



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE İKİ FARKLI MODELİN KARŞILAŞTIRMALI
DEĞERLENDİRİLMESİ: ULUSLARARASI BAKALORYA İLK YILLAR
PROGRAMI VE MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe İmren SARISOY
ORCID: 0009-0009-1583-7819

BURSA - 2025



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE İKİ FARKLI MODELİN KARŞILAŞTIRMALI
DEĞERLENDİRİLMESİ: ULUSLARARASI BAKALORYA İLK YILLAR
PROGRAMI VE MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe İmren SARISOY
ORCID: 0009-0009-1583-7819

Danışman
Doç. Dr. Pınar Bağçeli KAHRAMAN

BURSA - 2025

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

|AYŞE İMREN SARISOY

30.01.2025 |



ETİK KURUL ONAYI

Bu çalışma program incelemesini içermektedir. Bu çalışmanın yürütülebilmesi için herhangi bir etik kurul onayına gerek yoktur.



TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

“Okul öncesi eğitimde iki farklı modelin karşılaştırmalı değerlendirilmesi: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı ve Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim” adlı yüksek lisans tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Ayşe İmren Sarısoy

Danışman

Doç. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Nalan Kuru

JÜRİ ONAY SAYFASI

[Temel Eğitim] [Ana Bilim Dalı'nda] [802182009] numara ile kayıtlı [Ayşe İmren Sarısoy'un] hazırladığı “Okul Öncesi Eğitimde İki Farklı Modelin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı Ve Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim” konulu [Yüksek Lisans] çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, [20/05/2025] günü [15:00-15:30] saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin [başarılı] olduğuna [oy birliği] ile karar verilmiştir.

[Sınav Komisyonu Başkanı]

[Doç. Dr. Pınar Bağçeli KAHRAMANI]

[Uludağ Üniversitesi]

[WoS ResearcherID: J-8309-2019]

[Scopus Author ID: 57193756225]

[ORCID: 0000-0002-0551-7741]

[Üye (Danışman)]

[Doç. Dr. Meral Taner Derman]

[Uludağ Üniversitesi]

[WoS ResearcherID: AAI-2172-2021]

[Scopus Author ID: 55489559200]

[ORCID: 0000-0001-5382-3885]

[Üye]

[Doç. Dr. Murat BARTANI]

[Dumlupınar Üniversitesi]

[WoS ResearcherID: ABI-3616-2020]

[ORCID: 0000-0001-8619-3429]

ÖN SÖZ

Okul öncesi eğitim, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde kritik bir dönem olup, bu süreçte uygulanan eğitim programlarının niteliği büyük bir önem taşımaktadır. Bu araştırma, Türkiye’de 2024 yılında uygulanmaya başlanan Maarif Modeli ile uluslararası düzeyde kabul gören Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB PYP) arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Maarif Modeli, Türkiye’de okul öncesi eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasına yönelik önemli bir adım olarak öne çıkarken, IB PYP dünya genelinde uzun yıllardır uygulanan ve esnek, öğrenci merkezli yapısıyla dikkat çeken bir programdır. Her iki modelin pedagojik temellerinin, öğrenme ortamlarının ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin karşılaştırılması, Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi açısından önemli bir kaynak sağlayacaktır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen ve bana yol gösteren değerli danışman hocam Doç. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman’a, araştırma sürecinde destek olan tüm eğitimcilere ve aileme teşekkür ederim. Hem Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Program Koordinatörü hem de Maarif model uygulayan bir anaokulu öğretmeni olarak büyük bir merakla yola çıktığım bu araştırmanın, Maarif Modeli’nin uygulanması ve geliştirilmesi sürecine katkıda bulunmasını ve eğitim politikaları alanında çalışan akademisyenler ile uygulayıcılar için faydalı bir kaynak olmasını dilerim.

Ayşe İmren Sarısoy

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Ayşe İmren Sarısoy
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XII + 65
Mezuniyet Tarihi	28.05.2025
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE İKİ FARKLI MODELİN KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLENDİRİLMESİ: ULUSLARARASI BAKALORYA İLK YILLAR PROGRAMI VE MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi eğitim, bireyin gelişiminde kritik bir dönemi kapsamakta olup, bu süreçte kullanılan eğitim programlarının niteliği büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de 2024 yılında güncellenerek yürürlüğe giren Maarif Modeli ve uluslararası düzeyde yaygın olarak uygulanan Uluslararası Bakalorya (IB) İlk Yıllar Programı (PYP), bu bağlamda dikkat çeken iki farklı eğitim modelidir. Bu araştırma, Maarif Modeli ile IB PYP’nin eğitim felsefeleri, pedagojik yaklaşımları ve uygulama süreçlerini karşılaştırmalı olarak analiz ederek benzerlik ve farklılıklarını bulmayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış ve veriler, her iki programın resmi dokümanları incelenerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda, her iki programın da beceri temelli ve öğrenci gelişimini destekleyici olduğu görülmüş, ancak pedagojik yaklaşımlar açısından farklılaştıkları tespit edilmiştir. Maarif Modeli, millî değerlere dayalı, esnek ve öğretmen rehberliğinde ilerleyen bir sistem sunarken, IB PYP öğrenci merkezli ve sorgulamaya dayalı esnek bir çerçeveye sahiptir. Bu araştırma, yeni uygulanmaya başlanan Maarif Modeli’nin güçlü ve gelişime açık yönlerini belirleyerek literatüre katkı sağlamayı ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim politikalarına yönelik iyileştirme önerileri sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Sözcükler: Maarif Model, Okul Öncesi Eğitim, Uluslararası Bakalorya, İlk Yıllar Programı

ABSTRACT

Name and Surname	[Ayşe İmren Sarısoy]
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	[Primary Education]
[Branch	Pre-School Education]
Degree Awarded	[Master]
Page Number	[XII + 65]
Degree Date	[28.05.2025]
Supervisor(s)	[Assoc. Prof. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman]

[A COMPARATIVE EVALUATION OF TWO DIFFERENT MODELS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INTERNATIONAL BACCALAUREATE PRIMARY YEARS PROGRAMME AND THE MAARİF MODEL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION]

[Early childhood education encompasses a critical period in an individual's development, and the quality of educational programs used during this process is of great importance. The Maarif Model, which was updated and implemented in Turkey in 2024, and the International Baccalaureate (IB) Primary Years Programme (PYP), which is widely applied at an international level, are two distinct educational models that stand out in this context. This thesis aims to contribute to the identification of best practices in early childhood education by conducting a comparative analysis of the educational philosophies, pedagogical approaches, and implementation processes of the Maarif Model and the IB PYP. A case study, one of the qualitative research methods, was employed in this study, and data were collected through an examination of the official documents of both programs. The research findings indicate that both programs are skill-based and support student development, yet they differ in their pedagogical approaches. While the Maarif Model offers a structured, teacher-guided system based on national values, the IB PYP provides a student-centered and inquiry-based flexible framework. This research aims to contribute to the literature by identifying the strengths and areas for improvement of the newly implemented Maarif Model and by offering recommendations for enhancing early childhood education policies in Turkey.]

Keywords: [Maarif Model, Early Childhood Education, International Baccalaureate, Primary Years Programme]

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
ETİK KURUL ONAYI.....	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI.....	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları	2
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	3
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.7. Tanımlar.....	3

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim

2.2. Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları

2.3. Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

2.3.1. Osmanlı Döneminde Okul Öncesi Eğitim.....	8
2.4.1. 1952 Okul Öncesi Eğitim Programı	9
2.4.2. 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı	9
2.4.3. 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı	10
2.4.4. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı	12
2.4.5. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı	13

2.4.6. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	14
2.4.7. 2023 Erken Çocukluk Eğitim Programı (EÇE).....	15
2.4.8. 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı.....	15
2.5. Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı.....	16
2.6. İlgili Araştırmalar	18
3. BÖLÜM	
YÖNTEM	
3.1. Araştırma Modeli.....	21
3.2. Çalışma Grubu.....	21
3.3. Veri Toplama Araçları.....	21
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	22
4. BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM	
4.1. Programın Amaçları Açısından	23
4.2. Programın Bileşenleri Açısından.....	25
4.3. Planlama Açısından	28
4.4. Amaç ve Kazanımlar Açısından	33
4.5. Değerler Eğitimi Açısından	39
4.6. Uygulama Açısından	42
4.7. Ölçme ve Değerlendirme Açısından.....	45
4.8. Aile Katılımı Açısından	50
4.9. Eğitim Öğretim Ortamları Açısından	52
5. BÖLÜM	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
5.1. Sonuç.....	54
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	64
EK-1. Veri Karşılaştırma Formu	64

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo

Sayfa

Tablo 1	24
Tablo 2	26
Tablo 3	27
Tablo 4	29
Tablo 5	31
Tablo 6	32
Tablo 7	33
Tablo 8	37
Tablo 9	40
Tablo 10	40
Tablo 11	43
Tablo 12	44
Tablo 13	46
Tablo 14	48
Tablo 15	51
Tablo 16	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil

Sayfa

Şekil 1 Maarif Model Program Bileşenleri	25
Şekil 2 Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı Bileşenleri	26

|



KISALTMALAR LİSTESİ

IB	: International Baccalaureate
IBO	: International Baccalaureate Organization
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PYP	: İlk Yıllar Programı



1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde çocukların gelişimleri dikkatle incelenen ve üzerine bilimsel çalışmalar yapılan bir konu haline gelmiştir. Çocukların temel gelişim alanlarında yaş grubunun gerektirdiği becerileri kazanmaları üzerine eğitim almaları için eğitim programları tasarlanmaktadır. Erken çocukluk dönemi üzerine yapılan araştırmalar doğrultusunda bu programlar güncellenmektedir.

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin hem niceliksel hem de niteliksel olarak en yoğun şekilde gerçekleştiği bir süreçtir. Doğumla başlayan bu dönem, oldukça kritik olup çocuğun geleceğini şekillendiren temel özelliklere sahiptir. Gelişim, fiziksel, sosyal, duygusal, motor, bilişsel, dilsel, cinsel ve ahlaki alanlarda ayrı ayrı ele alınabilir; ancak bu alanlar birbiriyle etkileşim içinde ve birbirini tamamlayarak ilerler. Çocuğun potansiyelini en üst seviyeye çıkarması ve kendisini gerçekleştirebilmesi, ancak bu dönemin sağlıklı, bilinçli ve anlamlı bir şekilde desteklenmesiyle mümkün olur. Okul öncesi eğitim, çocuklara bu desteği, her bir gelişim alanını eşit derecede göz önünde bulundurarak, bütünsel bir bakış açısıyla sağlamayı amaçlamalıdır.

Çocuğun gelişim süreçleriyle uyumlu bir eğitim programı, okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini hedeflemeli ve onların çok yönlü bir şekilde gelişmelerine yardımcı olmalıdır. Okul öncesi eğitim alan çocuk, giderek büyüyen sosyal ilişkiler çemberine dahil olmaktadır. (Özdemir ve diğerleri, 2021). Bu açıdan okul öncesi yıllar, çocuklar için bu tür deneyimlerin kazanılması adına en kritik dönemdir (Albrecht & Miller, 2004: 293; Kandır & Kurt, 2010).

Eğitim sisteminin en temel aşamalarından biri olan okul öncesi eğitim, dikkatli, bilimsel ve sistematik bir yaklaşım ile yönlendirilmesi gereken bir süreçtir (Başal, 2013). Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek, sağlıklı alışkanlıklar kazandırmak ve onları ilkokula hazırlamaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu hedeflere ulaşmak için okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programı, temel bir dayanak noktasıdır. Ülkemizde bu amaçların başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için eğitim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanır.

Okul öncesi dönemde, zorunlu eğitimin temellerini atacak yeterlik ve becerileri güçlendirebilecek, esnek, uyarlanabilir ve çocuk merkezli eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Hotaman, 2010; Senemoğlu, 1994). Kaliteli bir okul öncesi eğitim programı, çocuğun benlik gelişimini desteklemenin yanı sıra, çocuğun etkinliklere aktif katılımını teşvik etmeli, ailenin eğitime katılımını sağlamak için fırsatlar sunmalı, keşif yapma imkânı vermeli ve çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli becerileri kazandırmalıdır (Tuncer, 2015). Ayrıca, çocukların içinde bulundukları kültürün değer yargılarını fark etmelerini, bunları yorumlayıp değerlendirmelerini, farklı bakış açılarını anlayabilmelerini ve hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerini sağlamayı amaçlar (Yapıcı ve Yapıcı, 2016). Program, çocukların gelişim seviyeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalı ve öğretmen, programın esnek yapısından faydalanarak çocukları tanıyıp değerlendirip, eğitim planını uygulamaya almalıdır (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015). Buradan yola çıkarak günümüzde dünyada farklı ülkelerde uygulanan IB İlk Yıllar Programı ile Türkiye’de yeni uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi üzerinde durulacaktır. Bu iki programın tercih edilmesinde programların beceriye dayalı olması olduğu söylenebilir.

1.2. Araştırma Soruları

Soru 1-Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı’nın programın amaçları açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Soru 2- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı’nın programın bileşenleri açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Soru 3- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı’nın planlama açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Soru 4- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı’nın amaç ve kazanımlar açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Soru 5- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı’nın değerler eğitimi açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Soru 6- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı’nın uygulama açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Soru 7- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı’nın ölçme ve değerlendirme açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Soru 8- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı'nın aile katılımı açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Soru 9- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı'nın eğitim öğretim ortamları açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye'de 2024 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programı olan Maarif Modeli ile uluslararası alanda bilinen Uluslararası Bakalorya (IB) İlk Yıllar Programı (PYP) arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Amaç, her iki programın eğitim felsefeleri, pedagojik yaklaşımları ve uygulama süreçlerini karşılaştırmalı olarak analiz ederek benzerlik ve farklılıkların belirlenmesine katkıda bulunmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programının yeni uygulanmaya başlanan ve tüm okul öncesi eğitim kurumlarına kademeli olarak geçecek bir programdır. Bu açıdan program yeni ve günceldir. Ayrıca PYP Programı Türkiye'de çok sınırlı olmakla birlikte Dünyada yaygın olarak kullanılan programlardan biridir. Bu iki programın beceri temelli olması, ikisinin karşılaştırılması ve iki programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi literatüre katkı sağlayacaktır. Böylece yeni uygulanmaya başlanan Okul Öncesi Eğitim programındaki güncelleme süreçlerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Maarif modelin ve Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar programının arasında benzerlikler olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2024 yılında yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar programının karşılaştırılması olduğundan bu iki programla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Beceri: Belirli bir görev veya aktiviteyi yerine getirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. |

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, bireyin doğumdan ilkokula başlamasına kadar geçen dönemde zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimini desteklemeye yönelik planlanmış eğitim etkinliklerini kapsar. Bu dönem, çocuğun gelişiminin en hızlı ve en duyarlı olduğu evredir. Gelişim psikolojisi araştırmaları, bireyin kişilik temellerinin bu yaşlarda atıldığını göstermiştir (Ömeroğlu, 2001). Bu nedenle okul öncesi eğitim, sadece bir hazırlık dönemi değil, aynı zamanda bireyin temel yaşam becerilerini edindiği kritik bir gelişim alanı olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi eğitimin kurumsallaşması, sanayileşme ve kentleşme süreciyle paralel olarak 19. yüzyılın ortalarında Avrupa’da başlamıştır. İlk sistemli uygulamalardan biri, Alman eğitimci Friedrich Fröbel’in 1837 yılında kurduğu “Kindergarten” (çocuk bahçesi) ile gerçekleşmiştir. Fröbel, oyunun çocuğun öğrenme sürecindeki rolünü vurgulayarak, eğitimin doğal bir süreç olması gerektiğini savunmuştur (Gutek, 2004). Bu yaklaşım, daha sonra birçok ülkenin erken çocukluk eğitimine temel oluşturmuştur. Avrupa’da erken çocukluk eğitimi alanında özel okulların açılmasında, J. J. Rousseau’nun Emile adlı eserinin eğitime dair getirdiği özgün yaklaşımlar önemli bir etki yaratmıştır (Altan ve Akkutay, 2014).

Birçok araştırmacı, erken çocukluk yıllarını zekâ, kişilik ve sosyal gelişimin temellerinin atıldığı kritik bir dönem olarak değerlendirmektedir (Bloom, 1964; Piaget, 1951: akt. Yavuzer, 2003). Örneğin Bloom’un bulgularına göre, bireyin zihinsel gelişiminin yaklaşık yarısı 4 yaşına kadar, %30’u 4 ila 8 yaş arasında, kalan %20’si ise 8 ile 17 yaş arasında tamamlanmaktadır. Ayrıca, çocukların 0-6 yaş dönemindeki gelişim düzeylerinin, 18 yaşına kadar süren akademik başarılarının yaklaşık üçte birini öngördüğü belirlenmiştir (Fidan & Erden, 2002). Çocukların erken yaşlarda sorgulamaya başlaması, düşünme süreciyle bağlantılı olup, çağdaş eğitim sistemlerinin temel amacı bu yeteneği destekleyerek; düşünen, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiklerini uygulayabilen ve farklı durumlara aktarabilen bireyler yetiştirmektir (Şavşet & Öncü, 2022). Okul öncesi eğitim, çocukların erken yaşlardan itibaren bilişsel, dilsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yönlerden gelişimlerini desteklemeyi amaçlar. Bu süreçte çocuklar çeşitli beceriler kazanırken, sağlıklı yaşam biçimleriyle ilgili olumlu tutumlar ve alışkanlıklar geliştirmeleri de teşvik edilir. Ayrıca, toplumun ortak kültürel değerleri, inançları ve gelenekleri çocuklara kazandırılarak kuşaklar arası aktarım sağlanır (Serdaroğlu & Bekir, 2024)

Türkiye’de ise okul öncesi eğitimin kurumsallaşması 20. yüzyılın başlarına uzanır. Cumhuriyet’in ilanından sonra kadınların çalışma yaşamına katılımının artması, çocukların erken yaşta korunması ve eğitilmesi ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bu dönemde okul öncesi eğitimin amacı, çocukların ilkokula hazırlanmalarının ötesinde, milli kültüre uygun bireyler yetiştirmek olarak da tanımlanmıştır (Aral ve diğerleri, 2000). 1990’lardan itibaren ise bilimsel çalışmalarla desteklenen çocuk merkezli yaklaşımların ön plana çıkması, okul öncesi eğitimin pedagojik temellerini daha da güçlendirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitim faaliyetleri resmi okul öncesi eğitim programlarına uygun biçimde gerçekleştirilmektedir (Serdaroğlu & Bekir, 2024). Türkiye’de okul öncesi eğitim hizmetleri; Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul ve ortaokullara bağlı anasınıflarında, ayrıca kız meslek liselerinin bünyesindeki uygulama anaokulları ve sınıflarında sunulmaktadır. Bunun yanı sıra, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, üniversiteler, Çalışma Bakanlığı ile çeşitli vakıf ve derneklerin açtığı kurumlar da okul öncesi eğitim alanında faaliyet göstermektedir (Akçay, 2006).

2.2. Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları

Eğitim, bireyin potansiyelini gerçekleştirmesine ve toplumsal yaşama katılımını sağlamasına aracılık eden çok yönlü bir süreçtir (Sönmez, 2008). Bu sürecin temelini oluşturan eğitim felsefesi akımları, eğitimde neyin, neden ve nasıl öğretileceğine dair ilkeleri belirler. Özellikle okul öncesi dönemdeki eğitim yaklaşımları, çoğunlukla gelişimselci, ilerlemeci ve yapılandırmacı felsefelerden etkilenmiştir (Toran, 2012). Gelişimselci yaklaşım, çocuğun bireysel farklılıklarını ve gelişim hızını esas alırken; ilerlemeci yaklaşım, öğrenmenin çocuğun yaşantıları yoluyla gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Yapılandırmacı yaklaşım ise bilgiyi çocuğun aktif olarak yapılandırıldığını öne sürer (Ummannel, 2017).

Bu felsefi temeller, modern okul öncesi eğitim programlarının şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Örneğin, Jean Piaget’in bilişsel gelişim kuramı, çocukların gelişimsel evrelerde farklı bilişsel kapasiteler sergilediğini savunarak, eğitim programlarının yaşa uygun ve çocuğun hazırbulunuşluk düzeyine göre yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Piaget, 1952; akt. Başal, 2013). Lev Vygotsky ise sosyal etkileşimin öğrenmedeki rolünü öne çıkararak, yakınsal gelişim alanı (ZPD) kavramı ile öğretmenin rehberliğinin öğrenme üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir (Vygotsky, 1978; akt. Hohmann & Weikart, 2000). Erik Erikson’un psikososyal gelişim kuramı ise okul öncesi dönemde çocuğun girişimcilik ve bağımsızlık kazanma ihtiyacını vurgularken, bu ihtiyaçların desteklenmemesinin suçluluk duygusu geliştirmesine yol açabileceğini belirtir (Erikson, 1963).

Tüm bu kuramsal yaklaşımlar, okul öncesi eğitimin sadece bilişsel değil; aynı zamanda duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimi de desteklemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda geliştirilen eğitim programlarının, hem çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını hem de kültürel bağlamı dikkate alan bütüncül yaklaşımlar sunması beklenir (Albrecht & Miller, 2004; Gül, 2008). Özellikle Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, farklı dönemlerde farklı kuramsal ve felsefi yaklaşımlardan etkilendiği ve buna göre biçimlendiği görülmektedir (Sapsağlam, 2013; Özdemir ve diğerleri, 2021).

Gelişimsel kuramların yanı sıra, erken çocukluk eğitimine yön veren çeşitli pedagojik yaklaşımlar da dünya genelinde farklı programların temelini oluşturmuştur (Oktay, 2007). Bu yaklaşımlar, yalnızca çocuğun öğrenme biçimini değil, aynı zamanda eğitim ortamını, öğretmen rolünü ve veli katılımını da şekillendirmektedir.

İtalya’da geliştirilen **Maria Montessori yaklaşımı**, çocuğun özgür seçim yapma hakkını ve bireysel öğrenme temposuna saygıyı esas alır. Montessori, “hazır çevre” ilkesine dayanarak çocukların duyuşsal materyallerle öğrenmelerini teşvik ederken, öğretmeni bir rehber olarak konumlandırır (Montessori, 1967; akt. Başal, 2013). Montessori pedagojisi, bireysel sorumluluk, özyönetim ve bağımsızlık kazanımını merkeze alması bakımından özellikle erken yaşlardaki çocuğun kişisel gelişimine katkı sunar.

Bir başka alternatif yaklaşım olan **Waldorf eğitimi**, Avusturyalı filozof Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiştir. Waldorf pedagojisi, çocuğun bilişsel, duygusal ve iradi (volitional) yönlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alır. Oyun temelli, ritüellere dayalı ve öğretmenin otoritesini estetik ve sanatsal yollarla destekleyen yapısıyla dikkat çeker (Edmunds, 2004). Bu yaklaşımda çocuk, doğa ile iç içe, yaratıcılığını ifade edebileceği ve ritmik yapılandırılmış bir ortamda gelişir.

Reggio Emilia yaklaşımı, İkinci Dünya Savaşı sonrası İtalya’da Loris Malaguzzi önderliğinde gelişmiştir. Çocuğu “güçlü, yetkin ve potansiyel sahibi” bir birey olarak gören bu yaklaşım, öğrenmeyi sosyal etkileşim, proje temelli etkinlikler ve estetik olarak zenginleştirilmiş öğrenme ortamları üzerinden inşa eder. Reggio felsefesi, çocuğun yüz dili (the hundred languages of children) kavramı ile çocukların kendilerini farklı yollarla ifade etmesine olanak tanır (Edwards ve diğerleri, 1998).

HighScope yaklaşımı ise ABD’de David Weikart liderliğinde geliştirilen ve bilişsel gelişimi esas alan bir programdır. “Planla-yap-değerlendir” döngüsüne dayalı bu modelde çocuklar, gün içindeki etkinliklerini kendileri planlar, uygular ve sonrasında değerlendirir. Aktif öğrenme ve yetişkin-çocuk etkileşimi, yaklaşımın temel ilkeleri arasında yer alır (Hohmann &

Weikart, 2000). HighScope, Piaget'nin kuramından etkilenmiş olmakla birlikte, yapılandırılmış günlük akış ve sistematik değerlendirme yöntemleri ile dikkat çeker.

Bunların yanı sıra **Bank Street, Forest School, Tools of the Mind** gibi daha az bilinen ancak pedagojik temellere dayalı birçok yaklaşım da okul öncesi eğitime katkı sağlamaktadır. Örneğin, Bank Street yaklaşımı, Deweyci ilerlemecilikten etkilenerek çocuğun sosyal yaşantılardan öğrenmesini savunur (Nager & Shapiro, 2000). Forest School modeli ise doğayla etkileşim yoluyla öğrenmeyi esas alır ve özellikle risk alma, problem çözme ve fiziksel gelişim üzerinde yoğunlaşır.

Bu yaklaşımların her biri, belirli bir kültürel, felsefi ve psikolojik zemin üzerinde inşa edilmiş olup çocuğun öğrenme sürecine dair farklı bakış açıları sunmaktadır. Dolayısıyla, eğitim programlarının oluşturulmasında yalnızca bir kuram ya da yaklaşım değil, çocuğun gelişimsel özelliklerine ve toplumsal bağlama en uygun çoklu perspektiflerin harmanlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Başal, 2013; Düşek & Dönmez, 2012; Tuncer, 2015).

2.3. Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Çocukluk kavramı, tarihsel süreçte zaman içinde değişiklik göstermiştir. Antik dönemlerde çocuk, genellikle yetişkinlerin minyatürü olarak görülmüş, eğitim ve bakım daha çok hayatta kalmalarını sağlamaya yönelik olmuştur. Ortaçağda eğitim anlayışı hem doğuda hem de batıda dinin paralelindeydi (Türk, 2011). Çocuklar çoğunlukla küçük yetişkinler olarak kabul edilip, çocukluk dönemi pek fazla ayrıcalıklı bir zaman dilimi olarak görülmemiştir. "Küçük yetişkinlikler" olan çocukların iş gücü eksikliğini karşıladıkları, işçi olarak ağır şartlar altında çalıştırıldıkları ve yetişkinlerin giydiği kıyafetleri giydikleri ifade edilmektedir. Bu davranış çocuğun değersiz ve önemsiz bir varlık olarak görülmesine sebep olmuştur (Toran, 2012).

Rönesans ile birlikte çocuğa bakış açısı değişmeye başlamıştır. Rönesans'ın Avrupa'daki önemli etkilerden birisi hümanizmdir ve hümanizmin ön plana çıkması ile bilgi önem kazanınca yabancı eserlerin tercüme edilmesi, matbaa, kağıt gibi önemli gelişmeler toplumun değerlerinde ve çocuğa bakış açısında ciddi değişimlerin yaşanmasına sebep olmuştur (Karadoğan, 2019). Bu dönemde çocuklar, daha masum ve özel bir varlık olarak görülmeye başlanmıştır. 17. yüzyılda John Locke ve Jean-Jacques Rousseau gibi düşünürlerin etkisiyle çocukluk, özel bir eğitim süreci gerektiren bir dönem olarak tanımlanmıştır. Ortaçağda çocuğa bakış açısını kabul etmeyen Locke, yeni doğmuş bir çocuğun zihninin boş bir levha gibi olduğunu savunmuştur (Ummanel, 2017). Rousseau ise, "Emile" adlı eserinde, çocuğun doğasının ve gelişim sürecinin önemine dikkat çekmiş ve eğitim ile şekillendirilmesi gerektiğini

savunmuştur. Çocuğun "eğitilmesi gereken bir varlık" olarak görülmeye başlanması, özellikle Aydınlanma Çağı ile paralel olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim, çocuğun topluma uyum sağlaması için gerekli bir süreç olarak kabul edilmiştir. Rousseau ve Locke'un düşünceleri, çocuğun gelişiminin önemli olduğu ve eğitimle şekillendirilebileceği fikrini güçlendirmiştir (Aydın, 2005), Bu düşünceler, modern pedagojinin temellerini atarak, çocuğun eğitim ve gelişim sürecinin toplum tarafından daha ciddi şekilde ele alınmasına yol açmıştır.

Türklerde çocuklara yaklaşım, tarihsel süreçte sosyal yapıya ve kültürel değerlere bağlı olarak farklılık göstermiştir. İslamiyet öncesi Türk toplumlarında çocuklara büyük değer verildiği, çocuğu olmayan ailelerin toplumda olumsuz bir bakışla karşılandığı bilinmektedir. Özellikle erkek çocukların eğitimi ön planda tutulmuş, çocuk eğitimi konusunda hassasiyet gösterilmiştir. Dede Korkut hikayelerinde de bu eğitime verilen önem açıkça görülmektedir (Sağlam ve Aral, 2016). Türk toplumu, tarih boyunca göçebe ve yerleşik hayatta farklı yaşam biçimleriyle varlık göstermiş, dolayısıyla çocukluk kavramı da bu toplumsal yapıdan etkilenmiştir. Adalet sistemi ne kadar gelişmişse çocuğa o kadar değer verildiği iddiasından hareketle Türklerin çocuk haklarını onların yararını gözettiği söylenebilir (Dirican, 2018). Orta Çağ'da Türk-İslam toplumunda çocuklara özel bir önem verilmiş, onları kötü muameleden uzak tutulmaları gerektiği anlayışıyla hareket edilmiştir (Sağlam ve Aral, 2016). Farabi, İbni Sina ve Gazali gibi düşünürler, çocukların bireysel farklılıklarını, zihinsel gelişimlerini ve eğitimde dengeyi vurgulamış, ayrıca oyun ve sevgi gibi unsurların çocuk gelişimindeki önemine dikkat çekmişlerdir. Türkiye'de okul öncesi eğitim, tarihsel olarak farklı dönemlerde ele alınmış, her dönemde değişen eğitim anlayışları ve gereksinimlere göre programlar geliştirilmiştir.

2.3.1. Osmanlı Döneminde Okul Öncesi Eğitim

Osmanlı Devleti'nin bu büyümesi ve güçlenmesi özellikle eğitim kurumlarının gelişmesini sağlamıştır. Devletin gereksinim duyduğu her türlü bilimsel ve entelektüel ihtiyaç bu kurumlar tarafından karşılanmıştır. Osmanlı Devleti'nin başlıca eğitim veren kurumu medreseler ve sıbyan mektepleri olmuştur. Sıbyan mekteplerindeki eğitim, akademik bilgidan ziyade ahlaki gelişimi ön planda tutarak çocukları iyiliğe yönlendirmeyi, kötülükten ve günahattan uzak tutmayı ve onları iyi bir Müslüman olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir anlayışla şekillendirilmiştir (Demirtaş, 2007).

Medreseler ise devletin gereksinim duyduğu eğitimli kadroları yetiştirerek bu kişilerin dini ve idari yönetimde etkin görevler üstlenmesini sağlama işlevini üstlenmiştir (Oltu, 2023). Medreselerin yanı sıra Enderun adı verilen eğitim kurumları mevcuttu (Işık & Güneş, 20147).

Saraya bağılı olan bu kurumlarda ustalık ve çıraklık esası vardı. Burada eğitim öğretim görenler saray hizmetleri başta olmak üzere askeri alandaki tüm ihtiyaçları karşılamaktaydı.

İlk özel anaokullarının açılması 1913 yıllarına tekabül etmektedir. Bu seneye kadar azınlıkların ve yabancıların kurumları bulunmaktaydı. Türk kurumlarının açılması ve yaygınlaşmaya başlaması 2. Meşrutiyet döneminde olmuştur. Resmi olarak kayda geçen ilk özel anaokulu Balkan Savaşı'ndan sonra olarak geçse de, 1908'den önce de İstanbul'da özel anaokullarının açıldığı bilinmektedir. Resmi ya da devlet anaokullarının açılışı, Emrullah Efendi'nin Maarif Nazırlığı sırasında çıkarılan Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunu kapsamında gündeme gelmiş; bu gelişme sonrasında İstanbul ve diğer büyük şehirlerde birçok ana mektep ve çocuk bahçesi açılmıştır (Ergün, 1982; Urtuluş ve Ergün, 2021).

2.4. Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları

2.4.1. 1952 Okul Öncesi Eğitim Programı

1952 yılı, Türkiye'de okul öncesi eğitimin ilk sistemli programlarının oluşturulmaya başlandığı dönemdir. Bu dönemde hazırlanan program, çocukların temel gereksinimlerini karşılamayı ve onları ilkokula hazırlamayı amaçlamıştır (Turan, 2021). Çocukların fiziksel ve ahlaki gelişimlerini destekleyen temel etkinliklerin yer aldığı bu program, dönemin toplumsal yapısına uygun olarak daha çok geleneksel değerlere odaklanmıştır. Bu program çerçevesinde köy okulları açılmıştır. Programda amaçlar kısmı yer almamaktadır. Programda değerlendirme boyutunda herhangi bir unsura yer verilmemiştir (Sapsağlam, 2013). Günlük faaliyet şeması vardır. “Anaokulunda çeşitli faaliyetler” başlığı altında öğretmenlere sunulan açıklamalar yer almaktadır. Bahçe oyuncakları, bunları seçme kriterleri ve anaokulu bina planları vardır. “Velilerle Münasebetler” başlığı altında aile katılımı etkinlikleri yer almaktadır (MEB, 1952).

2.4.2. 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı

1989 yılında okul öncesi eğitim programında önemli bir güncelleme yapılmıştır. Bu program, Türkiye'de okul öncesi eğitimde modernleşme çabalarının ilk adımlarından biri olarak kabul edilir. Türkiye'de bu yıla kadar olan sürede okul öncesi eğitime dair genel ilkeler ve çerçeve program belirlenmiş, anaokulu öğretmenleri planlarını kendileri hazırlamışlardır (Düşek ve Dönmez, 2012). Çocukların sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine daha fazla odaklanan bu programda, oyun temelli öğrenme anlayışı benimsenmiş ve etkinlik tabanlı bir eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. Program, çocukların bireysel özelliklerini ve farklılıklarını dikkate alarak çok yönlü gelişimi desteklemeyi hedeflemiştir. Program; 4 ve 5 yaş çocukları

kapsamaktadır. Konu ve ünite temelli olup, amaç-kazanımlar konulara göre dağılım göstermektedir. Program her ne kadar geliştirmeye açık ve esnek gibi görünse de konu merkezli olduğu için kısıtlıdır. Tam günlük ve yarım günlük olmak üzere farklı seçenekler vardır. Okul Öncesi Öğretmen Kılavuz Kitabı yayınlanmıştır. Toplam 30 üniteden 19 tanesi amaç ve kazanımları dahil olmak üzere örnek olarak hazırlanmıştır. Günlük faaliyet çizelgeleri öğretmenler tarafından planlanmaktadır. Beden ve Hareket Gelişimi, Sosyal ve Duygusal Gelişim, Zihin Gelişimi, Dil Gelişimi alanları vardır. Çocuk yerine öğretmen merkezli bir program olarak değerlendirilmektedir. Bu da konu merkezli bir yapı içermesinden kaynaklanmaktadır (MEB, 1989).

Öğretmen sınıfta planlayıcı, düzenleyici ve karar verici durumundadır. Baskın bir öğretmen profili mevcut olan programda; öğretmen programı uygulamakla görevlidir. Bu doğrultuda da yeterli bir esneklik sağlanmamaktadır. Eğitim ortamları ile ilgili bir bilgi bulunmamaktadır. “Eğitim okul-aile iş birliği içerisinde verilmelidir” ifadesi yer almaktadır. Fakat bunun hangi yöntemlerle yapılacağına dair öğretmenlere bilgi verilmemiştir. Milli Eğitim Şuraları’nda bahsedilmesine rağmen 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda özel gereksinimli bireyler hakkında hiçbir ibare yer almamaktadır. Programın ilkelerinde ‘Faaliyetler yürütülürken değerlendirmeler yapılmalı ve belirlenen amaçların ne kadarına ulaşıldığı tespit edilmeli’ maddesi yer almasına rağmen bu değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır (MEB, 1989)

2.4.3. 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı

1994 yılı, Türkiye’de okul öncesi eğitimde kapsamlı bir dönüşümün yaşandığı bir dönemdir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bu program, çocukların yaş özelliklerine uygun olarak fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan çok yönlü bir yaklaşıma sahiptir. Bu programda, çocukların özgüven kazanmaları, çevrelerini tanımaları ve kendilerini ifade edebilmeleri için farklı etkinlik türlerine yer verilmiştir. 1994 yılı, okul öncesi eğitim programı için dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (MEB, 1994; Aral ve diğerleri, 2001). Beş yıllık kalkınma planı içerisinde anaokullarının yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır. Kreşler açılmıştır. Zorunlu eğitim beş yıldır. Davranışçı yaklaşım esas alınmıştır. Daimicilik eğitim felsefesi temel alınmıştır. 1994 programı kendinden önceki programlar gibi öğretmen merkezli değildir ve geleneksel anlayıştan ziyade öğretmene planlama ve uygulama süreçlerinde esneklik vermiştir. Çocuğun bütün gelişim alanlarına hitap eden kapsamlı bir programdır. Ayrıca bu program yaparak yaşayarak öğrenmeyi önemsemektedir. Öğretmen aynı hedef ve davranışları farklı zamanlarda farklı konular ile ele

alabilir. Günlük planlarını uygularken esnek davranabilir ve fırsat eğitimine imkân tanıyabilir. 0-36 ay için kreş programı, 36-60 ay için anaokulu programı, 60-72 ay için anasınıfı programı yer almaktadır. 1994 yılında yayınlanan program, 36-72 aylık çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik olarak hazırlanmış bir çerçeve program niteliğindedir (Gelişli ve Yazıcı, 2012). Kendinin farkında olmanın gelişimi, psikomotor becerilerin gelişimi, öz bakım becerilerin gelişimi, sosyal becerilerin gelişimi, duygusal becerilerin gelişimi, bilişsel becerilerin gelişimi, estetik ve yaratıcılık becerilerinin gelişimi ve dil becerilerinin gelişimi alanları tanımlanmıştır (MEB, 1994).

Hedef ve davranışları bir konu ile kazandırmak için rehberlik etmelidir. Çocukları etiketlememeli, olumlu davranışları pekiştirmelidir. Farklı durumdaki çocuklara aynı hedefi kazandırmak için çabalamalıdır. Sınıf içerisindeki mobilyaların ebat, renk ve hijyen açısından çocuklara uygun olması gerektiği belirtilmiştir. Bu programda ilk defa sanat, blok, tabiat, masa oyuncakları, su- kum oyunları, vb. ilgi köşeleri hazırlanması istenmiştir ve bu köşelerde kullanılacak malzeme listesi de verilmiştir. Okulda yapılanların aileye aktarılması, evde yapılması gerekenlerle ilgili bilgi verilmesi, ailelerin zaman zaman okula davet edilmesi gibi ifadeler yer verilmiştir. 0-72 ay grubunda çocuğu olan ailelerin program çerçevesinde ev ortamı içinde gerçekleştirecekleri etkinliklerle çocukların gelişimine katkıda bulunabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca 1993 yılında düzenlenen okul öncesi eğitim sempozyumunda “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocuk Eğitimi ile Kaynaştırılmış Aile Eğitimi” adı altında konuşulan eğitim sonraki yıllarda aile katılımı çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar için ayrıntılı bir açıklama olmadığı ancak “1994 Programı normal gelişim gösteren çocuklara yönelik hazırlanmıştır. Programın başarılı bir şekilde uygulanmasında çocuk veya çocuk grubunun bulunduğu gelişim özelliklerinin iyi tanınması gerekir. Program uygulanırken çocukların bireysel özellikleri, çocukların kendilerine özgü yetenek ve becerileri de dikkate alınmalıdır. Program bu anlayış içinde uygulandığı takdirde özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için de kullanılabilir” şeklinde bir ibare olduğu görülmektedir. Değerlendirme amacıyla gözlem formları hazırlanmıştır. Programda çocuğun ve programın değerlendirilmesi var, öğretmenin kendisini değerlendirmesi yok. Bu programla birlikte ilk kez bir okul öncesi eğitim programında günlük plan değerlendirmesinden bahsedilmiştir. Değerlendirmenin hangi aralıklarla yapılacağı öğretmenin yeterliliğine bırakılmıştır. Her dönemin sonunda en az bir değerlendirme yapılması gerektiği de belirtilmiştir (MEB, 1994).

2.4.4. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı

2002 yılında güncellenen program, çocukların dil, bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve özbakım becerilerini destekleyen daha kapsamlı bir içerik sunmaktadır. Bu programda çocuk merkezli bir yaklaşım benimsenmiş, öğretmenlerin çocukların gelişimlerini yakından gözlemlmeleri ve ihtiyaçlarına göre programda esneklik sağlamaları önerilmiştir. Bu dönemde ayrıca ebeveynlerin eğitim sürecine katılımını teşvik eden uygulamalar geliştirilmiştir. 1994-1995 yılları arasında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programından uygulamalara yönelik alınan geri bildirimler, öğretmenlerin bu programları uygularken konu öğretimine önem verip, hedeflere ve kazanılması beklenen davranışlara yeterince odaklanamadıklarını göstermiştir. Bu nedenle programın geliştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşım esas alınmıştır. Daimicilik eğitim felsefesi temel alınmıştır. 36-72 aylık olarak hazırlanmış, 36-60 ve 60-72 ay şeklinde ayrılmıştır. Yarım gün ve tam gün olarak ayrılmıştır. Planlama yapılması için öğretmenin çocuğu tanınması çok önemlidir. Öğretimi daha etkili hale getirmek için sadece bilgi değil, beceri temelli etkinlikler planlanmalıdır. Öğretmen hem yıllık hem de aylık planlar yapmaktadır. Gereksinimlere ve çevreye bağlı olarak esnek planlamalar yapılabilir. Özel gereksinimli çocuklar varsa onlara yönelik ayrıca planlama yapılmalıdır. Etkinlik arası geçişler bağlantılı olmalıdır. Hedefler ve hedef davranışlar olarak yer almaktadır (MEB, 2002).

Psikomotor Alan (6 Hedef), Sosyal Duygusal Alan (13 Hedef), Bilişsel Alan ve Dil Alanı (19 hedef), Özbakım Becerileri Alanı (5 hedef), Öğretmen planı oluşturmada ve uygulamada esnektir. Çocuk merkezli bir program olduğu için çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak planlama yapılmalıdır. Öğretmen iyi bir gözlemci ve rehberdir. Öğretmen her yönüyle örnek teşkil etmelidir. Çevrede bulunan materyallerden, artık materyallerden ve günlük hayatta kullanılan materyallerden yararlanılmalıdır. Evcilik, fen ve doğa, sanat, blok, kitap, müzik gibi köşeler oluşturulmalıdır. Düzenlenen eğitim ortamları bireysel ve grup çalışmalarına fırsat tanınmalıdır. Veli toplantıları her yarı yılda en az 2 kez yapılmalı, öğretmen her yarı yılda en az 2 kez ev ziyareti yapmalı, öğretmen, ailelerle bireysel görüşmeler yapmalı, çocuk ve ailelerin birlikte oynamaları için etkinlikler planlanmalıdır. Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için öğretmen tarafından gerekli düzenlemeler yapılarak kullanılmaktadır. Eğitim süreci plânlanırken özel gereksinimi olan çocuklar için ek hedefler ve bunlara uygun etkinlikler oluşturulmalıdır. Ölçme ve değerlendirme üç boyutta gerçekleştirilir; çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi. Bu programda ilk kez öğretmenin değerlendirilmesine yer verilmiştir

(Sapsağlam, 2013). Öğretmen, her çocuk için gözlediği davranışlar hakkında özel notlar tutmalı, daha sonra bu notları “Davranış Değerlendirme Formları”na kaydetmeli, böylece, çocukların gelişim özellikleri de izlenmiş ve değerlendirilmiş olmalıdır (MEB, 2002).

2.4.5. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı

2006 yılında yapılan güncellemelerle okul öncesi eğitim programı daha kapsamlı ve dinamik hale getirilmiştir. Bu program, çocuğun doğuştan getirdiği potansiyelleri en üst düzeye çıkarmayı amaçlamakta olup, özellikle çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler içermektedir. Bu programla birlikte, sosyal sorumluluk ve çevre bilinci gibi değerlerin kazandırılmasına daha fazla önem verilmiştir. İlk kez ilköğretim ve okul öncesi eğitimin amaçları birbiriyle bağlantılı ve birbirini destekler hale gelmiştir. 36-72 ay arası çocuklar içindir. 36-48, 48-60, 60-72 olarak ayrılmıştır. Çocuk merkezlidir. Tam gün, yarım gün ve ikili eğitim yapan okullara etkinlik listeleri verilmiştir. Çoklu zekâ kuramından yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmıştır. İlerlemecilik eğitim felsefesi temel alınmıştır. Öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır. Yıllık ve aylık planlar yapılmaktadır. İhtiyaca, çevreye ve şartlara göre planlar esnetilebilmektedir. “Hedef ve hedef davranışlar” “amaç ve kazanımlar” olarak değiştirilmiştir. Dil alanında bulunan amaç ve kazanımlar bilişsel alandan ayrı olarak verilmiştir. Gelişim alanları Bilişsel Alan, Psikomotor alan, Sosyal ve duygusal alan, Dil alanı, Öz bakım alanı olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin özellikleri tanımlanmış ve liderlik yapabilen, geniş bir dünya görüşü ve genel kültürü olan, objektif, özgüvenli, işini seven ve her yönden örnek teşkil eden bir öğretmen olması gerektiği vurgulanmıştır. Program aile katılımı açısından oldukça zenginleştirilmiştir. Çocuk sağlığı ve gelişimi, davranış yönetimi, beslenme, iletişim gibi alanlarda sistemli ve planlı aile eğitimleri verilmesi planlanmıştır. Aile eğitimleri toplantı, konferans, bireysel görüşmeler, broşürler, makaleler, el kitapçıkları, dergiler ve panolar yoluyla yapılabilmektedir. Çalışmalara başlamadan önce ailelerden yazılı bir ihtiyaç formu istenmiş, bunun sonucunda ihtiyaç doğrultusunda eğitimler planlanması istenmiştir. Özel eğitime önem verilse de kaynaştırma eğitiminin nasıl yapılacağına dair özel bir bilgi yer almamaktadır. Bu programda ölçme ve değerlendirme çok yönlü ve daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Sapsağlam, 2013). Ölçme değerlendirme üç boyutta yapılmakta olup; çocuğun değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak planlanmıştır (MEB, 2002).

2.4.6. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

2013 yılı, Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişiminde bir dönüm noktası olarak görülmektedir. Bu programda, çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleyen kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Çocukların bireysel farklılıklarına saygı duyan, farklı kültürleri tanımalarına imkan tanıyan etkinlikler programın merkezine alınmıştır. Ayrıca, aile katılımının önemi vurgulanmış ve öğretmenlerin ailelerle daha etkili iletişim kurabilmeleri için rehberlik çalışmaları programın bir parçası haline getirilmiştir. Eğitim sistemi 4+4+4 şeklinde değiştirilmiştir. 60-72 ay zorunlu eğitim kapsamına girmiştir. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü artık Temel Eğitim Müdürlüğü olmuştur. Sarmal, gelişimsel ve eklektiktir. Montessori, High Scope, Reggio Emilia ve Waldorf esintileri vardır. 2006 programına göre daha yalın ve çerçeve bir programdır. Psikomotor alan, motor alan olarak değiştirilmiştir. Kavram Listesi, kategoriler altında düzenlenmiştir. “Hareket Etkinliği” ayrı bir alan olarak sunulmuştur. İlk kez bu programda 36-69 ay öğrenciler için Pamuk Şekerim -1 ve Pamuk Şekerim-2 kitapları basılmıştır. Yıllık eğitim planı yerine aylık eğitim planı ve günlük plan yerine tam gün / yarım günlük eğitim akışı ve planlama gelmiştir. Günlük eğitim akışı, öğretmenin o gün yapacağı çalışmalara yönelik hazırlanan çerçeve bir plandır. Güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinlikleri kapsamaktadır. Amaç ve Kazanımlar, Kazanım ve Göstergeler olmuştur. Gelişim alanları “Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Motor Gelişim, Sosyal-Duygusal Gelişim, Özbakım Becerileri” olarak belirlenmiştir. Bu programda öğretmenlerin evrak yükü azaltılmıştır. Programda yer alan kazanım ve göstergelerin ve konuların seçilip yerleştirilmesi ve planlanması öğretmene aittir. Öğretmen planlamada özgür ve esnektir. 2006 programının eksik olduğu düşüncesiyle program tüm ekleriyle birlikte basılıp öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmen, her ay planında yer verdiği kavramları “Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi”ne; kazanım ve göstergeleri ise “Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi”ne kaydetmelidir. 2013 programı kapsamında, programın uygulayıcısı ve istenilen hedeflere ulaşmada en önemli unsurlardan biri olan öğretmenlere yönelik olarak “Öğretmenin Önemi” şeklinde ayrı bir başlık tanımlanmıştır. Öğretmen asıl odağı süreç olan ve bu süreçte çocuğa iyi bir model olup ona yeni öğrenme fırsatları yaratan rolündedir. Daha önceki programda “ilgi köşeleri” olarak ifade edilen ortamlar “öğrenme merkezi” olarak adlandırılmıştır. Okulun açıldığı ayda grup ve bireysel veli toplantıları, çocukların evlerine yapılacak ziyaretler ve bunlarla ilgili genel takvim belirlenmekte, ebeveynlerin “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” ve “Aile Katılımı Tercih Formu”nu doldurmaları gerekmektedir.

Buna ek olarak “Okul Tanıtım ve Aile Tanıma Dosyasında Bulunan Formlar” da doldurulmaktadır. OBADER: Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi oluşturulmuştur. Bu program, aile eğitimi, öğrenme alanlarının düzenlenmesi ve öğretmene rehberlik sağlanması açısından çocuğu merkeze alan bir yaklaşıma sahip olup, sosyal ve duygusal gelişim unsurlarını en yoğun ve organize şekilde içeren bir program niteliğindedir (Özdemir ve diğerleri, 2021). Telefon Görüşmeleri, Kısa İleti Kitapçıklar Görsel/İşitsel Kayıtlar, Fotoğraflar, Duyuru Panoları, Bültenler, Haber Mektupları, Yazışmalar/İletişim Defterleri, Portfolyo, Toplantılar, Okul Ziyaretleri, Geliş Gidiş Zamanları, İnternet Temelli Uygulamalar ve Dilek Kutuları etkinlikleriyle aile katılımı yapılmaktadır. Etkinlik plan formatında "Aile Katılımı" başlığı vardır. Türkiye’de ilk kez okul öncesi eğitim sürecine özel gereksinimli bireyler özel olarak dahil edilmiş ve etkinliklerde onlara da yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme yine programın değerlendirilmesi, öğrencinin değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi olacak şekilde üç boyutta yapılmaktadır (MEB, 2013).

2.4.7. 2023 Erken Çocukluk Eğitim Programı (EÇE)

Erken çocukluk eğitimi alan çocukların geniş öğrenme fırsatlarıyla sağlıklı bir şekilde büyümelerini; dil gelişimi, bilişsel gelişim, fiziksel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim açısından en iyi düzeyde gelişmelerini, ilköğretime ve hayata hazır olmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Gelişim temelli, sarmal ve eklektik bir programdır. Öğretmenlere örnek etkinlikler teşkil etmesi amacıyla Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Çocuk Etkinlik Kitapları hazırlanmıştır. Çocuk merkezli bir programdır. Okul öncesi dönem çocukların öğrenme ile ilgili pozitif bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olur. Holistik bir yaklaşımla çocuğu merkeze alır. Duyarlı dönemleri dikkate alarak hazırlanmıştır. Oyun temellidir ve çocukları bir üst aşamaya ilerlemesi için teşvik edicidir. Çocuklardaki yaratıcılığı ortaya çıkartmak önemlidir. Çocukların araştırarak ve keşfederek öğrenmesini hedefler. Öğretmen rehber roledir. Kültürel değerleri dikkate alarak hazırlanmıştır. Kapsayıcı bir programdır. Değerlendirme üç boyutta yapılmaktadır; çocuğun değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi. Geziler “Okul Dışı Öğrenme Etkinliği” olarak yer almaktadır. Aile katılımı “OBADER” kitapçığı olarak yayınlanmış, aile katılımına geniş bir yer verilmiştir (MEB, 2023).

2.4.8. 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen bu program, Türkiye’nin okul öncesi eğitimine yönelik en güncel yaklaşımı yansıtmaktadır. Maarif Modeli, milli ve manevi değerleri

merkeze alırken, aynı zamanda çocukların bilimsel düşünme, merak duygusu ve araştırma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu programda, çocukların hem kültürel kimliklerini kazanabilecekleri hem de çağdaş beceriler edinebilecekleri bir müfredat sunulmaktadır. Maarif Modeli, çocukların farklı alanlardaki potansiyellerini keşfetmelerini sağlayacak esnek bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Bu program, okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların beceri temelli bütüncül bir yaklaşımla ilkokula hazırlanmasını amaçlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi'ne uygun olarak hazırlanan program, çocukların gelişim düzeylerine göre beceri edinimlerini desteklemektedir. Beceri temelli yaklaşım, yalnızca alana özgü becerilerin kazanımını değil, aynı zamanda millî ve manevi değerler, sosyal-kültürel yapı, okuryazarlık becerileri gibi çeşitli unsurların kazandırılmasını hedefler. Program, yatay ve dikey hiyerarşi ile çocukları akademik ve sosyal yaşama hazırlar. Öğretmenlerin programı etkin bir şekilde uygulayabilmesi için aylık planlar sunulmuş, beceri ilişkileri, ölçme-değerlendirme süreçleri detaylandırılmıştır. Günlük planlamalar, aylık programlara uygun şekilde oluşturulmaktadır. Öğrenme alanları ve alt öğrenme çıktıları, programın diğer bileşenleriyle bütünlük içinde ele alınarak etkinlik süreçleri planlanmaktadır (MEB, 2024).

2.5. Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı

Uluslararası Bakalorya (IB) Programları, dünya genelinde eğitimde ortak bir standart oluşturmayı hedefleyen bir yapıdır. 1968 yılında İsviçre'de kurulan ve kar amacı gütmeyen International Baccalaureate Organisation (IBO) tarafından geliştirilen bu programlar, giderek daha fazla ülkede uygulanmaktadır. IB, doğrudan okul işletmeciliği yapmayan ya da kendi okullarını açmayan; bunun yerine, programlarını uygulamak isteyen okullara akreditasyon ve mesleki gelişim hizmetleri sunan bağımsız bir kuruluştur. Bu metnin hazırlandığı dönemde, vakıf dünya genelinde 4.000'i aşkın okulda, 70 binden fazla eğitimci ile bir milyonu aşkın öğrenciye ulaşmış durumdadır (IBO,2024).

IB, farklı kültürlerle saygı duyan ve bu kültürel çeşitliliğe duyarlılık gösteren bireylerin katkısıyla daha barışçıl bir dünya inşa etmeyi amaçlayan bir misyonla hareket etmektedir. Tüm IB programlarının temelinde yer alan "IB öğrenen profili" bu yaklaşımın somut bir yansımasıdır ve IB'nin uyguladığı tüm öğretim programlarında bu profil esas alınmaktadır. Öğretim süreci, bu profil doğrultusunda belirlenen niteliklere göre planlanmakta; kazanımlar ve etkinlikler bu çerçevede yapılandırılmaktadır. IB öğrenen profiline sahip bireylerin; araştırma ve sorgulama becerisine sahip, bilgiye açık, düşünme yetisini geliştirmiş, etkili iletişim kurabilen, ilkelere bağlı, açık fikirli, duyarlı, risk almaktan çekinmeyen, dengeli ve dönüşümlü düşünebilen kişiler olmaları hedeflenmektedir. IB Programı, dört temel eğitim alanında hizmet sunmaktadır: İlk

Yıllar Programı (Primary Years Programme - IBPYP), Orta Yıllar Programı (Middle Years Programme - IBMYP), Diploma Programı (Diploma Programme - IBDP) ve Kariyer Programı (Career-related Programme - IBCP). IB'nin ilk ve en köklü programı olan IBDP, 1968 yılında oluşturulmuş olup, 16-19 yaş grubundaki öğrencilere yöneliktir. Bu programa katılan ve gerekli koşulları sağlayan öğrenciler, çeşitli ülkelerdeki iş birliği yapılan üniversitelere sınavsız geçiş hakkı elde edebilmektedir. 1994'te uygulanmaya başlanan IBMYP, 11-16 yaş aralığındaki öğrenciler için tasarlanmış olup, gençleri Diploma Programı'na hazırlamayı amaçlamaktadır. Çocukların eğitim hayatının ilk dönemlerinde IB felsefesiyle tanışmalarını sağlayan PYP ise 1997 yılında hayata geçirilmiştir ve öğrencileri üst düzey IB programlarına kapsamlı bir şekilde hazırlamayı hedefler. IB'nin en yeni programı olan ve 2012 yılında uygulanmaya başlanan IBCP, mesleki eğitim alan öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiş uluslararası bir programdır. Bu yapı, hem akademik (IBDP dersleri) hem de kariyer odaklı uygulamalı öğrenme bileşenlerini içermektedir (IBO, 2015).

Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme - PYP), dünya çapında birçok ülkede uygulanan ve 3-12 yaş aralığındaki çocukların gelişimlerini destekleyen bir eğitim modelidir. 1997 yılında IB tarafından geliştirilen PYP, öğrencilere disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımı sunarak onları sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye teşvik eder. Program, öğrencilerin bireysel meraklarını ve yaratıcılıklarını destekleyen, küresel bir bakış açısı kazandıran etkinlikleri içermektedir. PYP, okul öncesi eğitiminin temellerini sağlamlaştıran bir yaklaşımla, çocukların ilkokul sürecine akademik, sosyal ve duygusal olarak hazırlanmasını amaçlamaktadır. IBPYP'de öğrenme süreci, çocukların gerçek yaşamla bağlantı kurabildiği, sorgulamaya dayalı ve disiplinler arası yaklaşımlarla desteklendiğinde daha anlamlı ve derinlemesine hâle gelir (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016).

İlk Yıllar Programında öğrenme üç aşamadan oluşmakta olup; bilme, anlama ve yapabilme şeklinde ayrılmıştır. “Bilme” basamağında “Ne öğrenmek istiyoruz?” sorusuyla ifade edilen yazılı müfredat bölümü, programın temel yapı taşlarından birini oluşturur. Bu bölüm, geleneksel müfredat unsurlarını içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Ana fikir olarak ifade edilen bu bölümde işlenen temanın ana fikri bir cümle ile ifade edilir. “Anlama” basamağında şekil, değişim, bakış açısı, neden-sonuç, sorumluluk, işlev ve bağlantı olmak üzere 7 tane anahtar kavram ile kavrama boyutu ele alınmaktadır. “Yapabilme” basamağında öğrenme yaklaşımları ile beceri edinim kısmı ele alınmaktadır. Bir temanın içeriğinde bilgi, kavramlar, öğretim ve öğrenme yaklaşımları ve eylem olmak üzere dört ana başlık yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin öğrenme yolculukları boyunca

gösterdikleri performansı ve gelişim düzeylerini ayrıntılı şekilde izlemeyi hedefler. Bu süreç, öğrencinin hangi aşamada ne düzeyde olduğunu belirleyerek öğrenmenin görünür hâle gelmesini sağlar. PYP'de ölçme-değerlendirme uygulamaları üç aşamadan oluşur: ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme. Bu aşamalar arasında en kritik olanı ise sonuç değerlendirmedir. Ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılan stratejiler ve araçlar da bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Programı uygulamak için başvuran okullar uluslararası standartları gerçekleştirmek üzere adaylık sürecinden geçmektedir. Ön görülen süre olan ortalama iki yılın sonunda Uluslararası Bakalorya komisyon üyeleri tarafından yapılan değerlendirme ziyaretinden sonra otorizasyon alıp alamayacağı belirlenmektedir. Otorizasyon alan okullar uluslararası programı uygularken her 5 yılda bir değerlendirme ziyareti geçirerek programı eksiksiz uyguladığına dair kanıtlar sunmalıdır (IBO, 2009).

2.6. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın temelini oluşturan ilgili araştırmalar, Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (PYP) ile Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında uygulamaya konulan Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın farklı yönlerden karşılaştırıldığı akademik çalışmaları kapsamaktadır.

Dumankaya tarafından (2024) yılında yayımlanan “Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı ile T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2024 Okul Öncesi Programının Öğrenci Eylemliliği Açısından Karşılaştırılması” başlıklı çalışmada, her iki programda öğrenci merkezliliğin nasıl ele alındığı incelenmiş, PYP'nin daha çok öğrenci eylemliliğini teşvik ettiği, Maarif Modeli'nin ise yapılandırılmış etkinliklerle öğrenciyi yönlendirdiği saptanmıştır.

Okul Öncesi Eğitimin OECD Ülkeleri Arasında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi araştırması Aktan ve Akkutay (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada OECD ülkelerinin erken çocukluk eğitim programları karşılaştırılarak Türkiye'deki uygulamalarla benzerlik ve farklılıkları ortaya konmuştur. Türkiye'nin özellikle yerel değerleri içeren programları ile öne çıktığı, ancak esneklik ve öğrenci merkezlilik açısından gelişim alanı bulunduğu belirtilmiştir.

Çamlıkaya (2007) tarafından “IB PYP Programına Yakından Bir Bakış Ve Türk Millî Eğitim Müfredatını Uygulayan Bir İlköğretim Okulunun, IB PYP'ye Göre Hazırlanmış Müfredatından Örnek Çalışma” adlı çalışmada IB sisteminin genel felsefesi, öğrenen profilleri ve uygulama süreçleri tanıtılmış, özellikle öğretmenin rolü ve ölçme değerlendirme süreci detaylı olarak açıklanmıştır.

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programları ile uluslararası programların karşılaştırıldığı Okul Öncesi Eğitim Programlarının İncelenmesi ve Türkiye’de Uygulanan Eğitim Programıyla Karşılaştırılması adlı araştırma Tuncer (2015) tarafından hazırlanmış, programların değerler eğitimi, oyun temelli öğrenme ve veli katılımı açısından güçlü ve zayıf yönleri analiz edilmiştir.

Ertuğ (2023) tarafından yapılan çalışmada, Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 3-5 yaş aralığındaki çocukların yaratıcılık gelişimi ve program bileşenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada her iki programın hedefleri, içerik yapıları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yaklaşımları detaylı biçimde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, özellikle yaratıcılığın desteklenme düzeyi bakımından IB programının çocuklara daha fazla fırsat sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, araştırma kapsamında gerçekleştirilen karşılaştırmalı değerlendirmelere anlamlı bir katkı sunmaktadır.

Bekiroğlu ve Güllühan (2024) tarafından yapılan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı: Karşılaştırmalı Bir Analiz” başlıklı çalışmada, yeni geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi programı, önceki MEB programları ve çeşitli uluslararası programlarla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında programın öğrenme alanları, kazanımları, pedagojik yaklaşımı ve değerlendirilebilirlik yönü detaylı biçimde analiz edilmiş; modelin çocuk merkezli, değer temelli ve bütüncül yapısı vurgulanmıştır. Araştırma, Maarif Modeli’nin eğitimsel gücünü ve potansiyel katkılarını ortaya koyarken, bu araştırmanın karşılaştırmalı değerlendirme boyutuna kuramsal bir zemin sunmaktadır.

Taş ve Şentürk (2024) tarafından gerçekleştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programının, Program Öğeleri Açısından İncelenmesi adlı çalışmada, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2013 tarihli program, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğeleri bakımından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Nitel bir yaklaşımla desenlenen çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmış; veriler, Milli Eğitim Bakanlığı’nın resmi kaynakları üzerinden toplanmıştır. Araştırma bulguları, 2024 programının yapısal olarak daha kapsamlı bir çerçeve sunduğunu ve bireyselleştirilmiş eğitim yerine farklılaştırma ve zenginleştirme stratejilerine odaklandığını göstermektedir. Ayrıca yeni programın, okul dışı öğrenme etkinlikleri ve aile-toplum katılımı gibi unsurlarla öğrenme-öğretme süreçlerini zenginleştirdiği ve ölçme-değerlendirme boyutunda beceri temelli ve yapıcı geri bildirim odaklı bir yaklaşım benimsediği vurgulanmaktadır. Bu yönleriyle çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin program öğeleri

açısından sunduğu yenilikleri ve farklılıkları detaylı biçimde ortaya koyarak bu araştırmanın karşılaştırmalı analiz kısmına katkı sunmaktadır.

Güven, Yumugan ve Sakarya (2024) tarafından gerçekleştirilen 2024 Maarif Modeli ile Türk Kültürünün Okul Öncesi Eğitimde Yeniden Yorumlanması adlı çalışmada, Türk kültürüne özgü tarihsel ve geleneksel değerlerin modern pedagojik yaklaşımlarla harmanlanarak okul öncesi eğitimde nasıl yeniden yapılandırılabileceği incelenmiştir. Araştırma kapsamında, kültürel öğelerin (hikâye anlatımı, bilmeceler, destanlar, geleneksel oyunlar vb.) eğitim programı içeriğine entegre edilerek çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz bakım becerilerini desteklediği ortaya konmuştur. Özellikle eğitim öğretimin kesintiye uğradığı yaz ve ara tatil dönemleri için önerilen bu model, kültürel aktarımın yanı sıra kimlik gelişimi ve değerler eğitimi açısından da güçlü katkılar sunmaktadır. İçerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilen çalışma, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın hedefleriyle uyumlu olarak geliştirilen örnek etkinliklerle, kültürel temelli eğitimin somut biçimde uygulanabilirliğini göstermektedir. Bu yönüyle araştırma hem program geliştirme sürecine hem de kültürel temelli okul öncesi eğitim anlayışına özgün katkılar sunmakta ve bu araştırmanın tematik çerçevesiyle doğrudan ilişki kurmaktadır.

Bu kaynaklar, tez kapsamında yapılan karşılaştırmaların bilimsel zeminini oluşturmuş ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesine katkı sunmuştur.

|

3. BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, MEB Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programıyla Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programının benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymak amacıyla temel nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi yöntemiyle veriler toplanmıştır. Doküman analizi, basılı ya da dijital (bilgisayar destekli ve internet üzerinden erişilebilen) materyallerin sistematik olarak incelenip yorumlandığı bir araştırma yöntemidir (Sak ve diğerleri, 2021).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak amacıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı ile PYP Erken Çocukluk Dönemi eğitim dokümanlarına ulaşılmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi web sitesinden alınmıştır. (MEB, 2024). Ayrıca Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı dokümanları aday ve otorize okullara sunulan "IB Programme Resource Center" adlı program kaynak merkezinden temin edilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında özellikle kriter örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında, özellikle kriter örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Kriter örnekleme; belirli bir niteliğe sahip birey, kurum ya da belgelerin seçilmesi esasına dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada iki farklı okul öncesi eğitim programı karşılaştırıldığı için, karşılaştırmaya uygun kriterleri sağlayan kaynaklara odaklanılması amacıyla bu teknik tercih edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, verilerin toplanması amacıyla Taş vd. (2024) tarafından hazırlanan formdan yola çıkarak araştırmacı tarafından "Veri karşılaştırma Formu" (EK 1) hazırlanmıştır. Form hazırlandıktan sonra iki uzman görüşü de alınmış ve formda değişiklik yapılmamasına karar verilmiştir. Veri karşılaştırma Formu ile programlar incelenmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde programlara ve ilgili dokümanlara ulaşılmış, programlar incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı kitapçığı ile Uluslararası Bakalorya Organizasyonu Nedir dokümanı ile İlk Yıllar Programı, PYP'de Erken Çocukluk Dönemi, PYP'de Eğitim ve Öğretim dokümanları iki

programın amaçları, programın bileşenleri, uygulama, amaç ve kazanımlar, değerler eğitimi, aile katılımı, eğitim öğretim ortamları başlıkları altında veriler toplanmıştır. Örneklemi oluşturan kaynaklardan toplanan veriler araştırmacı tarafından titizlikle incelenmiştir. Programların karşılaştırması amacıyla şekiller, tablolar sunulmuştur. Yorumlamada sorun yaşanmaması amacıyla başka bir araştırmacı da verileri kontrol etmiştir. Böylece programlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması döküman inceleme kullanılarak yapılmıştır. Doküman inceleme, araştırılan konuya ilişkin mevcut yazılı kaynakların sistematik olarak analiz edilmesini içerir. Bu tür araştırmalarda, gerekli veriler doğrudan gözlem veya görüşme yapılmaksızın elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntemin temel hedefi, elde edilen verileri anlamlandırabilecek kavramları belirlemek ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu bağlamda, verilerin önce kavramsal bir yapıya oturtulması, ardından mantıklı bir düzen çerçevesinde yapılandırılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu araştırmada veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz ile veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmekte ve yorumlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmada kullanılan temalar Veri Karşılaştırma Formunda belirtilmiştir. Bu nedenle programların karşılaştırılmasında, benzerlik ve farklılıkların belirlenmesinde betimsel analize başvurulmuştur.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Programın Amaçları Açısından

Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre okul öncesi eğitim amaçları çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal anlamda gelişmelerini ve olumlu davranışlar edinmelerini sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, dezavantajlı çocuklar için eşit bir öğrenme zemini oluşturmak, çocukların ana dili olan Türkçeyi düzgün konuşmalarını sağlamak ve toplumsal yaşantıya adapte olmalarını desteklemektir (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Maarif Modeli, 2024). Uluslararası Bakalorya Organizasyonu İlk Yıllar Programı, programın amaçlarını sunmamış; bunun yerine erken çocukluk dönemine yönelik anlayışını belirtmiştir. İlk Yıllar Programında erken çocukluk dönemindeki nitelikli öğrenme deneyimleri, PYP'nin yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarıyla desteklenmektedir. Eğitim Amaçları ve Yaklaşım açısından MEB Maarif Modeli, belirli eğitim hedefleri tanımlanmıştır. Çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, ilkokula hazırlanmaları, dezavantajlı çocuklara eşit fırsatlar sunulması, Türkçeyi doğru kullanmalarının sağlanması ve toplumsal yaşama uyumlarının desteklenmesi gibi somut amaçlara sahiptir. IB İlk Yılları Programı ise kesin hedefler belirlemek yerine, erken çocukluk eğitimiyle ilgili bir anlayış sunmaktadır. Çocukları ilgili gözlemciler ve meraklı keşifçiler olarak tanımlamakta ve onların aktif öğrenen bireyler olduğunu vurgulamaktadır. Bu süreç, yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarıyla desteklenmektedir.

Öğrenme Kuramları ve Yaklaşımı açısından MEB Maarif Modeli Program Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi doğrultusunda, çocukların ilkokula hazırlanması ve topluma uyum sağlaması gibi daha yapılandırılmış bir öğrenme anlayışı benimser. Sarmal ve bütüncül bir programdır. Beceri temellidir. IB İlk Yıllar Programı yapılandırmacı (Piaget) ve sosyal yapılandırmacı (Vygotsky) kuramlarını temel almaktadır. Çocukların deneyimleri ve sosyal etkileşimleri yoluyla öğrenmeleri teşvik edilmekte; bilgi alıcıları olmaktan ziyade, aktif öğrenen bireyler olarak görülmektedirler.

Dil ve Kültürel Perspektifte MEB Maarif Modeli'nde Türkçenin düzgün öğrenilmesi önemli bir hedefdir. Ulusal bir kimlik ve kültürel değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. IB İlk Yıllar Programı uluslararası bilinç geliştirmeye odaklanmaktadır. Çocukların dünyadaki yerlerini anlamalarına yardımcı olacak bir küresel perspektif sunmakta ve anadil gelişimine önem verdiği gibi yabancı dil gelişimine de önem vermektedir.

Öğrenme Ortamı ve Metodoloji açısından MEB Maarif Modeli esnek ancak çıktılarına odaklanan bir eğitim programı sunarak çocukları belli akademik ve sosyal becerilere hazırlamaktadır. IB İlk Yıllar Programı çocukların kendi öğrenme süreçlerini keşfetmelerini sağlayan, öğrenci merkezli ve sorgulamaya dayalı bir öğrenme modeli uygulamaktadır.

Dezavantajlı Çocuklara Yaklaşım açısından MEB Maarif Modeli eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı amaçlamaktadır. Özellikle dezavantajlı çocuklara yönelik destekleyici bir öğrenme zemini oluşturma hedefi öne çıkmaktadır. IB İlk Yıllar Programı daha çok bireysel öğrenme süreçlerine ve sosyal etkileşimlere odaklanmaktadır. Dezavantajlı çocuklara dair özel bir vurgudan ziyade, her çocuğun bireysel gelişimini destekleme anlayışı hâkimdir.

Sonuç olarak MEB Maarif Modeli, çocukların ilkokula ve topluma hazırlanmasını hedefleyen, daha yapılandırılmış bir eğitim modelidir. Ulusal kimlik, dil gelişimi ve akademik hazırlık vurgulanır. IB PYP, çocukların keşfetmeye dayalı ve öğrenci merkezli bir öğrenme sürecinden geçmesini teşvik eden, daha esnek ve uluslararası bir bakış açısına sahip bir modeldir.

Tablo 1

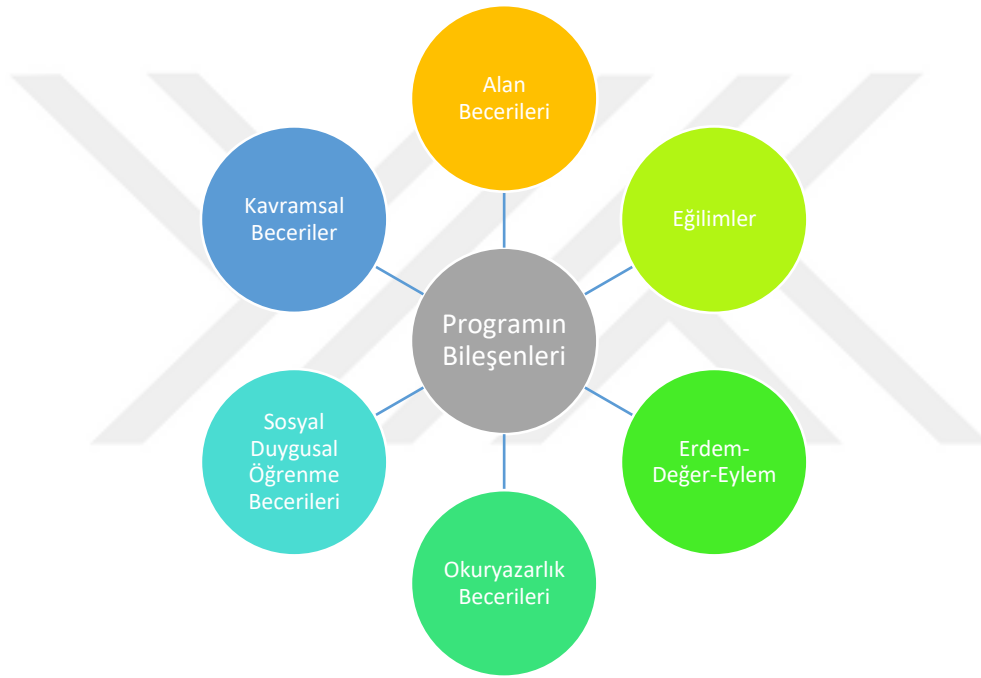
İki Programın Amaçları Açısından Benzerlik ve Farklılıkları

Benzerlikler	Farklılıklar
Her iki program da çocukların bütünsel gelişimini (fiziksel, zihinsel, duygusal) desteklemeyi amaçlar.	Maarif Modeli belirli, yapılandırılmış ve ölçülebilir hedefler belirlerken, IB PYP esnek ve süreç odaklı amaçlar sunar.
Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını dikkate alarak erken çocukluk dönemine özgü amaçlar belirlerler.	Maarif Modeli ilkokula hazırlık vurgusu yapar; IB PYP ise öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerine odaklanır.
Eğitim yoluyla çocukların toplumsal yaşama uyumlarını desteklemeyi hedeflerler.	Maarif Modeli Türkçeyi doğru kullanma ve ulusal kimlik kazandırma amacı taşırken, IB PYP çok dilliliği ve uluslararası bilinç geliştirmeyi önemser.
Her iki model de çocukların öğrenme süreçlerinde aktif katılımını teşvik eder.	Maarif Modeli dezavantajlı çocuklara özel olarak fırsat eşitliği sağlamaya odaklanır; IB

	PYP ise bireysel gelişime odaklanır, dezavantajlı gruplara özel vurgu yapmaz.
Öğrenme ortamlarının çocuk gelişimini desteklemesi gerektiği kabul edilir.	Maarif Modeli öğrenme çıktıları odaklı, IB PYP ise sorgulama temellidir.

4.2. Programın Bileşenleri Açısından

Maarif Model'in temel bileşenleri alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, erdem-değer ve eğilimlerden oluşmaktadır.



Şekil 1

Maarif Model Program Bileşenleri

Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı'nın temel bileşenleri disiplinlerüstü temalar, bilgi, anahtar kavramlar, beceriler (öğrenme yaklaşımları) ve alt beceriler, eğilimler, IB öğrenen profillerinden oluşmaktadır.



Şekil 2

Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı Bileşenleri

İki program, bileşenleri açısından karşılaştırıldığında ortak öğelere rastlanmaktadır. MEB Maarif Modeli, akademik ve sosyal gelişimi dengeleyen, bireyin hem akademik hem de topluma uyum sürecini destekleyen bir yapı sunmakta ve özellikle Türk eğitim sistemi içerisinde öğrencilere alan becerileri, kavramsal beceriler ve değerler kazandırmayı hedefler.

IB İlk Yıllar Programı (PYP) ise sorgulama temelli bir program olup; disiplinler üstü temalar ve anahtar kavramlar ile küresel bakış açısını desteklemektedir. Maarif modelde olduğu gibi bu program da beceri gelişimini odak haline getirmiş bir programdır. IB öğrenen profilleri aracılığıyla öğrencilere sorgulama, araştırma, eleştirel düşünme ve çok yönlü gelişim becerileri kazandırılır.

Tablo 2

İki Programın Bileşenleri Açısından Karşılaştırılması

Bileşenler	Maarif Model	İlk Yıllar Programı
Akademik içerik	Alan becerileri, okuryazarlık becerileri	Bilgi, disiplinlerüstü temalar, matematik, dil, sosyal bilimler ve bilim kapsam sıralamaları
Düşünme ve kavrama	Kavramsal Beceriler	Belirginleştirilmiş ve ilave kavramlar
Sosyal ve duygusal gelişim	Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri	Kişisel, Sosyal ve Fiziksel Eğitim Kapsam sıralamaları

Beceri gelişimi	Alan becerileri, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri	Öğrenme yaklaşımları
Değer ve tutumlar	Erdem-değer-eylem modeli	IB Öğrenen Profilleri
Yaklaşım	Bireysel gelişim ve toplumsal uyum üzerine odaklı, beceri temelli yaklaşım	Disiplinlerüstü ve küresel bakış açısını teşvik eden, sorgulama ve beceri temelli yaklaşım

Tablo 3

İki Programın Bileşenleri Açısından Benzerlikleri ve Farklılıkları

	Benzerlikler	Farklılıklar
Akademik İçerik	Her iki program da akademik becerilere sistematik olarak yer verir.	Maarif Modeli daha çok alan ve okuryazarlık becerileri temelli; PYP programı disiplinlerüstü temalar, bilgi ve kapsam sıralamalarına odaklanır.
Düşünme ve Kavrama	Kavramsal öğrenme her iki programda da önemlidir.	Maarif Modeli kavramsal beceriler olarak sunarken; PYP’de belirginleştirilmiş kavramlar ve ek tematik kavramlar ayrıntılı şekilde işlenir.
Sosyal-Duygusal Gelişim	Sosyal ve duygusal gelişimi destekleyici yapılar içerir.	Maarif Modeli Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri üzerinden yaklaşırken, PYP’de bu gelişim kişisel, sosyal ve fiziksel eğitim başlıklarında ele alınır.
Beceri Gelişimi	Becerilerin çok yönlü gelişimine önem verilir.	Maarif Modeli alan + sosyal-duygusal becerilere ağırlık verirken; PYP’de beceri gelişimi öğrenme

		yaklaşımları (ATL) çerçevesinde ele alınır.
Değer ve Tutumlar	Değer eğitimi temel bir bileşendir.	Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Modeli üzerine kuruludur; PYP ise IB Öğrenen Profili ile tutum ve davranışları şekillendirir.
Yaklaşım	Her iki program da öğrenciyi merkeze alır.	Maarif Modeli bireysel gelişim ve toplumsal uyum odaklı, geleceği önemseyen, beceri temelli bir yaklaşım benimserken; PYP, sorgulama temelli ve küresel bakış açılarıdır.

Sonuç olarak MEB Maarif Modeli, akademik ve sosyal gelişimi dengeleyen, bireyin hem akademik hem de topluma uyum sürecini destekleyen bir yapı sunmaktadır. Özellikle Türk eğitim sistemi içerisinde öğrencilere alan becerileri, kavramsal beceriler ve değerler kazandırmayı hedeflemektedir. IB İlk Yıllar Programı (PYP) ise disiplinlerüstü temalar ve belirginleştirilmiş kavramlar ile küresel bakış açısını destekler ve IB öğrenen profilleri aracılığıyla öğrencilere sorgulama, araştırma, eleştirel düşünme ve çok yönlü gelişim becerileri kazandırılır. Maarif Modeli daha yerel, milli ve topluma uyum odaklı bir yapı sunarak çocukları geleceğe ve dünyaya hazırlamaya çalışırken, IB İlk Yıllar Programı (PYP) daha geniş, küresel ve disiplinlerüstü bir bakış açısıyla öğrencileri dünya vatandaşı olarak yetiştirmeye odaklanmaktadır.

4.3. Planlama Açısından

Maarif modelde planlama aşamasında oyunun önemine vurgu yapılarak aylık ve günlük planlar olmak üzere iki aşamalı planlama yapılmaktadır. Aylık planlar yapılırken programda tanımlı olan beceriler, değerler, eğilimler, öğrenme çıktıları, kavramlar, öğrenme kanıtları ve yaşantıları, farklılaştırma, aile-toplum katılımı, belirli gün ve haftalar ele alınmaktadır. Aylık planda yer alan değerlendirme çocuk, program ve öğretmen açısından üç ayrı boyutta yapılmaktadır. Aylık planları hazırlarken farklılaşma ve aile – toplum katılımına yer verilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca yıl boyunca geliştirilmesi istenen becerileri bir bütün olarak görebilmeleri için öğretmenlere “Aylık Plan Kontrol Çizelgesi” adı altında bir belge

hazırlanmıştır. Öğretmenler bu kontrol çizelgesi sayesinde hangi ay hangi bileşene yer verdiğini işaretleyerek dengeli bir plan hazırlayabilmektedir.

Günlük planlar hazırlanırken aylık planda belirlenmiş olan beceriler ve diğer bileşenlerden o gün kazandırılacak olanlar seçilerek yazılmakta ve değerlendirme yapılmaktadır. Günlük planlarda eğitim ortamının nasıl olması gerektiği açıklanmıştır. Buna bağlı olarak öğrenme merkezlerinin düzenleneceği belirtilmiştir.

Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar programı sorgulama temelli bir müfredat çerçevesi sunmaktadır. Bu kapsamda yıllık plan ve ünite planları yapılmaktadır. Yıllık plan altı adet disiplinler üstü temadan oluşmaktadır. Kim Olduğumuz, Bulunduğumuz Mekan ve Zaman, Kendimizi İfade Etme Yollarımız, Kendimizi Düzenleme Biçimimiz, Dünyanın İşleyişi ve Gezegeni Paylaşmak temalarından 36-48 aylık öğrenciler için yıllık plan hazırlanırken en az 4 adet tema seçilerek bu temalar kapsamında planlama yapılırken 48-60 ve 60-72 aylık öğrenciler için bu altı temanın tamamı planlanmaktadır. Planlanan her bir disiplinler üstü tema (ünite) için bir ana fikir, sorgulama hatları, belirginleştirilmiş kavramlar, ilave kavramlar, öğrenme yaklaşımları, IB öğrenen profilleri ele alınmaktadır. Her ünitenin kaç hafta süreceği belirlenerek bir yıllık plan tasarlanmaktadır.

Tablo 4

IB İlk Yıllar Programında Tanımlı Disiplinlerüstü Temalar

Disiplinler üstü temalar	Tanımları
Kim Olduğumuz	Benliğin doğasına dair sorgulamalar; inançlar ve değerler; kişisel, fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal sağlık; aile, arkadaşlar, topluluklar ve kültürler gibi insan ilişkileri; haklar ve sorumluluklar ile insan olmanın anlamı üzerine düşünceler.
Bulunduğumuz Mekan ve Zaman	Mekan ve zaman içindeki konumumuza dair sorgulamalar; bireysel geçmişler, evler ve yolculuklar; insanlığın buluşları, keşifleri ve göçleri; bireyler ve medeniyetler arasındaki yerel ve küresel ilişkiler ile bağlantılar.
Kendimizi düzenleme biçimimiz	Topluluklarla insanoğlu yapımı sistemler arasındaki bağlantılara dair sorgulamalar; kurumların yapısı ve işleyişi, toplumsal karar alma

	süreçleri, ekonomik faaliyetler ve bu faaliyetlerin insanlık ile çevre üzerindeki etkileri.
Dünyanın İşleyişi	Doğal dünya ve kanunlarına dair sorgulamalar; fiziksel ve biyolojik çevre ile insan toplumları arasındaki etkileşim, insanların bilimsel ilkeleri anlama ve kullanma biçimleri, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplum ve çevre üzerindeki etkileri.
Kendimizi İfade Etme Yollarımız	Düşünceleri, duyguları, kültürü, doğayı, değerleri ve inançları nasıl keşfedip ifade ettiğimize dair sorgulamalar; yaratıcılığımız üzerine dönüşümlü düşünme, yaratıcılığı geliştirme ve keyif alma yollarımız; estetiğe olan bakışımız ve takdirimiz.
Gezegeni Paylaşmak	Kısıtlı kaynakları başka insanlar ve canlılarla paylaşma mücadelesinde haklar ve sorumluluklara dair bir sorgulama; topluluklar ve toplulukların içindeki ve aralarındaki ilişkiler; eşit fırsatlara erişim; barış ve çatışma çözümü.

İlk Yıllar Programında ünite planı dört bölümden oluşmaktadır: 1-Genel Bakış Bölümü: Ortak planlama ekibi, ünite süresi ve tarihi, disiplinler üstü tema, ana fikir, sorgulama hatları, belirginleştirilmiş kavramlar, ilave kavramlar, öğrenme yaklaşımları, IB öğrenen profilleri, eylem, 2-Dönüşümlü Düşünme ve Planlama Bölümü: İlk dönüşümlü düşünme, önceki öğrenmeler, disiplinler üstü ve geçmiş bağlantılar, öğrenme hedefleri ve başarı kriterleri, öğretmen soruları, öğrenci soruları; 3-Tasarlama ve Uygulama Bölümü: İlgi çekici öğrenme deneyimleri tasarlama, öğrencilerin özne olmasını destekleme, öğretmen ve öğrenci soruları, süreç değerlendirme, esnek kaynak kullanımı, öz değerlendirme ve akran geri bildirimi, tüm öğretmenler için devam eden dönüşümlü düşünme; 4-Dönüşümlü Düşünme Bölümü: öğretmenlerin dönüşümlü düşünmeleri, öğrencilerin dönüşümlü düşünmeleri, değerlendirme üzerine dönüşümlü düşünme kısımlarından oluşmaktadır.

Her iki program da planlama sürecinde öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemekte, ancak süreçleri ve içerikleri farklı şekillerde yapılandırmaktadır.

Tablo 5*İki Programın Planlama Açısından Karşılaştırılması*

KRİTER	MEB MAARİF MODELİ	IB İLK YILLAR PROGRAMI
Planlama aşamaları	Aylık ve günlük planlar olmak üzere iki aşamalı planlama yapılır.	Yıllık plan ve ünite planları olmak üzere iki aşamalı planlama yapılır.
Planlama yaklaşımı	Oyunun önemine vurgu yapılarak esnek bir planlama süreci ile beceriler izlenir.	Sorgulama temelli bir müfredat çerçevesi benimsenir. Oyunun önemi vurgulanmıştır.
Plan içeriği	Aylık ve günlük plan hazırlanır. Yıllık plan bulunmamaktadır. Beceri, değer, eğilim, öğrenme çıktıları, kavramlar, öğrenme kanıtları, farklılaştırma, aile-toplum katılımı, belirli gün ve haftalar dikkate alınır. Aylık plandan belirlenen beceriler ve bileşenler günlük plana aktarılır. Eğitim ortamı ve öğrenme merkezleri düzenlenir.	Yıllık plan ve ünite planı hazırlanır. Günlük plan bulunmamaktadır. 6 disiplinler üstü tema temel alınır; yaş gruplarına göre 4-6 tema seçilir. Her tema için ana fikir, kavramlar, öğrenme yaklaşımları, IB öğrenen profilleri ele alınır. Ünite planı dört bölüme ayrılır: Genel bakış, dönüşümlü düşünme ve planlama, tasarlama ve uygulama, dönüşümlü düşünme.
Ölçme ve değerlendirme	Çocuk, program ve öğretmen açısından üç boyutlu değerlendirme yapılır.	Öğretmen ve öğrencilerin dönüşümlü düşünmeleri üzerinden sürekli değerlendirme yapılır.
Esneklik ve farklılaştırma	Farklılaştırmaya ve aile-toplum katılımına vurgu yapılır.	Bireysel gelişim ve öğrenenlerin özne olmasına yapılan vurgu ile kendi içinde farklılaştırma kullanan bir programdır.
Planlama araçları	Aylık plan formatı ve örnekleri, günlük plan formatı ve örnekleri	Yıllık plan ve ünite planı formatı ve örnekleri sunulmuştur.

ile "Aylık Plan Kontrol
Çizelgesi" taslağı sunulmuştur.

Tablo 6

İki Programın Planlama Açısından Benzerlikleri ve Farklılıkları

	Benzerlikler	Farklılıklar
Planlama Aşamaları	Her iki programda da çok aşamalı planlama yaklaşımı benimsenmiştir.	Maarif Modeli'nde aylık ve günlük plan, PYP'de ise yıllık ve ünite planları esas alınır.
Planlama Yaklaşımı	Oyun temelli yaklaşıma vurgu yapılır, yapılandırılmış süreçler izlenir.	Maarif Modeli beceri temelli bir yaklaşıma odaklanırken, PYP sorgulama temelli bir müfredat çerçevesi benimser.
Plan İçeriği	Planlamalarda beceri, değer, kavram gibi çok yönlü içeriklere yer verilir.	Maarif Modelinde belirli gün ve haftalar, aile katılımı gibi unsurlar ön plandadır; PYP'de ise disiplinlerüstü temalar, öğrenme profilleri öne çıkar.
Ölçme ve Değerlendirme	Her iki modelde de gelişimi destekleyen çok boyutlu ölçme ve değerlendirme anlayışı vardır.	Maarif Modelinde çocuk, program ve öğretmen ayrı ayrı değerlendirilir; PYP'de dönüşümlü düşünme süreciyle sürekli değerlendirme yapılır.
Esneklik ve Farklılaştırma	Programlar, bireysel farklılıkları gözetken ve aile-toplum katılımına açık esnek yapılara sahiptir.	Maarif Modelinde toplumsal uyum ve değer aktarımı önceliklidir; PYP bireyin özne olması ve küresel bakış açısı üzerinde yoğunlaşır.
Planlama Araçları	Her iki programda da planlama araçları ve örnek plan dokümanları kullanıcıya sunulmuştur.	Maarif Modelinde "Aylık Plan Kontrol Çizelgesi" gibi araçlar kullanılırken; PYP'de üç aşamalı

MEB Maarif Modeli, aylık ve günlük planlama süreci benimseyerek oyun temelli öğrenmeye ağırlık verir. Farklılaştırma ve aile-toplum katılımı vurgulanırken, öğretmenlere belirli kontrol araçları ile süreç ve sonuç değerlendirme yapma imkanı sunulur. IB İlk Yıllar Programı (PYP) ise sorgulama temelli bir yaklaşımı benimseyerek, tematik planlama yapar. Ünite planları dönüşümlü düşünme ile sürekli gözden geçirilir ve öğrenci katılımı esastır.

4.4. Amaç ve Kazanımlar Açısından

Maarif Model’de yer alan her bir beceri için matrisler bulunmaktadır. Alan becerileri olan Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, Hareket ve Sağlık, Sanat ve Müzik matrislerinde bütünleşik beceriler, süreç bileşenleri, öğrenme çıktıları ve alt öğrenme çıktıları tanımlanmıştır. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri için süreç bileşenleri ve göstergeler tanımlanmıştır. Okuryazarlık Becerileri için bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri tanımlanmıştır. Ayrıca bütünleşik becerilerin hangi süreç bileşenlerinden oluştuğunu gösteren bir tablo mevcuttur.

Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programında kapsam sıralamalar bulunmaktadır. Dil, matematik, bilim, sosyal bilimler, sanat ve kişisel, sosyal ve fiziksel eğitim kapsam sıralamaları olmak üzere altı adet alan tanımlanmıştır.

İlk yıllar programında tanımlı derslerde yer alan kapsam sıralamalar haricinde öğrenme yaklaşımları programda büyük önem taşımaktadır. Bu öğrenme yaklaşımları düşünme, araştırma, iletişim, sosyal ve öz yönetim becerileridir. Her bir kategori için alt beceriler tanımlanmıştır. Ayrıca öğrenme yaklaşımlarını öğretim yaklaşımlarıyla bağlantılandırarak her bir beceriyi kazandırmada öğretmenin hangi öğretim yaklaşımlarını benimseyeceğine dair bir tablo hazırlanmıştır.

Tablo 7

İki Programın Amaç ve Kazanımlar Açısından Karşılaştırılması

KRİTER	MEB MAARİF MODEL	IB İLK YILLAR PROGRAMI
Gelişim Alanları	Alan becerileri (Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, Hareket ve Sağlık, Sanat ve Müzik),	Dil, Matematik, Bilim, Sosyal Bilimler, Sanat, Kişisel-Sosyal ve Fiziksel Eğitim, Öğrenme

	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Okuryazarlık Becerileri	Yaklaşımları (düşünme, araştırma, iletişim, sosyal ve öz yönetim becerileri)
Kazanımları Belirleme Yöntemi	Beceriler matrislerle tanımlanır. Alan becerileri için bütünleşik beceriler, süreç bileşenleri, öğrenme çıktıları ve alt öğrenme çıktıları belirlenmiştir.	Kapsam sıralamaları ile belirlenir. Her alanda genel beklentiler ve kapsam sıralamaları tanımlanmıştır. Ayrıca öğrenme yaklaşımları öğretim yaklaşımlarıyla ilişkilendirilmiştir.
Dil Gelişimi	Türkçe Alan Becerileri olarak tanımlanmıştır. Dinleme/İzleme, okuma, konuşma, erken okuryazarlık bölümlerinden oluşmaktadır. Her bölümün alt başlıkları ve onların öğrenme çıktıları vardır.	Dil Kapsam Sıralamaları olarak tanımlanmıştır. Sözel dil, görsel dil, yazılı dil (okuma ve yazma) olarak dört ana bileşene ayrılmıştır. Her bileşen dört temel seviyeden oluşmaktadır. Yaş grubuna ve çocuğun gelişimine göre farklı seviyelerden kazanımlar hedef alınmaktadır.
Matematik Gelişimi	Matematik Alan Becerileri olarak tanımlanmıştır. Sayma, matematiksel muhakeme, matematiksel problem çözme, matematiksel temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme olmak üzere beş bölüme ayrılmıştır. Her bölümün alt başlıkları ve onların öğrenme çıktıları vardır.	Matematik Kapsam Sıralamaları olarak tanımlanmıştır. Sayılar, veri elde etme, ölçüm, şekil ve uzay, örüntü ve işlev olmak üzere beş alt bileşene ayrılmıştır. Her bileşen dört temel seviyeden oluşmaktadır. Yaş grubuna ve çocuğun gelişimine göre farklı seviyelerden kazanımlar hedef alınmaktadır.
Bilimsel Gelişim	Fen Alan Becerileri olarak tanımlanmıştır. Bilimsel Gözlem Yapma Sınıflandırma, bilimsel gözleme dayalı tahmin etme,	Bilim Kapsam Sıralamaları olarak tanımlanmıştır. Yaş gruplarına göre düzenlenmiş olup, beklentiler ve

	bilimsel veriye dayalı tahmin etme, operasyonel tanımlama yapma deney yapma, bilimsel çıkarım yapma, bilimsel model oluşturma kanıt kullanma, bilimsel sorgulama yapma becerilerinden oluşmaktadır. Ayrıca öğrenme çıktıları vardır.	kazanımlar iki ayrı başlık altında ele alınmıştır. Veri toplamak için dikkatlice gözlem yapmak, veriyi doğru bir şekilde ölçmek için çeşitli araçlar ve gereçler kullanmak, gözlemlerini ve deneyimlerini açıklamak için bilimsel terimler kullanmak, keşfedilecek bir soru veya problem tanımlamak ya da üretmek, gerekirse değişkenleri manipüle ederek sistematik araştırmalar planlamak ve yürütmek, tahminlerde bulunmak ve bunları test etmek, elde edilen verileri yorumlamak ve değerlendirerek sonuçlar çıkarmak, bilimsel modelleri ve bu modellerin uygulamalarını (sınırlamaları dahil) dikkate almak becerilerinden oluşmaktadır.
Sanat	Sanat Alan Becerileri olarak tanımlanmıştır. Sanat türlerini ve tekniklerini anlama, sanat eseri inceleme, sanata değer verme, sanatsal uygulama yapma becerilerinden oluşmaktadır. Ayrıca öğrenme çıktıları tanımlanmıştır.	Sanat Kapsam Sıralamaları olarak tanımlanmıştır. Dans, drama, müzik ve görsel sanatları içerir. Yaratıcılık tepki verme, yaratma ve süreklilik kavramlarıyla ele alınır. Her bileşen dört temel seviyeden oluşmaktadır. Yaş grubuna ve çocuğun gelişimine göre farklı seviyelerden kazanımlar hedef alınmaktadır.
Müzik	Müzik Alan Becerileri olarak tanımlanmıştır. Müziksel dinleme, müziksel söyleme,	Sanat kapsam sıralamalarının içinde yer almaktadır. Ayrıca bir doküman bulunmamaktadır.

	müziksel çalma, müziksel hareket, müziksel yaratıcılık becerilerinden oluşmaktadır. Ayrıca öğrenme çıktıları tanımlanmıştır.	
Sosyal Bilimler	Sosyal Alan Becerileri olarak tanımlanmıştır. Zamanı algılama ve kronolojik düşünme, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem ve saha çalışma, harita, coğrafi içerikli tablo, grafik, şekil ve diyagram, eleştirel ve sosyolojik düşünme, finans becerilerinden oluşmaktadır.	Sosyal Bilimler Kapsam sıralamaları olarak tanımlanmıştır. Yaş gruplarına göre düzenlenmiş olup, beklentiler ve kazanımlar iki ayrı başlık altında ele alınmıştır. Geçmiş, gelecek, yerler ve toplum hakkında sorular formüle etmek ve sormak, çeşitli tarihi, coğrafi ve toplumsal kaynaklardan elde edilen verileri kullanmak ve analiz etmek, yer ve zamanla ilgili yön bulmak, toplumda roller, haklar ve sorumlulukları tanımlamak, kaynakların doğruluğunu, geçerliliğini ve olası önyargılarını değerlendirmek becerilerinden oluşmaktadır.
Motor Gelişim	Hareket ve Sağlık Alan Becerileri olarak tanımlanmıştır. Aktif yaşam için psikomotor beceriler, aktif ve zinde yaşam için sağlık becerileri, harekete ilişkin sosyal/bilişsel becerilerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrenme çıktıları tanımlanmıştır.	Kişisel, Sosyal ve Fiziksel Gelişim kapsam sıralamaları olarak tanımlanmıştır. Motor gelişim kazanımları “kişisel gelişim” ve “aktif yaşam” kısmında yer almaktadır. Her bileşen dört temel seviyeden oluşmaktadır. Yaş grubuna ve çocuğun gelişimine göre farklı seviyelerden kazanımlar hedef alınmaktadır.

Sosyal Duygusal Gelişim	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri olarak tanımlanmıştır. Benlik, sosyal yaşam, ortak/bileşik becerilerden oluşmaktadır.	Kişisel, Sosyal ve Fiziksel Gelişim kapsam sıralamaları olarak tanımlanmıştır. Sosyal gelişim kazanımları “kişisel gelişim” ve “Sosyal Gelişim” kısmında yer almaktadır. Her bileşen dört temel seviyeden oluşmaktadır. Yaş grubuna ve çocuğun gelişimine göre farklı seviyelerden kazanımlar hedef alınmaktadır.
Öğrenme	Bütünleştirilmiş Öğrenme ile farklı alan becerileri bir arada ele alınarak öğrenme sağlanır.	Disiplinlerüstü öğrenme yaklaşımı benimsenerek farklı alanlar arasında bağlantılar kurulur.

Tablo 8

İki Programın Amaç ve Kazanımlar Açısından Benzerlikleri ve Farklılıkları

	Benzerlikler	Farklılıklar
Gelişim Alanları	Her iki programda da çoklu gelişim alanları dikkate alınır. Alanlar; dil, matematik, fen, sosyal bilimler, sanat ve fiziksel gelişimi kapsar.	Maarif Modeli alan becerilerini doğrudan sınıflandırırken, IB PYP öğrenme yaklaşımlarını da gelişim alanlarıyla ilişkilendirir.
Kazanım Belirleme Yöntemi	Öğrenme çıktıları ve gelişim hedefleri her iki programda da yapılandırılmıştır.	Maarif Modeli’nde beceri matrisleri ve öğrenme çıktıları kullanılır; PYP’de ise kapsam sıralamaları ve seviyelendirilmiş kazanımlar bulunur.
Dil Gelişimi	Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi alt alanlara vurgu yapılır.	Maarif Modeli’nde erken okuryazarlık ayrı bir vurgu alınırken; PYP’de dil gelişimi dört seviyeye

		ayrılarak yaşa göre farklı hedefler belirlenir.
Matematik Gelişimi	Temel matematiksel kavramlar (sayılar, problem çözme, ölçme vs.) her iki programda da kapsanır.	Maarif Modeli'nde veriyle çalışma, karar verme gibi beceriler öne çıkar; PYP'de ise örüntü, işlev ve uzay gibi kavramlar detaylandırılmıştır.
Bilimsel Gelişim	Gözlem yapma, tahmin etme, verileri analiz etme gibi bilimsel süreç becerilerine odaklanılır.	Maarif Modeli daha çok deneysel süreç becerileri ve bilimsel modelleme vurgusu taşırken, PYP araştırma ve sistematik düşünme sürecine ağırlık verir.
Sanat	Sanatsal ifade, uygulama ve değerlendirme becerilerine her iki programda da yer verilir.	Maarif Modeli sanat türlerini ayırırken; PYP yaratıcılık ve tepki gibi daha soyut kavramlar üzerinden sınıflandırma yapar.
Müzik	Müziksel dinleme, söyleme ve yaratma becerileri her iki programın içinde yer alır.	Maarif Modeli müzik becerilerini ayrı bir alanda tanımlar; PYP'de müzik sanat bileşenleri içinde yer alır, ayrı dokümantasyon sunulmaz.
Sosyal Bilimler	Geçmiş, toplum, coğrafya, hak ve sorumluluklar gibi konular ele alınır.	Maarif Modeli finans ve sosyolojik düşünme gibi alanlara da yer verir; PYP kaynak değerlendirme, önyargı analizi gibi eleştirel düşünme öğelerine daha fazla vurgu yapar.
Motor Gelişim	Fiziksel hareket, sağlık bilgisi ve aktif yaşam becerileri her iki programda da desteklenir.	Maarif Modeli hareket ve sağlık ayrı alan olarak sunulurken; PYP'de bu alan kişisel ve fiziksel gelişim başlığı altında dört seviye ile ele alınır.

Sosyal Duygusal Gelişim	Sosyal ilişkiler, öz farkındalık ve duygusal düzenleme gibi beceriler her iki programın merkezindedir.	Maarif Modeli’nde benlik, sosyal yaşam gibi doğrudan kavramlar yer alırken; PYP kişisel gelişim ve sosyal becerileri seviyelendirilmiş şekilde sunar.
Öğrenme Yaklaşımı	Alanlar arasında bağlantı kurma ve çoklu beceri gelişimini destekleme anlayışı ortaktır.	Maarif Modeli bütünleştirilmiş öğrenme vurgusu yaparken; PYP disiplinlerüstü öğrenme anlayışıyla alanlar arası tematik bütünlük sağlar.

Tablo 8’de de görüldüğü gibi her iki modelde de tüm gelişim alanlarını kapsayan amaç ve kazanımlar tanımlanmıştır. MEB Maarif Modeli, öğrencilere yerel ve milli değerlere dayalı, yapılandırılmış bir öğrenme süreci sunarak temel becerilerin gelişimine odaklanır. Kazanımlar matrisler ile belirlenmiş olup, her becerinin süreç bileşenleri detaylandırılmıştır. Maarif Model’de ayrıca kavramsal beceriler olarak tanımlanmış beceriler yer almaktadır. Kavramsal beceriler “Temel Beceriler”, “Bütünleşik Beceriler” ve “Üst Düzey Düşünme Becerileri” olacak şekilde üç adet sarmal beceriden oluşmaktadır.

IB İlk Yıllar Programı (PYP) ise küresel ölçekte öğrenmeyi teşvik eden, sorgulama temelli bir yaklaşım benimseyerek, öğrenme yaklaşımlarını öğretim yöntemleriyle ilişkilendiren bir sistem sunar. Kazanımlar kapsam sıralamaları ile yapılandırılmış ve disiplinlerüstü bağlantılar vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, MEB modeli yerel ve yapılandırılmış bir öğrenme sürecine odaklanırken, IB programı disiplinlerüstü, esnek ve sorgulamaya dayalı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

4.5. Değerler Eğitimi Açısından

Maarif modelde “erdem-değer-eylem” olarak değerler, eylemler ve yaklaşımlar tanımlanmıştır. Bu değerler adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Eğilimler ise benlik, sosyal ve entelektüel eğilimler olarak üç bölüme ayrılmıştır.

IB programında “öğrenen profili” olarak tanımlanan on adet profil özelliği bulunmaktadır. Araştıran sorgulayan, duyarlı, ilkeli, düşünen, dengeli, açık görüşlü, riski göze

alan, iletişim kuran, dönüşümlü düşünen, ilkeli ve bilgili profilleri sadece müfredatın bir parçası değil; aynı zamanda tüm okul topluluğunda geliştirilmeye çalışılan özellikler olarak yer almaktadır.

Tablo 9

İki Programın Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması

KRİTERLER	MEB MAARİF MODEL	IB İLK YILLAR PROGRAMI
Temel Değerler	Adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik	Araştıran sorgulayan, duyarlı, ilkeli, düşünen, dengeli, açık görüşlü, riski göze alan, iletişim kuran, dönüşümlü düşünen, ilkeli ve bilgili
Eğitimde Yer Alan Değerler	Değerler, eylemler ve yaklaşımlar “erdem-değer-eylem” olarak tanımlanmıştır. Eğitimde bu değerler, öğrencilerin yaşamlarıyla bağlantılı olarak günlük hayatta örnekler ve durumlar içinde işlenir.	Öğrenen profili, öğrencilerin sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda kişisel gelişimleri ve topluma katkıları açısından da önemli bir rehberdir. Her profil özelliği, öğrencilerin nasıl bir birey olarak yetişmeleri gerektiğini vurgular.
Değerlerin Tanımlanma Şekli	Değerler net bir şekilde belirlenmiş olup, her biri öğrencilerin hayatına yönelik somut bir rehberlik sağlar.	Öğrenen profili üzerinden değerler tanımlanmış, her bir profil özelliği öğrencinin gelişimi için farklı bir beceri ve tutum geliştirmesini hedefler.

Tablo 10

İki Programın Değerler Eğitimi Açısından Benzerlikleri ve Farklılıkları

	Benzerlikler	Farklılıklar
Temel Değerler	Her iki model de öğrencilerin karakter gelişimini ve topluma katkı sağlayan bireyler olmalarını hedefler.	Maarif Modeli, kültürel ve toplumsal değerleri (örneğin vatanseverlik, aile bütünlüğü) ön plana çıkarırken; IB PYP daha evrensel ve bireysel özelliklere (örneğin açık görüşlülük, riski göze alma) vurgu yapar.
Eğitimde Değerlerin Yeri	Değerler, öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirilerek günlük hayatta uygulanabilir şekilde ele alınır.	Maarif Modeli "erdem-değer-eylem" üçlüsünü kullanırken; PYP’de değerler “öğrenen profili” üzerinden yapılandırılmıştır ve tutumlarla birlikte düşünülür.
Değerlerin Tanımlanışı	Her iki program da değerleri öğrenci gelişimi için yönlendirici bir rehber olarak kullanır.	Maarif Modeli’nde değerler doğrudan, açık ve somut biçimde tanımlanmıştır; PYP’de ise değerler soyut öğrenen profili özelliklerine entegre edilerek, tutum ve becerilerle birlikte bütüncül biçimde sunulur.

Maarif Modeli, değerler eğitimini somut bir şekilde tanımlar ve her bir değeri öğrencilere kazandırmaya yönelik belirli eylem ve davranışlara odaklanır. Değerler, doğrudan günlük yaşamla bağlantılandırılır ve öğrencilerin bu değerleri içselleştirmesi hedeflenir.

IB Programı ise değerleri, öğrenen profili üzerinden tanımlar ve bu profiller aracılığıyla öğrencilerin kişisel gelişimlerini yönlendirir. Değerler, sadece akademik başarıyı değil, öğrencilerin topluma katkı sağlayacak bilinçli bireyler olarak yetişmelerini de destekler. Her iki modelde de ortak olan değerler tespit edilmiştir. Bunlar duyarlılık, sorumluluk ve ilkeli olmaktır.

Sonuç olarak, Maarif Modeli daha somut ve doğrudan değer kazandırma üzerine odaklanırken, IB Programı öğrencilerin bütünsel gelişimini ve topluma katkı sağlama becerisini ön planda tutar.

4.6. Uygulama Açısından

Maarif modelde planın uygulanması aşamasında oyuna ve oyunlaştırmaya önem verilmiştir. Maarif modele göre oyun, çocukların öğrenme ve gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Düşünme, yaratıcılık, dil becerileri, özgüven ve duygusal düzenleme gibi birçok yetiyi desteklemektedir. Ayrıca, çocukların sosyal etkileşim kurmalarına, empati geliştirmelerine ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Oyun, çocuklara problem çözme, strateji geliştirme ve fiziksel aktiviteyi teşvik etme fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle, beceri temelli programlarda oyunun merkezi bir unsur olarak kullanılması önerilmektedir (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024). Ayrıca öğretmenlerin buradaki kritik rolüne de değinerek, oyunu tüm alan becerilerine entegre etmesi gerektiğini, çocukları serbest oyunlara teşvik etmesi ve farklı materyaller sunarak yaratıcılığı desteklemesi gerektiğini söylemiştir. Maarif modele göre oyunların rekabetten uzak, iş birliğini teşvik edici olması önemlidir. Farklı oyun türleri (hayali, kurallı, geleneksel vb.) kullanılarak beceri kazandırma süreci zenginleştirilmelidir. Öğretmenler, çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak oyunları çeşitlendirmeli ve ebeveynlere rehberlik ederek evdeki oyun deneyimlerini desteklemelidir.

Aylık ve günlük eğitim planlarını uygularken dikkat edilmesi gereken hususlar maddeler halinde verilmiştir. Burada sıklıkla farklılaştırmanın üzerinde durulmuş, bireysel gelişime göre planların yapılması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Bir günlük akışta olması gerekenler tanımlanmış olup; okula geliş ve karşılama, çember zamanı etkinlikleri yapılmaktadır. Etkinlik çeşitliliğine değinilmiş; bireysel etkinlikler, küçük grup ve büyük grup etkinlikleri olmak üzere üç farklı türde etkinliklerin günlük olarak uygulanması esas alınmıştır.

Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programında, erken çocukluk döneminde oyuna ve oyunlaştırmaya geniş bir yer verilmiştir. Uygulama esnasında oyunlaştırmının nasıl olması gerektiğine dair birçok kaynak yayınlamış ve oyun örnekleri içeren kılavuzlar sunmuştur. Ünite planlarının uygulama sürecinde sorgulama döngüsü esas alınmaktadır. Bir sorgulama ünitesi merak etme, araştırma, düzenleme, ilerleme, değerlendirme ve eyleme geçme bölümlerinden oluşmaktadır.

Tablo 11*İki Programın Uygulama Açısından Karşılaştırılması*

KRİTERLER	MEB MAARİF MODEL	IB İLK YILLAR PROGRAMI
Oyun ve Oyunlaştırmanın Rolü	Oyun, çocukların öğrenme ve gelişiminde temel bir rol oynar. Düşünme, yaratıcılık, dil becerileri, özgüven, duygusal düzenleme gibi pek çok beceriye katkı sağlar. Çocukların sosyal etkileşim kurmalarına, empati geliştirmelerine ve stresle başa çıkmaalarına yardımcı olur.	Oyunda Eğitiminin Rolü, PYP’de Erken Çocukluk Dönemi adlı dökümanlarla oyuna oldukça geniş bir yer verilmiştir. Oyunlaştırma, erken çocukluk eğitiminde önemli bir yer tutar. Oyun yoluyla çocukların sorgulama, keşfetme ve araştırma becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.
Oyun Türleri	Hayali, kurallı, geleneksel, gibi farklı oyun türlerinin kullanılması önerilir. Oyunlar, rekabetten uzak, iş birliğini teşvik edici olmalıdır.	Oyun türlerine dair geniş bir rehber sunulmuş olup, sorgulama temelli oyun örnekleri kullanılarak öğrenme süreci desteklenir.
Öğretmenin Rolü	Öğretmenlerin oyunları farklı alan becerilerine entegre etmesi, serbest oyunları teşvik etmesi ve farklı materyaller kullanarak yaratıcılığı desteklemesi beklenir.	Öğretmenler, oyunlaştırma yoluyla çocukların öğrenme süreçlerine rehberlik eder. Sorgulama temelli etkinlikler yoluyla öğrencilerin meraklarını ve keşfetmelerini teşvik eder.
Bireysel Farklılıklar	Oyunlar, çocukların bireysel farklılıklarına göre çeşitlendirilmelidir. Öğretmenler, çocukların gelişim düzeylerini dikkate alarak oyunları uyarlamalıdır.	Oyunlaştırma ve sorgulama, çocukların bireysel farklılıklarını gözetenek yapılandırılır. Her çocuğun gelişim süreci desteklenir.

Planlama Ve Etkinlik Çeşitleri	Günlük planlarda bireysel etkinlikler, küçük grup ve büyük grup etkinlikleri, okul dışı öğrenme etkinlikleri olmak üzere çeşitlilik sağlanır.	Ünite planlarında sorgulama döngüsü uygulanır, bu da oyun ve diğer öğrenme yöntemlerini kapsayan bir süreçtir.
---------------------------------------	---	--

Tablo 12

İki Programın Uygulama Açısından Benzerlikleri ve Farklılıkları

	Benzerlikler	Farklılıklar
Oyun ve Oyunlaştırmanın Rolü	Her iki programda da oyun, çocukların gelişiminde temel bir unsur olarak görülür. Öğrenmeyi destekleyici, sosyal-duygusal gelişime katkı sağlayıcı yönü vurgulanır.	Maarif Modeli, oyunun özellikle sosyal etkileşim ve duygusal düzenleme üzerindeki etkilerine dikkat çekerken; IB PYP oyun yoluyla sorgulama, keşfetme ve araştırma süreçlerine vurgu yapar.
Oyun Türleri	Farklı türde oyunların kullanımı ve öğrenmeye entegrasyonu önerilir.	Maarif Modeli, hayali, kurallı ve geleneksel oyunlara odaklanır; PYP ise sorgulama temelli oyunlara dair kapsamlı rehberler sunar.
Öğretmenin Rolü	Öğretmen, oyunu öğrenme süreciyle ilişkilendirerek rehberlik eder. Yaratıcılığı ve iş birliğini teşvik etmesi beklenir.	Maarif Modeli'nde öğretmenin rolü daha çok materyal kullanımı ve alan becerilerine entegrasyonla öne çıkar; PYP'de öğretmen, sorgulama döngüsünün yönlendiricisi olarak konumlanır.

Bireysel Farklılıklar	Her iki model de IB PYP’de bireyselleştirme, bireysel farklılıkları sorgulama ve oyunlaştırma dikkate alarak oyunların süreçleriyle sistematik olarak uyarlanmasını önemser. yapılandırılmıştır; Maarif Modeli ise gelişim düzeyine göre esneklik sağlar.
Planlama ve Etkinlik Çeşitleri	Planlama sürecinde Maarif Modeli’nde oyunlar oyun temelli bireysel, günlük planlara entegre edilir; küçük ve büyük grup PYP’de ise ünite planları etkinliklerine yer verilir. içinde oyun, sorgulama döngüsünün bir parçası olarak yapılandırılır.

Her iki programda da oyun, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen temel bir araç olarak kullanılır. Hem Maarif Modeli hem de IB Programı, oyun ve etkinlik çeşitliliği ile farklı gelişim düzeylerine sahip çocuklar için uygun öğrenme fırsatları sunmaktadır. Her iki model de çocukların bireysel gelişim farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim planlarını şekillendirir. Maarif Modeli de İlk Yıllar Programı da ebeveynlerin evde oyun deneyimlerini desteklemelerini vurgulamaktadır.

Maarif Modeli, oyun türlerine (hayali, kurallı, geleneksel vb.) geniş bir yer verirken, IB Programı sorgulama döngüsüne odaklanarak oyunlaştırmayı daha çok sorgulama ve araştırma temelli bir araç olarak kullanmaktadır. Maarif Modeli’nde öğretmen, oyunları doğrudan farklı becerilere entegre etme ve materyalleri çeşitlendirme konusunda daha aktif bir rol üstlenirken, IB Programı öğretmeni daha çok çocukların sorgulama ve keşif süreçlerine rehberlik etmeye odaklanmaktadır.

Sonuç olarak, her iki model de oyun ve oyunlaştırmayı çocukların öğrenme süreçlerinde önemli bir araç olarak kullanmakta ancak oyunların nasıl yapılandırıldığı ve öğretmenin rolü açısından bazı farklılıklar göstermektedir.

4.7. Ölçme ve Değerlendirme Açısından

Maarif modelde ölçme ve değerlendirme çok boyutlu olup hem süreçte hem de sonuçta yer almaktadır. Etkinlik değerlendirme soruları, informal notlar, anekdot kayıtları, beceri

gözlem formu, aylık plan kontrol çizelgesi ile özellikle süreç değerlendirmenin önemini vurgulamıştır. Sonuç değerlendirme olarak 1. Ve 2. Dönem sonu beceri edinim raporları yer almaktadır.

Aylık planlar çocuk, öğretmen ve program açısından değerlendirilmekteyken günlük planlarda genel değerlendirme yer almaktadır.

Ölçme ve değerlendirmede gözlemin önemine yer verilmiştir. Maarif modele göre dikkatli yapılan gözlemler, çocukların beceri kazanım sürecini sürekli takip etmeye olanak tanır ve bireysel gereksinimlere uygun planlama ile düzenlemeye zemin hazırlar. (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024)

Çocuk açısından değerlendirmede beceri edinim raporları, aylık planda yer alan “öğrenme kanıtları” bölümü, beceri gözlem formu, portfolyolar ve anekdot kayıtları hazırlanmaktadır.

Program yönünden değerlendirme aylık planda yer almaktadır ve bu değerlendirmeyi yaparken kullanılabilecek ölçütlerden oluşan bir tablo hazırlanmıştır. Programı değerlendirirken ayrıca “Aylık Plan Kontrol Çizelgesi” de kullanılmaktadır.

Öğretmen yönünden değerlendirme aylık planlarda yer almaktadır. Bu değerlendirmeyi yaparken kullanılabilecek ölçütlerden oluşan bir tablo hazırlanmıştır.

İlk yıllar programında yıllık plan ve ünite planı “dönüşümlü düşünme” başlığı altında hem öğretmen yönünden hem öğrenci yönünden hem de değerlendirme yönünden ele alınmaktadır. Öğrenme yaklaşımlarından oluşan bir kontrol listesi mevcuttur. Bu kontrol listesi çocuklarda hangi becerilerin kazandırıldığına dair bir genel değerlendirme imkanı sunmaktadır.

Çocuklar açısından değerlendirme rubrikler, akran geri bildirimleri, öz değerlendirme, ünite içerisinde yapılan ön değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirme, ebeveynlere gönderilen geri bildirim formları ve kapsam sıralamalarından oluşan kriterlerce yapılmaktadır. Sorgulama döngüsünün son aşaması olan eyleme geçme kısmı da değerlendirmenin bir parçasıdır.

Tablo 13

İki Programın Ölçme ve Değerlendirme Açısından Karşılaştırılması

KRİTERLER	MEB MAARİF MODEL	IB İLK YILLAR PROGRAMI
-----------	------------------	------------------------

Değerlendirme Boyutları	Ölçme ve değerlendirme çok boyutlu olup, süreçte ve sonuçta yer alır. Çocuk, öğretmen ve program açısından değerlendirme yapılır.	Değerlendirme, öğretmen, öğrenci ve süreç üzerinden yapılır. Öğrencinin gelişimi, sorgulama döngüsüyle ilişkilendirilir.
Değerlendirme Araçları	Etkinlik değerlendirme soruları, informal notlar, anekdot kayıtları, beceri gözlem formu, aylık plan kontrol çizelgesi gibi araçlar kullanılır.	Rubrikler, akran geri bildirimleri, öz değerlendirme, ebeveyn geri bildirimleri gibi araçlarla değerlendirme yapılır.
Süreç Değerlendirmesi	Süreç değerlendirmeye büyük önem verilir, gözlemler, beceri gözlem formları ve anekdot kayıtları ile sürekli takip sağlanır.	Süreç değerlendirmesi, öğrencilerin beceri kazanımlarını izlemek amacıyla rubrikler, öz değerlendirme ve akran geri bildirimleri kullanılarak yapılır.
Sonuç Değerlendirmesi	Sonuç değerlendirmesi olarak 1. ve 2. dönem sonu beceri edinim raporları yer alır.	Öğrencinin gelişimi, ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler ve ebeveyn geri bildirim formları ile ölçülür.
Çocuk Merkezli Değerlendirme	Çocuk açısından değerlendirme beceri edinim raporları, öğrenme kanıtları, portfolyolar, anekdot kayıtları gibi araçlarla yapılır.	Çocukların değerlendirmesi, öğrencinin gelişimi hakkında sürekli geri bildirimler olarak yapılır. Rubrikler ve akran değerlendirmeleri kullanılır.
Program Değerlendirmesi	Program değerlendirmesi aylık planlarda yer alır, "Aylık Plan Kontrol Çizelgesi" kullanılır.	Programın değerlendirilmesi, yıllık ve ünite planlarında yer alan öğrenme hedeflerine dayalı olarak yapılır.
Öğretmen Değerlendirmesi	Öğretmen, aylık planlarda yer alan ölçütlere göre değerlendirilir.	Öğretmenin rolü, öğrencinin gelişimini izleme ve rehberlik etme üzerinden değerlendirilir.

		Öğretmenin uyguladığı öğretim stratejileri kontrol edilir.
Geri Bildirim Süreci	Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler arasında geri bildirim döngüsü vardır. Ebeveynler, çocukların gelişimine dair geri bildirimler alır.	Öğrenciler ve ebeveynlere yapılan geri bildirimler, çocukların gelişim sürecine dair düzenli olarak sunulur.

Tablo 14

İki Programın Ölçme ve Değerlendirme Açısından Benzerlikleri ve Farklılıkları

	Benzerlikler	Farklılıklar
Değerlendirme Boyutları	Her iki modelde de çok boyutlu değerlendirme yaklaşımı benimsenir. Süreç ve sonuç değerlendirmeleri yapılır.	Maarif Modeli'nde çocuk, öğretmen ve program odaklı değerlendirme yapılırken; IB PYP, değerlendirmeyi öğrencinin gelişimini sorgulama döngüsüyle ilişkilendirerek ele alır.
Değerlendirme Araçları	Gözleme ve sürece dayalı araçlar kullanılır.	Maarif Modeli daha çok öğretmen merkezli araçlar (formlar, çizelgeler), PYP ise öğrenci katılımını artıran araçlar (rubrik, öz/akran değerlendirme, veli görüşü) kullanır.
Süreç Değerlendirmesi	Süreç odaklı değerlendirme ön plandadır.	Maarif Modeli süreci gözlem ve kayıtlarla takip ederken, PYP süreç değerlendirmesinde öğrencilerin öz ve akran değerlendirme becerilerini de kullanır.

Sonuç Değerlendirmesi	Sonuçların raporlanması her iki modelde de yapılır.	Maarif Modeli'nde dönem sonu beceri edinim raporları, IB PYP'de ise ünite sonu değerlendirme ve ebeveyn formları ile sonuç değerlendirmesi yapılır.
Çocuk Merkezli Değerlendirme	Çocukların gelişimi somut kanıtlara dayanarak değerlendirilir.	Maarif Modeli portfolyo ve anekdot kayıtlarını kullanırken; PYP, rubrikler ve akran değerlendirmeleri ile çocuğun öz farkındalığını da destekler.
Program Değerlendirmesi	Program değerlendirmesi her iki modelde de planlara entegre edilmiştir.	Maarif Modeli aylık plan kontrol çizelgesiyle çalışırken; PYP, öğrenme hedeflerine dayalı ünite ve yıllık plan değerlendirmeleriyle program etkililiğini izler.
Öğretmen Değerlendirmesi	Öğretmenlerin rolü değerlendirme sistemine dâhildir.	Maarif Modeli'nde öğretmen değerlendirmesi plan ölçütlerine göre yapılırken; IB PYP'de öğretmenin rehberlik rolü, uyguladığı öğretim stratejileri bağlamında değerlendirilir.
Geri Bildirim Süreci	Aileler ve öğretmenler arasında karşılıklı geri bildirim döngüsü vardır.	Maarif Modeli'nde geri bildirim öğretmen merkezlidir; PYP'de öğrenci, öğretmen ve veli üçgeninde düzenli ve yapılandırılmış geri bildirim süreçleri ile gelişim takibi yapılır.

Her iki modelde de değerlendirme, süreç ve sonuç boyutlarında yapılmaktadır. Öğrencinin gelişimi sürekli olarak izlenmektedir. Her iki modelde de öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler arasında düzenli geri bildirim süreçleri bulunmakta ve her iki model de çocuğun öğrenme sürecini sürekli olarak izleyip değerlendirerek, gelişimlerini desteklemeye çalışmaktadır. Maarif Modeli'nde süreç değerlendirmesinin üstünde durulurken, IB Programı'nda ön değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirme olacak şekilde ünite boyunca üç aşamalı değerlendirme yapılır. Maarif Modeli, program değerlendirmesini aylık planlarla ve kontrol çizelgeleriyle yaparken, IB Programı daha çok yıllık planlar ve ünite değerlendirmeleri üzerinden bir değerlendirme süreci işletir.

Sonuç olarak her iki model de ölçme ve değerlendirmeyi önemli bir süreç olarak ele alır ve çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik çeşitli araçlar kullanır.

4.8. Aile Katılımı Açısından

MEB Maarif Model incelendiğinde okul öncesi eğitim programı kitapçığında “Aile/Toplum Katılımı Etkinlikleri” başlığı altında aile katılımının ele alındığı görülmektedir. Okul ve aile işbirliğinin önemi vurgulanmıştır. Aile katılımı, anne babaların ve diğer aile bireylerinin okulda uygulanan okul öncesi eğitim programına katkıda bulunarak yönetme ve karar alma aşamalarında aktif rol ve sorumluluklar aldığı çalışmalar olarak tanımlanmıştır. Aile katılımının amaçları programda belirlenmiş ve çocuk açısından, aile açısından ve öğretmen-okul açısından yararları sunulmuştur. Aile katılımı etkinlikleri ev ziyaretleri, ebeveyn eğitimleri, sınıf içi ve sınıf dışındaki etkinliklere katılım, bireysel veli görüşmeleri, aile iletişim etkinlikleri şeklinde uygulanmaktadır. Ebeveynler “Aile Katılımı Tercih Formu” doldurarak tercihlerini belirtmektedir. Bunun dışında anne ve babaların hangi konularda bilgiye ve yardıma ihtiyacı olduğunu belirlemek üzere “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” hazırlanmıştır.

Maarif Model kapsamında Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı tarafından anne ve babalar için aylık olarak bültenler hazırlanıp elektronik ortamda ya da kopya alınarak velilerle paylaşılmaktadır. Bültenlerde her ay için bir tema belirlenerek velilere rehberlik amaçlı bilgiler sunulmaktadır.

Toplum katılımı öğrencilerin programda tanımlı olarak becerileri edinmelerini ve sağlıklarını geliştirmek için okul, aile ve toplum kurum ve kuruluşları arasındaki iş birliklerinden oluşmaktadır. Programda okul içi ve okul dışı toplum katılım örneklerine yer verilmiştir.

IB İlk Yıllar Programında aile, çocuk ve okul üçgeni “okul toplumu” olarak adlandırılmakta ve okul aile işbirliğinin önemi vurgulanmaktadır. Aileler için “Oyun Yoluyla Sorgulama - PYP Velilerini Desteklemek” adında bir doküman yayınlamıştır.

İki program aile katılımı açısından karşılaştırıldığında okul aile işbirliğine önem verdikleri ancak Maarif Modelde aile ve toplum katılımının ana hatlarının daha net bir şekilde çizildiği ve ailelerin maksimum oranda katılımını sağlamak amacıyla çalışmaların düzenlendiği görülmüştür.

Tablo 15

İki Programın Aile Katılımı Açısından Benzerlikleri ve Farklılıkları

Benzerlikler	Farklılıklar
Her iki program da okul-aile iş birliğine önem verir.	Maarif Modeli'nde aile ve toplum katılımı, program kitapçığında ayrı bir başlık altında detaylı şekilde sunulmuştur; IB PYP’de daha genel bir çerçevede ele alınır.
Ailelerin çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımı teşvik edilir.	Maarif Modeli, aile katılımını yönetim ve karar alma süreçlerine katılım dahil olmak üzere geniş tanımlar; IB PYP daha çok destekleyici rol üzerinde durur.
Her iki programda da aile katılımı, çocuk gelişimi açısından önemli bir bileşen olarak görülür.	Maarif Modeli, Aile Katılımı Tercih Formu ve Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu gibi somut araçlarla aile katılımını sistemli hale getirir; IB PYP’de bu tür yapılar bulunmaz.
Ailelerle iletişimi güçlendirmeye yönelik araç ve stratejiler kullanılır.	Maarif Modeli’nde her ay belirli temalarla rehberlik bültenleri sunulur; IB PYP ise “Oyun Yoluyla Sorgulama” gibi dokümanlarla aileleri bilgilendirir.
Öğrenci gelişiminde aile desteğinin etkisi vurgulanır.	Maarif Modeli toplum katılımını da ayrı olarak tanımlar (okul-aile-toplum iş birliği); IB PYP’de “okul toplumu” kavramı daha geniş ve soyut bir çerçeveye sahiptir.

4.9. Eğitim Öğretim Ortamları Açısından

Maarif Model incelendiğinde sınıf ortamlarının düzenlenmesine yönelik bazı standartlar olduğu gözlemlenmektedir. Küçük sınıflar ve büyük sınıflar için öğrenme merkezleri tanımlanmıştır. Bu öğrenme merkezleri, çocukların bireysel veya akranlarıyla özgürce deneyim kazandıkları, belirli becerileri geliştirmeye yönelik tasarlanmış alanlardır. Bu merkezler, çocukların karar verme, yaratıcılık, iş birliği, problem çözme ve sosyalleşme gibi becerilerini destekler. Çocuk sayısı ve sınıfın fiziksel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Materyaller, çocukların rahat erişebileceği açık rafli dolaplarda sunulmalıdır. Hareketli merkezler (müzik ve blok merkezi) ile sessiz merkezler (fen ve kitap merkezi) uygun şekilde konumlandırılmalıdır. Küçük sınıflarda bazı merkezler birleştirilebilir; okul bahçesi gibi açık alanlar da kullanılabilir.

Çocukların belirli bir merkeze yoğunlaşmasını önlemek için süre ve kişi sınırlaması getirilebilir (bileklik, yaka kartı vb.). Zil kullanımı gibi yöntemlerle çocukların merkezler arasında geçiş yapması teşvik edilebilir. Öğretmen, çocukların hangi merkezlerde ne kadar zaman geçirdiğini gözlemlemeli, farklı merkezleri deneyimlemeleri için onları teşvik etmelidir. Çocukların ilgisini canlı tutmak için materyaller belirli aralıklarla güncellenmeli ve çocukların fikirleri dikkate alınmalıdır. Temel Merkezler: Matematik, fen, dramatik oyun, kitap, blok, fen, açık hava oyun merkezi, müzik ve sanat merkezleridir. Bu merkezler ve okul dışı öğrenme merkezleri programda detaylandırılmıştır.

IB İlk Yıllar Programında bakalorya organizasyonunun uluslararası standartları kapsamında bir sınıf ortamında ve okulda bulunması gerekenler listelenmiş; okulda ve sınıfta kütüphane bulunması gerektiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca çocukların merakını uyandırmaya, keşfetmeye ve sorgulamaya fırsat verecek eğitim öğretim ortamları oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 16

İki Programın Eğitim Öğretim Ortamları Açısından Benzerlik ve Farklılıkları

Benzerlikler	Farklılıklar
Her iki program da öğrenme ortamının çocuğun gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgular.	Maarif Modeli, küçük ve büyük sınıflara özel öğrenme merkezleri tanımlar; IB PYP’de böyle bir ayırım yapılmamıştır.

Ortamların çocukların karar verme, yaratıcılık, keşif ve sosyalleşme becerilerini desteklemesi gerektiği belirtilir.	Maarif Modeli, sınıflarda bulunması gereken merkezleri tek tek (örneğin: matematik, blok, fen, sanat vb.) açıkça listelerken; IB PYP daha genel ilkeler üzerinden tanımlar.
Materyallerin çocuklara erişilebilir olması gerektiği her iki programda da vurgulanır.	Maarif Modeli, fiziksel düzenlemelere (sessiz/aktif merkezlerin ayrılması, materyal güncelleme, kişi sınırı, bileklik uygulaması vb.) dair ayrıntılı uygulama önerileri sunar; IB PYP’de bu kadar somut yönlendirme bulunmaz.
Öğretmenin gözlem yaparak çocukları farklı merkezlere yönlendirmesi gerektiği belirtilir.	IB PYP, öğrenme ortamlarını çocuğun sorgulamasını ve merakını destekleyen bir yapı olarak tanımlar; sınıf içi kütüphane gibi belirli unsurların zorunlu olması gerektiğini belirtir.
Açık hava alanlarının öğrenme ortamının bir parçası olması gerektiği vurgulanır.	Maarif Modeli’nde sınıf içi ve dışı öğrenme merkezleri detaylı biçimde programa dahil edilmiştir; IB PYP’de bu konular daha çok okulun kendi uygulama politikasına bırakılmıştır.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

MEB ve IB programları, erken çocukluk eğitimi bağlamında farklı eğitim felsefelerine dayanmasına rağmen birçok ortak noktaya sahiptir. Her iki model de öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemeyi amaçlamakta ve öğrenme sürecinde bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir. Değerler eğitimi açısından incelendiğinde, MEB'in "erdem-değer-eylem" modeli ile IB'nin "öğrenen profili" benzer nitelikler taşıyarak öğrencilerin etik anlayışlarını, sorumluluk duygularını ve iş birliği becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, oyun temelli öğrenmeye her iki programda da büyük önem verilmiş ve erken çocukluk döneminde oyunlaştırmanın, çocukların gelişimi üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmıştır. Çocuklar, doğumdan itibaren çevrelerini anlamlandırmaya çalışan, anlam oluşturan, ilgili gözlemciler ve meraklı keşifçiler olarak gelişirler (Yogman ve diğerleri, 2018). Yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı kuramlar doğrultusunda, küçük yaşlardaki çocuklar pasif bilgi alıcıları değil, aktif öğrenen bireylerdir (Amineh ve Asl, 2015). Öğrenme süreçleri, sosyal ortamlarda keşif yaparak veya kendilerini tanıyarak şekillenir. Çocuklar, yaşadıkları deneyimler (Piaget ve Inhelder, 1969) ve sosyal etkileşimler (Vygotsky, 1986) yoluyla kendileri, başkaları ve çevreleri hakkında sorular sorar, merak duygularını geliştirir ve kendi teorilerini oluştururlar. Bu süreç, onların kendilerini, dünyadaki yerlerini ve ilişkilerini daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olur ve uluslararası farkındalıklarının temelini oluşturur. Bu açıdan iki programın da çocukların becerilerini geliştirmeye odaklandığı ve bütüncül olmayı hedefledikleri söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de benzerlikler görülmekte olup, süreç odaklı değerlendirme, gözlem ve portfolyo kullanımı her iki modelde de yer almaktadır. Bununla birlikte, iki model arasında bazı önemli farklılıklar da bulunmaktadır. MEB programı, daha çok yerel ve millî değerlere dayalı bir eğitim anlayışı sunarken, IB programı küresel bakış açısını ön planda tutarak sorgulama temelli bir öğrenme yaklaşımı benimsemektedir. Programın Amaçları Açısından Maarif Modeli'nin temel amacı, çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden gelişimlerini desteklemek, onları ilkökula hazırlamak, Türkçeyi doğru konuşmalarını sağlamak ve topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır (MEB, 2024). Bu amaçlar, Türkiye'nin millî eğitim politikaları ile uyumlu olup, bireyin topluma kazandırılması odaklıdır. Ayrıca, çocuklara milli, manevi ve kültürel değerlerin kazandırılması da hedeflenmektedir. IB PYP ise çocuğu "öğrenen" olarak merkeze alır. Öğrenme süreci, sorgulama temelli olarak yapılandırılır ve öğrencilerin entelektüel meraklarını besleyerek yaşam boyu öğrenmeye istekli

bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. PYP'nin amaçları daha çok bireyin küresel farkındalık ve evrensel değerlerle donatılması üzerine kuruludur (IBO, 2019). Maarif Modeli daha çok yerel ve ulusal kimlik gelişimine katkı sağlarken, PYP bireyin dünya vatandaşı olarak yetişmesini desteklemektedir. Bu yönüyle Maarif Modelin hedeflerinin daha somut, öğretmene rehberlik eden ve programın sınırlarını belirleyen yapıda olduğu söylenebilir. PYP'de ise amaçların daha soyut düzeyde, çocuğun gelişimsel süreciyle şekillenen biçimde olduğu ifade edilebilir. Ölçme ve Değerlendirme Açısından Maarif Modeli, çocuğun gelişimi, öğretmenin etkinliği ve programın yeterliliği olmak üzere üç boyutta değerlendirme yapmayı öngörmektedir. Gözlem formları, gelişim çizelgeleri ve portfolyo gibi araçlar kullanılmaktadır. PYP'de değerlendirme sürece dayalıdır. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, öğretmen gözlemleri, performans görevleri gibi farklı araçlar kullanılmaktadır. Değerlendirme öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin farkındalığını artırmayı da hedeflemektedir. Maarif Modeli'nde değerlendirme daha sistematik ve biçimlendirici iken, PYP'de değerlendirme aynı zamanda öğrenmenin bir parçasıdır, denilebilir.

Programın Bileşenleri Açısından Maarif Modeli; alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal beceriler, okuryazarlık becerileri ve erdem-eylem bileşenlerinden oluşur. Bu bileşenler doğrultusunda öğretmenlere programı nasıl planlayacakları ve uygulayacakları konusunda detaylı rehberlik sunulmaktadır. IB PYP ise "öğrenme yaklaşımları", "anahtar kavramlar", "disiplinlerüstü temalar", "öğrenen profilleri" gibi bileşenlerden oluşur. Her bileşen, çocuğun aktif katılımını ve öğrenme sürecini şekillendiren bir yapıya sahiptir. Öğretmen, bu bileşenleri öğrenci ihtiyaçlarına göre yorumlar ve planlama yapar. PYP'nin esnek bileşen yapısı, öğretmenin pedagojik yaratıcılığına daha fazla alan tanırken; Maarif Modeli, belirli kazanımlar doğrultusunda ilerlemeyi önceler. Bu yönüyle Maarif Modeli, özellikle yeni uygulayıcılar için daha yönlendirici olabilirken, PYP daha deneyimli öğretmenlerin özgün planlamalarıyla daha etkili uygulanabilir.

Öğrenme süreçleri açısından bakıldığında, IB modeli sorgulama döngüsü ile öğrencilerin aktif araştırma ve keşif yapmasını teşvik ederken, MEB modeli daha yapılandırılmış ve öğretmen rehberliğinde ilerleyen bir süreci benimsemektedir. Ayrıca, MEB modelinde oyun ve öğrenme merkezleri detaylı bir şekilde tanımlandığı görülürken, IB programında öğrenme ortamlarının daha esnek ve proje bazlı bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Planlama Açısından Maarif Modeli'nde planlama, yıllık hedeflerin aylık ve günlük planlara indirgenmesiyle yapılır. Aylık plan çizelgeleri ve günlük etkinlik akışları öğretmene

belirli bir yön verir. Bu yapılandırılmış sistem öğretmenlerin planlamayı sistemli şekilde yürütmelerini sağlar. PYP’de ise "Ünite Planları" temel yapıdadır. Her ünite, bir ana fikir çerçevesinde planlanır ve öğrenci ilgileri doğrultusunda şekillenir. Günlük plan zorunlu değildir. Öğretmen planlamayı çocukların ilgileri doğrultusunda esnek biçimde günceller. Planlamada Maarif Modeli daha sistematik ve çizelgeye dayalı iken, PYP daha dinamik ve öğrenci merkezlidir. Her iki planlama anlayışının da avantajları vardır: Maarif Modelin uygulayıcılara kolaylık sağladığı söylenebilirken, PYP’nin daha derinlemesine keşif imkanı tanıdığı ifade edilebilir.

Amaç ve Kazanımlar Açısından Maarif Modeli’nin amaç ve kazanımları gelişim alanlarına göre net biçimde tanımlanmıştır. Her kazanım ölçülebilir ve öğretmen tarafından gözlemlenebilir biçimde yapılandırılmıştır. Bu durum, öğretmenler için süreci izleme ve değerlendirme kolaylığı sağlar. IB PYP’de ise kazanımlar disiplinlerüstü temalarla ilişkilidir ve "anahtar kavramlar" üzerinden öğrenme hedefleri belirlenir. Bu hedefler genellikle soyut düzeydedir ve öğrencilerin düşünme becerilerini, tutumlarını ve anlayışlarını geliştirmeye yöneliktir. Maarif Modeli’nde kazanımların daha çok davranışsal ve gözlenebilir özellikler içerdiği, PYP’de ise süreç odaklı, anlam kurma ve kavramsal öğrenme ön planda olduğu söylenebilir.

Değerler Eğitimi Açısından Maarif Modelin merkezinde değerler eğitimi bulunmaktadır. Erdem-eylem bileşeni aracılığıyla öğrencilere doğruluk, adalet, merhamet, sabır, vefa gibi millî ve evrensel değerler kazandırılmak istenir. Bu değerler doğrudan planlara ve etkinlik içeriklerine entegre edilmiştir. PYP’de değerler "öğrenen profilleri" aracılığıyla kazandırılır. Profilde yer alan araştıran, duyarlı, ilkeli, açık görüşlü birey özellikleri çocuklara model yoluyla aktarılır. Değer eğitimi doğrudan değil, öğrenci deneyimleri üzerinden şekillenir. Bu noktada Maarif Modelin daha sistematik ve doğrudan değer aktarımını hedeflediği, PYP’nin ise daha örtük ve deneyim odaklı bir yaklaşım sergilediği ifade edilebilir.

Uygulama açısından Maarif Modeli’nde öğretmenin rolü daha yönlendirici ve planlayıcıdır. Etkinliklerin uygulanmasında öğretmenin rehberliği önemlidir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri esas alınmakla birlikte, süreç daha kontrollüdür. PYP’de ise öğretmen daha çok kolaylaştırıcıdır. Öğrenci merakı doğrultusunda etkinlikler oluşturulmakta ve öğrenciler kendi öğrenme yollarını inşa etmektedirler. Sorgulama ve proje temelli öğrenme bu uygulama sürecinin temelidir. Maarif Modeli, sınıf içi düzen ve hedeflere ulaşmayı kolaylaştırırken; PYP öğrencilerin özgün yollarla öğrenmelerine fırsat tanımaktadır.

Aile Katılımı Açısından Maarif Modeli'nde aile katılımı programının önemli bir bileşenidir. Aile eğitim seminerleri, ev ziyaretleri, bireysel görüşmeler gibi çeşitli yollarla aileler sürece dahil edilmektedir. PYP'de aileler, portfolyo sunumları, sınıf içi etkinlikler ve değerlendirme toplantıları yoluyla sürece katılmaktadır. Veli görüşleri, çocuğun değerlendirme sürecinde dikkate alınmaktadır. Maarif Modeli'nde aile katılımı daha çok bilgilendirme ve rehberlik üzerine kuruluyken, PYP'de daha çok öğrenme sürecine aktif katılımının var olduğu görülmektedir.

Eğitim Öğretim Ortamları Açısından Maarif Modeli'nde eğitim ortamı, öğrenme merkezleriyle yapılandırılmıştır. Her merkez belirli kazanımlara hizmet edecek şekilde düzenlenir. Fiziksel düzenlemelerde hijyen, güvenlik, yaşa uygunluk dikkate alınmaktadır. PYP ise öğrenme ortamını bir "üçüncü öğretmen" olarak kabul etmektedir. Ortam çocuğun ilgilerini yansıtmalı, keşif ve sorgulamayı desteklemelidir. Öğrenci ürünleri, araştırma köşeleri ve doğal materyaller sıkça kullanılmaktadır. Maarif Modeli'nde planlı ve düzenli bir çevre oluşturulurken, PYP'de öğrenme ortamı daha çok çocuk tarafından şekillendirilen ve değiştirilebilen bir yapının hakim olduğu söylenebilir.

Her iki programın güçlü ve sınırlı yönleri de bulunmaktadır. MEB programı, kültürel ve millî değerlere bağlı kalarak öğrencilerin kimlik gelişimine katkı sağlarken, oyun ve öğrenme merkezleri konusunda oldukça sistemli bir yapı sunmaktadır. Ayrıca, süreç ve sonuç değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılması, çocukların gelişim süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde takip etmeye olanak tanımaktadır. IB programı ise öğrenci merkezli sorgulama yaklaşımı sayesinde çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine fırsat tanırken, küresel bakış açısı kazandırarak uluslararası bağlamda etkili bir eğitim sunmaktadır. Ancak, MEB programının öğrenci merkezli sorgulama süreçlerine daha fazla yer vermesi ve küresel bakış açısını güçlendirmesi gerektiği söylenebilir. Maarif modelde yıllık plan yer almazken, İlk Yıllar Programında günlük plan yer almamaktadır.

MEB ve IB programları erken çocukluk eğitiminde farklı yaklaşımlar benimsemelerine rağmen, öğrenci gelişimini destekleyen çeşitli ortak yönleri sahiptir. MEB modeli, esnek öğrenme süreçleri ve yerel değerlere bağlılığı ile güçlü bir sistem sunarken, IB modeli öğrenci merkezli sorgulama süreci ve küresel bakış açısı ile çocuklara eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenme becerileri kazandırmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olan Bekiroğlu ve Güllühan'ın (2024) çalışmasında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin çocuk merkezli, değer temelli ve bütüncül

yapısı vurgulanmış; programın önceki MEB programları ve uluslararası programlarla karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Çalışma, programın değerlendirilebilirliği, sistematik yapısı ve aile katılımına yaklaşımı gibi yönleriyle bu araştırmada dile getirilen yıllık müfredat ihtiyacı ve planlı uygulama vurgusunu desteklemektedir. Ayrıca, yapılandırılmış hedeflerin ve pedagojik bütünlüğün önemine dikkat çekilmesi, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmanın bulgularını destekleyen bir diğer önemli araştırma ise Güven, Yumugan ve Sakarya'nın (2024) yürüttüğü 2024 Maarif Modeli ile Türk Kültürünün Okul Öncesi Eğitimde Yeniden Yorumlanması başlıklı çalışmadır. Araştırmada, hikâye anlatımı, bilmeceler, destanlar ve geleneksel oyunlar gibi kültürel öğelerin eğitim programına entegre edilmesinin; çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz bakım gelişimlerini desteklediği ortaya konmuştur. Özellikle kültürel aktarımın, kimlik gelişimi ve değerler eğitimiyle birleşerek erken çocukluk eğitiminde bütüncül bir yapı sunduğu vurgulanmıştır. Bu yönüyle çalışma, Maarif Modeli'nin yerel ve kültürel değerlerle uyumlu yapısını ortaya koyarken, bu çalışmada dile getirilen eğitimin kültürel temellere dayalı biçimde yapılandırılması gerekliliğini de teorik ve uygulamalı olarak desteklemektedir.

Sonuç olarak, Maarif Modeli, Türk Millî Eğitim Sistemi'nin temel yapı taşlarından biri olarak yalnızca öğrenciyi değil, çocuğun eğitim sürecinde belirleyici bir rol üstlenen aileyi de kapsayan bütüncül bir yaklaşıma sahiptir. Özellikle erken çocukluk döneminde aile katılımı, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesinde kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Epstein, 2011; Sheridan et al., 2010). Bu dönemde okul ve aile arasında kurulan etkili iş birliği, çocuğun öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik ederken, eğitimin ev ortamında da sürdürülebilirliğini sağlamaktadır (Christenson & Sheridan, 2001). Maarif Modeli, ulusal bir eğitim programı olması dolayısıyla daha yapılandırılmış bir sistem sunmakta; bu kapsamda aile katılımını planlı, sürdürülebilir ve sistematik bir biçimde ele almaktadır (MEB, 2023). Bu yönüyle model, aileyi yalnızca destekleyici bir unsur olarak değil, eğitim sürecinin asli ve etkin bir paydaşı olarak konumlandırmaktadır. Öte yandan, Uluslararası Bakalorya (IB) İlk Yıllar Programı, küresel ölçekte uygulanan ve kültürel çeşitliliğe duyarlılığı esas alan bir program olarak, yapılandırılmış bir içerikten ziyade uygulayıcı kurumlara esneklik sunan bir çerçeve yaklaşımı benimsemektedir (IBO, 2018). Bu esnek yapı, okullara kendi pedagojik yaklaşımlarını, rutinlerini, değerlendirme biçimlerini ve öğretim ortamlarını programa entegre etme imkânı tanımaktadır. Her iki program da aile katılımını önemsemekle birlikte, Maarif Modeli bu katılımı ulusal değerler ve merkezi planlama temelinde kurarken; IB İlk Yıllar Programı, süreci daha çok yerel bağlamlara ve okul-aile dinamiklerine bırakmaktadır.

IB İlk Yıllar Programı ve Maarif Model, belirli nitelikleri geliştirmeyi amaçlasa da, yöntemleri ve felsefeleri farklıdır, erken çocuklukta eylemliliği kolaylaştırmaya dair tamamlayıcı görüşler sunmaktadır (Dumankaya, 2024).

Mevcut uygulamalarda günlük eğitim planları ve aylık planlamalar yer almakta; ancak bu planları yönlendirecek, bütünsel bir bakış açısı sunacak yıllık bir müfredat çerçevesinin bulunmayışı dikkat çekicidir. Bu durum, planlamaların tutarlılığı ve pedagojik bütünlüğü açısından belirli sınırlılıklar doğurmaktadır. Günlük ve aylık planlar, kısa vadeli hedeflerin belirlenmesinde etkili olmakla birlikte, uzun vadeli kazanımların sistematik biçimde takibi ve değerlendirilmesi için daha kapsamlı bir üst çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır. Yıllık müfredat çerçevesi, bir yapının çatısı gibi, tüm planlamaları üst çerçevede birleştirecek; öğretmenlere öğretim süreçlerinde yön verecek, öğrenme çıktılarının sürekliliğini sağlayacak stratejik bir rehber işlevi görecektir. Bu çerçeve, döneme yayılan kazanımların önceliklendirilmesi, temalar arası bağlantıların kurulması ve gelişimsel bütünlüğün korunması açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, Maarif Modeli kapsamında okul öncesi eğitimden başlayarak tüm kademeleri kapsayacak şekilde, açık ve ölçülebilir hedefleri içeren yıllık bir müfredat çerçevesinin oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca çocukların süreci yapılandırabileceği, eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenme odaklı öğrenme yaşantılarının geliştirilmesi için öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilebilir. |

KAYNAKÇA

- Albrecht, K., & Miller, L. G. (2004). *Preschool curriculum*. Gryphon House.
- Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 2(1), 64–79.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim kurumlarında program uygulamaları*. Ya-Pa Yayınları.
- Aydın, A. (2005). *Eğitim felsefesi*. Pegem A Yayıncılık.
- Ayyıldız, E., & Üzümcü, Ö. (2016). Uluslararası eğitimde bir seçenek: Uluslararası bakalorya ilk yıllar programı (IBPYP). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 64–73.
- Başal, H. A. (2013). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ekin.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. Wiley.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. SAGE.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Çetin, M., & Çetin, G. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235–255. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351258>
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı’da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 173–183.
- Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51–62.
- Dumankaya, Ç. (2024). *Comparison of international baccalaureate primary years programme (PYP) and Turkish Ministry of National Education (MoNE) 2024 preschool program in terms of student agency / Uluslararası bakalorya İlk Yıllar Programı ile T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2024 okul öncesi programının öğrenci eylemliliği açısından karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Düşek, G., & Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, 1(1), 68–75.
- Edmunds, F. (2004). *An introduction to Steiner education: The Waldorf school*. Sophia Books.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections* (2nd ed.). Ablex Publishing.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
- Fidan, N., & Erden, M. (2002). *Eğitime giriş*. Alkım Yayınları.
- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2012). *Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 85–93.
- Gutek, G. L. (2004). *Eğitim düşüncesi ve uygulamaları tarihi* (S. Demir, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Gül, E. D. (2008). Meşrutiyet’ten günümüze okul öncesi eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269–278.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi* (S. S. Kohen & Ü. Ögüt, Çev.). Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.
- IBO (International Baccalaureate Organization, 2018). *Primary Years Programme: From principles into practice*. <https://ibo.org>
- IBO (International Baccalaureate Organization, 2025). *Benefits of the IB* <https://www.ibo.org/benefits/>
- Işık, A., & Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: Osmanlı enderun mektebi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 1–13.
- Karadoğan, U. C. (2019). “Çocuk ve çocukluk” kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), 195–226.
- Kılıçkaya, A., & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989–2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 200–212. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/407852>
- Kuru, N. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Henry Holt and Company.
- MEB. (1952). *Anaokulları programı ve yönetmeliği ile anaokullarına öğretmen yetiştirme kursu geçici programı*. Milli Eğitim.
- MEB. (1989). *Okul öncesi öğretmen kılavuz kitabı*. Milli Eğitim.
- MEB. (1994). *Anaokulu programı (37–60 Ay)*. Milli Eğitim.

- MEB. (2002). 36–72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Ya-Pa.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2023). *Erken çocukluk eğitimi okul öncesi eğitim programı*.
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitimi*.
<https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/okul-oncesi>
- Nager, N., & Shapiro, E. K. (2000). Exploring the developmental and educational implications of diversity. In *The developmental-interaction approach to education: Retrospect and prospect*. Bank Street College of Education.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Erken çocuklukta gelişim*. Epsilon Yayıncılık.
- Oltu, N. (2023). *19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde okul öncesi eğitim* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ömeroğlu, E. (2001). Okul öncesi eğitimin çocuk gelişimindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 24–29.
- Özdemir, D., Eruzun, H. M., & Kuru, N. (2021). 1952'den 2021'e Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişim. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 314–335. <https://doi.org/10.51725/etad.944339>
- Öztürk, H. K. (2017). Çocukluğun tarihsel gelişimi üzerine düşünceler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 253–276.
- Piaget, J. (1951). *The psychology of intelligence*. Routledge and Kegan Paul.
- Sağlam, M., & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 43–56.
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–256.
<https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952–2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 63–73.
- Serdaroğlu, H. U., & Bekir, H. (2024). Okul öncesi eğitim programında güncellemeler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1–29. <https://doi.org/10.20493/birtop.1489551>
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.

- Şavşet, S., & Çelebi Öncü, E. (2022). Sorgulama tabanlı eklektik okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 10(125), 1–20. <https://doi.org/10.29228/ASOS.54676>
- Taş, Ş., Şentürk, Ş., & Şiraz, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programının, program öğeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(2), 85-99
- Toran, M. (2015). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. N. Avcı & M. Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (ss. 1–19). Eğiten Kitap.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39–58.
- Turan, F. (2021). Okul öncesi eğitim programları geliştirme sürecinde “1953 Ana Okulları Eğitim Programı”. *International Journal of Social, Political and Economic Research*, 8(1), 1–36.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti’nde okul öncesi eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 160–173.
- Ummanel, A. (2017). Okul öncesi eğitimin felsefi temelleri. *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (ss. 44-63). Eğiten Kitap.
- Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO). (2017). *İlk Yıllar Programı*. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/pyp-programme-brochure-2017-tu.pdf>
- Ergün, M. C. (1982). Emrullah Efendi: Hayatı, görüşleri, çalışmaları. *Tarih ve Kültür Dergisi*, 30(1–2), 7–35.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi* (23. baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK-1. Veri Karşılaştırma Formu

Soru 1-Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı'nın programın amaçları açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

- a. Amaçlar ve Yaklaşım açısından
- b. Öğrenme Kuramları ve Yaklaşımı açısından
- c. Dil ve kültürel perspektif açısından
- d. Öğrenme ortamı ve metodoloji açısından
- e. Dezavantajlı çocuklara yaklaşım açısından

Soru 2- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı'nın programın bileşenleri açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

- a. Akademik içerik açısından
- b. Düşünme ve kavrama açısından
- c. Sosyal ve duygusal gelişim açısından
- d. Beceri gelişimi açısından
- e. Değer ve tutumlar açısından
- f. Yaklaşım açısından

Soru 3- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı'nın planlama açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

- a. Planlama aşaması açısından
- b. Planlama yaklaşımı açısından
- c. Plan içeriği açısından
- d. Ölçme ve değerlendirme açısından
- e. Esneklik ve farklılaştırma açısından
- f. Planlama araçları açısından

Soru 4- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı'nın amaç ve kazanımlar açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

- a. Gelişim alanları açısından
- b. Kazanımları belirleme yöntemi açısından
- c. Dil gelişimi açısından
- d. Matematik gelişimi açısından
- e. Bilimsel gelişim açısından
- f. Sanat gelişimi açısından

- g. Müzik gelişimi açısından
- h. Sosyal bilimler gelişimi açısından
- i. Motor gelişim açısından
- j. Sosyal duygusal gelişim açısından
- k. Öğrenme açısından

Soru 5- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı'nın değerler eğitimi açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

- a. Temel değerler açısından
- b. Eğitimde yer alan değerler açısından
- c. Değerlerin tanımlanma şekli açısından

Soru 6- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı'nın uygulama açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

- a. Oyun ve oyunlaştırmanın rolü açısından
- b. Oyun türleri açısından
- c. Öğretmenin rolü açısından
- d. Bireysel farklılıklar açısından
- e. Planlama ve etkinlik çeşitleri açısından

Soru 7- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı'nın ölçme ve değerlendirme açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

- a. Değerlendirme Boyutları açısından
- b. Değerlendirme Araçları açısından
- c. Süreç Değerlendirmesi açısından
- d. Sonuç Değerlendirmesi açısından
- e. Çocuk Merkezli Değerlendirme açısından
- f. Program Değerlendirmesi açısından
- g. Öğretmen Değerlendirmesi açısından
- h. Geri Bildirim Süreci açısından

Soru 8- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı'nın aile katılımı açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Soru 9- Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ve IB İlk Yıllar Programı'nın eğitim öğretim ortamları açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?