



T.C.

**SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ALANINDAKİ ARAŞTIRMALARIN
YÖNELİMLERİ: BİR İÇERİK ANALİZİ**

Mehtap ÇİFÇİ

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERSOY

SIVAS – 2018

OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ALANINDAKİ ARAŞTIRMALARIN YÖNELİMLERİ: BİR İÇERİK ANALİZİ

Mehtap ÇİFÇİ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERSOY

Sivas

Temmuz, 2018

KABUL VE ONAY

Mehtap ÇİFÇİ'nin hazırlamış olduğu "Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Araştırmaların Yönelimleri: Bir İçerik Analizi" başlıklı bu çalışma, 02.07.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, " Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç.Dr.Tuncay DİLCİ

(Jüri Başkanı)

Dr.Öğr.Üyesi Mustafa ERSOY

(Danışman)

Dr.Öğr.Üyesi Meryem ÇELİK

(Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../

Doç.Dr.Hakan KOÇ

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

Mehtap ÇİFÇİ

ÖNSÖZ

Okulöncesi eğitim; 2 yaş ile ilkokul arasındaki sürecini kapsayan, akıl yürütme becerilerini uygulamaya ve meraklarını karşılamaya çalışan bireylerin karakterize edildiği dönemdir. Bilim adamlarınca çocukluğun ilk altı yılı gelişimin hızlı, bulunulan çevre ile etkileşimin fazla ve zihnin daha berrak olduğu süreç olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle okulöncesi dönemdeki çocuklar, doğuştan var olan meraklarını, neden-niçin sorusunu sıklıkla kullanmaları ile çevrelerini araştırmaya ve tanımaya başlarlar. Ünlü psikolog Doğan Cüceloğlu'nun dediği gibi "Her çocuk, potansiyel bir filozof ve bilim adamı olarak doğar. Ama bu potansiyel çok kırılımandır; beslenip korunmazsa altı-yedi yaşında sönmeye ve kırılmaya başlar." Kritik dönem olarak da adlandırılabilir. Okulöncesi eğitimde çocukların bilişsel-duyuşsal-psikomotor-aile-çevre gibi özellikleri üzerine araştırmacılar tarafından birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmada; gerek çocukluk döneminin oldukça kritik olması gerekse ülkelerin uzun vadeli planlamaları nedeniyle okulöncesi eğitimi alanındaki bilimsel çalışmaların yönelimlerinin ortaya konulması, ilgili tüm paydaşlara bir veri olarak sunulması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında ve tamamlanmasında birçok kişinin emeği ve katkısı bulunmaktadır. Başta çalışmanın her safhasında yol gösteren, zaman ayıran, destek ve emek vererek çalışmanın tamamlanmasında büyük katkılar sağlayan değerli hocam ve danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmayı her yönüyle inceleyen, katkı sağlayan ve daha iyi bir çalışma ortaya çıkması adına değerli zamanlarını ayıran değerli tez jürilerim Doç. Dr. Tuncay Dilci ve Dr. Öğr. Üyesi Meryem ÇELİK'e şükranlarımı sunarım.

Her türlü sorunda yardımcı olan ve ilgilenen Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yönetimine ve çalışanlarına teşekkür ederim.

Son olarak, benim için her zaman en iyisini yapmak için çabalayan, güven ve emek veren, dua eden; sevgili anneme, babama, eşime ve canım kızım Berra'ya sevgi ve saygılarımı sunarım.

ÖZET

ÇİFÇİ, Mehtap. Okulöncesi Eğitimi Alanındaki Araştırmaların Yönelimleri: Bir İçerik Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2018.

Bu araştırmanın amacı; 2006-2017 yılları arasında Türkiye merkezli dergilerde okulöncesi alanında yayımlanan makalelerin künye bilgisine, yazar sayılarına, konu alanlarına, araştırma modeline, örnekleme, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre yönelimlerini ana hatlarıyla sınıflandırarak kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz etmektir.

Çalışmada, 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanında yazılan makalelerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın evrenini 2006 yılından sonra program değişikliği sebebiyle güncellik dikkate alınarak son 12 yılda (2006-2017) Türkiye merkezli yayımlanan okulöncesi eğitimi içerikli basılı ve elektronik olarak yayımlanmış makaleler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise amaçsal örneklemenin bir çeşidi olan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Okulöncesi eğitimi alanında Türkiye merkezli basılı veya elektronik yayımlanmış makaleler, Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012) tarafından geliştirilen yayın sınıflama formuna okulöncesi eğitime uyarlanarak kodlanmıştır. Okulöncesi eğitimi araştırmaları için yeniden düzenlenen ve yedi bölümden oluşan yayın sınıflama formu ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma verilerinden elde edilen sonuçlara göre; Türkiye’de okulöncesi eğitimi alanında yapılan çalışmaların iki yazarlı olduğu, çoğunlukla ele alınan konularda ise gelişim alanları, öğretim materyalleri, yaklaşım-strateji-yöntem-teknik ve uygulama, program çalışmaları, aile katılımı, başarı-tutum-algı ve eğitim-öğretim sorunlarının yer aldığı tespit edilmiştir. Okulöncesi eğitimi alanı ile ilgili yapılan makale çalışmalarında yoğunlukta olarak nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmalar, örneklem grupları açısından analizine bakıldığında; okulöncesi öğrencilerinin en büyük örnekleme oluşturduğu görülmektedir. Makalelerin örneklem sayısına bakıldığında en çok 31-100 aralığında örneklem sayısının kullanıldığı görülmektedir. İncelenen makalelerde yararlanılan veri toplama araçlarına bakıldığında en çok yararlanılan veri toplama aracının görüşme formu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulöncesi eğitim alanındaki makalelerin araştırma yöntemlerinde çeşitliliğin artırılması yoluyla, veri toplama araçlarında ve analizindeki tekniklerde zenginlik artırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi Eğitimi, Araştırma Yönelimleri, İçerik Analizi.



ABSTRACT

ÇİFÇİ, Mehtap. Tendencies of Research in the Field of Preschool Education: A Content Analysis, MA Thesis, Sivas, 2018.

The aim of this study is to analyse comprehensively in an integrated way the tendencies of research articles in the field of preschool education published in Turkey between 2006-2017 by categorizing them with regard to their bibliographic information, number of authors, subject areas, research models, samples, data collection tools and data analysis models.

In the study, with the aim of analysing the research articles published in Turkey between 2006-2017 in the field of preschool education content analysis which is a qualitative research model has been used. The universe of the study is the research articles in the field of preschool education either electronic or hard-copy published in Turkey-based journals in last 12 years after 2006 curriculum change considering currency. The sample of the study has been determined through criterion sampling which is a type of purposive sampling. The research articles in the field of preschool education either electronic or hard-copy published in Turkey-based journals have been used after adapting the publication classification form developed by Çiltaş, Güler and Sözbilir (2012). The data obtained through seven-part publication classification form which was revised for preschool education was analysed by using content analysis.

According to the results obtained from the data of the study, it was determined that the research studies in the field of preschool education in Turkey had two authors and frequently focussed subjects were developmental areas, instructional materials, approach-strategy-method-technique and practice, curriculum studies, family involvement, achievement-attitude-perception and problems related to education. Non-experimental survey method, one of the quantitative research methods, was used intensively in the research article studies in preschool education. When the analysis of sample groups of the studies was considered, it was seen that preschool students formed the greatest sample. When the number of the samples of the articles was considered, it was seen that mostly sample groups between 31-100 were used. When the data collection tools of the articles were analysed, it was concluded that mostly used data collection tool was interview form.

It was suggested that through raising the variety of the research methods of the research articles in the field of preschool education, wealth of data collection and analysis techniques can be increased.

Keywords: Preschool Education, Research Tendencies, Content Analysis.



İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar	xi
ŞEKİLLER	xii
KISALTMALAR ve SEMBOLLER	xiii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ	7
2.1. Okulöncesi Eğitimi.....	7
2.2. Türkiye'de Okulöncesi Eğitiminin Gelişimi	10
2.3. Okulöncesi Eğitim Programları.....	14
2.3.1. Okulöncesi Eğitiminin Amaçları	16
2.3.2. Okulöncesi Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar	19
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	24
2.4.1. İlgili Makaleler	24
2.4.2. İlgili Tezler	32
2.4.3. İlgili İnternet Kaynakları	33
BÖLÜM III	34
3. YÖNTEM	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Aracı.....	36

3.4. Verilerin Analizi.....	37
BÖLÜM IV.....	38
4. BULGULAR	38
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	38
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	39
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	41
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	43
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	44
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	46
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	49
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	51
BÖLÜM V	54
5. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER	54
5.1. Sonuç Tartışma.....	54
5.2. Öneriler	62
KAYNAKÇA.....	63
EK.....	73

TABLULAR

Tablo 1. Künye bilgisine ait bulgular	38
Tablo 2. Yazar sayılarının yıllara göre değişimi.....	39
Tablo 3. Okulöncesi eğitimi makalelerinin toplam yazar sayılarına göre dağılımı.....	41
Tablo 4. Okulöncesi eğitimi alanında 2006-2017 yılları arasındaki çalışmaların yıllara göre dağılımı	41
Tablo 5. Makalelerinin konu alanlarına ait bulgular.....	43
Tablo 6. Araştırma modeline göre bulgular.....	45
Tablo 7. Örneklemin büyüklüğüne ait bulgular.....	47
Tablo 8. Örneklem gruplarına ait bulgular	48
Tablo 9. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ait bulgular	50
Tablo 10. Veri analiz yöntemine ait bulgular	52

ŞEKİLLER

Şekil 1. Yazar sayılarının yıllara göre değişimi.....	40
Şekil 2. Okulöncesi eğitimi alanında 2006-2017 yılları arasındaki çalışmaların yıllara göre dağılımı	42
Şekil 3. Örneklem büyüklüğüne ait bulgular	47
Şekil 4. Örneklem gruplarına ait bulgular	49



KISALTMALAR ve SEMBOLLER

- Akt.** : Aktarma
Çev. : Çeviren
Edt. : Editör
F : Frekans
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
METK : Milli Eğitim Temel Kanunu
PDR : Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
TED : Türkiye Eğitim Derneği
Vb. : Ve benzeri ve benzerleri
Vd. : Ve diğerleri
YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu
% : Yüzde

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Toplumdaki bireylerin kendini yenileme ve sürekli değişim içinde bulunmaları için bir takım gerekli hususlar vardır. Bunların başında öğrenme için istek ve beceri başta gelmektedir. Bunların içerisinde en önemlisi de yaşam boyu öğrenme isteği ve becerisi gelmektedir (Budak, 2009). Öğrenmenin bu kadar önemli olduğu, bilginin üretilmesi ve tüketilmesinin öneminin hızla arttığı çağımızda bilgi, en önemli konu haline gelmiştir. Özellikle 18. yüzyıldan sonra bilgi birikimi konusunda çok hızlı gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler ışığında; en güçlü toplumların, eğitim, teknoloji, sanat, kültür vb. konularda en çok bilgi birikimine sahip ülkelerin olduğu söylenebilmektedir (Karakütük, 2001). Bilgi üretimi ve yayımı konusunda en önemli kurumlar ise üniversiteler olarak görülmektedir.

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ile üniversitelerde verilen eğitimin kalitesi arasında büyük ilişki bulunmaktadır. Üniversiteler yükseköğretim kurumları olarak adlandırılmaktadır. Adından da anlaşılacağı üzere bir toplumun ihtiyacı olan yükseköğretimi üstlenen kurumlar üniversitelerdir. Dolayısıyla, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü, öğrencilerin ilgi ve isteklerine; ülkenin ihtiyacına göre çeşitli alanlarda öğrenci yetiştirmek üniversitelerin başlıca görevlerindedir (Köksalan, 1999). Bu bağlamda okulöncesi eğitimi alanı hayati bir önem taşımaktadır.

Geleceğimizin teminatı olan çocukların eğitim ile ilk tanıştığı alan okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar eğitimin temelini atma görevini üstlenmektedirler. Bu kurumların tarihi geçmişi, İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planına kadar uzanmaktadır. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında bahsi geçen okulöncesi eğitimi üzerine, Üçüncü ve Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planlarında çalışmalar yürütülmüştür. Okulöncesi eğitimi geliştirmeye yönelik kararlar ise Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında ele alınmıştır (Oktay, 2000). Günümüze değin geliştirilerek ve değiştirilerek getirilen okulöncesi eğitimi, toplum için büyük önem arz etmektedir.

Toplumlar sürekli kendini yenilemeye ve değiştirmeye muhtaçtır. Bu değişimi ve yenilemeyi sağlayan yegâne sistem ise eğitimidir. Toplumun değişiminde ve yenilenmesi

üzerinde büyük öneme sahip olan eğitim içerisinde de okulöncesi eğitimi büyük önem taşımaktadır (Kuyumcu ve Erdoğan, 2008). Her bilim dalı gibi okulöncesi eğitimi de kendini yenilemeye ve değiştirmeye muhtaç alanlardan biridir. Bu değişimi ve yenilemeyi destekleyen en büyük unsur alan araştırmalarıdır. Okulöncesi alanında yapılan araştırmaların ele aldığı konular genel itibariyle en çok karşılaşılan, teşhis ve tedaviye en çok ihtiyaç duyan konular olabilmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların içerik analizi de okulöncesi eğitimi alanının ihtiyaçlarını belirleme, sorunlarını ortaya koyma anlamında önem arz etmektedir.

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmacının amacı, araştırmacının önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar sürekli yeni şeyler bilme, öğrenme ve gerçeği bulma isteği içinde bulunmaktadır. Duyularımız aracılığıyla elde ettiğimiz deneyimler bilme yollarından ilkidir. Duyular aracılığıyla dünyadan edindiğimiz bilgi bir şeyi bilmenin en hızlı yoludur. Duyularla edinilen veri insanın bilgi kapasitesinin çok azını karşılar. Bilgi kendi duyularımız dışında görüş birliği yaparak da elde edilebilir. Bu tür bir kaynak diğerlerinin görüşleridir. Bu şekilde elde edinilen bilgiyle ilgili sorun onun da yanlış olabileceğidir. Bu nedenle güvenilir bilgiye sahip olmak için uzman görüşüne başvurulur. Bir uzmanın yapabileceği şey ise kendi bildiklerine dayanan bir görüş belirtmektir. Bilgi elde etmenin başka bir yolu da mantıktır. Mantık kavramları, kavramlardan oluşturulan önermeleri içeriğinden bağımsız akıl yürütmeleri ele alır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bireyin karşılaştığı problemleri çözmeye yarandığı bilme yollarından biri ise bilimdir (Karasar, 2006).

Bilim, evreni tanımak ve gerçeği bulmaktır. Bilim; evreni, toplumu ve insanı araştırma konusu yapan; gözleme, deneyime ve akla dayanarak sistematik bir yöntemle elde edilen doğrulanabilir bilgileri tanımlar. Bilim, gerçeği aramanın bir yolu ve gerçeklerin oluşturduğu bilgi kümesi olarak da tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2009).

Bilim denildiğinde akla gelebilecek başlıca unsurlardan biri de araştırmadır. Bilimsel araştırma, bilimsel yöntemler kullanılarak bilimin anlama, açıklama ve kontrol etme işlevleri doğrultusunda bilgi birikimine ulaşılması çabalarından oluşan bir süreç

olarak tanımlanabilir (Ural ve Kılıç, 2006). Araştırma sadece olaylara bakma, bilgi, veri ve istatistik toplama sanılmaktadır. Araştırma sürecinde olayların incelenmesi, bilgilerin toplanması zorunludur. Fakat araştırmacı, gözlemlerini ve topladığı bilgileri yeniden organize eder; analiz ve senteze tabi tutar, yorumlar; değerlendirir ve anlamlı bilgiler bütünü haline getirir. Bu çok daha karmaşık bir etkinliktir (Kaptan, 1998).

Bu yönüyle, bilimsel araştırma sonuçları tüm bilim alanlarındaki, politika ve uygulamaları etkilemesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu sonuçlar, uygulamalar için ampirik bir temel oluşturur ve mesleki faaliyetler için, uygulayıcılara rehber olarak da kullanılır. Eğitim alanındaki araştırma sonuçları ise ders kitapları, ansiklopediler ve el kitapları şeklinde yayınlanan çalışmalar açısından önemli bir içerik kaynağını oluşturur ve herhangi bir öğretim alanında üretilmiş bilgi olarak da kendisini gösterebilir (Dunkin, 1996; akt. Karadağ, 2009).

Eğitimin insan hayatındaki yeri oldukça önemlidir. Yaşamın tamamını kapsayan ve devamlılık arz eden bir süreç olarak eğitim, yapılandırılması bakımından formal ve informal eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Eğitimin planlı olarak yapılandırılan ve belirli bir program dâhilinde düzenlenen ilk basamağı okulöncesi eğitimidir. Okulöncesi eğitim, insanın hayat boyu alacağı eğitimin temelini oluşturması sebebiyle oldukça önemlidir. Eğitim sürecinde çocuğun toplumla bütünleşmesi ve topluma faydalı vatandaş olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşılması ancak temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı okulöncesi dönemden başlayarak sürdürülecek kaliteli bir eğitimle mümkündür (Akyüz, 2014). Okulöncesi eğitimin amacı; çocuklarda öğrenmeye ilgi uyandırmak ve çocuğun var olan yeteneklerini görünür kılmaktır. Bu dönem, araştırmacılar için çocuğun yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu bir dönem olarak görülmektedir. Uygun fiziksel, sosyal, çevre ve sağlıklı etkileşim ortamında yetişen çocuklar, daha hızlı ve başarılı bir gelişim gösterirler. Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreçtir (Ömeroğlu ve Yaflar, 2004). Bu nedenle, çocuğun küçük yaşlarda sağlıklı bir ortamda gelişimini sürdürmesi önem kazanmaktadır.

Son yıllarda gelişen ve güncellenen okulöncesi eğitiminde öğretmenlerin ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılamak amacıyla araştırmacılar

tarafından birçok çalışma yapılmaktadır. Bu bağlamda, okulöncesi alanında bilimsel araştırma süreç ve sonuçlarının paylaşımında bilimsel yayınların önemi gittikçe artmaktadır. Bu çalışmada; gerek çocukluk döneminin oldukça kritik olması gerekse ülkelerin uzun vadeli planlamaları nedeniyle okulöncesi alanındaki bilimsel çalışmaların yönelimlerinin ortaya konulması ile ilgili tüm paydaşlara bir veri olarak sunulması amaçlanmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

2006-2017 yılları arasında Türkiye merkezli dergilerde yayımlanmış okulöncesi eğitimi alanında yayımlanan makalelerin künye bilgisine, yazar sayılarına, yıllara, konu alanlarına, araştırma modeline, örnekleme, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre yönelimleri nasıldır?

1.2.1. Alt problemler

1. 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitim alanında çalışılmış makalelerin künye bilgisi dağılımı nasıldır?

2. 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitim alanında çalışılmış makalelerin yazar sayılarının yıllara göre değişimi nasıldır?

3. 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitim alanında çalışılmış makalelerin yıllara göre değişimi nasıldır?

4. 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitim alanında çalışılmış makalelerin konu alanı dağılımı nasıldır?

5. 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitim alanında çalışılmış makalelerin araştırma modeli dağılımları nasıldır?

6. 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitim alanında çalışılmış makalelerin örneklem sayısal dağılımı ve grupları nasıldır?

7. 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitim alanında çalışılmış makalelerin veri toplama araçları dağılımı nasıldır?

8. 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitim alanında çalışılmış makalelerin veri analizi yöntemi dağılımları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; 2006-2017 yılları arasında Türkiye merkezli dergilerde okulöncesi alanında yayımlanan makalelerin künye bilgisine, yazar sayılarına, yıllara, konu alanlarına, araştırma modeline, örnekleme, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre yönelimlerini ana hatlarıyla sınıflandırarak kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz etmektir.

Okulöncesi eğitiminin artan önemi sonucunda alanda okulöncesi eğitimle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Okulöncesi eğitiminin bütün olarak daha kaliteli ve uygulanabilir hale gelmesi bakımından alanda yapılan çalışmalar büyük önem taşır. Ancak ilgili alanyazında okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların (makalelerin) yönelimlerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma bu açıdan daha sonraki çalışmalara temel oluşturma ve yol göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma, okulöncesi eğitimi alanında yayımlanan makaleleri farklı kıstaslara göre değerlendirme yönüyle araştırmacılar, eğitimciler, öğretmenler ve öğrenciler için önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Makalelerin dergilerce indekslenme çalışmalarının hatasız olarak yapıldığı;
2. Türkiye’de 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanındaki basılı ve elektronik olarak yayımlanmış makalelerin veri tabanlarına eksiksiz bir şekilde işlendiği;
3. Makalelerin anahtar kelimelerinin yazarlarca çalışma alanına uygun olarak ifade edildiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Türkiye’de 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanındaki basılı ve elektronik olarak yayımlanmış makalelerle,
2. Dergipark, EBSCO, Google Scholar ve Web of Science veri sistemlerinde yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen okulöncesi eğitimi alanındaki makalelerle,

3. “Okulöncesi”, “okulöncesi eğitimi” ve “okulöncesi öğretmenliği” anahtar kelimeleri ile sınırlanmıştır.

1.6. Tanımlar

Okulöncesi: Doğumla birlikte başlayan 0-6 yaşı kapsayan gelişimsel dönem.

Okulöncesi Eğitimi: Çocuğun doğumundan ilkokula kadar çocukların, gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak, çocukların sağlıklı bir biçimde gelişmelerini sağlayıcı, olumlu kişiliğin temelinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitim.

Araştırma: Belli bir amaca yönelik, belirli aşamalar içerisinde ve bir yöntem dâhilinde yapılan bilimsel çalışmalar.

İçerik Analizi: Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak.

BÖLÜM II

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal ve kavramsal temelini oluşturan konulara yer verilerek bu konuların detaylı bir şekilde açıklanması amaçlanmaktadır. Bu çerçevede okulöncesi eğitimi, dünyada ve Türkiye’de okulöncesi eğitiminin gelişimi, okulöncesi eğitim programları, okulöncesi eğitiminin amaçları, içeriği, okulöncesi eğitiminde bilim ve bilimsel araştırmalar ele alınmıştır.

Ayrıca konu ile ilgili olarak alanyazın incelenerek yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okulöncesi Eğitimi

Eğitim, insanoğlunun öğrenme yeteneğinin oluşmaya başlaması ile ortaya çıkan ve yaşamı boyunca da devam eden bir süreçtir (Aydın, 2006). Bu süreçte birey elde etmiş olduğu yaşantıları kullanarak hayatını devam ettirme olanağı bulmaktadır. Elde etmiş olduğu yaşantılar yoluyla davranışlarında değişimler meydana gelmektedir. Ayrıca eğitim, yeni kuşakları toplum yaşamına hazırlarken, gerekli bilgi, beceri, tutum ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma etkinliğidir (Karlı, 2007). Eğitim, bu kazanımlarla birlikte sosyal ve ekonomik anlamda da, hem bireyler olarak yüksek bir yaşama düzeyi elde etmemizin yegâne istikameti, hem de toplum olarak zenginleşip varlık içinde yaşama ulaşmamızın kaynağıdır (Livatyalı, 2011: 118). Bu nedenle her ülke geleceğini garanti altına alabilmek, ihtiyaç duyacağı insan gücünü yetiştirmek amacıyla eğitime gün geçtikçe daha çok önem vermekte, daha fazla kaynak ayırmaktadır (Kale, 2010).1959 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları bildirgesine göre çocuğa, genel kültürünü geliştirmeye yarayacak ve eşitlik temeli üzerinde yeteneklerini, yargı gücünü manevi ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirmesini, yararlı bir toplum üyesi olmasını sağlayacak bir eğitim verilir. Dünyanın neresinde doğarsa doğsun, her çocuk beden, zihin ve ruh sağlığına sahip olacak şekilde yetiştirilme, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en üst düzeye kadar ilerleme hakkına sahiptir. Bu nedenle, tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve planlı bir düzenleme ile yönlendirilmesi gereken okulöncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en önemli basamağıdır (Yılmaz, 2003).

Bu doğrultuda, eğitimin ilk basamağını oluşturan “Okulöncesi Eğitim” insan gelişiminin en hızlı ve en duyarlı dönemini oluşturur. Yaşamın ilk yıllarında alınan eğitimin ve geçirilen deneyimlerin ileri yaşlardaki öğrenme yeteneği ve gelecekteki başarı üzerinde önemli rol oynayan bedensel, zihinsel, dil ve sosyal duygusal gelişimlerini büyük ölçüde tamamladığı, ailelerde ve kurumlarda eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim sürecini kapsayan birçok özelliğe sahiptir. Bütün bu özelliklerinden dolayı çocuğa sağlam bir eğitim vermek çok önemlidir. Çünkü bu dönemde, çocuğa sağlanacak nitelikli bir okulöncesi eğitim çocuğun tüm yaşamını olumlu yönde etkileyecektir. Okulöncesi eğitimi süresince çocuklar ilköğretime hazırlanırken paylaşmayı, dayanışmayı, sosyalleşmeyi ve birlikte çalışmayı öğrenmektedirler.

Bireyin bedensel ve zihinsel gelişiminin hızlı olduğu bu dönemde çevre ve aile ile girilen etkileşimlerin çocuğun gelişim alanlarını desteklemede yetersiz kalabileceği söylenebilir. İlkokula hazır hale gelmesi için çocukların okulöncesi eğitimi almaları günümüz eğitim anlayışında bir gereklilik olarak görülmektedir.

Ülkemizde ilkokula başladığı altı yaşına kadar aileden ve çevreden alınan plansız eğitim ile okulöncesi eğitimi içerisinde alınacak planlı ve programlı öğretmenlerden alacağı eğitim arasında önemli farklılıklar olması beklenir. Erken çocukluk döneminde meydana gelen yaşantıların eğitimin sonraki basamakları üzerinde etkili olması “erken çocukluk eğitime” vurgu yapılmasının önemli bir nedenidir (Güler, 2008). Okulöncesi eğitiminin etkili olabilmesi için çocuğun gelişim durumunun, ilgi ve gereksinimlerinin, bulunduğu ortam şartlarının ve karşılaştığı sorunların öngörülmesi veya bilinmesi çok önemlidir. Kendi ilgi ve ihtiyaçlarını bilemeyen, duygu ve düşüncelerini ifade etmekte güçlük çeken bu dönem çocuklarının, eğitimcilerin bilinçli ve dikkatli olmalarına, erken çocukluk eğitimi ile ilgili değişim ve gelişimleri takip etmelerine ihtiyaç vardır (Özel, 2017).

“Okulöncesi eğitimi, 0-72 ay arasındaki çocukların bireysel gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine uygun, zengin çevresel uyarıcılar sunan ve çocukların fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan gelişmelerini destekleyen, kendilerini buldukları çevrenin kültürel değerleri çerçevesinde en uyumlu şekilde ve ilköğretim seviyesine hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir” (Özel, 2017). Erken çocukluk döneminde yaşadığı deneyimler, çocuğun okula, öğrenmeye ve becerilerine karşı tutumunu belirlemektedir. Okul öncesi dönemde yaşanan olumlu deneyimler,

çocuğun tutumunu da olumlu etkilemektedir. Aynı şekilde yaşanan olumsuz deneyimler ise çocuğun bütün akademik yaşamı boyunca sorunlara yol açabilir. Okul öncesi dönemde olumsuz deneyim yaşamış çocukların düşük öz değere sahip olduğu ve gerek okulda gerekse okul sonrası yaşamında başarısının düşük olduğu ve fazlaca problem davranış sergilediği görülmektedir (MEB, 2013).

2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezi olarak yapılacağı; 60-66 ay arasındaki çocukların ise velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkökula devamlarının sağlanacağı kararı alınmıştır. Genelge gereğince, diğer öğrenciler okul öncesi eğitime yönlendirilecektir. 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında eğitim almaları sağlanacaktır (MEB, 2012).

Okulöncesi eğitiminin verildiği kurumlar, çocukların yaş grubuna göre adlandırılmaktadır. 0 ile 36 ay arasındaki çocukların bakımları ve eğitimlerine yönelik olarak kreş, 36 ile 72 ay arasındaki çocukların eğitimlerine yönelik olarak anaokulu ve 60 ile 72 aylık çocuklara eğitim hizmeti veren anasınıfı olmak üzere üç farklı kurum mevcuttur (Şahin, 2005). 0-6 yaş dönemindeki çocuklara yönelik olan kurumlar (0-2 yaş kreş), (2-4 yaş Yuva), (4-6 Anaokulu), (6 yaş Anasınıfı) ve (0-6 yaş kreş ve gündüz bakımevi) vb. şekilde ayrılabilir. Bu kurumlar Eğitim Bakanlıkları, Çalışma Bakanlıkları ve Sağlık Bakanlıklarının sorumluluğunda işlemlerini yürütürler. Eğitim işleminden kurum öğretmeni sorumludur. Belirlenen plân ve programlar dâhilinde etkinlik ve uygulamalar yapılır. İzlenen programlara göre gün içinde bazen öğretmen, bazen çocuk, bazen her ikisi de etkin olur (Koçak, 2001).

Sonuç olarak, okulöncesi eğitimin amacı; çocuklarda öğrenmeye ilgi uyandırmak ve çocuğun var olan yeteneklerini görünür kılmaktır. Bu dönem, araştırmacılar için çocuğun yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu bir dönem olarak görülmektedir. Uygun fiziksel, sosyal, çevre ve sağlıklı etkileşim ortamında yetişen çocuklar, daha hızlı ve başarılı bir gelişim gösterirler. Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreçtir

(Ömeroğlu ve Yaflar,2004). Bu nedenle, çocuğun küçük yaşlarda sağlıklı bir ortamda gelişimini sürdürmesi önem kazanmaktadır.

2.2. Türkiye'de Okulöncesi Eğitiminin Gelişimi

Çocuk eğitimi ile ilgili görüşler ilk çağlara kadar uzanmaktadır. İlk çağ düşünürlerinden Sokrates (M.Ö. 470-399), Eflatun (Platon) (M.Ö. 427- 347) ve Aristo'nun ((M.Ö. 384-322) eğitim üzerine önemli görüşleri vardır (Çelik, 2007). Türk tarihine ilişkin olarak elde edilen bilgilerde ise Türklerin cinsiyet ayrımı gözetmeden çocuklarına büyük bir önem verdiklerini, onları daima ihtiyaç duyacakları bilgilerle donatmaya çalıştıklarını göstermektedir. Eski Türklerde büyük bir çocuk sevgisi olduğu ve cinsiyet ayrımı yapmadıkları görülmektedir (Akyüz, 2014: 5-6). Çocuklarını toplum hayatına kazandırmaya çalışırken töre denilen kurallara bağlı olunmuştur. İslamiyet'in Türkler arasında yayılması, çocuklara verilen önemi daha da pekiştirmiştir. Türk eğitim tarihi incelendiğinde, her dönemde çocuğa değer verildiği ve çocuğun aile içinde belirli bir saygınlığa sahip olduğu görülmektedir. Türk İslam düşünür ve eğitimcileri çok eski dönemlerden beri çocuk ve gencin eğitime yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır (Bayraklı, 1983).

Ünlü Türk bilgini Farabi'nin (850-950) eğitime ilişkin kolaydan zora gidilmesi ilkesini, bir şey tam olarak öğrenilmeden diğer konulara geçilmemesi gerektiği, çocuklarda karar verme yeteneğinin geliştirilmesi ve sorumluluk bilincinin verilmesi gerektiği görüşleri oldukça önem taşımaktadır (Akyüz, 2014; Aral vd, 2000).

İbn-i Sina (980-1037), çocukların eğitime, çocuk sütten kesildikten sonra ve henüz kötü huylar edinmeden önce başlanması gerektiğini savunur. Yaklaşık iki yaş civarına denk gelen bu dönemden sonra çocuğa fazla baskı yapılmadan, hatalarını uygun bir biçimde düzelterek, ödül ve övgüye yer verilerek, sınıf ortamının çocuğun gelişimi için eğitici ve öğreticiye uygun olması gerektiğini savunur. Ayrıca çocuğu tanımalarının, çocuğun yeteneklerini keşfetmesinin, çocuk üzerinde baskı kurulmasının olumsuz etkileri olacağına öğretmenler tarafından bilmesi gerektiğini dile getirmiş, çocukların okul ortamında yaşlılarıyla birlikte eğitim almasını önermiştir (Akyüz, 2014).

Osmanlı Devleti döneminde, ülkemizde azınlık ve yabancı anaokulları ile Müslüman ailelerin çocukları "sıbyan mektepleri" bulunmaktadır. Osmanlı döneminde Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu külliye'nin yanına bir de mektep açtığı bilinmekte olup

geçmişî Karahanlı ve Selçuklulara kadar dayanmaktadır (Akyüz, 1996). Fatih, bu mekteplere öncelikle yetim olan çocukları, yetim bulunamazsa fakir çocukların alınmasını istemiştir (Onur, 2005). Bu okullar, günümüz anaokullarının yerini tutmaktan uzaktır. 19. yüzyıl sonları ile 20. yüzyıl başlarında, yerli halkın dışında kalan, azınlık ve yabancıların büyük kentlerde anaokullarına sahip oldukları görülmektedir.

Islahaneler: Öztürk'ün belirttiğine göre, kimsesiz kız ve erkek çocuklarının korunması, yetişmesi ve onlara bir meslek kazandırılması amacıyla, Mithat Paşa'nın öncülüğünde 1863'lerden itibaren kurulmaya başlanmış ve içerisinde anaokulu yaşındaki çocukları da barındırmışlardır

Darüleytam-ı Osmanî: 1908'de Adana'da Ermenilerin başkaldırması üzerine çıkan olaylarda, o yörelerde birçok çocuk öksüz ve yetim kalmıştı. Devlet, bunlardan yaşı 5 -10 arasında bulunan kızları vererek Müslüman ve Ermeni çocuklarını barındırıp eğitmek üzere bu kurumları açmıştır

Darüleytamlar: Darüleytamlar (yetim yurtları), 1914'te açılmıştır. Kızlar için açılan Darüleytamlar içinde anasınıfları oluşturulmuş ve 2-7 yaş arasındaki erkek ve kız çocukları buralarda barındırılıp eğitilmiştir (Akt. Haktanır, Dağlıoğlu ve Güler, 2010).

“II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinden Satı Bey'in verdiği bilgilere dayanarak, II. Meşrutiyetin başlangıç tarihi olan 23 Temmuz 1908'den önce bazı illerde özel ana mekteplerinin açıldığını ama resmi anaokullarının asıl Balkan Savaşları'ndan (1912-1913) sonra açıldığını ve yaygınlaştığı belirtilmektedir” (Akyüz, 1996; Onur, 2005; akt. Gül, 2008).

1913 yılında çıkarılan “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı” ile ana mektepleri ve sıbyan sınıflarının ilköğretime bağlı oldukları belirtilmiştir. Bu yasadan yaklaşık iki yıl sonra “Ana Mektepleri Nizamnamesi” (Anaokulları Tüzüğü) yayınlanmıştır.

Nizamnamenin hükümleri bugünkü dille ve yapılan düzenlemeye göre şöyledir:

Madde 1 - Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız okuluna bağlı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

Madde 2 - Anaokulu kurulurken;

- a) Binasının okul yapısına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına,
- b) Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,
- c) Her çeşit eğitim araç gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

Madde 3 - Anaokulları ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir.

Madde 4 - Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz.

Madde 5 - Anaokullarına 4,5,6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocuklar birlikte bulundurulabilir.

Madde 6 - Çocuklar anaokuluna alınırken doktor tarafından muayene edilecek, bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşıları oldukları tespit edilecektir.

Madde 7 - Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır.

Madde 8 - Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli öykü okumalar ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

Madde 9 - Anaokulları en az haftada bir kez sağlık incelemesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimler hakkında çocukların velilerine bilgi verilecektir.

Madde 10 - Anaokullarında sınıf sayısı kadar kadın öğretmen ve yardımcı kadın öğretmen bulunur. Yönetim görevleri birincilere verilir.

Madde 11 - Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için;

- a) Darülmualimat (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime şubesinde mezun olmak,
- b) Veya bir anaokulunu yönettiğine dair belgesi bulunmak
- c) Veya anaokulu öğretmenliği yapabilecek yetenek ve bilgiye sahip olduğunu sınavla göstermek,
- d) Türkçeyi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Madde 12 - Anaokulu öğretmenleri Osmanlı uyuşuna sahip olacaklar ve hiçbir bulaşıcı hastalıkları bulunmadığı doktor raporu ile belirlenecektir.

Madde 13 - Anaokulu öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri İlköğretim Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

Madde 14 - İlköğretim Kanunu gereğince açılacak Sıbyan sınıfları da bu Nizamname Hükümleri'ne tabidir.

Madde 15 - Bu Nizamname yayınlandığı tarihte yürürlüğe girer (Akyüz, 1996).

Bu Nizamnamenin yayınlanmasından sonra İstanbul'da 1917 yılına kadar 30'a yakın anaokulu açılmıştır (Akyüz, 1996).

1923 yılı itibariyle anaokulu ve ana sınıflarında 136 öğretmen bulunmaktadır. Yine bu dönemde 5880 öğrencinin 38 ildeki 80 anaokulunda eğitim görmüştür. 1937-1938 yılı istatistiğinde ise kapatılan resmi anaokulları yer almazken, özel anaokulların sayısı 47, öğretmen sayısı 59, öğrenci sayısı da 1555 olarak gösterilmektedir. Yalnızca 14 Türk anaokuluna karşılık, 32 azınlık ve yabancı anaokulu bulunmaktadır. 1953'deki Millî Eğitim Şûrası'nda, okulöncesi eğitim kurumlarının açılması ile ilgili hükümlerin yeniden yer aldığı görülmektedir. 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanununun yürürlüğe girmesinden sonra 16 Haziran 1962 tarihinde anaokulları ve ana sınıfları yönetmeliği

yayınlanmıştır. Daha sonra konu ikinci 5 yıllık kalkınma plânında “Okulöncesi eğitimi 3-6 yaş çocuklarının eğitimidir şeklinde yer almıştır. Bu eğitim ancak anne eğitiminden yoksun çocukları ele almaktadır. 1968-72 döneminde okulöncesi eğitim hizmetleri bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı ana sınıfları kurularak geliştirilecektir. Bütün kız enstitülerinde öğretim programının geliştirilmesi amacı ile çocuk yuvaları açılacaktır” ifadesi bulunmaktadır. 1983 yılında çıkarılan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, 0-5 yaş çocuklarının bakımı ve eğitimi ile ilgili kurumların açılması ve denetlenmesini de Sağlık Bakanlığının görevleri kapsamına almıştır. Yine aynı yıl çıkarılan “özel kreş ve gündüz bakım evleri kuruluş ve işleyiş esasları hakkında yönetmelik”, özel kişi ve kuruluşlar tarafından açılacak kurumlarla ilgili çalışma, personel ve denetim şartlarını belirtmektedir (Oktay, 1990).

Ülkemizde okulöncesi eğitim yaklaşık 75 yıla yakın bir süredir geliştirilmeye çalışılan bir eğitim basamağıdır. Savaşlar, eğitim seferberliğinde okur-yazarlık yönünde yapılan tercihler Türk toplumunun geleneksel aile yapısı, okulöncesi eğitiminin bütün sorumluluğunun uzun yıllar boyunca ailelere bırakılmasına neden olmuştur (Oktay, 1990).

Temmuz 1988'deki XII. Milli Eğitim Şurası'nda okulöncesi eğitimi öğretmenliği ve okulöncesi programları konusuna değinilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin iki yıllık bir yükseköğretimden geçmeleri kararlaştırılmıştır. XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (27-28 Eylül 1993) ise okulöncesi eğitiminin önemi ve yaygınlaştırılması, okulöncesi eğitiminin tanımı, kapsamı, okulöncesi eğitiminin yaygınlaştırılması ile ilgili sorunlar ve öneriler tartışılmıştır. Okulöncesi eğitimi için kaynak temini ve kullanımı, okulöncesi eğitim programları ve eğitim araçları, okulöncesi eğitiminde koordinasyon ve iş birliği, mevzuat, öğretmen yetiştirme ve istihdam, okulöncesi eğitim modelleri alt komisyonları oluşturulmuş ve çalışmalar yapılmıştır. XV. Milli Eğitim Şurası'nda (Mayıs 1996) okulöncesi eğitiminin en azından iki yılının zorunlu olması hakkında kararlar alınmıştır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2001-2005) çocukta gelişimin 0-6 yaş arasında hızlı olmasından dolayı okulöncesi eğitiminin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Bu planda “okulöncesi eğitimi hizmeti veren kurumlar arasındaki farklılıkların giderilmesi için standartlar oluşturulacaktır. Okulöncesi eğitimi döneminde toplum tabanlı, milli, ahlaki ve manevi değerlere bağlı eğitim verilebilmesi için yazılı, sözlü ve görüntülü

eğitim programlarının yapımı özendirilecektir” denilmektedir (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

Son yıllarda yapılan okullaşma çabaları ile okulöncesi eğitiminde 2015-2016 öğretim yılı itibariyle toplam resmi ve özel kurum sayısı 27.793, toplam öğrenci sayısı 1.209.106, toplam öğretmen sayısı 72.228, toplam derslik sayısı 58.265’e ulaşmıştır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015).

2.3. Okulöncesi Eğitim Programları

Okulöncesi eğitim programı, çocukluk dönemiyle ilgili genel durumu ve çocukların öğrenme disiplinleriyle ilgili bir çerçeve çizmektedir. Bu içerik çocuklar için ayrı bir önem kazanmaktadır. Öğretmen, çocuğa deneyimler kazandırıp edindiği yeni deneyimleri ile yeni bilgilere ulaşması ve bu bilgileri kullanabileceği bir ortam hazırlamalıdır (Zembat, 2007:34). Çocuğu merkeze alan gelişimsel okulöncesi eğitim programları, çocukların gelişimlerini destekleyen ve etkin oldukları nitelikli eğitim ortamının olması gerekliliğini vurgulamaktadır. Gelişimin bir bütün halinde ve sürekli devam ettiğini kabul eden eğitimciler ilk olarak çocukların özelliklerini keşfetmekle başlamalıdır. Çocukların neler öğrendiği kadar hangi yollarla öğrendikleri ve hangi yolları kullanarak eğitim verileceği eğitimcilerin üzerinde durduğu önemli bir konudur (Güler, 2004:125).

Genel olarak Türkiye’de okulöncesi programlarının tarihsel gelişimine bakıldığında, 1952 yılına kadar, okulöncesi eğitim etkinlikleri yönetmeliklerle düzenlenmiş olup bu tarihten sonra okulöncesi eğitim hazırlanan program çerçevesinde yürütölmeye başlanmıştır. 1952 yılında “Anaokulları Programı ve Yönetmeliği ile Ana Okullarına Öğretmen Yetiştirilme Kursu Geçici Programı” hazırlanmıştır. Programda, okulöncesi eğitim kurumlarında yapılması gereken faaliyetlere ilişkin şema ve bu faaliyetler gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gereken hususlar ile öğretmenlere yönelik açıklamalar mevcuttur (Sapsağlam, 2013:66).

1952 yılına kadar, yönetmeliklerle düzenlenen okulöncesi eğitim etkinlikleri, bu tarihten sonra hazırlanan program çerçevesinde yürütölmeye başlanmıştır. Daha sonra 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında Okulöncesi Eğitim Programının yenilendiği görölmektedir.

1989 yılında hazırlana okulöncesi eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır. Yine aynı yıl öğretmenler için kılavuz kitap da hazırlanmıştır (Gürkan 2006:33). “1989 Okulöncesi Eğitim Programı, 4 ve 5 yaş grubu çocuklarının devam ettiği anaokulları, anasınıfları ve uygulama sınıfları için hazırlanmıştır. Bu programda okulöncesi eğitiminin amaçları, ilkeleri, dört ve beş yaş grubu çocuklarının eğitim amaçları, günlük faaliyet çizelgeleri ve her iki yaş grubu için birlikte ele alınacak üniteler ile belirli gün ve haftalar yer almıştır” (Akkaya, 2006:47).

Konu merkezli olarak hazırlanan ve uygulanan program çocukların bilişsel gelişimini desteklemekle birlikte diğer gelişim alanlarında sınırlı kaldığı için 1994 yılında yerini yeni programa bırakmıştır.

Türkiye’de ulusal okulöncesi eğitim programı olarak 1994 yılında uygulamaya konulan “Okulöncesi Eğitim Programı”, 0-72 ay aralığındaki çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve psikomotor yönden sağlıklı gelişmelerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 1994:13).

1994 yılı okulöncesi eğitimi programında yaşanan aksaklıklar nedeniyle kurulan komisyon tarafından yapılan araştırmalar neticesinde alınan kararlar doğrultusunda, kreş programının aynen uygulandığı, anaokulu ve anasınıfı programının ise “36-72 Aylık Çocuklar için Okulöncesi Eğitim Programı” adı altında birleştirildiği görülmüştür. 2002 yılı “Okulöncesi Eğitim Programında” üniteler çıkarılarak, hedeflerin merkeze alınması; böylece esnek program anlayışının öne çıkarılması sağlanmıştır (Gürkan, 2006:33).

İlköğretim programının 2006 yılında kapsamlı olarak değişmesi nedeniyle, okulöncesi eğitim programında değişiklikler yapılması gerekli olmuştur ve bu nedenle aynı yıl Okulöncesi Eğitim Programı da yenilenmiştir. Bu okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların; psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazırbulunuşluklarının sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2006:12).

2013 yılı okulöncesi eğitim programı 2012/2013 eğitim-öğretim yılında denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur. Uygulamayla ilgili yapılan araştırmalar ve alınan geri bildirimler, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim programında yapılan yenilikler ve Avrupa Birliği ülkelerinde okulöncesi eğitimle ilgili yapılan uygulamalar analiz edilmiştir. Bununla beraber, çocukların demokrasiye, insan haklarına ve farklı

kültürlere duyarlılık kazanmaları da amaç olarak benimsenmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda programın gözden geçirilmesi ve güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda, “36-72 Aylık Çocuklar için Okulöncesi eğitim programının geliştirilmesine ve “Öğretmen Kılavuz Kitabı”nın hazırlanmasına karar verilmiştir (MEB, 2013:8) Okulöncesi Eğitim Programı, çocukların gelişim düzey ve özelliklerine dayalı ve buna bağlı olarak tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır. Program yaklaşımı olarak sarmal, model olarak ise “eklektiktir. Programda kazanım ve göstergeler temel alınmıştır. Kazanımlar çocuklar tarafından başarılması gereken sonuçları gösterir yani çocukların öğrenmeleri gereken becerileri, bilgileri ve yetkinlikleri oluşturmaktadır. Göstergeler ise kazanımların gözlenebilir halidir. Bu program, çocuk merkezli bir program olup aktif öğrenmeyi öne çıkararak ve bilginin öğrenen kişi tarafından yapılandırılmasını benimsediği için kazanım ve göstergeler kullanılmıştır (MEB, 2013:7-8).

“Genel olarak okulöncesi eğitim programları değerlendirildiğinde; Osmanlı döneminde hazırlanan programların, ülkenin içinde bulunduğu sosyal, siyasi, ekonomik durumun etkisiyle şekillendiği görülmektedir. Eğitim etkinlikleri, tamimler şeklinde düzenlenmektedir. Osmanlı döneminde, ilköğretime önem verilmiş ve anaokullarına ayrılan ödenekler ilköğretime aktarılmıştır. Bu durum okulöncesi eğitim programlarını da olumsuz etkilemiş, sürekli değişikliğe uğramasına neden olmuştur. Cumhuriyetin ilanından sonra, bir süre yönetmeliklerle programlar düzenlenmiş, öğretmenlerden alınan geri bildirimler, uygulamada yaşanan sıkıntıların göz önüne alınması ve eğitim sistemindeki gelişmeler ve değişmelerin de etkisiyle programlar sürekli güncellenmiştir” (Akkaya, 2006:38).

2.3.1. Okulöncesi Eğitiminin Amaçları

Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Örgütü’nün uzun yıllar başkanlığını yürütmüş olan Mialaret’in sınıflandırmasıyla, okulöncesi eğitimin evrensel amaçları şu şeklide sınıflandırılmaktadır;

1. Toplumsal Amaçları:
 - a. Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,
 - b. Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak,

c. Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine katkıda bulunmak.

2. Eğitimsel Amaçları:

a. Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını arttırmak

3. Gelişimsel Amaçları:

a. Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, kendi vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız olarak yapma, konuşma, öğrenme ve dil becerileri gibi temel becerilerinin gelişimini sağlamak (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçlarına göz atacak olursak; Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları 1973 tarihli 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu’nda belirtilmiştir. Buna göre Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (METK, 1973).

Türkiye’de okulöncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013).

Bu dönemdeki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıkları kazanmalarını sağlamak, çocukların millî, manevî, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının geliştirmek, Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak, çocuğun benlik kavramının gelişmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve öz denetimini sağlamasına imkân tanımak ve çocukların sorumluluk yüklenmelerini, dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak okulöncesi eğitiminin amaçları olarak Milli Eğitim’in genel amaç ve temel ilkelerine (Milli Eğitim Temel Kanunu) uygun olarak sıralanabilir.

Çocukların ilköğretime uyum sağlamalarına yardımcı olmak, çocukların millî, manevî, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının geliştirmek, her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak, çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına ve kendini ifade etmesine, sosyalleşmesine katkıda bulunmak, çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını artırmak, çocuğun doğal gelişimini temel alarak gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek de okulöncesi eğitiminin amaçları arasında sayılabilir (Başal, 2005; Oktay, 2004).

Bu amaçlar doğrultusunda okulöncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

- Okulöncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okulöncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okulöncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmeleri desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımları sağlanmalıdır.
- Okulöncesi eğitimi süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- Çocuğun gelişimi ve okulöncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013).

2.3.2. Okulöncesi Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki hızlı değişmeler eğitim sistemlerinden beklentileri artırmakta, iyi eğitilmiş ve öğrendiklerini transfer edebilen bireylerin yetiştirilmesinin önemi giderek artmaktadır. Sürekli kalkınma için öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kazanma ve bilgiyi kullanma becerilerinin geliştirilmesi en temel konu haline gelmiştir (Fidan ve Baykul, 1994). Bilimsel sürece ilişkin bilgi, beceri ve yeterliklerin kazandırılması görevlerini ise eğitim kurumlarının üstlenmeleri beklenir. Her düzeyde eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştiren eğitim kurumları uygulamakta oldukları programların düzeylerine bağlı olarak bu özellikleri kazandırmaya çalışır. Özellikle son yıllarda yükseköğretim düzeyindeki eğitim kurumları, öğrencilerin gerçek yaşantılarında karşılaşılabilecekleri problemleri çözebilmesine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek adına eğitim programlarına bilimsel araştırma yöntemleri dersini dâhil etmişlerdir (Yaşar, 2014: 110).

19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın başlarına Rousseau ile başlayan çağdaş pedagojinin öncülerinden Ellen Key, John Dewey, Angelo Parti, Maria Montessori ve Helen Parkhurst'un geliştirdiği eğitim sistemi yıkılarak bilimsel düşünmeye dayalı bir süreç başlatılmıştır (Tokgöz, 2004, 14). Nitelikli insan yetiştirme idealini gerçekleştirmek adına yapılan eğitim reformları, bilim insanlarının çalışmalarından elde ettiği bilgiler ışığında gerçekleşmektedir. Yani bilimin temel dayanağı bilgi olmaktadır. Bu durumda, "Bilgiye ulaşmanın yolu nedir?" sorusunun cevabı önem kazanmaktadır. Öğrenme isteğini daima canlı tutan, öğrenmeyi öğrenen, öğrendiklerini paylaşan, öğrenmenin zevkine varan bireyler yaşamlarında yeni bilgiler edinme fırsatlarını kendileri yaratarak bilgiye ulaşmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ilkelerini benimsemiş olan ve araştırmacı kimliğiyle öne çıkan bu kimseler, yaptıkları çalışmalarla hem kendilerine hem de topluma fayda sağlamaktadırlar (Dilbaz, Özgelen ve Yanpar Yelken, 2012, 307).

Bu yönüyle bilim toplumsaldır. Bilimin toplumsallığı, çağdaş bilim adamlarının ekip halinde birlikte çalışmalarının açık anlamda değil, özündedir. Bilimin üzerinde çalıştığı şey, başka bilim adamlarının işlem ve argümanlarının toplamıdır (Poincare, 1997).

Bilime değer vermek, bilimselliği önemsemek, bir milletin her alanda ilerlemesini destekler. Bilimsellik toplumsal, iktisadi, siyasal, kültürel ve ideolojik örgütlenmenin merkezini oluşturan bir bakış açısıdır. Eğer öğrencilerin bilimi sevmelerini, bilime ilgi duymalarını sağlayabilirsek, onlara bilimsel düşüncenin önemini öğretilirsek, o zaman öğrencilerin hayatları da daha düzenli ve kontrollü olur. Bilim, insanların hayatlarına çeki düzen veren, onları kurtuluşa erdiren şeydir (Demir, 2009).

Eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri de bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi paylaşabilen, araştırmacı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesidir (Ünal ve Ada, 2007: 140–141). Gerek son yıllarda yapılan araştırmalarda gerekse 6 yaş döneminin kritik dönem olduğu göz önünde bulundurularak, çocukların ileriki yıllarda bilimsel süreç becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için okulöncesi dönemde bilimsel becerilerle tanışmaları gerektiği ortaya konmuştur. Bu becerilerin etkin bir şekilde kazandırılması için iyi bir öğrenme ortamı hazırlanmalı ve düzenlenen etkinliklerle bu ortam desteklenmelidir (Ayvacı, 2010: 7). Çocuklara bilimin tanıtılması için, onların erken yaşta bilimle ve bilimsel düşünce yöntemleriyle tanışması, neden-sonuç ilişkileri kurarak nesnel düşünce biçimini geliştirmesi, gözlem yapabilmesi

desteklenmelidir. Bu görüş doğrultusunda günümüz çocuğunun araştıran ve sorgulayan bir birey olabilmesi için analitik düşünceye hazırlanması gerekmektedir (Songür Dağ, 2008: 113).

Çocukların etraflarındaki dünyaya anlam verme çabaları, bu basit gayretlerle şekillenmektedir.

Çevreyle etkileşim arttıkça, çocukların etraflarındaki gelişen olaylara daha fazla ilgi duymaya başladığı görülmektedir. Aslında, gözlemledikleri olayların nedenlerini merak ederek sorgulamaları, 2–6 yaş aralığındaki çocukların en belirgin özelliklerindedir. Bu dönemde bir bilim adamı kadar meraklı olan çocuklar araştırmaya, keşfetmeye, öğrenmeye ve yeni şeyler yaratmaya isteklidirler (Holt, 1991; Akt, Büyüктаşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012: 276).

Okulöncesi ve ilköğretim döneminde çocuklara bilimin ve bilimsel düşüncenin aşılmasıyla birlikte çocuk, bilimsellik için en önemli sorulardan biri olan “neden” sorusunu sormaya başlamaktadır (Demirsoy, 2009: 23). Bir çocuk evrende ilk olarak her şeyin bir nedeni olduğunu, o nedenin bugün çözülememiş olsa bile yarın mutlaka çözüleceğine; hatta bunu kendisinin yapması gerektiğine inandırılması gerekir. Bu nedenle sorulan her soruya şu ya da bu şekilde özellikle matematik, fizik, kimya ve biyoloji bilimlerinin ilkeleri ile uyuşacak açıklamalar getirilmelidir. Merak ettiği şimdilik çözümsüz bir konu varsa, bunu sen bulacaksın gibi bir yönlendirme ya da görevlendirme ile bu çocuğu en az bir konuda merak sahibi yapabiliriz. (Demirsoy, 2009: 44).

Çocukların kullanıp geliştirdikleri beceri ve süreçler bilim adamlarının araştırma yaparken kullandıkları süreç ve becerilerle aynıdır. Doğanın işleyişini kavramak ve yaşanılır ortamlar sağlamak için bilim adamları tarafından bu beceri ve süreçler kullanılır. Bilim adamları da gözlem, sınıflama, ölçüm yapar, sonuçlar çıkarmaya çabalar, hipotezler ileri sürer ve deneyler yapar (Temiz, 2001: 36).

Bilimsel süreç becerileri, birçok alanda öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcı hale getiren, çocukların yaparak yaşayarak öğrendiği ve aynı zamanda iletişim ve sorumluluk alma becerilerini de geliştiren, bilimsel araştırma yöntemlerini öğrenmeleri sonucunda içinde yaşadıkları dünyayı daha kolay anlamalarını sağlayan önemli becerilerdir (Dağlıoğlu, 2006, 14).

Bilim nesnel dünya ve bu dünyada gerçekleşen olaylar hakkında genel çözümlere, açıklayıcı genellemelere ulaşmayı ve oluşturulacak modellerle öngörü ve kestirim yapabilecek duruma gelmeyi hedefleyen bir disiplindir. Bilimsel bilgi üretim süreci, kimi zaman birikimlerden, bilgiden, rastlantılardan, meraktan gözleyerek, hayal ederek, uçuk aykırı düşünceler öne sürerek bir problemin tanımlanmasıyla başlar (Sevgi, 2004).

Yıldırım (2011) bilimin özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

Bilim olgusaldır; doğrudan veya dolayısıyla gözlenebilir olgular dile getirilir,

Mantıksaldır,

Objektiftir; ancak her zaman tam bir nesnellik sağlanamaz,

Eleştiricidir,

Genelleyicidir; önermeleri genelleme niteliğindedir, olgular arasında değişmez bazı ilişkileri sunar,

Seçicidir; olgunun incelenebilmesi problemle ilgili olmasına bağlıdır,

Birtakım varsayımlara dayanmaktadır.

Bilim bilgi üretme süreci kendine özgü yöntemler kullanır. Bilimsel araştırmalarda kullanılan yöntem, genel anlamda geçerli ve güvenilir bilimsel bilgiye ulaşmak için izlenmesi gereken yolu ifade etmektedir. Bilimsel yöntem çeşitli yeni bilgiler edinmek veya bilinen bazı bilgileri doğrulamak veya düzeltmek amacıyla, çeşitli fenomenleri araştırmak için ve geçmişte kazanılmış, öğrenilmiş bilgileri tamamlamak için kullanılan yöntemlerin bütününe verilen isimdir. Bilimsel yöntem(ler) gözlemlenebilir, deneysel ve ölçülebilir kanıtların belirli bazı mantıksal prensiplerle incelenmesine dayanır (Turhanoğlu, 2012: 6). Bilimsel yöntem, bir bilim adamının araştırdığı veya karşı karşıya olduğu bir problemdeki bilgi çeşidine bağlı olarak tanımlayabileceği bir gelişim süreci olarak da tanımlanabilir (Cohen ve Manion, 1994).

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin en önemli dayanağı ise hiç şüphesiz bilimsel araştırmalardır. Bilimsel araştırma; bir konuda sorunların belirlenmesi, çözüm yollarının planlanması, uygulamaya konulması, sonuçlandırılması, sonuçların tartışılması ve yorumlanması ile ilgili olarak gerçekleştirilen bilgi üretim etkinliklerinin tümüdür (Yenilmez ve Ata, 2012). Ayrıca, problemlere güvenilir çözümler bulmak

amacıyla planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanması, değerlendirilmesi ve rapor edilmesi süreci biçiminde tanımlanabilir (Yaşar, 1998: 159).

Araştırmalar belli bir sorunu çözmeyi, bir durumu açıklamayı ya da bir kurum geliştirmeyi ilke edinir. Bilimsel araştırmalar şu amaçlarla oluşturulur (MEGEP, 2006: 7):

- Bir sorunu çözmek: Bilimin her alanında çözüm bekleyen geliştirilmeye ve iyileştirilmeye ihtiyaç duyan sayısız sorun vardır. Bir araştırma alanıyla ilgili herhangi bir sorunu çözmeyi amaç edinebilir.
- Yeni bir ürün ortaya koymak: Bir araştırma o ana kadar hiç ele alınmamış bir ürün, bir bilgiyi ortaya çıkarmayı amaç edinebilir. Aynı zamanda var olan bilgi ya da ürünü geliştirmekte bir yeniliktir. Örneğin; telefon mevcut bir üründür. Fakat geliştirilip cep telefonu halini aldığı anda ortaya çıkan ürün de yenidir.
- Yeni bir yöntem geliştirmek: Bir sorunun çözümünde ortaya çıkarılabilecek yeni bir yöntem oluşturmak da bilimsel araştırmanın amaçlarındandır. Örneğin ilaç tedavisi yerine ışın tedavisi geliştirmek bir yeni yöntem oluşturmaktır.

Bilimsel araştırma sürecinin aşamaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Balcı, 2010):

- Araştırma probleminin teşhisi ve tanımlanması,
- Problemlerle ilgili var olan alanyazının taranması,
- Araştırma soru ya da hipotezlerinin ifade edilmesi,
- Araştırma sorularını yanıtlamak ya da araştırma hipotezlerini test etmek üzere araştırma deseninin geliştirilmesi,
- Verilerin toplanması,
- Verilerin analizi,
- Araştırma problemi hakkında sonuçlar çıkartmak üzere bulguların yorumlanması.

Sonuç olarak, okulöncesi eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte ilgili konulara yönelik araştırmalar da önem kazanmıştır. Araştırmaların yönelimlerinin ortaya konması; aynı zamanda Türkiye’de hangi çalışmalarının öne çıkarıldığını ya da ihtiyaçların neler olduğunun bilinmesi açısından önemlidir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında ilgili makalelere yer verilmiştir. İlgili çalışmalar; makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi ve internet kaynaklar olarak kendi içinde sınıflandırılmıştır.

2.4.1. İlgili Makaleler

Ünlü ve Alkış (2006), okulöncesi eğitim programlarında coğrafya dersinin gerekliliği üzerine yaptığı çalışmasında okulöncesi öğretmenliği programlarında coğrafya derslerinin olmadığı veya çok kısıtlı olduğunu, coğrafya derslerinin okulöncesi programlarına dâhil edilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Tatar ve Tatar (2008) Türkiye’de yayınlanan fen bilimleri ve matematik eğitimi makalelerinin betimsel bir analizini yapmayı amaçladıkları çalışmalarında, 2000–2006 yılları arasında 26 hakemli dergide yayınlanmış, toplam 680 makaleyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, anahtar kelime olarak neredeyse cümle biçimindeki yapıların kullanıldığı, fen ve matematik ile ilgili konulara özgü anahtar kelimelerin hemen hemen hepsinin frekansının düşük olduğu, okulöncesi ve ilköğretim düzeyinde fen ve matematik müfredatı konularının ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki konulara göre daha az ele alındığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacıların konu bakımından fen eğitiminde kavram yanılgısı ve matematik eğitimde ise tutum çalışmalarına daha çok değinildiği belirlenmiştir.

Arık ve Türkmen (2009) eğitim bilimleri alanında yayımlanan, bilimsel dergilerde yer alan makaleleri farklı açılardan incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, makalelerde daha çok üniversite öğrencilerinin örnekleme oluşturduğunu, eğitim araştırmalarının asıl hedefi olması gereken okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin gereken izinlerin alınmasının zorluğundan ve zaman olarak ekonomik olmadığının düşünülmesinden dolayı ihmal edildiğini belirtmişlerdir.

Karadağ (2009) Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin eğitim bilimleri uzmanlık alanlarına göre tematik dağılımları ile metodolojik nitelik düzeyleri ve hata tiplerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve durum çalışması modeli benimsenmiştir. Desen olarak iç içe geçmiş durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de eğitim bilimleri alanında 2003–2007 yılları arasında yapılan 324 doktora tezi oluşturmaktadır. Araştırmada veri

toplama aracı olarak ölçeğin içerik geçerliğini belirlemek için oluşturulan toplam 10 yöntem bilim uzmanı, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik düzeyi ve araştırmacının tez inceleme yeterliliğini test edecek ve çalışma evrenindeki tezler arasından ölçüt ve sistematik örnekleme yöntemi ile seçilen 20 adet tez, veri toplama aracının güvenirlik düzeyini test-yeniden test yöntemiyle belirlemek amacıyla kasıtlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 20 doktora tezi ve 211 diğer tezler kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Tematik Yapı Belirleme Formu ve Eğitim Araştırmaları Değerlendirme Ölçütleri Formu kullanılmıştır. Veri analizinde üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. İncelenen doktora tezlerinin tematik dağılımlarının betimlenmesinde frekans analizi ve kategorisel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında doktora tezlerinde daha çok tutum ve başarı temalarının ele alındığı ve hatadan arınıklık bakımından ise yeterli düzeyde bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Geçit (2010) ortaöğretim coğrafya öğretiminde 2000 yılından 2009 yılına kadar geçen süreçte yapılan coğrafya eğitimi ile ilgili araştırmaları konu alanlarına göre sınıflandırmayı ve sonraki araştırmalara gelecek araştırmalara ışık tutmayı amaçladıkları araştırmalarında, 2000–2009 yılları arasında yayınlanan ulusal ve uluslararası hakemli 33 dergi ile 20 ulusal ve uluslararası bildirileri incelemiştir. Ayrıca coğrafya eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini de araştırmaya dâhil etmiştir. Araştırma sonucunda coğrafya alanı ile ilgili sadece 5 çalışma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde bunların genelde okulöncesi eğitim programları ve tarihi coğrafya ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can Yaşar ve Aral (2011) Türkiye’de okulöncesinde drama alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik dağılımlarını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 1990-2010 yılları arasında yayınlanan Okulöncesinde drama alanında yapılmış 33 yüksek lisans ve 7 doktora tezi olmak üzere toplam 40 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilk yapılan yüksek lisans tezlerinde dramanın okulöncesinde kullanımı üzerine arttığı görülmüştür. Daha sonraki çalışmalarda dil ve iletişim becerileri, sosyal-duygusal gelişim, bakış açısı alma becerileri, müzik, fen eğitimi, matematik, yaratıcılık, beslenme ve rol oynama temalarına yer verildiği ve drama uygulamaları konusunda öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Doktora tezlerinde bakıldığında ise sosyal gelişim, dil gelişimi, işitsel muhakeme, matematik yeteneği ve işlem beceri ile

yaratıcılık temalarına yer verildiği ve okulöncesi eğitim öğretmenleri ile öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin incelendiği görüşmüştür.

Tarman, Güven ve Aktaşlı (2011) doktora tezlerinin birbirlerine etkilerini, benzer konular üzerine araştırma yapan araştırmacıların yapılmış diğer çalışmalardan ne kadar haberdar olduklarını, araştırmacıların farkındalık düzeylerini, tezlerin genel amaçlarını ve yapılan alışmaların ne kadarının yayına dönüştürüldüklerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında nitel araştırma yöntemini kullanmışlardır. Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) "Ulusal Tez Merkezi" sitesi taranarak ulaşılan 40 doktora tezi konularına, yıllarına, üniversitelere, hangi araştırma tekniğinin kullanıldığına, danışman unvanlarına, hazırlanan tezlerin Enstitüleri ve Anabilim Dallarına göre sınıflandırılarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda 40 doktora tezi içerisinde 27 farklı konunun ele alındığı görülmüştür. Doktora tezlerinin yarısından fazlasının yayınlandığı yine araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Yine araştırmada yayınlanan tezlerin ne tür yayınlar olduğu ele alınarak alana sağladıkları katkılar tartışılmış ve ilerideki araştırmalar için öneriler verilmiştir. Ayrıca araştırmada farklı çalışmaların kıyaslanması ve incelenmesinin olumlu katkıları vurgulanmıştır.

Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012), Türkiye'de matematik eğitimi alanında yayınlanan makaleleri içerik olarak analiz etmeyi amaçladığı araştırmalarında, 1987–2009 yılları arasında ulaşılabilen kaynaklardan, 27'si ulusal, 5'i Web of Science SSCI indeksinde bulunan uluslararası toplam 32 farklı dergide matematik eğitimi alanında yayınlanan toplam 359 makaleyi incelemişlerdir. İlgili yayınları değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir ve sonuçlar ise betimsel yöntemlerle sunulmuştur. Çalışma sonucunda matematik eğitimi araştırmalarında 2002 yılından sonra büyük bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca makalelerde nicel araştırmaların daha çok kullanıldığı, konu olarak öğrenme çalışmalarının tercih edildiği, genellikle tek veri toplama aracının kullanıldığı ve veri analiz yöntemi olarak yüzde ve frekans tablolarının kullanımının daha çok kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacıların örneklemine bakıldığında daha çok lisans düzeyinde çalıştıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmacıların lisansüstü, okulöncesi, yöneticiler ve aile örneklem gruplarıyla çalışmayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker (2012) T¼rkiye’de 1990–2009 yılları arasında tamamlanan fen bilimleri eğitimi ile ilgili tezlerin içerik analizini inlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, tezlerin t¼r¼n¼, tarihini çalışılan alanı, çalışma grubunu, araştırma modelini, veri toplama araçlarını, istatistiksel analizleri ve çalışılan üniteleri ele almışlardır. Araştırma modeli ve veri toplama araçları olarak ise deneysel y¼ntemi kullanmışlar ve verileri test y¼ntemi ile toplamışlardır. Araştırmalarını genellikle tek değişkenli ve parametrik istatistiksel analizler ile devam ettirmişlerdir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında, makalelerin örneklemelerinin ilköğretim öğrencileri, lisans öğrencileri/ğretmen adayları ve öğretmenler olduğunu; okulöncesi öğrencileri, engelli öğrenciler, veliler, ğretim elemanları ve m¼fettiřlerin en az sayıda rneklemi oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Göktaş, Hasançebi, Varışoğlu, Akçay, Bayrak, Baran ve Sözbilir (2012) 2005-2009 yıllarında SSCI ve ULAKBİM veri tabanları tarafından yayımlanan T¼rkiye’deki eğitim dergilerinde yayımlanan eğitim araştırmalarını t¼rleri, y¼ntemleri, konu alanları, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, veri analiz y¼ntemleri ve örneklem özellikleri açılarından değerlendirmeyi amaçladığı çalışmalarında, amaçlı örnekleme y¼ntemi ile seçilen 2115 makaleyi Eğitim Bilimleri Yayın Sınıflama Formu (EBYSF) kullanılarak incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre makale t¼r¼ açısından daha çok betimsel çalışmaların tercih edildiği; konu olarak çoğunlukla eğitim teknolojileri, fen bilimleri eğitimi, PDR ve matematik eğitiminin ele alındığı, sıklıkla nicel araştırma y¼ntemleri kullanıldığı ve veri toplama aracı olarak anket ve ilgi, tutum, yetenek, kişilik testlerinin daha çok kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Örneklem grubuna bakıldığında daha çok lisans d¼zeyindeki öğrencilerle ve öğretmenlerle çalışıldığı, okulöncesi grubu ile çok az çalışıldığı gr¼lm¼řt¼r. Örneklem b¼y¼kl¼đ¼ olarak 31-100 ile 101-300 kişi arasında değişen grupların olduğu tespit edilmiştir. Örnekleme tekniği olarak da kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinin çok kullanıldığı gr¼lm¼řt¼r.

Kaya (2013) coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansst¼ tezleri b¼t¼nc¼l bir bakış açısıyla değerlendirmeyi ve ileride yapılacak çalışmalara yeni bir bakış açısı getirmeyi amaçladığı çalışmasına, 2012 yılına kadar coğrafya eğitimi alanında yapılmış 422 (360 y¼ksek lisans ve 62 doktora) lisansst¼ tezi incelemiştir. Araştırmasında meta-analiz y¼ntemini kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre lisansst¼ tezlerinin daha çok ortaöğretime yönelik olduğu, daha sonra ise ilköğretim ve y¼ksekđretimin geldiği gr¼lm¼řt¼r. Lisansst¼ tezlerin hedef kitleleri arasında okulncesinin olmamasının

sebebi bu alanda coğrafi bilginin yoğunluğunun az olması şeklinde yorumlansa da, daha çok bu alanda yapılan çalışmaların eksik olduğu ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçüköğlü ve Ozan (2013) 2008-2012 yılları arasında Türkiye`de sınıf öğretmenliği alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenerek lisansüstündeki araştırma eğilimlerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında, tezleri yayınlandığı yıl, yöntem, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri ve konuları açısından incelemişlerdir. Tezler betimsel yaklaşım çerçevesinde doküman incelemesi yapılarak ele alınmıştır. Ayrıca tezlerin tümü “Tez Sınıflama Formu” kullanılarak içerik analizi yapılmıştır ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Veri analiz sonuçlarına bakıldığında tezlerin büyük bir bölümünün nicel çalışmalar olduğu, betimsel tarama türünde olduğu, tezlerde daha çok anket ya da likert tipi ölçeklerin kullanıldığı ve t-testi ve varyans analizi istatistiklerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen tezlerin sırasıyla en çok eğitim programları ve öğretim, Türkçe eğitimi ve hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında yapıldığı görülmüştür. Örneklem gruplarına bakıldığında, çalışmaların daha çok öğretmenler ve ilköğretim 1-5 öğrencileriyle yapıldığı, okulöncesi dönemi çocukları ile ise oldukça az çalışmanın yürütüldüğü görülmüştür.

Şahin, Kana ve Barışoğlu'nun (2013) 2000-2011 yılları arasında Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan tezlerin konu alanlarının, yöntemlerinin, veri toplama araçlarının, veri analiz yöntemlerinin ve örneklem özelliklerinin eğilimlerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında, Yüksek Öğretim Kurulunun tez veri tabanında 2000-2011 yıllarında yayınlanan ve erişim izni olan Türkçe eğitimi alanındaki 62 doktora ve 490 yüksek lisans tezi ele alınmıştır. Verileri oluşturan tezler “Türkçe Eğitimi Tezlerini Sınıflama Formu (TETSF)” kullanılarak irdelenmiştir. Türkçe eğitimi tezlerinde kullanılan örneklem gruplarına bakıldığında okulöncesi öğrencilerinden çok az sayıda veri toplandığı ortaya çıkmıştır.

Varişoğlu, Şahin ve Gökteş (2013) Türkiye`de SSCI ve ULAKBİM Sosyal Bilimler veri tabanlarındaki 2000-2011 yılları arasında yayımlanan Türkçe eğitimi araştırmaların, konu alanları, yöntem, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve örneklem özelliklerini tespit etmeyi amaçladıkları araştırmalarında, amaçlı örnekleme tekniği ile seçilen 44 dergideki 558 makale kullanılmış ve çalışmalar Türkçe Eğitimi Yayın Sınıflama Formu (TEYSF) kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada içerik analizi

yöntemi kullanılmıştır ve veriler SPSS 16.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yöntemde daha çok “tarama” modelinin kullanıldığı, genellikle “nicel araştırma” yöntemlerinin kullanıldığı, elde edilen verilerin daha çok “doküman ve anketler” aracılığıyla toplandığı, veri analiz yöntemleri arasında da “betimsel analizin” çok fazla kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Türkçe eğitiminin alanına göre yapılan incelemede, “karma beceri alanları” başlığı altındaki yayınlarla “okuma eğitimi” üzerine yapılan çalışmaların daha çok olduğu görülmüştür. Türkçe eğitimi araştırmalarında kullanılan örneklem düzeylerine bakıldığında, en çok ilköğretim öğrencileri ile lisans düzeyindeki öğrencilerin yer aldığı; öğretim üyeleri, okulöncesi dönemindeki çocuklar, yöneticiler, veliler ve lisansüstü öğrencilerden daha az veri toplandığı belirlenmiştir.

Güven, Kaplan, Varinlioğlu, Sungur, Hamalosmanoğlu ve Bozkurt (2014) araştırmalarında makaleleri, çalışma dili, katılımcı türü, araştırma türleri, araştırma alanları, veri toplama araçları ve veri analiz programları olarak gruplandırmışlar ve ele almışlardır. Dergilerden elde edilen makaleler incelendiğinde Güven ve ark. (2014) tarafından yapılan gruplamalarda okulöncesi alt başlıklarının ele alınmadığı görülmüştür.

Ozan ve Köse (2014) Türkiye’de 2007-2011 yılları arasında “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında yayınlanmış çalışmalarını inceleyerek araştırma eğilimlerini belirlemeye amaçladıkları çalışmalarında, makaleleri yayınlandığı yıl, yazar sayısı, yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi, veri analiz teknikleri ve konuları bakımından ele almışlardır. Makaleler betimsel ve içerik olarak “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda örneklem gruplarından makalelerde en çok öğretmenler ve lisans öğrencileri ile çalışıldığı görülmüştür. Buna rağmen okulöncesi çocuklarının araştırma konusuna nispeten daha az dâhil edildiği görülmüştür. Bunun sebebinin lisans öğrencilerinden veri toplamanın zaman ve emek açısından daha kolay olmasından kaynaklandığı söylenmiştir.

Aral, Fındık Tanrıbuyurdu, Yurteri Tiryaki, Sağlam ve Aysu (2015) Türkiye’de çocuk gelişimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, tezler yıl, üniversite, enstitü, bölüm, çalışmanın türü, yaş grubu ve konu bakımından incelenmiş ve ileride alanda yapılacak çalışmalarla ilgili öneriler sunulmuştur. Bu amaçla çalışmaya 1970-2014 yılları arasında yapılmış ve Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi internet sitesi ve üniversitelerin kütüphanelerinden ulaşılabilen Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve

Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Sağlığı Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı'nda yapılmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 1970-2014 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu ortaya çıkmıştır. Okulöncesi ile ilgili tezlerin çalışma grubunun okulöncesi dönem çocukları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerde en az çalışılan örneklem grubunun bebeklik dönemi, çalışma konusunun ise bebeklik döneminde gelişim ve anne-baba eğitimi olduğu araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır.

Ertürk Kara ve Aydın Şentürk (2016) Türkiye'de son 2000-2015 yılları arasında okulöncesinde fen eğitimi alanında yapılan çalışmaların incelenmeyi amaçladığı araştırmalarında, nitel yöntem kullanmışlardır. Okulöncesi eğitim alanında fen ile ilgili araştırmalar belirlenerek, bu çalışmalara içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada okulöncesi dönemde fen eğitiminde hangi konularda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu, ne tür araştırma ve veri analizi yöntemlerinin kullanılabilceği, hangi örneklem grupları ile yeni araştırmalar yapılabileceği vb. konularda araştırmacılara detaylı bilgi sunulmuştur. Sonuçlar, okulöncesi fen eğitimi alanında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Özen ve Arslan Hendekçi (2016) araştırmalarında, 2005-2015 yılları arasındaki Türkiye'de yayımlanmış eğitim denetimi alanındaki makale ve tezleri araştırarak, Türkiye'de eğitim sistemindeki gelişmeleri takip etmeyi hedeflemişlerdir. Kaynakları oluşturan 66 makale ve 7 tez betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Türkiye'de eğitim denetimi bağlamında en çok denetimin işlevlerini içeren çalışmaların yapıldığı, bu çalışmalarda daha çok "çağdaş denetim modelleri ve anlayışlarının" ele alındığı ve bu çalışmalarda yalnızca öğretmen denetimine ilişkin modellerin değerlendirildiği, özellikle kurumsal farklılıklar gözetilerek (okulun öğretim seviyesi, okulöncesi, temel eğitim vb.) çalışılmadığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Yalçın (2016) 2012-2015 yılları arasında Sosyal Bilimler Atıf İndeksi'nde taranan ölçme ve değerlendirme alanındaki makaleleri; yazar sayısı, konu seçimi, evren-örneklem/çalışma grubu büyüklüğü ve özellikleri, veri toplama teknikleri/araçlarının türü, veri analiz yöntemleri ve kullanılan paket programları açısından incelemeyi amaçladığı çalışmasında, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen üç dergideki 358 makaleyi incelemiştir. Verilerin analizinde ise kategorisel ve frekans analizini kullanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre en fazla çalışılan konunun “farklılaşan madde fonksiyonu” olduğu, makalelerdeki örneklem sayısının oldukça fazla olduğu, çalışmaların yarısında simülasyon verileri kullanıldığı ve R yazılım diline bağlı paketlerin tercih edildiği belirlenmiştir.

Bartan ve Şahin (2017) Türkiye’de okulöncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, içerik analizi yöntemlerinden betimsel içerik analizini kullanmışlardır. Ayrıca verilerini 2011-2016 yılları arasında incelenen 108’i yüksek lisans, 22’si doktora olmak üzere 130 lisansüstü tezdten oluşturmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre okulöncesi eğitimi ile ilgili yapılan yüksek lisans tezlerinin 2012 ve 2015 yıllarında, doktora tezlerinin ise 2013 yılında daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü çalışmaları üniversite bazında incelendiğinde ise Hacettepe ve Gazi Üniversitesinde okulöncesi eğitimi ile ilgili daha çok yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırma türleri açısından ele alındığında ise daha çok nicel araştırmanın, veri toplama aracı olarak da en çok ölçeklerin kullanıldığı, istatistik yöntemlerden en çok tercih edilenin ise t-testi ve ANOVA testi olduğu belirlenmiştir. İl olarak bakıldığında ise yapılan lisansüstü çalışmalarında daha çok Ankara ilinin tercih edildiği görülmüştür.

Candaş ve Karataş (2017) çevre eğitimi alanındaki araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, 1996-2016 yılları arasında SSCI, ULAKBİM ve ERIC veri tabanlarından elde ettikleri yayınları incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan örneklem gruplarından ortaöğretim, ilköğretim ve okulöncesi öğrencileri ile yapılmış araştırma sayısının oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çifçi (2017), Türkiye’de, 2006 yılından 2017 yılına kadar ki süreçte coğrafya eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarını türlerine, konularına, araştırma modeline, veri toplama-veri analiz yöntemlerine ve örneklemlerine göre sınıflandırmaya çalıştığı araştırmasında YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan 146 yüksek lisans ve 41 doktora tezini incelemiştir. Veri olarak kullanılan tezler “Coğrafya Eğitimi Yayın Sınıflama Formu” kullanılarak incelenmiş ve içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre bu yıllar arasında okulöncesi eğitiminde coğrafya çalışmaları ile ilgili herhangi bir teze rastlanmamıştır.

Ertekin (2017) Türkiye’de klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makaleleri inceleyerek içerik analizini yapmayı amaçladığı çalışmasında, “Google Scholar” ve “Dergipark”da indekslenen 43 makaleyi ele almıştır. Alanyazın taranarak alanla ilgiler

veriler elde edilmiş, frekans ve yüzde tablosu olarak betimsel biçimde ortaya koyulmuş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilere göre en çok çalışmanın 2016 yılında yapıldığı, erkek araştırmacıların daha fazla olduğu, en çok çalışmanın gitar eğitimi alanında yapıldığı ortaya çıkmıştır. Araştırma yöntemlerine bakıldığında nicel ve nitel yöntemlerin yakın oranlarda kullanıldığı, büyük oranda betimsel araştırma deseninin kullanıldığı, en sık kullanılan veri toplama aracının kaynak tarama olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların yayınlanma yerlerine bakıldığında ulusal ve uluslararası nitelikteki dergilerde yayınlanan çalışmaların birbirlerine yakın sayıda olduğu görülmüştür.

Güven ve Aslan (2018), 2012-2016 yılları arasında Türkiye'deki dergilerde yayınlanan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında ki makaleleri incelemeyi ve bu alandaki araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, 23 dergi ve bu dergilerde yayınlanan 441 makaleyi incelemişlerdir. Makaleler "Yayın Sınıflama Formundaki" çalışma türü, çalışma grubu, çalışma grubu büyüklüğü, yazar sayısı, istatistiksel teknikler, veri toplama araçları ve konuları üzerine incelenmiştir. Verileri oluşturan makaleler nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kapsamında içerik analizi kullanılarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre makalelerin daha çok araştırma tarzında olduğu ve birçoğunun nicel araştırmalardan oluştuğu görülmüştür.

Araştırmanın örneklemini daha çok lisans öğrencileri oluşturduğu ve sayıları genellikle 301-600 arasında olan çalışma grupları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğrenci gruplarına bakıldığında en az sayıda araştırmanın okulöncesi gruplarına yapıldığı da belirlenmiştir.

2.4.2. İlgili Tezler

Sarı (2011) kimya eğitimi alanında Türkiye'de 2000-2010 yılları arasında yayınlanmış yüksek lisans tezlerinin içerik analizini yapmayı amaçladığı çalışmasında, kimya eğitimi alanında yayınlanan 6 farklı üniversiteden öğrenciler tarafından hazırlanmış toplam 75 yüksek lisans tezinin içerik analizini yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tezlerde daha çok nicel araştırma teknikleri kullanıldığı ve büyük oranda deneysel desenin kullanıldığı belirlenmiştir. Tezlerde çoğunlukla yapılandırmacı ve geleneksel öğretim modellerinin karşılaştırıldığı tespit edilmiştir. Veri analizinde genellikle t-testinin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca araştırmanın içsel geçerliğini sarsabilecek unsurlar ve bunların nasıl kontrol altına alındığının belirtilmediği

görülmüştür. Örneklem grubuna bakıldığında genellikle ortaöğretim kademesinde çalışıldığı ve örneklem sayısı olarak 51-100 arasında çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Veri ölçüm araçlarının güvenilirliğinin genellikle Cronbach alfa, geçerliğinin ise daha çok içerik geçerliği ile yapıldığı ayrıca örnekleme yöntemi olarak basit rastgele seçimin kullanıldığı ifade edilmiştir. Tezlerde genellikle yöntem için pilot çalışmanın yapılmadığı ve yüksek lisans araştırmalarının daha çok bayan araştırmacılar tarafından yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Uysal (2013) Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerini konu, yöntem ve öneriler açısından ele alarak genel eğilimleri belirlemeyi amaçladığı çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini eğitim yönetimi alanında son 12 yılda yapılan 140 doktora tezi ve örnekleme de 107 tez oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre doktora tezlerinde konu olarak genellikle Eğitim Politikaları, Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi ve Yönetim Felsefesi konularının ele alındığı, çoğunlukla nicel araştırma yöntem ve tekniklerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Çalışmaların yaklaşık üçte biri Ankara Üniversitesinde yapıldığı ve en çok tezin 2008 yılında üretildiği ortaya çıkmıştır. Tezlerde araştırmacılara yönelik öneriler bölümünde çok fazla tekrarların olduğu görülmüştür. Ayrıca doktora tezlerinde çok sık aynı konuların çalışıldığı ve özellikle konuların belirli yıllarda daha popüler olduğunu görülmüştür. Araştırmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

2.4.3. İlgili İnternet Kaynakları

Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2011), Türkiye’de ve dünyada 1999-2009 yılları arasında yayımlanmış olan kimya eğitimi ile ilgili çalışmalarını araştırma türü, deseni, yöntemleri, örneklemleri ve veri toplama araçları açısından incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında yöntem olarak içerik analizini, veri toplama aracı olarak da “Makale Sınıflama Formunu” kullanmışlardır. Bu amaç doğrultusunda kimya eğitimi konu alan 35’i ulusal 17’si uluslararası toplam 52 farklı dergide kimya eğitimi alanında yayımlanmış 885 makaleyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ülkemizde araştırmalarda örneklem grubunu daha çok ortaöğretim ve lisans öğrencilerinin oluşturduğu, okulöncesi eğitimi alan çocuklarla çok nadir çalışıldığı, yurtdışında ise örneklem gruplarının homojen olarak dağıldığı ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde yararlanılan teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 2006-2017 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında yazılan makalelerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi Çalık ve Sözbilir (2014)'e göre; meta-analiz, meta sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Bu çalışmada ise betimsel içerik analiz yöntemi esas alınmıştır.

Nitel araştırma yöntemi nitel veriler üzerinde yapılan veri analizlerine dayanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Nitel araştırma desenlerinde tümevarımsal bir yol izlenmektedir. Bu da araştırma planının ve sürecinin ne kadar özel ve tam olacağını belirler. Nitel araştırmacının görevi genel teoriler ve açıklamalar yapmadan veya denemeden önce insanların ve grupların özel durumlarını ve deneyimlerini anlamayı ve tanımlamayı içerir (Büyüköztürk vd., 2009). Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2011)' a göre nitel araştırmanın öğeleri ve genel çerçevesi hakkında uzlaşılan bir tanımlama yoktur. Bunun nedeni nitel araştırma kavramının, birçok kavramı yapısında barındırmasıdır. Bunlar; araştırma alanı açısından etnografya araştırmaları, biyografi araştırmaları, fenomenoloji araştırmaları, görüşme araştırmaları, içerik analizi araştırmaları vb. araştırma alanlarıdır.

Bu çalışmada kullanılan içerik analizi insan davranışlarını üzerinde doğrudan olmayan davranışlarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizinde metnin bazı kısımları kodlamalarla daha küçük içerik kategorileri ile sistematik bir şekilde özetlendiği yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2009).

Bu yöntemle kitaplar, gazeteler, romanlar, tarihsel dokümanlar, raporlar, dergiler ve mektuplar gibi neredeyse her türlü iletişim yolu analiz edilebilir. Bu yöntemi kullanarak bir araştırmacı çocukların eğitimi uygulamalarında, çeşitli gruptaki insanlar

arasındaki farklılıklar üzerine yapılan uygulamalarda kullanabilir. İçerik analizi bireyleri, ekiplerin, kurumların ilgilerinin belirlenmesinde ve tanımlanmasında kullanışlı bir tekniktir (Stemler, 2001; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Sözlü ya da yazılı mesajların özelliklerine ilişkin çıkarımlar yapılması için kullanılan bir teknik olan içerik analizi insan kaynakları, psikoloji, psikiyatri, iletişim, ölçme ve değerlendirme, siyaset bilimi, hukuk, edebiyat gibi pek çok alandan araştırmacıya hitap etmektedir. İçerik analizi her türlü yazılı, sözlü materyal için objektif bir değerlendirme yapılabilmesini sağlar (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Sonuç olarak, insan davranışları ile ilgili farklı kaynaklardaki mesajlara analiz edebilmek için kapsamlı materyallerin tamamını düzenlemek gerekmektedir. Uygun kategoriler sınıflamalar ya da işaretler geliştirmek yolu ile araştırmacılar inceledikleri konu ile ilgili karşılaştırmalar yapabilirler. İçerik analizi kullanılarak farklı değişkenlere göre zaman içindeki değişimler farklı gruplarla karşılaştırmalar yapılabilir. Bu sebeple bu araştırmada içerik analizi kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitim alanında Türkiye merkezli yazılan makaleler oluşturmaktadır. Çalışmada 2005 yılından sonra program değişikliği sebebiyle güncellik kriteri dikkate alınarak son 12 yılda (2006–2017) yayımlanan okulöncesi eğitimi içerikli basılı ve elektronik olarak yayımlanmış makaleler incelenmiştir. Çalışmanın örnekleme ise amaçsal örneklemenin bir çeşidi olan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmada belli bir dizi ölçütü ya da araştırmacı tarafından belirlenen belli bir ölçütün kullanılması ile olan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada birinci ölçüt olarak, Dergipark, EBSCO, Google Scholar ve Web of Science veri tabanı sistemlerinde yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen okulöncesi eğitimi alanındaki makale olması, ikinci ölçüt olarak, makalelerin 2006-2017 yılları ile arasında yayımlanmış olması ve üçüncü ölçüt olarak ise “okulöncesi”, “okulöncesi eğitimi” ve “okulöncesi öğretmenliği” anahtar kelimelerin yer alması belirlenmiştir. Araştırmada sadece okulöncesi alanında yazılmış makaleler incelemeye alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Okulöncesi eğitimi alanında Türkiye merkezli basılı veya elektronik yayımlanmış makaleler, Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012) tarafından geliştirilen yayın sınıflama formu ile okulöncesi eğitime uyarlanarak kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan yayın sınıflama formu,

1. Makalenin kimliği hakkında tanımlayıcı bilgi,
2. Makalenin künyesi ve alanı ile ilgili ayrıntılı bilgi,
3. Makalenin konusu,
4. Makalede kullanılan araştırma yöntemi,
5. Araştırmanın örnekleme,
6. Veri toplama araçları,
7. Makalenin veri analiz yöntemleri olarak 7 bölümden oluşmaktadır.

Makaleler araştırmacı tarafından bu kıstaslara göre sınıflandırılmıştır.

Çalışmanın içerik analizinin uygulanması dört aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Çalışmada kodlama yapılmadan önce çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği çalışmaları yapılmıştır. Veri toplama aracının içerik geçerliği, alan eğitiminde uzman bir Doç. Dr., iki Dr. Öğr. Üyesi ve bir eğitim programı uzmanı Doç. Dr. incelemesi doğrultusunda yeniden geliştirilerek çalışmanın amacına uygun olduğuna karar verilmiştir.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik için bir Doç. Dr. ve alan uzmanı araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Çalışmanın güvenilirlik hesabı için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formül işe koşulmuştur. $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$ Yapılan hesaplamaya göre araştırmanın güvenilirliği %92 olarak bulunmuştur. Bu oranın %70'in üzerinde olması, çalışmanın güvenilir olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmada kullanılacak yayın sınıflama formu EK 1’de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Okulöncesi eğitimi araştırmaları için yeniden düzenlenen ve yedi bölümden oluşan yayın sınıflama formu ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olan içerik analizinde metnin, belgenin içeriğinin incelenmesi gerekir. Sonra bu veriler sınıflara ayrılmalı, alt ve üst sınıflamalar yapılmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri ve kavramları temalar içerisinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İçerik analizinin aşamaları: amaçlarının belirlenmesi, kavramları tanımlamak, analiz birimlerini belirlemek, konu ile ilgili verilerin yerini belirlemek, mantıksal bir yapının geliştirilmesi, örneklem planı geliştirmek, kodlama kategorilerini belirlemek ve verilerin analizi şeklindedir (Büyüköztürk vd., 2009). Analiz sürecindeki veri toplama sürecindeki aşamalarla ile paralel gerçekleşmiştir. Kategori oluşturma, aslında veri analizi olup veri analizi de veri toplamayla bir arada yürütölmektedir. Çalışma ilerlerken ise veri toplamaya oranla analize daha büyük öncelik verilmektedir. Tüm veri elde edildikten sonra ise değişebilir bulguların doğrulandığı, yeniden incelendiği ve şekillendiği yoğun analiz süreci ortaya çıkmaktadır (Merriam, 2013). Elde edilen verilerin analizinin yapılmasında SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Bulguların raporlaştırılmasında frekans, yüzde ve grafik olarak hesaplanıp, betimsel tarzda bulgularda sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, okulöncesi eğitimi alanına ait 2006-2017 yılları arasında yayımlanan ve içerik analizi kullanılarak elde edilen 250 adet makalenin çeşitli özelliklere göre dağılımı, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda bulguları yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanında çalışılmış makalelerin künye bilgisi dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Makalelerin künye bilgisine ait yazarları, dergi türü ve yayın diline ait bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Künye bilgisine ait bulgular

Künye Bilgisi		F	%
Yazarlar	Türk	249	99,60
	Yabancı	0	
	Karma	1	0,40
Toplam		250	100
Dergi Türü	Uluslararası	167	66,80
	Ulusal	83	33,20
Toplam		250	100
Yayın Dili	Türkçe	247	98,80
	İngilizce	3	1,20
Toplam		250	100

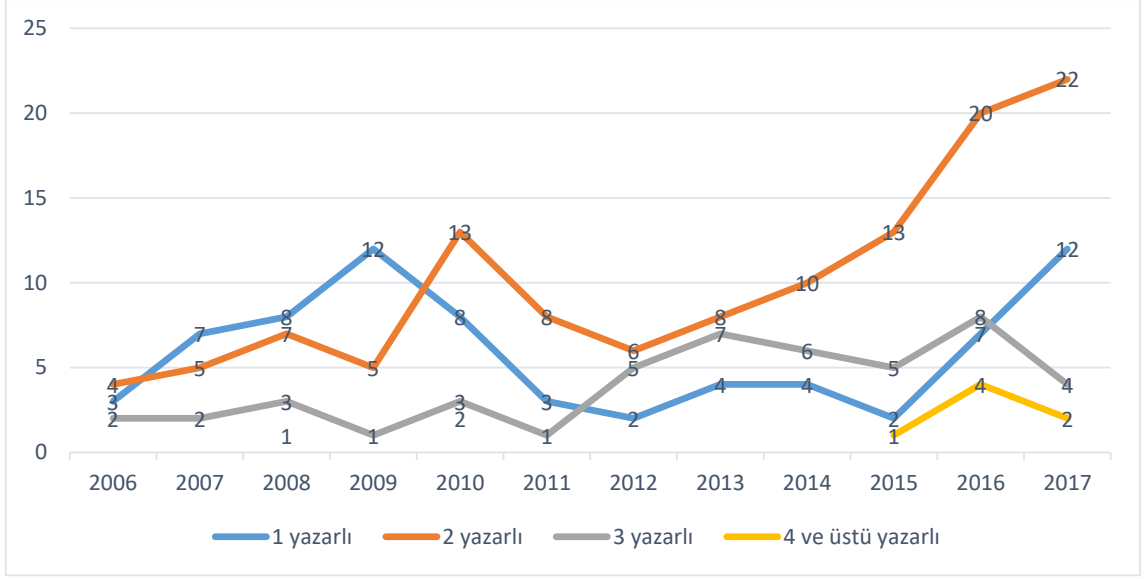
Bu bulgulara göre, 250 makalenin 249'unun (%99.6) yazarının Türk, 1'inin (%0.4) ise karma olduğu görülmektedir. Çalışma, Türkiye tabanlı yayımlanmış makaleleri ele aldığı için böyle bir sonuç çıkmasının olağan olduğu düşünülmektedir. Dergi türü bulgusuna göre makalelerin 167'si (% 66.8) uluslararası, 83'ü (%33.2) ise ulusal dergilerde yayınlanan makalelerden oluşmaktadır. Bu bulgu Türkiye tabanlı dergilerin kendilerini daha çok uluslararası olarak adlandırmasından kaynaklandığı ve uluslararası indekslerde yer alma çabasından meydana geldiği sonucunun olduğu yorumunu getirebilir. Makalelerin yayın diline bakıldığında ise 247'sinin (%98.8) Türkçe, 3'ünün (%1.2) ise İngilizce makalelerden oluştuğu görülmektedir. Bu bulgu ile dergilerin Türkiye tabanlı olmasından dolayı Türk yazarlar tarafından tercih edildiği söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanında çalışılmış makalelerin yazar sayılarının yıllara göre değişimi nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kısımda 2006-2017 yıllarında dergilerde yayımlanan okulöncesi eğitimi ile ilgili makalelerinin yazar sayıları ve yazar sayılarının yıllara göre değişimi incelenmiş ve bu bulgulara yönelik frekans ve yüzde değerleri dağılımları Tablo 2-3 ve Şekil 1’de yer alan grafikte sunulmuştur.

Tablo 2. Yazar sayılarının yıllara göre değişimi

Yazar Sayısı	Yıllar											
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Tek yazarlı	3	7	8	12	8	3	2	4	4	2	7	12
2 yazarlı	4	5	7	5	13	8	6	8	10	13	20	22
3 yazarlı	2	2	3	1	3	1	5	7	6	5	8	4
4 ve üstü yazarlı			1		2					1	4	2



Şekil 1. Yazar sayılarının yıllara göre değişimi

Tablo 2 ve Şekil 1 incelendiğinde 2006-2017 yıllarında dergilerde yayımlanan makalelerinin yıllara göre araştırmalarda yer alan 2 yazarlı makale sayısı 2017 yılında 22 makale ile en fazla seviyeye çıkmıştır. 2017 yılında 12 makale tek yazarlı olduğu görülmektedir. 2016 yılında 2 yazarlı 20, tek yazarlı 7 makale; 2015 yılında 2 yazarlı 13, tek yazarlı 2 makale tespit edilmiştir. 2014 yılında 2 yazarlı 10, tek yazarlı 4 makale; 2013 yılında 8'i 2 yazarlı makale, 4'ü tek yazarlı makale tespit edilmiştir. 2012 yılında 2 yazarlı 6, tek yazarlı 2 makale; 2011 yılında 8'i 2 yazarlı makale, 3'ü tek yazarlı makale tespit edilmiştir. 2010 yılında 2 yazarlı 13, tek yazarlı 8 makale; 2009 yılında 5'i 2 yazarlı makale, 12'si tek yazarlı makale tespit edilmiştir. 2008 yılında 7 makale ile 2 yazarlı, 8 makalenin tek yazarlı olduğu tespit edilmiştir. 2007 yılında 5 makale 2 yazarlı, 7 makale tek yazarlı olduğu tespit edilmiştir. 2006 yılında 4 makale 2 yazarlı, 3 makalenin tek yazarlı olduğu tespit edilmiştir. 3 yazarlı makale sayısı 2016 yılında 8 makale ile en fazla seviyeye çıkmış; 2009 ve 2011 yıllarında 1 makale sayıları ile 3 yazarlı makale sayısı en az olduğu yıllardır. 4 ve üstü yazarlı makale sayısı 2016 yılında 4 makale ile en fazla seviyeye çıkmış; 2006, 2007, 2009, 2011, 2012, 2013 ve 2014 yıllarında 4 ve üstü yazarlı makaleye ulaşamamıştır.

Tablo 3. Okulöncesi eğitimi makalelerinin toplam yazar sayılarına göre dağılımı

Yazar Sayısı	Frekans (F)	Yüzde (%)
1	72	28,8
2	121	48,4
3	47	18,8
4 ve Daha Fazla	10	4
Toplam	250	100

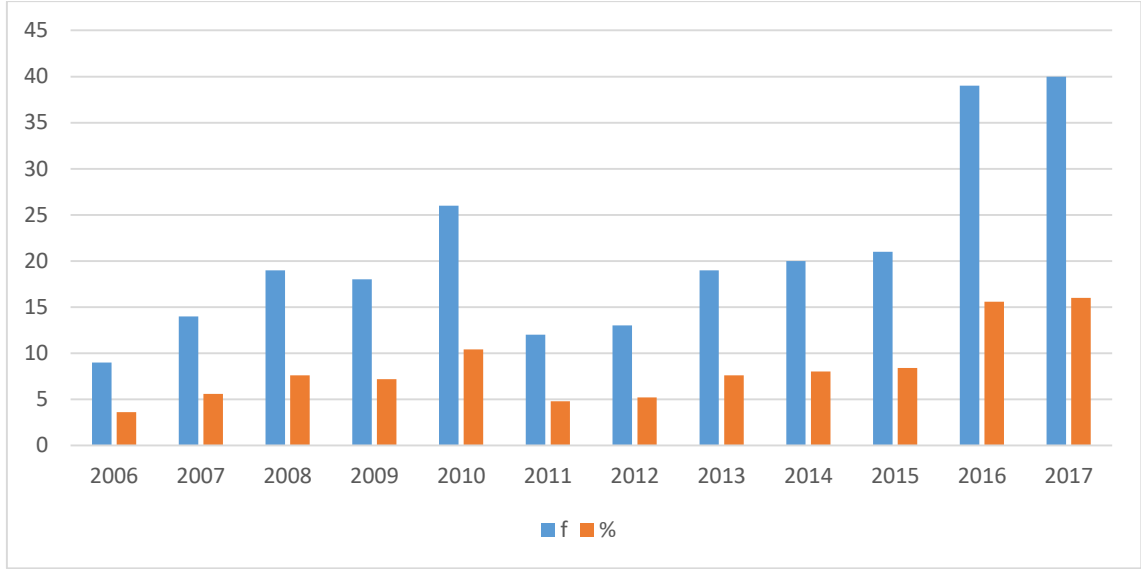
Tablo 3 incelendiğinde 250 araştırmanın 121’inde (%48,4) 2 yazarlı makaleler yer almış ve böylece dergilerde en fazla 2 yazarlı makalelerin olduğu görülmektedir. %28,8 ile 72 araştırmada tek yazarlı makale; %18,8 ile 47 araştırmada 3 yazarlı makale; %4 ile 10 araştırmada 4 ve üstü yazarlı makale dergilerde yer almıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanında çalışılmış makalelerin yıllara göre değişimi nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kısımda 2006-2017 yıllarında dergilerde yayımlanan okulöncesi eğitimi ile ilgili makalelerinin yıllara göre değişimi incelenmiş ve elde edilen frekans ve yüzde değerleri dağılımları Tablo 4 ve Şekil 2’de yer alan grafikte sunulmuştur.

Tablo 4. Okulöncesi eğitimi alanında 2006-2017 yılları arasındaki çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıllar	F	%
2006	9	3,6
2007	14	5,6
2008	19	7,6
2009	18	7,2
2010	26	10,4
2011	12	4,8
2012	13	5,2
2013	19	7,6
2014	20	8
2015	21	8,4
2016	39	15,6
2017	40	16
Toplam	250	100



Şekil 2. Okulöncesi eğitimi alanında 2006-2017 yılları arasındaki çalışmaların yıllara göre dağılımı

Tablo 4 ve Grafik 2 ile incelenen makalelerin yıllara göre dağılımı gösterilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde; 2006’da 9 makale incelenmiş, bu örneklemin %3.6’lık kısmını oluşturmaktadır. 2007’de 14 makale incelenmiş, bu örneklemin %5.6’lık kısmını oluşturmaktadır. 2008’de 19 makale incelenmiş, bu örneklemin %7.6’lık kısmını oluşturmaktadır. 2009’da 18 makale incelenmiş, bu örneklemin %7.2’lik kısmını oluşturmaktadır. 2010’da 26 makale incelenmiş, bu örneklemin %10.4’lük kısmını oluşturmaktadır. 2011’de 12 makale incelenmiş, bu örneklemin %4.8’lik kısmını oluşturmaktadır. 2012’de 13 makale incelenmiş, bu örneklemin %5.2’lik kısmını oluşturmaktadır. 2013’te 19 makale incelenmiş, bu örneklemin %7.6’lık kısmını oluşturmaktadır. 2014’te 20 makale incelenmiş, bu örneklemin %8’lik kısmını oluşturmaktadır. 2015’te 21 makale incelenmiş, bu örneklemin %8.4’lük kısmını oluşturmaktadır. 2016’da 39 makale incelenmiş, bu örneklemin %15.6’lık kısmını oluşturmaktadır. 2017’de 40 makale incelenmiş, bu örneklemin %16’lık kısmını oluşturmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde en fazla 40 (%16) adet ile 2017 yılında ve 39 (%15,6) adet ile 2016 yılında, en az ise 9 (%3.6) adet ile 2006 yılında ve 12 (%4,8) adet ile 2011 yılında makale yayımlanmıştır. Makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde son yıllarda sayısal olarak daha fazla makale yayımlandığı görülmektedir. Bu bulgular, okulöncesi eğitimi alanında gerek yetişen araştırmacı sayısının artışına gerekse de yayımlanan makalelere ilişkin akademik teşvik desteği verilmesi ile açıklanabilir. Bu bulgular aynı

zaman da okulöncesi eğitimi alanında son yıllarda yayın sayısının artmasının olumlu bir sonuç doğurabileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanında çalışılmış makalelerin konu alanı dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kısımda 2006-2017 yıllarında dergilerde yayımlanan okulöncesi eğitimi ile ilgili makaleler konu alanlarına göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara ilişkin frekans ve yüzde değerleri dağılımları Tablo 5 ile sunulmuştur.

Tablo 5. Makalelerinin konu alanlarına ait bulgular

Konu Alanları	F	%
Gelişim Alanları	33	13,20
Öğretim Materyalleri	28	11,20
Yaklaşım-Strateji-Yöntem-Teknik ve Uygulama	28	11,20
Program Çalışmaları	24	9,60
Aile Katılımı	22	8,80
Başarı-Tutum-Algı	22	8,80
Eğitim-Öğretim Sorunları	21	8,40
Etkinlik Türleri	14	5,60
Çevre Eğitimi	13	5,20
Değerler Eğitimi	12	4,80
Fen Eğitimi ve Etkinlikleri	12	4,80
Oyun	10	4
Özel Eğitim	7	2,80
Matematik Eğitimi	4	1,60
Toplam	250	100

Tablo 5 incelendiğinde bu çalışmanın kapsamında incelenen makalelerde birçok konu alanının ele alındığı görülmüş ve bununla birlikte belirgin olarak 33 (%13.2) makale ile “Gelişim Alanları” üzerinde durulduğu saptanmıştır. Ayrıca 28 (%11.2) makale ile “Öğretim Materyalleri”, 28 (%11.2) makale ile “Yaklaşım-Strateji-Yöntem- Teknik ve Uygulama”, 24 (%9.6) makale ile “Program Çalışmaları”, 22 (%8.8) makale ile “Aile Katılımı”, 22 (%8.8) makale ile “Başarı-Tutum-Algı”, 21 (%8.4) makale ile “Eğitim-Öğretim Sorunları”, 14 (%5.6) makale ile “Etkinlik Türleri”, 13 (%5.2) makale ile “Çevre Eğitimi”, “Değerler Eğitimi ve yine 12 (%4.8) makale ile “Fen Eğitimi ve Etkinlikleri” konularının da sıklıkla çalışılan diğer konu alanları içinde olduğu görülmüştür. 7 (%2.8) makale ile “Özel Eğitim” ve 4 (%1.6) makale ile de “Matematik Eğitimi”nin de diğer konu alanlarına nazaran daha az olsa da çalışılan konu alanlarında yer aldığını söylemek mümkündür.

Yayımlanan makalelerin konu açısından çeşitlilik ve zenginlik gösterdiği görülmektedir. Bu durumun okulöncesi eğitiminde yapılan çalışmalar üzerinden araştırmacılara daha zengin bir bakış açısı sağlayabileceği söylenebilir. Ancak son yıllarda eğitim alanında yaşanan gelişme ve değişimlere bağlı olarak farklı konulara da yönelinmesi gerekliliği de göz ardı edilmemelidir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanında çalışılmış makalelerin araştırma modeli dağılımları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kısımda 2006-2017 yıllarında dergilerde yayımlanan okulöncesi eğitimi ile ilgili makaleler tercih edilen araştırma modeli dağılımlarına göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara ilişkin frekans ve yüzde değerleri dağılımları Tablo 6 ile sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırma modeline göre bulgular

Ana Kategori		Alt Kategori			
Nicel	Deneysel	Tam deneysel	7	2,20	
		Yarı deneysel	9	2,90	
	Tarama	Betimsel	59	18,80	
		Karşılaştırmalı	19	6	
		Korelasyonel	5	1,60	
		Genel Tarama	125	39,80	
		Etkileşimli	Kültür analizi	2	0,60
			Olgu bilim	23	7,30
	Örnek Olay		6	1,90	
	Kuram Oluşturma		1	0,30	
Nitel	Etkileşimsiz	Eleştirel Çalışmalar	3	0,90	
		Diğer	4	1,30	
		Tarihsel analiz	1	0,30	
		Kavram analiz	4	1,30	
		Meta Analiz	8	2,50	
		Diğer	2	0,60	
	Karma	Karma	Açıklayıcı Nicel-Nitel	32	10,20
			Keşfedici Nicel-Nitel	3	0,90
			Çeşitleme Nicel+Nitel	1	0,30
	Toplam		314	100	

İncelenen makalelerin 224'ü nicel, 54'ü nitel ve 36'sı karma yöntemine aittir. İncelenen makalelerde deneysel desende olan nicel makalelerin 9'u (%2.9) yarı deneysel desendir. Tarama olan nicel makalelerin ise 125'i (%39.8) genel taramadır. Etkileşimli desene sahip olan nitel makalelerin 23'ü (%7.3) olgu bilim çalışmasıdır. Etkileşimli olmayan nitel makalelerin ise 8'i (%2.5) meta analiz çalışmasıdır. Derleme türüne ait bir makale çalışması bulunmamaktadır. Karma desendeki çalışmaların 32'si (%10.2) açıklayıcı nicel-nitel türündedir.

İncelenen makalelerin sayısal çoğunluk olarak genel tarama ve betimsel türdedir. Bu modeller, tarama araştırmalarının oldukça yaygın kullanılan türleri olup, araştırma kapsamında bu modellerle katılımcıların bir konuya ya da olaya ilişkin görüşlerini, ilgilerini, yeteneklerini, tutumlarını ya da becerilerini belirlemek amacıyla kullanılabilir. Bu bulgu, okulöncesi eğitimi alanında incelenen makalelerin var olan durumu betimlemeye çalıştığını gösterebilir.

Bu bulgulara göre, nitel araştırmalar yaygın olarak kullanılmamaktadır. Algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanan nitel araştırmaların okulöncesi eğitimde sıklıkla kullanılabilirliği olmasına rağmen tercih edilmemesi ayrıca etüt edilmesi gereken bir sorunsaldır.

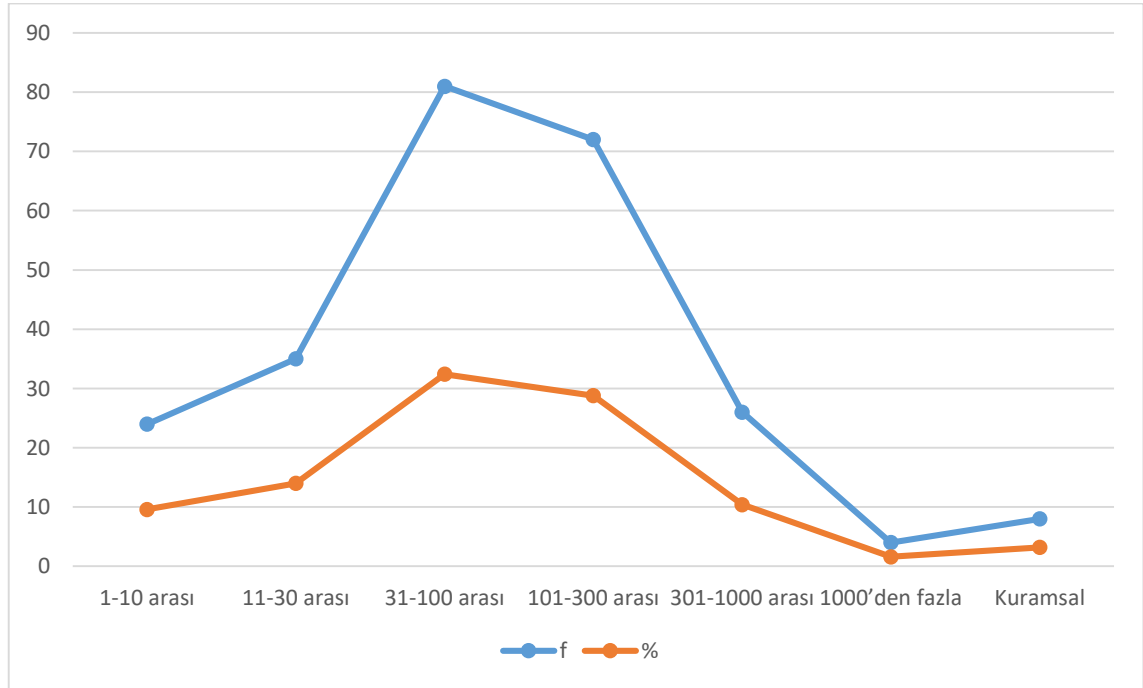
Karma araştırmalar (mixed method) ise en az sıklıkla kullanılan yöntem olarak bulunmuştur. Nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsayan süreç olarak bilinen karma araştırmaların okulöncesi eğitimde kullanılmasının daha gerçekçi ve bütüncül sonuçlar vereceği söylenebilir. Ancak tercih edilmemesinin sebepleri olarak daha zor ve uzun süre gerektiren çalışmalar olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanında çalışılmış makalelerin örneklem sayısal dağılımı ve grupları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kısımda 2006-2017 yıllarında dergilerde yayımlanan okulöncesi eğitimi ile ilgili makalelerde tercih edilen örneklem sayısal dağılımları ve grupları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7-8 ve Şekil 3-4'te yer alan grafiklerde sunulmuştur.

Tablo 7. Örneklemin büyüklüğüne ait bulgular

Örneklem/Çalışma Grubu Büüklüğü	F	%
1-10 arası	24	9,6
11-30 arası	35	14
31-100 arası	81	32,4
101-300 arası	72	28,8
301-1000 arası	26	10,4
1000'den fazla	4	1,6
Kuramsal	8	3,2
Toplam	250	100



Şekil 3. Örneklem büyüklüğüne ait bulgular

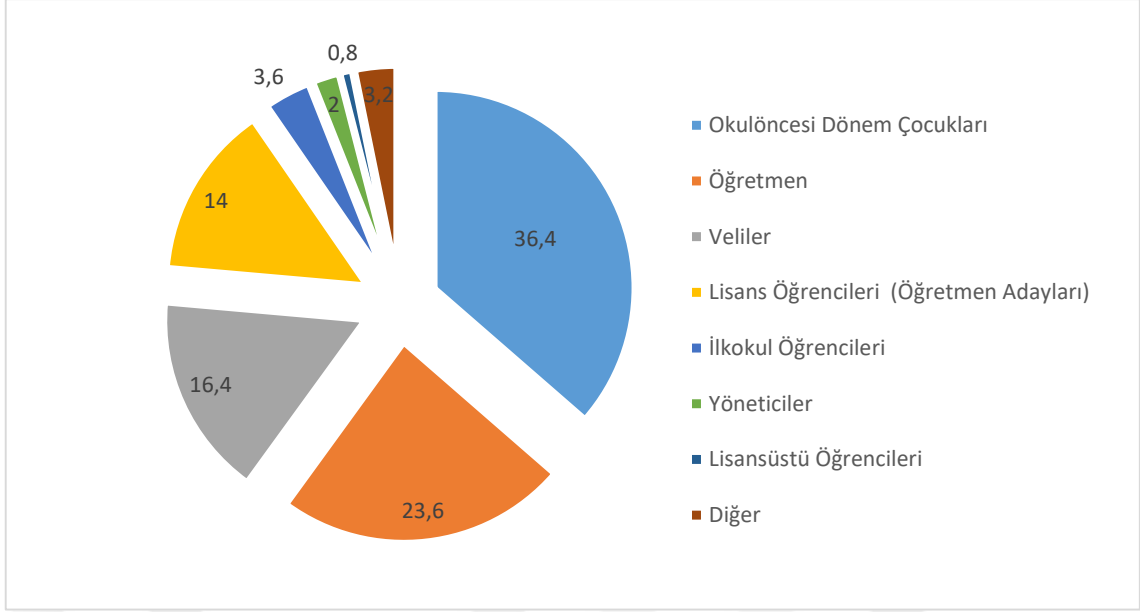
Okulöncesi eğitimi alanında yayımlanan makalelerin örneklem sayısına bakıldığında en çok 31-100 aralığında %32.4 (81) örneklem sayısının kullanıldığı görülmektedir. Bu bulguyu 101-300 arası %28.8 (72) örneklem izlemektedir. Daha sonra ise 11-30 aralığı %14 (35), 1-10 aralığı %9.6 (24) ve 301-1000 aralığı %10.4 (26) örneklem sayıları takip etmektedir. 1000'den fazla örneklem aralığının ise %1.6 (4) en az tercih edilen örneklem sayısı olduğu görülmektedir. Diğer dikkat çeken bir sonuçta örneklem sayısı belirtilmemiş kuramsal makalelerin %3.2 (8) varlığıdır.

Örneklem, evrenin küçük bir parçası olup araştırma ve analiz bakımından çalışmalara ait önemli veriler sunar. Bu bulgulara göre, incelenen makalelerin çoğunluğunun nicel modellerle olması nedeniyle genellikle 31-100 ve 101-300 arasında örneklemle çalışıldığı görülmektedir. Diğer sebepler olarak ise gerek okulöncesinin çalışma alanının özel durumu gerekse de kolay ulaşılabilirlik ve ekonomiklik gibi etkenlerle bu örneklem sayılarının öne çıktığı söylenebilir.

Okulöncesi eğitimi alanındaki makalelerin örneklem grupları düzeyine göre frekans ve yüzde değerleri dağılımları Tablo 8 ve Şekil 4 ile gösterilmiştir.

Tablo 8. Örneklem gruplarına ait bulgular

Örneklem Grupları	f	%
Okulöncesi Dönem Çocuklar	91	36,4
Öğretmen	59	23,6
Veliler	41	16,4
Lisans Öğrencileri (Öğretmen Adayları)	35	14
İlkokul Öğrencileri	9	3,6
Yöneticiler	5	2
Lisansüstü Öğrencileri	2	0,8
Diğer	8	3,2
Toplam	250	100



Şekil 4. Örneklem gruplarına ait bulgular

Örneklem düzeyine bakıldığında %36.4'lük (91) oranla okulöncesi dönem çocukların en büyük örneklemini oluşturduğu görülmektedir. Bundan sonra %23.6'lık (59) oranla öğretmenler, %16.4'lük (41) oranla veliler, %14'lük (35) oranla öğretmen adayları olan lisans öğrencileri, %0,8'lik (2) oranla lisansüstü öğrencileri, %3,6'lık (9) oranla ilkokul öğrencileri, %2'lik (5) oranla yöneticiler ve son olarak %3.2'lik (8) oranla da diğer grubu örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmacıların okulöncesi eğitim ile ilgili çalışmaları olduğu için doğrudan ilgilendiren örneklem grubu “Okulöncesi Dönem Çocuklar”, “Öğretmen”, “Veliler” ve “Lisans Öğrencilerinin (Öğretmen Adayları)” öne çıkması doğal bir bulgudur. Ayrıca çalışmalar da aranan özelliklerin ve araştırma olanaklarının da bu örneklem gruplarının öne çıkmasında diğer etkili bir faktör olabilir.

“İlkokul Öğrencileri”, “Yöneticiler” ve “Lisansüstü Öğrenciler” örneklem grupları ile çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Okulöncesi eğitimde farklı örneklem gruplarına da yönelinmesinin alana daha fazla zenginlik kazandıracığı düşünülmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanında çalışılmış makalelerin kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?”

şeklinde ifade edilmiştir. Bu kısımda 2006-2017 yıllarında dergilerde yayımlanan okulöncesi eğitimi ile ilgili makalelerde kullanılan veri toplama araçları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9 ile sunulmuştur.

Tablo 9. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ait bulgular

Ana Kategori	Alt Kategori	f	%
Gözlem formu		31	10,8
Görüşme formu	Yapılandırılmış	15	5,2
	Yarı Yapılandırılmış	54	18,8
	Yapılandırılmamış	19	6,6
	Odak grup	5	1,8
Başarı Testi		7	2,4
Tutum/Algı/Kişilik/ Yetenek Testleri		38	13,2
Anket	Likert	44	15,3
	Açık uçlu	25	8,7
	Diğer	1	0,3
Alternatif Değerlendirme Araçları		14	4,9
Dokümanlar		21	7,4
Diğer		13	4,6
Toplam		287	100

Okulöncesi alanında incelenen makaleler kullanılan veri toplama araçlarına göre incelendiğinde makalelerin 31'inde (%10.8) gözlem formu, 7'sinde (%2.4) başarı testi, 38'inde (%13.2) tutum/algı/kişilik/yetenek testleri, 25'inde (%8.7) açık uçlu anket, 44'ünde (%15.3) likert tipi anket, 1'inde (%0.3) diğer anket tipleri, 14'ünde (%4.9) alternatif değerlendirme araçları, 21'inde (%7.4) dokümanlar, 13'ünde (%4.6) diğer, 93'ünde (%32.4) görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun 15'inde (%5.2) yapılandırılmış, 54'ünde (%18.8) yarı yapılandırılmış, 19'ünde (%6.6) yapılandırılmamış, 5'inde (%1.8) odak grup görüşmesinde yararlanılmıştır. Tablo 9'da görüleceği gibi incelenen makalelerin çoğunda en çok kullanılan veri toplama aracı görüşme formudur.

Veriler toplanırken görüşme, anket ve algı/ilgi/tutum/yetenek/kişilik/ vb. testlerinin yaygın olarak kullanılmasının nedeni örneklem grup büyüklüğü ile ilgili olabilir. En fazla kullanılan veri toplama aracı olarak “Görüşme Formu”nun öne çıkmasının sebebi olarak araştırmaların amaçları ve görüşme formlarının hem nicel hem de nitel çalışmaya uygunluğu gösterilebilir. Okulöncesi eğitiminde sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından birisi de “Gözlem Formları”dır. Doğrudan verilerin toplanması ve karmaşık iç içe geçmiş problemlerin analiz edilmesi ile açıklanabilen gözlemin, daha sık kullanılması okulöncesi eğitimde daha doğru sonuçlar ve veriler ortaya çıkaracağı söylenebilir.

“Alternatif Değerlendirme Araçları ve Dokümanların” veri toplama aracı olarak kullanılma sıklıkları diğer veri toplama araçlarına nazaran daha az olduğu görülmektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “2006-2017 yılları arasında okulöncesi eğitimi alanında çalışılmış makalelerin veri analizi yöntemi dağılımları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kısımda 2006-2017 yıllarında yayımlanan okulöncesi eğitimi ile ilgili makalelerde tercih edilen veri analiz yöntemlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri dağılımları Tablo 10 ile gösterilmiştir.

Tablo 10. Veri analiz yöntemine ait bulgular

Ana Kategori	Alt Kategori	F	%
Betimsel	Frekans/yüzde	121	54,5
	Ortalama/Standart sapma	49	22
	Grafikle gösterim	41	18,5
	Diğer	11	5
	Ara Toplam	222	100
Kestirimsel	Korelasyon analizi	35	26,8
	t-testi	38	29
	ANOVA - ANCOVA	34	26
	MANOVA-MANCOVA	3	2,3
	Faktör analizi	11	8,4
	Regresyon analizi	4	3
	Non-parametrik testler	4	3
	Diğer	2	1,5
	Ara Toplam	131	100
	Nitel	İçerik analizi	68
Betimsel analiz		62	45,9
Diğer (Rasch analizi, Bağlantı analizi)		5	3,7
Ara Toplam		135	100

Veri analizi bulgularına bakıldığında nicel betimsel analiz yöntemlerinden frekans/yüzde yönteminin %54.5 (121) oranla kullanıldığı görülmektedir. Bunu ortalama/standart sapma %22 (49) oranla, grafikte gösterim %18.5 (41) oranla, diğer ise %5 (11) ile izlemektedir. Nicel kestirimsel yöntemlerden t-testi %29 (38) oranla en çok tercih edilirken bunu %26.8 (35) oranla korelasyon analizi, %26 (34) oranla ANOVA – ANCOVA, %8.4 (11) oranla faktör analizi, %3 (4) oranla regresyon analizi, %3 (4) oranla non-parametrik testler, %2.3 (3) oranla MANOVA-MANCOVA ve son olarak %1.5 (2) oranla diğer yöntemler takip etmiştir. Nitel veri analizi yönteminde %50.4 (68) oranla en çok tercih edilen içerik analizi yöntemi olmuş ve bunu %45.9 (62) oranla betimsel analiz izlemiştir. Ayrıca Rasch analizi, bağlantı analizi gibi diğer yöntemler de %3.7 (5) oranında tercih edilmiştir. Bu bulguların sayısal olarak 250’den fazla çıkmasının sebebi olarak çalışmalarda aynı anda birden veri analizi yönteminden faydalanılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgulara göre, okulöncesi eğitimi alanında çalışılan makalelerde veri analizinde birçok veri analiz yönteminden yararlanıldığı görülmektedir. En fazla tercih edilen nicel veri analizi yönteminden betimsel yöntem (222) olurken, bunu nitel veri analizi (135) ve nicel kestirimsel analiz yöntemi (131) takip etmektedir. Bu bulgular, okulöncesi eğitimi alanında yapılan çalışmaların öne çıkan araştırma modelleri ile uyum sağlamaktadır. Ancak ileri araştırma veri analizi yöntemlerine daha az yer verildiği görülmektedir. Bu bulguya göre verileri çözümleme, ne anlam ifade ettiklerini anlama, asıl ulaşılması gereken noktaları bulma da daha derin veri analizlerine yönelinmesinde eksiklikler olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, okulöncesi eğitimi alanında Türkiye’de 2006-2017 yılları arasında yapılan makaleler incelenmiştir. Makaleler; künye bilgisi, yazar sayısı, sıklıkla çalışılan konuları, yöntemleri, örneklem özellikleri ve büyüklükleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine göre değerlendirilmiştir. Böylece bu makalelerin genel eğilimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak tartışma kısmında, okulöncesi eğitimi alanında yapılan ilgili içerik analizi çalışma sayısının yetersiz olması sebebiyle diğer alan eğitimlerindeki benzer içerik analizleri çalışmalarından faydalanılmış ve bu çalışma sonuçları karşılaştırılmıştır.

5.1. Sonuç Tartışma

Bu çalışmanın künye bilgilerine bakıldığında 250 makalenin 249 (%99.6) adetinin yazarının Türk, 1 (%0.4) adetinin ise karma olduğu görülmektedir. Kaltakçı Gürel ve diğerleri (2017) tarafından fizik eğitime yönelik yürütülen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Candaş ve Karataş (2017) ise çevre eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çoğunun Türk yazarlar tarafından yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Bu durumun Türk-yabancı araştırmacılar arasındaki etkileşim ve iletişimin sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Dergi türüne bakıldığında ise araştırmalar 167 (%66.8) uluslararası ve 83 (%33.2) ulusal dergilerde yayınlanan makalelerden oluşmaktadır. Makalelerin yayın diline bakıldığında ise 247 (%98.8)’si Türkçe, 3 (%1.2)’ü İngilizce makalelerden oluşmaktadır. Candaş ve Karataş (2017) çevre eğitimi üzerine yapılan çalışmaların içerik analizini yapmış ve benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Çevre eğitimi üzerine yapılan çalışmaların da büyük çoğunluğunun yayın dili Türkçedir. Okulöncesi eğitimi alanında yazılan makaleler daha çok 2010 yılından sonra artmış ve birden fazla yazarların olduğu makaleler çoğunlukta olmuştur. Çifçi (2017) coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin de en fazla 2010 yılında yazıldığını çalışmasında ifade etmiştir. Aynı şekilde Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013), Çakmak (2016), Cabdaş ve Karataş (2017) Kaya (2013) Doğru,

Gençosman, Ataalkın ve Şeker (2012), Şahin ve Bartan (2017), Aral, Fındık Tanrıbuyurdu, Yurteri Tiryaki, Sağlam ve diğerleri (2015) de çeşitli eğitim alanlarında yazılan makalelerle ilgili olarak yürüttükleri çalışmalarında 2000’li yıllardan sonra çalışmaların arttığını ifade etmişlerdir.

Çalışma verilerinden elde edilen sonuçlara göre; Türkiye’de okulöncesi eğitimi alanında yapılan çalışmaların %48,4 (f=121) oranı ile genellikle 2 yazarlı olduğu görülmektedir. Bunu %28.8 (f=72) ile tek yazarlı ve % 18.8 (f=47) oranı ile 3 yazarlı yayınlar takip etmektedir. 4 ve daha fazla yazarlı yayın sayısı ise %4 (f=10) ile en düşük orana sahip olan gruptur. Alanyazında farklı eğitim alanlarında da bu bulguları destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Akaydın ve Çeçen (2014) tarafından 1990-2013 yıllarında Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili yazılan makalelerin içerik analizi yapılmış ve çalışma sonucunda tek ve 2 yazarlı yayınların çoğunlukta olduğu ve buna karşın çok yazarlı yayın sayısının az olduğu belirtilmiştir. Yalçın (2016) tarafından ölçme ve değerlendirme alanındaki dergilerde yayımlanan makalelerin içerik analizinde ise sıklıkla 2 yazarlı ve tek yazarlı yayınların yer aldığı saptanmış ve bu durumun nedeninin Türkiye’de akademik yükselme kriterleri arasında tek yazarlı yayın yapma zorunluluğunun bulunması ve birlikte çalışabilme anlayışının yeterince gelişmemiş olması gösterilmiştir. Güven ve Aslan (2018) psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki makalelere yönelik yürüttükleri çalışmalarında çoğu makalenin 2 yazarlı olduğunu ve bunu tek yazarlı makalelerin izlediğini belirtmişlerdir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) Türkçe eğitimi araştırmalarında da çok yazarlı çalışmaların az sayıda olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat Ertekin (2017) ise Türkiye’de klasik gitar alanında yapılan çalışmalarda tek ve çok yazarlı yayın sayısının yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma dâhilinde incelenen makalelerde eğitim öğretim sorunları, gelişim alanları, öğretim, öğretim materyalleri, öğretmen eğitimi, aile katılımı, program çalışmaları, etkinlik türleri, öğrenme modelleri, değerler eğitimi, çevre eğitimi, oyun, özel eğitim, matematik eğitimi, diğer gibi konular ele alınmıştır. Bundan hareketle incelenen makalelerin geniş bir konu alanına sahip olduğu söylenebilir. Sıklıkla ele alınan konularda ise gelişim alanları (%13.2), öğretim materyalleri (%11.2), yaklaşım-strateji-yöntem-teknik ve uygulama (%11.2), program çalışmaları (%9.6) aile katılımı(%8.8), başarı-tutum-algı (%8.8) ve eğitim-öğretim sorunlarının (%8.4) yer aldığı görülmektedir. Etkinlik türleri (%5.6), çevre eğitimi (%5.2), değerler eğitimi (%4.8), fen eğitimi ve

etkinlikleri (%4.8), oyun (%4), özel eğitim (%2,8) ve matematik eğitimi (1.6) ise daha az yer verilen konular arasında yer almaktadır.

Okulöncesi eğitimi alanında yapılan içerik analizi çalışmalarına göz atıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ahi ve Kıldan (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada okulöncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezler incelenmiş ve en çok eğitimle ilgili konular üzerinde durulduğu ancak eğitim alanları kapsamında yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Şahin ve Bartan (2017) da okulöncesi eğitimi alanında yürütülen lisansüstü tezlerde özellikle eğitim-öğretim konuları üzerinde durulduğunu ve beslenme ve çocuk sağlığı, psikoloji, matematik gibi konular üzerine fazla çalışılmadığını belirtmişlerdir.

Diğer eğitim alanlarında yapılan içerik analizi çalışmalarına bakıldığında şu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmalarından yola çıkılarak, çalışılan konuların öğretmen adaylarının, öğrenci ve velilerin görüşleri ile ders kitapları incelemeleri üzerine yoğunlaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tarman, Güven ve Aktaşlı (2011) sosyal bilgiler eğitimi alanında doktora tezlerinde konuların sosyal bilgiler dersi konuları içeriği, CBS temelli eğitim ve öğretim programı üzerine olduğunu ifade etmişlerdir.

İncekara (2009), hem uluslararası alanda hem de Türkiye’de coğrafya eğitimi çalışmalarının coğrafya eğitimi, öğretimi, teoriler, öğretim metotları ve araştırmaları üzerine olduğunu saptamıştır.

Çifçi (2017), Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini incelediği çalışmada yaklaşım-strateji-yöntem-teknik-uygulama, öğrenci tutumları, başarısı görüşleri, öğretmen adaylarının tutumu, başarısı ve görüşleri, coğrafya öğretim programı gibi konuların yüksek lisans ve doktora tezlerinde sıklıkla ele alındığı sonucuna ulaşmıştır.

Geçit (2010) ve Kaya (2013) tarafından da coğrafya eğitimi araştırmalarındaki temel yönelimlerin öğrenme etkinlikleri, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme olduğu tespit edilmiştir.

Ozan ve Köse (2014) eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırmaların eğilimlerini belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında daha çok öğretme, öğretmen ve öğrenci özellikleri konularının incelendiğini, Karadağ (2009) ise çalışmasında Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerini incelemiş ve başarı, tutum ve yapılandırmacı öğrenme konularının daha çok incelendiğini tespit etmiştir.

Küçüköğlü ve Ozan (2013) ise sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlerin içerik analizini yaptığı çalışmasında eğitim programları ve öğretim, Türkçe eğitimi gibi konular üzerinde durulduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak, alanyazında yer alan okulöncesi alanında yapılan çalışmalarda, üzerinde durulan konular bakımından bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Farklı eğitim alanlarının üzerinde durduğu konuların farklı olmasının hedef kitlenin ve ders içeriğinin farklı olması, programının değiştirilmesi gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okulöncesi eğitimi alanı ile ilgili yapılan makale çalışmalarında yoğunlukta olarak nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama modellerinin makale çalışmalarında sıklıkla kullanılması mevcut durumun ortaya koyulmaya çalışıldığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte makale çalışmalarına rastlanılmamaktadır, fakat tez çalışmaların bulunmaktadır. Ahi ve Kıldan (2013) tarafından yürütülen çalışmada Türkiye’de okulöncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezler incelenmiş ve en çok nicel araştırmalardan yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Küçüköğlü ve Ozan (2013) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezler incelenmiş ve sınıf öğretmenliği alanında da yüksek lisans tezlerinde nicel araştırmaların daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaltakçı Gürel ve diğerleri (2017) Fizik eğitimine yönelik yürütülen çalışmalarda da nicel araştırma türü olan yarı deneysel yöntemin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) da Türkçe eğitimi üzerine yürütülen çalışmalarda nicel araştırma türlerinden olan betimsel tezlerin çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012) ise Türkiye’de matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmaları incelemiş ve nicel çalışmaların yoğunlukta olduğunu tespit etmişlerdir. Geçit (2010) ise coğrafya eğitimi araştırmalarının temel yönelimlerini incelediği araştırmasında sıklıkla betimsel yöntemlerin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2011), Dünyada ve Türkiye’de

kimya eğitimi üzerine yürütülen çalışmaları inceledikleri araştırmaları neticesinde Türkiye’de nicel çalışmaların baskın olmasına rağmen yurt dışındaki çalışmalarda yöntemlerin daha homojen bir dağılım gösterdiğini yani hem nitel, hem nicel, hem de karma yöntemlerin benzer oranlarda tercih edildiğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada makalelerin örneklem sayısına bakıldığında en çok 31-100 aralığında %32.4 örneklem sayısının kullanıldığı görülmektedir. Bunu 101-300 arası %28.8, 11-30 aralığı %14, 301-1000 aralığı %10.4, 1-10 aralığı %9.6 örneklem sayıları takip etmektedir. 1000’den fazla ise %1.6 örneklem sayısının en az kullanılan örneklem sayısı olduğu görülmektedir. Diğer dikkat çeken bir unsur da örneklem sayısı belirtilmemiş makalelerin varlığıdır.

Araştırmada örneklem sayısı en çok 31-100 aralığında tespit edilmiş olup okulöncesi eğitimi alanında yapılan çalışmalarda bu sayı aralığının öne çıkmasının sebebi olarak; örnekleme daha kolay ulaşıldığı, amaca ulaşmada ve analiz yapmada daha uygun olduğu söylenebilir.

Akaydın ve Çeçen (2014) tarafından yürütülen okuma yazma becerileri ile ilgili makalelerin içerik analizlerinde örneklem sayısına bakıldığında 101-300 aralığında örneklem sayısının en çok kullanıldığı görülmektedir. Bunu 31-100 aralığı ve 301-1000 aralığı örneklem sayısı tercih edildiği görülmektedir. 1000’den fazla örneklem sayısının en az tercih edilen örneklem sayısı olduğu görülmektedir.

Çifçi (2017) tarafından yürütülen çalışmada Türkiye’de coğrafya eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinde en fazla kullanılan örneklem sayısının 31-100, doktora tezlerinde ise 101-300 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ozan ve Köse (2014) eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında en fazla tercih edilen örneklem sayısının 301-1000 olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde Küçükoğlu ve Ozan (2013) da sınıf öğretmenliği alanındaki çalışmalarda en fazla kullanılan örneklem sayısının 301-1000 olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Varişoğlu, Şahin ve Göktaş ise Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda en fazla tercih edilen örneklem sayısının 31-100 ve 101-300 olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun çalışmanın desenine bağlı olarak değişebileceği düşünülmektedir.

Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar 2014 yılında yaptıkları çalışmada en çok tercih edilen 301-1000 aralığındaki örneklem sayılarıyla çalışıldığını görülmüştür. Bu çalışmayı 31-100 aralığı ve 101-300 aralığı takip etmişlerdir. Çalışmaların çoğunlukla bir ilde veya belirli okullarda yapılması, bu örneklemelerin evreni temsil etmede yeterli olması, bu durumun sebepleri arasında olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın örneklem grupları açısından analizine bakıldığında; örneklem grubunu %36.4'lük (f=91) oranla okulöncesi öğrencilerinin en büyük örnekleme oluşturduğu görülmektedir. Daha sonra %23.6 (f=59) oranla öğretmenler, %16.4'lük (f=41) oranla veliler, %14'lük (f=35) oranla lisans öğrencileri, %3,6'lık (f=9) oranla ilkokul öğrencileri, %3.2'lik (f=8) oranla diğer grubu ve %2 (f=5) ile yöneticiler örnekleme gelmektedir. Örneklemin en az grubunu %0.8 (f=2) oranla lisansüstü öğrencileri oluşturmuştur. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) eğitim bilimi çalışmalarındaki örneklem düzeyinin dağılımını inceledikleri çalışmalarında en fazla ilkokul %23.2, ortaokul %20.7 ve lisans %22.3 düzeyindeki öğrencilerden faydalandığı görülürken; öğretim elemanları, veliler ve lisansüstü öğrencilerden daha az veri elde edilmiştir.

Gökçek ve arkadaşlarının 2013'teki çalışmalarında öğretmen adaylarının %27.5, ortaokul öğrencilerinin %18.1 ve ilkokul öğrencilerinin %15.5 oranlarıyla en çok veri toplanan örneklem grubu olduğunu görülmektedir. Örnekleme en az oluşturanlar ise %0.4 lisans üstü öğrenciler, %0.4 okulöncesi öğrencileri, %1.3 öğretim elemanları, %2.2 veliler, %4.7 öğretmenler ve %5.6 ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Göktaş ve arkadaşları (2012) Türkiye'de eğitim araştırmaları üzerine yapılan araştırmalarda, örneklem grubu olarak en çok eğitim fakültesi öğrencilerinin olduğu, dolayısıyla bu durumun diğer örneklemelere göre daha kolay ulaşılabilir olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklamıştır. En fazla örneklemin hangi gruplardan oluştuğunun incelendiği diğer çalışmalara bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmaktadır. Kaltakçı Gürel ve diğerleri (2017) fizik eğitime yönelik makalelerde lisans öğrencilerinden, Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2011) Kimya eğitimi araştırmalarında ortaöğretim ve lisans öğrencilerinden, Candaş ve Karataş (2017) çevre eğitimi alanındaki çalışmalarda lisans öğrencilerinden, Ozan ve Köse (2014) eğitim programları ve öğretim alanlarında lisans öğrencileri ve öğretmenlerden, Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker (2012) fen bilimleri eğitiminde öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarından, Küçüköğlü ve Ozan (2013) sınıf

öğretmenliği alanında ilköğretim öğrencileri, öğretmenler ve lisans öğrencilerinden Gökteş ve diğerleri (2012) ise eğitim araştırmalarında eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretmenlerden oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak bakıldığında araştırmacıların çalışmalarının amaçları doğrultusunda örneklem düzeyi seçtikleri görülmüştür. Buradan hareketle çalışmaların amaçlarına ulaşıldığı söylenebilir.

İncelenen makalelerde yararlanılan veri toplama araçlarına bakıldığında en çok yararlanılan veri toplama aracının görüşme formu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu genel olarak nicel yöntemlerden yararlanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazınındaki farklı dersler üzerinde yürütülen çalışmalarda veri toplama araçlarının değiştiği görülmektedir. Fakat genel olarak kolay veri toplama araçlarının tercih edilmesi eleştirilmektedir. Geçit (2010) coğrafya eğitim araştırmalarında en fazla kullanılan veri toplama araçlarının alanyazın taraması, başarı testleri, tutum ölçekleri ve çeşitli anketler olduğunu belirtmiştir. Çifçi (2017) tarafından da coğrafya eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracının anketler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakmak (2016) fizik eğitimi makalelerinde, Candaş ve Karataş (2017) çevre eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda Ozan ve Köse (2014) eğitim programları ve öğretim alanındaki çalışmalarda, Küçüköğlü ve Ozan (2013) sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlerde en fazla kullanılan veri toplama aracının anket ve ölçekler olduğunu ifade etmişlerdir. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) ise Türkçe eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri incelemiş ve en fazla kullanılan veri toplama aracının doküman ve anketler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Veri analizi bulgularına bakıldığında nicel betimsel analiz yöntemlerinden frekans/yüzde yönteminin %54.5 (f=121) oranla kullanıldığı görülmektedir. Bunu ortalama/standart sapma %22 (f=49) oranla, grafikte gösterim %18.5 (f=41) oranla, diğer %5 (f=11) oranla takip etmektedir. Nicel kestirimsel yöntemle t-test %29 (f=38) oranla en çok tercih edilirken bunu korelasyon %26.8 (f=35) oranla, ANOVA/ANCOVA %26 (f=34) oranla, faktör analiz %8.4 (f=11) oranla, regresyon analiz ve Non parametrik testler %3 (f=4) oranla, MANCOVA /MANOVA%2.3 (f=3) oranla takip etmektedir. En az tercih edilen yöntemi ise %1.5 (f=2) oranla diğer oluşturmaktadır. Nitel veri analizi yönteminde içerik analizi yöntemi %50.4 (f= 68) oranla en fazla tercih edilirken bunu betimsel analiz %45.9 (f=62) oranla, diğer %3.7 (f=5) oranı ile takip etmektedir.

Okulöncesi alanda çalışılan makalelerde veri analizlerinde bir çok makalede birden fazla analiz yöntemleri kullanılmıştır. Birden fazla tercih edilen yöntemlerden nicel veri analizi yönteminden betimsel yöntem (f=222) oluştururken, bunu nitel veri analizi (f=135) ve nicel kestirimsel analiz yöntemleri (f=131) takip etmektedir. Alanda çalışılmış içerik analizleri makaleler, veri analiz yöntemleri açısından incelendiğinde en fazla frekans/yüzde yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Bunu t-testi betimsel analiz, ortalama/standart sapma ve ANOVA/ANCOVA yöntemleri izlemektedir. MANOVA/MANCOVA ve grafiklerle gösterim yöntemlerinin en az tercih edilen veri analizi olduğu görülmüştür. Nicel veri analiz yöntemlerinin, nitel veri analiz yöntemlerinin araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

Şahin ve Bartan (2017) ise okulöncesi eğitimi üzerine yürütülen çalışmalarda en çok ANOVA ve t-testinden yararlanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ahi ve Kıldan (2013) ise yine okulöncesi alanındaki lisansüstü tezleri incelemiş ve t-testi ve ANOVA'nın sıklıkla kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Küçüköğlü ve Ozan (2013) araştırmalarında nicel veri analiz yöntemlerinin nitel veri analiz yöntemlerine göre daha çok kullanıldığını tespit etmişlerdir. Nitel veri analiz yöntemlerinin artması için alan araştırmacıların nitel araştırmalara yönelmesi gerekir. Bunun içinde nitel araştırmaları desteklemesi ve bunlara ilişkin uygulamaların kolaylaştırması etkili olabilir.

Sözbilir, Yaşar ve Kutu (2011)'nin yapmış oldukları araştırmada veri analiz yöntemi olarak yüzde ve frekans tablolarının kullanımının en çok tercih edildiği belirlenmiştir.

Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) yapmış oldukları çalışmada Türkçe eğitiminde yapılan çalışmaların analizinden en çok frekans ve yüzdeden yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ozan ve Köse (2014) ise eğitim programları ve öğretim üzerine yapılan çalışmalardan standart sapma tekniğinden yararlanıldığını saptamıştır.

Küçüköğlü ve Ozan (2013) sınıf öğretmenliği alanındaki nicel çalışmalarda ağırlıklı olarak ortalama/standart sapma değerleri, t-testi, frekans/yüzde ve ANOVA'dan,

nitel çalışmalarda ağırlıklı olarak ise betimsel analiz tekniklerinden yararlanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Gülbahar ve Alper (2009) yaptıkları çalışmada ise veri analiz yöntemi olarak da betimsel yöntemler, t-testi ve ANOVA'nın tercih edildiği görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçları ile okulöncesi alanda çalışılmış makalelerin içerik analizleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bulgu ve sonuçlar göz önüne alındığında şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- 1) Güncel gelişmeler ışığında okulöncesi eğitimi alanında yapılacak makalelerin konu çeşitliliği artırılabilir.
- 2) Okulöncesi eğitimi alanındaki makale çalışmalarında yazarlar örneklem düzeyini, evreni temsil edecek gruplardan seçmiş olup okulöncesi öğrencileri, öğretmenler ve velilerin yanı sıra diğer öğrenim kademeleri ve farklı gruplara yönelik çalışmalara yönlenebilirler.
- 3) Okulöncesi eğitimi alanında yapılacak lisansüstü makalelerde nitel ve karma çalışmaların oranı ve sayısı artırılabilir.
- 4) Okulöncesi eğitimi alanındaki makaleler örneklem sayısı olarak genelde 31-100 aralığını oluşturmaktadır. Ancak yazarlar seçtikleri araştırma yöntemleri ve konularına uygun örneklem sayısını farklılaştırabilir, nicel ve nitel veriler için ayrı örneklem sayıları kullanabilir.
- 5) Okulöncesi eğitimi alanındaki makalelerde veri analizleri yöntemlerinden birden fazlası uygulanmıştır. Bu alanda çalışan yazarlar betimsel yöntem analizlerinden frekans yüzde analizinin yanı sıra diğer analiz yöntemlerine, kestirimsel yöntem analizlerine de yer verebilir. Ayrıca çalışmalarının derinleşmesine incelenmesi ve araştırma yöntemlerinin konu ile bütünleşmesi için veri toplama araçlarını zenginleştirebilir ve geliştirerek veri analiz yöntemlerini çeşitlendirilebilir.
- 6) Okulöncesi eğitim alanındaki makalelerin araştırma yöntemlerinde çeşitliliğin artırılması yoluyla, veri toplama araçlarında ve analizindeki tekniklerde zenginlik sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ahi, B. ve Kıldan, A. O. (2013). Türkiye’de okulöncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011), *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 23-46.
- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2014). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi, *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Akkaya, D. (2006). *Okulöncesi Eğitimde Programının Uygulanmasında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kayseri ili Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’deki Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 11- 17.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aral, N., Fındık Tanrıbuyurdu, E., Yurteri Tiryaki, A., Sağlam, M., Aysu, B. (2015). Türkiye’de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 14 (1), 7-16.
- Aral, N., Kandır, A. Yaşar, M. (2000). *Okulöncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları*. İstanbul: Yapa yayınları.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya.
- Aydın, A. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Okulöncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. (EFMED). 4 (2), 1-24.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma; Yöntem, Teknik ve İlkeler (Sekizinci baskı)*. Ankara: PegemA Akademi.
- Bartan, M., Şahin, G. (2017). Okulöncesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 69-84.

- Başal, H. A. (2005). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayraklı, B. (1983). *Farabi'de Devlet Felsefesi*, Doğuş Yayın Dağıtım.
- Budak, Y. (2009). Yaşamboyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö, E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: PegemA Akademi Yayıncılık.
- Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programı'nın 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 275-292.
- Can Yaşar, M., Aral, N. (2011). Türkiye'de Okulöncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 70-90.
- Candaş, Z. ve Karataş, A. (2017). Türkiye'de 1996-2016 yılları arasında çevre eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizi, *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 143-159.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994) *Research Methods in Education (4th ed.)*, London: Routledge.
- Çakmak, H. M. (2016). 2002-2015 yılları arasında yayımlanan fizik eğitimi makalelerinin incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 328-337.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelik, M., Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. Atatürk Üniversitesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 16. ISSN:1302-3241.

- Çelik, M. (2007). *Türkiye’de okulöncesi eğitimin gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çifçi, T. (2017). Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin (2006-2017) eğilimleri, *Tarih ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 864-887.
- Çiltaş, A., Güler G., Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 565-580.
- Dağlıoğlu, E. (2006). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklarda düşünme becerileri. *Çocuk Çocuk Dergisi*, Şubat 2004: 14-16.
- Demir, Ö. (2009). *Bilim felsefesi*. (3. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Demirsoy, A. (2009). Bilim Toplumunda Eğitim [Elektronik Sürüm]. <http://www.scribd.com/doc/45681752/Bilim-toplumunda-egitim> Erişim: 05 Mayıs 2018.
- Dilbaz, G., Özgelen, S. & Yanpar Yelken, T. (2012). Araştırma Becerileri Testinin (ABT) geliştirilmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 305-332.
- Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. N., Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 49-64
- Ertekin, M. N. (2017). Türkiye’de klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin içerik analizi ve sınıflandırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 352-360.
- Ertürk Kara, H. G., Aydın Şengül, Ö. (2016). Türkiye’de okulöncesi dönemde fen eğitimi alanındaki çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 8, 61-85.
- Fidan, N., Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 7-20.
- Geçit, Y. (2010) Coğrafya eğitimi araştırmalarında temel yönelimler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 925-967.

- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N. ve Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 435-456. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1655>.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460.
- Gül, E. (2008). Meşrutiyet'ten Günümüze Okulöncesi Eğitim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, 2008, s.269-278-269.
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim Teknolojileri Alanında Yapılan Araştırmalar Konusunda Bir İçerik Analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 93-111.
- Güler, D. S. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Kurum Yöneticilerinin Yönetimsel ve Liderlik Sorumluluk Alma İlişkin Değerlendirmeleri*. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı -3- (124-134). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Güler, N. (2008). *Müzikle Çocuk Eğitimi. (1. Basım)*. İstanbul: Hepsi Çocuk Yayınları.
- Gürkan, T. (2006). Okulöncesi Eğitim Programı 2006 (36-72 Aylık Çocuklar için), *Çoluk Çocuk Dergisi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güven, E., Kaplan, Z., Varinlioğlu, S., Sungur Gül, K., Hamalosmanoğlu, M. & Bozkurt, O. (2014). Çevre eğitimi alanındaki çalışmaların incelenmesi: Türkiye'de mevcut durum. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 1-18.
- Güven, M. ve Aslan, A. M. (2018). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında Türkiye'deki bilimsel dergilerde yayınlanan makaleler üzerine bir inceleme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 593-604.
- Haktanır, G., Dağlıoğlu, E., ve Güler, T. (2010). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Durumu*, UNESCO Ülke Raporu. Ankara.

- İncekara, S. (2009). Uluslararası alanda coğrafya eğitimi araştırmaları ve Türkiye’den örnekler: mevcut durum ve gelecek yönler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(21), 123-136.
- Kale, M. (2010). *Eğitim Temel Kavramları*. (Ed.). E. Karip, Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaltakçı Gürel, D., Sak, M., Ünal, Z. Ş., Özbek, V., Candaş, Z. ve Şen, S. (2017). 1995-2015 yılları arasında Türkiye’de fizik eğitimine yönelik yayınlanan makalelerin içerik analizi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 143-167.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelemesi: Bir durum çalışması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakütük, K. (2001). *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme: Lisansüstü Öğretimin Planlanması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2006) *Bilimsel Araştırma Yöntemi (On altıncı baskı)*. Ankara Nobel Yayıncılık.
- Karlı, M. D. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, M. F. (2013). Coğrafya eğitiminde yönelimler: 2012 yılına kadar yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta analiz çalışması, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 283-313.
- Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

- Köksalan, B. (1999). *Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kuyumcu, A. ve Erdoğan, T. (2008). Yükseköğretimin toplumsal değişmeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 240-250.
- Küçüköğlü, A. ve Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (12), 27-47.
- Livatyalı, H. (2011). *Okul ve okulda zaman yönetimi*. (Edt. Gürsel M.), Konya: Eğitim Akademi.
- MEB. (1994). *Okulöncesi Eğitim Programı*, Ankara: MEB.
- MEB. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı*, Ankara: MEB.
- MEB. (2012). 12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar. <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf> adresinden 27.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). *Okulöncesi eğitim programı*, Ankara: MEB.
- MEGEP. (2006). *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)*, Araştırma Teknikleri, Ankara: MEB.
- Merriam, B. S. (2013). *Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev. Edt.: Selahattin Turan), Ankara: Nobel Akademik.
- Miles, M, B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*.(2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim İstatistikleri (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015*. Resmi İstatistik Program Yayını, 49. <http://sgb.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi:15.05.2018.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T. C. Resmi Gazete, 14574, 14 Haziran 1973*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_08/06/2018 tarihinde alınmıştır.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de Okulöncesi Eğitim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 1990, Sayı: 2, Sayfa: 151 -160*.

- Okday, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları (İkinci Baskı)*. İstanbul: Epsilon.
- Okday, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Onur, B. (2005). *Türkiye’de Çocukluğun Tarihi*. Ankara: İmge Yayınları.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri, *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Ömeroğlu, E. ve Yaflar, M. C. (2004). *Okulöncesi eğitim. Görüş Dergisi*, 79-98.
- Özel, S.Y. (2017). *Okulöncesi Öğrencilerinin Müziksel Becerileri ve Uygulanan Müzik Eğitim-Öğretiminin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, F., Arslan Hendekçi, E. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (11), 620-650.
- Poincare, H. (1997). *Bilimin Değeri*, (Çev: Fethi YÜCEL), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okulöncesi Eğitim Programları (1952 2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Sarı, Ş. N. (2011). *Türkiye’de kimya eğitimi alanında 2000-2010 yılları arasında yazılmış yüksek lisans tezlerinin içerik analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430 453.
- Sevgi, L. (2004). *Bilim ve Teknolojinin Toplumsal Algılanması: Rakamlarda Konuşmak ve Bilimde Okur-yazarlık*. 13.05.2018 tarihinde www.emo.org.tr/ekler/f014b914ea5e7c0_ek.pdf adresinden erişildi.
- Songür Dağ, E. (2008), *Çocuklara Bilimin Tanıtılmasında Resimli Yayınlar ve “Bilim İllüstrasyonu”nun Önemi*, Sanat Tasarım Bilgi Sempozyumu Bildiri Kitabı, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayını.

- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sözbilir, Ş., Kutu, H., Yaşar, M. D. (2011). *Dünyada ve Türkiye’de kimya eğitimi araştırmalarının durumu*.
https://mustafasozbilir.files.wordpress.com/2014/12/4232tc3bcrkiyedekimyaec49fitimi_giric59f-ve-ilk-bc3b6lc3bcm.pdf. 12.06.2018 tarihinde erişildi.
- Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. *Practical Assesment, Research and Evaluation*, 7 (17).
- Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Şahin, E., (2005). *Okulöncesi Eğitimi ve Öğretmen Adayları İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, G. ve Bartan, M. (2017). Okulöncesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science*, 60, 69-84.
- Tarman, B., Güven, C., Aktaşlı İ. (2011). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 391-410.
- Tatar, E., Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi I: Anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 89–103.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Temiz, B. K. (2001). *Lise 1. Sınıf fizik dersi programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye uygunluğunun incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tokgöz, İ. A. (2004). Erken çocukluk döneminde düşünmeyi öğretme ve yaratıcı düşünme eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, Ocak 2004: 14–15.

- Turhanoglu, F.A.Ş.(2012). *Bilim, yöntem ve toplumsal araştırma*. Temmuz G. Ş.(Ed). Sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünlü, M. ve Alkış, S. (2006). Okulöncesi Öğretmenliği Programlarında Coğrafya Derslerinin Gerekliliğinin İrdelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 17-28.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yalçın, S. (2016). Ölçme ve değerlendirme alanındaki dergilerde yayımlanan makalelerin içerik analizi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 65-84.
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: geçerlik ve güvenilirlik, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4,(2),109-129.
- Yaşar, Ş. (1998). Çağdaş bilim anlayışı. Çağdaş yaşam çağdaş insan. Can. G. (Edt.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenilmez K. ve Ata, A. (2012). “*Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*”. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, 27-30 Haziran 2012.
- Yıldırım, C. (2011). *Bilim Felsefesi (15.Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. (2003). *Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Zembat, R. (2007). *Okulöncesi Eğitimde Nitelik*. A. Oktay, Ö. P. Unutkan (Edt.), Okulöncesi Eğitimde Güncel Konular, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.



EK

Ek 1. Yayın Sınıflama Formu



EK-1		A.MAKALENİN KÜNYESİ	
1.Makalenin Adı:			
2.Yazarları:		3.Yazarlar: a.Türkçe <input type="checkbox"/> b.Yabancı <input type="checkbox"/> c.Karma <input type="checkbox"/>	
4.Yayımlandığı Dergi:		5.Dergi Türü: a.Uluslararası <input type="checkbox"/> b.Ulusal <input type="checkbox"/>	
a.Yıl: <input type="checkbox"/>	b.Cilt: <input type="checkbox"/>	c.Sayı: <input type="checkbox"/>	d.Sayfa: <input type="checkbox"/>
7.Dergi Sınıfı: a.SCISCI <input type="checkbox"/> b.ERIC-BEI-EI-AEI <input type="checkbox"/>		6.Yayın Dili: a.İng. <input type="checkbox"/> b. Türkçe <input type="checkbox"/> c.Diğer <input type="checkbox"/>	
		c. ULAKBİM SBVT <input type="checkbox"/> d. Sınıfsız <input type="checkbox"/>	
B.MAKALENİN KONUSU			
1. Eğitim Öğretim Sorunları <input type="checkbox"/>	9. Değerler Eğitimi <input type="checkbox"/>		
2. Öğretim Materyalleri <input type="checkbox"/>	10. Etkinlik Türleri <input type="checkbox"/>		
3. Gelişim Alanları <input type="checkbox"/>	11. Öğretmen Eğitimi <input type="checkbox"/>		
4. Program Çalışmaları <input type="checkbox"/>	Hizmet İçi <input type="checkbox"/> Hizmet Dışı <input type="checkbox"/>		
5. Aile Katılımı <input type="checkbox"/>	12. Özel Eğitim <input type="checkbox"/>		
6. Öğrenme Modelleri <input type="checkbox"/>	13. Öğretim <input type="checkbox"/>		
7. Oyun <input type="checkbox"/>	14. Diğer <input type="checkbox"/>		
8. Çevre Eğitimi <input type="checkbox"/>	15. Yaklaşım-Strateji-Yöntem- Teknik ve Uygulama <input type="checkbox"/>		
C.ARAŞTIRMA YÖNTEMİ			
1.Deneysel	2.Tarama	3.Etkileşimli	4.Etkileşimsiz
1.1 Tam Deneysel <input type="checkbox"/>	2.1.Betimsel <input type="checkbox"/>	3.1.Kültür Analizi <input type="checkbox"/>	4.1.Tarihsel aniz <input type="checkbox"/>
1.2 Yarı Deneysel <input type="checkbox"/>	Longitudinal <input type="checkbox"/>	3.2.Olgubilim <input type="checkbox"/>	4.2.Kavram aniz <input type="checkbox"/>
1.3 Zayıf Deneysel <input type="checkbox"/>	Cros-age <input type="checkbox"/>	3.3.Örnek Olay <input type="checkbox"/>	4.3.Derleme <input type="checkbox"/>
1.4 Tek Denekli <input type="checkbox"/>	2.2.Karşılaştırmalı <input type="checkbox"/>	3.4.Teori Oluşturma <input type="checkbox"/>	4.4.Meta Analiz <input type="checkbox"/>
	2.3.Korelasyon <input type="checkbox"/>	3.5.Eleştirel Çalışmalar <input type="checkbox"/>	4.5.Diğer <input type="checkbox"/>
	2.4.Genel Tarama <input type="checkbox"/>	3.6.Diğer <input type="checkbox"/>	
	2.5.Ex-post Facto <input type="checkbox"/>		
	2.6.İkinci veri analizi <input type="checkbox"/>		
		5.1.Açıklayıcı <input type="checkbox"/>	
		Nicel-Nitel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		5.2.Keşfedici <input type="checkbox"/>	
		Nitel-Nicel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		5.3.Çeşitleme <input type="checkbox"/>	
		Nitel+ Nicel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
D. VERİ TOPLAMA ARACI		E.ÖRNEKLEM	
1.Anket <input type="checkbox"/>		a.Örneklem <input type="checkbox"/>	
Açık Uçlu <input type="checkbox"/>	Likert <input type="checkbox"/>	b.Örneklem Büyüklüğü <input type="checkbox"/>	
	Diğer <input type="checkbox"/>	1. Okulöncesi Dönem <input type="checkbox"/>	
		1. 1-10 arası <input type="checkbox"/>	

<p>2. Başarı Testi <input type="checkbox"/></p> <p>Açık Uçlu <input type="checkbox"/> Seçmeli <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/></p> <p>3. Algı /İlgi/Tutum/Yetenek/Kişilik vb. testler <input type="checkbox"/></p> <p>Adını yazınız</p> <p>4. Görüşme (Mülakat) <input type="checkbox"/></p> <p>Yapılandırılmış <input type="checkbox"/> Yarı Yap. <input type="checkbox"/> Yapılmamış <input type="checkbox"/> Odak gr. <input type="checkbox"/></p> <p>5. Gözlem Formu <input type="checkbox"/></p> <p>Katılımcı <input type="checkbox"/> Katılımcı olmayan <input type="checkbox"/></p> <p>6. Alternatif Değerlendirme Araçları <input type="checkbox"/></p> <p>(Diagnostik Test ,Kavram Hart.,Portfolyo vb)</p> <p>7. Döktümanlar <input type="checkbox"/></p> <p>8. Diğer <input type="checkbox"/></p> <p>Adını yazınız</p>	<p>2. İlkokul (1-4) <input type="checkbox"/></p> <p>3. İlköğretim (5-8) <input type="checkbox"/></p> <p>4. Ortaöğretim (9-12) <input type="checkbox"/></p> <p>5. Lisans <input type="checkbox"/></p> <p>6. Lisansüstü <input type="checkbox"/></p> <p>7. Öğretmen <input type="checkbox"/></p> <p>8. Yöneticiler <input type="checkbox"/></p> <p>9. Veliler <input type="checkbox"/></p> <p>10. Diğer <input type="checkbox"/></p> <p>2. 11-30 arası <input type="checkbox"/></p> <p>3. 31-100 arası <input type="checkbox"/></p> <p>4. 101-300 arası <input type="checkbox"/></p> <p>5. 301-1000 arası <input type="checkbox"/></p> <p>6. 1000'den fazla <input type="checkbox"/></p>
--	--

F. VERİ ANALİZİ YÖNTEMİ

NİCEL VERİ ANALİZİ		NİTEL VERİ ANALİZİ
<p>1. Betimsel (Descriptive)</p> <p>1.1. Frekans/Yüzde tabloları <input type="checkbox"/></p> <p>1.2. Ortalama/standart sapma <input type="checkbox"/></p> <p>1.3. Grafik ve gösterim <input type="checkbox"/></p> <p>1.4. Diğer <input type="checkbox"/></p>	<p>2. Kestirimsel (Inferntal)</p> <p>2.1. t- testi <input type="checkbox"/></p> <p>2.2. Korelasyon <input type="checkbox"/></p> <p>2.3. ANOVA-ANCOVA <input type="checkbox"/></p> <p>2.4. MANOVA-MANCOVA <input type="checkbox"/></p> <p>2.5. Faktör Analizi <input type="checkbox"/></p> <p>2.6. Regresyon <input type="checkbox"/></p> <p>2.7. Non-Parametrik Testler <input type="checkbox"/></p> <p>2.8. Diğer <input type="checkbox"/></p>	<p>3. Nitel Analiz</p> <p>3.1. İçerik Analizi <input type="checkbox"/></p> <p>3.2. Nitel Betimsel Analiz <input type="checkbox"/></p> <p>3.3. Diğer <input type="checkbox"/></p>