

Subject Area  
Educational Sciences

Year: 2022  
Vol: 8 Issue: 100  
PP: 2318-2347

Arrival  
22 May 2022

Published  
31 July 2022

Article ID Number  
63179

Article Serial Number  
11

Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.63179>

**How to Cite This Article**  
Ünver, S. & Gülbahar, B. (2022). "Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Yök Veri Tabanı Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2318-2347



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Research Article

## Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Yök Veri Tabanı Örneği

Examination of Graduate Thesis Related to Pre-School Education Program: Sample of Yök Database

Sema ÜNVER<sup>1</sup> Bahadır GÜLBAHAR<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

<sup>2</sup> Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kırşehir, Türkiye

### ÖZET

Nitel yaklaşımlı; döküman incelemesi yöntemiyle yapılan bu çalışmanın amacı; 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezleri yılları, hangi üniversite - enstitü bünyesinde hazırlandıkları, hangi illerde uygulandıkları, araştırma yaklaşımları, araştırma yöntemleri/desenleri, örneklem yöntemleri, örneklem/çalışma grupları, veri toplama yöntemleri/araçları, konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları temel önerileri bakımından incelemektir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin kaynağı; YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve erişim izni bulunan 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak hazırlanmış olan 49 tezdır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulmuş "Tez İnceleme Formu" doğrultusunda döküman analizi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan temel sonuçlara bakıldığında; 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan en fazla tezin (f=8) 2017 yılında hazırlandığı, 49 tezden 40'ının yüksek lisans tezi olduğu, 21 farklı üniversiteden en fazla Gazi Üniversitesi bünyesinde çalışma yürütüldüğü, en çok eğitim bilimleri enstitülerinin çalışmalarında konuya yer verdiği, tek şehirden evren-örneklem alınan 32, birden fazla şehirden örneklem alınan 7 tezin olduğu, örneklemelerin büyük çoğunlukta öğretmenlerden oluştuğu, örneklem yöntemlerinden en çok amaçsal örnekleme yönteminin kullanıldığı, nicel yaklaşımlı çalışmaların(f=21) çoğunlukta olduğu, betimsel tarama yöntemine(f=25) sıklıkla başvurulduğu, veri toplama aracı olarak en fazla kişisel bilgi formu (f=37) ve ölçeklere (f=33) başvurulduğu, tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları incelendiğinde, çalışmaların "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çeşitli yönlerden değerlendirilmesi" - "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın diğer eğitim programları / öğretim yöntem ve teknikleriyle ilişkisi - karşılaştırılması" - "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın sahada uygulama durumları/yansımaları" - "Süreli/süresiz yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na içeriğinde yer verme durumları" olarak 4 ana kategoride toplandığı, çalışmalarda en sık verilen önerilerin programın çeşitli yönlerden zenginleştirilerek güncellenmesi (f=32) ve öğretmenlerin programla ilgili hizmet içi eğitimlere tabi tutulması (f=29) sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Programı, Okul Öncesi Eğitim Programı

### ABSTRACT

Qualitative approach; the aim of this study, which was carried out with the document review method, years of postgraduate theses based on the MoNE(Ministry of National Education) Pre-school Education Curriculum between 2013-2021, in which university - institute they were prepared, in which provinces they are applied, research approaches, research methods/patterns, sampling methods, samples/study groups, data collection methods/tools, topics (main objectives), main results and basic suggestions they offer. In the study, criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The source of the data is 49 theses, which were prepared on the basis of the MoNE Preschool Curriculum between 2013-2021, in the database of YÖK National Thesis Center and with access permission. The data in the research were obtained by using the document analysis technique in line with the "Thesis Review Form" created by the researcher. Considering the main results of the research; between 2013-2021, the most theses (f=8) on the MoNE Pre-school Education Curriculum were prepared in 2017, 40 of 49 theses are master's theses, most of the studies are carried out with in Gazi University from 21 different universities, educational sciences institutes include the subject in their studies, 32 theses from a single city-sampled universe, 7 from more than one city, samples are large. Mostly composed of teachers, the purposeful sampling method is used the most among the sampling methods. Quantitative studies (f=21) are in the majority, descriptive survey method (f=25) is frequently used, personal information form (f=37) and scales (f=33) are mostly used as data collection tools, the subjects (basic objectives of the theses) are used and its main results are examined, "Evaluation of the MoNE Pre-school Education Curriculum from various aspects" - "The relationship of the MoNE Pre-school Education Curriculum with other curriculums / teaching methods and techniques - comparison" - "The application situations / reflections of the MoNE Pre-school Education Curriculum in the field" - "Serial/non-periodical publications to the MoNE Pre-school Education Curriculum" it was concluded that it was collected in 4 main categories as "Inclusion situations in the content", the most frequently given suggestions in the studies were updated by enriching it from various aspects (f=32) and teachers were subjected to in-service trainings about the program (f=29).

**Keywords:** Pre-School Education, Curriculum, Pre-School Education Curriculum

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem

Eğitim programları öğretimin temel kaynağı olarak görülebilir zira herhangi bir içeriğin niçin ve nasıl öğretileceği ile öğretilenlerin nasıl değerlendirileceği bilgilerini içeren belgedir. Bu özelliğinden dolayı eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem olarak tanımlanır (TDK Güncel Türkçe Sözlük, 2022). Eğitim programının öğrencileri akademik, duyuşsal ve sosyal yönlerin her biri bakımından geliştirmesi beklenmektedir. Okul öncesi eğitim programının da çocuğun gelişim sürecini çok yönlü bir şekilde desteklemesi gerekmektedir. Bu husus, Millî Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitimin "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci" şeklinde tanımlanmasıyla dile getirilmiştir (MEB, 1993). Okulun toplumsal/ahlaki dokuyu derinleştirmek gibi temel bir amacına da hizmet etme

gücü olan eğitim programının öğretmen ve öğrencilerin ellerinde hayat buluyor olması gerçeği göz ardı edilemez (Ellis, 2015). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmalarını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır hâle gelmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiş; çocukların gelişim özelliklerini, ilgi ve gereksinimlerini, çevresel koşulları dikkate alan gelişimsel, sarmal ve eklektik yapıda bir eğitim aracıdır (MEB, 2013). Uygun bir okul öncesi eğitim süreci yaşayan çocuk, olumlu kişilik geliştirebilen, kendi kendine yeten, doğru kararlar verebilen yetişkin bir birey olma fırsatı yakalayacaktır (Zembat, 2001).

Aşağıdaki tabloda Millî Eğitim Bakanlığının 2020/2021 Eğitim-Öğretim yılına dair yayımlanmış olduğu örgün eğitim istatistiklerine dayalı olarak okul öncesi eğitimde öğretim yılına göre 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş çocuklarının Türkiye geneli kız, erkek ve toplam okullaşma oranları yer almaktadır.

**Tablo 1.** Okulöncesi Eğitimde Öğretim Yılı ve Yaş Gruplarına Göre NET Okullaşma Oranı (%)

Öğretim Yılı	Cinsiyet	3 Yaş Okullaşma Oranı	4 Yaş Okullaşma Oranı	5 Yaş Okullaşma Oranı
2015/2016	Toplam	11,74	33,56	67,17
	Erkek	11,67	33,62	67,42
	Kız	11,81	33,5	66,91
2016/2017	Toplam	12,48	36,15	70,43
	Erkek	12,48	36,13	70,81
	Kız	12,48	36,17	70,02
2017/2018	Toplam	12,37	38,11	75,14
	Erkek	12,43	38,11	75,48
	Kız	12,31	38,11	74,79
2018/2019	Toplam	12,4	38,06	75,17
	Erkek	12,42	38,02	75,54
	Kız	12,39	38,1	74,78
2019/2020	Toplam	13,31	33,42	75,10
	Erkek	13,39	33,42	75,46
	Kız	13,21	33,42	74,71
2020/2021	Toplam	5,63	16,41	58,73
	Erkek	5,73	16,45	58,87
	Kız	5,53	16,36	58,17

**Kaynak:** Millî Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim 2020/2021

Okulöncesi eğitimde yıllara göre okullaşma oranlarına bakıldığında, temel eğitime başlamadan okul öncesi eğitim alan çocuk sayısı yüzdelik dilimde artış göstermektedir. Tablo1, okul öncesi eğitime olan talebin her yıl arttığını ancak artış hızının yeterli olmadığını gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte 2020 yılı itibariyle tüm dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi ile birlikte 2020/2021 Eğitim-Öğretim Yılı'nda okul öncesi eğitim okullaşma oranlarında dikkat çekici bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Oysaki 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında erken çocukluk eğitimi ile ilgili, okulöncesi eğitimin 5 yaş çocukları için zorunlu hâle getirilmesi, resmî ve özel farklı kurum ve kuruluşların inisiyatifinde yürütülen her yaş grubundaki tüm okul öncesi eğitim hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartları oluşturulması gibi hedefler yer almaktadır. Ayrıca 2021 Aralık ayında gerçekleştirilen 20. Millî Eğitim Şurası'nda; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması kapsamında 5 yaş okullaşma oranının kısa vadede %100'e ulaştırılması için gerekli fiziki, beşerî ve mali imkânların sağlanmasının yanı sıra 3-4 yaş içinde eğitime erişim imkânlarının artırılması tavsiye kararı çıkmıştır (20. Millî Eğitim Şura Kararları, 2021).

Değişimin sözlük anlamı, "farklı hâle getirmek, dönüştürmek"tir. İnsanlar kaçınılmaz olarak sürekli bir değişim içindedir. Ancak organik değişim öyle yavaş ilerler ki sanki hep aynı kalınıyormuş hissi yaratır. Asıl olan geçen her saniye ile yaşamın değiştiğini bilmektir (Buzan, 2008). Bu değişim, son yıllarda teknoloji ve bilimin hızlı gelişimine paralel olarak güçlü bir ivme kazanmıştır. Yaşanılan bu hızlı değişimle birlikte bilgiye ulaşma yolları da çeşitlenmektedir. Bilginin çok hızlı çeşitlilik göstererek çoğaldığı çağımızda, doğru ve yalın bilgiye ulaşmanın en kestirme yollarından biri bilimsel çalışmalardır. Yürütülen bilimsel çalışmalar yeni fikirler ve problem durumlarının ortaya konulmasına öncülük ederken bilginin paylaşımı ve akademik iletişimin sağlanması rolünü de üstlenir (Ozan ve Köse, 2014). Bilimsel çalışmaların anılan işlevleri yerine getirmelerinde bilim dallarının geçerli ve güvenilir bilgi üretme sorumlulukları önemli bir rol oynamaktadır.

Her bilim dalı kendi içinde geçerli ve güvenilir bilgi üretmeye çalışır (Tavşancıl ve diğerleri, 2010). Staton-Spicer ve Wulff'a (1984) göre bu bilgilerin çerçevesinin oluşması ve disiplin alanlarının sınırlarının belirlenmesinde en uygun yol, kendi ürünlerini periyodik olarak inceleme gerekliliği ve zorunluluğudur (Akt: Ozan ve Köse, 2014). Herhangi bir konu, bir alan üzerinde önceden yapılan araştırmaların incelenmesi üzerine kurgulanan çalışmalar, ilgili alanda araştırma yapmak isteyenlere yol gösterici olacaktır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bilimsel

araştırma sonuçlarının sentezlenmesi araştırmaların zaman içerisinde gösterdikleri değişimi ve bu değişimin yönünü ortaya koyduğu gibi, daha sonraki bilimsel araştırma, politika ve uygulamaları da etkiler (Ozan ve Köse, 2014). Belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmış bu sentez çalışmalarından elden edilen veriler ışığında odaklanılan konunun geçmişteki durumu ile gelecekteki ihtiyaçlarının âdeta bir fotoğrafı ortaya konulmuş olur. Bu açıdan da bilimsel araştırma sonuçlarının sentezlenme çalışmaları alana yol gösterici rol üstlenerek odaklanılan konunun vizyonu için bir çerçeve oluşturur. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürürlükte olan “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” ile ilgili araştırmacıların ortaya koydukları bilimsel çalışmaların sentezlenmesi ve bu yolla var olan program ile ilgili yapılan mevcut durum analizlerinin ortaya konmasının da bu bağlamda bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Çocuğa olan katkılarının yanı sıra öğretmene de rehber olması açısından ele alındığında, eğitim programının niteliği ve işleyişi ile ilgili tespit edilen durumların ortaya konduğu çalışmalara bütüncül bir açıdan bakmanın program paydaşları açısından önemli olduğuna da inanılmaktadır.

### 1.1.2.Problem Cümlesi

2013-2021 yılları arasında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel dağılımları bakımından hangi bilgileri içermektedir?

#### 1.1.2.1. Alt Problemler

- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin; konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları temel önerileri nelerdir?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin yıllara ve eğitim düzeylerine göre dağılımı nedir?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin yürütüldüğü üniversitelere göre dağılımı nedir?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin yürütüldüğü enstitü göre dağılımı nedir?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin uygulandığı illere göre dağılımı nedir?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin yaklaşımlarına göre dağılımı nasıldır?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin yöntem / desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin örneklem yöntemi ve örneklem / çalışma grubu dağılımı nasıldır?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin veri toplama yöntemi / aracına göre dağılımı nedir?

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış akademik çalışmaların yıllara, yürütüldüğü üniversite, konu alanı, çalışılan grup, kullanılan metodoloji ve tespit edilen sorunlar ile sorunlara yönelik önerileri bütüncül bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde okulöncesi eğitimin önemi giderek artmaya devam etmekte ve Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi zorunlu hâle getirme yönünde planlama ve çalışmalar sürdürmektedir. Bu bağlamda 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı, 2006 yılında denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur. MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” ve 2013 yılında program geliştirme çalışmasının ardından güncelleme ve değişikliklere uğramış olan MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile ilgili yapılan çalışmalar önem arz etmektedir. Fakat ilgili alan yazında Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaya koymuş olduğu MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alan araştırmaların yönelimlerini bir arada sunan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Türkiye'de MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili yapılan araştırmalar çerçevesinde sorunlara okul öncesi eğitimin sorunlarına ışık tutulacağı; bu sayede hangi noktalarda eksiklik ve yanlış uygulamaların tespit edildiğinin sonraki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma; uygulanan programların yönelimlerinin yanı sıra yürüyen ve aksayan yönlerine ilişkin yapılmış tespitlerin ve önerilerin ışığında yeni çalışmalara daha sağlam temel oluşturma ve yol göstermesi açısından da önemlidir. Ayrıca araştırma MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nı temel

olarak yapılmış çalışmaları çeşitli yönlerden değerlendireceği için program paydaşlarına mevcut çalışmaları bir arada görme imkânı sunması yönüyle de önem taşımaktadır. Anlaşılacağı üzere, çalışmanın hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar açısından önemli olduğuna inanılmaktadır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Türkiye'de 2013-2021 yılları arasında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nı temel olarak yapılmış ve Yükseköğretim Kurulu Tez Dokümantasyon Merkezi sistemine alınmış tam metin olarak ulaşılabilen lisansüstü tezler ile sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

Okulöncesi Eğitim: Çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yeteneklerinin göz önünde bulundurularak sağlıklı bir şekilde fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerinin sağlandığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı bir eğitim şeklidir (Zembat, 1992, s.11).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler (Varış, 1994, s.18).

Okulöncesi Eğitim Programı: Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamayı amaçlayan, destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir programdır (MEB, 2013).

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Eğitimin Tanımı

Bu araştırma özelinde değerlendirecek olursak; bireylerin gelişimi için ihtiyaç duyulan sistemli bir kurallar bütünü olan eğitim dinamik bir yapıdır (Ergun, 2005). Eğitim genel anlamda bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı kültürlenme ile istendik davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1997; Demirel, 2012). Eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçülerinde değişme olması beklenmektedir (Varış, 1991). Bir başka tanıma göre ise eğitim okula gelmeden önce ailede, çevrede ve okul sırasında da okula paralel olarak toplumda süre gelmektedir (Varış, 1991, s.12). Yani eğitimde sosyal ve kültürel olgular ile bireysel olgulara ilişkin değişkenler etkileşim halindedir (Varış, 1991, s.5). Bu bağlamda eğitim toplumsal değişimin hem etkileyicisi (öznesi), hem de etkileneni (nesnesi) olarak düşünülmelidir (Şişman, 2000, s.50). Dolayısıyla eğitim; bireyin üyesi olduğu toplumun değişimini de sağlaması yönüyle, toplumun geleceğini şekillendiren en önemli araçlardan biri olarak değerlendirilir (West, 1981; Kazu ve Yılmaz, 2018).

Yapılan eğitim tanımlarına bakıldığında eğitimde; bir sürecin, birey ya da toplumda beklentiyle orantılı bir yeterlilik halinin ve en nihayetinde meydana gelen bir değişimin söz konusu edildiği görülmektedir. Buradan hareketle toplumların, yeni yetişen kuşaklara var olan kültürlerini aktarmakla birlikte, yeni kuşakların bu kültürü geliştirmesi beklentileri; eğitim hizmetlerinden yararlanma zorunluluğunu güçlendirmektedir. Yaşanan değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi ise eğitimin niteliğinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Sağlam ve Yüksel, 2014, s.3). Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi eğitim politikalarının genel hedefi ve bu politikaya dayalı kararların uygulandığı eğitim kurumlarının da temel amacıdır (Sağlam ve Yüksel, 2014, s.4).

Eğitim kurumlarının bu amaca ulaşabilmeleri uygulanan eğitim programlarının niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Varış, 1994). Çünkü eğitim programı, bir eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin kazanmaları istenen davranışların, bu davranışları kazanmalarını sağlayacak derslerin ve konuların, bu konuların öğrenilme biçim ve yollarının, öğrencilerin öngörülen davranışları kazanma durumlarının belirlenmesinin açıklandığı ayrıntılı ve çok boyutlu bir dokümandır (Sağlam ve Yüksel, 2014, s.4).

### 2.2. Eğitim Programının Tanımı

Eğitim programı kavramının tarihçesine bakıldığında; kullanımının M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir (Demirel, 2015, s.1). Program Eski Yunanca'dan gelen bir sözcük olup "yapılacak işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümü anlamına gelmektedir (Gürkan, 2005). Latince "curriculum" olarak ifade edilen "eğitim programı" kavramı ise; ilk olarak Julius Cesar ve askerlerinin Roma'da üzerinde at arabalarıyla yarış yaptıkları oval biçimli koşu pisti için kullanılmıştır (Demirel, 2015, s.1). Bu kavramın türetildiği "curricle - atlı araba" ve "currere - koşmak" sözcükleri 1600'lü yıllardan itibaren Latince eserler yoluyla İngiliz diline girmiş ve zaman içerisinde; eğitim programı (curriculum) "izlenen yol" anlamında eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Quinion, 1996; akt. Sağlam ve Yüksel, 2014; s.6, Oliva, 1988, s.4).



Günümüze kadar kullanılmamış olan eğitim programı kavramı pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Demirel, 2015, s.3). Bir eğitim sözlüğünde eğitim programı, bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler - konulardan oluşan bir liste anlamında kullanılmaktadır (Good, 1973, s.157).

Eğitim programını, eğitilecek olan kişiler için öğrenme fırsatları dizisini sağlayan bir plan olarak tanımlayan Saylor, Alexander ve Lewis'in (1981, s.10) yanı sıra; Caswell ve Campbell (1935, s.66-69) eğitim programı için "öğretmenlerin rehberliğinde çocukların deneyimlediği her şey" tanımını yapmışlardır. Doll (1986, s8) ise eğitim programını, okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlamıştır.

Tanner ve Tanner (1980, s.43) eğitim programını, okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması şeklinde tanımlamışlardır.

Wiles ve Bondi'ye (2011, s.142) göre, eğitim programı amaç, tasarımı, uygulama ve değerlendirmeyi içeren dört aşamalı bir plandır.

Türkiye'de eğitim programı ile ilgili çalışmaların öncülerinden Varış (1994, s.18), eğitim programını, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler şeklinde tanımlamıştır. Ertürk (1982, s.95) ise eğitim programını "yetişek" olarak ele almış ve "geçerli öğrenme yaşantıları düzeni" olarak nitelendirmiştir. Demirel (2015, s.4) eğitim programı için "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" tanımını sunmuştur.

### 2.2.1. Eğitim Programının Öğeleri

1930'lardan sonra eğitim programının geleneksel ve niceliksel araştırma yöntemlerinin yanı sıra sosyal bilimlerden gelen vaka çalışması ve etnografik yöntemler gibi yeni niteliksel yöntemlerle ele alınmaya başlanması araştırmacılara eğitim programını, keşfetme ve aydınlığa kavuşturma imkânı sağlamıştır (Hewitt, 2018, s.23). Neyin nasıl çalışacağına yeniden düzenlenmesi, eğitim programına durağan bir şeyden çok, canlı olarak nasıl bakılacağına ve başka kelimelerle ifade edilmesini; eğitim programının bileşen yapısıyla ilgili düşüncelerin değişimini beraberinde getirmiştir (Hewitt, 2018, s.23,24). Bu değişim eğiliminde en etkili isim olarak anılan Tyler o yıllarda bir Eğitim Programı Modeli ortaya koymuştur.

**Tablo 2.** Tyler Modeli

AMAÇLARI BELİRTMEK Okulun ulaşmak istediği, eğitime ait amaçlar neler olmalıdır?
DENEYİMLERİ TANIMLAMAK Bu amaçlara ulaşması muhtemel olan hangi eğitimsel deneyimler sağlanmalıdır?
DENEYİMLERİ DÜZENLEMEK Bu eğitimsel deneyimler verimli bir şekilde nasıl elde edilebilir?
DENEYİMLERİ DEĞERLENDİRMEK Bu amaçların ulaşılıyor olup olmadığına nasıl karar verebiliriz?

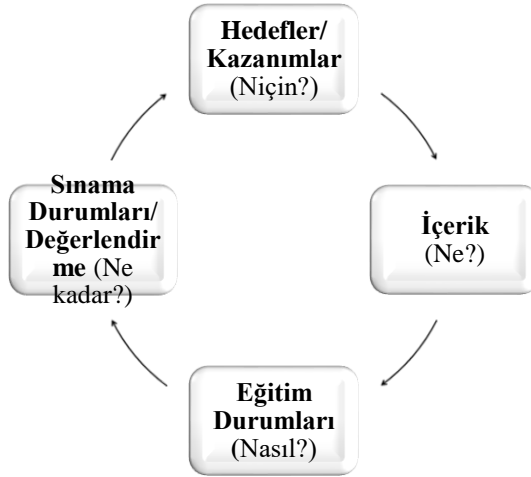
**Kaynak:** Tyler, 1949, s1,2; Akt: Hewitt, 2018, s.25

Tyler eğitim programı için, bir dizi basamak vasıtasıyla düzenli olan, kolay kullanılabilen ve araştırma ile düşünmeye dayanan bir süreç inşa etmiştir (Hewitt, 2018, s.25). Taba (1962, s.11) eğitim programını öğrenme planı olarak nitelendirmiş, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve hedeflerin değerlendirmesi aşamalarının yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Varış (1978, s.235-236) eğitim programı kavramını ele alırken, programın sadece bir ögesine indirgenmesinin yerinde olmadığını vurgulayarak, bir taksonomi içinde düzenlenen amaçları, bu amaçların ortaya koyduğu davranışların gerçekleştirilmesini sağlayacak içeriği, uygulamada kullanılan metotları, değerlendirmeyi, amaçları destekleyen kol faaliyetlerini ve ders dışı faaliyetleri kapsadığını ifade etmiştir. Sönmez (1981, s.1) ise yetişkin kişide gözlenmesi kararlaştırılan kazanımları (hedefleri), davranışları, içeriği, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını, dönütü içeren dirik bir bütün olarak ele almıştır. Bu tanımlara bütün olarak bakıldığında eğitim programının öğelerinin ortaya koyulduğu görülmektedir.

Bir başka deyişle; eğitim programı nasıl açıklanırsa açıklansın, bir eğitim programı hazırlama işine girildiğinde bu süreçte;

- ✓ Bireyler niçin öğrenecek / öğretilecek?
- ✓ Neler öğrenilecek / öğretilecek?
- ✓ Nasıl öğrenilecek / öğretilecek?
- ✓ Ne derece öğrenilip öğrenilmediği nasıl anlaşılacak? sorularının cevaplanması

Aynı zamanda eğitim programının öğelerini de gözler önüne sermektedir (Görge, 2017, s.11).



**Şekil1.**Eğitim Programının Öğeleri (Görge, 2017, s.11; Yüksel & Sağlam, 2014, s.7)

Eğitim programı kavramı kadar çok karşımıza çıkan program geliştirme kavramını ele alan Demirel (2015, s.5)'e göre program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.

### 2.2.1.1. Hedef

Program öğelerinden hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yaparken işe "bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt aramakla başlanır (Demirel, 2015, s.95). Yani bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli özelliğidir (Ertürk, 1982, s.25). Başka bir deyişle hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir (Demirel, 2015, s.95).

### 2.2.1.2. İçerik

Programın içerik boyutunda, belirlenen amaçlara ulaşmak için "ne öğretilim?" sorusuna yanıt aranmaktadır (Demirel, 2015, s.122). İçerik öğrencilerin hedefe ulaşmasında aracılık etmek üzere seçilen ve düzenlenen bilgilerdir (Görge, 2017, s.12). İçerik düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır (Demirel, 2015, s.127).

### 2.2.1.3. Eğitim Durumları

Eğitim durumları programın süreç boyutudur ve "nasıl öğrenilecek/öğretilecek?" sorusuna cevap bulunan program öğesidir (Demirel, 2015, s.135; Görge, 2017, s.12). Bir başka deyişle öğrencilerin hedeflere ulaşabilmeleri için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesine eğitim durumları denir (Erden, 2007, s.20). Eğitim durumları hedeflere dönük içerik, araç-gereç ve kaynaklar, yöntem, pekiştirme, dönüt, düzeltme, ipucu, etkin katılımı sağlayan etkinlikler, öğretmen- öğrenci özellikleri gibi öğeleri içerir (Bilen, 2006, s.15; Görge, 2017, s.12). Eğitim durumuna öğretmen açısından bakıldığında bir öğrenme durumu, öğrenci açısından bakıldığında bir öğrenme durumu söz konusudur (Görge, 2017, s.12)

### 2.2.1.4. Sınama Durumları / Değerlendirme

Programın son ögesi olan değerlendirme boyutu öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir (Demirel, 2015, s.152). Sınama durumu oluşturmaya, "Programdaki hedefler ne derece gerçekleştirildi? Bu nasıl belirlenecek?" sorularına cevap vererek başlanabilir (Görge, 2017, s.12). Öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışları onun kazanıp kazanmadığını; kazandıysa, ne ölçüde kazandığını, kazanmadıysa, neden kazanmadığını, kazanabilmesi için eğitim dizgesinde neler yapılması gerektiğini belirleme sınama durumunun kapsamı içindedir (Sönmez & Alacapınar, 2015, s.36). Sınama durumlarında kullanılmak amacıyla her davranışı yoklayan çeşitli ölçme araçları hazırlanmalıdır (Demirel, 2015, s.152). Ölçme araçlarından elde edilen veriler hem öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyleri hem de öğretim etkinliklerinin ne derece başarılı olduğuna ilişkin bilgiler verir (Görge, 2017, s.12). Bu doğrultuda genel bir çerçeveden bakıldığında görülmektedir ki; eğitim programının öğeleri arasında dinamik bir ilişkiler bütünü bulunmaktadır.

### 2.2.2. Eğitim Programı Türleri

Eğitimciler, tanımlar ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi oldukça kapsamlı olan eğitim programını 1.Resmi, 2.Örtük, 3.Uygulanan, 4.İhmal edilen, 5.Ekstra, 6.Karşıt olarak altıya ayırmışlardır (Akt:Sönmez & Alacapınar, 2015, s.50).

#### 2.2.2.1. Resmi Eğitim Programı:

Devlet tarafından hazırlanıp eğitim bakanlığınca yürütülen; hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren; görev, yetki ve sorumlulukların belirtildiği, uygulanması zorunlu yazılı programdır (Demirel, 2015, s.4; Sönmez & Alacapınar, 2015, s.51).

#### 2.2.2.2. Örtük Eğitim Programı:

Resmi programda açık olarak belirtilmediği halde; genellikle resmi programın amaçlarını gerçekleştirmek üzere yöneticiler, öğretmenler, denetleyiciler, hizmetliler tarafından işe koşulan, öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumun norm ve değerlerini içeren programdır (Demirel, 2015, s.4; Sönmez & Alacapınar, 2015, s.52).

#### 2.2.2.3. Uygulanan Eğitim Programı:

Kuramsal ve tasarlanmış olan resmi eğitim programının uygulanışında ortaya çıkan programdır. Başka bir deyişle her öğretmenin resmi eğitim programını anlama ve onu uygulama gücüne göre sınıf ortamında eğitim programının hayat bulduğu şekildedir (Sönmez & Alacapınar, 2015, s.53).

#### 2.2.2.4. İhmal Edilen Eğitim Programı:

Resmi eğitim programında olduğu halde, yöneticiler, öğretmenler, denetmenlerce işlenmeyen, gereken ağırlığın verilmediği, ya es geçilen, atlanan ya da üstün körü işlenen eğitim programı olarak ele alınabilir (Sönmez & Alacapınar, 2015, s.53-54).

#### 2.2.2.5. Ekstra Eğitim Programı:

Resmi programda yer almayan, öğrencilerin ilgilerine ve gönüllülük esasına göre planlanmış, öğrenme yaşantılarını destekleyen programdır (Demirel, 2015, s.4; Sönmez & Alacapınar, 2015, s.54)..

#### 2.2.2.6. Karşıt Eğitim Programı:

Resmi eğitim programının hedeflerinin tam karşıtını savunan kişileri yetiştirmek üzere oluşturulan eğitim programıdır (Sönmez & Alacapınar, 2015, s.54)

Eğitim programı, okul yönetimi altında öğrenme deneyimlerinin bir plan ve program olarak ortaya çıkması olarak tanımlanırken; öğretim ise eğitim programını hazır hale getirmektir (Demirel,2015, s.6). En yalın haliyle eğitim programı bir programlama süreci, öğretim programı ise bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel,2015, s.6).

### 2.3. Türkiye Eğitim Sistemi ve Okulöncesi Eğitimin Sistemdeki Yeri

Bir bütün olarak eğitim sistemini ele almadan önce sistem kavramı ele alacak olursak; sistem, bir amaç için birleşen, birbirine dayanan ve birbirini etkileyen parçaların oluşturduğu bir bütündür (Sarpkaya, 2008, s.2). Eğitim sistemi de bir amaç doğrultusunda okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve işgören hizmetleri vb. alt sistemleri aracılığıyla bütünleşmiş bir yapıdır (Sarpkaya, 2008, s.2). Bir başka ifadeyle eğitim sistemi, ulusun tüm üyelerinin haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamak için devletçe kurulan ve ülke düzeyinde yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür (Başaran, 2006).

Türkiye'nin eğitim sisteminin dinamik bir yapıda olduğu ve yıllar içerisinde sistemin farklı unsurları içinde pek çok değişikliğe gidildiği görülmektedir. Öğretim programları temelinde bu değişikliklere bakacak olursak 2005 yılında "eğitim reformu" adı altında yapılan değişikliklerin en önemlisi olduğu söylenebilir. Bu reform kapsamında öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak revize edilmiştir. Değişiklik öncelikle ilköğretim programlarında başlamış sonrasında ortaöğretim programlarında devam etmiştir. Değişiklik yapılırken dünyadaki kuramsal ve uygulamalı yaklaşımlar takip edilerek pek çok modelden faydalanılan bir program ortaya konmaya gayret edilmiştir. Bu modellere; Gardner'ın çoklu zeka, Vygostky'nin sosyal yapılandırmacılık/oluşturmacılık, Caine'in beyin temelli öğrenme, Paul'un eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri örnek verilebilir (Akınoğlu, 2005). Eğitim sisteminde görülen bir diğer önemli değişiklik 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan 4+4+4'lük sistemdir. 2005 yılındaki reformun devamı niteliği taşıyan bu uygulamayla 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim 12 yıllık kesintili zorunlu eğitime dönüşmüştür. İlk 4 yıl ilkökul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. Yeni sistem temel eğitimin süresi,

ilkokula başlama yaşı, ortaokul kademesinde farklı programlara sahip okul türlerinin varlığına imkân sağlama, lise programlarında esneklik sağlayan seçmeli derslerin artışı gibi pek çok önemli unsur içermektedir (Cerit, 2014).

Zorunlu olmamasına karşın eğitim sürecinde çok kritik bir role sahip olan kademe ise okul öncesi eğitimidir. İnsanın yaşamı bir bütün olarak ele alındığında bazı dönemlerin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik bir önem taşıdığı kabul edilmekte ve özellikle yaşamın ilk yıllarının bu bakımdan ele alınması gerekliliği vurgulanmaktadır. Okulöncesi eğitimi ile erken yaşlarda edinilen deneyimler, temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanısıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Bu bakımdan okulöncesi eğitim tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır (Sevinç, 2005).

Türkiye’de özellikle 2000’li yıllardan sonra eğitim alanında bilimsel araştırmaların eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan pek çok çalışma mevcuttur. Okul öncesi eğitimi kapsamında; çeşitli konu alanlarını temel alan bilimsel araştırmaların eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan belli başlı çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim adına mevcut duruma ışık tutan bazı çalışmaların sonuçlarına bakacak olursak;

Gülay Ogelman ve Güngör’ün (2015) Türkiye’de 2000-2014 yılları arasında yayımlanan okulöncesi dönemde çevre eğitimi konulu tezler ile ulusal, uluslararası makalelerden okulöncesi dönem çocuğuna yönelik olan çalışmalarını inceledikleri araştırma göze çarpmaktadır. Bu kapsamda 5 yüksek lisans, 1 doktora tezi, 3 ulusal, 7 uluslararası makale ele almışlardır. Epistemolojik doküman analizi yöntemi kullanılan araştırmada; çalışmaların yıllara, konusuna, yöntemine, örneklem grubuna, gerçekleştirildiği il gibi alt başlıklara göre dağılımına bakılmış ve genel olarak okulöncesinde çevre eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının yeterli olmadığını tespit etmişlerdir.

Şahin ve Bartan(2017) Türkiye’de 2011-2016 yılları arasında okulöncesi eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında betimsel içerik analizi yöntemi kullanmışlardır. Taramalarının sonucunda 108 yüksek lisans, 22 doktora olmak üzere toplam 130 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Tezler yapıldıkları illere, yıllara, üniversitelere, enstitü ve anabilim dalına, konularına, yöntemlerine ve çalışma gruplarına göre incelenmiştir. Tezlerin daha çok eğitim öğretim üzerine yoğunlaştığı; beslenme, çocuk sağlığı, matematik ve psikoloji alanlarında çok az çalışmaya rastlandığı belirtilmiştir. Yüksek lisans tezlerinin 2012 ve 2015 yıllarında, doktora tezlerinin ise 2013 yılında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca doktora tezlerinin sadece Gazi ve Hacettepe Üniversiteleri olmak üzere iki üniversitede yürütüldüğü ifade edilmiştir. Son olarak çalışmanın geçmiş araştırmaları toplu şekilde ortaya koymasının yanı sıra, gelecek araştırmalara da ışık tutacağı vurgulanmıştır.

Çifçi(2018) tez çalışmasında Türkiye merkezli dergilerde 2006-2017 yılları arasında yayımlanan okulöncesi eğitim konulu 250 makalenin künye bilgisine, yazar sayısına, konu alanlarına, araştırma modeline, örneklemine, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre genel yönelimlerini incelemiştir. Ele alına konuların gelişim alanları, öğretim materyalleri, yaklaşım-strateji-yöntem-teknik ve uygulama, program çalışmaları, aile katılımı, başarı-tutum-algı, ve eğitim öğretim sorunları temalarında yoğunlaştığının ifade edildiği çalışmada örneklemin büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan tarama yöntemi ile yapıldığı belirtilmiştir. Makalelerin araştırma yöntemlerinde, veri toplama araçları ve analiz tekniklerinde çeşitliliğe gidilmesi gerektiği sunulan öneriler arasındadır.

Oğuz ve Erbil Kaya (2018) okulöncesi dönemde müzik eğitime yönelik araştırmaları inceledikleri çalışmalarında 2000 yılından günümüze dek yapılan okulöncesi dönemde müzik eğitimi konulu 25 makale ve 27 lisansüstü tez çalışmasını ele almışlardır. Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan araştırmada makale, yüksek lisans ve doktora tezleri ayrı gruplar halinde ele alınarak yöntem, model ve çalışma grupları açısından analiz edilmişlerdir. Nicel çalışmaların yoğunlukta olduğu tespit edilmiş olup; nitel ve karma çalışmaların sayısının artırılarak alana kazandırılabilirliği; aileler ile müzik eğitimi çalışmaları yapılarak sürece aktif katılımlarının sağlanması gerekliliği sunulan öneriler arasındadır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmaya ilişkin evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, veri toplama yöntemine ve veri çözümleme tekniklerine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış akademik çalışmaların yıllara, yürütüldüğü üniversite, konu alanı, çalışılan grup, kullanılan metodoloji ve tespit edilen sorunlar ile sorunlara yönelik önerileri bütüncül bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla nitel yaklaşım kullanılmıştır. Belirlenen lisansüstü tezler; yılları, hangi üniversite bünyesinde hazırlandıkları, hangi enstitü bünyesinde hazırlandıkları, hangi illerde uygulandıkları, araştırma yaklaşımları, araştırma yöntemleri /



desenleri, örneklem yöntemleri, örneklemeleri / çalışma grupları, veri toplama yöntemleri / araçları, konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları temel önerileri bakımından incelenmiştir. Çalışma, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan ve erişim izni olan 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış tezlerin döküman analizine dayalı olarak incelenmesi esasıyla gerçekleştirilen bir araştırmadır.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarmak için bir sürecin izlendiği, bağlam ve olguların derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak detaylı betimlemelerin yer aldığı, tümevarımcı veri analizi sunan bir araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Büyüköztürk vd., 2014). Geleneksel olarak görüşme, gözlem, doküman inceleme ve odak grup çalışmasını içeren nitel araştırma yöntemleri araştırdıkları merkezi temaya göre farklılık gösterebilmektedir (Karataş, 2015). Döküman analizi (incelemesi) ise olgular ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Forster, 1994; Wach,2013). Doküman inceleme türündeki araştırmalarda araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bilgiler ışığında araştırmada incelenecek tezlerin bazı değişkenler açısından analizi yapılacağı için nitel araştırma yaklaşımlarından döküman analizi (incelemesi) tekniği kullanılmıştır.

### 3.2. Verilerin Kaynağı ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada verilerin kaynağı YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve erişim izni bulunan 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak hazırlanmış olan tezlerdir.

Çalışmanın örnekleme belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı önceden belirlenen ya da araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütler doğrultusunda örneklemini belirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada birinci ölçüt; YÖK Ulusal Tez Veri sisteminde yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile ilgili tez olması olmuştur. İkinci ölçüt; 2013-2021 yılları arasında yayımlanmış olması olmuştur. Üçüncü ölçüt ise; "Okulöncesi Eğitim Programı" veya "Okul Öncesi Eğitim Programı" anahtar kelimelerin yer alması olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu kriterleri taşıyan çalışmalar yer almıştır.

Veri toplama sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

- ✓ Belirtilen veri tabanının arama motoru aracılığıyla MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri bulunmuştur.
- ✓ Ulaşılan tezlerden 2013-2021 yılları arasında hazırlanmış ve erişime açık olanlar belirlenmiştir.
- ✓ Belirlenen bütün tezler indirilmiştir.
- ✓ İndirilen tezler incelenmiş ve belirlenen kritere uygun olup olmadıkları bakımından değerlendirilmiştir.

### 3.3. Verilerin Analizi

Döküman inceleme ile elde edilen araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Betimsel analiz; belli bir konu üzerinde birbirinden bağımsız olarak yapılan nicel ve nitel çalışmaların incelenip, alandaki genel eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulmuş "Tez İnceleme Formu" doğrultusunda doküman analizi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Geliştirilen bu formda tezlerin adları, yazarları, yılları, eğitim düzeyleri, hangi üniversite bünyesinde hazırlandıkları, hangi enstitü türü bünyesinde hazırlandıkları, hangi illerde uygulandıkları, araştırma yaklaşımları, araştırma yöntemleri / desenleri, örneklem yöntemleri, örneklemeleri / çalışma grupları, veri toplama yöntemleri / araçları, konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları temel önerilerini kapsayan bilgiler yer almıştır. Elde edilen veriler, inceleme formunda belirtilen ilgili bölümler altında kodlanmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler şu temalar altında tasnif edilmiştir:

- ✓ Tezlerin konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları öneriler
- ✓ Tezlerin yıllara / lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımı
- ✓ Tezlerin üniversitelere göre dağılımı
- ✓ Tezlerin enstitü türlerine göre dağılımı

- ✓ Tezlerin uygulandığı illere göre dağılımı
- ✓ Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı
- ✓ Tezlerin araştırma yöntemlerine / desenlerine göre dağılımı
- ✓ Tezlerin araştırma örneklem yöntemlerine göre dağılımı
- ✓ Tezlerin örneklemlerine / çalışma gruplarına göre dağılımı
- ✓ Tezlerin veri toplama yöntemleri / araçlarına göre dağılımı

Çalışma kapsamında incelenecek tezlerin tasnif edilen temalarının dağılımlarını belirlemek için frekans analizi kullanılacaktır.

### 3.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada elde edilen bulgular, ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve tartışılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğinin tespit edilmesinde, ele alınan kavramların ve araştırma sürecinde ulaşılan sonuçların birbirleriyle olan ilişkileri ve bir bütünlük sağlayıp sağlamadıkları ön plana çıkar. Araştırmada belirtilen terimlerin içeriğe uygun olup olmadığı ve yine sunulan içerik ile elde edilen bulguların tutarlılık gösterip göstermediği iç geçerlilik kapsamındadır (Maxwell, 1992). Bu çalışmada iç geçerliği sağlamak için tezlerden elde edilen verilerin içeriğin bütünüyle ilişkisi ortaya konulmuştur.

Nitel araştırmalarda örneklem, genelde amaçlı bir şekilde araştırma sorularına ve incelenecek olaya uygun olarak seçilir. Dış geçerliğin sağlanmasında önemli olan örneklemin araştırma evrenini temsil etmesi değil, araştırma yapılacak olaya uygunluğudur (Maxwell, 1992). Dış geçerliğin sağlanması için çalışmanın amacına uygun lisansüstü tezler belirlenmiş ve araştırmanın deseni, verilerin kaynağı, toplanması ve analizi süreçlerindeki işlemler açıklanmıştır.

Glesne ve Peshkin (1992), nitel çalışmaların bu alanda uzman olan kişilerle paylaşılmasının ve onlardan geri bildirim almanın araştırmanın güvenilirliğini artıracaklarını ifade etmiştir. Roberts ve Priest (2006) da verilerin bağımsız bir araştırmacıya gönderilerek yapılan analizler ve elde edilen bulgular hakkında geri bildirim alınabileceğini vurgulamışlardır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen bulgular, nitel araştırma alanında uzman, bağımsız bir araştırmacıya gönderilmiş ve kendisinden geri bildirim alınmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla ise yapılan incelemeler sonrasında, araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve kategorilerin eğitim programı alanında uzman bir başka araştırmacı tarafından değerlendirilmesi sağlanmış, “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan durumlar ele alınmış ve bu konuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) ait güvenilirlik hesaplaması formülü ile bir hesaplama yapılmış ve güvenilirlik oranı %100 olarak bulunmuştur. Sonucun Miles ve Huberman’ın (1994) formülündeki %70 sınırının üstünde olması sebebiyle, tezlerle ilgili yapılan incelemenin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak hazırlanmış lisansüstü tezlerin konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları öneriler incelenmiştir. Ayrıca;

- ✓ Yıllara / lisansüstü eğitim düzeylerine
- ✓ Üniversitelere
- ✓ Enstitü türlerine
- ✓ Uygulandığı illere
- ✓ Araştırma yaklaşımlarına
- ✓ Araştırma yöntemlerine / desenlerine
- ✓ Araştırma örneklem yöntemlerine
- ✓ Örneklemlerine / çalışma gruplarına
- ✓ Veri toplama yöntemleri / araçlarına

göre dağılımlarına yer verilmiştir.

### 4.1. Tezlerin Yıllara ve Lisansüstü Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Tezlerin yıllara ve lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımı *Tablo 3*'te verilmiştir.

**Tablo 1.** Tezlerin Yıllara ve Lisansüstü Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı (f)

Tezin Yayımlandığı Yıl	Yüksek Lisans	Doktora
2013	2	2
2014	4	-

2015	3	2
2016	4	2
2017	7	1
2018	4	1
2019	7	-
2020	3	-
2021	6	1
<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>9</b>

Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, en fazla lisansüstü tez 2017 (f=8) yılında hazırlanmıştır. En az tezin ise 2020'de (f=3) hazırlandığı görülmektedir.

Tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında, 40 yüksek lisans ve 9 doktora tezinin hazırlandığı anlaşılmaktadır.

#### 4.2. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı *Tablo 4*'te verilmiştir.

**Tablo 2.** Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Üniversite Adı	f
1	Adnan Menderes	1
2	Balıkesir	1
3	Ege	1
4	Fırat	1
5	Necmettin Erbakan	1
6	Okan	1
7	Samsun Ondokuz Mayıs	1
8	Sivas Cumhuriyet	1
9	Trakya	1
10	Uşak	1
11	Gaziantep	2
12	İstanbul Sabahattin Zaim	2
13	Kahramanmaraş Sütçü İmam	2
14	Kilis 7 Aralık	2
15	Marmara	2
16	Selçuk	2
17	Atatürk	3
18	Çanakkale Onsekiz Mart	3
19	Erciyes	3
20	Van Yüzüncü Yıl	4
21	Gazi	14
<b>Toplam</b>		<b>49</b>

Tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, 21 farklı üniversite bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu tez çalışması yapıldığı görülmektedir. *Tablo4'e* göre bu üniversitelerin on dokuzu devlet üniversitesi, sadece iki tanesi özel üniversitedir.

MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan en fazla lisansüstü tezin Gazi Üniversitesi bünyesinde (f=14) hazırlandığı tespit edilmiştir. 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan sadece 1 tezin hazırlandığı üniversite sayısının 10 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte *Tablo4* incelendiğinde Gazi Üniversitesi'nin 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan tez sayısı ile diğer 20 üniversiteye kıyasla belirgin bir fark yarattığı görülmektedir.

#### 4.3. Tezlerin Enstitü Türlerine Göre Dağılımı

Tezlerin yapıldığı Enstitü türlerine göre dağılımı *Tablo 5*'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Tezlerin Yapıldığı Enstitü Türlerine Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Enstitü Türü	f
1	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	31
2	Sosyal Bilimler Enstitüsü	12
3	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	5
4	Fen Bilimleri Enstitüsü	1
<b>Toplam</b>		<b>49</b>

Tezlerin hazırlandığı enstitü türlerine göre dağılımına bakıldığında, 4 farklı enstitü bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı

konulu en fazla lisansüstü tez çalışması yürüten enstitü türünün ise Eğitim Bilimleri Enstitüleri (f=31) olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.4. Tezlerin Uygulandığı İllere Göre Dağılımı

Tezlerin uygulandığı illere göre dağılımı *Tablo 6*'da verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Uygulandığı İllere Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Örneklem Alınan İl	f
1	Adıyaman	1
2	Afyonkarahisar	1
3	Ağrı	1
4	Balıkesir	1
5	Erzurum	1
6	Gaziantep	1
7	İzmir	1
8	Kastamonu	1
9	Mardin	1
10	Nevşehir	1
11	Sakarya	1
12	Şırnak	1
13	Uşak	1
14	Van	1
15	Amasya	2
16	Çanakkale	2
17	Kahramanmaraş	2
18	Kayseri	2
19	Kilis	2
20	Konya	2
21	Ankara	3
22	İstanbul	3
23	Birden Fazla İl	7
24	Tüm İller	2
25	Belirtilmeyen	1
26	Döküman İncelemesi	6
27	Örneksiz	1
<b>Toplam</b>		<b>49</b>

Tezlerin uygulandığı illere göre dağılımına bakıldığında, tek şehirden evren-örneklem alınan 32 lisansüstü tez olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda Ankara ve İstanbul (f=3) en çok evren-örneklem alınan iller olurken; 14 ilin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan lisansüstü tezlerde sadece bir kez kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte toplam 7 çalışmada birden fazla şehirden, 2 çalışmada tüm illerden örneklem alındığı görülmektedir. 1 çalışmada evren-örneklem alınan şehir/şehirler belirtilmezken, bir çalışmanın da örneklem kullanılmaksızın yapıldığı anlaşılmaktadır.

Bunların dışında kalan 6 çalışmada ise döküman incelemesi yapıldığından şehir bazında evren-örneklem alınmamıştır.

Birden fazla ilden evren-örneklem alınan lisansüstü tezlerde çalışılan iller *Tablo7*'de verilmiştir.

Tablo 5. Birden Fazla Şehirden Evren-Örneklem Alınan Tezlerin Uygulandığı İllere Göre Dağılımı

Sıra No	Örneklem Alınan İl
1	Ankara-Gaziantep
2	İzmir-Muş
3	Kilis-Gaziantep
4	Kocaeli-İstanbul
5	Ankara-Antalya-Konya
6	Van-Muş-Batman-Mardin
7	Balıkesir-Bolu-Elazığ-Erzurum-Gaziantep-İstanbul-Kastamonu-Manisa-Mersin-Nevşehir-Rize-Ankara

#### 4.5. Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı *Tablo 8*'de verilmiştir.

Tablo 6. Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Araştırma Yaklaşımı	f
1	Nicel	21
2	Karma	16



3	Nitel	12
<b>Toplam</b>		<b>49</b>

Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımına bakıldığında, nicel yaklaşımlı tezlerin (f=21) çoğunlukta olduğu görülmektedir. *Tablo 8'e* göre karma çalışma sayısı 16 iken; nitel yaklaşım kullanılan çalışma sayısının 12 olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.6. Tezlerin Araştırma Yöntemlerine / Desenlerine Göre Dağılımı

Tezlerin araştırma yöntemlerine/desenlerine göre dağılımı *Tablo 9'da* verilmiştir.

**Tablo 7.** Tezlerin Araştırma Yöntem/Desenlerine Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Araştırma Yöntem/Deseni	f
1	Betimsel Tarama	25
2	Döküman İncelemesi	6
3	Durum Çalışması	6
4	İçerik Analizi	6
5	Yarı Deneysel Desen	6
6	Eş Zamanlı Üçgenleme	5
7	İlişkisel Tarama	5
8	Olgu Bilim (Fenomenoloji)	4
9	Ölçek Geliştirme	1
10	Meta Analiz	1

Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımına bakıldığında, büyük çoğunluğunun betimsel tarama deseninde (f=25) olduğu görülmektedir. *Tablo 9* incelendiğinde döküman incelemesi, durum çalışması, içerik analizi ve yarı deneysel desenlerde altışar tane; eş zamanlı üçgenleme ve ilişkisel tarama desenlerinde beşer tane; olgu bilim(fenomenoloji) deseninde dört tane çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır. Ölçek geliştirme ve meta analiz çalışmalarının ise birer tane olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut çalışma kapsamında incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun betimsel tarama deseninde olması sebebiyle; incelenen tezlerden betimsel tarama desenli olanların MEB Eğitim Programı'nı ele aldığı yönleri *Tablo 10'da* sunulmuştur.

**Tablo 8.** Betimsel Tarama Çalışmalarında MEB Eğitim Programı'nın Ele Alınan Yönleri (f)

Sıra No	MEB Eğitim Programı'nın Ele Alınan Yönü	f
1	Program Hakkında Paydaş Görüşleri ve Uygulama Değerlendirmeleri	16
2	Sosyal Duygusal Alan	2
3	Belirli Gün ve Haftalar	1
4	Güne Başlama ve Günü Değerlendirme	1
5	Dil Gelişimi	1
6	Özbakım Becerileri	1
7	Ölçme Değerlendirme Yöntemleri	1
8	Fen Eğitimi	1
9	Hareket Etkinlikleri	1
10	İlkokula Hazırlık	1

*Tablo 10* incelendiğinde betimsel tarama çalışmalarının en çok MEB Eğitim Programı'nın paydaş görüşleri ve uygulama değerlendirmeleri açısından ele alındığı anlaşılmaktadır.

#### 4.7. Tezlerin Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tezlerin örneklem yöntemlerine göre dağılımı *Tablo 11'de* verilmiştir.

**Tablo 9.** Tezlerin Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Örneklem Yöntemi	f
1	Amaçlı Örneklem	27
2	Tesadüfi Örneklem	15
3	Ulaşılabilir Örneklem	4
4	Kümelere Göre Örneklem	3
5	Tabakalı Örneklem	2
6	Evrenin Tamamı	2

Tezlerin örneklem yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında, mevcut çalışmalarda en fazla amaçlı örneklem yöntemi (f=27) kullanıldığı görülmektedir. *Tablo 11* incelendiğinde tesadüfi örneklem yönteminin kullanıldığı 15, ulaşılabilir örneklem yönteminin kullanıldığı 4, kümelere göre örneklem yönteminin kullanıldığı 3, tabakalı örneklem yönteminin kullanıldığı 2 çalışmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra iki çalışmada ise evrenin tamamının alındığı tespit edilmiştir.

#### 4.8. Tezlerin Örneklem / Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Tezlerin örneklem / çalışma gruplarına göre dağılımı *Tablo 12*'de verilmiştir.

**Tablo 10.** Tezlerin Örneklem / Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Örneklem / Çalışma Grubu	f
1	Öğretmenler	20
2	Öğrenciler	9
3	Öğretmenler+Öğrenciler	3
4	Öğretmenler+Öğrenciler+Alan Uzmanları	2
5	Öğretmenler+Öğrenciler+Ebeveynler	2
6	Resimli Çocuk Kitapları	2
7	Öğretmenler + Okul Yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları)	1
8	Öğretmenler + Okul Yöneticileri+Alan Uzmanları	1
9	Öğretmenler+Ebeveynler+Alan Uzmanları+Sürelî Yayın	1
10	Öğretmenler+Öğrenci Çalışma Kitabı	1
11	Öğretmenler+Etkinlik Planları	1
12	Öğrenciler+Lisansüstü Tezler+Makaleler	1
13	Ebeveynler	1
14	OKÖ Program Kitabı+Lisansüstü Tezler+Makaleler	1
15	Makaleler	1
16	Etkinlik Planları	1
17	Yazılı Kaynaklar(tez,makale, kitap bölümü,bildiri)	1

*Tablo 12* incelendiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunda örneklem / çalışma grubunu öğretmenlerin (f=20) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerden sonra ikinci sırada örneklem / çalışma grubu olarak öğrencilerin (f=9) alındığı tezler gelmektedir. Öğretmenlerle öğrencilerin örneklem / çalışma grubunu birlikte oluşturdukları çalışma sayısı 3'tür. Öğretmen, öğrenci ve alan uzmanlarının birlikte; öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin birlikte yer aldığı çalışma sayıları ile resimli çocuk kitaplarının örneklem/çalışma grubunu oluşturduğu çalışma sayıları birbirlerine eşit olup 2'ser tanedir. Öğretmenlerle birlikte, okul yöneticilerinin; okul yöneticileri ve alan uzmanlarının; ebeveyn, alan uzmanı ve süreli yayınların; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na bağlı olarak MEB tarafından hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının; ve öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı kapsamında hazırlamış oldukları etkinlik planlarının beraber ele alındığı çalışmalar 1'er tane olup, hepsinin ortak yönünün örneklem şemalarında öğretmenlere yer vermiş olmaları olduğu söylenebilir. Meta analiz yöntemine başvuru bir çalışmada lisansüstü tezler ile makalelerin yanısıra MEB Okulöncesi Eğitimi Program Kitabı da veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Başka bir meta analiz çalışmasının veri kaynağını ise; öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırladıkları etkinlik planları oluşturmuştur.

#### 4.9. Tezlerin Veri Toplama Yöntemlerine / Araçlarına Göre Dağılımı

Tezlerin veri toplama yöntemlerine/ araçlarına göre dağılımı *Tablo 13*'te verilmiştir.

**Tablo 11.** Tezlerin Veri Toplama Yöntemlerine/Araçlarına Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Tezlerin Veri Toplama Yöntemleri/Araçları	f
1	Kişisel Bilgi Formu + Ölçek/Anket	18
2	Kişisel Bilgi Formu + Ölçek/Anket + Görüşme	10
3	Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama	6
4	Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama + Görüşme	4
5	Kişisel Bilgi Formu + Gözlem + Görüşme + Ölçek/Anket	4
6	Kişisel Bilgi Formu + Gözlem + Görüşme	2
7	Kişisel Bilgi Formu + Ön test/Son Test	2
8	Kişisel Bilgi Formu + Görüşme	1
9	Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama + Anket + Görüşme	1
10	Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama + Ön test/Son Test + Gözlem	1

Tezlerin veri toplama yöntemlerine / araçlarına göre dağılımına bakıldığında, büyük çoğunluğunda kişisel bilgi formu ve ölçek / anketin (f=18) bir arada kullanıldığı görülmektedir. *Tablo 13* incelendiğinde kişisel bilgi formu, ölçek/anket ve görüşmenin bir arada kullanıldığı 10 çalışma; tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin kullanıldığı 6 çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin görüşme ile desteklendiği çalışmalar ile kişisel bilgi formu, anket/ölçek araçlarının gözlem ve görüşmeler ile desteklendiği çalışmalar eşit sayıda olup 4'er tanedir. Kişisel bilgi formunun yanı sıra gözlem ile görüşmenin kullanıldığı ve kişisel bilgi formu ile birlikte ön test-son test yöntem/araçlarının kullanıldığı çalışmalar da 2'ser tanedir. Kişisel bilgi formu ile birlikte sadece görüşmelerden elde edilen verilen kodlandığı 1 çalışma olduğu görülmüştür. Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yöntemini anket/ölçek ve görüşme ile destekleyen 1; ön test-son test ve gözlem ile destekleyen 1 çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Tüm bu veriler ışığında tezlerde kullanılan veri toplama araç ve yöntemlerinin ayrı ayrı dağılımı *Tablo 14*'te verilmiştir.

**Tablo 12.** Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Yöntemlerine/Araçları Dağılımı (f)

Sıra No	Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri/Araçları	f
1	Kişisel Bilgi Formu	37
2	Ölçek/Anket	33
3	Gözlem + Görüşme	23
4	Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama	12
5	Öntest/Son Test	3

Tezlerde veri toplama aracı olarak en çok kişisel bilgi formuna (f=37); ardından ölçek/anket aracına (f=33) başvurulduğu görülmektedir. Gözlem ve görüşme yöntemine 23 kez başvurulmuştur. Tablo 14 incelendiğinde; tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin 12 kez kullanıldığı, ön test-son test çalışmalarına 3 kez yer verildiği görülmektedir.

#### 4.10. Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) ve Temel Sonuçlarına Göre Tasnifi

Tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları incelendiğinde, çalışmaların 4 ana kategori altında toplanabileceği belirlenmiştir.

Belirlenen kategoriler;

- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi
- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması
- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları
- ✓ Süreli/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları
- ✓ olarak sıralanmıştır.

Tezlerin belirlenen kategorilere göre dağılımı *Tablo 15*'te verilmiştir.

**Tablo 13.** Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) Ve Temel Sonuçlarına Göre Belirlenen Kategorilerdeki Dağılımı (F)

Sıra No	Ana Kategoriler	f	Alt Kategoriler	f
1	MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi	21	Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi	12
			Programın Belirli Bir Bölümünün-Yönünün Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi	9
2	MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması	13	Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması	6
			Programın Çeşitli Öğretim Yöntem, Teknik ve Metotlarıyla İlişkisi - Karşılaştırılması	5
			Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi	2
3	MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları	10	Öğretmen Açısından	7
			Öğretmen/Yönetici/Uzman Açısından	2
			Öğrenci Çıktıları Açısından	1
4	Süreli/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları	5		

*Tablo 15* incelendiğinde; en fazla tezin "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi"(f=21) kategorisinde hazırlandığı görülmektedir.

MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi kategorisi ise kendi içinde iki alt kategoriye ayrılmıştır.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi" ana kategorisinde yer alan alt kategorilere göre tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları *Tablo 16*'da verilmiştir.

**Tablo 14.** "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi" Kategorisindeki Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) Ve Temel Sonuçları

Alt Kategori Başlığı	Konusu ( Temel Amacı)	Temel Sonucu
Programın Tamamının Paydaşlar Açısından	2013 Okulöncesi Eğitim Programına Yönelik Veli Görüşleri	Araştırmada; cinsiyet, medeni durum, yaş ve gelir durumu ile velilerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı; ancak yaşanan yer, çocukların devam ettiği okul türü ve velilerin eğitim durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

	MEB 2013 Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin hizmet içi eğitim almadığı belirlenmiştir. Güne başlama zamanı uygularken öğretmenlerin en çok zorlandıkları nokta çocukların geliş saatinin birbirinden farklı olması olduğu, öğretmenlerin etkinlikleri hazırlarken en çok zorlandıkları konunun materyal yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
	2013 Okulöncesi Eğitim Programı Ve Bu Programın Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Programda yer alan kazanım ve göstergelerin açık, net ve anlaşılır olduğu belirlenmiş ancak okullardaki fiziksel ortamların uygulama için uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaya göre okul öncesi eğitim programının esnek, işlevsel ve öğrenci merkezli olduğu görülmektedir.
	2013 Okulöncesi Eğitim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Öğretmenlerinin 2013 Okul öncesi Eğitim Programıyla ilgili kazanım ve göstergeler, günlük planlar ve günlük eğitim planı akışı, etkinlikler, okul öncesi eğitim programının genel değerlendirmesi, yıllık planların aylık planlara dönüştürülmesi, öğrenme merkezlerinin oluşturulması, aile katılımı ve işbirliği, ev ziyaretleri, uyarlamalara ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Fiziki yetersizlik nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, Sınıf içi malzeme ve donanım yetersizliği, MEB tarafından dağıtılan derginin yetersiz içerik ve sayıda olması Programın uygulanmasında karşılaşılan problemler olarak ifade edilmiştir.
	Okulöncesi Ve Sınıf Öğretmenlerinin 2013 Okulöncesi Eğitim Programındaki Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Algıları	Öğretmenlerin kazanımları edindirmeye, programın uygulanabilirliğiyle ilgili ifadelerle pozitif yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Aile katılımının yeterli düzeyde sağlanmadığı ulaşılan bir diğer sonuçtur.
	Okulöncesi Eğitim Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	İşitme engelliler öğretmenlerinin; okul öncesi eğitim programının amaç ve kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri ile ilgili olarak, genel anlamda olumsuz görüş bildirdikleri, ayrıca programın işitme engelli öğrencilere uygulanabilir olmadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
	Okulöncesi Öğretmenlerinin Nitelikli Bir Okulöncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	Öğretmen bütün çocuklara eşit derecede saygı göstermelidir" maddesi en yüksek puanı alırken "Öğretmen, çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan yöntemler hakkında aileleri bilgilendirmelidir" maddesi ise en düşük puan alan madde olmuştur. Araştırma sonucuna göre; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine, hizmet içi eğitime katılma durumuna ve mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.
	Okulöncesi Eğitim Programının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin İncelenmesi	Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin programda yer alan amaç ve kazanımları yüksek oranda edindikleri ve kazanımlarının ilkökul birinci sınıftaki başarılarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi eğitim programının ilkökula hazırlık açısından etkili olduğu ve bu anlamda okul öncesi eğitim programının amacına ulaştığı söylenebilir.
	2006 Okulöncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi	Öğretmenlerin amaçları uygulanabilir şekilde değerlendirdikleri, amaçların uygulanması sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları, belirli gün ve haftaları uygulanabilir ve çocukların gelişimine uygun olarak değerlendirdikleri; etkinlikleri, değerlendirme araçlarını, aile katılımlarını; kısmen uygulanabilir olarak değerlendirdikleri ve bazen uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
	2006 Yılı Okulöncesi Eğitim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	Okulöncesi öğretmenlerinin 2006 okulöncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem, okul türü ve yaş değişkenlerinden etkilenmediği, öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim programı ile ilgili olumlu görüşte oldukları ortaya çıkmıştır.
	Okulöncesi Eğitim Programının Stufflebeam (CIPP) Program Değerlendirme Modeli İle İncelenmesi	Öğretmenlerin program değerlendirmeye ilişkin görüşleri incelendiğinde; programın güncel olması, aile katılımına ve çocukların tüm gelişimsel özelliklerine katkı sağlaması gibi olumlu görüşler belirtilirken programın her çevreye hitap etmemesi gibi olumsuz görüşler de belirtilmiştir.
	Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Bu Ölçeğe Bağlı Olarak Öğretmenlerin Uygulamalarını Değerlendirmeleri	1038 öğretmenin % 66,4'ü çoklu zekâ, % 59,1'i davranışçılık, 52,9'u bilişsel gelişimcilik, % 45,3'ü duyuşsal biliş, % 33,9'u gelişimsel etkileşim ve % 25,7'si Waldorf eğitimi yaklaşımı ile ilgili hizmet öncesi okul eğitiminde veya hizmet-içi eğitimlerde ders/konu/kurs/seminer bazında teorik ya da uygulamaya dönük öğretim almıştır. Bahsi geçen yaklaşımlarla ilgili hizmet öncesi/hizmetiçi eğitim alan ve almayanların etkinlikleri planlama ve günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri arasında yaklaşımlarla ilgili eğitim alan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.
Programın Belirli Bir Bölümü	Okulöncesi Eğitim Programındaki Dil Gelişimi Ve Öz Bakım Becerilerine İlişkin Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerinin	Öğretmen görüşlerine göre eğitim programında yer alan dil gelişimi ve öz bakım becerileri alanlarıyla ilgili kazanımların "yüksek düzeyde" gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır; katılımcı velilerin de, öz bakım becerilerine ait kazanımların "yüksek" düzeyde, dil gelişimi alanına ait kazanımların ise "çok yüksek" düzeyde



İncelenmesi	gerçekleştiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda en az gerçekleştiği düşünülen dil kazanımı "okuma ve yazı farkındalığı gösterir" iken en az gerçekleştiği düşünülen öz bakım becerileri kazanımı "sağlığı ile ilgili önlemleri alır" dir.
Öğretmenlerin 2013 Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanım Durumları	Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını çocukların gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin araçları uygularken zaman, mevcudun fazla olması gibi güçlükler yaşadıkları ve araçlara ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.
2013 Okulöncesi Eğitim Programının Karakter Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi	2013 Okul Öncesi Eğitim Programında en fazla dikkatli, yetenekli, yaratıcı ve bağımsız karakter özelliklerine yer verildiği saptanmıştır. Elde edilen sonuçlarda, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimini sıkça değer eğitimi ile karıştırdıkları; okul öncesi dönem çocuklarına verilmesi gereken karakter özelliklerinin başında saygı, sevgi ve dürüstlük özelliklerinin geldiği; karakter eğitimini etkileyen en önemli faktörün aile ve okulun bulunduğu çevre olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sonuç ise karakter eğitiminin mevcut okul öncesi eğitim programına ek kazanımlar aracılığıyla eklenmesidir.
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Karakter Eğitiminin İncelenmesi Ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Hakkındaki Görüşleri	Okul öncesi eğitim programında 63 kazanım yer alırken, karakter eğitimi değerlerini içeren 28 kazanım tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri karakter eğitimi uygulamalarında drama, Türkçe-dil, oyun, sanat, müzik, gezi, okuma-yazmaya hazırlık, özel gün, fen ve serbest zaman etkinliklerinin kullanılabilceğini ifade etmiştir.
Okulöncesi Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitiminde Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklerin Uygunluğunun İncelenmesi (Mardin Örneği)	Elde edilen sonuçlar dini duyguların okul öncesi dönemde verilmesi gerektiği, verilmemesi gerektiği, verilse bile çok dikkatli olunması gerektiği ve dini duyguların daha çok ailede şekillendiği için okul öncesiyle ciddi bir ilişkisinin kurulamayacağı gibi yaklaşımları birbirlerinden anlamlı farklılıklar göstermeksizin barındırmaktadır.
Okulöncesi Eğitim Programı Hareket Ve Bütünleştirilmiş Hareket Etkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Öğretmenlerin daha çok hazır etkinlik planı ve bütünleştirilmiş hareket etkinlik planı kullandıkları, öğretmen tarafından hazırlanan etkinlikler ile hazır etkinlik planları arasında nitelik olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı, etkinliklerin biçimsel özelliklerinde bazı temel unsurların eksik olduğu görülmüştür. Bu durum MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ilkelerinin hareket etkinliklerine yeterince yansımadağını göstermektedir. Etkinliklerin eğitsel niteliklerinin bütün alt değerlendirme boyutlarında zayıf olduğu belirlenmiştir.
Okulöncesi Eğitim Programının Düşünme Becerileri Öğretimi Açısından İncelenmesi	Öğretmenlere göre, programda düşünme becerileriyle ilişkili kazanımlara ulaşma düzeyi açısından bilişsel alan kazanımları ve dil alanı kazanımları yüksek düzeyde iken, sosyal duygusal alan kazanımlarına ulaşma düzeyi diğer alanlara göre daha düşüktür. Öğretmenler programda yer alan kazanımları ve etkinlikleri çocukların düşünme becerilerini destekleyici etmenler olarak belirtirken; ailenin yanlış tutumu, fiziksel ortam yetersizlikleri, sınıf mevcudunun fazlalığı ve öğretmenlerin mesleki niteliklerindeki eksikliklerini engelleyici etmenler olarak sıralamıştır.
2012 Okul Öncesi Eğitim Programını Yaratıcılık Açısından İncelenmesi	2012 Okul Öncesi Eğitim Programında yaratıcılığın temel özellik olarak yer aldığı, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik hazırlanan kazanım ve göstergelerle birlikte bu doğrultuda planlanan etkinliklere yer verildiği, sınıfın ve fiziksel çevrenin yaratıcılığı geliştirecek şekilde düzenlendiği belirlenmiştir.
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine Ve Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşleri Ve Uygulamaları	Öğrencilerin akıcılık ve elbrasyon boyutları açısından "iyi"; esneklik ve orijinalite boyutları açısından "orta" düzeyde oldukları belirlenmiştir. Yaratıcılığı geliştiren ve engelleyen faktörlerin, öğretmen, aile, çevre ve uyarılan olduğu; özgürlük, cinsiyet, zekâ ve kalıtımın yaratıcılığı geliştiren, yaşıntı, sosyo-ekonomik düzey ve kısıtlı zamanın engelleyen faktörler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca 2012 okul öncesi eğitim programının yaratıcılığı olumlu etkilediği, öğrenme merkezlerinde çocukların aktif olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

*Tablo 16* incelendiğinde; "MEB Okulöncesi Eğitim Programının Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi" ana kategorisinde "Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" (f=12), Programın Belirli Bir Bölümünün-Yönünün Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" (f=9) alt kategorilerinde toplam 21 tezin olduğu görülmektedir.

"Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" alt kategorisinde 10 tezde öğretmen, 1 tezde ebeveyn, 1 tezde ise hem öğretmen hem ebeveyn görüşlerine başvurulduğu anlaşılmaktadır. Programın uygulanışına ilişkin farklı bağlamlardan paydaş görüşlerinin alınmasının yanı sıra, işitme engelliler ilkokullarında uygulanabilirliği, kazanımlarının gerçekleşme boyutları açısından değerlendirme gibi kriterlerin de ele alındığı program değerlendirme çalışmaları dikkat çekmektedir. Ebeveyn görüşlerinin yer aldığı değerlendirme çalışmalarında; programın uygulanabilirliği açısından gelen yanıtlarda yaş, gelir düzeyi ve cinsiyete bağlı anlamlı fark oluşmazken; yaşanan yer, velisi olduğu okul türü ve eğitim düzeyine bağlı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerden toplanan veriler ışığında programın *yüksek düzeyde esnek, işlevsel, öğrenci merkezli,*

uygulanabilir, güncel, çocukların tüm gelişimsel özelliklerine katkı sağlayan, ilkokula hazırlık açısından etkili olarak nitelendirildiği göze çarpmaktadır. Programın içeriğinden; kazanım ve göstergeler, günlük planlar ve günlük eğitim planı akışı, etkinlikler ve yıllık planların aylık planlara dönüştürülmesine ilişkin olumlu görüş bildirilmiştir. Bunun yanı sıra "Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" kategorisindeki 10 tezden 4'ünde kazanım ve göstergelerinin açık, net ve ulaşılabilir olduğu sonucu özellikle vurgulanmıştır. Ancak fiziksel ortam ve öğrenme merkezlerinin oluşturulabilmesi, kaynak kitapların niteliği, aile katılımlarının düzeyleri, programın her çevreye hitap etmemesi ile farklı gelişim gösteren çocukların eğitim gördüğü okullarda uygulanabilirliği açısından olumsuz görüşler bildirilmiştir.

"Programın Belirli Bir Bölümünün - Yönünün Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" alt kategorisindeki 7 çalışmada; MEB Okulöncesi Eğitim Programı dil gelişimi, özbakım becerileri, karakter eğitimi, değerler eğitimi, düşünme becerisi öğretimi, ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımı, yaratıcılık özellikleri ve hareket etkinliklerinin programda yer alma ve uygulama durumları açısından değerlendirildiği görülmektedir. Dil gelişimi ve özbakım becerileri kazanımlarının yüksek düzeyde gerçekleştirildiği, düşünme becerisi öğretiminin bilişsel alan ve dil alanı kazanımları ile yüksek düzeyde desteklendiği, yaratıcılığın kazandırılmasına yönelik özellikler taşıdığı, karakter eğitimi ile değerler eğitiminin birbirine karıştırıldığı, karakter eğitiminin programda bulunan 63 kazanımdan 28'inde yer aldığı, ancak daha anlaşılır ve uygulanabilir olması açısından programa karakter eğitimi ile ilgili ek kazanımların eklenmesi gerektiği belirtilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Değerler eğitimi açısından programın uygulanmasında ele alınan; dini duyguların okulöncesi eğitimde verilmesi durumu ile ilgili; verilmesi, verilmemesi ve uygulamada çok dikkat edilerek verilmesi görüşlerinin arasında anlamlı fark bulunmadığı diğer dikkat çeken sonuçlardandır. Programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından kullanılma amacının, çocuk gelişim düzeylerinin belirlenmesi olduğu tespit edilmiştir. Ancak kullanım açısından zaman, mevcudun fazlalığı ve öğretmenlerin ölçme araçları ile ilgili yeterli bilgilerinin olmaması temel sorunlar olarak ifade edilmiştir. Hareket etkinlikleri yönünden yapılan program değerlendirilmesinde ise; MEB Okulöncesi Eğitim Programı ilkelerinin sahada uygulanan hareket etkinliklerine yeterince yansımadağı ve hareket etkinliklerinin eğitim niteliklerinin zayıf olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması" ana kategorisinde yer alan alt kategorilere göre tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 15.** "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması" Kategorisindeki Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) Ve Temel Sonuçları

Alt Kategori Başlığı	Konusu ( Temel Amacı)	Temel Sonucu
Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönelimden Karşılaştırılması	Montessori eğitimi ile okul öncesi eğitim programı uygulanan okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi	Montessori eğitimi uygulanan öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları MEB OÖEP uygulanan öğrencilerin toplam yaratıcılık puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ulaşılan genel sonuç, Montessori eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme becerilerine göre daha etkili olduğudur.
	Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların öz düzenleme becerileri ile farklı kültürlere bakış açıları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programlarında eğitim gören çocukların farklı kültürlere bakış ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. MEB okul öncesi eğitim programında eğitim görmekte olan çocukların farklı kültürlere bakış açısı ölçeği puanlarının düşük olduğu görülmüştür.
	Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programlarında eğitim gören çocukların değer düzeyleri ile sosyal yetkinlik ve davranışları arasında anlamlı fark ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Bunun yanında, çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışları annenin çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine ve kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken; cinsiyete, yaşa, anaokuluna devam süresine göre, anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
	MEB okul öncesi eğitim programına ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan anasınıfı çocuklarının sezgisel matematik yeteneklerinin karşılaştırılması	MEB OÖEP ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların sezgisel matematik yetenekleri arasında Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ve anne-baba öğrenim durumlarına göre sezgisel matematik yetenekleri farklılık göstermezken, MEB OÖEP'ye göre eğitim alan çocukların sezgisel matematik yeteneklerinde kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

	MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori programına göre eğitim alan çocukların bilişsel gelişim ve sosyal yetkinliklerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi	Bilişsel gelişim ölçeği son test puanlarının kontrol grubu lehinde bir farklılaşma gösterdiği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)ölçeğinin sosyal yetkinlik, saldırganlık ve kaygı alt ölçeklerinin son test puanlarında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.
	MEB okul öncesi eğitim programı ve montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi	MEB programına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinin, Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinde daha yüksek olduğu, MEB programına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinin Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların cinsiyetine, babalarının yaşına ve kardeş sayılarına göre sosyal becerileri farklılık göstermezken, annelerinin yaşına, anne baba eğitim durumuna, ailenin gelir düzeyine ve okul öncesi eğitime devam sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
Programın Çeşitli Öğretim Yöntem ve Teknik ve Metotlarıyla İlişkisi - Karşılaştırılması	Beyin temelli öğrenmeye göre okul öncesi eğitim programında yer alan bilişsel etkinliklerin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisinin incelenmesi	MEB Okulöncesi Eğitim Programında yer alan bilişsel etkinliklerin beyin temelli öğrenme yöntemine göre hazırlandığında çocukların hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.
	MEB okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi	MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının alıcı dil, ifade edici dil, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı öncesi becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.
	Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisi	Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Uygulamadan on iki hafta sonra yapılan kalıcılık testinde ise deney grubunda okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin etkisinin devam ettiği tespit edilmiştir.
	Zihin haritalarının çoklu bütüncül yaklaşımla analizi bağlamında okul öncesi eğitim programında kullanılmasının değerlendirilmesi	Son test sonucu zihin haritası tekniğinin okul öncesi geometrik şekilleri öğrenme üzerine olan etkisinin deney grubunda olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Görülen anlamlı farklılık zihin haritası tekniğinin öğrencilerin geometri şekilleri öğrenmesinde pozitif anlamda etki yarattığı söylenebilir.
	Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların 'Çevre' kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi	Deney grubunda yer alan çocukların önemli bir bölümünde çevreye ait zihinsel model gelişimi istenilen düzeye gelmişken, kontrol grubunda yer alan çocukların zihinsel modellerinde herhangi bir gelişim tespit edilememiştir.
Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi	Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi	Akıl yürütmeyle ilgili olarak Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında vurguladığı pek çok durumun gözlemlenebildiği bu çalışmada 4 ve5 yaş sınıflarında yapılan gözlemlere ve bu gözlemlerin analizlerine dayanılarak bu sınıflarda çocukların birbirleriyle, öğretmenleriyle ve sınıfın fiziksel durumuyla etkileşimlerini, planlı-plansız ve açık-örtük şekillerde oluşturulan şartlarda yoğun bir şekilde sergiledikleri görülmüştür.
	Okul öncesi eğitim programı din eğitimi ilişkisi	Okul öncesi dönem çocuklarına dini ve ahlaki eğitimin nasıl verilebileceği tezi irdelenmiş ve eğitim programının içerisine çocuğun pratik hayatta karşılaştığı dini pratikleri (düğün, mevlit, bayram, ramazan vb.) konu edinen kazanımların yerleştirilmesi halinde onların gelişim seviyelerine uygun din eğitimi verilebileceği üzerinde durulmuştur.

*Tablo 17* incelendiğinde; "MEB Okulöncesi Eğitim Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması" ana kategorisinde; "Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması" (f=6), "Programın Çeşitli Öğretim Yöntem, Teknik ve Methodlarıyla İlişkisi - Karşılaştırılması" (f=5) ve "Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi" (f=2) alt kategorilerinde toplam 13 tezin olduğu görülmektedir.

"Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması" alt kategorisinde; *Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı*'nda eğitim gören çocukların *yaratıcı düşünme becerileri, öz düzenleme becerileri, farklı kültürlere bakış açıları, değer düzeyleri, sosyal beceri ve yetkinlikleri, sezgisel matematik yetkinlikleri, bilişsel gelişimleri* açısından gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Montessori Yaklaşımı ile eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme becerileri, öz düzenleme becerileri, öz düzenleme becerilerine bağlı olarak farklı kültürlere olumlu bakış açısı geliştirme becerileri, değer kazanma düzeyleri, sosyal yetkinlikleri, iletişim becerileri, sezgisel matematik yetkinlikleri ve bilişsel gelişimlerinin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na göre eğitim alan çocuklara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre Montessori Yaklaşımının, MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na göre akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme olanağı sağlaması açılarından daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

"Programın Çeşitli Öğretim Yöntem, Teknik ve Metotlarıyla İlişkisi- Karşılaştırılması" alt kategorisinde; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş;

- ✓ Beyin temelli öğrenme yönteminin *ilkokula hazır bulunuşluğa* etkisi,
- ✓ *Piramit metodunun dil ve erken okuryazarlık becerisine* etkisi
- ✓ *Alan gezisi* etkinliklerinin *sosyal duygusal beceri* gelişimine etkisi
- ✓ *Zihin haritası tekniğinin* okulöncesi dönem *geometrik şekilleri öğrenme düzeyine* etkisi
- ✓ *Çevre eğitimi* programının çocukların "*çevre*" kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisine bakılmıştır.

MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile bütünleştirilen farklı yöntem, teknik ve metotlarının, etkisi bakılan gelişim özelliğine anlamlı düzeyde olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

"Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi" alt kategorisinde örtük programın ve *din eğitiminin* MEB Okulöncesi Eğitim Programı içindeki işlevine bakılmıştır. Örtük program içerisinde; öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve sınıfın farklı fiziksel koşullarında *akıl yürütmeye* ilgili olarak Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında vurguladığı pek çok durumun gözlemlenebildiği sonucuna ulaşılmıştır. *Okulöncesi Eğitim Programı - din eğitimi ilişkisinde*; eğitim programının içerisine çocuğun pratik hayatta karşılaştığı dini pratikleri (düğün, mevlit, bayram, ramazan vb.) konu edinen kazanımların yerleştirilmesi halinde onların gelişim seviyelerine uygun din eğitimi verilebileceği üzerinde durulmuştur.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları" ana kategorisinde yer alan alt kategorilere göre tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları *Tablo 18*'de verilmiştir.

**Tablo 16.** "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları / Yansımaları" Kategorisindeki Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) Ve Temel Sonuçları

Alt Kategori Başlığı	Konusu ( Temel Amacı)	Temel Sonucu
Öğretmen Açısından	Okul Öncesi Eğitim Programındaki Belirli Gün Ve Haftalar Çizelgesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi	Öğretmenlerin belirli gün ve haftaların önemlilik düzeyi görüşleri incelendiğinde ulusal bayramların en çok önemsenen görüşler olduğu görülmektedir. Planlama ve uygulamasına dair öğretmenlerin yüksek oranda birleştiği görüş; öncelikli olarak çocuğun ilgi, ihtiyaç, gelişim düzeyi doğrultusunda planlama yapılmalı, uygulamalar gösteri amaçlı yapılmamalı eğlenirken öğrenilen aktiviteler şeklinde yapılmalı olmuştur.
	Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını Planlama Ve Uygulamaya Yönelik Çalışmalarının İncelenmesi	Uygulanan planların aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planına uygunluğunda, öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Programına yönelik bilgi sahibi oldukları fakat uygulamada net olarak yansıtamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin hazır planları da tercih ettiği ve hazır planlar üzerinde, bilinçli olarak değişiklik yapma durumunun yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, aile katılımını sağlamanın çocuk açısından önemli olduğunu ifade etmelerine rağmen etkinlik planında yer verilmediğine ve uygulamalarda da aile katılımının yapılmadığına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin etkinlikler uygulanırken aktif-pasiflik dengesine dikkat ettiklerini belirttikleri; ancak çoğunluğun etkinlikler uygulanırken aynı özellikteki etkinlikleri (aktif-aktif ya da pasif-pasif) ardarda getirdikleri tespit edilmiştir.
	Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını Uygulamada Karşılaştıkları Sorunların Düzeyi	Okul öncesi öğretmenlerin eğitim programını uygularken karşılaştığı sorunlar öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumu, eğitim durumu ve görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre sorunla karşılaşma düzeyinde anlamlı fark varken; cinsiyet, mezun olduğu program ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark bulunamamıştır.
	Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri Ve Programı Kullanma Durumları	Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programı incelediği, yarıdan fazlasının hizmet içi eğitime katıldığı ve programı anlaşılır bulduğu, program kitabı ve etkinlik kitabının öğretmenlere rehberliği hakkında olumlu düşündükleri, programda yer alan çocuk gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo değerlendirme araçlarını kullandıkları, öğrenme merkezlerini fiziksel yetersizlikler ve materyal eksikliğinden dolayı kısmen oluşturabildikleri, büyük çoğunluğunun aylık eğitim planı, günlük eğitim akışı ve etkinlik planında yer alan süreçleri planlayabildiği ve uygulayabildiği, alan gezileri, günü değerlendirme zamanı, uyarlama ve aile katılımını planlama ve uygulamada bazı sıkıntılar yaşadıkları ve programda yer alan değerlendirmeleri çoğunluğunun yapabildiği belirlenmiştir.
	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi	Okulöncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının -ölçeğin genel toplamında-, öğretmenlerin yaşlarına, mesleki deneyimlerine, çalışma durumlarına, çalıştıkları kurumun türüne ve sektörüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 59'unun okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerden "Alan gezisi"ni hiç uygulamadıkları belirlenmiştir.
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Ve	Araştırma sonucunda resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre, eğitimi planlarken ve uygularken, okul öncesi eğitim programındaki göstergelerden uygun olanları seçme, kazanımların	



	2012 Değişikliklerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)	kısa sürede kazanılmayacağını dikkate alarak yıl içerisinde tekrarlama, eğitime esneklik ve serbestlik kazandırmak için "36-60 ay aralığında" alınan kazanım ve göstergeleri seçerken, kendi çocuklarını dikkatle gözlemleyip, O.Ö.E.P.'nda verilen maddelerden uygun olanları seçme, bir kazanımın aylık plana alınma sıklığına, çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimlerini göz önünde tutarak karar verme, kazanımları kazandırmada günlük eğitim programı içindeki rutin etkinliklerin yanı sıra değişik etkinlikler de (drama, müzik v.b.) hazırlama göstergelerini daha çok uyguladıkları tespit edilmiştir.
	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Fen Etkinliklerini Uygulama Durumları	Okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Bütün etkinliklerin araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası tarafından yüksek oranda uygulandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi programında yer alan fen etkinliklerini uygulayamamalarının sebeplerine bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin özellikle materyal- araç gereç eksikliği ve süre yetersizliği sebebiyle okulöncesi programında yer alan örnek fen etkinliklerini uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.
Öğretmen, Yönetici, Uzman Açısından	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Güne Başlama Ve Günün Değerlendirme Zamanının Etkin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen, Müdür Ve Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi	Öğretmenlerden üçünün güne başlama zamanını uygulamadığı, yedi tanesinin uyguladığı; dördünün günü değerlendirme zamanını uyguladığı, altısının ise uygulamadığı tespit edilmiştir. Öğretmen, müdür ve akademisyen görüşleri karşılaştırıldığında, üç meslek grubunun ortak görüşü olarak güne başlama zamanının çocuğu özgürleştirme noktasında fayda sağladığı; güne başlama zamanında en çok yapılan uygulamanın da selamlaşma, yoklama, gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet, okul dışı yaşantılar hakkında sohbet ve fiziksel aktivite olduğu saptanmıştır. Üç meslek grubunun ortak görüşü olarak günü değerlendirme zamanının gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama noktasında fayda sağladığı, günü değerlendirme zamanında en çok yapılan uygulamanın da gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi olduğu tespit edilmiştir.
	Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Uygulamalarında Okul Öncesi Eğitim Programı Bilgisinin Önemi	Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarında okul öncesi eğitim programı bilgisinin oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir. Görüşme sonuçlarına bakıldığında ilkokul ve anaokulu yöneticilerinin kendilerini öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında yeterli gördükleri ve kendilerini bir öğretim lideri olarak düşündükleri görülmektedir. İlkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında genel anlamda olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Anaokullarında görev yapan öğretmenler ise yöneticilerinin okul öncesi eğitimle ilgili alan bilgisine sahip olduğunu, yöneticilerinin misyonu tanımlama, program ve öğretimi yönetme ve kaynak sağlama boyutuna yeterli katkı sağladıklarını belirtmişlerdir.
Öğrenci Çıktıları Açısından	Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklerin İki Dilli Çocukların Türkçe Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki etkinliklere katılım seviyesi etkinliklerin yapısına ve çeşidine göre farklılık göstermektedir. Etkinliklerin yapısı ile çocukların dil kullanım seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmuşken, iki dilli çocukların etkinliklere katılım seviyesi ile etkinlik türü arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan, iki dilli çocukların dil kullanım seviyesi ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları" ana kategorisinde yer alan tezlerin uygulanma durumları / yansımaları; öğretmen açısından (f=7), öğretmen, yönetici ve uzman açısından (f=2), öğrenci çıktıları açısından (f=1) olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir.

Öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın *planlama, uygulama, uygulamada karşılaşılan sorunlar, programın kullanılma durumu, etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları* açılarından görüşlerine ulaşılan çalışmalarda; öğretmenlerin program hakkında bilgi sahibi oldukları, programı anlaşılır ve uygulanabilir buldukları, genel olarak hazır planlar kullandıkları, günlük eğitim akışı, aylık plan, belirli gün ve haftalar çizelgesi gibi planlama araçları ile çocuk gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo gibi değerlendirme araçlarını kullandıkları dikkat çeken çalışma sonuçları arasındadır. Öğrenme merkezlerinin fiziksel yetersizlikler ve materyal eksikliğinden dolayı kısmen oluşturulabildiği, planlarda yer verilen aktif - pasif dengesine uygulamada dikkat edilmediği, aile katılımına plan ve uygulama boyutunda çok az yer verdikleri, alan gezilerine çok az yer verildiği tespit edilen sorunlar arasında sıralanabilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma, program eğitim durumu, görev yaptığı okul ile süreçte yaşadıkları sorunların düzeyleri arasında anlamlı fark bulunurken; cinsiyet, mezun olduğu program ve mesleki kıdemleriyle süreçte yaşadıkları sorun düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkinliklere yönelik öz yeterlik algıları ile yaş, mesleki deneyim ve çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilen bir başka sonuçtur.

Programda yer alan *güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarının uygulanma durumlarının* öğretmen, yönetici ve alan uzmanı görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi çalışmasında; güne başlama zamanının 10 öğretmenden 7'si, günü değerlendirme zamanının 10 öğretmenden 4'ü tarafından uygulandığı belirtilmiştir. Öğretmen, müdür ve akademisyenlerin ortak görüşü olarak güne başlama zamanında en çok yapılan uygulamanın selamlaşma, yoklama, gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet, okul dışı yaşantılar hakkında sohbet ve fiziksel

aktivite olduğu saptanmıştır. Üç meslek grubunun ortak görüşü olarak günü değerlendirme zamanında en çok yapılan uygulamanın gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi olduğu tespit edilmiştir.

*Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarında okul öncesi eğitim programı bilgisinin önemli olduğu; buna karşın öğretimsel liderlik becerileri açısından; anaokulu ve ilkököl yöneticilerinin kendilerini ve anaokulu öğretmenlerinin yöneticilerini yeterli gördükleri, ilkököl öğretmenlerinin yöneticilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.*

MEB Okulöncesi Eğitim Programı'ndaki *etkinliklerin iki dilli çocukların dil gelişimleri açısından* incelendiği çalışmada; etkinliklerin yapısı ile çocukların dil kullanım seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmuşken, iki dilli çocukların etkinliklere katılım seviyesi ile etkinlik türü arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

"Sürelî/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları" ana kategorisinde yer alan alt kategorilere göre tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları *Tablo 19*'da verilmiştir.

**Tablo 17.** "Sürelî/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları" Kategorisindeki Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) Ve Temel Sonuçları

Kategori Başlığı	Konusu ( Temel Amacı)	Temel Sonucu
Sürelî/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları	Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Dergipark'ta Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi (2013-2020)	Güncellenen 2013 okul öncesi eğitim programındaki değişiklikler tespit edilmiş ve bu değişikliklere uyum konusunda öğretmenlerin zorluk yaşadığı durumlar olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim programının özellikleri belirtilmiş ve bu özelliklerin çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.
	Resimli Çocuk Kitaplarının M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Kavramlara Yer Verme Durumunun İncelenmesi	Taratılan kelimelerden sadece 2157 tanesinin kavram olması ve bunun da %9,9'luk bir kısmı temsil etmesi ile resimli çocuk hikâye kitaplarının kavram içerme oranının yetersiz olduğu görülmektedir. Öte yandan bu çalışmada sayıca çeviri kitaplardan az olan yerli kitapların kavram içerme oranının fazladır.
	TÜBİTAK Meraklı Minik Dergisinin İçeriğinin M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımlar Açısından İncelenmesi	TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlar arasında en çok dil gelişim alanındaki kazanımları en az da öz bakım becerileri gelişim alanındaki kazanımları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.
	Okul Öncesi Döneme Yönelik Hikâye Kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Sosyal Duygusal Alan Gelişimle İlgili Kazanımları Desteklemeleri Yönünden İncelenmesi	Hikâye kitaplarında sosyal duygusal gelişim alanı kazanım ve göstergelerini temsil eden ifadelerin dengeli bir seyir izlemediği, bazı kazanımların temsil oranının daha yüksek bazı kazanımların temsil oranlarının da daha düşük olduğu görülmüştür. Temsil edilme oranlarına bakıldığında "Kendisine ait özellikleri tanıtır." kazanımı 17 kazanım arasında ilk sırada yer alırken, "Bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar." kazanımı son sırada yer aldığı görülmüştür. Hikâye kitaplarında kazanım ve göstergeleri temsil niteliği taşıyan ifadeleri gerçekleştiren karakterlere bakıldığında ana karakterlerin ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
	Pamuk Şekerim I-II Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) Açısından İncelenmesi	Pamuk Şekerim I-II kitaplarının öğretim, öğrenme ve uyarılma süreçlerinde problem yarattığı, kitaplardaki resimlerin ve yönergelerin açık ve anlaşılır olmadığı, kitapların karma yaş gruplarına uygun olmadığı, kitapların kazanım ve kavramları yeterince kapsamadığı, kitapların temel program özelliklerine uygun olmadığı temel sonuçlarına ulaşılmıştır.

*Tablo 19* incelendiğinde; "Sürelî/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları" ana kategorisinde **resimli çocuk kitaplarının** MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nda yer alan **kavramlara yer verme, sosyal duygusal alan kazanımlarını destekleme** durumları ile **sürelî yayınların** (Meraklı Minik Dergisi) programda yer alan **kazanımları içeriğinde barındırması** açısından incelendikleri görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının kavram içerme açısından yetersiz olduğu, sosyal duygusal alan kazanım ve göstergelerini temsil eden ifadelerin varlığının dengeli bir seyir izlemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlar arasında en çok dil gelişim alanındaki kazanımları en az öz bakım becerileri gelişim alanındaki kazanımları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Pamuk Şekerim I-II Etkinlik Kitaplarının ise MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın temel özelliklerini yansıtmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Meta analiz yöntemiyle incelenen 201 makalede ise güncellenen 2013 okul öncesi eğitim programındaki değişiklikler tespit edilmiş ve bu değişikliklere uyum konusunda öğretmenlerin zorluk yaşadığı durumlar olduğu görülmüştür.

#### 4.11. Tezlerin Sunduğu Önerilere Göre Tasnifi

Tezlerin sundukları öneriler incelendiğinde, 1'den fazla kez yapılan önerilerin 10 ana başlık altında toplanabileceği belirlenmiştir.

Tezlerde sunulan önerilerin belirlenen başlıklara göre dağılımı *Tablo 20*'de verilmiştir.

**Tablo 18.** Tezlerin Sunduğu Önerilerin Tasnifi (f)

Sıra No	Tezlerde Sunulan Önerilerin Temel Konuları	f
1	MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çeşitli yönlerden zenginleştirilerek güncellenmesi	32
2	Öğretmenlere teorik ve uygulamalı hizmetiçi eğitim verilmesi,	29
3	Eğitim ortamlarına fiziki düzenleme ve materyal desteği sağlanması	23
4	Program doğrultusunda nitelikli planlama yapma ve eğitim materyali geliştirme	14
5	Lisans derslerinde zenginleştirme ve güncelleme	13
6	Farklı eğitim programlarının etkililiğinin araştırılması	9
7	Çocukların gelişim alanlarını destekleyici çalışmaların daha nitelikli hale getirilmesi ve sayılarının artırılması	9
8	Ebeveyn eğitimleri ve aile katılımlarının artırılması	8
9	Daha geniş ve çeşitli örneklerde araştırma yapılması/programla ilgili sorun tespit çalışmaları	6
10	Farklı eğitim programlarının mevcut programa entegrasyonu	5

*Tablo 20* incelendiğinde; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çeşitli yönlerden zenginleştirilerek güncellenmesi önerisi (f=32) en çok önerilen başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlere teorik boyutta ve uygulamalı olarak yada iş başında uygulanan iyi örneklerin paylaşımı önerisi 29 kez verilmiştir. Çevre eğitimi, karakter eğitimi, dini eğitim gibi farklı eğitim programlarının mevcut programa entegre edilmesini öneren çalışma sayısı ise 5'tir. *Tablo 20*'de belirtilen başlıkların içinde yer alan; öğretmenler için kılavuz kitap oluşturulması, sınıf mevcutlarının ideal bir sayıda sabitlenmesi, dijital uygulama desteklerinin geliştirilmesi, programda yer alan farklı gelişim alanlarına ait kazanımların birbirleriyle etkileşimlerinin incelenmesi, sınıflara yardımcı öğretmen desteği sağlanması, bağımsız anaokulu sayılarının artırılması gibi öneriler alt başlıklarda sıralanabilecek uygulamaların iyileştirilmesine yönelik önerilerdir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Nitel yaklaşımlı, döküman analizi yöntemiyle yapılan bu çalışmanın amacı; 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezleri yılları, hangi üniversite - enstitü bünyesinde hazırlandıkları, hangi illerde uygulandıkları, araştırma yaklaşımları, araştırma yöntemleri / desenleri, örneklem yöntemleri, örneklemeleri / çalışma grupları, veri toplama yöntemleri / araçları, konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları temel önerileri bakımından incelemektir. MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile ilgili bilimsel çalışmaları (tez veya makaleleri) inceleyen çalışma sayısının çok düşük olması, bu çalışmanın sonuçlarının karşılaştırılması ve tartışılması bakımından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve erişim izni bulunan 2013-2021 yılları arasındaki tezlerle sınırlıdır. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında yapılan tarama sonucunda, MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılan 2013-2021 yılları arasında hazırlanmış 49 lisansüstü tez çalışması olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili lisansüstü çalışma sayısının yeterli olmadığı kanısına varılmış ve bu sayının artırılması gerektiği düşünülmüştür. Çünkü MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın farklı yönlerden ele alındığı çalışmaların; programın sahada mevcut uygulama durumlarının ortaya konması, programın hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları boyutlarında değerlendirilebilmesi, yaşanan sorunların tespit edilmesi, program güncelleme çalışmaları için ihtiyaçların belirlenmesi adına yol gösterici olması gibi geniş bir yelpazede alana kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, en fazla lisansüstü tez 2017 (f=8) yılında hazırlanmıştır. En az tezin ise 2020'de (f=3) hazırlandığı görülmektedir. 2020'de tez sayısında görülen düşüşün dünya genelinde yaşanan Covid19 Pandemisi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında, 40 yüksek lisans ve 9 doktora tezinin hazırlandığı anlaşılmaktadır. Programın daha derinlemesine ele alınacağı doktora düzeyi tezlerin sayısının artırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, 21 farklı üniversite bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Bu üniversitelerin on dokuzu devlet üniversitesi, sadece iki tanesi özel üniversitedir. Bununla birlikte MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan en fazla lisansüstü tezin Gazi Üniversitesi bünyesinde (f=14) hazırlandığı tespit edilmiştir. 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan sadece 1 tezin hazırlandığı üniversite sayısının 10 olduğu görülmektedir.

*Tablo4* incelendiğinde Gazi Üniversitesi'nin 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan tez sayısı ile diğer 20 üniversiteye kıyasla belirgin bir fark yarattığı görülmektedir.

Tezlerin hazırlandığı enstitü türlerine göre dağılımına bakıldığında, 4 farklı enstitü bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu en fazla lisansüstü tez çalışması yürüten enstitü türünün Eğitim Bilimleri Enstitüleri (f=31), en az lisansüstü tez çalışması yürüten enstitü türünün ise Fen Bilimleri Enstitüleri (f=1) olduğu anlaşılmaktadır. Programın farklı uzmanlık alanları tarafından ele alınmasının okulöncesi eğitim alanına zengin bir bakış açısı getireceği ve katkı sağlayacağı söylenebilir.

Tezlerin uygulandığı illere göre dağılımına bakıldığında, tek şehirden evren-örneklem alınan 32 lisansüstü tez olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda Ankara ve İstanbul (f=3) en çok evren-örneklem alınan iller olurken; 14 ilin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan lisansüstü tezlerde sadece bir kez kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte toplam 7 çalışmada birden fazla şehirden, 2 çalışmada tüm illerden örneklem alındığı görülmektedir. Kaya (2014) ve Ünver (2016) yaptıkları çalışmalarda tüm illerden örnekleme ulaşılarak çalışma sonuçlarının tüm ülke ölçeğinde genellenebilirliğini sağlamışlardır. 1 çalışmada evren-örneklem alınan şehir/şehirler belirtilmezken, bir çalışmanın da örneklem kullanılmaksızın yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunların dışında kalan 6 çalışmada ise doküman incelemesi yapıldığından şehir bazında evren-örneklem alınmamıştır. MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan çalışmaların şimdiye kadar hiç uygulanmadığı illerde de uygulanması, tüm illerden örneklem alınacak çeşitli çalışmaların yapılması, sonuçların ülke durumuna genellenmesi ve tüm ülkede merkezi yönetim ile uygulanan programın güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilebilmesi ve iyileştirme çalışmaları yapılması açısından önem arz etmektedir.

Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımına bakıldığında, nicel yaklaşımlı tezlerin (f=21) çoğunlukta olduğu görülmektedir. *Tablo 8'e* göre karma çalışma sayısı 16 iken; nitel yaklaşım kullanılan çalışma sayısının 12 olduğu anlaşılmaktadır. Nicel yaklaşımla betimsel olarak durumu ortaya koyan çalışmaların yanı sıra konunun derinlemesine ele alındığı karma veya nitel yaklaşımlı tezlerin sayısının artırılması programın uygulanma ortamlarının adeta fotoğrafını çekerek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımına bakıldığında, büyük çoğunluğunun betimsel tarama deseninde (f=25) olduğu görülmektedir. *Tablo 9* incelendiğinde doküman incelemesi, durum çalışması, içerik analizi ve yarı deneysel desenlerde altışar tane; eş zamanlı üçgenleme ve ilişkisel tarama desenlerinde beşer tane; olgu bilim(fenomenoloji) deseninde dört tane çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır. Ölçek geliştirme ve meta analiz çalışmalarının ise birer tane olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut çalışma kapsamında incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun betimsel tarama deseninde olması sebebiyle; incelenen betimsel tarama desenli tezlerde en çok MEB Eğitim Programı hakkında paydaş görüşleri ve uygulama değerlendirmeleri (f=16) çalışmalarına rastlanmaktadır. Sosyal duygusal alan açısından 2; belirli gün ve haftalar, güne başlama ve günü değerlendirme, dil gelişimi, öz bakım becerileri, ölçme değerlendirme yöntemleri, fen eğitimi, hareket etkinlikleri ve ilkokula hazırlık açılarından 1'er tane çalışma olduğu görülmektedir.

Tezlerin örneklem yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında, mevcut çalışmalarda en fazla amaçlı örnekleme yöntemi (f=27) kullanıldığı görülmektedir. Tesadüfî örnekleme yönteminin kullanıldığı 15, ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı 4, kümelere göre örnekleme yönteminin kullanıldığı 3, tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı 2 çalışmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra iki çalışmada ise evrenin tamamının alındığı tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2014), amaçlı örnekleme yöntemini, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda incelenen tezlerde en fazla amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması sebebi çalışmaların amaçları doğrultusunda zengin içerikli bağlamlara ulaşabilmek olduğu düşünülmektedir.

Tezlerin büyük çoğunluğunda örneklem / çalışma grubunu öğretmenlerin (f=20) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerden sonra ikinci sırada örneklem / çalışma grubu olarak öğrencilerin (f=9) alındığı tezler gelmektedir. Öğretmenlerle öğrencilerin örneklem / çalışma grubunu birlikte oluşturdukları çalışma sayısı 3'tür. Öğretmen, öğrenci ve alan uzmanlarının birlikte; öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin birlikte yer aldığı çalışma sayıları ile resimli çocuk kitaplarının örneklem/çalışma grubunu oluşturduğu çalışma sayıları birbirlerine eşit olup 2'şer tanedir. Öğretmenlerle birlikte, okul yöneticilerinin; okul yöneticileri ve alan uzmanlarının; ebeveyn, alan uzmanı ve süreli yayınların; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na bağlı olarak MEB tarafından hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının; ve öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı kapsamında hazırlamış oldukları etkinlik planlarının beraber ele alındığı çalışmalar 1'er tane olup, hepsinin ortak yönünün örneklem şemalarında öğretmenlere yer vermiş olmaları olduğu söylenebilir. Meta analiz yöntemine başvuru bir çalışmada lisansüstü tezler ile makalelerin yanısıra MEB Okulöncesi Eğitimi Program Kitabı da veri kaynağı olarak kullanılmıştır.



Başka bir meta analiz çalışmasının veri kaynağını ise; öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırladıkları etkinlik planları oluşturmuştur. Tezlerde genel olarak en fazla öğretmenlerle çalışılmasında; kolay ulaşılabilirliğin etken olduğu düşünülmektedir. Okulöncesi eğitime devam eden çocukların yaşları göz önünde bulundurulduğunda; kurum - ebeveyn izni alma, veriye ulaşma yöntemlerindeki sınırlılık gibi etkenlerin sayısını daha az tuttuğu düşünülmektedir.

Tezlerin veri toplama yöntemlerine / araçlarına göre dağılımına bakıldığında, büyük çoğunluğunda kişisel bilgi formu ve ölçek / anketin (f=18) bir arada kullanıldığı görülmektedir. *Tablo 13* incelendiğinde kişisel bilgi formu, ölçek/anket ve görüşmenin bir arada kullanıldığı 10 çalışma; tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin kullanıldığı 6 çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin görüşme ile desteklendiği çalışmalar ile kişisel bilgi formu, anket/ölçek araçlarının gözlem ve görüşmeler ile desteklendiği çalışmalar eşit sayıda olup 4'er tanedir. Kişisel bilgi formunun yanı sıra gözlem ile görüşmenin kullanıldığı ve kişisel bilgi formu ile birlikte ön test-son test yöntem/araçlarının kullanıldığı çalışmalar da 2'ser tanedir. Kişisel bilgi formu ile birlikte sadece görüşmelerden elde edilen verilen kodlandığı 1 çalışma olduğu görülmüştür. Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yöntemini anket/ölçek ve görüşme ile destekleyen 1; ön test-son test ve gözlem ile destekleyen 1 çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Tüm bu veriler ışığında tezlerde kullanılan veri toplama araç ve yöntemlerinin ayrı ayrı dağılımına bakıldığında; tezlerde veri toplama aracı olarak en çok kişisel bilgi formuna (f=37); ardından ölçek/anket aracına (f=33) başvurulduğu görülmektedir. Gözlem ve görüşme yöntemine 23 kez başvurulmuştur. *Tablo 14* incelendiğinde; tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin 12 kez kullanıldığı, ön test-son test çalışmalarına 3 kez yer verildiği görülmektedir.

Ülkemiz genelinde 36-72 aylık çocukların eğitiminde kullanılan MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çocukların tüm gelişim alanlarına dokunacak özellikler barındırdığı göz önünde bulundurulduğunda; mevcut programı ele alan tezlerin temel amaç ve konuları ile ulaşılan sonuçlarının hangi alanlarda yoğunlaştığının ortaya konması, bundan sonra yapılacak araştırma konularının belirlenmesinde ve program güncelleme çalışmalarında duruma genel bir çerçeve çizecektir. Bu bağlamda tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları incelendiğinde, çalışmaların 4 ana kategori altında toplanabileceği belirlenmiştir.

Belirlenen kategoriler;

- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi (f=21)
  - ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması (f=13)
  - ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları (f=10)
  - ✓ Süreli/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları (f=5)
- olarak sıralanmıştır.

En fazla tezin "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi"(f=21) kategorisinde hazırlandığı görülmektedir. MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi kategorisi ise; "Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi"(f=12) ve "Programın Belirli Bir Bölümünün-Yönünün Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi"(f=9) olmak üzere kendi içinde iki alt kategoriye ayrılmıştır.

"Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" alt kategorisinde 10 tezde öğretmen, 1 tezde ebeveyn, 1 tezde ise hem öğretmen hem ebeveyn görüşlerine başvurulduğu anlaşılmaktadır. Programın uygulanışına ilişkin farklı bağlamlardan paydaş görüşlerinin alınmasının yanı sıra, işitme engelliler ilkokullarında uygulanabilirliği, kazanımlarının gerçekleşme boyutları açısından değerlendirme gibi kriterlerin de ele alındığı program değerlendirme çalışmaları dikkat çekmektedir. Ebeveyn görüşlerinin yer aldığı değerlendirme çalışmalarında; programın uygulanabilirliği açısından gelen yanıtlarda yaş, gelir düzeyi ve cinsiyete bağlı anlamlı fark oluşmazken; yaşanan yer, velisi olduğu okul türü ve eğitim düzeyine bağlı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerden toplanan veriler ışığında programın *yüksek düzeyde esnek, işlevsel, öğrenci merkezli, uygulanabilir, güncel, çocukların tüm gelişimsel özelliklerine katkı sağlayan, ilkokula hazırlık açısından etkili* olarak nitelendirildiği göze çarpmaktadır. Programın içeriğinden; *kazanım ve göstergeler, günlük planlar ve günlük eğitim planı akışı, etkinlikler ve yıllık planların aylık planlara dönüştürülmesine ilişkin olumlu görüş* bildirilmiştir. Bunun yanı sıra "Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" kategorisindeki 10 tezdten 4'ünde *kazanım ve göstergelerinin açık, net ve ulaşılabilir* olduğu sonucu özellikle vurgulanmıştır. Ancak fiziksel ortam ve öğrenme merkezlerinin oluşturulabilmesi, kaynak kitapların niteliği, aile katılımlarının düzeyleri, programın her çevreye hitap etmemesi ile *farklı gelişim gösteren çocukların eğitim gördüğü okullarda uygulanabilirliği açısından olumsuz* görüşler bildirilmiştir.



"Programın Belirli Bir Bölümünün - Yönünün Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" alt kategorisindeki 7 çalışmada; MEB Okulöncesi Eğitim Programı *dil gelişimi, öz bakım becerileri, karakter eğitimi, değerler eğitimi, düşünme becerisi öğretimi, ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımı, yaratıcılık özellikleri ve hareket etkinliklerinin programda yer alma ve uygulama durumları* açısından değerlendirildiği görülmektedir. *Dil gelişimi ve özbakım becerileri kazanımlarının yüksek düzeyde gerçekleştirildiği, düşünme becerisi öğretiminin bilişsel alan ve dil alanı kazanımları ile yüksek düzeyde desteklendiği, yaratıcılığın kazandırılmasına yönelik özellikler taşıdığı, karakter eğitimi ile değerler eğitiminin birbirine karıştırıldığı, karakter eğitiminin programda bulunan 63 kazanımdan 28'inde yer aldığı, ancak daha anlaşılır ve uygulanabilir olması açısından programa karakter eğitimi ile ilgili ek kazanımların eklenmesi gerektiği*, belirtilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Değerler eğitimi açısından programın uygulanmasında ele alınan; *dini duyguların okulöncesi eğitimde verilmesi durumu ile ilgili; verilmesi, verilmemesi ve uygulamada çok dikkat edilerek verilmesi görüşlerinin arasında anlamlı fark bulunmadığı diğer dikkat çeken sonuçlardır*. Programda yer alan *ölçme değerlendirme yöntemlerinin* öğretmenler tarafından kullanılma amacının, çocuk gelişim düzeylerinin belirlenmesi olduğu tespit edilmiştir. Ancak kullanım açısından zaman, mevcudun fazlalığı ve öğretmenlerin ölçme araçları ile ilgili yeterli bilgilerinin olmaması temel sorunlar olarak ifade edilmiştir. *Hareket etkinlikleri* yönünden yapılan program değerlendirilmesinde ise; MEB Okulöncesi Eğitim Programı ilkelerinin sahada uygulanan hareket etkinliklerine yeterince yansımadağı ve hareket etkinliklerinin eğitim niteliklerinin zayıf olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Genel olarak programın ölçütlerine ulaşma durumunun önündeki engeller; eğitim ortamlarındaki fiziksel yetersizlikler, materyal eksikleri, aile eğitimlerinin yetersizliği ve okul - aile işbirliğinde yaşanan sorunlar olarak değerlendirilmektedir.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması" ana kategorisinde; "Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması" (f=6), "Programın Çeşitli Öğretim Yöntem, Teknik ve Methodlarıyla İlişkisi - Karşılaştırılması" (f=5) ve "Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi" (f=2) alt kategorilerinde toplam 13 tezin olduğu görülmektedir.

"Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması" alt kategorisinde; *Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda eğitim gören çocukların yaratıcı düşünme becerileri, öz düzenleme becerileri, farklı kültürlere bakış açıları, değer düzeyleri, sosyal beceri ve yetkinlikleri, sezgisel matematik yetkinlikleri, bilişsel gelişimleri* açısından gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Montessori Yaklaşımı ile eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme becerileri, öz düzenleme becerileri, öz düzenleme becerilerine bağlı olarak farklı kültürlere olumlu bakış açısı geliştirme becerileri, değer kazanma düzeyleri, sosyal yetkinlikleri, iletişim becerileri, sezgisel matematik yetkinlikleri ve bilişsel gelişimlerinin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na göre eğitim alan çocuklara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre Montessori Yaklaşımının, MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na göre akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme olanağı sağlaması açılarından daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

"Programın Çeşitli Öğretim Yöntem, Teknik ve Metotlarıyla İlişkisi - Karşılaştırılması" alt kategorisinde; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş;

- ✓ *Beyin temelli öğrenme yönteminin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi,*
- ✓ *Piramit metodunun dil ve erken okuryazarlık becerisine etkisi*
- ✓ *Alan gezisi etkinliklerinin sosyal duygusal beceri gelişimine etkisi*
- ✓ *Zihin haritası tekniğinin okulöncesi dönem geometrik şekilleri öğrenme düzeyine etkisi*
- ✓ *Çevre eğitimi programının çocukların "çevre" kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisine bakılmıştır.*

MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile bütünleştirilen farklı yöntem, teknik ve metotlarının, etkisi bakılan gelişim özelliğine anlamlı düzeyde olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

"Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi" alt kategorisinde örtük programın ve *din eğitiminin* MEB Okulöncesi Eğitim Programı içindeki işlevine bakılmıştır. Örtük program içerisinde; öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve sınıfın farklı fiziksel koşullarında *akıl yürütmeye* ilgili olarak Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında vurguladığı pek çok durumun gözlemlenebildiği sonucuna ulaşılmıştır. *Okulöncesi Eğitim Programı - din eğitimi ilişkisinde;* eğitim programının içerisine çocuğun pratik hayatta karşılaştığı dini pratikleri (düğün, mevlit, bayram, ramazan vb.) konu edinen kazanımların yerleştirilmesi halinde onların gelişim seviyelerine uygun din eğitimi verilebileceği üzerinde durulmuştur.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları" ana kategorisinde yer alan tezlerin uygulanma durumları / yansımaları; öğretmen açısından (f=7), öğretmen, yönetici ve uzman açısından (f=2), öğrenci çıktıları açısından (f=1) olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir.

Öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın *planlama, uygulama, uygulamada karşılaşılan sorunlar, programın kullanılma durumu, etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları* açılarından görüşlerine ulaşılan çalışmalarda; öğretmenlerin program hakkında bilgi sahibi oldukları, programı anlaşılır ve uygulanabilir buldukları, genel olarak hazır planlar kullandıkları, günlük eğitim akışı, aylık plan, belirli gün ve haftalar çizelgesi gibi planlama araçları ile çocuk gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo gibi değerlendirme araçlarını kullandıkları dikkat çeken çalışma sonuçları arasındadır. Öğrenme merkezlerinin fiziksel yetersizlikler ve materyal eksikliğinden dolayı kısmen oluşturulabildiği, planlarda yer verilen aktif - pasif dengesine uygulamada dikkat edilmediği, aile katılımına plan ve uygulama boyutunda çok az yer verdikleri, alan gezilerine çok az yer verildiği tespit edilen sorunlar arasında sıralanabilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma, program eğitim durumu, görev yaptığı okul ile süreçte yaşadıkları sorunların düzeyleri arasında anlamlı fark bulunurken; cinsiyet, mezun olduğu program ve mesleki kıdemleriyle süreçte yaşadıkları sorun düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkinliklere yönelik öz yeterlik algıları ile yaş, mesleki deneyim ve çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilen bir başka sonuçtur.

Programda yer alan *güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarının uygulanma durumlarının* öğretmen, yönetici ve alan uzmanı görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi çalışmasında; güne başlama zamanının 10 öğretmenden 7'si, günü değerlendirme zamanının 10 öğretmenden 4'ü tarafından uygulandığı belirtilmiştir. Öğretmen, müdür ve akademisyenlerin ortak görüşü olarak güne başlama zamanında en çok yapılan uygulamanın selamlaşma, yoklama, gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet, okul dışı yaşantılar hakkında sohbet ve fiziksel aktivite olduğu saptanmıştır. Üç meslek grubunun ortak görüşü olarak günü değerlendirme zamanında en çok yapılan uygulamanın gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi olduğu tespit edilmiştir.

Sezer (2017) çalışması sonucunda, *okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarında okul öncesi eğitim programı bilgisinin* önemli olduğu; buna karşın öğretimsel liderlik becerileri açısından; anaokulu ve ilkokul yöneticilerinin kendilerini ve anaokulu öğretmenlerinin yöneticilerini yeterli gördükleri, ilkokul öğretmenlerinin yöneticilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Çiftçi'nin (2021), MEB Okulöncesi Eğitim Programı'ndaki *etkinliklerin iki dilli çocukların dil gelişimleri açısından* incelediği çalışmasında; etkinliklerin yapısı ile çocukların dil kullanım seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmuşken, iki dilli çocukların etkinliklere katılım seviyesi ile etkinlik türü arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

"Sürelî/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları" ana kategorisinde *resimli çocuk kitaplarının* MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nda yer alan *kavramlara yer verme, sosyal duygusal alan kazanımlarını destekleme* durumları ile *sürelî yayınların* (Meraklı Minik Dergisi) programda yer alan *kazanımları içeriğinde barındırması* açısından incelendikleri görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının kavram içerme açısından yetersiz olduğu, sosyal duygusal alan kazanım ve göstergelerini temsil eden ifadelerin varlığının dengeli bir seyir izlemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Akbulut (2021) resimli çocuk kitaplarındaki kavramları analiz ettiği çalışmasında; incelenen Türk yazarlı çocuk kitaplarının, yabancı yazarlı çocuk kitaplarından daha fazla program kapsamında olan kavram içerdiğine dikkat çekmiştir. Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada, TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlar arasında en çok dil gelişim alanındaki kazanımları en az öz bakım becerileri gelişim alanındaki kazanımları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Alak (2016), yaptığı çalışmada Pamuk Şekerim I-II Etkinlik Kitaplarının MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın temel özelliklerini yansıtmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Meta analiz yöntemiyle incelenen 201 makalede ise güncellenen 2013 okul öncesi eğitim programındaki değişimler tespit edilmiş ve bu değişikliklere uyum konusunda öğretmenlerin zorluk yaşadığı durumlar olduğu görülmüştür.

Tezlerin sundukları öneriler incelendiğinde, 1'den fazla kez yapılan önerilerin 10 ana başlık altında toplanabileceği belirlenmiştir. Tezlerde sunulan önerilerin belirlenen başlıklara göre dağılımı incelendiğinde; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çeşitli yönlerden zenginleştirilerek güncellenmesi önerisi (f=32) en çok önerilen başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlere teorik boyutta ve uygulamalı olarak ya da iş başında iyi örneklerin paylaşımı önerisi 29 kez verilmiştir. Çevre eğitimi, karakter eğitimi, dini eğitim gibi farklı eğitim programlarının mevcut programa entegre edilmesini öneren çalışma sayısı ise 5'tir. Öğretmenler için kılavuz kitap oluşturulması, sınıf mevcutlarının ideal bir sayıda sabitlenmesi, destek dijital uygulamaların geliştirilmesi, programda yer alan farklı gelişim alanlarına ait kazanımların birbirleriyle etkileşimlerinin incelenmesi, sınıflara yardımcı öğretmen desteği sağlanması, bağımsız anaokulu sayılarının artırılması gibi öneriler alt başlıklarda sıralanabilecek; uygulamaların iyileştirilmesine yönelik önerilerdir.

## 5.2. Öneriler

- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı kapsamında yapılan lisansüstü çalışmalarda öğretmenler tarafından genellikle hazır planlar kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hazır planları kendi sınıf özelliklerine doğru şekilde uyarlamaları ya da daha nitelikli planlar hazırlamalarının programın süreç ve çıktıları açısından etkilerinin ölçülebileceği araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Çalışmalarda sıklıkla önerilen; öğretmenler için seminer, hizmet içi eğitim, iyi uygulama örneklerinin paylaşımı gibi öğretmenlerin eğitimlerini kapsayan süreçlerin planlanması ve uygulanmasına yönelik pilot uygulama araştırmaları yapılabilir.
- ✓ Yapılan çalışmada tezlerin örneklemelerinin büyük çoğunluğunu öğretmenlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu, diğer okul paydaşları (okul yöneticisi, öğrenci, ebeveyn) ile az sayıda çalışma yapıldığı göz önünde bulundurularak; okul yöneticileri, öğrenci ve ebeveynlerin de örnekleme dahil edildiği çalışmaların sayısının artırılması önerilebilir.
- ✓ Yapılan lisansüstü çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans seviyesinde olması sonucundan hareketle; araştırmacılara doktora seviyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan çalışmalara ağırlık vermeleri önerilebilir.
- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile ilgili lisansüstü çalışma yapan 21 üniversite olduğu, Gazi Üniversitesi dışındaki üniversitelerin de çalışmalarında konuya çok az sayıda yer verdikleri sonucundan hareketle; bu konuda hiç çalışma yapılmayan üniversitelerde konuyla ilgili çalışmalara yer verilmesi ve diğer üniversitelerde de araştırma sayılarının çoğaltılması önerilebilir.
- ✓ Tüm ülkede uygulanan MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çalışma yapılmayan şehirlerden örneklemler alınarak ya da daha büyük çalışma gruplarına ulaşılarak sonuçların genellenebilirlik düzeyleri artırılabilir.
- ✓ Bu çalışmaya benzer çalışmalar belli zaman aralıklarıyla tekrar edilerek, MEB Okulöncesi Eğitim Programı konusunda çalışma yapacak araştırmacıların bu alandaki gelişmeleri takip etmelerini kolaylaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

1. Akınoğlu, O. (2005). "Türkiye'de Uygulanana ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri", *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22: 31-46.
2. Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ekinoks Yayıncılık, Ankara.
3. Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
4. Buzan, T. (2008). *Değişimi Kucakla Geleceği Bugünden Yaratmak İçin Gerekli Adımlar*, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
5. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yayınları, Ankara.
6. Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). "İçerik Analizinin Parametreleri." *Eğitim ve Bilim*, 39(174): 33-38.
7. Caswell, H.L. & Campbell, D. (1935) *Curriculum Development*, American Book Company, New York.
8. Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). "Yeni eğitim sisteminin (4+ 4+ 4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği)". *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 59-82.
9. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.
10. Çifçi, M. (2018). *Okulöncesi eğitim alanındaki araştırmaların yönelimleri: bir içerik analizi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
11. Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Yayınları, Ankara.
12. Doll, R.C. (1986). *Curriculum İmprovement: Decision Making and Process*. (6th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
13. Durlak, J.A. (1995), *Reading and Under Standing Multi Variate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association.
14. Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Arkadaş Yayıncılık, Ankara.
15. Ellis, A. (2015). *Eğitim Programı Modelleri*. (Çev. A. Arı). Eğitim Yayınları, Konya.
16. Ergun, D. (2005). *Sosyoloji ve Eğitim*, İmge Yayıncılık, Ankara.
17. Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Lmt. Şti., Ankara.

18. Forster, N. (1994). *The Analysis of Company Documentation*. C.Cassell and G. Symon (Eds.) *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide*. Sage Press, London.
19. Glesne, C. ve Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers an Introduction*, Longman Group Ltd., London.
20. Good, C. (1973). *Dictionary of Education*. (3rd ed). McGraw-Hill Press, New York.
21. Görgeç, İ. (2017). Program Geliştirmede Temel Kavramlar (Ed.Şeker, H). Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar içinde (s.1-18). Anı Yayınları, Ankara.
22. Gülay Ogelman, H., & Güngör, H. (2015). "Türkiye'deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi: 2000-2014 Yılları Arasındaki Tezlerin ve Makalelerin İncelenmesi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32): 180-194.
23. Gürkan, T. (2005). Programın Yapısal Boyutları ve Program Geliştirme Süreci. M.Gültekin(Ed.). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (s15-30)*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
24. Hesapçıoğlu, M. (2001). *Türkiye'de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Planlaması*. Anı, Ankara.
25. Hewitt, T.W. (2018). *Eğitimde Program Geliştirme: Neyi Neden Öğretiyoruz*, (Çev. S.Arslan). Nobel Yayınları, Ankara.
26. Karataş, Z. (2015). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri", *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* 1(1): 62-80.
27. Kazu, İ, & Yılmaz, M. (2018). "Ülkemizdeki Okul Öncesi Eğitimin Bazı Veriler Açısından OECD ve AB Üyesi Ülkeleri İle Karşılaştırılması", *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2): 64-75.
28. Kurt, H., & Ekici, G. (2013). The Effect of the Educational Planning and Evaluation Lesson On Pre-Service Teachers' Self - Efficacy Belief Related to the Teaching Process'. *Elementary Education Online*, 12(4): 1157-1172.
29. Oğuz, T & Erbil Kaya, Ö. (2017). "An Investigation of Research on Music Education in Preschool Period", *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 1(1): 1-13.
30. Oliva, P.F. (1988). *Developing the Curriculum*, 2. Ed. Scott, Foresman and Company, Boston.
31. Ozan E., & Köse E. (Nisan, 2014). "Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri", *Sakarya University Journal of Education*. 4(1): 116-136
32. Maxwell, J. A. (1992). "Understanding and Validity in Qualitative Research", *Harvard Educational Review*, 62: 979-1000.
33. Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd edition), Sage Press, Thousand Oaks.
34. Milli Eğitim Bakanlığı (1993). 14. Milli Eğitim Şurası (27- 29 Eylül 1993). [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165401\\_14\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf) sayfasından erişilmiştir.
35. Milli Eğitim Bakanlığı (2021). 20. Milli Eğitim Şurası (01-03 Aralık 2021). [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_12/08163100\\_20\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf) sayfasından erişilmiştir.
36. Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi Eğitim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
37. Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) sayfasından erişilmiştir.
38. Roberts, P. & Priest, H. (2006). "Reliability and Validity in Research", *Nursing Standard*, 20: 41-45.
39. Sarpkaya, R. (Ed.). (2008). *Türk eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
40. Saylor, J.G. Alexander, W.M. & Lewis, A.J. (1981) *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. (4th ed.) Holt, Rinehart & Winston Press, New York.
41. Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar I*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
42. Sönmez, V. (1981). *Eğitimde Hedef Yazma*, MEB Test Geliştirme, Ankara.



43. Staton-Spicer, A. Q. & Wulff, D. H. (1984). "Research in Communication and Instruction: Categorization and Synthesis." *Communicative Education*, 33: 18-23.
44. Şahin, G. & Bartan, M. (2017). "Okulöncesi Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi". *The Journal of Academic Social Science*, 60:69-84.
45. Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. Harcourt, Brace and World Press, New York.
46. Tanner, D. & Tanner L.N. (1980). *Curriculum Development: Theory Into Practice*. Mac Millan Press, New York.
47. Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G. G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., & Bilican, S. (2010). *Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2000–2008)*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/6199/Binder1.pdf?show.pdf>. Erişim tarihi: 10.03.2019.
48. Tyler, R.W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago.
49. Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
50. Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme, "Teori ve Teknikler"*. Alkım Yayıncılık, Ankara.
51. Wach, E. (2013). *Learning About Qualitative Document Analysis*. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>. 13.04.22 tarihinde indirilmiştir.
52. West, P. (1981). "The costs of Higher education: How Much do Colleges and Universities Spend Per Student and How Much Should They Spend? Are Port Prepared With the Support of the Exxon Education Foundation and the Ford Foundation and Issued by the Carnegie Council on Policy studies in Higher education", *Journal of Teacher Education*, 32(5): 57-58.
53. Wolf, F. M. (1986). *Meta-Analysis: Quantitative Methods for Research Synthesis* Sage Press, London.
54. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara.
55. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı), Seçkin Yayınları, Ankara.
56. Yüksel, İ & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Pegem Yayınları, Ankara.
57. Zembat, R. (2001). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Nitelik Açısından İncelenmesi; Bir Araştırma Örneği*. Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul.