



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 13 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 89-112 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1800381

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Exploring Preschool Teachers' Perspectives on the Türkiye Century Education Model Preschool Program

Şerife Nur Karaçelik-Varol, Nafia Kübra Karakaya-Dohman, Esra Ömeroğlu

ÖZ

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin programa ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmada, Ankara'da görev yapan 15 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiş ve yedi tema altında incelenmiştir: eğitim ve kaynaklar, beceri ve alan yeterlilikleri, erdem-değer-eylem modeli, uygulama deneyimleri, aile ve toplum katılımı, değerlendirme süreci ve farklılaştırma. Bulgular, öğretmenlerin bilgilendirme sürecini yetersiz bulduğunu, öğretmen kılavuzlarının yeterli ancak materyallerin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar beceri temelli yaklaşımı yararlı görmelerine rağmen küçük yaş gruplarına uygun bulmamış, programın dili ve yapısını karmaşık olarak değerlendirmiştir. Ayrıca okuryazarlık becerilerinde sınırlı farkındalık ve uygulamada fiziksel, zamansal ve evrak yükü gibi engellerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin okul öncesi düzeydeki uygulamasına ilişkin öğretmen deneyimlerini kapsamlı biçimde ortaya koyarak hem programın güçlü ve zayıf yönlerine dair özgün bir saha verisi sunmakta hem de alanyazındaki uygulama temelli boşluğu önemli ölçüde doldurmaktadır.

ABSTRACT

This study aims to examine the views of preschool teachers implementing the Türkiye Century Education Model, regarding the program and its practices. Conducted within a qualitative research design, data were collected through semi-structured interviews with 15 teachers working in Ankara. The data were analyzed using content analysis and categorized under seven themes: training and resources, skill and field competencies, virtue-value-action model, implementation experiences, family and community involvement, assessment process, and differentiation. Findings revealed that teachers found the training provided insufficient and superficial. While they considered the teacher guides adequate, classroom materials were deemed lacking. Teachers viewed the skill-based approach as beneficial but unsuitable for younger children and described the program language as complex. They also focused mainly on early literacy skills, showing limited awareness of other literacy areas. Although teachers were motivated for family involvement, they faced challenges related to workload, time, and inadequate school facilities. This study provides a comprehensive account of teachers' experiences with the implementation of the Türkiye Century Education Model in preschool education, offering original field-based evidence on the program's strengths and weaknesses and substantially addressing a practice-oriented gap in the existing literature.

Yazar Bilgileri

Şerife Nur Karaçelik-Varol

Arş.Gör., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye

serifenurkaracelik@gazi.edu.tr

Nafia Kübra

Karakaya-Dohman

Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye

kubrakarakaya@gazi.edu.tr

Esra Ömeroğlu

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye

omeroglu@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
Okul öncesi eğitim programı,
Okul öncesi öğretmenleri
Görüş

Keywords

The Century of Türkiye
Education Model
Preschool program
Preschool teachers
Opinion

Makale Geçmişi

Geliş: 09/10/2025

Düzeltilme: 17/11/2025

Kabul: 03/02/2026

Atıf için: Karaçelik-Varol, Ş. N., Karakaya-Dohman, N.K. ve Ömeroğlu, E. (2026). Okul öncesi öğretmenlerinin türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *JRES*, 13(1), 89-112.

<https://doi.org/10.51725/etad.1800381>

Etik Bildirim: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu, 25.03.2025 tarih ve 05 numaralı toplantı.

Giriş

Beceri, bireyin belirli bir görevi ya da etkinliği etkili, tutarlı ve uygun şekilde gerçekleştirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Beceriler hem doğuştan gelen özellikler hem de öğrenme yoluyla gelişmektedir (Anderson, 2010). Çocuklarda beceri gelişimi, biyolojik olgunlaşmanın yanı sıra çevre ile kurulan etkileşimlerin bir ürünü olarak gerçekleşmektedir. Çocuklar oyun, keşif ve sosyal etkileşim yoluyla yeni beceriler öğrenip mevcut becerilerini pekiştirmektedir (Libertus & Hauf, 2017). Bu nedenle, eğitim ortamları çocukların becerilerini destekleyici deneyimler sunarak çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir.

Okul öncesi dönemde kazanılan beceriler, bireyin yaşam boyu gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Bilişsel, sosyal, duygusal ve motor alanlardaki becerilerin erken yaşlarda desteklenmesi, çocukların hem okul yaşantısında hem de toplumsal yaşamda başarılı bir şekilde yer almalarını sağlamaktadır (Berk & Meyers, 2023). Beceri gelişimi; çocukların oyun, gözlem, etkileşim ve deneyim yoluyla çevrelerini keşfetmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu süreçte öğretmenlerin rehberliği, aile desteği ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları önemli rol oynamaktadır (Whitebread & Basilio, 2016). Özellikle okul öncesi dönemde gelişen temel beceriler, ilerleyen yıllarda akademik başarıdan sosyal uyuma kadar pek çok alanda belirleyici olmaktadır (OECD, 2020).

Beceri temelli eğitim programları, çocuğun sadece bilgi edinmesini değil, aynı zamanda edindiği bilgiyi kullanarak günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözebilmesini hedeflemektedir (Driscoll; 2020; Radiansyah vd., 2023). Bu yaklaşım, çocukların bütün alanlardaki gelişimini desteklerken aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma ve yaratıcılık gibi yetkinliklerin erken yaşta kazandırılmasını amaçlamaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Özellikle okul öncesi dönemde uygulanan beceri temelli eğitim programları, çocuğun aktif katılımına, deneyimler aracılığıyla öğrenmesine ve oyun temelli süreçlere öncelik vererek öğrenmeyi kalıcı ve anlamlı hâle getirmektedir (Edwards, 2012). Okul öncesinde uygulanan beceri temelli eğitim programları çocukların ilkokula daha hazır olarak başlamasını sağlamaktadır (Joo vd., 2019).

Bu programlar birçok ülkede uygulanmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nin farklı eyaletlerinde uygulanan okul öncesi eğitim programlarında sosyal, iletişim, erken okuryazarlık, matematik ve fen becerileri ele alınırken (Michigan Department of Education, 2025; Vermont Agency of Education, 2015) Avustralya'nın erken öğrenme çerçevesinde çocuklar doğuştan itibaren keşfederek entelektüel, fiziksel, sosyal, duygusal ve yaratıcılık becerileri ele alınmaktadır. (Australian Government Department of Education, 2022). Meta analiz çalışmaları (Chambers, Cheung ve Slavin 2016), deneysel çalışmalar (Jenkins vd., 2018) ve program incelemeleri (Bostan ve Yılmaz Bolat, 2024; Ertek Eroğlu, Eker ve Eker, 2025; Güven ve Yumugan, 2025) beceri temelli programların hedeflenen becerilerin gelişiminde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde bireyin tüm gelişim yönlerini bütünsel bir şekilde ele alan bir model sunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren model beceri temelli yapı doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu beceri temelli yapı sayesinde okul öncesi dönemden başlayarak lise eğitiminin sonuna kadar sistematik bir biçimde bireylerin temel yetkinlikleri kazanmaları hedeflenmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim, beceri gelişiminin başlangıç aşamasını oluşturmakta ve çocuğun ilerleyen eğitim kademelerine hazırlanmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim, beceri gelişiminin

başlangıç aşamasını oluşturmakta ve çocuğun ilerleyen eğitim kademelerine hazırlanmasında önemli bir rol üstlenmektedir (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı, erdem-değer-eylem çerçevesini benimseyerek çocukların çok yönlü gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat ve müzik olmak üzere yedi temel alanda çocukların beceri edinimini hedeflemektedir. Becerilere yönelik oluşturulan öğrenme çıktıları bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrenim sürecinde esneklik ve kapsayıcılık sağlayacak biçimde hazırlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programında daha önceki programın (MEB, 2013) yapılandırma yaklaşımı ve oyun temelli felsefesi korunarak içeriği, yöntemi ve öğrenme çıktıları boyutunda önemli güncellemeler vardır (MEB, 2024).

Beceri temelli eğitim programlarının beklenen hedefe ulaşabilmesi için öğretmenler tarafından da benimsenmesi gerekmektedir (Gajjar, 2017). Eğitim programlarındaki değişikliklerin başarısı, büyük ölçüde bu programları uygulayan öğretmenlerin yeni düzenlemelere yönelik tutum ve görüşlerine bağlı olmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, programın sınıf içindeki uygulayıcısı ve aynı zamanda program geliştirme sürecinin önemli paydaşı olarak görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin program hakkında ne düşündükleri, programı nasıl yorumlayıp uyguladıkları ve hangi güçlüklerle karşılaştıkları programın etkililiğini değerlendirmede önemli bir gösterge olmaktadır (Özsırkıntı, Çetinkaya ve Kara, 2014). Nitekim daha önce yürürlükte olan okul öncesi programlarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmalar ve karşılaştırmalar programların başarısını ve aksayan yönlerini ortaya koymada öğretmen geri bildirimlerinin değerli olduğunu göstermiştir (Özsırkıntı vd., 2014; Direk ve Batmaz, 2024; ERG, 2024b). Yapılan araştırmalarda öğretmenler, programın uygulanmasında karşılaştıkları zorlukları ve programın güçlü yönlerini dile getirerek program geliştirme sürecine katkıda bulunmuşlardır (Ağgül-Yalçın ve Yalçın, 2018; Sabancı, Altun ve Uçar Altun, 2018; Can ve Kılıç, 2019; Uyar ve Karafil, 2024; Güven ve Yumugan, 2025). Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının nasıl uygulandığını ortaya koymak, varsa sorunları ve iyileştirilmesi gereken yönlerini belirlemek için öğretmen görüşlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin programa ve uygulamaya yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif modeli okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif modelinin uygulamasına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programına ilişkin kişisel deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan yansıtabilme amacıyla, ayrıntılı ve kapsamlı veriler elde etmeye imkân tanıyan nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, araştırmacıya incelenen olguyu derinlemesine anlamlandırma ve yorumlama fırsatı sunarak, konuya ilişkin daha zengin bir bilgi tabanı oluşturulmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Çalışma grubunu Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve Maarif Modeli uygulayan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma verileri 2024-2025 eğitim öğretim döneminin bahar döneminde toplanmıştır. Nitel araştırmaların doğası gereği veri doyumuna ulaşana kadar görüşmeler sürdürülmüştür. Veriler doyuma ulaştıktan sonra, veri toplama süreci bitirilmiştir. Katılımcılara kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla ulaşılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem, nitel ve nicel çalışmalarda en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir. Bu örneklem yöntemine göre kolay ulaşılabilen kişilerle çalışılmaktadır (Benoot, Hannes ve Bilsen., 2016; Yağar ve Dökme, 2018).

Etik Bildirim

Bu çalışma için etik izinler Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan alınmıştır (25.03.2025 tarih ve 05 numaralı toplantı).

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen görüşme formu, araştırma yürütücüleri tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programına ve uygulamaya ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formudur. Öğretmen görüşme formu geliştirilirken, alan yazın ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu aşamadan sonra, taslak olarak görüşme soruları yazılmıştır. Hazırlanan görüşme formu için okul öncesi alanında çalışan üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlar arası görüş birliğine Fleiss Kappa sabiti ile bakılmış ve hesaplanan sabit %85,24 bulunmuştur. Bu oran uzmanlar arasında neredeyse mükemmel uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Fleiss, 1971). Uzman görüşleri doğrultusunda ifadeler daha anlaşılır hale getirilmiş, uygulamaya yönelik sorular eklenmiş ve öğretmen görüşme formu son haline getirilmiştir. Ayrıca, görüşme sorularının kapsamı öğretmenlerin deneyimlerini çok boyutlu biçimde yansıtabilecek şekilde genişletilmiş ve yönlendirici ifadelerden kaçınılmasına özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (Araştırma kod numarası: 2025-582) etik onay alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı'ndan Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi alınmıştır. Ardından izin alınan okullar ile görüşülerek araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınmıştır. Gönüllü olan öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilerek yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Ankara ilinde bulunan 9 okuldan toplam 15 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler kaydedilmiş ve kayıtlar daha sonra araştırmacılar tarafından transkript edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşme formları Ö1, Ö2, Ö3... olarak kodlanmıştır.

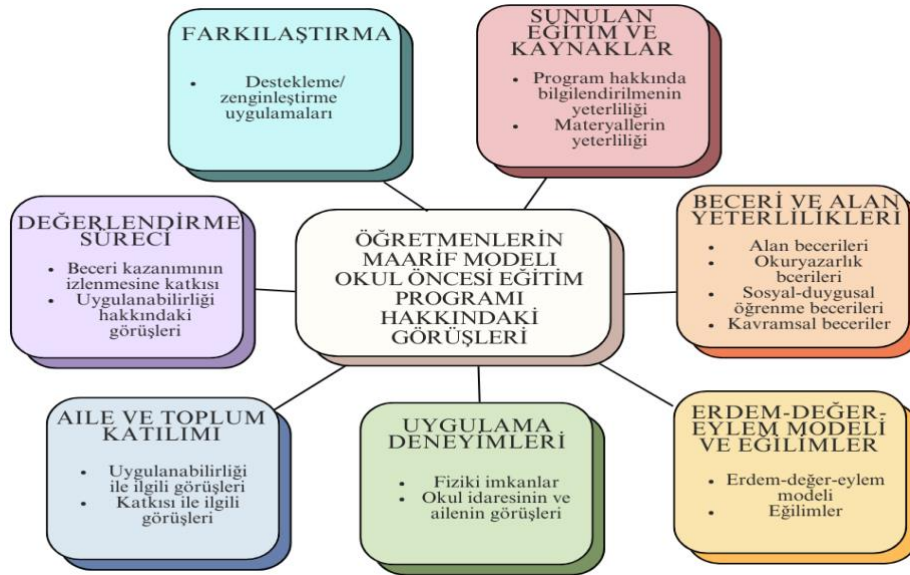
Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin sistemli bir biçimde kodlanarak temalara ve kategorilere ulaşılmasını sağlayan; bu yolla olguların ve durumların derinlemesine anlaşılmasına imkân tanıyan bir yöntem olarak seçilmiştir (Merriam, 2013). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analiz sürecinde, öğretmenlerin görüşme esnasında verdikleri yanıtlar dikkatle incelenmiş ve bu yanıtlardan yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur. Birbirine benzer kodlar kategori ve bezer kategoriler tema olarak raporlanmıştır. Söz konusu kodlar, katılımcı yanıtlarını çağrıştıran kısa ifadelerle tanımlanmıştır. Bir öğretmen görüşünün birden fazla kod içerdiği

durumlar olmuştur. Tüm görüşmelerin kodlanmasının tamamlanmasının ardından, elde edilen kodları kapsayan tematik kategoriler belirlenmiştir. Devamında, araştırma bulguları ilgili başlıklar altında sistematik biçimde sunulmuştur. Analiz sürecinde, katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş ve ele alınan durumun daha derinlikli biçimde anlaşılması hedeflenmiştir.

Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin programa ve uygulamaya yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada bulgular, yedi tema ve on beş kategori altında toplanmıştır. Bulgular doğrultusunda temalar sunulan eğitim ve kaynaklar, beceri ve alan yeterlilikleri, erdem-değer-eylem modeli ve eğilimler, uygulama deneyimleri, aile ve toplum katılımı, değerlendirme süreci ve farklılaştırma olarak belirlenmiştir. Temalara ve kategorilere Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar ve kategoriler

Sunulan Eğitim ve Kaynaklar

Katılımcı öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan kaynaklar ile ilgili görüşleri incelendiğinde program hakkında bilgilendirilmenin ve materyallerin yeterliliği olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler programa dair verilen bilgilendirilmenin kısa ve yüzeysel olduğunu belirterek yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca alan becerilerine yönelik hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının yeterli olduğunu ifade ederken sınıfta kullanılan materyallerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kategorilere ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir. Sunulan eğitim ve kaynaklar ile ilgili görüşler temasına ait kategori ve kodlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Sunulan Eğitim ve Kaynaklar Temasına Ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	f
		Eğitimin kısa olması	7

Sunulan Eğitim ve Kaynaklar	Program hakkında bilgilendirilmenin yeterliliği	Yüzeysel olması	8
	Materyallerin Yeterliliği	Alan becerilerine yönelik öğretmen kılavuz kitaplarının faydalı olması	6
		Sınıfta kullanılan materyallerin eksikliği	9

*n:15

Program Hakkında Bilgilendirilmenin Yeterliliği

Katılımcı öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı ile ilgili verilen eğitimin çok kısa sürdüğünü ve yüzeysel olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu eğitimle ilgili örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: *“Üç günlük bir eğitim verildi ve hızlandırılmış gibiydi çok verimli değildi.”*

Ö2: *“Döneminin başında verilen eğitim üç gün sürdü ve bizim oryantasyon haftamıza denk geldi. Bu yüzden ikisi çakıştığı için sınıfta yeni başlayan çocuklarla ilgilenmem gereken durumlar oldu. Eğitime çok odaklanamadım.”*

Ö3: *“Eğitim üç gün sürdü ve çok yüzeyseldi. Uygulamaya dönük örnekler yetersizdi. Genelde teorik bilgiler verildi ama sınıf içinde nasıl uygulayacağımıza dair örnek gösterilmedi.”*

Materyallerin Yeterliliği

Katılımcı öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan alan becerilerine yönelik öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise kılavuzdaki örnek etkinlikleri inceleyen öğretmenlerin bunları faydalı bulduğu yönündedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin alan becerilerine yönelik hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin örnek görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: *“Kılavuz kitapları inceledim. Farklı etkinlik örnekleri olması güzel. Örnek etkinliklerden kendi sınıfımda uyarlayıp uyguladığım etkinlikler oluyor.”*

Ö2: *“Kılavuz kitapları çok inceleme fırsatım olmadı.”*

Öğretmenler sınıfta kullanılan materyallerin eksik olduğunu belirtmiş ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı her çocuğa düşen materyal sayısının yeterli olmadığını ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden materyal eksikliğine ilişkin örnek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö5: *“Bir fen etkinliği planlıyoruz mesela çocuklarla yaprakları inceleyeceğiz ama her çocuk başına bir büyüteç düşmüyor. Sınıf mevcutlarımız çok kalabalık genellikle büyük grup etkinliklerinde sorun oluyor.”*

Ö7: *“Benim sınıfım bu sene atölyeden dönüştürüldü. Geçen sene bu kullandığımız sınıf ahşap atölyesiydi. Bu yüzden sınıfımda kendimize ait hiçbir materyal yok. Hepsini diğer sınıflardaki öğretmen arkadaşlarım verdi. Toplama bir sınıf oldu. Bazen velilerden istiyoruz materyal gerektiğinde velilerimiz sağ olsun her zaman destek oluyor ama okulumuzun kendine yetecek materyalleri olsa tabi daha iyi olur.”*

Beceri ve Alan Yeterlilikleri

Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin beceri ve alan yeterliliklerine yönelik görüşleri alan, okuryazarlık, sosyal-duygusal öğrenme ve kavramsal beceriler kategorileri altında incelenmiştir. Öğretmenler alan becerilerinin beceri temelli olmasının faydalı olduğunu belirtirken özellikle küçük yaş grubundaki çocuklar için uygun olmadığını, önceki programla arasındaki farkı tam olarak kavrayamadıklarını ve programdaki ifadelerin karmaşık olduğunu belirtmiştir. Okuryazarlık becerilerinde ise öğretmenler yalnızca erken okuryazarlık becerisini ele aldıklarını ifade etmiştir bu da öğretmenlerin diğer okuryazarlık becerilerinin farkında olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme becerilerini daha önceden de desteklediğini, yeni bir beceri olmadığını ve rehber öğretmenden destek aldıklarını belirtmiştir. Öğretmenler programdaki kavramsal becerileri günlük planlarda ayrı ayrı ele almaktansa planları hazırlarken temaları esas alarak hazırlanmasının daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Program bileşenleri ile ilgili görüşler temasına ait kategori ve kodlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Beceri ve Alan Yeterlilikleri Temasına ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	f
Beceri ve Alan Yeterlilikleri	Alan Becerileri	Beceri temelli olmasının faydalı olması	3
		Küçük yaş grubu için uygun olmaması	8
		Programdaki ifadelerin karmaşık olması	12
	Okuryazarlık Becerileri	Öğretmenlerin yalnızca erken okuryazarlık becerisi olarak ele alması	11
		Görüş belirtilmedi	4
	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	Yeni bir şey olmaması	7
		Rehber öğretmenden destek alınması	4
		Görüş belirtilmedi	4
	Kavramsal Beceriler	Kavramların tematik olmaması nedeniyle uygulamada zorlanması	4
		Görüş belirtilmedi	11

*n:15

Alan Becerileri

Katılımcı öğretmenler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programındaki alan becerilerinin beceri temelli olmasının faydalı olduğunu belirtirken özellikle küçük yaş grubundaki çocuklar için uygun olmadığını, önceki programla arasındaki farkı tam olarak kavrayamadıklarını ve

programdaki ifadelerin karmaşık olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin alan becerileriyle ilgili örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: *“Öğrenme çıktılarının sadece adı değişti yeni bir şey eklenmedi. Programdaki ifadeler çok karışık hiçbir şey anlaşılıyor. Genel olarak güzel tabi her program çocuklarımız için yapıyor ama biraz sadeleşse daha iyi olabilir.”*

Ö5: *“Gelişim alanı değil de alan becerileri üzerinden öğrenme çıktılarının olması bence daha faydalı özellikle beş yaş için. Ama Türkiye'nin farklı bölgelerinde veya küçük yaş grubundaki çocuklarla nasıl uygulanır bilemiyorum. Çünkü benim sınıftaki çocuklar Ankara'nın merkezinde anne babası üniversite sosyoekonomik düzeyi iyi olan ailelerin çocukları. Bu yüzden birçok şeyi bilerek hazır geliyorlar ve onlar için bu öğrenme çıktıları uygun.”*

Okuryazarlık Becerileri

Katılımcı öğretmenler programda yer alan okuryazarlık becerileri ile ilgili soru sorulduğunda yalnızca erken okuryazarlık becerilerini ele aldıklarını belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler okuryazarlık becerilerine ilişkin örnek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: *“Erken okuryazarlık becerilerini ele alıyorum. Özellikle çocukların kendi isimlerini tanıması çok önemli. Sınıfta neredeyse tüm çocuklar isimlerini tanıyor. Onları bu konuda desteklemeye çalışıyorum.”*

Ö2: *“Çizgi çalışmaları yaptırıyorum. Kesme yapıştırma çalışmalarıyla da destekliyorum.”*

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Katılımcı öğretmenler sınıflarında sosyal-duygusal öğrenme becerilerini daha önceden de desteklediğini, yeni bir beceri olmadığını ve rehber öğretmenden destek aldıklarını belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin örnek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö5: *“Sosyal-duygusal öğrenme her zaman çok önemliydi. Programda daha da vurgulamışlar. Yeni bir şey değil aslında daha önceden de yapıyorduk.”*

Ö2: *“Sosyal-duygusal açıdan bozulmalar var sınıfta. Mesela zorbalık başladı. Rehber öğretmenden destek alıyorum.”*

Kavramsal Beceriler

Katılımcı öğretmenler programdaki kavramsal becerileri günlük planlarda ayrı ayrı ele almaktansa planları hazırlarken temaları esas alarak hazırlanmasının daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kavramsal becerilere yönelik örnek görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: *“Konu olarak değil de eskisi gibi temalar olarak ele alsak çocukların gelişimini değerlendirme ve bir bütünlük olması açısından daha iyi olur diye düşünüyorum. Böyle çok bölük bölük oluyor. Bir gün kırmızı rengini kavram olarak ele alıyoruz diğer gün bambaşka bir kavramı ele alıyoruz. Eskisi gibi ünite olsa hem bizim için hem de çocukların ilgisinin dağılmaması için daha sağlıklı olur.”*

Erdem-Değer-Eylem Modeli ve Eğilimler

Araştırma bulguları katılımcı öğretmenlerin bu temadaki görüşleri erdem-değer-eylem modeli ve eğilimler kategorileri altında incelenmiştir. Katılımcı öğretmenler programda yer alan erdem-değer-eylem modelinin daha önceden de ele alındığını ancak bu programda özellikle değerlerin

vurgulandığını ve soyut kavramların planlarda ele alınmasının zor olduğunu ifade etmiştir ve eğilimlerin çocukların yaşına uygun olmadığını ve planlarında ele almadıklarını belirtmiştir. Bu temaya ait kategoriler ve kodlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Erdem-Değer-Eylem Modeli ve Eğilimler Temasına ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	f
Erdem-Değer-Eylem Modeli ve Eğilimler	Erdem-değer-eylem modeli	Yeni bir model olmaması	6
		Değerlerin vurgulanması	3
		Soyut olması	7
	Eğilimler	Görüş belirtilmedi	2
		Çocukların yaşına uygun olmaması	11
		Görüş belirtilmedi	4

*n:15

Erdem-Değer-Eylem Modeli

Katılımcı öğretmenler programda yer alan erdem-değer-eylem modelinin daha önceden de ele alındığını ancak bu programda özellikle vurgulandığını belirtmiştir. Değerlerin birçoğunun soyut olduğu için planlamada ve uygulamada zor olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler erdem-değer-eylem modeline ilişkin örnek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3: *“Erdem-değer-eylem modeli her zaman ele aldığımız bir konu aslında. Değerlerini eyleme dönüştüren erdemli bireyler yetiştirmek temel amacımız. Bu programda da değerlere önem veriliyor ve bu modelin temel alınmasını çocukların gelişimini destekleyeceğini düşünüyorum.*

Ö2: *“Zaten vardı, yeni değil. İlk defa uygulanıyormuş gibi anlatılıyor ama değerleri her zaman ele alıyorduk. Soyut olduğu için biraz zorlanıyoruz.”*

Eğilimler

Katılımcı öğretmenler programda yer alan eğilimlerin çocukların yaşına uygun olmadığını ve planlarında ele almadıklarını belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler eğilimlere ilişkin örnek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: *“Eğilimleri pek ele almıyorum açıkçası fikrim yok.”*

Ö5: *“Çocuklar için çok ileri düzey geliyor bu yüzden uygulayamıyorum.”*

Uygulama Deneyimleri

Katılımcı öğretmenlerin uygulama deneyimleri fiziki imkanlar, okul idaresinin ve ailenin görüşleri olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin önemli bir kısmının fiziki imkanlar konusunda çeşitli zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Okul idaresinin ve ailelerin destekleyici olduğunu belirten öğretmenler bulunurken aynı zamanda program değişikliğinin farkında olmadıklarını belirten öğretmenler de olduğu görülmüştür. Uygulamaya deneyimleri temasına ait kategori ve kodlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Uygulama Deneyimleri Temasına ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	f
Uygulama Deneyimleri	Fiziki imkanlar	Okul bahçesinin olmaması	10
		Sınıfın yeterli büyüklükte olması	5
	Okul İdaresinin ve Ailenin Görüşleri	Destekleyici olması	4
		Farkında olmaması	7
		Görüş belirtilmedi	4

*n:15

Fiziki İmkânlar

Katılımcılar arasında sınıflarının fiziki imkânlarını yeterli bulduğunu belirten öğretmenlerin yanı sıra okulun fiziki imkânlarını yetersiz bulduklarını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkökul bünyesindeki anasınıflarında uygulandığından dolayı öğretmenler okul öncesi dönem çocuklarının oynayabilecekleri kendine özel bir bahçesi olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin fiziki imkânlarla yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: *"Her gün yarım saat açık havada vakit geçirilmesi öneriliyor ancak bizim okulumuzda çocukların oynayabileceği bir bahçe yok."*

Ö2: *"Sınıfımızın fiziki imkânları gayet iyi. Benim sınıfım diğerlerine göre daha büyük ve etkinliklerde etkili bir şekilde kullanabiliyorum. Sınıf mevcudum da daha az olduğu için sınıfı daha iyi dizayn ediyorum, daha rahat kullanıyorum ama bahçeyi pek kullanamıyoruz."*

Okul İdaresinin ve Ailenin Görüşleri

Katılımcı öğretmenler okul idaresinin desteklediğini belirtse de bu destek renkli çıktı almak gibi basit ihtiyaçlarda kaldığını ifade etmiştir. Ailelerin programla ilgili genel olarak destekleyici olduğunu ancak bilgi sahibi olmadığı belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul idaresinin ve ailenin görüşleri hakkındaki örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: *"Okul idaresi destekliyor. Mesela renkli çıktı alabiliyoruz."*

Ö7: *"Okul idaresi de bilmiyor bence programı. Onlar da programla ilgili eğitim almadı."*

Ö4: *"Ailelere programla ilgili bir şey anlatılmadı. Onlar da ilk bu program değişikliğini duyunca tedirgin oldular nasıl olacak acaba diye. Ama ilk veli toplantısında onlara biraz anlattım daha rahatladılar. Ama yine de programın önemini tam anlayamamışlar bence. Mesela her gün çocukları dışarı çıkarmak istiyoruz ama aileler"*

istemiyor hasta olurlar diye. Terledi mi, üşüdü mü diye telaşlanıyorlar o yüzden biz de mecbur çıkaramıyoruz. Ailelere de eğitim verilse iyi olabilir”

Aile ve Toplum Katılımı

Katılımcı öğretmenlerin aile ve toplum katılımı hakkındaki ifadeleri uygulanabilirliği ve katkısı ile ilgili görüşleri olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Öğretmenler sınıflarındaki velilerin aile katılımı etkinliklerinde iş birliği yapma konusunda istekli olduğu ancak bazı engeller yaşandığını belirtmiştir. Ayrıca, toplum katılımı etkinliklerine henüz uygulamalarında genel olarak çok fazla yer vermediklerini ifade etmiştir. Aile ve toplum katılımı ile ilgili görüşleri temasına ait kategori ve kodlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Aile ve Toplum Katılımı Temasına ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	f
Aile ve Toplum Katılımı	Uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri	Ailelerin iş birliğine açık ve gönüllü olması	4
		Her iki ebeveynin de çalışıyor olması	6
		Toplum katılımını uygulanmaması	6
	Katkısı ile ilgili görüşleri	Çocukların gelişimine katkısı	6
		Aileler ile ilişkinin güçlenmesi	5
		Görüş bildirilmedi	4

*n:15

Uygulanabilirliği ile İlgili Görüşleri

Öğretmenler ailenin ve toplumun rolünün önemini benimseyerek özellikle ailelerin katılım konusunda özveriyle çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin ailelerin farkındalığı ve motivasyonuna yönelik ifadeleri şu şekildedir:

Ö1: *“Toplum katılımı etkinliği yapma fırsatım henüz olmadı ama aile katılımı etkinlikleri yapıyoruz. Aileler bu konuda çok destekleyici her zaman iş birliğine açıklar. Örneğin bir velimi sınıfa davet ediyorum o gün çocuklarla birlikte etkinlik yapıyor. Hem veli kendini iyi hissediyor hem de çocuklar mutlu oluyor annem babam geldi diye”*

Ö6: *“Etkinlik davetlerine çoğu zaman olumlu yanıt veriyorlar, birlikte çalışmak istiyorlar. Bazı veliler kendi mesleklerini tanıtan sunumlar yaparak sınıfa katkı sağlıyor. Portfolyo paylaşım günlerinde özellikle daha fazla katılım sağlanıyor çocuklarının ürünlerini görmek velilerin hoşuna gidiyor.”*

Öğretmenler aile ve toplum katılımı etkinlikleri planlama konusunda farkındalığa ve motivasyona sahip olsa da bazı engellerle karşılaştıklarını da ifade etmiştir. Bu engellerden en önemlileri her iki ebeveynin de çalışıyor olması ve velilerin çalışma saatleri ile okul saatinin çakışıyor olmasından dolayı katılım sağlayamıyor olmasıdır. Ayrıca, toplum katılımı konusunda öğretmenler henüz uygulama fırsatlarının olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler karşılaştıkları engelleri şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3: “Velilerimin çoğu çalışıyor o yüzden aileler etkinliklere katılmak istiyor ama çoğu zaman çalıştıkları için gelemiyorlar.”

Ö7: “Toplum katılımı ben yapamıyorum çünkü öğlen grubuyum servis ayarlamak, izin almak sıkıntı oluyor. Ama okulun yaptığı toplum katılımı etkinliklerine katılıyoruz.”

Katkısı ile İlgili Görüşleri

Öğretmenler, aile ve toplum katılımının hem çocukların gelişimine katkı sağladığını hem de ailelerle kurulan ilişkilerin güçlenmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin aile ve toplum katılımının katkısına yönelik ifadeleri şu şekildedir:

Ö2: “Aile katılımı etkinliklerinde çocukların gelişimini aileleri de gözlemliyor. Çocukların aileleriyle olan bağlarımız da güçleniyor daha sağlıklı bir iletişim kurmanıza zemin hazırlıyor. Aileler sürece dahil oldukça, çocukların etkinliklere ilgisi de artıyor.”

Ö8: “Aile katılımında il tanıtımı yapıyoruz mesela. Her çocuk memleketini tanıtıyor. Yöresel yiyeceklerini getiriyor tadıyoruz. Yöresel oyunu, dansı varsa oynuyoruz. Polis haftasında mesela polis olan velim geliyor çocuklara bilgi veriyor. Aileler sınıftaki etkinliklere dahil olunca mutlu oluyor neler yapıyoruz onlar da görmüş oluyor.”

Değerlendirme Süreci

Katılımcı öğretmenlerin değerlendirme süreci ile ilgili ifadeleri beceri kazanımının izlenmesine katkısı ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri kategorileri altında incelenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı kapsamında geliştirilen beceri gözlem formunun ve beceri edinim raporunun öğretmenler tarafından faydalı olduğu belirtilirken aynı zamanda evrak yükü olduğu, bu formları doldurmanın çok fazla zaman aldığı, öğretmenlerin molasının olmadığı, önceki programdaki formlardan farkının olmadığı ve çocuklar için üst düzey kaldığı da ifade edilmiştir. Kategorilere ilişkin açıklamalar ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır. Değerlendirme süreci ile ilgili görüşleri temasına ait kategori ve kodlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Değerlendirme Süreci Temasına ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	f
Değerlendirme Süreci	Beceri kazanımının izlenmesine katkısı	Hazır şablonun kolay doldurulabilir olması	6
		Bütüncül değerlendirmeye imkan tanınması	5
		Henüz kullanmadım	4
	Uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri	Formları doldurmanın çok fazla zaman alması/öğretmenlerinin molasının olmaması	7
		Çocuklar için üst düzey kalması	7

Önceki programdaki
formlardan farkının
olmaması

6

*n:15

Beceri Kazanımının İzlenmesine Katkısı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen değerlendirme araçlarının çocukların beceri kazanımının izlenmesine katkısı konusunda öğretmenler hazır şablonun kolay doldurulabilir olmasından ve bütüncül değerlendirmeye imkan tanımasından bahsederken aynı zamanda formu hiç kullanmadığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenler, beceri gözlem formlarının ve beceri edinim raporlarının çocukların öğrenme süreçlerini sistematik biçimde takip edebilmek adına fırsatlar sunduğunu ifade etmiştir. Bu formların, öğretmenin çocuğu daha bütüncül değerlendirmesini sağladığı, aynı zamanda ailelerle yapılan görüşmelerde somut veri sunmaya imkân verdiği belirtilmiştir. Öğretmenler beceri kazanımının izlenmesine katkısını şöyle açıklamıştır:

Ö1: *“Her zaman çocuk gözlemliyoruz ama bir matbu formun olması hem not almamız açısından iyi oluyor hem de çocukların gelişim sürecini görmemiz açısından faydalı oluyor. Öteki türlü formu doldurmazsak unutabiliyoruz.”*

Ö5: *“Beceri gözlem formları ve beceri edinim raporları bence çocuğun gelişimini sistemli bir şekilde takip edebilmemiz açısından çok faydalı oldu. Önceden daha çok sezgisel ilerliyorduk ama şimdi her çocuk için somut örneklerle gelişim alanlarını kaydedebiliyoruz. Bu da hem benim planlama sürecimi kolaylaştırıyor hem de velilerle yaptığımız toplantılarda çok daha net bilgi sunabiliyorum.”*

Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri

Her ne kadar değerlendirme araçlarının beceri kazanımının izlenmesine katkı sağladığı kabul edilse de uygulama sürecine dair en yoğun eleştiriler formları doldurmanın çok fazla zaman alması, öğretmenlerin molasının olmamasından dolayı formları dolduracak zamanın olmaması, çocuklar için üst düzey kalması ve önceki programdaki formlardan farkının olmaması kodlarında toplanmaktadır. Öğretmenler bu konuya yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: *“Belgeler çok detaylı ama sınıf ortamında o kadar zaman olmuyor. Genelde çocuklar eve gittikten sonra dolduruyorum. Teneffüsümüz de olmadığı için genelde hafta sonu veya akşam eve gidince dolduruyorum. Bu formlar önceki programda da benzer şekildeydi sadece adı değişti.”*

Ö3: *“Beceri edinim raporları ve gözlem formları çocukların gelişimini izlemek açısından faydalı ancak süreç uzun sürüyor ve bize ek bir evrak yükü oluşturuyor. Sınıf içerisinde hem çocuklarla ilgilenmek hem de gözlem yapıp not almak neredeyse imkânsız. Hele ki sınıfımızda desteklenmesi gereken çocuklar varsa onların ihtiyaçlarıyla ilgilenirken gözlem yapmak zor oluyor.”*

Ö7: *“Çocuklar için çok üst düzey. Özellikle Türkiye'nin farklı bölgelerinde çocuklar için doldurulabileceğini inanmıyorum. Burası dediğim gibi yüksek sosyoekonomik seviyede bir bölge olmasına rağmen üst düzey olduğunu düşünüyorum. Diğer bölgelerde nasıl olacak?”*

Farklılaştırma

Programda ve kılavuz kitaplarda örnek olarak verilen farklılaştırma uygulamaları öğretmenler tarafından faydalı bulunurken destekleme uygulamalarının daha önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca

sınıfında özel gereksinimli çocukların olmadığı öğretmenler de bu uygulamalara yer vermediklerini ifade etmiştir. Farklılaştırma ile ilgili görüşleri temasına ait kategori ve kodlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Farklılaştırma Temasına ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	f
Farklılaştırma	Destekleme/Zenginleştirme uygulamaları	Destekleme uygulamalarının daha önemli olması	4
		Kapsayıcı uygulamalara yer verilmesi	6
		Uygulamıyorum	7

Destekleme/Zenginleştirme Uygulamaları

Farklılaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmenler farklı gelişim düzeylerindeki çocuklar için programın yeterince esneklik sunduğunu belirtmiştir. Özellikle desteklenme ihtiyacı olan çocuklar için örnek verilmesinin, uygulama açısından kolaylık sağladığı ifade edilmiştir. Sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan öğretmenler ise bu uygulamalara yer vermediğini belirtmiştir. Öğretmenler farklılaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: *Destekleme bence zenginleştirmeden daha önemli. Mesela sınıfta makas tutamayan çocuk var ama ismini yazabilen çocuk da var. Ben makas tutamayan çocuğu desteklemeliyim ki aradaki fark kapansın. İleri düzeyde olan çocuk bir şekilde ailesi tarafından destekleniyor zaten.*

Ö2: *“Sınıfta özel gereksinimli çocuğum yok o yüzden uygulamıyorum.”*

Ö5: *“Programda yer alan örnek etkinlikler çok işime yaradı. Özellikle farklı gelişim düzeyine sahip çocuklara yönelik öneriler uygulamada yol gösterici oldu.”*

Ö4: *“Özellikle özel gereksinimli çocuklar için sunulan öneriler dikkatimi çekti ve uygulamalarımda yer vermeye çalışıyorum”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin programa ve uygulamaya yönelik görüşlerini incelemektir. Katılımcı öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programına ve uygulamaya ilişkin görüşleri yedi tema altında incelenmiştir. Bunlar sunulan eğitim ve kaynaklar, beceri ve alan yeterlilikleri, erdem-değer-eylem modeli ve eğilimler, uygulama deneyimleri, aile ve toplum katılımı, değerlendirme süreci ve farklılaştırma temalarıdır.

Araştırma bulgularına göre sunulan eğitim ve kaynaklar yönünden bakıldığında öğretmenler programa dair verilen bilgilendirmenin kısa ve yüzeysel olduğunu belirterek yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca alan becerilerine yönelik öğretmen kılavuz kitaplarının yeterli olduğunu ifade ederken sınıfta kullanılan materyallerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Araştırma bulgularıyla tutarlı olarak, Uyar ve Karafil’in (2024) çalışmasında da okul öncesi eğitimin uygulanmasında karşılaşılan politika kaynaklı sorunlar arasında yardımcı kaynakların işlevsel

olmaması, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, araç-gereç ve materyal eksikliği yer almaktadır. Can ve Kılıç (2019) okul öncesi eğitimdeki temel sorunlardan birinin bütçe ve kaynak yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) araştırmasında, okul öncesi eğitimde karşılaşılan temel sorunların araç-gereç yetersizliği sınıfların ihtiyaçlarının karşılanmasında okulun maddi kaynaklarının yetersizliği ve hizmet öncesi alınan eğitimin uygulama boyutunun yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Reformu Girişimi'nin Eğitim Reformu Girişimi'nin Eğitim Askıda (Millî Eğitim Bakanlığı Taslak Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirmesi) raporunda (2024a) ise beceri temelli bir programın başarıyla uygulanabilmesi için donanımlı öğrenme ortamları gerektiği ve programın etkili şekilde uygulanabilmesi için okullara gerekli kaynakların sağlanmasının zaruri olduğu vurgulanmaktadır.

Beceri ve alan yeterlilikleri açısından öğretmenler alan becerilerinin beceri temelli olmasının faydalı olduğunu belirtirken özellikle küçük yaş grubundaki çocuklar için uygun olmadığını, önceki programla arasındaki farkı kavrayamadıklarını ve programdaki ifadelerin karmaşık olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Can ve Kılıç'ın (2019) bulgularına göre öğretmenler 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların çocukların gelişimine uygun olmadığını ve üç yaş grubu için ağır kazanımlar içerdiğini ifade etmiştir. Okuryazarlık becerilerinde ise öğretmenler yalnızca erken okuryazarlık becerisini ele aldıklarını ifade etmiştir bu da öğretmenlerin diğer okuryazarlık becerilerinin farkında olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme becerilerini daha önceden de desteklediğini, yeni bir beceri olmadığını ve rehber öğretmenden destek aldıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler programdaki kavramsal becerileri günlük planlarda ayrı ayrı ele almaktansa planları hazırlarken temaları esas alarak hazırlanmasının daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Beceri ve alan yeterlilikleri programın temel unsurunu oluşturmaktadır. Bunların uygulanması programın hedeflerine ulaşılması açısından önemlidir (MEB, 2024). Ancak araştırma bulgularına göre öğretmenler bu temel unsurların farkında değildir. Sabancı ve diğerlerinin (2018) bulgularına göre, eğitim programlarının çevresel koşullar dikkate alınmadan hazırlandığı, esnekliğe olanak tanımadığı ve öğrenci çeşitliliğine yeterince yanıt veremediği görülmektedir. Bu doğrultuda, programda yapılan değişikliklerin uygulayıcılar açısından uyum sürecini zorlaştırdığı ve bazı kazanımların bölge koşulları ile çocukların gelişim düzeylerine uygun olmadığı ifade edilmiştir.

Katılımcı öğretmenler programda yer alan erdem-değer-eylem modelinin daha önceden de ele alındığını ancak bu programda özellikle değerlerin vurgulandığını ve soyut kavramların planlarda ele alınmasının zor olduğunu ifade etmiştir ve eğilimlerin çocukların yaşına uygun olmadığını ve planlarında ele almadıklarını belirtmiştir. Uyar ve Karafil'in (2024) bulgularına göre öğretmenler değerleri aktarmada zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Ağgöl-Yalçın ve Yalçın (2022) araştırmalarında benzer şekilde öğretmenlerin soyut konular içeren değerler eğitimine yönelik etkinlikleri zor olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Eğitim Reformu Girişimi'nin Eğitim Askıda (Millî Eğitim Bakanlığı Taslak Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirmesi) raporuna göre (2024a), değerler programın içine yerleştirilmiş olsa da hangi değer, hangi öğrenme çıktıları üzerinden ve nasıl kazandırılacağı yeterince açıklanmamıştır; bu da uygulamada belirsizlik yaratabilecek önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca eğilimleri planlarında nasıl ele alacağı konusunda öğretmenlerin somut örnekler üzerinden bilgilendirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Kalaycı ve Bayrakçı'ya (2025) göre, 2024 Taslak ve mevcut uygulamadaki programlarda değerler eğitiminin 'değer telkini' yöntemiyle ele alınması, Türkiye'deki köklü eğitim bilimleri birikiminin göz ardı edildiğini göstermektedir. Telkinin, bireye düşünce ya da duygu empoze etme anlamına geldiği ve bu yaklaşımın hem bilimsel ilkelere hem de bireyin eleştirel düşünme, problem

çözme ve çok yönlü gelişimini hedefleyen eğitim anlayışına aykırı olduğu vurgulanmaktadır. Değerlerin etkili biçimde aktarılabilmesi için ise pasif değil, aktif öğrenme süreçlerinin gerekli olduğu belirtilmektedir.

Programın uygulanabilirliğine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı sınıflarının fiziki imkanlarını yeterli bulduğunu belirtirken okulun fiziki imkanlarını yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkokul bünyesindeki anasınıflarında uygulandığından dolayı öğretmenler okul öncesi dönem çocuklarının oynayabilecekleri kendine özel bir bahçesi olmadığını belirtmiştir. Güven ve Yumugan (2025), Uyar ve Karafil (2024), Ağgül-Yalçın ve Yalçın (2020), Sağır ve Arslan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin fiziksel ortam konusunda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özsırkıntı ve diğerleri (2014) tarafından 2013 okul öncesi eğitim programının pilot uygulamasına katılan öğretmenlerle yapılan çalışmada da öğretmenler sınıfların fiziki koşullarının uygun olmadığını ifade etmiştir. Işık (2015) ve Tükel (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin sınıflarında fiziki imkanlarının ve yeterli materyallerin olmamasından dolayı öğrenme merkezi oluşturmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özkubat (2013) ise okul öncesi eğitimde yalnızca sınıf içi ortamın değil aynı zamanda dış mekan tasarımının da önemli olduğunu belirtmiştir. Kurşunlu (2018) tarafından yapılan araştırmada da okul bahçesinin betondan oluşturduğundan dolayı çocuklar için uygun olmadığını ve uluslararası standartlara göre yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sabancı ve diğerleri (2019) da yaptıkları araştırmada okul bahçesinin ve dış oyun alanlarının çocukların kullanımına uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre okul idaresinin ve ailelerin destekleyici olduğunu belirten öğretmenler bulunurken aynı zamanda program değişikliğinin farkında olmadıklarını belirten öğretmenler de olduğu görülmüştür. Zembat'ın (2012) bulgularına göre, velilerin ve okul idarecilerinin bilgi eksiklikleri, idarecilerin materyal ve sınıfın fiziki koşulları, yardımcı personel gibi eğitim ortamını etkileyebilecek alanlardaki eksikliklere duyarsız kalmaları öğretmenlerin karşılaştıkları temel sorunlar olarak öne çıkmıştır. Temiz (2017), ilkokul bünyesindeki okullarda görev yapan yöneticilerin okul öncesi eğitime ilişkin bilgi eksikliği nedeniyle öğretmenlere yeterli rehberlik sağlayamayacağını ifade etmektedir. Ayrıca, yeni rehberlik ve denetim sisteminin müdürlerin yetkisini artırabileceği ve bunun okul içi ilişkilerde olumsuz etkilere yol açabileceği belirtilmektedir. Mevcut çalışmadaki öğretmen görüşleri de alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Materyal eksikliği, fiziksel imkanların yetersizliği, okul idaresinin ve ailelerin bilgilendirilmemesi gibi unsurların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının uygulanmasını güçleştirmekte olduğu görülmektedir.

Öğretmenler aile ve toplum katılımı etkinlikleri planlama konusunda farkındalığa ve motivasyona sahip olsa da bazı engellerle karşılaştıklarını da ifade etmiştir. Bu engellerden en önemlileri her iki ebeveynin de çalışıyor olması ve velilerin çalışma saatleri ile okul saatinin çakışıyor olmasından dolayı katılım sağlayamıyor olmasıdır. Ayrıca, toplum katılımı konusunda öğretmenler henüz uygulama fırsatlarının olmadığını belirtmiştir. Can ve Kılıç (2019) ailelerin okul öncesi eğitime yeterli desteği ve ilgiyi göstermemesi nedeniyle eğitim sürecinde sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Zembat'ın (2012) bulgularına göre, velilerin aile katılım çalışmalarına katılmamaları, öğretmeni eğitici yerine bakıcı olarak algılamaları ve okulda verilen eğitimi evde desteklememeleri temel sorunlar olarak öne çıkmıştır. Nitekim Ağgül-Yalçın ve Yalçın'ın (2018) çalışması, velilerin yeterli bilgiye sahip olmamasının ve okul-aile tutum birliğinin sağlanamamasının okul öncesinde sık karşılaşılan sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Sabancı ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmada ailelerin okul öncesi eğitimin yeteri kadar önemsememesini ve ailelerin toplantılara ve etkinliklere katılım düzeyinin düşük olmasını sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı kapsamında geliştirilen beceri gözlem formunun ve beceri edinim raporunun öğretmenler tarafından faydalı olduğu belirtilirken aynı zamanda evrak yükü olduğu, bu formları doldurmanın çok fazla zaman aldığı, öğretmenlerin molasının olmadığı, önceki programdaki formlardan farkının olmadığı ve çocuklar için üst düzey kaldığı da ifade edilmiştir. Güven ve Yumugan (2025) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler değerlendirme süreçlerinin karmaşıklığından dolayı programın etkililiğini sınırlandığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmada programın değerlendirme sürecinin öğretmenler açısından zaman ve iş yükü bakımından zorlayıcı olabileceği de belirtilmiştir. Başalev-Acar ve Bedel (2024) okul öncesi eğitimde değerlendirme araçlarının sadeleştirilmesi ve dijital sistemlere geçilmesinin öğretmenlerin işini kolaylaştıracağını öne sürmektedir. Sabancı ve diğerleri (2018), Can ve Serençelik (2017), Ağgül Yalçın ve Yalçın (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da okul öncesi eğitimde mola olmaması ve eğitime ara verilmeden devam edilmesinin öğretmenlerin ifade ettiği temel sorun olarak çıkmakta ve öğretmenlerin verimliliğini düşürmektedir. Kalaycı ve Bayrakçı (2025), Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı kapsamında geliştirilen beceri gözlem formundaki maddelerin hangi öğrenme çıktılarıyla eşleştiğinin belirsiz olduğu vurgulamıştır ve bu durum değerlendirme süreçlerinin işlevselliğini olumsuz etkileyebilecek bir eksiklik olarak belirtilmiştir. Küçük ve Kurt (2025) ise, değerlendirme sürecinin çok boyutlu olmasının önemli olduğunu ancak bunun öğretmenlere iyi anlatılması, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Programda ve kılavuz kitaplarda örnek olarak verilen farklılaştırma uygulamaları öğretmenler tarafından faydalı bulunurken destekleme uygulamalarının daha önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sınıfında özel gereksinimli çocukların olmadığı öğretmenler de bu uygulamalara yer vermediklerini ifade etmiştir. Nitekim Taş ve diğerlerinin (2024) yaptığı karşılaştırmalı analizde de 2024 programının, 2013'e kıyasla daha kapsamlı bir yapıya kavuştuğu ve farklı öğrenen ihtiyaçlarına farklılaştırılmış etkinlikler yoluyla cevap vermeyi benimsediği ortaya konmuştur. Önceki program döneminde öğretmenlerin en çok şikayet ettiği konulardan biri, bireysel farklılıkların pratikte yeterince dikkate alınamamasıdır; örneğin bazı öğretmenler sınıf mevcudu ve malzeme yetersizlikleri nedeniyle programın her çocuğa tam uyum sağlayamadığını belirtmişlerdir. Uyar ve Karafil (2024) ve yaptıkları araştırmalarda öğretmenler bireysel farklılıkların dikkate alınmamasının okul öncesi eğitim programının zayıf yönleri olarak değerlendirmiştir. Eğitim Reformu Girişimi'nin Eğitim Reformu Girişimi'nin Eğitim Askıda (Millî Eğitim Bakanlığı Taslak Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirmesi) raporuna (2024a) göre programda farklılaştırma uygulamaları yalnızca beceri temelli olarak ele alınmakta; ancak anadili farklı olan, farklı kültürel özelliklere sahip ya da mülteci çocuklar için kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Sonuç olarak katılımcı öğretmenler programa dair verilen bilgilendirmenin kısa ve yüzeysel olduğunu belirterek yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca alan becerilerine yönelik öğretmen kılavuz kitaplarının yeterli olduğunu ifade ederken sınıfta kullanılan materyallerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Beceri ve alan yeterlilikleri açısından öğretmenler alan becerilerinin beceri temelli olmasının faydalı olduğunu belirtirken özellikle küçük yaş grubundaki çocuklar için uygun olmadığını, önceki programla arasındaki farkı kavrayamadıklarını ve programdaki ifadelerin karmaşık olduğunu belirtmiştir. Okuryazarlık becerilerinde ise öğretmenler yalnızca erken okuryazarlık becerisini ele aldıklarını ifade etmiştir bu da öğretmenlerin diğer okuryazarlık becerilerinin farkında olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme becerilerini daha önceden de desteklediğini, yeni bir beceri olmadığını ve rehber öğretmenden destek aldıklarını belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenler programdaki kavramsal becerileri günlük planlarda ayrı ayrı ele almaktansa planları hazırlarken temaları esas alarak hazırlanmasının daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler programda yer alan erdem-değer-eylem modelinin daha önceden de ele alındığını ancak bu programda özellikle değerlerin vurgulandığını ifade etmiştir ve eğilimlerin çocukların yaşına uygun olmadığını ve planlarında ele almadıklarını belirtmiştir. Programın uygulanabilirliğine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı sınıflarının fiziki imkânlarını yeterli bulduğunu belirtirken okulun fiziki imkânlarını yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkököl bünyesindeki anasınıflarında uygulandığından dolayı öğretmenler okul öncesi dönem çocuklarının oynayabilecekleri kendine özel bir bahçesi olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin önemli bir kısmının fiziki imkânlar ve materyal eksikliği konularında çeşitli zorluklar yaşadığı görülmüştür. Okul idaresinin ve ailelerin destekleyici olduğunu belirten öğretmenler bulunurken aynı zamanda program değişikliğinin farkında olmadıklarını belirten öğretmenler de olduğu görülmüştür. Öğretmenler aile ve toplum katılımı etkinlikleri planlama konusunda farkındalığa ve motivasyona sahip olsa da bazı engellerle karşılaştıklarını da ifade etmiştir. Bu engellerden en önemlileri her iki ebeveynin de çalışıyor olması ve velilerin çalışma saatleri ile okul saatinin çakışıyor olmasından dolayı katılım sağlayamıyor olmasıdır. Ayrıca, toplum katılımı konusunda öğretmenler henüz uygulama fırsatlarının olmadığını belirtmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı kapsamında geliştirilen beceri gözlem formunun ve beceri edinim raporunun öğretmenler tarafından faydalı olduğu belirtilirken aynı zamanda evrak yükü olduğu, bu formları doldurmanın çok fazla zaman aldığı, öğretmenlerin molasının olmadığı, önceki programdaki formlardan farkının olmadığı ve çocuklar için üst düzey kaldığı da ifade edilmiştir. Programda ve kılavuz kitaplarda örnek olarak verilen farklılaştırma uygulamaları öğretmenler tarafından faydalı bulunurken destekleme uygulamalarının daha önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sınıfında özel gereksinimli çocukların olmadığı öğretmenler de bu uygulamalara yer vermediklerini ifade etmiştir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için çeşitli öneriler sunulmaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olamadıkları görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun biçimde yapılandırılmış, uygulama örneklerine dayalı ve sürekli güncellenen hizmet içi eğitim programları sunulması önerilmektedir. Ayrıca, programın dili öğretmenler tarafından karmaşık bulunmuş, önceki programla farkları anlaşılakta güçlük yaşanmıştır. Bu sorunu gidermek amacıyla programın kavramsal yapısı sadeleştirilmeli, öğretim materyalleri açık ve anlaşılır bir dille yeniden düzenlenmelidir. Öğretmenlerin sınıf içi materyal yetersizliği ve fiziksel koşullarla ilgili yaşadığı sorunlara bakıldığında, özellikle ilkököl bünyesindeki anasınıflarında okul öncesi çocukların gelişim düzeyine uygun oyun alanlarının ve materyallerin eksik olduğu anlaşılmaktadır. Programda yer alan bazı eğilimlerin ve hedeflenen becerilerin küçük yaş grubu çocukları için uygun olmadığı ifade edilmiştir. Bu nedenle, programın gelişimsel uygunluğu göz önünde bulundurularak içerik ve beceri çıktıları gözden geçirilmelidir. Aile ve toplum katılımı konusunda öğretmenlerin istekli ve farkındalığa sahip olmalarına rağmen, özellikle çalışan ebeveynlerin okul etkinliklerine katılımında güçlük yaşandığı görülmüştür. Bu sorunu aşmak için okul-aile iş birliği güçlendirilmeli, esnek zamanlı etkinlikler ve çevrim içi katılım alternatifleri geliştirilmelidir. Ayrıca, toplum katılımını teşvik edecek iş birlikçi uygulamaların geliştirilmesi önem arz etmektedir. Değerlendirme sürecinde kullanılan beceri gözlem formu ve beceri edinim raporunun öğretmenler açısından işlevsel olmakla birlikte zaman alıcı ve evrak yükü oluşturduğu ifade edilmiştir.

Bu durumun önüne geçmek için değerlendirme araçlarının sadeleştirilmesi, dijitalleştirilmesi ve öğretmenlerin bu süreçte destek alabileceği teknolojik uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Ağgöl Yalçın, F., ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413784>
- Anderson, J. R. (2010). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). New York, NY: Worth Publishers.
- Australian Government Department of Education. (2022). *Belonging, Being & Becoming - The Early Years Learning Framework for Australia*.
- Başalev Acar, S., & Bedel, E. F. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital teknolojileri eğitsel amaçla kullanımı: Dokümantasyon, değerlendirme, veli katılımı ve iletişimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 117-151. <https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/2024.1002>
- Benoot, C., Hannes, K., & Bilsen, J. (2016). The use of purposeful sampling in a qualitative evidence synthesis: A worked example on sexual adjustment to a cancer trajectory. *BMC medical research methodology*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0114-6>
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2023). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (9th ed.). Pearson.
- Bostan, P., ve Yılmaz Bolat, E. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı Türkçe alan becerilerinin incelenmesi*. (8. Uluslararası eğitim ve değerler sempozyumu) 17-20 Ekim 2024.
- Can, E., ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Chambers, B., Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18, 88-111.
- Direk, İ. N., ve Batmaz, O. (2024). 2013 ve 2024 okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 15, 867-879.
- Driscoll, M. P. (2020). *Psychology of learning for instruction* (4th ed.). Pearson.
- Edwards, C. P. (2012). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-13.
- Ertek Eroğlu, B., Eker, Z., ve Eker, C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının hassas beceriler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 897-909. <https://doi.org/10.17755/esosder.1574163>
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2024a). *Eğitim Askıda | ERG'nin MEB Taslak Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirmesi*. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-askida-ergnin-meb-taslak-ogretim-programlari-inceleme-ve-degerlendirmesi/>

- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2024b). *Maarif Modeli'ni Öğretmenler Nasıl Değerlendiriyorlar?* <https://egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-maarif-modelini-ogretmenler-nasil-degerlendiriyorlar/>
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological bulletin*, 76(5), 378.
- Gajjar, N. B. (2017). The changing role of teachers in promoting skill-based learning: a comprehensive review. *International Journal of Research in Humanities & Soc. Sciences*, 5(8), 1-6.
- Güven, G., ve Yumugan, S. (2025). Beceri Temelli Okul Öncesi Eğitimi: 2024 Maarif Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1215-1242. <https://doi.org/10.51460/baebd.1581408>
- Jenkins, J. M., & 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>
- Joo, Y. S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H., & Ziol-Guest, K. M. (2019). What Works in Early Childhood Education Programs?: A Meta-Analysis of Preschool Enhancement Programs. *Early Education and Development*, 31(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1624146>
- Kalaycı, N., ve Bayrakçı, Z. (2025). Okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılmalı analizi ve değerlendirilmesi (2013-2024). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1), 698-727. <https://doi.org/10.37217/tebd.1568266>
- Küçük, Z. A., & Kurt, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin, eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 8, 2-27
- Libertus, K., & Hauf, P. (2017). Editorial: Motor skills and their foundational role for perceptual, social, and cognitive development. *Frontiers in Psychology*, 8, 301. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00301>
- Merriam, S. B. 2013. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB.
- Michigan Department of Education. (2025). *Preschool programs. State of Michigan*. <https://www.michigan.gov/mikidsmatter/programs/preschool-programs>
- OECD. (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England*. <https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being.htm>
- Özsırkıntı, D., Çetinkaya, Z., ve Kara, M. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 313-331.
- Radiansyah, R., Sari, R., Jannah, F., Prihandoko, Y., & Rahmaniah, N. F. (2023). Improving children's critical thinking skills in elementary school through the development of problem based learning

and HOTS models. *International Journal of Curriculum Development, Teaching and Learning Innovation*, 1(2), 52-59.

Sabancı, A., Altun, M., ve Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385

Sağır, M., ve Arslan, Z. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi. *Scientific Educational Studies*, 1(1), 64-84.

Taş, Ş., Şentürk, Ş., ve Şiraz, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programının, program öğeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)*, 3(2), 85-99.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Vermont Agency of Education. (2015). *vermont early learning standards (VELS)*.

Whitebread, D., & Basilio, M. (2016). The emergence and early development of self-regulation in young children. In D. Whitebread, V. Grau, K. Kumpulainen, M. McClelland, N. Perry, & D. Pino-Pasternak (Eds.), *Development of self-regulation across different contexts* (pp. 69–88). Cambridge University Press.

Yağar, F., ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-201.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1114/348>

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada yer alan tüm yazarlar araştırmanın planlanması, yürütülmesi, veri analizi ve makalenin yazım süreçlerine eşit düzeyde katkı sağlamıştır. Tüm yazarlar çalışmanın son hâlini okuyarak onaylamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma için herhangi bir kurum veya kuruluştan destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu çalışmaya ilişkin herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan eder.

Etik Bildirim

Bu çalışma için etik izinler Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan alınmıştır (25.03.2025 tarih ve 05 numaralı toplantı).

Extended Abstract

Early childhood is a critical period for acquiring foundational cognitive, social–emotional, language, and motor skills. Türkiye’s newly implemented “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” (TYMM) Preschool Education Program (2024–2025) adopts a skill-based approach and introduces updated components such as domain skills, the virtue–value–action framework, tendencies, and revised assessment tools. Because teachers are the primary implementers of curriculum change, understanding their experiences is essential for evaluating feasibility and identifying areas for improvement. This qualitative study aimed to explore preschool teachers’ views on (a) the TYMM Preschool Education Program itself and (b) the implementation process in real classroom contexts. Accordingly, the study addressed two research questions: (1) What are participating teachers’ opinions about the TYMM preschool curriculum? (2) How do participating teachers evaluate the implementation of TYMM in their schools and classrooms?

Originality / Value

This study offers timely evidence from the first year of TYMM implementation in preschool settings, focusing on practitioners’ lived experiences rather than solely document-based curriculum analyses. By mapping teachers’ feedback into a comprehensive thematic structure (seven themes and fifteen categories), the study clarifies which program components are perceived as feasible (e.g., guidance books and differentiation examples) and which create implementation strain (e.g., brief orientation training, material shortages, abstract value content, and assessment workload). The findings contribute to early childhood curriculum reform literature by illustrating how a skill-based framework is interpreted at the classroom level and by identifying misalignments between intended outcomes (e.g., multiple literacy domains, tendencies) and teachers’ enacted practices (e.g., reducing literacy to early literacy activities). The results also provide actionable guidance for policy makers and professional development designers seeking to strengthen curriculum uptake.

Research Design and Methodology

A qualitative research design was adopted to capture preschool teachers’ personal experiences and perspectives regarding the TYMM Preschool Education Program and its implementation. Qualitative inquiry enables an in-depth understanding of how participants interpret and make meaning of a phenomenon within its real-life context, producing rich, nuanced descriptions that are particularly appropriate for newly introduced policy and curriculum reforms.

Participants and context

The study group consisted of 15 preschool teachers working in Ministry of National Education (MoNE) early childhood settings in Ankara who were implementing the TYMM preschool curriculum. Data were collected during the spring term of the 2024–2025 academic year. Participants were recruited using convenience sampling (easy-to-reach sampling), a common strategy in qualitative studies. Consistent with qualitative principles, data collection continued until saturation was reached, after which recruitment and interviews were concluded.

Ethical procedures

Ethical approval was obtained from the Gazi University Ethics Committee (dated 25.03.2025, meeting no. 05). Following ethics approval, official research permission from MoNE was secured. Participation was voluntary, and interviews were scheduled with teachers who agreed to take part.

Data collection

Data were gathered through face-to-face semi-structured interviews lasting approximately 30 minutes. The semi-structured interview form was developed by the researchers after a detailed review of the TYMM documentation and relevant literature. Draft questions were reviewed by three early childhood experts. Inter-rater agreement among experts was examined using Fleiss' Kappa, yielding an agreement coefficient of 85.24%, indicating near-perfect consistency. Based on expert feedback, wording was refined, additional practice-oriented questions were included, and efforts were made to avoid leading prompts. Interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and participants were coded as T1, T2, ..., T15.

Data analysis

Content analysis was used to systematically code transcripts and organize codes into categories and overarching themes. Teachers' responses were first examined line-by-line to generate initial codes; similar codes were then grouped into categories, and related categories were consolidated into themes. Direct quotations were included in reporting to enhance credibility and to illustrate how interpretations were grounded in participants' statements.

Results and Discussion

Findings were organized under seven themes and fifteen categories: (1) provided training and resources, (2) skills and domain competencies, (3) virtue–value–action model and tendencies, (4) implementation experiences, (5) family and community involvement, (6) assessment process, and (7) differentiation.

Teachers commonly reported that MoNE's introductory training was short and largely theoretical, offering insufficient classroom-based examples. While teachers appreciated domain-skill guidance books, they emphasized shortages of classroom materials—particularly problematic in crowded classes and in converted spaces lacking established resources. Regarding “skills and competencies,” teachers perceived the skill-based framing as potentially beneficial, yet many found the curriculum language complex and struggled to distinguish TYMM from the previous 2013 program. Several indicated that some expectations seemed developmentally demanding for younger age groups, especially outside high socioeconomic contexts. In the literacy domain, teachers' accounts suggested a narrow focus on early literacy (e.g., name recognition, line-work), implying limited awareness of broader literacy competencies embedded in the curriculum.

Within the virtue–value–action framework, teachers generally viewed value education as familiar but described difficulties operationalizing abstract values in daily plans. “Tendencies” were often perceived as age-inappropriate and were frequently omitted from planning. Implementation constraints were strongly shaped by school infrastructure: teachers in primary-school-based preschool classrooms reported limited access to age-appropriate outdoor spaces or dedicated preschool yards, despite recommendations for daily outdoor time. Family involvement was viewed positively, yet participation was constrained by dual-working parents and schedule conflicts; community involvement activities were less prevalent. Assessment tools (skill observation forms and skill acquisition reports) were seen as useful for systematic monitoring and parent communication, but also criticized as time-consuming, increasing paperwork burden in a context where teachers reported having no formal breaks. Differentiation examples were valued, though many teachers emphasized that “supporting” struggling children was more pressing than enrichment, and some did not implement differentiation in the absence of children with identified special needs.

Limitations

The study involved a small, convenience sample of 15 teachers from a single province (Ankara), which limits transferability to other regions and school conditions. Data relied on self-reported perceptions from interviews and did not include classroom observations, document analysis of teachers' plans, or perspectives from administrators, families, or children. Because TYMM was newly implemented, teachers' views may reflect an early adaptation stage rather than stabilized practices. Future studies using multi-site, mixed data sources and longitudinal follow-up could strengthen generalizability and interpretation.

Implications: Theoretical, Practical, and Social

Theoretically, the findings highlight the implementation gap between a skill-based curriculum's intended multidimensional competencies and teachers' enacted interpretations (e.g., reducing literacy to early literacy), underscoring the need to study "curriculum-as-enacted" in early childhood reforms. Practically, MoNE and local authorities should provide sustained, practice-oriented professional development (beyond short orientations), simplify and clarify curriculum language, and supply concrete planning exemplars—especially for abstract values and "tendencies." Resource allocation should address material shortages and ensure developmentally appropriate indoor/outdoor environments for preschool classrooms located within primary schools. Assessment tools should be streamlined and digitized to reduce paperwork load. Socially, strategies to enhance family participation (flexible scheduling, hybrid/online options) and community engagement partnerships could strengthen home-school collaboration and equity across socioeconomic contexts.