DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri

Teachers' Evaluations on the Century of Türkiye Education Model Preschool Education Program

Gülden ALTIN YÖNTEM, Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, guldenaltin@uludag.edu.tr.

Vedat BAYRAKTAR, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, vbayraktar@gazi.edu.tr.

Halil İbrahim KORKMAZ, Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, h.ibrahim.korkmaz@ege.edu.tr

Cansu TUTKUN, Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, ctutkun@bayburt.edu.tr

Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN, Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, pinarbag@uludag.edu.tr.

Geliş tarihi - *Received:* 5 Ağustos 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 21 Ocak 2026
Yayın tarihi - *Published*: 28 Nisan 2026

Altın Yöntem, G., Bayraktar, V., Korkmaz, H. İ., Tutkun, C. ve Bağçeli Kahraman, P. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik öğretmen değerlendirmeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 17 (1), 94-119.
DOI. 10.51460/baebd.1758894

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşleri; programın gelişim alanlarına yönelik uygunluğu, uygulanabilirliği ve programın formatına dair görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yapılandırılan bu araştırmanın çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen 26 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı(lar) tarafından geliştirilen 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenler alan becerilerinin çocukların gelişimine uygun ve anlaşılır olduğunu; sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri, kavramsal beceriler ve değerlerden oluşan programlar arası bileşenlere dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve karmaşık olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca değerlendirme ve aile ve toplum katılımının uygulanabilirliğinin zor olduğu; müzik alan becerileri, kavramsal becerileri, okuryazarlık becerileri konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını ve sadeleştirilmesi gerektiği; sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin daha kapsamlı olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler genel olarak öğrenme merkezlerinin sayı ve içeriğinin yeterli olduğunu ve aylık ve günlük planları çoğu öğretmen fazla ayrıntılı ve karmaşık olduğunu ve sadeleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, Okul öncesi eğitim programı, Okul öncesi öğretmeni.

Abstract. This study evaluated the Turkey Century Education Model Preschool Education Program from the perspective of preschool teachers. Within this scope, the teachers' views on the Turkey Century Education Model preschool education program were examined in terms of the program's suitability for development areas, its applicability, and their views on the program's format. This study, structured as a case study using qualitative research methods, comprised a working group of 26 teachers selected using convenience sampling. A semi-structured interview form consisting of 16 questions developed by the researcher(s) was used. Content analysis was used to analyze the data. The results of the study showed that teachers found the program's field skills to be appropriate and understandable for children's development, but they indicated that they did not have sufficient knowledge about the program's interdisciplinary components, which include conceptual skills, tendencies, social-emotional learning skills, literacy skills, and values, and that they found the program to be complex. They also stated that assessment and family and community participation were difficult to implement, that they did not have sufficient equipment for music skills, conceptual skills, and literacy skills, which needed to be simplified, and that social-emotional learning skills needed to be more comprehensive. However, teachers generally stated that the number and content of learning centers were sufficient, and that monthly and daily plans were too detailed and complex for most teachers and needed simplification.
Keywords: Century of Türkiye Education Model Preschool Education Program, Preschool education program, Preschool teachers.

Altın Yöntem, G., Bayraktar, V., Korkmaz, H. İ., Tutkun, C. ve Bağçeli Kahraman, P. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik öğretmen değerlendirmeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 17 (1), 94-119.
DOI. 10.51460/baebd.1758894

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The Century of Türkiye Education Model (TYMM), which is the framework within which the preschool education program was developed, emphasizes the importance of the characteristics of learners in line with the educational approach it adopts. As a distant goal, it aims to raise individuals who have the competencies specified in the Turkish Qualifications Framework throughout their education from preschool to the end of secondary education; who have virtues and include the values they adopt in their lives; who have the skills required by the age we are in; who are ready for the world of the future in line with their talents and interests; and who are equipped with the skills that will enable them to take an active role in its construction.

This study evaluated the skills and component dimensions of the TYMM Preschool Education Program from the perspective of preschool teachers who are the program's implementers. Within this scope, the teachers' opinions on the TYMM preschool education program were examined in terms of the program's suitability for development areas, its applicability, and their views on the program's format. Since this program is new, there are very few studies, and the opinions of teachers, who play a key role in the program's success, are essential. Therefore, this study is necessary. It is expected that the results of this study will contribute to the professional staff providing services in the field of preschool education, future academic research, and program development processes.

Method. Qualitative data collection methods were used in this study. Semi-structured interviews were conducted with 26 teachers selected using convenience sampling based on educator training within the scope of the TYMM Preschool Education program. A semi-structured interview form was used for the research. This form sought to gather teachers' views and suggestions regarding their field skills, social-emotional learning skills, conceptual skills, values, tendencies, literacy skills, as well as the program's family and community participation, monthly and daily planning, assessment, and differentiation. Within this scope, 16 questions were asked to gather each view and suggestions. Content analysis was used to analyze the data.

Results. When the teachers' evaluations of the domain skills were examined, most of the teachers found that the movement and health, art, mathematics, and science domain skills were appropriate for children's development and were understandable and were broadly similar to the skills they were already practicing; they did not have enough knowledge about the cross-curricular components consisting of conceptual skills, dispositions, social-emotional learning skills, literacy skills, and values, which were complex; the applicability of assessment and family and community involvement was difficult; in-school learning environments needed to be improved; Turkish and social domain skills were inappropriate for children's development; music domain skills, conceptual skills, and literacy skills were not adequately equipped and needed to be simplified; social-emotional learning skills needed to be more comprehensive; teachers generally stated that the number and content of learning centers were adequate, and most teachers stated that monthly and daily plans were too detailed and complex, there was too much repetition in the plans, and they needed to be simplified.

Discussion and Conclusion. The findings of the study revealed that preschool teachers had high levels of proficiency in Turkish, science, mathematics, social, music, art, movement, and health domain skills;

Altın Yöntem, G., Bayraktar, V., Korkmaz, H. İ., Tutkun, C. ve Bağçeli Kahraman, P. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik öğretmen değerlendirmeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 17 (1), 94-119.
DOI. 10.51460/baebd.1758894

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

components of the program such as social emotional learning skills, conceptual skills, dispositions and literacy skills; and program dimensions such as evaluation, family and community involvement, learning centers, and differentiation. When the qualitative findings were analyzed, when the teachers' assessment of the domain skills were examined, it was found that most of the teachers found the Turkish, movement and health, art, mathematics and science domain skills to be appropriate for children's development and understandable, and that they were broadly similar to the skills they were already practicing; that they did not have sufficient knowledge of the cross-curricular components consisting of conceptual skills, dispositions, social-emotional learning skills, literacy skills, and values, and that they were complex; that assessment and family and community involvement were difficult to implement; that in-school learning environments needed to be improved; that Turkish and social domain skills were inappropriate for children's development; and that music domain skills were inappropriate for children's development. The fact that teachers' views on the TYMM Preschool Education Program are positive in all dimensions is considered necessary for the program's success.

In-service training on the TYMM Preschool Education Program can be continued both face-to-face and in digital environments. More in-depth specific qualitative or experimental studies can be planned on field skills, conceptual skills, and trends, which are the basic components of the program; interprogram components; differentiation practices; family and community involvement; out-of-school learning environments; etc.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Program geliştirme süreci "*Eğitimsel hedeflerin, öğrencilere aktarılması beklenen öğrenme alanlarına özgü içeriğin, yürütülecek eğitimsel süreçlerin ve değerlendirme boyutunun etkileşimli olarak bir bütün haline getirilme süreci*" olarak tanımlanabilir, Bu araştırmanın da odağını oluşturan program geliştirme sürecinin "Hedef" boyutu düzeylerine göre üç farklı şekilde tanımlanır. Ülkelerin eğitim felsefelerini, eğitime dair nihai ve en genel politikalarını ortaya koyan hedefler Uzak Hedeflerdir. Uzak hedeflerden kaynak alarak eğitim kurumlarının sunması beklenen hizmet ve eğitimsel hedeflere ulaşılması açısından belirlenen öngörülerle planlamaya dayalı hedefler Genel Hedeflerdir. Bir öğrenme alanı veya disiplin için özel olarak hazırlanan ve öğrenen bireylerin kazanmaları beklenen özellikleri ifade eden hedefler ise Özel Hedeflerdir (Demirel, 2020).

Okul öncesi eğitim programının geliştirildiği çerçeve olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) benimsediği eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenenlerin özelliklerine önem veren bir modeldir. Uzak Hedef olarak okul öncesi düzeyden ortaöğretim düzeyinin sonuna kadar olan öğrenim hayatı boyunca Türkiye Yeterlilikleri Çerçevesinde belirtilen yeterliliklere sahip; erdemli ve benimsediği değerlere yaşamlarında yer veren; içinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği becerilere sahip, yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda geleceğin dünyasına hazır ve onun inşasında aktif rol alabilmesini sağlayacak becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmeyi hedefler (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2024a). Bu model eğitimi, öğrenim düzeylerinden bağımsız olarak bireysel ve toplumsal boyutta ele alır. Öğreneni sadece kendi öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda bilgiyi edinen ve akademik başarı sağlama çabasında olan birey olarak görmez. Aksine, toplumsal sorun ve ihtiyaçlara çözümler geliştirip cevap verebilen, gelişmiş problem çözme becerisine sahip bireyler olarak yetişmelerini hedefler. Aynı zamanda ileriki mesleki ve toplumsal yaşamlarında başarılı bireyler olmaları açısından üst düzey düşünme becerilerine sahip, soran, sorgulayan ve araştıran bireyler olmalarını hedefler. Bu tür hedefleri benimserken de milli ve manevi değerleri modern dünyanın şartları ile bütünleştirebilen bir anlayışla hareket eder. Ayrıca öğrenenlerin öğrenme alanları açısından yetkin bireyler olmalarının yanında toplumsal bilinç ve sorumluluğuna ve gelişmiş ahlaki yargılama sistemine sahip olarak yetişmelerini hedefler (Arslankara ve Arslankara, 2024).

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı, ülkemizde yürürlükte olan Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan genel amaç ve ilkelerle uyumlu bir şekilde Genel Hedeflerini ortaya koymuştur. Bu program çocukların tüm alanlarda gelişim gösterirken iyi alışkanlıklara sahip bireyler olarak da yetişmelerini; çocukların bir üst öğrenim düzeyi olan ilkokul düzeyine hazır hale gelmelerini; her türlü çevre şartlarından gelen bireyler için fırsat eşitliğine dayalı bir ortam oluşturmayı; çocukların dilimizi etkili bir şekilde konuşan ve sosyal yaşama uyum sağlayabilen bireyler olarak yetiştirilmelerini hedeflemektedir (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2024b).

Programda Özel Hedefler olarak öğrenme süreçlerinin sonucunda çocukların kazanmaları beklenen, bir araya geldiklerinde öğrenme alanlarına özgü becerilerinin kazanılmasına katkı sağlayacak olan bilgi ve beceriler Öğrenme Çıktıları şeklinde tanımlanmıştır. Öğrenme çıktıları, çocukların sahip oldukları zihinsel yapıların yaşama dönüştürülebilmesini sağlayacak beceriler ile öğrenme alanları açısından sahip olmaları gereken bilgi ve beceri dağarcığının birleşiminden oluşur. Her bir öğrenme

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çıktısı ise kazandırılması amaçlanan içerik, bilgi veya becerinin doğası gereği oluşan adımlar, aşamalar veya alt becerileri kapsayan Alt Öğrenme Çıktılarından oluşur (MEB,2024a; MEB, 2024b).

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı öğrenmeyi etkileyen tüm farklılık ve özellikleri dikkate alan; okul öncesi eğitim düzeyinden ortaöğretim düzeyinin sonuna kadar olan eğitim hayatında tüm bileşenleriyle Dikey ve Yatay Hiyerarşi açısından uyum içerisinde, Sarmal bir yapıda ve aktif olarak uygulanması öngörülen Bütüncül bir eğitim modelidir. Bu modelde tüm eğitimsel süreçler öğrenenlerin kendi potansiyellerini keşfetme ve geliştirme fırsatları bulabilecekleri Hak ve Gelişim Temelli olarak tasarlanır. Öğrenme unsuru olarak nitelendirebileceğimiz bilgi bütünleri ile programın tüm bileşenlerinin birbirlerini destekler nitelikte ilişkilendirilmesini ve tekrarlı olarak ele alınmasını öngören İlişkisel ve Döngüsel bir yapıdadır (MEB, 2024a).

Bu program çocukların içinde bulunduğumuz zamanın şartlarına, ortaya çıkan yeniliklere, teknolojik ve bilimsel gelişmelere, sosyal yaşamda meydana gelen değişikliklere uyum sağlayabilmesi; karşılaşması muhtemel sorunlarla baş edebilme ve onları çözüme kavuşturma konusunda yetkin bireyler olabilmesi; yeniliğin, değişimin ve gelişimin aktif bir paydaşı olabilmesi açısından çeşitli becerilerle donatılmasını öngörür. Bu açıdan Beceri Temelli bir programdır (MEB, 2024b).

Programda Türkçe Alanı, Matematik Alanı, Müzik Alanı, Fen Alanı, Hareket ve Sağlık Alanı, Sosyal Alan ve Sanat Alanı olmak üzere toplamda 7 farklı öğrenme alanına yönelik Alan Becerileri yer alır. Bu beceriler her öğrenme alanında kendine özgü olan öğrenme içeriği ve alan bilgisini kapsayacak şekilde yapılandırılmış becerilerdir. Türkçe Alanı (TADB) *Okuma, Erken Okuryazarlık, Konuşma, Dinleme/izleme* becerilerinden; Matematik Alanı (MAB) *Sayma, Matematiksel Muhakeme, Matematiksel problem Çözme, Matematiksel Temsil* ve de *Veri ile Çalışma ve Veriye Dayalı Karar Verme* becerilerinden; Fen Alanı (FAB) *Bilimsel Gözlem Yapma, Bilimsel Gözleme Dayalı Tahmin Etme, Sınıflandırma, Deney Yapma, Bilimsel Model Oluşturma, Bilimsel Veriye Dayalı Tahmin Etme, Operasyonel Tanımlama Yapma, Bilimsel Çıkarım Yapma, Kanıt Kullanma* ve *Bilimsel Sorgulama Yapma* becerilerinden; Sosyal Alan (SAB) *Değişim ve Sürekliliği Algılama, Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma, Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme, Mekânsal Düşünme, Sosyal Katılım, Coğrafi Sorgulama, Eleştirel ve Sosyolojik Düşünme Harita, Coğrafi İçerikli Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram ve Finans,* becerilerinden; Hareket ve Sağlık Alanı (HSAB) *Aktif ve Zinde Yaşam İçin Sağlık Becerileri, Aktif Yaşam İçin Psikomotor Beceriler* ve *Harekete İlişkin Sosyal/Bilişsel Beceriler* şeklindeki becerilerden; Sanat Alanı (SNAB) *Sanata Değer Verme, Sanat Türlerini ve Tekniklerini Anlama, Sanatsal Uygulama Yapma* ve *Sanat Eseri İnceleme* becerilerinden; son olarak Müzik Alanı (MB) *Müziksel Dinleme, Müziksel Hareket, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme* ve *Müziksel Yaratıcılık* becerilerinden oluşur (MEB, 2024b).

Ayrıca çocukların öğrenme alanlarına özgü becerileri işlevsel bir şekilde hayata geçirebilmeleri açısından yürütmesi gereken zihinsel faaliyetler olarak da tanımlanabilen, temelden bütünleşiğe doğru hiyerarşik bir yapıda olan beceriler olarak Kavramsal Beceriler (KB) yer almaktadır. Bu beceriler kendi içinde hiyerarşik olarak *Temel ve Bütünleşik Beceriler ile Üst Düzey Düşünme Becerileri* şeklinde gruplanır. Temel Beceriler; saymak, yazmak, bulmak, belirlemek, ölçmek, çevirmek, okumak, çizmek, seçmek, işaret etmek, sunmak ve kaydetmek şeklinde sıralanırken; Bütünleşik Beceriler; Sınıflandırma,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bilgi Toplama, Gözlemleme, Özetleme, Çelişki Giderme, Çözümleme, Gözleme Dayalı Tahmin, Karşılaştırma, Sorgulama, Genelleme, Çıkarım Yapma, Yansıtma, Yorumlama, Sentezleme, Muhakeme, Değerlendirme becerileri şeklinde sıralanır. Üst Düzey Düşünme Becerileri ise; Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme becerileri şeklinde sıralanır. Temel beceriler temel düzeyde oldukları için herhangi bir alt bileşen veya beceriyi temsil eden süreç bileşenlerine sahip değildir. Ancak Bütünleşik Beceriler ve Üst Düzey Düşünme Becerileri kendi içlerinde hiyerarşik olarak alt bileşen ve becerilere sahip oldukları için becerilerin edinim süreçlerini ifade eden süreç bileşenlerine sahiptirler (MEB, 2024b).

Programlar Arası Bileşenler başlığı altında bulunan ve tüm alanlar arasında ilişki ve bağlantı kurulmasını sağlayan, çocukların bireysel, duygusal ve toplumsal açıdan bir uyum ve bütünlük içerisinde öğrenme yaşantıları geçirmelerine katkı sağlamasını hedefleyen beceriler olarak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri (SDB) karşımıza çıkmaktadır. Sosyal Duygusal öğrenme becerileri; öz düzenleme, kendini tanıma ve öz yansıtma becerilerini kapsayan *Benlik Becerileri*; iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık becerilerini kapsayan *Sosyal Yaşam Becerileri*; uyum, esneklik ve sorumlu karar verme becerilerini kapsayan *Ortak/Birleşik Beceriler* şeklinde alt beceri gruplarını oluşturur (MEB, 2024b).

Bir diğer programlar arası bileşen olarak çocukların sahip oldukları bilgiler, edindikleri beceriler ve eğilimleri arasında etkileşimler kurmalarını sağlayarak, tüm beceriler açısından yetkinlik kazanmalarını böylelikle karşılaşacakları yeni durumlara daha iyi uyum sağlamalarını, meydana gelen değişimleri daha iyi fark etmelerini ve de gelişmekte olan bilimsel ve teknolojik imkanları günlük yaşamlarında uygulamalarını sağlamayı hedefleyen Okuryazarlık Becerileri (OB) yer almaktadır. (MEB, 2024a; MEB, 2024b). Okuryazarlık becerileri çağımızda insanların bireysel gelişimleri ve içinde bulundukları toplumların ilerlemesi açısından önemli temeller olarak görülmektedir. Bireyin gerek günlük yaşamını idame ettirmesi gerek toplumsal yaşama ayak uydurması gerekse de ortaya çıkan yeni gelişmelere uyum sağlayarak, var olan imkanlardan en iyi şekilde yararlanabilmesi açısından okuryazarlık becerileri destekleyici olacaktır. Okuryazarlık becerilerine çağımızdaki gereklilikleri nedeniyle hayati beceriler gözüyle de bakılmaktadır (Delican, 2022).

Programda yer alan okuryazarlık becerileri kendi içinde çocukların; bilgi eksikliklerini hissetmeleri, bilgi edinmeleri ve sahip oldukları bilgileri özetleyebilmelerini kapsayan *Bilgi Okuryazarlığı*; dijital olarak üretilmiş bilgilere erişimlerini, bu bilgileri tanımlayabilmelerini ve dijital kanallarla yapılan iletişimi anlayabilmelerini kapsayan *Dijital Okuryazarlık*; görsel materyal ve unsurları anlamalarını, yorumlamalarını, eleştirel yaklaşımlarını ve bunları iletişim amaçlı kullanmalarını kapsayan *Görsel Okuryazarlık*; farklı kültürleri kavramalarını, kültürlerini sürdürmelerini, etkileşim kurabilmelerini kapsayan *Kültürel Okuryazarlık*; bireysel ve kurumsal anlamda vatandaşlık kavramını anlamalarını, düzeylerine göre vatandaşlıklarından kaynaklanan haklarını kullanmalarını ve sorumluluklarını yerine getirmelerini kapsayan *Vatandaşlık Okuryazarlığı*; çeşitli sorular sormalarını, muhtemel sonuçlara ilişkin fikir geliştirmelerini, veri oluşturmalarını, elde ettikleri veya sahip oldukları verileri sayısal olarak ifade etmelerini ve çeşitli ölçümler yapmalarını, verileri organize etmelerini, işlemelerini, verileri görselleştirmelerini, örüntüleri açıklamalarını ve incelemelerini kapsayan *Veri Okuryazarlığı*; düzeylerine göre sürdürülebilirlik kavramını ve sürdürülebilir kalkınma kavramını

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

anlayabilmelerini ve sürdürülebilir olan-olmayan yapıları ve sistemleri anlayabilmelerini kapsayan Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı şeklinde alt beceri gruplarından oluşur (MEB, 2024b).

TYMM'de programlar arası bileşenler başlığı altında yer alan bir diğer unsur da Değerlerdir (D). Çocukların gelişimleri açısından oldukça önemli olan değerler onların tutum ve davranışlarının şekillenmesinde eşsiz rollere sahip soyut unsurlardır. Her türlü sosyal yapının düzenli ve uyumlu bir şekilde varlığını devam ettirmesini sağladığı gibi çocukların da sosyal yaşama uyumlu bir şekilde katılabilmeleri açısından önemlidir. Bu açıdan değerlerin yeni nesillere aktarılması ve aşılanması gerekir (Aslan vd., 2024). Programda değerler milli ve manevi değerlerimizle birlikte, evrensel insani değerler olarak ele alınmıştır. Yer verilen değerler; Adalet, Özgürlük, Aile Bütünlüğü, Çalışkanlık, Sabır, Sağlıklı Yaşam, Dostluk, Sevgi, Saygı, Duyarlılık, Dürüstlük, Sorumluluk, Estetik, Tasarruf, Temizlik, Mahremiyet, Merhamet, Vatanseverlik, Mütevazılık ve Yardımseverlik şeklinde sıralanabilir (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

Tanıma ve değerlendirme eğitim süreçlerinin ayrılmaz parçasıdır. Öğrenenlere ve öğrenme süreçlerine ve özelliklerine ilişkin çeşitli bilgiler veya kanıtlar sunarak bir programın öğrenme çıktılarına ne derecede ulaşıldığı hakkında bize somut sonuçlar sunar (Watson, 2019). Eğitim programının tüm süreçlerine yayılmakla birlikte özellikle özel hedefler açısından oldukça önemli olan Tanıma ve Değerlendirme boyutu programda hassas bir şekilde ele alınmıştır. Programda sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı değerlendirmenin yürütülmesi gerekli görülmüştür. Ayrıca beceri temelli bir program olmasından dolayı da değerlendirmenin çocukların beceri edinimini destekleyici yönleri vurgulanmıştır. Öğrenme süreçlerinde yaşanan hemen her unsurun çocukların gelişimi ve öğrenmesi açısından önemli anları ve kanıtları sunabilecek potansiyel değere sahip olmasından dolayı gözlem kendi başına bir tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak belirtilse de gözlem ağırlıklı farklı yöntemler tavsiye edilmektedir. Ayrıca beceri temelli bir program olduğu için çocukların günlük yaşamdan öğrenme becerilerine kadar olan yelpazede beceri gelişim durumlarının da değerlendirilmesinin ihmal edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024b).

Günümüzde aktif ve bireysel öğrenme çabaları açısından çocukların öğrenmeye ilişkin içsel motivasyonları, sahip olmaları beklenen zihinsel ve duygusal düzenleme becerileri, eğitimsel faaliyetlerde önemsenmektedir. Bu özellikler hem bireylerin zihinsel ve duygusal gelişim başta olmak üzere çeşitli gelişim alanlarında ilerleme kaydetmelerinde hem öğrenme faaliyetlerine katılım konusunda hem de verimli öğrenme yaşantılarının geçirilmesi konusunda katkı sağlayan özelliklerdir (Veraksa vd., 2022). Çocukların ilgi, istek, yetenek ve ihtiyaçlarının öğrenme süreçlerinin tasarlanmasında nasıl dikkate alınabileceği ve yaşama dönük olabileceği konusuna açıklık getirmesi, fikir sağlaması ve yol göstermesi açısından programın yapısında Eğilimler boyutu yer almaktadır. Eğilimler çocukların mevcut becerilerini kendi duyarlılıklarına, ilgi ve isteklerine, karar verme ve sonuca varma durumlarına ve de düşüncelerine göre nasıl kullandıklarına ilişkin sahip oldukları zihinsel organizasyonları tanımlamaktadır. Eğilimler, sahip olunan zihinsel organizasyonun bireyin kendisine yönelterek aktarıldığı *Benlik Eğilimleri*, sosyal gruplara ve topluma yöneltilerek aktarıldığı *Sosyal Eğilimler* ve zihinsel-düşünsel yapılarını bireyin ortaya koyduğu becerilerine aktardığı *Entelektüel Eğilimler* şeklinde üç farklı grupta ele alınır (MEB, 2024b).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bireysel farklılıklar yürütülen öğrenme süreçlerinin tüm boyutlarında dikkate alınması gereken özelliklerdendir. Her bir bireyin gelişim ve öğrenme süreçlerinde potansiyelleri doğrultusunda en üst düzeyde verim alabilmeleri için bireysel farklılıklara hassasiyet gözetilmesi gerekir (Walia, 2020). Tıpkı eğilimler boyutunda olduğu gibi öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesi açısından bireysel farklılıklara karşı daha hassas ve duyarlı uygulamaların yürütülebilmesine yönelik olarak programda Farklılaştırma boyutu yer alır. Farklılaştırma kavramı bir üst kavram olarak çocukların öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve öğrenme süreçlerinden en iyi şekilde yararlanabilmesi açısından öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesini, kapsayıcı ve esnek uygulamalar yapılabilmesini ifade eder. Farklılaştırma esnek uygulamalar yürütme, bireysel farklara saygı duyma, değişime açık olma, birey ve grup beklentisi arasında denge gözetme, bireylerin kendi öğrenme ve gelişim hızında ilerlemesini sağlama ve tüm süreçleri kapsayan, biçimlendirici ve farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanımı gibi ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilir (MEB, 2024a).

Farklılaştırma, akranlarına veya dahil olduğu gruba göre daha üst düzeyde gelişim gösteren çocukların öğrenme süreçlerinin öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını gözeterek tasarlanması yani Zenginleştirme; gelişim ve öğrenme açısından akranlarına veya dahil olduğu gruba göre daha fazla ilgi, zaman ve deneyime ihtiyacı olan çocukların öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını gözeterek, öğrenmeye yönelik evrensel tasarım ilkeleri göz önüne alınarak uyarlanması yani Destekleme olarak iki farklı kavramı bünyesinde barındırır. Zenginleştirme, öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesi, öğrenenlerin merak ve ilgilerinin artırılması, öğrenmenin derinlemesine gerçekleşmesi ve öğrenenlerin sahip oldukları farklı beceri ve ihtiyaçlara karşılık vermesi anlamında farklı stratejilerin işe koşulmasını gerekli kılar. Destekleme ise öğrenme süreçlerinin tasarlanmasında bireysel özelliklerin dikkate alınmasını, çeşitli duyulara hitap eden duyu materyallerinin kullanılmasını, etkileşimli bir öğrenme süreci oluşturulabilmesi için teknolojinin kullanımını ve desteklenmeye ihtiyacı olan birey, ailesi, öğretmeni ve ilgili uzmanlar arasında iletişim ve iş birliği gerektirir (MEB, 2024b).

Bir kalite göstergesi olan ve yürütülecek olan eğitimsel süreçler açısından önceliklerin belirlenmesi, süreçlerin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi açısından gereken imkanların sağlanması, her düzeydeki eğitimsel hedeflere erişilebilmesi açısından tutarlılık sağlanması, tüm öğrenme süreçlerini şekillendiren yol, yöntem ve stratejilerin belirlenmesi açısından Planlama önemli bir boyutu oluşturur (Sheyın, 2024). Programda da ayrı bir başlık altında Planlama ve Uygulama boyutu yer alır. Bu boyutun ve aynı zamanda beceri temelli olan programın en önemli unsuru olarak Oyun ön plana çıkarılmaktadır. Öğretimin planlanmasında *Aylık Plan*lara ve *Günlük Plan*lara yer verilir (MEB, 2024b).

Aylık planlarda bütüncül bir şekilde o ay için erişilmesi hedeflenen öğrenme çıktıları, kazandırılması beklenen okuryazarlık becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, öğrenme yaşantıları, farklılaştırmaya yönelik uyarlamalar, ele alınacak kavramlar, aile ve toplum katılımı etkinlikleri, belirli gün ve haftalar ile değerlendirme boyutu bulunur. Günlük planlarda ise ilgili gün için çocuklara kazandırılması beklenen ve o günkü akış ile uyumlu olması açısından aylık plandan o gün için uygun olanların seçildiği beceriler ve programın diğer tüm bileşenlerine ilişkin unsurlar yer alır. Eğitim öğretim süreçlerinin ayrılmaz parçaları olması gerçeğinden

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

hareketle, ailelerin ve toplumun öğrenme süreçlerine dahil olma yol, yöntem veya tekniklerinin belirtildiği *Aile Katılımı* ve *Toplum Katılımı*na yönelik etkinlikler yer alır (MEB, 2024b).

Okul öncesi dönemdeki çocukların doğası gereği tüm gelişim ve öğrenme alanlarında en üst düzeyde kazanım elde edebilmeleri için öğrenme ortamları ve tasarlanması önem kazanmaktadır. Öğrenme ortamları dönemdeki çocukların yaş, gelişim, öğrenme, ilgi, istek, beklenti, eğilim gibi bireysel özellikleri ile tüm gelişimsel ihtiyaçlarının en üst düzeyde karşılayabilecek düzeyde olmalı. Ayrıca ortamlar çocuklar için zengin uyaranlarla dolu, davetkar, destekleyici ve teşvik edici olmalıdır (Özbay-Karlıdağ, 2021). Programda Öğrenme Ortamları boyutu açısından, çocukların yerine göre kendi başlarına yerine göre akranlarıyla planlı veya kendiliğinden gerçekleşen çeşitli etkinliklere katılmaları beklenen birer oyun alanı, birer eğlence alanı, birer öğrenme alanı olarak çeşitli deneyimlerde bulunacakları *Öğrenme Merkezleri* ön plana çıkarılmıştır. Programda düzenlenmesi önerilen merkezler ise *Kitap*, *Blok*, *Müzik, Matematik, Sanat, Erken Okuryazarlık, Fen, Dramatik Oyun* ve *Açık Hava Oyun* şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca çeşitli kurum ve kuruluşların çocukların etkinliklere katılımı için uygun olan bölümleri ile çeşitli kamusal alanların *Geçici Öğrenme Merkezi* olarak kullanılabileceği belirtilir (MEB, 2024b).

Programda eğitim kurumları ve kurumların bünyesinde oluşturulan öğrenme merkezlerinin haricinde öğrenme süreçlerinin gerçekleşebileceği ortamlar *Okul Dışı Öğrenme Ortamları* şeklinde tanımlanmıştır. Bu ortamlar çocukların çevreleri ve birbirleriyle etkileşim halinde olarak, doğrudan ve somut yaşantılar geçirerek gerçek dünyayı keşfetme ve deneyimleme imkânı bulabilecekleri, eğitim kurumlarında fırsat bulamayabilecekleri çeşitli öğrenme deneyimlerini yaşayabilecekleri mekanlar olarak ele alınır. Bu ortamlarda çocukların özerk ve bağımsız deneyimler yaşamaları desteklenirken planlı öğrenme süreçlerinin çocukların yaş ve gelişim gibi özellikleri ile ortamları özel şartları dikkate alınarak gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanır. Okul dışı öğrenme ortamlarında eğitimcinin rehber, sağlayıcı ve destekleyici rolleri olduğu vurgulanır. Eğitimcinin programda örneği sunulan bir plan dahilinde, her türlü önlemleri alarak, her türlü hazırlık ve planlamayı yaparak okul dışı öğrenme ortamlarını kullanması gerektiği belirtilir (MEB, 2024b).

TYMM'yi kavramsal düzeyde daha derinlemesine konumlandırabilmek için erken çocukluk eğitimi alanında uluslararası düzeyde kabul gören pedagojik yaklaşımlarla karşılaştırmalı bir çerçeve oluşturmak önem arz etmektedir. Bu bağlamda, Reggio Emilia Yaklaşımı çocuğu aktif bir araştırmacı, yaratıcı ve çoklu ifade biçimlerini kullanabilen bir birey olarak ele alarak projeye dayalı öğrenme süreçlerini, öğrenenin katılımcı rolünü ve öğrenme ortamının pedagojik değerini özellikle vurgulamaktadır (Hewett, 2001; Pekdoğan, 2012). Benzer biçimde, TYMM de çocuğu yalnızca belirli alan becerileri ile donatmakla sınırlı kalmayıp çocuğun araştırmacı ve yaratıcı bir birey olarak gelişimini önceleyen; öğrenmeye yönelik eğilimleri ile kavramsal becerilerini bütüncül bir çerçevede ele alan kapsamlı bir yaklaşım benimsemektedir. Erken Yıllar Temel Aşama (EYFS - Early Years Foundation Stage) çerçevesi ise (Department for Education, 2025), iletişim ve dil, kişisel, sosyal ve duygusal gelişim, fiziksel gelişim, edebiyat, matematik, dünyayı anlama ile sanat ve tasarım olmak üzere yedi ana öğrenme ve gelişim alanını kapsamaktadır. Bu bütüncül yapı, çocukların bilişsel, duyuşsa ve sosyal yönleriyle çok boyutlu gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan TYMM de çocukların farklı gelişim alanlarına yönelik becerilerini güçlendirmeye odaklanmakta ve bütüncül gelişimi merkeze

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

almaktadır. Öte yandan, Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB Primary Years Programme - PYP), beceri temelli ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını temel almaktadır (IBO, 2020). PYP, çocukların bilgiyi aktif biçimde yapılandırmasını, küresel vatandaşlık bilincini geliştirmesini ve "öğrenen profili" olarak adlandırılan temel beceri ve eğilimleri edinmesini hedeflemekte ve bu süreçte öğretmenlere uyarlama ve pedagojik yaratıcılık konusunda geniş bir hareket alanı tanımaktadır. TYMM'nin beceri temelli yapısı, öğretmenlere planlama ve uygulamada esneklik sunması ve vatandaşlık bilincine yönelik vurgusu programı PYP ile ortak bir kavramsal zemine taşımaktadır. Görüldüğü üzere TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı, yalnızca öğrenmeye veya gelişime ilişkin belirli hedeflere ulaşmayı hedefleyen dar kapsamlı bir yapı değildir. Aksine, tüm bileşenleri birbiriyle uyum içinde çalışan, çocuğun çok yönlü gelişimini önceleyen ve öğrenme süreçlerini bütüncül biçimde destekleyen bir yaklaşımı temel almaktadır. Bu yönüyle TYMM, çocukların yalnızca akademik ilerlemelerine değil, aynı zamanda sosyal, duygusal, bilişsel ve yaratıcı potansiyellerinin bütünsel olarak güçlendirilmesine katkı sağlayan uygulamaları teşvik etmektedir.

Amaç ve önem

Program geliştirme dinamik süreçler bütünüdür. Program geliştirme komisyonları veya yetkili otoriteler tarafından kabul edilerek uygulamaya konsalar bile değişen toplumsal gereksinimler ve dönüşen öğrenen profilleri nedeniyle bu süreç hiçbir zaman tamamlanmış sayılmaz. Nitekim günümüz dünyasında bireylerden, eğitim kurumlarından ve toplumsal yapılardan beklenen roller hızla değişmektedir. Bu değişim eğitim politikalarını ve dolayısıyla programları kaçınılmaz bir biçimde değişim veya güncellemeler yapmaya yöneltmektedir (Adıgüzel, 2021; Uysal, 2023).

Eğitim programlarının daha verimli ve etkili bir şekilde işleyebilmesi ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek sürdürülebilir bir yapıya sahip olabilmesi için uygulama süreçlerinin düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Programların hedeflerine ne ölçüde ulaştığının incelenmesi, uygulamada yaşanan güçlüklerin tespit edilmesi, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi ile sahadaki gerçekliklerle uyum düzeyinin ortaya konması bu izleme ve değerlendirme çalışmalarının odak noktasını oluşturmaktadır (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], 2020). Stufflebeam ve arkadaşları tarafından geliştirilen CIPP Modeli (Context, Inpput, Process, Product) (1971: Stufflebeam & Coryn, 2014) ise, program değerlendirme sürecinde yalnızca çıktılara değil, sürecin tüm aşamalarına odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu model, özellikle "Süreç" boyutunda uygulayıcıların deneyim ve gözlemlerine kritik bir rol atfetmektedir. Benzer şekilde, Stake (1983) program değerlendirmesinde paydaşların değerlerine, endişelerine ve deneyimlerine odaklanılması gerektiğini belirterek uygulayıcıların sesini ön plana çıkarmaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmanın öğretmen deneyimlerini merkeze alması politika ile uygulama arasındaki etkileşimi anlamak açısından oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenler hem sahadaki gözlemleri ve uzmanlıklarıyla program geliştirme süreçlerine katkı sağlayan paydaşlar hem de programın hayata geçirilmesinde sorumluluk üstlenen uygulayıcılardır. Bu sayede öğretmenler bir yandan uygulama sürecindeki deneyimleri ile programın güçlü ve zayıf yönlerini görünür kılarken diğer yandan program geliştirme çalışmaları sırasında sundukları doğrudan veriler ile iyileştirme süreçlerine katkı sağlamaktadırlar (Ünver, 2021).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu araştırma TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'nın beceri ve bileşen boyutlarının, programın birincil uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Programın yeni uygulamaya başlanmış olması, bu konuda yapılmış araştırmaların sınırlı olması ve öğretmenlerin programın başarısında üstlendikleri kritik rol çalışmanın önemini artırmaktadır. Öğretmenlerin programın gelişime uygunluğu, uygulanabilirliği, formatı ve bütünsel yapısına ilişkin değerlendirmeleri hem politika yapıcılar hem program geliştiriciler hem de uygulayıcılar için stratejik öneme sahip bilgiler sunmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma sürecinde nitel veri toplama yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması durum ya da durumların detaylı bir şekilde tanımının yapılması ve analiz edilmesi olarak tanımlanmakta, günlük hayat içerisinde kısıtlanmış bir sürede mevcut olan durum hakkında detaylı veri elde etmek için yapılmaktadır (Christensen vd., 2020).

Çalışma grubu / evren ve örneklem

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında eğitici eğitimine katılan yaklaşık 600 öğretmen arasından gönüllülük esasına dayalı kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen 26 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, verilerin tekrara düşmeye başlaması ve yeni bilgi üretilmemesi üzerine veri doygunluğuna ulaşılarak sonlandırılmıştır (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri toplama süreci

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmenlerin alan becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri, kavramsal beceriler, değerler, eğilimler, okuryazarlık becerileri ile programın aile ve toplum katılımı, aylık ve günlük plan, değerlendirme ve farklılaştırma boyutları ilişkin görüş ve önerileri alınmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda her bir görüş ve önerileri almaya yönelik olan 16 soru sorulmuştur. Örneğin; Sanat alan becerilerine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir? gibi. Bu kapsamda anketin oluşturulmasında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının yazım aşamasında görev almış, okul öncesi eğitim alanında çalışmakta olan üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca bir okul öncesi öğretmeni ile pilot çalışma gerçekleştirilerek soruların anlaşılır olduğu görülmüştür. Örneklem grubu içerisinden gönüllü olan 26 okul öncesi öğretmeni ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Geçerlilik ve güvenilirlik

Araştırma için Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın14.06.2024 tarihli E-79126184-299-209635 sayılı yazısı ile etik kurulu onayı alınmıştır. Nitel araştırmalar geçerlik ve güvenirlik durumunu tutarlık, inanırlık, aktarılabilirlik ve doğrulanabilirlik ile sağlanmaktadır (Başkale,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

2016; Creswell, 2013; Lincoln ve Guba, 1985). Araştırma sürecinin kayıt altına alınması ve yorum yapmadan verilerin ortaya konulması aktarılabilirlik özelliğini desteklemektedir. Ayrıca araştırmacılar verileri genel görüşe uygun nitelikte doğrudan alıntı yaparak raporlamış, kodları ve temaları bu doğrudan alıntılar ile açıklamıştır. Doğrudan alıntılar yapılırken konu hakkında farklı görüşlere yer vermeye dikkat edilmiştir. Ayrıca verilerin ve kodların saklanması araştırmanın inanırlığını ve doğrulanabilirliğini göstermektedir. Sunulan verilerin öznel yargılardan uzaklaşması amacıyla kodlayıcılar arası tutarlık hesaplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler iki farklı kodlayıcı tarafından kodlamalar yapılmış ve kodlayıcılar arası tutarlılık yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği *Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)* 100* formülü ile hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyuşum yüzdesi %97 olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmanın güvenirliğini arttırmak için görüşme içerisinde verilen cevaplar tekrar edilmiş ve görüşleri teyit edilmiştir. Bu durum da doğrulanabilirliği desteklemektedir. Uzman ve öğretmen görüşlerinden yararlanılarak formların oluşturulması da inanırlılığı desteklemektedir

Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Tümevarımcı bir analiz olan içerik analizinde, verilerdeki örüntüler, temalar ve kategoriler keşfedilmektedir. Genelde ifade edilen kavramlar sayesinde temalara ulaşılmakta ve temalar içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Patton, 2015). Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin hazırlanması aşamasında ses kayıtları yazılı olarak kâğıda dökülmüştür. Veriler tekrar tekrar okunmuş, kodlanmış ve görüşmelerdeki benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Her soruya ait kodlar tek tek belirlenmiş ve temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bu süreçte araştırmacılar bir araya gelerek kod ve temaları düzenlemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri farklı isimler verilerek kodlanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin TYMM Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik değerlendirmelerinin incelenmesidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin değerlendirmeleri 3 tema altında ele alınmıştır. Bunlar; programın gelişime uygunluğu, programın uygulanabilirliği, programın formatı ve bütünsel yapısına dair değerlendirmelerdir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Programın gelişime uygunluğu

Tema	Kodlar	Alıntılar
Programın gelişime uygunluğu	**Günlük yaşamla ilişkilendirme**	Şeyma Ö.: *Öğrenme merkezleri ve ortamları konusunda yapılan değişikliklerin başarılı olduğunu düşünüyorum. Güncellenen hayatın içinde çocukların öğrenim programlarına yeni yaşama dair eklemelerin ve öğretilerin paylaşılması oldukça başarılı olmuş.* **(Okul içi öğrenme merkezleri)**
		Yeliz Ö.: *Çocuklara verilmek istenilen davranışlar günlük yaşama entegre edilerek öğrenme gerçekleştirilmeye çalışılmış.* **(SDB)**
	Somutlaştırma	Mert Ö.: *Çocuklara verilmesi gereken değerlerin artık örtük öğrenme ya da sadece yetişkin davranışlarını taklit ile değil açık öğrenme süreçleri ile kazandırılması sağlanmış, sürecin hızlı ilerlemesini sağlar.* **(D)**
		Selma Ö.: *Noktalama işaretlerinin becerilerin içinde alınma şekli tam olarak içselleştirebildiğim bir durum değil. Ses temelinde hikaye okurken noktada durma, virgülde yarım nefes alma, ünlemde şaşkın bir ifade takınmak uygunken 'Cümle noktayla biter.' gibi soyut ve akademik olarak üst bir beceri olarak kaldı.* **(TAB)**
	Aşamalılık ilkesini göz önünde bulundurma	Halime Ö.: *Becerilerin basitten karmaşığa ele alınması güzel bir düzen sağlamış.* **(KB)**
		Sevinç Ö.: *5 yaş çocuğu için çok üst düzey beceriler olduğunu düşünüyorum. Bu kadar detaya inmek yerine daha basit düzeyde kalması uygulama aşamasında zorluk yaşanmamasını sağlardı.* **(SAB)**
		Zeliha Ö.: *Sanat alan becerisinin basamak basamak ilerlemesi ve çocuktan beklenen becerilerin net ifade edilmesi uygulanabilirliği arttırmış.* **(SNAB)**

Öğretmenlerin alan becerilerine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, çoğu öğretmen Türkçe, hareket ve sağlık, sanat, matematik ve fen alan becerilerinin çocukların gelişimine uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler bu becerilerin günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olmasına ve somut yaşantılar sunabilmesine dikkat çekmiştir. Öğretmenler hareket ve sağlık alan becerilerinde "özel bölge" ve "iyi-kötü dokunuş" gibi farkındalıkların ele alınmasının önemli bir özellik olduğundan bahsetmişlerdir. Bazı öğretmenler öz-bakım becerilerini yeterli ve kapsayıcı bulmasına rağmen bazıları ise bu becerilerin önceki programa göre daha az sayıda olmasını olumsuz bir özellik olarak ele almıştır. Ayrıca, öğretmenler sanat alan becerilerinin aşamalı bir şekilde ilerlediğini ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler sanat alan becerilerinin daha özgün ve yaratıcı çalışmalara fırsat verdiğini ifade etmişlerdir. Öte yandan, çoğu öğretmen özellikle Türkçe alan becerilerinde yer alan noktalama işaretleri ile ilgili alt öğrenme çıktısının gelişime uygun olmadığını düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğu erken okuryazarlık becerilerinin eklenmesini olumlu bir şekilde ele almıştır ve çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarına katkıda bulunacağını dile getirmiştir. Buna rağmen, bazı öğretmenler erken okuryazarlık becerilerinin yanlış yorumlanarak harf öğretimi yapılabileceğine dikkat çekmiştir. Öğretmenler sosyal alan becerilerinde kendi kültürümüze vurgu yapılmasını olumlu karşılarken, finans becerisinin; harita becerisinin, tablo, grafik ve diyagram

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

becerilerinin çocukların yaşına uygun olmadığını ve çocuklar için çok üst düzey beceriler olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, bazı öğretmenler ise bu becerileri başarılı bulmuşlardır.

Öğretmenler kavramsal becerilerin ve eğilimlerin çocukların gelişimine uygun olduğunu dile getirmiştir. Kavramsal becerilerle ilgili olarak öğretmenler süreç odaklı ve çocuk merkezli olmasını olumlu bulduklarını, bu becerilerin öğrenme yaşantılarını destekleyeceğini ve kolaydan zora doğru planlanmış olmasının gelişime uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler eğilimlerin tüm gelişim alanlarını kapsadığını, çocuğu tanıma açısından önemli olduğunu ve yaşam boyu edindikleri bilgi ve becerileri işlevsel bir şekilde kullanmalarına olanak sağlayacağını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin programlar arası bileşenlere yönelik değerlendirmeleri ele alındığında, çoğu öğretmen sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini çocukların gelişimine uygun bulmuştur. Öğretmenler özellikle sosyal duygusal öğrenme becerilerinin tüm gelişim alanlarını kapsadığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler sosyal duygusal öğrenme becerilerinin toplumsal gelişime destek olabileceğine dikkat çekmiştir. Değerleri daha önce de verdiklerini belirten öğretmenler, program sayesinde değerleri bundan sonraki süreçte örtük olarak değil açık bir şekilde verebileceklerini dile getirmiştir. Öğretmenler değerlerin kazandırılmasında yaparak yaşayarak öğrenmenin ve rol model olmanın önemine değinmişler ve değerleri günlük yaşamla ilişkilendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Buna rağmen öğretmenler, değerlerin benimsenmesinde bireysel farklılıkların ön plana çıkacağını ve bu nedenle değerlerin çocuklar tarafından benimsemesinin zor olacağını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmenler süreç değerlendirme ve bütüncül değerlendirme yapılmasının çocukların gelişimi için olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler aile ve toplum katılımının toplum bilinci geliştirilmesi, milli değerlerin desteklenmesi ve anne-baba kaybı yaşayan çocukların topluma dahil edilmesi açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler programda yer alan okul içi öğrenme ortamlarının ve okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklara daha fazla aktif katılım imkânı sağlayarak kalıcı öğrenmelerine destek olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının çocuğun gerçek hayata uyumunu destekleyeceğini ifade ederken, okul içi öğrenme ortamlarında ise çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini belirtmişlerdir.

Tablo 2.
Programın uygulanabilirliği

Tema	Kodlar	Alıntılar
Programıın uygulanabilirliği	**21. yy becerileri**	Zehra Ö.: *Sanat alan becerileri ile sıradanlıktan çıkılarak yenilik temelli ve yaratıcılık odaklı çalışmalara dönülebilir.* **(SNAB)** Özge Ö.: *Çocukların potansiyellerini bütünsel bir şekilde geliştirmeyi amaçlar. Çocukların algısal motor becerilerini ve yaratıcılıklarını destekler.* **(HSAB)**

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Tuğçe Ö.: *21. yy. becerilerine uygun ve gerçek yaşama hazırlık için fırsat veren beceriler. Kazandırarak diğer kademelere geçiş sağlarsak program dikey olarak amacına ulaşabilir.* **(OB)**
Kapsayıcılık	Yunus Ö.: *Aile katılımının yanında toplum katılımına yer verilmesi güzel. Ancak kenar bölge okullarında öğretmenlerin toplum katılımına yer vermesi zor olmaktadır.* **(Aile ve Toplum Katılımı)** Tahsin Ö.: *Genel olarak yeterlidir. Ancak sosyal çevre şartları göz ardı edilmiş. Her ne kadar okulda hazırlanan etkinliklerle fark kaldırılmaya çalışılmasına rağmen, aile ve çevre boyutları göz ardı edilmiş.* **(OB)** Sevgi Ö.: *Kırsal bölgelere materyal desteği sağlanmalı. Her okulda bir müzik atölyesi olmalı. Sadece sınıfların köşesinde bir öğrenme merkezi olarak kalmamalı.* **(MB)**
Aile desteği	Ülker Ö.: *Ailelere yönelik zorunlu eğitimler konulabilir diye düşünüyorum. Böylelikle aileleri sürece dahil etmek daha kolay olur.* **(Aile ve Toplum Katılımı)** Tahsin Ö.: *Beceri olarak çok fazla. Aile desteği olmadan bu becerilerin oturması çok zor.* **(TAB)**
Öğretmen eğitimi	Selda Ö.: *Açık hava oyun merkezleri için imkanların elverişli hale getirilmesi için bakanlığın desteğine ihtiyacımız var.* **(Okul İçi Öğrenme Merkezleri)** Ümran Ö.: *Programda yer alan sosyal alan becerilerini yeterli bulsam da, uygulanabilirliği açısından eksik kalacağını düşünüyorum. Bu alan için özellikle öğretmenlerin donanım ve yeterliklerinin olması gerektiğini düşünüyorum.* **(SAB)** Esma Ö.: *Değerler eğitimi ailede başlar. Okulda devam eder. Okulda bu değerlerin yerleşmesi için öğretmenlere MEB tarafından programın içinde de yaptırım gücü verilmesi gerekir.* **(D)** Sibel Ö.: *Müziksel çalma ile ilgili beceride müzik öğretmenlerinden destek alınması gerekiyor. Öğretmenlerin hepsine ritim ve orff çalışması eğitimleri verilmeli.* **(MB)**

Öğretmenlerin alan becerilerine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, öğretmenler tüm alan becerilerini anlaşılır bulduklarını ve halihazırda uyguladıkları beceriler ile büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Buna rağmen uygulanabilirliği konusunda bazı endişelerinden

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

bahsetmişlerdir. İlk olarak, öğretmenler programın uygulanabilirliğinin artırılabilmesi ve kapsayıcı olabilmesi için okulların, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okulların, fiziksel yetersizliklerinin giderilmesi, materyal desteğinin sağlanması ve sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini dile getirmiştir. Öte yandan, öğretmenler sanat alan becerileri için ise daha geniş imkânlara sahip olan çevrelerde bulunan okullara yönelik seçeneklerin artırılabileceğini belirtmişlerdir. İkinci olarak, çoğu öğretmen alan becerilerinin kazandırılabilmesi için aile desteğine ihtiyaç duyulacağını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenler aile eğitimlerinin verilmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Son olarak, öğretmenler özellikle sosyal ve müzik alan becerileri konusunda zorlanabileceklerini ve öğretmen niteliklerinin artırılabilmesi için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler müzik alanı için diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi bir müzik öğretmeni görevlendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Diğer taraftan, öğretmenler özellikle hareket ve sağlık, matematik ve fen alan becerilerinin 21. yy becerilerine dayalı olarak hazırlandığını belirtmişlerdir ve bu durumu oldukça olumlu bir şekilde ele almışlardır. Öğretmenler hareket ve sağlık alanındaki beceriler sayesinde çocukların yaratıcılık, algı ve özfarkındalık gelişimlerinin desteklenebileceğini ifade etmişlerdir. Fen alan becerileri için ise öğretmenler çocukların merakını destekleyerek araştıran, sorgulayan ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesine önemli katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Öğretmenler kavramsal beceriler ve eğilimler konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını, nasıl uygulayacaklarını bilmediklerini ve anlamlandırabilmek için zamana ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler kavramsal becerilerin her etkinliğe uygulanmasının zor olacağını ve aile eğitimine ihtiyaç olabileceğini düşünmektedirler. Alan becerileri ile benzer bir şekilde, çoğu öğretmen özellikle dezavantajlı bölgelerde kavramsal becerilerin ve eğilimlerin kazandırılmasının zor olduğunu ve programın kapsayıcılığını olumsuz bir şekilde etkileyebileceğini belirtmiştir. Öte yandan, bazı öğretmenler kavramsal becerilerin diğer alanlar ile örtüşmesini olumlu bir özellik olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler eğilimleri çoğu beceriden daha önemli bulduklarını, özellikle entelektüel becerilerin çevre ve yaşam koşulları ile zenginleştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerlerden oluşan programlar arası bileşenlere yönelik değerlendirmeleri ele alındığında, öğretmenler eski programdan oldukça farklı oldukları için programlar arası bileşenlere dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve karmaşık bulduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenler bu bileşenlerin uygulanmasının ilk süreçte zor olabileceğini ve öğretmen eğitimlerine ihtiyaç olacağını düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenler değerlerin alan becerileri içerisine yerleştirilebileceğini ancak çocuklara kazandırılmasının zor olduğunu ve sadece farkındalık düzeyinde verilebileceğini dile getirmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler öğretmen niteliklerinin arttıracak hizmet içi eğitimlerin yanı sıra aile eğitimlerinin verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Okuryazarlık becerilerine ilişkin olarak bazı öğretmenler özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çevresel şartların göz ardı edildiğine dikkat çekmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin toplumsal yaşam becerilerinin yaygınlaşmasına katkıda bulunacağını, okuryazarlık becerilerinin 21. yy becerilerine uygun olduğunu ve çocukların merak duygusunu desteklediğini ifade etmişlerdir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenler değerlendirme ve aile ve toplum katılımının uygulanabilirliğinin zor olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler özellikle dezavantajlı bölgelerde aile ve toplum katılımı uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için ailelerin bilgilendirilmesine, sivil toplum kuruluşlarının destek vermesine ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulabileceğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler aile ve toplum katılımının işlevsel olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler okulların fiziki şartlarının yeniden gözden geçirilerek okul içi öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler öğretmen inisiyatifi ile düzenlenebileceği için bu ortamların gelişime açık olduğunu belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin olarak, öğretmenler bu tarz etkinliklerin daha çok yapılabilmesi için okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlik düzenlemeye yönelik yasal prosedürlerde kolaylık sağlanması, okul yöneticilerinin bilgilendirilmesi, bu etkinlikler için mali destek sağlanması ve bu konuda öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenler sanal müze uygulamalarının daha fazla desteklenmesi gerektiğini ve etkinlik örneklerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.
Programın formatı ve bütünsel yapısı

Tema	Kodlar	Alıntılar
Programın formatı ve bütünsel yapısı	**Sadeleştirme**	Yeliz Ö.: *Program yönünden değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum. Zaten günlük plan hazırlanırken program yönünden düşünülerek hazırlanıyor.* **(Değerlendirme)** Nesrin Ö.: *Eğilimler ve değerlerin tek çatı altında toplanması daha iyi olurdu. Yeterince alt çıktı, beceri kodlamaların arasında bu şekilde tek tek ele alındığı zaman yoruculuğa ve isteksizliğe hatta belki de gözden kaçmasına neden olabilir. Çünkü program yeni olduğu için kafa karışıklığının içinde olması gereken yere çıkamayacağını düşünüyorum.* **(E)** Zehra Ö.: *Müzik alanı öğrenme ve alt öğrenme çıktılarının yoğun olduğunu düşünüyorum.* **(MB)**
	Detaylandırma	Yelda Ö.: *Sosyal alan becerilerinin açıklamalı olarak yapılmasını rica ediyorum. Eleştirel ve sosyolojik düşünme becerisi, coğrafi sorgulama, tablo, grafik, diyagram için örnek oluşturulmalı. Yapılan iyi örnekler ve uygulamalar paylaşılmalı.* **(SAB)** Emel Ö.: *Hareket ve sağlık alan becerileri beden sağlığını güçlendirirken zihinsel sağlığı da korur. O yüzden zihinsel sağlık içinde birkaç madde daha arttırılabilir.* **(HSAB)**
	Dijitalleştirme	Zübeyde Ö.: *Sanal müzeler konusunda okullara teknik destek sağlanınca uygulanabilir olacağını düşünüyorum. Çünkü müzelere çok uzak olan yerde olan okulların müze konusunda*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	çok fazla alternatifi olmuyor. O yüzden müze görebilmesi adına teknik destek gerekli. **(Okul Dışı Öğrenme Ortamları)** Vicdan Ö.: *Aylık plan formatının dijital ortama aktarılması öneriyorum. Aynı şekilde günlük planın da tıklayarak seçebileceğimiz dijital bir formatta hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde daha pratik olabilir. Ayrıca, bu şekilde bile öğretmenin her gün çok fazla zaman harcaması gerekiyor. Bu nedenle hazır planlar sisteme yüklenebilir ve öğretmenler sistemden sınıfına uygun olan planı seçerek sınıfına göre uyarlayabilir.* **(Aylın ve Günlük Plan)**

Öğretmenlerin alan becerilerine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, öğretmenler özellikle Türkçe ve sosyal alan becerileri gibi çocukların gelişimlerine uygun bulmadıkları becerilerin yer aldığını ve çok fazla beceri içerdiğini ya da müzik alan becerileri gibi öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşündükleri alanlarda bazı becerilerin çıkarılarak sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler özellikle sosyal alan becerileri için daha detaylı açıklamalara ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenler kavramsal becerilerin altında çok fazla beceri olduğunu ve sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın, bazı öğretmenler ise bu durumu olumlu bir özellik olarak değerlendirmiştir ve çocukların daha detaylı bir şekilde değerlendirilebilmesine olanak sağlayacağını belirtmiştir. Eğilimlere yönelik olarak öğretmenler eğilimlerin ya sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ya da değerler ile birleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bunun gerekçesi olarak ise öğretmenler çok fazla becerinin yer almasının planlamayı zorlaştıracağını göstermişlerdir. Ayrıca, öğretmenler eğilimlerin gözlem formuna eklenerek değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin programlar arası bileşenlere yönelik değerlendirmeleri ele alındığında, öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin daha kapsamlı olması gerektiğini düşünmektedirler. Okuryazarlık becerileri ile ilgili olarak öğretmenler becerilerin yeniden gözden geçirilerek sadeleştirmeye gidilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise özellikle veri okuryazarlığının matematik alan becerisi ile birleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenler okuryazarlık becerileri ile ilgili daha detaylı ve net açıklamalara ihtiyaç duymaktalardır. Öğretmenler programda çok fazla değerin olduğunu, bu değerlerin tek tek ele alınmasının öğretmenler için çok fazla iş yükü oluşturacağını, bu durumun öğretmenlerde isteksizliğe yol açabileceğini ve bu nedenle değerlerin sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler özellikle program yönünden ve öğretmen yönünden değerlendirmenin gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık, bazı öğretmenler değerlendirmenin her çocuk için haftalık olarak yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler değerlendirme için derecelendirme ölçeği olmasının daha uygun olabileceğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler günlük planlarda aile ve toplum katılımına yer verilmesinin ise olumlu bir özellik olduğunu düşünmektelerdir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenlerin okul içi öğrenme ortamlarına yönelik değerlendirmeleri ele alındığında, öğretmenler genel olarak öğrenme merkezlerinin sayı ve içeriğinin yeterli olduğunu düşünmektelerdir. Öğretmenler diğer okul öncesi eğitim programlarından farklı olan ve yeni bir merkez olan açıkhava öğrenme merkezinin çocukların bütüncül gelişimini destekleyeceğini ifade etmişlerdir. Öte yandan, öğretmenler çok fazla merkezin olmasının bazılarının unutulmasına neden olabileceğini ve erken okuryazarlık merkezinin uygulanabilir bulmadıklarını ifade belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenler bu öğrenme merkezlerinin günlük ya da haftalık konulara göre değiştirilebileceğini ve geçici öğrenme merkezleri oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili olarak öğretmenler programda yer alan hayvanat bahçelerinin ve akvaryumların hayvanların doğal yaşam alanı olmadığını ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler fabrikaların ve endüstriyel tesislerin güvenlik önlemlerinin çocuklar ile yapılacak etkinlikler için yetersiz olabileceğini düşünmektelerdir. Ayrıca, öğretmenler programda bazı ortamların özellikle belirtilmesini sınırlandırılmaya sebep olabileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler sanal müze uygulamalarının desteklenmesi, okulların teknolojik donanımlarının artırılması gerektiğini ve böylece özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocukların dijitalleşme ile daha fazla imkâna ulaşabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin aylık ve günlük planlara yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, çoğu öğretmen bu planların fazla ayrıntılı ve karmaşık olduğunu, planlar içerisinde çok fazla tekrar olduğunu ve sadeleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler bu hali ile plan hazırlamanın zor olacağını ve oldukça zaman alacağını, kendileri için çok fazla iş yükü oluşturacağını düşünmektelerdir. Bu nedenle, öğretmenler hazır aylık planlara ve etkinlik kitabına ihtiyaçları olduğunu dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise aylık ve günlük planların dijital hale getirilerek hazırlanmasının daha pratik olacağını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programının beceri ve bileşen boyutları, programın birincil uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun alan becerileri (Türkçe, fen, matematik, sosyal, sanat, müzik, hareket ve sağlık), programın temel bileşenleri olan kavramsal beceriler ve eğilimler ile programlar arası bileşenleri (sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerler) çocukların gelişim özellikleriyle uyumlu bulduklarını göstermektedir. Öğretmenler bu uyumu, programın günlük yaşamla ilişkilendirilme, somutlaştırma ve aşamalılık ilkeleri gözetilerek yapılandırılmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Benzer biçimde, Güven ve Yumugan (2025) da öğretmenlerin programa ilişkin genel değerlendirmelerinin olumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin programın alan becerileri, temel bileşenleri ve programlar arası bileşenlerin çocukların gelişim düzeyleriyle uyumlu olduğuna yönelik bu olumlu yaklaşımı, programın sahada kabullenilmesi ve başarıya ulaşması açısından kritik önem taşımaktadır.

Öte yandan, bu olumlu tabloya karşın öğretmenlerin programın bazı bileşenlerine ilişkin endişeleri programın uygulanmasına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Bulgular özellikle Türkçe alan becerilerinde yer alan noktalama işaretlerine ilişkin alt öğrenme çıktısının birçok öğretmen tarafından gelişimsel olarak uygun bulunmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu değerlendirmesi, söz konusu

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrenme çıktısının yeterince anlaşılmadığını düşündürmektedir. Noktalama işaretlerine ilişkin öğrenme çıktısı ile çocukların yazılı materyallerde yer alan "nokta, soru işareti, ünlem, virgül, noktalı virgül ve iki nokta" gibi temel noktalama işaretlerini fark etmeleri, adlarını söylemeleri ve cümlelerin nokta, soru işareti veya ünlemle bittiğini anlamaları hedeflenmektedir (MEB, 2024b). Dolayısıyla öğretmenlerin bu kazanımı "öğretim" olarak yorumlayıp gelişime aykırı bulması, program okuryazarlığına ilişkin bir belirsizliğe işaret etmektedir. Benzer şekilde bazı öğretmenler erken okuryazarlığa yönelik alt öğrenme çıktılarının harf öğretimine yol açabileceği yönündeki endişelerini dile getirmiştir. Oysa programın ilgili alt öğrenme çıktıları, çocukların yazılı materyallerdeki sözcüklerin harflerden oluştuğunu fark etmeleri, harflerin farklı şekillerde yazılabileceğini görmeleri ve sözcüklerdeki büyük-küçük harfleri ayırt edebilmeleri üzerine temellendirilmiştir ve doğrudan harf öğretimi yapılmasını içermemektedir (MEB, 2024b). Bu durum, öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramını ses bilgisel bir farkındalık yaratmaktan ziyade akademik bir öğretim bağlamında yorumladıklarını göstermektedir.

Öğretmenler sosyal alan becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, kendi kültürümüze yapılan vurguyu olumlu karşıladıkları görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler finans becerisi, harita becerisi ile tablo, grafik ve diyagram becerilerinin okul öncesi dönem çocuklar için "üst düzey" olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu değerlendirme de öğretmenlerin program içeriğine ve özellikle kavramların okul öncesi düzeydeki karşılıklarına yeterince hâkim olmadıklarını göstermektedir. Örneğin programda "harita becerisi", çocukların üç boyutlu nesnelerden, basitleştirilmiş çizimlerden ve çocuklar tarafından üretilmiş basit harita ve krokilerden faydalanarak nesnelerin konumunu tarif etme, yön kavramlarını kullanma ve kendi basit kroki ve haritalarını oluşturma süreçlerini kapsamaktadır (MEB, 2024b). Bu tür etkinliklerin, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da yer aldığı görüldüğünde öğretmenlerin değerlendirmelerinin içerikten ziyade kavramlara ilişkin algılarıyla bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri ise genel olarak olumludur. Öğretmenler süreç değerlendirme ve bütüncül değerlendirme yapılmasının çocukların gelişimi için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. TYMM'de çocukların eğitim süreci boyunca gözlemlenmesi, gelişimsel ilerlemelerinin ve beceri edinim düzeylerinin izlenmesi ve değerlendirilmeleri temel ilkeler arasında yer almaktadır (MEB, 2024b). Öğretmenlerin bu yaklaşımı desteklemesi, programın sahadaki uygulanabilirliğini güçlendiren önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu ise öğretmenler bazı alan becerilerinin 21.yy becerileri ile ilişkilendirildiğini, programın dezavantajlı gruplar açısından kapsayıcı bir yaklaşıma sahip olduğunu, aile ve toplum katılımına önem verdiğini, programı genel anlamda anlaşılır bulduklarını ve halihazırda uyguladıkları öğretim süreçleriyle büyük ölçüde uyumlu olduğunu ifade etmeleridir. Değişen toplumsal ve teknolojik koşullara uyum sağlayabilmek ve rekabetçi bir dünyada yer edinebilmek için öğrenenlerin 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan üst düzey davranışlarla donatılması günümüz eğitim anlayışlarının merkezinde yer almaktadır. Bu beceriler, bilginin pasif bir biçimde alınması yerine bilgiyi kullanma, dönüştürme, yorumlama ve yeni durumlara uyarlama süreçlerini içermektedir. Nitekim Gedik (2025) TYMM'nin yürütücü işlevler, dikkat, planlama, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilere odaklandığını vurgulamaktadır. Programın üretken, sorgulayan, disiplinlerarası bağlantılar kurabilen, araştıran ve günlük yaşam

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

problemlerini çözebilen bireyler yetiştirilme amacı da bu yaklaşım ile uyumludur. Öğretmenlerin programı dezavantajlı gruplar açısından kapsayıcı bulmaları da dikkat çekicidir. Bununla birlikte Aydın (2025) TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitaplarını incelediği çalışmada da farklılaştırma uygulamalarının öğrenme içeriğini farklılaştırmaya yönelik hazırlandığı, ancak öğrenme süreci ve materyallerinin farklılaştırılması konusunda eksikliklerin olduğunu belirlemiştir. TYMM'de öğretim süreçlerinin kapsayıcı eğitim anlayışına uygun olarak, çocukların beceri edinim düzeyleri, öğrenme hızları ve diğer bireysel farklılıklarına göre farklılaştırılması gerektiği açıkça belirtilmektedir (MEB, 2024b). Bu yaklaşım, her çocuğun kendi potansiyeli doğrultusunda desteklenmesini olanaklı kılmakta ve eğitsel eşitliği güçlendirmektedir. Bu yönüyle program, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4 ile de örtüşmektedir. Bu hedef, tüm çocuklar için kapsayıcı ve eşitlikçi nitelikli eğitimin sağlanması ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesini ifaade etmektedir (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2024). TYMM'nin farklılaştırılmış öğretimi, kapsayıcı uygulamaları ve dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını merkeze alan yaklaşımı, özellikle "eğitimde eşitsizliklerin azaltılması" ve "kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması" gibi SDG 4'ün alt hedefleriyle doğrudan uyum göstermektedir. Bu durum, programın yalnızca ulusal eğitim politikalarıyla değil, küresel eğitim standartları ve sürdürülebilirlik hedefleriyle de tutarlı bir çerçeve sunduğunu göstermektedir.

Bunun yanında öğretmenlerin aile katılımının aile–okul ilişkisinden ötesine geçerek aile ve toplum katılımı şeklinde ele alınmasını önemli buldukları görülmektedir. Kaya ve Uyanık Aktulun (2024) de TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında aile katılımının, toplumsal kaynaklarla desteklenen önemli bir süreç haline geldiğini ifade etmektedir. Çocuğun eğitiminin aile, okul ve toplum arasında paylaşılan bir sorumluluk olduğu alanyazında da vurgulanmaktadır (Davis, 2000; Epstein, 2001). Güven ve Yumugan (2025) da öğretmenlerin aile ve toplum katılımının teşvik edilmesinin eğitim sürecine olumlu katkı sağlayacağına inandıklarını ortaya koymuştur. Bu açıdan, öğretmenlerin programa yeni eklenen toplum boyutuna ilişkin olumlu görüşleri ilgili literatürle uyum göstermektedir. Nitekim Goodall ve Montgomery, (2023) tarafından yapılan araştırmada da aile ve toplum katılımının çocukların gelişimlerini ve akademik becerilerini olumlu olarak etkilediği belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmneler programın uygulanabilirliği konusunda bazı endişelerinden bahsetmişlerdir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde yer alan okullarda fiziksel yetersizliklerinin giderilmesi, materyal desteğinin sağlanması ve sınıf mevcutlarının azaltılmasının programın etkin bir şekilde uygulanmasını destekleyeceği belirtilmiştir. Ayrıca, alanyazında yeterli materyal ve uygun altyapı sağlanmasının, erken çocukluk eğitim programlarının etkinliğini artırdığı vurgulanmaktadır (Fagan ve Bradshaw, 2019). Bu nedenle, programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli materyal ve altyapının sağlanmasının kritik olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerlerden oluşan programlar arası bileşenlere yönelik değerlendirmeleri ele alındığında, öğretmenler eski programdan oldukça farklı oldukları için programlar arası bileşenlere dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve karmaşık bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerlerden oluşan programlar arası bileşenlere yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve karmaşık bulmaları beklenilen bir durumdur. Çünkü program felsefesinde önemli değişiklik olmuş ve gelişim temelli bir programdan beceri temelli bir programa geçilmiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmenler bu konuda gerek bireysel çaba ile gerekse hizmetiçi eğitim kursları ile program hakkında daha fazla bilgiye sahip olacak ve zamanla eksikliklerini gidereceklerdir. Öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin her ne kadar karmaşık bulmalarına rağmen Güven ve Yumugan (2025) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler sosyal duygusal öğrenme becerilerine verilen önemin çocukları geleceğe daha iyi hazırlayacağını belirtmiştir. Yapılan araştırmaya göre de olumlu baktıkları da söylenebilir. Sosyal-duygusal öğrenme programları Mondi ve Giovanelli (2021) ve Zarra vd. (2024) tarafından yapılan araştırmalarda da çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Araştırmanın bulgusunda öğretmenler alan becerilerinin genel olarak sadeleştirilmesi gerektiği, hareket sağlık alan becerilerinde de zihinsel sağlık ile ilgili maddeler eklenmesi; özellikle sosyal alan becerilerinin eleştirel ve sosyolojik düşünme becerisi, coğrafi sorgulama gibi alan becerilerle ilgili daha fazla açıklamaya yer verilmesi ve örnekler verilerek detaylandırılması gerektiği sunucuna ulaşılmıştır. Ancak Bolat (2025) da alan becerileri açısından bilişsel alanda öğrenme çıktılarının yoğunlukta olduğunu, psikomotor ve duyuşsal alanlara yönelik öğrenme çıktılarının da eklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla programın bütüncül olarak incelenmesi yararlı olacaktır. Sosyal alan becerilerinin eleştirel ve sosyolojik düşünme becerisi, coğrafi sorgulama vb. becerileri ile ilgili bu görüşmelerden sonra öğretmenler için örnek etkinlik kitapları çıkarılmıştır. Bu örnek etkinlik kitaplarının öğretmenlerin kafalarındaki soru işaretlerini gidereceği düşünülmektedir. Manning ve Wong (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin program uygulamalarını konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının, eğitim programlarının etkinliğini artırdığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen bu planların fazla ayrıntılı ve karmaşık olduğunu, planlar içerisinde çok fazla tekrar olduğunu ve sadeleştirilmesi gerektiğini aylık ve günlük planların dijital ortama aktarılması vb. gerektiği belirtilmiştir. Yukarıda da açıklandığı gibi öğretmenlerin günlük ve aylık planlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve karmaşık bulmaları beklenilen bir durumdur. Öğretmenlerin zamanla beceri temelli programa göre plan yapmayı kabullenip öğrenecekleri düşünülmektedir. Bununla birlikte program kılavuzlarının ve materyallerinin formatının sadeleştirilmesi, günlük planlama yükünü azaltacak ve öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerini destekleyecektir. Bu nedenle Stufflebeam ve Coryn (2014)'in vurguladığı gibi, uygulayıcıların programa daha kolay uyum sağlaması için süreçte iyileştirmeler yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin programın felsefesini ve içeriğini uygulamakta zorlandıkları görülmektedir. Programda formatör öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitimlerin yani girdilerin, programın yeni ve karmaşık bileşenlerini etkin bir şekilde transfer etmekte yetersiz kaldığı söylenebilir. Çalışmanın bulguları, TYMM'nin beklenen başarıya ulaşması için hizmet içi eğitimlere ciddi bir yatırım yapılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Aksi takdirde, en iyi tasarlanmış program dahi, yetersiz girdi nedeniyle sahada başarısız olabilmektedir (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Programın niteliğinin arttırılmasında iyileştirici değerlendirmeler yapılması başarının sağlanması açısından önemlidir.

Öneriler

Bu çalışma eğitici eğitimine katılmış okul öncesi öğretmenleri arasından gönüllü olan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin programı özümsemekte zorlandıkları söylenebilir. Bu açıdan uygulamalı ve mentorluk içeren, en az bir yıllık takip mekanizmalı hizmet içi eğitim modelleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tasarlanması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen sayısının fazlalığı düşünüldüğünde; Türkiye Yüzyılı Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin hem yüz yüze hem de dijital ortamlarda devam etmesi de sağlanabilir.

Alan becerileri (Türkçe, fen, matematik, sosyal, sanat, müzik, hareket ve sağlık) programın temel bileşenleri olan kavramsal beceriler ve eğilimler; programlar arası bileşenler (sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerler), farklılaştırma uygulamaları, aile ve toplum katılımı, okul dışı öğrenme ortamları vb. daha derinlemesine spesifik nitel veya deneysel çalışmalar planlanabilir.

Bu çalışmanın eğitici eğitimi alan öğretmenlerle yapılması, Programın ilk izlenimlerinin belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Ancak çalışmada sadece öğretmen görüşleri alınmış, çocuklar, veliler, yöneticiler ve uygulama boyutu kapsam dışında bırakılmıştır. Bu nedenle programın diğer paydaşları ile de görüşmeler yapılabilir. Ayrıca Programın okullarda uygulandıktan sonraki yıllarda, nicel ve nitel yöntemleri birleştiren, geniş ölçekli, boylamsal ve gözlem temelli değerlendirme çalışmaları planlanabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Arslankara, V. B., ve Arslankara, E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin felsefi temelleri: ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, *1*(1), 121-145. https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889

Aslan, M., Gökçen, E., ve Kekil, Ö. (2024). Toplum Bağlamında Değerler Eğitiminin Önemi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 18,* 220-234. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.239.

Aydın, D. (2025). TYMM okul öncesi eğitim programı öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan farklılaştırma uygulamalarının incelenmesi. *Millî Eğitim, 54* (248), 2053-2094. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1586845

Ayvacı, H. Ş. ve Bakırcı, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin 5e modeli açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education, 9*(2), 132-151.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Bolat, Y. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini temel alan Okul Öncesi Eğitim Programındaki öğrenme çıktılarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *14*(3), 1871-1900. https://doi.org/10.15869/itobiad.1591733

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Sage.

Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2024). Sürdürülebilir kalkınma amaçları 4: Nitelikli eğitim. http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/amaclari/herkes-icin-kapsayici-ve-hakkaniyetli-egitim

Çelik, N., ve Daşcan, Ö. (2023). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitimi programı ve etkinlik kitabı.* Anı.

Davis, D. (2000). *Supporting parent, family, and community ınvolvement in your school.* Portland, Northwest Regional Educational Laboratory. http://www.nwrel.org/csrdp/index.html(open in a new window)

Delican, B. (2022). Okuma yazma becerileri ve 21. Yüzyılda okuryazarlık. İçinde, (Akyol, H. ve Delican, B. Ed.) *Yeni Okuryazarlıklar*. Pegem

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. basım.). Pegem.

Department for Education (2025). *Early years foundation stage statutory framework For childminders* https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2

Duru, A., ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38* (38), 67-81.

Düşek, G., ve Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD), 1* (1), 68-75.

Epstein, J., L. (2001). *Okul, aile ve toplum ortaklıkları: Eğitimcileri hazırlamak ve okulları iyileştirmek*. Westview Press.

Fagan, A. A., and Bradshaw, C. P. (2019). Scaling up evidence-based interventions in US public systems to prevent behavioral health problems: challenges and opportunities. *Prevention Science*, 20 (8), 1147-1168. https://doi.org/10.1007/s11121-019-01048-8

Gedik, E. (2025). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programının gelişimsel plastisite açısından incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi, 6*(1), 13-21. https://doi.org/10.5281/zenodo.17219744

Goodall, J., and Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review, 66* (4), 1-12. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576

Güler, M., and Çapri, M. (2019). Teachers' opinions on the pre-school counselling program. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 9 (2),* 521-546, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.017

Güven, G., ve Yumugan, S. (2025). Beceri temelli okul öncesi eğitimi: 2024 maarif programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16* (1), 1215-1242. https://doi.org/10.51460/baebd.1581408

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 94-119.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 94-119.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 29*(2), 95–100

IBO (International Baccalaureate Organization). (2020). *From principles into practice: Primary Years Programme (PYP)*. IBO. https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/become-an-ib-school/pdfs/programme-standards-and-practices-2020-en.pdf

Johnson, R. B.,Onwuegbuzie, A. J. and Turne, L. A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Kaya, Ü.Ü. ve Uyanık Aktulun, Ö. (2024, 14-15, December). Okul öncesi eğitimde aile katılımının genişleyen perspektifi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. 1. *International Transylvanıa Scientific Researches And Innovation Congress,* Romania. https://www.wosconkongreleri.com/

Lincoln, S. Y., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], (2024b). Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitimi programı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf

Mondi, C. F., Giovanelli, A., and Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *Journal of Child Care and Education Policy*, *15*(6), 1-43. https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8

Özbay - Karlidag, I. (2021). Creating learning environments in preschool classrooms: Perspectives of pre-service preschool teachers. *International Journal of Progressive Education*, *17* (3), 327 342. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.346.21

Sheyın, A. O. (2024). Exploring the role of educational planning in shaping education policy for sustainable national development. *Management, 6 (4),* 577-596. https://www.ijilpm.com.ng/assets/vol.%2c-6(4)-sheyin-a.-o.pdf

Stake, R.E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In *Evaluation models. evaluation in education and human services,* Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_17

Stufflebeam, D. L., and Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. John Wiley and Sons.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and Evaluation methods* (4th Ed.). SAGE Publications.

Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12*(2), 237-246.

Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2015*). Karma yöntem araştırmalarının temelleri.* Y. Dede ve S.B. Demir(Çev.), Anı.

Uysal, B. (2023). *Evaluation of the early childhood education curriculum developed in 2013 according to analytical curriculum evaluation model.* (Master's thesis), Middle East Technical University.

Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, *2*(2), 30-55. https://doi.org/10.55661/jnate.952088

Veraksa, A., Gavrilova, M., and Lepola, J. (2022). Learning motivation tendencies among preschoolers: Impact of executive functions and gender differences. *Acta Psychologica, 228,* 1-10. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103647

Walia, A. (2020). Educational implications of individual differences. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development, 7* (2), 14-15.

Watson, E. (2019). *Defining assessment.* University of Alberta. https://www.ualberta.ca/en/centre-for-teaching-and-learning/media-library/teaching

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. Baskı). Seçkin.

Zarra-Nezhad, M., Suhonen, K. and Sajaniemi, N. (2024). Keeping early social-emotional learning developmental: the development, implementation, and preliminary evaluation of a preventive intervention program for early childhood education and care. *International Journal of Developmental Science, 17* (4), 113-125.