



<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/en/pub/tayjournal>

Teacher Questionnaire for the Evaluation of Curricula Developed within the Scope of the Türkiye Century Education Model

 Metin Demir, Prof. Dr.
Kütahya Dumlupınar University, Türkiye
metin.demir@dpu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0001-9223-7811

 Melis Yeşilpınar Uyar, Prof. Dr.,
Corresponding Author
Kütahya Dumlupınar University, Türkiye
myesilpinaruyar@gmail.com
Orcid ID: 0000-0003-2477-7773

 Nihal Tunca Güçlü, Prof. Dr.
Kütahya Dumlupınar University, Türkiye
nihal.tunca@dpu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0002-8512-7478

 Handan Kılıç Şahin, Asst. Prof. Dr.
Kütahya Dumlupınar University, Türkiye
handan.kilicsahin@dpu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0002-1917-0937

 Senar Alkın Şahin, Prof. Dr.
Kütahya Dumlupınar University, Türkiye
senar.alkin@dpu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0001-6644-8682

Article Type: Research Article

Received Date: 12.09.2025

Accepted Date: 26.11.2025

Published Date: 30.11.2025

Plagiarism: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software

Doi: 10.29329/tayjournal.2025.1370.03

Citation: Demir, M., Tunca Güçlü, N., Alkın Şahin, S., Yeşilpınar Uyar, M., & Kılıç Şahin, H. (2025). Teacher questionnaire for the evaluation of curricula developed within the scope of the Türkiye century education model. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 9(3), 446-478.

Abstract

One of the measurement tools that enables the collection of data from diverse and large groups in the curriculum evaluation process is questionnaires. Within this scope, the study aimed to develop a questionnaire to evaluate curricula based on the Türkiye Century Education Model [TCEM], aligning with teachers' opinions. During the development process, the concepts within the curricula and their meanings were organized according to the curriculum development literature. It was decided to include seven core dimensions that explain the concept of the holistic education approach in the questionnaire; learning outcomes, learning-teaching experiences, learning evidence, differentiated instruction, teacher reflections, school-based planning, and extracurricular activities. Next, an item pool was created based on the study's objectives, scope, and the characteristics the questionnaire aims to measure. The content validity of the draft questionnaire was then reviewed by experts. In the final stage, the draft questionnaire form was administered to a group of teachers who shared characteristics similar to the study's target population in order to examine the clarity, answerability, appropriateness to purpose, and average completion time of the items. Based on the feedback received from the teachers, the necessary revisions were made, and the final version of the questionnaire was developed. As a conclusion, a questionnaire with 23 items across seven core dimensions, designed to gather teachers' opinions on overall evaluation and suggestions, was developed. It is recommended that the questionnaire form be adapted to the themes in the curriculum of any course intended to be evaluated based on teacher opinions.

Keywords: Türkiye Century Education Model, curriculum, curriculum evaluation, questionnaire development.

Introduction

Social, economic, and technological developments impact education systems and shape the knowledge, skills, and values they aim to develop. In line with global trends, the targeted 21st century skills include critical thinking, creative thinking, problem-solving, communication, collaboration, information literacy, media literacy, information and communication technology literacy, and life and career skills (Gelen, 2017). The values that individuals are expected to learn consist of cultural and universal traits such as respect, honesty, justice, equality, generosity, patriotism, and thriftiness (Sarıgöz, 2024; Türel et al., 2023). The key aspect to consider in the process of acquiring skills and values is the fundamental factors that support their development. Developing individuals with these qualities requires effective implementation of the curriculum designed based on individual and societal needs. While teachers' competencies, who play a crucial role in curriculum implementation, influence the process, the structure and quality of curricula serve as essential tools guiding teachers (Varış, 1996).

In the curriculum development process, dynamic relationships must be established between the curriculum's elements, namely objectives, content, teaching-learning, and measurement and evaluation dimensions (Demirel, 2007; Oliva, 2005). Within the scope of curriculum development studies, these elements are planned, implemented, and evaluated in an interactive structure (Booyse & Du Plessis, 2014; Oliva, 2005; Wiles & Bondi, 2007). In the first stage of the process, curriculum elements are designed in line with existing needs (Booyse & Du Plessis, 2014). The stage where the planned curriculum is tested in the field covers implementation studies (Skilbeck, 1984), while in evaluation studies, the consistency between

curriculum elements is examined, and decisions regarding the curriculum's effectiveness are made (Henson, 2015). Evaluation studies are at the center of the curriculum development process, and decisions made based on the evaluation results are reflected in the planning and implementation stages (Booyse & Du Plessis, 2014).

The dynamic nature of the curriculum development process requires consideration of the changing needs of individuals and society in light of social and technological developments. Many factors influence the emergence of these needs, including teacher characteristics, student characteristics, social dynamics, and educational policies (Johnson, 2009; Lewy, 1991; Ringwalt et al., 2004; Tutkun & Aksoyalp, 2010). In order for curriculum development processes based on scientific foundations to be more functional and adaptable, curricula must be continuously monitored, evaluated, and improved in line with the dynamic nature of the field.

In line with current developments in Türkiye, curricula based on the Türkiye Century Education Model [TCEM] have been implemented in the 2024-2025 academic year at the preschool level and in the first grades of elementary, middle, and high school, following the published guidelines (Ministry of National Education [MoNE], 2024a). Curriculum development relies on a holistic educational approach that aims to promote individual, social, intellectual, and moral growth. Curriculum structures designed to develop knowledge, skills, and values include specific objectives for each course, learning outcomes, and the process components that shape these outcomes. The virtue-value-action model used in the curricula, along with systems literacy and social and emotional learning skills, is viewed as a cross-curricular element that plays an important role across all courses. Additional innovations in the curricula include the integration of conceptual skills and literacy skills into the learning outcomes, enrichment and deepening activities within differentiated instruction, extracurricular activities, school-based planning, and teacher reflections (MoNE, 2024b).

Curricula that aim for the multidimensional development of individuals in cognitive, affective, social, and moral areas include detailed learning outcomes and process components. They emphasize the importance of individual differences, focus on skill acquisition, explain implementation principles with guidelines and examples, incorporate technology integration, and give teachers flexibility and initiative in the implementation process, which are seen as strengths (Akpınar et al., 2024; Banaz, 2024; Berk & Özer, 2025; Köseoğlu, 2025; Üredi, 2024; Yurdakal, 2024). However, criticisms of the curriculum include the absence of clear needs analysis studies and underlying philosophy, the dominance of community-centered ideological elements, and the limited focus on creative thinking and reading skills (Akpınar et al., 2024; Turan & Nazıroğlu, 2024; Yaşar, 2024; Yurdakal, 2024).

While it is clear that the curricula have many strengths and some areas need improvement, it is emphasized that evaluations of the curricula should mainly take place during and after their implementation (Akpınar et al., 2024). In this context, it is important to assess how well the developed or revised curricula align with the objectives and their effectiveness in improving student knowledge and skills, as well as to evaluate the overall effectiveness of the education system. This process is vital for identifying weaknesses and

making necessary revisions to the curricula (Yurdakal, 2024). Successful evaluation requires a comprehensive review of curriculum-related practices (Ornstein & Hunkins, 2014).

When reviewing the literature, it was found that the primary and secondary curricula developed based on the TCEM were examined through document review, focusing on various curriculum elements. In this context, curricula such as mathematics (Kuzu et al., 2025), Turkish (Banaz, 2024; Süğümlü & Bahşi, 2025; Yurdakal, 2024), life sciences (Çakır, 2025), social studies (Aslan, 2025; Şeker, 2024), science (Bilir, 2025), and religious culture and moral knowledge (Köseoğlu, 2025; Turan & Nazıroğlu, 2024; Yaşar, 2024) have been reviewed. Although these document-based studies contribute to curriculum evaluation, involving stakeholders responsible for implementation in shaping the curriculum and identifying needs is essential for curriculum development and assessment (Macdonald, 2003). In this context, beyond document analysis, Üredi's (2024) study evaluated measurement and evaluation practices in science and mathematics teaching curricula by incorporating teachers' opinions. Similarly, Arslan's (2025) study evaluated the overall structure and functioning of the life science teaching curriculum based on teachers' feedback. In these studies, which drew on teachers' opinions, the interview method was used to collect data.

One of the measurement tools that can reach diverse and large groups through methods such as observation, interviews, and document review is questionnaires (Büyüköztürk, 2005). A review of the relevant literature showed no questionnaire development studies available for evaluating the curriculum. This situation highlights the need for research. Therefore, the study aims to develop a questionnaire to evaluate curricula based on the TCEM, aligned with teachers' opinions. It is believed that the measurement tool developed as part of the research, which can be adapted to all course curricula, will significantly assist in identifying issues encountered during implementation and in enhancing curricula throughout the process. The fact that the measurement tool can be used to evaluate different curricula based on teachers' opinions is considered important for the scientific evaluation of the curricula.

Method

This section provides information on the development process of the data collection tool (questionnaire form) aimed at evaluating the new curricula titled "TCEM" implemented by the MoNE in 2024.

Development of the Questionnaire Form

To develop the Curriculum Evaluation Questionnaire as a valid and reliable data collection tool, four basic stages specified by Büyüköztürk (2005) were used as a reference: "definition of problem," "item writing," "expert opinion," and "preliminary implementation."

Definition of Problem

In this stage, which is the first step in the questionnaire development process, the research problem has been clearly defined. The research was structured based on the need for a data collection tool that would enable the evaluation of the TCEM curriculum according to teachers' opinions within the framework of the "holistic education approach" on which it is based. In this regard, the document titled "TCEM Curricula Common Text" prepared by the MoNE (MoNE, 2024c) for the purpose of introducing the curricula was reviewed by four

curriculum development experts. The concepts included in the curriculum and their meanings have been organized in accordance with the terminology of curriculum development literature. The questionnaire form explains the concept of the “holistic educational approach” claimed by the curriculum through seven fundamental dimensions: “learning outcomes, learning-teaching experiences, learning evidence, differentiated instruction, teacher reflections, school-based planning, and extracurricular activities.” The process of defining the problem and identifying the relevant dimensions was also supported by a literature review on the concept of curriculum literacy. The purpose of the research and the scope and characteristics that the questionnaire aims to measure were clarified, and the type and scope of the data to be collected were determined. This formed the basis for developing the questions to be included in the questionnaire.

Item Writing (Draft Form Development)

Items have been written to collect the necessary data, taking into account the purpose of the research and the scope and characteristics that the questionnaire aims to measure. During this process, a pool of items consisting of quantitative and qualitative questions was created for each dimension decided to be included in the questionnaire, using the TCEM curriculum documents and relevant literature. The questionnaire contains questions aimed at determining teachers’ demographic characteristics and their views on seven dimensions of the curriculum: “learning outcomes, learning-teaching experiences, learning evidence (measurement and evaluation), differentiated instruction, teacher reflections, school-based planning, and extracurricular activities.” The items have been prepared in both open-ended (unstructured) and closed-ended (structured) question formats. Closed-ended questions in the questionnaire enable participants to express their opinions quickly and easily, while open-ended questions allow teachers to provide detailed responses based on their experiences implementing the curriculum, aiming to gather in-depth information about the curriculum’s implementation. Some closed-ended questions in the questionnaire use a 5-point Likert type while others are yes-no questions.

Expert Opinion

The Draft Questionnaire Form [DQF] was submitted for review to faculty members in the fields of curriculum and instruction, measurement and evaluation, primary education, Turkish language education, mathematics education, science education, social studies education, and experienced teachers. In this study, experts evaluated the draft form in terms of content validity, clarity of items, and appropriateness of language and expression. Experts were requested to review the items using the Expert Evaluation Form provided to them and to indicate the suitability of the items as “suitable” or “not suitable—reason.” The opinions of the experts indicate that all dimensions and questions under the dimensions are appropriate in terms of content validity. However, some revisions have been made to two questions in the questionnaire for clarity.

Feedback from experts was reviewed by researchers, and necessary revisions were made to the questionnaire form. Finally, some revisions were made to the questionnaire’s page layout, question order, text format, and other usability features and instructions, resulting in the creation of the “Preliminary Implementation Form [PIF].”

Preliminary Implementation

The PIF was performed on a group of teachers with similar characteristics to the target group of the research in order to examine the comprehensibility, suitability for purpose, and average response time of the questions included in the questionnaire. This group consists of six classroom teachers and four branch teachers. Feedback was collected from teachers regarding questions that were unclear or deemed inappropriate, and the necessary revisions were made. The feedback provided by teachers generally relates to the curriculum being quite comprehensive in terms of terminology, the inclusion of concepts in the curriculum that they were not familiar with from previous curricula, their inability to sufficiently grasp these concepts through in-service training, and the lengthy duration of the questionnaire. Based on this feedback, explanations regarding the meaning and function of concepts reflecting each dimension have been included in the introduction section of each dimension in the questionnaire. Concepts included in the curriculum that were unclear to teachers (e.g., learning evidence) have been explained using concepts familiar to them (e.g., the measurement and evaluation process). Based on the data obtained from the pre-implementation phase and the feedback received from teachers, the final version of the questionnaire was prepared.

The questionnaire consists of two main sections. The first section contains 15 questions about teachers' personal information; the second section contains items that evaluate the seven dimensions of the curriculum and include open-ended and closed-ended questions for each dimension. The final questionnaire form is structured to evaluate the curricula of different courses based on themes. In this context, the questionnaire should be adapted to one or more themes included in the curriculum of any course intended for evaluation.

Ethical Permits of Research:

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

Ethics Committee Permission Information:

Since the study was conducted using publicly available documents and, within the questionnaire development process, the opinions of six primary school teachers and four branch teachers-who shared characteristics similar to the target population-were consulted solely to examine the clarity, answerability, appropriateness to purpose, and average completion time of the items, ethics committee approval was not required.

Findings

In this section, the open-ended and closed-ended question types included in the seven fundamental dimensions of the "Curriculum Evaluation Questionnaire" are explained under subheadings.

Learning Outcomes

The first dimension of the questionnaire consists of questions aimed at evaluating learning outcomes. The TCEM adopts a holistic approach that aims to nurture students as

individuals who possess knowledge, skills, dispositions, and values, who can utilize the knowledge they have acquired, who can think critically, and who are socially and emotionally developed. In this context, in order for individuals to acquire the desired characteristics, the curricula integrate four fundamental components -conceptual skills, disciplinary skills, dispositions, and cross-curricular components- with learning outcomes (MoNE, 2024c). For this reason, this section of the questionnaire includes a question that allows teachers to express their opinions on the extent to which they have achieved the four components specified in the curriculum’s learning outcomes within the framework of the theme they have covered. An open-ended question was included to allow them to explain the reasons behind their answers. The conceptual explanations and question types included in the learning outcomes dimension of the questionnaire are presented in Table 1.

Table 1.

Conceptual Descriptions and Question Types in the Learning Outcomes Dimension

EXPLANATION: The 2024 curriculum emphasizes that learning outcomes consist of the following four components:					
a. Conceptual skills (1. Integrated skills: Conflict resolution skills, observation skills, summarization skills, analysis skills, classification skills, information gathering skills, comparison skills, questioning skills, generalization skills, inference skills, observation-based prediction skills, prediction skills based on existing information/data, structuring skills, etc. 2. Higher-Level Thinking Skills: Decision-making skills, problem-solving skills, critical thinking skills 3. Basic skills: Counting, reading, writing, drawing, finding, selecting, identifying, marking, measuring, presenting, translating, recording, etc.)					
b. Disciplinary skills (Turkish, social sciences, mathematics, science skills)					
c. Dispositions (Self-esteem, social, intellectual dispositions)					
d. Cross-curricular components (Social-emotional learning skills, values, literacy skills, interdisciplinary skills, skills-based relationships)					
1. While implementing the outcomes of Theme¹ A, indicate your status in achieving the following four components.					
	1	2	3	4	5
Conceptual Skills					
Disciplinary Skills					
Dispositions					
Cross-curricular components					
2. Please explain the reasons for your responses (scores: 1-2-3-4-5) regarding the four components.					
.....					
.....					
.....					

Learning-Teaching Experiences

The new curricula aim to structure the learning-teaching process within the framework of experiential learning, context-based learning, project-based learning, inquiry-based learning, and collaborative learning approaches. These approaches aim to encourage students’ active participation, interaction, and deep learning. Additionally, the learning-teaching process is expected to be structured, taking into account holistic learning environments (traditional physical environments, online environments, social learning environments, open/out-of-classroom environments, and virtual/augmented reality environments) (MoNE, 2024c). Within this scope, in the learning experiences dimension of the questionnaire, there is

¹ The phrase “Theme A” appearing in this and subsequent sections stems from the questionnaire being structured to evaluate the curricula of different courses based on themes. Therefore, the questionnaire should be adapted to one or more themes included in the curriculum of any course intended for evaluation.

a question that allows teachers to express their opinions regarding their ability to use teaching methods and techniques appropriate to their learning approaches. Then, two open-ended questions were included to allow teachers to explain the reasons behind their answers and indicate the other teaching methods and techniques they used. Other types of questions in this dimension relate to teachers' ability to reflect on holistic learning environments in the learning-teaching process. In this context, the questionnaire includes two questions that allow teachers to express their views on their ability to reflect on holistic learning environments and to explain the holistic learning environments they use and their reasons for utilizing them. The conceptual explanations and question types included in the learning experiences dimension of the questionnaire are presented in Table 2.

Table 2.

Conceptual Descriptions and Question Types in the Learning Experiences Dimension

EXPLANATION: The 2024 curriculum envisions structuring the learning-teaching process within the framework of experience-based learning, context-based learning, project-based learning, inquiry-based learning, and collaborative learning approaches.

- 1. When implementing the learning-teaching process for Theme A, indicate your ability to use interactive teaching methods and techniques (such as stations, brainstorming, discussion circles, the six thinking hats technique, etc.) that are appropriate for the learning approaches mentioned above.**

	1	2	3	4	5
Interactive teaching methods and techniques appropriate to learning approaches					

- 2. Please explain the rationale for your response (score: 1-2-3-4-5) regarding your ability to use teaching methods and techniques.**

.....

- 3. What other teaching methods and techniques do you use in A theme?**

.....

EXPLANATION: The 2024 curriculum envisions structuring the learning-teaching process with consideration for holistic learning environments.

- 4. Please indicate your ability to reflect the holistic learning environments provided below in the learning-teaching process of Theme A.**

	Yes	No
Traditional physical learning environments (classrooms, laboratories, libraries, workshops, etc.)		
Online learning environments (virtual classrooms, online platforms, web-based or mobile learning applications, webinars, etc.)		
Social learning environments (community-based learning environments, clubs and organizations, etc.)		
Outdoor/classroom-based learning environments (natural environments, museums, science centers, sports centers, etc.)		
Virtual reality and augmented reality-based learning environments		

- 5. If your answer is yes regarding your ability to use holistic learning environments, please specify which environment you have benefited from.**

.....

If your answer is no, please explain why you cannot use it.

.....

Evidence of Learning (Measurement and Evaluation)

The measurement and evaluation process of teaching curriculum (evidence of learning) emphasizes the need to continuously monitor students using various techniques and to

incorporate skill-based outcome assessment practices. The curricula also recommend that at least one performance task be assigned and implemented in each unit/theme/learning area and that digital technologies be used for measurement and evaluation purposes (MoNE, 2024c). This means that the evaluation should cover not only the learning product but also the learning process and be supported by various evidence. In this context, the questionnaire includes five questions where teachers can express their opinions on their ability to use the suggested measurement and evaluation tools/techniques and explain the other measurement and evaluation tools/techniques they use and their reasons for using them. The conceptual explanations and question types included in the learning evidence dimension of the questionnaire are specified in Table 3.

Table 3.
Conceptual Explanations and Question Types in the Learning Evidence Dimension

EXPLANATION: The 2024 curriculum emphasizes that the measurement and evaluation process (evidence of learning) should include skill-focused summative evaluation practices by continuously monitoring students using various techniques.

1. When conducting the measurement and evaluation process for A Theme, indicate your ability to use the techniques/tools mentioned below.

	1	2	3	4	5
Student portfolios, assignments, projects, performance tasks, presentations, checklists, exams, observation and interview forms, student questionnaires, role-playing, group work, scales, graduate questionnaires, classroom discussions, self/peer/group evaluations, and reflective writing.					

2. Please explain the rationale for your response (score: 1-2-3-4-5) regarding measurement and evaluation tools/techniques.

.....

3. What other measurement and evaluation tools/techniques do you use in A Theme?

.....

EXPLANATION: In the 2024 curriculum, it is recommended that at least one performance task be assigned for each unit/theme/learning area within the context of the measurement and evaluation process. Furthermore, it is recommended that digital technologies be used for measurement and evaluation purposes.

4. Please indicate your ability to use the following techniques/tools for assessing student performance in the A Theme.

	Yes	No
Assigning performance tasks		
Using digital technologies in performance-based measurement and evaluation activities (simulation, scenario creation, educational games, etc.)		

5. If your answer is no, please explain why you cannot use it.

.....

.....

Differentiated Instruction

New curricula, within the context of inclusive education, aim to meet the interests, abilities, and needs of students who are more advanced than their peers (enrichment) and students who require more time and repetition in the learning process (support), by allowing teachers to individualize instruction by complicating or simplifying the content, learning process, environment, and measurement and evaluation process (MoNE, 2024c). This means that teaching must be diversified so that every student can reach their full potential. In this

context, the questionnaire included four questions that allowed teachers to explain their views on whether they incorporated enrichment and support practices, the types of practices they incorporated, and their reasons for doing so. The conceptual explanations and question types included in the differentiated instruction section of the questionnaire are presented in Table 4.

Table 4.

Conceptual Explanations and Question Types in the Differentiated Instruction Dimension

EXPLANATION: In the 2024 curriculum, within the context of inclusive education, the aim is to meet the interests, abilities, and needs of students who are more advanced than their peers (enrichment) and students who need more time and repetition in the learning process (support). In this context, it is recommended that teachers incorporate individualized instruction by either simplifying or complexifying the content, learning process, learning environment, and measurement and evaluation.

- 1. In the A theme, indicate whether you provide differentiated instruction (enrichment) for students who are at a more advanced level than their peers in the class.**

	Yes	No
Expanding and deepening the subject matter (content, theme) (e.g., covering topics outside the curriculum, establishing interdisciplinary connections, focusing on higher-order skills, etc.)		
Incorporating additional methods and techniques that enrich different ways of thinking in learning processes (e.g., incorporating discovery-based learning activities such as observation, experimentation, and data collection to develop research skills, etc.)		
Incorporating different tools and materials into learning environments (e.g., providing virtual, social, and out-of-class learning environments where students can produce original and creative products according to their own interests, etc.)		
Providing feedback appropriate to the level of development, incorporating different tools for measurement and evaluation. (For example, using assessment tools/methods based on a process that assesses students' original and creative products according to their own interests, etc.)		

- 2. If your answer to differentiated instruction is yes, please explain your practices with examples.**

.....

.....

If your answer is no, please explain why you are unable to incorporate differentiated instruction.

.....

.....

- 3. In the A theme, indicate your situation regarding providing different approaches (support) for students who need more time and repetition than their peers in the classroom.**

	Yes	No
Concretizing and simplifying the subject matter (content, theme) (e.g., breaking down topics in the curriculum into smaller parts and explaining each one step by step in a simplified manner, etc.)		
Incorporating methods and techniques that facilitate students' understanding of fundamental concepts and principles in learning processes (e.g., providing students with structured learning activities using step-by-step instructions and checklists, etc.)		
Providing students with different tools and materials to address their learning gaps (e.g., offering out-of-class learning environments where students can address their learning gaps at their own pace, etc.)		
Providing feedback appropriate to the level of development, incorporating different tools for measurement and evaluation. (For example, using assessment tools/methods that assess students' achievement of each simplified and segmented learning outcome, etc.)		

Continue to Table 2

4. If your answer to differentiated instruction is yes, please explain your practices with examples. If your answer is no, please explain why you are unable to incorporate differentiated instruction.
--

Teacher Reflections

In the curriculum, teachers are expected to evaluate both their own strengths and weaknesses as well as those of the curriculum. During this process, teachers can draw on feedback from stakeholders such as “school administrators, other teachers, parents, and academics” and utilize data from sources including “interview forms, self-assessment forms, anecdotal records, journals, discussions, department and branch teacher council reports, teacher council reports, development files, microteaching evaluations, and lesson reports” (MoNE, 2024c). This situation is an important factor that supports teachers’ continuous professional development and increases the effectiveness of the curriculum. In this context, the questionnaire included two questions aimed at identifying the stakeholder groups teachers used when reflecting, the data sources they used when reflecting, and their reasons for doing so. The conceptual explanations and question types included in the teacher reflection section of the questionnaire are presented in Table 5.

Table 5.

Conceptual Explanations and Question Types in the Teacher Reflections Dimension

EXPLANATION: In the 2024 curricula, teachers are expected to evaluate both their own strengths and weaknesses as well as those of the curriculum. In this context, it is emphasized that teachers can draw on feedback from stakeholders such as “school administrators, other teachers, parents, and academics” when reflecting, and that they can use data sources such as “interview forms, self-assessment forms, anecdotal records, diaries, debates, department and branch teacher council reports, teacher council reports, portfolios, microteaching evaluations, and lesson reports.”		
1. Please indicate your status regarding collaborating with the stakeholders listed below and utilizing data sources for teacher reflection.		
		Yes No
Stakeholders were utilized during reflection	School administrators,	
	Other teachers	
	Parents	
	Academics	
	Interview forms	
	Self-assessment forms	
	Anecdotal records	
	Journals	
	Discussions	
	Department and branch teacher council reports	
Data sources used during reflection	Teacher council reports	
	Portfolios	
	Microteaching evaluations	
	Lesson reports	
2. If your answer is no, please explain the reason for this answer.		

School-Based Planning

The new curricula expect teachers to organize school-based activities. School-based planning refers to the time allocated for activities such as research and observation, social activities, project work, local studies, and reading activities, which are decided upon by the departmental teachers' council to be carried out within the scope of the course. This approach aims to provide flexibility by allowing teachers to adapt the curriculum (MoNE, 2024c). This enables the curriculum to be adapted to local needs and conditions. In this context, the questionnaire included two questions aimed at determining teachers' views on planning school-based activities, the types of school-based activities they planned, and their reasons for not being able to plan school-based activities. The conceptual explanations and question types included in the school-based planning dimension of the questionnaire are presented in Table 6.

Table 6.

Conceptual Descriptions and Question Types in the School-Based Planning Dimension

EXPLANATION: In the 2024 curriculum, teachers are expected to organize school-based activities. School-based planning refers to the time allocated for activities such as research and observation, social activities, project work, local studies, and reading activities, which are decided upon by the teachers' council to be carried out within the scope of the course. Within this scope, the aim is to provide flexibility by allowing teachers the opportunity to adapt the curriculum.

1. Please indicate your status regarding planning school-based activities to be carried out within the scope of the course in the teacher council.

	Yes	No
Status of planning school-based activities		

2. If your answer is yes, please list examples of activities.

.....

If your answer is no, please explain why you cannot use school-based activities.

.....

Extracurricular Activities

In the curriculum, teachers are expected to support students' mental, social-emotional, physical, and moral development through extracurricular activities; enable the implementation of acquired skills in real life; and enrich academic work carried out in schools (MoNE, 2024c). These activities aim to contribute to students' holistic development and extend learning beyond the school environment. In this context, the questionnaire included two questions aimed at determining teachers' views on their inclusion of extracurricular activities, asking them to provide examples of such activities they included, and to explain the reasons for not including extracurricular activities. The conceptual explanations and question types included in the curriculum-related extracurricular activities dimension of the questionnaire are presented in Table 7.

Table 7.*Conceptual Explanations and Question Types in the Dimension of Extracurricular Activities*

EXPLANATION: In the 2024 curriculum, teachers are expected to support students' intellectual, social-emotional, physical, and moral development through extracurricular activities; enable the implementation of acquired skills in real life; and enrich academic work carried out in schools.

1. Please indicate whether you will be including extracurricular activities.

	Yes	No
Social responsibility activities		
Lifelong learning activities		

2. If your answer is yes, please list examples of activities.

.....

.....

If your answer is no, please explain why you cannot use extracurricular activities.

.....

.....

General Evaluation and Suggestions

At the end of the questionnaire, the following open-ended question was asked to gather teachers' overall experiences regarding the implementation of the curriculum, the problems they encountered, their criticisms, and their suggestions:

"Dear teacher, as an implementer of the curriculum, based on your classroom experiences, could you explain the problems you have encountered, your criticisms, or your suggestions regarding Theme A in the Curriculum?"

Discussion and Conclusion

The study aimed to develop a questionnaire that could be used to evaluate curricula developed based on the TCEM in line with teachers' opinions. During the development of the questionnaire, the stages outlined by Büyüköztürk (2005) were followed: definition of problem, item writing, expert opinion, and preliminary implementation. These stages, including definition of problem and item writing, require a comprehensive review of the literature. Therefore, these stages are considered crucial in ensuring the content validity of the survey.

In the literature review, no questionnaire studies were found regarding the evaluation of curricula based on the TCEM. However, various studies evaluating curricula implemented between 2005 and 2023 were identified. It has been determined that the structure of the questionnaires and scales used in these studies includes items related to objectives, content structures such as learning areas, topics, and units, learning experiences and measurement-evaluation processes (Adıgüzel & Özüdoğru, 2014; Balıkcı vd., 2021; Barası & Erdamar, 2021; Baş, 2016; Bayrak & Erden, 2007; Bedir Yöney & Aydın, 2021; Çelik, 2021; Epçaçan & Erzen, 2008; Gün, 2023; Şentürk & Berk, 2019). In the structure of measurement tools in the literature, it is generally seen that evaluations of curriculum elements are taken as a basis. The inclusion of learning outcomes, learning experiences, and learning evidence dimensions in the questionnaire developed in the study shows that the questionnaire is consistent with the structure of measurement tools in the literature and the elements of the curriculum. In addition, the questionnaire developed in the study includes different types of criteria related to the quality of the curriculum with the dimensions of differentiated instruction, teacher reflections, school-based planning, and extracurricular activities. This is because in the TCEM

curricula, students achieve the targeted learning outcomes through holistic learning experiences that include differentiated teaching practices and extracurricular activities. It is recommended that this process be supported by teachers' school-based planning activities and reflection practices (MoNE, 2024c). Therefore, it is seen that the dimensions developed for the questionnaire in the study cover the basic elements of the curriculum and the characteristics of the TCEM curricula.

Other studies in the field of educational sciences have examined teachers' views on differentiated teaching practices (Gülay & Altun, 2024; Tepetaş Cengiz et al., 2021), reflective practices (Alp & Şahin Taşkın, 2010), extracurricular activities (Kocayigit & Ekinci, 2020), and school-based professional development environments (Deniz et al., 2017). It has been determined that the structure of the measurement tools used in these studies is similar to the aims of the questionnaire items developed in the study. When the characteristics of the data collection tools used in the literature are evaluated in a comprehensive manner, it is seen that the curriculum evaluation questionnaire developed in this study is a measurement tool with high content validity and consistency with the curriculum elements.

The TCEM curricula are quite comprehensive in terms of terminology and contain concepts that teachers may not be familiar with from previous curricula. These characteristics are seen as a factor limiting curriculum evaluation studies based on teacher opinions. Şahin İpek et al. (2023) suggest that the complexity of the curriculum being evaluated should be taken into account and emphasize the need for planning that supports a deep understanding. In this context, the questionnaire developed for the study included explanations of the meaning and function of concepts reflecting each dimension in the introduction section. In addition to 10 closed-ended questions, 13 open-ended questions were used to allow teachers to provide detailed answers based on their experiences in implementing the curriculum. The fact that the questionnaire contains conceptual explanations and different types of questions is considered a factor that supports curriculum evaluation studies with different types of data and increases the applicability of the measurement tool. In addition, the questions in the questionnaire were developed in line with the TCEM Curricula Common Text and structured to evaluate the curricula of different courses based on themes. Therefore, the questionnaire form can be adapted to different themes for the evaluation of elementary, middle school, or high school level curricula. The fact that the curriculum evaluation questionnaire can be used to evaluate curricula at different grade levels demonstrates the high level of its widespread impact. As a conclusion, a questionnaire form with a total of 23 items was developed covering the dimensions of learning outcomes, learning experiences, evidence of learning, differentiated instruction, teacher reflections, school-based planning, and extracurricular activities. It was determined that the Curriculum Evaluation Questionnaire is a valid measurement tool that can be used in the theme-based evaluation of different curricula.

Recommendations

The usage of the questionnaire developed in the study is limited to the evaluation of implemented curricula based on teachers' opinions. It is recommended that the questionnaire form be adapted to the themes in the curriculum of any course intended to be evaluated based on teacher opinions.

References

- Adıgüzel, O. C., & Özüdoğru, F. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması [A study on program evaluation scale oriented to illuminative evaluation model for the primary school 2nd grade English curriculum]. *Trakya University Journal of Education*, 4(2), 124-136.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi [An analysis of the century of Türkiye maarif model from program development and philosophical perspectives]. *EKEV Academy Journal*, (99), 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Alp, S., & Şahin Taşkın, Ç. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceleri uygulamaları hakkındaki düşünceleri [Primary school teachers' views of using reflective thinking in teaching-learning process]. *Millî Eğitim*, 40(188), 99-108.
- Arslan, A. (2025). TYMM hayat bilgisi dersi öğretim programının birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of TYMM life sciences lesson curriculum according to first grade teachers' opinions]. *The Journal of Academic Social Science*, 163(162), 202-220. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.80345>
- Aslan, H. M. (2025). Sosyal bilgiler dersinin diğer derslerle ilişkilendirilmesinin alan yazını ve öğretim programları bağlamında incelenmesi [Investigation of the association of social studies course with other courses in the context of literature and curriculum]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 14(1), 221-237. <https://doi.org/10.7884/teke.1595183>
- Balıkçı, Ç., Tüysüz, C., Taşdere, A., & Ekici, D. İ. (2021). 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline dayalı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [The evaluation of primary school third grade science curriculum as based on context-input-process-product (CIPP) model]. *Millî Eğitim*, 50(229), 523-544.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi [2024 Türkiye century education model examination of secondary school Turkish curriculum in terms of digital literacy]. *Social Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Barası, M., & Erdamar, G. (2021). 2018 ortaokul türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: Öğretmen görüşleri [Analysis of 2018 secondary school turkish course program in terms of 21st century skills: Teachers opinions]. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 21(1), 222-242. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-851474>
- Baş, G. (2016). Eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Curriculum evaluation scale: Validity and reliability study]. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(1), 53-80.
- Bayrak, B., & Erden, A. M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi [The evaluation of science curriculum]. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 137-54.
- Bedir Yöney, M., & Aydın, A. (2021). 2014-2015 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi [Evaluation of the third grader science curriculum implemented in 2014-2015 academic year]. *Anatolian Journal of Teacher*, 5(2), 249-274. <https://dx.doi.org/10.35346/aod.977703>
- Berk, Ş., & Özer, B. (2025). "Türkiye yüzyılı" maarif modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme [A qualitative assessment of the "Türkiye century" education model (TYMM) curricula]. *Journal of History School*, 17(LXXIII), 3241-3256. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.78177>
- Bilir, U. (2025). Türkiye'de 2018 ve 2024 yılları fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması [Comparison of 2018 and 2024 science curricula in Türkiye in terms of basic elements]. *Millî Eğitim*, 54(246), 793-836. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1532604>
- Booyse, C., & Du Plessis, E. (2014). *Curriculum studies: Development, interpretation, plan and practice*. Van Schaik.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme [Questionnaire development]. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 3(2), 133-151.

- Çakır, O. (2025). 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirilmesi [Evaluation of the learning outcomes of the 2024 life studies course curriculum in the context of 21st century skills]. *Millî Eğitim*, 54(246), 837-878. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1565831>
- Çelik, Ö. (2021). Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of curriculum of life sciences course according to teachers opinions]. *Science, Education, Art and Technology Journal*, 5(2), 117-137.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme* [Curriculum development in education]. (10th ed.). Pegem.
- Deniz, L., Sarıdaş, G., Araç, İ., Çelikel, Ö. F., & Tayfur, M. F. (2017). Yerelleşme kapsamında öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişiminde okul ortamlarını değerlendirmeleri [Evaluation of teachers' toward the school environments in school based vocational developments of teachers in aspects of localization]. *Akademik Bakış Dergisi*, 59, 400-423.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi [The evaluation of elementary Turkish lesson's curriculum]. *Journal of International Social Research*, 1(4), 182-202.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları) [P21- 21st century skill frameworks in curriculum and instruction (USA practices)]. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 1(2), 15-29.
- Gülay, A., & Altun, T. (2024). Farklılaştırılmış öğretim ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Differentiated instruction scale: A study of validity and reliability]. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 19(41), 1730-1756. <http://dx.doi.org/10.35675/befdergi.1269808>
- Gün, F. (2023). *Özel eğitim III. kademe din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının değerlendirilmesi* [Assessment of the special education third level religious culture and ethics curriculum]. (Publication No. 828842) [Master thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University]. National Thesis Center.
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. Waveland.
- Johnson, P. (2009). *The 21. century skill movement*. *Educational Leadership*, 67(1), 11-11.
- Kocayigit, A., & Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of extracurricular activities implemented in high schools according to teachers' opinions]. *International Journal of Society Researches*, 16(29), 1810-1848. <https://doi.org/10.26466/opus.749109>
- Köseoğlu, Z. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli bağlamında 2018 ve 2024 din kültürü ve ahlak bilgisi müfredatlarının karşılaştırmalı analizi [A comparative analysis of the 2018 and 2024 religious culture and ethics curricula in the context of the Türkiye century educational model]. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(31), 85-115. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14965514>
- Kuzu, O., Toptaş, V., & Göçer, V. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli perspektifinde 2018 ve 2024 ilkökul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması [Comparison of the 2018 and 2024 primary school mathematics curricula from the perspective of the Türkiye century education model]. *Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education Journal*, 26(1), 114-140. <https://doi.org/10.29299/kefad.1545275>
- Lewy, A. (1991). *National and school-based curriculum development*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149.
- Ministry of National Education (MoNE). (2024a, August 14). *2024-2025 eğitim ve öğretim yılına ilişkin iş ve işlemler genelgesi (Genelge No: 2024/54)* [Circular on tasks and procedures for the 2024-2025 academic year (Circular No: 2024/54)]. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2230.pdf>. MEB.

- Ministry of National Education (MoNE). (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı. 1. modül: Öğretim programlarının temel yaklaşımı* [Türkiye century education model: Curriculum literacy teacher guidebook. Module 1: The Fundamental approach to curricula]. MEB.
- Ministry of National Education (MoNE). (2024c). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları ortak metni* [Türkiye century education model: Curricula common text]. MEB.
- Oliva, P. (2005). *Developing the curriculum*. Pearson Education, Inc.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* [Curriculum: Foundations, principles, and issues]. (A. Ari, Trans.). Eğitim.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Vincus, A., & Simons Rudolph, A. (2004). Students' special needs and problems as reasons for the adaptation of substance abuse prevention curricula in the nation's middle schools. *Prevention Science*, 5, 197-206.
- Sarıgöz, O. (2024). 21st century skills and values education. In İ. Çelik & S. Sönmez (Eds.), *Holistic view of educational sciences* (pp. 70-109). BIDGE.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. Harper and Row.
- Süğümlü, A. A., & Bahşi, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi [Examination of the Turkish century education model secondary school Turkish course curriculum according to Bloom taxonomy]. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27-49. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1629076>
- Şahin İpek, D., Gezer, E. T., Kelahmetoğlu Tunçer, F., Baltacı, H. Ş., & Ok, A. (2023). Türkiye'de K-12 eğitim düzeyinde 2004-2022 yılları arasında yürütülen program değerlendirme araştırmalarının sistematik meta değerlendirmesi [A systematic meta-evaluation of curriculum evaluation research studies conducted between 2004-2022 on K12 school curricula in Türkiye]. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(2), 325-356. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2023.014>
- Şeker M. (2024). Sosyal bilgiler öğretim programında tarih konularının ele alınış biçimlerinin incelenmesi [A study on how history topics are discussed in social studies curriculum]. *Yıldız Social Sciences Institute Journal*, 8(2), 113-117. <https://dx.doi.org/10.14744/ysbed.2024.00048>
- Şentürk, Ö., & Berk, Ş. (2019). Evaluation of the 3rd grade science curriculum in primary schools. *The Journal of Educational Sciences of Marmara University Atatürk Faculty of Education*, 49, 143-165. <https://dx.doi.org/10.15285/maruaebed.525249>
- Tepetaş Cengiz, G. Ş., Tezcan, T., & Doğan, Ö.K. (2021). Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği (Di-Quest): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Questionnaire of teacher views on differentiated teaching (Di-Quest): Adaptation to Turkish, validity and reliability]. *EKEV Academy Journal*, 25(87), 183-204.
- Turan, Ş., & Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü [Ideological imagination of the individual and society in the approach to religious education of the century of Türkiye education model]. *Rize Theology Journal*, 27, 15-33. <https://doi.org/10.32950/rid.1507279>
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar [Curriculum development in 21st century: New tendencies, concepts and understanding]. *The Journal of SAU Education Faculty*, 19, 156-169.
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E., & Kızıltepe, F. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu* [A research report on 21st century skills and values]. Board of Education of Türkiye. Retrieved October 24, 2025, from https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerler_e_yonelik_arastirma_raporu.pdf
- Üredi, P. (2024). Öğretmen yetiştirme programlarına yön vermek üzere bütüncül ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim programlarında uygulanma düzeyleri [To guide teacher training programs: The implementation levels of holistic assessment and evaluation practices in curricula]. *International Journal of Education and New Approaches*, 7(2), 10-30. <https://doi.org/10.52974/jena.1497259>

- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* [Curriculum development in education: Theory and techniques]. Alkım.
- Wiles, J. W., & Bondi, J. C. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. Pearson.
- Yaşar, M. (2024). Yeni din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programları üzerine bir değerlendirme [An evaluation of the new curriculum on religious culture and moral knowledge]. *Interdisciplinary Journal of Social Sciences*, 16, 19-47.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi [Türkiye century education model: Review of 2024 primary school Turkish course curriculum (1st, 2nd, 3rd and 4th grades)]. *Journal of Primary Education*, 6(24), 76-88. <https://orcid.org/0000-0002-6333-5911>

BIOGRAPHICAL NOTES

Contribution Rate of Researchers

Author 1: 25%

Author 2: 20%

Author 3: 20%

Author 4: 20%

Author 5: 15%

Support and Thanks

This study was supported by the Scientific Research Projects Coordination Unit of Kütahya Dumlupınar University. Project number: 2025- 55

Conflict Statement

There is no conflict of interest that the authors will declare in the research.

Notice of Use of Artificial Intelligence

The authors did not utilise any artificial intelligence tool(s) for the research, authorship and publication of this article.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Geliştirilen Öğretim Programlarını Değerlendirme Öğretmen Anketi



Özet

Program değerlendirme sürecinde farklı ve büyük gruplardan veri toplamayı sağlayan ölçme araçlarından biri anketlerdir. Bu kapsamda araştırmada; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline [TYMM] dayalı geliştirilen öğretim programlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir anket geliştirilmesi amaçlanmıştır. Anketin geliştirilmesi aşamasında öncelikle programlarda yer alan kavramlar ve ifade ettikleri anlamlar, program geliştirme alan yazınına uygun olarak düzenlenmiştir. Bu çalışma sonucunda anket formunda bütüncül eğitim yaklaşımı kavramını açıklayan “öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları, farklılaştırılmış öğretim, öğretmen yansıtmaları, okul temelli planlama ve program dışı etkinlikler” olmak üzere yedi temel boyutun yer almasına karar verilmiştir. Sonraki aşamada araştırmanın genel amacı ve anketin ölçmeyi amaçladığı kapsam ve özellikler dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında hazırlanan anket taslak formunun kapsam geçerliği uzman görüşüne sunulmuştur. Son aşamada ise taslak anket formu, araştırmanın hedef kitleleriyle benzer özellikler taşıyan bir öğretmen grubuna soruların anlaşılabilirliği, yanıtlanabilirliği, amaca uygunluğu ve ortalama yanıtlama süresi açısından incelenmesi amacıyla uygulanmıştır. Öğretmenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak nihai anket formuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmada; yedi temel boyutta toplanan ve öğretmenlerin genel değerlendirme ve önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan toplam 23 maddelik anket formu geliştirilmiştir. Anket formunun, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanan herhangi bir dersin öğretim programındaki temalara uyarlanarak kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programı, program değerlendirme, anket geliştirme.

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline [TYMM] dayalı geliştirilen programlar; yayımlanan yönerge doğrultusunda okul öncesi düzeyde ve ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinin ilk sınıflarında 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). Programların geliştirilmesinde bireysel, sosyal, entelektüel ve ahlaki gelişimi amaçlayan bütüncül bir eğitim anlayışı temel alınmıştır. Bilgi, beceri ve değer kazanımını hedefleyen program yapılarında ders bazında belirlenen özel amaçlara, öğrenme çıktılarına, öğrenme çıktıları oluşturulan süreç bileşenlerine yer verilmiştir. Programlarda benimsenen erdem-değer-eylem modeli, sistem okuryazarlığı ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri programlar arası bileşenler olarak tüm derslerin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Geliştirilen programlardaki diğer yenilikler arasında öğrenme çıktıları bileşeninde yer alan kavramsal beceriler ve okuryazarlık becerileri, farklılaştırılmış öğretim kapsamında yer alan zenginleştirme ve derinleştirme uygulamaları, program dışı etkinlikler, okul temelli planlama ve öğretmen yansıtmaları bileşenleri yer almaktadır (MEB, 2024b).

Programların bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki açıdan çok yönlü gelişimlerini amaçlaması, detaylı bir yapıda açıklanan öğrenme çıktılarına ve süreç bileşenlerine yer vermesi, bireysel farklılıkların önemine vurgu yapması, beceri kazanımını esas alması, uygulama esaslarını kılavuz ve örneklerle açıklaması, teknoloji entegrasyonunu içermesi, öğretmenlere uygulama sürecinde esneklik ve inisiyatif alma fırsatı sunması gibi özellikleri güçlü yönler arasında değerlendirilmektedir (Akpınar vd., 2024; Banaz, 2024; Berk & Özer, 2025; Köseoğlu, 2025; Üredi, 2024; Yurdakal, 2024). Bununla birlikte programlarda ihtiyaç analizi çalışmalarının ve bu doğrultuda benimsenen felsefenin belirgin olmaması, toplum merkezli ideolojik unsurların baskın olması, yaratıcı düşünme ve yaratıcı okuma becerilerinin sınırlı bir yapıda ele alınması programlara getirilen eleştirel arasındadır (Akpınar vd., 2024; Turan & Nazıroğlu, 2024; Yaşar, 2024; Yurdakal, 2024).

Programların yapısal olarak güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri olduğu görülmekle birlikte; programlara ilişkin asıl değerlendirmelerin uygulama sürecinde ve sonrasında yapılması gerektiği belirtilmektedir (Akpınar vd., 2024). Bu kapsamda geliştirilen ya da güncellenen öğretim programlarının amaçlara uygunluk düzeyinin, öğrenci bilgi ve becerilerini geliştirmedeki yeterliğinin incelenmesi ile eğitim sisteminin etkililiğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu süreç, eksikliklerin belirlenmesine ve programların gerekli durumlarda güncellenmesine katkı sağlaması açısından oldukça önemli görülmektedir (Yurdakal, 2024).

İlgili alan yazını değerlendirildiğinde; TYMM'ye dayalı geliştirilen ilköğretim ve ortaöğretim programlarının doküman incelenmesi yöntemi kullanılarak farklı program öğeleri açısından incelendiği belirlenmiştir. Bu kapsamda matematik (Kuzu vd., 2025) Türkçe (Banaz, 2024; Süğümlü & Bahşi, 2025; Yurdakal, 2024), hayat bilgisi (Çakır, 2025), sosyal bilgiler (Aslan, 2025; Şeker, 2024), fen bilimleri (Bilir, 2025) ve din kültürü ve ahlak bilgisi (Köseoğlu, 2025; Turan & Nazıroğlu, 2024; Yaşar, 2024) derslerine yönelik öğretim programlarının inceleme kapsamına alındığı görülmektedir. Doküman incelemesine dayalı bu çalışmalar programların değerlendirilmesine katkı sağlamakla birlikte, uygulamadan sorumlu paydaşların programın yapısı ve işleyişine yönelik katılımları ile gereksinimlerin belirlenmesi program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında önemli bir yere sahiptir (Macdonald, 2003). Bu kapsamda Üredi'nin (2024) araştırmasında doküman incelemesine ek olarak fen bilimleri ve matematik dersi öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme uygulamaları öğretmen görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir. Arslan (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise hayat bilgisi dersi öğretim programının genel yapısı ve işleyişi öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine başvuru bu araştırmalarda verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi yöntemlere göre farklı ve büyük gruplara ulaşmayı sağlayan ölçme araçlarından biri de anketlerdir (Büyüköztürk, 2005). İlgili alan yazın taramasında öğretim programlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek kapsamlı bir ölçme aracı olan herhangi bir anket geliştirme çalışmasına rastlanmamış olması araştırmaya duyulan gereksinimi ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda araştırmada, TYMM'ye dayalı geliştirilen öğretim programlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir anket geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Anket Formunun Geliştirilmesi

Öğretim Programlarını Değerlendirme Anketi'nin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak geliştirilmesi amacıyla Büyüköztürk (2005) tarafından belirtilen “problemin tanımlanması”, “madde yazma”, “uzman görüşü alma” ve “ön uygulama yapma” olmak üzere dört temel aşama referans alınmıştır.

Problemin Tanımlanması

Bu aşamada, programın tanıtılması amacıyla MEB (2024c) tarafından hazırlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” başlıklı doküman dört program geliştirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Programda yer alan kavramlar ve ifade ettikleri anlamlar, program geliştirme alan yazını terminolojisine uygun olarak düzenlenmiş ve anket formunda programın iddia ettiği “bütüncül eğitim yaklaşımı” kavramını açıklayan “öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları, farklılaştırılmış öğretim, öğretmen yansımaları, okul temelli planlama ve program dışı etkinlikler” olmak üzere yedi temel boyutun yer almasına karar verilmiştir. Problemin tanımlanması ve ilgili boyutların belirlenme süreci program okuryazarlığı kavramına ilişkin alan yazın taramasıyla da desteklenmiştir. Araştırmanın genel amacı ve anketin ölçmeyi amaçladığı kapsam ve özellikler netleştirilerek, toplanacak verilerin türü ve kapsamı belirlenmiştir. Böylece anket formunda yer alacak soruların geliştirilmesine temel oluşturmuştur.

Madde Yazma (Taslak Form Oluşturma)

Bu süreçte, ankette yer almasına karar verilen her bir boyuta ilişkin TYMM program dokümanları ve ilgili alan yazınından yararlanılarak nicel ve nitel sorulardan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Anket, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgileri ve programın “öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları, farklılaştırılmış öğretim, öğretmen yansımaları, okul temelli planlama ve program dışı etkinlikler” olmak üzere yedi boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Maddeler, hem açık uçlu (yapılandırılmamış) hem de kapalı uçlu (yapılandırılmış) soru formlarında hazırlanmıştır. Ankette yer alan kapalı uçlu sorular, katılımcıların görüşlerini hızlı ve kolay bir biçimde yansıtabilmelerine olanak sağlarken açık uçlu sorular, öğretmenlerin programı uygulama deneyimleri doğrultusunda ayrıntılı yanıtlar vermelerine olanak tanıyarak programın uygulanabilirliğine ilişkin derinlemesine bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Kapalı uçlu soruların bazılarında 5’li Likert tipi derecelendirme ölçekleri kullanılırken bazılarındaysa yanıtı evet-hayır olan sorular yer almaktadır. Bu aşamanın sonunda, “Anket Taslak Formu [ATF]” oluşturulmuştur.

Uzman Görüşü Alma

Hazırlanan ATF, kapsam geçerliği, maddelerin anlaşılabilirliği, dil ve anlatım uygunluğu ve ölçülmek istenen özellikleri yansıtmaya derecesi açısından değerlendirilmek üzere eğitim programları ve öğretim, ölçme ve değerlendirme, sınıf eğitimi, Türkçe eğitimi, matematik eğitimi, fen bilimleri eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarındaki öğretim üyelerinin ve deneyimli öğretmenlerin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, kendilerine sunulan Uzman Değerlendirme Formu aracılığıyla maddeleri, kapsam geçerliği, maddelerin anlaşılabilirliği, dil ve

anlatım uygunluğu ve ölçülmek istenen özellikleri yansıtma ölçütleri açısından inceleyerek maddelerin uygunluğunu “uygun “ve “uygun değil-gerekçe” biçiminde yansıtılmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler, tüm boyutların ve boyutlar altındaki soruların kapsam geçerliği açısından uygun olduğu şeklindedir. Ancak anketteki iki soru maddesinde anlaşılabilirlik açısından birtakım düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler araştırmacılar tarafından incelenerek anket formu üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak anketin sayfa yapısı, soruların sıralanışı, yazı formatı gibi kullanışlılık özelliklerine ve yönergesine ilişkin de düzenlemeler yapılarak anketin “Ön Uygulama Formu [ÖUF]” oluşturulmuştur.

Ön Uygulama Yapma

Ankette yer alan soruların anlaşılabilirliği, yanıtlanabilirliği, amaca uygunluğu ve ortalama yanıtlama süresi açısından incelenmesi amacıyla ÖUF, araştırmanın hedef kitlesiyle benzer özellikler taşıyan bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Bu grup, altı sınıf öğretmeninden ve dört branş öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin sundukları geri bildirimler genellikle programın terminolojik açıdan oldukça kapsamlı olması, programda daha önceki programlardan aşına olmadıkları kavramların yer alması, bu kavramlara hizmet içi eğitimler aracılığıyla yeterince anlam yükleyememeleri ve anketin uygulanma süresinin uzun olması ile ilgilidir. Bu geri bildirimlere bağlı olarak anketteki her bir boyutun giriş kısmına ilgili boyutu yansıtan kavramların anlam ve işlevine ilişkin açıklamalara yer verilmiş; programda yer alan ve öğretmenler için açık olmayan kavramlar (örneğin öğrenme çıktıları, öğrenme kanıtları), kendilerine tanıdık olan kavramlarla (örneğin kazanımlar, ölçme ve değerlendirme süreci) açıklanmaya çalışılmıştır. Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler ve öğretmenlerden alınan geri bildirimler ışığında anket formuna son şekli verilmiştir.

Anket formu, iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik 15 soru; ikinci bölümde ise programın yedi boyutunu değerlendiren ve her bir boyut için açık ve kapalı uçlu soruları içeren maddeler yer almaktadır. Nihai anket formu farklı derslerin öğretim programlarını tema bazında değerlendirmek üzere yapılandırılmıştır. Bu kapsamda anket; değerlendirilmesi amaçlanan herhangi bir dersin öğretim programında yer alan bir ya da birden fazla temaya uyarlanarak kullanılmalıdır.

Araştırmanın Etik İzinleri:

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerin hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri:

Araştırma, kamuya açık dokümanlarla gerçekleştirildiği ve anket geliştirme süreci dahilinde araştırmanın hedef kitlesiyle benzer özellikler taşıyan altı sınıf öğretmeni ve dört branş öğretmeninden soruların anlaşılabilirliği, yanıtlanabilirliği, amaca uygunluğu ve ortalama yanıtlama süresi açısından incelenmesi amacıyla görüşlerine başvurulduğundan etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

Bu bölümde, “Öğretim Programlarını Değerlendirme Anketi’nde yer alan yedi temel boyutta yer alan açık-kapalı uçlu soru türleri alt başlıklar sunularak açıklanmıştır.

Öğrenme Çıktıları (Kazanımlar)

Anketin ilk boyutu öğrenme çıktıları değerlendirilmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bireylerin istenilen özellikleri kazanmaları için öğretim programlarında, öğrenme çıktıları ile “kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, programlar arası bileşenler” olmak üzere dört temel bileşen bütünleştirilerek sunulmuştur (MEB, 2024c). Bu nedenle anketin bu boyutunda öncelikle bütüncül yaklaşımın yapısı dikkate alınarak öğretmenlerden işledikleri tema çerçevesinde programda öğrenme çıktılarıyla birlikte belirtilen dört bileşene ne ölçüde ulaştıklarına ilişkin görüşlerini belirtebilecekleri bir soru yer almaktadır. Ardından verdikleri yanıtların gerekçelerini açıklamalarına olanak sağlayacak açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Öğrenme-Öğretme Yaşantıları

Yeni programlar, öğrenme-öğretme sürecinin yaşantı temelli öğrenme, bağlam temelli öğrenme, proje temelli öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme ve iş birlikli öğrenme yaklaşımları çerçevesinde yapılandırılmasını öngörmektedir. Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecinin bütüncül öğrenme ortamları dikkate alınarak yapılandırılması beklenmektedir (MEB, 2024c). Bu kapsamda anketin öğrenme yaşantıları boyutunda; ilk olarak öğretmenlerin öğrenme yaklaşımlarına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme durumuna ilişkin bir görüşlerini belirtebilecekleri bir soru yer almaktadır. Ardından öğretmenlerin verdikleri yanıtların gerekçelerini açıklamalarına ve kullandıkları diğer öğretim yöntem ve teknikleri belirtmelerine olanak sağlayacak iki açık uçlu soruya yer verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bütüncül öğrenme ortamlarını yansıtabilme durumlarına ilişkin görüşlerini belirtebilecekleri, yararlanılan bütüncül öğrenme ortamlarını ve gerekçelerini açıklayabilecekleri iki soru bulunmaktadır.

Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)

Öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme sürecinde (öğrenme kanıtları); öğrencilerin sürekli olarak ve çeşitli tekniklerle izlenmesi, beceri odaklı sonuç değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Programlar ayrıca, her ünite/tema/öğrenme alanında en az bir tane performans görevinin verilmesi ve uygulanması ile dijital teknolojilerin ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılmasını önermektedir (MEB, 2024c). Bu kapsamda ankette; öğretmenlerin önerilen ölçme-değerlendirme araçlarını/teknikleri kullanabilme durumlarına ilişkin görüşlerini belirtebilecekleri, kullanılan diğer ölçme-değerlendirme araçlarını/tekniklerini ve gerekçelerini açıklayabilecekleri beş soru bulunmaktadır.

Farklılaştırılmış Öğretim

Yeni programlar, kapsayıcı eğitim bağlamında, akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrencilerin (zenginleştirme) ve öğrenme sürecinde daha fazla zamana, tekrara ihtiyaç duyan öğrencilerin (destekleme) ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla, öğretmenlerin

içeriği, öğrenme sürecini, ortamını ve ölçme değerlendirme sürecini karmaşıklştırarak ya da basitleştirerek bireyselleştirilmiş öğretime yer vermelerini öngörmektedir (MEB, 2024c). Bu kapsamda ankette; öğretmenlerin zenginleştirme ve destekleme uygulamalarına yer verme durumlarına ilişkin görüşlerini, yer verdikleri uygulama türlerini ve gerekçelerini açıklayabilecekleri dört soruya yer verilmiştir.

Öğretmen Yansıtmaları

Öğretim programlarında, öğretmenlerden hem kendilerinin hem de öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin “okul yöneticileri, diğer öğretmenler, veliler ve akademisyenler” gibi paydaşlardan aldıkları geri bildirimlerden beslenebilecekleri ve “görüşme formları, öz değerlendirme formları, anekdot kayıtları, günlükler, münazara, zümre ve şube öğretmenler kurulu raporları, öğretmenler kurulu raporları, gelişim dosyaları, mikro öğretim değerlendirmeleri ve ders raporları” gibi veri kaynaklarını kullanabilecekleri vurgulanmaktadır (MEB, 2024c). Bu kapsamda ankette; öğretmenlerin yansıtma yaparken yararlandıkları paydaş gruplarını, yansıtma yaparken yararlandıkları veri kaynaklarını belirtmelerini ve gerekçelerini açıklamalarını amaçlayan iki soruya yer verilmiştir.

Okul Temelli Planlama

Yeni programlar, öğretmenlerden okul temelli etkinlikler düzenlemelerini beklemektedir. Okul temelli planlama; zümre öğretmenler kurulu tarafından ders kapsamında gerçekleştirilmesi kararlaştırılan araştırma ve gözlem, sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, yerel çalışmalar, okuma etkinlikleri gibi çalışmalara ayrılan süreyi ifade etmektedir. Bu yolla öğretmenlere öğretim programını uyarlama olanağı tanınarak esneklik sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2024c). Bu kapsamda ankette; öğretmenlerin okul temelli etkinlikleri planlama durumlarına ilişkin görüşlerini ve planladıkları okul temelli etkinlik türlerini belirtmelerini ve okul temelli etkinliklere yer verememe gerekçelerini açıklamalarını amaçlayan iki soruya yer verilmiştir.

Program Dışı Etkinlikler

Öğretim programlarında, öğretmenlerden program dışı etkinlikler yoluyla öğrencilerin zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimini desteklemeleri; kazanılan becerilerin gerçek hayatta uygulanmasına olanak tanımaları ve okullarda yürütölen akademik çalışmaları zenginleştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2024c). Bu kapsamda ankette; öğretmenlerin program dışı etkinliklere yer verme durumlarına ilişkin görüşlerini, yer verdikleri program dışı etkinlik örnekleri belirtmelerini ve program dışı etkinliklere yer verememe gerekçelerini açıklamalarını amaçlayan iki soruya yer verilmiştir.

Genel Değerlendirme ve Öneriler

Anketin sonunda; öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin genel deneyimlerini, karşılaştıkları sorunları, eleştirilerini ve önerilerini almak amacıyla bir açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, TYMM'ye dayalı geliştirilen öğretim programlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir anket geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alan yazını taramasında, 2005-2023 yılları arasında uygulamada olan programların değerlendirilmesine yönelik farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda kullanılan anketlerin ve ölçeklerin yapısında; amaçlara ve öğrenme alanları, konular ve üniteler gibi içerik yapılarına, öğrenme yaşantılarına ya da ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik maddelerin yer aldığı belirlenmiştir (Adıgüzel & Özüdoğru, 2014; Balıkcı vd., 2021; Barası & Erdamar, 2021; Baş, 2016; Bayrak & Erden, 2007; Bedir Yöney & Aydın, 2021; Çelik, 2021; Epçaçan & Erzen, 2008; Gün, 2023; Şentürk & Berk, 2019).

Alan yazınındaki ölçme araçlarının yapısında, genel olarak program öğelerine yönelik değerlendirmelerin temel alındığı görülmektedir. Araştırmada geliştirilen ankette de öğrenme çıktıları, öğrenme yaşantıları ve öğrenme kanıtları boyutlarının yer alması, anketin alan yazınındaki ölçme araçlarının yapısıyla ve programın öğeleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak araştırmada geliştirilen anket; farklılaştırılmış öğretim, öğretmen yansıtması, okul temelli planlama ve program dışı etkinlikler boyutlarıyla programın niteliğine ilişkin farklı türdeki ölçütleri içermektedir. Çünkü TYMM programlarında, öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmaları; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve program dışı etkinlikleri içeren bütüncül öğrenme yaşantıları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu sürecin, öğretmenlerin okul temelli planlama çalışmalarıyla ve yansıtma uygulamalarıyla desteklenmesi önerilmektedir (MEB, 2024c). Dolayısıyla, araştırmada geliştirilen ankete yönelik boyutların; eğitim programının temel öğelerini ve TYMM programlarının özelliklerini kapsadığı görülmektedir.

TYMM programları; terminolojik açıdan oldukça kapsamlı olup, öğretmenlerin önceki programlardan aşına olmadıkları bazı kavramları yapısında barındırmaktadır. Şahin İpek vd. (2023) değerlendirme çalışmalarında; değerlendirilen programın karmaşıklığının göz önünde bulundurulmasını önermekte, derinlemesine bir anlayışı destekleyen planlamalara gereksinim duyulduğunu belirtmektedir. Araştırma geliştirilen anketin kavramsal açıklamaları ve farklı soru türlerini içermesi; program değerlendirme çalışmalarının farklı veri türleriyle desteklenmesini ve ölçme aracının uygulanabilirliğini artıran bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak araştırmada; öğrenme çıktıları, öğrenme yaşantıları, öğrenme kanıtları, farklılaştırılmış öğretim, öğretmen yansıtması, okul temelli planlama, program dışı etkinlikler boyutlarında toplanan ve öğretmenlerin genel değerlendirme ve önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan toplam 23 maddelik anket formuna ulaşılmıştır. Öğretim Programlarını Değerlendirme Anketi'nin farklı öğretim programlarının tema bazlı değerlendirilmesinde kullanılabilecek, kapsam geçerliği yüksek bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmada geliştirilen anketin kullanımı, uygulamadaki programların öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirilmesiyle sınırlıdır. Anket formunun; öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanan herhangi bir dersin öğretim programındaki temalara uyarlanarak kullanılması önerilmektedir.

EK-Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Geliştirilen Öğretim Programlarını Değerlendirme Anketi

**1. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyet					
Kadın ()			Erkek ()		
2. Mesleki Deneyiminiz					
1-5 Yıl ()	6-10 Yıl ()	11-15 Yıl ()	16-20 Yıl ()	21-25 Yıl ()	26 Yıl + ()
3. Öğrenim Durumunuz					
Ön Lisans ()		Lisans ()		Yüksek Lisans ()	
Doktora ()					
4. Görev yaptığınız okulun sosyo-ekonomik düzeyini nasıl tanımlarsınız?					
Düşük ()		Orta ()		Yüksek ()	
5. Görev yaptığınız okulun akademik başarı düzeyini nasıl tanımlarsınız?					
Düşük ()		Orta ()		Yüksek ()	
6. Ders verdiğiniz sınıflardaki ortalama öğrenci mevcudu nedir?					
1-10 ()		11-20 ()		21-30 ()	
31 + ()					
7. Ders verdiğiniz sınıflarda yabancı uyruklu öğrenci bulunmakta mıdır?					
Hayır ()			Evet ()		
8. Ders verdiğiniz sınıflardaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı nedir?					
1-5 ()		6-10 ()		11-15 ()	
16+ ()					
9. Ders verdiğiniz sınıflarda dezavantajlı öğrenci bulunmakta mıdır?					
Hayır ()			Evet ()		
10. Ders verdiğiniz sınıflardaki dezavantajlı öğrenci sayısı nedir?					
1-5 ()		6-10 ()		11-15 ()	
16+ ()					
11. Haftalık ders saati yükünüz nedir?					
1-15 ()		16-20 ()		21-25 ()	
26-30 ()					
31 + ()					
12. Okulunuzun bulunduğu bölgeyi coğrafi açıdan nasıl tanımlarsınız?					
Kentsel ()		Yarı-Kentsel ()		Kırsal ()	
13. Son üç yıl içerisinde alanınızla ilgili mesleki gelişim etkinliklerine katıldınız mı?					
Hayır ()			Evet ()		
14. Eğitim politikalarında gerçekleştirilen değişikliklere ne düzeyde güveniyorsunuz?					
Düşük ()		Orta ()		Yüksek ()	
15. Eğitim teknolojilerine yatkınlığınızı nasıl nitelendirirsiniz?					
Düşük ()		Orta ()		Yüksek ()	

2. BÖLÜM ANKET

ÖĞRENME ÇIKTILARI (KAZANIMLAR)

AÇIKLAMA: 2024 öğretim programlarında öğrenme çıktılarının (kazanımlarının) aşağıdaki dört bileşenden oluştuğu vurgulanmaktadır:

- e. **Kavramsal beceriler** (1. *Bütünleşik beceriler*: Çelişki giderme becerisi, gözlemleme becerisi, özetleme becerisi, çözümleme becerisi, sınıflandırma becerisi, bilgi toplama becerisi, karşılaştırma becerisi, sorgulama becerisi, genelleme becerisi, çıkarım yapma becerisi, gözleme dayalı tahmin etme becerisi, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme becerisi, yapılandırma becerisi vb. 2. *Üst Düzey Düşünme Becerileri*: Karar verme becerisi, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme becerisi 3. *Temel beceriler*: Saymak, okumak, yazmak, çizmek, bulmak, seçmek, belirlemek, işaret etmek, ölçmek, sunmak, çevirmek, kaydetmek vb.)
- f. **Alan becerileri** (Türkçe, sosyal bilimler, matematik, fen bilimleri becerileri)
- g. **Eğilimler** (Benlik, sosyal, entelektüel eğilimler)
- h. **Programlar arası bileşenler** (Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri, disiplinler arası ilişkiler, beceriler arası ilişkiler)

1. **A temasının kazanımlarını gerçekleştirirken aşağıdaki dört bileşene ulaşma durumunuzu işaretleyiniz.**

	1	2	3	4	5
Kavramsal Beceriler					
Alan becerileri					
Eğilimler					
Programlar arası bileşenler					

2. **Dört bileşene ilişkin vermiş olduğunuz yanıtların (puanların: 1-2-3-4-5) gerekçelerini açıklayınız.**

.....

.....

ÖĞRENME-ÖĞRETME YAŞANTILARI

AÇIKLAMA: 2024 öğretim programlarında öğrenme-öğretme sürecinin, yaşantı temelli öğrenme, bağlam temelli öğrenme, proje temelli öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme yaklaşımları çerçevesinde yapılandırılması öngörülmektedir.

3. **A temasının öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirirken yukarıda sözü edilen öğrenme yaklaşımlarına uygun etkileşimli öğretim yöntem-tekniklerini (istasyon, beyin fırtınası, konuşma halkası, altı şapkalı düşünme tekniği vb.) kullanabilme durumunuzu işaretleyiniz.**

	1	2	3	4	5
Öğrenme yaklaşımlarına uygun etkileşimli öğretim yöntem teknikleri					

4. **Öğretim yöntem tekniklerini kullanabilme durumunuza ilişkin vermiş olduğunuz yanıtın (puanın: 1-2-3-4-5) gerekçesini açıklayınız.**

.....

5. **A temasında sizin kullandığınız diğer öğretim yöntem-teknikleri nelerdir?**

.....

.....

AÇIKLAMA: 2024 öğretim programlarında öğrenme-öğretme sürecinin bütüncül öğrenme ortamları dikkate alınarak yapılandırılması öngörülmektedir.

6. Aşağıda verilen bütüncül öğrenme ortamlarını A temasının öğrenme-öğretme sürecine yansıtabilme durumunuzu işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
Geleneksel fiziksel öğrenme ortamları (sınıf, laboratuvar, kütüphane, atölye vb.)		
Çevrim içi öğrenme ortamları (sanal sınıflar, çevrimiçi platformlar, web tabanlı veya mobil öğrenme uygulamaları, web seminerleri vb.)		
Sosyal öğrenme ortamları (topluluk tabanlı öğrenme ortamları, kulüp ve organizasyonlar vb.)		
Açık alan/sınıf dışı öğrenme ortamları (doğal çevreler, müze, bilim merkezi, spor merkez vb. alanlar)		
Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik tabanlı öğrenme ortamları		

7. Bütüncül öğrenme ortamlarını kullanabilme durumunuza ilişkin vermiş olduğunuz yanıt evet ise hangi ortamdan yararlandığınızı belirtiniz.

.....

Yanıtınız hayır ise kullanamama gerekçenizi açıklayınız.

.....

ÖĞRENME KANITLARI (ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME)

AÇIKLAMA: 2024 öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme süreci (öğrenme kanıtları), öğrencilerin sürekli olarak ve çeşitli tekniklerle izlenilerek beceri odaklı sonuç değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

8. A temasının ölçme ve değerlendirme sürecini gerçekleştirirken aşağıda sözü edilen teknikleri/araçları kullanabilme durumunuzu işaretleyiniz.

	1	2	3	4	5
Öğrenci portfolyoları, ödevler, projeler, performans görevleri, sunumlar, kontrol listeleri, sınavlar, gözlem ve görüşme formları, öğrenci anketleri, rol yapma, grup çalışması, ölçekler, mezun anketleri, sınıf içi tartışmalar, öz/akran/grup değerlendirmeleri ve yansıtma yazıları					

9. Ölçme ve değerlendirme araçlarına/tekniklerine ilişkin vermiş olduğunuz yanıtın (puanın: 1-2-3-4-5) gerekçesini açıklayınız.

.....

10. A temasında sizin kullandığınız diğer ölçme ve değerlendirme araçları/ teknikleri nelerdir?

.....

AÇIKLAMA: 2024 öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme süreci bağlamında her ünite/tema/öğrenme alanında en az bir tane performans görevinin verilmesi ve uygulanması öngörülmüştür. Ayrıca dijital teknolojilerin ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılması önerilmiştir.

11. A temasında öğrenci performansının değerlendirilmesine ilişkin aşağıdaki teknikleri/araçları kullanabilme durumunuzu işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
Performans görevi verme		
Performansa dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde dijital teknolojileri kullanma (Simülasyon, senaryo oluşturma, eğitsel oyun vb.)		

12. Yanıtınız hayır ise kullanamama gerekçenizi açıklayınız.

.....

.....

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

AÇIKLAMA: 2024 öğretim programlarında, kapsayıcı eğitim bağlamında, akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrencilerin (zenginleştirme) ve öğrenme sürecinde daha fazla zamana ve tekrara ihtiyaç duyan öğrencilerin (destekleme) ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla, öğretmenlerin içeriği, öğrenme sürecini ve ortamını, ölçme değerlendirme sürecini karmaşıklıklaştırarak ya da basitleştirerek bireyselleştirilmiş öğretime yer vermeleri öngörülmektedir.

13. A temasında, sınıfta akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrenciler için farklı uygulamalara yer verme (zenginleştirme) durumunuzu işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
Konuyu (içeriği, temayı) genişletme, derinleştirme (Örneğin, öğretim programının dışındaki konulara yer verme, disiplinler arası bağlantılar kurma, üst düzey becerilere odaklanma vb.)		
Öğrenme süreçlerinde farklı düşünme biçimlerini zenginleştirecek ek yöntem-tekniklere yer verme (Örneğin, araştırma becerilerini kazandırmak amacıyla gözlem, deney, veri toplama gibi keşfe dayalı öğrenme etkinliklerine yer verme vb.)		
Öğrenme ortamlarında farklı araç-gereç, materyallere yer verme (Örneğin, öğrencilerin kendi ilgilerine göre özgün ve yaratıcı ürünler ortaya koyabilecekleri sanal, sosyal, sınıf dışı öğrenme ortamları sunma vb.)		
Gelişim düzeyine uygun geri bildirim verme, farklı ölçme-değerlendirme araç gereçlerine yer verme. (Örneğin, öğrencilerin kendi ilgilerine göre özgün ve yaratıcı ürünlerinin değerlendirildiği sürece dayalı ölçme araçları/yöntemleri kullanma vb.)		

14. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin vermiş olduğunuz yanıt evet ise uygulamalarınızı örneklerle açıklayınız.

.....

.....

Yanıtınız hayır ise farklılaştırılmış öğretime yer verememe nedeninizi açıklayınız.

.....

.....

15. A temasında, sınıfta akranlarına göre daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyan öğrenciler için farklı uygulamalara yer verme (destekleme) durumunuzu işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
Konuyu (içeriği, temayı) somutlaştırma, basitleştirme (Örneğin, öğretim programındaki konuları daha küçük parçalara bölerek, her birini adım adım basitleştirerek açıklama vb.)		
Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin temel kavram ve ilkeleri kavramalarını kolaylaştıracak yöntem-tekniklere yer verme (Örneğin, basamaklandırılmış yönergeler ve kontrol listeleri kullanarak öğrencilere yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri sunma vb.)		
Öğrencilerin öğrenme eksiklerini giderebilecekleri farklı araç-gereç, materyallere yer verme (Örneğin, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini kendi hızlarında giderebilecekleri sınıf dışı öğrenme ortamları sunma vb.)		
Gelişim düzeyine uygun geri bildirim verme, farklı ölçme-değerlendirme araç gereçlerine yer verme. (Örneğin, öğrencilerin parçalara bölünmüş ve basitleştirilmiş her bir kazanıma ulaşma durumunun değerlendirildiği ölçme araçları/yöntemleri kullanma vb.)		

16. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin vermiş olduğunuz yanıt evet ise uygulamalarınızı örneklerle açıklayınız.

.....

.....

Yanıtınız hayır ise farklılaştırılmış öğretime yer verememe nedeninizi açıklayınız.

.....

.....

ÖĞRETMEN YANSITMALARI

AÇIKLAMA: 2024 öğretim programlarında, öğretmenlerden hem kendilerinin hem de öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin yansıtma yaparken “okul yöneticileri, diğer öğretmenler, veliler ve akademisyenler” gibi paydaşlardan aldıkları geri bildirimlerden beslenebilecekleri ve “görüşme formları, öz değerlendirme formları, anekdot kayıtları, günlükler, münazara, zümre ve şube öğretmenler kurulu raporları, öğretmenler kurulu raporları, gelişim dosyaları, mikro öğretim değerlendirmeleri ve ders raporları” gibi veri kaynaklarını kullanabilecekleri vurgulanmaktadır.

17. Öğretmen yansıtması yapmak amacıyla aşağıda verilen paydaşlarla iş birliği yapma ve veri kaynaklarından yararlanma durumunuzu işaretleyiniz.

		Evet	Hayır
Yansıtma yaparken yararlanılan paydaşlar	Okul yöneticileri,		
	Diğer öğretmenler		
	Veliler		
	Akademisyenler		
Yansıtma yaparken yararlanılan veri kaynakları	Görüşme formları		
	Öz değerlendirme formları		
	Anekdote kayıtları		
	Günlükler		
	Münazara		
	Zümre ve şube öğretmenler kurulu raporları		
	Öğretmenler kurulu raporları		
	Gelişim dosyaları		
	Mikro öğretim değerlendirmeleri		
	Ders raporları		

18. Yanıtınız hayır ise nedeninizi açıklayınız.

.....

OKUL TEMELLİ PLANLAMA

AÇIKLAMA: 2024 öğretim programlarında, öğretmenlerden okul temelli etkinlikler düzenlemeleri beklenmektedir. Okul temelli planlama; zümre öğretmenler kurulu tarafından ders kapsamında gerçekleştirilmesi kararlaştırılan araştırma ve gözlem, sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, yerel çalışmalar, okuma etkinlikleri gibi çalışmalara ayrılan süreyi ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere öğretim programını uyarlama olanağı tanınarak esneklik sağlanması amaçlanmıştır.

19. Zümre öğretmenler kurulunda ders kapsamında gerçekleştirilecek olan okul temelli etkinlikleri planlama durumunuzu işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
Okul temelli etkinlikleri planlama durumu		

20. Yanıtınız evet ise etkinlik örneklerini yazınız.

Yanıtınız hayır ise okul temelli etkinliklere yer verememe nedeninizi açıklayınız.

.....

PROGRAM DIŞI ETKİNLİKLER

AÇIKLAMA: 2024 öğretim programlarında, öğretmenlerden program dışı etkinlikler yoluyla öğrencilerin zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimini desteklemeleri; kazanılan becerilerin gerçek hayatta uygulanmasına olanak tanımaları, okullarda yürütülen akademik çalışmaları zenginleştirmeleri beklenmektedir.

21. Program dışı etkinliklere yer verme durumunuzu işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
Sosyal sorumluluk etkinlikleri		
Hayat boyu öğrenme etkinlikleri		

22. Yanıtınız evet ise etkinlik örneklerini yazınız.

.....

Yanıtınız hayır ise program dışı etkinliklere yer verememe nedeninizi açıklayınız.

.....

23. Değerli öğretmenim, programın uygulayıcısı olarak sınıf içi deneyimlerinizden hareketle Öğretim Programındaki A temasına ilişkin karşılaştığınız sorunları, eleştirilerinizi ya da önerilerinizi açıklayabilir misiniz?

[illegible]