ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1791659

Pre-Service Early Childhood Teachers' Practicum Experiences in the Context of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model

Aylin SOP[1], Ennur AYDOĞAN[2]

Date Submitted: *26.09.2025* ***Date Accepted:*** *12.02.2026* ***Type[3]:*** *Research Article*

Abstract

This study examines how pre-service early childhood teachers experience the Türkiye Yüzyılı Maarif Model (TYMM) during their teaching practicum. The study was conducted within the framework of a basic qualitative research design with 12 pre-service early childhood teachers enrolled at a public university located in the Western Mediterranean region of Türkiye during the 2024–2025 academic year, along with six cooperating teachers who guided them throughout the practicum process. Data were collected through individual interviews, a focus group interview, and the examination of daily lesson plans prepared by the candidates and analyzed using thematic and document analysis methods. The findings revealed that candidates perceived the model as child-centered, value-oriented, and skill-based. However, they also regarded the model as complex and considered higher-order cognitive skills to be abstract for the preschool level. In classroom practices, candidates gave priority to play-based activities and Turkish language skills. They mostly relied on traditional methods such as question–answer and direct instruction, while using play and drama techniques to a limited extent. Preschool teachers emphasized that candidates were successful in applying the child-centered approach but needed support in classroom management and lesson planning. The analysis of lesson plans indicated that they did not adequately reflect the goals of the model or its active learning orientation. The findings suggest that systematic mentoring and program-level support are required to bridge the gap between the conceptual framework of TYMM and classroom practice. Based on the results, it is recommended that teacher education programs provide clear and practice-oriented guidance materials on TYMM, increase the number of applied courses, reduce structural barriers such as overcrowded classrooms and administrative workload, and strengthen mentorship training.

Keywords: Early childhood education, pre-service teachers, teaching experiences, teaching practicum, Türkiye Yüzyılı Maarif Model

Cite: Sop, A. and Aydoğan, E. (2026). Pre-Service early childhood teachers' practicum experiences in the context of the Türkiye yüzyılı maarif model. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 16*(1), 201-234. https://doi.org/10.18039/ajesi.1791659

CC BY NC SA

[1] (Corresponding author) Assoc. Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, Türkiye, adursun@mehmetakif.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-4962-0326
[2] Graduate Student, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Educational Sciences, Department of Early Childhood Education, Türkiye, ennuraydoan@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-6708-9835
[3] This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Burdur Mehmet Akif Ersoy University, dated 07.05.2025 and issue number GO 2025/1415.

ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1791659

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimleri

Aylin SOP[1], Ennur AYDOĞAN[2]

Gönderim Tarihi: *26.09.2025* ***Kabul Tarihi:*** *12.02.2026* ***Türü[3]:*** *Araştırma Makalesi*

Öz

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni (TYMM) nasıl deneyimlediklerini incelemektedir. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Batı Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 12 okul öncesi öğretmen adayı ve onların uygulama sürecine rehberlik eden altı okul öncesi öğretmeni ile temel nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Veriler; bireysel görüşmeler, odak grup görüşmesi ve adayların hazırladıkları günlük planların incelenmesi yoluyla toplanmış, tematik analiz ve doküman analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Bulgular, adayların modeli çocuk merkezli, değer odaklı ve beceri temelli bulduklarını göstermiştir. Ancak modeli karmaşık gördükleri ve üst düzey bilişsel becerileri okul öncesi düzey için soyut değerlendirdikleri belirlenmiştir. Adaylar, sınıf içi uygulamalarda oyun temelli etkinliklere ve Türkçe alanına ağırlık vermişlerdir. Çoğunlukla soru-cevap ve anlatım gibi geleneksel yöntemlere yönelmiş, oyun ve drama tekniklerini ise sınırlı düzeyde kullanmışlardır. Okul öncesi öğretmenleri, adayların çocuk merkezli yaklaşımı uygulamada başarılı olduklarını; ancak sınıf yönetimi ve planlama konularında desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. İncelenen günlük planların, modelin hedeflerini ve aktif öğrenme yaklaşımını yeterince yansıtmadığı görülmüştür. Araştırma bulguları, TYMM'nin kavramsal çerçevesi ile sınıf pratiği arasındaki boşluğun kapatılması için sistematik rehberlik ve program düzeyinde destek sağlanması gerektiğini göstermektedir. Bulgular doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarının TYMM'ye ilişkin açık ve uygulama odaklı rehber materyaller sunması, uygulamalı derslerin artırılması, kalabalık sınıf ve belge yükü gibi yapısal engellerin azaltılması ile mentorluk eğitimlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, öğretmen adayları, öğretmenlik deneyimleri, öğretmenlik uygulaması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Atıf: Sop, A. ve Aydoğan, E. (2026). Türkiye yüzyılı maarif modeli çerçevesinde okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 16*(1), 201-234. https://doi.org/10.18039/ajesi.1791659

[1] (Sorumlu Yazar) Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, adursun@mehmetakif.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-4962-0326
[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ennuraydoan@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-6708-9835
[3] Bu çalışma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin 07.05.2025 tarih ve GO 2025/1415 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Eğitim sisteminin temel yapı taşlarını öğrenci, öğretmen ve eğitim programı oluşturmaktadır (Segall ve Wilson, 2004). Bu unsurlar içerisinde öğretmen, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen başlıca faktör olarak öne çıkmaktadır (Kayange ve Msiska, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin belirlenmesi ve bu becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması, eğitim sisteminin etkililiğini artırmada kritik bir rol üstlenmektedir (Erdem, 2005). Bu noktada özellikle küçük çocuklara eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ayrı bir önem taşımaktadır (Autry ve diğerleri, 2009).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi; öğretmenlerin eğitim programlarını anlama, değerlendirme ve geliştirme konusundaki bilişsel farkındalıklarını şekillendiren temel bir süreçtir (Yıldız, 2019). Öğretmen yetiştirme programlarının niteliği, adayların mesleki yeterliklerini doğrudan etkilemekte; alan bilgisi ve sınıf yönetimi gibi becerilerdeki eksiklikler çocukların öğrenme çıktılarında yetersizliklere yol açabilmektedir (Darling-Hammond, 2000; Spodek ve Saracho, 2006). Öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerindeki eksiklikler, öğrencilerin gelişimini doğrudan olumsuz etkileyebilir çünkü eğitimdeki başarının, öğretmenin niteliğiyle sıkı biçimde ilişkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Baştürk, 2009; Kökçü, 2015). Penttinen ve diğerleri (2020), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iyi oluşlarının öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesini şekillendirdiğini ve bu etkileşimlerin de çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlik uygulamaları iyi bir öğretmen yetiştirme sürecinin temel unsurlarından biri olup adayların hem kuramsal bilgilerini uygulamaya aktardıkları hem de mesleki gelişimlerini pekiştirdikleri temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır (Barnes, 2010; Karabay, 2013).

Öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamalı dersler, nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Becit ve diğerleri, 2009). Bu nedenle öğretmenlik eğitimi programlarında yalnızca kuramsal dersler değil, uygulamalı deneyimler içeren öğretmenlik meslek bilgisi dersleri de önemli bir yer tutmaktadır (Gök ve Sılay, 2004). Söz konusu dersler, adayların mesleki sorumluluklarını anlamalarına, kuramsal bilgilerini uygulamaya aktarmalarına ve öğretmenlik becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamakta; aynı zamanda program geliştirme süreçlerini kavrayarak bu alanda daha etkin rol üstlenmelerini hedeflemektedir (Oğuz, 2012; Wagler, 2007). Bu dersler arasında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi, adayların hizmet öncesi eğitiminde kritik bir deneyim olup son sınıfta öğretmenlik mesleğine yönelik hazırlığın ilk adımını oluşturmaktadır (Paker, 2008). Bu süreçte öğretmen adaylarının yalnızca pedagojik deneyim kazanmaları değil, aynı zamanda alan bilgilerini de pekiştirmeleri beklenmektedir. Aksi takdirde mesleğe başladıklarında programın uyarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi süreçlerde yetersizlikler yaşayabilmektedirler (Fajet ve diğerleri, 2005; Goldhaber ve Brewer, 2000; Tan Şişman, 2017).

Öğretmen eğitimi programlarındaki uygulama dersleri, öğretmen adaylarına sınıf ortamında uygulamalara katılma olanağı sunmaktadır (Gökmen, 2015). Öğretmenlik Uygulaması dersi de öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde edindikleri akademik bilgi ve becerileri sınıf ortamında uygulamaya dönüştürmelerini ve bu süreçte deneyim kazanarak mesleki yeterliklerini geliştirmelerini amaçlayan bir derstir (Fakülte Okul İşbirliği, 1998; Özkan ve diğerleri, 2005). Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları aracılığıyla; çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyecek nitelikte planlar oluşturmayı, etkili öğrenme yaşantılarını seçip düzenleyerek bu yaşantıları uygulamayı ve sonuçlarını değerlendirmeyi deneyimleyerek öğrenmektedirler (Akgül ve Aydoğan, 2024). İki saat teorik ve altı saat pratikten oluşan bu ders kapsamında, adayların gerçek sınıf ortamında deneyim kazanarak

öğretim ve öğrenme süreçlerinin işleyişine dair bilgi edinmeleri beklenmektedir (Dursun ve Kuzu, 2008; Göktaş ve Şad, 2014). Öğretmenlik Uygulaması, adayların farklı sınıf düzeylerinde deneyim kazanmalarına, mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine, alanlarına ilişkin ders programlarını kavramalarına ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde yetkinlik kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Demir ve Çamlı, 2011).

Bu dersin önemi yalnızca öğretmen adaylarının bireysel mesleki gelişimiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda, eğitim programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi ve sürdürülebilir biçimde geliştirilmesi açısından da önem arz etmektedir. Nitekim eğitim, dinamik yapısıyla sürekli gelişen ve hızla dönüşen bir alandır (Gargiulo ve Bouck, 2017). Bu nedenle eğitim programlarının oluşturulması ve uygulanması, bir ülkenin eğitim politikalarının etkinliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak görülmektedir (Kırkıç, 2022). Öğretmenlerin alan bilgisine sahip olmaları, yeni programların başarıyla hayata geçirilmesi için zorunludur; aksi halde öğretim süreçlerinde beklenen öğrenme çıktıları gerçekleşememektedir (Darling-Hammond, 2000; Goldhaber ve Brewer, 2000). Eğitimin ortak amaçlar oluşturan kamusal bir süreç olarak yeniden tasarlanması gerektiği ve bu süreçte öğretmen, müfredat ve üniversitelerin aktif rol üstlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Carney, 2022). Bu doğrultuda, okul öncesi eğitimde yapılan değişiklikler ve güncellemeler de bilimsel gelişmelerin yanı sıra toplumsal ve politik faktörlerden etkilenmektedir (Bekiroğlu ve Ütkür Güllühan, 2024). Eğitim-öğretim süreçlerinin sürekli değişen ve yenilenen yapısı, öğretmenlerin bu süreçteki güçlüklerle baş edebilmeleri için farklı yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Yenen ve Kılınç, 2018). Bu değişimlere bağlı olarak öğretmen yeterlikleri dönüşmekte, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları da uyum sağlamak amacıyla yeniden yapılandırılmaktadır (Aslan Altan, 2021).

Söz konusu dönüşüm, eğitim bilimlerinin epistemolojik temellerinde yaşanan ve davranışçı paradigmadan yapılandırmacı anlayışa doğru evrilen küresel bir yönelimi yansıtmaktadır. Öğrenmeyi bireyin zihinsel şemalarını aktif olarak dönüştürdüğü bir inşa süreci olarak tanımlayan bu yaklaşım (Richardson, 2003), öğretim programlarının doğasını da değiştirmektedir. Güncel programlar, salt bilgi edinimini aşarak bilginin farklı bağlamlarda işlevsel hale getirildiği yetkinlik temelli bir çerçeveye oturmaktadır (Mulder vd., 2009). Bu çerçeve, öğretmeni hazır bir müfredatın pasif uygulayıcısı olmaktan çıkarıp programın felsefesini sınıfın ekolojik şartlarına göre yeniden üreten bir özneye dönüştürmektedir. Dolayısıyla eğitim reformlarının başarısı, öğretmenlerin bu kavramsal değişimi ne düzeyde içselleştirip eyleme dökebildikleriyle, yani mesleki inisiyatif kullanabilme düzeyleriyle yakından ilişkilidir (Priestley vd., 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024-2025 eğitim-öğretim yılı başında okul öncesi, 1. sınıf, 5. sınıf, lise hazırlık ve 9. sınıf seviyelerinde uygulanmak üzere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile ilgili bir genelge yayımlamıştır. “Köklerden Geleceğe” sloganıyla tanıtılan TYMM, öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimini bütüncül biçimde desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Milli ve manevi değerleri maddi gelişimle bütünleştiren model, öğretim programlarının temel yaklaşımını; öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi ve beceriler üzerine inşa etmektedir (MEB, 2025). Bu programın başarıyla uygulanabilmesi ise öğretmenlerin mesleki yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir. Çünkü öğrenme ortamlarının kalitesi ve eğitim süreçlerinin verimliliği yalnızca nitelikli öğrencilerin yetişmesine değil, aynı zamanda donanımlı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine de bağlıdır (Öztürk ve diğerleri, 2014; Seferoğlu, 2004).

Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi eğitim programı bağlamında, TYMM üzerine çeşitli araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Akpınar ve diğerleri (2024), TYMM'nin, program geliştirme ve felsefi boyutu analiz etmiş; Bekiroğlu ve Ütkür Güllühan (2024) ise 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Mevcut alan araştırmaları ise daha çok halihazırda görev yapan öğretmenlerin görüşleri (Arabacıoğlu ve Taner Derman, 2024; Öztürk ve Dursun, 2024) veya Türkçe eğitimi gibi spesifik alan becerileri (Bostan ve Yılmaz Bolat, 2024; Can ve Keleş, 2024) üzerinde yoğunlaşmıştır. Demir ve Çamlı (2011) ise Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunları, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Yıldırım Yakar vd. (2021), Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunları ve çözüm önerileri ele almıştır. Ancak öğretmen adaylarının TYMM'yi nasıl deneyimlediklerine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

TYMM'nin değer temelli, beceri odaklı ve programlar arası bileşenleri bütüncül biçimde içeren özgün yapısı, öğretmen adaylarının planlama ve sınıf içi uygulama süreçlerini önceki programlardan daha zorlu biçimde etkileme potansiyeli taşımaktadır. Öğretmen adaylarının müfredat reformları sürecinde yaşadıkları genel planlama güçlükleri ve uygulama sorunları alanyazında daha önce ele alınmış olsa da, TYMM gibi kısa sürede yürürlüğe giren, kapsamlı ve yapısal bir reformun adaylar üzerindeki etkileri henüz belirsizliğini korumaktadır. Bu durum, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda, TYMM'nin ani ve eşzamanlı uygulanmasının, öğretmen adaylarının öğrenme ve uygulama deneyimlerini nasıl şekillendirdiği henüz yeterince açıklığa kavuşturulmamıştır. Modelin kendine özgü yapısının, öğretmen adaylarının staj deneyimlerinde yarattığı özgün pedagojik gerilimlerin niteliği bilinmemektedir. Dolayısıyla, müfredat reformlarının öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerinin bu yeni ve kapsamlı model bağlamında somut verilerle ortaya konulmasına duyulan gereksinim ve mevcut alanyazındaki ampirik veri eksikliği, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde TYMM'yi nasıl deneyimlediklerini incelemektir. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmen adaylarının TYMM'yi nasıl algıladıkları, öğrenme süreçlerine ilişkin deneyimleri, sınıf içi uygulamalara ve günlük planlara yansımaları ile uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının TYMM'ye yönelik algıları, modeli öğrenme ve uygulama süreçlerindeki deneyimleri, bu deneyimlerin sınıf içi pratiklere ve günlük planlara yansımaları ile süreç boyunca karşılaştıkları güçlükler ele alınmıştır. Ayrıca, adaylara rehberlik eden okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının TYMM odaklı mesleki, uygulama ve planlama becerilerine ilişkin değerlendirmeleri ile adayların rehberlik ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi de araştırmanın amacı kapsamında ele alınmıştır.

Bu araştırma, hızlı bir şekilde okul öncesi eğitim müfredatına entegre edilen TYMM'nin öğretmen yetiştirme sürecindeki ilk yansımalarını ortaya koyarak alanyazına yeni bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, hem öğretmen yetiştirme programlarının yeni modele uyum sürecindeki geliştirilmesine hem de adayların mesleki

yeterliklerinin desteklenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarının, TYMM'nin sahadaki uygulanabilirliğinin anlaşılmasına ve karşılaşılan sorunlara çözüm üretilmesine yönelik politika yapıcılara ve uygulayıcılara yol gösterici bir kaynak oluşturacağı öngörülmektedir.

Bu bağlamda çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının TYMM çerçevesindeki öğretmenlik deneyimlerini belirlemek amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları TYMM'yi nasıl algılamaktadır?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde TYMM'ye ilişkin deneyimleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında ve günlük planlarında TYMM'nin yansımaları nasıl görülmektedir?
4. Öğretmen adayları, TYMM'nin öğrenme ve uygulama sürecinde hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?
5. Öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerine ve öz-değerlendirmelerine dair görüşleri nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adaylarının TYMM'ye dayalı mesleki, uygulama ve planlama becerilerini nasıl değerlendirmektedir?
7. Okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adaylarına uygulama sürecinde hangi alanlarda rehberlik etmektedir?
8. TYMM'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, temel nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bireylerin yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarını ve dünyayı nasıl inşa ettiklerini anlamaya yönelik yorumlayıcı bir yaklaşımdır (Merriam, 2018). Temel nitel araştırma deseni, okul öncesi öğretmeni adaylarının TYMM'ye ilişkin algı ve deneyimlerini önceden sınırlandırılmış bir yapı içine yerleştirmeden, doğal bağlamı içinde ve katılımcıların öznel anlamlandırmalarına odaklanarak bütüncül biçimde incelemeye olanak sağladığı için tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada öğretmen adaylarının hazırladıkları günlük planlar incelenerek TYMM'nin hangi bileşenlerine ne ölçüde yer verdikleri analiz edilmiş, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri ile modelin kavranma düzeyi ve uygulamadaki yansımaları değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Batı Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 12 okul öncesi öğretmen adayı ile 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğretmen adayları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede,

araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş bir nitelik ya da duruma sahip birimler, ölçüt örnekleme yaklaşımıyla örnekleme sürecine dahil edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I dersini tamamlamış ve Öğretmenlik Uygulaması II dersini alıyor olmaları, uygulama okullarında aktif olarak uygulama yapmaları ve bu uygulamaları TYMM'ye uygun biçimde yürütmeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 12 öğretmen adayının demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Değişken	**Kategori**	**n**
Cinsiyet	Kız	9
	Erkek	3
Yaş	21-22	3
	23-24	6
	25 ve üzeri	3
Uygulama Yapılan Kurum Türü	Anasınıfı	12

Tablo 1'de görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımında kız adayların (n=9) sayıca fazla olduğu, erkek adayların ise (n=3) sayıca daha az olduğu görülmektedir. Adayların yaşları 21 ile 25 yaş ve üzeri arasında değişmekte olup çoğunluğu 23-24 yaş grubunda (n=6), diğerleri ise 21-22 yaş grubunda (n=3) ve 25 yaş ve üzerinde (n=3) yer almaktadır. Tüm öğretmen adayları anasınıflarında uygulama yapmaktadır (n=12).

Çalışma grubunun bir diğer bileşenini ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulama sürecinde birlikte çalıştıkları uygulama öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenler, adayların uygulama yaptığı sınıflarda görev yapan ve sürece doğrudan rehberlik eden 6 okul öncesi öğretmenidir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişken	**Kategori**	**n**
Yaş	30-39	1
	40-49	4
	50 ve üzeri	1
Cinsiyet	Kız	6
	Erkek	-
Kıdem Yılı	10-19	4
	20-29	1
	30 ve üzeri	1

Tablo 2. *(Devamı)*

Sınıftaki Çocukların Yaş Grubu	4 yaş	2
	5 yaş	2
	6 yaş ve üzeri	2
Sınıf Mevcudu	10-13	3
	14-17	3

Tablo 2'de görüldüğü üzere bireysel görüşmeler yapılan öğretmenlerin yaşları 30 ile 50 yaş ve üzeri arasında değişmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu 40-49 yaş (n=4) aralığındadır ve hepsi kızdır (n=6). Kıdem yılı dağılımına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir kısmının 10-19 yıl (n=4) kıdem aralığında olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre yaş grubu dağılımında, 4 yaş (n=2), 5 yaş (n=2) ve 6 yaş ve üzeri (n=2) grupları eşit şekilde temsil edilmiştir. Sınıf mevcudu açısından öğretmenlerin yarısının 10-13 çocuk (n=3) ve diğer yarısının 14-17 öğrenci (n=3) bulunan sınıflarda görev yaptığı görülmektedir.

Çalışma grubundaki 12 öğretmen adayına ait 24 ders planı, doküman incelemesi kapsamında değerlendirilmiştir. Planların aynı adaylardan alınması, örneklem tutarlılığını sağlamak ve uygulama sürecine dair çeşitlilik içeren veriler elde edebilmek amacıyla tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, örneklem içi çeşitliliği artırmak ve olgunun farklı yönlerini ortaya koymak açısından nitel araştırmalarda önerilmektedir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler; doküman incelemesi, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi olmak üzere üç farklı biçimde toplanılarak veri üçgenlemesi yapılmıştır. Üçgenleme, nitel araştırmalarda farklı bireylerden, veri türlerinden veya veri toplama yöntemlerinden elde edilen bilgilerin birlikte kullanılarak temaların desteklenmesini ve verilerin tutarlılığını sağlayarak araştırmanın doğruluğunu ve güvenirliğini artırmaktadır (Creswell, 2015). Araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan tüm formlar, TYMM bağlamında araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formlar şunlardır:

- Okul Öncesi Öğretmenleri ile Bireysel Görüşme Formu
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarıyla Bireysel Görüşme Formu
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarıyla Odak Grup Görüşmesi Formu
- Okul Öncesi TYMM Plan Değerlendirme Formu

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenleri ile Bireysel Görüşme Formu; TYMM'nin sınıf ortamındaki uygulanabilirliği, öğretmen adaylarının plan hazırlama ve uygulama yeterlikleri gibi konulara odaklanan 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarıyla Bireysel Görüşme Formu; adayların TYMM'ye ilişkin algıları, uygulama süreçleri, karşılaştıkları güçlükler ve öz değerlendirmelerine yönelik olarak yapılandırılmış 14 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde kullanılan form ise TYMM'nin anlaşılma biçimi, uygulanma süreci, karşılaşılan

güçlükler, sınıf içi deneyimler, öğrenme farklılıkları ve değerlendirme boyutlarını kapsayan 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarının incelenmesinde, TYMM'nin temel bileşenlerine uygun olarak yapılandırılmış bir Okul Öncesi TYMM Plan Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu formda; alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenler, öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi, uygulama değerlendirmesi, günlük akış değerlendirmesi ve farklılaştırma başlıklarına ilişkin maddeler yer almaktadır. Formun sonunda ise öğrenme ortamına ve kullanılan yöntem ile tekniklere ilişkin inceleme maddeleri bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları, alanyazın ve TYMM temel alınarak araştırmacılar tarafından özgün biçimde geliştirilmiştir. Geliştirilen formlar, içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla en az beş yıllık deneyime sahip bir uygulama öğretmeni ile okul öncesi eğitimi alanında uzmanlaşmış iki akademisyenin görüşlerine sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenleme ve iyileştirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda, bazı soruların kapsamı genişletilerek daha açıklayıcı hale getirilmiş, benzer içerik taşıyan maddeler birleştirilmiş ve anlaşılması güç olduğu belirtilen ifadeler sadeleştirilmiştir. Ayrıca bazı soruların TYMM'nin temel bileşenleriyle ilişkisinin güçlendirilmesi önerilmiştir ve bu doğrultuda soruların kuramsal çerçeveyle uyumu artırılmıştır. Plan değerlendirme formunda ise bazı maddelerin ölçütlerinin daha net tanımlanması ve değerlendirme boyutlarının birbirinden ayrıştırılması yönünde düzenlemeler yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama süreci, temel nitel araştırma desenine uygun olarak çoklu veri kaynağına dayalı bütüncül bir yaklaşımla yürütülmüştür. Veriler 2025 yılının mayıs ayında; öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmeler, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ve adayların hazırladığı günlük planların doküman analizi yoluyla toplanmıştır.

Araştırma süreci, öğretmen adaylarının uygulama yaptığı okullarda görev yapan altı okul öncesi öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle başlatılmıştır. Bu görüşmelerde Okul Öncesi Öğretmenleriyle Bireysel Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin uygun gördüğü zaman ve mekanda yüz yüze gerçekleştirilmiş, ayrıntılı yazılı notlar ile kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve transkriptlerde anonimliği sağlamak amacıyla "Ö1, Ö2, Ö3…" şeklinde rastgele kodlama yapılmıştır.

Ardından 9 öğretmen adayı ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, Öğretmen Adaylarıyla Bireysel Görüşme Formu aracılığıyla gerçekleştirilmiş, görüşmeler ses kaydıyla kaydedilip yazıya dökülerek analiz sürecine hazırlanmıştır. Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla görüşme kayıtları "A1, A2, A3…" olacak şekilde kodlanarak anonim hale getirilmiştir. Her görüşme adayların uygun gördüğü zaman ve mekanda yaklaşık 30-40 dakikalık süreler içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeleri takiben 12 öğretmen adayının katılımıyla yaklaşık 30 dakika süren yarı yapılandırılmış bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinin son aşamasında öğretmen adayları tarafından hazırlanan günlük planlar doküman analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Her biri farklı döneme ait olmak

üzere, 12 öğretmen adayına ait toplam 24 günlük plan, araştırmacılar tarafından geliştirilen TYMM Plan Değerlendirme Formu aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu yaklaşım örneklem içi çeşitliliği artırarak incelenen olgunun farklı boyutlarını ortaya koymaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Patton, 2014).

Verilerin Çözümlenmesi

Bu araştırmada toplanan nitel veriler, tematik analiz ve doküman analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından ses kayıtları alınmış ve ayrıntılı yazılı notlar tutulmuştur. Toplanan veriler transkript haline getirilerek her bir katılımcıya anonim kodlar atanmıştır. Tematik analiz sürecinde veriler önce dikkatle okunarak kodlanmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve veriler arasındaki örüntüler sistematik biçimde ortaya çıkarılmıştır (Braun ve Clarke, 2006; Nowell ve diğerleri, 2017).

Görüşmelerden elde edilen veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz sürecine uygun olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bireysel görüşmelerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler öncelikle ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra birbirini destekleyici bulgular bütünleştirilmiştir. Elde edilen temalar katılımcı ifadeleri ile desteklenerek raporlaştırılmıştır. Bu süreçte veriler arasındaki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak anlamlı bütünler oluşturulmuş, böylece araştırma sorularına yanıt sağlayacak derinlemesine analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, analiz sürecinde şeffaflığı ve güvenilirliği artırmak amacıyla araştırma ekibi düzenli aralıklarla bir araya gelerek kodlar ve temalar üzerinde görüş birliği sağlamış böylece analiz süreci sistematik ve izlenebilir bir şekilde yürütülmüştür.

Doküman analizinde, 12 öğretmen adayına ait toplam 24 günlük plan değerlendirilmiştir. Planlar, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış TYMM Plan Değerlendirme Formu aracılığıyla analiz edilmiştir. TYMM'de bulunan; alan becerileri, eğilimler, değerler, yöntem-teknikler gibi bileşenler doğrultusunda planların içeriği incelenmiş, elde edilen veriler n değeri üzerinden raporlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artırmak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Creswell (2017)'in önerdiği doğrultuda, araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla çoklu veri kaynakları kullanılmış ve temaların tutarlı biçimde doğrulanması sağlanmıştır. Bulguların geçerliğini arttırmak için bulgu aktarımında doğrudan alıntılara yer verilerek derinlemesine betimleme yapılmıştır. Anlatımın doğruluğunu zenginleştirmek için ise akran değerlendirmesi yapılmıştır. Bu kapsamda görüşmeleri yapan araştırmacı dışında bir araştırmacının da veriler doğrultusunda oluşturduğu temalar karşılaştırılmıştır. Ayrıca dokümanların analizinde, TYMM'nin kuramsal çerçevesi temel alınarak kodlamalar yapılandırılmış, böylece kuramsal geçerlik sağlanmıştır.

Araştırma güvenirliği için veri analiz sürecinde araştırmacılar bağımsız kodlamalar yapmış, görüş birliğiyle temalar oluşturulmuş ve bu süreçte araştırmacılar arası tutarlılık gözetilmiştir (Merriam, 2018). Kodlama sürecinde güvenirliği artırmak amacıyla iki bağımsız araştırmacı tarafından veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum düzeyi, Miles

ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül [Uyum Düzeyi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda, kodlayıcılar arası uyum düzeyi 0.84 olarak bulunmuştur. Bu oran, literatürde kabul edilen %80'lik eşik değerin (Miles ve Huberman, 1994) üzerinde olup, kodlama güvenirliğinin sağlandığını göstermektedir.

Etik Konular

Araştırma, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Bu kapsamda, verilerin toplanmasından raporlanmasına kadar tüm süreçlerde etik duyarlılık gözetilmiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleşmiş; katılımcılara çalışmanın amacı, süreci ve kullanım şekli hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliği ve veri mahremiyeti temel alınmış, tüm veriler anonimleştirilerek raporlanmıştır. Araştırma süreci, etik kurallara uygun biçimde yürütülmüş; gerekli izinler Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Tarih: 07.05.2025, Karar No: GO 2025/1415).

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bireysel ve odak grup görüşmeleri, okul öncesi öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile doküman analizi yoluyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgulara ait temalar Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin Deneyimlere Yönelik Araştırma Bulguları



Öğretmen Adayları ile Yapılan Bireysel Görüşmeler ve Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler; öğretmen adaylarının TYMM'ye yönelik algıları, model öğrenme sürecinde yaşanılan deneyimler ve kullanılan stratejiler, modelin sınıf içi uygulamalara yansıması, modeli uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar, kişisel gelişim ve öz-değerlendirme ile programın uygulanabilirliğine yönelik görüşler ve öneriler olmak üzere altı tema altında sunulmuştur. Bulgular önce ayrı ayrı analiz edilmiş, ardından birbirini destekleyici bulgular bütünleştirilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının TYMM'ye Yönelik Algıları

Tema	Kod	n
Öğretmen Adaylarının TYMM'ye Yönelik Algıları	Değer Odaklı Yapı	5
	Çocuk Merkezli Yaklaşım	4
	Beceri Temelli Yapı	4
	Karmaşık Bir Model	4
	Programlar arası Bileşenlerin Entegrasyonu	3
	Üst Düzey Becerilerin Soyutluğu	2
	Detayların Eksikliği	1

Öğretmen adaylarının çoğu TYMM'yi değer odaklı (n=5), çocuk merkezli (n=4) ve beceri temelli (n=4) bir yaklaşım olarak tanımlamış, bu yönleri modelin güçlü yanları olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin A2 bu konuda "Biraz daha çocuğun yaratıcılığını geliştirmeye yönelik, daha çok çocuk odaklı bir program." ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte modelin yapısını karmaşık (n=4) bulduklarını ve bazı göstergelerin yeterince açık olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin A10 bu durumu "Model çok karmaşık. İlk başta anlamak çok zor ama etkinlik planı yazdıkça modeli anlamaya ve uygulamaya başladım." şeklinde aktarmıştır. Bazı katılımcılar, modeldeki üst düzey becerilerin (n=2) okul öncesi düzeye göre soyut kaldığını ve uygulamada zorlandıklarını belirtirlerken diğerleri ise programlar arası bileşenlerin (n=3) entegrasyonunu olumlu bulduklarını ancak bu bileşenlerin yeterince açıklanmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin A9 bu durumu "Programda sentez becerisi gibi üst bilişsel beceriler var. Bunun da beş yaşındaki çocuklar için çok zorlayıcı olduğunu düşünüyorum." şeklinde açıklamıştır. Ayrıca göstergeler ve uygulama kılavuzlarında detayların eksik kaldığı (n=1) da öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 4.

Modeli Öğrenme Sürecinde Yaşanılan Deneyimler ve Kullanılan Stratejiler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Modeli Öğrenme Sürecinde Yaşanılan Deneyimler ve Kullanılan Stratejiler	Yaşanılan Deneyimler	Modeli Öğrenme ve Uygulama Sürecinde Zorluklar	6
		Yetersiz Rehberlik Alma	4
	Kullanılan Stratejiler	Bireysel Öğrenme Stratejileri	4
		Araştırma	4
		Doküman İnceleme	3

Öğretmen adaylarının çoğu modeli öğrenme ve uygulama sürecinde zorluklar (n=6) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin A1 bunu "İlk başlarda öğrenmek ve etkinliklerime uygulamak aşırı zor oldu benim için." şeklinde ifade etmiştir. Adaylar özellikle yetersiz rehberlik (n=4) nedeniyle modelin uygulama detaylarını kendi başlarına çözmek zorunda kaldıklarını belirtirlerken bu süreçte; bireysel öğrenme stratejileri (n=4) ve doküman inceleme (n=3), araştırma (n=4) gibi yöntemlerle ilerlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. A5 "Buna yönelik bir eğitim almadığım için yaptıklarımdan, etkinliklerin doğruluğundan emin olamıyordum. Zamanla kendi kendime öğrendim." ifadesiyle bu durumu açıklamıştır.

Tablo 5.

Modelin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması

Tema	Alt Tema	Kod	n
Modelin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması	Kullanılan Yöntem ve Stratejiler	Oyun Temelli Etkinlikler	4
		Dil Etkinlikleri	3
		İşbirlikli Öğrenme	3
		Soru-Cevap Tekniği	3
	Daha Çok Yer Verilen Alan Becerileri	Türkçe	7
		Sanat	6
		Sosyal	2
		Matematik	1
	Daha Çok Yer Verilen Değerler	Saygı	5
		Yardımseverlik/ Sevgi/ Temizlik	3
		Sorumluluk	2
		Sosyal Eğilimler	2
		Entelektüel Eğilimler	2

Öğretmen adayları sınıf içi uygulamalarda oyun temelli etkinlikler (n=4) ve dil etkinlikleri (n=3) ile işbirlikli öğrenme (n=3) ve soru-cevap (n=3) tekniklerini sıklıkla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin A10 "Teorik bilgi ağırlıklı gitmekten ziyade daha kolay ve basit oyunlarla strateji geliştirdim." ifadesini kullanmıştır. Adaylarla yapılan görüşmelerde, daha çok yer verilen alan becerileri arasında Türkçe (n=7) ve Sanat (n=6) öne çıkarken, Sosyal (n=2) ve Matematik

(n=1) alanlarına daha az yer verildiği belirlenmiştir. Örneğin A7 bu durumu “Sınıftaki çok kültürlülük nedeniyle Türkçe-dil etkinliklerine sıkça yer verdim.” şeklinde açıklarken A8 ise “Daha çok sanat becerilerine yer verdim. Çünkü çocukların bu beceride eksikleri olduğunu fark ettim.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamalarında daha çok yer verdikleri değerler arasında ise saygı (n=5), sosyal eğilimler (n=2) ve entelektüel eğilimler (n=2) gibi değer ve eğilimlerin kazanım hedeflerine yansıtıldığı söylenmiştir. Bu konuya ilişkin A9 “En çok ön plana çıkarmaya çalıştığım değer saygı oldu. Çünkü sınıf içinde birbirlerine saygı duyarak hareket ederlerse uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilirler.” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 6.

Modeli Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Tema	Kod	n
Modeli Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	Kısıtlı Zaman ve Okul Fiziki Şartlarının Uygunsuzluğu	4
	Kalabalık Sınıflarda Uygulama Zorluğu	3
	Geçişler	1
	Planlama ile uygulama tutarsızlığı	1

Modeli uygulama sürecinde katılımcılar, çocuk merkezli yaklaşımı benimsediklerini ve bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak kalabalık sınıflarda bu yaklaşımı uygulamanın zor olduğunu (n=3), geçişlerde düzen sağlamakta zorlandıklarını (n=1) ve kısıtlı zaman ile okul şartlarının (n=4) süreci olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. A9’un kullandığı “Sınıfta çocuk sayısı fazla olduğundan çok da öğrenci merkezli kalamıyorsun… çok da uygulanamıyor öğrenci merkezli kısmı.” ifadesi bu durumu örneklemektedir. Bu konu hakkında A10 ise “Programda her şey dört dörtlük ama uygulanınca o farklılaştırma olmuyor, zenginleştirme çok az yapıyoruz yani.” ifadesini kullanmıştır. Ayrıca, planlama ile uygulama arasında fark oluştuğu (n=1) da dile getirilmiştir. Örneğin A5 bu durumu “Öğrenme sürecini yazarken en zor kısım orası oldu. Çünkü gerçekten Maarif Modeli detaylı bir şekilde bilmen gerekiyor. Özellikle geçişler olsun. O yüzden öğrenme süreçleri daha zorlayıcı diyebilirim.” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 7.

Kişisel Gelişim ve Öz-Değerlendirme

Tema	Kod	n
Kişisel Gelişim ve Öz-Değerlendirme	Teoriyi Uygulamaya Koyma Zorluğu	6
	Zamanla Gelişim Gösterme	5
	Çocuk Merkezli Yaklaşımı İyi Uygulama	4
	Mesleki Gelişim Fırsatı Olarak Görme	3

Adaylar sürecin başında teorik bilgileri uygulamaya koymakta zorluk yaşadıklarını (n=6) ifade etmiş, ancak zamanla gelişim gösterdiklerini (n=5) ve çocuk merkezli yaklaşımı iyi uygulayabildiklerini düşündüklerini (n=4) belirtmişlerdir. Örneğin A12 şu şekilde ifade etmiştir;

“Uygulamada hiçbir sıkıntı yaşamıyorum. Uygulama sürecinde bir sıkıntı olmuyor gerçekten, öğrenme sürecini yazarken sıkıntı oluyor. Oranın da bizim eksikliğimiz olduğunu düşünüyorum.” Buna ek olarak bu süreci mesleki gelişim fırsatı olarak gördüklerini belirten katılımcılar da olmuştur (n=3). Örneğin A5 bu konuda “Modelin getirdiği yeni yaklaşımlar ve beklentiler, kendi mesleki gelişimim için sürekli öğrenme ve araştırma ihtiyacımı artırdı.” demiştir.

Tablo 8.

Programın Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşler ve Öneriler

Tema	Kod	n
Programın Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşler ve Öneriler	Uygulanabilir ve Etkili	5
	Uygulanabilir ve Etkili Değil	4
	Uygun Fiziki Koşulların Sağlanması	3
	Belge Yükünün Hafifletilmesi	3
	Model Hakkında Bilgilendirmeler Yapılması	2
	Modelin Sadeleştirilmesi	1

Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının bir kısmı TYMM’yi uygulanabilir ve etkili bulduklarını (n=5), bir kısmı ise mevcut şartlarda uygulanabilir olmadığını düşündüklerini belirtmiştir (n=4). Örneğin, A12 görüşünü “Bence uygulanabilir, ben memnunum. Gayet iyi bence ama sadece program olarak zor ama gerçekten uygulanabilir, ben destekliyorum.” şeklinde dile getirirken A10 “Şu an mevcut iki program da kullanıldığı için etkili olduğunu düşünmüyorum.” ifadesini kullanmıştır. Yapılan odak grup görüşmesinde model uygulamasının verimli olabilmesi için sınıflarda uygun fiziki koşulların sağlanması (n=3) ve belge yükünün hafifletilmesi (n=3) önerilmiştir. A8’in kullandığı “Bence belge yükünün hafifletilmesi lazım. Hani birçok şeyi formaliteden değil de gerçekten çocukları düşünerek ve zamanı iyice değerlendirebilmemiz için bir şeyler yapmamız lazım.” ifadesi katılımcıların bu konudaki görüşlerine örnek teşkil etmektedir. E5 ise bu konuda “Bence okuldaki materyallerin de değişmesi gerekiyor Maarif sistemine göre.” ifadesini kullanmıştır. Öğretmen adayları bunlara ek olarak model hakkında bilgilendirmeler yapılarak (n=2) modelin sadeleştirilmesi (n=1) gerektiğine değinmişlerdir. Örneğin A8 “Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Maarif Modeli hakkında kapsamlı bir bilgilendirmeye ihtiyaçları var.” şeklinde ifade ederken A10 ise modelin sadeleştirilmesi hakkındaki düşüncesini “Model biraz daha sadeleştirilirse daha anlaşılabilir ve somut hale geleceğini düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenleri ile Yapılan Bireysel Görüşmelere İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının mesleki becerileri, öğretmen adaylarının planlama becerileri, öğretmen adaylarının uygulama becerileri, öğretmen rehberliği ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreçlerini geliştirmeye yönelik öneriler olmak üzere beş tema altında sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerileri

Tema	Alt Tema	Kod	n
Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerileri	Güçlü Yönler	Türkçe Dil Etkinlikleri Uygulama	3
		Çocuk Merkezli Olma	2
		Matematik/Drama Etkinlikleri Uygulama	2
	Gelişime Açık Yönler	Sınıf Yönetimi ve Geçişler	2
		Değerlendirme Süreçleri	1
		Model Hakimiyeti	1

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu, öğretmen adaylarının Türkçe dil etkinliklerini uygulama (n=3), çocuk merkezli bir yaklaşıma sahip olma (n=2) ve matematik/drama etkinliklerini uygulama (n=2) konularında yeterli olduklarını ve bu yönlerinin mesleki açıdan güçlü olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö2, "Öğrenci merkezli olması ve yaparak-yaşayarak öğrenme temelli olması." ifadesiyle adayların özellikle çocuk merkezli uygulamalardaki yeterliklerini vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretmenler, adayların mesleki becerilerinin; sınıf yönetimi ve geçişler (n=2), değerlendirme süreçlerini planlama ve uygulama (n=1) ile TYMM'ye ilişkin model hakimiyeti (n=1) konularında gelişime açık olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ö3 bu durumu, "Bence sınıf yönetimi ve geçişler… Biraz daha yeni yeni geçişlerde, soru cevaplarda, değerlendirmelerde daha iyi oluyorlar." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 10.

Öğretmen Adaylarının Planlama Becerileri

Tema	Kod	n
Öğretmen Adaylarının Planlama Becerileri	Yeterli	5
	Eksik	1

Öğretmenlerin çoğunluğu, öğretmen adaylarının hazırladıkları planların TYMM ile örtüştüğünü ve bu konuda yeterli olduklarını (n=5) belirtmiştir. Ö6, bu durumu "Örtüşüyor. Örtüşmeyen bir durum yok... Ben yeterli buluyorum. Çocuklarla iletişimleri iyi olduğu için daha iyi oluyor etkinlikleri." şeklinde ifade ederek planların program hedefleriyle uyumlu olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 11.

Öğretmen Adaylarının Uygulama Becerileri

Tema	Alt Tema	Kod	n
Öğretmen Adaylarının Uygulama Becerileri	Güçlü Yönler	Çocuğu Merkez Alma	5
		Olumlu/Yeterli	4
		Oyun Temelli Yaklaşımın Kullanımı	1
	Gelişime Açık Yönler	Sınıf Hakimiyeti	4
		Modele Uygun Plan Hazırlama	4
		Değerlendirme	1

Öğretmenler adayların uygulama süreçlerini genel olarak olumlu ve yeterli (n=4) olarak değerlendirmiş; modeli uygularken de özellikle çocuğu merkeze alma konusunda başarılı olduklarını (n=5) dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, adayların sınıf hakimiyeti (n=4) ve modele uygun plan hazırlama (n=4) konularında gelişime ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Örneğin Ö6, “Planlarını çocukları merkeze alarak hazırlayıp uyguluyorlar… Daha çok sınıf hakimiyetinde sorun yaşıyorlar.” derken, Ö3 “Maarif Modeli’nde şu an teorik tüm kavramlar değiştiği için… Adaylar da planı hazırlarken neyin ne olduğunu, neyi hangi başlık altında alacağını, hangi becerinin hangi etkinliğe hitap ettiğini tam oturtamadı hala. Bunu oturtamadık çocuklarda, keza ben bile oturtamadım o yüzden adaylara da bir şey diyemem.” diyerek sürecin karmaşıklığına dikkat çekmiştir.

Tablo 12.

Öğretmen Rehberliği

Tema	Kod	n
Öğretmen Rehberliği	Sınıf Hakimiyeti ve Yönetimi	3
	Planlama ve Hazırlık	3
	Uygulama ve Geçişler	3

Okul öncesi öğretmenlerine, öğretmen adaylarına uygulama sürecinde daha çok hangi konularda rehberlik edip yön gösterdiklerine ilişkin sorulan sorulardan alınan cevaplarda öğretmenlerin, öğretmen adaylarına daha çok sınıf hakimiyeti ve yönetimi (n=3) konusunda rehberlik ettikleri görülmüştür. Örneğin, Ö2 “Sınıf yönetimi ve uygulamayı öğrenci merkezli hazırlama konularında rehberlik ediyorum.” ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte öğretmenler, uygulama ve geçişler (n=3) ile planlama ve hazırlık (n=3) konularında da öğretmen adaylarına yönlendirmelerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Ö5 bu konuda “Kazanımları verdiğim için zaten yönlendirmeleri ben yapıyorum. Eksikleri varsa plan uygulamasından önce tamamlıyoruz. Eksik kısımları yönlendirmelerle tamamlıyoruz yani.” demiştir.

Tablo 13.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Tema	Kod	n
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler	Uygulamalı Eğitimler Artırılmalı ve Eğitim Kalitesi İyileştirilmeli	6
	Sınıf Yönetimi Becerileri Geliştirilmeli	4
	Teorik Alan Bilgileri İyileştirilmeli	3
	Çocuk Merkezli Etkinlik Planlama ve Uygulama Becerileri İyileştirilmeli	2

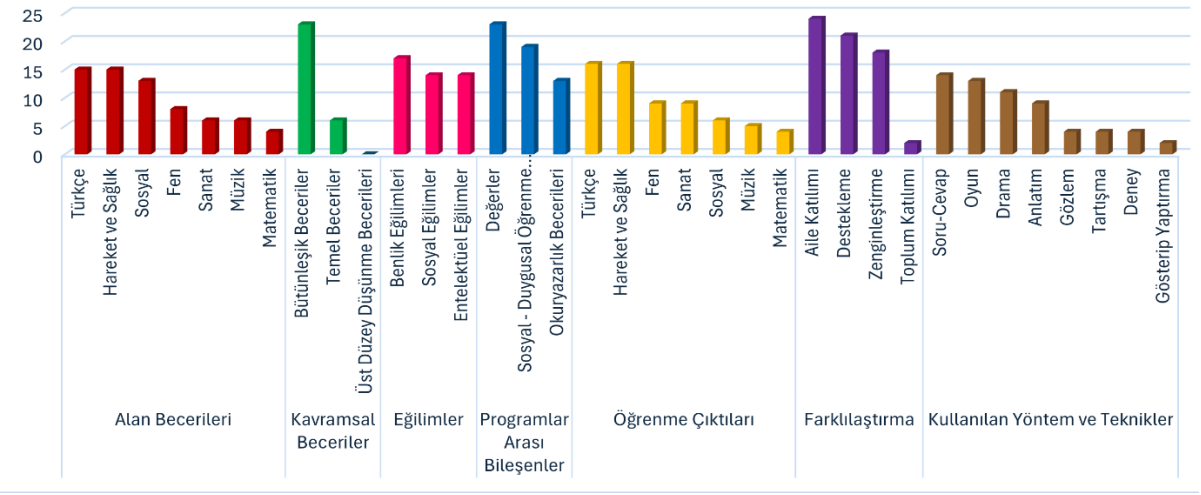
Öğretmenlerin tamamı, öğretmen adaylarının uygulama becerilerinin geliştirilmesi için uygulamalı eğitimlerin artırılması ve eğitim kalitesinin iyileştirilmesi gerektiğini (n=6) vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik destek sağlanması gerektiği (n=4) de belirtilmiştir. Örneğin Ö3, "Daha fazla eğitim almalılar bence… Ek olarak bir de verilen eğitimlerin anlatım şeklinde değil, uygulamalı olması gerekli." ifadesini kullanarak eğitimin uygulamalı kısmının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö5 ise "Uygulama saatleri artırılabilir. Çünkü onlar için de ilk dönem zaten çocukları tanımakla geçiyor. Keşke sınıfta daha çok vakit geçirebilseler." diyerek okul ortamında geçirilen sürenin artırılmasının önemine değinmiştir. Ö2 ise "Sınıf hakimiyeti ve etkinlikleri öğrenci merkezli uyarlama, uygulama konularında." zorlanabileceklerini ifade ederek, "Daha kapsamlı bir eğitim verilebilir." önerisinde bulunmuştur.

Öğretmen Adaylarının Günlük Planlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları öğretmenlik uygulaması planları (n=24) doküman analizi yöntemiyle incelenmiş ve TYMM bileşenlerine ne kadar yer verdikleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Şekil 2

Öğretmen Adaylarının Hazırlamış Oldukları Günlük Planların İncelemesi



Adayların hazırladıkları planlarda, alan becerileri açısından en çok Türkçe (n=15) ile Hareket ve Sağlık (n=15) etkinliklerine yer verdiği görülmüştür. Bu alanları sırasıyla Sosyal (n=13), Fen (n=8), Sanat (n=6) ve Müzik (n=6) alanları takip ederken planlarda en az yer verilen alan becerisinin Matematik (n=4) olduğu görülmüştür. Kavramsal beceriler alt teması altında, öğretmen adaylarının planlarında en sık bütünleşik becerileri (n=23) ele aldıkları görülmüştür. İncelenen planlarda adayların temel becerileri (n=6) daha az ele aldıkları görülürken, üst düzey düşünme becerilerine ise hiç yer vermedikleri dikkat çekmektedir. Eğilimler kapsamında benlik eğilimleri (n=17) planlarda en çok öne çıkan alan olmuştur. Bunu sosyal (n=14) ve entelektüel (n=14) eğilimler takip etmiştir.

Programlar arası bileşenler açısından bakıldığında, değerler eğitimine (n=24) incelenen planların tamamında yer verildiği dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları hazırladıkları planlarda sosyal-duygusal öğrenme becerileri (n=19) ve okuryazarlık becerilerine ise (n=13) daha az yer vermişlerdir. Öğrenme çıktıları incelendiğinde de yine Türkçe (n=16) ile Hareket ve Sağlık (n=16) alanlarının öne çıktığı görülürken bunu sırasıyla Fen (n=9), Sanat (n=9), Sosyal (n=6), Müzik (n=5) ve Matematik (n=4) alanları izlemiştir. Adayların hazırladıkları planların tamamında, farklılaştırma uygulamaları içerisinde aile katılımı (n=24) çalışmaları planladıkları görülürken toplum katılımı (n=2) ise sınırlı düzeyde yer almıştır. Destekleme (n=21) ve zenginleştirme (n=18) bölümlerine ise planların büyük bir kısmında rastlanmıştır. Kullanılan yöntem ve teknikler arasında en fazla yer verilenlerin soru-cevap (n=14), oyun (n=13), drama (n=11) ve anlatım (n=9) olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında deney (n=4), gözlem (n=4), tartışma (n=4) ve gösterip yaptırma (n=2) gibi tekniklere ise sınırlı sayıda planda yer verildiği görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun TYMM'yi çocuk merkezli, değer odaklı ve beceri temelli bir yaklaşım olarak algıladığını göstermektedir. Bu durum, modelin pedagojik hedeflerinin adaylar tarafından olumlu karşılandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, programın kavramsal yapısını karmaşık bulmuş ve özellikle üst düzey becerilerin okul öncesi için soyut kaldığını dile getirmiştir. Örneğin bir katılımcı, "*Programda sentez becerisi gibi üst bilişsel beceriler var. Bunun da beş yaşındaki çocuklar için çok zorlayıcı olduğunu düşünüyorum.*" sözleriyle bu durumu somutlaştırmıştır. Literatürde de benzer bulgular yer almakta; Berk ve Özer (2024), TYMM'nin teorik çerçevesinin olumlu görünmesine rağmen program mantığı açısından karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Posner (2004) ise eğitimcilerin programın temel dayanaklarını yeterince kavrayamadıkları durumlarda, en nitelikli programların dahi sınıf pratiğine etkili biçimde yansıtılamadığını vurgulamaktadır. Spillane ve diğerleri (2002), eğitim reformlarının başarısızlığının çoğu zaman uygulayıcıların isteksizliğinden değil, reformun talep ettiği derin kavramsal değişimin karmaşıklığından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu bağlamdan, adayların TYMM'deki becerileri soyut bulması, model ile sınıf içi uygulama arasındaki mesafenin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Mevcut çalışmada adayların bu güçlükleri aşmak için bireysel öğrenme stratejileri geliştirerek süreci anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu bulgu, Karataş'ın (2024) TYMM'nin masa başı planlamalara dayalı olduğu ve uygulayıcılar açısından yeterince anlaşılır bulunmadığı yönündeki eleştirisini desteklemekle birlikte, uluslararası alanyazında öğretmenlerin reformları anlamlandırma süreciyle de paralellik göstermektedir. Ketelaar ve

arkadaşları (2012), öğretmenlerin dışarıdan gelen yenilikleri, kendi mevcut inanç sistemleri ve pratik bilgileriyle harmanlayarak uyguladıklarını vurgulamaktadır. Dolayısıyla adayların yaşadığı zorluk, sadece yerel bir müfredat sorunu değil, yeniliklerin içselleştirilmesi sürecinin doğal bir parçasıdır. Bu bağlamda uluslararası alanyazın da öğretmen yetiştirme süreçlerinde yalnızca bilgi aktarmaya dayalı geleneksel yaklaşımların yetersiz olduğunu, uygulamalı öğrenme deneyimlerinin ise adayların pedagojik yeterliklerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Ball ve Forzani, 2009; Darling-Hammond, 2006).

Bulgular, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının özellikle TYMM'nin çocuk merkezli yaklaşımını uygulamada kendilerini yeterli gördüklerini, ancak bir kısmının kalabalık sınıflar ve zaman sınırlılıkları nedeniyle bu yaklaşımı sürdürmekte zorlandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen inançları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki tutarsızlığı inceleyen uluslararası çalışmalarla (Fang, 1996; Phipps ve Borg, 2009) paralellik göstermektedir. Alanyazında "bağlamsal kısıtlılıklar" olarak tanımlanan bu faktörler, öğretmen adaylarının idealist inançlarını bastırmalarına ve sınıf kontrolünü önceleyen otoriter yöntemlere yönelmelerine neden olmaktadır. Nitekim Ceylan (2025) öğretmenlerin sınıf mevcutları ve zaman kısıtlılığı gibi etkenler nedeniyle programın öğrenme çıktılarının uygulanmasında çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirtirken, Zengin (2010) ise kalabalık sınıfların ve yetersiz ders saatlerinin kazanımların gerçekleştirilmesini güçleştirdiğini vurgulamaktadır. Pillen ve arkadaşları (2013) ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı bu profesyonel kimlik gerilimlerinin, onların pedagojik gelişimini doğrudan etkilediğini söylemektedir.

Benzer şekilde adayların planlama ile uygulama arasında farklılıklar yaşadıklarını ve öğrenme süreçlerinin yazımı ile kodlama aşamalarını zorlayıcı bulduklarını belirtmeleri, teori ile pratik arasındaki kopukluğa işaret etmektedir. Benzer şekilde Taş ve diğerleri (2024), bir programın teorik açıdan ne kadar kapsamlı olursa olsun, öğretmenler tarafından anlaşılır ve uygulanabilir hale getirilmediği sürece sahada etkili olamayacağını vurgulamaktadır. Ornstein ve Hunkins'in (2018) belirttiği gibi, program geliştiriciler sıklıkla teoriye, öğretmenler ise uygulamaya ağırlık vermekte; bu durum planlanan program ile sınıfta uygulanan program arasında boşluklar doğurmaktadır. Mevcut çalışmada adayların rehberlik eksikliği nedeniyle süreci kendi bireysel stratejileriyle çözmeye çalışmaları, program okuryazarlığı eksikliğinin sahadaki somut bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Küçüktepe (2013) de öğretmenlerin sınıf içi ihtiyaçlarının karşılanmasında program okuryazarlığının öncelikli bir yeterlik alanı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinde, TYMM'nin kuramsal boyutu ile uygulama hedefleri arasındaki bağın güçlendirilmesi ve adaylara daha sistematik rehberlik sağlanması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında en çok oyun temelli etkinliklere yöneldikleri ve özellikle Türkçe alan becerilerine ağırlık verdikleri görülmüştür. Örneğin bir katılımcı *"Sınıftaki çok kültürlülük nedeniyle Türkçe-dil etkinliklerine sıkça yer verdim."* ifadesiyle bu durumu dile getirmiştir. Bu bulgu, çok kültürlü sınıf ortamlarında dil etkinliklerine ağırlık verilmesinin pedagojik bir gereklilik olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir (García ve Kleifgen, 2020). Benzer şekilde Khalil ve diğerleri (2022), öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeye pedagojik değer verdiklerini ancak uygulamada bilgi, beceri ve çevresel koşullar açısından çeşitli sınırlılıklarla karşılaştıklarını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, adayların planlarında üst düzey düşünme becerilerine hiç yer vermemesi ve matematik alanının en az tercih edilen alan olması dikkat çekmektedir. Adayların üst düzey bilişsel becerileri soyut bulmaları nedeniyle planlarına dahil etmemeleri, gelişim açısından anlaşılabilir olsa da

TYMM'nin amaçladığı öğrenme çıktılarının uygulamada tam olarak yansımadığını göstermektedir.

Araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının uygulamalarda çoğunlukla soru-cevap ve anlatım gibi geleneksel yöntemlere yöneldiği, oyun ve drama tekniklerini ise sınırlı olarak kullandıkları görülmektedir. Fuller'in (1969) öğretmenliğin erken evrelerinde öğretmen adaylarının belirsizlik karşısında öğretim sürecini daha fazla kontrol altında tutma eğiliminde olduklarına ilişkin değerlendirmeleri, adayların yeni bir program bağlamında daha öngörülebilir ve alışık oldukları yöntemleri tercih etmelerini açıklayıcı niteliktedir. Bu durum, O'Donnell'in (2008) uygulamaya aktarılan öğretim yaklaşımlarının programın öngördüğü pedagojik çerçeveyle her zaman tam uyum göstermeyebileceğine ilişkin tartışmalarıyla birlikte ele alındığında, TYMM'nin yapılandırmacı yaklaşımının sınıf içi uygulamalara sınırlı ölçüde yansıtılabildiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının başvurdukları bu geleneksel yöntemler, TYMM'nin öngördüğü aktif öğrenme yaklaşımıyla kısmen örtüşmekle birlikte, çocukların öğrenme süreçlerinde daha etkin rol üstlenmelerini hedefleyen pedagojik anlayışın uygulamada zayıf kaldığını işaret etmektedir. Oysa TYMM'de de vurgulandığı üzere çağdaş yaklaşımlar, çocuk merkezli öğrenmeyi temel almakta ve çocukların yaratıcılık, iletişim ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Koç ve Dikici, 2003; Taşdemir ve Altınel, 2024). Nitekim Yıldırım-Taştı ve Yıldırım (2022), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin genellikle düşük düzeyde olduğunu, bilgi aktarımına dayalı yaklaşımların ise bireysel farklılıkları göz ardı edebildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının geleneksel yöntemlere yönelimlerinin TYMM'nin öngördüğü öğrenci merkezli öğrenme kültürünün yerleşmesini zorlaştırdığını, bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilerek çağdaş pedagojik yaklaşımlara uyumlarını güçlendirecek uygulamalı eğitim süreçlerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Değerler eğitimi bağlamında, öğretmen adaylarının çoğunlukla "saygı" değerine odaklandıkları, bunun dışında sosyal ve entelektüel eğilimleri de sınıf uygulamalarına yansıtmaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak adayların görüşmelerde, değerler ile eğilimleri birbirine karıştırarak ifade etmeleri, modelin temel kavramları arasındaki ayrımı netleştiremediklerini ortaya koymaktadır. Bu tür kavramsal karışıklıklar, öğretmen adaylarının TYMM'yi uygulamaya istekli olduklarını ancak kavramsal bütünlüğü içselleştirmekte zorlandıklarını ve bir dönemlik deneyime rağmen modeli bütüncül olarak kavrayamadıklarını göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde, program okuryazarlığı eksikliğinin öğretmen adaylarının teori ve uygulama arasında köprü kurmasını zorlaştırdığı, bu durumun da kavramsal hatalara ve sınıf içi uygulama sorunlarına yol açabileceği vurgulanmaktadır (Barut ve Gündoğdu, 2023; Süral ve Dedebali, 2018). Yıldırım (2011) ise öğretmen adaylarının etkili uygulamalar gerçekleştirebilmesi için öğretmenliğe yönelik kuramsal bilgi temellerinin güçlü olması gerektiğini belirtmektedir.

Programlar arası bileşenler içerisinde sosyal-duygusal öğrenme ve erken okuryazarlık becerilerine görece daha az yer verildiği görülmüştür. Oysa okuryazarlık öğretimi, çocukların akademik ve okul başarılarını şekillendiren temel unsurlardan biridir (Aus ve diğerleri, 2016; Kiuru ve diğerleri, 2012). Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017), öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeye dair bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtirken, ilgili alanyazın öğretmenlerin bu becerilerin desteklenmesinde kritik bir rol üstlendiklerini vurgulamaktadır (Humphries ve diğerleri, 2018; Murano ve diğerleri, 2020). Bununla birlikte, bu durum kalabalık sınıflar ve materyal eksiklikleriyle de ilişkilendirilebilir. Nitekim yapılan araştırmalar materyal yetersizliğinin öğretim sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Casimiro ve diğerleri,

2025). Dolayısıyla öğretmenlerin güncel bilgi, kaynak ve stratejilerle desteklenmesi; her çocuğun gelişimsel ve duygusal ihtiyaçlarını gözeten kapsayıcı ve duyarlı öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından önem taşımaktadır (Özen Uyar ve diğerleri, 2025). Bu noktada, modelin uygulama sürecinde sürdürülebilir ve etkili sonuçlar alınabilmesi için yalnızca bireysel çabalara değil, yapısal koşulların da iyileştirilmesine ihtiyaç vardır. Özellikle sınıf mevcutlarının azaltılması, materyal ve donanım desteğinin sağlanması, belge yükünün hafifletilmesi ve zaman yönetimine yönelik düzenlemeler, modelin çocuk merkezli yapısının sahada karşılık bulabilmesi açısından faydalı olacaktır. Bu nedenle söz konusu düzenlemelerin yalnızca uygulama sürecinde değil, modelin hazırlanma ve uygulamaya konulma aşamalarında da göz önünde bulundurulması, modelin sahada daha işlevsel ve uygulanabilir bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

Uygulama okullarındaki öğretmenler, adayların özellikle çocuk merkezli etkinlikleri planlama ve Türkçe dil etkinliklerini yürütme konusunda yetkin olduklarını, ancak sınıf yönetimi ve planlama süreçlerinde belirgin zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Adayların bu süreçte uygulama öğretmenlerinden aldıkları dönütleri çoğu zaman "yüzeysel" bulduklarını belirtmeleri ise sunulan desteğin niteliğine dair kritik bir soruna işaret etmektedir. Alanyazında öğretmen adaylarının yalnızca alan bilgisine değil, uygulamaya dönük öğretimsel becerilere ihtiyaç duydukları (Grossman ve diğerleri, 2009) ve bu becerilerin ancak planlı rehberlik süreçleriyle gelişebileceği (Öztürk ve Dursun, 2024) vurgulanmaktadır. Adayların yaşadığı bu tatminsizlik, Feiman-Nemser'in (2001) belirttiği gibi mentorluğun sadece duygusal destek veya sınıfı gözlemlemekten ibaret görülmesiyle açıklanabilir. Oysa etkili bir öğretmen eğitimi, mentorluğun pedagojik düşünmeyi geliştiren eğitici bir odak taşımasını gerektirmektedir. Ancak Clarke ve arkadaşları (2014) ile Yazıcı ve Tekerci'nin (2017) de dikkat çektiği üzere, mentorlar yeni reformları kendileri tam olarak içselleştiremeden adaylara rehberlik etmek zorunda kaldıklarında süreç verimsizleşmektedir. Dolayısıyla TYMM'nin başarısı için sadece adayların değil, onlara rehberlik eden öğretmenlerin de donanımlı hale getirileceği eş zamanlı ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır.

Adayların hazırladıkları planların tamamında aile katılımının yer alması, buna karşın toplum katılımının sınırlı kalması dikkat çekmektedir. Bu bulgu, adayların katılımı çoğunlukla aile odaklı düşündüklerini ancak toplumsal boyutu göz ardı ettiklerini göstermektedir. Alanyazın, aile ve toplum katılımının birlikte ele alınmasının daha güçlü çıktılar doğurduğunu vurgulamaktadır (Maier ve diğerleri, 2017). Singh (2023), toplum katılımının daha fazla kaynak ve destek sunarak okul öncesi eğitimin niteliğini artırdığını, farklı kurumlarla kurulacak iş birliklerinin öğrenme ortamlarını zenginleştirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, planlarında toplum katılımına daha fazla yer vererek çocuklara okul dışı öğrenme fırsatları sunmaları, programın kapsamlılığını ve etkililiğini artıracaktır.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının TYMM'ye ilişkin değerlendirmelerinin farklılaştığını göstermektedir. Adayların bir kısmı modeli çocuk merkezli ve değer odaklı yönleriyle uygulanabilir bulurken, diğerleri göstergelerin karmaşıklığı, belge yükü ve mevcut koşullar nedeniyle uygulamanın güç olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde, uygulama öğretmenleri de modelin bütüncül yaklaşımını olumlu karşılarken; sınıf mevcutları, materyal eksiklikleri ve zaman sınırlılıkları gibi yapısal sorunların modelin etkili biçimde uygulanmasını engellediğini vurgulamışlardır. Bu durum, modelin yalnızca içerik açısından değil, aynı zamanda uygulama boyutunda da sadeleştirilmiş ve destekleyici yapılarla güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için, geliştirilen politikaların yalnızca teorik düzeyde kalmaması, sahada nasıl uygulanacağının da ayrıntılı

biçimde planlanması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2024). Dolayısıyla hem adayların hem de uygulama öğretmenlerinin değerlendirmeleri, TYMM'nin etkinliğinin artırılabilmesi için politik düzeyde geliştirilen programların sahadaki koşullarla uyumlu hale getirilmesi ve bu süreçte sistemli bir destek mekanizmasının oluşturulması gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde TYMM'yi anlamlandırma ve sınıf pratiğine aktarma çabalarının, modelin teorik yapısı ile uygulama koşulları arasındaki uyumsuzluklar nedeniyle sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu durum, uygulamanın niteliğini artırmak için genel iyileştirmelerden ziyade, kuramsal bilgi ile sahadaki karmaşık gerçekliği bütünleştiren özgün destek mekanizmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına dayanarak öğretmen adaylarının TYMM'yi idealize edilmiş koşullarda değil, mevcut kısıtlılıklarda (zaman, materyal, kalabalık sınıf vb.) dahi uygulayabilmeleri için bağlamsal uyarlama ve sınıf yönetimi becerilerinin kazandırılması önerilmektedir. Bu amaçla teorik eğitimler; modelin sahadaki zorluklarına çözüm üreten vaka analizi senaryoları, adayların anlık başvurabileceği dijital mikro-rehberler ve iyi uygulama örnekleri ile zenginleştirilebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin rehberliği ise genel bir gözlemcilikten çıkarılıp, TYMM'nin planlama ve uygulama aşamalarına özgü kriterler içeren yapılandırılmış geri bildirim protokolleri ve model odaklı mentorluk eğitimleriyle daha teknik ve işlevsel bir yapıya kavuşturulabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi, plan hazırlama ve etkinlik uygulama gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalı derslerin sayısının artırılması; modelin çocuk merkezli yapısının sahada etkili biçimde uygulanabilmesi için ise sınıf mevcutlarının azaltılması, materyal eksikliklerinin giderilmesi, zaman yönetimi olanaklarının iyileştirilmesi, danışman desteğinin güçlendirilmesi ve eğitim programlarının bu etkenler dikkate alınarak yeniden tasarlanması önerilmektedir. Ayrıca teori ile pratiğin uyumunu güçlendirmek için akademisyenler, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilecek atölye çalışmaları, soru-cevap oturumları ve rehberlik etkinliklerinin öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini artırabileceği öngörülmektedir. Gelecek araştırmalarda çok merkezli örnekleme yaklaşımıyla farklı üniversiteler ve uygulama okullarından veri toplanarak modelin farklı bağlamlardaki uygulanış biçimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi; karma yöntemli çalışmalarla farklı paydaşların görüşlerinin karşılaştırılması ve boylamsal desenle öğretmen adaylarının modele ilişkin algılarındaki değişimin izlenmesi önerilmektedir. Sonuç olarak bu araştırma, yeni eğitim modelinin (TYMM) hayata geçirilme sürecinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm yollarını somut verilerle görünür kılarak, öğretmen yetiştirme sisteminin güncellenmesi adına politika yapıcılara ve uygulayıcılara yol gösterici bir temel sunmaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın yürütülmesinde giriş, yöntem, sonuç ve tartışmanın yazımı ve genel revizyon işlemlerinde birinci yazar %60, giriş, yöntem, verilerin toplanması ve bulguların yazımı için ikinci yazar %40 katkı sağlamıştır.

Teşekkür Beyanı

Araştırmanın gerçekleşmesinde destek olan okul müdürlerine, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın herhangi bir aşamasında kişi, kurum ve kuruluşlar ile bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

Akgül, P. ve Aydoğan, Y. (2024). Öğretmenlik uygulaması dersinin okul öncesi öğretmen adayları ve uygulama okuluna katkılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*(3), 2281-2308. https://doi.org/10.17152/gefad.1442678

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *Ekev Akademi Dergisi, (99),* 59-73. https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135

Arabacıoğlu, B., ve Taner Derman, M. (2024). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamları: Öğretmenlerin uygulamaları ve karşılaşılan zorluklar. E. Yılmaz İlter ve N. Yıldız (Ed.), *III. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (UTEK-2024) Tam Metin Kitabı* (s. 174-188) içinde.

Aslan-Altan, B. (2021). Uzaktan eğitimde yeni serüven: Çevrimiçi öğretmenlik uygulamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education], 8*(2), 753-766. https://doi.org/10.21666/muefd.975495

Aus, K., Jõgi, A. L., Poom-Valickis, K., Eisenschmidt, E. & Kikas, E. (2016). Associations of newly qualified teachers' beliefs with classroom management practices and approaches to instruction over one school year. *European Journal of Teacher Education*, *40*(1), 28–45. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251897

Autry, M. M., Lee, J. & Fox, J. (2009). Developing a data-driven assessment for early childhood candidates. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 30*(2), 138-149. https://doi.org/10.1080/10901020902885695

Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education, 60*(5), 497–511. https://doi.org/10.1177/0022487109348479

Barnes, R. (2010). *Cooperating teacher effectiveness as perceived by student teachers and cooperating teachers in Ohio agricultural education* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ohio State University, ABD.

Barut, C. ve Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(37), 198-217. https://doi.org/10.35675/befdergi.1213781

Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim online, 8*(2), 439-456.

Becit, G., Kurt, A. A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 169-184.

Bekiroğlu, D. ve Ütkür Güllühan, N. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı: Karşılaştırmalı bir analiz. *ISARC International Science and Art Research Center,* 577-590.

Berk, Ş., ve Özer, B. (2024). "Türkiye yüzyılı" maarif modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Journal of History School, 73,* 3241-3256. http://dx.doi.org/10.29228/joh.78177

Bostan, B. P., ve Yılmaz Bolat, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı Türkçe alan becerilerinin incelenmesi. *8th International Symposium of Education and Values (ISOEVA), Full Texts Bildiri Tam Metinleri Kitabı* (s. 69-74) içinde. Korint Yayıncılık.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Can, T. ve Keleş, Ş. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinde dil öğretim yaklaşımlarında ön plana çıkan kavramlar üzerine bir inceleme. *Bezgek yabancılara Türkçe öğretimi dergisi, 3*(4), 309-323. http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1589940

Carney, S. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. *Comparative Education, 58*(4), 568–569. https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2102326

Casimiro, G.D., Panapanaan, R.M., DelaPeña, V., Tamayo, L.M. & Bezar, R. (2025). Teachers' Resources in Early Childhood Education: Challenges and Strategies. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal, 34*(2), 191-203. https://doi.org/10.70838/pemj.340205

Ceylan, T. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli dkab öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi 63*(1), 55-70. https://doi.org/10.29288/ilted.1598481

Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of educational research*, *84*(2), 163-202. https://doi.org/10.3102/0034654313499618

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (5th ed.).* Pearson.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives, 8,* 1-1. https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education, 57*(3), 300-314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 117-139.

Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,* 159-178.

Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim.* Anı Yayıncılık.

Esen-Aygün, H., ve Şahin-Taşkın, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice, 8*(7), 205-215.

Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L. & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and teacher education*, *21*(6), 717-727. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.002

Fakülte-Okul İşbirliği. (1998). *YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.*

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*(1), 47–65. https://doi.org/10.1080/0013188960380104

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record, 103*(6), 1013-1055. https://doi.org/10.1177/016146810110300601

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal, 6*(2), 207-226. https://doi.org/10.3102/00028312006002220

García, O. & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading research quarterly*, *55*(4), 553-571. https://doi.org/10.1002/rrq.286

Gargiulo, R. M. & Bouck, E. C. (2017). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality (6th ed.).* SAGE Publications.

Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, *22*(2), 129-145. https://doi.org/10.3102/01623737022002129

Gök, T. ve Sılay, İ. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* Malatya.

Gökmen, Ö. F. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 96–115.

Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 115-128.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching, 15*(2), 273–289. https://doi.org/10.1080/13540600902875340

Humphries, M. L., Williams, B. V., & May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology*, *34*(2), 157–179. https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1425790

Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma-yazma eğitimi programinin türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe dersini planlama ve uygulama sürecine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(8), 745–759. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4977

Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın, 5*(1), 6-11.

Kayange, J.J. & Msiska, M. (2016). Teacher education in China: training teachers for the 21st century. *The online journal of new horizons in education-october, 6*(4), 204-210.

Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and teacher education, 28*(2), 273-282. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004

Khalil, N., Aljanazrah, A., Hamed, G., & Murtagh, E. (2022). Exploring teacher educators' perspectives of play-based learning: A mixed method approach. *Education Sciences, 12*(2), 95. https://doi.org/10.3390/educsci12020095

Kırkıç, K. A. (2022). Yenilikçi okulların geleceği. K.A. Kırkıç (Ed.). *Yenilikçi okullarda öğrenme ve öğretim* (s.325-347) içinde. Efe Akademi.

Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Niemi, P., ... & Nurmi, J. E. (2012). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology*, *50*(6), 799-823. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.07.001

Koç, M., ve Dikici, H. (2003). Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması. *İlköğretim Online, 2*(1).

Kökçü, Y. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *10*(15). http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8835

Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 26-43

Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). Community Schools as an Effective School Improvement Strategy: A Review of the Evidence. *Learning Policy Institute*.

MEB (2024, Ağustos 17). Türkiye yüzyılı maarif modeli'ne ilişkin genelge yayımlandı. https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeline-iliskin-genelge-yayimlandi/haber/34511/tr

MEB (2025). https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis adresinden 27 Mart 2025 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed., 3. basımdan çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage.

Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training, 33*(8/9), 755-770. https://doi.org/10.1108/03090590910993616

Murano, D., Sawyer, J. E., ve Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning ınterventions. *Review of Educational Research, 90*(2), 227-263. https://doi.org/10.3102/0034654320914743

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1–13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of educational research, 78*(1), 33-84. https://doi.org/10.3102/0034654307313793

Oğuz, A. (2012). Program geliştirme ve öğretim dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 845-986

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues (7th ed.).* Pearson Education.

Özen Uyar, R., Aslan, D. ve Aktaş Arnas, Y. (2025). Enhancing preschool teachers' capacity to support children's social emotional learning in Turkey. *Journal of Research in Childhood Education*, 1–24. https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2478126

Özkan, H. H., Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, *33*, 168.

Öztürk, A. ve Dursun, F. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 55-77. https://doi.org/10.46762/mamulebd.1493579

Öztürk, Y., Gangal, M. ve Beşken Ergişi, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 224-238. https://doi.org/10.17556/jef.03025

Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(23), 132-139.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research ve Evaluation Methods (4th ed.).* Thousand Oaks, SAGE Publications.

Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A. & Lerkkanen, M. K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child ınteractions. *Early Education and Development*, *31*(7), 994–1010. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265

Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System, 37*(3), 380-390.

Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European journal of teacher education, 36*(3), 240-260. https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192

Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum (3rd ed.).* McGraw-Hill.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach.* Bloomsbury Publishing.

Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 105(*9), 1623-1640. https://doi.org/10.1177/016146810310500906 (Original work published 2003).

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, *58*(1), 40-45.

Segall, W. E. & Wilson, A. V. (2004). *Introduction to education: Teaching in a diverse society.* Rowman ve Littlefield.

Singh, M. K. (2023). Family and community engagement in early childhood education. B. Sahu ve M. K. Singh (Ed.), *Preschool education and an integrated preschool curriculum* (s. 10–18) içinde. Dominant Publishers ve Distributors Pvt Ltd.

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387–431. https://doi.org/10.3102/0034654307200338

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387–431.

Spodek, B. & Saracho, N. (2006). Preschool teachers' professional development. B. Spodek ve N. Saracho (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (s.423–439) içinde. Erlbaum.

Süral, S., ve Dedebali, N. C. (2018). Study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 303317. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303

Tan Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde "eğitim programı" kavramı. *İlköğretim Online, 16*(3), 1301-1315. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330259

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

Taşdemir, E. ve Altınel, F. N. (2024). Türkiye'de yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinin eğitim alanındaki tarihsel gelişimi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(114), 2888-2896. https://doi.org/10.5281/zenodo.14500826

Wagler, R. R. (2007). *Assessing the impact of vicarious experiences on preservice elementary science teacher efficacy and preservice elementary teacher efficacy*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Oklahoma State University.

Yazıcı, Z. ve Tekerci, H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının mentor öğretmen algısı. *Route Educational ve Social Science Journal, 4*(5), 156-166. https://doi.org/10.17121/ressjournal.737

Yenen, E. T., ve Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(4), 2767-2787. https://doi.org/10.7884/teke.4325

Yıldırım Yakar, Z., Uzun, E. ve Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 220-245. https://doi.org/10.33437/ksusbd.655590

Yıldırım-Taştı, Ö. ve Yıldırım, A. (2022). Critical thinking skills and dispositions of Turkish pre-service teachers: A systematic review of research. *Journal of Theoretical Educational Science*, *15*(3), 561-604. http://doi.org/10.30831/akukeg.1062721

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *1*(1).

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Socıal Scıences Studıes Journal (SSSJournal)*, *5*(44), 5177-5191. http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1767

Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim dkab öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12*(22), 121-160. https://doi.org/10.17335/suifd.00182

Extended Abstract

Introduction

Teachers are one of the core components of the education system and directly influence its quality (Kayange & Msiska, 2016; Segall & Wilson, 2004). In particular, the competencies of preschool teachers affect children's academic, social, and emotional development through teacher–child interactions (Penttinen et al., 2020). Teaching practicum is therefore considered a central element of teacher education, allowing candidates to transfer theoretical knowledge into practice and foster professional growth (Barnes, 2010; Karabay, 2013). The Teaching Practicum course, which combines two hours of theory with six hours of practice, offers pre-service teachers hands-on learning opportunities in classroom settings (Dursun & Kuzu, 2008; Göktaş & Şad, 2014). The significance of this course extends beyond individual development, as it also plays a critical role in the effective implementation of curricula (Oğuz, 2012; Wagler, 2007).

Given the dynamic nature of education, teachers are expected to acquire evolving competencies (Yenen & Kılınç, 2018), and teacher education programs have consequently undergone transformation (Aslan Altan, 2021). Recently, Türkiye introduced the Türkiye Yüzyılı Maarif Model (TYMM), officially launched by the Ministry of National Education in the 2024-2025 academic year. TYMM aims to holistically support students' cognitive, social, emotional, physical, and moral development, integrating national and cultural values with academic learning (MoNE, 2024, 2025). The success of the model is closely tied to teachers' professional competencies (Öztürk et al., 2014; Seferoğlu, 2004). While research has examined the program itself, little is known about how pre-service teachers experience TYMM in practice. This study therefore aims to explore preschool pre-service teachers' experiences with TYMM during their practicum.

Method

This study adopted a basic qualitative research design (Merriam, 2018). The participants consisted of 12 pre-service preschool teachers enrolled at a public university in the Western Mediterranean region of Türkiye during the 2024-2025 academic year, along with six cooperating teachers. The pre-service teachers were selected through criterion sampling, one of the purposive sampling techniques (Büyüköztürk et al., 2016). In addition, 24 lesson plans prepared by the candidates were analyzed.

Data were collected through document analysis, individual interviews, and focus group interviews, enabling triangulation to increase validity and reliability (Creswell, 2015). Four data collection tools developed by the researchers in line with TYMM were used: (a) Individual Interview Form for Preschool Teachers, (b) Individual Interview Form for Pre-service Teachers, (c) Focus Group Interview Form for Pre-service Teachers, and (d) TYMM Lesson Plan Evaluation Form. Data were analyzed through thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) and document analysis. Individual and focus group data were first analyzed separately and then integrated. The 24 lesson plans were evaluated using the TYMM Lesson Plan Evaluation Form.

Findings

The findings were categorized under six themes. Most pre-service teachers described TYMM as child-centered, value-based, and skill-oriented, while some perceived the program as complex and the indicators as insufficient. Higher-order cognitive skills were considered abstract at the preschool level, and lack of guidance made implementation difficult. In classroom practices, candidates favored play-based activities, cooperative learning, question–answer methods, and language activities. Turkish and art skills were emphasized, with respect as the most frequently addressed value. However, crowded classrooms, time constraints, and school conditions hindered implementation. Although candidates initially struggled to apply theory, they reported gradual improvement. Views on the program's applicability varied: some found it effective, while others viewed it as limited under current conditions. The findings highlighted the need for better physical conditions, reduced paperwork, greater material support, and clearer guidance.

Preschool teachers' interviews revealed five themes. Teachers noted that candidates were competent in child-centered practices and Turkish language activities but required improvement in classroom management, transitions, assessment, and planning. They evaluated candidates' practices positively overall and found their plans largely consistent with TYMM. Teachers focused their guidance on classroom control, planning, and implementation. To enhance candidates' development, they emphasized the need for more practical training, stronger classroom management skills, and expanded school experience opportunities.

Lesson plan analysis showed that Turkish and Health & Movement skills were most frequently addressed, while mathematics received the least attention. Integrated cognitive skills were emphasized, whereas higher-order thinking skills were absent. Self-related dispositions were most common under dispositions, and values were included in all plans. Differentiation was reflected mainly in family involvement, while community involvement was limited. Support and enrichment strategies were common, and frequently used methods included question–answer, play, drama, and direct instruction.

Conclusion and Discussion

Pre-service teachers generally described the TYMM as child-centered, value-oriented, and skill-based. However, some found the program complex and regarded higher-order skills as abstract. This finding is consistent with Berk and Özer's (2024) observation that the program, although positive, is complex, and with Karataş's (2024) claim that it is not sufficiently clear for practitioners. The results show that candidates developed individual strategies to make sense of the model, which, as noted in the literature, underlines the importance of practical experiences (Ball & Forzani, 2009; Darling-Hammond, 2006).

Candidates were able to partially implement the child-centered approach but faced difficulties due to large class sizes and time constraints. Similarly, Ceylan (2025) and Zengin (2010) emphasized the negative impact of these factors on learning outcomes. The discrepancies between planning and implementation, as well as the difficulties in writing learning processes, point to a gap between theory and practice. Taş et al. (2024) argued that a program, no matter how comprehensive, cannot be effective unless it is clearly understood by teachers, while Ornstein and Hunkins (2018) highlighted the persistent gaps between theory

and practice. The lack of guidance led candidates to rely on individual strategies, which revealed deficiencies in program literacy. Küçüktepe (2013) also defines program literacy as a fundamental dimension of teacher competence.

In classroom practices, pre-service teachers most frequently focused on play-based activities and Turkish language skills. In multicultural classrooms, the emphasis on language activities is considered a pedagogical necessity (García & Kleifgen, 2020), while play-based learning has been noted as often being implemented under limited conditions (Khalil et al., 2022). However, the absence of higher-order thinking skills and the limited emphasis on mathematics in lesson plans suggest that the intended learning outcomes of TYMM were not fully achieved in practice. Furthermore, the predominant use of question–answer and direct instruction, with limited use of play and drama techniques, reflects shortcomings in realizing a student-centered pedagogy. Although contemporary approaches aim to foster creativity, communication, and critical thinking (Koç & Dikici, 2003; Taşdemir & Altınel, 2024), candidates displayed these competencies at a low level. For this reason, teacher education programs should emphasize more practice-based learning opportunities to enhance alignment with contemporary pedagogical approaches.

In values education, pre-service teachers focused primarily on the value of respect. However, their tendency to confuse values with dispositions indicates that they did not fully grasp the conceptual integrity of TYMM. This demonstrates that deficiencies in program literacy weaken the link between theory and practice (Barut & Gündoğdu, 2023; Süral & Dedebali, 2018; Yıldırım, 2011). Within the cross-curricular components, socio-emotional learning and early literacy received relatively less attention. Yet literacy is widely acknowledged as a fundamental determinant of academic achievement (Aus et al., 2016; Kiuru et al., 2012). A lack of knowledge concerning socio-emotional learning also limited the process (Humphries et al., 2018; Murano et al., 2020). These limitations were closely associated with overcrowded classrooms and insufficient materials (Casimiro et al., 2025). Therefore, it is crucial that teachers are supported with up-to-date knowledge, resources, and strategies. When inclusive learning environments and appropriate structural conditions are provided, the child-centered character of TYMM can be more effectively implemented in practice (Özen Uyar et al., 2025).

Preschool teachers noted that candidates were particularly successful in adopting child-centered approaches and implementing Turkish language activities, but they emphasized difficulties in classroom management and lesson planning. The fact that candidates perceived the feedback they received as superficial indicates problems in the quality of mentoring. This highlights the need for stronger practice environments and sustainable mentoring processes to ensure the effective implementation of TYMM. The literature also underscores that pre-service teachers' practical competencies develop through structured and high-quality mentoring (Clarke et al., 2014; Grossman et al., 2009; Öztürk & Dursun, 2024; Yazıcı & Tekerci, 2017).

The candidates' lesson plans consistently incorporated family involvement. However, community involvement remained limited and was mostly addressed through family-oriented practices. Yet, research emphasizes that the integration of both family and community participation produces stronger outcomes (Maier et al., 2017). Moreover, community participation can provide resources and support, thereby enhancing the quality of early

childhood education (Singh, 2023). For this reason, increasing community participation in candidates' plans could diversify out-of-school learning opportunities and enhance the effectiveness of the program.

The findings show that pre-service teachers evaluated TYMM in different ways. While some found the model child-centered and valuable, others perceived it as complex and difficult to implement due to the existing conditions. Cooperating teachers also viewed the approach positively but emphasized structural challenges such as class size, insufficient materials, and time constraints. This suggests that the model must be simplified and supported not only in terms of content but also in its implementation (MoNE, 2024). In conclusion, for TYMM to be implemented effectively, simplified guidance materials, mentoring support, practice-oriented courses, and structural improvements are recommended.

Contribution Rate of the Researchers

The first author contributed 60% to the design, writing of the introduction, method, results, discussion, and overall revisions. The second author contributed 40% to the introduction, method, data collection, and writing of the findings.

Support and Acknowledgement

We would like to thank the school principals, teachers, and pre-service teachers who supported the implementation of this research.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any person, institution, or organization at any stage of this research.