten eğitim sistemimizin değişmesi gerekiyor. Daha farklı şekilde çocukların yönlendirilmesi gerekiyor. Çünkü çocukların duyuşsal alanda da çok fazla kazanımlara ihtiyaçları var. Ben bu açıdan sistemin değişmesi gerektiğini zaten düşünüyordum.”

Ancak, görece daha az sayıda katılımcı, bahsi geçen ders konularının bu yaş grubu için erken olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda katılımcılar, program değişiminin hızlı ve yeterli altyapı hazırlığı yapılmadan gerçekleştirilmesi nedeniyle öğrencilerle birlikte öğretmen ve velilerin de buna henüz hazır olmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Örneğin bu doğrultuda T3 aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Ben ne olduğunu anlamadan, birden apayrı bir programın içinde, hiç karşılaşmadığımız, hiç zemini doldurulmamış bir programın içinde buldum kendimi. Mesela siz sabah kahvaltısında peynir, ekmek, zeytin yiyerek kahvaltı yapıyorsunuz. Birden size diyorlar ki hayır, sen bundan sonra şekerli kruvasanla kahvaltı yapacaksın. Şaşırmaz mısınız? Şaşırsınız elbet. Yani çok farklı bir program.”

Aynı öğretmenin program değişimine yönelik hem olumlu hem de olumsuz yaklaşımı çoğu öğretmende de görülmüştür. Katılımcılar bir konu hakkında olumsuz fikirlerini belirtirken farklı bir konuda olumlu yaklaşımlarını da esirgememişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin program değişikliğini tek yönlü değil, çok boyutlu ve dengeli bir bakış açısıyla değerlendirdiklerini göstermektedir.



TEMA 2: Öğretim Süreçleri

Bu tema kapsamında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yeni programda yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği, programın zaman ve sınıf yönetimi anlayışı, programı uygulayabilmek için fiziki koşulların ve donanımların yeterliliği konularındaki görüş ve düşünceleri değerlendirilmiştir. Tablo 6'da bu tema altındaki kategoriler gösterilmektedir. 2. tema altında en çok tekrar eden hususlar, zaman sıkıntısı ($f=23$), sınıf mevcudunun fazla olması ($f=17$), fiziki altyapıda değişim gerekliliği ($f=10$) olmuştur.

Tablo 6. Öğretim Süreçleri

Kategori	Kod	Frekans
Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Etkililiği	Yaparak yaşayarak öğrenmenin etkililiği	8
	Sezdirme yaklaşımının etkililiği	3
	Ev ödevi verememekten şikayet	3
	Sezdirme yaklaşımına öğrencinin alışık olmaması	2
	Öğretmenin inisiyatif kullanarak ödev vermesi	2
Zaman ve Sınıf Yönetimi	Zaman yetersizliği (programa adaptasyon, disiplinler arası işbirliği, sınavların kapsadığı zaman, vb. açısından)	26
Fiziki Koşullar ve Donanım	Sınıf mevcudunun fazla olması	17
	Fiziki altyapıda değişim gerekliliği	11
	Okulun imkanlarından doğan kolaylık	5
	Grup çalışmaları için uygun ortamın olmaması	3
	Branşa özel derslik gerekliliği	2
	Atölye ortamı ihtiyacı	2

Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Etkililiği

TYMM öğretim programı ile önceki program arasında öğretim teknikleri yönünden gözlenen farklılıklar, katılımcılar tarafından tespit edilmiştir. Yeni program ile, öğretmenin bilgiyi doğrudan aktardığı yaklaşımdan, öğrencinin konuyu **sezerek öğrenmesini** hedefleyen bir yaklaşıma geçilmiştir. Bu değişim, derslerde kullanılan kavramlara da yansımış: örneğin; sıfat yerine “ismi niteleyen ve belirten sözcükler” ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Bazı öğretmenler, sezdirme yaklaşımını öğrenciyi aktif kıldığı için olumlu olduğunu belirtirken, bazı öğretmenler ise öğrencilerin bu yaklaşıma alışık olmamaları nedeniyle kafa karışıklığı yaşadıklarını ve öğrenmenin amaçtan uzaklaştığını belirtmişlerdir. Örneğin bu doğrultuda T2 görüşünü şu şekilde bildirmiştir:

“Evet sezdirme yöntemi var ama bizim çocuklarımız bu yönteme alışık olmadığı için çocuklar bunu fark ediyor. Sonrasında karşılına çıkınca bunun ne olduğunu anlamıyor.”



BİLGİ KUTUSU

Kademeli Sorumluluk Devri Modeli

Öğretmenin başlangıçta daha fazla yönlendirme yaptığı, zamanla sorumluluğu öğrenciye bıraktığı; önce öğretmen gösterir, sonra öğrenciyle birlikte yapılır, en sonunda öğrenci tek başına yapar mantığıyla işleyen öğretim süreci.

Bir diğer değişen öğretim yöntemi ise **yaparak-yaşayarak öğrenme**dir. Bu yöntem çoğu öğretmen tarafından benimsenmiş ve takdir edilmiş; ancak okul imkanlarının sınırlı olması ve zaman yetersizliği nedeniyle bazı etkinlikler gerçekleştirilememiştir. Benzer şekilde, “kademeli sorumluluk devri modeli” de öğrencinin derse katılımını artırdığı için öğretmenler tarafından olumlu karşılanmış, ancak zaman ve mekan sıkıntıları sebebiyle bu etkinliklerin azaltılması önerilmiştir. Bu değişen yöntemlere ek olarak, yeni programının ev ödevi uygulamasını tamamiyle sonlandırmayı amaçladığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler bu ev ödevi uygulamasının eksikliğini hissederken, bazıları ise programın ve ders kitabının ev ödevi vermeye uygun olmadığını söylemişlerdir. Program ödevlendirmeyi sınırlandırsa da birkaç öğretmen inisiyatif olarak zaman zaman ödev verdiklerini belirtmişlerdir. T5 bu duruma ait görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Öğrencilere de danışarak mesela ödevlendirme yapmıştım. Bu şekilde hızlı ilerlemiştim. Mesela bir yazma çalışması var. Yazma çalışmasının detaylarını sınıfta anlatıp sonra kızlarım hafta sonu şöyle güzel bir metin yazalım. Sonra geldiğim pazartesi günü metni okuyordu öğrenciler, diğer öğrenciler de değerlendiriyordu.”

T8 sınıfın kalabalıklığı ve fiziki koşulların yetersizliği nedeniyle çok beğendiği etkinlikleri bile gereğince uygulamadığından şikayet etse de grup etkinliklerinin yararlı uygulamalar olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Grup etkinlikleri çok güzel. Beyin fırtınası oluşturulacak bir çember etkinliği vardı. Ben onu çok beğendim mesela. Ama 30 kişiyle yapınca iş çığrından çıktı. Olmadı üçe böldüm. En sonunda ayağa kalkmak gerekiyor. Her yer sıra, çeksek büyük bir sıkıntı. Bahçeye gitsek iklim şartları uygun değil. Etkinlik çok güzel ama gönlümce uygulayamadım çünkü kalabalık oldu. Ama beraber çalışmaları güzel. Birbirlerine saygı duymaları, dinlemeleri açısından. Çünkü ekipçe yapılan çalışmalar her zaman daha verimli olur.”

Zaman ve Sınıf Yönetimi

Yeni TYMM öğretim programının uygulanmasında yaşanan zaman sıkıntısı, katılımcılar tarafından iki başlıkta değerlendirilmiştir: Zaman sıkıntısına neden olan etkenler ve zaman sıkıntısı nedeniyle gerçekleştirilemeyen uygulamalar. Tüm öğretmenler, programı uygulamak için mevcut sürenin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir.

Zaman sıkıntısına neden olan etkenler:

Türkçe ders kitabının temalarının yoğun olması,

Metin ve etkinlik fazlalığı,

Kademeli sorumluluk devri modeline göre her öğrencinin etkinliklere katılım sağlaması,

s. 67

Yazma becerisini hedefleyen etkinliklerin hazırlık gerektirmesi,

Öğrencinin anlama kabiliyetine bağlı olarak etkinliklerin planlanan süreden fazla sürede gerçekleşmesi,

Film analizi etkinliklerinin en az iki ders saatini alması şeklinde ifade edilmiştir.

Zaman yetersizliği sebebiyle gerçekleştirilemeyen uygulamalara dair:

Disiplinler arası bağlantı kurarken yüzeysel bahsedilip konu hakkında daha uzun sohbet edebilme fırsatının olmaması,

Öğretmenin program dışında yapmak istediği ekstra etkinliklere vakit kalmaması,

Öğrencilerin önceden hazırlık yaparak yaptıkları yazma etkinliğini daha sakın bir şekilde yapabilmesi gibi hususlar dile getirilmiştir.

Fiziki Koşullar ve Donanım

Katılımcılara, yeni öğretim programlarının uygulanmasında herhangi bir fiziki ya da teknik alt yapıda değişikliğin gerekip gerekmediği sorulmuş ve tüm katılımcılar değişiklik gerektirdiğini dile getirmişlerdir. Ancak bu konu hakkında görüşlerini belirtirlerken yeni programın uygulama-ya geçmesiyle birlikte okul imkanlarında herhangi bir yenilik yapılmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler değerlendirmelerini okulun o günkü imkanlarına göre yapmışlardır. Değerlendirmeyi yaparken kimi öğretmen okul imkanlarını yeterli bulurken, kimi öğretmen de okulun eksiklerinden bahsetmiştir.

Yeni öğretim programıyla birlikte getirilen film analizleri, grup çalışmaları, yaparak-yaşayarak öğrenme etkinlikleri, kütüphane, konferans salonu, akıllı tahta, bilişim sınıfı, teknik destek personeli, büyük okul bahçesi ve kesintisiz internet bağlantısı gibi imkanlara sahip okullarda daha kolay uygulanabilmiştir. Ancak **sınıf mevcutlarının fazla olması**, grup çalışmaları için yuvarlak masaların olmaması, çıktıların sergilenebileceği ve derslerin daha rahat işlenebileceği Türkçe atölye sınıfının olmaması, dersliklerin ses yalıtımının iyi olmaması, internet kesintisinin yaşanması ve sınıfların küçük olması gibi sebeplerden dolayı bahsedilen etkinlikler zaman zaman sekteye uğramıştır. Bu doğrultuda T7 şu ifadelerle sınıflardaki fiziki yetersizlik nedeniyle programdaki pek çok tekniğin verimli bir biçimde uygulanamadığını belirtmiştir:

“Evet, gerektiriyor. Örneğin kademeli sorumluluk devri modelinde grup çalışmaları var ama sınıfların fiziki durumu buna pek uygun değil. Bununla birlikte. Mesela değişik teknikler daha fazla... Örneğin istasyon tekniği dediğimiz, istasyon tekniği uygulanırken sınıfın fiziki durumundan dolayı zorlanıyoruz. Onu değiştirmeye çalıştığımız zaman da zaman kaybediyoruz. Çok da verimli olmuyor o yüzden.”

Katılımcılara, yeni öğretim programlarının uygulanmasında herhangi bir fiziki ya da teknik alt yapıda değişikliğin gerekip gerekmediği sorulmuş ve tüm katılımcılar değişiklik gerektirdiğini dile getirmişlerdir.

sosyalveri



TYMM
Çerçevesinde
Derslik ve
Öğretmen
Yükü



TEMA 3: Ölçme Değerlendirme Uygulamaları

Bu tema kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin yeni programda ölçme değerlendirme ile ilgili değişikliklere dair görüşleri ile ülke genelinde yapılan merkezi sınavlara yönelik endişeleri Tablo 7’de gösterilmiştir. Buna göre, ileriki senelerde ne olacağı konusunda endişe ($f=5$), senaryo kullanım kısıtlılığı ($f=3$), ülke geneli sınavda ne olacak endişesi ($f=3$) gibi konular en fazla üzerinde durulan konular olmuştur.

Tablo 7. Ölçme Değerlendirme Uygulamaları

Kategori	Kod	Frekans
Ölçme Değerlendirmedeki Değişiklikler	Ölçme değerlendirmede süreç odaklı olunması	4
Ölçme Değerlendirmenin Kapsamlılığı	Senaryo kullanım kısıtlılığı	4
	Öğretilenin sınavda sorulamaması, (sınavlardaki kapsam darlığı)	3
Ülke Geneli Sınav Hakkındaki Endişeler	İleriki senelerde ne olacağına dair endişeler	5
	Merkezi sınavlarla uyumsuzluk endişesi	4

Ölçme Değerlendirmedeki Değişiklikler

Önceki programla karşılaştırıldığında; ölçme değerlendirmede analitik düzeyi ölçen soruların artması, tüm becerilerde öğrencinin performansının değerlendirilmesi, dil bilgisinin sınavlarda sorulmaması ve sınav senaryolarındaki soru sayısının azalması gibi değişiklikler öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. T1 yeni programın, öğrencinin sınıf içindeki performansını değerlendirmeye imkan tanıdığını belirtmiştir:

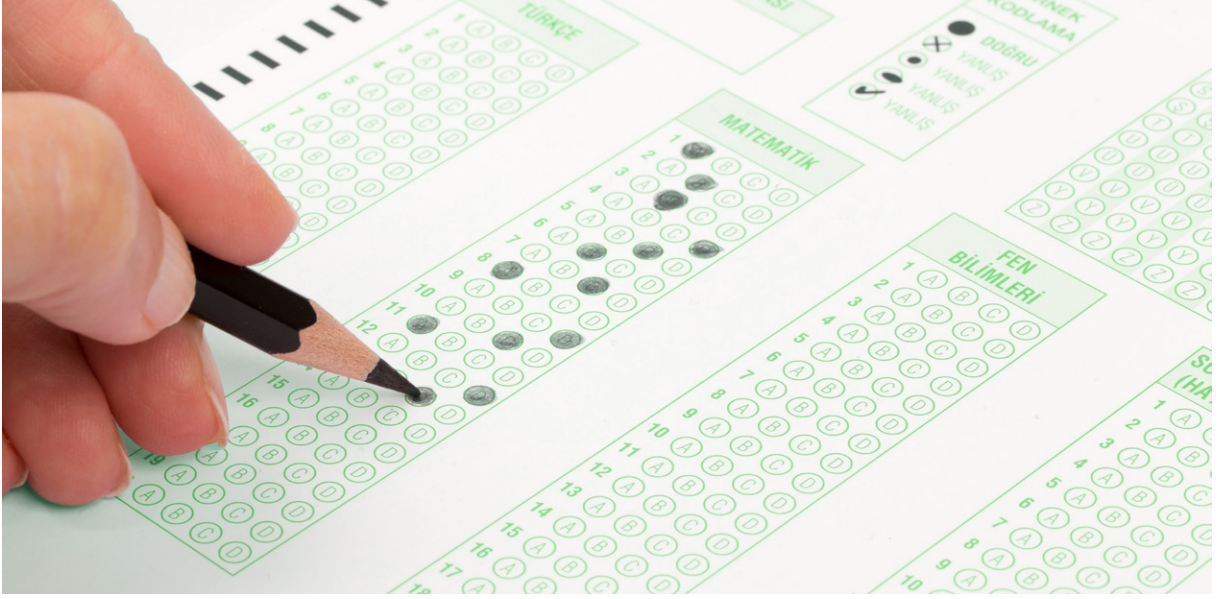
“Zaten etkinlikler kitap üzerinden, sadece ölçme değerlendirme yaptığımız sınavlar değil. Çocuğun performansı bir ölçme değerlendirmeye dönüşüyor. Kitap etkinlikleri yaptıkça etkinliklerdeki sorular da biraz buna yönelik olduğu için fazlasıyla çocuğun farklı bakış açısına sahip olup olmadığını daha net çözümleyebiliyoruz.”

T1 aynı zamanda analitik düzeyi ölçen soruların artmasını bu şekilde ifade etmiştir:

“Bu sene daha analitik düzeyi ölçen sorular var. Türkçe sorularında da öyle. Senaryolara baktığımızda da bunu görüyoruz. Dil bilgisinin daha geri planda olduğu ve okuduğunu anlama, anladığını çözümleyebilme, mantık, muhakeme becerilerinin ölçüldüğü sınavlar daha baskın.”

Aynı zamanda ölçme değerlendirmedeki kısıtlamalar, T5 tarafından bu ifadelerle dile getirilmiştir:

“Biz çok şey anlatıyoruz bir sınav dönemi boyunca ama senaryolar kısıtlı. Mesela üç konu anlatsam, üç konunun üçünü de aynı senaryoda bulamıyorum ve bir senaryo seçmek durumundayım.”



Ölçme Değerlendirmede Kapsam Geçerliliği

Yeni programın ölçme değerlendirme kısmı, çoğu öğretmen tarafından, işlenen konuların sınavda sorulmaması, senaryoların tüm konuları kapsamaması ve dil bilgisinin sınavda yer almaması gibi sebeplerden dolayı yetersiz bulunmuştur. Ancak, senaryo seçeneklerinin oldukça yeterli olduğu ve daha önce yapılmış bir etkinliğin sınavda öğrencinin karşısına çıkarılmasıyla ders kitabı ile ölçme değerlendirmenin uyumlu hale geldiği de belirtilmiştir. Çoğu öğretmen, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini ölçen değerlendirmelerin tutarlı olmasından memnun kaldığını ifade etmiştir.

Buna karşılık, ders kitabında işlenen konuların -örneğin dil bilgisi- ölçme değerlendirmede yer almaması, öğrencilerin bu konuları dikkate almamasına neden olduğu için öğretmenler rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda T5 aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Şu bir gerçek ki sınavda sorulmayan hiçbir şeyin dersin içinde bir kıymeti olmuyor.”

Ulusal Sınavlar Hakkındaki Endişeler

Öğretmenler, yeni programın ölçme değerlendirmesi hakkındaki yorumlarını paylaşıırken, bu programla yetişen öğrencilerin 8. sınıfa geçtiklerinde LGS gibi merkezi sınavlarda nasıl bir sistemle karşılaşacaklarına dair endişelerini de dile getirmiştir. Şu anki LGS sınavı ve yeni öğretim programı arasında bariz bir uyumsuzluk olduğu belirtilmiştir. Bir yanda klasik, süreç odaklı ve analitik düşünmeyi ölçen değerlendirme; diğer yanda ise test, sonuç odaklı ve hızlı olanın kazandığı bir sınav sistemi yer almaktadır. Bu da uyumsuzluğun temel sebebidir.

T1 bu konudaki görüşünü şu şekilde bildirmiştir:

“Klasik yazılı sınava dönülmesinden bilgiyi ölçme açısından memnunum. Ama çocuk 8. sınıfa geldiğinde önlerine test koyuyoruz. Burada bir uyumsuzluk var. Programın yetiştirmek istediği birey, kitaplara ve öğrenciye yansımaları ve sonucunda geldiğimiz noktada ‘hızlı olan sınavı geçer’ mantığıyla ‘analitik düşünen geçer’ mantığı birbiriyle çelişiyor. Yani başlangıç noktasıyla sonuç noktası benim açımdan uyumlu görünmüyor.”



TEMA 4: Öğretim Materyallerine İlişkin Görüşler

Bu tema kapsamında Türkçe öğretmenlerinin yeni program doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitabı ile dijital araçlarla ilgili görüş ve düşünceleri Tablo 8'de aktarılmıştır. Bu temada en çok değinilen konular, ders kitabındaki yönerge dilinin öğrenci seviyesine uygun olmayışı ($f=10$), ders kitabının yoğunluğu ($f=9$), ders kitabının öğrenci düzeyine uygun oluşu ($f=9$) olmuştur.

Tablo 8. Öğretim Materyallerine İlişkin Görüşler

Kategori	Kod	Frekans
Türkçe Ders Kitabı	Ders kitabındaki yönerge dilinin öğrenci seviyesine uygun olmayışı	10
	Ders kitabının yoğunluğu	9
	Ders kitabının öğrenci düzeyine uygun oluşu	9
	Ders kitabının öğrenci düzeyine uygun olmayışı	6
	Metinlerin kalitesizliğinden şikayet	5
Dijital Araçlar	Teknik aksaklıklar yaşanması (akıllı tahta, vb.)	6
	Teknoloji desteği	4
	EBA'nın kullanılması	3

Türkçe Ders Kitabı

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin bir bölümü, TYMM doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarını yeterli bulurken, bir bölümü özellikle ders kitaplarındaki metinleri nitelsiz bulduğunu ifade etmiştir. T6 ders kitaplarındaki metinleri yetersiz bulduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bunlar çocukların edebiyat zevklerine hizmet edecek düzeyde metinler değiller. Türkçenin iyi yazarları yok. Güncel yazar o kadar az ki metinlerde, adını sanını bilmediğimiz insanların yazıları var metinlerde.”

Türkçe öğretmenlerinin bir bölümü Türkçe ders kitaplarını öğrenci düzeyine uygun bulurken bir bölümü ise öğrenci düzeyine uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. T3:

“İçerik çocuğa uygun, hatta eski sisteme göre çok daha uygun. Oyun teması ile başladık. Atatürk temasıyla devam ettik. Duygular teması var. Şimdi bayramları işliyoruz mesela; tam bayram, bayramı işliyoruz. Çocuk bayrama gidiyor. Çok güzel, güzel, içerik çok iyi.”

diyerek ders kitaplarının içeriğinin öğrencinin yaşına ve deneyimlerine uygun olduğunu belirtirken T5, ders kitabının dilinin öğrenci düzeyinin çok üzerinde olduğunu bu sözleriyle aktarmıştır:

“Ders kitabının dili çok ağır. Bazen ben yapılması istenen etkinliğin ne demek istediğini anlamıyorum. Allah Allah ne istiyorsun, çocuk ne yapacak burada diye ben düşünüyorum. Ben düşünüyorsam öğrenci düşünür.”

Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe ders kitaplarıyla ilgili en çok şikayet ettikleri konulardan biri de ders kitaplarının yoğunluğu olmuştur. T6 kitabın öğretmeni çok sayıda etkinlik ve teknikle karşı karşıya bırakarak yaratıcılığına ve sınıf içi özgürlüğüne ket vurduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

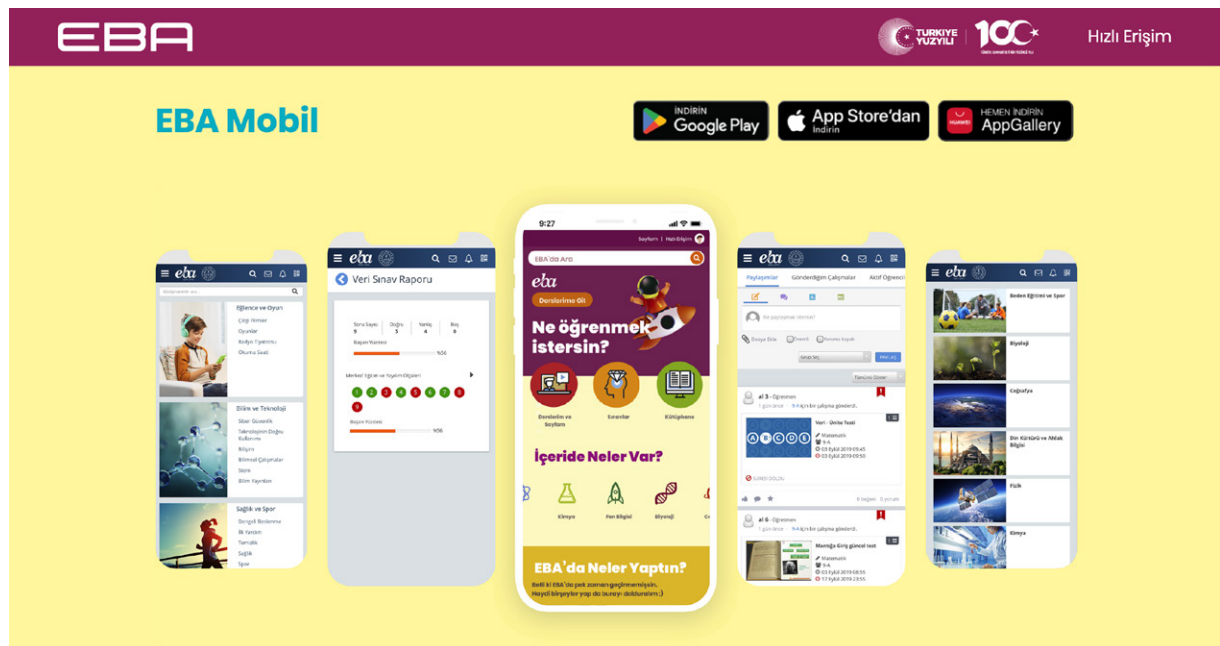
“Kitap aşırı yoğun. Bu yoğunluk da öğretmenin kişisel beceri alanlarını yok ediyor. Yani bir sürü etkinliğe, bir sürü tekniğe, bir sürü şeye maruz kalan bir öğretmen, kendi yaratıcılık ve beceri alanlarını kenara bırakmak zorunda kalıyor.”

Dijital Araçlar

Katılımcılar, dijital araç olarak akıllı tahta aracılığıyla EBA uygulamasından ve internetten faydalandıklarını belirtmiştir. Yeni programın teknoloji kullanımı teşvik ettiğini de ifade etmişlerdir. Bu teknoloji kullanımının hem olumlu hem de olumsuz yönlerine katılımcılar tarafından dikkat çekilmiştir. Dinleme etkinliği yaparken, akıllı tahtanın ses kalitesinden dolayı etkinliğin anlaşılması, EBA'ya bağlanmakta sıkıntı yaşanması ve süre kaybına sebep olması, karekodların sadece EBA programından açılıyor olması ve EBA'nın içerik olarak tüm öğretmenlerin ihtiyacını karşılayamaması gibi durumlar yaşanan problemlere örnek verilebilir.

EBA'nın ek kaynak olarak kullanışlı olması ve neredeyse her etkinlikte kullanılması, EBA içeriğinin öğrenci seviyesine ve ilgisine uygun olması -örneğin öğrencilerin sevdiği bir çizgi film olan Rafadan Tayfa'ya yer verilmesi- ve öğretmenlerin teknoloji sayesinde daha özgün etkinlikler hazırlayabilmeleri ve görsel hafızayı destekleyen içerikler geliştirebilmeleri ise teknoloji kullanımının artıları arasında sayılabilir. Bu bağlamda katılımcılardan T8 programın teknoloji destekli olduğunu ve öğrenciler açısından da etkili olduğunu düşündüğü için eğitim sürecinde teknolojinin olanaklarından olabildiğince yararlanmaya çalıştığını şu sözler ile ifade etmiştir:

“Zaten teknoloji destekli bir model bu. Akıllı tahtaları çok kullanıyoruz, kullanmak zorundayız. Karekodları okutuyoruz, görseli taşıyoruz. Ben daha çok görsel hafızaya önem veriyorum. Çünkü gördüklerini daha hızlı öğreniyor çocuklar.”





TEMA 5: Öğretmen Roller ve Mesleki Gelişim

Bu tema kapsamında Türkçe öğretmenlerinin yeni programa ilişkin duygusal tutumları, kendilerine sağlanan destek mekanizmaları ve programa uyum süreçleri hakkındaki görüşleri Tablo 9'da gösterilmiştir. Buna göre, eski alışkanlıkları terk edememe ($f=10$), öğretmenler arası destek ağı ($f=10$), eski alışkanlıkları terk etme ($f=9$) en sık değinilen konular olmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Roller ve Mesleki Gelişim

Kategori	Kod	Frekans
Duygusal Tutumlar	Eski alışkanlıkları terk edememe	10
	Eski alışkanlıkları terk etme	9
	Dönem başında hevesli olma	3
	Eski programa göre ders işleme	2
Destek Mekanizmaları	Öğretmenler arası destek ağı	10
	İdare desteği	4
	Destek imkanı	2
Programa Uyum Süreci	Programın temposuna alışma	2
	5. sınıf öğretmeni olduğu için pişmanlık duyma	2
	Program okuryazarlığının az oluşu	2
	Zorlanma ve yabancılaşma	2
	Hizmet içi eğitimin yetersizliği, öğrenmeye ihtiyaç duyma	2

Duygusal Tutumlar

Bazı Türkçe öğretmenleri, başlangıçta sınırlı bilgiyle modeli uygulamaya istekli ve olumlu yaklaşırken, modelin ayrıntılarını gördükten sonra bu olumlu tutumlarını kaybettiklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada T2, yeni programı uygulama noktasında dönem başında hevesli olduğu halde programla karşılaştıktan sonra büyük bir hayal kırıklığı yaşadığını bu sözler ile belirtmiştir:

“Biz çok hevesliydik aslında dönemin başında. Güzel bir sisteme geçiş yapıyoruz ve tam istediğimiz gibi çocukları da işin içine katarak, sürece dahil ederek çok güzel ilerleyecek diye düşündük ama hayaller ve hayatlar denilir ya biraz öyle oldu açıkçası. Tabiri caizse o şekilde düşündük ama bizim için hayal kırıklığı oldu.”

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğu, eski alışkanlıklarını sürdürme eğiliminde oldukları için, bir kısmı da yeni yaklaşımı tam anlayamadıkları için TYMM’yi uygulama konusunda yeterince motive olamadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, T2 bazı konuları eski programa göre işlediğini bu sözleriyle ifade etmiştir:

“Önceki programdan çok koptuğum söylenemez. İçerik olarak da bizden anlatmamızı ama sormamamızı istedikleri konularda biraz daha ayrıntı vererek çocuklara yüklenmiş olabilirim, olabiliriz. Eski müfredata göre daha çok işledik.”

diyerek belirtmiş, T6 da programı anlayamadığı için eski alışkanlıkları doğrultusunda dersleri işleme devam ettiğini zikretmiştir:

“Kimsenin anladığı yok. Kimsenin ne yaptığını bildiği yok. Biz aslında kendi bildiğimiz öğretmenlik üzerinden devam ediyoruz.”

Destek Mekanizmaları

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, genel olarak TYMM’yi etkin bir biçimde uygulama konusunda idarecilerin kendilerini desteklediğini, süreci kolaylaştırmak ve daha rahat uygulanabilir duruma getirmek için gerekli koşullar sağlamak adına iyi niyetli bir çaba içinde olduğunu belirtmektedirler. Türkçe öğretmenleri, özellikle sınıf dışında gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler için kendilerine uygun ortam hazırlanması ve materyal desteği sağlanması noktasında idarecilerin yapıcı bir tutum içinde olduğunu ifade etmektedir. Örneğin T1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben kendi adıma söyleyeyim, herhangi bir etkinlik yapacağım zaman engellenmedim. Tamam hocam, nasıl istiyorsanız öyle olsun, dendi. Bu da güzel bir şey. O açıdan bir problem yaşamadım. Destekleyen bir idare vardı ama herkes için bu geçerli değildir.”

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, TYMM’yi anlama, anlamlandırma ve uygulama sürecinde diğer öğretmenlerle zaman zaman görüş alışverişinde bulunduklarını, zümrelerindeki meslektaşlarıyla olabildiğince yardımlaşma içerisinde olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çevrimiçi ortamlarda öğretmenlerin bulunduğu forumlara üye olarak ve buralardaki paylaşımlardan yararlanarak yeni programı daha etkin bir biçimde uygulama çabası içinde olan Türkçe öğretmenleriyle de karşılaşmıştır. Bu bağlamda T1 aşağıdaki sözleriyle Türkçe öğretmenlerinin bulunduğu çevrimiçi ortamlardan yararlanmaya çalıştığını ifade ederek zümredeki meslektaşlarıyla dayanışma içinde olduğunu belirtmiştir:

“Bu konuda zümre arkadaşlarımla paylaşıyorum. Şuraya bakar mısın, ben anlamadım, diyebiliyorum. Oradan da anlamadıysam ilçe veya il zümrelere yazıyorum. Şöyle bir problemle karşılaştım, siz ne yaptınız? diye. Bu şekilde ilerliyorum.”

T3 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Ben de elimden geldiği kadar Türkçe öğretmenlerinin bulunduğu sayfalara üyeyim. Onlar ne yaptılarsa, hangi kitabı okuttuysa, hangi filmi izlettiyse, hangi etkinlikler yaptıysa, hatta ne tarz etkinlikler. Hepimiz paylaşıyoruz. Hani orada onlar doğrultusunda gittim.”

Programa Uyum Süreci

TYMM ile Türkçe derslerinde köklü değişikliklerin meydana gelmesi, bazı Türkçe öğretmenlerinin yeni programa ilişkin uyum sorunu yaşamalarına neden olmuştur. Örneğin, T6:

“Çünkü hepimiz bildiğimiz bir işin yabancısı durumuna düştük ve bununla başa çıkmaya çalışıyoruz.”

diyerek yeni programın öğretmeni öğretim sürecine yabancılaştırdığını savunmuştur.

Türkçe öğretmenleri arasında yeni programın uygulandığı bir sınıf düzeyi olması dolayısıyla 5. sınıfta derse girdiğine pişman olduğunu ifade eden öğretmenlerle de karşılaşmıştır. T2:

“Bu sene gerçekten 5. sınıflara girdiğim için pişman oldum diyebilirim. Bir yandan da çocuklar için de üzülüyorum aslında.”

derken, T5 de:

“Çok yoğundu gerçekten. 5. sınıfın bu kadar yoracağını bilseydim altıncı sınıf alırdım.”

şeklindeki sözleriyle programın yoğunluğundan dolayı yaşadığı zorlukları ifade etmişlerdir.

Yeni programla birlikte yeni kavramların, yeni bir terminolojinin öğretmenlerin karşısına çıkması Türkçe öğretmenlerinin programa uyum sürecini etkileyen etkenlerden biri olmuştur. Bu noktada araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden bazıları, yeni programla birlikte çok fazla yeni terminolojiyle karşı karşıya kaldıklarını, bu durumun da programın anlaşılabilirliğini ve uygulanışını etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, yeni programı uygulayabilme konusunda mesleki tecrübeleri fazla olsa da zorlandıklarını, yeni yaklaşıma yönelik kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda T3 öğretmenlere yeterli eğitim verilmeden ani bir şekilde programın getirildiğini bu sözler ile ifade etmiştir:

“Ben ısrarla iyi bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum öğretmenlere. Çok paldır küldür oldu. Ne doğru düzgün sistem açıklandı ne nasıl uygulanabileceği açıklandı.”

diyerek belirtmiş, T8 de programa ilişkin daha çok eğitime gereksinim duyduğunu:

“Daha çok öğrenmeye ihtiyaç duyuyorum açıkçası.”

sözleriyle ifade etmiştir.



Yeni programla birlikte yeni kavramların, yeni bir terminolojinin öğretmenlerin karşısına çıkması Türkçe öğretmenlerinin programa uyum sürecini etkileyen etkenlerden biri olmuştur.





TEMA 6: Öğrenci Tutumları ve Öğrenme Deneyimi

Bu tema kapsamında Türkçe öğretmenlerinin yeni programın öğrencilerin motivasyonuna, öğrenme sürecine etkileri ile veli katılımı konusundaki düşünceleri Tablo 10'da değerlendirilmiştir. Bu temada öğretmenlerin en çok değindiği hususlar; yeni nesil öğrenci profili ($f=9$), öğrenci farklılıklarının öğrenme sürecine etkisi ($f=8$) ve veliye programı tanıtmaya gerekliliği ($f=7$) olmuştur.

Tablo 10. Öğrenci Tutum ve Öğrenme Deneyimi

Kategori	Kod	Frekans
Öğrencilerin Motivasyonu	Yeni nesil öğrenci profili	9
	Öğrencinin yeni programa karşı tutumu	6
	Öğrencinin tekrar eden etkinlikten sıkılması	5
	Öğrencilerin eski programa alışık olmaları	3
	Programın öğrenci tarafından ciddiye alınmaması	2
	Öğrencilerin hevesli olması	1
Öğrenme Süreci	Öğrenci farklılıklarının etkisi	8
	5. sınıf öğrencisini yönlendirmedeki zorluk	5
	Dinlerken not tutma alışkanlığı edinimi	1
	Eleştirel düşünmenin desteklenmesi	1
	Grup çalışmalarının olumlu etkisi	1
Veli Katılımı	Veliye programı tanıtmaya gerekliliği	7
	Veliyi programa dahil etme gerekliliği	7
	Velinin ek materyal istemesi	2
	Velinin ödev verilmesi gerektiğini düşünmesi	2

Öğrencilerin Motivasyonu

Araştırmada öğrenci motivasyonunu etkileyen durumlarla ilgili karışık bulgular çıkmıştır. Bulgular; öğrenci motivasyonunun program yoğunluğu, öğretmenlerin derse yetiştirme telaşı, öğretmen faktörü ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına bağlı olarak hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin bir bölümü, TYMM'nin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyemediğini, hatta derse katılım konusunda sürecin başında hevesli olan öğrencilerin bile programın yoğunluğu sonucunda bu heveslerini gittikçe kaybetmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini belirten Türkçe öğretmenleri de olmuştur. T2, hevesli öğrencilerin bile aktiflikten yorulduklarını ve bu tempoya alışık olmadıklarını şu sözler ile vurgulamıştır:

“Çocuklar derse katılmaya ilk başta hevesliler ama sonrasında bu aktiflik onları da yordu bence.”

T7 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Evet, daha çok olumsuz bir değişiklik olduğunu hissediyorum ben. Çünkü bizim sürekli zaman yetiştirme telaşımızı gördükçe onlar da olumsuz etkileniyorlar.”

T6 da öğrencinin motivasyonunu belirleyen temel değişkenin öğretmen faktörü olduğunu, bu nedenle program değişikliğinin bu bağlamda bir anlam ifade etmediğini şu şekilde belirtmiştir:

“Derste çocuğun tutumunu belirleyen şey öğretmen, hocam. Öğretmenin niteliği. Orada senin koyduğun 2-3 etkinliğin gerçekten bir hükmü yok. Çocuk öğretmenini severse dersi seviyor. Çocuk eğer başarılı olmasa bile öğretmenle ilişkisinin iyi olduğunu düşünüyorsa, ona olumlu bir duygu yüklemişse çocuğun tutumu zaten iyi oluyor. Tamamen öğretmenin becerisine, insani ilişkisine ve mesleki yeterliliğine bağlı bunlar.”

Türkçe öğretmenlerinden öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin motivasyonlarının olumlu olduğunu, öğrencilerin Türkçe dersine daha ilgili ve hevesli olduğunu, TYMM ile Türkçe derslerinin daha eğlenceli geçtiğini söyleyen öğrencilerinin bulunduğunu belirtenler de olmuştur. Örneğin T5:

“En azından kendi öğrencilerim Türkçe dersini çok sevdiklerini söylüyor, çok daha eğlenceli geçtiğini söylüyor.”

diyerek öğrencilerin yeni programla Türkçe derslerini daha eğlenceli bulduklarını söylemiştir.

Öğrenme Süreci

Yeni öğretim programının öğrencinin öğrenme sürecine ve alışkanlıklarına olumlu katkılar sunduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Dinleme etkinliklerinin öğrencinin not tutma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olduğu, öğrencinin kendini ve arkadaşını değerlendirdiği formlar sayesinde eleştirel düşünme becerisinin geliştiği, **kademeli sorumluluk devri** modeliyle öğrencinin ekip çalışmasını öğrenmeye başladığı belirtilmiştir.

Bununla birlikte, sadece yeni programa özgü olmayan, öğrenme sürecini olumsuz etkileyen durumlara da dikkat çekilmiştir. Örneğin, 5. sınıf öğrencisinin ilkokuldaki alışkanlıklarını sürdürmeye devam ettiği, söz almaya aşırı istekli olduğu, derse katılım sağlamadığında motivasyonun düştüğü ve öğrenme güçlüğü yaşadığı durumlar dile getirilmiştir. Ayrıca, öğrencinin akademik seviyesi, bireysel farklılıkları, hazır bulunuşluğu ve beceri kazanımında öğretmenin etkisinin öğrenme sürecini doğrudan etkilediği; bu sürecin her öğrenci için özel ve farklı ilerlediği de öğretmenler

s. 51



Yeni programla birlikte öğrencilerin not tutma alışkanlığı kazandığı, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ve ekip çalışmasını öğrenmeye başladıkları belirtilmiştir.



tarafından ifade edilmiştir. Örneğin T8, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların eğitim sürecini doğrudan etkilediğini:

“Çünkü bizim karşıımızdaki muhatap olduğumuz insanlar 10 yaşından küçük bireyler. Her birinin öğrenme hızı, kavrama hızı ve harekete geçme hızı farklı. Bu da bizi etkiliyor. Direkt sınıf farklılıkları okul içinde bile olsa oluyor.”

diyerek belirtmiştir. T2 de 5. sınıf öğrencilerinin ortaokula adapte olma aşamasında olmalarına rağmen bir de yeni programa uyum sağlamaya çalışmak zorunda kaldıklarını, bunun da birtakım güçlükler doğurduğunu bu sözleriyle ifade etmiştir:

“Zaten 5. sınıf çocuğu olduğu için ortaokula adapte olmuş bir sürecimiz var. Bir de bu şekilde bir eğitim sistemine geçilince, ders değil de sanki çocuklarla oyun oynuyormuş gibi oldu. Hatta ikinci hafta bana “Öğretmenim ne zaman dersi işlemeye başlayacağız?” diye sordular.”

Veli Katılımı

Katılımcıların çoğu yeni öğretim programının sadece öğretmene ve öğrenciye tanıtılmasının yetersiz olduğunu; sürece velilerin de dahil edilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Zira eski öğretim sistemine alışık olan veliler öğretmenden ek materyal ve ev ödevi talebinde bulunmaya devam edebilmektedir. Oysa yeni öğretim modeli, ders kitabı dışında bir materyal kullanmaya ve eve ödev göndermeye uygun bir yapı taşımamaktadır. Katılımcılar; internet sıkıntısı yaşadığında ve etkinliğin evde izlenmesi gerektiğinde, **yaparak-yaşayarak öğrenme** etkinliklerinde, öğrencinin derse daha aktif bir şekilde katılımını desteklemesi gibi durumlarda veli katılımına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

T2, bazı etkinliklerin veliler tarafından ders dışı uygulamalar olarak algılanıp derslerin eksik işlenmesiyle ilgili bazı kaygılar doğurduğunu, bu nedenle bu konuda velilere zaman zaman bilgilendirmeler yapmak gerektiğini bu sözleriyle vurgulamıştır:

“Biz ders işlemedik, film izledik. Ben veliye bunu ayriyeten anlatma gereği duyuyorum. Bakın bu dersimizde alakalı, benim seçtiğim, kontrolümde olan filmler, işte bu dersimiz. Yani böyle işlenecek ders diye ayriyeten velileri de bir bilgilendirmemiz gerekti bizim.”

Katılımcıların çoğu yeni öğretim programının sadece öğretmene ve öğrenciye tanıtılmasının yetersiz olduğunu; sürece velilerin de dahil edilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.



TEMA 7: Türkçe Branşına Özgün Deneyimler

Bu tema kapsamında Türkçe öğretmenlerinin yeni programdaki içerik düzeyi ve konu seçimi, beceri edinimi ve dil bilgisi öğretimine ilişkin görüş ve düşünceleri Tablo 11'de verilmiştir. Buna göre, yazma becerisi ediniminin kolaylaşması ($f=7$), dil bilgisinin sınavda sorulması gerekliliği ($f=7$), zorunlu kitap okuma uygulamasının faydası ($f=6$) ve dil bilgisinde kavramların adlarıyla öğretilmesi gerekliliği ($f=6$) en çok üzerinde durulan konular olmuştur.

Tablo 11. Türkçe Branşına Özgün Deneyimler

Kategori	Kod	Frekans
Veli Katılımı	Öğrenci düzeylerinin benzer olması gerekliliği	1
	Konuların değişmemesi	1
	Eksik olan konu sorusu	1
Beceri Edinimi	Yazma becerisi ediniminin kolaylaşması	7
	Zorunlu kitap okuma uygulamasının faydası	6
	Her metin için konuşma ve yazma etkinliğinin olması	1
	Konuşma ve dinleme becerisinde değişiklik olmaması	1
Dil Bilgisi	Dil bilgisinin sınavda sorulması gerekliliği	7
	Dil bilgisinde kavramların adlarıyla öğretilmesi gerekliliği	6
	Dil bilgisi konularının dağınık olması	4
	Dil bilgisinin ayrıntı vermesi eleştirisi	3
	Dil bilgisindeki önemli konuların programdan çıkarılması	1

İçerik Düzeyi ve Konu Seçimi

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden bazıları, TYMM'nin etkin bir biçimde uygulanabilmesi için öğrenci seviyesinin de son derece önemli bir değişken olduğuna değinmişlerdir. Bu noktada T3:

“Sınıfın seviyesinin çok birbirine yakın olması gerekiyor, bu program her sınıfta uygulanamaz.”

diyerek yeni programın öğrenciler arasındaki düzey farklılıklarının çok yüksek olduğu sınıflarda sağlıklı bir biçimde uygulanabilmesinin zor olacağı yönündeki düşüncesini dile getirmiştir. Çünkü seviye farklılığı yaşanan sınıflarda anlama kapasitesi daha hızlı olan öğrenciler bir an önce ilerlemek isterken görece anlama kapasitesi daha yavaş olan öğrenciler ise bu tempoya ayak uyduramayıp ders işlenişini yavaşlatmaktadır. T3, seviyeleri yakın olan öğrencilerle ders işlemenin daha mantıklı ve kolay olduğunu savunmaktadır.

T2, eski program ile yeni program arasında işlenmesi öngörülen konular bakımından bir farklılık olmadığını,

“Konularda dediğim gibi geçen sene ile aslında hiçbir farkı yok.”

ifadesiyle belirtirken, T1:

“Mesela ünlü uyumları yok. Küçük ünlü, büyük ünlü uyumu yok. Biz anlatmıyoruz, ilkokulda çocukların çoğu öğrenmeden geliyor. Oysaki ünlü uyumu, yazım kurallarının temeli. Bir kelimenin Türkçe olup olmadığını bile biz ünlü uyumuyla çıkarıyoruz ama ünlü uyumu diye bir konu anlatmıyoruz. Bu çok ilginç mesela. Anlatıyoruz anlatıyoruz ama ünlü uyumu yok.”

diyerek yeni programda Türkçe dersi için önemli olduğu düşünülen bazı konulara yer verilmemesinin ciddi bir eksiklik olduğunu savunmuştur.

Beceri Edinimi

Türkçe derslerinin temel amacı, bilindiği gibi öğrencilerin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, TYMM’nin genel olarak bu dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) önceki programlara kıyasla daha dengeli biçimde ölçme ve geliştirme imkanı sunduğunu belirtmişlerdir. Ancak programın özellikle dinleme ve konuşma becerilerinde beklenen ilerlemeyi sağlayamadığını; buna karşılık okuma ve yazma becerilerinde daha belirgin ve olumlu katkılar sağladığını vurgulamışlardır.

Türkçe öğretmenleri, dinleme ve konuşma etkinliklerinin dönem boyunca aşamalı olarak kazandırılmasının becerilerin daha kalıcı hale gelmesine yardımcı olduğunu ve bu durumun olumlu bir çıktı oluşturduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda görüş bildiren T4 yeni programın dört temel dil becerisine daha dengeli odaklandığını ve öğrencilerin dört becerideki gelişiminin de daha iyi gözlemlendiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

“Temel beceri alanlarının Türkçe dersi özelinde çok üstünde durulmuyordu. Biz aslında dört temel beceriyi ölçüyorduk ama bunlardan sadece dil bilgisini öğrencilerden alabiliyorduk, diğerlerini alamıyorduk. Yazma ve okuma ön plandaydı. Yazmayı da noktalama işaretleri üzerinden veya kompozisyon üzerinden ölçebiliyorduk. Ancak şu anda dinleme, konuşma sınavları da dahil olunca bütün beceri alanlarını daha iyi ölçebiliyoruz ve öğrencilerin bu konudaki ilerlemesini de gayet net bir şekilde görebiliyoruz.”

Buna karşılık yeni programın dinleme ve konuşma becerilerinde istenen düzeyde bir etki oluşturmadığını, eski programa kıyasla bir ilerleme sağlayamadığını düşünen Türkçe öğretmenleri de bulunmaktadır. Örneğin T2:

“Konuşma ve dinlemede çok da uygulamada sıkıntı olduğu için amacına ulaştığını düşünmüyorum. Konuşma ve dinleme ile ilgili böyle bir değişiklik oldu denilmedi bize. Daha çok yazma ve okuma süreçlerine yönelik yöneltmiş; dinleme ve konuşmada bir değişiklik yok. Açıkçası bununla ilgili bir çalışma da yok.”

diyerek yeni programın, dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminde kullanılan uygulamaların eski program uygulamalarından çok da farklı olmadığını savunmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin bir bölümü, TYMM’nin öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde geliştirecek, hatta okuma kültürü kazanmalarına olanak sağlayacak özellikler taşıdığını belirtmiştir. Özellikle yeni programdaki bir dönemde dört kitap okuma zorunluluğunun okumayı daha planlı ve sistematik hale getireceğini, öğrencilerin okuma kültürünü artıracığını savunmuşlardır. Örneğin T4:

“Okuma kültürünü artırması hususunda bu kitap analizlerinin yapılması, bütün sınıfın aynı kitabı okuması, dönemde 3 tane kitap seçip bunu bütün sınıfın okuması, üzerine konuşulması gibi uygulamaların öğrencilere okuma kültürü aşıladığını düşünüyorum. Ayrıyeten kitaba öyle bir değer verilmesi, böyle bir analiz yapılmasının istenmesi olumlu olmuş.”

diyerek yeni programdaki bu uygulamaları yararlı bulduğunu belirtmiştir. Buna karşılık T8 ise dönemde dört kitap okuma zorunluluğunun, programdaki konuları ve etkinlikleri yetiştirme zorluğu oluşturduğunu bu sözlerle vurgulamıştır:

“Türkçe dersinde 1 saati okumaya ayırıyoruz... Zaten okuyorduk; daha önceki eğitim programında da okumanın çok önemli bir yeri vardı. Fakat burada zorunlu 4 kitap okuma zorunluluğu var ve bunun değerlendirilmesi var. Haftada 1 saati okumaya ayırdığınızı düşünürseniz geriye kalıyor 5 saat. Bu 5 saati etkin kullanmamıza rağmen ben şahsım adına hiç devamsızlık yapmamış olmama rağmen yine de geride kaldım. Birinci dönem kitabını ancak ikinci dönem bitirebildim.”

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümü, TYMM'nin yazma becerisine yaklaşımını başarılı bulduklarını, yeni programın yazma becerisine odaklanmış olduğunu, TYMM'ye uygun olarak hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yazma becerisine yönelik çok sayıda etkinlik bulunduğunu ve böylece öğrencilerin sürekli yazmaya teşvik edildiğini belirtmişlerdir. T2 öğrencilerin hayal güçlerinin de gelişmesine olanak tanıyan yazma etkinliklerinin artmasının olumlu bir durum olduğunu,

“Türkçe dersi ile alakalı yazma süreçlerine yoğunlaşmış. Çocuklara direkt bilgi vermek yerine çocukları da yazmaya teşvik etmiş. Benim anladığım nokta bu oldu benim için. Çocukları yazmaya teşvik etmek, zaten en en en olumlu yanı oydu bence, kitaplarda yazmaya teşvik eden kısımlar (olması). Bu çocuklar için olumlu diyebileceğim tek şey, yazmaya teşvik. Çocukların birazcık daha hayal gücünü kullanmalarını istemeleri güzel olmuş.”

şeklinde ifade etmiş, T8 de yazmaya ilişkin grup etkinliklerinin öğrencilerin hem yazma becerisini hem de hızlı düşünme becerisini geliştirdiğine şu şekilde dikkat çekmiştir:

“Yazma çalışmalarındaki grup etkinliklerinde öğrencilerin fikirlerini paylaşmaları, birbirlerini desteklemeleri çok iyi oluyor. Çok hızlı üretiyorlar bu sefer. Yazma becerisini çok olumlu etkiledi.”

Dil Bilgisi

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin bir bölümü, dil bilgisinin kapsamının daraltıldığını, çocuğa verilmesi gereken bazı dil bilgisi konularının programdan çıkarıldığını belirtmişler ve bunu olumsuz bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin T4, temel dil bilgisi konularının programdan çıkarılmasının sarmal yapıyı olumsuz etkilediğine şu şekilde dikkat çekmiştir:

“Dil bilgisi konusunda kök ek konusunu isterdim. Kök ve ekleri görmeleri gramer açısından iyi olabilirdi. Bunu da eklemelerini isterdim çünkü bazen o konuya değinmek gerekiyor. Bazen bir konuyu anlatırken filimsi anlatmam gerektiği oluyor mesela. O açıdan biraz sarmal yapıyı zedeleyen bir tarafı olmuş.”

TYMM ile Türkçe derslerindeki dil bilgisi öğretiminde yapılan en önemli değişikliklerden biri dil bilgisi konularının adlarının öğrencilere verilmeden öğretilmesine yönelik bir uygulamaya geçilmesidir. Örneğin, yeni programa göre Türkçe derslerinde sıfat demeden ismi niteleyen sözcükler denilerek öğrencilere sıfatların anlatımının gerçekleştirilmesi öngörülmektedir.

Öğretmenlerin bir bölümü, bu durumun öğrenciler açısından özellikle yabancı bir dil öğrenimi sürecinde güçlükler oluşturacağı görüşünde bulunmuştur. Çünkü Türkçe dil bilgisi konularının adları, yabancı dil öğretilirken karşılaştırmalı olarak verilir. Örneğin, bir İngilizce öğretmeni *adjectives* (sıfatlar) konusunu anlatırken öğrencinin Türkçe sıfat bilgisinden yola çıkarak İngilizce dil bilgisini anlatır. İki dil arasındaki bu karşılaştırmaları yaparken bahsi geçen dil bilgisini en öz ve sade şekilde aktaran terimleri kullanmak daha avantajlıdır.

Bununla birlikte Türkçe dersinde dil bilgisi kavramlarının açık bir biçimde verilmemesinin çocukların konuları kavramalarını zorlaştırdığını, öğrenme sürecini daha karışık hale getirerek öğrencilerde kafa karışıklığı oluşturduğunu savunan Türkçe öğretmenleri de olmuştur. Örneğin T6:

“Ama ben bundan hoşlanmıyorum. Çünkü dilde kullandığımız kavramların evrensel bir değeri var. Çocuk başka bir dil öğrenirken de bu kavramlara ihtiyaç duyuyor. Yani zamiri bilmesi gerekir ki İngilizcede zamiri karşılaştırebilsin. Yani kavramlara düşman olmamıza gerek yok.”

diyerek dil bilgisi kavramlarının çocuğa verilmemesinin özellikle öğrencilerin yabancı bir dili öğrenirken güçlükler yaşamalarına neden olabileceğini vurgulamıştır. T1 ise kavramların kendileri yerine, kavramların neyi ifade ettiğinin verilmesinin özellikle o konuyla ilgili detaylara inildiğinde çok fazla kafa karışıklığı oluşturduğuna bu şekilde dikkat çekmiştir:

“Çocuğa mesela dil bilgisini anlatıyorsun, ismi niteleyen sözcükler dedik mesela. Burada bir problem yok. Çocuk anladı, sıfat olduğunu kavradı. Alt kademeye geçiyoruz; ismi belgisiz niteleyen sözcükler diyoruz. Belgisiz sıfatı nasıl anlatacaksın? Kan ter içinde kaldık. Öğrencilerin büyük kısmı kavrayamıyor. Çünkü çok soyut bir şeyden bahsediyoruz burada.”

Türkçe derslerinde yeni programın dil bilgisi öğretimine yönelik getirdiği yeniliklerden bir diğeri ise dil bilgisi konularının, programdaki adıyla dil yapılarının ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil edilmemesinin istenmesidir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi konularının sınavlarda sorulmamasının olumsuz sonuçlar doğurabileceği yönündeki kaygılarını dile getirmişler, bu durumu bir dezavantaj olarak değerlendirmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin bir bölümü, dil bilgisi konularının yalnızca ulusal sınavlarda yer alıp okul içi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılmamasının, öğrencilerin zamanla dil bilgisini önemsiz görmelerine ve bu konuları öğrenmeye karşı motive olamamaları sonucunu doğurabileceğini düşünmektedir. Bu bağlamda T5:

“Bizim için en büyük fark, sınavda soramıyoruz, sınavda soramadığımız için anlatıp geçiyoruz ama öğrenci o an yapılması gereken bir etkinlik gibi algılıyor mesela bunu. Şu bir gerçek ki sınavda sorulmayan hiçbir şeyin dersin içinde bir kıymeti olmuyor.”

diyerek bu konuya dikkat çekmiştir. Doğal olarak, değerlendirilmesi yapılmayacak olan konular hem öğretmen hem de öğrenci tarafından daha az ilgi görüyor.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu bölüm, TYMM doğrultusunda güncellenen Türkçe dersi öğretim programına ilişkin söz konusu programın uygulayıcısı konumunda bulunan Türkçe öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerini incelemeyi amaçlamıştır. Böylelikle yeni programın sahadaki uygulanma süreci, Türkçe öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; programın yoğunluğu, kapsamı, uygulanabilirliği, anlaşılabilirliği, program değişimine yönelik öğretmen ve öğrencilerdeki tutum, programdaki öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği, okullardaki fiziki koşullar ve donanımın programla uyumu, yeni programdaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları, program doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitapları ve öğretim materyallerinin etkililiği, dört temel dil becerisinin ve dil bilgisi konularının yeni programda ne ölçüde ve ne şekilde yer aldığı vb. konularda önemli dönütler elde edilmesine olanak tanımıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, yeni programda tema sayısının azaltılmasına rağmen içerik yoğunluğunun arttığını, bunun da öğretmenlerin içerikleri zamanında tamamlayamaması ve etkinlikleri verimli bir biçimde uygulayamaması sonucunu doğurduğunu belirtmişlerdir. Programın dilinin akademik ve süslü bulunması, temel yaklaşımın sahada yeterince anlaşılmasına ve öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmesine neden olmuştur.

TYMM doğrultusunda hazırlanan yeni Türkçe dersi öğretim programında sezerek öğrenmenin önemi vurgulanmış ve bu yaklaşım ön plana alınmıştır. Sezdirme yöntemi, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kıldığı için Türkçe öğretmenleri tarafından olumlu bulunsa da bu yaklaşımın bazı öğrencilerde kafa karışıklığına neden olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yeni programda yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi benimsenmiş ancak okul imkanlarının sınırlılığı ve zaman yetersizliği nedeniyle tam olarak uygulanamamıştır. **Kademeli sorumluluk devri modeli** de Türkçe öğretmenleri tarafından olumlu karşılanmış ancak zaman ve mekan sınırlılıkları nedeniyle azaltılması önerilmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, Kayman ve Elkatmış (2025) tarafından Türkçe öğretmenlerinin kademeli sorumluluk devri modelinin uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Kayman ve Elkatmış (2025) da çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin kademeli sorumluluk devri modelinin farklı açılardan derslere katkı sağladığını belirttiklerini ancak uygulama sürecinde zaman yetersizliği, kalabalık sınıf mevcutları ve öğrenciler arasındaki belirgin bireysel farklılıklar gibi çeşitli güçlükler-

s. 51



BİLGİ KUTUSU

Sezdirme Yöntemi

Öğrencilere bilgiyi doğrudan vermek yerine ipuçları, örnekler ve metin içindeki bağlamlar üzerinden konuyu fark ettirmeyi amaçlayan öğretim yaklaşımı.



BİLGİ KUTUSU

Yaparak-Yaşayarak Öğrenme Yöntemi

Öğrencinin yalnızca dinleyerek ya da okuyarak değil; etkin katılım, uygulama, deneyim ve duyu organlarıyla öğrenmesini esas alan yöntem.



Öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların yalnızca içerik ve zaman yönetimiyle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda altyapı eksikliklerinden kaynaklanan sorunların da belirgin biçimde öne çıktığı görülmüştür.



le karşılaştıklarını bulgulamışlardır. Bunun sonucunda yeni programı uygulamadaki güçlüklerin, öğretmenlerin eski program alışkanlıklarını devam ettirme ölçülerine de bağlı olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin, yeni programda ev ödevlerinin tamamen sonlandırılması hedeflense de bazı Türkçe öğretmenleri ev ödevlerinin tümüyle kaldırılmasını uygun bulmadıklarını belirtmiş ve inisiyatif alarak ev ödevi uygulamasına devam ettiklerini ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin neredeyse tümü programın uygulanabilirliğini düşük bulmuştur. Ders kitabındaki konuların uzun sürmesi, etkinlik fazlalığı, zaman sıkıntısı ve fiziki altyapının yetersizliği bu durumun başlıca nedenleri olarak gösterilmiştir. Zaman yönetimi konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu ortak sorunlar yaşamış, metin ve etkinlik sayısının fazlalığı, bireysel farklılıkların dikkate alınması gereği ve disiplinler arası bağlantılar için zaman kalmaması öne çıkan sorunlar arasında yer almıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, bu sorunların en önemli nedenini, programı hazırlayan uzmanların saha deneyimlerinin sınırlı olması olarak göstermişlerdir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların yalnızca içerik ve zaman yönetimiyle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda altyapı eksikliklerinden kaynaklanan sorunların da belirgin biçimde öne çıktığı görülmüştür. Türkçe öğretmenleri yeni öğretim programının uygulanması için fiziki ve teknik altyapı değişikliğinin gerektiğini ancak mevcut okul imkanlarında herhangi bir yenilik yapılmadığını belirtmiştir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, yuvarlak masa eksikliği, Türkçe atölye sınıfının olmaması, ses yalıtımı sorunları, internet kesintileri ve sınıfların küçüklüğü gibi sorunlar Türkçe derslerindeki etkinliklerin verimli bir biçimde uygulanmasını zorlaştırmıştır.

Yeni programla birlikte Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımında da önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Türkçe öğretmenleri; yeni programda analitik düzeyde soruların artması, temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) tümünün değerlendirme sürecine dahil edilmesi, dil bilgisi konularının sınavlarda sorulmaması ve sınav senaryolarındaki soru sayısının azalması gibi değişikliklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, söz konusu değişiklikler nedeniyle yeni programın ölçme ve değerlendirme anlayışını uygulamaya yansıtmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Buna karşılık, senaryo seçeneklerinin yeterli olduğu ve ders kitabı ile ölçme-değerlendirme anlayışının uyumlu hale geldiği belirtilmiştir.

Dil bilgisi konularının sınavlarda sorulmamasının ise öğrencilerin bu konuları ciddiye almaması sonucunu doğurduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yeni ölçme sisteminin LGS gibi merkezi sınavlarla uyumsuz olması, öğretmenlerde gelecek yıllara yönelik ciddi endişelere neden olmuştur. Yeni programın süreç odaklı ve analitik düşünmeyi ölçen yaklaşımı ile merkezi sınavların test odaklı ve hızlı olanın kazandığı sistemi arasında bariz bir çelişki olduğu belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yeni öğretim programları doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarına ilişkin görüş ve düşünceleri de sorulmuştur. Bazı Türkçe öğretmenleri ders kitaplarını yeterli bulurken, bazı öğretmenler metinleri nitelsiz, öğrencilerin edebiyat zevkine hitap etmeyen ve güncel yazar eksikliği olan metinler olarak değerlendirmiştir. Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu Türkçe ders kitaplarının çok yoğun olmasından şikayet etmiştir. Kitapların öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda da farklı görüşler dile getirilmiş; Türkçe öğretmenlerinin bir bölümü ders kitabındaki metinleri ve etkinlikleri uygun bulurken, bir bölümü ise metinlerin dilini ağır ve etkinlikleri yetersiz bulmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Çağ (2025) tarafından TYMM doğrultusunda hazırlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünümünü incelemek üzere yapılan çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Çağ (2025) da çalışmasında yeni programa göre hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabının programdaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarını karşıladığı ancak yine de dinleme/izleme çıktıları açısından ders kitabında iyileştirilmesi gereken hususların bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Köçer (2025) tarafından TYMM Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada da TYMM’de kültür okuryazarlığı kategorisinde farklı kültürlerle karşılaşma öğrenme çıktısı yer almasına karşın ders kitabında bu ifadeyi destekleyecek bir kavramla karşılaşmadığı belirtilmiş, bu bağlamda yeni programa göre hazırlanan Türkçe ders kitabı eksik bulunmuştur. Geçimli ve Kayahan Yüksel (2024) tarafından güz döneminde okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabının TYMM’deki erdem-değer-eylem çerçevesi (Şekil 1) bağlamında incelendiği bir çalışmada da benzer bir şekilde ders kitabındaki metinlerin ve bu metinlerde yer alan görsellerin öğrencilere değerleri sezdirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tablo, öğretmenlerin ders kitabını tek başına yeterli bulmadıklarını, bu nedenle alternatif materyaller arayışına yöneldiklerini ve özellikle dijital kaynaklara başvurma eğilimlerinin arttığını ortaya koymaktadır.

Nitekim, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin bir bölümü, yeni programı uygulama sürecinde akıllı tahta, EBA ve internetten faydalandıklarını ve yeni programın eğitimde teknoloji kullanımını teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Banaz’ın (2024) çalışmasıyla örtüşmekte olup, yeni Türkçe dersi öğretim programını dijital okuryazarlık açısından incelediği bu çalışmasında da yeni programın dijital okuma ve yazma kavramlarını, teknolojiyi ve çağın gereksinimlerini gözeterik hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenleri, teknoloji kullanımı bakımından yeni programın olumlu yönleri arasında EBA’nın ek kaynak olarak kullanılabilirliğini, içeriklerinin öğrenci düzeyine uygunluğunu ve öğretmenlerin görsel hafızaya önem veren özgün etkinlikler hazırlayabilmelerine olanak sağlamasını göstermişlerdir. Buna karşılık akıllı tahta ses kalitesinin yetersizliği, EBA’ya bağlanma sorunları, karekodların sadece EBA’dan açılması ve EBA’nın tüm öğretmen ihtiyaçlarını karşılayamaması

Yeni programın süreç odaklı ve analitik düşünmeyi ölçen yaklaşımı ile merkezi sınavların test odaklı ve hızlı olanın kazandığı sistemi arasında bariz bir çelişki olduğu belirtilmiştir.



Yeni programın dinleme etkinlikleriyle not tutma alışkanlığı kazandırma, eleştirel düşünme becerisini geliştirme ve ekip çalışmasını öğretme gibi olumlu katkılar sunduğu Türkçe öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir.



gibi fiziki altyapıya yönelik eksiklikleri nedeniyle teknolojinin etkin kullanılamaması, araştırmanın önemli bulgularındandır.

TYMM doğrultusunda hazırlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programına ilişkin duygusal tutumları hakkında da görüşlerini bildiren Türkçe öğretmenleri, başlangıçta yeni programı uygulama konusunda hevesli olsalar da programın ayrıntılarını gördükten sonra hayal kırıklığına uğradıklarını ifade etmişlerdir. Yeni programa geçişte öğretmenler kendilerini yetersiz ve hazırlıksız hissetmiş, programın içerdiği yoğun terminoloji ve yaklaşım değişiklikleri, öğretmenlerin uyum sürecini zorlaştırmıştır. Bazı öğretmenler eski alışkanlıklarını devam ettirme eğilimi gösterirken, bazıları da yeni yaklaşımı tam olarak anlayamadıkları için uygulama konusunda yeterince güdülenemediklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümü daha kapsamlı ve sistematik bir hizmet içi eğitim ihtiyacı duyduklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ifadeleri, yeni programa uyum sürecinde hangi desteklerin öne çıktığını da ortaya koymaktadır. Bu süreçte en öne çıkan desteklerden biri, idarecilerin öğretmenlere karşı sergiledikleri destekleyici tutum ve süreci kolaylaştırmak için gösterdikleri yönetsel çaba olmuştur. Özellikle sınıf dışı etkinlikler için ortam hazırlama ve materyal desteği konusunda olumlu yaklaşımlar sergilenmiştir. Ancak, öğretmenler bu tür desteklerin ülke genelinde sınırlı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler zümre arkadaşlarıyla ve çevrimiçi forumlar aracılığıyla meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulunarak yeni programa uyum sağlamaya çalışmışlardır.

Türkçe öğretmenlerinin belirttikleri görüşlere göre, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarında programa başlarken olumlu bir tablo görülmüşse de zamanla programın yoğunluğu bu motivasyonu olumsuz etkilemiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğrenme sürecine etkisi, yeni programda açık şekilde gözlenmiştir. Bazı öğretmenler, öğrenci motivasyonunda öğretmen faktörünün belirleyici olduğunu ifade ederken, bazıları da öğrencilerinin Türkçe dersini daha eğlenceli bulduğunu ve daha ilgiyle takip ettiğini belirtmiştir.

Yeni programın dinleme etkinlikleriyle not tutma alışkanlığı kazandırma, eleştirel düşünme becerisini geliştirme ve ekip çalışmasını öğretme gibi olumlu katkılar sunduğu Türkçe öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Ancak 5. sınıf öğrencilerinin ilkökul alışkanlıklarını (sürekli söz almak istemek, kendi hayatlarına dair anekdotları ders içinde anlatmak istemeleri vb.) sürdürmesi, derse katılımda düşüş yaşanması ve öğrenme güçlükleri gibi sorunlar da dile getirilmiştir. Öğrencinin akademik düzeyi, bireysel farklılıkları ve hazır bulunuşluğunun öğrenme sürecini doğrudan etkilediği belirtilmiştir. Türkçe öğretmenleri, yeni programın etkin bir biçimde uygulanabilmesi için sınıftaki öğrencilerin düzeyinin birbirine yakın olması ve yeterli hazır bulunuşluğa sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Bunların yanı sıra eski programla yeni program arasında konular bağlamında çok fazla bir farklılık bulunmadığını ifade eden öğretmenler, özellikle “ünlü uyumları” gibi bazı önemli dil bilgisi konularının programdan çıkarılmasını bir eksiklik olarak değerlendirmişlerdir. Bunun yanı sıra konuların dağınık verilmesi ve konular arasındaki bağlantı eksikliği de programa yönelik getirilen eleştiriler arasında yer almıştır.

Görüş bildiren Türkçe öğretmenleri, TYMM’nin Türkçe derslerinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisini geliştirme noktasında genel olarak başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Dönemde dört kitap okuma zorunluluğunun okuma kültürünü artırdığı ve planlı hale getirdiği ifade edilmiştir. Ancak bu zorunluluğun programdaki konuları yetiştirme zorluğu oluşturduğu da dile getirilmiştir. Yeni programın özellikle yazma becerisine odaklandığı ve ders kitaplarında çok sayıda yazma etkinliğinin bulunduğu belirtilerek bu yaklaşım, olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Kara-Özkan (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Kara-Özkan (2025), yeni ortaokul Türkçe dersi öğretim programında alan becerilerinde (Şekil 4) soran, sorgulayan, düşünen, eleştiren, tartışan, tarafsız bir yaklaşım sergileyerek bildiklerini ve düşüncelerini ifade eden bireylerin yetiştirilmesi için üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yer verildiği, bunların içerisinde en fazla öğrenme çıktısının karar verme becerisinde olduğu, dil becerilerindeki dağılımı açısından da en fazla yazma becerisinde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeni programda dil bilgisi konularının kapsamının daraltılması ve bazı konuların programdan çıkarılması, Türkçe öğretmenleri tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Dil bilgisi konularının adlarının öğrencilere verilmeden öğretilmesi yaklaşımı (örneğin “sıfat” yerine “ismi niteleyen sözcükler” denmesi) eleştirilmiş, bu durumun öğrencilerin başka bir dil öğrenirken güçlük yaşamalarına neden olabileceği belirtilmiş ve kavramları anlamalarını zorlaştırdığı ileri sürülmüştür.

Sonuç olarak, TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, amaçladığı pedagojik dönüşümleri gerçekleştirme potansiyeli taşısa da uygulama aşamasında alan gerçekliklerinden kopuk, yoğun ve karmaşık içerikli bir yapı sergilemekte, bu da öğretmen, öğrenci ve veli üçgeninde ciddi uyum ve etkililik sorunlarına yol açmaktadır. Bu bağlamda programın daha sadeleştirilmiş, sahaya uygun hale getirilmiş ve öğretmenlerin mesleki tecrübeleriyle şekillendirilmiş bir yapıya kavuşturulması önemli bir gereklilik olarak dikkatleri çekmektedir.

**TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı,
pedagojik dönüşüm potansiyeline rağmen
uygulamada yoğun, karmaşık ve gerçeklikten
kopuk yapısıyla öğretmen, öğrenci ve veliler için
uyum ve etkililik sorunları doğurmaktadır.**

Matematik Öğretim Programına İlişkin Bulgular

Muhammet Şahal

Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi



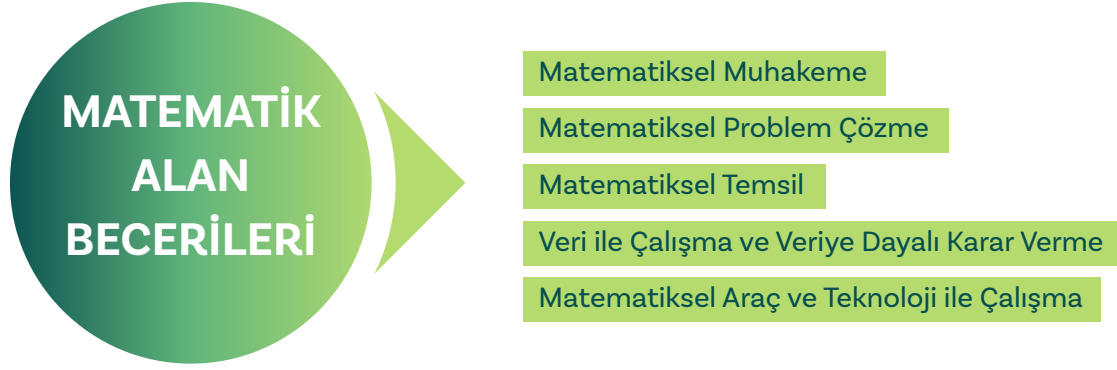
Giriş

Matematik öğretim programıyla araştıran, düşünen, sorgulayan, problem çözme, eleştirel düşünme becerilerine sahip, işbirliğine dayalı çalışabilen matematik okuryazarı bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Çağın gerekliklerine uygun olarak toplumsal, sosyal, teknolojik vb. alanlarda yaşanan gelişmeler öğretim programlarında da değişime gitme ihtiyacını doğurmuştur. Bu doğrultuda Cumhuriyet döneminde matematik öğretim programında küçük ve büyük ölçeklerde 13 kez değişiklik yapılmıştır (Çıkar & Sönmez, 2024; Konukoğlu, Ağaç & Özmantar, 2019). Matematik öğretim programındaki en köklü değişikliklerin son 20 yılda gerçekleştirildiği söylenebilir. 2005 yılındaki değişiklik ile öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi; 2012 yılındaki değişiklik ile 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi bakımından birer dönüm noktası teşkil ettiği söylenebilir. 2018 yılındaki değişiklik ise 2013 programını temel alarak yapılan küçük ölçekli değişikliklerden biridir. Son olarak 2024 yılında gidilen değişiklikle ortaya çıkan TYMM matematik öğretim programında programın yapısı, içeriği, terminolojisi, hedeflenen beceriler ve değerler bakımından köklü bir farklılaşma yaşanmıştır.

Daha önceki programlara ait terminolojide yer alan kazanıma karşılık olarak “öğrenme çıktısı”, öğrenme alanına karşılık olarak “tema”, alt öğrenme alanına karşılık olarak ise “içerik çerçevesi” terimleri TYMM öğretim programında yer almaktadır. 2013 programında 233, 2018 programında 215 olan kazanım sayısı (Beyendi, 2018), TYMM öğretim programında toplamda 100 öğrenme çıktısı altında toplanmıştır. Bununla birlikte TYMM öğretim programında değerlere verilen önem artarak, her öğrenme çıktısı için çeşitli değerlerle entegrasyon hedeflenmiştir. 2018 programından farklı olarak her tema altında yer alan öğrenme çıktılarına özel olarak öğrenme-öğretmen yaşantıları, farklılaştırma ve öğretmen yansımaları başlıklarıyla bazı temel kabullere, ilişkilendirme örneklerine, uygulama örneklerine, bireysel olarak farklı olan öğrenciler için zenginleştirme uygulamalarına da yer verilmiştir. Bu başlıkların yer alması bakımından TYMM öğretim programının 2018 öğretim programında benimsenen çerçeve program olma özelliğinden uzaklaştığı söylenebilir. Ayrıca önceki programlarda da vurgulanan matematiksel muhakeme, matematiksel problem çözme, matematiksel temsil gibi alan becerilerine ek olarak veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme ve matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma becerisi eklenmiştir (Şekil 5).

Öğretim programındaki değişikliklerin genelde eğitim sistemi; özelde ise öğretmen, okul, veli gibi farklı paydaşlarda ve eğitim öğretim süreçlerinde yansımaları olması beklenir. Hedeflenen farklılıkların başarılı olabilmesi için programın uygulayıcıları ve ilk muhatapları olarak öğretmenler kilit bir rol sahibidir. Bu bakımdan değiştirilen öğretim programının öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Literatürde matematik öğretim programlarını öğretmenlerin bakış açısıyla inceleyen çalışmalar mevcuttur (Aksu, 2008; Beyendi, 2018; Çıkar & Sönmez, 2024; Duru & Korkmaz, 2010; Gökalp & Köksaldı, 2019; Güneş, Dursun & Alci, 2025; Orbeyi & Güven, 2018; Taşpınar & Halat, 2009; Uşun & Karagöz, 2009; Üredi, Özbilen & Üredi, 2025; Yıldız,

2018). Özellikle TYMM matematik öğretim programına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, sadece ölçme ve değerlendirme boyutunu (Güneş, Dursun & Alci, 2025), geometrik nicelikler temasını (Çıkar & Sönmez, 2024), fen bilimleri dersiyle birlikte disiplinler arası ilişkilendirmeyi, değerler boyutunu (Kahraman & Biber, 2025) ve somut materyaller boyutunu (Sönmez & Topcal, 2025) inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak ilkokul matematik öğretim programına yöneliktir. TYMM ortaokul matematik öğretim programını daha kapsamlı bir şekilde ele alan çalışmaya rastlanmamıştır.



Şekil 5. TYMM Matematik Alan Becerileri

Kaynak: MEB, 2024b

Bu bölümde TYMM ortaokul matematik öğretim programının öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Programın içeriği, öğretim süreçleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, programın uygulanmasında kullanılan materyaller ve teknoloji, öğretmenlerin rolleri ve mesleki gelişimleri ve öğrencilerin tutumları, motivasyonları ve öğrenme deneyimleri konularını ele alan kapsamlı bir çalışmanın politika yapıcılara, uygulayıcılara ve yöneticilere yol göstermesi bakımından literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Bulgular

Bulgular, tematik kodlama ve içerik analizi sonucunda ortaya çıkan altı tema etrafında ele alınmıştır:

1. Programın tasarımı, içerik yoğunluğu ve anlaşılabilirliği
2. Öğretim süreçleri
3. Ölçme-değerlendirme uygulamaları
4. Öğrenme ortamları, materyaller ve teknoloji kullanımı
5. Öğretmen rolleri, duyguları ve mesleki gelişim
6. Öğrenci tutumları, motivasyonu ve öğrenme deneyimi



TEMA 1: Programın Tasarımı, İçerik Yoğunluğu ve Anlaşılabilirliği

TYMM matematik öğretim programının tasarımı, içerik yoğunluğu ve anlaşılabilirliğine ilişkin kategoriler ve kodlara ait betimsel istatistikler Tablo 12'de sunulmuştur. Buna göre, konu sıralamalarındaki düzensizlik ($f=11$) olumsuz bir değerlendirme olarak en fazla dile getirilen husus iken, disiplinler arası ilişkilendirme konusundaki memnuniyet ($f=11$) ise olumlu anlamda en fazla altı çizilen nokta olmuştur.

Tablo 12. Program Tasarımı, İçerik Yoğunluğu ve Anlaşılabilirliği

Kategori	Kod	Frekans
İçerik Kapsamı ve Yoğunluğu	Konu sıralamalarındaki düzensizlik	11
	Konular arası ilişkilendirme	7
	Aşırı sadeleştirme	6
	Uygulamada zaman yetersizliği	6
	Öğrenci seviyesine uygunluk	3
	Konular arası ilişkilendirme	3
	Matematiksel işlem becerisine vurgu	3
Anlaşılabilirlik ve Uygulanabilirlik	Teori-uygulama dengesi	7
	Değerlendirme için gereken zaman	7
	Etkinlik temelli öğretim	6
	Programın anlaşılabilirliği	4
	Uygulama kolaylığı	3
	Öğrenci merkezlilik	3
	Değerlerin uygulanabilirliği	3
Programın Güncelliği ve İhtiyaçlar	Eski programla karşılaştırma	7
	Değerlere olan ihtiyaç	5
Programa Dair Hazırlık	Ön hazırlık eksikliği	8
	Seminer süresi	7
	Seminerlerin verimsizliği	5
	Bireysel hazırlık	3
Program Değişikliğine Dair Görüşler	Yeni programın gerekliliği	9
	Programın kurgusuna övgü	5
Disiplinler Arası İlişkilendirme	Disiplinler arası ilişkilendirme memnuniyeti	11
	Disiplinler arası işbirliği	4
	Bütüncül yaklaşım	3

İçerik Kapsamı ve Yoğunluğu

Öğretmen görüşlerine göre, TYMM matematik öğretim programının içerik kapsamı ve yoğunluğu bazı yönleriyle tartışmalı bulunmuştur. Katılımcılar, konu sıralamalarında tutarsızlıklar bulunduğunu ve bu durumun öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. M1 öncelikle 5. sınıfta dört işlemin yer alması gerektiğini şu şekilde vurgulamıştır:

“Bence temel becerilerin oturtulmasına daha fazla vakit ayrılmalı ve sıralamalarda değişiklik yapılmalı.”

M4 ise konu sıralamasına dair düşüncelerini bu şekilde belirtmiştir:

“İlk geometriyle başladık, sonra ilkokuldaki sayı okumaya döndük... Sanki geometriyle başlamasak...”

Ek olarak M4 işlemler ve cebir temasının veriden olasılığa temasından daha önce işlenmesi gerektiğini de vurgulamıştır. M5 ise konu sıralamasından duyduğu rahatsızlığı şu şekilde ifade etmiştir:

“Hiç uyum yok, Hiç yok. Geometri ile başlayıp pat diye problemleri sonra oradan kesirlere mesela; hiç birbiriyle ilişkili değil. Birbirine aktararak gitmemiş. Ama gerekli mi? Bence değil.”

Bununla birlikte, konular arası ilişkilendirmenin özellikle matematiksel bütünlük açısından önceki programlara kıyasla daha iyi yapılandırıldığı görüşü hakimdir. Örneğin M3:

“Mesela dediğim gibi kesirlerden başlayıp yüzde ile kesri bağlantı kurabilmiş olmak bu konuda sınırlılığımızı ortadan kaldırdı.”

ifadeleriyle ilişkilendirmeye dair olumlu görüşlerini belirtmiştir. Benzer şekilde M8 şu ifadeleri kullanmıştır:

“Dün çocuklarla bir soru çözdük Soruda olasılık var, grafik var, yüzde var, kesir var. Dört beş işlem aynı anda olunca çocuk bu bağlantıyı kurabiliyor. Ama eskiden hepsi birbirinden bağımsızdı.”

Ancak, bazı öğretmenler programın aşırı sadeleştirilmiş yapısının, öğrencilerin işlem becerilerinin gelişimini sınırlayabileceğine dair endişelerini dile getirmiştir. M1’in:

“İşin mutfağına girdiğimiz zaman aslında birçok şeyin içinin boşaltıldığını ya da bazı şeylerin çok fazla gereksiz yere yer aldığını açıkçası ben kendi adıma gördüm.”

ifadeleri, sadeleştirmeden kaynaklı endişeleri gün yüzüne çıkarmaktadır. Ayrıca, içerikte bazı kazanımların öğrencilerin seviyesinin altında kalması nedeniyle bilişsel derinliğin azaldığı ifade edilmiştir.

Öğretmenler arasında öne çıkan bir diğer görüş ise öğrencilerin işlem becerilerini geliştirmenin önemsenmesiyle ilgilidir. Bu konuda M2 hemen hemen her konunun işlem becerisi gerektirdiğini şu ifadelerle vurgulamıştır:

“Dört işlem olmadan ilerleyemiyoruz. İşlem becerisi programda daha az yer alıyor. Aslında bu da bir dezavantaj diyebiliriz.”

Anlaşılabilirlik ve Uygulanabilirlik

Programın anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından öğretmenler genel anlamda olumlu geri bildirimler sunmuşlardır. Katılımcı öğretmenler genel olarak programın dilinin ve yapısının açık olduğunu ve uygulama sürecinde ciddi bir zorlanma yaşamadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, programın teorik çerçevesi ile sınıf içi uygulama gerçekliği arasında belirgin bir fark olduğu, özellikle öğrenci merkezli ve etkinlik temelli öğretim yaklaşımının her koşulda uygulanmasının zor olduğu dile getirilmiştir. M7 bu konuyu şu şekilde ifade etmiştir:

“Taslak olarak, metin olarak üzerinde çok çalışılmış bir program. Gerçekten akademisyenler bunun üzerinde kafa yormuşlar... İstanbul'daki başka okullarda bunların çok uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum.”

Bununla birlikte öğretmenler yeni programın değerlendirilebilmesi için uzun bir zamana ihtiyaç olduğu konusunda da farkındalık sahibidirler. Bu durum programın değerlendirme boyutunun zaman açısından öğretmenleri zorladığı; öğrenme çıktılarının gözlenmesi ve ölçülmesi için daha fazla süreye ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. M5 bu duruma şu şekilde dikkat çekmiştir:

“...zamana yaymak lazım, 8. sınıfa kadar takip etmek lazım. Liseye geçtiklerinde nasıl olacağını görmek lazım.”

Değerler eğitimi boyutunda ise bazı öğretmenler değerlerin öğretim sürecine dağınık ve zayıf entegre edilmesi nedeniyle etkisiz kaldığını vurgulamıştır. Örneğin, M7 bu durumun uygulamayı zorlaştırdığını ifade etmiştir:

“...tamam müfredat değişti, dersimizde erdemden de bahsedelim, çocuklara yaparak-yaşayarak öğretilim, uygulamalara yer verelim... Tamam bunlar çok güzel şeyler ama biz dersimizi buna göre işlediğimiz zaman bir arpa boyu yol alamıyoruz.”

Programın Güncelliği ve İhtiyaçlar

Programın güncelliği ve ihtiyaçlara yanıt verme kapasitesi, öğretmenler tarafından genellikle olumlu karşılanmıştır. Katılımcılar, önceki öğretim programına kıyasla yeni programın daha çağdaş, beceri temelli ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilir bir yapıda olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

“...şu anda konular arasında bir bağlantı kurulmaya çalışılıyor”, “...eskiden hepsi birbirinden bağımsız verip geçiyorduk, verip geçiyorduk. Program böyle zengin örneklerle daha güzel oldu.” ve “Formül temelli değil. Yaşayarak öğreniyorlar aslında.”

Özellikle değerler eğitiminin açık bir şekilde programa dahil edilmesi, öğretmenler tarafından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda M6 aşağıdaki ifadeleriyle olumlu görüşler bildirmiştir:

“...günümüzde o kadar ihtiyacımız olan bir kavram ki... Çocuklara maalesef bu kısmı atılamayı geçtim, 7/24 anlatsak az gelir bence. O kadar ihtiyacımız var. Birey olma, insan olma, insani değerler kısmında çocuklarımızda çok fazla eksiklerimiz var.”

Programa Dair Hazırlık

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, programa dair hazırlık sürecinin yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, özellikle uygulamaya yönelik örneklerin, materyallerin ve planlamanın yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Yeni programla ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmadıklarına dair sorulan soruya hazırlık için düzenlenen seminere katıldıklarını belirterek cevap vermişlerdir. Ancak seminer süresinin dönem başında 3 gün gibi kısa bir sürede gerçekleştirildiğini söyleyerek programa dair hazırlık sürecini daha çok bireysel çabalarla sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, M6 şu ifadeleri kullanmıştır:

“Ben kendim birebir okudum, araştırdım, kendim öğrenmeye çalıştım ama sahadaki durumun aynı olduğunu düşünmüyorum.”

Bu anlamda seminerlerin süresinin kısa olması ve içeriğinin yüzeysel kalması da programın sahaya etkili biçimde aktarılmasını engelleyen faktörler arasında yer almıştır. M7 bu durumu şu şekilde aktarmıştır:

“Sene başında bir eğitim aldık. 3 gün süren bir eğitim aldık. Ama eğitimin içeriği boş bir içerikti.”

Program Değişikliğine Dair Görüşler

Program değişikliğine ilişkin genel görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak değişikliği gerekli buldukları ve yeni programın kurgusunun olumlu karşılandığı görülmüştür. Özellikle günlük yaşamla ilişkilendirilen problemlerin varlığı, beceri temelli sorulardaki artış ve konular arası ilişkilendirmenin sağlanması gibi yenilikler öğretmenler tarafından programın güçlü yönleri arasında değerlendirilmiştir. M2 ve M3 sırasıyla şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Burada kullanılan soru tipleri, problemler ne kadar işlevselse o kadar ilgilerini çekiyor. Gerçekten o anlamda problemler güzel.”

“Konular arasındaki geçişkenliğin olması, bir konuya bağlı olmadan o konuyla ilgili yatay olarak bir sürecin olmuş olması rahatlattı biraz.”

Disiplinler Arası İlişkilendirme

Son olarak, öğretmenlerin programdaki disiplinler arası ilişkilendirme yaklaşımından yüksek düzeyde memnuniyet duydukları görülmüştür. Farklı disiplinler arasında ortak kavram ve becerilere vurgu yapılması, öğrencilere katkı sağlamakla birlikte öğretmenler arası işbirliğini teşvik etmiştir. Özellikle disiplinler arası hedeflerin bütüncül biçimde kurgulanması ve ortak kazanımlara yönelmesi, öğretmenler tarafından programın yenilikçi bir yönü olarak değerlendirilmiştir. M7'nin şu ifadeleri farklı disiplinlerdeki öğretmenlerle olan işbirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir:

“Disiplinler arası işbirliği noktasında da zaten sürekli işbirliği içerisindeyiz. Kendi açımdan konuşuyorum tabii ki. Gerek görsel sanatlar gerek müzik zümresiyle gerek fen zümresiyle çok sık işbirliği içerisinde oluyoruz.”

M3 de programın disiplinler arası yönünün güçlü olduğuna şu şekilde vurgu yapmıştır:

“...mesela Fen bilgisi dersi ile ilgili bir alıntı oluyor, Türkçe dersi ile ilgili alıntı oluyor, diğer derslerle ilgili, sporla ilgili bir sürü onunla ilgili girişler var ve bu açıdan tabii ki çok güzel. Bunlar olması gereken; kuru kuruya bir matematik değil.”



TEMA 2: Öğretim Süreçleri

TYMM matematik öğretim programının öğretim süreçlerine yönelik bilgiler Tablo 13'te gösterilmiştir. Buna göre, öğretim süreçlerinde en fazla geometri ($f=14$) ile sayılar ve nicelikler ($f=14$) konularının öğretiminde zorlandığından bahsedilmiş, bir de zaman yetersizliği ($f=14$) konusu sıkça dile getirilmiştir.

Tablo 13. Öğretim Süreçleri

Kategori	Kod	Frekans
Matematiksel Konulara ve Kavramlara Yönelik Uygulamalar	Geometri konusunun programdaki yeri ve sırası	14
	Sayılar ve nicelikler teması	14
	Veri analizi teması	3
Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Etkililiği	Günlük yaşamla ilişkilendirme	13
	Yaparak-yaşayarak öğrenme	11
	Okuma becerisindeki yetersizlik	6
	Öğrencilerde hazır bulunuşluk yetersizliği	5
Zaman Yönetimi ve Süreç Planlaması	Zaman yetersizliği	14
	Ders saatlerinin azlığı	5

Matematiksel Konulara ve Kavramlara Yönelik Uygulamalar

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, yeni eğitim öğretim yılına geometri temasıyla başlamanın pedagojik açıdan bazı zorluklar doğurduğunu belirtmiştir. M1 bu duruma aşağıdaki ifadeler ile dikkat çekmiştir:

“Böyle bir ortamda en çok karşılaştığım zorluk, aslında konuların sıralamasına bağlı olarak çocukların özellikle birinci dönemde geometri ile başlamasıydı. 5. sınıflar biraz soyut düşünmekte zorlandıkları için, geometri de biraz soyut kaldığı için o anlamda zorlandılar.”

Bununla birlikte öğrencilerin önceki sınıf düzeylerinden gelen işlem becerilerindeki yetersizlikler, bu temayı işlerken daha da görünür hale gelmiştir. Sayılar ve nicelikler alanındaki eksikliklerin, öğrencilerin temel işlemleri yaparken zorlanmalarına neden olduğu; bu durumun da öğretim sürecini sekteye uğrattığı ifade edilmiştir. M2 şu ifadeleri kullanmıştır:

“Ben geometri ile başlayıp 90'dan 18'i çıkarmayı anlatmaya geri dönüyorum. Yeni nesilde hep bu sıkıntıyı yaşıyoruz. Sıralamanın ben yine ... dört işlemin önce başlaması gerektiğini düşünüyorum.”

Buna karşın, veri analizi temasının öğrenci merkezli yapısı ve günlük yaşamla ilişkilendirme potansiyeli açısından öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir. M1'e ait ifadeler bunun bir göstergesidir:

"... mesela veri analizi gibi konular, çocukların yorum yapması gereken konular günlük hayattan, farklı derslerden örnekler vererek çocuğun dikkatini oraya çektiği için aslında bu konuda uyumluluk var."

Bu tema kapsamında öğrencilerin aktif katılımı ve düşünmeye teşvik edilmesi, öğretmen görüşlerinde olumlu bir yön olarak öne çıkmaktadır.

Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Etkililiği

TYMM'nin öğretim yöntemleri, özellikle günlük hayatla ilişkilendirme açısından oldukça güçlü bulunmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin matematiği gerçek hayatla ilişkilendirebilmesini sağlayan çok sayıda unsura programda yer verildiğini ve bu durumun anlamlı öğrenmeyi daha da kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. M2 bu bağlantıya dair şu düşünceleri yansıtmıştır:

"Daha hayatın içinden. Gerçek hayatla daha ilişki. Dikkat çekici, daha merak uyandırıcı, etkinlik ağırlıklı. Hoşlarına gidiyor."

Bunun yanı sıra, katılımcılar yaparak-yaşayarak öğrenmenin teşvik edilmesini de olumlu karşılamışlardır. Örneğin M7 bu ifadeler ile yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemine vurgu yapmıştır:

"Matematiği yeni sistemde yaparak, daha yaparak-yaşayarak öğreniyorlar. Aslında biz yapılandırmacı yaklaşımla ilk defa tanışıyoruz bu müfredatla ... Ben özellikle matematik eğitimi açısından bunu çok önemli buluyorum dersimde, etkinliklerde, çocuklara yaparak-yaşayarak öğretme noktasında."

Öğretmenler, öğrencilerin etkinlik temelli uygulamalara aktif katılımının, özellikle kavramların içselleştirilmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ancak uygulama sürecinde okuma becerisi düşük olan öğrencilerle karşılaşıldığında, özellikle beceri temelli soruların çözümünde ciddi güçlükler yaşandığına dikkat çekilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin soruları doğru anlayamamasının matematiksel işlem kadar, dilsel yeterlilik eksikliklerinden de kaynaklandığını vurgulamıştır. M5 bu ifadesi ile okuma becerisinin önemine değinmiştir:

"Maarif Modeli okuma becerisi yüksek çocuklara göre de hareket ediyor. İlkokuldan çocuk okuma becerisi zayıf olarak gelirse içinde kaybolur bu sistemin."

M2 de aşağıdaki ifadesinde özellikle beceri temelli sorulardaki uzun paragraflar için okuduğunu anlama becerisinin önemini vurgulamıştır:

"Çünkü hep hazır bulunuşluk sorunumuz var. Okuduğunu anlamama problemimiz var. Genel olarak bu nesille aynı dilde konuşmuyor gibiyiz. O kadar basit kelimeleri soruyorlar ki... Okuduğunu anlamamanın önemi daha da ön plana çıktı."



Ayrıca, birçok öğrencinin önceki öğrenme süreçlerinden gerekli bilgi ve kavramları edinmemiş olmasını, hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olmasına yol açtığı ve bu durumun etkinliklerin etkili biçimde uygulanmasını ve yaparak-yaşayarak öğrenme sürecini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Zaman Yönetimi ve Süreç Planlaması

Katılımcıların büyük bir kısmı, programda belirtilen etkinliklerin sınıf ortamlarında uygulanabilmesi için ayrılan sürenin yetersiz kaldığını tecrübe etmişlerdir. Özellikle öğrenci katılımının sağlanması, etkinliklerin uygulanması ve ölçme değerlendirme gibi süreçlerde zaman yönetimi açısından sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. M2 süre konusunda:

“Süreler yeterli gelmedi. Benim bir çemberi bir sınıfın hepsine çizdirmem 2 ders aldı. Yarıçapı belli bir çemberi bütün öğrencilerimizin düzgünce çizebilmesi... Yine vakit yetmedi. Süre anlamında sıkıntı yaşadık hepimiz.”

ifadeleri ile açıklamada bulunmuştur. Öğretmen görüşleri, programın öğrenci merkezli ve etkinlik temelli yapısından kaynaklı olarak sınıf içi zamanın daha dikkatli planlanmasını gerektirdiğini ortaya koymaktadır; ancak mevcut koşullarda bu planlamanın sağlıklı yürütülemediği görülmektedir. Bu noktada M8’e ait ifadeler öğrenci mevcutlarına ilişkin olumsuz durumları yansıtmaktadır:

“Hemen yanımdaki okul ikili eğitim veriyor. Dersler 30 dakika. Sınıflar kalabalık. 40-50 kişi olunca onlar nasıl veriyor? Düşünüyorum da biraz zor. Bizim hem süre hem de öğrenci sayısı bu programa engel olabilir.”

Bu bağlamda, öğretmenler haftalık 5 saatlik matematik dersinin yetersiz olduğunu düşünmekte ve ders saatinin artırılması gerektiğini savunmaktadır. Süre sınırlılığının, sadece öğretim sürecini değil, ölçme-değerlendirme ve pekiştirme süreçlerini de olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.



TEMA 3: Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları

TYMM matematik öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik bilgiler Tablo 14'te gösterilmiştir. Buna göre, en fazla olumsuz algının özellikle merkezi sınavlar konusu ($f=8$) üzerinde olduğu görülürken, açık uçlu sorulara ($f=6$) ve süreç değerlendirme ($f=6$) yaklaşımına olumlu bakıldığı söylenebilir.

Tablo 14. Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Kategori	Kod	Frekans
Ölçme Araçları ve Yöntemleri	Açık uçlu sorular	6
	Süreç değerlendirme	6
	Beceri temelli sorular	4
Değerlendirme Algısı	Merkezi sınavlar	8
	İnisiyatif almada sınırlılık	5
	Ölçme ve değerlendirmede uyumsuzluk	3

Ölçme Araçları ve Yöntemleri

Araştırmaya katılan öğretmenler, TYMM Matematik öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik çeşitli görüşler öne sürmüştür. Açık uçlu sorulara geçiş genel olarak olumlu karşılanmakla birlikte, bu tür soruların doğru-yanlış ya da eşleştirme gibi diğer soru tipleriyle çeşitlendirilmesi gerektiği yönünde de beklentiler bulunmaktadır. Bu düşünceleri M3:

“Açık uçlu soruya evet ama mesela bunun çeşitlendirilmesi gerekiyor. Test olmayabilir. Çeşitlendirilmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma vesaire ya da eşleştirme... Bu tür kavramların soru olarak, bence, geri dönmesi gerekir daha iyi ölçme yapılabilmesi için.”

ifadeleriyle yansıtmıştır. Öğretmenler, beceri temelli soruların öğrencileri daha çok düşünmeye sevk ettiğini ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması bakımından faydalı gördüklerini belirtmiştir; ancak bunlarla birlikte süreç değerlendirmeye dayalı uygulamalar ile süreç becerilerinin nasıl etkin biçimde ölçülüp değerlendirileceği konusunda kendilerini yeterince donanımlı hissetmediklerini vurgulamışlardır. Bu durum, değerlendirme uygulamalarında eksiklikler yaşanmasına neden olabilmektedir. M2 beceri temelli sorulara geçişi desteklerken; M5 bu ifadeyle performans değerlendirmenin zorluğuna dikkat çekmiştir:

“Soru tiplerinden çok şikayetçiydik. Evet gerçekten o anlamda değişiklik var. Bunu görmek güzel. ‘Yetmez ama evet’ gibi bir şey oluyor.”

“... ama çocuğun onu yapıp yapamadığını uygulama alanında görebilirim ben. Parayla mı çiziyor, şişe kapağı ile mi, pergelle mi? Çizebiliyor mu? Sınıfta öğrendiğini oraya aktarmış mı? Şimdi bu uygulama gerektiren derslerde ölçmek çok zor oldu.”

Değerlendirme Algısı

Öğretmenlerin değerlendirme algısı, mevcut programlar ve merkezi sınavlar bağlamında yaşanan uyumsuzluklardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, özellikle merkezi sınavlar (LGS) ile programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasında ciddi bir tutarsızlık bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun, öğretmenlerin değerlendirme inisiyatifi sınırlandırdığı ve öğretim süreçlerini olumsuz etkilediği dile getirilmiştir. Bu konuda sırasıyla M8 ve M7'ye ait aşağıdaki ifadeler, öğretim sürecinin ister istemez merkezi sınava hazırlığa evirildiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir:

“Tamam kitabı alıyoruz, uyguluyoruz; arkasından bir sınav yapıyorsunuz. Sınavın kitapla hiç alakası yok.”

“Öğretmenler olarak, bu sefer deneme sınavlarında çocuklara farklı tarzda sorular çıktığı zaman biz tekrar ders işleyişimizi ona doğru evirmeye çalışıyoruz. Eviriliyoruz yani... Tamam bana diyor ki yazılıda cetvel, pergel kullanır ama bu çocuklar günün sonunda bir deneme sınavına giriyorlar. Günün sonunda LGS gibi bir eleme metoduna girecekler. Burada büyük bir uyumsuzluk çıkıyor.”

Ayrıca, açık uçlu soru türlerinin zorunlu hale getirilmesi ve belirlenen örnek senaryolara bağlı kalınmasının, öğretmenlerin esnekliğini kısıtladığı ve değerlendirme süreçlerinde inisiyatif kullanma haklarının ellerinden alındığına dair olumsuz geri dönütler mevcuttur. M3 bu konuda öğretmenlerin, kendi pedagojik yargılarını uygulayabilecekleri daha özgür bir değerlendirme ortamı istediklerini bu ifadelerle yansıtmıştır:

“Bir de oradaki senaryoların her konudan ne kadar soru olabileceği ile ilgili bizim ölçme alanımızı çok daralttığını düşünüyorum. O yüzden ölçme konusunda sıkıntı var... Daha geniş tutulmalı.”



Öğretmenler, özellikle merkezi sınavlar (LGS) ile programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasında ciddi bir tutarsızlık bulunduğunu belirtmişlerdir.





TEMA 4: Öğretim Ortamları, Materyaller ve Teknoloji Kullanımı

TYMM matematik öğretim programının öğretim ortamları, materyaller ve teknoloji kullanımına yönelik bilgiler Tablo 15'te gösterilmiştir. Buna göre, sınıflardaki öğrenci mevcutları ($f=16$), ders kitaplarındaki sorularda görülen eksiklikler ($f=14$), materyal eksikliği ($f=11$), konu anlatımlarındaki yetersizlikler ($f=10$) gibi konular en fazla üzerinde durulan hususlar olmuştur.

Tablo 15. Öğretim Ortamları, Materyaller ve Teknoloji Kullanımı

Kategori	Kod	Frekans
Fiziki Koşullar ve Donanım	Sınıf mevcutları	16
	Teknik imkanlardaki eşitsizlik	8
	Fiziki altyapı	7
	Teknolojik altyapı	7
Ders Kitapları ve Basılı Kaynaklar	Sorulardaki eksiklik	14
	Materyal eksikliği	11
	Konu anlatımı yetersizliği	10
	Ders kitaplarının tasarımı	7
Dijital Araçlar ve Teknolojik Destekler	EBA içerikleri	8
	Dijital materyaller	6
	Dinamik yazılımlar	6
	Kitap-EBA entegrasyonu	5

Fiziki Koşullar ve Donanım

Fiziki koşullar ve donanım açısından öğretmenler, sınıf mevcutlarının fazlalığını öğretim programının TYMM matematik öğretim programının öğretmenlere tanıtımında eğitimci olarak da görev alan M6:

“Sınıf sayılarının düşürülmesini başlı başına ülkenin ekonomisi ve diğer etkenlere bağlı olarak da düşünebiliriz. Ya da Bakanlığın buna ayırdığı bütçe olarak da düşünebiliriz. Bunu aşamadığımız sürece bazı şeylerin uygulanabilirliğini toz pembe görmekten başka öteye gidemeyiz diye düşünüyorum. Çünkü seminerde eğitim verdim ve öğretmen arkadaşlarımdan ‘Sınıfım 35-40 kişi, ben bu programı nasıl uygulayacağım’ serzenişlerini birebir duydum, haklı olarak.”

ifadeleriyle öğretmenlerden gelen düşünceleri yansıtmıştır. Özellikle grup çalışmaları, bireysel etkinlikler ve materyal kullanımı gerektiren uygulamaların kalabalık sınıf ortamlarında verimli bir şekilde yürütülemediği diğer öğretmenler tarafından da sıklıkla vurgulanmıştır.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir kısmı görev yaptıkları okulların teknik donanım açısından görece iyi durumda olduğunu belirtirken, bu durumun bölgesel ve kurumsal farklılıklar sebebiyle

tüm öğretmenler için geçerli olmayabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bölgesel eşitsizliklerin, programın ülke genelinde istenen bir biçimde uygulanmasının önünde başka bir önemli engel teşkil ettiği ifade edilmiştir. Öğretmenler ayrıca fiziki ve teknolojik altyapının kısa vadede iyileştirilmesi gerektiğine de dikkat çekmişlerdir. M7 konuya şu şekilde değinmiştir:

“Evet. Mesela matematiksel yazılımları kullanmaya çok fazla itiyor. Bunun için teknik alt-yapımız çok yetersiz.”

Ders Kitapları ve Basılı Kaynaklar

Ders kitapları ve basılı kaynaklara ilişkin bulgular ise öğretmenlerin materyal yetersizliğine dair önemli eleştirilerde bulunduğunu göstermektedir. Mevcut ders kitaplarında yer alan soru sayısının ve türlerinin sınırlı olduğu, bu nedenle öğretmenlerin kendi çabalarıyla farklı kaynaklardan ek materyaller temin etmek zorunda kaldıkları ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin ek bir çalışma kitabı veya zengin içerikli bir soru kaynağına duydukları gereksinimi açıkça ortaya koymaktadır. M1'in:

“Mesela bir örnek tarzını beğeniyorsunuz. Soru biraz bir tık daha zor. Kaliteli bir soru ama tek bir tane örneklendirilmiş. Ben buna benzer kendim kitapları, kaynakları tanıyıp, kendim farklı bir PDF oluşturup ya da EBA'dan vesaire bulabildiğim kaynaklardan açıp çocuklara bu şekilde kendim ek bir şey üretmeye çalışıyorum.”

ifadeleri bu konudaki bireysel çabasını yansıtmaktadır. Bununla birlikte M7'nin şu ifadeleri materyallerin eksikliğine dikkat çekmektedir:

“... birçok matematiksel materyallerimiz ya eksik ya kırık ya yok. Bunlar elimizin altında olsa, çocuklara daha çok yaparak, yaşayarak öğretebilsek. Çünkü dediğim gibi, bazen yalnızca bir tane olması gereken bir materyali, evde yapılabilir bir etkinlik olarak sunmaya çalıştığımızda bile, çocuklar bunu yapıp getirme konusunda sıkıntı yaşayabiliyorlar... Materyal noktasında okulumuz da bizi çok desteklemiyor açıkçası. Aldırabildiklerimizi müdürümüze aldirmaya çalışıyoruz. Tabi ki okulun maddi imkanları da ortada. Birçoğu da o şekilde kalıyor.”

Bu ifadeler ders kitaplarında uygulanması istenen etkinlikleri yürütmek için gerekli olan materyaller konusunda da öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Ders kitabı içeriği ile öğretim programındaki kazanımlar ve başlıklar arasında uyumsuzluk olduğu, özellikle kavramsal sıralamanın pedagojik akışı bozduğu yönünde eleştiriler 1. temada öne çıkmıştır (Tablo 12). Buna ek olarak öğretmenler tarafından bu temada da kitaplarda yer alan konu anlatımı bölümlerinin yüzeysel kaldığı, bu nedenle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kavramsal derinlikten uzaklaştığı dile getirilmiştir. Bu konuda M3 ve M2 sırasıyla aşağıdaki ifadeler ile kitaplardaki eksik yönleri gündeme getirmişlerdir:

“Bu programda şöyle bir durum var: Konu anlatımı gibi bir şey yok. Sanki öğrenci zaten bunu biliyor ve biz onun üzerine devam ediyoruz gibi görünüyor. Ama gerçek öyle değil tabii ki.”

“(Önceki programda) yine kitapta da bir tanım oluyordu. O bir garantiydi mesela. Ama şu an o tanımları bulamıyoruz mesela... Bu büyük bir eksik... Evet (çocuklar) keşfetsinler ama tanım da olsun yani. Çocuk tek başına keşfedemeyebilir kitapları.”

Öğretmenler kitaplarda konu anlatımı kısmının daha ayrıntılı ele alınmasını ve özellikle matematiksel kavramlara ve konulara ilişkin tanımlamaların açık bir şekilde sunulması gerektiğini düşünmektedir.

Dijital Araçlar ve Teknolojik Destekler

Dijital araçlar ve teknolojik destekler konusunda ise öğretmenler, EBA gibi dijital platformlara yönelik olumlu bir tutum sergilemekle birlikte, bu platformların yeni programa uyumlu içerik üretimi konusunda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. M5 ve M3 sırasıyla, EBA ile ilgili teknoloji çağının gereklilikleri doğrultusunda ders içeriklerinin e-kitaplar ve dijital materyaller ile çeşitlendirilmesi gerektiğini şu ifadeler ile vurgulamışlardır:

“Güzeldi. Ama EBA’yı kullanmak için içeriğinin biraz zenginleştirilmesi lazım. Bazı sınıflarım çok hızlı gittiği için kitap bana yetersiz kalıyor. Çok çabuk kavıyorlar. EBA’ya geçmek istediğimde orada bir şey bulamıyorum. Zenginleştirilmiş kaynağım yok.”

“... interaktif bir ders kitabı olması gerekiyor. Oradan böyle PDF kullanmak yerine akıllı tahtalarda interaktif bir program, e-kitap ya da akıllı kitap kullanarak, linkleri açarak anlat-sak daha güzel olur.”

Ayrıca dinamik yazılımların (örneğin GeoGebra gibi araçların) kullanımına dair öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle mesleki gelişim bağlamında daha fazla teknik destek ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Programın tanıtım sürecinde eğitimci olarak da görev alan M6 bu konuda:

“Özellikle dinamik matematik yazılımları kısmından bahsedeceğim. Mesela orada ek kaynak dinamik matematik yazılım kısmını ben seminer sürecinde öğretmen arkadaşlarıma anlattığımda GeoGebra kısmı bir tedirginlik oluşturdu. Biz bilmiyoruz. Akıllı tahtayı açamıyoruz, nasıl yapacağız şeklinde. Sahada çok fazla dönüş aldım dolayısıyla.”

diyerek bu ihtiyaca işaret etmiştir. Ders kitabı ile EBA içerikleri arasında bütünsel bir entegrasyonun sağlanamadığı da önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Özellikle kitaplarda yer alan karekod sisteminin işlevsel olarak çalışmadığı, bu durumun da teknoloji destekli öğrenme süreçlerini sekteye uğrattığı dile getirilmiştir.

Öğretmenler, EBA gibi dijital platformlara olumlu baksa da bu platformların yeni programa uyumlu içerik üretiminde yetersiz kaldığını belirtmiştir.



TEMA 5: Öğretmen Roller, Duyguları ve Mesleki Gelişim

TYMM matematik öğretim programının öğretmen rolleri, duyguları ve mesleki gelişime yönelik bilgiler Tablo 16'da gösterilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre motivasyon ($f=8$), uygulamada öğrenme ($f=5$), idare desteği ($f=4$), ve öğretmen alışkanlıkları öne çıkan hususlar olmuştur.

Tablo 16. Öğretmen Roller, Duyguları ve Mesleki Gelişim

Kategori	Kod	Frekans
Duygusal Tutumlar ve Uyum	Öğretmenlerin programa uyum motivasyonu	8
	Öğretmenlerin yeni programa adaptasyon süreci	7
	Konuları yetiştirememe endişesi	3
Mesleki Hazırlık ve Destek	Uygulamada öğrenme	5
	Öğretmenler arası destek	4
	Ön hazırlık eksikliği	4
	Teknolojik yetersizlik	4
Kurumsal İletişim ve Koordinasyon	İdare desteği	4
	Öğretmen görüşleri	4
	Anlık geri bildirim	3
Eski Alışkanlıklar	Öğretmen alışkanlığı	5
	Eski alışkanlıkları terk edememe	4
	Değerler eğitimi	4

Duygusal Tutumlar ve Uyum

Duygusal tutumlar ve uyum anlamında, öğretmenlerin TYMM öğretim programını yeni bir başlangıç olarak gördükleri ve öğrencilerden gelen olumlu geri bildirimlere dayanarak programın günlük yaşamla ilişkilendirme noktasında motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin programa hızlı bir şekilde uyum sağladıkları gözlenmiştir. M5 uyum sürecinin hızlı bir şekilde gerçekleştirdiğini şu şekilde belirtmiştir:

“3 hafta içinde kendimi çok hızlı o kabuktan sıyrılma gereği hissettim. Çünkü öğrencimle iletişimim, yöntemlerim, tarzım o kadar değişti ki.”

Ancak, M7'nin aşağıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, etkinlik temelli uygulamalara ayrılması gereken sürenin yetersizliği nedeniyle bazı öğretmenlerde konuları yetiştirememe endişesi ve buna bağlı stres yaşandığı belirlenmiştir:

“Süreç bana şunu dese ki sen çocuklara rahat rahat çember çizmeyi öğret, çapı öğret, yarıçapı öğretilsin. Bu çocuklar ileride çok büyük şeylerle yüzleşmeyecekler deseler ben rahat rahat kasmadan bunları öğreteceğim. Buna zaman ayıracağım... ama bu konularda geri kalmamıza sebep oldu.”

Bu endişe, öğretmenlerin uygulama performansını ve programı benimseme süreçlerini etkileyebilmektedir.

Mesleki Hazırlık ve Destek

Mesleki hazırlık ve destek açısından, öğretmenlerin programı sahada uygulayarak öğrenme ve derinlemesine anlama sürecine girdikleri görülmüştür. Kurumsal destekten ziyade, öğretmenler arasında zümre içi ve zümreler arası doğal dayanışma ve işbirliği önemli bir destek mekanizması olarak işlev görmüştür. Bu bulgulara 1. temaya (Tablo 12) ait programa dair hazırlık kategorisine ilişkin katılımcı cevaplarında da rastlanmıştır. İdarecilerin öğretmenlerin sorunlarını çözme ve taleplerine yanıt verme konusunda istekli olduğu, ayrıca taslak programın öğretmen zümreleri tarafından incelenip Bakanlığa görüşler sunulduğu kaydedilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini daha etkin biçimde almak için anlık geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesinin faydalı olacağı ifade edilmiştir. M8 ve M3'ün sırasıyla:

“Şu anda bulunduğum okulda sahip olduğumuz şartlara göre ben ne istersem hem idare hem de diğer bütün arkadaşlar anında yardımcı oluyor. Bir sıkıntımız yok.”

“... tabii ki birebir geri dönüş olmadı ama sene başında taslak olarak gönderilen programı inceledik. Biz zümre olarak da matematik öğretmenleri Türkiye'deki şeyler var, gruplar var. Şahsen benim de açtığım bir grup var. Orada görüşlerimizi belirttik. Bu konular hakkında arkadaşlarla ortak fikirler vardı. Bakanlığa yazdık, okuldaki zümrelerde belirttik. Bir kısmına uyuldu.”

ifadeleri öğretmenlerin programla ilgili geribildirim mekanizmasına duydukları ihtiyacı yansıtmaktadır. M5 ise anlık geri bildirim ihtiyacına şu şekilde işaret etmiştir:

“Bir sonraki adımı öngörebilmek ve daha sağlam atabilmek için daha profesyonellerle iletişime ihtiyacım var. Bir kanal oluşturulabilirse süper olur.”

Eski Alışkanlıklar

Eski alışkanlıklar bağlamında ise öğretmenlerin yeni programa uyum sağlamalarının temelinde eski programda da sürdürülen eğitim anlayışının devam ettirilmesinin yattığı görülmüştür. Öğretmenler, yeni programda yer alan bazı değerler eğitimi uygulamalarını zaten kendi sınıflarında gerçekleştirdiklerini belirtmiş; dolayısıyla yeni programın getirdiği değişikliklerin radikal değil, daha çok mevcut uygulamaların sistematikleştirilmesi ve belirginleştirilmesi olduğu değerlendirilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik alışkanlıklarını sürdürme eğilimiyle paralellik göstermektedir. Nitekim bu durum sırasıyla M1 ve M7'ye ait şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

“Zaten eskiden de çocuğu işin içine katmaya çalışıyordum. Ben kendi adıma öyle bir sistem yürütüyordum. Yine aynı şekilde yürütüyorum. Sadece konuları, içerikleri, uygulaması biraz daha farklı.”

“Tabii ki rol model olma anlamında da farklı ahlaki boyutları kazandırma anlamında da elimden geldiğince farklı şeyler uyguladığım için, yeni süreç boyutunda sadece adı yazılmış oldu... Ama zaten bunlar sene içerisinde hep benim uyguladığım şeylerdi.”



TEMA 6: Öğrenci Tutumları, Motivasyonu ve Öğrenme Deneyimi

TYMM matematik öğretim programının öğrenci tutumları, motivasyonu ve öğrenme deneyimine yönelik bilgiler Tablo 17'de gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci merkezlilik ($f=11$), aktif katılım ($f=9$), hazır bulunuşluk ($f=12$) ve üst düzey düşünme ($f=9$) vurgulanan hususlar arasındadır.

Tablo 17. Öğrenci Tutumları, Motivasyonu ve Öğrenme Deneyimi

Kategori	Kod	Frekans
Öğrenci Motivasyonu ve İlgisi	Öğrenci merkezlilik	11
	Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı	9
	Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları	7
Öğrenme Süreci ve Transfer	Öğrencilerin programın öğrenme çıktılarına hazır bulunuşluk düzeyi	12
	Üst düzey düşünme	9
	Keşfetme yoluyla öğrenme	6
	Etkinliklerin zorluk seviyesi	5
Veli Katılımı	Veli desteğinin önemi	4

Öğrenci Motivasyonu ve İlgisi

Öğrenci motivasyonu ve ilgisine ilişkin, öğretmenler eski programlara nazaran yeni programın öğrenci merkezli yaklaşımını daha belirgin ve etkin bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif roller üstlendiği, sorumluluk almada daha istekli oldukları öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir. Özellikle motivasyonun düştüğü günlerde ve saatlerde dahi öğrencilerin derse ilgilerini yüksek seviyede tutmaları, programın dikkat çekici bir başarısı olarak vurgulanmıştır. Bu durum, programın öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğinin bir göstergesidir. M4 ve bu durumu şu şekilde vurgulamıştır:

“Çocukları daha görerek soyut düşünmeye yönlendiren ve ezberden daha uzaklaşan, daha yaratıcılığa, anlamaya yönelik bir program olduğunu düşünüyorum.”

M5 ve M3 ise sırasıyla bu ifadelerle öğrenci merkezliliğe dikkat çekmişlerdir:

“Uygulamanın içinde gördüm ben. Bu öğretmene not tutturan anlatılan bir sistem değil. Tam tersi, öğrenciye anlattıran, öğrencinin çıkarımda bulunmasını sağlayan, yetkinlik kazandıran bir sistem... Tamamıyla söz çocukta. Söz öğrenci meclisinin.”

“Doğrudan öğrenciyle devam ediyoruz... Öyle özeti vesairesi konu anlatımı, konu başlığındaki veriler vesaire yok. Doğrudan öğrenci merkezli, gerçek anlamda bu neredeyse yüzde yüz değiştirdi, öyle söylemiş olayım.”

Öğrenme Süreci ve Transfer

Öğrenme süreci ve transfer (matematiksel bilgilerin farklı alanlarda kullanılması) bağlamında, öğretmenler öğrencilerin programda öngörülen becerileri tam anlamıyla sergileyebilmeleri için gereken hazır bulunuşluk düzeyine henüz ulaşamadıkları kanaatine varmıştır. Elde edilen bu bulgu öğrencilerin ilkokul döneminden bazı eksikliklerle geldikleri konusunda görüş bildirdikleri hazır bulunuşluk süreçleriyle ilgili bulgularla da tutarlıdır (Tablo 13).

Programın, öğrencileri eleştirel düşünme, analitik düşünme ve mantıksal akıl yürütme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeye teşvik ettiği belirtilmiş, keşfetme yoluyla öğrenme yaklaşımının benimsenmesinin bu becerilerin kazandırılmasında önemli olduğu ifade edilmiştir. Ancak, programın özellikle soyut düşünme gerektiren etkinliklerinin bazı öğrenciler için zorlayıcı olduğu gözlemlenmiştir. M3'ün:

“Etkinlikler var. Tamam ama bu etkinliklerin bir kısmı öğrencilerde soyut kalıyor. Ayrıca sembolik gösterimler de yaş seviyesine göre oldukça fazla yer alıyor. Orada da bayağı bir zorlandık zaten, onu çocuğa kabul ettirme konusunda. Bir de şöyle bir şey vardı işlerken konuları; bütün konuları kastediyorum ben. Hazır bulunuşluk düzeyi, 5. sınıftaki öğrencilerin seviyesinin gerçekliği ile çok uyuşmuyordu.”

ifadeleri bu durumu yansıtmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri ile program içeriği arasındaki uyumun tam olarak sağlanmadığını yansıtmaktadır. Bu bulgu öğrencilerin ilkokulu 2018 öğretim programıyla bitirmesiyle de ilişkili olabilir.

Veli Katılımı

Veli katılımı alanında ise öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılmasında velilerin desteğinin kritik olduğunu vurgulamışlardır. Velilerin eğitim sürecine aktif katılımının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediği; bu nedenle velilerin programa dahil edilmesi gerektiği konusunda görüş birliği sağlanmıştır. Örneğin sırasıyla M3 ve M6 bu durumu şu şekilde vurgulamışlardır:

“Daha önce konu merkezli programlar şimdi öğrenci merkezli olduğu için veli ve öğrenciye aslında bayağı yük düşüyor. Onların hazır gelmesi gerekiyor. Önceki yıllardan bayağı bir bilgi sahibi olmaları gerekiyor. Konuya hazır gelmeleri gerekiyor ki orada biz direkt başlıyoruz.”

“Çocuğun evde onu açması gerekiyor. Bu işin bizden çıktığını hem öğrenciyle beraber veliyi de işin içersine katmak kısmıyla hareket etmemiz gerektiğini gösteriyor.”

Sonuç ve Değerlendirme

Bu bölümde, TYMM ortaokul matematik öğretim programının öğretmenlerin bakış açısıyla programın içeriği, öğretim süreçleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, programın uygulanmasında kullanılan materyaller ve teknoloji, öğretmenlerin rolleri ve mesleki gelişimleri ve öğrencilerin tutumları, motivasyonları ve öğrenme deneyimleri bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılarak öğretim programının paydaşlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Öğretmenler, TYMM ortaokul matematik öğretim programını uygulamada genel olarak zorlanmadıklarını belirtmişlerdir; ancak bu durum, programın yenilikçi yapısından ziyade öğretmenlerin “uygulamada zorlanmadık” ifadesinden de anlaşılabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin programı tam olarak içselleştirip içselleştirmede muallaktır. Programın dilinin ve yapısının açık olduğu ifade edilse de öğretmenlerin bazı kavramsal karışıklıklar yaşadığı, özellikle “etkinlik yoğunluğu” ile “kazanım yoğunluğunu” ayırt etmekte zorlandıkları görülmüştür. Bu durum, programın sadeleştirilmesi gerektiği yönündeki algının temelinde yer almaktadır. Geçmiş değişikliklerde de programdaki kazanımlarda azalmaya gidilmesine rağmen öğretmenler rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Beyendi, 2018; Yıldız, 2018). Bu bağlamda öğretim programının yalnızca içerik açısından değil; aynı zamanda pedagojik tasarım felsefesi bakımından da öğretmenlerle daha açık bir şekilde paylaşılması gerekmektedir.

2018 yılında ilk defa programa ana metinde dahil edilen değerlerin, 2024 yılındaki değişiklikte ayrı ayrı temalarda ve öğrenme çıktılarında ele alınması, sınıf içi uygulamalarda programdaki değerlerin yansıtılmasını gerektirmektedir. Değerler eğitiminin programa dahil edilmesi olumlu karşılanmakla birlikte, bu değerlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik somut yönlendirmelerin eksikliği, öğretmenlerde belirsizlik ve uygulama güçlüğü meydana getirmektedir. Ayrıca programın sahaya aktarım sürecinde verilen seminerlerin süresinin kısa, içeriğinin ise yüzeysel bulunması, öğretmenlerin hazırlık düzeyini sınırlamış; program okuryazarlığını geliştirme fırsatlarını azaltmıştır. Gökalp ve Köksaldı (2019) program değişikliği için öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada da programa dair hazırlıkların yeterli düzeyde yapılmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durum, yalnızca 2024 yılına özgü değil, geçmişteki program değişikliklerinde de sıklıkla tekrar eden bir sorunun yansımasıdır.

Disiplinler arası öğrenme yaklaşımı ise genel olarak olumlu değerlendirilmiş, öğretmenler farklı derslerle içerik bütünlüğü sağlamanın öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini vurgulamıştır. Disiplinler arası yaklaşım ile ilgili bu bulgu geçmişte yapılan benzer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Çıkar & Sönmez, 2024; Konukoğlu, Ağaç & Özmantar, 2019; Üredi, Özbilen & Üredi, 2025).

Programın sahaya aktarım sürecinde verilen seminerlerin süresinin kısa, içeriğinin ise yüzeysel bulunması, öğretmenlerin hazırlık düzeyini sınırlamış; program okuryazarlığını geliştirme fırsatlarını azaltmıştır.



Öğretmen görüşleri doğrultusunda TYMM ortaokul matematik öğretim programının öğretim süreçlerinde özellikle konu sıralamasına ve hazır bulunuşluk düzeyine bağlı olarak çeşitli zorlukların yaşandığı görülmektedir. Yılın başında geometri temasının işlenmesi, özellikle 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin soyutlama becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması nedeniyle pedagojik olarak problemlili bulunmuş; buna karşılık veri analizi gibi günlük yaşamla ilişkili temalar daha olumlu değerlendirilmiştir. Programın yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı yapısı öğretmenlerce desteklenmiş; ancak bu yapının sınıf ortamına aktarımında ciddi zaman kısıtlarının yaşandığı vurgulanmıştır. Etkinlik uygulamalarında süre sıkıntısı öne çıkarken, özellikle öğrenci katılımının sağlanması, materyal kullanımı ve süreç odaklı öğretim tekniklerinin uygulanmasında zamanın yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler haftalık 5 saat olan ders saatlerinin programın hedeflerini karşılamakta yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, ikili öğretim yapan ve bu sebeple ders süreleri daha kısa olan okullarda uygulama süreçlerine daha büyük bir sorun olarak yansımaktadır. Bu bağlamda zaman yönetimi, programın öğrenci merkezli doğasına rağmen sınıf içi gerçeklikle tam uyum sağlayamaması nedeniyle temel sorunlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

TYMM ortaokul matematik öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu, öğretmenler tarafından hem teorik olarak desteklenmiş hem de uygulama süreçlerinde çeşitli sorunlara neden olan alanlardan biri olarak görülmüştür. Programın süreç odaklı ve beceri temelli ölçme yaklaşımı öğretmenler tarafından anlamlı ve çağdaş bir yönelim olarak değerlendirilse de bu yaklaşımın sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtılacağı konusunda ciddi belirsizlikler yaşandığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin süreç becerilerini değerlendirme konusunda yetersiz kaldıkları ve bu alanda daha kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duydukları sıkça dile getirilmiştir. Nitekim Güneş, Dursun ve Alcı (2025) da benzer şekilde, süreç değerlendirme, öz değerlendirme, performans görevleri ve izleme testleri gibi tamamlayıcı araçların programda önemli yer tuttuğunu ancak uygulamada öğretmenler açısından pratikte zorluklar oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, yalnızca açık uçlu sorularla ölçme-değerlendirme yapılması, öğretmenlerin pedagojik esnekliğini sınırlamakta ve farklı soru türlerinin kullanılmasını engelleyerek ölçme sürecinin verimliliğini azaltmaktadır. En çok vurgulanan sorunlardan biri ise LGS gibi merkezi sınavlarda kullanılan değerlendirme anlayışı ile programın önerdiği ölçme stratejileri arasındaki belirgin uyumsuzluktur. Bu durum, öğretmenlerin öğretim süreçlerini merkezi sınavlara göre yeniden şekillendirmelerine ve programla çelişen pratikler geliştirmelerine yol açmaktadır. Literatürdeki pek çok çalışmada programdaki ölçme araçlarının uygulamada yeterince karşılık bulmadığı ve merkezi sınav sisteminin ölçme-değerlendirme süreçlerini sınırlayıcı bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır (Altındağ & Korkmaz, 2019; Berkant & İncecik, 2018; Gökalp & Köksaldı, 2019; Şen & Peker-Ünal, 2018).

Programın süreç odaklı ve beceri temelli ölçme yaklaşımı öğretmenler tarafından anlamlı ve çağdaş bir yönelim olarak değerlendirilse de bu yaklaşımın sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtılacağı konusunda ciddi belirsizlikler yaşandığı ifade edilmiştir.



Tüm bu bulgular, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde hem pedagojik yeterlilik hem de öğretim programları ile merkezi sınavların ölçme-değerlendirme süreçleri arasında uyum sağlanması gerektiğine işaret etmektedir.

TYMM ortaokul matematik öğretim programının öğrenci merkezli ve beceri temelli yapısı, öğretim ortamlarının niteliği, materyal zenginliği ve teknolojik altyapı ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen görüşleri, özellikle kalabalık sınıfların etkinlik temelli öğretimi zorlaştırdığını, bireysel ve grup temelli uygulamaların verimliliğini düşürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum, sadece sınıf içi düzenlemelerle değil, yapısal çözümlerle ele alınmalıdır. Sınıf mevcutlarının makul seviyelere çekilmesi yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda fiziksel bir zorunluluk haline geldiğinden **ülke çapında özellikle nüfusun yoğun olduğu bölgelerde derslik sayısının artırılması** gerektiği söylenebilir.

Ders kitaplarında içerik yetersizlikleri ve materyal eksiklikleri, öğretmenleri bireysel arayışlara yönlendirmekte; mevcut kaynakların programla tam uyumlu olmaması sınıf içi uygulamaları zorlaştırmaktadır. Benzer şekilde Gökalp ve Köksaldi (2019) da 2018 yılındaki değişiklikte programa uygun materyallerin öğretim dönemine yetiştirilmediği ve kitapların yeterli düzeyde olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Teknolojik entegrasyon açısından, EBA içeriklerinin programın kazanımlarıyla tutarlı biçimde güncellenmemesi dikkat çekmekte; öğretmenler, dijital kaynakların, ders kitapları ve öğretim programıyla bütüncül bir yapıda sunulması gerektiğini belirtmektedir. Konukoğlu, Ağaç ve Özmantar (2019), özellikle 2005 sonrası öğretim programlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve dinamik yazılımların matematik eğitime entegrasyonuna yönelik artan bir vurgu olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu durumun sahaya tam olarak yansıtılmadığı görülmektedir. Tüm bu bulgular, programın hedeflediği öğretim yaklaşımının, fiziki ve dijital altyapı koşulları iyileştirilmeden sağlıklı biçimde uygulanamayacağını göstermektedir.

sosyalveri



TYMM
Çerçevesinde
Derslik ve
Öğretmen
Yüğü



TYMM ortaokul matematik öğretim programının uygulanma sürecinde öğretmenlerin genel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmekle birlikte, bu motivasyonun sahaya etkin biçimde yansıyabilmesi için mesleki destek, ön hazırlık ve teknolojik yeterlilik konularında güçlendirmeye ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.





Bulgular, öğretmenlerin yalnızca programın uygulayıcısı değil, aynı zamanda dönüşümün taşıyıcısı olarak sistematik biçimde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.



TYMM ortaokul matematik öğretim programının uygulanma sürecinde öğretmenlerin genel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmekle birlikte, bu motivasyonun sahaya etkin biçimde yansıyabilmesi için mesleki destek, ön hazırlık ve teknolojik yeterlilik konularında güçlendirmeye ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin önceki programlardan getirdikleri alışkanlıkları büyük ölçüde sürdürdükleri gözlemlenmiş; bu durum, bir yandan uyum sürecini kolaylaştırırken öte yandan programın yenilikçi yönlerinin sınıf ortamına tam anlamıyla yansıtılmasını sınırlamıştır. Bu bulgularla birlikte Gökalp ve Köksaldı'ya (2019) ait olan öğretmenlerin çoğunlukla derslerini geleneksel yöntemlerle sürdürdükleri bulgusu da sınıf içi uygulamalardaki pedagojik dönüşümdeki sınırlılıkları ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eğitimde gerçekleştirilen değişikliklerin yalnızca içerik düzeyinde değil, öğretmen pratikleri ve sınıf içi davranış örüntüleri üzerinden de değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Ayrıca program değişikliklerinin daha sağlam bir temele oturabilmesi için, uygulama öncesinde planlı bir pilot uygulamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler, doğrudan uygulamaya geçilen programın taslak metni ile ilgili görüşlerini Millî Eğitim Bakanlığına ilettikleri belirtilmişse de bu katkıların programa ne ölçüde yansıdığı konusunda bir açıklık bulunmamaktadır. Program geliştirme süreci ihtiyaçların analizi, program tasarısının hazırlanması ve denenmesi, değerlendirme, uygulama ve tekrar değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır (Demirel, 2015). Bu anlamda öğretmen görüşleri TYMM için deneme ve değerlendirme aşamalarının eksikliğini ortaya koymuştur. Programda öğretmen geri bildirimlerine yer verildiği ancak programın tasarım aşamasında bu sürecin sağlıklı işletilememesi, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde etkisizleştirildiği hissini pekiştirmiş; bu durum anlık geri bildirimlere açık, daha etkileşimli bir iletişim kanalı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Teknolojik beceriler açısından ise öğretmenlerin mevcut yeterlilik düzeylerinin, programın öngördüğü dijital içerik kullanımını destekleyecek düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin yalnızca programın uygulayıcısı değil, aynı zamanda dönüşümün taşıyıcısı olarak sistematik biçimde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

TYMM ortaokul matematik öğretim programının öğrenci merkezli yapısı, öğretmenler tarafından öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ve katılımlarını artırıcı bir etki oluşturduğu yönünde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif roller üstlenmeleri ve anlamlı öğrenmeye yönelik ilgilerindeki artış, programın öğrenci motivasyonunu destekleyen yönleri arasında öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler özellikle 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluklarının programın öngördüğü düzeyin altında kaldığını belirtmiş; bu durumun ilköğretimden ortaokula geçiş sürecinde önceki programla mezun olmanın getirdiği eksikliklerle ilişkili



Bulgular, öğrenci başarısının yalnızca sınıf içi uygulamalarla değil, gelişimsel uyum ve çevresel destek mekanizmalarıyla birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.



olabileceği ifade edilmiştir. İlerleyen süreçte ilkokulu TYMM ile bitiren öğrencilerin 5. sınıftaki hazır bulunuşluk düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı ile ilgili çalışmaların yapılması önerilebilir. Soyut kavramlarla yapılandırılmış etkinliklerin öğrenciler tarafından zorlayıcı bulunması, gelişimsel olarak halen somut işlemler döneminde olan öğrencilere (Kol, 2011) yeterli uyum sağlanamadığını düşündürmektedir. Özellikle soyutlama gerektiren içeriklerde öğrencilerin zorlandığı, etkinliklerin gelişimsel düzeye göre yeniden yapılandırılması gerektiği yönünde görüşler dikkat çekicidir. Sönmez ve Topcal (2025) da aynı şekilde sınıf düzeyine uygun materyal çeşitliliğinin öğrenme sürecine etkisine dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalması gerektiğini vurgulayarak, velilerin sürece daha sistematik biçimde dahil edilmesinin özellikle değerler eğitimi gibi alanlarda süreklilik sağlanması açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Kahraman ve Biber (2025), değerlerin matematik öğretimiyle entegrasyonunun öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin programdaki değerleri yaşamlarına yansıtabilmeleri için okul ve aile işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu bulgular, öğrenci başarısının yalnızca sınıf içi uygulamalarla değil, gelişimsel uyum ve çevresel destek mekanizmalarıyla birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Fen Bilimleri Öğretim Programına İlişkin Bulgular

Hasan Özgür Kapıcı

Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Hatice Betül Karagöz

Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi



Giriş

Son on yılda Fen Bilimleri öğretim programında yapılan önemli değişikliklere bakıldığında, 2005 yılındaki değişiklik ile öğretim programının yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlandığı, 2013 yılındaki değişiklik ile öğretim programının 4+4+4 eğitim sistemine uyumlu hale getirildiği, 2018 yılındaki değişiklikte ise 2013 programı temel alınarak Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik açısından farklılık getiren bir program oluşturulduğu görülmektedir (Bahar & Yener, 2018). Öğretim programlarında yapılan son köklü değişiklik ise 2024 yılında TYMM ile gerçekleştirilmiştir. Bu modelde öğrenme sürecinde bilgi ve beceri, birbirinden beslenen etkileşimli bir yapı içindedir. Buna göre bilgi, beceri kazanmak için temel oluştururken, beceriler bilgiye ulaşmada ve yeni bilgiyi üretmede kullanılmaktadır. Bu etkileşimin bir sonucu olarak aynı beceri farklı konu alanları ile ele alınabileceği gibi aynı konu alanı farklı becerilerin kazandırılması için de kullanılabilir. Bunlara ek olarak; sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri ve eğilimlerin olgunlaştırılmasında ilgili içerik bağlam olarak kabul edilmektedir. Bu bütüncül yapının işlevselliğini sağlamak için öğretim programlarında disiplin alanının özelliklerine göre bilgi kümeleri oluşturulmuş ve bu kümeler arasında ilişkiler kurularak ilgili ünitenin/temanın/öğrenme alanının içerik çerçevesi yapılandırılmıştır (MEB, 2024b). Fen Bilimleri öğretim programı özelinde ise beceri ve değer odaklı, bilim kültürü ile zenginleşen, disiplinler arası ilişkiler kuran ve sürdürülebilirliği temel alan fen öğretimi yaklaşımı ve amaçları hedeflenmiştir. Bu kapsamda Fen Bilimleri öğretim programı ile öğrencilere kazandırılması beklenen 13 fen bilimleri alan becerisine yer verilmiştir (Şekil 6). Bu becerilerin tamamı birbiriyle ilişkili olup bazıları da birden fazla beceriyi kapsayacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2024b).

TYMM Fen Bilimleri öğretim programı 2018 programı ile karşılaştırıldığında kazanım sayısında toplamda %40'lık (305'ten 182'ye) bir azalma olduğu anlaşılmaktadır (Torun & Karamustafaoğlu, 2025). Öğrenme yaklaşımı/anlayışı açısından bakıldığında ise 2018 programı programının araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını temel aldığı dikkat çekerken, TYMM Fen Bilim-

***Fen Bilimleri öğretim programı özelinde
beceri ve değer odaklı, bilim kültürü ile
zenginleşen, disiplinler arası ilişkiler kuran ve
sürdürülebilirliği temel alan bir fen öğretimi
yaklaşımı ve amaçları hedeflenmiştir.***



leri öğretim programının beceri temelli anlayışa sahip bilimsel sorgulama ve mühendislik tasarım temelli öğrenme yaklaşımını benimsediği görülmektedir (Torun & Karamustafaoğlu, 2025). Ölçme-değerlendirme açısından ise 2018 programında ifade edilen tüm ilkelerin 2024 TYMM programında da benimsendiği ve yalnızca yaklaşım farklılıklarının olduğu belirtilmiştir (Torun & Karamustafaoğlu, 2025). Bu yaklaşım farklılığı ise 2024 TYMM Fen Bilimleri öğretim programının önceki programa göre daha fazla etkinlik ve uygulamalı aktivite içermesidir.



Şekil 6. TYMM Fen Bilimleri Alan Becerileri

Kaynak: MEB, 2024b

İlgili alan yazında Fen Bilimleri öğretmenlerinin önceki fen bilimleri programlarıyla ilgili görüşlerini inceleyen oldukça fazla çalışma bulunmaktadır (Çıray vd., 2015; Özcan & Düzgünoğlu, 2015; Saraç & Yıldırım, 2019; Tekbiyık & Akdeniz, 2008). 2024 yılında uygulanmaya başlanan TYMM öğretim programı üzerine yapılan çalışmalardan biri, TYMM Fen Bilimleri dersi programını okul dışı öğrenme ortamları bakımından incelemiştir (Ayvazoğlu & Akar, 2025). Çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim programı içinde desteklendiği ancak uygulamaya dönük somutlaştırmaların yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada Çelebi ve Ekici (2025), Fen Bilimleri programını sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelemiş ve programın sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle güçlü bir bağ kurma potansiyeline sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer bir çalışmada Özkan ve Yaman (2025) ise TYMM Fen Bilimleri programındaki öğrenme çıktılarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda programın bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında daha dengeli bir dağılım sergilemesi için olgusal ve üstbilişsel bilgi ile hatırlama ve yaratma basamaklarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Kırık ve ark. (2024) ise 2018 ve 2024 Fen ve Matematik programlarını öğrenme çıktıları ve beceriler açısından karşılaştırmışlardır. Buna göre TYMM Fen Bilimleri ve Matematik öğretim programının kazanım ifadelerindeki en büyük fark, daha üst düzey becerilerin hedeflenmesi olarak bulunmuştur. Ancak, beceri dağılımının yapılandırılmamış ve hiyerarşik olmayan doğası nedeniyle, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin becerilerini geliştirmeye yönelik bir rehberin geliştirilmesinin zor olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmalarla birlikte Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bir adet çalışma bulunmaktadır. Ak ve Köse'nin (2024) 25 Fen Bilimleri öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin genel olarak programda bilim kültürünün ve değerlerin yer almasını olumlu buldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrenme çıktıları'nın sayılarının azaltılmasının ve konularda sadeleşmeye gidilmesinin programın tam olarak uygulanmasına imkan sağlayacağını belirtmişlerdir. Buna karşın, **kalabalık öğrenci gruplarının olduğu sınıflarda** bireysel farklılıkları dikkate alarak süreç odaklı değerlendirme yapılmasının zor olacağı ve laboratuvar açısından okulların yetersiz olduğu da öğretmenlerce dile getirilmiştir.

sosyalveri



TYMM
Çerçevesinde
Derslik ve
Öğretmen
Yüku

Yukarıda sunulan çerçevede, mevcut çalışma, Fen Bilimleri öğretim programlarına ilişkin literatürdeki eksikliği gidermek, program geliştiricilere sahadan veri sunmak ve politika geliştiricileri bilgilendirmek amacıyla, TYMM Fen Bilimleri öğretim programını bir yıl boyunca uygulamış olan Fen Bilimleri öğretmenleri ile yürütülmüş, katılımcı öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

Bulgular

Öğretim programında yapılan değişikliklerin, genel olarak eğitim sistemini; özelde ise öğretmenler, okullar, veliler gibi çeşitli paydaşları ve eğitim-öğretim süreçlerini etkilemesi beklenir. Bu yeniliklerin istenen farkı yaratabilmesi için, programı doğrudan uygulayan ve ilk temas kuran öğretmenlerin rolü kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla, güncellenen öğretim programının öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmesi büyük önem taşır. Bu bölümde, sekiz Fen Bilimleri öğretmenin 2024-2025 yılında 5. sınıflarda uygulanmaya başlanan TYMM Fen Bilimleri Öğretim Programına ilişkin görüşleri içerik analizi yöntemiyle çok boyutlu bir şekilde incelenmiş ve raporlanmıştır. Elde edilen bulgular, programın ilk yılına ilişkin güçlü ve kısıtlı yönleri belirleyerek, gelecek uygulamalara yol gösterici veriler sunmayı amaçlamaktadır.

2024-2025 eğitim-öğretim yılında yapılan nitel görüşmeler sonucunda, aşağıdaki yedi tema ortaya çıkmıştır:

1. Program tasarımı ve gelişimi
2. Öğretim süreci ve uygulama deneyimleri
3. Ölçme-değerlendirme ve başarı izleme
4. Öğrenci deneyimi ve öğrenme süreci
5. Öğretim kaynakları ve altyapı
6. Mesleki deneyim, destek mekanizmaları ve işbirliği
7. Fen Bilimleri branşına özgü deneyimler

Bu temalara bağlı kategoriler ve kodlar belirlenmiş; öğretmenlerin yenilikçi program bileşenlerine yönelik tutumları ile uygulamada karşılaşılan sorunlar örnek ifadelerle aktarılmıştır.

Öğretmenler, öğrenme çıktılarının sayılarının azaltılmasının ve konularda sadeleşmeye gidilmesinin programın tam olarak uygulanmasına imkan sağlayacağını belirtmişlerdir.





TEMA 1: Program Tasarımı ve Gelişimi

TYMM Fen Bilimleri Öğretim Programının tasarımı ve gelişim süreçleriyle ilgili kategoriler ve kodlara ait betimsel istatistikler Tablo 18'de sunulmuştur. Buna göre, sadeleşme ve bunun öğrenmeye etkisi ($f=15$), programı incelemelerde sınırlı bir sürenin olması ($f=14$), yeni programın gerekliliği ($f=11$) gibi konular en fazla üzerinde durulan hususlar olmuştur.

Tablo 18. Program Tasarımı ve Gelişimi

Kategori	Kod	Frekans
İçerik Kapsamı, Sadelik ve Seviye Uyumluluğu	Sadeleştirme ve öğrenmeye etkisi	15
	İçerik bütünlüğü	4
	İçerik zenginliği	4
	İnterdisiplinerlikte artış	3
	Programın bütüncül gelişim hedefi	3
	Konulara ayrılan sürelerde planlama hataları	3
Programın Anlaşılabilirliği	Program incelemesinde sınırlılık	14
	Programın uygulamaya yönelik rehberliği	11
	Programı uygularken öğrenme	8
	Programın anlaşılabilirlik sorunu	6
	İhtiyaç analizi eksikliği	5
	Programın seminerde incelenmesi	4
Gelişim Önerileri ve Sürdürülebilirlik	Yeni programın gerekliliği	11
	Etkililik ölçümü için gereken uzun vade	5
	Kılavuz kitap eksikliği	3
	Pilot çalışma önerisi	3
	Aynı anda iki program uygulama güçlüğü	3
	Daha erken sınıf seviyelerinde uygulama	2
	Takvimde esneklik ihtiyacı	2
	Bakanlıktan uygulama örnekleri talebi	2
Değişime Yönelik Tutum ve Duygular	Program değişimine uyum hissi	8
	Eski programlarla benzerlik	7
	Başlangıçtaki tedirginlik	5
	Program amacına ve temel yaklaşıma onay	4
	Teknolojik gelişmelere ayak uydurmak	3
	Eski programın monotonluğu	3
	Programın esnek olmayışı ve standartlaşma	3

İçerik Kapsamı, Sadelik ve Seviye Uyumluluğu

Öğretmenler, programdaki sadeleştirmenin öğrenme üzerindeki etkilerini sorgulamış, sadeleştirmenin olumlu ve olumsuz yansımalarından bahsetmiştir (f=15); sadeleştirme amacını anlamakla beraber içerik daralmasından memnun olmayan öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin F1:

“Sadeleştirmek evet iyidir ama biz o kadar sadeleştiriyoruz ki çocuk bir yerden sonra tembelliğe alışıyor, yazmayı unutuyor.”

sözleriyle aşırı basitleştirmenin öğrencinin beceri gelişimini olumsuz etkileyebileceğine dikkat çekmiştir. Buna karşın öğretmenler konu içeriklerinin zengin olduğunu ve birbirlerini bütünlendiren olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler programın beceri temelli yapısının ve disiplinler arası yaklaşımının bütüncül gelişim hedefini desteklediğini ifade ederken, bazıları konulara ayrılan sürelerde eksiklik yaşandığını ifade etmiştir. F7:

“Bazı şeylerde çok yüzeysel geçilmiş.”

diyerek belirli kazanımların derinlemesine işlenmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Böylece, içerik daralmasının öğrenci motivasyonunu zayıflatmadan öğrenme hedeflerine hizmet edecek şekilde dengelenmesi, öğretmenlerin ortak beklentisi olarak ön plana çıkmıştır.

Program Anlaşılabilirliği

Bu kategoride, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler ve sene başında yeni programı öğretmenlere tanıtmak için yapılan seminerler ile meslektaş işbirliğinin rolü ön plana çıkmaktadır. Öncelikle katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun programı tam olarak anlayamadıkları görülmektedir (f=6). Bu durum programın etkili uygulanması için daha fazla rehberlik ve destek materyali sağlanması gerektiğini göstermektedir. Bununla ilgili olarak, öğretmenler programın uygulanmasına yönelik rehberliğin sınırlı olduğunu vurgulamışlardır (f=11). Özellikle ilk uygulama yılında programın öğretmenler tarafından incelenmesi için yeterli vakitlerinin olmadığı göze çarpmaktadır (f=13). F1:

“Seminerden sonra müfredata sadece kısa bir süre baktık; sürekli baz alıyorum desem olmaz,”

diyerek program dokümanlarına tam anlamıyla hakim olmanın mümkün olmadığını ve pratikte zorluğa yol açtığını dile getirmiştir.

F4 aşağıdaki ifadesiyle rehber materyallerin eksikliğine rağmen meslektaş desteğinin yol gösterici olduğunu vurgulamıştır:

“Öğretmen biraz kılavuz görevini görüyor, daha kılavuz kitap yok belki ama.”

Programı anlamada zümre içerisindeki işbirliğinin önemli bir etken olduğu görülmüştür (Tablo 23). Bununla birlikte, öğretmenler programın ilk uygulama yılında fen bilimleri öğretim programını sınırlı ölçüde inceleyebildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, F8 aşağıdaki sözleriyle belirsizlikleri aşmak için meslektaşlarla bir araya gelmenin önemine işaret ederken, program okuryazarlığı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığını ortaya koymuştur.

“Nasıl uygulama yapılır tarzı bilgilere ulaşamadım; çok inceledim diyemem ama öğretmenler odasında bilgi alışverişi sayesinde hakim oluyoruz.”

Gelişim Önerileri ve Sürdürülebilirlik

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yeni programın gerekli olduğuna dikkat çekmişlerdir (f=11). Ancak, program geliştirme sürecinde sahada kapsamlı bir ihtiyaç analizinin yapılmamasının uygulama sürecinde çeşitli aksaklıklara yol açtığını vurgulamışlardır. İleri düzey materyallerin ve örnek uygulamaların eksikliği, sınıf içinde öğretmenlerin uyarlama yapmakta zorlanmalarına neden olmuş; esnek takvim ve pilot uygulama desteğinin olmaması ise programın öngörülen biçimde hayata geçirilmesini güçleştirmiştir. F1’in:

“Öğrenci merkezli yapılmış ama okulların fiziki şartları ve öğrencilerin sınıf içindeki durumları göz önünde bulundurulmadan hazırlanmış,”

ifadesi, ihtiyaç analizinin yetersizliğinin sahadaki koşullarla uyumsuzluk yarattığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin programı uygularken ek çaba harcamalarına ve yer yer motivasyon kaybı yaşamalarına yol açmıştır. Bununla birlikte, programın verimli olup olmadığının anlaşılmasının uzun vadede ortaya çıkacağı da belirtilmiştir (f=5).

Başka bir katılımcı olan F3, aynı anda iki farklı programı yürütmenin zorluğunu şu şekilde özetlemiştir:

“5. sınıfta süreç odaklı, öğrencinin aktif olduğu bir süreç yönetirken; 6. ve 7. sınıfta doğru dan konu anlatımı çocukları pasif kılıyor.”

Bu ifade, farklı kademelerde program uyumsuzluğuna işaret ederken, aynı zamanda yeni programın öğrenciyi aktif katılıma teşvik eden yönünü de ortaya koymaktadır. Ayrıca, programın uygulanacağı sınıf seviyesinin daha erken aşamalara kaydırılması gerektiğini savunan F5 şu ifadelerle önerisini dile getirmiştir:

“Fen Bilgisi 3. sınıfta başlıyor; o zaman değişim 5. sınıfta değil, daha önce olmalıydı.”

Değişime Yönelik Tutum ve Duygular

Öğretmenlerin program değişiminin gerekliliğine dair inançlarının güçlü olduğu (f=11), ancak adaptasyon sürecinin sancılı geçtiği görülmüştür. F6:

“Kesinlikle gerekliydi... eski programla bu yılı karşılaştırdığımda büyük farklar görebiliyoruz,”

diyerek yeni programların anlamlı bir ilerleme sunduğunu vurgulamıştır. Buna karşın, sıklıkla yapılan güncellemelerin ani olduğuna dair sıkıntılar da dile getirilmiştir. F8’in ifadesi, katılımcı süreçlerin eksikliğine işaret etmiştir:

“Programda çok hızlı değişiklik oldu... öğretmenlere sorulmadan değişiklik oldu gibi hissettim.”

Ayrıca F3, değişime adapte olurken hissettiği belirsizliği şu şekilde paylaşmıştır:

“Teknolojik gelişmelere uyum zorunlu; ancak zaman zaman umutsuzluk ve karmaşa yaşadım.”

Bu ifadeler, programın bazı noktalarda öğretmene esneklik tanımadığı ve bu nedenle standartlaşmaya yol açabileceği yönündeki kaygıyı da ortaya koymaktadır. Öğretmenler, ortak bir hedefe yönelmenin önemli olduğunu kabul etmekle birlikte her okul ve sınıfın farklı dinamiklere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda F2 aşağıdaki sözleriyle, esneklik eksikliğinin sınıf içi farklılıkları karşılamada yetersizlik yarattığını belirtmiştir:

“Evet program ortak olmalı, evet belirli bir yere kadar gitmek hedefimiz olmalı ama esneyebileceğimiz alanlar bırakılmalı. Çünkü her sınıfın birbirinden ayrı dinamiği var.”

Yeni programın uygulandığı ilk aylarda adaptasyon süreci zorlu geçse de sonrasında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin alışma süreçlerinde mesafe kat ettikleri ifade edilmiştir. F4 sürecin kademeli ilerleyişini şu ifadelerle vurgulamıştır:

“Başta bocaladık... ama zamanla öğretim programına uyum sağlamaya başladık.”

Benzer şekilde F4 adaptasyonun zaman içinde gerçekleştiğini belirtmiştir:

“İlk dönem adaptasyon zordu... ama ikinci döneme doğru artık oturdu. Hem biz hem öğrenciler nasıl ilerleyeceğimizi biliyoruz.”

F3 ise aşağıdaki sözleriyle uyum sürecinin olumlu duygulara dönüştüğünü dile getirmiştir:

“Süreç ilerledikçe daha mutlu hissediyorum... şu an daha iyi hissediyorum.”



Öğretmenler, ortak bir hedefe yönelmenin önemli olduğunu kabul etmekle birlikte her okul ve sınıfın farklı dinamiklere sahip olduğunu vurgulamışlardır.





TEMA 2: Öğretim Süreci ve Uygulama Deneyimleri

Ortaya çıkan ikinci tema öğretim süreci ve uygulama deneyimlerini açıklamaktadır. Tablo 19'da bu tema altındaki kategoriler gösterilmektedir. 2. Tema altında en çok tekrar eden hususlar, programda yer alan etkinlik sayısının fazlalığı ($f=30$), uygulamada kısıtlayıcı faktör olarak zaman ($f=25$), yeni programın öğrenci merkezli doğası ($f=14$) olmuştur.

Tablo 19. Öğretim Süreci ve Uygulama Deneyimleri

Kategori	Kod	Frekans
Etkinlik Niteliği ve Çeşitliliği	Çok fazla etkinlik	30
	Etkinlik niteliğinde artış ihtiyacı	15
	Etkinlik temelli öğretim	2
	Etkinliklerin öğretmen motivasyonunu artırması	2
	Grup çalışmasına ve kalabalık sınıflara uygun etkinlik ihtiyacı	2
Zaman ve Sınıf Yönetimi	Zaman sınırı	25
	Ders saatinde artış önerisi	5
	Etkinliklerde sınıf yönetimi güçlüğü	2
	Pekiştirme ve telafi için zaman ve mekanizma ihtiyacı	3
	Sınıf başına iki öğretmen önerisi	2
Öğretim Yaklaşımlarının Uygulanabilirliği	Öğrenci merkezli yaklaşım	14
	Yaparak yaşayarak öğrenme	12
	Amaç ve uygulamada uyumsuzluk	6

Etkinlik Niteliği ve Çeşitliliği

Öğretmenler, etkinlik temelli öğretime geçişi genel olarak olumlu karşılamış, ancak uygulamadaki nicelik ve nitelik dengesinin öğrenme sürecini güçlendirmek için yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çok fazla etkinlik ($f=30$) ile ilgili olarak F6:

“Her öğrenme çıktısı ile alakalı çok fazla etkinlik yapılması ve bu etkinliklerin detaylı olarak bir süreç değerlendirme kısmında geçmesi bizlere süre anlamında problem yaşıyor.”

diyerek etkinlik sayısının azaltılmasını önermiştir. Bununla birlikte, etkinlik niteliğinde artış ihtiyacı ($f=11$) ile ilgili olarak F1 kaliteyi artırmanın öğrenme verimliliğini destekleyeceğini şu şekilde vurgulamıştır:

“Az etkinlik ama daha güzel etkinliklerle... öğrenciyi sıkmayacak, bir tık daha zorlayıcı olabilir.”

Bazı öğretmenler, mevcut etkinliklerin yeterince zorlayıcı olmadığını ifade ederek etkinliklerin basit kalması (f=4) sorununa dikkat çekmiştir. Ayrıca, etkinlik temelli öğretim (f=2) yaklaşımının öğretim sürecini daha etkileşimli ve öğrenciyi merkeze alan bir yapıya dönüştürdüğü görülmüştür. Öğretmenler, etkinliklerin mesleki motivasyonlarını artırması (f=2) noktasında da olumlu geri bildirim vermiş, F3 bunu şu şekilde örneklendirmiştir:

“Eğlenirken öğrenebildiklerini fark ettiğim için... öğretmen motivasyonum ve keyfim arttı.”

Zaman ve Sınıf Yönetimi

Zaman yönetimindeki kısıtlamalar, öğretmenlerin en temel kaygısı olarak öne çıkmıştır. F2 ders saatlerinin artışı ve kayıp derslerin telafisi için gerçekçi bir takvim talebini şu şekilde ifade etmiştir:

“Benim şu an en büyük derdim zamansızlık.”

F2 de benzer şekilde öğretim sürecindeki temel kaynak ve zaman eksikliklerini vurgulamıştır:

“Mekan. Materyal. Zaman. En önemli eksiklikler bunlar.”

Öğretmenler, fen bilimleri branşına ait ders saatlerinde artış ve kayıp dersler için telafi mekanizmaları taleplerini dile getirmişler. Süre yetersizliğinin programın hassas yapısıyla birleştiğinde sorun yarattığını dile getiren F6 ise şunları belirtmiştir:

“Öğrenme çıktıları sadeleşti ama çok hassas bir program; detaylı, ince ayrıntı isteyen bir uygulama istiyor. Dolayısıyla etkinliklerin azaltılmasından yanayım ben.”

Etkinliklerin yoğunluğu, özellikle kalabalık sınıflarda sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır. F8 bu güçlüğü işaret etmiştir:

“Mesela bir etkinlik yapmaya çalıştığımız zaman sınıf yönetimi zorlaşıyor; o yüzden hepsini yapamayabiliyorum.”

Bu sorunu aşmak üzere F2 şöyle bir öneri ortaya atmıştır:

“Belki çift öğretmen mekanizmasını bakanlık düşünebilir; teknoloji tasarımıdaki gibi, atölye öğretmeni gibi.”

Öğretmenler, öğrenilen konuların pekiştirilmesi için ek zamana ihtiyaç duysalar da mevcut takvim çoğu zaman bu imkanı tanımamaktadır; bu doğrultuda yardımcı öğretmen gibi ek desteklere de ihtiyaç doğmaktadır.



Bazı etkinliklerin öğrencinin merakını uyandırmada etkili, ancak beceri geliştirmede yetersiz kaldığı belirtilmiştir.



Öğretim Yaklaşımlarının Uygulanabilirliği

Yeni programla birlikte öğrenci merkezli ve yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımları yaygın biçimde benimsenmiştir ($f=14$, $f=12$). Katılımcılardan F3:

“Bence çocuğu ön plana çıkarıyor; şimdi çocuğa göre yol almak zorundayız.”

diyerek öğretmenin süreç yönetiminden ziyade rehber konumuna geçtiğini ifade etmiştir. Ek olarak F6 bu sözlerle deneyim temelli etkinliklerin önemini vurgulamıştır:

“Öğrenci için yaparak, yaşayarak öğrenme fırsatı oluşturmamız gerekiyor.”

Bununla birlikte, programın hedefleri ile uygulama süreçleri arasında zaman zaman uyumsuzluklar yaşandığı ($f=6$); bazı etkinliklerin öğrencinin merakını uyandırma noktasında etkili olmasına karşın beceri geliştirme aşamasında yeterli olmadığı belirtilmiştir. F6 karşılaşılan pratik güçlükleri şu şekilde özetlemiştir:

“Programın amacı çok güzel, programın ilerlediği yol da güzel ama bu yol esnasında birtakım engeller, virajlar önümüze çıkıyor.”





TEMA 3: Ölçme-Değerlendirme ve Başarı İzleme

Çalışmada elde edilen üçüncü tema ölçme-değerlendirme ve başarı izlemedir. Bu temada üç kategori belirlenmiş ve bunlar Tablo 20'de gösterilmiştir. Buna göre, konuları pekiştirmek için gerekli çalışmaların ve soruların azlığı ($f=11$), çözüm olarak ekstra soru kitabı önerisi ($f=9$) ve LGS gibi ulusal sınavlar ile yeni ölçme-değerlendirme sisteminin arasındaki uyumsuzluk ($f=6$) gibi konular en fazla üzerinde durulan hususlar olmuştur.

Tablo 20. Ölçme-Değerlendirme ve Başarı İzleme

Kategori	Kod	Frekans
Ölçme Araçları ve Yaklaşımları	Soru/pekiştirme çalışması eksikliği	11
	Ekstra soru kitabı önerisi	9
	Ölçme-değerlendirmede açık uçlu sorulara geçiş	8
	Açık uçlu soruların yorum becerilerini desteklemesi	4
	Ölçme-değerlendirme sisteminde esneklik ve inisiyatif sınırlılığı	3
Süreç Değerlendirme Pratikleri	Süreç odaklı değerlendirme	2
	Süreç değerlendirme ölçütlerinden memnuniyet	2
	Süreç değerlendirme ölçütlerinde gelişim ihtiyacı	2
Ulusal Sınavlar Hakkındaki Endişeler	Yeni ölçme değerlendirme sistemi ile LGS uyumsuzluğu	6
	Temel yaklaşım ile LGS uyumsuzluğu	2

Ölçme Araçları ve Yaklaşımları

Öğretmenler, ölçme araçları ve yaklaşımlarına dair değerlendirmelerinde pekiştirme çalışmalarının yetersiz kaldığını vurgulamışlardır ($f=11$). Katılımcılardan F1:

“Sorularla pekiştirilebilirdi; bizim için soru yok, etkinlik var sürekli.”

diyerek süreç değerlendirmesinde soru eksikliğinin öğrenme pekiştirmesini zayıflattığını belirtmiştir. Bu görüşle bağlantılı olarak öğretmenler sıklıkla soru çözümü ve pekiştirme yapabilmek için ders kitabı haricinde ekstra bir soru/çalışma kitabı hazırlanması önerisinde bulunmuştur ($f=9$). Örneğin, F6 ders kitabı dışında hazırlanacak ekstra soru ve çalışma kitaplarının önemine şu şekilde dikkat çekmiştir:

“Ölçme değerlendirme kısmında ek kaynağa ihtiyaç duyuyorum; dijital ortamdan, e-kitaplar aracılığıyla zenginleştiriyorum.”

Yeni programla birlikte ölçmede açık uçlu sorulara geçilmesinin öğrencilerin yorum ve eleştirel düşünme becerilerini desteklediği genel olarak kabul görmüştür. F1 de bu yaklaşımın öğrencilerin düşüncelerini özellikle yazılı olarak ifade etme ve cümle kurma becerilerini geliştirdiğini belirterek:

“Evet zorlansam da... çocuğun yazmasını istiyorum. Bu yönüyle beğeniyorum.”

sözleriyle bu katkıya dikkat çekmiştir. Ancak bakanlık tarafından hazırlanan senaryoların, öğretmenlerin esneklik ve inisiyatif alanlarını sınırladığı eleştirisi de dile getirilmiştir. Ayrıca, özellikle beceri temelli öğrenme çıktıları için ölçülebilir hedefler tanımlamanın gerekliliği belirtilmiştir. Örneğin, F2'nin:

“Çok genel verilmiş, ölçülebilmesi için daha spesifik olmalı.”

şeklindeki geri bildirimi öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine yönelik daha spesifik, somut, ölçülebilir hedefler belirlenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Süreç Değerlendirme Pratikleri

Öğretmenler, yeni programın ölçme değerlendirmeye süreç odaklı bir bakış kazandırdığını kabul etmekle birlikte, uygulamada yaşanan zaman ve ölçüt belirsizliklerine dikkat çekmişlerdir. F6 programın etkinlik sonlarında anlık geri bildirim olanağı sunmasını olumlu bulmuştur:

“Etkinlikler yer alıyor ve her etkinlik sonunda süreç temelli bir değerlendirme var.”



BİLGİ KUTUSU

Değerlendirme Formu

Ödevin hangi kriterlere göre ve nasıl puanlanacağını gösteren form.

Başka bir öğretmen olan F3 ise, öğrencilerin bir performans görevini yerine getirirken değerlendirme formuna erişebilmesinin süreci kolaylaştırdığını vurgulamıştır:

“Sınıfta objektif bir şekilde değerlendirme formunu açıyoruz; 'bunlara dikkat etmişsin, bunlar eksik kalmış, bunları düzeltmelisin' diyerek anında geri dönüt verebiliyoruz.”

sözleriyle bu uygulamanın öğrencilerin eksiklerini hızlıca görmelerini sağladığını ifade etmiştir. Öte yandan ölçütlerin açıklığı ve uygulama süreleri konusunda F6'nın ifadesi, belirlenen ölçütlerin geliştirilmesine ve süreç değerlendirmeye ayrılan zamanın artırılmasının gerekliliğine işaret etmiştir:

“Hangi etkinliğin hangi ölçüte göre değerlendirilmesi gerekiyor? Bu konuda biraz aksaklıklar var; bence bu konu netleştirilebilir. Bu da bize daha çok uygulama yönünden kolaylık sağlayacaktır.”

Ulusal Sınavlar Hakkındaki Endişeler

Öğretmenler, yeni ölçme değerlendirme sisteminin TYMM'nin bütüncül gelişim hedefleri ve öğrenci merkezli yaklaşımlarıyla uyumlu olduğunu belirtirken, Liselere Geçiş Sınavı'nın (LGS) merkezi, çoktan seçmeli formatının bu yaklaşımla örtüşmediğini vurgulamışlardır. F3:

“5. sınıftaki öğrencilerimiz 8. sınıfa gelip LGS formatında değerlendirilirse bence uyumsuz olur.”

diyerek süreç odaklı, açık uçlu soruların yerini sınav odaklı, tek boyutlu ölçümlerin almasının öğrenci deneyimini zedeleyeceğini ifade etmiştir. Başka bir katılımcı olan F5 ise konuyu şöyle özetlemiştir:

“Bilgiyi öğrenci bulsun, harmanlasın, kendi yorumunu katsın, sentezlesin istiyoruz; ama bir de LGS diye bir gerçek var, sonuçta çocuklar bu sınavla liselere alınıyor.”



TEMA 4: Öğrenci Deneyimi ve Öğrenme Süreci

Tablo 21'de görüldüğü gibi içerik analizinde dördüncü tema olarak öğrenci deneyimi ve öğrenme süreci ve bu tema altında iki kategori ortaya çıkmıştır. Bu temada en çok değinilen konular, öğrenci motivasyonunda gözlemlenen artış ($f=15$) ve yeni program için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz kalması ($f=5$) olmuştur.

Tablo 21. Öğrenci Deneyimi ve Öğrenme Süreci

Kategori	Kod	Frekans
Öğrenci Hazır Bulunuşluğu	Öğrencilerin hazır olmayışı	5
	Öğrencilerin sorumluluklarında artış	4
	İşbirliği becerisinde zayıflık	4
	İyi düzeyde köprü kurma becerisi	2
Öğrenci Motivasyonu ve Duygusal Katılım	Öğrenci motivasyonunda artış	15
	İlgi Kaybı ve Sıkılma Durumu	5
	Öğrenci aktifliği	5
	Alınan keyifte artış	4
	Konu zorluğuna bağlı motivasyon düşüşü	4

Öğrenci Hazır Bulunuşluğu

TYMM kapsamında ders içeriklerinde grup içi işbirliği ve sorumluluk bilincini desteklemeye yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Ancak önceki programlarda bu tür etkinliklerin yeterince bulunmaması nedeniyle öğretmenler, öğrencilerin bu uygulamalara yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ve bu eksikliklerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini raporlamışlardır. F2:

“Birlikte çalışmakla ilgili, bir ekip olmakla ya da görevleri paylaşmakla ilgili kazandıramadığımız ve aksayan yerler var.”

diyerek işbirliği becerisinin henüz yeterince gelişmediğini vurgulamıştır. Benzer biçimde, öğrencilerin artan sorumluluk yükünün yönetiminde güçlük yaşadığı, F5 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bilgiyi öğrenci bulduğu için çok dağınık. Bu programda öğrencilerin iş yükü artmış oluyor.”

Öğretmenler, öğrencilerin fen öğrenme süreçlerinde yalnızca fen bilgisine değil, diğer derslerden özellikle matematikten getirdikleri ön bilgi düzeylerinin de belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. F1:

“Çarpım tablosu bilmeden gelmişse temel bir fen konusunu çözümlemede bile sıkıntı yaşayabiliyor.”

sözleriyle matematiksel ön bilgi eksikliğinin fen öğrenimini doğrudan zorlaştırdığını ifade etmiştir. Öte yandan, öğrencilerin disiplinler arası köprü kurma becerisinin iyi düzeyde olması öğretmenlerin dikkatini çekmiş; TYMM'nin interdisipliner farklılaştırma ve zenginleştirme vurgusunun, hazır bulunuşluğu yüksek öğrenciler için esnek öğrenme imkanları sağladığı belirtilmiştir.

Öğrenci Motivasyonu ve Duygusal Katılım

Öğretmenler, yeni program kapsamındaki etkinliklerin öğrencileri derse daha fazla dahil ederek (f=5), motivasyon ve duygusal katılımı güçlendirdiğini belirtmişlerdir (f=15). F2:

“Kes-yapıştır etkinliği gibi onların hazırladığı, emek verdiği bir şeyde dikkatleri daha üst seviyeye çıkmış oluyor.”

sözleriyle, aktif katılımın başarı ve keyif duygusunu pekiştirdiğini vurgulamıştır. Yine F2 bu ifadeleriyle öğrencilerin verilen görevlerdeki istek ve bağlılığının arttığını gözlemlemiştir:

“Bu sene gördüm, daha çok ilgililer, daha çok rol almaya çalışıyorlar... proje ödevleri de çok iyi olmuş, onlar sayesinde motive olmuş durumdalar.”

Buna karşın, F3, konu zorluğu karşısında:

“İstekliler ama bazı konularda anlamakta güçlük çektikleri için motivasyonları düşüyor.”

diyerek tekrarlayan veya düşük nitelikli etkinliklerin sıkıcılığa yol açtığını ve duygusal katılımı olumsuz etkilediğini belirtmiştir (f=4). Ayrıca, yine bazı okullardaki seviye sınıfı uygulamalarının da öğrencilerin özgüvenlerinde düşüslere sebep olduğu bildirilmiştir. F2 bu duruma şu şekilde dikkat çekmiştir:

“Seviye farklılıklarının belirgin olduğu sınıflarda, öğrencilerin kendine güveni gelişmiyor. Başarısızlık duygusuyla yoğun bir şekilde karşılaşan öğrenciler, verilen etkinliklerden ilerleme kaydettiklerini hissetmekte zorlanıyor.”



Öğrencilerin derse aktif katılımı başarı ve keyif duygusunu pekiştirmektedir.





TEMA 5: Öğretim Kaynakları ve Altyapı

Tematik kodlamalar sonucu belirlenen beşinci tema ise öğretim kaynakları ve altyapıdır. Bu temanın altında dört kategori ortaya çıkmış ve bunlar Tablo 22'de sunulmuştur. Buna göre, **sınıf mevcudu fazlalığının** yarattığı sorunlar ($f=20$), kitapların içerik yetersizliği ($f=15$), teknik imkanlardaki yetersizlik ve bölgesel eşitsizlikler ($f=10$) materyallerin zenginliği ($f=9$) ve fiziki altyapıda değişim gerekliliği ($f=7$) en çok üzerinde durulan konular olmuştur.

Tablo 22. Öğretim Kaynakları ve Altyapı

Kategori	Kod	Frekans
Basılı ve Dijital Materyaller	Kitapların içerik yetersizliği	15
	Materyallerin zenginliği	9
	Kitap-EBA entegrasyonunda karekod sorunu	7
	Kitabın sistematikliği	6
	Öğretmen kılavuz kitabının geç yüklenmesi	3
Fiziki ve Teknik Altyapı Koşulları	Teknik imkanlardaki yetersizlik ve bölgesel eşitsizlikler	10
	Fiziki altyapıda değişim gerekliliği	7
	Okulun imkanlarından doğan kolaylık	6
Kaynak Temini ve Erişebilirlik	Etkinlikler için erişilebilir malzeme desteği	7
	3B materyal desteği ihtiyacı	3
	Materyal eksikliği	2
Sınıf Mevcudu ve Fiziki Kapasite	Kalabalık sınıf sorunu ve grup çalışmalarındaki güçlükler	20
	Sınıf mevcudunun uygunluğu	4

Basılı ve Dijital Materyaller

Öğretmenlerin basılı ve dijital materyallere ilişkin değerlendirmeleri karışık bir tablo çizmiştir. Bir grup öğretmenin de katıldığı bir görüş olan ders kitaplarının içerik yetersizliği ($f=15$) durumu F1 tarafından şöyle ifade edilmiştir:

“Kitapta konu namına bir şey yok; konu anlatımı zaten yok denecek kadar az.”

Diğer öğretmenler ise MEB’in sağladığı materyalleri “zenginleştirilmiş kitap” olarak tanımlamış ve bunlara ilişkin F2’nin ifadesine benzer şekilde memnuniyetlerini dile getirmişlerdir ($f=9$):

“Bana yol haritası açmış; atölye fikri veriyor, güncel hayattan metinlerle ufkumu açtı.”



TYMM
Çerçevesinde
Derslik ve
Öğretmen
Yükü

Buna karşılık, kitapla EBA içeriklerini birleştirmek amacıyla karekod kullanımında pratik zorluklar yaşandığı da sıkça vurgulanmıştır. F3'ün:

*“Karekodu okutmak için internete ihtiyaç var; internet yoksa videoya ulaşamıyoruz, tah-
tadan açtığımızda değerlendirme kısımları aktif olmuyor.”*

şeklindeki görüşü, entegrasyon sürecinin zaman maliyeti ve teknik aksaklıklarının öğretimi sekteye uğrattığını göstermiştir. Ayrıca kılavuz kitabın sisteme geç yüklenmesi, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları rehberliğe zamanında erişememelerine neden olmuştur. Bununla beraber ders kitabının konuları sunuş düzenini sistemli bulan öğretmenler de olmuştur (f=6).

Fiziki ve Teknik Altyapı Koşulları

Öğretmenler, fiziki ve teknik altyapı koşulları iyileştirilmeden programın uygulamaya konulması-
nın yaygın bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. F6:

“Ne yazık ki gerekli koşullar oluşturulmadı; eskide ne varsa yine aynı ortam devam ediyor.”

diyerek altyapı eksikliklerinin öğretim kalitesini etkilediğini vurgulamıştır. Bu durum önceki baş-
lıkta da bahsedildiği üzere internet gibi teknolojik altyapının gerektiği durumlarda problem
oluşturmaktadır.

Buna karşın, kendi görev yaptığı okulun olanaklarının etkinlikleri rahatlıkla gerçekleştirmesine im-
kan tanıdığını ifade eden F4:

*“Kalabalık sınıflarda bazı etkinlikler zor olabilir ama kendi okulumda rahat uygulayabili-
yorum; öğrenciler konuyu anlamadıklarında birebir iletişim kurmak da kolay oluyor.”*

sözleriyle yerel farklılıkların olumlu örneğini paylaşmıştır. Ancak bölgeler arası eşitsizlikler de öne
çıkıştır. Örneğin, F3'ün şu görüşü, teknik altyapının bölgesel olarak güçlendirilmesinin gerekli-
ğine işaret etmektedir:

*“Doğuda daha önce çalıştığım okullarda internet sorunu, teknolojik alet eksikliği ve labo-
ratuvar sıkıntıları yaşanıyordu; böyle koşullarda ne kadar uygulanabilir bilemiyorum.”*

Kaynak Temini ve Erişebilirlik

Öğretmenler, etkinlikler için seçilen malzemelerin büyük ölçüde erişilebilir kaynaklardan temin
edildiğini belirtirken, daha nitelikli uygulamalar için ek desteğe gereksinim duyduklarını ifade
etmişlerdir. Katılımcılardan F3, programın temel düzeydeki materyal seçiminin uygun olduğunu
vurgulamıştır:

“Genel itibarıyla zaten bulunabilecek malzemeler, bulunması zor şeyler yok.”

Buna karşın, başka bir öğretmen olan F2'nin:

“Materyal eksikliğiyle ilgili sıkıntı yaşadık; materyallerimiz eksikti.”

görüşü, özellikle üç boyutlu modeller ve özel laboratuvar gereçleri gibi daha karmaşık araçlara erişim konusunda yaşanan zorlukları ortaya koymuştur. Bu bağlamda F2 resmi destekle kaynak çeşitliliğinin artırılmasının önemine dikkat çekmiştir:

“Bakanlıktan okullara daha fazla üç boyutlu materyal ve model sağlamasını talep ediyoruz.”

Öğrencilerden bireysel malzeme temini istenmesinin etik ikilemler yarattığı da belirtilmiş; bu durum, eşitlikçi bir öğrenme ortamı sağlamak adına merkezi tedarik mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Sınıf Mevcudu ve Fiziki Kapasite

Öğretmenler, sınıf mevcutlarının yeni programın gerektirdiği etkileşimli ve grup temelli etkinlikleri uygulamak için sıklıkla yetersiz kaldığını belirtmişlerdir (f=18). Öğretmenlerden F8:

“Sınıflarım 40-42 kişi; bir etkinlik yapmaya çalıştığımızda sınıf yönetimi aşırı zorlaşıyor.”

diyerek kalabalık öğrenci sayısının uygulamayı güçleştirdiğini açıkça ifade etmiştir. Buna karşın, mevcudu 10-15 arasında değişen sınıflarda görev yapan F5 küçük grupların esneklik ve verimlilik sağladığını vurgulamıştır:

“Bizim sınıflarımız çok kalabalık değil; mevcut az olduğu için programı çok güzel uygulayabiliyoruz.”





TEMA 6: Mesleki Deneyim, Destek Mekanizmaları ve İşbirliği

Altıncı tema mesleki deneyim, destek mekanizmaları ve işbirliğidir. Bu temanın kategorilerine Tablo 23'te yer verilmiştir. Bu temada öğretmenlerin en çok değindiği hususlar yeni programın öğretmenlerin önceki uygulamalarıyla uyumlu olması ($f=12$), hizmet içi eğitimin içeriği ($f=11$) ve gerektiğinde bakanlık yetkilileriyle irtibat kurmanın zorluğu ($f=7$) olmuştur.

Tablo 23. Mesleki Deneyim, Destek Mekanizmaları ve İşbirliği

Kategori	Kod	Frekans
Hizmet İçi Eğitim ve Seminerler	Hizmet içi eğitimin içeriği	11
	Hizmet içi eğitimin süresi	6
	Öğretmen eğitimi ihtiyacı	5
	Eğitmenin alan hakimiyeti	4
	İkinci dönem eğitim olmaması	2
Zümre ve Okul İşbirliği	Zümre içi işbirliği	6
	Zümreler arası işbirliğinin programa entegrasyonu	3
	İdare desteği	2
Bakanlık İletişimi ve Veli Etkisi	Bakanlık yetkilileriyle irtibat zorluğu	7
	Sorunlar karşısında yalnızlık	6
	Veli farkındalık eksikliği	6
Mesleki Deneyim ve Uyum Süreci	Öğretmenin önceki uygulamalarıyla uyum	12
	Ani ve bilgisiz başlangıç	6
	Eski alışkanlıkların çoğunlukla devamı	6
	Öğretmenin önceki eğitim yaklaşımıyla uyum	4

Hizmet İçi Eğitim ve Seminerler

Öğretmenler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı başında düzenlenen üç günlük hizmet içi eğitimin yeni programın genel hatlarını tanıtmaya açısından yararlı olduğunu kabul etmekle birlikte, içeriğin ağırlıklı olarak teorik kavramlara odaklandığını ve uygulama örneklerinin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. F8 seminerin pratiğe dönük boyutunun eksikliğini eleştirmiştir:

“Genel olarak teorikti, felsefesi vardı; bu yüzden de bir süre sonra öğretmenler olarak ilgimizi kaybettik.”

Bu nedenle F3, programın öğrenci merkezli doğasını etkin biçimde yansıtacak örnek uygulamaların önemini vurgulamıştır:

“Alan uzmanlarınca sunulan, örneklerle zenginleştirilmiş uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyuyoruz.”

Ayrıca ikinci dönemde hiç hizmet içi eğitim yapılmamasını F2:

“... süreklilik ve gelişim açısından büyük bir eksiklik”

olarak ifade etmiş; ara ara düzenlenecek destek oturumlarının “uygunluğu ve uygulanabilirliği değerlendirmek için” öğretmenlere moral ve yönlendirme sağlayacağını belirtmiştir. Son olarak, sene başında yapılan ve genellikle 3 gün sürdüğü belirtilen hizmet içi eğitimleri gerçekleştiren öğretmenlerin programı tam olarak benimseyip aktaramadığına dair geri bildirimler de kayda değerdir. Örneğin, F6’nın aşağıdaki görüşü, eğitici seçiminin ve hazırlığının eğitimin etkinliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir:

“Bu programı bize veren kişi dahi çok hakim değildi; ne yazık ki bu konuda problemler yaşadık.”

Zümre ve Okul İşbirliği

Öğretmenler, programın ilk uygulama yılında karşılaştıkları güçlükleri aşmada en çok zümre içindeki meslektaşlarının desteğine başvurduklarını belirtmişlerdir. F3:

“Genellikle zümre içindeki meslektaşlarımızla işbirliği yapıp konuşuyoruz; onlardan destek alabiliyorum.”

diyerek zümre içi dayanışmanın önemini vurgulamıştır. Ayrıca bazı katılımcılar, karşılaşılan sorunların yalnızca zümre işbirliğiyle değil, aynı zamanda idarenin desteğiyle de aşılabildiğini ifade etmişlerdir. Nitekim F6 idare desteğinin önemini şu şekilde dile getirmiştir:

“Bu güçlükleri aşmak için öncelikle okul idaresiyle... istişare ediyoruz, konuşuyoruz, okul idaresine bildiriyoruz.”

Bununla birlikte, zümreler arası işbirliğinin de güçlendirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. F2 farklı branşların işbirliği sayesinde programın entegrasyonunun daha etkin hale gelebileceğini önermiştir:

“Örneğin Matematik ve Türkçe öğretmenleri ile zümreler arası toplantılarda bir araya gelip ortak konularımızı konuşabilir, birbirimize yol gösterebiliriz. Bu toplantılar programda sistematik hale getirilebilir.”

Bakanlık İletişimi ve Veli Etkisi

Öğretmenler, karşılaştıkları güçlükler karşısında kendilerini yalnız hissettiklerini ve bakanlık yetkililerine ulaşmanın neredeyse imkansız olduğunu belirtmişlerdir. F2 sahada sorunlar karşısında yalnız bırakılma hissini şu ifadelerle vurgulamıştır:

“Şöyle söyleyeyim, şu an bu güçlükleri aşmak için destek alabileceğimiz hiç kimse yok.”

Okul idaresi ve Bakanlık arasındaki iletişim kopukluğu da öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. F6 karar vericilere erişimde yaşanan bürokratik engellere işaret etmiştir:

“Bu problemleri önce okul idaresiyle istişare ediyoruz, onlar da bir üst kademeye bildiriyor; ancak bazı noktalarda ne yazık ki sonuç alamıyoruz.”

Velilerin programın amaç ve yaklaşımlarına dair yeterince bilgilendirilmemesi de sınıf içi desteği zayıflatmıştır. F2'nin sözleri, ailelerin farkındalık eksikliğinin uygulamaları sınırladığını göstermektedir:

“Velilerimiz hâlâ hazır değil. Eğitimi çoktan seçmeli bir yarış sistemi gibi düşünüyorlar, öğrenci merkezli eğitim nedir bilmiyorlar.”

Mesleki Deneyim ve Uyum Süreci

Öğretmenler, TYMM'nin öğrenci merkezli etkinlik yaklaşımının önceki uygulamalarıyla uyumlu olduğunu ve yeni yönetime yabancılık çekmediklerini ifade etmişlerdir (f=12). Katılımcılardan F1 eski uygulamalarının doğrudan katılımcı yöntemleri içerdiğini belirtmiştir:

“Benim zaten “ben anlatayım, çocuk dinlesin” gibi bir yaklaşımım yoktu; soru-cevap yoluyla, çocukları da işin içine katarak zaten yapıyordum.”

derken, benzer şekilde:

“Eğitimde yaratıcı dramadan dolayı atölye tarzı yapmaya çalışıyordum; oyunlaştırma ve dramatizasyonlarla çocuklara esnek alanlar tanımaya özen gösteriyordum.”

diyen F2, önceki pedagojik tercihleriyle yeni program arasında doğal devamlılık olduğunu vurgulamıştır. Ancak programın çok ani ve hazırlıksız bir şekilde sahaya indirilmesi, öğretmenlerin kendilerini eksik donanımla uygulama sürecine başlamış hissetmelerine yol açmıştır. F2'nin sözleri, ani geçişin adaptasyonu zorlaştırdığını göstermektedir:

“Bir anda kucağımda altı tane 5. sınıfla başladım; hiçbir şey bilmeden.”

Bu nedenden dolayı eski yaklaşımlarıyla öğretimlerine devam eden öğretmenler de bulunmaktadır (f=6).



TEMA 7: Fen Branşına Özgü Deneyimleri

Çalışmanın son temasını ise Fen Bilimleri branşına özgü deneyimler oluşturmaktadır. Bu temada toplam dört kategori belirlenmiş ve bunlar Tablo 24'te sunulmuştur. Buna göre, laboratuvar malzeme eksikleri ($f=12$), interdisipliner çalışmaların hangi branşlarla yapıldığı ($f=10$), hücre konusunun 5. sınıf seviyesine uymayışı ($f=9$) ve soyut kavramların erken yaşlarda öğretiminde güçlük ($f=8$) en çok üzerinde durulan konular olmuştur.

Tablo 24. Fen Branşına Özgü Deneyimler

Kategori	Kod	Frekans
Fen Bilimleri İçerik Düzeyi ve Konu Seçimi	Hücre konusunun 5. sınıf seviyesine uymayışı	9
	Kütle ve ağırlık konusunun 5. sınıf seviyesine uymaması	7
	Kapsam yoğunluğu	5
	Kavramsal sıralama uygunluğu	5
	Konu sıralamalarında istikrarsızlık	5
	Basınç konusunun çıkarılmasından rahatsızlık	3
	Canlılar ünitesinin kaldırılmasından memnuniyetsizlik	2
	Matematiksel becerilerde zayıflık	2
	Matematiksel hesaplamaların azaltılması	2
Bilimsel ve Üst Düzey Düşünme Becerileri	Üst düzey düşünme becerileri	5
	Bilimsel süreç farkındalık eksikliği	5
	Hipotez kurma becerisinde zayıflık	2
	Bilimsel okuryazarlık becerilerinde zayıflık	2
	Sonuç çıkarma becerisinde zayıflık	1
	İyi düzeyde gözlem becerisi	1
Fen Öğretiminde Laboratuvar ve Uygulama	Laboratuvar malzeme eksikleri	12
	Okulda laboratuvar olmayışı	4
	Bireysel malzeme temini	4
	Deneylere daha fazla yer verilmesi	3
Fen Öğretiminde Kavram Öğretimi ve Bütünsellik	Etkileşimde olunan disiplinler	10
	Soyut kavramların erken yaşlarda öğretiminde güçlük	8
	İnterdisiplinerlikte kısmi destekleme	7
	Kavram öğretiminde yetersizlik	6
	Keşif yoluyla kavramsal ilişki geliştirmesi	4
	Kavramsal ilişki kurma güçlüğü	4
	Geçmişteki bilim insanlarıyla ilişki kurma	3
	Ünite içi kavramsal sıralamada uyumsuzluk	3

Fen Bilimleri İçerik Düzeyi ve Konu Seçimi

Öğretmenler, önceki programda farklı sınıf düzeylerinde yer alan bazı konuların (örneğin hücre, kütle-ağırlık gibi) yeni programda 5. sınıfa kaydırılmasının öğrenme güçlüklerine yol açtığını belirtmişlerdir. F3:

“Dönem bitti; süreçte en çok zorlandığımız kısım hücre konusuydu.”

sözleriyle soyut bir kavram olarak hücrenin 5. sınıf düzeyine uygun olmadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde F6, kavram karmaşasının öğrencilerin zihinsel yükünü artırdığını ifade etmiştir:

“Kütle değil ama ağırlık konusunda soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekiyor.”

Ayrıca konu sıralamalarının tutarsızlığı da eleştirilmiştir. F1’in, yakınması, program akışının öngörülemezliğine işaret etmiştir:

“Konular o kadar değişiyor ki takip edemiyoruz.”

Özetle, özellikle soyut içeriği baskın konuların 5. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olmadığı, öğrenimde güçlükler yaşandığı ve eğitim kademeleri arasında konu yoğunlukları açısından dengesizlik kaygısının öne çıktığı görülmüştür. Konu sıralamalarının istikrarsızlığı ve bazı kavramların erken yaşta verilmesinin güçlüğü öne çıkmaktadır.

Konu çıkarımlarının da etkisi öğretmenler tarafından ifade edilen hususlar arasındadır. F1’in:

“Canlıların sınıflandırılması artık 5. sınıfta yok; bu eksiklik, öğrencilerin kavramsal bütünlüğünü zayıflatıyor.”

şeklindeki görüşü hem eklenen hem de çıkarılan içeriklerin öğrenme zincirindeki rolünü göz önünde bulundurmanın önemini göstermektedir. Benzer şekilde F3:

“Basınç olsa daha iyi olabilirdi... günlük yaşamla daha bağlantılı.”

diyerek basınç konusunun programdan çıkarılmasının da öğrencilerin fenle hayat arasındaki ilişkiyi kurmalarını güçleştirdiğini ifade etmiştir. Bu görüşler hem eklenen hem de çıkarılan içeriklerin öğrenme zincirindeki rolünü dikkatle ele almanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte matematiksel becerilerin ve işlemlerin azaltılması da öğretmenlerce eleştirilmiştir.

Özellikle soyut içeriği baskın konuların 5. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olmadığı, öğrenimde güçlükler yaşandığı ve eğitim kademeleri arasında konu yoğunlukları açısından dengesizlik kaygısının öne çıktığı görülmüştür.

Bilimsel ve Üst Düzey Düşünme Becerileri

Öğretmenler, yeni programın üst düzey düşünme ve bilimsel süreç becerilerine verdiği önemi takdir etmekle birlikte, bu kazanımların sınıf ortamında yeterince hayata geçirilemediğini belirtmişlerdir. Programda bilimsel süreç becerileri kapsamında gözlem yapma, hipotez kurma, sonuç çıkarma ve bilimsel okuryazarlık gibi kazanımlar yer almasına karşın (Şekil 6) bunların uygulamadaki karşılığı öğretmenlerce sınırlı bulunmuştur. F4:

“Daha üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek öğrencilerin... öğrenmelerinin ilişkilendirilmesi temeline kurulu olduğu için daha etkili olacağını düşünüyorum.”

diyerek programın kuramsal çerçevesinin sağlam olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın uygulamada, öğrencilerin bazı basamakları gerçekleştirebilmesine rağmen:

“Verileri toplayabiliyorlar ama analiz etme ve değerlendirme-sentez noktasında çok daha üst basamakları gerçekleştiremiyorlar.”

şeklindeki geri bildirim, özellikle hipotez kurma, sorgulama ve sonuç çıkarma gibi bilimsel süreç becerilerde eksiklik olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, gözlem becerilerinin kolay edinildiğini kabul etmekle birlikte, bilimsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme gerektiren süreçlerde sistematik destek sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Fen Öğretiminde Laboratuvar ve Uygulama

Öğretmenler, yeni programda deney ve gözleme daha fazla yer verilmesini olumlu karşılarken; laboratuvar donanımı ve malzeme eksikliklerinin uygulamalı fen öğretimini ciddi biçimde kısıtladığını belirtmişlerdir (f=12). F6 altyapı sorunlarını şu şekilde dile getirmiştir:

“Branşım fen bilimleri; laboratuvara ihtiyacımız var ama laboratuvarımız olsa dahi içerisinde eksik malzemelerimiz var.”

Benzer şekilde, F2'nin görüşü, sürdürülebilir donanım yatırımlarının önemine işaret etmiştir:

“Laboratuvarların malzeme eksikliklerinin giderilmesi ve güncellenmesi lazım; eksik her materyal, ilgili deneyin işlenememesine yol açıyor.”

Öğretmenler, gözlem becerilerinin kolay edinildiğini kabul etmekle birlikte, bilimsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme gerektiren süreçlerde sistematik destek sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Bazı okullarda laboratuvar bulunmaması nedeniyle F8 bireysel malzeme temininin yarattığı etik ve pratik güçlükleri şu sözlerle ortaya koymaktadır:

“Belirli malzemeler gerekiyor; okulunda laboratuvar yok gibi; o yüzden malzemeleri velilerin desteğiyle temin ediyoruz ama bu, uygulamanın verimliliğini düşürüyor.”

Öte yandan, F6’nın şu ifadesi öğretmenlerin sınırlı imkanlara rağmen uygulamalı fen öğretimini zenginleştirme çabalarını göstermiştir:

“Deney ve gözlem sayısını artırmaya, pratik becerilere daha fazla yer vermeye çalışıyoruz; eski alışkanlıklarımızı bu şekilde değiştirmeye çalışıyoruz.”

Fen Öğretiminde Kavram Öğretimi ve Bütünsellik

Öğretmenlerin, fen öğretiminde kavram aktarımı ve disiplinler arası bütünlüğün önemini benimsedikleri görülmüştür. Bununla birlikte, uygulamada çeşitli güçlüklerin yaşandığını da belirtmişlerdir.

TYMM kapsamında kavram öğretiminde, keşif temelli bir yaklaşım benimsendiği vurgulanmıştır. Bu yöntemin, öğrencilerin kavramsal ilişkileri deneyim yoluyla geliştirmelerine olanak tanıdığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, kavramların doğrudan aktarımı yerine, öğrencilerin deneyimleyerek ve gözlemleyerek kavramlara ulaşmalarını sağlayan bu yaklaşımı olumlu değerlendirmiştir. F3 keşif temelli öğrenmenin kavram içselleştirmesini desteklediğini ifade etmiştir:

“Direkt tanım vermiyoruz; çocuk, ışık ve farklı maddeleri deneyerek saydam madde kavramını farkında olmadan öğreniyor.”

Buna karşın müfredatı kavram öğretiminde yetersiz bulan öğretmenler de olmuştur (f=6). Disiplinler arası etkileşim de öğretmenler tarafından genellikle olumlu değerlendirilen yaklaşımlar arasındadır. F3:

“Türkçe ile işbirliği güzeldi; tarihle ve bilim insanlarıyla ilgili sosyal içerikler de zenginleşti.”

ifadeleriyle disiplinler arası etkileşimin kavramsal öğrenmeye katkısını vurgularken, bu sözler ile matematiksel boyutun içerikle kaynaştırılmasını olumlu bulmuştur:

“Formül ve işlemler kalktığı için mantık, büyüklük-küçüklük gibi zihinsel becerilerle ilişkilendirdik.”

Buna karşın soyut kavramların erken yaşta sunulmasının sınıf düzeyine uygun olmadığı eleştirisi de ağırlık kazanmıştır. F7:

“Bazı konuların soyut olması öğrenciler için zorlayıcı; yerlerini değiştirmek gerekebilir.”

diyerek kavram seçimindeki yapısal yetersizliklere işaret etmiştir. İnterdisipliner işbirliğinin kağıt üzerinde var olduğu ancak pratikte çoğu zaman istenilen düzeyde gerçekleşmediği F2’nin şu değerlendirmesiyle ortaya konmuştur:

“Kitapta görünüyor ama zümreler arası ortak çalışma yapmıyoruz; Matematik ve Türkçe zümreleriyle ortak etkinlik gerçekleştirmedim.”

Sonuç ve Değerlendirme

Bu bölüm, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibariyle ortaokullarda 5. sınıflarda ilk kez uygulamaya konan TYMM Fen Bilimleri Öğretim Programının uygulama boyutundaki ilk izlenimlerini Fen Bilimleri öğretmenleri perspektifinden ortaya koymuştur. Yedi tema çerçevesinde yürütülen analiz, programın yenilikçi yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin varlığına işaret ederken; içerik, uygulama rehberliği, materyal altyapısı, ölçme-değerlendirme ve paydaş işbirliği gibi alanlarda yapılandırıcı müdahale gerektiren boşlukları da açığa çıkarmıştır.

İçerik düzeyi ve sıralamasına ilişkin bulgular, soyut konuların (hücre, ağırlık-kütle gibi) bilişsel hazır bulunuşluğu henüz olgunlaşmamış 5. sınıf öğrencilerine erken sunulmasının güçlük yarattığına vurgu yapmaktadır. Bu durum, Piaget'in (1950) çocukların 7-11 yaş arasında somut işlemler evresinde bulunduğu dair görüşüyle ve Ummanel ve Dilek'in (2016) vurguladığı bilişsel gelişim ilkelereyle örtüşmektedir. Dolayısıyla bu dönemdeki çocuklar daha çok somut içerikli konu, kavram ve nesneleri daha kolay anlarlar. Özellikle Fen Bilimleri gibi oldukça fazla soyut konu ve kavramların bulunduğu bir disiplinde önce somut konu ve kavramların verilmesi ve daha ileriki sınıflarda (ortaokul-lise) soyut kavramlara yoğunlaşılması uygun olacaktır. Öte yandan Özkan ve Yaman'ın (2025) çalışmasında, TYMM'nin daha üst düzey bilişsel süreçleri hedeflemesinin öğrencilerin üst-bilişsel becerilerle erken tanışması açısından olumlu görüldüğü vurgulanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin uygulamada yaşadığı güçlüklerle kısmen çelişmektedir. Bununla birlikte konu akışının, öğretmenlerin ders planlama sürecinde benimseyeceği esnekliği kısıtladığı dile getirilmiştir. Bu nedenle, program tasarımcılarının öğrenci bilişsel gelişimine duyarlı kodlama ve basamaklandırma ilkelerine odaklanmaları önerilmektedir. Özellikle "canlıların sınıflandırılması" gibi çıkarılan içeriklerin öğrenme zincirindeki işlevine yeniden bakılmalıdır.

Ayrıca, Fen bilimlerinde bu konuların öğretim süreçlerinde, etkinlik temelli yaklaşımın hem öğrenci ilgisini hem de öğretmen motivasyonunu yükselttiği görülürken programda çok fazla etkinliğe yer verilmesi ve buna karşın zamanın sınırlı olması da öğretmenlerce dile getirilen önemli bulgulardandır.

Programın bir diğer temel sorunu, uygulama sürecinde öğretmen görüşlerine yeterince yer verilmemesi ve sahanın dinamiklerinin yeterince analiz edilmeden programda düzenlemeye gidilmesidir. Bu sonuç önceki programlara ilişkin Çıray ve arkadaşlarının (2015) ve Özcan ve Düzgünoğlu'nun (2017) ulaştığı öğretmen görüşlerinin sınırlı biçimde yansıtıldığına dair sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, ihtiyaç analizi eksikliği ve mevcut uygulama desteği eksiklikleri öğrenci merkezli öğretimi sekteye uğratabilmektedir. Mesleki gelişim ayağında, üç günlük teorik seminerlerin tanıtım için işlevsel olsa da uygulamalı örneklerin yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin adaptasyon sürecini yavaşlattığı belirlenmiştir.



Mesleki gelişim ayağında, üç günlük teorik seminerlerin tanıtım için işlevsel olsa da uygulamalı örneklerin yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin adaptasyon sürecini yavaşlattığı belirlenmiştir.



lerin adaptasyon sürecini yavaşlattığı belirlenmiştir. Hizmet içi eğitimlerin düzenli, uygulamalı ve alan uzmanı rehberliğinde tekrarlanması; zümre içi ve zümreler arası işbirliği mekanizmalarının kurumsallaşması; veli katılımı ve Bakanlık iletişiminin şeffaf, hızlı ve etkileşimli hale getirilmesi; sahanın ihtiyaç analizlerinin doğrudan politika mekanizmalarına aktarılması ve öğretmen görüşlerinin karar süreçlerine düzenli olarak dahil edilmesi, programın sürdürülebilir bir başarı yakalaması adına temel adımlardır.

Bu yapısal eksikliklerin en belirgin şekilde yansıdığı alanlardan birisi de ölçme-değerlendirme uygulamalarıdır. Açık uçlu sorularla eleştirel düşünme teşvik edilirken, pekiştirme etkinliklerinde soru eksiklikleri ve LGS'nin çoktan seçmeli baskısı arasında derin bir çelişki belirmektedir. Öğretmen inisiyatifini kısıtlamayan, zengin soru bankalarıyla desteklenen ve LGS uyumlu bir "karma" sistem hem öğrenme derinliğini hem de sınav başarısını birlikte destekleyebilir. Ak ve Köse (2025) de ölçme-değerlendirmede programın tavsiye ettiği bireysel değerlendirmenin kalabalık sınıf mevcutlarından dolayı zor olacağı sonucuna varmışlardır.

Ayrıca, öğretmenler uygulamada yol gösterici materyal eksikliği yaşadıklarını ve bu durumun programın anlaşılmasını zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu eksiklik, öğretmenler arasında bilgi paylaşımı yoluyla giderilmeye çalışılsa da sistematik bir rehberlik ihtiyacı öne çıkmaktadır. Temel basılı/dijital materyallerin çoğu okulda erişilebilir olduğu, ancak laboratuvar donanımı ve üç boyutlu modellerde ciddi boşluklar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Karekod-EBA entegrasyonundaki teknik sorunların da ders akışını sekteye uğrattığı vurgulanmıştır. Merkezi tedarik ve teknik altyapı yatırımları, eşitlikçi bir uygulama zemini oluşturmak için elzemdir. Bu durum Tekbıyık ve Akdeniz'in (2008) ve Saraç ve Yıldırım'ın (2019) çalışmalarında da vurguladığı üzere, donanım ve altyapı yetersizliklerinin öğretmen uygulamalarını doğrudan etkilediği bulgularıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, TYMM Fen Bilimleri öğretim programının felsefesi ve pedagojik çerçevesi güçlü bir potansiyel vaat etmekte; ancak başarıya ulaşması için saha destek mekanizmaları, rehberlik materyalleri, uygulama örnekleri ve paydaş entegrasyonunun eş zamanlı güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu öneriler, program geliştiriciler, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için kısa, orta ve uzun vadede öncelikli eylem alanlarını tanımlamaktadır.

TYMM Fen Bilimleri öğretim programının felsefesi ve pedagojik çerçevesi güçlü bir potansiyel vaat etmekte; ancak başarıya ulaşması için saha destek mekanizmaları, rehberlik materyalleri, uygulama örnekleri ve paydaş entegrasyonunun eş zamanlı güçlendirilmesi gerekmektedir.

A close-up photograph of a hand holding a book, with a blurred background of library shelves. The image has a teal and yellow color overlay. The text "SONUÇ VE DEĞERLENDİRME" is overlaid in white, bold, uppercase letters.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Sonuç ve Değerlendirme

Bu bölümde, önceki bölümlerde üzerinde durulan araştırma soruları, değerlendirme çerçevesi ve toplanan nitel veriler ışığında, TYMM Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin temel bulgular özetlenerek ele alınmış, bu bulgular doğrultusunda TYMM öğretim programlarının güçlü ve gelişime açık yönleri belirtilmiş, bundan sonraki süreçlerde karar vericiler, uygulayıcılar ve program geliştirme uzmanları için kapsamlı çıkarımlar sunulmuştur. Bu çıkarımlar, veriye dayalı karar alma süreçlerini desteklemeyi ve TYMM bağlamında devam eden iyileştirme çalışmalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu değerlendirmenin temel bulguları araştırma soruları çerçevesinde dört ana başlık altında ele alınmış, sonrasında öneriler ile sonuçlandırılmıştır.

TYMM ile ilgili Öğretmen Tutumu ve Yaklaşımı

Yapılan değerlendirmelerde, TYMM öğretim programlarına yönelik genel öğretmen tutumu ve yaklaşımının katılımcıdan katılımcıya farklılık gösterdiği, bu farklılıkların kimi zaman yeni bir öğretim programına uyum sağlama sürecinin verdiği kaygıdan ve belirsizlikten kaynaklandığı, kimi zaman ise öğretmenin yeni öğretim programına yeterince hakimiyet sağlayamamasından ileri geldiği görülmektedir.

Sınırlı sayıda da olsa mevcut literatürdeki bilimsel çalışmalarla ortaya konan bulgular (Ceylan, 2025; Karataş, 2025; Uludağ-Kırçıl & Uluçınar-Sağır, 2025; Uygun & Akgül, 2024), TYMM'ye yönelik öğretmen görüş ve algılarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Söz konusu bulgularla örtüşen biçimde, mevcut çalışmanın katılımcıları arasında, TYMM reformu ile öğretim programlarında yapılan mevcut değişikliğe dair genel olarak olumlu bir öğretmen tutumu sergilendiği, bu reformun gerekliliğiyle ilgili öğretmen inancının oldukça güçlü olduğu ve yeni öğretim programlarına karşı bir sahiplenme duygusu yansıtıldığı gözlenmiş olsa da bu reformun beraberinde getirdiği bazı güçlükler ve karmaşıklıklar sebebiyle sürecin sancılı geçmekte olduğu ve öğretmenlerin duygu durumlarında zaman zaman olumsuz yansımaların meydana geldiği göze çarpmaktadır. Bunlara örnek olarak, öğretmenlerin uygulama konusunda kendilerini yeterince donanımlı hissetmemeleri ya da uygulayıcı olarak eksik donanımla sürece başlamış olmalarının verdiği endişe, yeni modele ani ve hazırlıksız bir şekilde geçilmiş olmasının yaşattığı kaygı, sürece adapte olurken sıkça hissettikleri belirsizlik duygusu, karşılaştıkları güçlükler karşısında kendilerini mesleki açıdan çaresiz ve rehbersiz hissetmeleri ve buna bağlı olarak sahada yalnız bırakılmışlık hissi gibi duygu durumları sıralanabilir.



Öğretim programlarının güncelliği ve çağımızın ihtiyaçlarına yanıt verme kapasitesi; çağdaş, beceri temelli, etkinlik tabanlı, öğrenci merkezli ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilir bir yapıda oluşu; disiplinler arası öğrenme ve ilişkilendirme yaklaşımı gibi boyutlar katılımcılar tarafından modelin en güçlü yönleri olarak değerlendirilmiştir.



Katılımcılar arasında, öğretim programlarına yönelik bir güncellenmenin veya değişikliğin gerekli olduğu görüşü hakim olsa da bu ölçekte bir reform için erken olduğu, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin böyle büyük çaplı bir değişikliğe henüz hazır olmadığı dile getirilmiştir. Literatürde bu görüşlerle paralellik gösteren bulgulara ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Ceylan, 2025; Ulu-dağ-Kırçıl & Uluçınar-Sağır, 2025; Uygun & Akgül, 2024). Bu bağlamda, başlangıçta yeni öğretim programları konusunda hevesli olan ve uygulamaya geçmek için heyecan duyan ancak program dokümanlarını ve ayrıntıları gördükten sonra bocalayan, hayal kırıklığına uğrayan, kendini yetersiz ve hazırlıksız hisseden katılımcılar olmuştur.

Kimi katılımcılar, öğretim programlarının anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini sınırlı bulurken ve bu hususta oldukça zorlandıklarını ifade ederken, bazı katılımcılar anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik olgularına dair olumsuz bir yargı taşımadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgularla uyumlu şekilde, literatürde hem modelin genel olarak açık ve anlaşılır olduğuna yönelik görüşleri (Küçük & Kurt, 2025) hem de modeldeki bazı boyutların ve kavramların tam olarak anlaşılmasının zor olduğu görüşünü ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır.

Programların uygulanabilirliğinin sınırlı olduğu kanaatini bildiren katılımcılar, öğretim programlarının fazlaca akademik ve kuramsal anlatımlarla sunulması, içeriğinde yoğun terminoloji ve çokça yeni kavram ve yaklaşım barındırması gibi özellikleri olumsuz değerlendirmişlerdir. Bu durumun dokümanları tam olarak anlayamamaya ve modeli uygulama konusunda yeterince motive olmamaya yol açtığı düşünülmektedir. Bu da öğretmenlerin uyum sürecini zorlaştıran bir boyut olarak not edilmiştir. Öte yandan, öğretim programlarının güncelliği ve çağımızın ihtiyaçlarına yanıt verme kapasitesi; çağdaş, beceri temelli, etkinlik tabanlı, öğrenci merkezli ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilir bir yapıda oluşu; disiplinler arası öğrenme ve ilişkilendirme yaklaşımı gibi boyutlar katılımcılar tarafından modelin en güçlü yönleri olarak değerlendirilmiştir.

Özetle, bazı katılımcılar, yeni modeli yeni bir başlangıç olarak değerlendirmiş; modelle ilgili öğrencilerden gelen olumlu geri bildirimlerin varlığından ve programın günlük yaşamla ilişkilendirilmiş yapısının öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını artırdığından bahsetmiştir. Bazı katılımcıların ise eski öğretim alışkanlıklarını devam ettirme, yeni yaklaşımları tam olarak anlamlandıramadıkları ve uygulamaktan kaçınma eğilimi gösterdikleri ve buna bağlı olarak motivasyon problemi yaşadıkları görülmüştür. Bu durumda özetle, uygulayıcı olarak öğretmenlerin yaşadıkları kaygı ve belirsizlik, sahip oldukları idealizm ve inanç, sergiledikleri değişime ve yeniliğe açık olma düzeyleri gibi değişkenlere bağlı olarak TYMM'yi sahiplenme biçimlerinin ve uygulama eğilimlerinin farklılık gösterdiği söylenebilir.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Modelin Değerlendirilmesi

TYMM ile vurgulanan öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili değerlendirmelerin genel olarak olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle, etkinlik temelli öğretime geçilmiş, öğrenci merkezli bir yapının benimsenmiş ve yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımının yaygınlaştırılmış olması, böylece öğrencilerin derslere daha fazla dahil edilebilmesi ve bu durumun öğrenci motivasyonunu ve katılımını pekiştirmesi öğretim programlarının güçlü yanları olarak vurgulanmıştır. Model, bu özellikleriyle literatürde de ağırlıklı olarak olumlu değerlendirmelere konu olmuştur (Karataş, 2025; Küçük & Kurt, 2025; Öztürk, Yıldız & Dağ, 2025; Uludağ-Kırçıl & Uluçınar-Sağır, 2025; Uygun & Akgül, 2024). Öğrencinin, bilgiyi doğrudan aktarılan bir olgudan ziyade, sezerek ve keşfetme yoluyla öğreniyor, aktif öğrenmeyi sıkça deneyimliyor, içeriğin somutlaştırılarak sunuluyor, öğretimde ezberci yaklaşımdan uzaklaşarak sürece odaklanılıyor, süreçte öğrencinin çevresiyle etkileşiminin güçlendiriliyor, okul içi ve dışı etkinliklerle öğrenme yaşantılarının zenginleştiriliyor olması gibi durumların öğrenme sürecini pekiştirdiği katılımcılar tarafından takdir edilen noktalar olarak göze çarpmaktadır. Bu noktalar modelin çoğu öğretmen tarafından benimsenmesinde önemli rol oynamıştır.

Katılımcı görüşlerinde zaman zaman branşlara göre farklılıklar olsa da okulların fiziki alt yapısının ve kapasitesinin, teknolojik donanımının ve öğrenme ortamlarının öğretim programlarının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilirliğini sınırladığı çokça dile getirilmiştir. Bu durum mevcut literatürde de oldukça vurgulanan bir boyut olmuştur (Ceylan, 2025; Uygun & Akgül, 2024). TYMM ile ortaya konan çağdaş öğrenme yaşantılarının gerçekleştirilebilmesi için okulların ve özellikle sınıfların fiziki koşullarının iyileştirilmesi, programın gerektirdiği etkileşimli ve grup temelli etkinliklerin uygulanabilmesi için **sınıf başına düşen öğrenci sayılarının** seyreltilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcılar, sık sık fiziki koşullar ve teknik altyapı yeterince iyileştirilmeden öğretim programlarının uygulamaya konulmasının yaygın bir sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Öğretim materyalleriyle ilgili olarak görüşler, çeşitlilik göstermekle birlikte, katılımcıların büyük çoğunluğunun var olan materyalleri eksik ya da yetersiz bulunduğunu göstermektedir. Görüşmelerde özellikle ders kitaplarının içerik yetersizliğinden veya yoğunluğundan kaynaklı memnuniyetsizlik, destekleyici materyal yetersizliğine dair önemli eleştiriler, dijital platformlarda yeni öğretim programlarıyla uyumlu içerik üretimi ihtiyacı, daha nitelikli sınıf içi uygulamalar yapabilmek için yeni kaynaklara duyulan gereksinim gibi hususlar açığa çıkmıştır. Bu hususların yanı sıra, katılımcıların EBA platformuna karşı olumlu ve destekleyici bir tutum sergiledikleri, bu platformun varlığından ve işleyişinden oldukça memnuniyet duydukları gözlenmiştir.

Öğretim programlarında vurgulanan ölçme-değerlendirme süreçleri genel olarak katılımcılar tarafından benimsenmiş ve kabul görmüştür. Özellikle, değerlendirmede analitik düşünme düzeyini ölçen soruların artmış ve açık uçlu sorulara geçilmiş olmasının öğrencilerin yorum ve eleştirel düşünme becerilerini desteklediği ve öğretmenlere süreç odaklı bir bakış açısı kazandırdığı ifade edilmiştir. Ancak, idealde olması gerektiği düşünülen bu çağdaş, öğrenci merkezli ve beceri temelli değerlendirme yaklaşımlarının pratikte yeterince karşılık bulamayacağı, özellikle merkezi sınavlar sebebiyle iddia edildiği kadar etkili olamayacağı da dile getirilmiştir. Benzer şekilde, Ceylan (2025) modelin öngördüğü süreç odaklı ölçme-değerlendirme tekniklerinin sahada istenen düzeyde kullanılamama durumuna değinirken, Uludağ-Kırçıl ve Uluçınar-Sağır (2025) bu konuda

sosyalveri



TYMM
Çerçevesinde
Derslik ve
Öğretmen
Yükü

yeterli düzeyde bilgi ve birikime sahip olunmadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, LGS gibi çoktan seçmeli sınav formatlarının modelde vurgulanan yaklaşımlarla tam olarak örtüşmediği görüşü, uygulamada yaşanan zaman sınırlılıkları ve ölçüt belirsizlikleri, öğrenme çıktılarının gözlenmesi ve ölçülmesi için daha fazla süreye ihtiyaç duyuluyor olması, bu nedenle değerlendirme boyutunun zaman yönetimi açısından uygulayıcıları zorluyor olması dikkat çekmektedir.

Özetle, TYMM ile öğrencilere sunulan öğrenme yaşantıları ve bu çerçevede kullanılması önerilen öğretim yöntemleri ile ölçme-değerlendirme süreçleri yaklaşım olarak katılımcılar tarafından oldukça kabul görmüştür. Ancak katılımcıların bu yöntem ve süreçlerin etkili ve verimli bir biçimde uygulanıp uygulanamayacağı konusunda çeşitli belirsizlikler ve endişeler taşıdığı da görülmektedir. Öğrenme ortamlarının mevcut koşulları, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, öğretim materyallerinin yetersizliği, ülke genelinde yürütülmekte olan merkezi sınavlar, veli desteğinin veya farkındalığının zayıflığı gibi etmenlerin bu belirsizlikleri ve endişeleri tetiklediği söylenebilir.

Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler ve Sebepleri

Öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları güçlüklerle ilgili olarak, programın güçlü teorik çerçevesi ile sınıf içi uygulama gerçekliği arasında belirgin bir fark olduğu, özellikle öğrenci merkezli ve etkinlik temelli yaklaşımın çoğu koşulda uygulanmasının zor olduğu dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar genel olarak programlara hızlı bir şekilde uyum sağladıklarını dile getirirken, bazı katılımcılar ise programlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadan uygulamaya geçtiklerini, bu sebeple çok fazla güçlükle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu da zamanı etkin yönetememe, ders öncesi hazırlık sürecini yürütememe, program dışı etkinliklere vakit bulamama, grup çalışması ve bireysel etkinlik gerektiren uygulamaları kalabalık sınıf ortamlarında verimli bir şekilde yürütememe, kurulması beklenen disiplinler arası bağlantıların yüzeysel kalması, önerilen değerlendirme süreçlerini tam anlamıyla uygulayamama, programların yoğunluğundan kaynaklı kaybedilen öğrenci motivasyonunu yükseltelememe, merkezi sınavlara yönelik endişelerin öğretmen üzerinde baskı oluşturmaları gibi durumları beraberinde getirmiştir. Katılımcılar yeni bir öğretim programını uygulayabilme kapasitesine ve tecrübesine sahip olduklarını ifade etseler de yeni modele yönelik kapsamlı bir eğitime ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara benzer şekilde, literatürde TYMM'ye yönelik yürütülen eğitimlerin yetersizliğine ve öğretmenlerin daha kapsamlı eğitimlere duyduğu gereksinime dikkat çekildiği görülmektedir (Uludağ-Kırçıl & Uluçınar-Sağır, 2025).

Uygulamada karşılaşılan güçlüklerin sebepleri ele alındığında, kaynak olarak üç temel boyut öne çıkmaktadır:

Uygulama öncesi hazırlık sürecinden kaynaklanan sebepler

Uygulama sırasındaki yetersizliklerden veya imkansızlıklardan kaynaklanan sebepler

İnsan faktörü olarak nitelendirebileceğimiz uygulayıcıdan kaynaklanan sebepler

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, ilk olarak uygulama öncesi hazırlık sürecinin yetersizliği ve etkisizliğine dikkat çekmiştir. Görüşmelerde öğretim programlarının öğretmenler tarafından yeterince incelenemediği ve programlar üzerinde derinlemesine bir hakimiyet oluşmasına fırsat verilmeden kısa bir sürede uygulamaya geçildiği vurgulanmıştır. Bu durum uygulamada karşıla-



Öğretim programlarının öğretmenler tarafından yeterince incelenemediği ve programlar üzerinde derinlemesine bir hakimiyet oluşmasına fırsat verilmeden kısa bir sürede uygulamaya geçildiği vurgulanmıştır.



şılan güçlüklerin temel gerekçesi olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar, kendilerine sunulan üç günlük hizmet içi eğitim programının yeni modeli genel hatlarıyla tanıtma açısından yararlı olduğunu, ancak eğitim içeriğinin ağırlıklı olarak teorik kavramlara odaklandığını ve uygulamaya dönük örneklerin ve materyallerin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu süreçte katılımcılar uygulamaya dair hazırlık sürecini daha çok bireysel çabalarla sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle, sene başında yürütülen seminerlerin süresinin kısa (3 günle sınırlı) olması, içeriğinin yüzeysel kalması, ikinci yarıylda yeni bir hizmet içi eğitim planlamasının yapılmaması, eğitimlerin sürdürülebilirliğinin sağlanmaması gibi durumların programların anlaşılmasını ve sahaya etkili biçimde aktarılmasını güçleştirdiği söylenebilir.

İkinci boyut olan uygulama sırasındaki yetersizlikler veya imkansızlıklar da katılımcıların dikkat çektiği önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, öğretim programlarının uygulanmasını destekleyecek ve pekiştirecek öğrenme ortamlarının, kaynaklarının ve materyallerinin yetersizliğinden, fiziki koşullar ve donanımdaki eksikliklerden, sınıf mevcutlarının fazlalığından bahsedilmiştir. Bu boyutun göze çarpan bir alt boyutu da zaman yönetimi olmuş ve buna bağlı olarak süre kısıtlamaları öğretmenlerin en temel kaygısı haline gelmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı, programda belirtilen sayıca yoğun olan etkinliklerin sınıf ortamlarında uygulanabilmesi için ayrılan sürenin yetersiz kaldığını deneyimlemiş, özellikle aktif öğrenci katılımının sağlanması, etkinliklerin birebir uygulanması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi açısından zaman yönetimine ve sınıf yönetimine ilişkin güçlükler yaşamışlardır.

Son olarak katılımcı görüşlerinden çıkarım yoluyla elde edilerek değerlendirilen, uygulayıcıdan kaynaklandığı düşünülen ve bu bağlamda insan faktörünü işaret eden sebeplerin de mevcut olduğu söylenebilir. Görüşmelerde ifade edildiği şekliyle, katılımcıların bir kısmının genel olarak yeniliğe açık bir tutum sergiledikleri, ancak söz konusu yeniliğin getirdiği/getirebileceği güçlüklerle ve koşullara karşı aynı oranda benimseyici ve sahiplenici bir yaklaşım sergilemedikleri görülmektedir. Öğretim programlarının güçlü yanlarına yönelik inançlarını açıkça ifade ettikleri, ancak uygulama sürecinin verimliliğine ve etkililiğine aynı oranda inanmadıkları söylenebilir. Öğretim programlarının ideal bir şekilde uygulanması için öğretim motivasyonu ve yeni yöntemler geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri, ancak genelde eski uygulama alışkanlıklarını devam ettirdikleri görülmektedir. Bu görüşler, düşünsel anlamda söz konusu yeniliğe açık olunsu da yeniliğe açık olma durumunun eylemsel olarak yeterince karşılık bulmadığını işaret etmektedir. Ayrıca, katılımcıların program okuryazarlık düzeylerinin yeterince yüksek olmadığına yönelik görüşlere de rastlanmıştır. Bu durumun çeşitli nedenleri olsa da yeni modelin getirdiği yeni terminoloji, yeni kavramlar ve yeni yaklaşımlara ilişkin hakimiyetin istenen düzeyde olmadığı ve katılımcıların modelin ortaya koyduğu temel yaklaşımı ve felsefeyi anlama ve yorumlama konusunda kendilerini yetkin ve donanımlı hissetmedikleri dikkat çekmektedir.

Alanlara Özgü Bulgular



Türkçe

- Programın dili akademik ve süslü bulunmuş, bu durumun temel yaklaşımın sahada yeterince anlaşılmasına ve öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmesine neden olduğu ifade edilmiştir.
- Programda tema sayısının azaltılmasına rağmen içerik yoğunluğunun arttığı, bunun da öğretmenlerin içerikleri zamanında tamamlayamaması ve etkinlikleri verimli bir biçimde uygulayamaması sonucunu doğurduğu ileri sürülmüştür.
- Programda dil bilgisi konularının kapsamının daraltılması ve bazı konuların çıkarılması olumsuz değerlendirilmiş, dil bilgisinin öğrencilere kavramların adı belirtilmeden sezdirilerek öğretilmesi eleştirilmiş, bu durumun öğrencilerin kavramları anlamalarını zorlaştıracığı ve başka bir dili öğrenirken güçlük yaşamalarına neden olabileceği iddia edilmiştir.
- Bazı konuların sınavlarda sorulmaması, senaryoların tüm konuları kapsamaması ve dil bilgisi konularının ölçme-değerlendirme süreçlerine dahil edilmemesi vb. nedenlerle programın ölçme ve değerlendirme anlayışı yetersiz bulunmuştur.
- Yeni ölçme sisteminin merkezi sınavlarla uyumsuz olmasının gelecek yıllara yönelik ciddi endişeler doğurduğu dile getirilmiş, programın süreç odaklı ve analitik düşünmeyi ölçen yaklaşımı ile merkezi sınav sisteminin test odaklı ve hızlı olanın kazanabildiği yaklaşımı arasında çelişki olduğu belirtilmiştir.
- Programın dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisini geliştirme noktasında genel olarak başarılı bulunduğu, bununla birlikte programın etkin bir biçimde uygulanabilmesi için sınıftaki öğrencilerin akademik düzeyinin belli bir seviyenin üzerinde olması ve birbirlerine daha yakın olması gerektiği vurgulanmıştır.



Matematik

- Programın öğrenci merkezli yaklaşımı öğrencilerin derse olan ilgisi açısından olumlu bulunmuş, ancak öğrencilerin özellikle soyut kavramlar ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren etkinliklerde yeterli hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmadığı ve önceki sınıf düzeylerinden gelen işlem becerilerinde yetersizlikler olduğu vurgulanmıştır.
- Programın uygulanmasında ciddi bir rehberlik ve materyal eksikliği yaşandığı, ders kitaplarının konu sıralaması, anlatım gücü ve EBA entegrasyonu açısından yetersiz olduğu, bu bağlamda dijital içeriklerin ve teknolojik desteklerin programla uyumlu biçimde geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
- Beceri temelli yapı, açık uçlu sorular ve günlük yaşamla ilişkilendirme gibi öğeler öğretmenler tarafından desteklenmekle birlikte, kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel altyapı ve sınırlı zaman gibi etkenlerin etkili uygulamayı sınırladığı belirtilmiştir.

- Programın ölçme yaklaşımı ile merkezi sınav sistemi arasında uyumsuzluk olduğu, açık uçlu ve süreç temelli değerlendirme anlayışının yaygınlaşması için öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu dile getirilmiştir.
- Program değişikliklerinde saha verilerinin daha etkin kullanılmasının gerektiği, seminerlerin süresinin ve içeriğinin yetersizliği nedeniyle mesleki hazırlık süreçlerinin eksik kaldığı; yeni modelin felsefesine ve temel yaklaşımına yönelik kapsamlı bir oryantasyon sürecine ihtiyaç duyulduğu ileri sürülmüştür.



Fen Bilimleri

- Programda sadeleştirme yapılması genel olarak olumlu karşılanırsa da içerik daralmasından pek de memnun olunmadığı; fazlaca soyut kavramlar içeren hücre, kütle ve ağırlık gibi konuların 5. sınıf programına alınmasının öğrencileri zorladığı; soyut kavramların erken yaşta öğreniminin güç olduğu vurgulanmıştır.
- Programın beceri temelli yapısının sınıf içi etkinlikleri ve öğrenci merkezli uygulamaları teşvik ettiği, ancak fiziki altyapının, sınıf mevcudunun, laboratuvar ve materyal eksikliğinin bu yapının etkili biçimde uygulanmasını sınırladığı; özellikle etkinlik sayısının fazla ve buna karşın zamanın sınırlı olmasının uygulamada güçlükler oluşturduğu belirtilmiştir.
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinden kaynaklanan işbirliğine yatkınlık ve sorumluluk bilincindeki eksikliklerin, sınıf içi etkileşimlerde ve grup çalışmalarında öğrenme sürecini olumsuz etkilediği ileri sürülmüştür.
- Programın uygulanma süreci için destekleyici dijital platformlar, uygulama örnekleri ve materyal ihtiyacı olduğu ve yeterli rehberlik ve kılavuz materyallerinin bulunmadığı yoğun bir biçimde dile getirilmiştir.
- Program geliştirme süreçlerinde sahadan elde edilen verilerin daha aktif ve somut bir biçimde kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

Öneriler

Öğretmenlere yönelik TYMM çerçevesinde yapılandırılmış kapsamlı bir mesleki gelişim programı tasarlanmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığının bu ihtiyaca binaen planladığı ve yürüttüğü çok sayıda hizmet içi eğitim bulursa da burada önerilen program, modelin felsefi temelleri, öğretim stratejileri ve beceri temelli yaklaşımı konusunda öğretmenleri desteklemeli, uygulamaya yönelik çok sayıda örnek olay ve ders planı ile zenginleştirilmelidir.

Bu programın birer parçası olarak, sadece uygulama öncesi değil, uygulama sırasında da belirli aralıklarla öğretmenlere yönlendirme sağlayacak uygulama temelli rutin eğitimlerin ve kılavuzluk edecek yetkin eğitimcilerin bulunması gerekmektedir.

Yanı sıra, öğretmenlerin program içeriği ve etkinlik yoğunluğu nedeniyle yaşadıkları karmaşaları aşabilmelerine yardımcı olacak şekilde özellikle program okuryazarlığını artırmaya yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Elde edilen bulgular, süreç değerlendirme anlayışının öğretmenler tarafından teorik düzeyde destek bulunduğunu ancak sahada uygulama düzeyinde önemli sorunlarla karşılaşıldığını gösterdiğinden, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçleri üzerine, özellikle değerlendirmede farklı soru tiplerini işe koşabilme ve tamamlayıcı ölçme araçlarını etkin bir şekilde kullanabilme konusunda onlara yardımcı olacak hizmet içi eğitimlere katılmaları teşvik edilmelidir.

Ayrıca, bulgular teknolojik içeriklerin, çevrimiçi öğrenme ortamlarının ve EBA materyallerinin yetersizliğini işaret ettiğinden, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve bu konudaki gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılmış mesleki gelişim programlarına katılımının önceliklendirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda üniversiteler ve okullar arasındaki işbirliklerinin ve ortaklıkların güçlendirilmesi önemlidir.

Programın öğrenci merkezli uygulamalarının yaygınlaştırılması için altyapı iyileştirmeleri yapılmalıdır.

Okulun fiziki altyapısının eğitim-öğretim faaliyetlerini sınırlayıcı veya destekleyici etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle okul binaları, öğrenme ortamları, spor ve sanat alanları ve sosyal alanlar topyekûn TYMM'nin sağlıklı bir biçimde uygulanması için ve tüm öğrencilerin faydasına yönelik olarak yapılandırılmalıdır.

Beceri temelli yaklaşımı destekleyecek etkinliklerin sınıf ortamında uygulanabilmesi için okulların fiziki koşulları, materyal desteği ve sınıf mevcutları göz önüne alınarak iyileştirme planları yapılmalıdır. Aksi halde programın potansiyeli sınırlı kalacak ve uygulayıcı motivasyonu da bundan olumsuz etkilenecektir. Çalışmanın bulguları fiziki ve teknolojik altyapının kısa vadede iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Okulların fiziki imkanlarında ve teknolojik donanımında yapılacak düzenlemeler TYMM ile hedeflenen değişimin sahada daha iyi karşılık bulmasını sağlayacaktır.

Bulgularda, etkinlik temelli yapı nedeniyle zaman yetersizliği ciddi bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, özellikle ikili öğretim yapılan okullarda ders sürelerinin azaltılmasından vazgeçilmesi ve etkinlik planlamalarının haftalık zaman çizelgelerine uygun şekilde yapılandırılması gerekmektedir. TYMM hedeflerine istenen düzeyde ulaşılması için sınıf mevcutlarının makul düzeylere getirilmesi, ikili öğretim yapan okulların sayısını azaltılması, özellikle büyük şehirlerde derslik ve okul yapımı seferberliği önerilmektedir.

Program geliştirme süreçleri için sahada yürütülmüş kapsamlı bir ihtiyaç analizinin yapılması önerilmektedir.

Eğitim programlarının niteliğini artırmanın ön koşullarından biri, gereksinimlerin doğru biçimde belirlenmesidir. Bu bağlamda sahada yürütülen kapsamlı ihtiyaç analizleri, program geliştirme süreçlerine sağlam ve gerçekçi bir temel oluşturacaktır.

Karar vericilerin, uygulayıcılardan ve faydalanıcılardan alacağı somut görüşler ve değerlendirmeler doğrultusunda yapılandırılacak ihtiyaç analizi çalışmaları program geliştirme sürecini yönlendirecek önemli veriler sunacaktır. Bu doğrultuda, program geliştirme ve iyileştirme sürecine saha verileri ve öğretmen katkısı aktif olarak entegre edilmelidir. Karar alma süreçlerinde öğretmenlerin görüş ve tecrübeleri daha fazla dikkate alınarak programın uygulanabilirliği ve kabul edilebilirliği artırılmalıdır.

Önerilen programın etkililiğini ve verimliliğini sınırlı da olsa uygulama öncesi değerlendirebilmek ve gerekli iyileştirmeleri yapabilmek için öğretim süreçlerinde küçük ölçekli pilot uygulamalar benimsenmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığının merkezi sınav sistemin oluşturduğu toplumsal baskı ve fırsat eşitliğinin gözetilmesi gibi çeşitli yönetsel, hukuksal ve pedagojik gerekçelerle, öğretim programlarının bütüncül olarak uygulama öncesinde denenmesine yönelik pilot uygulamaları yürürlüğe koymadığı bilinmektedir. Merkezi sınavların ortak bir program esas alınarak hazırlandığı gerçeğinden hareketle, öğretim programlarının uygulama öncesi tümüyle pilot edilmesinin mümkün olmadığı, özellikle LGS ve YKS gibi ulusal sınavlar düşünüldüğünde, öğretim programlarının seçilen bazı okullara uygulanıp bazı okullarda uygulanmamasının makul bir çözüm olmayacağı görüşü anlaşılır bir görüştür. Ancak, geri bildirim sürecini desteklemek amacıyla, uygulama öncesinde pilot uygulama denemeleri yapılması, kayıt altına alınan sınıf gözlemleriyle birlikte veri temelli iyileştirmeler gerçekleştirilmesi önemlidir. Programlar üzerinde yapılacak olası güncellemelerde ve değişikliklerde taslak programlara ilişkin küçük ölçekli pilot uygulama modelleri yaygınlaştırılmalı, öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda programlarda gerekli revizyona gidilmelidir. Bununla beraber, halihazırda uygulanmakta olan merkezi sınav sisteminin ve ülke genelinde benimsenen ölçme-değerlendirme politikalarının da TYMM ile uyumlu hale getirilmesi elzemdir.

TYMM uygulamalarını destekleyecek dijital öğrenme platformları geliştirilmelidir.

Dijital öğrenme platformları, öğretim süreçlerini daha esnek, erişilebilir ve öğrenci merkezli hale getirme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle TYMM uygulamalarını destekleyecek dijital çözümler, programın sürdürülebilirliği ve etkililiği açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Bu platformlar, öğretmenlerin deneyim paylaşımı yapabileceği, çevrimiçi materyallere erişebileceği ve geri bildirimde bulunabileceği bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bu sayede saha ile merkez teşkilatı arasındaki çift yönlü iletişimin dinamik ve sürdürülebilir hale getirilmesi sağlanabilecektir. Anlık dijital geri bildirim sistemlerinin geliştirilmesi ve kullanımının teşvik edilmesi ve yaygınlaştırılması uygulayıcı olarak öğretmen görüşünün karar alma süreçlerine ve sahaya doğrudan yansımalarına katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler tarafından halihazırda sıklıkla kullanılmakta olan EBA'ya yönelik çeşitli iyileştirmelerin de yapılması önemlidir. Örneğin; öğretmenlerin EBA kullanımında yaşadığı erişim ve bağlantı sorunlarının giderilmesi, karekodların farklı platformlardan erişilebilir hale getirilmesi ve sistem altyapısının güçlendirilmesi önerilebilir. İçerik açısından, yeni modellerle uyumlu, branş ve düzey çeşitliliği yüksek materyaller geliştirilebilir. Ders kitapları ile EBA içerikleri bütünleşik ve uyumlu hale getirilebilir. Öğretmenlerin EBA üzerinden ders planlamalarını kolaylaştıracak araçlar sunulabilir. Ayrıca, EBA ile entegrasyonun güçlendirilmesi ve öğretmenlerin platformu etkin kullanabilmesi için sürekli destek ve mesleki gelişim fırsatlarının sunulması da önemlidir.

TYMM ile ilgili uygulamaların yaygınlaşması için veli katılımını ve işbirliğini güçlendirmek gerekmektedir.

Eğitim uygulamalarının kalıcı ve etkili olabilmesi, yalnızca okul içi süreçlerle sınırlı olmayıp ailelerin sürece aktif katılımını da gerektirir. Bu nedenle veli katılımı ve işbirliğinin güçlendirilmesi, TYMM uygulamalarının yaygınlaşması ve sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Sürece veli desteğini artırmak amacıyla, program değişikliğine ilişkin bilgilendirici içerikler hazırlanarak ailelere yönelik tanıtım, farkındalık ve bilgilendirme çalışmaları ve seminerler düzenlenmelidir.

Çalışmanın bulguları, öğrencilerin öğrenme sürecini beklendiği gibi gerçekleştirebilmeleri, öğrenilenleri gerçek yaşama transfer edebilmeleri ve programda öngörülen becerileri tam anlamıyla sergileyebilmeleri için gereken hazır bulunuşluk düzeyine henüz ulaşamadıkları kanaatinin hakim olduğunu göstermektedir. Bu noktada, öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılmasında velilerin desteğinin kritik olduğunu vurgulamışlardır. Velilerin eğitim sürecine aktif katılımının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünüülerek, velilerin TYMM süreçlerine dahil edilmesi önerilmektedir.

Özellikle değerler eğitimi ve öğrencilerin motivasyonu açısından velilerin sürece katılımı kritik bir önem taşımaktadır. Bu nedenle veli-öğretmen işbirliğini güçlendiren etkinlikler (örneğin matematik haftaları, aile-çocuk problem çözme atölyeleri) program kapsamına alınabilir.

Uygulamaların daha etkili ve verimli bir biçimde sürdürülebilmesi için zümreler arası işbirliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitim programlarının etkililiği, öğretim süreçlerindeki koordinasyonun ve tutarlılığın sağlanmasına bağlıdır. Bu nedenle zümreler arası işbirliğinin güçlendirilmesi, uygulamaların daha etkili ve verimli bir biçimde sürdürülmesini kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda branşlara özgü öğretmen platformlarının kurularak yaygınlaştırılması ve bu platformlar sayesinde uygulama birliğinin ve deneyim aktarımının sağlanması mümkün olabilir.

Programların sağlıklı uygulanmasına yönelik daha kapsayıcı ve temsili kararlar alınabilmesi için, il/ilçe düzeyinde uygulamaya yönelik proje üreten öğretmenlerden oluşan komisyonlar kurulmalı ve saha deneyimine sahip öğretmenlerin görüşlerine sistemli biçimde yer verilmelidir.

Ders sürecinin planlanmasını kolaylaştırmak amacıyla, öğretmenlerin kullanabileceği, günlük planları ve etkinlik akışlarını içeren öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığının bu ihtiyaca yönelik çalışmalar yürüttüğü bilinmekle birlikte, hazırlanacak kılavuz kitapların, öğretim sürecinde öğretmenin rolünü desteklemek amacıyla, her temaya özgü, sınıf içinde uygulanabilir nitelikte etkinlik önerilerini içermesi ve uygulamaya yönelik çeşitli örneklerin ve yönergelerin öğretmenlerle paylaşılması sağlanabilir. Örneğin; değerlerle matematiksel içeriğin harmanlandığı örnek ders planları, vaka analizleri ve öğretim senaryoları geliştirilerek, bu materyallerin öğretmen kılavuzlarına entegre edilmesi düşünülebilir. Öğretmenlere daha esnek bir alan açmak ve kalabalık sınıflarda da programları daha uygulanabilir hale getirmelerini sağlamak için alternatif etkinlik önerilerinin sunulması da önemlidir.

Ders içeriklerinin yoğunluğu belirlenen öğrenme çıktılarının mevcut ders saatlerinde ve verimli bir biçimde işlenmesine olanak tanıyacak şekilde ele alınmalıdır.

Metin ve etkinlik yoğunluğu, öğrencilerin yaş, gelişim, dikkat süresi ve bilişsel düzeyi gibi özellikleri dikkate alınarak azaltılmalı, nitelikli içerik tercih edilmelidir.

Kademeli sorumluluk devri yaklaşımında, öğrencinin öğretmeniyle, ardından arkadaşlarıyla ve son aşamada bireysel olarak gerçekleştirdiği etkinlik sayısı gözden geçirilebilir, süre ve içerik açısından sadeleştirme yapılabilir.

Program kazanımları arasında kavramsal derinlik ve beceri dengesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Fazla sadeleştirmenin bilimsel bağlamı zayıflatabildiği göz önünde bulundurulmalı, öğrenme çıktıları Bloom taksonomisine uygun şekilde çeşitlendirilmelidir.

Program çalışma takvimi açısından tekrar yapılandırılabilir. Öğretim programlarındaki etkinliklerin nitelikleri arttırılıp sayıları azaltılabilir. Ünitelere ayrılan süreler tekrar gözden geçirilebilir.

Öğretim programlarının yaygınlaştırılmasında, uygulamanın 1. sınıftan itibaren kademeli olarak başlatılması sağlanmalı, farklı kademelerdeki sınıf düzeylerine eşzamanlı geçişten kaçınılmalıdır.

Öğretmenlerin öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile ilgili endişeleri göz önünde bulundurulduğunda, program değişikliklerinde uygulamanın 1., 5. ve 9. sınıflarda başlaması yerine 1. sınıftan başlatılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. 4. sınıftan 5. sınıfa geçişte öğrencilerin öğrenmiş olduğu varsayılan bazı konuları program değişikliği nedeniyle görmemeleri hazır bulunuşluğu olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin hazırlık sürecini desteklemek üzere, ders kitaplarının ve kılavuz kitapların uygulama başlamadan önce basılması, öğretmenlere içerikleri inceleme ve pedagojik uyarlama yapabilmeleri için yeterli zaman tanınması önerilmektedir.

Program değişiklikleriyle ilgili kararların uygulamaya geçmeden önce pilot olarak uygulanması ve sonucunda alınacak kararların makul bir sürece yayılarak planlanması ve uygulanması, programa ilişkin ders kitaplarının, kaynakların, destekleyici dijital ve somut materyallerin uygulamaya başlandığında tam anlamıyla kullanıma hazır olmasını sağlayacaktır.

Ders kitaplarındaki yönergeler, öğrencinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun, açık ve anlaşılır bir dil ile yazılmalı kavramsal karmaşadan kaçınılmalıdır.

Yönergelerin açık ve anlaşılır olması, öğrencinin derse aktif katılımını ve öğrenme sürecini doğrudan etkileyecektir. Ayrıca, kavramsal karmaşadan kaçınılması, öğrencilerin temel kavramları doğru biçimde anlamalarını ve olası yanlış anlamaları önlemelerini sağlayacaktır.

Özellikle 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin soyut kavramları anlamakta zorlandıkları görüldüğünden, somut materyal temelli etkinliklerin artırılması ve materyal kullanımının sınıf seviyesine uygun biçimde yapılandırılması önerilmektedir.

Somut materyal içeren etkinlikler, öğrencilerin konuları deneyimleyerek ve gözlemleyerek öğrenmelerini sağlayacak, böylece öğrenme sürecinde kalıcılık artacaktır. Ayrıca, sınıf seviyesine uygun materyal kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu yükseltecek ve etkinliklerin öğrenme çıktılarıyla gelişimsel açıdan uyumlu olmasını mümkün kılacaktır.

Öğretmenlerin sınıf içi iş yükünü azaltmak ve öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun ödevler tasarlamak amacıyla, daha yaratıcı ve yapılandırılmış ev ödevlerine yer vermesi önerilmektedir.

Gelişimsel ihtiyaçlara uygun ve yapılandırılmış ödevler, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almalarını ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayacaktır. Ayrıca, yaratıcı ödevler öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenmeye olan ilgilerini canlı tutacak ve konuların daha kalıcı öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda benimsenecek yaklaşımlar öğretmenlerin TYMM öğretim programlarını etkili bir biçimde uygulamalarına fırsat sunacaktır.

Disiplinler arası ilişkilendirmenin daha güçlü temellere oturtulması için haftalık okul programına seçmeli ders kapsamında disiplinler arası görevlerin yürütüleceği dersler eklenebilir.

Seçmeli dersler aracılığıyla yürütülecek disiplinler arası görevler, öğrencilerin farklı konular arasında bağlantı kurma becerilerini güçlendirecektir. Bu sayede öğrenciler, karmaşık problemleri çözme ve eleştirel düşünme becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirme fırsatı bulabilirler. Bu tür dersler ve etkinlikler, öğrencilerin farklı disiplinler arasındaki bağlantıları görmelerini ve bütüncül düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak, ayrıca, disiplinler arası uygulamaların sistemli bir şekilde yürütülmesiyle programın etkililiğini artıracaktır.

Öğretim programları, öğretmenlerin pedagojik inisiyatif kullanabilecekleri esnekliğe sahip olacak şekilde yapılandırılmalı, özellikle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılacak soru tipleri bağlamında öğretmenlere esneklik sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin pedagojik açıdan inisiyatif kullanabilmesi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve hızlarına uygun öğretim süreçleri tasarlamalarına olanak tanıyacaktır. Ek olarak, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sağlanan esneklik, öğretmenlerin öğrenci performansını daha doğru ve kapsamlı bir şekilde değerlendirmelerini mümkün kılacaktır.

Mevcut çalışmaya yönelik olarak, katılımcı grubu, alt durumlar, bağlam ve yöntem açısından araştırmanın kapsamının genişletilmesi çalışmayı daha güçlü kılacak ve bulgulara farklı boyutlar kazandıracaktır.

Bu çerçevede ilk olarak; araştırmanın katılımcı grubunu öğretmenler ile sınırlandırmadan, öğrenciler, veliler ve okul yöneticilerinin de görüşlerine ve deneyimlerine yer verecek şekilde tasarlanması, TYMM ile öngörülen sistemsel dönüşüme ilişkin daha bütüncül ve kapsamlı bir değerlendirmenin yapılmasını mümkün kılacaktır.

İkinci olarak; alt durumların çeşitlendirilmesi TYMM ile yapılan bütüncül reformun etkililiğine dair daha geniş kapsamda veriler ortaya koyacaktır. Türkçe, Matematik ve Fen Bilimlerinin dışında kalan öğretim programlarının da izleme kapsamına alınması ile, modeli değerlendirme konusunda elde edilen bulguların farklı alt durumlar için de benzer olup olmadığı görülebilecektir.

Bağlam olarak; İstanbul ili dışındaki illerden ve bölgelerden veri toplanması, araştırmanın bulgularının farklı bağlamlarda da benzerlik gösterip göstermediğini ortaya koyabilecektir.

Son olarak; yöntem açısından nitel verilerin yanında bir de nicel boyutun eklenerek daha somut ve genellenebilir verilerin elde edilmesi düşünülebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modelinin Cumhuriyet dönemi eğitim programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir meta sentez çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 11(1), 9-21.
- Ak, B. S., & Köse, M. (2024). 2024 fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 132-169.
- Akçay, A., & Kardaş, M. N. (2020). Türkçe dersi öğretim programları. Pegem Akademi.
- Akpınar, B. & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, (68), 27-48.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 59-73.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Aldemir, D. (2013). Türk eğitim sisteminde Türkçe öğretim programlarındaki değişme ve gelişmeler (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.)
- Altındağ, A., & Korkmaz, H. (2019). Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 463-501.
- Arslan, A., & Çelikel, S. (2025). Okul öncesinden hayat bilgisi dersine erdem-değer-eylem. *Asya Studies*, 9(31), 89-106.
- Arslankara, V. B. & Arslankara, E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145.
- Aydın, H. (2025). Dijital çağın gölgesinde konuşmak: Yeni türkçe programı konuşma kazanımlarında medya ve teknoloji izi var mı?. *Uluslararası Dil Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 15-28.
- Aydın, Z. N. (2025). Oz Büyücüsü'nün maarif modeli öğretim programları ortak metni'nde belirtilen 'yetkin ve erdemli insan' öğrenci profili açısından incelenmesi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 11-21.
- Ateş, H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinde bahsedilen öğrenci profili "yetkin ve erdemli insan"a ulaşmanın yolu. *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 11(71), 3-35.
- Ayvazoğlu, Ş., & Akar, M. S. (2025). 2024 fen bilimleri dersi öğretim programının okul dışı öğrenme ortamları açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Progressive Studies in Education*, 3(1), 52-74.
- Bahar, M., DüNDAR, Y., Yılmaz, M., Emen, H. & Gürer, F. (2018). 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735.
- Banaz, E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290.
- Bayrakdar, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı'nda beyin fırtınası tekniği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 129-157.
- Bayraktar, M., & Çalışkan, Ş., S. (2024). Yeni müfredata uygun hazırlanan Türkçe ve Edebiyat ders kitaplarında yer alan halk bilimi unsurları üzerine bir değerlendirme". *BUEFD*, 9(2), 95-109.
- Berg, B.L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5th Edition). Pearson Education, Boston.
- Berk, Ş. & Özer, B. (2024). "Türkiye yüzyılı" maarif modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241-3256.

- Berkant, H. G., & İncecik, A. (2018). Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 3(6), 99-125.
- Beyendi, S. (2013). 2013-2018 Ortaokul matematik dersi Öğretim programlarının karşılaştırılması. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 177-200.
- Bozkaya, T. (2025). 2018 ve 2024 'Türkiye yüzyılı maarif modeli' din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının nezaket erdemi ve eğitimi bağlamında karşılaştırmalı analizi. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 6(1), 305-339.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Ceylan, T. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63(1), 55-70.
- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Coşkun, A. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli bağlamında dinî okuryazarlık. *BABUR Research*, 4(1), 1-21.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80, 5-23.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çağ, H. D. (2025). 2024 ortaokul Türkçe öğretim programındaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 249-265.
- Çelebi, M. E., & Ekici, F. T. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modelinde fen bilimleri öğretim programında sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkisi. *Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 29-39.
- Çıkar, M., & Sönmez, M. T. (2024). Geometrik nicelikler temasının 2018, 2005 ve 2024 yılı ortaokul matematik dersi öğretim programlarına göre karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 153-171.
- Çıray, F., Küçükylmaz, E. A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 31-56.
- Daşar, E., (2025). Okul öncesinde değer eğitiminin saldırganlığa alternatif becerileri desteklemesi: Türkiye yüzyılı Maarif modeli örneği. *Temel Eğitim*, 7(27), 34-47.
- Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(1), Article 9.
- Demir, E., Cüm, B. I., Kul, N. & Gündem, A. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *Journal of Curriculum and Educational Studies*, 3(5), 122-152.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (24. Baskı). Pagem Akademi Yayıncılık.
- Diktaş, A., Girgin, D., Satmaz, İ., & Yabanova, U. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programının solo taksonomisine göre analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 667-690.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erken, İ. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ve Arapça öğretimi: Alımlama becerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 241-257.
- Eroğlu, A. (2025). 21. yüzyıl becerileri bağlamında 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 587-600.
- Ertek-Eroğlu B., Eker Z. ve Eker C. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programının hassas beceriler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 897-909.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Boston: Pearson.

- Garip, S. & Göçer, A. (2025). İşlevsel bir araç olarak infografiklerin Türkçe eğitiminde kullanılması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 9(2), 66-78.
- Geçimli, M. & Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *International Journal of Social Sciences*, 8(4), 160-174.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE Publications.
- Gökalp, M., & Köksaldı, G. (2019). Ortaokul 5. sınıf matematik programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 218-241.
- Greene, J. C. (1994). Qualitative program evaluation: Practice and promise. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.) in *Handbook of Qualitative Research* (pp. 530-544). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Güneş, İ., Dursun, F. & Alcı, B. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul matematik dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 132-159.
- Gürbüz, B. & Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 ilkök 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 235-248.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Sage.
- Kadirhanogulları, M. & Özay Köse, E. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeline göre hazırlanan dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirlik düzeyi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1401-1421.
- Kahraman, M., & Biber, A. Ç. (2025). 5. sınıf matematik ders kitabının Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 35-49.
- Kara-Özkan, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programında üst düzey düşünme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 68-89.
- Karagöl, E. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim Pprogramı (2024): Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında alan becerilerine eleştirel bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 1-28.
- Karagöl, E., & Aydoğan, Ş. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki değerler açısından önerilen çocuk edebiyatı kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 73-93.
- Karagöl, E., & Yeşilyurt, E. (2025). Bloom taksonomisi ve Türkiye yüzyılı maarif modelindeki değerler bağlamında 5. sınıf Türkçe ders kitabı. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 9-26.
- Karagöl, S. (2018). Türkçe eğitiminde basamaklı öğretim. *Eğiten Kitap*.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Karataş, F. (2025). Öğretmen adaylarının gözüyle Türkiye yüzyılı maarif modeli (TYMM): Değerlendirme raporlarının tematik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(2), 1068-1087.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Engin Yayınevi.
- Kaya, M., & Köseoğlu, Z. (2024). Dijital etik ve ahlak eğitimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programları üzerine bir inceleme. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(3), 73-83.
- Kayman, F. & Elkatmış, V. (2025). Türkçe öğretmenlerinin kademeli sorumluluk devri modelinin uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(3), 724-743.
- Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-531.
- Keser, D., Ünsal Aksebzeci, F. Ö., & Kenan, S. (2025). 2013'ten günümüze okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 99-117.
- Kıryak, Z., Ülger, T. K., Ülger, B. B., Bozkurt, I., & Çepni, S. (2024). 2018 ve 2024 ilk ve ortaokul fen bilimleri ve matematik dersleri öğretim programları öğrenme çıktıların karşılaştırılması ve beceriler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 3054-3089.
- Konukoğlu, L., Ağaç, G., & Özmantar, M. F. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkök 1. sınıf matematik dersi öğretim programlarının matematik okuryazarlık perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 79-99.
- Köçer, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli Türkçe dersi öğretim programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 14(1), 161-171.
- Kumaş, A. (2025). Digital educational tools for student-centered physics instruction: Applications of the Türkiye century education model. *Online Science Education Journal*, 10(1), 33-52.

- Kuzu, O., Göçer, V. & Akçay, A. O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında ilköğretim matematik dersi öğretim programının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 640-667.
- Kuzu, O., Toptaş, V., & Göçer, V. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli perspektifinde 2018 ve 2024 ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 114-140.
- Küçük, Z. A. & Kurt, T. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modelinin, eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)*, 8, 2-27.
- McChain, D. V. (2005). *Evaluation basics*. Alexandria: American Society for Training & Development.
- McNeil, J. D. (2006). *Contemporary curriculum in thought and action*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı). (2024a). Türkiye yüzyılı maarif modeli. <https://tymm.meb.gov.tr> adresinden erişildi.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı). (2024b). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden erişildi.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı). (2024c, Mayıs 28). Yeni müfredat taslağına 67 binin üzerinde görüş ve öneri geldi. <https://www.meb.gov.tr/yeni-mufredat-taslagina-67-bin-uzerinde-gorus-ve-oneri-geldi/haber/33693/tr> adresinden erişildi.
- MEB-DÖGM. (2025). TYMM çerçevesinde dönüştürücü öğretmen profili olarak İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmeni projesi. <https://dogm.meb.gov.tr/www/tymm-cercevesinde-donusturucu-ogretmen-profil-olarak-imam-hatip-lisesi-meslek-dersleri-ogretmeni-projesi-calismalari-devam-ediyor/icerik/2447> adresinden erişildi.
- MEB-OGM. (2025). Okul yöneticilerimiz ve matematik öğretmenlerimize hizmet içi eğitim verildi. Erişim adresi: <https://ogm.meb.gov.tr/www/okul-yoneticilerimiz-ve-matematik-ogretmenlerimize-hizmet-ici-egitim-verildi/icerik/2217> adresinden erişildi.
- MEB-ÖERHGM (2025). Araştırma-geliştirme, izleme ve değerlendirme daire başkanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/arastirma-gelistirme-izleme-ve-degerlendirme-daire-baskanligi/icerik/3077> adresinden erişildi.
- MEB-TEGM. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli izleme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim semineri. <https://tegm.meb.gov.tr/www/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-izleme-ve-degerlendirme-calismalari-kapsaminda-ogretmenlere-yonelik-hizmet-ici-egitim-semineri-yapildi/icerik/1161/tr> adresinden erişildi.
- MEB-TTKB (2025). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı izleme ve değerlendirme sistemi (TTKB-İDES)*. <https://ttkbides.meb.gov.tr> adresinden erişildi.
- Melrose, M. (1998). Exploring paradigms of curriculum evaluation and concepts of quality. *Quality in Higher Education*, 4(1), 37-43.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2019). *Program Evaluation theory and practice: A comprehensive Guide*.
- Milakovich, M. E., & Gordon, G. J. (2009). *Public administration in America*. Boston: Wadsworth.
- Mukul, İ. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli 9. sınıf coğrafya dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilim Toplum*, 23(2), 41-65.
- Namlı-Altıntaş, İ. (2025). Maarif yüzyılı eğitim modelinin 4. sınıf insan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersinin eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşım bağlamında incelenmesi: Beceri ve eğilimler örneği. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (73), 660-683.
- Ocak, G., & Tunç Toptaş, H. (2025). 21. Yüzyılda tarih eğitimi: 2024 ortaöğretim tarih dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, 14(1), 75-96.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed). New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Orbeyi, S., & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Orhan, A., Demir, B., Çil, H., & Kölemen, E. B. (2025). MEB-UNICEF güncellemesi ve Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında okul dışı öğrenme ortamları üzerine analiz. *Early Childhood Education Researches*, 3(1), 20-41.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed, Global edition). Pearson.
- Özcan, H., & Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 28-48.
- Özkan, C., & Yaman, S. (2025). 2024 fen bilimleri dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 10(1), 1-16.

- Öztürk, E., Yıldız, G. N., & Dağ, T. (2025). A SWOT analysis of the Türkiye century pre-school education model from teachers' perspectives. *Journal of Advanced Education Studies*, 7(1), 1-19.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Harcourt, Brace.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Henry, G. T. (2019). *Evaluation: A systematic approach* (8th edition). Thousand Oaks: SAGE.
- Royse, D. D., Thyer, B. A., & Padgett, D. K. (2016). *Program evaluation: An introduction to an evidence-based approach* (6th edition). New York: Cengage Learning.
- Saraç, E., & Yıldırım, M. S. (2019). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 138-151.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Satmaz, I., & Yabanova, U. (2024). Analysis of maarif model of century of Türkiye secondary school mathematics curriculum according to SOLO taxonomy. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 14(2), 195-219.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of evaluation. R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Ed.) in *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.
- SEGE. (2022). T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması, Ankara.
- Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 11-22.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem Yayınları.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum development in the postmodern era: teaching and learning in an age of accountability* (3rd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Sönmez, M. T., & Topcal, B. (2025). Ortaokul matematik ders kitaplarının ve öğretim programının somut materyal kullanımına yönlendirme açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (74), 153-169.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Stake, R. E. (2004). Standards-based and responsive evaluation. *Sage Handbook of Evaluation*, 342-359.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R. R. (2005). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (Third edition). London: Sage.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Suluk, B. & Yıldırım, O. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli'ne göre hazırlanan ders kitaplarındaki değerlerin gelişimsel dönemler açısından incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 157-177.
- Süğümlü, A. & Bahşi, N. (2025). Examination of the Turkish course curriculum according to Bloom taxonomy. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27-49.
- Şen, E. Ö. ve Peker-Ünal, D. (2018). Matematik dersi öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 605-632.
- Taşkın, S. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 160-180.
- Taşpınar, M., & Halat, E. (2009). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programının ölçme değerlendirme kısmının öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 22(2), 551-572.
- Tekbilyk, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 2(2), 23-37.
- Torun, B., & Karamustafaoğulları, O. (2025). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ile 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler bakımından karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 15, 346-388.
- Töman, U. (2025). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli iyoloji dersi öğretim programının yansıtıcı düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 90-104.

- Turan, Ş. & Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin din öğretimi Yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, 27, 15-33.
- Turan, R., Gedik, H., & Kutluay, G. (2025). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 9(1), 107-134.
- Turgut, T. (2025). IFLA bilgi okuryazarlığı standartları bağlamında Türkiye yüzyılı maarif modelinin incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 9(1), 1-35.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TYMM Portalı. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli süreci ve öğrenci profili. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/surec> adresinden erişildi.
- Uludağ Kırçıl, R. & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-23.
- Ummannel, A., & Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. İçinde Öğretim ilke ve yöntemleri (ss. 34-52).
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uşun, S. & Karagöz, E. (2009). İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 101-116.
- Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye yüzyılı maarif modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81-102.
- Uzun, M. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 63-78.
- Ünsal, H. (2024). İlkokul hayat bilgisi dersi 2023 ve 2024 öğretim programlarındaki öğretim amaçlarının taksonomik analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(7), 20242.
- Üredi, P., Özbilen, A. G., & Üredi, L. (2025). Fen bilimleri ve matematik dersi öğretim programlarının disiplinlerarası öğretim bağlamında incelenmesi: Fen bilimleri-matematik entegrasyonu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (74), 596-617.
- Üzümcü, M., & Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye yüzyılı maarif modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 795-826.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (2nd ed). New York: Longman.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1993). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, N. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın (Türkiye yüzyılı maarif modeli-2024) konuşma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 14(2), 568-586.
- Yıldırım, Y. & Çalışkan, A. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220.
- Yıldız, Ş. (2018). 2009, 2013 ve 2017 ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-25.
- Yiğit, M. & Tekşan, K. (2025). 1924'ten 2024'e kadar hazırlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında dil politikaları. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 20(2), 267-293.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: 2024 ilkökuller Türkçe dersi öğretim programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi (Journal of Primary Education)*, 24, 76-88.

Yazarlar Hakkında

Prof. Dr. Mustafa Öztürk



ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi lisans, Eğitim Bilimleri yüksek lisans, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahiptir. Finlandiya Turku Üniversitesinde Öğrenme, Öğrenme Ortamları ve Eğitim Sistemleri konulu tezsiz yüksek lisans programını, Tayland Chulalongkorn Üniversitesinde Barış Çalışmaları konulu lisansüstü sertifika programını tamamlamıştır. Post-doktorasını Amerika Birleşik Devletleri'nde Columbia Üniversitesi Teachers College bünyesinde Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim alanında tamamlamıştır. Halen Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Doç. Dr. Hasan Özgür Kapıcı



Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Programında doçenttir. Lisansını Boğaziçi Üniversitesinde, yüksek lisansını İstanbul Üniversitesinde, doktorasını Yıldız Teknik Üniversitesinde tamamlamıştır. Araştırmaları sorgulamaya dayalı öğrenme, sanal ve yüz yüze laboratuvarlar, bilişsel yük ve öğretmen eğitimi üzerine yoğunlaşmaktadır. SSCI kapsamındaki dergilerde yayımlanmış çok sayıda makalesi ve uluslararası projelerde yürütücülük deneyimi bulunmaktadır.

Doç. Dr. Sedat Karagül



1986'da İzmir'de doğan Karagül, Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Yüksek lisansını 2011'de, doktorasını ise 2017'de Ankara Üniversitesinde Prof. Dr. Sedat Sever danışmanlığında tamamladı. Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme üzerine hazırladığı doktora tezi, 2018 Emin Özdemir Türkçe Ödülü'ne değer bulundu. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde araştırma görevliliği ve öğretim üyeliği yaptıktan sonra 2020'de İstanbul 29 Mayıs Üniversitesinde göreve başladı. 2022'de doçent unvanını aldı. Halen Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanı olarak Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı üzerine çalışmalarını sürdürmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Şahal



2011’de Marmara Üniversitesi Matematik Öğretmenliği lisansını tamamlamış, 2012-2014 yılları arasında MEB’de öğretmenlik ve müdür vekilliği yapmıştır. 2014’te Yıldız Teknik Üniversitesinde araştırma görevlisi olmuş, 2016’da yüksek lisansını, 2022’de doktorasını bitirmiştir. 2022-2025 yılları arasında İstanbul 29 Mayıs Üniversitesinde Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmıştır. 2025 yılından itibaren Yıldız Teknik Üniversitesinde Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışmaları matematiksel modelleme, problem kurma, istatistik ve olasılık eğitimi ve teknoloji kullanımı üzerinedir.

Hatice Betül Karagöz



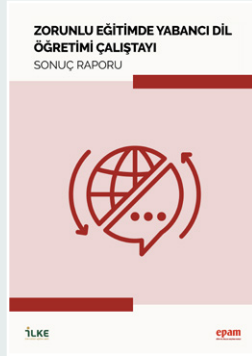
Lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde tamamlamıştır. Mezuniyetinin ardından IB programı uygulayan özel bir ortaokulda fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmıştır. Halen Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde yüksek lisans eğitimine devam etmekte ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Saliha Yazar Savaşer



Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programında öğrenimine devam etmektedir. Araştırma ilgi alanları arasında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, göç ve eğitim, mülteci öğrencilerin toplumsal uyumu ve gönüllü öğretim programları yer almaktadır. Çeşitli sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olarak görev almış ve eğitim koordinatörlüğü yapmıştır. Güncel olarak Boğaziçi Üniversitesinde yürütülen bir BAP (Bilimsel Araştırma Projesi) kapsamında araştırmalarını sürdürmektedir.

Yayınlarımız



TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İZLEME RAPORU

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türkiye'nin eğitim vizyonunu yeniden şekillendiren, değer odaklı ve bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunuyor. Ancak her eğitim reformu gibi, bu modelin de sahadaki karşılığını görmek, öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenmek ve uygulamadaki güçlü yönleriyle gelişime açık alanlarını tespit etmek büyük önem taşıyor.

Elinizdeki rapor, İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı bünyesinde faaliyet gösteren Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) tarafından yürütülen TAKİP (Takip ve İzleme Projesi) kapsamında hazırlanmıştır. İstanbul'un farklı ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerine dayanan bu çalışma, TYMM'nin uygulama sürecini nitel verilerle analiz etmekte; programın anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği, ölçme-değerlendirme boyutları ve disiplinlerarası yaklaşım gibi kritik alanlarda kapsamlı değerlendirmeler sunmaktadır.

Rapor, eğitim politikalarına dair daha katılımcı, çoğulcu ve kanıta dayalı bir karar zemini oluşturmayı hedefliyor. Öğretmenlerin deneyimlerini merkeze alarak TYMM'nin sahadaki işleyişine ışık tutan bu çalışma, sadece bir değerlendirme değil, aynı zamanda geleceğe yönelik iyileştirme ve geliştirme önerileriyle de yol gösterici bir kaynak niteliği taşıyor.

