Güven, G. ve Kesicioğlu, O. S. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı Türkçe alan becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 14(3)*, 617-640. https://doi.org/10.16916/aded.1895130

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 22.02.2026 Kabul/Accepted: 06.07.2026
Araştırma Makalesi / Research Article

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Türkçe Alan Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Gülhan GÜVEN[*]
Oğuz Serdar KESİCİOĞLU[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya geçilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Türkçe alan becerilerini ve bu becerilerin uygulanma süreçlerini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Nitel yöntemlerden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Öğretmenler Türkçe alan becerilerini işlevsellik, anlaşılırlık ve sistemli yapı bakımından olumlu değerlendirmiş; uygulamada dikkat süresi sınırlılıkları, bireysel farklılıklar, materyal eksikliği, kalabalık sınıflar ve dijitalleşmenin dil etkileşimi üzerindeki olumsuz etkisini başlıca güçlükler olarak belirtmiştir. Program kapsayıcı bulunmakla birlikte dezavantajlı çocuklar için bireysel destek ve uyarlanmış materyal gereksinimi öne çıkmıştır. Öğretmenler drama ve oyunlaştırma temelli uygulamalar, materyal desteği, hizmet içi eğitim ve aile eğitimi önermiştir. Becerilerin serbest zaman etkinlikleri, günlük rutinler ve hikâye okuma yoluyla günlük yaşama yansıdığı, sürecin mesleki gelişime katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Maarif Modeli, Türkçe alan becerileri, öğretmen görüşleri

An Investigation of the Turkish Language Domain Skills in the Türkiye Century Maarif Model Preschool Education Program Based on Teachers' Views

Abstract

This study examines the Turkish language domain skills and their implementation processes in the Türkiye Century Maarif Model Preschool Education Program, phased in since the 2024-2025 academic year. In this qualitative case study, the study group comprised 20 preschool teachers selected through criterion sampling. Data were collected via a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. Teachers evaluated these skills positively in terms of functionality, clarity, and systematic structure, while reporting attention span limitations, individual differences, material shortages, overcrowded classrooms, and the negative impact of digitalization on linguistic interaction as the main challenges. Although the program was considered inclusive, the need for individualized support and adapted materials for disadvantaged children stood out. Teachers recommended drama- and play-based practices, material support, in-service training, and family education. The skills were reflected in daily life through free-time activities, routines, and story reading, and the process contributed to teachers' professional development.

Keywords: Preschool education, Maarif model, Turkish language domain skills, teacher views

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, gulhang@gazi.edu.tr
** Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Giresun, kesiciogluserdar@gmail.com

Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların hem dil gelişiminin hem de erken okuryazarlık becerilerinin hızla ilerlediği ve bu becerilerin ilerleyen yıllardaki öğrenmeler için güçlü bir zemin oluşturduğu kritik bir dönemdir (Dickinson ve Tabors, 2001; Snow vd., 1998). Bu süreçte dil, yalnızca "konuşabilme" becerisi olarak görülmez. Dinleme ve anlama, kendini ifade etme, sözcük dağarcığını geliştirme, iletişimi sürdürebilme ve erken okuryazarlığa hazırlık gibi birçok bileşeni birlikte kapsayan geniş bir yapı olarak ele alınır (Hulme vd., 2025; Snow vd., 1998). Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamlarında dili destekleyen nitelikli etkileşim fırsatlarının sunulması, çocukların iletişim kurma ve anlam üretme becerilerini güçlendirdiği gibi, erken okuryazarlığa giden yolu da destekler (Dickinson ve Tabors, 2001; Rogde vd., 2019). Dil gelişimi doğası gereği etkileşime dayanır. Çocuğun dili nasıl ve ne hızda geliştirdiği, öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği, sınıf içinde kullanılan söylem biçimleri, akranlarla kurulan iletişim ve kitap okuma deneyimleri gibi etmenlerden önemli ölçüde etkilenir (Dickinson ve Tabors, 2001; Duncan vd., 2020). Öğretmenin soru sorma biçimi, çocuğun verdiği yanıtları genişletme ve derinleştirme stratejileri ile günlük rutinler içinde dili zenginleştirme düzeyi, sınıftaki dil ortamının kalitesini belirleyen temel göstergeler arasındadır (Duncan vd., 2020; Phillips vd., 2018; Tepetaş Cengiz vd., 2018).

Öğretmen-çocuk etkileşiminin dil gelişimi üzerindeki bu belirleyici rolü, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının niteliğini ön plana çıkarmaktadır. Ne var ki alanyazındaki çalışmalar, bu niteliğin her zaman yeterli düzeyde sağlanamadığına işaret etmektedir. İlgili araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine günlük eğitim akışında düzenli olarak yer verdiklerini göstermektedir (Gönen vd., 2010; Tepetaş Cengiz vd., 2018). Ancak bu etkinlikler çoğu zaman geleneksel uygulamalarla sınırlı kalmaktadır. Gönen vd. (2010), öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde en sık öykü anlatma, şiir, tekerleme, parmak oyunu ve dramatizasyon gibi yöntemleri tercih ettiğini, etkileşimli okuma, çocuk merkezli sorgulama ya da farklılaştırılmış dil öğretim stratejilerine ise daha sınırlı ölçüde başvurduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Tepetaş Cengiz vd. (2018), öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini büyük ölçüde hikâye okuma ve sohbet gibi alışılagelmiş biçimlerde yürüttüğünü belirlemiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenler, açık uçlu sorular yoluyla çocukların üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren etkileşim kalıplarına yeterince yer vermemektedir. Wasik ve Hindman (2011) ise mesleki gelişim programı aracılığıyla öğretmenlerin sözcük öğretim stratejilerini zenginleştirmenin, dezavantajlı okul öncesi çocukların hem alıcı sözcük dağarcığını hem de erken okuryazarlık becerilerini anlamlı düzeyde iyileştirdiğini göstermiştir. Tüm bu bulgular, okul öncesi sınıflarda dil etkinliklerinin niceliksel olarak var olmasına karşın, niteliksel açıdan zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Kanıta dayalı dil müdahalelerinin etkililiğini inceleyen çalışmalar, daha sistematik yaklaşımların çocukların dil becerilerini anlamlı düzeyde destekleyebildiğini ortaya koymaktadır. Zucker vd. (2013), okul öncesi sınıflarda sık ve etkileşimli paylaşımlı kitap okumanın çocukların sözcük dağarcığı ile okuryazarlık becerilerinin boylamsal gelişimini anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Dowdall vd. (2020), paylaşımlı resimli kitap okuma müdahalelerine ilişkin sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarında, kitap paylaşımına dayalı uygulamaların çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerini güçlendirdiğini belirlemiştir. Swanson vd. (2011) de sesli okuma müdahalelerini ele aldıkları sentez çalışmasında, yapılandırılmış okuma etkinliklerinin risk altındaki çocukların erken okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini raporlamıştır. Buna ek olarak Rogde vd. (2019), dilsel anlama becerilerine yönelik müdahalelerin hem dil hem de okuduğunu anlama becerilerine genellenebilir katkılar sağladığını sistematik derleme yoluyla göstermiştir. West vd. (2024) ise okul öncesi dönemde uygulanan sözlü dil zenginleştirme programlarının çocukların dil becerilerini geliştirdiğini deneysel bir çalışmayla ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, sınıf içi dil ortamını zenginleştiren öğretmen uygulamalarının niteliğinin, çocukların Türkçe becerilerinin gelişiminde belirleyici bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Uluslararası alanyazında ortaya konan bu kanıtlar, okul öncesi dil eğitiminin sistematik ve nitelikli bir program çerçevesinde yürütülmesi gerektiğini açıkça göstermektedir. Bu gereklilik, Türkiye'deki öğretim programlarının gelişim sürecinde de karşılık bulmaktadır. Nitekim Türkiye'de okul öncesi öğretim programları pedagojik ve toplumsal gereksinimler doğrultusunda

zaman içinde güncellenmiştir. 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli biçimde uygulamaya alınan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), alan becerileri temelli yapıyı daha görünür kılmış ve öğrenme sürecini beceri, değer ve eylem boyutlarını birlikte ele alan bütüncül bir çerçevede tanımlamıştır (Güven ve Dere, 2025; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu çerçevede Türkçe alan becerileri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve erken okuryazarlık bileşenleri üzerinden yapılandırılmıştır. Dil ise çocuğun düşünme, anlam üretme ve etkili iletişim kurma süreçlerini destekleyen temel bir öğrenme aracı olarak konumlandırılmıştır (MEB, 2024). TYMM'nin öne çıkan yönlerinden biri, alan becerilerini erdem-değer-eylem yaklaşımıyla ilişkilendirmesidir. Program, Türkçe alan becerilerini kendini ifade etme, düşüncelerini gerekçelendirme, başkalarını dinleme ve etkili iletişim kurma gibi öğrenme çıktıları üzerinden değerler eğitimiyle birlikte ele almaktadır. Ancak değerlerin öğretim sürecine gerçekten yerleşmesi, program metninde hedeflerin yazılmış olmasıyla kendiliğinden gerçekleşmez. Değerlerin sınıf içi etkileşimlerde görünür kılınması, etkinliklerin bu doğrultuda tasarlanması ve öğretmen rehberliğiyle somutlaştırılması, ayrıca bu süreçlerin izlenebilir kılınması gerekir (Halstead ve Taylor, 2000).

Ancak programın tasarımındaki hedefler ile sahaya yansıması arasındaki olası farklılıklar bu noktada önem kazanmaktadır. Program dokümanlarına dayalı bazı analizler, değer-beceri bütünleşmesinin kimi zaman metinde "örtük" kalabildiğini ve uygulamanın büyük ölçüde öğretmenin pedagojik yorumuna bırakıldığını göstermektedir (Güven ve Dere, 2025; Sarısoy, 2025). Bu nedenle Türkçe alan becerilerinin değerlerle nasıl ilişkilendirildiğine dair öğretmenlerin yorumlarını ve sınıf içi uygulama örüntülerini incelemek, programın sahadaki karşılığını değerlendirmek açısından belirleyici görünmektedir. Öte yandan program değişikliklerinin etkisi, yalnızca tasarım ve içerik düzeyinde ele alınamaz. Bir reformun sınıfta nasıl karşılık bulduğu, öğretmenlerin programı nasıl okuduğuyla, hangi yönlerini önceliklendirdiğiyle ve günlük öğretim uygulamalarında programı nasıl uyarladığıyla doğrudan ilişkilidir (Coburn, 2003; Spillane vd., 2002). Öğretmenler, programda yer alan kavram ve beklentileri kendi deneyimleri, inançları, pedagojik birikimleri ve okulun sunduğu olanaklar çerçevesinde anlamlandırarak uygulamaya aktarırlar. Bu süreçte politika ve program mesajları, öğretmenlerin mevcut anlayışlarıyla uyumlu olacak biçimde yeniden yorumlanabilir ya da yeniden çerçevelendirilebilir (Coburn, 2005). Ayrıca programın nasıl uygulandığı yalnızca bilişsel bir uyarlama meselesi değildir. Öğretmenin mesleki kimliği ve duygusal durumu da bu sürece eşlik eder. Reformların belirsizlik, artan iş yükü ve yeterlilik algısı gibi unsurlar yoluyla öğretmenlerin duygularını etkileyebileceği, bunun da programı sahiplenme, direnç gösterme ya da farklı biçimlerde uyarlama eğilimini değiştirebileceği belirtilmektedir (Schmidt ve Datnow, 2005). Nitekim aynı programın farklı okul ve sınıflarda farklı "uygulama/enactment" örüntüleriyle, farklı yoğunluklarda ve farklı biçimlerde hayata geçirilmesi beklenen bir durumdur (Spillane vd., 2002).

Yukarıda ele alınan kuramsal çerçeve, öğretmenlerin bir programı nasıl anlamlandırdığının o programın sınıftaki görünümünü şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin algıları, alan becerilerinin ne anlama geldiği, bu becerilerin hangi etkinlikler ve etkileşim düzenleriyle destekleneceği, değerlerle nasıl ilişkilendirileceği ve ölçme-değerlendirme sürecinin nasıl yürütüleceği gibi pek çok uygulama kararını doğrudan etkileyebilmektedir (Düğmeci ve İlik, 2025). Özellikle TYMM ile süreç odaklı ölçmeye yapılan vurgunun güçlenmesi ve okul öncesinde dönem sonunda karne yerine beceri edinim raporlarının öne çıkması, öğretmenler açısından yeni bir uygulama alanı doğurmuştur. Bu yeni alan ölçme-değerlendirme yeterlikleri, öğrenmeye ilişkin kanıt toplama alışkanlıkları ve kullanılacak araç/materyal gereksinimleri bakımından öğretmenlerin günlük işleyişini yeniden düzenlemelerini gerektirmektedir (MEB, 2024). Dolayısıyla öğretmenler artık yalnızca "ne öğretileceğini" değil, aynı zamanda "nasıl öğretileceğini" ve "öğrenmenin nasıl izlenip raporlanacağını" da yeniden kurgulamak durumundadır. Nitekim öğretim programı reformlarında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını destekleyecek şekilde hazırlanan materyallerin "öğretici" bir işlev görmesinin, reformların hayata geçirilmesini kolaylaştırdığı ve güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Ball ve Cohen, 1996). Bu nedenle TYMM'de Türkçe alan becerilerinin sınıf içinde nasıl karşılık bulduğunu öğretmen deneyimlerine dayanarak incelemek, programın sahadaki etkisini daha somut biçimde ortaya koymak, ortaya çıkan ihtiyaç alanlarını belirlemek ve gerekli destek mekanizmalarını görünür kılmak açısından temel bir gereklilik olarak görülebilir (Coburn, 2005; Spillane vd., 2002). Buradan hareketle çalışmada,

okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe alan becerilerini nasıl anlamlandırdıkları, bu becerileri uygulamalarına nasıl taşıdıkları, süreçte karşılaştıkları güçlükler, programın kapsayıcılığına ilişkin değerlendirmeleri, etkililiğin artırılmasına yönelik önerileri, bu becerilerin çocukların günlük yaşamına yansıması ile mesleki gelişim kazanımları ve gereksinimleri sorularına odaklanılmaktadır. Elde edilecek nitel bulguların, programın uygulanabilirliğini güçlendirecek rehberlik ve mesleki gelişim mekanizmalarının tasarlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır: Okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan Türkçe alan becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu temel soru çerçevesinde şu alt sorulara odaklanılmıştır:

1. Öğretmenlerin Türkçe alan becerileri öğrenme çıktılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe alan becerilerinin uygulanması sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?
3. Öğretmenler programın Türkçe alan becerileri açısından kapsayıcılık düzeyini nasıl değerlendirmektedir?
4. Türkçe alan becerilerinin öğretimini daha etkili hâle getirmeye yönelik öğretmen önerileri nelerdir?
5. Türkçe alan becerilerinin çocukların günlük yaşamına yansımasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin elde ettiği mesleki gelişim kazanımları nelerdir?
7. Öğretmenlerin Türkçe alan becerilerinin öğretimine yönelik mesleki gelişim gereksinimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olayı veya durumu kendi doğal bağlamında derinlemesine incelemeyi, ayrıntılı biçimde betimlemeyi ve bütüncül bir anlayışla yorumlamayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Creswell, 2021; Merriam, 2013). Bu araştırmada "durum", Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Türkçe alan becerilerine ilişkin öğretmen deneyimleri olarak tanımlanmıştır. TYMM'nin ilk uygulama yıllarında belirli bir öğretmen grubunun bu programa yönelik algılarını, sınıf içi uygulamalarını ve mesleki gereksinimlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Sınırları belirli tek bir durumun bütüncül biçimde ele alındığı bütüncül tek durum (holistic single-case) deseni benimsenmiştir. Durum çalışmasının tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmanın amacının bireysel deneyimlerin ortak özünü çözümlemek ya da yalnızca genel bir nitel betimleme sunmak değil, TYMM Türkçe alan becerilerinin belirli bir bağlamdaki uygulanışını güncel, gerçek ve sınırları tanımlı bir "durum" içinde derinlemesine incelemek olmasıdır (Creswell, 2021; Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, grubun büyük bir çoğunluğunun kadın öğretmenlerden (n = 19) oluştuğu, yalnızca bir katılımcının erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımı açısından bakıldığında, öğretmenlerin ağırlıklı olarak 30-39 yaş aralığında (n = 18) yoğunlaştığı, bunun yanı sıra bir katılımcının 20-29, bir diğerinin ise 40-49 yaş aralığında olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların deneyim süreleri 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri arasında değişmekle birlikte, en büyük grubu 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar (n = 13) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla 6-10 yıl (n = 5) ve 16 yıl üzeri (n = 2) kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n
Cinsiyet	Kadın	19
	Erkek	1
Yaş	20-29 yaş	1
	30-39 yaş	18
	40-49 yaş	1
Mesleki kıdem	6-10 yıl	5
	11-15 yıl	13
	16 yıl ve üzeri	2
Toplam		20

Çalışma grubunun belirlenmesinde, nitel araştırma geleneğinde derinlemesine ve zengin veri elde etmeye olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde araştırmacı, belirlenen ölçütlere uygun durumları araştırmaya dâhil edebilmektedir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının çalışma problemini en iyi temsil eden ve önceden belirlenen niteliklere sahip durumları veya kişileri sürece dâhil etmesini esas alır (Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Örneklem seçiminde, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'nı aktif olarak uyguluyor olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda oluşturulan çalışma grubu, programın sahadaki yansımalarını doğrudan deneyimleyen eğitimcilerden oluşması bakımından araştırmanın amacına hizmet etmektedir. Çalışma grubunun seçiminde açık biçimde tanımlanmış ölçütlerin kullanılması, çalışmanın bağlamının netleştirilmesine, bulguların hangi evren için geçerli olduğunun daha şeffaf raporlanmasına katkı sağlamaktadır (Palinkas vd., 2015; Robinson, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde (a) araştırmanın yürütüldüğü dönemde TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'nı aktif olarak uyguluyor olma, (b) okul öncesi öğretmeni olarak hâlihazırda görev yapıyor olma ve (c) araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etme ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütleri karşılamayan öğretmenler araştırma kapsamına alınmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada, öğretmenlerin TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda sorular oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla, farklı üniversitelerde görev yapan okul öncesi eğitim alanında uzman 2 doktor öğretim üyesi ve 1 doçent olmak üzere üç akademisyenden görüş alınmıştır. Alınan geribildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve form toplamda 4 kişisel bilgi, 7 araştırmaya yönelik olmak üzere 11 sorudan oluşacak şekilde nihai haline getirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu ile üç öğretmenle ön uygulama gerçekleştirilmiş, tespit edilen anlaşılmayan veya belirsiz noktalar düzeltilerek forma son şekli verilmiştir. Bu süreç aracılığıyla veri toplama aşamasında karşılaşılabilecek olası sorunların önüne geçilmiş ve araştırmanın güvenirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz dönemi boyunca yüz yüze ve çevrim içi görüşmeler yoluyla yürütülmüştür. Her iki görüşme formatında da aynı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Soru sırası, yönerge ve sonda soruları standart tutularak veri toplama sürecinin tutarlılığı sağlanmıştır. Uygulama öncesinde, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkeleri doğrultusunda katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, elde edilen verilerin gizliliği ve kullanım alanları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, ardından katılımcıların bilgilendirilmiş gönüllülük esasına dayalı onamları alınmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış olup, uygulama sırasında katılımcıların soruları doğru anlamlandırmaları için

rehberlik sağlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların onamıyla ses kaydına alınmış ve ardından araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Görüşmenin yürütülmesi esnasında, katılımcıların tereddüt ettikleri veya açıklığa kavuşturulması gereken hususlar araştırmacı tarafından anında açıklanmıştır. Bu yaklaşım, veri kaybını önlemeye ve verilerin geçerliliğini artırmaya yönelik olarak benimsenmiştir. Her bir katılımcı ile gerçekleştirilen görüşme ortalama 30 ila 45 dakika arasında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizine 20 öğretmenden toplanan veriler dâhil edilmiştir. Ancak görüşme formundaki sorulara öğretmenlerin bazıları cevap vermemiş ya da "evet, hayır, yok" gibi araştırma için anlam içermeyen kısa yanıtlar vermiştir. Bu nedenle sorularda analize dâhil edilen öğretmenlerin sayıları alt problemlere göre değişkenlik göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen tüm veriler, doğrudan çocuk gözlemine değil, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı mesleki deneyimlerine dayalı beyanlarına dayanmaktadır. Dolayısıyla bulgular öğretmen algıları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde, birbirine benzeyen verilerin belirli bazı kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve okurun anlayabileceği şekilde organize edilerek yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından önce kavramsal ve içerik açısından benzerliğe göre gruplandırılmıştır. Sonrasında, benzer düşünceleri dile getiren ifadeler birlikte sınıflandırılmıştır. Bu süreçte, verilerin anlamlı temalar çerçevesinde toplanmasına dikkat edilmiş, katılımcıların görüşlerini bütüncül şekilde yansıtacak şekilde düzenlenmiştir (Miles vd., 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tablolarda her temaya ilişkin görüşler, o görüşü dile getiren katılımcıların kodlarıyla birlikte sunulmuştur. Doğrudan alıntılar ise aynı görüşü paylaşan katılımcıların ifadeleri arasından, ilgili temayı en açık biçimde temsil eden örnekten seçilmiştir. Bir katılımcı, aynı alt probleme verdiği yanıtta birden fazla temaya değinebildiğinden, bir alt problemde aynı katılımcı koduna farklı temalar altında yer verilebilmektedir. İçerik analizi sürecinde Miles vd.'nin (2014) önerdiği aşamalar izlenmiştir: ham verilerin tekrar tekrar okunmasıyla anlam taşıyan ifadeler kodlanmış (açık kodlama), birbirine yakın kodlar kategorilere, kategoriler ise her alt probleme ilişkin temalara ulaşılacak biçimde gruplanmıştır. Temalar oluşturulduktan sonra ilgili kodlar ve katılımcı ifadeleri yeniden gözden geçirilerek temaların verilerle tutarlılığı doğrulanmıştır.

Araştırmada kodlayıcılar arası güvenirlik analizi yapılmıştır. Öğretmen görüşleri iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, Miles vd.'nin (2014) önerdiği [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] × 100 formülüyle hesaplanmıştır. Yedi alt problem kapsamında toplam 120 kodlanmış katılımcı ifadesi üzerinden yürütülen bağımsız kodlamalar karşılaştırıldığında iki araştırmacının kodlamaları önemli ölçüde örtüşmüş ve kodlayıcılar arası uyum yaklaşık %90 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, Miles vd.'nin (2014) güvenirlik için önerdiği %80 ölçütünün üzerindedir. Daha sonra iki araştırmacı bir araya gelerek farklı kodlanan ifadeler üzerinde uzlaşma sağlamıştır (Ersoy, 2014). İçerik analizine dayalı araştırmalarda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapılması onaylanabilirliği güçlendirdiğinden, bulgular katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Yapılan doğrudan alıntılar (Ö1), (Ö2), (Ö3) vb. şeklinde kodlanarak öğretmenlerin isimleri gizli tutulmuştur (Başkale, 2016; Saunders vd., 2015).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için tutarlılık ve doğrulanabilirlik stratejileri uygulanmıştır. Araştırma sürecinin şeffaflığını sağlamak adına, literatürde "denetim izi" olarak adlandırılan yöntem benimsenmiştir (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2013). Bu kapsamda araştırmanın tüm veri toplama araçları, ham veriler ve analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve bu kodlamalara temel oluşturan algı ve çıkarımlara ilişkin notlar saklanmış ve gerektiğinde incelemeye hazır halde tutulmuştur. Böylece bulguların verilerle bağlantısı korunmuş, kişisel yorumlardan ayrışması sağlanmıştır. Nitel araştırma paradigması gereği bulguların evrene genellenmesi değil, benzer bağlamlara aktarılabilirliği esas alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri zengin ve ayrıntılı betimlemelerle sunulmuştur. Çalışma grubu, veri toplama süreci ve bağlam

bilgisi ayrıntılı biçimde tanımlanarak okuyucunun bulguların kendi bağlamına uygulanabilirliğini değerlendirmesi mümkün kılınmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 08.01.2026
Belge sayı numarası= E-50288587-050.01.04-145600

Bulgular

Bu araştırmada, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamındaki Türkçe alan becerilerine ilişkin görüşlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve katılımcı ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Konuya ilişkin bulgular, belirlenen yedi alt problem çerçevesinde sistematik olarak sunulmuştur. Bulgular sunulurken her temaya ilişkin görüşler, o görüşü dile getiren katılımcıların kodlarıyla birlikte tablolarda gösterilmiştir. Temalara ilişkin dağılımları özetleyen şekiller (Şekil 1-7), içerik analizi sonucunda elde edilen tema adlarının ve bu temalara ilişkin katılımcı kodlarının görselleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Her şekilde yer alan katılımcı kodları, ilgili tabloda sunulan katılımcı kodlarının birebir aynısıdır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Türkçe alan becerileri öğrenme çıktılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen temalar Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Öğrenme Çıktılarına İlişkin Görüşler

Elde edilen nitel veriler "İşlevsellik ve anlaşılırlık", "Beceri alanlarının kurgusu", "Değişimin biçimsel algılanması" ve "Yaş düzeyi" olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalara ait öğretmen görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

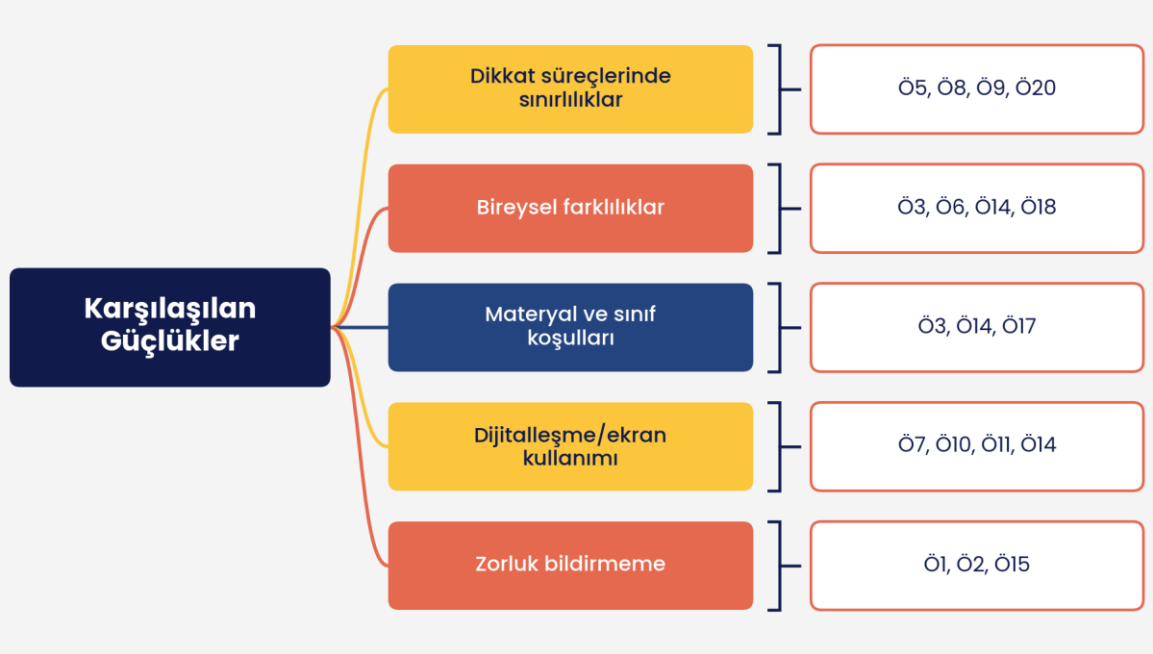
Tablo 2
Türkçe Alan Becerileri Öğrenme Çıktılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Örnek İfadeler
İşlevsellik ve anlaşılırlık	(Ö1) "Anlaşılabilir ve ulaşılabilir olduğunu düşünüyorum…" (Ö2) "Çocukların Türkçe becerilerini kazanmaları açısından programın oldukça işlevsel ve yararlı olduğu kanaatindeyim." (Ö4) "Günlük yaşama katkı sağlayan, çocuğun kendini ifade etmesini kolaylaştıran, sosyal gelişimlerine de katkı sunan çıktılar." (Ö5) "Türkçe becerilerine yer verilişini olumlu buluyorum… 'erken okuryazarlık' başlığı altında verilmesi de bence önemli…" (Ö8) "Uygulanabilir ve pratik bir yapısı olduğunu düşünüyorum." (Ö11) "Özellikle çocukların gözlem ve sorulara cevap vermelerine yönelik çıktılar güzel."
Beceri alanlarının kurgusu	(Ö3) "…konuşma, dinleme, anlama ve ifade etme açısından ayrıntılı bir şekilde sunulmuş…" (Ö5) "Dinleme, konuşma, okuma ve erken okuryazarlık becerilerinin ayrı ayrı tanımlanması sistemli bir yaklaşım sunuyor." (Ö6) "4 başlıkta incelenip ayrılması Türkçe doğru kullanma, güzel konuşma ve sözcük dağarcığını geliştirmeye katkı sağlayacaktır." (Ö14) "Çocukların dil gelişimlerini destekleyici nitelikte olduğunu düşünüyorum." (Ö20) "Dinleme, okuma ve konuşma ile ilgili öğrenme çıktılarının birbirini destekler nitelikte olduğunu düşünüyorum. Erken okuryazarlık becerilerinin farklı olduğunu düşünüyorum."
Değişimin biçimsel algılanması	(Ö7, Ö16) "…değişimlerin yeterince aktarılamaması, yeniliklerin sadece isimlendirme düzeyinde kaldığı gibi algılanmaktadır." (Ö12, Ö19) "Erken okuryazarlıkta farklılık var. Diğerlerinde çok büyük fark yok gibi."
Yaş düzeyi	(Ö10, Ö13) "Öğrenme çıktı ifadeleri yaş grubuna göre sadeleştirilebilir." (Ö17) "Okuma-yazma becerilerinin yaş grubuyla eşleştirilmesinde bazı uyum sorunları var."

Tablo 2'deki bulgular, öğretmenlerin TYMM'nin Türkçe alan becerileri öğrenme çıktıları hakkında genel olarak olumlu değerlendirmelerde bulunduğunu göstermektedir. Katılımcılar programın işlevsel ve anlaşılır olduğunu, ayrıca beceri alanlarının sistemli bir biçimde işlendiğini vurgulamıştır. Örneğin, Ö1 kodlu katılımcı "*Anlaşılabilir ve ulaşılabilir olduğunu düşünüyorum*." ifadesiyle bu görüşünü paylaşırken, Ö5 ise *"…becerilerinin ayrı ayrı tanımlanması sistemli bir yaklaşım sunuyor."* şeklinde programın kurgusundaki düzeni ön plana çıkarmıştır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar değişiklikleri yüzeysel bulduklarını ya da öğrenme çıktılarının yaşa uygun şekilde sadeleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda, Ö7 "…yeniliklerin sadece isimlendirme düzeyinde kaldığı gibi algılanmaktadır." eleştirisiyle değişimin biçimsel yönüne değinirken, Ö13 ise "*Öğrenme çıktı ifadeleri yaş grubuna göre sadeleştirilebilir.*" ifadesiyle yaş düzeyine yönelik bir iyileştirme önerisinde bulunmuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe alan becerilerinin uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşlerden elde edilen temalar Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşler

Elde edilen veriler "Dikkat süreçlerinde sınırlılıklar", "Bireysel farklılıklar", "Materyal ve sınıf koşulları", "Dijitalleşme/ekran kullanımı" ve "Zorluk bildirmeme" olmak üzere beş ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalara ait öğretmen görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Türkçe Alan Becerilerinin Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Örnek İfadeler
Dikkat süreçlerinde sınırlılıklar	(Ö5) "Çocukların dikkat süreleri kısa olduğu için hikâyeyi baştan sona takip etmeleri kolay olmuyor." (Ö8) "Hikâye okuduğumda anlamayan çocuklar var. Kahramanlarını soruyorum, cevap alamıyorum." (Ö9) "Hikâye anlatırken dikkatlerini toplamada zorluk yaşıyorum." (Ö20) "Farklı yaş grupları olduğunda dinleme süresi kısa oluyor… dikkatte zorlanmalar oluyor."
Bireysel farklılıklar	(Ö3) "Çocukların farklı dil becerileri seviyeleri olmasından bazı çocukların hızlı ilerlemesi, bazı çocukların daha fazla desteğe ihtiyaç duyması gibi durumlar yaşanabiliyor." (Ö6) "Erken okuryazarlık çalışmalarında sınıftaki çocukların birbirlerinden farklı ve uç noktalarda olmaları öğretmenin işini zorlaştırıyor." (Ö14) "Bazı öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı ilgi ve destek beklemesi…" (Ö18) "Çocukları aynı seviyeye getirmekte karşılaştığım zaman alan zorluklar."
Materyal ve sınıf koşulları	(Ö3) "Sınıf içinde kullanılan materyallerin yetersiz olması, aktivite materyallerinin uygun seçilmemesi gibi nedenlerle bazı çocukların bu becerileri kazanırken daha fazla zorlandığını gözlemleyebiliyoruz." (Ö14) "Materyal eksiklikleri, sınıf mevcudunun kalabalık olması becerilerin uygulanmasında aksaklıklara sebep olabiliyor."

	(Ö17) "Sınıf kalabalıklarından dolayı birebir zaman yeterli şekilde verilmiyor."
Dijitalleşme/ekran kullanımı	(Ö7) "Telefon-tablet kullanan çocuklar olduğu için iletişim kurmakta, algılamada zorlanan çocuklar var." (Ö10) "Çocuklar teknolojiyi çok kullandıkları için dikkatleri çok dağınık." (Ö11) "Anlatamıyorlar çünkü evde de tablet ve TV'den dolayı aile birbiriyle konuşmuyor." (Ö14) "Ekran bağımlılığı günümüzün en büyük sorunlarından, çocuklar ekranda gördüğü zararlı içerikleri içeren örnekler istiyor; yaşlarına uygun içerikleri dinlemekten ve onlarla etkinlik yapmaktan memnun olmuyorlar."
Zorluk bildirmeme	(Ö1, Ö2) "Zorluk yaşamıyorum." (Ö15) "Çocukların kelime hazineleri geniş. Bilmedikleri bir etkinlik yok, o yüzden zorluk yaşamıyorum."

Tablo 3'te, Türkçe alan becerilerinin uygulanması sırasında karşılaşılan temel güçlükler yer almaktadır. Öğretmenler, çocukların yaşlarına bağlı olarak dikkat süreçlerinde sınırlılıklar yaşadığını vurgulamıştır. Bu durumu Ö5 *"Çocukların dikkat süreleri kısa olduğu için hikâyeyi baştan sona takip etmeleri kolay olmuyor."* sözleriyle örneklemiştir. Güçlükler arasında sınıf içindeki bireysel farklılıklar da öne çıkmış, Ö6 "…sınıftaki çocukların birbirlerinden farklı ve uç noktalarda olmaları öğretmenin işini zorlaştırıyor." diyerek gelişimsel çeşitliliğin yarattığı zorluğa dikkat çekmiştir. Ayrıca uygulama sürecini olumsuz etkileyen sınıf koşullarına ilişkin Ö14 "Materyal eksiklikleri, sınıf mevcudunun kalabalık olması becerilerin uygulanmasında aksaklıklara sebep olabiliyor." tespitinde bulunmuştur. Dijitalleşmenin etkisine değinen Ö10 ise *"Çocuklar teknolojiyi çok kullandıkları için dikkatleri çok dağınık."* ifadesiyle ekran maruziyetinin yarattığı odaklanma sorununu dile getirmiştir. Öte yandan bir grup öğretmen bu süreçte herhangi bir güçlük yaşamadığını belirtmiş; Ö15 bu görüşünü "Çocukların kelime hazineleri geniş. Bilmedikleri bir etkinlik yok, o yüzden zorluk yaşamıyorum." sözleriyle açıklamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, programın Türkçe alan becerileri açısından kapsayıcılık düzeyine ilişkin görüşlerinden elde edilen temalar Şekil 3'te sunulmaktadır.



Şekil 3. Kapsayıcılık Düzeyine İlişkin Görüşler

Elde edilen bulgular "Programın kapsayıcılığına yönelik olumlu algı", "Destek ihtiyacı" ve "Uygulamada zorlanma" olmak üzere üç temel tema altında toplanmıştır. Bu temalara ait öğretmen görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

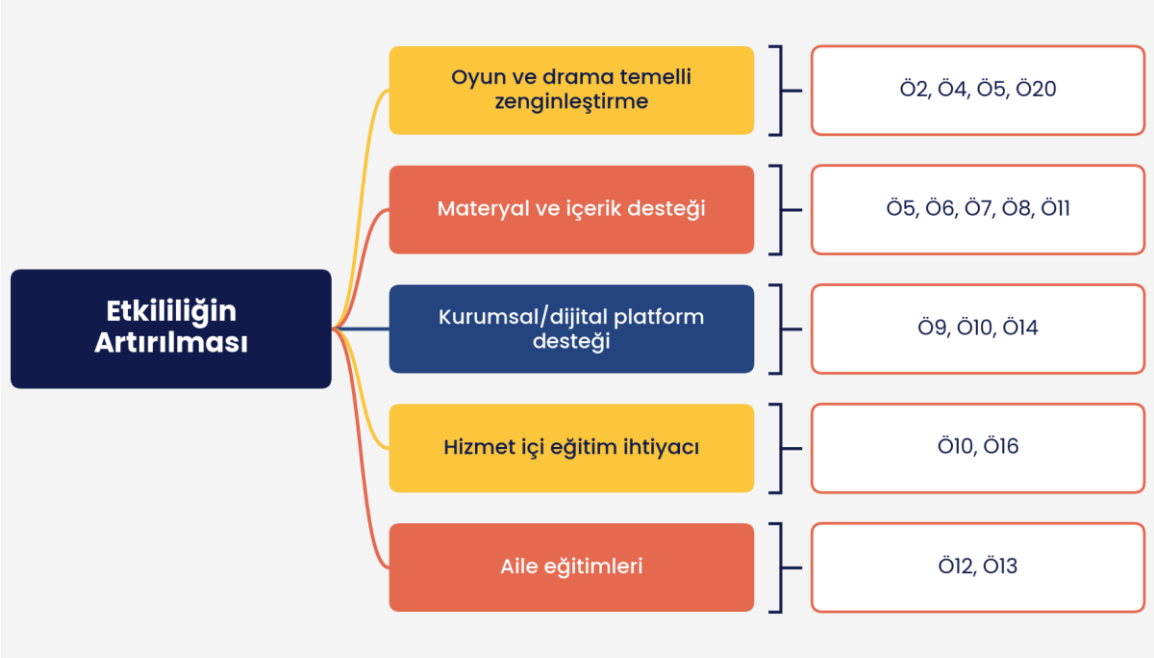
Tablo 4
Türkçe Alan Becerilerinin Kapsayıcılık Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Örnek İfadeler
Programın kapsayıcılığına yönelik olumlu algı	(Ö1) "Kapsayıcı bir program. Uyaklı sözcükler, tekerlemeler, kelime hazinesi özel gereksinimli çocuklarda dil gelişimine faydalı oluyor." (Ö2, Ö14) "Program bireysel farklılıkları yani her çocuğun kendi gelişim düzeyini destekliyor ve ilgi alanlarına göre öğrenmeye teşvik mevcut." (Ö5) "…farklı gelişim ihtiyaçları olan çocuklar için esneklik sağlıyor." (Ö9) "…Bence kapsayıcılık düzeyi gayet güzel ve geniş." (Ö20) "Kapsayıcılık düzeyini doğru ve dengeli buluyorum."
Destek ihtiyacı	(Ö3) "Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için daha fazla bireysel destek ve uygun materyaller olması önemli." (Ö5) "Hikâyeyi resimle desteklemek, kısa yönergeler vermek… sürece dahil olmalarını kolaylaştırıyor." (Ö7) "Ekstra etkinlikler veriyorum, aileler için etkinlikler planlıyorum." (Ö8) "Özel çocuklar için bireysel ekstra etkinlikler veriyorum." (Ö14) "Program aile ve çevre katılımını ele aldığından geriden gelen çocuklar evde de çeşitli materyallerle desteklenebilir." (Ö17) "…becerileri destekleyici altyapı eksik. Bireysel gereksinimi olan çocuklar için daha uyarlanabilir örnekler sunulmalı…"
Uygulamada zorlanma	(Ö6, Ö13) "Bu modelde daha fazla ayrıntıya yer verildiğini düşündüğümde özel çocukların daha çok zorlandığını düşünüyorum." (Ö11, Ö16) "Dezavantajlı çocuklarla çalışırken çok zorlanıyorum."

Tablo 4, öğretmenlerin programın kapsayıcılığına dair görüşlerini yansıtmaktadır. Katılımcıların önemli bir bölümü, programı esnek, dengeli ve bireysel farklılıkları destekleyici olarak değerlendirerek "Programın kapsayıcılığına yönelik olumlu algı" geliştirmiştir. Bu durumu Ö5 "…farklı gelişim ihtiyaçları olan çocuklar için esneklik sağlıyor." sözleriyle ifade etmiştir. Ö20 *"Kapsayıcılık düzeyini doğru ve dengeli buluyorum."* diyerek programın yapısına, Ö2 ve Ö14 ise "Program bireysel farklılıkları yani her çocuğun kendi gelişim düzeyini destekliyor…" ifadeleriyle bireysel farklılıklara olan duyarlılığı üzerinde durmuştur. Bununla birlikte, özellikle özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrenciler açısından ek materyal, aile katılımı ve bireysel uyarlamalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Konuya ilişkin Ö3 *"Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için daha fazla bireysel destek ve uygun materyaller olması önemli."* önerisinde bulunurken, Ö14 aile katılımının gerekliliğini vurgulamıştır. Ö17 ise *"…becerileri destekleyici altyapı eksik. Bireysel gereksinimi olan çocuklar için daha uyarlanabilir örnekler sunulmalı…"* ifadesiyle uyarlama ihtiyacına işaret etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler, programın detaylı yapısı veya sınıfın demografik özellikleri nedeniyle dezavantajlı gruplarla çalışırken "Uygulamada zorlanma" yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorluk, Ö6 ve Ö13 tarafından *"…özel çocukların daha çok zorlandığını düşünüyorum."* şeklinde dile getirilirken, Ö11 ve Ö16 *"Dezavantajlı çocuklarla çalışırken çok zorlanıyorum."* diyerek süreçteki güçlükleri belirtmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe alan becerilerinin öğretimini daha etkili hâle getirmeye yönelik öğretmen önerilerinden elde edilen temalar Şekil 4'te sunulmaktadır.



Şekil 4. Etkililiğin Artırılmasına İlişkin Görüşler

Elde edilen nitel veriler "Oyun ve drama temelli zenginleştirme", "Materyal ve içerik desteği", "Kurumsal/dijital platform desteği", "Hizmet içi eğitim ihtiyacı" ve "Aile eğitimleri" olmak üzere beş ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalara ait öğretmen görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Türkçe Alan Becerilerinin Etkililiğinin Artırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Örnek İfadeler
Oyun ve drama temelli zenginleştirme	(Ö2) "Drama çalışmalarına ağırlık verilebilir." (Ö4) "Oyun temelli ve etkileşimli etkinliklere daha fazla kullanılabilir." (Ö5) "Daha çok oyun ve drama temelli etkinliklere yer verilmesini öneririm… kuklalarla, rol yapma…" (Ö20) "Türkçe becerileri drama, hikâye anlatımı ve müzik etkinlikleriyle desteklenebilir."
Materyal ve içerik desteği	(Ö5) "Evde hikâye okuma, kelime oyunları, günlük konuşmaları zenginleştirme gibi küçük alışkanlıklar çocuğun sınıfta da daha aktif olmasını sağlıyor. Yalnızca ses farkındalığı değil; kitap sevgisini artıracak kütüphane köşeleri..." (Ö6) "Türkçe becerilerinin daha etkili hale gelmesi için Bakanlığın öğretmenlere sunduğu örnek etkinlik planı sayısını artırması yerinde olacaktır." (Ö7) "Ayrıca kavram kartları hazırlanmalı." (Ö8) "MEB tarafından hikâyeler hazırlanabilir, kavram kartları hazırlanabilir." (Ö11) "Görsel materyallerle zenginleştirme yapılması gerekli."
Kurumsal/dijital platform desteği	(Ö9) "Video ve akıl-zekâ oyunları hazırlanabilir." (Ö10) "MEB öğretmenlere yönelik materyaller hazırlayabilir. EBA üzerinden zenginleştirmeler yapılabilir." (Ö14) "Teknolojinin gelişimini ve çağın gelişimini göz önüne alırsak oyun tabanlı ve etkileşimli öğrenme yaklaşımlarına odaklanmanın faydalı olacağını düşünüyorum."

Hizmet içi eğitim ihtiyacı	(Ö10) "Maarif Modeli öğretmenlere çok iyi anlatılması gerek, …eğitimler yetersiz ve yüzeysel." (Ö16) "Programın uygulamaya dönük olabilmesi için her beceri kapsamında alan uzmanlarının gerçek bir eğitim vermesi gerek."
Aile eğitimleri	(Ö12) "Ailelerin bilinçlendirileceği, dahil edilebilecekleri uygulamalı çalışmalar yapılabilir." (Ö13) "En başından beri aile eğitiminin şart olduğunu savunuyorum. Aile hem yaşamlarında hem de eğitimde aktif rol almadığı sürece Türkçe becerilerinin kazandırılması çok zor."

Tablo 5'te, Türkçe alan becerilerinin öğretimini daha etkili hâle getirmek amacıyla öğretmenlerin sunduğu çözüm önerileri sıralanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sürecin oyun ve drama temelli etkinliklerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu gerekliliği Ö5 *"Daha çok oyun ve drama temelli etkinliklere yer verilmesini öneririm."* sözleriyle, Ö20 ise *"Türkçe becerileri drama, hikâye anlatımı ve müzik etkinlikleriyle desteklenebilir."* diyerek ifade etmiştir. Ayrıca, Bakanlık tarafından sağlanacak somut materyal ve içerik desteğine ihtiyaç duyulduğunu belirten Ö8 *"MEB tarafından hikâyeler hazırlanabilir, kavram kartları hazırlanabilir."* önerisinde bulunurken, dijital platformların kullanımına değinen Ö10 *"EBA üzerinden zenginleştirmeler yapılabilir."* ifadesiyle kurumsal dijital desteğin önemine işaret etmiştir. Programın başarısı için uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini savunan Ö16 *"Programın uygulamaya dönük olabilmesi için her beceri kapsamında alan uzmanlarının gerçek bir eğitim vermesi gerek."* şeklinde görüş bildirmiştir. Evde süreci destekleyecek aile eğitimleri konusunda ise Ö13 *"Aile hem yaşamlarında hem de eğitimde aktif rol almadığı sürece Türkçe becerilerinin kazandırılması çok zor."* diyerek aile katılımının kritik rolünü dile getirmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe alan becerilerinin çocukların günlük yaşamına yansımasına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar Şekil 5'te sunulmaktadır.



Şekil 5. Günlük Yaşama Yansımaya İlişkin Görüşler

Elde edilen nitel veriler "Serbest zaman etkinlikleri", "Günlük rutinler", "Hikâye okuma etkinlikleri" ve "Ses-yazı farkındalığı çalışmaları" olmak üzere dört ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalara ait öğretmen görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

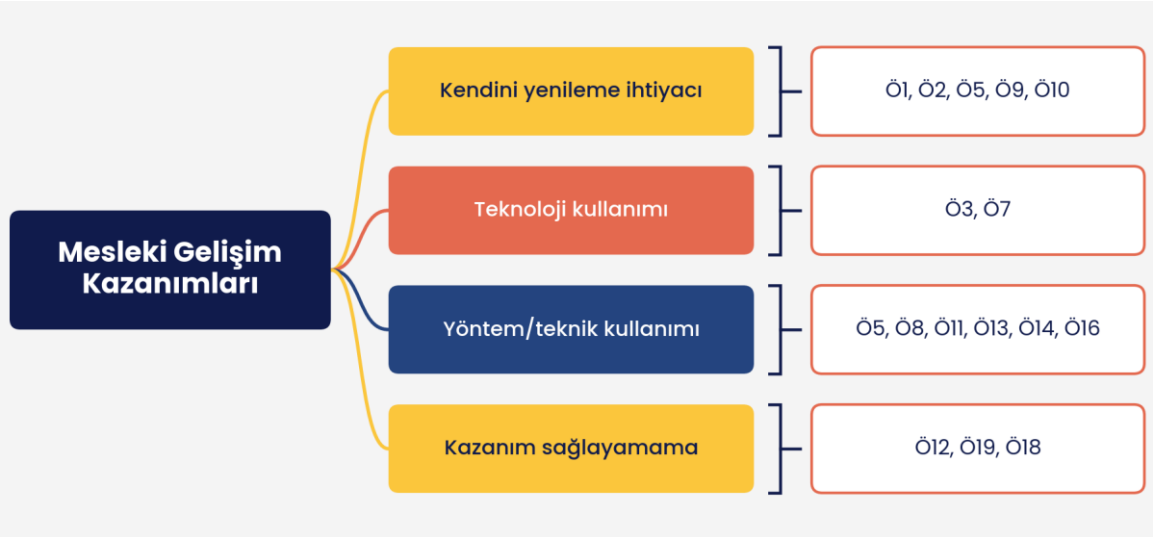
Tablo 6
Türkçe Alan Becerilerinin Günlük Yaşama Yansımasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Örnek İfadeler
Serbest zaman etkinlikleri	(Ö1) "Serbest zaman etkinliklerinde kendi aralarındaki iletişimlerinde gözlemleyebiliyorum." (Ö10) "Öğrendikleri yeni kelimeleri… arkadaşları ile iletişim kurarak kullandıklarını gözlemliyorum." (Ö11) "Değerler ile ilgili çalışma yaptığımda, sınıfta birbirlerinin davranışlarına yansıdığını gözlemliyorum." (Ö12, Ö15) "Öğrenme merkezlerinde de çok gözlemliyorum." (Ö19, Ö20) "Özellikle serbest zaman etkinliklerinde… etkili oluyor."
Günlük rutinler	(Ö5, Ö9) "Türkçe becerileri sadece planlı etkinliklerde değil; çocukların hayatına doğal bir şekilde yansıyor." (Ö8) "Örneğin temizlik ile ilgili tekerleme öğretiyorum."
Hikâye okuma etkinlikleri	(Ö5) "Sınıf içi etkinliklerde grup çalışmalarında, hikâye anlatımlarında…" (Ö10, Ö13, Ö16) "Dinleme becerisi gelişiyor, hikâye anlatma ve sohbette gözlemliyorum." (Ö19) "Serbest etkinliklerinde hikâye okuma yaparak…"
Ses-yazı farkındalığı çalışmaları	(Ö2, Ö5) "Tekerlemeler, kafiyeli sözler hoşlarına gidiyor." (Ö7) "Özellikle sesleri verdiğimde 'aa öğretmenim bu sesi yazmış' diyor, günlük yaşamlarında çağrışımlar yapıyor ve anlıyorlar." (Ö10) "Ses çalışmalarında kendi isimlerini yazabiliyorlar ve okumaya geçen çocuklarım oluyor." (Ö13) "Harfleri tanıdıkları için eşyalarını kolaylıkla bulabiliyorlar." (Ö14) "Resimlerinde resimlerini anlatan semboller ya da taklit yazılar yazdıklarında gözlemlenebiliyor."

Tablo 6, Türkçe alan becerilerinin çocukların okul içi ve dışındaki günlük yaşamlarına nasıl yansıdığını göstermektedir. Sonuçlara göre, çocuklar kazanımlarını en çok "Serbest zaman etkinlikleri" sırasında akranlarıyla kurdukları iletişimde kullanmaktadır. Bu durumu Ö10 *"Öğrendikleri yeni kelimeleri… arkadaşları ile iletişim kurarak kullandıklarını gözlemliyorum."* sözleriyle aktarmıştır. Ayrıca, bu becerilerin temizlik veya sohbet gibi "Günlük rutinler"e entegre edildiği ve hikâye okuma etkinliklerinde dinleme ile anlatma yeteneklerinin geliştiği görülmüştür. Ö8 *"Örneğin temizlik ile ilgili tekerleme öğretiyorum."* örneğini verirken, Ö10, Ö13 ve Ö16 *"Dinleme becerisi gelişiyor, hikâye anlatma ve sohbette gözlemliyorum."* ortak görüşüyle sürecin gelişimsel yönünü vurgulamıştır. "Ses-yazı farkındalığı çalışmaları" sayesinde ise çocuklar çevredeki harf ve sembollerle ilişki kurarak okuryazarlık farkındalığı kazanmaktadır. Bu farkındalığa ilişkin Ö7 *"…günlük yaşamlarında çağrışımlar yapıyor ve anlıyorlar."* derken, Ö13 *"Harfleri tanıdıkları için eşyalarını kolaylıkla bulabiliyorlar."* ifadesiyle becerinin işlevselliğine dikkat çekmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin elde ettikleri mesleki gelişim kazanımlarına ilişkin görüşlerden elde edilen temalar Şekil 6'da sunulmaktadır.



Şekil 6. Mesleki Gelişim Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Elde edilen nitel veriler "Kendini yenileme ihtiyacı", "Teknoloji kullanımı", "Yöntem/teknik kullanımı" ve "Kazanım sağlayamama" olmak üzere dört ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalara ait öğretmen görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7
Mesleki Gelişim Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Örnek İfadeler
Kendini yenileme ihtiyacı	(Ö1, Ö2) "Bilgilerimi güncelleme ve yenileme imkânım oldu." (Ö5) "Çocukların dil gelişiminde… kendimi sürekli güncel tutmam gerektiğini fark ettim." (Ö9) "Yeni nesil çok farklı geliyor. Kendimi geliştirme zorunda hissediyorum. Masal anlatıcısı eğitimi aldım. Tiyatro kostümümü hazırlıyorum." (Ö10) "Etkinliklerimi daha kapsayıcı uyguladığımı fark ettim… Her kelimem öğreticiymiş gibi geliyor."
Teknoloji kullanımı	(Ö3) "Teknoloji ve dijital araçları daha fazla kullanmayı ve kendimi bu anlamda geliştirmemi sağladı." (Ö7) "Çocuklar teknolojiyi çok kullandıkları için bilmediğim bir şey sorduklarında araştırma yapıyorum."
Yöntem/teknik kullanımı	(Ö5) "Türkçe becerilerini desteklerken farklı yöntemler denemeyi, etkinlikleri daha çok oyunla harmanlamayı öğrendim." (Ö8) "Daha çok bilmece ve tekerleme öğrendim. Bilmece kartları hazırladım…" (Ö11) "Daha çok drama yaptığımı fark ettim." (Ö13) "Çocukları daha aktif tutacak yöntem/teknikler deniyorum." (Ö14) "Çocuk merkezli yaklaşımları daha fazla içselleştirdiğim söylenebilir." (Ö16) "Etkinlik hazırlamada kendimi geliştirdim."
Kazanım sağlayamama	(Ö12, Ö19) "Farklı bir şey öğrenmedim." (Ö18) "Mevcut eğitim programlarının… yine aynı yola çıktığını gördüm."

Tablo 7'de, yeni programın uygulanması sırasında öğretmenlerin kazandıkları mesleki deneyimler özetlenmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü bu süreci, bilgilerini güncellemek için bir fırsat olarak görmüş ve kendini yenileme ihtiyacı duymuştur. Bu durumu Ö1 ve Ö2 "Bilgilerimi güncelleme ve yenileme imkânım oldu." sözleriyle ifade ederken, Ö9 "Yeni nesil çok farklı geliyor. Kendimi geliştirme zorunda hissediyorum…" diyerek sürekli gelişimin gerekliliğine değinmiştir. Uygulama aşamasında özellikle "Teknoloji kullanımı" ile "Yöntem/teknik kullanımı" (oyunlaştırma, drama, aktif katılım teknikleri) alanlarında mesleki gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Konuya ilişkin Ö5 "…etkinlikleri daha çok oyunla harmanlamayı öğrendim." demiştir. Ö3 "Teknoloji ve dijital araçları daha fazla kullanmayı ve kendimi bu anlamda geliştirmemi sağladı." ifadesiyle teknolojik yetkinlikteki artışa, Ö7 ise "…bilmediğim bir şey sorduklarında araştırma yapıyorum." diyerek araştırma becerisine dikkat çekmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar, bu süreçten yeni bir kazanım elde etmediklerini belirterek "Kazanım sağlayamama" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Nitekim Ö12 ve Ö19 "Farklı bir şey öğrenmedim." ifadesiyle, Ö18 ise "Mevcut eğitim programlarının… yine aynı yola çıktığını gördüm." sözleriyle bu durumu dile getirmiştir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe alan becerilerinin öğretimine yönelik mesleki gelişim gereksinimlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen temalar Şekil 7'de sunulmaktadır.



Şekil 7. Mesleki Gelişim Gereksinimlerine İlişkin Görüşler

Elde edilen nitel veriler "Kendini yeterli görme", "Hizmet içi eğitim gereksinimi", "Materyal/kaynak gereksinimi" ve "Alana özgü beceri kazanma" olmak üzere dört ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalara ait öğretmen görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Gereksinimlerine ve Kendilerini Geliştirmek İstedikleri Alanlara İlişkin Görüşleri

Tema	Örnek İfadeler
Kendini yeterli görme	(Ö1, Ö4) "Geliştirmeye ihtiyaç duyduğum bir alan olduğunu düşünmüyorum." (Ö18) "Yıllar içinde edindiğim tecrübelerimle yeterli olduğumu düşünüyorum." (Ö19, Ö20) "Türkçe becerilerini öğretirken yeterli ve donanımlı olduğumu düşünüyorum."

Hizmet içi eğitim gereksinimi	(Ö10) "Materyaller MEB tarafından sunulmadı ve uygulamaya dönük Maarif Modeli ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorum." (Ö16) "Sadece Türkçe becerileri değil, her beceri alanı ile ilgili uygulamaya dönük eğitim verilmeli."
Materyal/kaynak gereksinimi	(Ö6) "Görsel anlamda bilgisayar dışında çocuklara yeni materyal hazırlama ihtiyacı." (Ö10) "Materyaller MEB tarafından sunulmalı; sınıf içi uygulamada kaynak ve örnek materyal desteği gerekli." (Ö12) "Yeni tekerleme, şiir, şarkı gibi materyaller hazırlanmalı." (Ö15) "Maarif'te hikâye oluşturma etkinlikleri var; bu etkinlikler için uygun kaynak ve materyallere erişim önemli."
Alana özgü beceri kazanma	(Ö2, Ö9) "Hem drama hem de hikâye yazma konularında eğitim almak isterdim." (Ö5) "Kendimi en çok geliştirmek istediğim noktalar: çocukların ilgisini canlı tutacak yöntemler bulmak, erken okuryazarlığı oyunlaştırarak öğretmek." (Ö8) "Çocukların yaş ve gelişimlerine uygun hikâye kitabı seçebilmek için eğitime ihtiyacım olduğunu düşünüyorum."

Tablo 8, öğretmenlerin Türkçe alan becerilerinin öğretimi sürecinde ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanlarını özetlemektedir. Öğretmenlerin bir kısmı mevcut deneyimlerini yeterli olarak değerlendirmiş, buna karşın katılımcıların önemli bir bölümü materyal ve kaynak desteği, alana özgü beceri geliştirme ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitim başlıklarında mesleki destek gereksinimi bildirmiştir. Bu ihtiyacı Ö2 ve Ö9 *"Hem drama hem de hikâye yazma konularında eğitim almak isterdim."* sözleriyle aktarmıştır. Ö5 "Kendimi en çok geliştirmek istediğim noktalar: çocukların ilgisini canlı tutacak yöntemler bulmak, erken okuryazarlığı oyunlaştırarak öğretmek." ifadesiyle yöntem çeşitliliğine yönelik talebini dile getirmiş, Ö8 ise "Çocukların yaş ve gelişimlerine uygun hikâye kitabı seçebilmek için eğitime ihtiyacım olduğunu düşünüyorum." sözleriyle kitap seçimi konusundaki gereksinimini belirtmiştir. Ayrıca, programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için Bakanlık tarafından temin edilecek materyal ve kaynaklar ile Maarif Modeli'ne özgü uygulamalı hizmet içi eğitim gereksinimleri öğretmenlerin başlıca talepleri arasında yer almaktadır. Konuya ilişkin Ö10 *"Materyaller MEB tarafından sunulmalı; sınıf içi uygulamada kaynak ve örnek materyal desteği gerekli."* talebinde bulunurken, Ö15 "…bu etkinlikler için uygun kaynak ve materyallere erişim önemli." tespitiyle sürecin materyal desteğiyle güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Türkçe alan becerilerinin öğretmenler tarafından nasıl yorumlandığını ve bu becerilerin sınıf içindeki uygulamalara nasıl yansıdığını incelemektedir. Araştırma bulguları, programın kuramsal çerçevesi ile sınıf içi uygulamalar arasında tek yönlü bir aktarım ilişkisinin bulunmadığını, bunun yerine öğretmenlerin, söz konusu programı kendi mesleki deneyimleri, pedagojik yaklaşımları ve okulun özgül koşulları doğrultusunda yeniden şekillendirdiklerini ortaya koymaktadır. Örneğin bazı öğretmenler materyal yetersizliği nedeniyle etkinlikleri kendi imkânlarıyla uyarladıklarını, bazıları ise sınıf mevcudunun kalabalıklığı yüzünden birebir dil etkileşimi için yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmiştir. Bu tespitler, programın kuramsal hedefleri ile sahadaki uygulama koşulları arasındaki mesafeyi belirgin kılmaktadır.

Araştırmada öğretmenler, Türkçe alan becerilerini işlevsel ve sistematik bir yapı olarak değerlendirmiş, özellikle dinleme, konuşma ve erken okuryazarlık başlıklarının birbirini tamamlayan bir bütün oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, okul öncesi dönemde dil gelişiminin sözel ifade, alıcı dil, anlatım becerileri, sözcük dağarcığı ve erken okuryazarlık bileşenlerinin bütüncül etkileşimiyle ilerlediğini ileri süren kuramsal çerçeveyle örtüşmektedir (Dickinson ve Tabors, 2001; Snow vd., 1998).

TYMM'de dinleme, okuma, konuşma ve erken okuryazarlık başlıklarının ayrı ancak birbirleri ile ilişkili biçimde yapılandırılması, bu bütüncül yaklaşımın program düzeyindeki yansıması olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin özellikle sözcük dağarcığı ve erken okuryazarlık etkinliklerini ön plana çıkarması, alanyazındaki dil becerilerinin çocukların sözcük bilgisi ve akademik hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığına ilişkin bulgularla tutarlılık göstermektedir (Duncan vd., 2020; Phillips vd., 2018). Öğretmenlerin programı "işlevsel" olarak tanımlaması, sınıf içi dil ortamının yapılandırılmasına ilişkin gelişmiş bir pedagojik farkındalığa işaret etmektedir. Nitekim öğretmenler, dinleme ve konuşma becerilerinin ayrı başlıklar altında ele alınmasının günlük etkinlik planlamasını kolaylaştırdığını, hikâye anlatımı ve serbest oyun süreçlerinde çocukların sözcük dağarcığındaki gelişimi doğrudan gözlemleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen algısının olumlu olması, uygulama niteliğinin otomatik olarak yüksek olduğu anlamına gelmemektedir. Alanyazın, öğretmenlerin dil etkinliklerini çoğu zaman geleneksel ve sınırlı etkileşim kalıpları içinde sürdürdüğünü göstermektedir (Gönen vd., 2010; Tepetaş Cengiz vd., 2018). Bu durum, program tasarımı ile pedagojik uygulama arasındaki olası boşluğu gündeme getirmektedir.

Bulgularda öne çıkan "değişimin biçimsel algılanması" teması, programın öğretmenler tarafından nasıl anlamlandırıldığına ilişkin kuramsal çerçeveyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim politikalarının sınıf ortamında uygulanması, doğrusal bir aktarım süreci olarak değerlendirilmemektedir. Öğretmenler, program mesajlarını kendi mesleki tecrübeleri, inançları ve okul bağlamlarıyla yeniden şekillendirmektedir (Coburn, 2003, 2005; Spillane vd., 2002). Bu araştırmada bazı öğretmenlerin TYMM'deki yenilikleri yalnızca "isimlendirme" düzeyinde görmesi, programın derinlemesine pedagojik dönüşüm üretme kapasitesinin sınıf düzeyinde henüz tam karşılık bulmadığını düşündürmektedir. Sahadan elde edilen verilere bakıldığında Ö7 ve Ö16 "…değişimlerin yeterince aktarılamaması, yeniliklerin sadece isimlendirme düzeyinde kaldığı gibi algılanmaktadır." görüşünü dile getirmiş, Ö12 ve Ö19 ise "Erken okuryazarlıkta farklılık var. Diğerlerinde çok büyük fark yok gibi." ifadesiyle benzer bir değerlendirmede bulunmuştur. Söz konusu ifadeler, programın yeni terminolojisinin öğretmenler tarafından pratik bir karşılık olmaksızın yalnızca sözel düzeyde benimsendiğine işaret etmektedir. Programların sürdürülebilirliği, yalnızca hedef ve çıktılarla değil, öğretmenin bu hedefleri pedagojik pratiklere dönüştürebilme kapasitesiyle ilişkilidir (Ball ve Cohen, 1996). TYMM'nin saha uygulamalarındaki etkililiği de öğretmen mesleki öğrenme süreçleriyle birlikte değerlendirilmelidir. Bu algının oluşmasında birden fazla etken rol oynamış olabilir. İlk olarak, TYMM'nin uygulamaya geçiş sürecinde öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin programın felsefi ve pedagojik temellerini yeterince aktaramadığı düşünülebilir. Nitekim alanyazında program değişikliklerinin başarısının büyük ölçüde sistematik ve sürekli mesleki gelişim desteğine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Desimone, 2009; Garet vd., 2001). İkinci olarak, TYMM'nin önceki programla kavramsal düzeyde taşıdığı benzerlikler, öğretmenlerin yenilik algısını zayıflatmış ve değişimi yalnızca terminolojik bir farklılık olarak değerlendirmelerine yol açmış olabilir. Son olarak, programa özgü somut uygulama materyallerinin ve model etkinlik planlarının henüz yaygınlaşmamış olması, öğretmenlerin programı günlük pratiklerinde farklılaştırılmış bir biçimde deneyimlemelerini güçleştirmiş olabilir. Nitekim bu görüş, birinci alt problemde sınırlı sayıda öğretmen tarafından dile getirilmiş olsa da kavramsal açıdan kritik bir uyarı niteliği taşımaktadır, çünkü bir reformun yalnızca terminolojik düzeyde algılanması, sınıf içi pedagojik pratiklerin değişmeden sürdürülmesi riskini beraberinde getirmektedir. Uygulama aşamasında dikkat süreçlerinin yönetimi, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve materyal yetersizliği başlıca sorun alanları olarak öne çıkmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, dikkat süresindeki gelişimsel sınırlılıklar sebebiyle, öğretim stratejilerinin oyun temelli ve etkileşim odaklı biçimde tasarlanması gerekmektedir. Dil gelişiminin sosyal etkileşim yoluyla desteklendiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin etkili geri bildirim sunabilme, açık uçlu sorular kullanma ve yapılandırılmış etkileşim tekniklerinde yetkin olması büyük önem taşır (Duncan vd., 2020; Phillips vd., 2018). Benzer biçimde uygulamada karşılaşılan güçlüklerin de türdeş olmadığı görülmektedir: dikkat süreçlerindeki sınırlılıklar, bireysel farklılıklar, dijitalleşme ve ekran kullanımı ile materyal/sınıf koşulları öne çıkarken, bir grup öğretmen herhangi bir güçlük yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yoğun

ekran kullanımını dikkat dağınıklığı ve iletişim kurma güçlüğüyle ilişkilendirmesi, sınıf içi dil etkileşimini destekleyen uygulamaların çocukların ev ortamındaki dijital alışkanlıklarıyla birlikte ele alınması gerektiğini düşündürmektedir. Bu ayrışma, aynı programın farklı sınıf bağlamlarında farklı yoğunluk ve biçimlerde hayata geçtiğine ilişkin kuramsal beklentiyle tutarlıdır (Coburn, 2003; Spillane vd., 2002).

Bireysel farklılıkların yarattığı zorluklar, kapsayıcı eğitim yaklaşımı çerçevesinde ele alınmalıdır. Öğretmenler programın kapsayıcılığını vurgulamakla birlikte, farklı öğrenci grupları için somut materyal ve uyarlama desteğine gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada kapsayıcılık kavramının farklı boyutlarını ayrıştırmak önem taşımaktadır: özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) odaklı uyarlamalarla, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların ihtiyaçları dil girdisinin zenginleştirilmesiyle, dil gelişimi geride olan çocukların ihtiyaçları ise hedefli dil müdahale stratejileriyle ilişkilidir. Bu bulgu, programın normatif düzeyde kapsayıcı bir yapı sunmasına rağmen, uygulamada her bir grubun özgül gereksinimlerine yönelik farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin sistematik biçimde desteklenmesi gerekliliğine işaret etmektedir (Güven ve Dere, 2025; Halstead ve Taylor, 2000).

Öğretmen görüşlerine göre Türkçe alan becerilerinin günlük yaşama yansıması, özellikle serbest zaman etkinlikleri ve akran etkileşimi süreçlerinde belirgin bir biçimde hissedilmektedir. Bu bulgu, alanyazındaki yapılandırılmış dil müdahalelerinin etkililiğine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Dowdall vd. (2020) paylaşımlı kitap okuma uygulamalarının çocukların ifade edici dil becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Swanson vd. (2011) ise sesli okuma müdahalelerinin risk altındaki çocukların dil ve erken okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Mevcut çalışmada öğretmenlerin bu tür etkinliklerin günlük yaşama yansıdığını belirtmeleri, söz konusu araştırma sonuçlarını saha deneyimiyle teyit eder niteliktedir. Öğretmenlerin başta drama ve oyunlaştırma olmak üzere yöntem çeşitliliği ile materyal ve kaynak desteği konusunda mesleki gelişim talep etmesi, programın uygulama boyutunda desteğe duyulan ihtiyacı belirginleştirmektedir. Schmidt ve Datnow (2005), eğitim yeniliklerinin öğretmenler üzerinde hem duygusal hem de bilişsel etkiler yarattığını ve bu etkilerin programın sahiplenilme düzeyini belirlediğini göstermiştir. Araştırmadaki mesleki gelişim talebi de benzer şekilde öğretmenlerin programa tam anlamıyla sahip çıkabilmeleri için bilişsel desteğe gereksinim duyduklarını düşündürmektedir. Öte yandan mesleki gelişim kazanımlarına ilişkin görüşlerin türdeş olmadığı görülmektedir: öğretmenlerin önemli bir bölümü kendini yenileme ve yöntem-teknik çeşitlendirme gibi somut kazanımlar bildirirken, bir kısmı yeni programın kendilerine farklı bir kazanım sağlamadığını ifade etmiştir. Bu ayrışma, programın mesleki öğrenme üzerindeki etkisinin öğretmenin önceki birikimine, değişime açıklığına ve aldığı desteğe göre farklılaştığını düşündürmektedir (Desimone, 2009; Schmidt ve Datnow, 2005). Dolayısıyla mesleki gelişim desteklerinin tek tip değil, öğretmenlerin gereksinim profillerine göre farklılaştırılmış biçimde tasarlanması gerekmektedir.

Bu bulgular birlikte ele alındığında öğretmen görüşleri, TYMM'nin sürdürülebilirliğinin uygulama temelli ve alana özgü mesleki gelişim olanaklarıyla yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, MEB ve üniversiteler iş birliğiyle hazırlanacak Türkçe alan becerilerine özgü örnek etkinlik planları ve drama ile oyunlaştırma temelli uygulama rehberleri gibi somut desteklerle bütünleştirilmiş bir yapı gerekmektedir. Aksi halde, programın etkisi öğretmenin mevcut pedagojik bilgisi içerisinde sınırlı kalabilir ve hedeflenen potansiyele ulaşamayabilir.

Öneriler

Bu araştırma, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Türkçe alan becerilerini öğretmen görüşleri üzerinden incelemiştir. Elde edilen bulgular şu temel sonuçları ortaya koymaktadır:

Öğretmenler, programdaki Türkçe alan becerilerini genel olarak işlevsel ve sistematik bulmaktadır. Ancak programın uygulamaya geçiş sürecinde bazı öğretmenler değişimi yalnızca biçimsel düzeyde algılamıştır. Bu durum hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, önceki programla kavramsal benzerlikler ve somut uygulama materyallerinin eksikliğiyle ilişkilendirilmiştir. Dikkat süreçlerinin yönetimi, bireysel farklılıkların gözetilmesi, çocukların yoğun ekran kullanımı ve materyal yetersizliği başlıca uygulama güçlükleri olarak belirlenmiştir. Kapsayıcılık açısından, özel gereksinimli, dezavantajlı ve dil gelişimi geride olan çocukların farklı türde desteğe ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler,

Türkçe alan becerilerinin serbest zaman etkinlikleri, günlük rutinler, hikâye okuma çalışmaları ve ses-yazı farkındalığına yönelik uygulamalar yoluyla çocukların günlük yaşamına yansıdığını belirtmiştir. Program sürecinde edinilen mesleki kazanımlar ise türdeş değildir; öğretmenlerin bir bölümü kendini yenileme, teknoloji kullanımı ile yöntem ve teknik bilgisi bakımından kazanım sağladığını ifade ederken bir bölümü herhangi bir kazanım bildirmemiştir. Öğretmenlerin bir bölümü drama ve oyunlaştırma gibi yöntemler ile materyal ve kaynak desteği konusunda mesleki gelişim talep etmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. MEB, programın felsefi ve pedagojik temellerini derinlemesine ele alan, uygulamalı ve süreç odaklı hizmet içi eğitim programları düzenlemelidir.
2. Üniversitelerin erken çocukluk eğitimi bölümleri ile iş birliği yapılarak, Türkçe alan becerilerine özgü drama ve hikâye yazma konularında uygulama rehberleri hazırlanmalıdır.
3. Özel gereksinimli, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve dil gelişimi geride olan çocuklara yönelik farklılaştırılmış etkinlik örnekleri ve uyarlama kılavuzları geliştirilmelidir.
4. Ailelerin çocuklarıyla kitap paylaşımı ve günlük dil etkileşimi kurmalarını destekleyecek aile eğitimi çalışmaları planlanmalı, bu çalışmalar okul öncesi kurumların yıllık planlarına eklenmelidir.
5. Programın günlük yaşama yansımalarını ve uzun vadeli etkilerini değerlendirebilmek için doğrudan çocuk gözlemine dayalı boylamsal araştırmalar planlanmalıdır.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma birtakım sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. İlk olarak, araştırmanın verileri yalnızca öğretmen beyanlarına dayanmakta olup doğrudan sınıf içi gözlem ya da çocuk performans verisi içermemektedir. Dolayısıyla bulgular, uygulamanın kendisini değil öğretmen algılarını yansıtmaktadır. İkinci olarak, çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 20 okul öncesi öğretmeniyle sınırlıdır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın ve 30-39 yaş aralığında olması, bulguların farklı demografik gruplara aktarılabilirliğini sınırlayabilir. Nitel araştırma geleneği gereği amaç, evrene genelleme değil benzer bağlamlara aktarılabilirliktir. Üçüncü olarak, veriler programın ilk uygulama yıllarında toplandığından, bulgular öğretmenlerin erken dönem deneyimlerini yansıtmaktadır. Programın olgunlaşmasıyla değişebilecek uzun vadeli etkileri kapsam dışında kalmaktadır. Son olarak, veriler tek bir görüşme formuna dayanmakta olup gözlem ve doküman incelemesi gibi farklı veri kaynaklarıyla çeşitlendirilmemiştir. Bu sınırlılıklar doğrultusunda gelecekte yapılacak araştırmaların (a) öğretmen görüşlerini doğrudan sınıf içi gözlemlerle birleştiren çoklu veri kaynaklı desenlerle yürütülmesi, (b) farklı bölge, okul türü ve sosyoekonomik bağlamlardan daha büyük ve çeşitli katılımcı gruplarıyla gerçekleştirilmesi, (c) programın çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini boylamsal ve/veya deneysel desenlerle izlemesi ve (d) öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim desteklerinin etkililiğini değerlendirmesi önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 08.01.2026
Belge sayı numarası= E-50288587-050.01.04-145600

Yazarların Katkı Oranı

Yazar 1: Literatür taraması, araştırmanın tasarlanması, veri toplama sürecinin yürütülmesi, makalenin yazımı. Yazar 2: Araştırma verilerinin analizi, bulguların yorumlanması, makalenin son düzenlemeleri.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Bu makalenin hazırlanma sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca dil düzenleme, imla ve yazım kontrolü amacıyla yararlanılmıştır. Araştırmanın tasarımı, veri toplama ve analiz süreçleri, bulguların yorumlanması ve makalenin bilimsel içeriği tamamen yazarlara aittir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is-or might be-the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher, 25*(9), 6-8, 14. https://doi.org/10.3102/0013189X025009006

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

Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher, 32*(6), 3-12. https://doi.org/10.3102/0013189X032006003

Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy, 19*(3), 476-509. https://doi.org/10.1177/0895904805276143

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes.

Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development, 91*(2), e383-e399. https://doi.org/10.1111/cdev.13225

Duncan, R. J., King, Y. A., Finders, J. K., Elicker, J., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2020). Prekindergarten classroom language environments and children's vocabulary skills. *Journal of Experimental Child Psychology, 194*, 104829. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104829

Düğmeci, H., & İlik, Ş. Ş. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, (20),* 1652-1678. https://doi.org/10.47994/usbad.1802755

Ersoy, A. (2014). İnternet kaynaklarından intihal yaptığımın farkında değildim: Bir olgubilim araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 47-60.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945. https://doi.org/10.3102/00028312038004915

Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 23-40.

Güven, G., & Dere, F. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 okul öncesi eğitim programı'nda değerler ve alan becerileri arasındaki ilişkinin analizi. *Millî Eğitim Dergisi, 54*(1), 1471-1500. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1705437

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169-202. https://doi.org/10.1080/713657146

Hulme, C., West, G., Diaz, M., Hearne, S., Korell, C., Duță, M., & Snowling, M. J. (2025). The Nuffield Early Language Intervention (NELI) programme is associated with lasting improvements in children's language and reading skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 66*(9), 1357-1365. https://doi.org/10.1111/jcpp.14157

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı.* https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf

Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544. https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Phillips, B. M., Zhao, Y., & Weekley, M. J. (2018). Teacher language in the preschool classroom: Initial validation of a classroom environment observation tool. *Early Education and Development, 29*(3), 379-397. https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1408371

Robinson, O. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, *11*(1), 25-41. https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543

Rogde, K., Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 15*(4), e1059. https://doi.org/10.1002/cl2.1059

Sarısoy, A. İ. (2025). *Okul öncesi eğitimde iki farklı modelin karşılaştırmalı değerlendirilmesi: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı ve Maarif Modeli okul öncesi eğitim* [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Saunders, B., Kitzinger, J., & Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: Challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*, *15*(5), 616-632. https://doi.org/10.1177/1468794114550439

Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 949-965. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.006

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy.

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387-431. https://doi.org/10.3102/00346543072003387

Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 44*(3), 258-275. https://doi.org/10.1177/0022219410378444

Tepetaş Cengiz, G. Ş., Kılınç, F. E., & Tezcan, T. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları Türkçe etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 6*(3), 481-498.

Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 455-469. https://doi.org/10.1037/a0023067

West, G., Lervåg, A., Birchenough, J., Korell, C., Diaz, M., Duță, M., Cripps, D., Gardner, R., Fairhurst, C., & Hulme, C. (2024). Oral language enrichment in preschool improves children's language skills: A cluster randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 65*(8), 1087-1097. https://doi.org/10.1111/jcpp.13947

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin.

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology, 49*(8), 1425-1439. https://doi.org/10.1037/a0030347

Extended Abstract

Introduction

The preschool period is a critical stage during which children's language development and early literacy skills progress rapidly, forming a strong foundation for later academic learning. Language in early childhood encompasses not only speaking but also listening, comprehension, vocabulary development, communication, and preparation for literacy. Therefore, providing high-quality interaction opportunities that support language development in preschool settings plays a significant role in enhancing children's communication and meaning-making abilities. Educational programs in Türkiye have been periodically revised in line with pedagogical and societal needs. Türkiye Century Maarif Model (TCMM), gradually implemented beginning in the 2024-2025 academic year, adopts a skill-based and holistic framework that integrates competencies, values, and actions within the learning process. Within this framework, Turkish language domain skills are structured around listening/watching, speaking, reading, and early literacy, positioning language as a fundamental tool for thinking, meaning-making, and effective communication. However, the effectiveness of curriculum reforms largely depends on how teachers interpret program expectations and translate them into classroom practices. Teachers' pedagogical beliefs, professional experiences, and school contexts shape how curriculum components are enacted. Understanding teachers' perceptions is therefore essential for evaluating the practical implications of the TCMM Preschool Education Program. This study aims to examine preschool teachers' interpretations of Turkish language domain skills within the TCMM, how these skills are implemented in classroom practices, the challenges encountered during implementation, teachers' evaluations of the inclusiveness of the program, their suggestions for increasing its effectiveness, the reflection of these skills in children's daily lives, and their professional development gains and needs.

Method

This study employed a qualitative research approach using a case study design to obtain in-depth insights into teachers' experiences and perceptions. The study group consisted of 20 preschool teachers actively implementing the Türkiye Century Maarif Model Preschool Education Program. Participants were selected through criterion sampling, a purposeful sampling method that allowed researchers to focus on individuals who met predetermined conditions relevant to the research purpose. Data were collected through face-to-face and online interviews using a semi-structured interview form developed with expert input. Following data collection, content analysis was conducted to identify recurring concepts and themes. To enhance credibility and confirmability, the research process was documented through an audit trail, including data collection tools, raw data, coding procedures, and analytical notes. Ethical approval for the study was obtained from the Giresun University Ethics Committee.

Results and Discussion

The findings demonstrated that the relationship between curriculum design and classroom practice was not linear. Instead, teachers reinterpreted program components through their professional knowledge and contextual realities. While the TCMM presented a comprehensive framework for language development, its effectiveness depended heavily on teachers' pedagogical

capacities and the availability of supportive resources. The perception of the program as functional suggested alignment with holistic approaches to language development. However, the persistence of traditional teaching practices reported in the literature indicated a potential gap between curriculum intentions and instructional enactment. Challenges related to attention management, classroom diversity, and material shortages underscored the importance of interactive and play-based instructional strategies in early childhood education. Similarly, although the program promoted inclusivity at a conceptual level, systematic support for differentiated instruction was necessary for equitable implementation. The study concluded that the sustainability and effectiveness of the TCMM depended on providing teachers with practice-oriented professional development opportunities, model lesson plans, and material support. Without such structures, the program's potential may remain constrained by existing pedagogical practices. Based on the findings, the study recommended organizing practice-oriented and process-focused in-service training programs; preparing implementation guides on drama and story writing in collaboration with early childhood education departments of universities; developing differentiated activity examples and adaptation guides for children with special needs, for children from socioeconomically disadvantaged backgrounds, and for children with delayed language development; and planning family education activities that extend Turkish language domain skills into the home environment. Future research could investigate the long-term effects of Turkish language domain skills on children's language development through longitudinal or experimental designs.