



Erken Çocukluk Eğitiminde Güncel Araştırmalar

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK

Erken Çocukluk Eğitiminde Güncel Araştırmalar

Değişen Paradigmalar, Yenilikçi Yaklaşımlar

21. yüzyılda erken çocukluk eğitimi, teknolojik, sosyal ve pedagojik dönüşümlerle birlikte hızla evrilmektedir. Bu kitap, geçmişten bugüne çocukluğun geçirdiği dönüşümün yanında erken çocukluk dönemine dair güncel araştırma bulgularını bir araya getirerek, alandaki yenilikçi yaklaşımları ve uygulamaları tartışmaktadır.

Dijitalleşmenin çocuk-ebeveyn iletişimindeki etkilerinden yapay zekânın okul öncesi eğitimdeki rolüne, bağlanma teorilerinden yönetici işlev becerilerinin değerlendirilmesine kadar geniş bir yelpazede konular ele alınmaktadır. Çocuklarla felsefe (P4C), Reggio Emilia gibi çevreci eğitim modelleri ve kapsayıcı eğitim uygulamaları gibi yenilikçi metodolojiler, teorik ve pratik örneklerle desteklenmektedir. Ayrıca, Türkiye'deki güncel eğitim politikalarının (Maarif Modeli 2024) analiz edildiği bölümlerle, ulusal ve küresel perspektifler bir arada sunulmaktadır.

"Erken Çocukluk Eğitiminde Güncel Araştırmalar", alana ilgi duyan herkes için kapsamlı bir başvuru kaynağı niteliğindedir.

Keyifli okumalar!

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE GÜNCEL ARAŞTIRMALAR

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE GÜNCEL ARAŞTIRMALAR

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK

Yazarlar

Latife KABAKLI ÇİMEN - Şengül İLGAR - Mehmet Hanifi AKYÜZ - Duygu YALMAN POLATLAR
Cansu KÖKEN - Selma SAYDAM - Burcu GÜNGÖR - Sevil İMERT - Leyla ULUS
Musa BARDAK - Nihat TOPAÇ

E-ISBN: 978-625-5531-84-1

DOI: 10.54637/vizetek.9786255531841

Copyright © Vizetek

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vizetek Yayıncılık Sanayi ve Ticaret Limited Şirketine aittir. Vizetek Yayıncılık'ın izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap elektronik ortamda yayımlanmaktadır.
Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazar(lar)ına aittir.

Yayın Tasarımcısı & Koordinatörü: Seda AYGÜN

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Vizetek Dizgi

Yayın Tarihi: Temmuz, 2025

Materyal Türü: Elektronik Kitap (Çevrim içi / Web tabanlı)

Elektronik Yayın Formatı: PDF

Elektronik Yayın Tipi: Adobe Ebook Reader



Seyranbağları Mah. İncesu Cad. 10/2 Çankaya/ANKARA

Tel.: (0312) 482 00 11

Web: www.vizetek.com.tr

E-mail: vizetkeyayincilik@gmail.com

Yayıncı Sertifika No: 41575

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE GÜNCEL ARAŞTIRMALAR

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK

Yazarlar

Prof. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN

Prof. Dr. Őengöl İLGAR

Dr. Mehmet Hanifi AKYÜZ

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR

Dr. Öğr. Üyesi Cansu KÖKEN

Dr. Selma SAYDAM

Dr. Öğr. Üyesi Burcu GÜNGÖR

Öğr. Gör. Sevil İMERT

Doç. Dr. Leyla ULUS

Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK

Dr. Öğr. Üyesi Nihat TOPAÇ

(Yazar sıralaması bölüm sıralamasına göre yapılmıştır.)

Bölümler ve Yazarlar

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK

1. Bölüm

Çocuk ve Çocukluk Algısında Değişmeler

Prof. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN, Sabahattin Zaim Ün.

ORCID: 0000-0002-4973-3630

2. Bölüm

Medyanın Çocukla İletişime Yansıması ve Değişen Ebeveynlik Rollerini: E-Ebeveynlik

Prof. Dr. Şengül İLGAR, İstanbul Ün.-Cerrahpaşa

ORCID: 0000-0002-1930-160X

3. Bölüm

Erken Çocuklukta Anne-Çocuk Bağlantısı: Zihin Yönelimlilik

Dr. Mehmet Hanifi AKYÜZ, F. Sultan Mehmet V. Ün.

ORCID: 0000-0002-5738-0089

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR,

F. Sultan Mehmet V. Ün.,

ORCID: 0000-0002-9030-5814

4. Bölüm

Erken Çocukluk Eğitiminde Yapay Zekanın Kullanımı

Dr. Öğr. Üyesi Cansu KÖKEN, Sabahattin Zaim Ün.

ORCID: 0000-0003-4668-1211

5. Bölüm

Erken Çocukluk Döneminde Yönetici İşlevin Değerlendirilmesi

Dr. Selma SAYDAM

ORCID: 0000-0002-5097-9208

6. Bölüm

Çocuklarla Felsefe: Okul Öncesi Dönemde P4C Yaklaşımı

Dr. Öğr. Üyesi Burcu GÜNGÖR, Sabahattin Zaim Ün.

ORCID: 0000-0002-3102-8183

7. Bölüm **Okul Öncesi Eğitimde Çevreci Yaklaşımlar ve Mekân Tasarımı: Reggio Emilia Örneği**
Öğr. Gör. Sevil İMERT, İstinye Üniversitesi
ORCID: 0009-0006-2585-0441
8. Bölüm **Erken Çocukluk Eğitiminde Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları**
Doç. Dr. Leyla ULUS, İstanbul Ün.-Cerrahpaşa
ORCID: 0000-0002-5483-0224
9. Bölüm **Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının Analizi**
Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK, Sabahattin Zaim Ün.
ORCID: 0000-0001-5585-8002
Dr. Öğr. Üyesi Nihat TOPAÇ, İstanbul Ün.-Cerrahpaşa
ORCID: 0000-0001-9364-4072

ÖN SÖZ

Erken çocukluk eğitimi, insan gelişiminin en kritik evrelerinden birini şekillendiren dinamik ve disiplinlerarası bir alandır. Günümüzde teknolojik ilerlemeler, sosyokültürel dönüşümler ve eğitim paradigmalarındaki yenilikler, bu alanın sınırlarını genişletmekte ve yeni araştırma sahaları açmaktadır. “Erken Çocukluk Eğitiminde Güncel Araştırmalar” başlıklı bu kitap, erken çocukluk dönemine dair teorik ve pratik tartışmaları bir araya getirerek, alana katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Kitabın ilk bölümü olan “Çocuk ve Çocukluk Algısında Değişmeler”, modern çağda çocukluk kavramının nasıl dönüştüğünü tarihsel ve kültürel perspektifle ele almaktadır. Özellikle dijitalleşmenin çocukların dünyasında yarattığı etkiler, “Medyanın Çocukla İletişime Yansıması ve Değişen Ebeveynlik Roller: E-Ebeveynlik” bölümünde derinlemesine incelenmektedir. Bu kısımda, ebeveyn-çocuk ilişkisinin teknolojiyle nasıl yeniden tanımlandığı ve dijital okuryazarlığın önemi vurgulanmaktadır.

Erken çocukluk dönemindeki duygusal ve bilişsel gelişimin temel taşlarından biri olan anne-çocuk bağlanması, “Erken Çocuklukta Anne-Çocuk Bağlantısı: Zihin Yönelimlilik” bölümünde irdelenmektedir. Bağlanma teorileri ve nörobilimsel bulgular ışığında, bu ilişkinin çocuğun gelecekteki sosyal ve akademik becerileri üzerindeki etkisi ortaya konulmaktadır. Aynı zamanda, “Erken Çocukluk Eğitiminde Yapay Zekanın Kullanımı” bölümü, yapay zekâ tabanlı öğrenme araçlarının okul öncesi eğitimdeki potansiyelini ve sınırlılıklarını tartışmaktadır.

Çocukların yönetici işlev becerileri (dikkat, hafıza, esneklik gibi), «Erken Çocukluk Döneminde Yönetici İşlevin Değerlendirilmesi» bölümünde ele alınmaktadır. Bu bölüm, erken müdahale programlarının önemini vurgularken, ölçme-değerlendirme yöntemlerine dair güncel yaklaşımları da sunmaktadır. Felsefenin çocukların düşünme becerilerine entegrasyonu ise «Çocuklarla Felsefe: Okul Öncesi Dönemde P4C Yaklaşımı» bölümünde pratik örneklerle desteklenmektedir.

Kitabın sonraki bölümleri, sürdürülebilir ve kapsayıcı eğitim modellerine odaklanmaktadır. “Okul Öncesi Eğitimde Çevreci Yaklaşımlar ve Mekân Tasarımı: Reggio Emilia Örneği”, doğa temelli öğrenme ortamlarının çocuk gelişimindeki rolünü incelerken, “Erken Çocukluk Eğitiminde Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları” bölümü, farklı ihtiyaçlara sahip çocukların eğitimdeki haklarını ve uygulamadaki iyi örnekleri vurgulamaktadır. Son olarak, «Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi», Türkiye’deki güncel eğitim politikalarını analiz ederek, ulusal ve uluslararası bağlamda karşılaştırmalı bir perspektif sunmaktadır.

Bu kitap, alanında uzman akademisyenler ve araştırmacıların katkılarıyla hazırlanmış olup, erken çocukluk eğitimindeki güncel tartışmalara ışık tutmayı hedeflemektedir. Eserin, eğitimcilere, politika yapıcılara ve ebeveynlere rehberlik etmesini umuyor; emeği geçen tüm yazarlara ve destekçilere teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK

İstanbul 2025

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

Çocuk ve Çocukluk Algısında Değişmeler 1

Latife KABAKLI ÇİMEN

BÖLÜM 2

Medyanın Çocukla İletişime Yansıması ve
Değişen Ebeveynlik Rollerini: E-Ebeveynlik..... 31

Şengül İLGAR

BÖLÜM 3

Erken Çocuklukta Anne-Çocuk Bağlantısı: Zihin Yönelimlilik 45

*Mehmet Hanifi AKYÜZ
Duygu YALMAN POLATLAR*

BÖLÜM 4

Erken Çocukluk Eğitiminde Yapay Zekanın Kullanımı 63

Cansu KÖKEN

BÖLÜM 5

Erken Çocukluk Döneminde Yönetici İşlevini Değerlendirilmesi 87

Selma SAYDAM

BÖLÜM 6

Çocuklarla Felsefe: Okul Öncesi Dönemde P4C Yaklaşımı 104

Burcu GÜNGÖR

BÖLÜM 7

Okul Öncesi Eğitimde Çevreci Yaklaşımlar ve Mekân Tasarımı:

Reggio Emilia Örneği 133

Sevil İMERT

BÖLÜM 8

Erken Çocukluk Eğitiminde Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları 147

Leyla ULUS

BÖLÜM 9

Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının Analizi 179

Musa BARDAK

Nihat TOPAÇ



9. BÖLÜM

MAARİF MODELİ 2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ ANALİZİ¹

Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK²

Dr. Öğr. Üyesi Nihat TOPAÇ³

9.1. Giriş

Eğitim, sürekli devinim içerisinde olan insana değer katan önemli bir sosyal olgudur. İnsanı etkileyen faktörlerin önceki yüzyıllara göre daha hızlı değişmesi eğitimde de değişimleri kaçınılmaz kılmaktadır. Özellikle dijitalleşme, küresel iletişim ve otomasyonun getirdiği ekonomik dönüşümler, bireylerin ve toplumların ihtiyaç duyduğu yetkinlikleri sürekli olarak yeniden tanımlamaktadır (Schleicher, 2018). Uluslararası sistemler açısından da bazı ülkelerde yaşanan değişimler domino etkisiyle diğer ülkelerin de benzer durumlara uyum sağlaması şeklinde gerçekleşebilmektedir. Bu durum, yükseköğretim başta olmak üzere eğitim sistemlerinin artan bir şekilde uluslararasılaşmasına ve “dünya standartlarında” kabul edilen normlara yönelik bir uyum baskısını da beraberinde getirmektedir (Knight, 2013). Uluslararası kuruluşlarca izlenen ve ölçülen bir gösterge haline gelen eğitim, kazandırmaya çalıştığı beceriler açısından ülkelerin gelişmişlik göstergelerinden biri haline gelmiştir. Bu amaçla hazırlanan ve uygulanan TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlara (Trends in International Mathematics and Science Study, 1995; Programme for International Student Assessment, 2003) atfedilen değerler göreceli olarak arttığı söylenebilir. Bu yüzyılda kazandırılmak istenen beceriler arasında PISA gibi değerlendirmelerin de odaklandığı eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme, etkili iletişim ve iş birliği gibi “21. yüzyıl yetkinlikleri” olarak adlandırılan beceriler ön plana çıkmaktadır (OECD, 2019). Bu sınavların sonuçları, birçok Avrupa ülkesinde eğitim politikalarının

¹Atıf | Citation: Bardak, M. ve Topaç, N. (2025). Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının Analizi. M. Bardak (Ed.), Erken Çocukluk Eğitimde Güncel Araştırmalar içinde (s. 179). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

²Sabahattin Zaim Üniversitesi, **ORCID:** 0000-0001-5585-8002

³İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, HAYEF, **ORCID:** 0000-0001-9364-4072

şekillendirilmesinde, müfredatın gözden geçirilmesinde ve kaynak tahsisinde bir “kanıt” olarak kullanılmakta, ayrıca eğitimdeki başarı ve eksikliklere dair kamuoyu tartışmalarını da tetiklemektedir (Eurydice, 2021). Bu nedenle uluslararası rekabette eğitimin de önemli bir alan olduğu iddia edilebilir. Bu rekabette öne geçebilmek için değişimi yönlendirmek ve değişime uyum sağlamak amacıyla program değişiklikleri de ön plana çıkmaktadır.

Küresel ve yerel ölçekte yaşanan değişimler eğitim felsefecilerinin yeni yaklaşımlar ortaya koymasına zemin hazırlamaktadır. Özellikle dijital çağın getirdiği bilgiye erişim kolaylığı, iletişim biçimlerindeki dönüşüm ve karmaşık küresel sorunlar, eğitimin amaçları ve bireyin bu dünyada nasıl var olacağına dair temel felsefi sorgulamaları yeniden gündeme getirmiştir (Biesta, 2015). Örneğin yakın zamanda ortaya çıkan ve hala kavramsallaşma süreci devam eden bir tanımlama olan 21. Yüzyıl becerileri, bireyin değişime ayak uydurmasında önemli olan becerilerin bütünlük bir yapıda öğrenim hayatı boyunca kazandırılması gerektiğini savunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgi aktarımına maruz kalmaları yerine, bilgiyi analiz etme, farklı disiplinler arasında bağlantı kurma, yaratıcı çözümler üretme ve karmaşık problemleri işbirlikçi bir şekilde çözme gibi üst düzey bilişsel ve sosyal-duygusal yetkinlikler geliştirmelerini hedefler (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2019). Birçok eğitimciye göre yüzyıllardır doğrudan veya örtük bir şekilde farklı yollarla kazandırılan bu becerilerin farklı şekillerde ifade edilmesi öğretenden ziyade öğrenenlerde yaşanan değişimin bir sonucudur. Günümüz öğrencilerinin, dijital yerliler olarak, bilgiye anında erişim, çoklu görev yapabilme ve görsel uyaranlara yüksek duyarlılık gibi farklı öğrenme tercihleri ve beklentileri bulunmaktadır; bu da geleneksel öğretim yöntemlerinin etkinliğini sorgulatmaktadır (Prensky, 2010). Başta sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler olmak üzere yaşanan hızlı değişimler, öğrencilerin okul ve öğrenmeye karşı tutumlarının değişmesi eğitimcileri farklı açılardan çareler aramaya itmektedir. Bu değişimler, öğrencilerin gelecekte hangi mesleklerde çalışacaklarının belirsizliği, sürekli öğrenme ihtiyacı ve küresel rekabet ortamı gibi faktörlerle birleşince, okulların ve eğitimcilerin rolü de yeniden düşünülmektedir (Fullan ve Langworthy, 2014). Bu nedenle geliştirilen çözüm yollarından biri de yeni eğitim öğretim yöntemleri geliştirmek ve yeni eğitim programları hazırlamaktır.

Her toplumsal değişimde olduğu gibi eğitim alanındaki değişimler de -tüm bireylerde olmasa da- bazı uyum problemlerinin oluşmasına neden olabilir. Eğitimde reform veya değişim girişimleri, genellikle yerleşik rutinleri, inançları ve güç dengelerini sarstığı için, uygulayıcılar arasında direnç, belirsizlik ve hatta kaygıya yol açabilir (Fullan, 2007). Eğitim programlarındaki değişim de öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere birçok kesimde problemlere neden

olabilmektedir. Öğrenciler yeni beklentilere, farklı öğrenme materyallerine ve değerlendirme biçimlerine adapte olmakta zorlanabilirken, öğretmenler de yeni pedagojik yaklaşımları benimseme, yeni içerikleri öğrenme ve mevcut kaynaklarla bu değişimi uygulama konusunda güçlükler yaşayabilirler (Datnow ve Park, 2014). Örneğin Duru ve Korkmaz (2010) matematik program değişikliğinin öğretmenler üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada değişikliğin genel olarak olumlu algılandığını, bir kısım faktörler açısından farklı görüşler olduğunu aktarmıştır. Bu anlamda yapılan araştırmada programın ilgili öğretmenlere tanıtımın yeterince yapılmadığı, öğretme uygulamalarında materyal eksikliği, ders hazırlıkları ve sınıfların kalabalık olması gibi zorlukların yaşandığı belirtilmiştir. Bu tür bulgular, eğitim programı değişikliklerinin başarısının, sadece programın içeriğine değil, aynı zamanda uygulama sürecinin nasıl yönetildiğine, öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim ve destek hizmetlerinin yeterliliğine ve okul düzeyindeki kaynakların uygunluğuna bağlı olduğunu göstermiştir (Spillane vd., 2002). Dolayısıyla, etkili bir program değişikliği için, öğretmenlerin değişim sürecine aktif katılımının sağlanması, ihtiyaç duydukları eğitim ve kaynakların zamanında sunulması ve değişimle ilgili endişelerinin dikkate alınarak destekleyici bir okul ikliminin oluşturulması kritik öneme sahiptir (Guskey, 2002).

Bu çalışma okul öncesi eğitim programlarının tarihsel değişimini dikkate alarak Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmek amacıyla gelecekteki revizyonlar ile program geliştirme çalışmalarına kaynaklık etmesi adına önemli görülmektedir. Eğitim programlarını tarihsel ve sosyal bağlamlarından koparmadan, bir 'currere' (koşu, yolculuk) olarak anlama çabası, programların altında yatan ideolojik ve felsefi kökenleri açığa çıkarmak için temel bir gerekliliktir (Pinar, 2019). Bu açıdan detaylı bir analiz ürünü olan araştırmanın, okul öncesi eğitim programları hakkında alanyazında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu tür kapsamlı program analizleri, politika belgelerinin yalnızca yüzeydeki hedeflerini değil, aynı zamanda örtük varsayımlarını ve potansiyel uygulama sonuçlarını da ortaya koyarak alanyazında önemli bir boşluğu doldurma potansiyeli taşır (Fitzpatrick, Sanders, ve Worthen, 2012). Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, Osmanlı'dan Cumhuriyete uygulanan okul öncesi eğitim programlarıyla karşılaştırmalı olarak, Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın eğitim programı temel öğelerine göre değerlendirilmesidir. Bu yaklaşım, Bereday'in (1964) tanımladığı dört aşamalı (betimleme, yorumlama, yan yana koyma ve karşılaştırma) karşılaştırmalı eğitim metodolojisinin temel mantığını yansıtmaktadır. Bu amaçla okul öncesi eğitim programlarının, hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme

değerlendirme öğeleri açısından içeriğinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel veri toplama ve analiz yöntemi, mevcut dokümanlardan anlam çıkarma ve tematik örüntüler belirlemeyi içeren nitel bir yaklaşım olan ‘doküman analizi’ olarak belirlenmiştir (Bowen, 2009).

9.2. Eğitim Programları ve Okul Öncesi Eğitim Programı

Bireyin doğumundan ölümüne geçirdiği süreçte kendisini, çevresini ve yaşamı anlamlandırabilmesinde en önemli yardımcısı eğitimidir. John Dewey’in de vurguladığı gibi eğitim, yalnızca geleceğe hazırlık değil, aynı zamanda yaşamın kendisi ve deneyimlerin sürekli olarak yeniden yapılandırılması sürecidir (Dewey, 1916). Bilimin gelişmesiyle farklı eğitim alanları oluşmuş, her biri insanın farklı bir ihtiyacını gidererek işlevini yerine getirmiştir. Eğitim programları, bireylerin gerçek ihtiyaçlarına cevap verebilen ve kendine özgü amaçları olan işlevsel programlardır. Bu işlevsellik, program geliştirme alanının klasikleşmiş yaklaşımlarından birine göre, öğrencinin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarının sistematik bir analiziyle başlar ve bu temelde hedefler belirlenir (Tyler, 2013). Ancak programların bu işlevsel doğası, onları aynı zamanda politik birer metin haline getirir. Siyasi otoriteler, sivil toplum kuruluşları ve serbest girişimciler kendi fikirleri doğrultusunda eğitim programları oluşturarak belirli hedeflere ulaşmayı amaçlayabilir. Bu nedenle toplumun bütününe ilgilendiren eğitim politikaları ve programları devlet, sivil toplum ve diğer çıkar gruplarının çatışma alanı haline gelebilmektedir. Eğitim sosyoloğu Apple’a (2019) göre, okullarda öğretilen “resmi bilgi” asla tarafsız değildir; hangi grubun bilgisinin meşru sayılacağını belirleyen kültürel ve siyasi bir uzlaşının ürünüdür. Bazı eğitim felsefecilerine göre devlet, okullar ve buralarda okutulan eğitim programları aracılığıyla hâkim güçlerin emirlerini sorgulamadan yerine getirecek, tek tip, ehlileştirilmiş, pasif ve itaat eden vatandaşlar yetiştirmektedir (Freire, 2018). Bahsedilen bu etkinin ne kadar sürede, hangi yoğunlukta ve ne tür yöntemlerle hangi eğitim kademelerinde elde edilebileceği karmaşık bir problem olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, eğitim programına yüklenen bu ideolojik ve işlevsel rollerin ne kadar yerine getirildiği, ancak tüm bu boyutları dikkate alan uzun vadeli ve çok katmanlı araştırmalarla ortaya konabilir.

Erken çocukluk eğitimi veya Türkiye’de yaygın kullanımıyla okul öncesi eğitim, ilkökula başlamadan önce çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla farklı alanların birleşiminden oluşan bütüncül bir programla verilen eğitimi ifade etmektedir. Bu bütüncül yaklaşım, çocuğun öğrenme sürecinin sosyal etkileşimler ve kültürel araçlar aracılığıyla şekillendiğini savunan Vygotsky’nin sosyokültürel teorisiyle de uyumludur; buna göre eğitim, çocuğu izole bir birey olarak değil, sosyal çevresinin bir parçası olarak ele

almalıdır (Vygotsky, 1978). Daha çok Avrupa merkezli yaklaşımların etkisiyle şekillenen modern okul öncesi eğitimin, Frobel, Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf gibi kilometre taşlarıyla bugüne kadar geldiği söylenebilir. Bu bağlamda 1900'lü yılların başında Montessori yaklaşımı şekillenmeye başlamadan önce Türk dilinde Frobel tarzı örnek alınarak hazırlanmaya başlanan okul öncesi eğitim programları son olarak 2024 yılında yenilenmiştir. Türkiye'de okul öncesi eğitimin kurumsallaşma çabaları, II. Meşrutiyet dönemine kadar uzanmakta ve ilk uygulamalarda Alman Froebelci yaklaşımın etkileri açıkça görülmektedir (Oktay, 1983). 1911 yılında İttihat ve Terakki Mektebi, 1914 yılında Maarif Nezareti, 1953, 1989, 1994, 2002, 2006, 2013 ve 2024 yıllarında da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim programları uygulanmıştır. Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'na kadar önceleri tematik daha sonra gelişimsel yaklaşımla oluşturulan programlar bu yıldan itibaren ilköğretim programıyla entegre edilerek alan becerileri temelinde tasarlanmıştır. Bu değişim, küresel ölçekte yaygınlaşan ve belirli yetkinliklerin kazandırılmasını merkeze alan yeterlilik temelli eğitim (competency-based education) anlayışının bir yansıması olarak da okunabilir (OECD, 2018).

Okul öncesi eğitimde bilişsel gelişim açısından bellek becerileriyle ilgili çocukların hazırbulunuşluk eksiklikleri, bilgiden çok bunun somutlaşmış hali olan davranışın kazandırılmasına odaklanmayı gerektirmektedir. Bu durum, çocukların bu dönemde soyut kavramlar yerine somut nesnelere ve deneyimler yoluyla öğrendiğini belirten Piaget'nin gelişim kuramıyla paralellik gösterir (Piaget ve Inhelder, 1969). Öte yandan okul öncesi eğitim deneyimlerinde çocukların programın içeriğindeki bilgilerden çok, becerilere odaklanmaları bu kademe için iddia edilen etkinin kısıtlı kalmasına neden olabilir. Boocock (1995) 13 ülkenin erken çocukluk eğitim programlarını karşılaştırdığı araştırmasında okul öncesi eğitimin bilişsel gelişimi ve okul başarısını desteklediğini fakat program türünün büyük bir öneme sahip olmadığını belirtmiştir. Aslında bu bulgu, okul öncesi eğitimin etkililiğinde modelin isminden çok, uygulamanın kalitesinin—yani öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği, materyal zenginliği ve öğrenme ortamının yapılandırılma biçiminin—daha belirleyici olduğunu gösteren büyük ölçekli araştırmalarla da desteklenmektedir (Schweinhart vd., 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 2006). Deneyimlerin ve eğitim sürecinin önemine vurgu yapan çalışmadan yola çıkılarak programların öğrenme öğretme yaşantılarını yapılandıran süreç kalitesinin (process quality) dikkate alınması gerektiği iddia edilebilir.

9.3. Maarif Modeli ve 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı

Yeni eğitim programlarına ihtiyaç duyulmasıyla ilgili temel gerekçelerden

bazıları her dönemde oluşabilecek durumlardır. Genel olarak bu durumlar, eğitim programı geliştirme alanının önde gelen kuramcılarının da belirttiği gibi, programları şekillendiren toplumsal, felsefi, psikolojik ve tarihsel güçlerin bir yansıması olarak ortaya çıkar (Ornstein ve Hunkins, 2017). Bu güçler; toplumu oluşturan bireylerin kişisel ve sosyal durumlarındaki değişimler, bilgi ve teknolojiadaki değişimden kaynaklı bilimsel ilerlemeler ile eğitim bilimlerinde yapılan araştırmalar doğrultusunda oluşan yeni yaklaşım ve eğilimler olarak sıralanabilir. Türkiye’de 2024 eğitim programı değişiminde dikkat çeken önemli bir gerekçe de okul öncesi eğitim ile ilkökul bağlantısının ve devamlılığının sağlanmasıdır. Yaşanan önceki değişimlerden birinde eğitim sistemimizin yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden tasarlandığı söylenebilir. Temelleri büyük ölçüde Piaget gibi gelişim psikologlarının çalışmalarına dayanan (Piaget, 1952) yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılır, araştırır, sorgular ve elde ettiği bilgi ve becerileri önceki deneyimleriyle ilişkilendirerek edindiği kazanımlara kendine özgü yapı kazandırır (Shunk, 1996). Bu yapının Maarif Modeli’nde de başta eğilimler ve sosyal duygusal beceriler olmak üzere benzer süreç bileşenleri aracılığıyla aynı şekilde korunduğu söylenebilir (MEB, 2024b).

Bir ülkenin eğitim faaliyetleri daha da bütüncül olarak eğitim sistemi eğitim programları temelinde şekillenir. Eğitim programı öğeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme bu sistemin ana çatısını oluşturur. Bu dört temel öge, program geliştirme alanının klasiği haline gelmiş ve “Tyler Rasyoneli” olarak bilinen yaklaşımın temelini oluşturur (Tyler, 2013). Bu yapıda vizyon, amaç ve ilkelerle somutlaşan hedef; öğrenme alanları, alan becerileri, değerler ve süreç bileşenleriyle somutlaşan içerik; etkinlik süreci, süresi ve rehberlik hizmetleriyle somutlaşan öğrenme-öğretme süreci ile çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla tutulan kayıt ve doldurulan ölçme araçlarıyla somutlaşan ölçme ve değerlendirme öğeleri bulunmaktadır. Bu çok katmanlı yapı, bir eğitim programının yalnızca açıkça öğretilenleri (explicit curriculum) değil, aynı zamanda değerler gibi örtük olarak aktarılanları da (implicit/hidden curriculum) içerdiğini gösteren bir yaklaşımdır (Eisner, 1994). Eğitim programları geliştirilirken programın etkililiğini test etmek amacıyla pilot uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat Maarif Modeli 2024 programları ortak metninden tüm kademelerde pilot uygulama yapılmadan kademeli olarak uygulamaya alındığı/alınacağı anlaşılmaktadır (MEB, 2024a). Bu durum, eğitimde büyük ölçekli reformların başarısının, uygulama sürecindeki karmaşıklıkları ve yerel bağlamın ihtiyaçlarını göz ardı etmemeye bağlı olduğunu vurgulayan eğitimde değişim yönetimi literatürü açısından kritik bir nokta olarak değerlendirilebilir (Fullan, 2007). Erden’e (1998) göre bir eğitim programı tasarısının tam olarak uygulanmasını engelleyebilecek

birçok faktör bulunabilir ve bu faktörler programın etkililiğiyle ilgili hüküm vermeyi engeller. Uluslararası literatürde bu durum “uygulama sadakati” (fidelity of implementation) olarak kavramsallaştırılmakta ve bir programın tasarlanan ile uygulanan hali arasındaki farkın, değerlendirme sonuçlarının geçerliğini doğrudan etkilediği belirtilmektedir (O’Donnell, 2008). Doğru bir kaniya varmak için programın uygulama süreci dikkatlice izlenmeli ve gözlemler aracılığıyla sağlıklı bilgiler toplayarak değerlendirme yapılmalıdır. Bu çalışma izleme ve bilgi toplama aşamalarından önce programın genel görünümünü yansıtmak amacıyla yapılmıştır.

Okul öncesi eğitim programlarının hedefleri genel olarak çocukların gelişimlerini en üst seviyeye çıkarmaya çalışmak ve topluma uyum sağlamalarıdır. Bu çift yönlü hedef, Bronfenbrenner’ın (1979) Ekolojik Sistemler Kuramı ile açıklanabilir; kurama göre çocuk, yalnızca bireysel potansiyeliyle değil, aynı zamanda onu çevreleyen aile, okul ve toplum gibi iç içe geçmiş sistemlerle etkileşim içinde bütüncül olarak gelişir. Bunlara ek olarak Anning’e (1991) göre çocukların yeteneklerinin farkına varması ve onları nasıl geliştireceğine dair farkındalık edindirmedir. Bu hedef, çocuğun kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesini sağlayan ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşlarca temel bir yetkinlik olarak kabul edilen “öğrenmeyi öğrenme” (learning to learn) becerisiyle doğrudan ilişkilidir (European Commission, 2018).

Okul Öncesi Eğitim Programı içeriklerinin eğitim bilimleri araştırmaları, ilgili ülkenin tarihi ve kültürel birikimi ile eğitim ortamı ve materyal vizyonuna göre şekillendiği söylenebilir. Bu durum, Amerika’da Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (NAEYC) tarafından geliştirilen ve alanda bir standart haline gelen “Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar” (Developmentally Appropriate Practice - DAP) ilkesiyle örtüşmektedir. DAP, programların hem evrensel gelişim ilkelerine hem de çocuğun bireysel ve kültürel özelliklerine duyarlı olması gerektiğini vurgular (NAEYC, 2020). Gordon ve Browne (2007) okul öncesi eğitim programının içeriğinde çocuğu destekleyecek tutum ve beceriler, fiziksel mekanların düzenlenmesi, bireysel farklılıklar ve aile katılımı gibi durumların bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bileşenler, aynı zamanda Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS) gibi uluslararası geçerliliği olan kalite değerlendirme araçlarında da temel göstergeler olarak yer alır ve yüksek nitelikli bir programın somut kanıtları olarak kabul edilir (Harms, Clifford, ve Cryer, 1998).

Türkiye’de uygulamaya alınan okul öncesi eğitim programlarının eğitim programı bileşenleri bağlamında ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tür bütüncül doküman analizleri, programların altında yatan eğitim felsefesini,

öğrenme teorilerini ve toplumsal hedefleri ortaya koyarak politika ve uygulama arasındaki tutarlılığı değerlendirmek için kritik bir öneme sahiptir (Ornstein ve Hunkins, 2017). Bunun yanında Çağlayan, Kuru, Apak ve Karakaya'nın (2023) yaptığı çalışmada 1989-2021 yılları arasında okul öncesi eğitim programlarıyla ilgili yapılan araştırmalardaki eğilimler ortaya konulmuştur. 81 çalışmanın ele alındığı araştırmada uygulanan bazı programların öğretmenler tarafından değerlendirilmesine dönük birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar, bir programın kâğıt üzerindeki halinden ziyade, onu hayata geçiren uygulayıcıların, yani "sokak düzeyindeki bürokratların" (street-level bureaucrats) deneyimleri ve yorumları üzerinden değerlendirilmesinin önemini göstermektedir (Lipsky, 2010). Bu araştırmalarda genellikle hedef ve içerik açılarından değerlendirme içeren bu araştırmaların bazıları şunlardır. Düşek ve Dönmez (2012) tarafından yapılan çalışmada MEB 1994, 2002 ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programları ele alınarak derlenmiştir. Sapsağlam (2013) tarafından yapılan çalışmada sadece ölçme değerlendirme boyutuyla 1952, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programları ele alınmıştır. Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz-Bolat (2014) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin programı çocuk merkezli, aktif öğrenmeye olanak sağlayan ve esnek bir program olduğu; kazanım göstergelerin amaca uygun, açık ve anlaşılır olduğunu değerlendirdikleri bununla beraber yenilenen programa ve yapılan faaliyetlere yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin vurguladığı çocuk merkezlilik ve esneklik gibi özellikler, John Dewey'in (1986) öğrenenin deneyimlerini merkeze alan ilerlemeci eğitim (progressive education) felsefesinin temel taşlarıdır. Bunun yanında anasınıflarının dar ve kullanışsız oluşu, çocuk sayılarının artışı gibi nedenlerle yeni programın gereklerini gerçekleştirmede sorun yaşandığı, herkese uyacak zaman aralıklarında yeterli hizmet içi eğitim yapılamadığı saptanmıştır. Bu bulgu, eğitim literatüründe sıklıkla vurgulanan 'politika-uygulama açığı' (policy-practice gap) olarak bilinen sorunsal somutlaştırmakta, iyi niyetli reformların bile kaynak ve destek yetersizliği nedeniyle sahada tam olarak uygulanamayabileceğini göstermektedir (Fullan, 2007). Köksal, Balaban-Đağal ve Duman (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, farklı niteliklerine göre değerlendirmeleri değişse de programı genel olarak olumlu buldukları ve programın işlevselliği için bilgi eksikliği, uygulama için eğitim ortam ve materyal eksikliği ve teknolojik entegrasyon eksikliğini değerlendirdikleri görülmüştür. Bu bulgular, başarılı bir program uygulamasının yalnızca belgenin niteliğine değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, yeterli kaynaklara ve destekleyici okul liderliğine bağlı olduğunu gösteren

geniş bir araştırma literatürüyle tutarlıdır (Darling-Hammond, Hyler, ve Gardner, 2017).

9.4. Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının Analizi

Bu çalışmada Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı, eğitim programı öğeleri açısından değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama kullanılmış, program karşılaştırmalı olarak belirtilen öğelere göre analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın temel veri kaynağını eğitim programı metinlerinin kendisi oluşturduğundan, temel yöntem doküman analizi olarak şekillenmiştir (Merriam ve Tisdell, 2016). Christensen, Johnson ve Turner, (2015) nitel araştırmayı sayısal olmayan semboller, sözcük, görsel ve imge gibi nitel verilerin ele alındığı ampirik çalışmalar olarak tanımlamıştır. Bu tür verilerin analizi, araştırmacının olguları kendi bağlamları içinde yorumlayarak anlamaya çalıştığı yorumlayıcı bir süreci içerir (Denzin ve Lincoln, 2011). Nitel araştırmalarda belge incelemesi, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntem ve teknikleri kullanılır. Bu çalışmada, belirtilen yöntemlerden temel olarak doküman analizine odaklanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) takip edilen nitel süreç neticesinde algı ve olayların doğal ortamlarında bütüncül bir şekilde ortaya konulduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın “doğal ortamı” incelenen program metinlerinin kendisidir ve bu metinlerin tüm öğeleriyle bir arada incelenmesi, program felsefesinin bütüncül bir resmini sunmayı amaçlamaktadır (Patton, 2015).

Araştırma, ilgili alanyazının taranması, önceki program metinleri ve kamuya açık bir şekilde paylaşılan Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı dokümanlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi ile tamamlanmıştır. Bu bağlamda araştırma verileri, araştırmacının varlığından etkilenmeyen, istikrarlı ve zengin bir bağlam sunan ‘tepkisel olmayan’ (non-reactive) nitelikteki dokümanlardan oluşmaktadır (Bowen, 2009). Elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Nitel veri analizinin temel aşamalarından biri olan betimsel analiz, verilerin anlamlı bir şekilde özetlenmesi, düzenlenmesi ve sunulması için bir çerçeve sunar (Miles, Huberman, ve Saldaña, 2014). Bu yaklaşımda veriler, alanyazın ve uygulamalara dayanarak belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma soruları ile ortaya konan temalara göre düzenlenmiş ve sunulmuştur. Bu süreçte, temaların önceden belirlenmiş olması nedeniyle ‘yönlendirilmiş içerik analizi’ (directed content analysis) yaklaşımı benimsenmiştir; bu yaklaşım, mevcut bir teori veya çerçevenin (bu çalışmada programın dört temel ögesi) analiz sürecine rehberlik etmesini sağlar (Hsieh ve Shannon, 2005). Betimsel analizde amaç, düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak bulguları okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada betimsel analiz ile

okul öncesi eğitim programlarının, program öğelerinde ne gibi değişiklikler ve süreklilikler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bir eğitim programında hedefler, ulaşılmak istenen amaçları somutlaştıran ve programın diğer tüm öğelerinin (içerik, süreç, değerlendirme) kendisine göre şekillendiği yönlendirici bir işleve sahip olan kazanımların genel adıdır. Analiz edilen Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın hedefleri, genel olarak çocukların gelişim düzeylerine uygun, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda bu bilginin kullanımını da merkeze alan beceri temelli etkili bir öğretme öğrenme yaşantısı sunmaya yöneliktir. Programda, çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal, dil ve motor gelişimini birbirinden ayırmayan bütüncül bir yaklaşım benimsenmiş olup, sistematik bir şekilde çocukların tüm gelişim alanlarından becerilerin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Program hedeflerinin üst kademe öğretim seviyeleriyle entegre edilmiş olması (dikey kaynaşıklık), kendi içinde belirli bir sistematığe sahip olması da (yatay bütünlük) programın hedeflerinin bütünselliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Program hedeflerinin, ABD merkezli Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (NAEYC, 2020) tarafından tanımlanan Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practice-DAP) ilkesiyle uyumlu olarak, çocukların doğasına, bireysel ve kültürel bağlamlarına duyarlı bir şekilde tasarlandığı görülmektedir. Ancak bu durum, eğitimde değişim literatürünün en temel sorunlarından birini gündeme getirmektedir. İlerleyen dönemlerdeki değerlendirmelerde görüleceği gibi amaçlanan müfredat (intended curriculum) ile uygulanan müfredat (implemented curriculum) arasındaki potansiyel 'politika-uygulama açığı' (Fullan, 2007) nasıl şekillenecek sorusu sıklıkla ele alınacaktır. Bu açığın kapatılması ve hedeflere ulaşılabilmesi, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, teorik bilgiyi pratik beceriye dönüştüren, sürekli ve nitelikli bir mesleki gelişim sürecinden geçmesine bağlıdır (Darling-Hammond, Hylar ve Gardner, 2017). Hedeflerden bazılarının önceki programlarda bulunmaması ve ifade edilişlerinin genel olması, öğretmenlerin bu soyut hedefleri somut pedagojik eylemlere çevirebilmeleri için açık ve yapılandırılmış bir uygulama iskeletine (implementation scaffolding) ihtiyaç duyacaklarını göstermektedir. Aksi takdirde, her öğretmenin bu genel hedefleri kendi yorumuna göre farklı şekillerde hayata geçirmesi, programın uygulama sadakatini (fidelity of implementation) düşürerek hedeflenen ortak sonuca ulaşmayı zorlaştırabilir (O'Donnell, 2008).

Programda içerik, önceki birçok programda görülen katı ve önceden belirlenmiş tematik yaklaşımdan ziyade, öğretmene mesleki özerklik ve bağlamsal esneklik veren, her türlü tema, konu veya kavram ile kazandırılabilir "öğrenme

alanları” ile çerçevelendirilmiştir. İçerikte yer verilen becerilerin, gelişimsel bir şekilde 36-48 aylık çocuklardan 60-72 aylık çocuklara doğru ilerleyen bir sıra izlediği; aynı zamanda kendi içinde de yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa ve kolaydan zora gibi klasik eğitsel ilkelere (içerik düzenleme ilkeleri) uygun olarak sıralandığı görülmüştür. Bu yapı, içeriğin hem çocuğun gelişimsel sırasına hem de öğrenme psikolojisinin temel prensiplerine uygun olarak sarmal bir yapıda tasarlandığını göstermektedir.

İçerik boyutunda benimsenen esnek ve disiplinler arası yapı, öğretmene konuları bütünleştirme ve bir «müfredat geliştirici» (curriculum maker) olarak hareket etme olanağı tanımaktadır. Ancak bu esnekliğin etkili bir öğrenme deneyimine dönüşmesi, öğretmenin, Shulman’ın (1987) tanımladığı ‘pedagojik alan bilgisine’ (pedagogical content knowledge - PCK), yani konu alanını çocuğun gelişimsel düzeyine ve öğrenme biçimine uygun olarak nasıl dönüştüreceğini bilme yetkinliğine ne ölçüde sahip olduğuna bağlıdır. Programın sağladığı bu özerklik, Tomlinson’ın (2014) çerçevesini çizdiği etkili bir farklılaştırılmış öğretim (differentiated instruction) sunma sorumluluğunu da beraberinde getirir ki bu, öğretmenlerden ciddi bir profesyonel muhakeme ve hazırlık talep etmektedir. Özellikle Fen ve Sosyal gibi bazı öğrenme alanlarının içeriğinin yoğun ve karmaşık olması, bu gerekliliği daha da artırmaktadır. Bu noktada programın temelini oluşturan aşamalılık ve sarmallık ilkeleri, Bruner’ın (1960) ‘sarmal müfredat’ (spiral curriculum) anlayışının bir yansıması olarak kritik bir önem kazanmaktadır. Bu anlayışa göre, karmaşık konular bile temel düzeyde tanıtılabilir ve ilerleyen zamanlarda artan bir derinlik ve karmaşıklıkla tekrar ele alınabilir. Bu ilkenin hayata geçirilmesi, yoğun içeriğin çocukların bilişsel kapasitelerini aşmadan, anlamlı bir şekilde sunulabilmesi için tek yoldur.

Öğretme-öğrenme yaşantısı sürecinde öngörülen yapı, önceki programların beklentilerine kıyasla daha katmanlı ve bütünlüklü bir durumu yansıtmaktadır. Alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerinden oluşan bütünlüklü beceriler ile eğilimler ve değerlerden oluşan süreç bileşenleri, öğretme-öğrenme yaşantısının belkemiğini oluşturmaktadır. Temelde bu altı bileşen; içeriğin kazandırılmaya çalışıldığı araç olan tema/konu/kavram; aylık ve günlük planların sabit olmadığı, çocuğun ilgisine ve öğrenme anlarına göre gerektiği durumlarda esnetilebilen bir öğrenme ortamı ile kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin oyun temelli olması (oyun, öğrenmenin bir aracı ve amacı olarak görülmektedir) öğretme-öğrenme yaşantısı sürecinin ana yapısını oluşturmaktadır. Programda belirtilen ilkelere yola çıkılarak öğretme-öğrenme yaşantısı sürecinde; bireysel farklılıklar, çocukların ilgi ve gereksinimleri (çocuk merkezli pedagoji), demokratik bir tutum (katılımcı öğrenme ortamı), sarmal bir işleyiş, bütüncüllük, günlük yaşamla ilişkilendirme, gelişim ve beceri

seviyelerine göre farklılaştırma (farklılaştırılmış öğretim), eğitim ortamları ve süreçlerinin tasarımında güncelliğe dikkat etme, sınıf içi veya dışı, okul dışı eğitim ortamlarının kullanımı, eğitsel ilkeler, düzenli değerlendirme ve velilere geribildirim, aile ve toplum katılımı ile rehberlik hizmetlerine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğretme-öğrenme yaşantısı süreci, bir programın kâğıt üzerindeki metinden (written curriculum) yaşayan bir deneyime (enacted curriculum) dönüştüğü kritik bir evre olup, programın başarısındaki en önemli bileşendir. Lipsky'nin (2010) ifadesiyle, bir programın kaderini son kertede onu uygulayan öğretmenler belirler. Maarif Modeli'nin bu boyutu, Vygotsky'nin (1978) işbirlikli ve oyun temelli öğrenmeye, Dewey'in (1986) ise çocuk merkezli ve deneyime dayalı öğrenmeye yaptığı vurgularla paralellik gösteren modern bir pedagojik vizyon sunmaktadır. Ancak bu vizyonun hayata geçirilmesi, iki temel zorlukla karşı karşıyadır. Birincisi, her çocuğa uygun bireyselleştirilmiş destek sağlamanın, özellikle kalabalık sınıflar gibi yapısal kısıtlar altında, öğretmenler için muazzam bir zorluk teşkil etmesidir. İkincisi ve daha kritik olanı ise, bu çalışmada tespit edilen, MEB'in program beklentileri ile Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) öğretmen yetiştirme programı arasındaki derin sistemik uyumsuzluktur. Programın pedagojik kalbini oluşturan oyun temelli öğrenme gibi uygulamalı derslerin öğretmen yetiştirme müfredatında yeterince yer bulmaması, eğitimde değişim literatürünün temel bir ilkesini ihlal etmektedir: Etkili bir reform, ancak öğretmen yetiştirme sisteminin reformun hedefleriyle tam bir uyum içinde çalışmasıyla mümkündür (Darling-Hammond, 2006). Bu durum, özellikle son yıllarda mezun olan öğretmen adaylarının, programın gerektirdiği temel pedagojik yetkinliklere sahip olmadan göreve başlamaları gibi ciddi bir "yetkinlik açığı" riskini beraberinde getirmektedir.

Ölçme değerlendirme konusunda genel olarak çocuğun, öğretmenin ve programın birlikte değerlendirildiği çok yönlü bir yaklaşım söz konusudur. Çocuğun değerlendirilmesinde, yaş temelli gelişimsel normlardan ziyade, çocuğun neyi ne kadar yapabildiğini merkeze alan beceri temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Becerilerin değerlendirilmesi, başta gözlem olmak üzere portfolyo, anekdot kaydı gibi farklı otantik değerlendirme yöntemleriyle süreç içerisinde (biçimlendirici değerlendirme) ve süreç sonunda (düzey belirleyici değerlendirme) yapılmaktadır. Değerlendirmenin tüm becerileri kapsamaması ve sonuçlarının yalnızca gelişim takibi için değil, öğretim sürecini şekillendirmek için kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Dikkat çeken önemli bir nokta, süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerin yine süreçte veliyle paylaşılmasıdır. Bu durum, değerlendirmenin çocuğu etiketleme işlevinden çok, gelişimi desteklemek için tüm paydaşları (öğretmen, çocuk,

aile) bilgilendiren iletişimsel bir araç olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Erken çocuklukta ölçme ve değerlendirme, standartlaştırılmış testlerden ziyade, çocuğun doğal öğrenme ortamında gerçek görevleri yerine getirirken gözlemlendiği otantik değerlendirme (authentic assessment) ilkelerine dayanmasıyla diğer yaş gruplarından temelde ayrılır (Wiggins, 1990). Bu durum, öğretmenin iyi bir gözlemci olarak tüm çocuklara aynı anda veya bireysel olarak vakit ayırması gibi pratik zorlukları beraberinde getirse de, çocuğun gelişimini en geçerli şekilde yansıtmaya potansiyeli taşır. Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir yaklaşımı benimsemesi, uluslararası literatürde öğrenme için değerlendirme (assessment for learning) olarak da bilinen biçimlendirici değerlendirme (formative evaluation) anlayışıyla tam bir uyum içindedir. Bu yaklaşımın temel amacı, Black ve Wiliam'ın (2010) çığır açan çalışmalarında vurguladığı gibi, değerlendirmeyi bir not verme aracı olmaktan çıkarıp, öğretim sürecini anlık olarak şekillendiren ve öğrenciyeye geri bildirim sağlayan pedagojik bir araca dönüştürmektir. Bu açıdan programda vurgu yapılan portfolyo gibi araçlar, çocuğun gelişim ve beceri edinim sürecini daha derinlemesine görme fırsatı sunar. Ancak, bu otantik araçların kullanımı, teorik olarak değerli olsa da, pratikte önemli bir değerlendirme okuryazarlığı (assessment literacy) gerektirir. Öğretmenlerin kişilik yapıları, mesleki doyumları ve çocuklarla kurdukları iletişim gibi sübjektif faktörlerin değerlendirme süreçlerini etkileme potansiyeli, niteliksel gözlemlerin güvenilirliği ve tutarlılığı konusunda ciddi bir zorluk teşkil etmektedir. Bu nedenle, yeni programın değerlendirme süreçlerinin etkili olabilmesi, yalnızca araçların benimsenmesine değil, aynı zamanda öğretmenlerin bu araçları geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanabilmeleri için sürekli mesleki gelişimle desteklenmesine bağlıdır.

9.5. Sonuç

Önceki çoğu programın aksine, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öz kaynaklarıyla geliştirilen Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, eğitim politikalarında sıklıkla görülen «politika ödünç alma» (policy borrowing) eğiliminden uzaklaşarak, yerel ve kültürel bağlama duyarlı (context-sensitive) bir program geliştirme iradesini ortaya koymaktadır (Steiner-Khamsi ve Waldow, 2012). Programın felsefi zemininde, çocukların gelişimini beceri temelli bir yaklaşımla destekleme hedefi, küresel ölçekte kabul gören 21. Yüzyıl Yeterlilikleri çerçeveleriyle paralellik göstermektedir (OECD, 2018). Bununla birlikte, “zengin çevre olanakları”na yapılan vurgu, çocuğun gelişimini onu çevreleyen anlık ve sosyal bağlamların bir ürünü olarak gören Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Sistemler Kuramı ile de örtüşmektedir. Genel çerçevede programın, bilginin pasif bir şekilde aktarılmadığı, aksine

çocuk tarafından aktif olarak yapılandırıldığı yapılandırmacı paradigmayı benimsediği görülmektedir. Bu paradigma, programın ‘çocuk merkezli’ doğasında (Dewey, 1986), ‘oyun temelli’ öğrenme süreçlerinde (Vygotsky, 1978) ve ‘bireysel özelliklere göre farklılaştırılabilir’ olma ilkesinde somutlaşmaktadır.

Eğitim programlarının, özellikle de erken çocukluk eğitiminin, etkilerinin orta ve uzun vadede görünür olacağı, Perry Okul Öncesi Projesi gibi dönüm noktası niteliğindeki boylamsal çalışmalarla kanıtlanmış bir gerçektir (Schweinhart vd., 2005). Ancak bu uzun vadeli başarı, yalnızca programın kalitesine değil, aynı zamanda Fullan’ın (2007) vurguladığı gibi, uygulayıcıları olan öğretmenlerin reformu anlamlandırma ve sahiplenme düzeyine, yani ‘öğretmen failliğine’ (teacher agency) bağlıdır. Programın esneklik ve farklılaştırma gibi ilkeleri, öğretmeni pasif bir teknisyen rolünden çıkarıp, Schön’ün (2017) tanımladığı ‘yansıtıcı bir uygulayıcı’ (reflective practitioner) konumuna yükseltmektedir; bu da ciddi bir profesyonel muhakeme ve çaba gerektirir. Bu profesyonel pratiğin hayata geçirilmesi ise yeterli ve nitelikli öğretim materyallerinin varlığı gibi temel kaynaklara bağlıdır; zira materyal yoksunluğu, en iyi tasarlanmış pedagojik vizyonu bile işlevsiz kılabilir. Programın en kritik ilkelerinden biri olan değerlendirme sonuçlarının sürekli kullanımı, öğretmeni bir veri toplayıcısı olmaktan çıkarıp, veriye dayalı karar veren (data-driven) bir uygulayıcıya dönüştürür. Bu bağlamda, öğretmenin günlük, haftalık ve aylık periyotlarda yürüttüğü sürekli niteliksel değerlendirme, izole bir görev değil, kendi sınıfında bir ‘eylem araştırması’ (action research) döngüsü işletmesinin temelini oluşturur. Gözlemler, veriyi yorumla, pedagojik müdahalede bulun, etkiyi değerlendir ve süreci yeniden şekillendir (Carr ve Kemmis, 2003) şeklindeki bu süreç ciddi bir emek istemektedir. Programın sağlıklı bir şekilde uygulanması ve becerileri ne ölçüde geliştirdiğinin anlaşılması, bu dinamik ve yansıtıcı döngünün ne kadar etkili bir şekilde işletilebildiğine bağlı olacaktır. Başka bir ifadeyle, programın nihai başarısı, her bir öğretmenin kendi sınıfını bir öğrenme laboratuvarına dönüştürebilme kapasitesinde yatmaktadır. Türkiye’de mevcut durumda var olan fırsat eşitsizlikleri ve niteliğin artırılması gerekliliği (Eroğlu ve Şimşek, 2021) gibi yapısal sorunların aşılması öğretmenler kadar politika yapımcıların da zihinsel dönüşümüne bağlıdır.

Özetle erken çocukluk eğitim programları diğer eğitim kademelerinin temeli olması ve onları beslemesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı 2024-2025 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programının yapısının dört temel program bileşeni olan hedef, içerik, süreç ve değerlendirme açısından analiz edilmesidir. Bu amaçla eğitim programı geliştirme ve değerlendirme ile ilgili alan yazın taranmış, önceki

okul öncesi eğitim programlarının yapısı da göz önüne alınarak oluşturulan tema ve kodlar yardımıyla betimsel analiz yapılmıştır. Buna göre Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (OÖEP) beceri temelli olduğu, ilkokul müfredatıyla entegre edildiği, öğretme öğrenme yaşantılarında zengin ve çok yönlü bir perspektife sahip olduğu ve süreç değerlendirmesine önem veren bir yapıya sahip olduğu değerlendirilmiştir.

KAYNAKLAR

- Anning, A. (1991). *The first years at school*. Milton Keynes: Open University Press
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4. bs.). Routledge.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Rinehart and Winston, Inc., New York.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Black, P. ve Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92 (1), 81-90.
- Boocock, S, S. (1995) Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 94-114.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Carr, W. ve Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Datnow, A. ve Park, V. (2014). *Data-driven leadership*. John Wiley & Sons.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The educational forum*, 50(3), 241-252.
- 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*, 1(1), 68-75.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3. bs.). Macmillan, New York.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, 3.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, Ö. ve Şimşek, H. A. (2021). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Eleştirel Pedagojik Yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387-397.

- European Commission. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.
- Eurydice. (2021). *National student assessments in Europe: Objectives, organisation and use of results*. Publications Office of the European Union.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. ve Wingate, L. A. (2012). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. ve Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Gordon, A. M. ve Browne, K. W. (2007). *Beginning essentials in early childhood education*. Thomson Delmar Learning.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Harms, T., Clifford, R. M. ve Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale*. Teachers College Press.
- Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90.
- Köksal, O., Balaban-Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), 379-394.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- MEB. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- MEB. (2024b). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. bs.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. bs.). Sage Publications.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). *Developmentally appropriate practice (DAP) position statement*. NAEYC.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99–116.

- 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.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
- Oktay, A. (1983). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Education and Science*, 7(42), 3-7.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7. bs.). Pearson.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Yılmaz-Bolat, E. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri Adana İli Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. bs.). Sage Publications.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2019). *Framework for 21st Century Learning*. Battelle for Kids.
- Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?* (3rd Ed.). Routledge.
- PISA. (2003). *Learning for Tomorrow's World First Results from PISA* (Programme for International Student Assessment) 2003. <http://www.pisa.oecd.org>.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 63-73.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. ve Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. High/Scope Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Shunk, D. H. (1996). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. ve Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.

- Steiner-Khamsi, G. ve Waldow, F. (Eds.). (2012). *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education*. Routledge.
- TIMSS. (1995). *Trends in International Mathematics and Science Study*. <https://www.iea.nl/studies/iea/timss>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. In *Curriculum studies reader* (2nd Ed.) (pp. 60-68). Routledge.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(1).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.