



2980-2806

Dorlion Journal

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar

Vol./Cilt: 4 - Issue/Sayı: 1 - Makale No/Article No: 2 - Yıl/Year: 2026 - pp./ss. 1-36.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri (Tokat Örneği)

Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' Views on the Türkiye Century

Maarif Model: A Study in Tokat Province



Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Arrival Date

21.01.2026

Kabul Tarihi / Accepted Date

25.02.2026

Son Revizyon Tarihi / Last Revision Date

25.03.2026

Yayın Tarihi / Publication Date

26.03.2026

Doç. Dr. Mehmet AYAS

TOGU İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Tokat, TÜRKİYE.



Doç. Dr. Ramazan DİLER

TOGU İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Tokat, TÜRKİYE.



Doç. Dr. Kubat Ali TOPÇUBAY

TOGU İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Tokat, TÜRKİYE.



Öz

Bu çalışma, Tokat ilinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) yönelik görüşlerini ve uygulama sürecindeki deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, nicel verilerin açık uçlu sorularla desteklendiği karma yöntem yaklaşımı ve betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında gönüllülük esasına göre katılım sağlayan 112 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, 32 maddelik Likert tipi bir ölçek ve nitel değerlendirmeler için hazırlanan açık uçlu bir soru aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin TYMM'ye yönelik genel tutumlarının orta düzeyde olumlu (Ort.=3.31) olduğunu göstermektedir. Ancak, uygulama sürecine ilişkin zorluk ve kaygı algılarının (Ort.=3.85) oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin model hakkındaki bilgilendirme düzeyleri arttıkça tutumlarının olumlu yönde geliştiğini ve uygulama kaygılarının azaldığını ortaya koymaktadır. Cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan kademe ve okul türü gibi demografik değişkenlerin öğretmen görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Nitel bulgular; zaman yetersizliği, etkinlik yoğunluğu, öğrenci düzeyine uyarlama güçlükleri ve materyal ihtiyacını sahadaki temel sorunlar olarak öne çıkarmıştır. Sonuç olarak, modelin kuramsal açıdan vizyoner bulunduğu ancak sahadaki uygulanabilirliğini artırmak için ders saati-içerik uyumu, somut materyal desteği ve atölye temelli hizmet içi eğitimlerin stratejik bir zorunluluk olduğu önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Öğretmen Görüşleri, Program Değerlendirme, Karma Yöntem.

Öne Çıkanlar

- Bu çalışma, Tokat ilinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) yönelik görüşlerini incelemektedir.
- Öğretmenlerin TYMM'ye yönelik genel tutumları orta düzeyde olumlu bulunmuştur.
- Uygulama sürecine ilişkin zorluk ve kaygı algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Ayas, Mehmet vd. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri (Tokat Örneği)". *Uluslararası Dorlion Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (DASAD)* 4/1-2 (2026), 1-36. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19140730>



- Bilgilendirme algısı yükseldikçe öğretmenlerin modele yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı görülmüştür.
- Nitel bulgular, zaman yetersizliği, etkinlik yoğunluğu ve materyal ihtiyacının uygulamada öne çıkan sorunlar olduğunu göstermiştir.

Abstract

This study aims to investigate the perspectives of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) teachers serving in Tokat province regarding the Türkiye Century Maarif Model (TCMM). The research utilizes a mixed-methods approach, specifically a descriptive survey model where quantitative data are enriched by qualitative findings. The study group consists of 112 RCMK teachers who participated voluntarily during the 2024-2025 academic year. Data were collected using a survey instrument comprising a 32-item Likert-type scale and an open-ended question for qualitative insights. The results indicate that teachers' overall attitudes toward the TCMM are moderately positive (Mean=3.31). However, perceptions of difficulty and anxiety regarding the implementation process (Mean=3.85) were found to be high. The findings reveal that as teachers' perceived level of information about the model increases, their attitudes improve significantly and their implementation-related concerns decrease. Demographic variables, including gender, professional seniority, education level, and school type, do not significantly differentiate teachers' perspectives. Qualitative findings highlight insufficient time, intensive activity load, challenges in adapting content to student levels, and a lack of instructional materials as primary practical issues. The study concludes that, while the model is perceived as theoretically visionary, the study suggests that aligning course hours with content, providing concrete material support, and organizing workshop-based in-service training are strategic necessities to enhance field applicability.

Keywords: Religious Education, Türkiye Century Maarif Model, Religious Culture and Moral Knowledge, Teacher Perspectives, Curriculum Evaluation, Mixed-Methods Research.

Highlights

- This study examines Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) teachers' views on the Türkiye Century Maarif Model (TCMM) in Tokat province.
- Teachers' overall attitudes toward the TCMM were found to be moderately positive.
- Perceived difficulties and concerns regarding the implementation process were relatively high.
- Higher levels of perceived information about the model were associated with more positive teacher attitudes.
- Qualitative findings highlighted insufficient time, intensive activity load, and a need for instructional materials as major challenges in practice.

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişiminde temel bir rol oynayarak bilgi, beceri ve değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan en kritik sosyal süreçtir.¹ Toplumsal ilerleme ve kalkınmanın itici gücü olan eğitim sistemlerinin, bilim ve teknolojideki hızlı ilerlemeler ile çağın değişen ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli güncellenmesi stratejik bir zorunluluktur.² Geleneksel bilgi aktarımına dayalı yöntemlerin 21. yüzyılın karmaşık

¹ Cengiz Metin, *Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yer Alan Yeni Müfredatın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri* (Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2025), 3.

² Hatice Ateş, "Cumhuriyetten Günümüze İlkokul Programları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Genel Bakış", *The Journal of Academic Social Science* 162/162 (24 Mart 2025), 91; Eyyüp Güneş, "Beceri Temelli Öğretim ve 2024 Maarif Modeli: Farklı Coğrafi Bölgelerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Perspektifinden Bir Değerlendirme", *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi* 2/4 (2024), 232.

sorunlarına çözüm üretmekte yetersiz kalması, ezberci anlayıştan uzaklaşarak bireyi merkeze alan beceri temelli bir modele geçişi zorunlu kılmıştır.³

Bu gereklilikler doğrultusunda hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), millî ve manevi değerleri çağdaş eğitim yeterlilikleriyle bütünleştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir reform girişimidir.⁴ Modelin ortaya çıkmasındaki temel etmen, Türkiye'nin ekonomik, sosyal ve kültürel hedeflerini içeren "Türkiye Yüzyılı" vizyonuna erişebilecek nitelikli insan kaynağını yetiştirme ihtiyacıdır.⁵ TYMM, küresel eğitim trendleriyle (OECD, UNESCO) uyum sağlarken, aynı zamanda yerel ve kültürel bağlama duyarlı özgün bir yapı sunma iddiası taşır.⁶

Modelin temel mahiyeti, "Köklerden Geleceğe" felsefesiyle şekillenerek ruh, beden, akıl ve duygu bütünlüğü içinde "Yetkin ve Erdemli İnsan" yetiştirmektir.⁷ Bu vizyon; ontolojik bütünlük (ruh ve beden dengesi), epistemolojik derinlik (bilgi ve bilgelik) ve aksiyolojik olgunluk (etik ve estetik değerler) gibi kurucu sütunlar üzerine inşa edilmiştir.⁸ Erdem-Değer-Eylem çerçevesini omurga olarak benimseyen model, bilgiyi sadece bir "malumat" olmaktan çıkarıp; adalet, saygı ve sorumluluk gibi çatı değerler üzerinden somut davranışlara ve toplumsal faydaya dönüştürmeyi amaçlamaktadır.⁹ Akpınar vd.'ne (2024) göre¹⁰ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, kısa vadeli ve tepkisel eğitim politikalarının ötesine geçerek uzun vadeli hedefleri olan, ileriye dönük bir eğitim vizyonu ortaya koymaktadır. Bu vizyon; esnek uygulama alanları, paydaş katılımı ve sürdürülebilirlik ilkeleri üzerine inşa edilmiştir. Öğrenciyi merkeze alan bu yaklaşım, müfredat tasarımında bireysel farklılıkları ve yerel koşulları dikkate alan bir anlayışı benimsemektedir. Maarif Modeli, eğitimi yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlı bir süreç olarak ele almamakta; ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi de eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir.¹¹ Bu bağlamda eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesine yönelik müfredat düzenlemeleri ön plana çıkmaktadır.¹² Bunun yanı sıra dijital dönüşümün eğitim üzerindeki etkileri dikkate alınarak, teknoloji destekli öğretim uygulamaları ve dijital okuryazarlık

³ Zafer Kadirhan - Mustafa Şat, "A Review of Studies on the Türkiye Century Maarif Model", *Temel Eğitim* 7/27 (11 Eylül 2025), 92; Nazım Bayrakdar, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Beyin Fırtınası Tekniği", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 19 (30 Haziran 2025), 131.

⁴ Abdullah Behriz, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* (Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2025), 1.

⁵ Perin Üredi, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Küresel Eğitim Politikaları Bağlamında Yeri ve Önemi* (Ankara: MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2025), 9.

⁶ Üredi, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Küresel Eğitim Politikaları Bağlamında Yeri ve Önemi*, 25.

⁷ Milli Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni 2025* (MEB, 2025), 5.

⁸ Üredi, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Küresel Eğitim Politikaları Bağlamında Yeri ve Önemi*, 68.

⁹ Ateş, "Cumhuriyetten Günümüze İlkokul Programları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Genel Bakış", 97.

¹⁰ Burhan Akpınar vd., "Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Program Geliştirme ve Felsefi Düzlemde Analizi", *EKEV Akademik Dergisi* 99 (29 Eylül 2024), 8,12.

¹¹ Millî Eğitim Bakanlığı, *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* (Ankara: MEB Yayınları, 2023), 8.

¹² İbrahim Hakan Karataş, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında", *Alanyazın* 5/1 (21 Mayıs 2024), 7.

becerilerinin geliştirilmesi modelin temel öncelikleri arasında yer almaktadır.¹³ TYMM; disiplinler arası yaklaşımı, sistem okuryazarlığı ve sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle öğrenciyi aktif bir özne olarak konumlandırırken, millî kimliğini koruyan ve evrensel sorunlara çözüm üretebilen bilge nesillerin yetişmesine zemin hazırlamaktadır.

(TYMM) öğretmenler, müfredatın başarısını belirleyen en stratejik paydaşlar ve öğrenme sürecinin asıl mimarları olarak konumlandırılmıştır.¹⁴ Bu yeni paradigmanda öğretmenin konumu ve uygulama sürecindeki rolü şu temel başlıklar altında derinleşmektedir:

Tasarım Uzmanı ve Rehber Olarak Öğretmen: Modelde öğretmen, sadece bilgi aktaran bir otorite olmaktan çıkarılarak “öğrenme süreci tasarımcısı” ve “tasarım uzmanı” olarak tanımlanmıştır.¹⁵ Öğretmenin temel görevi; öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını gözeterak farklılaştırılmış öğrenme ortamları (zenginleştirme ve destekleme) inşa etmektir.¹⁶ Bu süreçte öğretmen, bilgiyi doğrudan vermek yerine öğrencilerin bilgiyi sorgulamasına, keşfetmesine ve kendi çıkarımlarını yapmasına rehberlik eden bir lider pozisyonundadır.¹⁷

Öğretmen Yansıtıcıları ve Program Geliştirme Rolü: TYMM'nin en özgün yönlerinden biri, öğretmene programı sürekli iyileştirme gücü veren “öğretmen yansıtıcıları” bileşenidir.¹⁸ Öğretmenler; ders öncesi, sırası ve sonrasındaki deneyimlerini analiz ederek hem kendi mesleki gelişimlerini sağlar hem de müfredatın eksik veya güçlü yönlerini merkeze bildirecek bir veri kaynağına dönüşürler.¹⁹ Bu durum, öğretmeni pasif bir uygulayıcıdan, program geliştirme sürecinin aktif bir öznesine dönüştürmektedir.²⁰

Değer Taşıyıcılığı ve Ahlaki Mimarlık: Öğretmenler aynı zamanda “Erdem-Değer-Eylem” çerçevesinin sınıfa taşınmasında “değer taşıyıcı” ve “manevi mimar” rolünü üstlenirler.²¹ Model, öğretmenden sadece akademik başarıyı değil; ahlak, edep ve vicdan gibi değerlerin öğrenciyi bizzat örnek yaşantılarla aktarılmasını beklemektedir.²²

(TYMM) üzerine hazırlanan güncel çalışmalar, modelin felsefi temellerinden sınıf içi uygulamalarına kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu kaynaklar; kuramsal/ideolojik

¹³ Seyrani Duyul vd., “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Konusunda Öğretmen Görüşleri”, *Ulusal Eğitim Dergisi* 5/3 (2025), 2.

¹⁴ Şaban Berk - Bayram Özer, “Türkiye Yüzyılı’ Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programlarına İlişkin Nitel Bir Değerlendirme”, *Journal of History School* 17/LXXIII (09 Ocak 2025), 3251.

¹⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni 2025*, 47; Mustafa Sever, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Amacını Anlamak”, *egitimreformugirisimi.org*, (2024), 704.

¹⁶ Milli Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni 2025*, 48; Melike Sevinç, 2005, 2023 ve 2024 Maarif Modeli Hayat Bilgisi Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırmalı Analizi (Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005), 12.

¹⁷ Sevinç, 2005, 2023 ve 2024 Maarif Modeli Hayat Bilgisi Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırmalı Analizi, 36.

¹⁸ Milli Eğitim Bakanlığı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni 2025*, 65.

¹⁹ Behriz, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*, 14.53.

²⁰ Behriz, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*, 18.

²¹ Ahmet Çoşkun, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Dinî Okuryazarlık”, *BABUR Research* 4/1 (19 Haziran 2025), 815.

²² Çoşkun, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Dinî Okuryazarlık”, 813,816.

temeller, branş bazlı uygulama değerlendirmeleri, ölçme-değerlendirme ve temel beceriler ile mesleki gelişim ve altyapı sorunları başlıkları altında kategorize edilebilir.

Literatürde TYMM, sadece bir müfredat değişikliği değil; aynı zamanda varlık anlayışı, bilgi anlayışı ve değer anlayışı bakımından bir düşünce çerçevesi değişimi olarak ele alınmaktadır. Üzümcü ve Abanoz (2024), modelin bütüncül bir eğitim yaklaşımını benimsediğini ve özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi özelinde öğrenci ve problem merkezli tasarımların sosyal ve psikolojik faktörleri daha belirleyici kıldığını vurgulamaktadır. Modelin ideolojik yansımalarını inceleyen Turan ve Nazıroğlu (2024) ise programın kimlik ve otorite temalarında toplum merkezli; özgürlük ve adalet gibi temalarda ise birey merkezli ideolojik unsurlar arasında bir denge arayışında olduğunu ifade etmektedir. DKAB dersi özelinde Ceylan (2025), kazanımların ulaşılabilir olduğunu ancak içeriklerin yerel düzeyde her öğrenci seviyesine tam uyum sağlamadığını belirtmektedir. Bu çalışmalar, modelin “Erdem-Değer-Eylem” çerçevesiyle yetkin ve erdemli bireyler yetiştirme hedefini kuramsal bir zemine oturtmaktadır.

Modelin farklı eğitim kademelerindeki yansımaları, branş öğretmenlerinin deneyimleri üzerinden detaylandırılmıştır. Düğmeci ve İlik (2025), okul öncesi öğretmenlerinin programı bütüncül gelişim ve değerler eğitimi açısından olumlu bulduklarını, ancak rehber kitap ve plan desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bakırcı vd. (2025), yeni Fen Bilimleri programının yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatları sunduğunu ve beceri temelli olduğunu ortaya koyarken; kalabalık sınıfların ve materyal eksikliğinin uygulama başarısını sınırlayabileceğine dikkat çekmektedir. Uygun ve Akgül (2024), müfredatın sadeleşmesini ve öğrenciyi aktifleştirme hedefini olumlu bulmakla birlikte, tarih konularının azaltılması ve öğretmenlerin hazırlık sürecine geç dâhil edilmesi noktalarında eleştirel görüşler sunmaktadır. Ersoy ve Acar Erdol (2025), Felsefe programının güncel sorunlara odaklanmasını modern bir yaklaşım olarak nitelendirmekte, ancak akademik dilin karmaşıklığı ve süre yetersizliğini temel kısıtlılıklar olarak rapor etmektedir.

TYMM'nin getirdiği en önemli yeniliklerden biri sonuç odaklılıktan süreç odaklı değerlendirilmeye geçiştir. Özen (2025), Türkçe öğretmenlerinin tanılayıcı ve geliştirici değerlendirme uygulamalarını bireysel gelişim takibi açısından faydalı bulduklarını, ancak objektiflik kaygısı ve zaman yönetimi sorunları yaşadıklarını ifade etmektedir. İlkokul düzeyindeki ilk okuma-yazma öğretimini inceleyen Balantekin (2025), hazırlık çalışmalarına ayrılan sürenin artırılması ve harf gruplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, karne yerine getirilen “gelişim raporu” uygulamasının veliler nezdinde anlaşılabilirlik sorunu yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Modelin başarısı, uygulayıcılar olan öğretmenlerin sürece hazırlanma düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Arslan ve Kimsesiz (2025), verilen hizmet içi eğitimlerin teorik kaldığını, materyallerin yüzeysel olduğunu ve eğitimcilerin konuya hâkimiyetinde eksiklikler bulunduğunu rapor etmektedir. Seyyar ve Aydın (2025) tarafından yapılan kapsamlı tarama

araştırmasında da benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki gelişim desteğine duydukları ihtiyaç ve okullar arasındaki teknolojik altyapı farklılıklarının yarattığı fırsat eşitsizliği vurgulanmaktadır. Yılmaz ve Özdemir (2025) ise modelin getirdiği yoğun etkinlik sayısının planlama ve zaman yönetimi krizlerine yol açtığını belirterek, öğretmenlerin iş yükünün hafifletilmesi gerektiğini önermektedir.

Öğretmenlerin Maarif Modeli'ne ilişkin tutum ve değerlendirmeleri, söz konusu modelin etkili yönlerinin ortaya çıkarılması ve iyileştirilmesi gereken boyutlarının tespit edilmesi bakımından belirleyici bir role sahiptir.²³ Eğitim alanında gerçekleştirilen reform girişimlerinin istenen sonuçlara ulaşabilmesi, öğretmenlerin bu süreçlere etkin katılım göstermesiyle yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda yürütülen araştırma, öğretmenlerin Maarif Modeli'ni nasıl yorumladıklarını, uygulama aşamasında karşılaştıkları güçlükleri ve modelin eğitim sistemi üzerindeki muhtemel yansımalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda TYMM DKAB öğretim programlarının etkililiğini incelemek, uygulama sürecindeki yansımalarını belirlemek ve karşılaşılan sorunları tespit ederek çözüm önerileri geliştirmek amacıyla DKAB öğretmenlerinin programlara ilişkin görüşlerinin araştırılması büyük önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi "DKAB öğretmenlerinin TYMM uygulamasına yönelik görüşleri nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem anket bulgularında "genel tutum" biçiminde kodlanmıştır. Bu alanda nicel bir çalışma yapılmamış olması çalışmanın önemini arttırmaktadır. TYMM ile ilgili gerek YÖK tez merkezinde gerekse Dergipark gibi bilimsel makale yayım platformlarında yapılan taramalarda bu konuyla ilgili var olan çalışmaların nitel araştırmalara dayandığı görülmüştür. Bu durum çalışmayı, konuyla ilgili nicel verilere dayalı bir çalışmanın olmaması ve Tokat özelinde başka çalışma bulunmaması nedeniyle özgün kılmaktadır. Ayrıca nicel araştırmalar, ölçülebilir veriler üretmesi, değişkenler arası ilişkileri istatistiksel olarak ortaya koyması, genellenebilir sonuçlar sağlaması ve karar vericilere güçlü kanıt sunması bakımından eğitim bilimlerinde önemli bir araştırma yaklaşımıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin TYMM'ne yönelik algılarını ve deneyimlerini sistematik bir biçimde incelemek amacıyla nicel yönü baskın eşzamanlı karma yöntem yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır.²⁴ Araştırmada, mevcut bir durumu katılımcıların perspektifinden olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen betimsel tarama modeli temel alınmıştır.

²³ Tuğrul Yürük - Kubatalı Topchubaev, "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 22/1 (30 Haziran 2022), 434.

²⁴ Adnan Baki - Tuba Gökçek, "Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11/42 (Güz 2012), 1-21.

Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel yaklaşımların güçlü yönlerini bir araya getirerek araştırma problemlerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasını sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır.²⁵ Bu yaklaşım, farklı veri türlerinin entegrasyonu yoluyla bulguların geçerlik ve güvenilirliğini artırmayı hedeflemektedir. Karma yöntemin, araştırma sorularına daha güçlü ve bütüncül yanıtlar sunduğu ve sosyal bilimlerde giderek yaygınlaştığı belirtilmektedir.²⁶

Söz konusu desen, nicel verilerin sağladığı istatistiksel genellenebilirliği, açık uçlu soru aracılığıyla elde edilen nitel verinin sunduğu derinlemesine ve açıklayıcı bilgilerle zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sürecinde katılımcılara yönelik herhangi bir deneysel manipülasyonda bulunulmamış; veriler, öğretmenlerin uygulama sürecindeki öznel değerlendirmeleri üzerinden, sayısal eğilimler ile bu eğilimlerin arkasındaki gerekçeleri bütünleştirecek bir yapıda kurgulanmıştır. Bu bütünleşik yaklaşım, Tokat örneklemini üzerinden TYMM'nin sahadaki yansımalarının hem geniş ölçekli bir panoramasını sunmakta hem de uygulama aşamasında karşılaşılan sorunların niteliksel derinliğini ortaya koymaktadır

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Tokat ili merkez ve ilçelerinde 2024–2025 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ve özel okullarda görev yapan 489 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2024–2025 öğretim yılında gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 112 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada örneklem seçiminde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem, özellikle saha koşullarında erişimin sınırlı olduğu durumlarda sıklıkla tercih edilmekte ve eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır.

Örneklem büyüklüğünün yeterliliği istatistiksel güç analizi ve eğitim araştırmaları literatürü çerçevesinde değerlendirildiğinde, davranış bilimlerinde orta düzey etki büyüklüğünün test edilmesi için korelasyon analizlerinde yaklaşık 85, t testlerinde 64 ve ANOVA analizlerinde ise yaklaşık 98 katılımcının yeterli olduğu belirtilmektedir.²⁷ Eğitim araştırmalarına yönelik güncel çalışmalar da birçok araştırmada örneklem büyüklüğünün 50–99 aralığında olduğunu göstermektedir.²⁸ Bu bağlamda araştırmada yer alan 112 katılımcıdan oluşan örneklemin nicel analizler açısından yeterli ve güçlü olduğu değerlendirilmektedir.

²⁵ John W. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Amerika: Sage Publication, 2009), 23; John W. Creswell, - Plano Clark Vicki L., *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (Amerika: Sage Publication, 2017), 38.

²⁶ Johnson R. Burke - Anthony J. Onwuegbuzie, "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come", *Educational Researcher* 33/7 (Ekim 2004), 15-16.

²⁷ Jacob Cohen, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (Amerika: Lawrence Erlbaum Associates, 1988), 38–39, 79–81, 273–275.

²⁸ Smruti Besekar vd., Exploring Sample Size Determination in Educational Research: A Comprehensive Review [version 3]. *F1000Research* 2024, 12:1291, 6-7,9.

Bununla birlikte, araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılması nedeniyle örneklemin evreni istatistiksel anlamda tam temsil ettiği söylenemez. Ancak örneklemin evrenin yaklaşık %23'ünü kapsamı ve Tokat ilinin farklı merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşması, elde edilen bulguların evrene ilişkin önemli ipuçları sunduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırma bulguları genellenirken temkinli olunulmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin TYMM'ne ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır.

2.3.1. Bölüm: Kişisel Bilgi Formu

Anketin ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu bölümde; Görev yapılan il, Görev yeri (merkez / ilçe / köy / kasaba), Mesleki kıdem, Cinsiyet, Görev yapılan okul kademesi (ilköğretim / ortaöğretim), Okul statüsü (resmî / özel), Okul türü gibi değişkenlere ilişkin maddeler bulunmaktadır.

Bu değişkenler, araştırmada betimsel analizler ve karşılaştırmalı analizlerde kullanılmak üzere veri setine dâhil edilmiştir.

2.3.2. Bölüm: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretmen Görüşleri Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde öğretmenlerin TYMM'ne ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik Likert tipinde 32 madde ve bir adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Maddeler; model hakkında bilgilendirme, programın içeriği, öğretim yöntemleri, materyal ve kaynaklar, uygulama süreci, karşılaşılan güçlükler, öğrencilerin gelişimine katkı, modelin genel başarısı gibi boyutları kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

Örnek maddeler:

- “TYMM hakkında yeterli bilgiye sahibim.”
- “Modelde önerilen öğretim yöntemlerini uygularken zorlanmıyorum.”
- “Program öğrencilerin sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır.”
- “Modelin başarılı olduğunu düşünüyorum.”

2.3.3. Ölçek Türü ve Puanlama

Ölçekte yer alan maddeler 5'li Likert tipinde düzenlenmiştir.

Cevap seçenekleri, 1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum şeklinde düzenlenmiş ve ters maddeler dikakte alınarak olumlu yönde puanlanmıştır.

Anketin sonunda öğretmenlerin modele ilişkin görüşlerini ayrıntılı ifade edebilmeleri amacıyla bir adet açık uçlu soru eklenmiştir. “Maarif Modeli ve DKAB dersine ilişkin görüşleriniz” sorusu ile elde edilen nitel veri temalandırılarak nicel verilerden elde edilen

bulguları desteklemek amacıyla araştırma sonunda kullanılmıştır. Araştırmanın karma bir yöntemde olması ile birlikte nitel veri toplama amacı taşımadığından açık uçlu soru derinlemesine nitel analiz üretmek için değil, nicel bulguları desteklemek için kullanılmıştır.

Creswell, karma yöntem araştırmacılarının seçebilecekleri en sık kullanılan altı temel tasarım olduğunu söylemektedir. Bunların üçü eşzamanlı, üçü ise sıralı tasarımlardır. Eşzamanlı karma yöntem tasarımında Creswell, aynı zamanda gerçekleştirilen nicel ya da nitel verilerden herhangi birine baskın önem verilebileceğini, baskın olmayan verinin analiz sonunda asıl veri setine bağlanabileceğini belirtmektedir.²⁹ Bu tasarım araştırma bulgularını doğrulamak, güçlendirmek ve çapraz geçerliliğine bakmaya çalışıldığında faydalıdır.

2.4. Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçek maddeleri hazırlanırken şu süreç izlenmiştir:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli dokümanları incelenmiştir.
2. Program değerlendirme ve öğretmen görüşü literatürü taranmıştır.
3. Taslak madde havuzu oluşturulmuştur.
4. Maddeler dil ve kapsam açısından gözden geçirilmiştir.

Bu süreç sonucunda öğretmen görüşlerini çok boyutlu biçimde ölçmeye yönelik bir taslak form oluşturulmuştur.

Uzmanlardan gelen geri bildirimlerle maddelerin kapsam geçerliliği Lawshe KGO formülü ile değerlendirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde içerik geçerliliğini belirlemek amacıyla sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri Lawshe Tekniğidir. Bu teknik, uzmanlardan her bir maddeyi belirli bir yapıyı ne ölçüde temsil ettiği bakımından değerlendirmelerini isteyerek maddelerin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak belirlenmesine olanak sağlar. Böylece araştırmacılar, geliştirdikleri ölçeğin yalnızca ilgili yapıyı yansıtan maddeleri içermesini, konu dışı ifadelerin ise ayıklanmasını güvence altına alırlar. Bu yaklaşım, ölçeğin hem kavramsal hem de bilimsel tutarlılığını artırarak güvenilir ölçüm araçlarının oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır.³⁰

Sosyal bilimlerde, içerik geçerliliğini ölçmek için Lawshe Tekniği'nin geçerli bir teknik olarak yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Uzman görüşlerinin niceliksel biçimde sunmaya imkân tanıyan bu teknik, geçerlilik sürecinin daha nesnel yürütülmesini sağlamaktadır.³¹

²⁹ Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 202-203; Baki - Gökçek, "Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış", 14.

³⁰ C. H. Lawshe, "A Quantitative Approach To Content Validity", *Personnel Psychology* 28/4 (Aralık 1975), 563-575.

³¹ Muhammet Kotan - Ahmet Uyar, "Spor Kulüplerinin Finansal Ürünlerine Yönelik Tüketici Tercihlerinin Belirlenmesi: Lawshe Tekniği ile Ölçek Geliştirme Çalışması", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 24/2 (17 Nisan 2025), 911; Yeşilyurt, Selami & Çapraz, Cüneyt. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliliği İçin Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20. 255.

Lawshe tarafından geliştirilen içerik geçerliği oranı yaklaşımında, uzman sayısına bağlı olarak her madde için kabul edilmesi gereken minimum CVR değerleri belirlenmiştir. Hesaplanan CVR değerleri, Lawshe'nin kritik değerler tablosu ile karşılaştırılarak anlamlı olmayan maddeler ölçekten çıkarılmaktadır. Bu çerçevede uzman sayısı en az 5 olmalıdır. Uzman sayısı 5-6-7 olan çalışmalarda uzmanların tamamının onay verdiği maddeler veri setine dâhil edilmektedir. Uzman sayısı arttıkça görüşlerin değerlendirme oranları da değişmekte ve her uzmanın onayı gerekmemektedir. Bunu belirleyen oranlar Lawshe'nin kritik değerler tablosunda verilmiştir. Lawshe tekniğine dayalı içerik geçerliği analizi sonucunda, N = 6 uzman (4 akademisyen 2 DKAB öğretmeni) için belirlenen kritik CVR değeri (CVR \geq .99) ölçütü esas alınmıştır.³² Bu doğrultuda, altı uzmanın tamamı tarafından "gerekli" olarak değerlendirilmeyen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. CVR değeri kritik sınırın altında kalan maddeler, içerik açısından ölçülmek istenen yapıyı yeterince temsil etmediği gerekçesiyle nihai ölçek formuna dâhil edilmemiştir.

Bununla birlikte, bazı maddeler uzmanlar tarafından kavramsal açıdan önemli bulunmakla birlikte; ifade biçimi, kapsamı ya da açıklık düzeyi açısından geliştirilmesi gerektiği yönünde geri bildirimler almıştır. Bu maddeler, yeniden düzenlenmiş; anlam belirsizlikleri giderilmiş, DKAB dersi bağlamına özgü ifadeler güçlendirilmiş ve ölçülmek istenen davranışı daha açık biçimde yansıtabilecek şekilde revize edilmiştir. Revize edilen maddeler, ikinci bir uzman değerlendirmesine tabi tutulmuş ve tüm uzmanlar tarafından "gerekli" olarak değerlendirilmesi koşuluyla ölçeğin nihai formuna alınmıştır.

Bu aşama sonucunda, Maarif Modeli'nin DKAB dersi bağlamındaki temel boyutlarını kapsayan ve içerik geçerliği uzman görüşleriyle güvence altına alınmış 6 demografik soru 32 nicel ve 1 nitel yapıda 33 maddelik nihai ölçek formu elde edilmiştir.

2.5. Veri Toplama Süreci

Veriler, çevrim içi ortamda hazırlanan anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket bağlantısı, Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan DKAB öğretmenleriyle çeşitli iletişim kanalları (WhatsApp, kurumsal iletişim) aracılığıyla paylaşılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlanmış ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırma verileri analiz öncesinde eksik veri açısından incelenmiştir. Google Forms aracılığıyla toplanan verilerde zorunlu maddeler kullanıldığı için nicel veri setinde eksik gözleme rastlanmamıştır. Açık uçlu soruya verilen yanıtların ise gönüllülük esasına bağlı olması nedeniyle bazı katılımcıların bu soruya yanıt vermediği görülmüştür. Açık uçlu soruya verilen yanıtlar nitel veri kapsamında değerlendirildiğinden bu durum araştırma açısından bir eksiklik olarak kabul edilmemiştir.

³² Lawshe, "A Quantitative Approach To Content Validity", 568.

2.6. Veri Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS.20 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle veriler kontrol edilerek normallik testlerine bakılmıştır, ölçek toplam puanlarının normal dağılıma uygunluğu çarpıklık-basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Çarpıklık (Skewness = -0.11) ve basıklık (Kurtosis = 0.45) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu belirlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları da dağılımın anlamlı olmadığını göstermiştir ($p = .426$). Bu bulgular veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu ve parametrik testlerin kullanılabilceğini göstermektedir. Ardından analizlere geçilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's alfa katsayısı ile değerlendirilmiş; ölçeğin tamamı ve alt boyutları için iç tutarlılık düzeyleri hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir:

- Betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde),
- Bağımsız örneklem t-testi (iki gruplu karşılaştırmalar),
- Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalar),
- Korelasyon analizi (değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi),
- Çoklu doğrusal regresyon analizi (genel tutumun yordayıcılarının belirlenmesi),
- Madde düzeyinde kategorik karşılaştırmalar için Ki-kare analizi.

Nitel veriler ise betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Açık uçlu soruya verilen yanıtlar öncelikle okunmuş, benzer ifadeler bir araya getirilerek temalar ve alt temalar oluşturulmuş, ardından bu temalar nicel bulgularla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bu süreçte nitel veriler, nicel sonuçları destekleyici ve açıklayıcı bir işlev görmüştür.

2.7. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiştir.* Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve kişisel bilgilerin gizli tutulacağı güvence altına alınmıştır. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmış ve üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır. Verilere ait tabloların sadeleştirilmesi konusunda Chatgpt 5.0 versiyonundan faydalanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Örneklemin Demografik Dağılımına ait Bulgular

Tokat ili kapsamında gerçekleştirilen veri toplama çalışmaları neticesinde 6 demografik değişken çerçevesinden cevapların dağılımları ve ölçeğin güvenilirliğine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

* Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulunun 30.10.2025 tarih 01. no'lu oturumunda almış olduğu etik onay kararı ile.

Tablo 1. Örnekleminin Demografik Dağılımı (n=112)

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	72	64.3
	Kadın	40	35.7
Görev Süresi	1-5 yıl	7	6.3
	6-15 yıl	51	45.5
	16-30 yıl	36	32.1
	30+ yıl	18	16.1
Görev Yeri	Merkez	73	65.2
	İlçe merkezi	29	25.9
	Köy	7	6.3
	Kasaba	3	2.7
Kademe	Ortaöğretim	69	61.6
	İlköğretim	43	38.4
Okul Türü	Standart	86	76.8
	Mesleki	26	23.2
Okul Statüsü	Resmi	110	98.2
	Özel	2	1.8

Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri; cinsiyet, görev süresi, görev yapılan kademe, okul türü, okul statüsü ve görev yeri değişkenleri görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre dağılım incelendiğinde, örneklemin %64,3’ünün erkek (n=72) ve %35,7’sinin kadın (n=40) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu dağılım, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği alanında erkek öğretmenlerin sayısal olarak daha yüksek olduğu mevcut saha görünümüyle uyumludur.

Görev süresine göre dağılım değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük bir bölümünün 6-15 yıl (%45,5; n=51) ve 16-30 yıl (%32,1; n=36) aralığında mesleki deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin oranı %6,3 (n=7) ile

daha düşük düzeydedir. Bu bulgu, araştırma örnekleminin ağırlıklı olarak orta ve ileri mesleki kidede sahip öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademelere göre dağılımına bakıldığında, katılımcıların %61,6'sının ortaöğretim (n=69) ve %38,4'ünün ilköğretim (n=43) kurumlarında görev yaptığı görülmektedir. Bu durum, Maarif Modeli'nin özellikle ortaöğretim düzeyinde uygulanma biçimlerine ilişkin görüşlerin örneklem içinde güçlü biçimde temsil edildiğini göstermektedir.

Okul türüne göre dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin %76,8'inin standart ortaöğretim kurumlarında (n=86), %23,2'sinin ise mesleki ve teknik eğitim kurumlarında (n=26) görev yaptığı belirlenmiştir. Okul statüsü açısından bakıldığında ise katılımcıların büyük çoğunluğunun resmî okullarda (%98,2; n=110) görev yaptığı, özel okulda görev yapan öğretmen sayısının oldukça sınırlı olduğu (%1,8; n=2) görülmektedir.

Görev yeri değişkenine göre yapılan incelemede, öğretmenlerin %65,2'sinin il merkezinde (n=73), %25,9'unun ilçe merkezlerinde (n=29), %6,3'ünün köylerde (n=7) ve %2,7'sinin kasabalarda (n=3) görev yaptığı belirlenmiştir. Bu dağılım, örneklemin ağırlıklı olarak merkez ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerden oluştuğunu, buna karşın kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin de sınırlı düzeyde temsil edildiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma örneklemini; farklı görev süreleri, kademeler ve okul türlerini içeren heterojen bir yapı sergilemekte olup, Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerini yansıtacak yeterlilikte bir demografik çeşitliliğe sahiptir.

3.2. Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Aşağıdaki analizlerde Likert kodlama 1=Kesinlikle Katılmıyorum ... 5=Kesinlikle Katılıyorum; olumsuz içerikli maddeler (23, 27, 28, 30, 32) genel tutum puanı için ters kodlanmıştır (6-puan).

Tablo 2. Ölçek Puanları Betimsel İstatistikleri

Puan	n	Ort.	S	Min-Maks
Genel Tutum (ters kodlu)	112	3.31	.60	1.32-4.45
Olumlu Algı	112	3.53	.70	1.38-5.00
Zorluk/Kaygı (orijinal yön)	112	3.85	.51	2.00-5.00

Tablo 2’de araştırmada kullanılan ölçekten elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler, öğretmenlerin Maarif Modeli’ne yönelik genel tutumlarını ve modelin farklı boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ortaya konmaktadır. Bu kapsamda, genel tutum puanı, olumlu algı puanı ve zorluk/kaygı algısı puanı olmak üzere üç temel puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin genel tutum puan ortalaması 3.31 (SS = 0.60) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin Maarif Modeli’ne yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçek puanlarının orta noktaya yakın ancak bu noktanın üzerinde seyretmesi, öğretmenlerin modeli bütünüyle olumsuz değerlendirmediklerini; ancak bazı çekinceler taşıdıklarını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin modelin öğretim sürecine katkısı, öğrenci gelişimine etkisi ve öğretim uygulamalarına uyumuna ilişkin algılarını yansıtan olumlu algı puan ortalaması 3.53 (SS = 0.70) olarak bulunmuştur. Bu değer, öğretmenlerin Maarif Modeli’nin amaç ve içerik bakımından DKAB dersiyle büyük ölçüde uyumlu olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Modelin öğretimsel yönlerine ilişkin olumlu değerlendirmelerin, genel tutum puanına kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Buna karşılık, öğretmenlerin uygulama sürecinde yaşadıkları güçlükleri ve kaygıları yansıtan zorluk/kaygı algısı puan ortalaması 3.85 (SS = 0.51) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin Maarif Modeli’nin uygulama boyutunda zaman yetersizliği, etkinlik yoğunluğu ve öğrenci düzeyine uyarılma gibi konularda belirgin güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Zorluk/kaygı puan ortalamasının diğer boyutlara kıyasla daha yüksek olması, modelin uygulama sürecinde öğretmenler üzerinde ek bir yük ve sorumluluk algısı oluşturduğuna işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde betimsel istatistikler, öğretmenlerin Maarif Modeli’ni kuramsal ve amaçsal açıdan olumlu, ancak uygulamaya dönük boyutlarda daha temkinli ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, ilerleyen analizlerde ele alınan madde düzeyindeki bulgular ve nitel verilerle birlikte değerlendirildiğinde, modelin sahadaki uygulanabilirliğine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır.

3.3. Güvenirlilik Katsayılarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Güvenirlilik Katsayıları

Ölçek / Alt Küme	Madde sayısı	Cronbach’s α
Ölçek Toplamı (ters kodlu genel tutum seti)	31	.944
Olumlu Algı maddeleri	26	.959

Ölçek / Alt Küme	Madde sayısı	Cronbach's α
Zorluk/Kaygı (23,27,28,30,32)	5	.521

Tablo 3'te araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenilirliği, ölçeğin tamamı ve alt boyutları için Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Güvenirlik analizleri, ölçeğin öğretmenlerin Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerini tutarlı ve kararlı biçimde ölçüp ölçmediğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu değer, sosyal bilimler alanında kabul edilen ölçütler dikkate alındığında, ölçeğin çok yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin büyük ölçüde aynı yapıyı ölçtüğü ve ölçekten elde edilen toplam puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, öğretmenlerin Maarif Modeli'ne yönelik olumlu değerlendirmelerini yansıtan olumlu algı alt boyutu için Cronbach alfa katsayısının .96 olduğu görülmektedir. Bu değer, alt boyutun iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu ve maddelerin birbirleriyle güçlü bir uyum sergilediğini ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, modelin uygulama sürecinde yaşanan güçlükleri ve kaygıları yansıtan zorluk/kaygı alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .52'dir. Bu görece düşük değer, söz konusu alt boyutta yer alan madde sayısının sınırlı olması ve maddelerin farklı uygulama sorunlarına odaklanmasıyla açıklanabilir. Ölçek geliştirme ve psikometrik değerlendirme çalışmalarında, az sayıda maddeden oluşan alt boyutlarda alfa katsayısının görece düşük çıkmasının beklenen bir durum olduğu belirtilmektedir.³³

Genel olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin tamamına ve olumlu algı alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayıları, ölçme aracının Maarif Modeli'ne yönelik öğretmen görüşlerini güvenilir biçimde ölçbildiğini göstermektedir. Zorluk/kaygı alt boyutuna ilişkin bulgular ise bu boyutun yorumlanmasında dikkatli olunması gerektiğine işaret etmekte; buna karşın söz konusu maddelerin uygulama sürecine ilişkin önemli göstergeler sunduğu değerlendirilmektedir.

³³ Robert A. Peterson, "A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha", *Journal of Consumer Research* 21/2 (1994), 381-391; Keith S. Taber, "The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education", *Research in Science Education* 48/6 (01 Aralık 2018), 1273-1296.

3.4. Karşılaştırmalar

3.4.1. İki gruplu karşılaştırmalar (Independent Samples t-test)

Aşağıdaki tüm t-testlerde bağımlı değişkenler sırasıyla Genel Tutum, Olumlu Algı, Zorluk/Kaygı puanlarıdır.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Karşılaştırmalar (Tokat, n=112)

Değişken	Kadın (n=40) Ort±SS	Erkek (n=72) Ort±SS	t	p	d
Genel Tutum	3.33±0.53	3.29±0.64	.33	745	0.06
Olumlu Algı	3.56±0.60	3.51±0.76	.40	691	0.08
Zorluk/Kaygı	3.88±0.43	3.83±0.55	.49	622	0.10

Tablo 4'te DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analizlerde öğretmenlerin genel tutum, olumlu algı ve zorluk/kaygı algısı puanları dikkate alınmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, kadın ve erkek öğretmenlerin Maarif Modeli'ne ilişkin genel tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0.33$, $p > .05$). Benzer biçimde, öğretmenlerin modele yönelik olumlu algı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = 0.40$, $p > .05$). Ayrıca, uygulama sürecinde yaşanan güçlükleri ve kaygıları yansıtan zorluk/kaygı algısı puanları açısından da kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t = 0.49$, $p > .05$).

Literatürde, öğretmenlerin yeni müfredata yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında genellikle anlamlı bir bağ bulunamamıştır. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyeti ile programı değerlendirme biçimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmadığı ifade edilmiştir.³⁴ Benzer şekilde, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre hem mesleki tatmin düzeylerinde hem de programlara ilişkin değerlendirmelerinde yapılan Mann-Whitney U testi analizleri sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmediği rapor edilmiştir.³⁵

Çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular, Tokat ili örneğinde DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne yönelik tutum ve algılarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı

³⁴ Hasan Bakırcı vd., "2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri: Maarif Modeli Örneği", *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi* 9/4 (17 Aralık 2025), 1054; Fatih Seyyar - Merve Aydın, "Öğretmenlerin Gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Betimsel Bir Tarama Araştırması", *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi* 11/3 (31 Aralık 2025), 206.

³⁵ Sevinç, 2005, 2023 ve 2024 Maarif Modeli Hayat Bilgisi Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırmalı Analizi, 200.

biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin modeli değerlendirme biçimleri, kadın ve erkek öğretmenler arasında benzer bir dağılım sergilemektedir.

Tablo 5. Kademeye Göre Karşılaştırmalar (Tokat, n=112)

Değişken	İlköğretim (n=43) Ort±SS	Ortaöğretim (n=69) Ort±SS	t	p	d
Genel Tutum	3.29±0.57	3.31±0.62	-0.15	.879	-0.03
Olumlu Algı	3.53±0.68	3.52±0.73	0.04	.966	0.01
Zorluk/Kaygı	3.89±0.49	3.82±0.51	0.69	.491	0.13

Tablo 5'te, DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları eğitim kademesine (ilköğretim ve ortaöğretim) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analizlerde öğretmenlerin genel tutum, olumlu algı ve zorluk/kaygı algısı puanları dikkate alınmıştır.

Analiz sonuçları, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin Maarif Modeli'ne yönelik genel tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($t = -0.15, p > .05$). Benzer şekilde, öğretmenlerin modele ilişkin olumlu algı puanları kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = 0.04, p > .05$). Uygulama sürecinde yaşanan güçlükleri ve kaygıları yansıtan zorluk/kaygı algısı puanları açısından da ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t = 0.69, p > .05$).

Literatürde modele yönelik olarak öğretim kademelerinde bir farklılık gözlenmezken, modelin uygulamasında ortaya çıkan zorlukların içerikleri açısından ortaöğretim ve ilköğretim arasında farklılıkların olduğu belirtilmektedir. İlköğretim düzeyinde kaygılar daha çok "temel becerilerin inşası ve materyal desteği" üzerinde yoğunlaşırken, ortaöğretimde "akademik derinliğin korunması ve merkezi sınavlarla uyum" ön plana çıkmaktadır.³⁶

Çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular, Tokat ili örneğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin tutum ve algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, Maarif Modeli'nin öğretmenler tarafından değerlendirilme biçimi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde benzer bir yapı sergilemektedir.

³⁶ Yakup Balantekin, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İlk Okuma Yazma Öğretiminin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması", *Milli Eğitim Dergisi* 54/1 (2025), 895; Merve Ersoy - Tuba Acar Erdol, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Hazırlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın (10. ve 11. Sınıflar) Öğretmen ve Akademisyen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi", *Milli Eğitim Dergisi* 54/1 (2025), 1052.

Tablo 6. Okul Türüne Göre Karşılaştırmalar (Tokat, n=112)

Değişken	Mesleki(n=26) Ort±SS	Standart(n=86) Ort±SS	t	p	d
Genel Tutum	3.23±0.56	3.33±0.61	-0.76	.448	-0.16
Olumlu Algı	3.45±0.66	3.55±0.72	-0.64	.525	-0.14
Zorluk/Kaygı	3.89±0.49	3.84±0.51	0.42	.674	0.09

Tablo 6’da, DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli’ne ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne (standart ortaöğretim kurumları ve mesleki-teknik eğitim kurumları) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analizlerde öğretmenlerin genel tutum, olumlu algı ve zorluk/kaygı algısı puanları dikkate alınmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile standart ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Maarif Modeli’ne yönelik genel tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -0.76, p > .05$). Benzer biçimde, öğretmenlerin modele ilişkin olumlu algı puanları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -0.64, p > .05$). Ayrıca, uygulama sürecinde yaşanan güçlükleri ve kaygıları yansıtan zorluk/kaygı algısı puanları açısından da okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t = 0.42, p > .05$).

Bazı araştırmalar, modelin tüm okul türleri için tek tip bir yapı sunmasını eleştirmektedir. Özellikle Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler, öğrencilerin derslere yönelik ön yargıları ve hazırbulunuşluk düzeyleri nedeniyle modelin getirdiği yoğun içerikleri kavramakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.³⁷ Ayrıca, tek bir programın tüm okul türlerini kapsamaması gerektiği, okulun türüne göre etkinlik ve içeriklerin özelleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.³⁸ Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Meslek Liseleri arasında yapılan karşılaştırmalarda; laboratuvar, atölye ve dijital donanım yetersizliklerinin modelin başarısını doğrudan etkilediği görülmektedir.³⁹ Özellikle Fen Bilimleri gibi uygulamalı derslerde, her okulun aynı fiziki imkana sahip olmaması modelin bütünselliğine yönelik bir risk olarak değerlendirilmektedir.⁴⁰

³⁷ Senem Kalaç - Alper Cihan Konyalıoğlu, “Matematik Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 14/1 (2025), 89.

³⁸ Kalaç - Konyalıoğlu, “Matematik Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri”, 100.

³⁹ Seyyar - Aydın, “Öğretmenlerin Gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”, 222.

⁴⁰ Bakırcı vd., “2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri”, 1050.

Çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular, DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne yönelik tutum ve algılarının görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Buna göre, modelin öğretmenler tarafından değerlendirilme biçimi, standart ortaöğretim kurumları ile mesleki ve teknik eğitim kurumları arasında benzer bir görünüm sergilemektedir.

3.4.2. Çoklu karşılaştırmalar (One-Way ANOVA)

Tablo 7. Görev Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA (Tokat, n=112)

Bağımlı değişken	F	p	η^2
Genel Tutum	1.58	.199	.042
Olumlu Algı	1.80	.151	.048
Zorluk/Kaygı	1.73	.165	.046

Tablo 7'de, DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerinin mesleki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Analizlerde öğretmenlerin genel tutum, olumlu algı ve zorluk/kaygı algısı puanları bağımlı değişkenler olarak ele alınmış; görev süresi ise 1-5 yıl, 6-15 yıl, 16-30 yıl ve 30 yıl ve üzeri olmak üzere dört grupta incelenmiştir.

ANOVA sonuçları, öğretmenlerin Maarif Modeli'ne ilişkin genel tutum puanlarının görev süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($F = 1.58, p > .05$). Benzer biçimde, öğretmenlerin modele yönelik olumlu algı puanları da görev süresi gruplarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($F = 1.80, p > .05$). Ayrıca, uygulama sürecinde yaşanan güçlükleri ve kaygıları yansıtan zorluk/kaygı algısı puanları açısından da görev süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.73, p > .05$).

Literatürde, öğretmenlerin mesleki kıdemi ile yeni müfredat programını değerlendirme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmadığı görülmektedir.⁴¹ Benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri ile programa yönelik olumlu ya da olumsuz görüşleri arasında kıdem değişkenine bağlı doğrusal bir bağ bulunamamıştır.⁴²

Yapılan çalışmalardaki nitel veriler incelendiğinde, mesleki deneyimi yüksek ve yaşça daha büyük olan öğretmenlerin geleneksel öğretim kalıplarından kurtulmakta ve yeni

⁴¹ Bakırcı vd., "2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri", 1054.

⁴² Sevinç, 2005, 2023 ve 2024 Maarif Modeli Hayat Bilgisi Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırmalı Analizi, 200.

modelin getirdiği "rehber" rolüne adapte olmakta daha fazla zorlandıkları saptanmıştır.⁴³ Bu grup öğretmenlerin, uzun yıllardır sürdürdükleri geleneksel alışkanlıklar nedeniyle yeniliklere karşı direnç gösterme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir.⁴⁴ Deneyimli öğretmenlerin, modelin sunduğu esnek yapıyı kendi mesleki birikimleriyle birleştirerek bir avantaja dönüştürebildikleri belirtilmektedir.⁴⁵ Özellikle 11. sınıf düzeyi gibi uygulamalı alanlarda, tecrübeli öğretmenlerin programın esnek yapısını daha kolay yönetebildikleri ve bu durumun onlar için bir avantaj oluşturduğu dile getirilmiştir.⁴⁶

Çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular, Tokat ili örnekleminde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin tutum ve algılarının mesleki deneyim düzeylerine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin modeli değerlendirme biçimleri, göreve yeni başlayan öğretmenlerle uzun yıllardır görev yapan öğretmenler arasında benzer bir dağılım sergilemektedir.

Tablo 8. Görev Yerine Göre Tek Yönlü ANOVA

Bağımlı değişken	F	p	η^2
Genel Tutum	0.27	.850	.007
Olumlu Algı	0.22	.885	.006
Zorluk/Kaygı	0.79	.503	.021

Tablo 8'de, DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Analizlerde öğretmenlerin genel tutum, olumlu algı ve zorluk/kaygı algısı puanları bağımlı değişkenler olarak ele alınmış; görev yeri değişkeni ise il merkezi, ilçe merkezi, köy ve kasaba olmak üzere dört grup şeklinde incelenmiştir. "Kasaba" grubu n=3 olduğu için bu değişkende "köy" statüsüne dahil edilerek analiz gerçekleştirilmiştir.

ANOVA sonuçları, öğretmenlerin Maarif Modeli'ne ilişkin genel tutum puanlarının görev yapılan yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($F = 0.27, p > .05$). Benzer biçimde, öğretmenlerin modele yönelik olumlu algı puanları da görev yeri değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($F = 0.22, p > .05$). Uygulama sürecinde yaşanan güçlükleri ve kaygıları yansıtan zorluk/kaygı algısı puanları

⁴³ Zülal Yılmaz - Mehmet Özdemir, "Maarif Modeli Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar", *Sakarya Dil Dergisi* 3/2 (24 Aralık 2025), 187.

⁴⁴ Seyyar - Aydın, "Öğretmenlerin Gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli", 218.

⁴⁵ Sevinç, 2005, 2023 ve 2024 Maarif Modeli Hayat Bilgisi Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırmalı Analizi, 186.

⁴⁶ Ersoy - Erdol, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Hazırlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın (10. ve 11. Sınıflar) Öğretmen ve Akademisyen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi", 1046.

açısından da görev yapılan yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0.79, p > .05$).

Bu bulgular, DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin tutum ve algılarının görev yaptıkları yerleşim yerine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, köy ve kasaba gruplarındaki katılımcı sayılarının görece sınırlı olması nedeniyle, görev yeri değişkenine ilişkin bulguların yorumlanmasında ihtiyatlı olunması gerektiği söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Maarif Modeli'nin öğretmenler tarafından algılanış biçiminin, merkez ve kırsal yerleşim ayrımı gözetmeksizin benzer bir yapı sergilediği ifade edilebilir.

3.4.3. Madde düzeyinde kategorik karşılaştırmalar (Ki-kare)

Likert tipi verilerin analizini kolaylaştırmak amacıyla araştırmacılar sıklıkla yanıt kategorilerini iki veya üç geniş kategori altında birleştirmektedir. Bu yaklaşım özellikle ki-kare gibi istatistiksel testlerin varsayımlarının sağlanmasına katkı sağlamaktadır.⁴⁷ Bu amaçla, 5'li Likert ölçeği 'Katılıyorum-Kararsız-Katılmıyorum' şeklinde üç kategoriye indirgenmiştir.

Öncelikli maddeler: 23, 25, 26, 27, 32 (geliştirme, eğitim yeterliği, ders saatine sığma, zaman ihtiyacı, tedirginlik).*

Tablo 9. Seçili Maddelerin Cinsiyet/Kademe/Okul Türüne Göre Ki-kare Sonuçları

Madde	Grup değişkeni	χ^2	sd	p	Cramer's V
25	Cinsiyet	2.01	2	.36	.134
26	Cinsiyet	2.05	2	.35	.135
27	Cinsiyet	2.88	2	.23	.160
23	Cinsiyet	3.31	1	.06	.172
32	Kademe	3.91	2	.14	.187

Tablo 9'da yer alan Ki-kare analizi sonuçları, DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin bazı kritik maddelere verdikleri yanıtların demografik değişkenlere göre dağılımını

⁴⁷ Malcolm Koo - Shih-Wei Yang, "Likert-Type Scale", *Encyclopedia*, (2025), 7.

* Madde düzeyinde gerçekleştirilen kategorik karşılaştırmalarda yer alan maddeler; kuramsal temsiliyet, betimsel ayırtedicilik ve nitel bulgularla tutarlılık ölçütleri dikkate alınarak amaçlı biçimde seçilmiştir. Bu yaklaşım, analizlerin yorum gücünü artırmayı ve uygulamaya dönük çıkarımlar elde etmeyi amaçlamaktadır.

ortaya koymaktadır. Analiz sonuçlarına göre, incelenen maddelerin hiçbirinde cinsiyet, görev yapılan kademe ya da okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda, öğretmenlerin modelin geliştirilmesi gereken yönleri bulunduğuna ilişkin görüşlerini yansıtan 23. madde için anlamlılık sınırına yakın bir dağılım gözlenmiş olmakla birlikte ($\chi^2 = 3.31, p = .069$), bu fark istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmemiştir. Diğer maddelerde (25, 26 ve 27. maddeler) cinsiyete göre yanıt dağılımlarının benzer olduğu görülmektedir.

Görev yapılan kademe açısından incelenen 32. madde (modelin uygulamada tedirginlik oluşturması), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri arasında yanıt dağılımı bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2 = 3.91, p = .142$). Cramer's V değerlerinin düşük düzeyde olması, bu maddelerdeki dağılımların zayıf etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, Tokat ili örnekleminde öğretmenlerin Maarif Modeli'ne ilişkin uygulama, zaman yeterliği, bilgilendirme ve tedirginlik algılarının demografik değişkenlerden bağımsız olarak benzer biçimde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, söz konusu maddelere yönelik eleştirel ya da olumlu değerlendirmeler, belirli bir öğretmen grubuna özgü olmayıp, örneklem genelinde paylaşılan ortak görüşler niteliği taşımaktadır.

Madde düzeyinde gerçekleştirilen kategorik karşılaştırmalarda Ki-kare testinin varsayımları dikkate alınmış; beklenen hücre frekanslarının yetersiz olduğu değişkenler analizlere dâhil edilmemiştir. Bu nedenle, dağılımı görece dengeli olan cinsiyet ve görev yapılan kademe değişkenleri üzerinden analizler yürütülmüştür.

3.4.4. İlişki Analizleri (Korelasyon)

Bilgilendirme algısı: (1,2,3,25) maddelerinin ortalaması (InfoMean).

Tablo 10. Tokat Örnekleminde Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3
1. Genel Tutum	—		
2. Bilgilendirme Algısı (InfoMean)	.70***	—	
3. Zorluk/Kaygı	-.17 (p=.073)		—

Pearson korelasyon. *** $p < .001$.

Tablo 10'da DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin genel tutumları ile model hakkında bilgilendirilme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin bilgilendirme algısını temsil eden bileşik bir değişken oluşturulmuştur.

Bilgilendirme algısı (InfoMean), öğretmenlerin Maarif Modeli hakkında bilgilendirilme sürecine ilişkin görüşlerini yansıtan 1., 2., 3. ve 25. maddelerin aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Bu maddeler; öğretmenlerin model hakkında bilgilendirme toplantılarına katılımı, bilgilendirme sürecinin yeterliliği ve verilen eğitimlerin öğretmen ihtiyaçlarını karşılama düzeyini kapsamakta olup, bilgilendirme boyutunu bütüncül biçimde temsil etmektedir.

Korelasyon analizi sonuçları, bilgilendirme algısı (InfoMean) ile öğretmenlerin Maarif Modeli'ne ilişkin genel tutum puanları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir ($r \approx .70, p < .001$). Bu bulgu, öğretmenlerin bilgilendirme ve hizmet içi eğitim sürecine yönelik algıları olumlu yönde arttıkça, Maarif Modeli'ne ilişkin genel tutumlarının da anlamlı biçimde yükseldiğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, bilgilendirme algısı ile uygulama sürecinde yaşanan güçlükleri ve kaygıları yansıtan zorluk/kaygı algısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum, bilgilendirme sürecinin öğretmenlerin uygulamaya yönelik kaygılarını azaltıcı bir işleve sahip olabileceğine işaret etmektedir.

Literatürde, Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu model hakkındaki bilgilere özel seminerler, rutin okul toplantıları veya idari duyurular aracılığıyla ulaştığı ifade edilmektedir.⁴⁸ Yapılan tarama araştırmalarında, öğretmenlerin 3'te 2'si bilgilendirmeyi "yeterli ancak ek bilgiye ihtiyaç var" şeklinde değerlendirirken, 3'te 1'i doğrudan "yetersiz" bulunduğunu ifade etmiştir.⁴⁹ Bu durum, sunulan bilgilerin modelin genel çerçevesini çizmede başarılı olsa da uygulama detaylarında eksik kaldığını göstermektedir.

Hizmet içi eğitim seminerlerinin en çok eleştirilen yönü, teorik düzeyde kalması ve pratik rehberlikten yoksun olmasıdır.⁵⁰ Öğretmenler, eğitimlerin sınıf içi uygulamalara (örneğin süreç odaklı değerlendirme araçlarının kullanımı veya farklılaştırılmış öğretim) dair somut örnekler sunmadığını belirtmektedirler.⁵¹ Bilgilendirme algısına yönelik diğer kaynaklar, eğitim veren uzmanların konuya hâkimiyet düzeylerinin öğretmenler tarafından sorgulandığını da ortaya koymaktadır.⁵² Ayrıca, eğitimlerin zamanlaması ciddi bir sorun

⁴⁸ Seyyar - Aydın, "Öğretmenlerin Gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli", 208.

⁴⁹ Seyyar - Aydın, "Öğretmenlerin Gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli", 208.

⁵⁰ Aysel Arslan - Songül Kimsesiz, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Verilen Hizmet İçi Eğitim Seminerlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Türkiye Araştırmaları Dergisi* 2 (2025), 1.

⁵¹ Havva Düğmeci - Şerife Şenay İlik, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programına İlişkin Görüşleri", (ts.), 1653; Arslan - Kimsesiz, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Verilen Hizmet İçi Eğitim Seminerlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri", 13.

⁵² Arslan - Kimsesiz, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Verilen Hizmet İçi Eğitim Seminerlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri", 9; Bakırcı Vd., "2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri", 1066.

olarak görülmekte; müfredatın uygulanmaya başlanmasından sonra verilen veya yaz aylarına sıkıştırılan eğitimlerin verimi düşürdüğü vurgulanmaktadır.⁵³

Genel olarak değerlendirildiğinde, korelasyon analizi bulguları bilgilendirme algısının Maarif Modeli'nin öğretmenler tarafından benimsenmesinde kilit bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlere yönelik bilgilendirme ve uygulamaya dönük destek mekanizmalarının güçlendirilmesinin, modelin sahadaki etkililiğini artırabileceğine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

3.4.5. Yordama (Çoklu regresyon)

Model: Genel Tutum ~ Bilgilendirme Algısı + Zorluk/Kaygı + (Cinsiyet, Kıdem, Kademe, Yer, Okul Türü)

Tablo 11. Çoklu Doğrusal Regresyon (Bağımlı: Genel Tutum)

Yordayıcı	B	SH	t	p
Bilgilendirme Algısı (InfoMean)	0.60	0.06	10.29	<.001
Zorluk/Kaygı	-0.27	0.08	-3.26	.002

Model uyumu: $R^2=.565$, Düzeltilmiş $R^2=.518$, $F(11,100)=11.82$, $p<.001$.

Tablo 11'de, DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin genel tutumlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizde öğretmenlerin genel tutum puanı bağımlı değişken olarak ele alınmış; bilgilendirme algısı (InfoMean) ve zorluk/kaygı algısı temel yordayıcı değişkenler olarak modele dâhil edilmiştir. Ayrıca, olası karıştırıcı etkileri kontrol edebilmek amacıyla cinsiyet, görev süresi (kıdem), görev yapılan kademe, görev yeri ve okul türü değişkenleri kontrol değişkenleri olarak regresyon modeline eklenmiştir.

Regresyon analizi sonuçları, kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve genel tutum puanındaki varyansın anlamlı bir bölümünü açıkladığını göstermektedir ($R^2 = .57$, Düzeltilmiş $R^2 = .52$, $F = 11.82$, $p < .001$). Modelde yer alan değişkenler birlikte ele alındığında, öğretmenlerin Maarif Modeli'ne ilişkin tutumlarını açıklamada özellikle bilgilendirme algısı ve zorluk/kaygı algısının belirleyici olduğu görülmektedir.

Bilgilendirme algısının genel tutum üzerinde pozitif ve güçlü bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir ($B = 0.60$, $p < .001$). Bu bulgu, öğretmenlerin Maarif Modeli hakkında yeterli ve nitelikli biçimde bilgilendirildiklerini düşündükçe, modele yönelik genel tutumlarının anlamlı biçimde olumlu yönde arttığını göstermektedir. Buna karşılık, uygulama sürecinde yaşanan güçlükleri ve kaygıları yansıtan zorluk/kaygı algısının genel tutum üzerinde negatif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır ($B = -0.27$, $p = .002$). Bu durum, öğretmenlerin

⁵³ Bakırcı vd., "2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri", 1066; Arslan - Kimsesiz, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Verilen Hizmet İçi Eğitim Seminerlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri", 13.

uygulamaya ilişkin kaygıları arttıkça Maarif Modeli'ne yönelik tutumlarının olumsuzlaştığını ortaya koymaktadır.

Regresyon modeline dâhil edilen cinsiyet, kıdem, görev yapılan kademe, görev yeri ve okul türü değişkenlerinin ise genel tutumu anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür ($p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin Maarif Modeli'ne ilişkin tutumlarının demografik özelliklerden ziyade, bilgilendirme sürecinin niteliği ve uygulamada karşılaşılan güçlükler tarafından şekillendiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Tokat ili örnekleminde gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi, Maarif Modeli'nin öğretmenler tarafından benimsenmesinde bilgilendirme ve uygulamaya dönük destek mekanizmalarının merkezi bir rol oynadığını; buna karşılık demografik değişkenlerin sınırlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.5. Madde Ortalamaları

Tablo 12. En Yüksek ve En Düşük Ortalamaya Sahip Maddeler

Sıra	Madde No	Madde İçeriği (Özet)	Ort.	SS
En Yüksek Ortalamalar				
1	M2	Maarif Modeli hakkında bilgilendirme toplantılarına katıldım	4.48	0.74
2	M27	Etkinliklerin uygulanması için daha fazla zamana ihtiyaç vardır	4.29	0.63
3	M23	Modelin geliştirilmesi gereken yönleri vardır	4.21	0.72
4	M30	Öğrenciye düşen görev ve sorumluluklar fazladır	4.03	0.78
5	M32	Model uygulamada bazı güçlükler doğurmaktadır	3.98	0.81
En Düşük Ortalamalar				
1	M26	Etkinlikleri bir ders saatinde uygulayabiliyorum	2.39	1.05
2	M25	Bilgilendirme eğitimleri yeterlidir	3.06	0.97
3	M7	Modelde önerilen öğretim yöntemlerini rahatlıkla uygulayabiliyorum	3.09	0.88

Sıra	Madde No	Madde İçeriği (Özet)	Ort.	SS
4	M9	Ölçme-değerlendirme süreçlerini kolaylıkla uygulayabiliyorum	3.11	0.91
5	M8	Etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur	3.14	0.94

Tablo 12’de, DKAB öğretmenlerinin madde düzeyindeki yanıtları incelendiğinde, en yüksek ortalamaların bilgilendirme sürecine katılım ve uygulama sürecindeki zaman ihtiyacına ilişkin maddelerde toplandığı görülmektedir. En düşük ortalamalar ise etkinliklerin ders süresine sığdırılabilirliği, bilgilendirme eğitimlerinin yeterliliği ve yöntem-ölçme uygulamalarına ilişkin maddelerde yoğunlaşmaktadır.

3.6. Nitel İçerik Analizi/Açık Uçlu Soru (33. Madde)

Soru: “Maarif Modeli’nin DKAB dersi açısından geliştirilmesine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?”

Çalışmada bu soruya anlamlı yanıt veren öğretmen sayısı: 42’dir. Yanıtlar betimsel analizi ile çözümlenmiştir.

Tablo 13. Açık Uçlu Yanıtların Tematik Dağılımı

Tema	Alt Tema	f	%
Uygulama Güçlükleri	Etkinliklerin fazla ve yoğun olması	28	66.7
	Ders süresinin yetersizliği	11	26.2
Öğrenci Düzeyi Uyumu	Akademik seviye farklılıkları	24	57.1
	Soyut kazanımların fazlalığı	9	21.4
Materyal ve Kaynak İhtiyacı	Ders kitabı / içerik yetersizliği	11	26.2
	Somut materyal ihtiyacı	8	19.0
Ölçme ve Değerlendirme	ölçme araçlarının belirsizliği		49.5
Hizmet İçi Eğitim	Uygulamalı eğitim ihtiyacı		37.1

Not: Yüzdeler, bir öğretmenin birden fazla temaya değinebilmesi nedeniyle %100’ü aşabilmektedir.

Tablo 13’te, DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli’ne ilişkin görüş ve deneyimlerini daha ayrıntılı biçimde ortaya koymak amacıyla ölçeğin sonunda yer alan açık uçlu bir sorudan elde edilen tematik dağılıma yer verilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar, öğretmenlerin nicel ölçekte ifade edemedikleri değerlendirmeleri, uygulama deneyimlerini ve geliştirmeye yönelik önerilerini serbest biçimde dile getirmelerine olanak sağlamıştır.

Açık uçlu soruya verilen yanıtlar, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle tüm yanıtlar dikkatle okunmuş, benzer anlamlar içeren ifadeler bir araya getirilmiş ve bu ifadelerden hareketle temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Kodlama süreci, verilerin doğasına uygun olarak tümevarımsal bir yaklaşımla yürütülmüş; elde edilen temalar daha sonra nicel bulgularla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Nitel analiz sonuçları, öğretmen görüşlerinin belirli temalar etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Öğretmenler en sık olarak “uygulama sürecinde yaşanan güçlükler, zaman yetersizliği ve etkinlik yoğunluğu, öğrenci düzeyine uyarlama sorunları, materyal ve kaynak ihtiyacı ile uygulamaya dönük hizmet içi eğitim gereksinimi” üzerinde durmuşlardır. Bu temalar, nicel analizlerde öne çıkan zorluk/kaygı maddeleriyle yüksek düzeyde örtüşmektedir.

Özellikle öğretmenlerin, etkinliklerin mevcut ders saati içinde uygulanmasının güç olduğuna ve öğrenci seviyeleri arasındaki farklılıkların uygulama sürecini zorlaştırdığına yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, ders kitaplarının ve mevcut materyallerin uygulama açısından yeterli bulunmadığı; öğretmenlerin çoğu zaman kendi imkânlarıyla ek materyal üretmek zorunda kaldıkları yönünde görüşler dile getirilmiştir. Bazı öğretmenler de bilgilendirme toplantılarının yararlı olmakla birlikte uygulamaya dönük örnekler açısından yetersiz kaldığını ifade ederek, atölye temelli ve bransa özgü hizmet içi eğitimlere duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, açık uçlu sorudan elde edilen nitel bulgular, öğretmenlerin Maarif Modeli’ni bütünüyle olumsuz bir yaklaşımla değerlendirmediklerini; ancak modelin sahadaki uygulanabilirliği konusunda temkinli ve eleştirel bir bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, nicel analizlerle elde edilen sonuçları destekleyici ve açıklayıcı nitelik taşımakta; Maarif Modeli’nin geliştirilmesine yönelik somut ipuçları sunmaktadır.

Tablo 14. Temalara Ait Örnek Öğretmen İfadeleri

Tema	Alt Tema	Örnek Öğretmen İfadesi
Uygulama Sürecine İlişkin Güçlükler	Etkinlik yoğunluğu	“Etkinlikler nitelikli ancak sayıca fazla olduğu için hepsini uygulamakta zorlanıyoruz.”
	Ders süresinin yetersizliği	“Mevcut haftalık ders saati, programda önerilen etkinlikleri uygulamak için yeterli değil.”
Öğrenci Düzeyine Uyarlama Sorunları	Seviye farklılıkları	“Özellikle farklı akademik düzeydeki öğrenciler için etkinlikleri uyarlamak zor oluyor.”
	Soyut kazanımlar	“Bazı kazanımlar öğrencilerin yaş ve hazırbulunuşluk düzeyine göre fazla soyut.”
Materyal ve Kaynak	Ders kitabı yetersizliği	“Kitaptaki örnekler uygulama için yeterli değil, ek

Tema	Alt Tema	Örnek Öğretmen İfadesi
İhtiyacı		materyale ihtiyaç duyuyoruz.”
	Somut ve dijital materyal ihtiyacı	“Somut materyaller ve dijital içerikler artırılırsa uygulama daha kolay olur.”
Bilgilendirme ve Hizmet İçi Eğitim	Uygulamaya dönük eğitim eksikliği	“Bilgilendirme yapıldı ama uygulamalı örnekler çok sınırlı kaldı.”
	Atölye temelli eğitim ihtiyacı	“Derse nasıl uyarlayacağımızı gösterecek atölye çalışmaları yapılmalı.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Tokat il merkezi ve ilçelerinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin Maarif Modeli'ne ilişkin görüşleri nicel ve nitel veriler birlikte ele alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin Maarif Modeli'ni Tokat örnekleme çerçevesinde genel olarak orta düzeyde olumlu değerlendirdiklerini; ancak uygulama sürecine ilişkin önemli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Örneklemin evrenin %23'ünü ihata etmesi sebebiyle nicel analizler açısından yeterli ve güçlü olduğu değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte, araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılması nedeniyle örneklemin evreni istatistiksel anlamda tam temsil ettiği söylenemez. Ancak örneklemin evrenin yaklaşık %23'ünü kapsaması ve Tokat ilinin farklı merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşması, elde edilen bulguların evrene ilişkin önemli ipuçları sunduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırma bulguları sınırlı biçimde genellenebilir. Tam bir genelleme için örneklem seçimi seçkili örneklem şeklinde oluşturulabilir.

Nicel analizler, Tokat örnekleminde öğretmenlerin genel tutum puan ortalamasının 3.31 olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin modeli bütünüyle reddetmediklerini, ancak tam anlamıyla benimsediklerini söylemenin de güç olduğunu göstermektedir. Özellikle bilgilendirme toplantılarına katılımın yüksek olması ve bilgilendirme algısı ile genel tutum arasındaki güçlü pozitif ilişki ($r \approx .70$), öğretmenlerin modele ilişkin tutumlarının bilgi ve farkındalık düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, uygulama sürecine yönelik zorluk algısının yüksek olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu etkinliklerin bir ders saatine sığmadığını ve daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu durum, nicel bulgularda en düşük ortalamaya sahip olan “etkinlikleri bir ders saatinde uygulayabilme” maddesi ile nitel verilerde sıklıkla dile getirilen “zaman yetersizliği” temasının birbiriyle örtüşmesiyle daha da belirginleşmektedir. Dolayısıyla, Maarif Modeli'nin DKAB dersi bağlamında teorik olarak

olumlu, ancak uygulama açısından sorunlu algılandığı söylenebilir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde modelin uygulamada bazı yapısal engelleri olduğu görülmektedir:⁵⁴

Sahadaki öğretmen görüşleri, modelde ortaya konan vizyoner rollerin⁵⁵ hayata geçirilmesinde bazı yapısal engellere işaret etmektedir:

Hazırlık Süreci: Birçok öğretmen, pilot uygulama yapılmadan doğrudan geçilen bu kapsamlı modelde kendilerini henüz tam hazır hissetmemekte ve hizmet içi eğitimlerin pratikten ziyade teorik kaldığını belirtmektedir.⁵⁶

Zaman ve Yük: Etkinliklerin yoğunluğu, bireysel değerlendirme süreçlerinin zaman alması ve evrak yükünün artması, öğretmenin "rehberlik" rolüne ayırdığı süreyi kısıtlayabilmektedir.⁵⁷

Rehberlik İhtiyacı: Öğretmenler, özellikle süreç odaklı değerlendirmenin kalabalık sınıflarda nasıl uygulanacağı konusunda somut rehber materyallere ve kılavuz kitaplara ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır.⁵⁸

Öğretmenlerin cinsiyet, görev süresi, görev yapılan kademe, okul türü ve yerleşim yerine göre tutum puanlarında anlamlı farkların bulunmaması, Tokat ili örneğinde model algısının demografik değişkenlerden bağımsız olarak benzer bir çerçevede şekillendiğini göstermektedir. Bu bulgu, yaşanan uygulama sorunlarının bireysel farklılıklardan ziyade yapısal ve sistemsel nitelikte olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Maarif Modeli'nin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi bağlamındaki uygulamasına ilişkin daha bütüncül bir anlayış geliştirildiği ifade edilebilir. Nicel analizler, öğretmenlerin modele yönelik genel

⁵⁴ Sevinç, 2005, 2023 ve 2024 Maarif Modeli Hayat Bilgisi Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırmalı Analizi; Kadirhan - Şat, "A Review of Studies on the Türkiye Century Maarif Model"; Güneş, "Beceri Temelli Öğretim ve 2024 Maarif Modeli"; Kalaç - Konyalıoğlu, "Matematik Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri"; Zehra Saadet Fırat, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 45/3 (29 Aralık 2025), 749-764; Metin, *Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yer Alan Yeni Müfredatın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri*; Behriz, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*; Okan Dede, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Program Geliştirme ve Felsefi Yaklaşım Açısından Eleştirel Bir Bakış", 2025; Duyul vd., "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Konusunda Öğretmen Görüşleri"; Güven Kemerkeya vd., "Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programı ortak metninde yer alan sürdürülebilirlik yeterliğinin incelenmesi.", *International Journal of Eurasia Social Sciences / Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 16/60 (01 Nisan 2025), 704-723; Servet Kardeş - Süheyla Acar, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri", *Sürt Eğitim Dergisi* 5/2 (26 Aralık 2025), 261-281; Remziye Uludağ Kırçıl - Şafak Uluçınar Sağır, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf İçi Yansımaları: Öğretmen Görüşleri", *Erciyes Journal of Education* 9/1 (31 Mayıs 2025), 24-46; Millî Eğitim Bakanlığı - Burak Baz, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında İncelenmesi", *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi* 5/2 (31 Aralık 2024), 106-123.

⁵⁵ Berk - Özer, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programlarına İlişkin Nitel Bir Değerlendirme", 3251.

⁵⁶ Kadirhan - Şat, "A Review of Studies on the Türkiye Century Maarif Model", 95; Behriz, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*, 74.

⁵⁷ Güneş, "Beceri Temelli Öğretim ve 2024 Maarif Modeli", 240; Kırçıl - Sağır, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf İçi Yansımaları", 44.

⁵⁸ Behriz, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*, 81,88.

tutumlarının ve algı düzeylerinin örneklem genelindeki dağılımını ortaya koyarken; nitel veriler bu dağılımların arkasındaki gerekçeleri, deneyimleri ve algısal temelleri açıklayıcı bir işlev üstlenmiştir.

Nicel bulgular, öğretmenlerin Maarif Modeli'ne yönelik genel tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğunu; buna karşın uygulama sürecine ilişkin zorluk ve kaygı algılarının görece yüksek seyrettiğini göstermektedir. Özellikle "etkinliklerin ders saatine sığdırılabilirliği", "zaman ihtiyacı" ve "uygulamada yaşanan güçlükler"e ilişkin maddelerin düşük ya da yüksek ortalamalarla öne çıkması, öğretmenlerin uygulamaya dönük çekincelerine işaret etmektedir. Açık uçlu sorudan elde edilen nitel bulgular ise bu durumu ayrıntılı biçimde desteklemekte; öğretmenlerin zaman yetersizliği, etkinlik yoğunluğu, öğrenci düzeyine uyarlama güçlükleri ve materyal eksikliği gibi sorunları somut örneklerle dile getirdiklerini göstermektedir.

Benzer biçimde, nicel analizlerde bilgilendirme algısının genel tutumu güçlü biçimde yordaması, öğretmenlerin değişime açık olduklarını ve yeterli destek sağlandığında modeli daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Nitel bulgular da bu sonucu destekler nitelikte olup, öğretmenlerin bilgilendirme toplantılarını yararlı bulmakla birlikte, uygulamaya dönük ve atölye temelli hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Bu durum, bilgilendirme algısının yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması, uygulamaya dönük desteklerle güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, nicel ve nitel bulgular arasında yüksek düzeyde bir tutarlılık bulunduğu görülmektedir. Nicel analizlerde ortaya çıkan eğilimler, nitel verilerle açıklanmış; nitel bulgular ise nicel sonuçların yorumlanmasını derinleştirmiştir. Bu bütünleştirme, Maarif Modeli'nin DKAB dersi bağlamında kuramsal olarak olumlu karşılanan, ancak uygulama sürecinde yapısal desteklere ihtiyaç duyan bir program olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, yalnızca öğretmen tutumlarını betimlemekle kalmamakta; aynı zamanda programın geliştirilmesine yönelik somut ve çok boyutlu çıkarımlar sunmaktadır. Tokat ili örneğinde elde edilen bulgular, modelin geliştirilmesine yönelik somut veriler sunmakta ve benzer iller için yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, Tokat ili örneklemini özelinde aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Ders Saati ve İçerik Uyumunun Gözden Geçirilmesi: Maarif Modeli kapsamında DKAB dersi için öngörülen etkinlik ve kazanım sayısı, mevcut haftalık ders saati ile uyumlu hâle getirilmelidir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dile getirdiği zaman yetersizliği, içerik sadeleştirilmesi ya da esnek uygulama seçenekleri sunulmasını gerekli kılmaktadır.

Öğrenci Düzeyine Göre Esnek Uygulama Rehberleri: Özellikle ilçe, köy ve sosyoekonomik düzeyi farklı okullarda görev yapan öğretmenler için, öğrenci seviyesine göre uyarlanabilir etkinlik örnekleri içeren rehber materyaller hazırlanmalıdır. Bu durum, modelin sahadaki uygulanabilirliğini artıracaktır.

Materyal ve Kaynak Desteğinin Güçlendirilmesi: Ders kitaplarının yanı sıra dijital içerikler, örnek etkinlik havuzları ve ölçme-değerlendirme araçları öğretmenlerin erişimine sunulmalıdır. Öğretmenlerin kendi imkânlarıyla materyal üretmek zorunda kalmaları, uygulamada eşitsizliklere yol açmaktadır.

Uygulamaya Dönük Hizmet İçi Eğitimler: Bilgilendirme toplantılarının ötesine geçilerek, uygulama örnekleri içeren, branşa özgü ve atölye temelli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bulgular, bilgilendirme algısının tutum üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu açıkça göstermektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akpınar, Burhan vd. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Program Geliştirme ve Felsefi Düzleminden Analizi". *EKEV Akademi Dergisi* 99 (Eylül 2024), 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Arslan, Aysel - Kimsesiz, Songül. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Yönelik Verilen Hizmet İçi Eğitim Seminerlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri". *Türkiye Araştırmaları Dergisi* 2 (2025), 1-18.
- Ateş, Hatice. "Cumhuriyetten Günümüze İlkokul Programları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Genel Bakış". *The Journal of Academic Social Science* 162/162 (Mart 2025), 89-116. <https://doi.org/10.29228/ASOS.80492>
- Bakırcı, Hasan vd. "2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri: Maarif Modeli Örneği". *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi* 9/4 (Aralık 2025), 1049-1070. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1799269>
- Baki, Adnan - Gökçek, Tuba. "Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11/42 (Güz 2012), 1-21.
- Balantekin, Yakup. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İlk Okuma Yazma Öğretiminin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması". *Milli Eğitim Dergisi* 54/1 (2025), 867-904.
- Bayraktar, Nazım. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Beyin Fırtınası Tekniği". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 19 (Haziran 2025), 129-157. <https://doi.org/10.53112/tudear.1649700>
- Behriz, Abdullah. *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2025.
- Berk, Şaban - Özer, Bayram. "'Türkiye Yüzyılı' Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programlarına İlişkin Nitel Bir Değerlendirme". *Journal of History School* 17/LXXIII (Ocak 2025), 3241-3256. <https://doi.org/10.29228/joh.78177>
- Besekar, Smruti vd. "Exploring Sample Size Determination in Educational Research: A Comprehensive Review [version 3]". *F1000Research* 12:1291 (2024), 1-15.
- Cohen, Jacob. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Amerika: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- Creswell, John W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Amerika: Sage Publication, 3. Basım, 2009.
- Creswell, John W. - Vicki L., Plano Clark. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Amerika: Sage Publication, 3. Basım, 2017.
- Çoşkun, Ahmet. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Dinî Okuryazarlık". *BABUR Research* 4/1 (Haziran 2025), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/babur/article/1715181>
- Dede, Okan. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Program Geliştirme ve Felsefi Yaklaşım Açısından Eleştirel Bir Bakış", 2025.
- Duyul, Seyrani vd. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Konusunda Öğretmen Görüşleri". *Ulusal Eğitim Dergisi* 5/3 (2025), 1-19. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/562/331>
- Düğmecı, Havva - İlık, Şerife Şenay. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programına İlişkin Görüşleri". *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 7/20(2025), 1652-1678.

- Ersoy, Merve - Erdol, Tuba Acar. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Hazırlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nın (10. ve 11. Sınıflar) Öğretmen ve Akademisyen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi". *Milli Eğitim Dergisi* 54/1 (2025), 1027-1074.
- Fırat, Zehra Saadet. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 45/3 (Aralık 2025), 749-764. <https://doi.org/10.17152/gefad.1743526>
- Güneş, Eyyüp. "Beceri Temelli Öğretim ve 2024 Maarif Modeli: Farklı Coğrafi Bölgelerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Perspektifinden Bir Değerlendirme". *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi* 2/4 (2024), 232-243.
- Kadırcan, Zafer - Şat, Mustafa. "A Review of Studies on the Türkiye Century Maarif Model". *Temel Eğitim* 7/27 (Eylül 2025), 84-105. <https://dergipark.org.tr/en/pub/temelegitim/article/1730094>
- Kalaç, Senem - Konyalıoğlu, Alper Cihan. "Matematik Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 14/1 (2025), 82-100.
- Karataş, İbrahim Hakan. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında". *Alanyazın* 5/1 (Mayıs 2024), 6-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin/article/1486956>
- Kardeş, Servet - Acar, Süheyla. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri". *Siirt Eğitim Dergisi* 5/2 (Aralık 2025), 261-281. <https://doi.org/10.58667/sedder.1796935>
- Kemerkaya, Güven vd. "Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programı ortak metninde yer alan sürdürülebilirlik yeterliğinin incelenmesi." *International Journal of Eurasia Social Sciences / Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 16/60 (Nisan 2025), 704-723. <https://doi.org/10.70736/ijoes.1651>
- Kırçıl, Remziye Uludağ - Sağır, Şafak Uluçınar. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf İçi Yansımaları: Öğretmen Görüşleri". *Erciyes Journal of Education* 9/1 (Mayıs 2025), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Koo, Malcolm - Yang, Shih-Wei. "Likert-Type Scale". *Encyclopedia*, 5-18. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010018>
- Kotan, Muhammet - Uyar, Ahmet. "Spor Kulüplerinin Finansal Ürünlerine Yönelik Tüketici Tercihlerinin Belirlenmesi: Lawshe Tekniği ile Ölçek Geliştirme Çalışması". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 24/2 (Nisan 2025), 910-924. <https://doi.org/10.17755/esosder.1586828>
- Lawshe, C. H. "A Quantitative Approach To Content Validity". *Personnel Psychology* 28/4 (Aralık 1975), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Metin, Cengiz. *Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yer Alan Yeni Müfredatın Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri*. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları, 2023.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni* 2025. MEB, 2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı - Baz, Burak. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında İncelenmesi". *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi* 5/2 (Aralık 2024), 106-123. <https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.2>
- Peterson, Robert A. "A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha". *Journal of Consumer Research* 21/2 (1994), 381-391. <https://www.jstor.org/stable/2489828>

- R. Burke, Johnson - Onwuegbuzie, Anthony J. "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come". *Educational Researcher* 33/7 (Ekim 2004), 14-26.
- Sever, Mustafa. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Amacını Anlamak". *egitimreformugirisimi.org*. Erişim 31 Aralık 2025. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/turkiye-yuzyili-maarif-modelinin-amacini-anlamak/>
- Sevinç, Melike. 2005, 2023 ve 2024 Maarif Modeli Hayat Bilgisi Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırmalı Analizi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Seyyar, Fatih - Aydın, Merve. "Öğretmenlerin Gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Betimsel Bir Tarama Araştırması". *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi* 11/3 (Aralık 2025), 201-224. <https://doi.org/10.47714/uebt.1789014>
- Taber, Keith S. "The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education". *Research in Science Education* 48/6 (Aralık 2018), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Üredi, Perin. *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Küresel Eğitim Politikaları Bağlamında Yeri ve Önemi*. Ankara: MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2025.
- Yılmaz, Zülal - Özdemir, Mehmet. "Maarif Modeli Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar". *Sakarya Dil Dergisi* 3/2 (Aralık 2025), 171-190. <https://doi.org/10.65618/saudil.1817534>
- Yürük, Tuğrul - Topchubaev, Kubatali. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 22/1 (Haziran 2022), 415-436. <https://doi.org/10.30627/cuilah.1100948>

Orijinallik Beyanı / Declaration of Authenticity: Bu makale tamamen yazarlara aittir ve özgün bir çalışmadır. Makalenin hazırlanmasında yararlanılan tüm kaynaklar akademik etik kurallar çerçevesinde uygun biçimde atıf verilerek kullanılmıştır. Bu çalışma daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış ve eş zamanlı olarak başka bir dergide değerlendirmeye sunulmamıştır. Makale, genel kabul gören web tabanlı benzerlik tespit sistemlerinden iThenticate kullanılarak taranmış olup, benzerlik oranı %15'i geçmemektedir. Aksi bir durumun tespiti halinde doğabilecek her türlü etik ve hukuki sorumluluğun tarafımıza ait olduğunu beyan ederiz. / This manuscript is an original work authored by the authors. All sources used in the preparation of this study have been properly cited in accordance with academic and ethical standards. The manuscript has not been published previously and is not under consideration for publication elsewhere. The manuscript has been scanned using a generally accepted web-based plagiarism detection system such as iThenticate and the similarity rate does not exceed 15%. We hereby declare that we accept full ethical and legal responsibility for any violation detected otherwise.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı / Artificial Intelligence Use Disclosure: Bu çalışmada, özetleme, tablolama, kontrol ve sadeleştirme süreçlerinde yapay zekâ aracı olarak ChatGPT 5.0 kullanılmıştır. Makalenin tüm bilimsel içeriği ve nihai sorumluluğu yazarlara aittir. / In this work, the AI tool ChatGPT 5.0 was used for summarization, tabulation, review, and simplification processes. All scientific content and final responsibility for the manuscript remain with the authors.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışma, tüm etik standartlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu makalede sunulan bilgi ve bulgular, dürüstlük ve şeffaflık ilkelerine uygun olarak yazıya geçirilmiştir. Yazarlar, araştırmanın her aşamasında bilimsel bütünlük ve objektiflikten ödün vermemiştir. Ayrıca, bu çalışmada kullanılan tüm kaynaklara uygun şekilde atıf verilmiştir. / This study was conducted in accordance with all ethical standards. The information and findings presented in this article have been recorded in accordance with the principles of integrity and transparency. The authors have not compromised scientific integrity or objectivity at any stage of the research. Furthermore, all sources used in this study have been properly cited.

Etik Kurulu Beyanı / Ethics Committee Statement:

Kurul Adı / Committee Name: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu / Ethics Committee for Educational Sciences Research at Tokat Gaziosmanpaşa University

Karar Tarihi / Date of Decision: 30.10.2025

Belge Numarası / Document Number: 01.

Yazarlık Katkısı / Authorship Contribution: Araştırmada Mehmet AYAS'ın katkısı; kavramsallaştırma, metodoloji, veri toplama, analiz, doğrulama, yazma ve metnin gözden geçirilmesi süreçlerinde %35'tir. Araştırmada Ramazan DİLER'in katkısı; kavramsallaştırma, metodoloji, veri toplama, analiz, doğrulama, yazma ve metnin gözden geçirilmesi süreçlerinde %35'tir. Araştırmada Kubat Ali TOPÇUBAY'ın katkısı; kavramsallaştırma, metodoloji, veri toplama, analiz, doğrulama, yazma ve metnin gözden geçirilmesi süreçlerinde %30'dur. / In this study, Mehmet AYAS contributed 35% to conceptualization, methodology, data collection, analysis, validation, writing, and review & editing. Ramazan DİLER contributed 35% to conceptualization, methodology, data collection, analysis, validation, writing, and review & editing. Kubat Ali TOPÇUBAY contributed 30% to conceptualization, methodology, data collection, analysis, validation, writing, and review & editing.

Çatışma Beyanı / Conflict Statement: “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri (Tokat Örneği)” başlıklı makaleyle ilgili olarak diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir. / There is no conflict of interest with any other individuals or institutions regarding the article titled ‘Religious Culture and Moral Knowledge Teachers’ Views on the Türkiye Century Maarif Model (The Case of Tokat)’.