



Beceri Temelli Okul Öncesi Eğitimi: 2024 Maarif Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Skill-based Preschool Education: Teachers' Perspectives on the 2024 Maarif Program

Gülçin GÜVEN , Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, gulcinm@marmara.edu.tr

Seher YUMUGAN , Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, yumugans34@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 8 Kasım 2024
Kabul tarihi - Accepted: 12 Mart 2025
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2025



Öz. Bu araştırma, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik öğretmen görüşlerini ve programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, farklı okul türlerinden 44 okul öncesi öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun beceri temelli yaklaşımın çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklediğini düşündüğünü göstermektedir. Özellikle, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine verilen önemin, çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından kritik olduğu vurgulanmıştır. Aile ve toplum katılımı, öğretmenler tarafından eğitim sürecine olumlu katkılar sağlayan önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler programın uygulanabilirliği konusunda bazı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. En sık dile getirilen sorunlar arasında yetersiz materyal ve kaynaklar, altyapı eksiklikleri, öğretmen eğitimi yetersizliği ve değerlendirme süreçlerinin karmaşıklığı yer almaktadır. Motivasyon eksikliği ve iletişim sorunları da öğretmenlerin programı uygulama sürecinde karşılaştıkları diğer zorluklar arasında gösterilmiştir. Sonuç olarak, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının genel olarak olumlu karşılandığı, ancak etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere verilecek desteğin artırılması, altyapının güçlendirilmesi ve değerlendirme süreçlerinin daha işlevsel hale getirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Eğitim programlarının sürdürülebilirliği için öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik destekleyici politikaların hayata geçirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Öğretmen görüşleri, Eğitim programı.

Abstract. This study aims to examine teachers' perspectives on the 2024 Preschool Education Program and the challenges encountered during its implementation. A qualitative research method was employed, involving 44 preschool teachers from various types of schools. Data were collected through surveys and semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The findings indicate that the majority of teachers believe the skill-based approach supports children's cognitive, social, and emotional development. In particular, the importance given to social-emotional learning skills has been emphasized as critical for preparing children for their future lives. Furthermore, family and community involvement has been identified by teachers as a significant factor contributing positively to the education process. However, teachers reported facing several challenges in program implementation. The most frequently mentioned issues include lack of adequate materials and resources, infrastructure deficiencies, insufficient teacher training, and the complexity of evaluation processes. Additionally, lack of motivation and communication problems have also been highlighted as obstacles encountered by teachers during the program's implementation. In conclusion, while the 2024 Preschool Education Program has been generally well received, its effective implementation requires increased support for teachers, improved infrastructure, and more functional evaluation processes. To ensure the sustainability of educational programs, it is recommended that supportive policies be implemented to enhance teachers' professional development.

Keywords: Preschool education, Teacher opinions, Education program.



Extended Abstract

Introduction. Preschool education is a crucial stage in a child's development, encompassing physical, social, emotional, cognitive, and language skills. During this critical period, it is essential to foster children's curiosity, encourage creative thinking, and support their understanding of cause-and-effect relationships. Therefore, preschool education programs should be designed to enable children to explore and learn through hands-on experiences.

Educational programs are expected to lay a strong foundation for children's future academic success and develop lifelong learning skills. However, the effectiveness of these programs depends on their content, implementation, and adaptation to children's needs. Research highlights that well-structured preschool education programs positively influence children's cognitive, social, and emotional development, enhance problem-solving skills, and foster critical thinking.

The 2024 Preschool Education Program in Turkey has been revised to adopt a skill-based learning approach that aims to equip children with the necessary competencies for primary education and beyond. This study investigates preschool teachers' opinions on the 2024 program and the challenges they face during implementation. Understanding teacher perspectives is crucial in identifying areas that need improvement and ensuring the program's long-term success.

Method. This study employed a qualitative research design using a case study approach to explore teachers' perspectives on the 2024 Preschool Education Program.

The study included 44 preschool teachers from public and private preschools. Participants were selected based on gender (36 female, 8 male) and professional experience (0-10 years: 5 teachers, 10-20 years: 17 teachers, 20-30 years: 22 teachers). Data were collected using two primary instruments:

Survey – Teachers provided responses through Likert-scale questions, yes/no items, and open-ended questions to quantify their opinions.

Semi-structured Interviews – Conducted to gain deeper insights into teachers' experiences, challenges, and recommendations regarding the program.

The validity and reliability of the data collection tools were ensured through expert evaluations by three academic specialists in educational sciences, psychology, and assessment. Necessary modifications were made to enhance clarity and comprehensiveness.

The collected data were analyzed using content analysis:

Quantitative responses (Likert-scale ve yes/no questions) were examined through frequency and percentage distributions.

Qualitative responses (open-ended questions ve interviews) were systematically coded to identify emerging themes.

Results. 61.4% of teachers (strongly agree/agree) believe that the skill-based approach of the program positively affects children's cognitive, social, and emotional development. 77.3% of teachers emphasized the importance of social-emotional learning skills, stating that these skills are crucial for children's long-term academic and personal success.

Teachers identified several obstacles in applying the program effectively: 24% of teachers reported a lack of instructional materials and resources. 12% of teachers cited infrastructure deficiencies as a major challenge. 24% of teachers stated that insufficient training on program



implementation hindered their ability to apply the curriculum effectively. 12% of teachers highlighted motivation issues and communication gaps as barriers.

93.2% of teachers agreed that encouraging family and community participation positively impacts the education process.

86.4% of teachers believed that the three-dimensional assessment model (child, teacher, program) enhances educational quality. However, 84.1% of teachers noted that they had not received adequate training on evaluation procedures, indicating the need for further support.

Discussion and Conclusion. The study findings align with prior research on skill-based education and early childhood learning environments. Studies emphasize that preschool programs incorporating social-emotional learning and interactive teaching methods significantly contribute to children's development.

Research indicates that high-quality preschool education enhances children's problem-solving abilities, critical thinking, and social interaction skills. Additionally, family and community involvement in education is linked to higher academic achievement and better social adaptation. However, teacher readiness, resource accessibility, and infrastructure limitations remain key concerns.

While the 2024 Preschool Education Program is generally well received, challenges related to resources, teacher training, and implementation support need to be addressed. To ensure the effective implementation of the 2024 Preschool Education Program, teachers can be supported in skill-based approaches, and their knowledge levels can be enhanced through in-service training. Professional development activities for teachers can be expanded to strengthen social-emotional learning, and evidence-based methods can be encouraged in classroom practices. Informational programs can be organized to increase family and community involvement, and projects can be developed to actively engage families in the educational process.

To improve the effectiveness of assessment processes, guidance services can be provided for teachers, resource support can be allocated to educational institutions to address material shortages, and investment plans can be made to resolve infrastructure issues. To boost teacher motivation, incentive systems that enhance professional satisfaction can be developed, and collaborative approaches can be adopted among educators. Finally, long-term research can be conducted to evaluate the program's effectiveness, and continuous updates can be made based on the collected data.

By addressing these issues, the effectiveness of the 2024 Preschool Education Program can be enhanced, ensuring that it meets its goal of providing high-quality, developmentally appropriate learning experiences for young children.



Giriş

Okul öncesi eğitim, çocukların doğumdan ilkokula kadar süren öğrenme sürecini kapsayan ve fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği bir eğitim basamağıdır. Bu kritik dönemde, çocukların merak duygularını beslemek, düşünce üretmelerine olanak tanımak ve neden-sonuç ilişkilerini kavramalarına yardımcı olmak önemlidir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programları, çocukların keşfetmelerine ve öğrenmelerine imkân verecek şekilde tasarlanmalıdır (Araújo ve ark., 2021; Kaffenberger, 2021).

Eğitim programlarının, çocukların gelecekteki eğitim hayatlarına sağlam bir temel oluşturarak, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeyi hedeflemesi beklenir. Ancak, programların bu hedefi ne ölçüde gerçekleştirdiği, içerik ve uygulama süreçlerine bağlıdır (Ravens-Sieberer ve ark., 2022). Araştırmalar, nitelikli okul öncesi eğitim programlarının çocukların uzun vadeli akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu programlar, problem çözme becerilerini, eleştirel düşünme yeteneklerini ve sosyal etkileşim kapasitelerini geliştirir. Ayrıca, özgüvenlerini artırır ve duygusal zekalarını güçlendirir (Meherali ve ark., 2021). Türkiye’de yapılan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Ceylan ve Özyürek (2014) tarafından yapılan bir araştırma, okul öncesi eğitimin çocukların akademik başarıları ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Araştırma, okul öncesi eğitim sürecinin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyerek, ilerleyen yıllarda akademik performanslarını artırdığını ortaya koymaktadır. Pandemi döneminde uygulanan eğitim programlarının, çocukların duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleme potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir. Bu programlar, özellikle çevrim içi ve hibrit öğrenme süreçleri aracılığıyla çocuklara uyarlar sağlayarak, öğrenme devamlılığını ve psikososyal desteği hedeflemiştir (Egan ve ark., 2021).

Kaliteli eğitim programları, çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla desteklemelidir. Bu tür programlar, çocukların yaşam boyu öğrenmeye istekli bireyler olarak yetişmelerine olanak tanır (Rittle-Johnson ve Siegler, 1998). Eğitim programları, çocukların çeşitli alanlardaki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Fiziksel gelişim, ince ve kaba motor becerilerini geliştiren etkinliklerle; duygusal gelişim, duygularını tanıma ve ifade etme etkinlikleriyle; bilişsel gelişim, problem çözme ve eleştirel düşünme odaklı programlarla; sosyal gelişim ise iş birliği ve iletişim becerilerini geliştiren grup etkinlikleriyle desteklenmelidir (Agnafors ve ark., 2021).

Uluslararası literatür de bu bulguları desteklemektedir. Nguyen ve Schleihau (2020) tarafından yapılan bir çalışma, kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların problem çözme becerilerini, eleştirel düşünme kapasitelerini ve sosyal etkileşim yeteneklerini geliştirdiğini göstermektedir. Türkiye’deki araştırmalar da kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların sosyal becerilerini ve özgüvenlerini artırdığını ortaya koymaktadır. Ekici (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde okul öncesi eğitimin belirleyici bir faktör olduğu belirtilmiştir. Uysal ve Balkan (2015) ise sosyal beceri eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiş; sosyal beceri eğitimi alan çocukların, kişiler arası ilişkilerde ve sonuçları kabul etme becerilerinde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, Samar ve Demiriz (2024) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri ile sosyal beceriler arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamış ve sosyal becerilerin gelişiminin, çocuğun aile yapısı, ebeveyn eğitimi ve



cinsiyeti gibi değişkenlerden etkilendiğini belirtmiştir. Aksoy ve arkadaşları (2024) ise psikolojik sağlık ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sosyal beceri düzeylerinin çocukların duygusal yönetim becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, Pekdoğan ve Kanak (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, okul öncesi eğitimin ilköğretim sürecindeki sosyal davranışlara etkisi incelenmiş ve okul öncesi eğitime katılan çocukların sosyal yeterlik düzeylerinin, katılmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, erken yaşta kazanılan sosyal becerilerin uzun vadede bireyin akademik ve sosyal başarısına katkı sağladığını göstermektedir. Bu araştırmaların ortak bulguları, okul öncesi eğitimin çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklediğini, özgüvenlerini artırdığını ve iletişim becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, nitelikli okul öncesi eğitim programlarının yaygınlaştırılması, çocukların ilerleyen eğitim süreçlerinde daha başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

Kaliteli okul öncesi eğitimin uzun vadeli etkileri, sadece akademik başarı ile sınırlı kalmayıp, çocukların genel yaşam kalitesine de yansımaktadır (Egan ve ark., 2021). Türkiye’de ve dünyada yapılan bu tür araştırmalar, kaliteli okul öncesi eğitimin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitim programlarının niteliği, çocukların sağlıklı gelişim süreçleri açısından son derece önemlidir ve bu programlar, çocukların sadece akademik alanlarda değil, kişisel gelişimlerinde de önemli rol oynamaktadır (Kim, Raza ve Seidman, 2019). Bu nedenle, nitelikli okul öncesi eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Dünya genelinde okul öncesi eğitim programları, ülkelerin kültürel, sosyal ve ekonomik koşullarına göre farklılık göstermektedir. İskandinav ülkelerinde, özellikle Finlandiya ve İsveç’te, çocukların doğal öğrenme süreçlerine uyum sağlamalarına büyük önem verilmektedir. Bu programlar, çocukların oyun yoluyla öğrenmelerini teşvik ederken, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetleri de içermektedir (Ravens-Sieberer ve ark., 2022). Amerika Birleşik Devletleri’nde ise okul öncesi eğitim programları genellikle akademik başarıya odaklanmaktadır (Rege ve ark., 2019). Japonya’da ise disiplin ve grup içi uyum, okul öncesi eğitimin temel taşlarını oluşturmaktadır (Storebø ve ark., 2019). Bu çeşitlilik, her ülkenin kendi eğitim politikaları ve çocuk gelişimine bakış açısına göre şekillenen farklı programlara sahip olduğunu göstermektedir (Kochenderfer-Ladd ve Ladd, 2022).

Türkiye’de okul öncesi eğitim, 1989 yılında taslak programın yayımlanmasıyla başlamış ve 1994, 2002, 2006 ve 2012 yıllarında yapılan revizyonlarla sürekli olarak geliştirilmiştir. İlk program, daha çok davranışçı yaklaşımı temel alırken, sonraki güncellemeler çoklu zekâ ve yapılandırmacı yaklaşımlar gibi daha modern eğitim teorilerini benimsemiştir. 1994 yılında yayımlanan program, anasınıfı ve kreş programı olmak üzere ikiye ayrılmakta ve çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, psiko-motor ve dil gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. 2002 yılında yapılan güncelleme ile konu merkezli hedeflerden ziyade gelişimsel hedeflere odaklanılmış ve yıllık planlar kaldırılarak daha esnek bir yapı benimsenmiştir (Güven, 2019).

Türkiye’de 2006 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı, çocuk merkezli yaklaşımlardan ve çoklu zekâ teorisinden etkilenecek oluşturulmuş ve çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlayan kapsamlı bir yapı sunmuştur (Çağlayan ve ark., 2023). Bu kapsamda, çocukların bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun eğitim materyalleri ve aktiviteler



geliştirilmiş, öğretim süreçlerinde esneklik sağlanmıştır. Ayrıca, programın içeriğinde yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini teşvik eden yapılandırmacı yaklaşımlara yer verilmiştir; bu bağlamda çocukların deneyimleyerek, keşfederek ve aktif katılım sağlayarak öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Türkiye’de 2012 yılında uygulamaya konulan program, çocuk merkezli ve esnek bir yapıya sahip olup, çoklu zekâ teorisi ve yapılandırmacı yaklaşımlardan etkilenerek geliştirilmiştir (MEB, 2012). Bu program, söz konusu yaklaşımların eğitimde daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamış, öğretim süreçlerine daha fazla entegre edilmesine olanak tanımıştır. Program, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi hedeflemekte olup, bireysel farklılıkları dikkate alarak ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ortamı sunmayı amaçlamıştır (Dönmez, 2024).

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların beden, zihin ve duygusal gelişimlerini destekleyerek ilkokula hazırlanmalarını amaçlamaktadır. Program, çocukların toplumsal hayata uyum sağlaması ve Türkçeyi doğru, güzel konuşabilmesi için sistematik, beceri temelli bir yaklaşım benimser. Kavramsal beceriler, alana özgü beceriler, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerileri sarmal biçimde bütünleştirilmiştir. Çocuk, öğretmen ve program olmak üzere üç boyutlu değerlendirme modeli kullanılarak, çocukların beceri kazanımı, programın etkililiği ve öğretmenin mesleki gelişimi desteklenmektedir. Benlik, sosyal yaşam ve entelektüel eğilimler üzerine odaklanarak, çocukların sağlıklı kimlik gelişimine katkıda bulunmaktadır. Aile bireyleri ve toplumsal paydaşların sürece aktif katılımı teşvik edilmekte, okul ve ev arasındaki iş birliği önem kazanmaktadır. Çocukların bireysel farklılıklarına göre eğitim süreçleri zenginleştirilmekte ve desteklenmektedir. Teknolojik ve bilimsel bilgiler ışığında, özellikle açık hava öğrenme merkezleriyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturulmaktadır. "Erdem-Değer-Eylem Modeli" çerçevesinde milli ve manevi değerler tüm beceri alanlarına entegre edilmiştir (MEB, 2024).

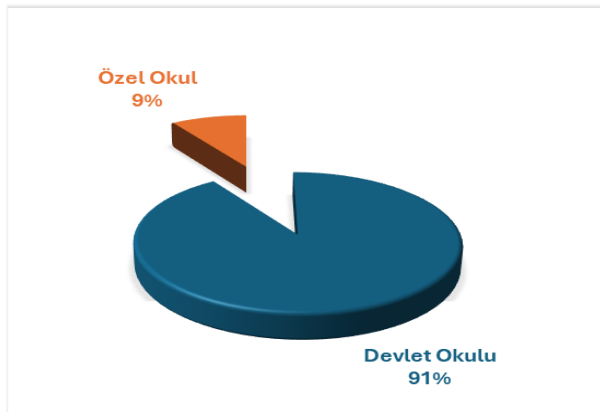
Kısacası 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, beceri temelli ve bütüncül bir yaklaşımı benimseyerek, doğru ve etkili Türkçe kullanımını teşvik eden, farklılaştırılmış öğretim yöntemleriyle desteklenen, sürece dayalı ölçme-değerlendirme sistemine sahip, bilim ve teknoloji entegrasyonu ile okul dışı öğrenme deneyimlerini içeren bir yapı sunmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşleri değerlendirilmiş ve programın etkinliğini artırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması (case study), belirli bir birey, grup, olay veya olgunun ayrıntılı bir şekilde incelenmesini içeren nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Bu yöntem, araştırmacının derinlemesine veri toplamasına, analiz yapmasına ve belirli bir bağlamda olayları daha kapsamlı anlamasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma süreci; literatür taraması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve analiz aşamalarından oluşmuştur.

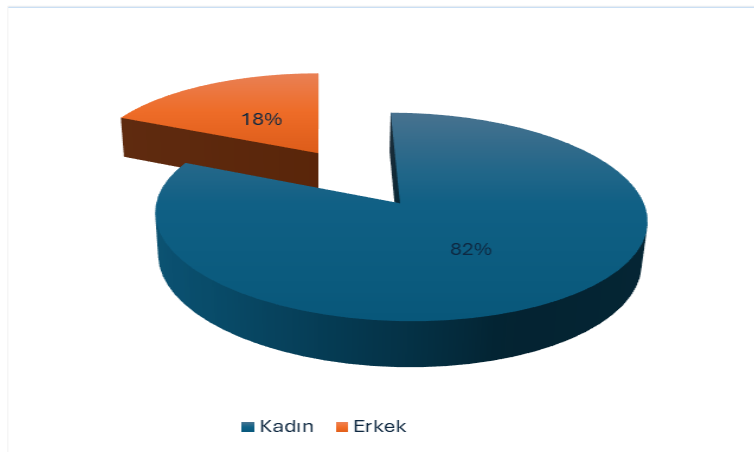
Araştırmanın örneklemi

Araştırmanın örneklemini, farklı okul türlerinden (devlet ve özel anaokulları) 44 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı çeşitliliğini sağlamak amacıyla cinsiyet (36 kadın, 8 erkek) ve mesleki deneyim (0-10 yıl deneyime sahip 5 öğretmen, 10-20 yıl deneyime sahip 17 öğretmen, 20-30 yıl deneyime sahip 22 öğretmen) değişkenleri dikkate alınmıştır.



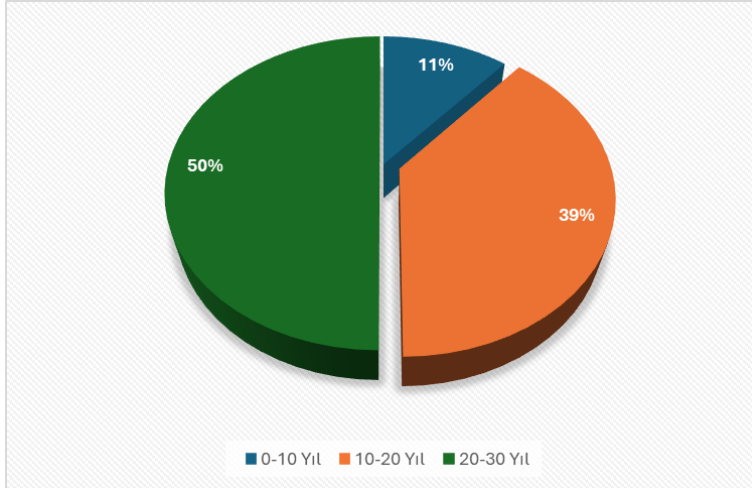
Grafik 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre yüzdelik dağılımı

Araştırma, farklı okul türlerinden, cinsiyet ve mesleki deneyim açısından çeşitlilik gösteren 44 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 41'i devlet okullarında, 3'ü ise özel anaokullarında görev yapmaktadır.



Grafik 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet oranlarının yüzdelik dağılımı

Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin 36'sının kadın, 8'inin ise erkek olduğu görülmektedir.



Grafik 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görevdeki hizmet yıllarına göre yüzdelik dağılımı

Mesleki deneyim açısından, 0-10 yıl deneyime sahip 5 öğretmen, 10-20 yıl deneyime sahip 17 öğretmen ve 20-30 yıl deneyime sahip 22 öğretmen yer almaktadır. Bu çeşitlilik, araştırmanın geniş bir perspektiften değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Her iki form da kapsamlı bir literatür taramasına dayanarak hazırlanmıştır.

Anket formu, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini sayısal olarak ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Form, Likert ölçeği, evet/hayır soruları ve açık uçlu sorular olmak üzere üç farklı türde sorudan oluşmaktadır. Likert ölçeği, öğretmenlerin programın farklı yönlerine ilişkin değerlendirmelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Evet/hayır soruları, programın belirli özelliklerine ilişkin net yanıtlar elde etmek için hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular, öğretmenlerin program hakkındaki ayrıntılı görüş ve önerilerini serbestçe ifade etmelerine imkân tanımaktadır (Schwartz ve Olswang, 1996).

Anket sonuçlarını derinlemesine incelemek ve öğretmenlerin deneyimlerini daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu, Farmer ve arkadaşlarının (1988) önerileri doğrultusunda; sosyal-duygusal öğrenme becerileri, aile ve toplum katılımı, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçleri temel alınarak hazırlanmıştır. Anket uygulamasının ardından, belirli konular hakkında daha detaylı bilgi almak ve öğretmenlerin bireysel deneyimlerini anlamak amacıyla bu görüşmeler yapılmıştır.



Geçerlilik ve güvenilirlik

Veri toplama araçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, eğitim bilimleri, psikoloji ve ölçme-değerlendirme alanlarında uzman üç akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda, anket formundaki bazı maddeler açık uçlu sorularla desteklenmiş, yarı yapılandırılmış görüşme sorularında netlik ve anlaşılabilirlik sağlamak için dil düzenlemeleri yapılmıştır. Ayrıca, veri toplama araçları, araştırma kapsamı dışında kalan 10 öğretmen ile pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama sonucunda, anket sorularının bazı bölümlerinin çok genel olduğu tespit edilmiş ve daha spesifik hale getirilmiştir, görüşme sorularının sayısı, katılımcıların zaman yönetimini kolaylaştırmak amacıyla azaltılmıştır.

Veri toplama süreci

Veri toplama sürecinde anketler öğretmenlere dağıtılmış ve yanıtlamaları için yeterli süre verilmiştir. Anketler, çevrim içi platformlar veya sınıf ortamında toplanmış, böylece öğretmenlerin rahat bir şekilde veri sunmaları sağlanmıştır. Anketlerin tamamlanmasının ardından, öğretmenlerle yüz yüze veya çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, öğretmenlerin program hakkındaki derinlemesine görüşlerini paylaşmalarına olanak tanımıştır (Zweig et al., 2015).

Araştırma kapsamında katılımcıların gönüllü olarak yer alması sağlanmış ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Katılımcı mahremiyetinin korunması amacıyla kişisel bilgiler anonimleştirilerek üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerini özgürce ifade edebilmeleri için güvenli bir ortam sağlanmış ve tarafsız, açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Çalışmada kullanılan anket ve görüşme formları etik denetimden geçirilmiş olup, Marmara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 20.08.2024 tarih ve 08-02 onay sayılı etik izin belgesi alınarak araştırmanın bilimsel etik kurallara uygunluğu güvence altına alınmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analiz sürecinde tarafsızlık korunmuş, elde edilen bulgular nesnel bir biçimde raporlanmıştır. İçerik analizinde araştırmacılar arasında kodlama tutarlılığını sağlamak amacıyla bağımsız kodlamalar yapılmış ve görüş birliğine dayalı bir analiz süreci yürütülmüştür. Toplanan veriler nicel ve nitel analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir:

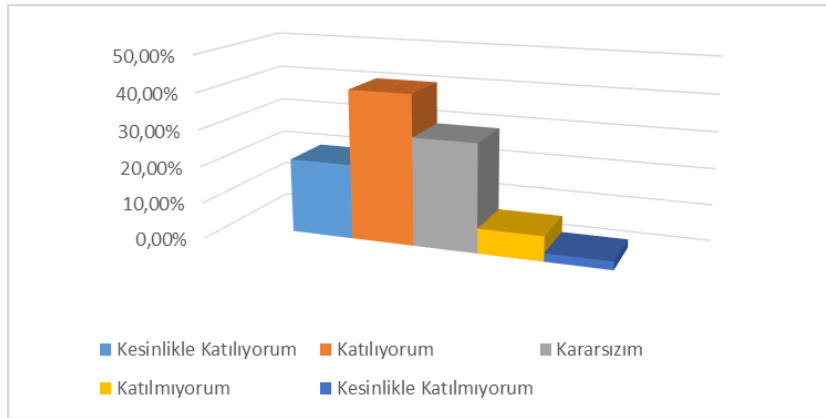
Nicel veriler, Likert ölçeği ve evet/hayır sorularından elde edilen bulgular, frekans ve yüzdelik dağılımlar kullanılarak analiz edilmiş ve grafiklerle sunulmuştur (Schwartz et al., 2004).

Nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Kodlama işlemi, birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. İlk kodlama tamamlandıktan sonra, kodlamalar karşılaştırılmış ve tutarsızlıkların olduğu alanlar yeniden değerlendirilmiştir. Araştırmacılar analiz sürecini gerçekleştirdikten sonra ortak tema ve kodlar oluşturularak son şekli verilmiştir.



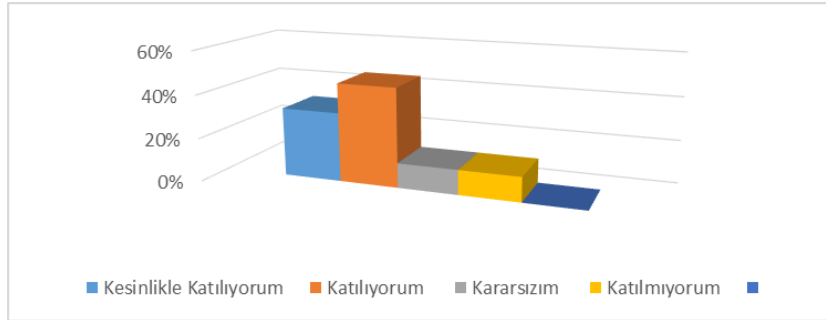
Bulgular

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Likert ölçeği, evet/hayır soruları ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formunu içermektedir. Bu anket türü, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini sayısal olarak ifade etmelerine olanak sağlarken, açık uçlu sorular ve görüşmeler ile derinlemesine bilgi edinilmiştir. Katılımcı öğretmenler, gönüllülük esasına dayanarak bu araştırmaya katılmış ve program hakkındaki görüşlerini samimiyetle paylaşmışlardır. Gönüllülük esasına dayanması, öğretmenlerin araştırmaya istekli katılımlarını ve görüşlerini içtenlikle ifade etmelerini sağlamıştır. Gönüllülük esasına dayanan bu süreçte, öğretmenlere öncelikle anket formu sunulmuş, ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.



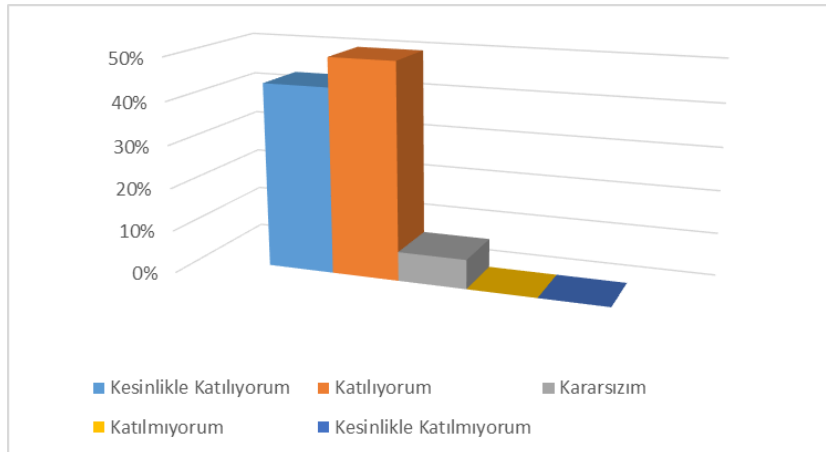
Grafik 4. “2024 Okul Öncesi Eğitim Programının beceri temelli yaklaşımı çocukların gelişimini olumlu yönde etkiler” görüşüne katılma oranları

Grafik 4'te, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın beceri temelli yaklaşımının çocukların gelişimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri yüzdelik olarak sunulmaktadır. Öğretmenlerin %61,4'ü (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) programın çocuk gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Bu bulgu, programın büyük bir çoğunluk tarafından desteklendiğini göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %29,5'i kararsızdır, bu da programın etkileri konusunda net bir görüşe sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum diyen %9,1'lik kesim ise programın etkili olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ve olumsuz değerlendirildiğini göstermektedir.



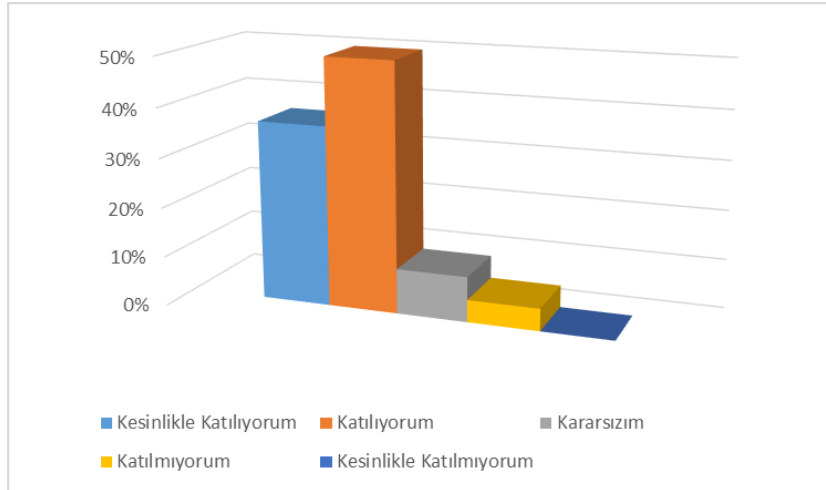
Grafik 5. “Programın sosyal-duygusal öğrenme becerilerine verdiği önem, çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından önemlidir.” görüşüne katılma oranları

Grafik 5’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin %77,3’ü (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), programın sosyal-duygusal öğrenme becerilerine verdiği önemin, çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, programın sosyal-duygusal beceriler konusundaki yaklaşımının öğretmenler tarafından genel olarak desteklendiğini göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %11,4’ü kararsızdır, bu da programın bu yönü hakkında net bir görüşe sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum diyen %11,3’lük kesim ise programın sosyal-duygusal becerilere verdiği önemin çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



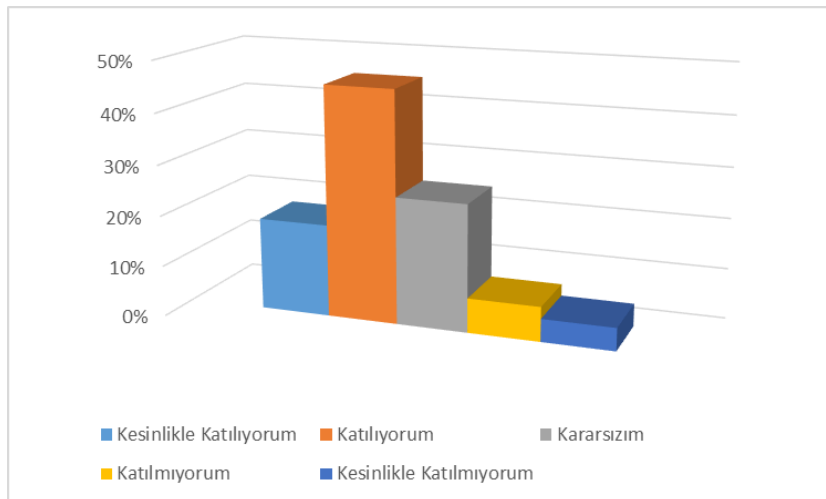
Grafik 6. “Aile ve toplum katılımının teşvik edilmesi, eğitim sürecine olumlu katkılar sağlar.” görüşüne katılma oranları

Grafik 6’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin %93,2’si (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), aile ve toplum katılımının teşvik edilmesinin eğitim sürecine olumlu katkılar sağladığını düşünmektedir. Bu bulgu, programın aile ve toplum katılımına yönelik yaklaşımının büyük ölçüde desteklendiğini göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %6,8’i kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Olumsuz görüş bildiren öğretmen bulunmamaktadır.



Grafik 7. “Programın değerlendirme sürecinin üç boyutlu (çocuk, öğretmen, program) olması, eğitim kalitesini artırır.” görüşüne katılma oranları

Grafik 7’ye göre, öğretmenlerin %86,4’ü (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), programın değerlendirme sürecinin üç boyutlu olmasının eğitim kalitesini artırdığı görüşüne sahiptir. Bu bulgu, değerlendirme sürecinin genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %9,1’i kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum diyen %4,5’lik kesim ise değerlendirme sürecinin üç boyutlu olmasının eğitim kalitesini artırmadığını düşünmektedir. Bu durum, programın bu yönünün bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.

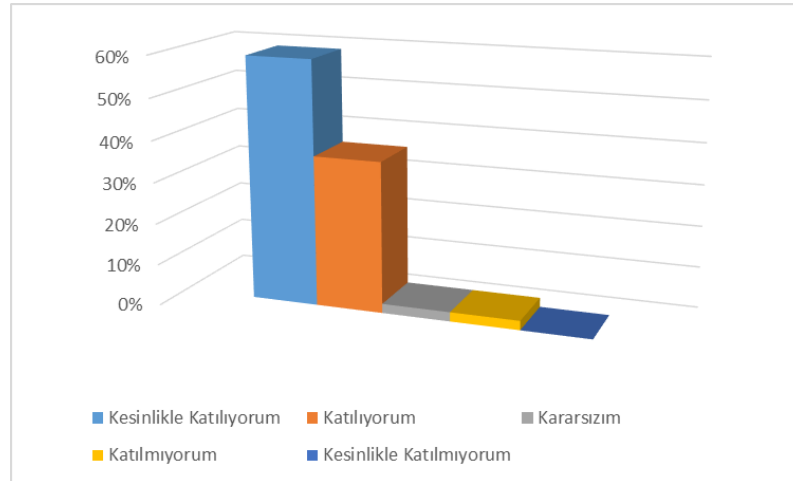


Grafik 8. “Farklılaştırma ve destekleme uygulamaları, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına hitap etmektedir.” görüşüne katılma oranları

Grafik 8’e göre, öğretmenlerin %63,7’si (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), farklılaştırma ve destekleme uygulamalarının her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına hitap ettiğini düşünmektedir. Bu bulgu, programın bu yönünün büyük ölçüde olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %25’i kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum (Güven, G. ve Yumugan, S. (2025). Beceri temelli okul öncesi eğitimi: 2024 maarif programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1215-1242. DOI. 10.51460/baebd.1581408

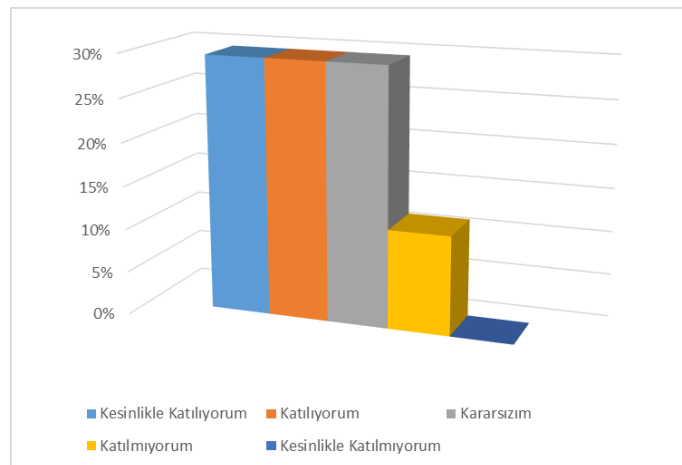


diyen %11,3'lük kesim ise farklılaştırma ve destekleme uygulamalarının her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına yeterince hitap etmediğini belirtmiştir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 9. "Açık hava öğrenme merkezlerinin kullanımı, çocukların sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur." görüşüne katılma oranları

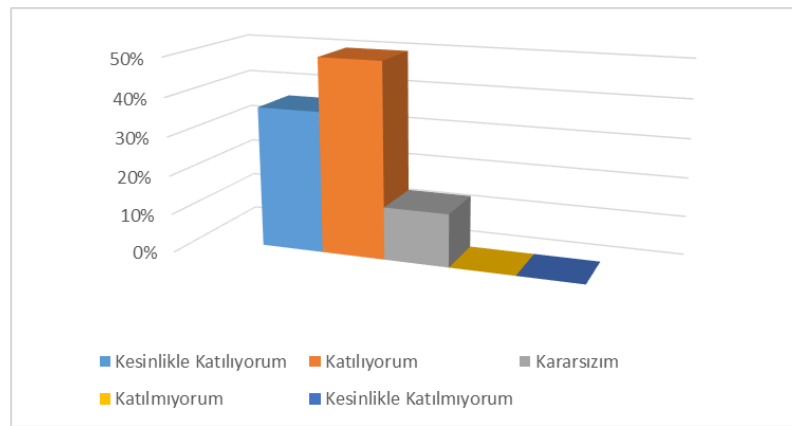
Grafik 9'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin %95,5'i (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), açık hava öğrenme merkezlerinin çocukların sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, programın bu yönünün büyük ölçüde olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %2,25'i kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum diyen %2,25'lik kesim ise açık hava öğrenme merkezlerinin çocukların sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmadığını ifade etmiştir. Bu durum, programın bu yönünün bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 10. "Değerler eğitiminin Erdem-Değer-Eylem Modeli çerçevesinde verilmesi, çocukların milli ve manevi değerlere bağlılıklarını artırır." görüşüne katılma oranları

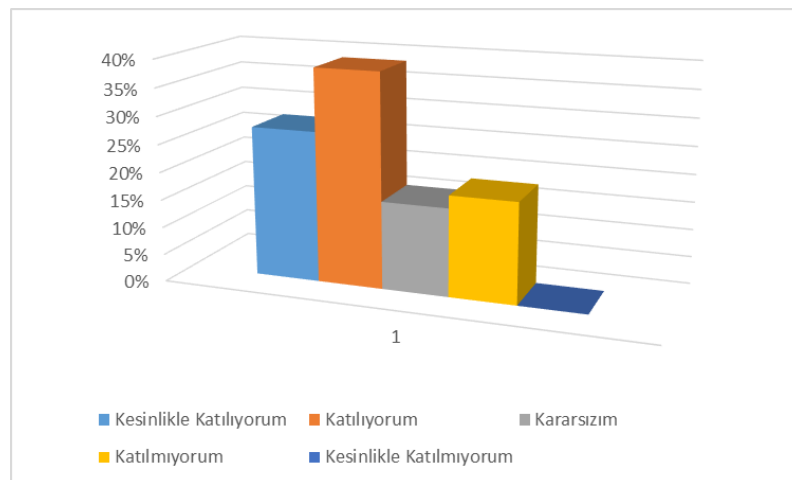


Grafik 10'a göre, öğretmenlerin %59'u (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), değerler eğitiminin Erdem-Değer-Eylem Modeli çerçevesinde verilmesinin çocukların milli ve manevi değerlere bağlılıklarını artırdığını ifade etmektedir. Bu bulgu, programın bu yönünün öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %29,5'i kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum diyen %11,4'lük kesim ise değerler eğitiminin bu model çerçevesinde verilmesinin çocukların milli ve manevi değerlere bağlılıklarını artırmadığını düşünmektedir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 11. “Güncel teknolojik ve bilimsel bilgilerin eğitim ortamlarına entegre edilmesi, çocukların merak ve keşif duygularını destekler.” görüşüne katılma oranları

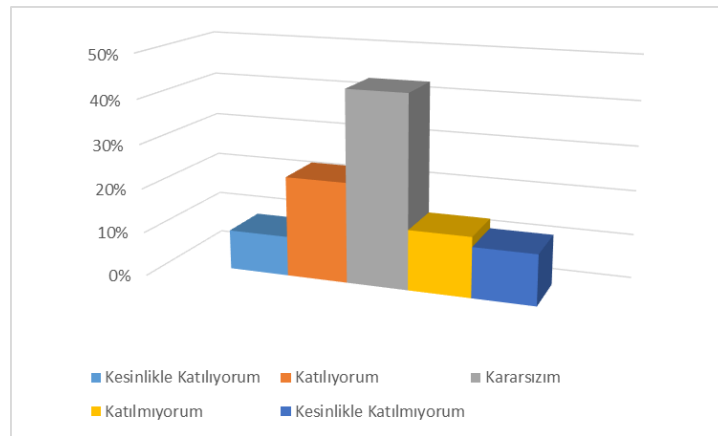
Grafik 11'e göre, öğretmenlerin %86,4'ü (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), güncel teknolojik ve bilimsel bilgilerin eğitim ortamlarına entegre edilmesinin çocukların merak ve keşif duygularını desteklediğini düşünmektedir. Bu bulgu, programın bu yönünün büyük ölçüde olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %13,6'sı kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Olumsuz görüş bildiren öğretmen bulunmamaktadır.



Grafik 12. “Programın esnek yapısı, öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi etkinlikler planlamasına olanak tanır.” görüşüne katılma oranları

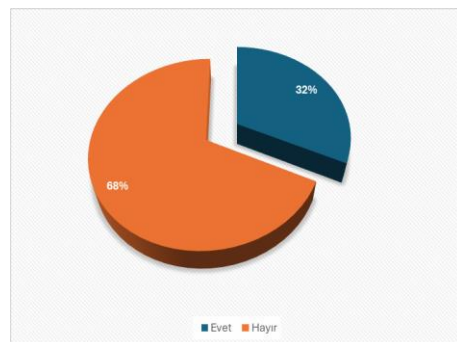


Grafik 12'ye göre, öğretmenlerin %65,9'u (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), programın esnek yapısının yaratıcı ve yenilikçi etkinlikler planlamasına olanak tanıdığını düşünmektedir. Bu bulgu, programın esnek yapısının genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %15,9'u kararsız olup bu konuda net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum diyen %18,2'lik kesim ise programın esnek yapısının yaratıcı ve yenilikçi etkinlikler planlamaya yeterli düzeyde imkân sağlamadığını ifade etmektedir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 13. “2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, eski programdan daha etkili ve kapsamlıdır.” görüşüne katılma oranları

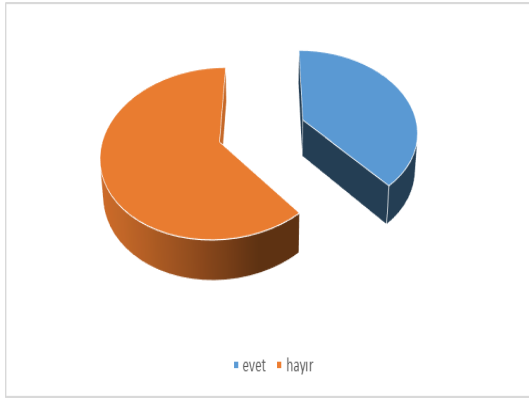
Grafik 13'e göre, öğretmenlerin %31,8'i (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum), 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın önceki programa kıyasla daha etkili ve kapsamlı olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, yeni programın genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %43,2'si kararsız olup programın etkisi hakkında net bir görüşe sahip değildir. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum diyen %25'lik kesim ise 2024 programının önceki programa göre daha etkili ve kapsamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu durum, programın bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 14. “2024 Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen hedefler, günlük eğitim faaliyetlerinizde kolaylıkla uygulanabilir mi?” sorusunun oransal dağılımı

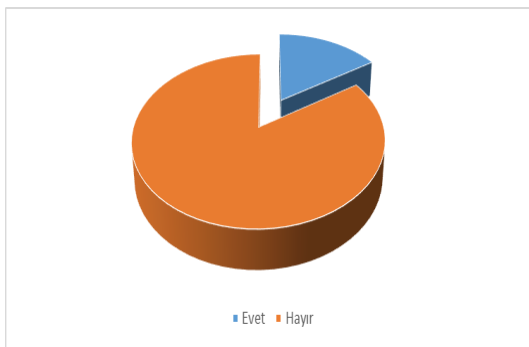
Grafik 14'e göre, öğretmenlerin %31,8'i, program hedeflerinin günlük eğitim uygulamalarında kolayca uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, programın bazı öğretmenler tarafından uygulanabilir bulunduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %68,2'si, program hedeflerinin günlük eğitim uygulamalarında kolayca uygulanabilir olmadığını ifade etmiştir. Bu durum, programın uygulanabilirlik açısından bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Sayfa | 1231



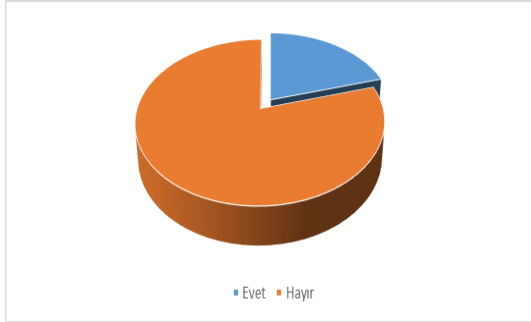
Grafik 15. “Ailelerin eğitim sürecine katılımı konusunda yeterli destek alıyor musunuz?” sorusunun oransal dağılımı

Grafik 15'e göre, öğretmenlerin %38,6'sı, ailelerin eğitim sürecine katılımı konusunda yeterli destek aldıklarını düşünmektedir. Bu bulgu, programın bazı öğretmenler tarafından bu açıdan yeterli bulunduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %61,4'ü, ailelerin eğitim sürecine katılımı konusunda yeterli destek almadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, programın bu alanda önemli bir eleştiri aldığını ortaya koymaktadır.



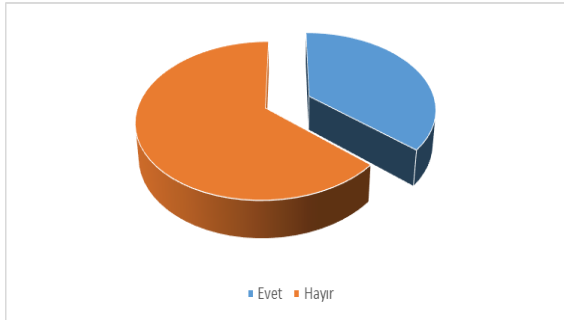
Grafik 16. “Programın değerlendirme süreçleri hakkında yeterli bilgilendirme yapıldı mı?” sorusunun oransal dağılımı

Grafik 16'ya göre, öğretmenlerin %15,9'u, programın değerlendirme süreçleri hakkında yeterli bilgilendirmenin yapıldığını düşünmektedir. Bu bulgu, programın bazı öğretmenler tarafından bu açıdan yeterli bulunduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %84,1'i, değerlendirme süreçleri hakkında yeterli bilgilendirme yapılmadığını ifade etmiştir. Bu durum, programın bu alanda önemli bir eleştiri aldığını ortaya koymaktadır.



Grafik 17. “Programın farklılaştırma ve destekleme yaklaşımlarını uygulamak için gerekli kaynaklara sahip misiniz?” sorusunun oransal dağılımı

Grafik 17’ye göre, öğretmenlerin %20,5’i, programın farklılaştırma ve destekleme yaklaşımlarını uygulamak için gerekli kaynaklara sahip olduklarını düşünmektedir. Bu bulgu, programın kaynak açısından bazı öğretmenler tarafından yeterli bulunduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %79,5’i, farklılaştırma ve destekleme yaklaşımlarını uygulamak için gerekli kaynaklara sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, programın bu alanda bazı öğretmenler tarafından eleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 18. “Açık hava öğrenme merkezlerinin kullanımı konusunda gerekli altyapıya sahip misiniz?” sorusunun oransal dağılımı

Grafik 18’e göre, öğretmenlerin %36,4’ü, açık hava öğrenme merkezlerinin kullanımı konusunda gerekli altyapıya sahip olduklarını düşünmektedir. Bu bulgu, bazı öğretmenler tarafından altyapının yeterli bulunduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %63,6’sı, gerekli altyapıya sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, programın bu alanda önemli bir eleştiri aldığını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı’na yönelik değerlendirmeleri çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Bu bağlamda, programın çocukların gelişimine katkısı, sosyal-duygusal öğrenme becerileri konusundaki yaklaşımı ve uygulanmasında karşılaşılabilecek zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri frekans analizleriyle değerlendirilmiştir. Aşağıda bu üç boyuta ilişkin frekans dağılımlarını içeren tablolar sunulmaktadır.



Tablo 1.

“2024 Okul Öncesi Eğitim Programında en çok hangi özelliklerin çocukların gelişimine katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin frekans dağılımı

Kategori	Tema	f
Beceri Temelli Eğitim	Kavramsal ve Alana Özgü Beceriler	10
	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	6
	Motor ve Hareket Becerileri	4
	Okuryazarlık Becerileri	4
Değerler Eğitimi	Milli ve Manevi Değerler	4
	Değerler Eğitimi	4
Öğrenme Ortamları	Açık Hava Etkinlikleri ve Merkezleri	7
	Teknoloji ve Modernleşme	2
Diğer	Toplum ve Aile Katılımı	4
	Farklılaştırma ve Kapsayıcılık	3
	Yaşam Becerileri	2

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocukların gelişimine en çok katkıda bulunduğunu düşündükleri özelliklere ilişkin görüşleri dört ana kategori altında toplanmıştır: “Beceri Temelli Eğitim”, “Değerler Eğitimi”, “Öğrenme Ortamları” ve “Diğer”.

Öğretmenlerin en fazla vurguladığı tema, Kavramsal ve Alana Özgü Beceriler (f: 10) olmuştur. Bunu sırasıyla Açık Hava Etkinlikleri ve Merkezleri (f: 7), Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri (f: 6), Milli ve Manevi Değerler ve Değerler Eğitimi (f: 4), Motor ve Hareket Becerileri (f: 4), Okuryazarlık Becerileri (f: 4), Toplum ve Aile Katılımı (f: 4), Farklılaştırma ve Kapsayıcılık (f: 3) ve Yaşam Becerileri (f: 2) izlemiştir.

Öğretmenler, beceri temelli eğitimin çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu olduğunu ve çocukların gelişimini çok yönlü desteklediğini belirtmiştir. Özellikle “Açık Hava Etkinlikleri ve Merkezleri” temasının vurgulanması, öğretmenlerin açık hava öğrenme ortamlarının çocukların sağlıklı gelişimi açısından kritik bir unsur olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu bulgu, programın fiziksel hareketliliği ve doğayla etkileşimi teşvik eden yapısının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenler “Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri” temasını da önemli bulmuş ve programın bu alandaki kapsamının genişletilmesini olumlu değerlendirmiştir. Bu durum, çocukların duygusal farkındalıklarının, empati becerilerinin ve sosyal uyumlarının güçlendirilmesine yönelik yaklaşımların öğretmenler tarafından desteklendiğini göstermektedir.

Genel olarak bulgular, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın beceri temelli eğitime verdiği önemin öğretmenler tarafından büyük ölçüde desteklendiğini, ancak uygulanabilirlik açısından bazı faktörlerin daha fazla değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.



Öğretmenlerin bu kategorilere ilişkin paylaştıkları örnek görüşler şu şekildedir:

Ö 6: “Beceri temelli olması, hareket ve sağlık alanının günümüzdeki obezite sorununa katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (Kavramsal ve Alana Özgü Beceriler)

Ö 9: “Programın 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olması, günlük yaşam ve ihtiyaçlarla bağlantı kurmayı hedeflemesi güçlü bir yön olarak değerlendirilebilir.” (Kavramsal ve Alana Özgü Beceriler)

Ö 15: “Açık hava öğrenme merkezlerinin zorunlu hale getirilmesi önemli bir adımdır. Ailelerin bu konudaki çekinceleri ve niteliksiz öğretmenler nedeniyle çocuklar dört duvar arasında eğitim almak zorunda kalıyordu. Bu düzenleme ile çocukların her gelişim alanı desteklenebilir.” (Açık Hava Etkinlikleri ve Merkezleri)

Ö 32: “Açık hava etkinlikleri ve merkezleri, çocukların sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.” (Açık Hava Etkinlikleri ve Merkezleri)

Ö 2: “Sosyal-duygusal alandaki genişleme ve değerler eğitimi açısından programın olumlu yönleri olduğunu düşünüyorum.” (Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri)

Ö 8: “Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından kritik bir rol oynamaktadır.” (Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri)

Tablo 2.

“Programın sosyal-duygusal öğrenme becerileri konusundaki yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin frekans dağılımı

Kategori	Tema	F
Duygusal Farkındalık ve Empati	Duygusal farkındalık ve empati kurma	6
	Kendini tanıma ve duygularını yönetme	7
Uygulama ve Yeterlilik	Uygulama zorluğu ve yeterlilik	7
	Uygulayıcıların yeterliliği	5
Gelişimsel Perspektif	Bireysel farklılıklar ve gelişimsel uygunluk	5
	Beklenenin üstünde detaylı çıktılar	3
Diğer	Sosyal-duygusal alanın diğer bileşenlerle entegrasyonu	4
	Öğrenmenin sosyal-duygusal açıdan gerçekleşmesi	4
	Yetersiz	5

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın sosyal-duygusal öğrenme becerileri konusundaki yaklaşımına yönelik değerlendirmeleri dört ana kategori altında toplanmıştır: “Duygusal Farkındalık ve Empati”, “Uygulama ve Yeterlilik”, “Gelişimsel Perspektif” ve “Diğer”.



Öğretmenlerin en fazla vurguladığı tema Kendini Tanıma ve Duygularını Yönetme (f: 7) olmuştur. Bu temayı Uygulama Zorluğu ve Yeterlilik (f: 7), Duygusal Farkındalık ve Empati Kurma (6 kişi), Uygulayıcıların Yeterliliği (f: 5), Bireysel Farklılıklar ve Gelişimsel Uygunluk (f: 5), Sosyal-Duygusal Alanın Diğer Bileşenlerle Entegrasyonu (f: 4) ve Öğrenmenin Sosyal-Duygusal Açından Gerçekleşmesi (f: 4) takip etmektedir. Bazı öğretmenler ise programın sosyal-duygusal öğrenme bileşenlerini yetersiz bulduğunu ifade etmiştir (f: 5).

Tablo 2'ye ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde, öğretmenlerin 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yönelik yaklaşımını çeşitli açılardan ele aldığı görülmektedir. En fazla vurgulanan tema, "Kendini Tanıma ve Duygularını Yönetme" olurken, bu temanın öğretmenler tarafından öne çıkarılması, programın bireysel farkındalık ve öz düzenleme becerilerine verdiği önemin altını çizmektedir. Benzer şekilde, "Uygulama Zorluğu ve Yeterlilik" temasının da yüksek frekansla ifade edilmesi, öğretmenlerin programın teorik çerçevesini olumlu bulmasına rağmen uygulama sürecinde çeşitli zorluklar yaşanabileceğini düşündüğüne işaret etmektedir.

Öğretmenlerin "Duygusal Farkındalık ve Empati Kurma" temasına ilişkin görüşleri, programın çocukların duygusal gelişimine katkı sağladığı yönünde bir algı oluşturduğunu göstermektedir. Ancak "Uygulayıcıların Yeterliliği" ve "Bireysel Farklılıklar ve Gelişimsel Uygunluk" gibi konulara yönelik değerlendirmeler, öğretmenlerin programın uygulayıcılar açısından yeterli rehberlik ve eğitim desteği sağlaması gerektiğine dair görüş belirttiğini düşündürmektedir.

Öte yandan, programın sosyal-duygusal alanın diğer bileşenleriyle entegrasyonuna dair değerlendirmeler, öğretmenlerin programın bütüncül bir yaklaşım sunma kapasitesini sorguladığını göstermektedir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin programın sosyal-duygusal öğrenme bileşenlerini yetersiz bulduğu (f: 5) dikkate alındığında, programın belirli yönlerinin öğretmen beklentilerini tam olarak karşılamadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyici unsurlar barındırdığı ancak uygulamada öğretmenler açısından bazı eksikliklerin hissedildiği yönünde önemli ipuçları sunmaktadır.

Öğretmenlerin bu kategorilere ilişkin paylaştıkları örnek görüşler şu şekildedir.

Ö 5: "Kendi benliğini tanıyan, duygularının farkında olan ve duygularını yönetebilen bireylerin yetişmesine katkı sağladığını düşünüyorum." (Kendini Tanıma ve Duygularını Yönetme)

Ö 12: "Öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal-duygusal açıdan iyi olma hali gereklidir. Bu nedenle programın bu yönü oldukça önemlidir." (Kendini Tanıma ve Duygularını Yönetme)

Ö 7: "Programın olumlu yönleri var, ancak uygulaması zor olabilir." (Uygulama Zorluğu ve Yeterlilik)

Ö 28: "Benlik becerilerine odaklanması önemli, ancak uygulamada zorlanabiliriz." (Uygulama Zorluğu ve Yeterlilik)

Ö 1: "Duygusal farkındalık ve empati, öğretmenler tarafından en çok vurgulanan sosyal-duygusal beceriler arasında yer almaktadır." (Duygusal Farkındalık ve Empati Kurma)



Ö 23: “Çocukların duygularının farkında olması ve yönetebilmesi oldukça kritik bir konudur.”
(Duygusal Farkındalık ve Empati Kurma)

Tablo 3.

“2024 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasında karşılaşılabileceğiniz en büyük zorluklar nelerdir?” sorusuna ilişkin frekans dağılımı

Kategori	Tema	f
Öğretmen ve Personel	Motivasyon ve iletişim eksikliği	2
	Yetersiz eğitim ve bilgilendirme	5
	Değerlendirme süreçleri ve evrak yükü	7
Altyapı ve Kaynaklar	Fiziksel imkanlar ve altyapı yetersizliği	6
	Açık hava alanlarının eksikliği	4
	Materyal ve kaynak eksikliği	5
Programın Karmaşıklığı ve Uygulanabilirlik	Karmaşıklık ve uygulama zorluğu	7
	Gelişimsel uygunluk ve bireysel farklılıklar	4
	Kapsayıcılık ve fırsat eşitliği	4
Diğer	Aile desteği ve katılım	2
	Değişikliklere adaptasyon	3

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın uygulanmasında karşılaşılabilecekleri en büyük zorluklara yönelik görüşleri dört ana kategori altında toplanmıştır: “Öğretmen ve Personel”, “Altyapı ve Kaynaklar”, “Programın Karmaşıklığı ve Uygulanabilirlik”, “Diğer”.

En fazla vurgulanan tema Değerlendirme Süreçleri ve Evrak Yüğü (f: 7) olmuştur. Bunu Karmaşıklık ve Uygulama Zorluğu (f: 7), Yetersiz Eğitim ve Bilgilendirme (f: 5), Materyal ve Kaynak Eksikliği (f: 5), Fiziksel İmkanlar ve Altyapı Yetersizliği (f: 6), Gelişimsel Uygunluk ve Bireysel Farklılıklar (f: 4) ve Kapsayıcılık ve Fırsat Eşitliği (f: 4) takip etmektedir. Öğretmenler ayrıca aile desteğinin eksikliği ve programın getirdiği değişikliklere adaptasyon sürecinde yaşanan zorlukları da dile getirmiştir.

Öğretmenlerin en fazla vurguladığı sorun alanı “Değerlendirme Süreçleri ve Evrak Yüğü” (f: 7) olmuştur. Bu durum, programın değerlendirme sürecinin öğretmenler açısından zaman ve iş yükü bakımından zorlayıcı olabileceğini göstermektedir. “Karmaşıklık ve Uygulama Zorluğu” (f: 7) teması da benzer şekilde öğretmenlerin programın uygulanabilirliği konusunda bazı çekinceleri olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, programın geniş kapsamı ve uygulama aşamasında karşılaşılabilecek belirsizliklerin öğretmenler açısından endişe yarattığı söylenebilir.

Öğretmenler ayrıca “Yetersiz Eğitim ve Bilgilendirme” (f: 5) ve “Materyal ve Kaynak Eksikliği” (f: 5) konularını dile getirmiştir. Bu, programın etkili şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik daha kapsamlı eğitimlerin sağlanması ve materyal desteklerinin artırılması gerektiğini göstermektedir. “Fiziksel İmkanlar ve Altyapı Yetersizliği” (f: 6) teması da okulların mevcut donanım ve ortamlarının programın gerektirdiği standartları karşılamada yetersiz kalabileceğini ortaya koymaktadır.



Öğretmenlerin vurguladığı bir diğer önemli konu ise “Gelişimsel Uygunluk ve Bireysel Farklılıklar” (f: 4) ile “Kapsayıcılık ve Fırsat Eşitliği” (f: 4) olmuştur. Bu bulgular, programın her çocuğun bireysel gelişim ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığına dair bazı soru işaretleri olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin “Aile Desteğinin Eksikliği” ve “Programın Getirdiği Değişikliklere Adaptasyon Sürecinde Yaşanan Zorluklar” gibi konuları da dile getirmesi, programın uygulanabilirliğinin yalnızca öğretmenlerin çabasıyla değil, aile ve diğer paydaşların desteğiyle de şekilleneceğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak bulgular, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın uygulanması sürecinde öğretmenlerin çeşitli yapısal ve uygulamaya yönelik zorluklarla karşılaşabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin bu kategorilere ilişkin paylaştıkları örnek görüşler şu şekildedir:

Ö 8: “Evrak yükünün artması öğretmenler için zaman açısından büyük bir zorluk oluşturmaktadır.” (Değerlendirme Süreçleri ve Evrak Yükü)

Ö 13: “Değerlendirme süreci öğretmene çok fazla evrak işi yüklemektedir.” (Değerlendirme Süreçleri ve Evrak Yükü)

Ö 4: “Programın tam anlamıyla nasıl uygulanacağını henüz anlayamadım.” (Karmaşıklık ve Uygulama Zorluğu)

Ö 12: “Kapsamın geniş olması, uygulama sürecinde karmaşıklığa neden olabilir.” (Karmaşıklık ve Uygulama Zorluğu)

Ö 6: “Devlet okullarında açık hava öğrenme alanlarının eksikliği büyük bir sorundur.” (Fiziksel İmkanlar ve Altyapı Yetersizliği)

Ö 29: “Sınıf mevcutlarının fazlalığı ve yardımcı personel eksikliği gibi fiziksel şartlardaki yetersizlikler programın uygulanmasını zorlaştırmaktadır.” (Fiziksel İmkanlar ve Altyapı Yetersizliği)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik öğretmenlerin görüşleri ve programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler değerlendirilmiştir. Çeşitli okul türlerinden, farklı cinsiyet ve mesleki deneyim seviyelerinden 44 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen bu araştırma, programın geniş bir perspektiften incelenmesini sağlamıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin %61,4’ünün (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının beceri temelli yaklaşımının çocukların gelişimini olumlu yönde etkilediğine inandığını göstermektedir. Bu, programın genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Güncel literatürde de beceri temelli eğitim programlarının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımlar, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra sosyal etkileşim kapasitelerini de güçlendirmektedir (Rizwan ve ark., 2023). Jenkins ve Duncan (2023) tarafından yapılan bir başka çalışma, beceri temelli programların, çocukların uzun vadeli akademik başarılarına katkıda bulunduğunu ve bu programların erken yaşta öğrencilere yaşam becerilerini kazandırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Aynı şekilde, Slovenya’da yapılan araştırmalar da öğretmenlerin fiziksel eğitimle ilişkili beceri temelli uygulamalara yönelik inançlarının, çocukların fiziksel ve sosyal gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur (Marinšek ve Kovac, 2020). Bu Güven, G. ve Yumugan, S. (2025). Beceri temelli okul öncesi eğitimi: 2024 maarif programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1215-1242.



çalışmanın sonuçları, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların gelişimine yönelik katkılarını ve öğretmenlerin bu programı uygularken karşılaştığı güçlükleri anlamak açısından önemli bir veri sağlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin programın uygulanmasında destekleyici materyal ve kaynaklara ihtiyaç duydukları da belirtilmiştir. Bu bulgu, literatürdeki mevcut araştırmalarla uyumlu olup, beceri temelli programların etkinliğini artırmak için öğretmenlerin sürekli desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ünsal ve Kaba, 2022).

Öğretmenlerin %77,3'ü, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çocukların ileriki yaşamlarına hazırlanmaları açısından kritik olduğunu belirtmiş ve programın bu becerileri destekleme konusunda güçlü bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Güncel literatür de bu bulguları desteklemektedir. Mondı ve Giovanelli (2021), erken çocukluk dönemindeki sosyal-duygusal öğrenme programlarının çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Zarra ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan bir başka çalışma ise, bu becerilerin erken yaşta desteklenmesinin, çocukların akademik başarıları ve sosyal uyum kapasiteleri üzerinde uzun vadeli olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Ayrıca, Blewitt ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir sistematik inceleme, sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve çocukların davranışsal gelişimlerini nasıl güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, sosyal-duygusal öğrenmenin çocukların yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlayan ve eğitim programlarının başarısını destekleyen önemli bir bileşen olduğunu göstermektedir (Ferreira ve ark., 2021).

Aile ve toplum katılımının eğitim sürecine olumlu katkılar sağladığını düşünen öğretmenlerin oranı %93,2'dir. Bu sonuç, programın aile ve toplum katılımını artırmaya yönelik çabalarının öğretmenler tarafından büyük oranda takdir edildiğini ortaya koymaktadır. Güncel çalışmalar, aile ve toplum katılımının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklediğini, aynı zamanda okul başarılarını artırdığını göstermektedir (Goodall ve Montgomery, 2023). Öğretmenlerin %86,4'ü, programın değerlendirme sürecinin üç boyutlu (çocuk, öğretmen, program) olmasının eğitim kalitesini artırdığına inanmaktadır. Bu bulgu, değerlendirme süreçlerinin programın başarısında kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Manning ve Wong (2019) tarafından yapılan bir meta-analiz, bu tür değerlendirme yaklaşımlarının eğitim programlarının kalitesini ve etkililiğini önemli ölçüde artırdığını ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını doğrulamaktadır. Bununla birlikte, programın uygulanmasında karşılaşılan zorluklar da araştırma kapsamında ele alınmıştır. Öğretmenlerin %24'ü, yeterli bilgiye sahip olmamanın programın uygulanmasında en büyük zorluklardan biri olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin programı etkili bir şekilde uygulayabilmesi için daha fazla eğitim ve bilgilendirme ihtiyacını vurgulamaktadır. Eğitim ve destek eksikliği, öğretmenlerin programı uygulama becerilerini ve programın genel etkinliğini sınırlayan temel faktörler arasında yer almaktadır (Jeon ve ark., 2019).

Materyal eksikliği (%24,0) ve altyapı sorunları (%12,0), 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasında karşılaşılan önemli zorluklar arasında yer almaktadır. Literatürde, yeterli materyal ve uygun altyapı sağlanmasının, erken çocukluk eğitim programlarının etkinliğini artırdığı ve çocukların gelişim süreçlerini desteklediği belirtilmektedir (Fagan ve Bradshaw, 2019). Bu nedenle, programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli materyal ve altyapının sağlanmasının kritik olduğu vurgulanmaktadır. Katılım eksikliği (%12,0), ailelerin ve toplumun eğitim sürecine daha aktif katılımının



sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırmalar, aile katılımı ve topluluk desteğinin eğitim sürecinde olumlu etkiler yarattığını ve çocukların akademik başarılarını artırdığını göstermektedir (Shaturaev, 2021). Bu doğrultuda, ailelerin ve toplumun eğitim sürecine katılımını teşvik edecek ek stratejilerin geliştirilmesi önerilmektedir. Motivasyon eksikliği (%12,0) ve iletişim eksikliği (%12,0) de öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları zorluklar arasındadır. Öğretmenlerin bu tür zorluklarla başa çıkabilmesi için daha fazla eğitim ve destek sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Manning ve Wong (2019) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin program uygulamalarını geliştirecek yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının, eğitim programlarının etkinliğini artırmada önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve iletişim kanallarını güçlendirmek için gerekli adımların atılması gerektiğini göstermektedir.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, beceri temelli yaklaşımı ve sosyal-duygusal öğrenmeye verdiği önem ile dikkat çekmekte ve genel olarak olumlu karşılanmaktadır. Ancak, uygulama sürecinde yaşanan/yaşanacak zorluklar ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, programın sürdürülebilirliği açısından kritik noktalar olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi ve değerlendirme süreçlerinin karmaşıklığı, programın etkililiğini sınırlamaktadır. Materyal ve altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin programı tam anlamıyla uygulamalarını engellemekte ve çocukların öğrenme süreçlerine olumsuz etki etmektedir. Aile katılımı konusundaki eksiklikler, çocukların eğitim sürecini destekleyici bir toplumsal yapı oluşturmada yetersiz kalmaktadır.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programının etkili uygulanabilmesi için öğretmenler, beceri temelli yaklaşımlar konusunda desteklenebilir ve hizmet içi eğitimlerle bilgi düzeyleri artırılabilir. Sosyal-duygusal öğrenmeyi güçlendirmek için öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri yaygınlaştırılabilir ve sınıf içi uygulamalarda kanıta dayalı yöntemler teşvik edilebilir. Aile ve toplum katılımını artırmak amacıyla bilgilendirme programları düzenlenebilir ve ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını sağlayacak projeler geliştirilebilir.

Değerlendirme süreçlerinin etkinliğini artırmak için öğretmenlere yönelik rehberlik hizmetleri sunulabilir, materyal eksikliğini gidermek için eğitim kurumlarına kaynak desteği sağlanabilir ve altyapı sorunlarının çözümü için yatırım planlamaları yapılabilir. Öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için mesleki doyumu yükselten teşvik sistemleri geliştirilebilir ve eğitimciler arasında iş birliği temelli yaklaşımlar benimsenebilir. Son olarak, programın etkililiğini değerlendiren uzun vadeli boylamsal araştırmalar yürütülebilir ve elde edilen veriler doğrultusunda programın güncellenmesi sağlanabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Agnaforis, S., Barmark, M., and Sydsjö, G. (2021). Mental health and academic performance: A study on selection and causation effects from childhood to early adulthood. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56(5), 857–866. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01934-5>
- Aksoy, H. P., Gültekin Akduman, G., Şepitci Sarıbaş, M., ve Özyürek, A. (2024). Okul öncesi dönemde psikolojik sağlık ile sosyal beceriler arasındaki ilişki ve sosyal becerileri etkileyen faktörler. *Educational Academic Research*, (53), 178-195. <https://doi.org/10.33418/education.1421227>
- Araújo, L. A., Veloso, C. F., Souza, M. C., and Azevedo, J. M. C. (2021). The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: A systematic review. *Jornal de Pediatria*. 97(4), 369-377. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2020.08.008>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., and Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Ceylan, Ş., ve Özyürek, D. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 99-114. <https://doi.org/10.9779/PUJE575>
- Çağlayan, İ., Kuru, N., Apak, Y. M. ve Karakaya, C. (2023). Türkiye’de yayınlanan okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan araştırmaların eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 753-769. <https://doi.org/10.24315/tred.1108598>
- Dönmez, İ. (2024). Sustainability in educational research: mapping the field with a bibliometric analysis. *Sustainability*, 16(13):5541. <https://doi.org/10.3390/su16135541>
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., and Hoyne, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: the socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 925-934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), 9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169878>
- Farmer, R., Wolery, M., Gast, D. L., and Page, J. L. (1988). Individual staff training to increase the frequency of data collection in an integrated preschool program. *Education and Treatment of Children*. 11(2), 127-142. <https://www.jstor.org/stable/42899058>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., and Batalha, S. (2021). Social and emotional learning in preschool education: a qualitative study with preschool teachers. *Journal of Emotional Education*, 13(11), 51-66. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1299260>
- Fagan, A. A., and Bradshaw, C. P. (2019). Scaling up evidence-based interventions in US public systems to prevent behavioral health problems: challenges and opportunities. *Prevention Science*, 20(8), 1147-1168. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01048-8>
- Goodall, J., and Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Güven, G. (2019). *Okul öncesi eğitim programının tarihsel gelişim süreci*. İçinde S. Özbeş and S. Demirel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde program: Kuramdan uygulamaya* (1. bs., s. 259). Lisans Yayıncılık. ISBN: 978-605-9498-73-9.
- Jenkins, J. M., and Duncan, G. J. (2023). Skill building in early care and education programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 706(1), 65–88. <https://doi.org/10.1177/00027162231197533>
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., and Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61(1), 21-32. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:29160823>
- Güven, G. ve Yumugan, S. (2025). Beceri temelli okul öncesi eğitimi: 2024 maarif programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1215-1242.
DOI. 10.51460/baebd.1581408



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.

Araştırma Makalesi / Research Paper

- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Kim, S., Raza, M., and Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1745499919829214>
- Kochenderfer-Ladd, B., and Ladd, G. W. (2022). Children's interpersonal skills and school-based relationships. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Part III: Ecological Contexts for Social Development*, 181-206. <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch20>
- Manning, M., and Wong, G. T. W. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *SAGE Journals*, 89(3), 370-415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Marinšek, M., and Kovac, M. (2020). Beliefs of Slovenian early childhood educators regarding the implementation of physical education. *European Physical Education Review*, 20(10), 1-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1221071>
- MEB. (2012). *2012 Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2024). *2024 Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meherali, S., Punjani, N., and Louie-Poon, S. (2021). Mental health of children and adolescents amidst COVID-19 and past pandemics: a rapid systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3432 (1-16). <https://doi.org/10.3390/ijerph18073432>
- Mondi, C. F., Giovanelli, A., and Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *Journal of Child Care and Education Policy*, 15(6), 1-43. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- Nguyen, T., and Schleihau, H. (2020). The effects of interaction quality on neural synchrony during mother-child problem solving. *Cortex*, 124, 235-249. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2019.11.020>
- Pekdoğan, S., ve Kanak, M. (2019). Okul öncesi eğitimin ilkököl sürecindeki sosyal davranışlara yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 906-917. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/51239/453423>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., and Löffler, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 31(6), 879-889. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Rege, Mari and Størksen, Ingunn and Solli, Ingeborg F. and Kalil, Ariel and McClelland, Megan and Braak, Dieuwert ten and Lenes, Ragnhild and Lunde, Svanaug and Breive, Svanhild and Carlsen, Martin and Erfjord, Ingvald and Hundeland, Per S. (2019). Promoting Child Development in a Universal Preschool System: A Field Experiment, CESifo Working Paper No. 7775. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3434830>
- Rittle-Johnson, B., and Siegler, R. S. (1998). The relation between conceptual and procedural knowledge in learning mathematics: A review. In C. Donlan (Ed.), *The development of mathematical skills* (pp. 75-110). Psychology Press/Taylor and Francis (UK).
- Rizwan, D., Ahmad, S., and Sohail, F. (2023). Skill-based education at the secondary school level in an industrial city of Pakistan. *Journal of Special Education*, 57(2), 123-135.
- Samar, Y., ve Demiriz, S. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 36-57. <https://doi.org/10.29129/inuigse.1398926>
- Schwartz, I. S., and Olswang, L. B. (1996). Evaluating child behavior change in natural settings: Exploring alternative strategies for data collection. *Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 82-101. <https://eric.ed.gov/?id=EJ521564>
- Schwartz, S. R., Sandall, S., and Schwartz, I. S. (2004). Interventionists' perspectives about data collection in integrated early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Education*, 26, 161-174.

Güven, G. ve Yumugan, S. (2025). Beceri temelli okul öncesi eğitimi: 2024 maarif programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1215-1242.

DOI. 10.51460/baebd.1581408



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1215-1242.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Shaturaev, J. (2021). Indonesia: Superior policies and management for better education (Community development through education). *Архив научных исследований*, 8(9), 369–376.
- Storebø, O. J., Skoog, M., Damm, D., Thomsen, P. H., Simonsen, E., and Gluud, C. (2011). Social skills training for Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in children aged 5 to 18 years. *The Cochrane database of systematic reviews*, (12), CD008223. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008223.pub2>
- Uysal, A., ve Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Studies in Psychology*, 35(1), 27-56.
- Ünsal, S., ve Kaba, S. (2022). The characteristics of the skill-based questions and their reflections on teachers and students. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 273-282. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.753717>
- Yıldırım, A., and Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zarra-Nezhad, M., Suhonen, K., and Sajaniemi, N. (2024). Keeping early social-emotional learning developmental: the development, implementation, and preliminary evaluation of a preventive intervention program for early childhood education and care. *International Journal of Developmental Science*, 17(4), 113-125. <https://doi.org/10.3233/DEV-220332>
- Zweig, J., Irwin, C. W., Kook, J. F., and Cox, J. (2015). Data collection and use in early childhood education programs: Evidence from the Northeast Region. (REL 2015-084). *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance* (U.S.). https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2015084.pdf